

# Bachelorthesis Pedagogische Wetenschappen

200600042

In hoeverre zijn leerkrachten voorbereid op het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs?

Evrin Erkaslan	3488969
Tessa van Gastel	3823687
Sanne de Jongste	4257219



Docent: Drs. C. Tijsseling

Tweede beoordelaar: Dr. P. Baar

Datum: 23 juni 2014

**Inhoudsopgave**

Abstract	3
Theoretisch kader	4
Van segregatie naar inclusie	4
Competenties van leerkrachten	6
Attitudes van leerkrachten	8
Methode	10
Betrouwbaarheid en validiteit	12
Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie	13
Resultaten	14
Van segregatie naar inclusie	14
Competenties van leerkrachten	15
Attitudes van leerkrachten	17
Conclusie en discussie	19
Literatuur	26

### Abstract

Objective: The purpose of this research is to answer the question in what degree teachers are prepared in educating functional diverse elementary students in regular schools. This research contains elements regarding teachers knowledge of the development towards inclusive schooling, teachers competences and teachers attitudes towards inclusive schooling. Method: An exploring, qualitative research. Results: Teachers interpret inclusive schooling the wrong way, they are not teaching according to the aspects of inclusive schooling. Teachers think they do not all have the sufficient competences they should have. They think they don't all have acquired sufficient skills/competences during their education which make them able to teach functional diverse elementary students. Last, teachers with neutral attitudes towards educating functional diverse elementary students in regular schools want to teach these children if they are able to function well in the group or if they have enough material and personnel support. The teachers with positive attitudes did not mention the need for extra support. All the teachers with negative attitudes have experiences with children with conduct problems. Conclusions: Although inclusive schooling is a current topic, teachers consider themselves not prepared enough in educating functional diverse elementary students in regular schools.

*Keywords:* inclusive schooling, elementary teachers, competences, attitudes, functional diverse students

## In Hoeverre zijn Leerkrachten Voorbereid op het Onderwijzen van Functioneel Diverse Kinderen in het Regulier Basisonderwijs?

Vanaf 1 augustus 2014 wordt een nieuw stelsel voor passend onderwijs ingevoerd. Dit verplicht scholen in het bieden van een passende onderwijsplek aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2012). Dit nieuwe beleid voor passend onderwijs suggereert inclusief onderwijs, inclusief onderwijs heeft betrekking op het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011). De term functioneel diverse kinderen zoals gehanteerd in deze thesis, betreft kinderen met speciale onderwijsbehoeften (Peetsma, Vergeer, Roeleveld, & Karsten, 2001). Functioneel diverse kinderen ontwikkelen zich niet gemiddeld als gevolg van een beperking of stoornis, zo kunnen zij onder andere problemen ondervinden in het zien, horen, bewegen of cognitieve- en/of gedragsproblemen hebben (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2012). Het is van belang dat inclusief onderwijs op een effectieve wijze wordt uitgevoerd, zodat functioneel diverse kinderen er baat bij hebben. De effectiviteit van inclusief onderwijs is mede afhankelijk van de leerkrachten zelf (Kuijpers, Houtveen, & Wubbels, 2010; Van der Grift, 2010). Om deze reden wordt in deze bachelorthesis onderzocht in hoeverre leerkrachten voorbereid zijn op het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs. Dit wordt onderzocht aan de hand van drie elementen, namelijk de kennis van leerkrachten met betrekking tot het verloop van segregatie naar inclusief onderwijs, de competenties van leerkrachten, en de attitudes van leerkrachten ten aanzien van het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs.

### **Van segregatie naar inclusie**

Allereerst wordt het verloop van de manier van onderwijs aan functioneel diverse leerlingen belicht. Deze is van segregatie verschoven naar integratie, en van integratie verschoven naar inclusie. Tot 1960 heerste in West-Europa het systeem van gesegregeerde instituten voor alle individuen met beperkingen, dit waren zowel motorische als zintuiglijke beperkingen (Bakker, Noordman, & Rietveld-van Wingerden, 2006; Vislie, 2003). Onder leerlingen bestaat een grote diversiteit, waarop scholen reageerden (Ainscow & César, 2006; Booth, Ainscow, & Dyson, 1997). Men ging er vanuit dat de verschillende typen kinderen, naar gelang de aard van de beperking, gescheiden moesten worden (Armstrong et al., 2011). Toen het bestaan van dit systeem van segregatie erkend werd, ontstond de formulering van integratie als heersend beleid voor de maatschappij (Bakker et al., 2006; Vislie, 2003). Bij integratie hebben alle functioneel diverse kinderen recht op scholing en educatie, zij mogen onderwijs volgen aan reguliere scholen (Vislie, 2003). Verder streefde men ernaar kinderen niet meer te zien vanuit een medisch oogpunt, maar vanuit de pedagogische hulpvraag (Bakker et al.,

2006). Een deel van de leerlingen volgde gesegregeerd onderwijs aan speciale scholen, andere leerlingen integreerden in reguliere scholen (Farrell, 2000).

Vervolgens werd in 1994 de Salamanca verklaring opgesteld (UNESCO, 1994). Volgens deze verklaring worden alle leerlingen met speciale onderwijsbehoeften opgenomen in het onderwijs, ongeacht de achtergrond, cultuur, taal, klasse en mogelijkheden van de leerlingen (Bartolo & Smyth, 2009). Het is onrechtmatig voor scholen om functioneel diverse kinderen te discrimineren (Pitt & Curtin, 2004), inclusie is het aanbevolen beleid. Het beleid van integratie verschilt van inclusie in de benoeming van de kwaliteit van onderwijs. Bij integratie wordt de kwaliteit van het onderwijs dat aangeboden wordt aan functioneel diverse kinderen niet benoemd, het is hier mogelijk dat deze leerlingen in een 'normale' klas worden geplaatst, maar geïsoleerd zijn van hun klasgenoten. Deze leerlingen zijn dan alsnog gesegregeerd. Bij inclusie is de benoeming van de kwaliteit van het onderwijs juist het geval (Farrell, 2000). Volgens Farrell (2000) kan integratie dus ook segregatie zijn. Inclusie is dan een meer accurate term, bij inclusie worden de leerlingen daadwerkelijk betrokken en delen zij actief mee in het leven van het regulier onderwijs. Ook zou inclusie een bredere visie hebben en zich hierbij op meerdere problemen richten (Vislie, 2003). Ainscow (2005) noemt vier hoofdelementen die inclusie karakteriseren. Ten eerste zou inclusie een proces zijn en geen gebeurtenis (Ainscow, 2005; Booth et al., 2006). Men blijft constant zoeken naar de beste reactie op diversiteit van leerlingen. Ten tweede is inclusie gericht op de identificatie en verwijdering van grenzen, problemen moeten op verschillende manieren opgelost kunnen worden (Ainscow, 2005). Ten derde is inclusie gebaseerd op het principe dat reguliere scholen aan alle kinderen kwalitatief goed onderwijs kunnen verschaffen (Ainscow, 2005; Florian, 2008), dit wordt behaald doordat scholen hun onderwijs aanpassen aan de leerling. Tenslotte richt inclusie zich op de leerlingen die een risico van marginalisatie, exclusie of onderpresteren lopen. Waar nodig worden stappen genomen om kwaliteit te waarborgen (Ainscow, 2005). Hierin kunnen ook een brede en een smalle definitie onderscheiden worden. De brede definitie van inclusie richt zich op de diversiteit en de manier van reageren op deze diversiteit. Zo moeten scholen op een juiste manier kunnen reageren op leerlingen met bijvoorbeeld ADHD, maar daarnaast ook op leerlingen met een visuele beperking. De smalle definitie van inclusie richt zich vooral op de functioneel diverse leerlingen binnen reguliere scholen (Ainscow et al., 2006), een school moet zich aanpassen aan functioneel diverse leerlingen die binnen de school aanwezig zijn. Kortom, er zijn verschillende eigenschappen waaraan scholen die het beleid van inclusie handhaven zich zouden moeten houden.

