

Wat kleuters leren van ‘Iedereen hoort erbij!’

Een kwalitatief vergelijkend onderzoek naar het effect van de interventie ‘*Iedereen hoort erbij!*’ op het begrip van kleuters en hun attitude tegenover leeftijdsgenoten met een extra ondersteuningsbehoefte

What kindergarteners learn from ‘Everybody Belongs!’

A qualitative comparative study on the effect of the intervention ‘*Everybody Belongs!*’ on kindergarteners’ understanding of and attitudes toward peers with additional support needs

Hester van Sinderen, S6274277

Masteropleiding Orthopedagogiek

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Begeleider: dr. F.C. Rademaker

Tweede beoordelaar: prof. dr. A.D. de Haan

Januari 2026

Aantal woorden: 9760

Wat kleuters leren van ‘Iedereen hoort erbij!’

De acceptatie van kleuters met een extra ondersteuningsbehoefte in het reguliere onderwijs is niet altijd vanzelfsprekend. De attitude van medeleerlingen speelt hierbij een belangrijke rol. Een negatieve attitude hangt vaak samen met een gebrek aan begrip. Verschillende elementen van begrip kunnen bepalend zijn voor een verandering in attitude. In dit onderzoek is onderzocht welke specifieke vormen van begrip kleuters ontwikkelen tijdens de interventie *‘Iedereen hoort erbij!’*, die gericht is op het verbeteren van attitude, en hoe deze vormen van begrip zich verhouden tot een verandering in hun attitude. De data uit een effectonderzoek is opnieuw geanalyseerd. Er is een selectieve steekproef getrokken uit de experimentele groep met kleuters die een verslechtering ($n = 25$) of verbetering ($n = 24$) in attitude toonden op de nameting, gemeten met de Acceptatie Schaal voor Kleuters. Het begrip is in kaart gebracht met een kort interview. De inductieve analyse resulteerde in een reeks van zeventien clusters, variërend van oppervlakkig begrip en persoonlijke associaties tot geïntegreerd begrip. Voor het onderzoeken van patronen van begrip in relatie tot attitudeverandering is gebruikgemaakt van Qualitative Comparative Analysis. De resultaten tonen aan dat kleuters na de interventie inhoudelijker en contextgerichter verwoorden wat een extra ondersteuningsbehoefte inhoudt. Tegelijkertijd blijkt dat begrip niet eenduidig samenhangt met een attitudeverandering, waarbij geen enkel kind een vergelijkbaar patroon van clusters liet zien. Hoewel *‘Iedereen hoort erbij!’* het inzicht van kleuters in ondersteuningsbehoeften verdiept, laat dit onderzoek zien dat begrip niet automatisch leidt tot een positieve attitude ten opzichte van klasgenoten met een extra ondersteuningsbehoefte.

What kindergarteners learn from ‘Everybody Belongs!’

The acceptance of kindergarteners with special educational needs in mainstream education is not always self-evident. The attitude of peers plays a crucial role, and a negative attitude is often associated with a lack of understanding. Different elements of understanding can be decisive for a change in attitude. This study investigated which specific forms of understanding kindergarteners develop during the intervention ‘*Everybody Belongs!*’, which aims to improve attitudes, and how these different forms of understanding relate to changes in their attitude. The data from the effect study were reanalyzed for this research. A selective sample was drawn from the experimental group, including kindergarteners who showed either a deterioration ($n = 25$) or an improvement ($n = 24$) in attitude at post-test, measured with the Acceptance Scale for Kindergarteners. Understanding had been explored using a brief interview. Inductive analysis of understanding resulted in a series of seventeen clusters, ranging from superficial understanding and personal associations to integrated understanding. To examine patterns of understanding in relation to attitude change, Qualitative Comparative Analysis was used. The results show that, after the intervention, kindergarteners were able to describe special educational needs in a more substantive and context-oriented way. At the same time, understanding did not consistently correspond to changes in attitude, and no child showed a comparable pattern of clusters. While ‘*Everybody Belongs!*’ deepened kindergarteners’ insight into special educational needs, this study shows that understanding does not automatically lead to a more positive attitude toward peers with special educational needs.

Inleiding

De overheid heeft als doel gesteld dat tegen 2035 de meeste scholen de transitie naar inclusief onderwijs hebben gemaakt (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). Inclusief onderwijs houdt in dat scholen zich zodanig aanpassen dat ze alle leerlingen kunnen ondersteunen, ongeacht hun ondersteuningsbehoeften of achtergrond (Frederickson & Cline, 2002). Een belangrijk doel van inclusief onderwijs is het creëren van een klagemeenschap, waarin elke leerling wordt geaccepteerd door zijn of haar leeftijdsgenoten en wordt gezien als een waardevol lid van de klas (Odom et al., 2006). Het Salamanca Statement (UNESCO, 1994) benadrukt dat inclusief onderwijs niet alleen gericht is op gelijke academische kansen, maar ook op het bevorderen van sociale participatie van alle leerlingen. Inclusief onderwijs biedt daarbij leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte de mogelijkheid om samen met reguliere leerlingen te leren en zich te ontwikkelen (Carter & Hughes, 2005). Deze groep leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte bestaat uit individuen met langdurige fysieke, mentale, intellectuele of zintuiglijke beperkingen, die door uiteenlopende belemmeringen moeite hebben om volledig, effectief en gelijkwaardig deel te nemen aan de samenleving (United Nations, 2006). Voorstanders van inclusief onderwijs stellen dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zich beter ontwikkelen en meer kansen krijgen wanneer ze samen met reguliere leerlingen les krijgen (Koster et al., 2009). Dit zou zorgen voor meer wederzijdse vriendschappen en interacties, een grotere acceptatie en een positiever zelfbeeld bij zowel leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte als hun reguliere klasgenoten (Koster et al., 2009).

Hoewel inclusief onderwijs meer kansen zou moeten bieden, blijkt dit in de praktijk niet altijd het geval. Leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte zijn in het reguliere onderwijs minder betrokken bij hun gemeenschap en hebben een lager algemeen welzijn dan hun leeftijdsgenoten, wat sociale inclusie tot een blijvende uitdaging maakt (De Boer et al., 2013; Koller & Stoddart, 2021; Lin et al., 2019). Zij ondervinden vaak problemen met acceptatie door leeftijdsgenoten en met het aangaan van vriendschappen en sociale interacties (Petry, 2018). Hierdoor hebben ze doorgaans minder contact met klasgenoten en maken ze minder vaak deel uit van een hechte subgroep binnen de klas (Koster et al., 2010; Petry, 2018). Voor kleuters is sociale inclusie extra belangrijk, omdat hun sociale ontwikkeling volop in gang is (Antia et al., 1993). Buitensluiting zorgt ervoor dat kleuters essentiële sociale ervaringen missen, wat hun sociale ontwikkeling kan belemmeren en kan leiden tot negatieve zelfbeelden en gedragsproblemen, zowel externaliserend als internaliserend (Koster et al.,

2010). Daarnaast lopen kleuters met een extra ondersteuningsbehoefte een verhoogd risico op gevoelens van eenzaamheid en het ontwikkelen van angst- of depressieve klachten (Rubin et al., 2015). Deze problemen kunnen op langere termijn doorwerken en leiden tot blijvende belemmeringen in maatschappelijke participatie, die zich later kunnen uiten in langdurige sociale moeilijkheden (Carter & Hughes, 2007; Steenbeek & Van Geert, 2008; Van Geert & Steenbeek, 2005). Het is daarom van groot belang om in de kleuterleeftijd aandacht te besteden aan sociale inclusie.

Een positieve attitude van kleuters tegenover leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte wordt gezien als een belangrijke voorwaarde voor succesvolle inclusie van de laatstgenoemde groep (Guralnick & Bruder, 2016). Volgens Triandis (1971; in Yu et al., 2012) kan attitude gedefinieerd worden als een set van overtuigingen, emoties en gedragsintenties ten opzichte van een bepaald object, persoon of gebeurtenis. In klassen waar kleuters een positieve attitude hebben kan een omgeving ontstaan die sociale inclusie bevordert (De Boer et al., 2014). Uit verschillende onderzoeken blijkt echter dat er uiteenlopende bevindingen bestaan over de attitude van kleuters. Uit de systematische literatuurstudie van De Boer et al. (2012) kwam naar voren dat de meeste kleuters een neutrale attitude hebben tegenover leeftijdsgenoten met een extra ondersteuningsbehoefte, zowel in hun overtuigingen als in hun gevoelens en gedragsintenties. Tegelijkertijd blijkt uit andere onderzoeken dat met name jonge kinderen juist vaak een negatieve attitude hebben tegenover leeftijdsgenoten met een extra ondersteuningsbehoefte (De Boer et al., 2014; Nowicki, 2006). Om positieve attitudes bij kleuters te versterken en daarmee een betere basis te leggen voor sociale inclusie, is het van belang om te begrijpen welke factoren deze attitudes vormgeven en hoe ze kunnen worden beïnvloed. Dit leidt naar het begrip dat kleuters ontwikkelen over de extra ondersteuningsbehoeften van hun leeftijdsgenoten.

Het begrip van kleuters speelt een belangrijke rol in het vormen van hun attitude. Een negatieve attitude ten opzichte van extra ondersteuningsbehoeften hangt vaak samen met een gebrek aan begrip (Ison et al., 2010). Uit de studie van Yu en Ostrosky (2013) blijkt dat kleuters vaak nog een beperkt begrip hebben van wat extra ondersteuningsbehoeften inhouden: kleuters denken bijvoorbeeld dat deze tijdelijk zijn of vanzelf zullen verdwijnen. Kleuters herkennen vooral zichtbare kenmerken, zoals een rolstoel of gehoorapparaat, terwijl minder zichtbare ondersteuningsbehoeften, zoals verstandelijke beperkingen, moeilijker te begrijpen zijn. Volgens Diamond et al. (1993) vormen ervaringen de basis waarop kleuters hun begrip ontwikkelen, terwijl zij gedrag interpreteren om de extra ondersteuningsbehoeften van leeftijdsgenoten beter te begrijpen. Dagelijkse interacties op school spelen hierbij een

belangrijke rol, omdat deze kleuters kunnen helpen hun inzicht in de ondersteuningsbehoeften van leeftijdsgenoten te verdiepen (Yu & Ostrosky, 2013). Naarmate dit begrip ontstaat, groeit ook de acceptatie van kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte (Nowicki & Sandieson, 2002). Deze toegenomen acceptatie gaat vaak gepaard met een positievere attitude tegenover deze leeftijdsgenoten (Mikami et al., 2013). Het is daarom belangrijk om inzicht te krijgen in welke ervaringen het ontstaan van begrip bevorderen en hoe dit uiteindelijk bijdraagt aan positieve attitudes.

Ervaringen vormen de basis waarop kleuters attitudes ontwikkelen, waarbij het begrip dat zij opdoen als tussenliggende factor fungeert. Volgens Favazza et al. (2016) ontstaan attitudes door een combinatie van directe en indirecte ervaringen. Indirecte ervaringen, zoals mediabeeldvorming of informatie die kleuters ontvangen, beïnvloeden hoe kleuters zichzelf en anderen waarnemen en begrijpen. Daarnaast spelen directe ervaringen, zoals persoonlijk en rechtstreeks contact, een belangrijke rol in attitudevorming. Wanneer deze ervaringen positief zijn, dragen ze bij aan positievere attitudes bij kleuters (Aboud et al., 2003; Favazza et al., 2016). Uit onderzoek blijkt dat vooral situaties waarin contact wordt gecombineerd met informatie, bijzonder effectief zijn in het bevorderen van positieve attitudes (Ison et al., 2010; Krahe & Altwasser, 2006; Rillotta & Nettelbeck, 2007). Dit sluit aan bij de Contact Theorie van Allport (1954) die stelt dat gelijkwaardig contact en het verstrekken van informatie essentiële elementen zijn om vooroordelen te verminderen en een positieve attitude te bevorderen. Een meta-analyse van meer dan 500 studies (Pettigrew & Tropp, 2006) bevestigt dat contact een krachtig middel is om negatieve attitudes tegenover ‘outgroups’ te doorbreken, wat ook wordt ondersteund door de review van Macmillan et al. (2014) naar kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte. Daarnaast blijkt het verstrekken van informatie een effectieve strategie om attitudes ten aanzien van deze outgroups te verbeteren (De Boer et al., 2013; Rillotta & Nettelbeck, 2007). Echter blijkt niet iedere vorm van informatie even effectief te zijn in het stimuleren van een positieve attitude (Rademaker, 2024). Dit suggereert dat niet alleen de aard van de ervaring, maar vooral wat kleuters hiervan leren, bepalend is voor een eventuele verandering in attitude. Figuur 1 geeft een overzichtelijk beeld van hoe het mediërende variabele begrip een rol lijkt te spelen in de relatie tussen ervaringen en attitude.

Figuur 1

Conceptueel model



Hoewel contact en informatie (de ervaringen) kunnen bijdragen aan het vormen van positieve attitudes, blijkt uit verschillende studies dat interventies die beide componenten bij jonge kinderen combineren niet altijd het gewenste effect hebben (Antia et al., 1993; Meyer & Ostrosky, 2016). Een mogelijke verklaring voor het uitblijven van het gewenste effect is dat kleuters mogelijk wel informatie ontvangen vanuit het sociaal model van beperkingen, maar deze niet op een manier verwerken die leidt tot betekenisvol begrip en juist dit specifieke, diepere begrip lijkt cruciaal te zijn voor het beïnvloeden van hun attitude (De Boer et al., 2013). Een aanvullende verklaring is dat niet elke vorm van informatie even effectief is in het stimuleren van een positieve attitude (Rademaker, 2024). Informatie blijkt met name bij te dragen aan attitudevorming wanneer deze herhaald wordt aangeboden en afkomstig is van betrouwbare bronnen (Bigler & Liben, 2006). Ook de vorm waarin de informatie wordt gepresenteerd lijkt invloed te hebben. Interventievormen zoals begeleide groepsdiscussies, prentenboeken en ervaringsgericht leren zijn daarbij positief geassocieerd met attitudeverandering (Rademaker, 2024). De inhoud van de informatie is eveneens van betekenis. Wanneer de focus ligt op de oorzaak of medische aspecten van een extra ondersteuningsbehoefte, kan dit een averechts effect hebben doordat deze het verschil tussen kleuters benadrukt (Bell & Morgan, 2000; Swaim & Morgan, 2001). Om die reden is het essentieel dat informatie aansluit bij het sociaal model van beperking, en dat deze de nadruk legt op overeenkomsten en de sterke kanten van kleuters met een extra ondersteuningsbehoefte (Campbell, 2006; Tavares, 2011).

Het lespakket '*Iedereen hoort erbij!*' (Rademaker, 2024) is ontwikkeld om de sociale acceptatie van leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte te vergroten, door een positieve attitude bij hun klasgenoten te bevorderen. Het lespakket bevat interactieve lessen met zowel een contact- als informatiecomponent waarin kleuters ervaring opdoen met verschillende ondersteuningsbehoeften via een geanimeerd prentenboek of praatplaat, een kringgesprek en een coöperatieve verwerkingsopdracht. Eerder onderzoek naar de effecten van '*Iedereen hoort erbij!*' toont aan dat de interventie een positief effect had op de hoeveelheid begrip van kleuters over de lichamelijke, verstandelijke en auditieve beperkingen, maar geen aantoonbaar effect op hun attitude ten opzichte van klasgenoten met een extra ondersteuningsbehoefte (Peters, 2019). Dit roept de vraag op of de hoeveelheid begrip doorslaggevend is voor attitudeverandering, of dat juist specifieke vormen van begrip hierin een bepalende rol spelen.

Hoewel er al veel onderzoek is gedaan naar attitude, kent de literatuur ook enige tekortkomingen. Ten eerste zijn er vrijwel geen onderzoeksresultaten beschikbaar over de

relatie tussen specifieke vormen van begrip en de daadwerkelijke attitudeverandering binnen de context van een interventie. Het is van belang dat dit wordt onderzocht, om te begrijpen of een bepaalde vorm van begrip een belangrijk verklaringsmechanisme vormt in de ontwikkeling van attitudes. Ten tweede is er nauwelijks tot geen onderzoek gedaan naar wat kleuters precies leren van een interventie gebaseerd op attitudeverandering. Aangezien literatuur laat zien dat attitudes van kleuters sterk beïnvloed kan worden door hun begrip en ervaringen, is het van belang om te onderzoeken wat zij precies leren van de interventie *'Iedereen hoort erbij!'*, in plaats van hoeveel. Deze kennis helpt beter te begrijpen welke onderdelen van het lespakket invloed hebben op de attitude van kleuters en of deze attitude beïnvloed kan worden ten gunste van sociale acceptatie van kleuters met een extra ondersteuningsbehoefte. Dit onderzoek heeft daarom een tweeledige doelstelling: 1) in kaart brengen wat kleuters leren van het lespakket *'Iedereen hoort erbij!'*, 2) onderzoeken hoe verandering in attitude van kleuters tegenover leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte gerelateerd is aan wat zij leren van het lespakket *'Iedereen hoort erbij!'*. Om deze doelstelling te realiseren zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld:

1. 'Hoe verandert het begrip van kleuters over leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte door de interventie *'Iedereen hoort erbij!'*'?
2. 'Hoe relateren veranderingen in de attitude van kleuters tegenover leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte aan wat zij leren van de interventie *'Iedereen hoort erbij!'*'?

Methode

Onderzoeksdesign

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, is er gebruikgemaakt van een secundaire analyse op reeds verzamelde data. Deze data zijn verzameld uit een quasi- experimentele studie met drie herhaalde metingen naar het lespakket van de interventie *'Iedereen hoort erbij!'* (zie Rademaker, 2024). Het onderzoeksdesign van het huidige onderzoek betreft een kwalitatief effectonderzoek met behulp van een Qualitative Comparative Analysis (QCA), dat bij uitstek geschikt is om bepaalde uitkomsten toe te schrijven aan kwalitatieve factoren (Verweij & M. Gerrits, 2012). Het doel van dit onderzoek is om te achterhalen wat kleuters leren van de interventie *'Iedereen hoort erbij!'* en hoe dit relateert aan een eventuele verandering in hun attitude. In dit onderzoek wordt uitsluitend de data van de experimentele groep geanalyseerd, omdat alleen deze groep in aanraking kwam met de interventie *'Iedereen hoort erbij!'*.

Steekproef

De doelpopulatie bestaat uit kleuters van vier tot zeven jaar oud in het reguliere basisonderwijs in Nederland. Reguliere klassen met ten minste één leerling met een lichamelijke, auditieve of verstandelijke beperking konden deelnemen aan het onderzoek. In totaal namen 19 klassen deel aan het onderzoek met in totaal 349 kleuters, die via een gelegenheidssteekproef werden geselecteerd. In het huidige onderzoek is een selectieve steekproef getrokken uit de experimentele groep, waarbij uitsluitend kleuters zonder extra ondersteuningsbehoeften worden meegenomen die een substantiële verslechtering of verbetering in hun attitude toonden op de nameting. Hierbij zijn alleen kleuters meegenomen van wie zowel de data op de voor- als nameting beschikbaar is. Het aantal geselecteerde kleuters bedraagt 49.

Interventie

Het lespakket van de interventie *'Iedereen hoort erbij!'* is gebaseerd op *'Special Friends'* (Favazza et al., 2016) en bestaat uit 18 lessen (30-45 minuten) die over een periode van zes weken gegeven worden. Binnen dit lesaanbod wordt telkens één type beperking centraal gesteld: lichamenlijk, auditief of verstandelijk. Elke les bestaat uit drie onderdelen: een geanimeerd prentenboek of praatplaat, een klassikaal kringgesprek en een coöperatieve verwerkingsopdracht. De prentenboeken vertellen het verhaal van fictieve personages die

ieder te maken hebben met een andere vorm van extra ondersteuningsbehoefte, zoals Slompie, een spin met vijf poten; Lore, een meisje met gehoorverlies; en Peetje, een prinsesje met het syndroom van Down. De bijbehorende praatplaten bevatten illustraties die aansluiten bij de thematiek van de verhalen en worden ingezet om tijdens het kringgesprek de voorkennis te activeren en begrip te bevorderen. Het kringgesprek volgt een vaste opbouw waarin kleuters kennismaken met het verhaal, stilstaan bij hoe het is om een extra ondersteuningsbehoefte te hebben en leren wat deze inhoudt. Daarnaast ontdekken ze overeenkomsten, bespreken ze wat iemand wel (en niet) kan en bedenken ze manieren om samen te spelen. Om interactie en samenwerking tussen alle kleuters te stimuleren, wordt tijdens de verwerking gewerkt met coöperatieve werkvormen. De kleuters voeren samen opdrachten uit, waarbij contact ontstaat tussen kleuters met en zonder extra ondersteuningsbehoefte. Door middel van een rotatiesysteem wordt gewaarborgd dat elk kind gedurende het programma met verschillende klasgenoten samenwerkt (Rademaker, 2024).