Verder stelt de Salamanca verklaring dat reguliere scholen met een op inclusie gerichte oriëntatie, het meest effectief zijn in het bestrijden van discriminatie en in het opbouwen van een maatschappij waarin onderwijs voor iedereen de heersende visie is

(Armstrong et al., 2011; UNESCO, 1994, 2001). Daarnaast stelt de Salamanca verklaring dat dergelijke scholen effectief onderwijs bieden voor de meerderheid van kinderen en dat de efficiëntie en kosteneffectiviteit van het gehele onderwijssysteem zal verbeteren (UNESCO, 1994). Inclusie van functioneel diverse leerlingen zou dus voordelig zijn voor zowel de leerling als de samenleving. Sinds 1994 probeert men deze voordelige visie gericht op inclusie te verkrijgen (Ainscow & César, 2006; Armstrong et al., 2011; Farrell, 2000; Ruijs, Van der Veen, & Peetsma, 2010; UNESCO, 1994, 2001), 183 landen hebben de verklaring ondertekend (Armstrong et al., 2011) en meer functioneel diverse leerlingen gaan van gesegregeerd speciaal onderwijs naar het regulier onderwijs (Corbett & Norwich, 1997).

In dit onderzoek wordt voorgaande vergeleken met de kennis van leerkrachten met betrekking tot een inclusief beleid. Ook de kennis van leerkrachten onderling wordt vergeleken. Hierbij wordt vooral gelet op de mate waarin passend onderwijs, ingevoerd vanaf 1 augustus 2014, gelijkgesteld kan worden aan inclusief onderwijs. Hierop aansluitend wordt onder andere gekeken naar de competenties die leerkrachten denken te moeten bezitten om effectief inclusief onderwijs te kunnen geven.

### **Competenties van leerkrachten**

Sinds het onderwijs steeds meer richting inclusief onderwijs gaat, zijn andere eisen gesteld aan de leerkrachten en bestaan de schoolklassen uit een meer gevarieerde mix van leerlingen (Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006; Koster & Dengerink, 2008; Malinen, Väisänen, & Savolainen, 2012). Maar zijn leerkrachten hier op dit moment wel toe in staat? De rol van de leerkracht is kritiek in de implementatie van dit inclusief onderwijs (Bartolo & Smyth, 2009; Engelbrecht, Oswald, Swart, & Eloff, 2003; Malinen et al., 2012). Door het inzetten van inclusief onderwijs blijkt dat een extra verantwoordelijkheid bij leerkrachten komt te liggen. De klassensamenstellingen veranderen door het inclusief onderwijs en leerkrachten moeten voorbereid zijn op deze veranderingen. Ondanks deze veranderingen moeten de leerkrachten nog steeds kwalitatief goed onderwijs bieden aan een diversiteit van basisschoolleerlingen met verschillende capaciteiten en speciale onderwijs behoeften (Barolo & Smyth, 2009). Met name omdat de capaciteiten en de persoonlijke professionaliteit van de leerkrachten (Kuijpers et al., 2010) twintig procent van de verschillen in schoolprestaties van leerlingen bepalen (Kuijpers et al., 2010; Van der Grift, 2010). Niet alle leerkrachten kunnen of weten gebruik te maken van hun eigen invloed op hun leerlingen (Van der Grift, 2010). Hierdoor is het belangrijk dat leerkrachten in het regulier onderwijs getraind worden in het lesgeven aan functioneel diverse kinderen om effectief te kunnen werken met een doelgroep die een gevarieerde behoefte aan onderwijs heeft (Armstrong et al., 2011; Engelbrecht, 2013).

De competenties waarover een basisschoolleerkracht moet beschikken zijn door de Nederlandse overheid vastgelegd. De overheid heeft invloed op dat wat leerkrachten leren en hoe zij dit leren (Swennen & Van der Klink, 2009). Basisschoolleerkrachten moeten aan een zevental competenties voldoen die landelijk zijn vastgesteld. Voor leerkrachten in het speciaal onderwijs zijn geen competenties opgesteld (Rijksoverheid). De competenties voor de leerkrachten in het regulier basisonderwijs worden door verschillende onderzoeken ondersteund (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Engelbrecht et al., 2003; Harrison & Yaffe, 2009; Koster & Dengerink, 2008; Malinen et al., 2012; Moen, 2008). Als eerste moeten leerkrachten zorgen voor een goede omgangssfeer in de klas. Daarbij moeten zij zorgen voor een veilige leeromgeving in de klas die de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de leerlingen bevordert. Verder moeten leerkrachten ondersteuning bieden bij het zich eigen maken van de culturele informatie van de samenleving, om hier volwaardig aan deel te kunnen nemen. Ook moeten leerkrachten in staat zijn een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer aan de klas te bieden. Tevens moeten leerkrachten samenwerken met collega's om het werk op elkaar af te stemmen en daarnaast een bijdrage te leveren aan het functioneren van de school. Daarnaast moeten leerkrachten kunnen samenwerken met de omgeving van het kind zoals ouders of betrokken instellingen en werkzaamheden daarop afstemmen. Als laatste is het van belang dat leerkrachten blijven reflecteren op de werkzaamheden die zij hebben, zichzelf voortdurend ontwikkelen in het werkveld en bereid zijn om zich verder te blijven professionaliseren (Rijksoverheid).

Leerkrachten moeten hiernaast extra competenties hebben om adequaat les te kunnen geven aan functioneel diverse kinderen (Engelbrecht et al., 2003; Moen, 2008). Deze competenties zijn: vertrouwen hebben in de eigen werkwijze; het kunnen onderhouden van een actieve leeromgeving; flexibel kunnen schakelen tussen de functioneel diverse leerling in de klas en de reguliere leerling; beschikken over passende theoretische kennis; het kunnen onderhouden van contact met de ouders en creatief in situaties kunnen staan (Engelbrecht et al., 2003). Daarnaast moeten leerkrachten open staan voor nieuwe informatie die de leerlingen zelf met zich meebrengen (Ainscow et al., 2004). De leerkrachten moeten de waarde inzien van de kennis die zij persoonlijk opdoen in het werkveld door observatie bij het speelveld, in gesprek gaan met de leerlingen en letten op het gedrag van de leerlingen. Deze informatie draagt bij aan een steeds vergrotende theoretische basiskennis die voor de leerkracht zelf, maar ook voor zijn collega's, het werken met functioneel diverse kinderen makkelijker maakt (Ainscow et al., 2004).

Hoewel leerkrachten bovenstaande competenties zouden moeten bezitten, komt naar voren dat een groot aantal leerkrachten juist twijfelt aan het eigen kunnen, terwijl effectief onderwijs afhankelijk is van het inzicht van de leerkracht in de eigen effectiviteit

en bewustzijn van hun eigen impact op de voortgang van hun leerlingen (Day, 2008; Engelbrecht et al., 2003). Daarnaast blijkt dat maar een kleine meerderheid van de basisschoolleerkrachten erin slaagt het onderwijs goed af te stemmen op de diversiteit van leerlingen (Van der Grift, 2010). Mede door problemen met het vervullen van openstaande vacatures zijn onbevoegde leerkrachten ingezet in het basisonderwijs (Van Veen, 2011).

Malinen en collega's (2012) geven aan dat de opleiding van leerkrachten uit drie delen moet bestaan. Ten eerste moeten in de stage theoretische (pedagogische) kennis en multidisciplinaire onderwerpen behandeld worden, om de verworven informatie uit de studie direct toe te kunnen passen in het werkveld. Dit zorgt ervoor dat theoretische kennis geen abstracte informatie blijft. Daarnaast moet men zo snel mogelijk starten met oefenen in de vorm van een stage (het daadwerkelijk in praktijk brengen van de opleiding). Tot slot zouden leerkrachten in opleiding bereid moeten zijn tot het bijhouden van hun professionele groei tijdens hun beroepsleven. Het blijven professionaliseren draagt bij aan het steeds up-to-date blijven met de huidige kennis over het lesgeven (Malinen et al., 2012; Rijksoverheid).

Het is bekend dat leerkrachten die de opleiding voor het speciaal basisonderwijs hebben gevolgd tijdens hun opleiding extra kennis hebben opgedaan over bepaalde stoornissen en/of handicaps, in vergelijking met de leerkrachten in de reguliere opleiding. Deze groep leerkrachten die de opleiding voor leerkracht in het speciaal basisonderwijs hebben gevolgd zijn op dit moment theoretisch beter voorbereid op de functioneel diverse kinderen die zij lesgeven (Hausstätter & Takala, 2008). Zo blijkt dat men naast het bezitten van de juiste competenties het van belang is dat leerkrachten op een bepaalde wijze in het werk staan en dienen zij passende attitudes te hebben om adequaat les kunnen geven aan functioneel diverse kinderen.

### **Attitudes van leerkrachten**

Naast de competenties zijn ook de attitudes van leerkrachten van belang voor de effectiviteit van inclusief onderwijs (Burke & Sutherland, 2004; Butler & Shevlin, 2001). Een attitude wordt gedefinieerd als het standpunt of de houding van een persoon ten aanzien van een bepaald object (Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). Een object kan naar alles refereren in het leven van een individu, zo kan een object onder andere een ding, persoon, gedrag of een idee zijn (Boer et al., 2011; Bohner & Dickel, 2011). Attitudes behelzen cognitieve, affectieve en gedragscomponenten. De cognitieve component omvat de overtuigingen of kennis die een persoon heeft ten aanzien van een bepaald object. Gevoelens die men heeft over een bepaald object hebben betrekking op de affectieve component. Tot slot heeft de predispositie van een persoon, die invloed heeft op de wijze waarop een persoon handelt ten aanzien van een object, betrekking op de gedragscomponent (Boer et al., 2011).



Verschillende studies hebben zich gericht op de attitudes van leerkrachten ten aanzien van inclusief onderwijs. Veel leerkrachten beschikken over positieve attitudes met betrekking tot inclusief onderwijs. Er zijn echter ook leerkrachten die negatieve attitudes hebben (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000b; Avramidis & Norwich, 2002; Hastings & Oakford, 2003; Romi & Leyser, 2006; Silverman, 2007). Daarnaast blijkt uit onderzoek dat er leerkrachten zijn met neutrale attitudes (Avramidis & Norwich, 2002). Diverse onderzoeken hebben aangetoond dat meerdere factoren ten grondslag kunnen liggen aan de invloed van de attitudes van leerkrachten ten aanzien van functioneel diverse kinderen in het regulier onderwijs (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000a; Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Norwich, 2002; Cook, 2001; Hastings & Oakford, 2003), deze factoren kunnen ook met elkaar verbonden zijn. Er zijn drie soorten factoren die van invloed kunnen zijn, namelijk kind-, leerkracht- en schoolfactoren (Avramidis & Norwich, 2002). Kindfactoren kunnen betrekking hebben op de aard van de speciale onderwijsbehoeften van het functioneel diverse kind. Uit een onderzoek dat is verricht in Engeland blijken leerkrachten hoofdzakelijk meer negatieve attitudes te hebben ten aanzien van kinderen met emotionele en gedragsproblemen (Avramidis et al., 2000a).

Ervaring van leerkrachten in het lesgeven aan functioneel diverse kinderen en training die leerkrachten hebben gevolgd wat betreft het onderwijzen van functioneel diverse kinderen zijn leerkrachtfactoren die gerelateerd zijn aan de attitudes van leerkrachten. Wat betreft het eerste aspect, namelijk ervaring in het lesgeven aan functioneel diverse kinderen is een positief verband gevonden met de attitudes van leerkrachten (Avramidis & Norwich, 2002). Uit een ander onderzoek bleek echter het tegendeel. Indien de leerkrachten meer jaren ervaring hadden met het onderwijzen van functioneel diverse kinderen toonden ze meer negatieve attitudes ten aanzien van het inclusief onderwijs. Tevens bleken de leerkrachten die geen ervaring hadden met functioneel diverse kinderen, meer positieve attitudes te tonen ten aanzien van inclusief onderwijs (Hastings & Oakford, 2003). Een mogelijke verklaring voor de tegenstrijdige uitkomsten kan het gebruik van verschillende methoden zijn die in het onderzoek zijn gehanteerd (Avramidis & Norwich, 2002; Hastings & Oakford, 2003). Wat betreft het tweede aspect, training, tonen leerkrachten in Amerika, die vertrouwen hebben in hun eigen competenties om functioneel diverse kinderen te onderwijzen eerder een positieve attitude ten aanzien van inclusief onderwijs (Cook, 2002). De leerkrachten die training hebben gehad in het onderwijzen van functioneel diverse kinderen, blijken meer positieve attitudes te hebben ten aanzien van inclusief onderwijs (Hastings & Oakford, 2003). Zelfs indien er sprake is van een korte-termijn training, heeft een training alsnog een positieve invloed op de attitudes van leerkrachten in Engeland (Shade & Stewart, 2001).

Tot slot hebben schoolfactoren zoals steun in het klaslokaal eveneens invloed op attitudes. Steun kan bijvoorbeeld onderwijsmateriaal of een herstructureerde fysieke

omgeving zijn, maar het kan ook steun van een klassenassistent zijn. Er is een positief verband tussen de beschikbaarheid van steun en attitudes van de leerkrachten ten aanzien van inclusief onderwijs (Avramidis & Norvich, 2002).

Volgens Avramidis en collega's (2000b) kunnen negatieve en neutrale attitudes van leerkrachten op den duur veranderen in positieve attitudes, indien sprake is van ervaring en expertise omtrent het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier onderwijs. Campbell, Gilmore, en Cuskelly (2003) hebben middels onderzoek in Australië aangetoond dat de attitudes van leerkrachten positief veranderd kunnen worden door meer kennis over de stoornis zelf, door middel van instructie in combinatie met ervaring wat betreft het onderwijzen van functioneel diverse kinderen. Echter, dit onderzoek is verricht onder leerkrachten in opleiding, wellicht kunnen de resultaten anders zijn voor leerkrachten die al meerdere jaren in het werkveld actief zijn. Tevens zijn in dit onderzoek alleen de ervaringen met leerlingen met het Syndroom van Down meegenomen, hoe de leerkrachten in het onderzoek over andere stoornissen of aandoeningen denken is niet bekend. Zoals reeds genoemd zijn de attitudes van leerkrachten van belang voor de effectiviteit van inclusief onderwijs. Hiervoor is het van belang de attitudes van de leerkrachten te veranderen in positieve attitudes. Om dit te kunnen realiseren, dienen alle achterliggende factoren onderzocht te worden.

Uit de literatuur blijken drie elementen van belang voor het slagen van inclusief onderwijs, namelijk: beleid, competenties en attitudes van leerkrachten. In Nederland is er sprake van een nieuw beleid, namelijk dat van passend onderwijs. Het is interessant om te kijken of de bevindingen uit de internationale studies terug te vinden zijn in het Nederlandse onderwijs. De hoofdvraag in dit onderzoek luidt als volgt: *'In hoeverre zijn leerkrachten voorbereid op het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs?'* De hoofdvraag wordt onderzocht op de drie elementen die uit de literatuur naar voren zijn gekomen voor het slagen van inclusief onderwijs. De verwachting met betrekking tot het eerste element is dat leerkrachten niet alle aspecten van inclusief onderwijs zullen kennen. Met betrekking tot het tweede element wordt verwacht dat leerkrachten van mening zullen zijn onvoldoende competenties te bezitten die nodig zijn in het lesgeven aan functioneel diverse kinderen. Tot slot, is de verwachting wat betreft het laatste element dat meerdere factoren ten grondslag kunnen liggen aan de verschillende attitudes van leerkrachten en dat er variatie bestaat tussen de leerkrachten met betrekking tot de attitudes. Namelijk: er zullen leerkrachten zijn met positieve, negatieve en neutrale attitudes ten aanzien van het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs.