Concepten en instrumenten

Het begrip van kleuters is in kaart gebracht aan de hand van een kort interview. De vragen van dit interview zijn geïnspireerd op de *'Primary Student Survey of Handicapped Persons'* (Dyson, 2005; Esposito & Peach, 1983; Esposito & Reed, 1986) en op onderzoek van Nowicki (2005). De leidraad bestond uit in totaal 17 open vragen, waarvan de eerste twee vragen algemene vragen waren: 'Weet je ook wat dat is, gehandicapt?' en 'Wat weet jij over iemand die gehandicapt is?'. De overige vragen waren gegroepeerd rondom de drie beperkingen: lichamelijke, auditieve en verstandelijke beperkingen. Per type beperking werd een reeks van vijf vaste vragen gesteld, met als eerste vraag: 'Wat weet jij over iemand die niet goed kan lopen/horen/leren?'. Voor het huidige onderzoek is een selectie gemaakt uit vier vragen. De eerste vraag per beperking, samen met de algemene vraag 'Wat weet jij over iemand die gehandicapt is?', zijn meegenomen in het onderzoek, aangezien deze vragen het meest inzicht lijken te geven in het begrip van de kleuters.

De mate van attitude is gemeten met behulp van de Acceptatie Schaal voor Kleuters (ASK). Deze vragenlijst is gebaseerd op een aangepaste versie van de originele Acceptance Scale for Kindergarten (Favazza & Odom, 1996). De vragenlijst is digitaal afgenomen, waarbij kleuters hun antwoorden konden geven door op een van de drie duimpjes te klikken: een groene duim voor 'ja' (score 2) een rode duim voor 'nee' (score 0) en een gele duim voor 'misschien' (score 1). Per type beperking werd een reeks van zes vragen gesteld, die de affectieve component van attitude (gevoelens) en de gedragsmatige component van attitude

(gedragsintenties) weerspiegelden, bijvoorbeeld: 'Zou je het leuk vinden om vrienden te zijn met een jongentje/meisje dat niet goed kan lopen/horen/leren?'. De attitude werd uitgedrukt in een totaalscore (0-36), gebaseerd op de antwoorden op de ASK-vragenlijst. Hoe hoger de totaalscore, hoe positiever de attitude ten opzichte van leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte. Uit het onderzoek van De Boer et al. (2012) bleek dat de ASK een Cronbach's alpha van .84 behaalde, wat duidt op een hoge betrouwbaarheid. In het eerdere onderzoek naar de effecten van *'Iedereen hoort erbij!'* werd een nog hogere waarde van .95 gevonden (Peters, 2019), wat volgens de classificatie van Landis en Koch (1977) wijst op een hoge betrouwbaarheid.

Procedure

De deelnemende schoolklassen zijn geworven via verschillende kanalen, zoals sociale media, platforms voor leerkrachten, oudernetwerken van kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte en begeleidingsdiensten. Ouders werden geïnformeerd door middel van een brief, en gaven toestemming via een toestemmingsformulier. Van de 220 reguliere leerlingen in de dataset die deelnamen aan de interventie, hebben er 191 (86,8%) toestemming gekregen van hun ouders. De dataverzameling werd in een één-op-één situatie afgenomen op de scholen door studenten orthopedagogiek. De antwoorden op de interviewvragen over begrip zijn opgenomen met een voice-recorder en tijdens de voor- en nameting werd individueel een vragenlijst afgenomen met behulp van een offline tablet-applicatie (Qualtrics). Na afloop kregen de kleuters een kleine beloning (zoals een sticker of een stuiterbal). Het invullen van alle onderdelen van de totale vragenlijst¹ duurde gemiddeld 30 minuten per kleuter, met waar nodig korte pauzes. De dataverzameling vond plaats tussen januari en juli in zowel 2017 als 2019. Voor dit onderzoek is goedkeuring verkregen van de Ethische Commissie Pedagogische en Onderwijswetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.

Voor het huidige onderzoek is binnen de experimentele groep geïnventariseerd van welke kleuters zowel op de voor- als de nameting de data op begrip en attitude compleet zijn. Op basis van deze gegevens is een beslisregel geformuleerd om kleuters te categoriseren naar de mate van verandering in hun attitude. Voor elk kind werd de score op de nameting afgetrokken van de score op de voormeting. Kleuters met een verschilscore van -8 of lager werden gecodeerd als 'attitude verslechterd', kleuters met een score van +8 of hoger als 'attitude verbeterd', en kleuters met een score tussen -7 en +7 als 'attitude gelijk

¹ Wegens de brede doelstelling van het aanvankelijke onderzoek, zijn ook gegevens omtrent intergroepsangst, empathie en sociometrische gegevens verzameld.

gebleven'. Deze indeling resulteerde in drie groepen op basis van attitudeverandering: één groep met een verbeterde attitude ($n = 24$), één groep met een verslechterde attitude ($n = 25$) en één groep met een gelijke attitude ($n = 142$).

Analyse

Verschillen tussen de groep met een verbeterde attitude en de groep met een verslechterde attitude op de voormeting zijn gecontroleerd met behulp van een chi-kwadraattoets voor geslacht en een onafhankelijke t -toets voor leeftijd en attitude. De audio-opnames zijn getranscribeerd met behulp van het programma F4Transkript. Enkel de antwoorden van de kleuters zijn getranscribeerd. Vervolgens zijn de transcripties gecodeerd in ATLAS.ti versie 23.2.1 (ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2023).

Voor de eerste onderzoeksvraag is een inductieve analysemethode toegepast. De data zijn open en inductief gecodeerd, omdat vooraf nog niet duidelijk was welke vormen van begrip naar voren zouden komen. Door de codes direct uit de data te laten ontstaan, is voorkomen dat relevante informatie over het hoofd werd gezien (Flick, 2022). De gegenereerde codes zijn vervolgens omgezet in zeventien overkoepelende clusters. Deze clusters vertegenwoordigen verschillende vormen van begrip van de kleuters met betrekking tot extra ondersteuningsbehoeften. Om de betrouwbaarheid van de codes en clusters te waarborgen, zijn deze meerdere malen besproken en afgestemd met mijn supervisor. Dit proces vereiste meerdere sessies van analyse en overleg, omdat het vormen van de clusters niet een kwestie van codes één-op-één toewijzen was. Na het samenstellen van de clusters vond een vergelijking plaats tussen de clusters van de voormeting (T1) en de nameting (T2). Hiervoor is een tabel opgesteld met in de kolommen de voor- en nameting en in de rijen de clusters. Op basis van deze vergelijking is onderzocht welke clusters bij beide meetmomenten aanwezig waren en welke specifiek alleen bij de voor- of nameting naar voren kwamen. Tot slot zijn de resultaten geïnterpreteerd om eventuele veranderingen in kaart te brengen.

Voor de tweede onderzoeksvraag is er gebruikgemaakt van Qualitative Comparative Analysis (QCA) (Rihoux & Ragin, 2009). QCA is een methode waarmee kan worden onderzocht welke combinaties van factoren samenhangen met een bepaalde uitkomst. Bij een QCA vertonen vaak meerdere cases (in dit onderzoek $n = 49$) een vergelijkbaar patroon van condities, en deze patronen leiden veelal tot vergelijkbare uitkomsten. Dit maakt het mogelijk om terugkerende configuraties in de data te herkennen (Verweij & M. Gerrits, 2012). Om de QCA uit te voeren, is er een grote matrixtabel (Truth Table) opgesteld. In deze tabel is per kleuter weergegeven welke clusters van begrip aanwezig zijn, en is dit gekoppeld aan de

uitkomst voor attitude (verbetering of verslechtering). In een rij van de tabel kunnen meerdere kleuters voorkomen wanneer zij hetzelfde patroon van clusters vertonen. Alle relevante clusters die uit de inductieve analyse naar voren kwamen, zijn meegenomen als factoren in de Truth Table.

In Tabel 1 is een voorbeeld van een Truth Table opgenomen om te illustreren hoe deze methode werkt. Hierin wordt per kleuter aangegeven welke clusters aanwezig zijn en of ze een verbeterde attitude (+) of een verslechterde attitude (-) hebben. Een ‘conflicting result’ (C) geeft aan dat eenzelfde combinatie van clusters bij verschillende kleuters tot verschillende uitkomsten heeft geleid, namelijk zowel een verbetering als een verslechtering in attitude.

Tabel 1

Voorbeeld Truth Table

Kleuters	Cluster 2	Cluster 3	Cluster...	Cluster...	Cluster 17	Attitude
1,5,29	1	0	1	0	-1	+
8,32,46	-1	-1	1	1	1	+
4,12,24	1	0	0	1	-1	C
10,45	0	-1	0	0	0	-

Noot. C = conflicting result. De dikgedrukte cijfers weergeven kleuters met een verbeterde attitude.

Resultaten

Steekproefomschrijving

De uiteindelijke onderzoeksgroep bestaat uit 49 kleuters uit het reguliere basisonderwijs, verdeeld over twee subgroepen: één groep met een verbeterde attitude ($n = 24$) en één groep met een verslechterde attitude ($n = 25$). In de groep met een verbeterde attitude is 66,7% jongen ($n = 16$) en 33,3% meisje ($n = 8$). In de groep met een verslechterde attitude is 60,0% jongen ($n = 15$) en 40,0% meisje ($n = 10$). Er is te zien dat er niet significant meer jongens in de groep met een verbeterde attitude zitten dan op basis van toeval verwacht had mogen worden, $\chi^2(1, n = 49) = 0.24, p > .05$. De gemiddelde leeftijd in de groep met een verbeterde attitude bedraagt 5;5 jaar ($SD = 8,0$ maanden), en de gemiddelde leeftijd in de groep met een verslechterde attitude bedraagt 5;1 jaar ($SD = 6,7$ maanden). De kleuters met een verbeterde attitude zijn gemiddeld 3,3 maanden ouder dan de kleuters met een verslechterde attitude. Dit verschil was niet significant, $t(45) = 1.56, p = .125$. De gemiddelde attitudescore van de groep met een verbeterde attitude steeg van 15,3 ($SD = 8,56$) op de voormeting (T1) naar 26,7 ($SD = 7,06$) op de nameting (T2). De gemiddelde attitudescore van de groep met een verslechterde attitude daalde van 27,2 ($SD = 8,06$) op de voormeting naar 14,1 ($SD = 8,03$) op de nameting. Zoals verwacht, verschilt de attitudescore op de nameting significant tussen de groepen, $t(47) = 5.84, p < .001$.