### **Methode**

Dit kwalitatieve onderzoek is explorierend van aard. Immers, met het onderzoek wordt getracht nieuwe informatie te achterhalen, aangezien inclusief onderwijs relatief

nieuw is en hier nog weinig onderzoek naar is gedaan. Het onderzoek richt zich op de leerkrachten, hen wordt immers gevraagd wat zij weten van inclusief onderwijs, in hoeverre zij zichzelf competent genoeg achten, en welke attitudes zij hebben met betrekking tot het passend onderwijs. Het contact met deze leerkrachten is in eerste instantie gezocht door middel van een a-selecte steekproef van scholen binnen de drie gekozen onderzoeksregio's. Als gevolg van weinig respons is een deel van de respondenten verkregen middels de sneeuwbal methode. Dit houdt in dat via een aantal respondenten nieuwe respondenten zijn benaderd (Neuman, 2009; Robson, 2009). Eveneens zijn de scholen waarop de leerkrachten werkzaam zijn, in verschillende regio's benaderd.

In het onderzoek is gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews, dat zijn interviews waarbij de inhoud, formulering en volgorde van de vragen niet vast liggen. Vooraf aan de interviews is een lijst gemaakt met de voornaamste topics, die aan bod moeten komen voor de beantwoording van de onderzoeksvragen (Boeije, 2005). De topics zijn: 'kennis van integratie en segregatie' en 'Salamanca verklaring'. Daarnaast zijn de 'opleiding', 'competenties', 'ervaring' en 'attitudes van leerkrachten' in de lijst opgenomen. Het afnemen van interviews is onder andere een flexibele methode om erachter te komen wat mensen denken, voelen, weten of doen. Aangezien in dit onderzoek wordt getracht meer kennis te vergaren over gevoelens, attitudes, kennis, houdingen en opinies van leerkrachten wat betreft in hoeverre leerkrachten voorbereid zijn op het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs, zijn interviews de meest adequate methode om dit te bewerkstelligen. De interviews zullen face-to-face plaatsvinden, met de reden dat non-verbale signalen kunnen helpen in het begrijpen van de verbale reacties. Tevens kan sprake zijn van incongruentie tussen de non-verbale signalen en dat wat de geïnterviewde antwoordt, wat door middel van interviews duidelijk geobserveerd kan worden. De interviews worden opgenomen met een voice-recorder. Elk interview wordt door één onderzoeker afgenomen, zonder de aanwezigheid van de andere onderzoekers. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te behouden zijn de vooraf opgestelde topics door iedere onderzoeker behandeld tijdens de interviews. Ook hebben de onderzoekers de manier van interviewen meerdere malen onderling besproken. In totaal zijn achttien leerkrachten, die werkzaam zijn in het regulier basisonderwijs in Nederland, betrokken in het onderzoek. Hiervan zijn vijftien leerkrachten vrouwelijk en drie leerkrachten zijn mannelijk. De interviews zijn afgenomen bij leerkrachten werkzaam op zeven verschillende reguliere basisscholen. Verdeeld over drie steden, namelijk vier scholen in Rotterdam, één in Nijmegen, één in Roosendaal en één in het dorp Haagsteeg.

In het onderzoek is gebruik gemaakt van de Grounded Theory benadering, dat houdt in dat op explorerende wijze een theorie wordt ontwikkeld (Boeije, 2005). De data-

analyse techniek die bij de Grounded Theory benadering hoort is het coderen zoals beschreven door Boeije (2005). Het proces van coderen vindt plaats, nadat alle interviews volledig getranscribeerd zijn. Het coderen bestaat uit drie fasen: het open coderen, axiaal coderen en het selectief coderen. Het open coderen vindt plaats aan het begin van het onderzoek, de gegevens worden ingedeeld in fragmenten, waarbij de relevante fragmenten gelabeld en onderling vergeleken worden. Bij het open coderen wordt niet gekeken naar de relevantie van de fragmenten, de labels die gegeven worden zijn betekenis gevend en maken duidelijk welke informatie de geïnterviewde in het fragment geeft. Op het open coderen volgt het axiaal coderen, er wordt gecodeerd rondom een as: een centrale categorie. Er worden clusters gemaakt van codes die bij elkaar horen, waarbij de categorie voldoende beschrijving geeft van de fragmenten die eronder vallen. Vervolgens wordt bepaald welke elementen belangrijk en minder belangrijk zijn en de omvang van de gegevens wordt gereduceerd. De derde fase is het selectief coderen, de categorieën die betrekking hebben op de drie verschillende elementen uit de onderzoeksvraag worden geselecteerd (Boeije, 2005) en de nadruk ligt op het leggen van verbanden tussen de categorieën. Gekeken wordt naar thema's die terugkomen, de belangrijkste boodschap van de geïnterviewde met betrekking tot het onderzoekselement, de manier waarop verschillende elementen zich tot elkaar verhouden en het belangrijkste aspect voor de beschrijving en het begrip van het perspectief en het gedrag van de geïnterviewden (Boeije, 2005).

### **Betrouwbaarheid en validiteit**

Betrouwbaarheid heeft betrekking op beïnvloeding van de waarnemingen door toevallige of onsystematische meetfouten. De betrouwbaarheid wordt afgemeten aan de precisie van de methoden van dataverzameling en de meetinstrumenten. Een onderzoek is betrouwbaar wanneer het bij herhaling tot dezelfde uitkomsten leidt (Boeije, 2005). Om de betrouwbaarheid in dit onderzoek te vergroten is ten eerste een lijst van open interviewvragen opgesteld. Deze vragen worden door elke onderzoeker tijdens elk interview gesteld. Dit zodat, hoewel elk interview anders zal verlopen, toch bij iedere respondent op zoveel mogelijk overeenkomende vragen antwoord is verkregen. Ook worden de interviews opgenomen, waardoor het mogelijk is naderhand de gegevens te controleren. Ten tweede zal alles wat met betrekking tot het onderzoek gedaan is, opgeschreven worden in een logboek. Hierin wordt door de onderzoekers genoteerd wat gedaan is, hoe en waarom het gedaan is. Dit vergroot de herhaalbaarheid van het onderzoek. Omdat in kwalitatief onderzoek de betrouwbaarheid in het geding kan komen door subjectiviteit, is het van belang de objectiviteit zoveel mogelijk te waarborgen. De onderzoekers zullen daarom elkaars interviews, aantekeningen en interpretaties controleren en becommentariëren, dit vergroot tevens de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Met interbeoordelaarsbetrouwbaarheid wordt de mate

van overeenstemming tussen verschillende onderzoekers bedoeld (Boeije 2005). Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid verder te vergroten zullen tijdens het coderen en analyseren van de gegevens de werkwijzen op elkaar afgestemd worden. Zo wordt de consistentie van het coderingssysteem vergroot en worden bepaalde fragmenten uit het interview systematisch bij de juiste code geplaatst (Boeije, 2005).

Validiteit heeft betrekking op de aan- of afwezigheid van systematische vertekeningen die het onderzoek beïnvloeden. Een vertekening kan in kwalitatief onderzoek bijvoorbeeld optreden wanneer onderzoekers vooringenomen zijn en daardoor stelselmatig selectief aantekeningen maken van observaties of bij het analyseren van gegevens (Zwieten & Willems, 2004). Om de validiteit te vergroten is het daarom van belang dat de onderzoekers persoonlijke opvattingen zoveel mogelijk minimaliseren, waardoor het onderzoek zo waarderingsvrij als mogelijk is. Dit wordt bewerkstelligd door systematisch te reflecteren op de eigen rol als onderzoeker. Validiteit wordt ook wel opgevat als de mate waarin de methoden en technieken van onderzoek ervoor zorgen dat de resultaten en onderzoeksconclusies ook werkelijk het onderzochte verschijnsel betreffen. Het gaat dan over de vraag of men inderdaad datgene onderzocht heeft wat men onderzocht beweert te hebben (Zwieten & Willems, 2004). Om de validiteit te vergroten wordt ervoor gezorgd dat de interviewvragen gebaseerd zijn op de theoretische literatuur, zodat het interview meet wat het beoogt te meten.