Inductieve clusters

De inductieve analyse leverde een reeks van zeventien clusters op die inzicht geven in de manier waarop kleuters hun begrip over extra ondersteuningsbehoeften formuleerden. De clusters zijn geordend op drie niveaus. De eerste groep betreft oppervlakkige kennis, waarin kleuters weinig inzicht tonen, bijvoorbeeld door geen antwoord te geven, van onderwerp te veranderen of te herhalen wat eerder gezegd is. De tweede groep omvat persoonlijke associaties, waarin kleuters ervaringen, relaties of hulpmiddelen gebruiken om hun begrip uit te drukken. De derde groep betreft geïntegreerd begrip, waarin kleuters verbanden leggen tussen de handicap en het functioneren van een persoon, wat wijst op een samenhangend inzicht.

Bepaalde clusters bevatten daarnaast subclusters die het begrip verder specificeren. Zo is het cluster *Voorbijgaande aard* onderverdeeld in vier subclusters die verwijzen naar een medisch probleem, een tijdelijk probleem, religie of het idee dat iemand moet oefenen om iets te kunnen. Het cluster *Niet goed kunnen* is verdeeld in vier subclusters die verstandelijke,

lichamelijke of auditieve beperkingen onderscheiden, evenals situaties waarin iemand iets nog niet goed kan. Het cluster *Iemand kennen* maakt onderscheid tussen verschillende contexten, zoals iemand kennen vanwege leeftijd, als klasgenoot, familielid, vriend, dier of iets wat het kind heeft gezien of gelezen. Ook het cluster *Hulpmiddelen* bevat twee subclusters, die aangeven of een hulpmiddel concreet of minder concreet wordt benoemd. In Tabel 2 wordt een volledig overzicht gegeven van alle clusters, inclusief een definitie, een voorbeeld van een antwoord van een kleuter en de frequenties van antwoorden bij de voormeting (T1) en de nameting (T2).

Tabel 2

Overzicht clusters en frequentie

Clusternaam	Definitie	Voorbeeld	T1	T2
<i>Oppervlakkige kennis</i>				
1. Afwezig begrip	Geen antwoord, ontkenning of ontwijkend reageren	<i>"Weet ik niet", stilte, "nee"</i>	118	97
2. Off topic	Antwoorden die een ander onderwerp belichten	<i>"Ik ben aan het slapen"</i>	14	4
3. Herhaling	Antwoorden waarbij het kind de interviewer herhaald	<i>"Gewoon dat die gehandicapt is"</i>	6	7
4. Voorbijgaande aard	Antwoorden die impliceren dat een extra ondersteuningsbehoefte van voorbijgaande aard is		26	24
4a. Medisch probleem	Antwoorden waarbij handicap wordt verward met een medisch probleem	<i>"Een gebroken been"</i>	13	16
4b. Tijdelijk probleem	Antwoorden waarbij handicap wordt verward met een tijdelijk probleem	<i>"Spijker in voet"</i>	11	8
4c. Religie	Antwoorden in relatie met religie	<i>"Jezus gaat beter maken"</i>	2	0
4d. Oefenen	Antwoorden die aangeven dat het kind eerst moet oefenen om iets te kunnen	<i>"Dan moet je het gewoon leren, proberen"</i>	0	2
5. Uiterlijk	Antwoorden waarbij het kind verwijst naar uiterlijke kenmerken	<i>"Die heeft lichte haren"</i>	4	1
<i>Persoonlijke associaties</i>				
6. Zelfbetrekking	Antwoorden waarbij het kind zichzelf betreft	<i>"Ik kan ook niet goed horen"</i>	17	5
7. Negatief gedrag	Antwoorden waarbij negatief gedrag worden benoemd	<i>"Die luistert niet goed"</i>	1	2
8. Omgang	Antwoorden waarbij regels worden benoemd	<i>"Dat ze niet mogen schoppen"</i>	3	0
9. Welbevinden	Antwoorden waarbij het algemene gevoel van welzijn worden benoemd	<i>"Dat het niet zo goed gaat met je"</i>	0	1
10. Niet goed kunnen	Antwoorden die aangeven dat het kind met een extra ondersteuningsbehoefte iets niet goed kan		17	34
10a. Verstandelijk	Antwoorden die aangeven dat het kind met een extra ondersteuningsbehoefte cognitief iets niet goed kan	<i>"Dan kun je niet nadenken"</i>	5	7
10b. Lichamelijk	Antwoorden die aangeven dat het kind met een extra ondersteuningsbehoefte lichamelijk iets niet goed kan	<i>"Dan kun je niet goed pakken"</i>	9	16
10c. Auditief	Antwoorden die aangeven dat het kind met een extra ondersteuningsbehoefte auditief iets niet goed kan	<i>"Dan kun je niet zo goed praten"</i>	2	8
10d. Nog niet goed kunnen	Antwoorden die aangeven dat het kind met een extra ondersteuningsbehoefte iets nog niet zo goed kan	<i>"Een nieuw kindje kan nog niet zo goed leren"</i>	1	3
11. Wel goed kunnen	Antwoorden die aangeven dat het kind met een extra ondersteuningsbehoefte iets wel goed kan	<i>"Diegene kan goed rekenen"</i>	1	3
12. Iemand kennen	Antwoorden die aangeven dat het kind iemand kent met een extra ondersteuningsbehoefte		46	31
12a. Jonge mensen	Antwoorden die aangeven dat het kind iemand kent die vanwege jonge leeftijd iets nog niet kan	<i>"Baby"</i>	2	1
12b. Oude mensen	Antwoorden die aangeven dat het kind iemand kent die vanwege ouderdom iets niet meer kan	<i>"Mijn oma"</i>	13	5
12c. Klasgenoten	Antwoorden die aangeven dat het kind een klasgenoot kent met een extra ondersteuningsbehoefte	<i>"Ja daar heb ik een van in de klas"</i>	9	4
12d. Familie	Antwoorden die aangeven dat het kind familie kent met een extra ondersteuningsbehoefte	<i>"Mijn vader kan niet goed horen"</i>	5	2
12e. Vrienden	Antwoorden die aangeven dat het kind een vriend kent met een extra ondersteuningsbehoefte	<i>"Tijmen kan niet zo goed horen"</i>	11	4
12f. Dier	Antwoorden die aangeven dat het kind een dier kent met een extra ondersteuningsbehoefte	<i>"Een kat bij mij thuis is blind"</i>	1	0
12g. Niemand kennen	Antwoorden die aangeven dat het kind niemand kent met een extra ondersteuningsbehoefte	<i>"Ik heb nog nooit iemand gezien"</i>	2	1
12h. Context	Antwoord wordt gekoppeld aan iets wat het kind heeft gelezen of gezien	<i>"Ja Lore"</i>	1	7
13. Helpen	Antwoorden waarbij het kind ondersteuning benoemd vanuit de omgeving	<i>"Dan gaat de juf jou helpen"</i>	2	7
14. Hulpmiddelen	Antwoorden waarbij een hulpmiddel wordt benoemd		16	43
14a. Hulpmiddel niet duidelijk benoemen	Antwoorden waarbij hulpmiddel minder concreet wordt benoemd	<i>"Computertjes achter je oren"</i>	8	20
14b. Hulpmiddel duidelijk benoemen	Antwoorden waarbij hulpmiddel concreet wordt benoemd	<i>"Gehoorapparaat"</i>	8	23
15. Geen verschil zien	Antwoorden die aangeven dat het kind geen verschil ziet tussen mensen	<i>"Iedereen vergeet soms wel iets"</i>	3	2
16. Officiële naam	Antwoorden waarbij de officiële naam van de extra ondersteuningsbehoefte wordt genoemd	<i>"Die is blind"</i>	10	3
<i>Geïntegreerd begrip</i>				
17. Geïntegreerd begrip	Er wordt een verband tussen handicap en functioneren gelegd: samenhangend begrip.	<i>"Als je met diegene wil gaan praten dan kunnen ze je niet zo goed verstaan"</i>	0	5

Uit Tabel 2 blijkt dat kleuters in hun antwoorden verschillende clusters benoemden, waarbij sommige clusters afnamen, andere toenamen en weer andere ongeveer gelijk bleven tussen de voor- en nameting. Deze resultaten hebben betrekking op groepsniveau en zeggen daarom niet noodzakelijk iets over de ontwikkeling van elk individueel kind. De clusters *Afwezig begrip*, *Voorbijgaande aard*, *Niet goed kunnen*, *Iemand kennen*, en *Hulpmiddelen* kwamen op beide meetmomenten het vaakst voor. Daarnaast kwamen antwoorden over lichamelijke beperkingen vaker voor dan antwoorden over verstandelijke of auditieve beperkingen en de meeste antwoorden betroffen concrete of persoonlijke ervaringen.

Afname

De grootste afname in antwoorden werd gezien binnen de clusters *Afwezig begrip* (van 118 naar 97) en *Off Topic* (van 14 naar 4). Het cluster *Zelfbetrekking* nam eveneens af (van 17 naar 5), wat aangeeft dat kleuters op de nameting minder geneigd waren de antwoorden op zichzelf te betrekken. Hoewel het totale aantal antwoorden in het hoofdcluster *Voorbijgaande aard* op de voor- en nameting ongeveer gelijk bleef, blijkt dat kleuters op de nameting minder vaak een extra ondersteuningsbehoefte verwarden met een tijdelijk probleem, maar meer zagen als een medisch probleem. Daarnaast namen verwijzingen naar personen uit de eigen omgeving met een extra ondersteuningsbehoefte af (cluster *Iemand kennen*), vooral binnen de subcategorieën *Oude mensen* (van 13 naar 5), *Vrienden* (van 11 naar 4) en *Klasgenoten* (van 9 naar 4). Bovendien verdwenen de clusters *Religie*, *Omgang* en *Dier* volledig op de nameting. In het algemeen betreft de afname vooral antwoorden waarbij kleuters persoonlijke voorbeelden of eigen ervaringen benoemden: dergelijke antwoorden kwamen op de nameting minder vaak voor.

Toename

Tegelijkertijd lijkt het erop dat kleuters na de interventie een meer inhoudelijk en geïntegreerd begrip ontwikkelden over extra ondersteuningsbehoeften. De grootste toename in antwoorden was zichtbaar binnen het cluster *Niet goed kunnen* (van 17 naar 34), met name bij de subcategorieën *Lichamelijk* (van 9 naar 16) en *Auditief* (van 2 naar 8). Ook antwoorden over hulpmiddelen namen duidelijk toe: *Hulpmiddel niet duidelijk benoemen* steeg van 8 naar 20 en *Hulpmiddel duidelijk benoemen* steeg van 8 naar 23, wat suggereert dat kleuters beter konden benoemen hoe hulpmiddelen samenhangen met functioneren, ook al konden ze de

precieze naam van een hulpmiddel niet altijd benoemen. Daarnaast kwamen meer antwoorden voor waarin kleuters de extra ondersteuningsbehoeften koppelden aan de iets wat ze hadden gelezen of gezien (*Context*) of een geïntegreerd begrip lieten zien (*Geïntegreerd begrip*), waarbij ze verbanden legden tussen ondersteuningsbehoeften en gedrag. Bovendien kwamen clusters als *Helpen* (van 2 naar 7) en *Wel goed kunnen* (van 1 naar 3) vaker voor, wat duidt op een groeiend besef dat mensen met een extra ondersteuningsbehoefte ondersteund kunnen worden en tegelijk sterke kanten hebben.