### **Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie**

Het onderzoek is wetenschappelijk relevant, omdat nog niet veel bekend is over de mate waarin leerkrachten voorbereid zijn in het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs. Dit onderzoek verschaft dus nieuwe wetenschappelijke kennis, en het kan van waarde zijn voor wetenschappelijke theorieën met betrekking tot functioneel diverse leerlingen en inclusief onderwijs. Het onderzoek heeft een maatschappelijke relevantie, omdat de mate waarin leerkrachten voorbereid zijn in het onderwijzen van functioneel diverse leerlingen, mogelijk invloed heeft op de kans van slagen van inclusief onderwijs. Wanneer meer duidelijk wordt over de bereidheid van de leerkrachten, helpt dit wellicht het succes van inclusief onderwijs te vergroten.

In dit onderzoek wordt veel waarde gehecht aan een ethische verantwoording. Er worden open interviews gehouden waarin de meningen van respondenten uitgebreid aan de orde komen. Het is van belang vertrouwelijk met deze gegevens om te gaan. Dit houdt in dat de gegevens en de verzamelde data van de participanten geanonimiseerd worden en dat deze niet gebruikt zullen worden voor andere doeleinden. Daarnaast is het belangrijk dat de houding van de onderzoeker neutraal is tijdens de dataverzameling, het verwerken van de interviews correct en objectief gedaan wordt en correct gerefereerd

wordt om zo fraude te voorkomen. Verder zijn wij ons bewust van onze positie als studenten en het belang van dit onderzoek in onze opleiding.

### **Resultaten**

Aan de hand van wat leerkrachten vinden, denken, weten en doen met betrekking tot het beleid, de competenties zij moeten bezitten en de attitudes die hierbij horen kan een antwoord gegeven worden op de hoofdvraag: *'In hoeverre zijn leerkrachten voorbereid op het lesgeven aan functioneel diverse kinderen?'*. Allereerst zullen de resultaten per element besproken worden.

#### **Van segregatie naar inclusie**

Het eerste element betreft de definitie van inclusie die te vinden is in Nederlandse basisscholen die passend onderwijs gaan bieden en of deze definitie van inclusie overeenkomt met het passend onderwijs. Leerkrachten is gevraagd naar kennis met betrekking tot de Salamanca verklaring, de bekendheid van het huidige beleid binnen de school waar zij werkzaam zijn en kennis over het verloop van gesegregeerd onderwijs naar inclusief onderwijs.

Uit de interviews is gebleken dat de Salamanca verklaring onbekend is bij de leerkrachten. Van de achttien leerkrachten geven twee leerkrachten aan de naam te herkennen, zij kunnen echter niet toelichten wat de Salamanca verklaring inhoudt. De overige zestien leerkrachten geven aan de Salamanca verklaring niet te kennen. Verder is de leerkrachten gevraagd wat het beleid van de school zegt over inclusief onderwijs. In het beleid kan aangegeven worden op welke manier het inclusief onderwijs aangeboden wordt en welke regels daarvoor gelden. Leerkrachten geven hier onder andere aan dat dit beleid voor hen onbekend is. Ook het toelatingsbeleid is veelal onbekend voor de leerkrachten. Leerkrachten weten niet waar de grens getrokken wordt bij de toelating van functioneel diverse leerlingen. Door zes van de achttien leerkrachten wordt aangegeven dat de school alle leerlingen aan moet nemen en alle leerlingen onderwijs moet bieden. Verder geven verschillende leerkrachten van verschillende scholen aan dat binnen de school een beleid geldt waarbij uitgegaan wordt van zorggroepen. Hierbij worden klassen ingedeeld in drie niveaus, zodat de instructie aansluit bij de behoeften van de kinderen. Er is dan een groep met extra instructie, een groep met de normale hoeveelheid instructie en een groep met een mindere hoeveelheid instructie en extra uitdaging. Dit beleid is bij de leerkrachten wel bekend en dit komt overeen tussen verschillende scholen. De leerkrachten geven hierbij echter niet altijd aan dat dit beleid hoort bij een beleid gericht op inclusief onderwijs.

Tenslotte geven leerkrachten aan te weten dat vanaf 1 augustus 2014 een nieuw beleid in zal gaan, maar geven daarbij aan niet te weten wat vanaf 1 augustus zal veranderen. Zo geeft een leerkracht aan dat op school al gewerkt wordt met passend onderwijs en dat dit per 1 augustus voortgezet zal worden. Een andere leerkracht heeft

aangegeven dat de school op dit moment al verplicht is iedere leerling aan te nemen, ook de functioneel diverse leerlingen. De afronding hiervan zal volgens deze leerkracht 1 augustus starten. Drie van de achttien leerkrachten geven aan te weten dat het beleid vanaf 1 augustus ingaat, twee daarvan geven aan dat dit niet voor grote veranderingen zal zorgen.

Ook is gevraagd naar de kennis van leerkrachten betreffende het historisch verloop van segregatie naar inclusie in het onderwijs. Uit literatuuronderzoek is namelijk gebleken dat de manier van onderwijs aan functioneel diverse leerlingen van segregatie is verschoven naar integratie, en van integratie naar inclusie. Hier komen verschillende resultaten naar voren. Zo geven zes van de achttien leerkrachten aan weinig over dit verloop te weten, dit is onder andere doordat de werkervaring in het onderwijs kort is. Andere leerkrachten hebben geen verschuiving ervaren, vier van de achttien leerkrachten geven aan dat zij in de loop van de jaren zijn gewend aan verschillende beperkingen en dat daarin niet veel zal veranderen. Volgens deze leerkrachten wordt een dergelijke manier van werken binnen de school al gehandhaafd. Deze manier is volgens hen hetzelfde gebleven gedurende de periode dat zij werkzaam zijn en zal ook hetzelfde blijven. Verder geven vier leerkrachten aan dat voor hen het verloop naar het inclusief onderwijs geleidelijk gegaan is. Een leerkracht vertelt dat het inclusief onderwijs al in opkomst was tijdens haar afstuderen, ook het afstudeerproject dat zij gemaakt heeft ging hier gedeeltelijk over. Zij geeft aan dat zij er op deze manier geleidelijk ingerold is. Daarnaast wordt door een leerkracht aangegeven dat het beleid binnen de school al gericht was op het geven van onderwijs op maat, dit heeft ervoor gezorgd dat de overgang naar passend onderwijs niet erg groot was. Om deze reden geeft ook deze leerkracht aan geleidelijk in het inclusief onderwijs gegroeid te zijn. Hier is een overeenkomst zichtbaar met de groep leerkrachten die benoemt dat geen verschuiving in het beleid van de school aanwezig is, voor hen was het beleid van inclusie altijd al aanwezig, waardoor zij als het ware ook in dit huidige inclusieve beleid zijn gerold. Ook wordt hier het gebruik van de drie zorgniveaus genoemd, hiermee wordt hier door de leerkrachten wel het huidige, inclusieve beleid van de school beschreven. Het historisch verloop zoals benoemd in wetenschappelijke literatuur wordt door geen van de leerkrachten benoemd. Zij hebben het gesegregeerd onderwijs niet ervaren of zij zijn nog niet zover dat het inclusief onderwijs als dermate aanwezig wordt ervaren.

### **Competenties van leerkrachten**

Met betrekking tot het element competenties welke reguliere basisschoolleerkrachten moeten hebben om functioneel diverse kinderen optimaal te onderwijzen, komen uit de resultaten vier aspecten naar voren: opleiding, vaardigheden, klassenmanagement en tijdsmanagement.

Van de achttien respondenten hebben vier personen de opleiding tot kleuterleidster gevolgd, twaalf respondenten hebben de PABO gedaan en twee respondenten hebben de PABO verkort gedaan nadat zij een andere voorstudie hadden afgerond. Van deze opleiding vond slechts één respondent goed voorbereid te zijn op het inclusief onderwijs, omdat de gevolgde studie gericht was op passend onderwijs. De zeventien andere respondenten waren van mening dat zij in hun opleiding niet voldoende hadden meegekregen voor de praktijk. De respondenten vonden dat zij onvoldoende (achtergrond)kennis hebben van de verschillende stoornissen, zij weten niet hoe zij moeten handelen en hebben geen training gehad om dit wel te kunnen. Verder vinden twee respondenten dat zij niet de juiste opleiding hebben gedaan om les te geven aan functioneel diverse kinderen. Zij gaven aan dat zij de opleiding tot reguliere basisschoolleerkrachten hadden gedaan en niet voor het speciaal basisonderwijs. Om de kennis te vergroten hebben een aantal respondenten extra cursussen gedaan. Eén respondent is een remedial teacher en twee respondenten zijn zelf intern begeleider. Eén van deze intern begeleiders is ook een gespecialiseerd leerkracht. Verder heeft één respondent de opleiding tot kinderpsycholoog gevolgd voordat zij de PABO deed. Enkele respondenten hebben een cursus of verdieping gevolgd op het gebied van dyslexie, taal/spraak-problematiek, sociaal-emotionele ontwikkeling en twee respondenten hebben in hun studie een minor 'zorgkinderen' gevolgd. Op een enkeling na zijn alle respondenten geïnteresseerd in het volgen van een cursus of training.

In het onderzoek is een onderscheid gemaakt tussen vaardigheden die de respondenten bezitten en vaardigheden die zij missen. De respondenten benoemden veel verschillende competenties die een leerkracht zou moeten bezitten om adequaat les te kunnen geven aan functioneel diverse kinderen. Hiervan was de meest genoemde competentie het hebben van voldoende kennis. Met kennis wordt dan de specifieke kennis over de verschillende stoornissen bedoeld. Vijftien respondenten gaven aan dat dit voor hen een erg belangrijke competentie is. Verder waren dertien respondenten het met elkaar eens dat een leerkracht vooral oog moet hebben voor het kind zelf en dat een leerkracht individueel met het kind onderzoekt wat de stoornis is en hoe het lesprogramma hierop zou moeten worden aangepast, indien nodig. Van de achttien respondenten vonden negen respondenten het openstaan voor verandering en professionalisering een belangrijke competentie. Daarnaast gaf een groep van negen andere respondenten aan dat zij het belangrijk vinden dat een leerkracht weet hoe hij of zij om moet gaan met de stoornis die het kind heeft. Als laatste geven zes respondenten aan dat leerkrachten goed eigen grenzen aan moet kunnen geven en zich bewust moet zijn van zijn eigen kunnen en handelen.

De respondenten benoemen ook competenties die zij op dit moment niet of niet voldoende bezitten. De competentie die het meest gemist wordt is het hebben van



specifieke kennis. Zeven respondenten geven aan dat zij niet voldoende kennis hebben om met deze groep leerlingen te werken. Drie respondenten geven aan dat zij niet de specifieke zorg kunnen bieden die een functioneel divers kind nodig heeft en twee respondenten twijfelen aan hun eigen vermogen om les te geven aan functioneel diverse kinderen. Eén respondent weet niet hoe hij of zij moet handelen bij functioneel diverse kinderen en één respondent geeft aan dat hij of zij niet genoeg aandacht heeft voor de functionele diversiteit.

De grootte van de klassen is een veel besproken thema in het onderzoek; veertien respondenten hebben hier een mening over. Met betrekking tot klassengrootte geven tien respondenten aan dat zij nu al een grote klas hebben waar behoeftige kinderen in zitten. Zes respondenten zien duidelijk dat de klassen steeds groter worden en dat dit ook de trend voor de toekomst is. Vijf respondenten geven aan dat het lastig is om individuele ondersteuning te geven aan leerlingen als de groepsgrootte stijgt. Verder geven drie respondenten aan dat het speciaal onderwijs kleinere klassen heeft die het meer werkbaar maken voor de leerkrachten.

Naar voren is gekomen dat zeven respondenten al drie leerniveaus in hun klas hebben. Dit zijn een groep die met een basis instructiegroep, extra instructiegroep en intensieve instructiegroep werken wat al een aanpassing in het organiseren van de klas betekent. Ook zijn vier respondenten van mening dat het huidige onderwijsmodel moet worden aangepast. Zij vinden dat de organisatie van de klas moet veranderen van minder klassikaal naar meer in subgroepen of niveaus lesgeven. Van de achttien respondenten werken er op dit moment zes met leerlijnkinderen. Dit zijn leerlingen waarbij vanaf groep vijf wordt verwacht dat zij het niveau van groep acht niet gaan halen. Deze leerlingen krijgen een individuele leerlijn waarbij gekeken wordt wat zij wel en niet doen aan lesstof.

Een veel genoemd probleem in het tijdsmanagement is het gebrek aan tijd. Negen respondenten vinden dat zij te weinig tijd hebben voor al hun werkzaamheden. Hierbij hoort ook de tijd die ze per leerling hebben. Zij ervaren dat zij te weinig tijd hebben voor individuele ondersteuning. Als een functioneel divers kind in de klas zit, zal daar meer tijd aan besteed moeten worden. Dit betekent dat er minder tijd voor andere kinderen of andere zaken is. Minder tijd wordt gezien als minder aandacht voor een kind. Minder aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, maar ook minder aandacht voor kinderen die getalenteerd zijn.

### **Attitudes van leerkrachten**

Het derde element betreft de attitudes van leerkrachten ten aanzien van het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs. De resultaten worden hierbij ingedeeld in neutrale, negatieve en positieve attitudes van leerkrachten. Dertien leerkrachten hebben een neutrale attitude ten aanzien van het

opnemen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs. Vier van de dertien leerkrachten met een neutrale attitude vinden dat kinderen die goed meekunnen in het regulier basisonderwijs oftewel waarvan de functionele diversiteit minder zichtbaar is, welkom zijn in het regulier basisonderwijs. Negen leerkrachten met een neutrale attitude vinden dat functioneel diverse kinderen welkom zijn, indien sprake is van genoeg extra begeleiding oftewel ondersteuning vanuit school. Bij extra ondersteuning gaven ze aan dat ze bij het onderwijzen van functioneel diverse kinderen een klassenassistent als prettig ervaren. Negen leerkrachten met een neutrale attitude zouden graag een aanvullende training, cursus of opleiding willen volgen met betrekking tot de omgang of onderwijzen van functioneel diverse kinderen en/of hebben behoefte aan meer kennis over functioneel diverse kinderen. Als enige heeft een leerkracht met een neutrale attitude gezegd bezorgd te zijn over het feit dat leerkrachten afgerekend worden op basis van de resultaten van de Cito-toets.