Belangrijkste verschuivingen tussen clusters

Wanneer de resultaten in samenhang worden bekeken, resulteert dit in een duidelijke verschuiving van globale naar meer inhoudelijke antwoorden. Waar kleuters op de voormeting vooral antwoorden gaven die duiden op afwezigheid van kennis, zelfbetrekking, oude mensen en vrienden, laten de resultaten op de nameting zien dat ze vaker concreet konden benoemen wat een extra ondersteuningsbehoefte inhoudt, zoals het niet goed kunnen horen of bewegen, en hoe deze tot uiting komt (bijvoorbeeld dat iemand een gehoorapparaat draagt of niet zo snel kan lopen). De afname in *Afwezig begrip* en *Zelfbetrekking* gaat gepaard met een toename in clusters die betrekking hebben op de inhoud en context van extra ondersteuningsbehoeften, zoals *Niet goed kunnen*, *Helpen*, *Hulpmiddel duidelijk benoemen* en *Context*. De opkomst van het cluster *Geïntegreerd begrip* lijkt bovendien te wijzen op een beginnend vermogen om verband tussen handicap en functioneren te leggen.

Begrip en attitude

Om inzicht te krijgen in de attitudeverandering van de kleuters, is een Truth Table opgesteld. Hierin wordt per kleuter weergegeven hoe het begrip per cluster is veranderd tussen de voor- en nameting en hoe deze veranderingen corresponderen met een verbetering (+) of verslechtering (-) van de attitude tegenover leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte. De linker kolom bevat de kleuternummers (1 t/m 49), gevolgd door de clusters uit Tabel 2, terwijl de meest rechterkolom de richting van de attitudeverandering toont. Per cluster gelden drie mogelijke waarden: +1 (begrip is ontstaan), -1 (begrip is verdwenen) en 0 (begrip bleef gelijk). Een lege cel betekent dat er geen begrip aanwezig was en dat dit na de interventie ook niet veranderde. Het cluster *Afwezig begrip* (1) is niet opgenomen in de Truth Table, aangezien 81,6% van de kleuters hier een score van 0 behaalde en dit cluster daardoor weinig informatie oplevert over daadwerkelijke veranderingen in

begrip. De analyse start daarom bij cluster 2, *Off-topic*. Omdat de volledige Truth Table zeer omvangrijk bleek, is ervoor gekozen deze in de bijlage op te nemen (zie Bijlage 1). In Tabel 3 is een samenvattend overzicht weergegeven. In deze tabel staan in de linker kolom de clusters vermeld, gevolgd door de frequenties van de scores +1, -1 en 0. Deze zijn weergegeven bij zowel de groep met een verslechterde attitude als de verbeterde attitude.

Tabel 3

Overzicht Truth Table

Cluster	Verslechterde attitude			Verbeterde attitude		
	-1	0	+1	-1	0	+1
2. Off topic	4	1	1	3	0	1
3. Herhaling	2	1	4	0	1	2
4a. Medisch probleem	2	3	7	4	2	4
4b. Tijdelijk probleem	4	0	2	5	0	2
4c. Religie	0	0	0	1	0	0
4d. Oefenen	0	0	2	0	0	0
5. Uiterlijk	2	0	0	1	0	0
6. Zelfbetrekking	4	0	2	3	2	0
7. Negatief gedrag	1	0	1	1	0	0
8. Omgang	0	0	0	0	0	1
9. Welbevinden	0	0	0	1	0	0
10a. Verstandelijk	2	1	3	4	0	3
10b. Lichamelijk	1	1	4	1	2	6
10c. Auditief	3	0	2	0	0	5
10d. Nog niet goed kunnen	1	0	1	0	0	2
11. Wel goed kunnen	0	0	1	0	1	1
12a. Jonge mensen	1	0	1	1	0	0
12b. Oude mensen	2	2	1	3	1	1
12c. Klasgenoten	1	0	1	2	0	2
12d. Familie	0	0	1	3	0	0
12e. Vrienden	5	0	0	0	2	0
12f. Dier	0	0	0	1	0	0
12g. Niemand kennen	1	0	1	1	0	0
12h. Context	0	0	3	1	0	1
13. Helpen	2	0	1	0	0	6
14a. Hulpmiddelen niet duidelijk benoemen	4	1	5	0	2	6
14b Hulpmiddelen duidelijk benoemen	2	2	6	1	3	8
15. Geen verschil zien	0	1	1	2	0	0
16. Officiële naam	3	0	2	4	0	0
17. Geïntegreerd begrip	0	0	0	0	0	5

Opvallendheden Truth Table

Hoewel het oorspronkelijke doel van de Truth Table was om patronen van clusters te identificeren in de ontwikkeling van het begrip van de kleuters, bleek dat er geen enkel kind een vergelijkbaar patroon liet zien. De verwachte patronen blijken dus niet aanwezig. Om toch inzicht te krijgen in mogelijke minder duidelijke patronen, is ervoor gekozen om de resultaten per clusters te bekijken.

Clusters die wisselende resultaten vertonen

Sommige clusters vertonen het ontstaan van begrip bij zowel kleuters met verbeterde als verslechterde attitude, waardoor er geen eenduidige richting te herkennen is. Cluster *Medisch probleem* (4a) laat bijvoorbeeld zien dat begrip ontstaat in beide groepen, net als cluster *Lichamelijk* (10b) en *Hulpmiddelen* (14a en 14b). Daarnaast komen meerdere clusters zoals *Off topic* (2), *Herhaling* (3), *Medisch probleem* (4a), *Tijdelijk probleem* (4b), *Zelfbetrekking* (6), *Verstandelijk* (10a), *Oude mensen* (12b) en *Hulpmiddelen* (14a en 14b) voor bij kleuters met een verbeterde als bij kleuters met een verslechterde attitudeverandering, zonder duidelijke richting in de ontwikkeling van begrip. Dit suggereert dat begrip en attitudeverandering niet altijd in dezelfde richting bewegen: bij sommige kleuters ontstaat begrip zonder dat dit resulteert in een verbeterde attitude, terwijl het begrip bij andere kleuters juist verdwijnt.

Clusters die ontstaan en verdwijnen bij kleuters met een verbeterde attitude

Bij kleuters met een verbeterde attitude werd een duidelijk ontstaan van begrip (+1) gevonden in de clusters *Medisch probleem* (4a; 4 kleuters), *Lichamelijk* (10b; 6 kleuters), *Auditief* (10c; 5 kleuters), *Hulpmiddelen* (14a en 14b; 14 kleuters), en *Helpen* (13; 6 kleuters). Sommige clusters, zoals *Omgang* (8; 1 kleuter), *Nog niet goed kunnen* (10d; 2 kleuters) en *Klasgenoten* (12c; 2 kleuters), laten een beperkt ontstaan van begrip zien en komen minder frequent voor, waardoor hun bijdrage aan het algemene patroon gering lijkt. Het cluster *Geïntegreerd begrip* (17; 5 kleuters) komt uitsluitend voor bij kleuters met een verbeterde attitude.

Tegelijkertijd verdwijnt het begrip (-1) van kleuters met een verbeterde attitude bij de clusters *Officiële naam* (16; 4 kleuters) en *Geen verschil zien* (15; 2 kleuters). Een soortgelijke verdwijning in begrip vindt plaats in de clusters *Medisch probleem* (4a; 4 kleuters), *Tijdelijk probleem* (4b; 5 kleuters), *Verstandelijk* (10a; 4 kleuters) en *Familie* (12d; 3 kleuters).

Clusters die ontstaan en verdwijnen bij kleuters met een verslechterde attitude

Bij de kleuters met een verslechterde attitude zijn enkele clusters eveneens zichtbaar door het ontstaan van begrip, hoewel deze minder uitgesproken zijn dan bij de verbeterde groep. Het ontstaan van begrip werd gevonden in de clusters *Medisch probleem* (4a; 7 kleuters) en *Lichamelijk* (10b; 4 kleuters). Cluster *Hulpmiddelen* (14a en 14b; 11 kleuters) laat eveneens het ontstaan van begrip zien.

Daarnaast laten enkele clusters vooral het verdwijnen van begrip zien bij kleuters met een verslechterde attitude, zoals de clusters *Off-topic* (2; 4 kleuters), *Tijdelijk probleem* (4b; 4 kleuters) *Zelfbetrekking* (6; 4 kleuters) en *Vrienden* (12e; 5 kleuters). Het cluster *Geïntegreerd begrip* (17; 0 kleuters) ontbreekt volledig bij de kleuters met een verslechterde attitude, wat suggereert dat geïntegreerd begrip specifiek samenhangt met verbeterde attitudes.

Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken wat kleuters leren van de interventie ‘*Iedereen hoort erbij!*’ en hoe dit relateert aan een eventuele verandering in hun attitude. Er kan geconcludeerd worden dat de interventie ‘*Iedereen hoort erbij!*’ het begrip van kleuters over leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte heeft veranderd van een globaal en oppervlakkig begrip naar een meer inhoudelijk en contextgericht begrip. Daarbij moet worden opgemerkt dat deze ontwikkeling op groepsniveau zichtbaar is: niet alle kleuters hebben zich in gelijke mate ontwikkeld. Daarnaast kan, in tegenstelling tot de verwachtingen, geconcludeerd worden dat wat kleuters leren tijdens de interventie ‘*Iedereen hoort erbij!*’ niet eenduidig relateert aan de veranderingen in hun attitude tegenover leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte.

In het huidige onderzoek is gebleken dat de kleuters een inhoudelijker begrip van extra ondersteuningsbehoeften ontwikkelen na de interventie, wat aansluit bij eerdere bevindingen (Campbell, 2006; Nowicki, 2005; Tavares, 2011). Dit resultaat sluit eveneens aan bij studies naar vergelijkbare programma’s waarin informatie centraal staat, zoals beschreven in de review van Lindsay & Edwards (2013) en in het onderzoek van Triliva et al. (2009). Aangezien het een doel van de interventie is om begrip te vergroten, is deze toename niet onverwacht (Rademaker, 2024). De bevindingen bevestigen dat jonge kinderen al vroeg in staat zijn om betekenisvolle opvattingen te vormen over leeftijdsgenoten met een extra ondersteuningsbehoefte, zoals ook wordt beschreven door Tekerci & Kogar (2021). Een mogelijke verklaring voor het ontstaan van het begrip is dat de interventie kleuters herhaaldelijk en in diverse contexten in aanraking bracht met informatie over extra ondersteuningsbehoeften, waardoor zij de kans kregen om nieuwe ideeën te verwerken. Deze wijze van herhaalde informatie en ervaring ondersteunt eerder onderzoek bij jonge kinderen (Bigler & Liben, 2006; Diamond et al., 1993), en verklaart mogelijk waarom kleuters in dit onderzoek een inhoudelijker begrip ontwikkelden.