Drie leerkrachten beschikken over een negatieve attitude, zij hebben liever dat functioneel diverse kinderen in het speciaal onderwijs les krijgen. Eén leerkracht is van mening dat het speciaal onderwijs meer hulpmiddelen en materialen ter beschikking heeft om functioneel diverse kinderen op een adequate wijze te onderwijzen. Bovendien vindt een ander leerkracht dat de kleinere klassen op het speciaal onderwijs geschikter zijn voor deze kinderen. Een ander leerkracht heeft letterlijk gezegd terughoudend te zijn wat betreft inclusief onderwijs. Twee leerkrachten met een negatieve attitude hebben ervaring met kinderen met gedragsproblemen. Daarnaast heeft één leerkracht genoemd veel ervaring te hebben in het onderwijzen van kinderen met gedragsproblemen. De ander heeft ervaring met kinderen met comorbiditeit, namelijk een laag IQ met gedragsproblemen. Tevens is deze leerkracht van mening dat kinderen met comorbiditeit moeilijke kinderen zijn om te onderwijzen. Alle leerkrachten met een negatieve attitude hebben genoemd, dat bij de invoering van inclusief onderwijs meerdere kinderen met functionele diversiteit in de klas terechtkomen. En mede hierdoor de werkdruk van de leerkrachten hoger wordt. Daarnaast hebben ze alle drie behoefte aan extra ondersteuning oftewel begeleiding vanuit school bij het onderwijzen van functioneel diverse kinderen. Een leerkracht heeft een korte periode gewerkt op het speciaal onderwijs. Een ander leerkracht heeft tijdens het interview letterlijk gezegd dat het een opluchting was toen het functioneel diverse kind niet meer in de klas van deze leerkracht zat. Tevens is deze leerkracht van mening dat de leerkracht veel zelf moet uitzoeken en uitproberen, op het moment van het onderwijzen van functioneel diverse kinderen. Daarnaast heeft dezelfde leerkracht genoemd moeite te hebben in het benoemen van positieve factoren van inclusief onderwijs, omdat deze leerkracht een hoge werkdruk heeft mede doordat de leerkracht werkzaam is in een achterstandswijk. Bovendien is dezelfde leerkracht bezorgd om de reacties van ouders, veel ouders zijn namelijk

terughoudend wat betreft inclusief onderwijs omdat ze bang zijn dat hun eigen kinderen niet meer adequaat onderwezen zullen worden. Een ander leerkracht heeft ook genoemd bezorgd te zijn om de reacties uit de omgeving. Deze leerkracht is namelijk van mening, hoe ernstiger en zichtbaarder de functionele diversiteit van het kind, hoe negatiever de andere kinderen hierop zouden kunnen reageren.

De twee leerkrachten met een positieve attitude ten aanzien van het opnemen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs, hebben genoemd dat ze liever zien dat functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs les krijgen. Hoewel beide leerkrachten een positieve attitude hebben ten aanzien van het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs, heeft één leerkracht genoemd, dat de school waarop de leerkracht werkzaam is louter kinderen aanneemt die goed mee kunnen op school. Beide leerkrachten zijn van mening dat het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs op sociaal-emotioneel gebied een positief impact heeft op functioneel diverse kinderen zelf. Daarnaast vindt één leerkracht dat het op sociaal-emotioneel gebied ook een positief impact heeft op de reguliere kinderen. Bijvoorbeeld dat alle kinderen met elkaar spelen. Tevens is deze leerkracht van mening dat het op academisch gebied een positief impact heeft op zowel functioneel diverse kinderen als op reguliere kinderen. De leerkracht denkt namelijk dat de kinderen veel van elkaar zullen leren, door elkaar te helpen. Beide leerkrachten hebben in de interviews niet genoemd dat ze behoefte hebben aan extra begeleiding of ondersteuning vanuit school. Ze hebben meerdere bronnen van steun genoemd die ze krijgen bij het onderwijzen van functioneel diverse kinderen. Tot slot is één leerkracht overtuigd van de eigen competenties om functioneel diverse kinderen te onderwijzen.

### **Conclusie en discussie**

Aan de hand van de resultaten die verkregen zijn over hoe leerkrachten denken over het beleid, competenties en attitudes met betrekking tot het lesgeven van functioneel diverse kinderen wordt geprobeerd de hoofdvraag van dit onderzoek te beantwoorden, namelijk: *In hoeverre zijn leerkrachten voorbereid op het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs?*. Verschillende conclusies kunnen getrokken worden. Wanneer gekeken wordt naar het element betreffende het beleid, kan geconcludeerd worden dat de verwachting is uitgekomen. Verwacht werd namelijk dat leerkrachten niet alle aspecten van inclusief onderwijs zouden kennen, hiervoor gelden namelijk veel verschillende aspecten en leerkrachten geven alleen eigenschappen betreffende het passend onderwijs. De resultaten met betrekking tot het element kennis van leerkrachten wat betreft het verloop van segregatie naar inclusief onderwijs laten zien dat leerkrachten onbekend zijn met de Salamanca verklaring. Dit kan als gevolg hebben dat de doelstelling van inclusief onderwijs voor leerkrachten niet

bekend is. Wanneer namelijk gekeken wordt naar de bekendheid van het beleid van de scholen bij de leerkrachten, is zichtbaar dat passend onderwijs door leerkrachten vaak gezien wordt als inclusief onderwijs. Uit de resultaten blijkt echter dat geen van de leerkrachten alle juiste voorwaarden van inclusief onderwijs noemt. Verschillende leerkrachten hebben aangegeven dat de school alle leerlingen aan moet nemen en op deze manier dus onderwijs moet bieden aan iedere leerling. Echter, dit is de voorwaarde van geïntegreerd onderwijs. Bij integratie hebben namelijk alle functioneel diverse kinderen recht op scholing en educatie, en mogen zij onderwijs volgen aan lokale scholen (Vislie, 2003). Inclusief onderwijs daarentegen richt zich ook op de inclusie en integratie van functioneel diverse kinderen met de reguliere klasgenoten (Ainscow, 2005; Farrell, 2000; Florian, 2008; Vislie, 2003), welke tot stand wordt gebracht in een proces (Ainscow, 2005; Booth et al., 1997), de benoeming van de kwaliteit van het onderwijs voor alle leerlingen (Ainscow, 2005; Farrell, 2000; Florian, 2008; Vislie, 2003), dit kan voor zowel de leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften als een specifieke leerling (Ainscow et al., 2006) en vanuit het inclusief beleid mogen functioneel diverse leerlingen niet gecategoriseerd, gegroepeerd en gedisciplineerd worden (Pitt & Curtin, 2004). Deze voorwaarden worden door geen van de leerkrachten genoemd. Daarnaast is aangegeven dat enkele scholen gebruik maken van zorggroepen, hierbij worden leerlingen ingedeeld in drie niveaus, zodat instructie aansluit bij de behoeften van de leerlingen. Ook dit sluit niet aan bij de voorwaarden van inclusief onderwijs. Geconcludeerd kan worden dat leerkrachten zich houden aan een beleid dat gericht is op integratie in plaats van inclusie. De verschuiving van segregatie naar integratie, en van integratie naar inclusie, zoals beschreven in de literatuur, zou dus nog niet volledig doorlopen zijn. Het begrip inclusie en de verschillen met integratie blijken voor leerkrachten nog onduidelijk.

Verder kan ook geconcludeerd worden dat in opleidingen van leerkrachten geen aandacht wordt geschonken aan beleidskwesties. Zo heeft een van de leerkrachten aangegeven geen verschuiving te hebben ervaren richting inclusief onderwijs. Als reden hiervoor werd het hebben van weinig werkervaring in het onderwijs gegeven, hieruit blijkt dat tijdens de opleiding geen aandacht is geschonken aan de verschuiving richting een op inclusie gericht beleid. Ook dit zorgt ervoor dat een op inclusie gericht beleid onbekend voor leerkrachten is.

Wanneer gekeken wordt naar de definitie van inclusie, kan geconcludeerd worden dat leerkrachten in het Nederlands regulier basisonderwijs over onvoldoende kennis beschikken. Leerkrachten denken inclusief onderwijs te bieden, zij bieden echter geïntegreerd onderwijs.

Uit de resultaten met betrekking tot het element competenties van leerkrachten kunnen een aantal conclusies getrokken betreffende de competenties en vaardigheden die een leerkracht moet bezitten om adequaat onderwijs te kunnen bieden aan

functioneel diverse kinderen. Geconcludeerd kan worden dat de verwachting grotendeels is uitgekomen. Verwacht werd namelijk dat leerkrachten van mening waren dat zij onvoldoende opgeleid zijn en niet allemaal over de juiste vaardigheden beschikken om adequaat les te kunnen geven aan functioneel diverse kinderen.