Het ontstaan van begrip bij de kleuters vertaalt zich naar concretere vormen van antwoorden. Na de interventie konden kleuters meer hulpmiddelen benoemen (zoals een gehoorapparaat of een rolstoel) en koppelden zij extra ondersteuningsbehoeften vaker aan contextuele informatie uit verhalen of observaties (clusters *Hulpmiddelen* en *Context*). Het gebruik van verhaalkarakterisering in het prentenboek, zoals het personage ‘Lore’ met gehoorverlies, kan deze ontwikkeling ondersteunen, omdat illustraties en herkenbare voorbeelden kleuters helpen informatie beter te onthouden en functionele verbanden te

leggen (Greenhoot et al., 2014; Tare et al., 2010). Tegelijkertijd laten de resultaten zien dat kleuters na de interventie zowel meer antwoorden geven over mogelijkheden als beperkingen. Het cluster *Wel goed kunnen* toont aan dat kleuters inzicht hebben in de sterke kanten van leeftijdsgenoten met een extra ondersteuningsbehoefte, wat aansluit bij eerdere bevindingen van Campbell (2006) en Tavares (2011), terwijl het cluster *Niet goed kunnen* laat zien dat ze ook specifiek benoemen wat iemand niet kan. Hoewel dit wijst op het ontstaan van begrip, weten we uit onderzoek dat het benadrukken van wat iemand niet kan over het algemeen niet bevorderlijk is voor een verbeterde attitude (Bell & Morgan, 2000; Swaim & Morgan, 2001). Deze bevinding benadrukt een belangrijk punt: enerzijds kan de interventie het begrip vergroten, anderzijds kan de nadruk op wat iemand niet kan juist leiden tot het vergroten van verschillen tegenover leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte, in plaats van tot een verbeterde attitude.

Bij het reflecteren op de clusters rijst de vraag in hoeverre ze daadwerkelijk wijzen op inhoudelijk begrip of slechts op andere associaties. Zo bevatten de clusters *Uiterlijk*, *Zelfbetrekking*, *Iemand kennen* en *Geen verschil* zien antwoorden die vaak gebaseerd zijn op persoonlijke ervaringen of oppervlakkige kennis, in plaats van op een volledig begrip van extra ondersteuningsbehoeften. Kleuters kunnen het concept herkennen en koppelen aan bekende situaties zonder een geïntegreerd inzicht te hebben ontwikkeld. Dit benadrukt dat niet alle clusters evenveel inzicht bieden in het daadwerkelijk verworven begrip en dat bij toekomstige analyses onderscheid tussen oppervlakkige kennis, persoonlijke associaties en geïntegreerd begrip belangrijk is. Samengevat tonen de resultaten dat er begrip ontstaat tijdens de interventie, maar niet altijd leidt tot volledig geïntegreerd inzicht.

In tegenstelling tot de verwachtingen blijkt uit het huidige onderzoek dat het ontstaan van begrip niet relateert aan een verbeterde attitude. Waar eerdere literatuur impliceert dat meer begrip samenhangt met positievere attitudes (Nowicki & Sandieson, 2002; Rillotta & Nettelbeck, 2007), werd dit verband in het huidige onderzoek niet gevonden. Daarmee wijken de bevindingen af van verklaringen zoals die van De boer et al., (2013). Hoewel het belang van begrip erkend wordt (Ison et al., 2010), blijkt uit dit onderzoek dat begrip op zichzelf onvoldoende is om een attitudeverandering te realiseren. Een mogelijke verklaring is dat de ASK-vragenlijst in dit onderzoek uitsluitend emoties en gedragsintenties meet, terwijl het cognitieve component van attitude (Triandis, 1971; in Yu et al., 2012) buiten beschouwing blijft. Indien dit cognitieve component was meegenomen, zouden de resultaten wellicht anders zijn geweest. Daarnaast kan de sociale omgeving van kleuters een rol spelen: ouders, leerkrachten en leeftijdsgenoten geven hun overtuigingen door, waardoor kleuters mogelijk

negatieve ideeën overnemen (Bigler & Liben, 2006; Katz & Chamiel, 1989; Lane et al., 2020). Dit benadrukt dat attitudevorming bij kleuters niet alleen afhankelijk is van begrip, maar ook sterk wordt beïnvloed door sociale en relationele factoren.

Hoewel het ontstaan van begrip niet relateert aan een verbeterde attitude, wijzen de resultaten op enkele clusters die vaker voorkomen bij kleuters met een verbeterde attitude. Zo werd het cluster *Lichamelijk* vaker benoemd, wat overeenkomt met eerder onderzoek (Diamond et al., 1993; Yu & Ostrosky, 2013). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat kleuters nog geen volledig ontwikkeld abstract denkvermogen hebben (Han et al., 2006), waardoor zij direct waarneembare lichamelijke kenmerken sneller begrijpen dan minder zichtbare beperkingen, wat kan bijdragen aan een positievere attitude (Maftai, 2022). Het cluster *Helpen* kwam eveneens vaker voor bij een verbeterde attitude. Hoewel Piaget (1965) stelt dat kleuters in de pre-operationele fase egocentrisch denken, blijkt uit onderzoek dat jonge kinderen al vroeg prosociaal gedrag ontwikkelen, zoals helpen (Vaish et al., 2009). Dit prosociale vermogen hangt mogelijk samen met positievere attitudes, omdat kinderen die beter kunnen aanvoelen wat anderen nodig hebben vaak bereid zijn hen te ondersteunen en minder negatieve overtuigingen ontwikkelen (Ling et al., 2025). Dit kan verklaren waarom het cluster *Helpen* vaker voorkomt bij kleuters met een verbeterde attitude. Het cluster *Geïntegreerd Begrip* kwam uitsluitend voor bij vijf kleuters met een verbeterde attitude. Het beperkt voorkomen kan worden verklaard door de interviewvragen die zijn meegenomen in het huidige onderzoek, die vooral gericht waren op wat kleuters weten over een extra ondersteuningsbehoefte en minder op verbanden tussen verschillende ondersteuningsbehoeften. Het toevoegen van vragen zoals ‘Hoe helpt een hulpmiddel iemand in de klas?’ zou mogelijk meer kleuters in dit cluster kunnen plaatsen, doordat zij hun begrip dan in een breder perspectief kunnen verwoorden.

Tot slot laten de resultaten zien dat geen enkele kleuter een vergelijkbaar patroon in begrip vertoonde, zoals duidelijk werd in de Truth Table. Een mogelijke verklaring hiervoor zijn de sterke individuele verschillen tussen kleuters in achtergrondkennis en ervaringen. Zo kan de ene kleuter een oom hebben die in een rolstoel zit, terwijl een andere kleuter niemand met een extra ondersteuningsbehoefte in zijn of haar directe omgeving kent. Zoals Yu & Ostrosky (2013) en Favazza et al. (2016) benadrukken, kunnen deze persoonlijke ervaringen de kijk van kleuters op extra ondersteuningsbehoeften beïnvloeden, wat mogelijk leidt tot uiteenlopende begrip patronen. Daarnaast kan taalvaardigheid een rol spelen. Kleuters met verschillende niveaus van taalbegrip verschillen in hun vermogen om nieuwe concepten te

verwerken (Dickinson et al., 2010). Reese en collega's (2023) benadrukken dat dit samenhangt met het vermogen om verbanden te leggen en oorzaak-gevolgrelaties te begrijpen, wat belangrijk is voor het begrijpen van de inhoud van een interventie. Hierdoor kunnen kleuters met een sterke taalbasis de aangeboden kennis beter verwoorden, terwijl andere kleuters vooral losse informatie onthouden (Weisleder & Fernald, 2013). Deze individuele verschillen in achtergrond en taalbegrip dragen waarschijnlijk bij aan de uiteenlopende patronen van begrip die in dit onderzoek zichtbaar zijn. Voor vervolgonderzoek wordt daarom aanbevolen om zowel achtergrondkennis als taalvaardigheid systematisch mee te nemen. Het ontbreken van duidelijke patronen is geen zeldzaam probleem binnen QCA, zeker niet bij kleine steekproeven en bij een heterogene groep kleuters die verschillen in achtergrondkennis en manier van informatieverwerking (Arel-Bundock, 2022; Ragin & Sonnett, 2005). Hoewel er geen patronen zijn gevonden, levert de QCA nog steeds waardevolle inzichten op: het benadrukt dat individuele verschillen en context een grote rol spelen bij het effect van de interventie.

Sterke kanten en beperkingen

Een sterk punt van het huidige onderzoek is de kwalitatieve analyse. Door gebruik te maken van een inductieve benadering en kwalitatieve analyse van interviews, zijn de antwoorden van kleuters uitgebreid in kaart gebracht, waardoor een rijk en genuanceerd beeld is ontstaan van wat kleuters leren van de interventie '*Iedereen hoort erbij!*'. Met een steekproef van 49 kleuters was bovendien sprake van dataverzadiging: na het transcriberen van ongeveer de helft van de interviews kwamen nauwelijks nieuwe antwoorden naar voren, wat aangeeft dat de belangrijkste thema's in kaart zijn gebracht (Flick, 2022). Een beperking van het onderzoek is dat de steekproef selectief was: alleen kleuters die een duidelijke vooruit- of achteruitgang in attitude lieten zien, zijn meegenomen. Kleuters met een kleinere of neutrale verandering zijn buiten beschouwing gelaten. Hierdoor zijn de resultaten vooral relevant voor kleuters die sterk reageren op de interventie. Wanneer ook kleuters met kleinere of neutrale veranderingen waren meegenomen, zou dit mogelijk een vollediger beeld van de uiteenlopende begrip Patronen hebben gegeven.

De tweede beperking heeft betrekking op de omstandigheden waarin de onderzoeksinstrumenten werden afgenomen. Deze omgeving kan van invloed zijn geweest op hoe volledig de kleuters hebben geantwoord. Kleuters werden individueel buiten de klas aan het werk gezet met een onbekende onderzoeker die vragen stelde over extra ondersteuningsbehoeften. Hoewel er bewust geprobeerd is de kleuters op hun gemak te

stellen, kan dit bij sommige (meer introverte) kleuters tot terughoudendheid hebben geleid. Hierdoor hebben sommige kleuters mogelijk niet alles gedeeld tijdens de afname, en het kan zijn dat bepaalde vormen van begrip niet volledig zijn benoemd. Voor toekomstig onderzoek kan het daarom zinvol zijn om voorafgaand aan de dataverzameling meer tijd te investeren in het opbouwen van vertrouwen, zodat kleuters zich vrijer voelen om hun kennis en ervaringen volledig te uiten.

Tot slot betreft een beperking van het onderzoek het clusteren van de antwoorden. Tijdens dit proces moesten bewust keuzes worden gemaakt, die niet volledig vrij van discussie zijn. Ongeveer tien antwoorden behoorden tot twijfelgevallen, waarbij het niet direct duidelijk was onder welke cluster ze vielen. Het proces is zorgvuldig uitgevoerd door zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke antwoorden van de kleuters te blijven, wat resulteerde in zeventien clusters die sterk overeenkomen met hun formuleringen. In twijfelgevallen besprak ik met mijn supervisor vroegtijdig hoe een antwoord het beste kon worden ingedeeld, om consistentie te waarborgen. Een voorbeeld is het antwoord ‘hinkelen’ op de vraag: ‘Wat weet jij over iemand die niet goed kan lopen?’ Dit antwoord had op verschillende manieren geïnterpreteerd kunnen worden: het had onder *Off-topic* geplaatst kunnen worden omdat het geen direct antwoord op de vraag is; onder *Wel goed* kunnen, als men bedenkt dat iemand misschien heel goed kan hinkelen; of onder *Niet goed kunnen*, omdat hinkelen kan voortkomen uit een beperking aan een been. Door dit soort antwoorden te bespreken en gezamenlijk te beslissen over de plaatsing, is er geprobeerd de interpretatie zo zorgvuldig mogelijk te maken. Voor vervolgonderzoek zou het waardevol zijn om in het onderzoeksprotocol op te nemen dat onderzoekers moeten doorvragen op dit soort antwoorden van kleuters, bijvoorbeeld door te vragen wat ze precies bedoelen. Hierdoor wordt de context van de antwoorden duidelijker, iets wat met de huidige interviewvragen niet altijd zichtbaar werd.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en de praktijk

Op basis van de resultaten van het huidige onderzoek kunnen een aantal aanbevelingen voor de praktijk en vervolgonderzoek worden gegeven. Voor de praktijk is het allereerst van belang om stil te staan bij de implementatie van de interventie. Uit de resultaten blijkt dat kleuters na de interventie beter kunnen benoemen wat een klasgenoot met een extra ondersteuningsbehoefte niet kan (cluster *Niet goed kunnen*). Dit biedt kansen, omdat zij hierdoor beter kunnen inspelen op de behoeften van hun klasgenoten. Tegelijkertijd bestaat

het eerder besproken risico dat de kleuters hierdoor grotere verschillen ervaren. Hoewel de interventie al aandacht besteedt aan wat kleuters met een extra ondersteuningsbehoefte wél kunnen, wordt dit doel nog niet volledig gerealiseerd. Daarom wordt aanbevolen dat leerkrachten tijdens de interventie expliciet het positieve gebruik van deze kennis benadrukken. Concreet kan dit door kleuters regelmatig te laten benoemen hoe zij elkaar kunnen helpen of ondersteunen in de klas. Op deze manier kan het proces van sociale acceptatie worden versterkt zonder dat vervreemding toeneemt.

Tevens is het voor de praktijk van belang dat de nadruk wordt gelegd op het stimuleren van empathie en actieve betrokkenheid. De bevindingen laten zien dat het cluster *Helpen* vaker voorkomt bij kleuters met een verbeterde attitude. Dit suggereert dat het oefenen met prosociaal gedrag mogelijk bijdraagt aan een verbeterde attitude tegenover leeftijdsgenoten met een extra ondersteuningsbehoefte. Deze vaardigheden sluiten bovendien aan bij de vijf competentiegebieden van het sociaal-emotioneel leren (SEL), zoals beschreven door het Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), en benadrukken het belang van het integreren van empathie, samenwerking en prosociaal gedrag in het onderwijs (Beuling, 2023). Voor de toekomstige implementatie van interventies is het daarom belangrijk om deze vaardigheden nadrukkelijk in te zetten in de omgang met leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte, zodat kleuters leren hoe zij op een passende en ondersteunende manier met deze leeftijdsgenoten kunnen omgaan. Daarnaast is het ook belangrijk om aandacht te besteden aan de kleuters zonder extra ondersteuningsbehoefte. De systematische review van Woodgate et al. (2020) benadrukt dat het voor kleuters zonder extra ondersteuningsbehoefte niet altijd eenvoudig is om een goede relatie op te bouwen met leeftijdsgenoten met een extra ondersteuningsbehoefte. Deze relaties vereisen vaak geduld, een sterk gevoel van verplichting en verantwoordelijkheid. Sterker nog, deze kleuters gaven aan dat zij soms aarzelen om de extra verantwoordelijkheid op zich te nemen die de interactie met de leerling met een extra ondersteuningsbehoefte vereist. Deze bevindingen uit de review benadrukken het belang om, naast het reguliere onderwijs gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling, in de praktijk ook aandacht te besteden aan de betrokkenheid van kleuters zonder extra ondersteuningsbehoefte.

Voor de wetenschap wordt aanbevolen om het proces van attitudevorming longitudinaal te onderzoeken. Eerder onderzoek suggereert dat begrip een cruciale rol speelt in hoe ervaringen bijdragen aan attitudevorming (Aboud et al., 2003; Favazza et al., 2016; Yu & Ostrosky, 2013). Tegelijkertijd tonen meta-analyses, zoals die van Pettigrew & Tropp (2008),

aan dat vooral empathie en intergroupangst bepalend zijn voor attitudeverandering, wat de cruciale rol van begrip ter discussie stelt. Omdat het grotendeels onduidelijk is hoe deze processen zich na een interventie ontwikkelen, is meer longitudinaal onderzoek nodig. Deze kennis kan belangrijk zijn omdat het duidelijk kan maken wat er precies verandert bij kleuters, waarom dat gebeurt en welk onderdeel van een interventie daarbij het meest helpt. Hierdoor kunnen interventies gericht worden ontwikkeld en uiteindelijk mogelijk effectiever zijn.

Een andere aanbeveling voor vervolgonderzoek is om te onderzoeken hoe kleuters de informatie uit interventies zoals *'Iedereen hoort erbij!'* verwerken, en welke factoren bepalen of deze verwerking leidt tot geïntegreerd begrip. Uit eerdere literatuur blijkt dat niet iedere vorm van informatieoverdracht even effectief is in het stimuleren van een positieve attitude: vooral de manier waarop kleuters betekenis geven aan wat zij leren lijkt hierin bepalend (Antia et al., 1993; Meyer & Ostrosky, 2016; Rademaker, 2024). De resultaten van het huidige onderzoek laten bovendien zien dat het ontwikkelde begrip op zichzelf niet voldoende is voor attitudeverandering. Het is daarom belangrijk te achterhalen welke vormen van verwerking wél bijdragen aan zowel begrip als een verbeterde attitude. Door verschillende verwerkingswijzen, zoals emotionele betrokkenheid of spelenderwijs leren, te koppelen aan observaties of korte interviews, kan worden vastgesteld welke aanpak het meest effectief is. Dit biedt handvatten om interventies verder te verbeteren.

Tot slot wordt aanbevolen om de rol van context in de ontwikkeling van begrip en attitude nader te onderzoeken. Eerder onderzoek laat zien dat sociale interacties tussen kleuters en hun sociale omgeving een belangrijke rol spelen (Bigler & Liben, 2006; Katz & Chamiel, 1989; Lane et al., 2020; Yu & Ostrosky, 2013). In het huidige onderzoek is deze context echter niet meegenomen, omdat de afnames individueel plaatsvonden. Toekomstig onderzoek zou daarom kunnen verkennen hoe kleuters in groepsverband over extra ondersteuningsbehoeften praten en hoe peer-interactie bijdraagt aan hun begrip en attitude, bijvoorbeeld door bestaande kringgesprekken te observeren. Zo kan beter worden vastgesteld hoe kleuters elkaar beïnvloeden en welke groepsdynamieken een rol spelen in begrip en attitude.

Tot slot

Uit het onderzoek blijkt dat de interventie *'Iedereen hoort erbij!'* bij kleuters heeft geleid tot een inhoudelijker en contextgerichter begrip van beperkingen bij leeftijdsgenoten met een extra ondersteuningsbehoefte. Kleuters konden beter verbanden leggen tussen extra

ondersteuningsbehoeften en de gevolgen daarvan, en maakten onderscheid tussen wat wel en niet als extra ondersteuningsbehoefte wordt gezien. Tegelijkertijd toont het onderzoek aan dat dit inhoudelijker begrip niet automatisch resulteert in een verbetering in attitude: sommige kleuters lieten een verbeterde houding zien, terwijl bij anderen een verslechtering werd geregistreerd. Ook werden er geen duidelijke patronen gevonden in de clusters die hier een rol bij spelen.

Het onderzoek laat zien dat het vergroten van begrip bij kleuters een complex proces is, waarbij individuele verschillen en context een grote rol spelen. Deze resultaten dragen bij aan het inzicht in hoe de interventie begripsontwikkeling beïnvloed en onderstrepen dat attitudeverandering niet vanzelfsprekend volgt uit het ontstaan van begrip.

Literatuurlijst

- About, F. E., Mendelson, M. J., & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 165–173. <https://doi.org/10.1080/01650250244000164>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Oxford: England. Addison-Wesley.
- Antia, S. D., Kreimeyer, K. H., & Eldredge, N. (1993). Promoting social interaction between young children with hearing impairments and their peers. *Exceptional Children, 60*(3), 262–275. <https://doi.org/10.1177/001440299406000307>
- Arel-Bundock, V. (2022). The double bind of qualitative comparative analysis. *Sociological Methods and Research, 51*(3), 963–982. <https://doi.org/10.1177/0049124119882460>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). *ATLAS.ti Mac (version 23.2.1)*.
- Bell, S., & Morgan, B. (2000). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer presented as obese: does a medical explanation for the obesity make a difference? *Journal of Pediatric Psychology, 25*(3), 137–145. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/25.3.137>
- Beuling, H. (2023). *Handreiking ontwikkellijn sociale en emotionele vaardigheden*. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.slo.nl/publish/pages/19926/handreiking-bij-ontwikkellijn-sociale-en-emotionele-vaardigheden.pdf&ved=2ahUKEwiX6rvr6aWRAXUAhP0HHSiYFjoQFnoECAwQAQ&usq=AOvVaw2MQZ2Oe1EsDek_GDu8e30b
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. *Advances in Child Development and Behavior, 34*, 39–89. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(06\)80004-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(06)80004-2)
- Campbell, J. M. (2006). Changing children's attitudes toward autism: A process of persuasive communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 18*(3), 251–272. <https://doi.org/10.1007/s10882-006-9015-7>
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*(4), 179–193. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.4.179>

- Carter, E. W., & Hughes, C. (2007). Social interaction interventions: Promoting socially supportive environments and teaching new skills. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities*. (pp. 310–329). The Guilford Press .
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 572–583.
<https://doi.org/10.1007/s10803-013-1908-6>
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: The role of child, peer, and classroom variables. *Social Development*, 22(4), 831–844.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x>
- Diamond, K., Le Furgy, W., & Blass, S. (1993). Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities: a year-long investigation in integrated classrooms. *The Journal of Genetic Psychology*, 2(154), 215–221.
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305–310. <https://doi.org/10.3102/0013189X10370204>
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 105(2), 95–105. <https://doi.org/10.1177/02711214050250020601>
- Esposito, B. G., & Peach, W. J. (1983). Changing attitudes of preschool children toward handicapped persons. *Exceptional Children*, 49(4), 361–363.
<https://doi.org/10.1177/001440298304900411>
- Esposito, B. G., & Reed, T. M. (1986). The effects of contact with handicapped persons on young children's attitudes. *Exceptional Children*, 53(3), 224–229.
<https://doi.org/10.1177/001440298605300304>
- Favazza, Ostrosky, M., & Mouzourou, C. (2016). *The making friends program : supporting acceptance in your K-2 classroom*. Brookes Publishing Co.

- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1996). Use of the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten-age children. *Journal of Early Intervention, 20*(3), 232–249. <https://doi.org/10.1177/105381519602000307>
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications Limited.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2002). *Special educational needs, inclusion and diversity*. Open University Press.
- Greenhoot, A. F., Beyer, A. M., & Curtis, J. (2014). More than pretty pictures? How illustrations affect parent-child story reading and children's story recall. *Frontiers in Psychology, 5*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00738>
- Guralnick, M. J., & Bruder, M. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States: Goals, current status, and future directions. *Infants and Young Children, 29*(3), 166–177. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000071>
- Han, J., Ostrosky, M., & Diamond, K. E. (2006). Children's attitudes towards peers with disabilities: Supporting positive attitude development. *Young Exceptional Children, 10*(1), 2–11. <https://doi.org/10.1177/109625060601000101>
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., & Foy, L. (2010). Just like you: A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation, 13*(5), 360–368. <https://doi.org/10.3109/17518423.2010.496764>
- Katz, S., & Chamiel, M. (1989). Relationship between children's ages and parental attitudes, and their attitudes toward a child with a physical disability. *International Journal of Rehabilitation Research, 12* (2), 190–192.
- Koller, D., & Stoddart, K. (2021). Approaches that address social inclusion for children with disabilities: A critical review. *Child and Youth Care Forum, 50*(4), 679–699. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09589-8>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education, 57*(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>

- Krahé, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 16*(1), 59–69. <https://doi.org/10.1002/casp.849>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lane, J. D., Conder, E. B., & Rottman, J. (2020). The Influence of Direct and Overheard Messages on Children’s Attitudes Toward Novel Social Groups. *Child Development, 91*(3), 829–845. <https://doi.org/10.1111/cdev.13238>
- Lin, T. J., Chen, J., Justice, L. M., & Sawyer, B. (2019). Peer interactions in preschool inclusive classrooms: The roles of pragmatic language and self-regulation. *Exceptional Children, 85*(4), 432–452. <https://doi.org/10.1177/0014402919828364>
- Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation, An International, Multidisciplinary Journal, 35*(8), 623–646. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.702850>
- Ling, W., Wang, D., Xu, X., Zhu, D., Wu, X., & Zhang, L. (2025). The association between empathy ability and attitudes toward children with disabilities in inclusive physical education classes among primary students: the mediating role of friendship quality. *Frontiers in Psychology, 16*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1531002>
- Macmillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., & Morris, C. (2014). The association between children’s contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A systematic review. *Developmental Medicine and Child Neurology, 56*(6), 529–546. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12326>
- Maftai, A. (2022). Children’s self-esteem and attitudes toward disability, perceived competence and morality: The indirect effect of cognitive empathy. *Children, 9*(11). <https://doi.org/10.3390/children9111705>
- Meyer, L. E., & Ostrosky, M. M. (2016). Impact of an affective intervention on the friendships of kindergarteners with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(4), 200–210. <https://doi.org/10.1177/0271121415571419>
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Lerner, M. D., Emeh, C. C., Reuland, M. M., Jack, A., & Anthony, M. R. (2013). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers’ social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*(1), 100–112. <https://doi.org/10.1037/a0029654>

- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2023). *Route naar inclusief onderwijs: Naar een inclusieve samenleving in 2035*. Rijksoverheid.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/inclusief-onderwijs/inclusief-onderwijs-in-2035#:~:text=De%20overheid%20streeft%20ernaar%20dat,inclusieve%20leeromgeving%20er%20uit%20ziet.>
- Nowicki, E. A. (2005). Understanding children's perceptions of intellectual and physical disabilities: Attitudes, knowledge, and social cognition. *Exceptionality Education Canada, 15*, 21–39.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(5), 335–348.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>
- 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 & Education, 21*(1), 243–265.
<https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 807–823.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>
- Peters, A. (2019). *Hoort iedereen erbij?* [Ongepubliceerde Masterthesis].
 Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit der Gedrags- en
 Maatschappijwetenschappen.
- Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 254–268. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424782>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 751–783.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology, 38*(6), 922–934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>

- Piaget, J. (1965). *The Child's Conception of Number*. W.W. Norton & Company, New York.
- Rademaker, F. (2024). *Step by Step: Promoting the Social Participation of Kindergarten Students with Disabilities*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. <https://doi.org/10.33612/diss.864529650>
- Ragin, C. C., & Sonnett, J. (2005). Between Complexity and Parsimony: Limited Diversity, Counterfactual Cases, and Comparative Analysis. In S. Kropp (Ed.), *Vergleichen in der Politikwissenschaft* (pp. 180–197). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80441-9_9
- Reese, E., Barrett-Young, A., Gilkison, L., Carroll, J., Das, S., Riordan, J., & Schaughency, E. (2023). Tender Shoots: a parent book-reading and reminiscing program to enhance children's oral narrative skills. *Reading and Writing*, 36(3), 541–564. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10282-6>
- Rihoux, B., & Ragin, C. (2009). *Configurational comparative methods: Qualitative comparative analysis (QCA) and related techniques*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452226569>
- Rillotta, F., & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(1), 19–27. <https://doi.org/10.1080/13668250701194042>
- Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Bowker, J. C., McDonald, K., & Heverly-Fitt, S. (2015). Peer relationships. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Science: An Advanced Textbook* (7th ed., pp. 591–649). Psychology Press.
- Steenbeek, H., & Van Geert, P. (2008). An empirical validation of a dynamic systems model of interaction: Do children of different sociometric statuses differ in their dyadic play? *Developmental Science*, 11(2), 253–281. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00655.x>
- 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(2). <https://doi.org/10.1023/A:1010703316365>
- Tare, M., Chiong, C., Ganea, P., & DeLoache, J. (2010). Less is more: How manipulative features affect children's learning from picture books. *Journal of*

- Applied Developmental Psychology*, 31(5), 395–400.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.06.005>
- Tavares, W. (2011). An evaluation of the kids are kids disability awareness program: Increasing social inclusion among children with physical disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 10(1), 25–35.
<https://doi.org/10.1080/1536710X.2011.546296>
- Tekerci, H., & Kogar, H. (2021). Children’s views toward their peers with disabilities during early childhood. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 208–225. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.14>
- Triliva, S., Anagnostopoulou, T., Hatzinikolaou, S., Chimienti, G., & Mastorakou, A. (2009). The development and evaluation of a program to sensitize greek grammar school students to issues relating to disability. *European Journal of Counselling Psychology*, 1, 32–48. <https://doi.org/10.5964/ejcop.v1i1/2.8>
- UNESCO. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol (CRPD)*.
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf&ved=2ahUKEwi-g8OMmqARaxWH-LsIHZ1VKcQQFnoECBcQAQ&usg=AOvVaw0BSyTBFFIqf2vJ3_NcvxML
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 45(2), 534–543. <https://doi.org/10.1037/a0014322>
- Van Geert, P., & Steenbeek, H. (2005). Explaining after by before: Basic aspects of a dynamic systems approach to the study of development. *Developmental Review*, 25(3–4), 408–442. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.10.003>
- Verweij, S., & M. Gerrits, L. (2012). Systematische kwalitatieve vergelijkende analyse. *KWALON*, 17(3). <https://doi.org/10.5117/2012.017.003.025>
- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143–2152. <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>
- Woodgate, R. L., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W. M., Barriage, S., & Kirk, S. (2020). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A

mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 42(18), 2553–2579. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1561955>

Yu, S., & Ostrosky, M. M. (2013). Young children's understanding of disabilities. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203841198.ch23>

Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: Highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3), 132–142.

<https://doi.org/10.1177/0271121412453175>

Bijlagen

Bijlage 1. Truth Table

Cluster		2	3	4a	4b	4c	4d	5	6	7	8	9	10a	10b	10c	10d	11	12a	12b	12c	12d	12e	12f	12g	12h	13	14a	14b	15	16	17	Attitude
29			-1		1								1					-1									-1			-1	-	
18		1	-1	-1				-1					1			-1										-1	1				-	
13		0	0				1								-1												0	1			-	
17		-1	1	1					-1						-1							-1			1	-1					-	
9			1	1					1				-1		-1													1			-	
41			1	1											1	1											-1				-	
19			1										0	0												1	1	1			-	
23				0	1				0					1												1	-1				-	
32				1										1						1						1	-1	0			-	
24		-1		1							-1										1										-	
38		-1							-1																				1		-	
31		-1																				-1					-1				-	
45				-1	-1																						-1				-	
22				0	-1				-1				1												1					1	-	
33				1					-1											1					1						-	
36									1												-1										-	
20											1			1	1															1	-	
6													-1																		-	
48														-1														0			-	
48																						0	-1		1			0			-	
27																1												1			-	
28							1																					1			-	
37																															-	
43																															-	
3				1	-1			-1					1					1										0		-1	-	
2				0	-1																	-1				1	1		-1	-		