In de literatuur was aandacht voor de opleiding van leerkrachten en kwam naar voren dat het voor een goede implementatie van inclusief onderwijs belangrijk is dat leerkrachten goed voorbereid zijn en getraind worden in het lesgeven aan functioneel diverse kinderen om zo effectief te kunnen werken met een doelgroep die een gevarieerde behoefte aan onderwijs heeft (Armstrong et al., 2011; Engelbrecht, 2013; Malinen et al., 2012). De overgrote meerderheid van de respondenten vond zichzelf niet goed (genoeg) opgeleid voor het werk dat hij/zij verricht. Dit terwijl een goede opleiding cruciaal is om adequaat les te kunnen geven. De rol van de docent is kritiek in de implementatie van het inclusief onderwijs (Bartolo & Smyth, 2009; Engelbrecht et al., 2003; Malinen et al., 2012). Zeker omdat de capaciteiten en persoonlijke professionaliteit, dus de werkwijze van de leerkracht, een verschil van twintig procent in schoolprestaties kan betekenen (Kuijpers et al., 2010; Van der Grift, 2010).

Het niet ontvangen van genoeg handvatten tijdens een opleiding zorgt ervoor dat leerkrachten niet goed zijn voorbereid op het werken met functioneel diverse kinderen. Uit dit onderzoek blijkt dit ook: de leerkrachten vinden niet allemaal dat zij ook daadwerkelijk goed genoeg voorbereid zijn op het werkveld.

Er is een groot gemis onder de respondenten aan de extra kennis die de opleiding tot speciaal basisschoolleerkracht met zich meebrengt en de respondenten hebben niet de kennis opgedaan over bepaalde stoornissen en/of handicaps. De respondenten zijn van mening dat leerkrachten die de opleiding voor leerkracht in het speciaal basisonderwijs hebben gevolgd op dit moment beter theoretisch beter voorbereid op de functioneel diverse kinderen die zij lesgeven (Hausstätter & Takala, 2008).

In het onderzoek is een onderscheid gemaakt tussen vaardigheden die de respondenten bezitten en vaardigheden die zij missen. De respondenten benoemden veel verschillende competenties die een leerkracht zou moeten bezitten om adequaat les te kunnen geven aan functioneel diverse kinderen. Deze genoemde competenties worden ook vermeld in de competenties die de Rijksoverheid heeft opgesteld voor basisschoolleerkrachten (Malinen et al., 2012; Rijksoverheid). Daarnaast benoemen de respondenten hiermee ook een aantal competenties zoals ook Engelbrecht en collega's (2003) en Moen (2008) als belangrijke competenties benoemen.

Naast de competenties die de respondenten aangaven die men moet bezitten, hebben zij ook een aantal competenties benoemd die zij op dit moment niet bezitten. Opvallend is een groot gedeelte van de respondenten aangeeft niet voldoende kennis te hebben, een competentie die zij zelf aangeven als de belangrijkste competentie en die

ook in de literatuur veelvuldig wordt benoemd (Engelbrecht et al., 2003; Moen, 2008). Daarnaast twijfelen een aantal respondenten aan hun eigen vermogen om les te geven aan functioneel diverse kinderen en weten zij niet hoe hij of zij moet handelen bij functioneel diverse kinderen. Ook van deze twee competenties wordt geacht dat een leerkracht ze bezit (Engelbrecht et al., 2003; Day, 2008; Rijksoverheid; Van der Grift, 2010). Hierdoor is het zichtbaar geworden dat de respondenten voor een groot deel niet de competenties bezitten die zij wel zouden moeten hebben. Dit terwijl uit de literatuur duidelijk naar voren is gekomen over welke competenties een leerkracht moet beschikken als zij adequaat les wil geven aan functioneel diverse kinderen (Ainscow et al., 2004; Engelbrecht et al., 2003; Harrison & Yaffe, 2009; Koster & Dengerink, 2008; Malinen et al., 2012; Moen, 2008; Rijksoverheid).

Bartolo en Smyth (2009) zeggen dat de klassensamenstellingen veranderen door het inclusief onderwijs en leerkrachten voorbereid moeten zijn op deze veranderingen. De steeds groter wordende klassen en de verschillende leerlijnen waar leerkrachten mee moeten werken vragen veel van een leerkracht aan organisatorische en planmatige vaardigheden en niet alle respondenten kunnen hier mee werken. Ook uit de literatuur dat maar een kleine meerderheid van de basisschoolleerkrachten er in slaagt het onderwijs goed af te stemmen op de verschillen tussen de leerlingen (Van der Grift, 2010). En dit is ook terug te zien in de resultaten. Daarnaast ervaren de respondenten dat zij een gebrek aan tijd hebben voor al hun werkzaamheden. Hieronder vallen de tijd en aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling die zij per leerling hebben. Dit terwijl dit een belangrijke competentie is voor de leerkracht, het omgaan met de sociaal emotionele ontwikkeling van het kind (Rijksoverheid). Opvallend is verder wel dat de literatuur geen notie maakt van de verminderende tijd die een leerkracht per kind heeft.

Tot slot geven de respondenten aan dat zij mede door de groter wordende klassen en de hoeveelheid kinderen met extra zorgbehoeften steeds minder tijd hebben voor hun leerlingen en hun andere taken. Daarmee wordt gesuggereerd dat het kunnen plannen van de leertaken van kinderen en het kunnen organiseren van een klas twee bijkomende competenties zijn die een leerkracht moet hebben om optimaal les te kunnen geven aan functioneel diverse leerlingen. De literatuur ondersteunt dat het kunnen plannen van de leertaken en het kunnen organiseren van een klas twee competenties zijn die een leerkracht zou moeten bezitten (Harrison & Yaffe, 2009; Rijksoverheid).

Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat niet alle leerkrachten alle competenties bezitten die zij zouden moeten bezitten en kan gesuggereerd worden dat onze onderzoekseenheden over het algemeen genomen niet over voldoende competenties bezitten om adequaat onderwijs te kunnen bieden aan functioneel diverse kinderen.

Met betrekking tot het derde element, namelijk attitudes waren de verwachtingen aan de hand van het literatuuronderzoek dat meerdere factoren ten grondslag kunnen liggen aan de verschillende attitudes van leerkrachten en dat er leerkrachten zijn met positieve, negatieve en neutrale attitudes. De verwachtingen wat betreft attitudes zijn uitgekomen. Uit het huidige onderzoek met betrekking tot attitudes kan geconcludeerd worden dat een mogelijk onderliggende factor voor de positieve attitudes van leerkrachten ten aanzien van het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs de competentiebeleving van leerkrachten betreft. Dit is in overeenstemming met wat bekend is uit de literatuur, indien leerkrachten vertrouwen hebben in hun eigen competenties om functioneel diverse kinderen te onderwijzen beschikken ze eerder over een positieve attitude ten aanzien van inclusief onderwijs (Cook, 2002). Een noemenswaardig onderliggende factor van de attitudes van leerkrachten is de bezorgdheid van leerkrachten met betrekking tot negatieve reacties uit de omgeving ten aanzien van functioneel diverse kinderen. De leerkrachten zijn namelijk bezorgd om de negatieve reacties van ouders en de reguliere kinderen zelf. De negatieve attitudes van leerkrachten ten aanzien van het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs kunnen mede hierdoor beïnvloed worden. Echter, deze onderliggende factor is in de literatuurstudie niet gevonden. Deze mogelijke onderliggende factor zou in toekomstige studies nader onderzocht kunnen worden. Een onderliggende factor voor de negatieve attitudes van leerkrachten die wel in de literatuur is gevonden, is de behoefte van leerkrachten om extra ondersteuning oftewel begeleiding vanuit school bij het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs. Hieruit kan geconcludeerd worden dat leerkrachten van mening zijn dat ze wellicht onvoldoende ondersteuning of begeleiding (gaan) krijgen, bij het onderwijzen van meerdere functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs. Dit is congruent met het onderzoek van Avramidis en Norwich (2002), indien sprake is van meer steun op school zijn de attitudes van leerkrachten ten aanzien van inclusief onderwijs positiever. Dat blijkt tevens uit het huidige onderzoek, immers: de leerkrachten met een positieve attitude hebben meerdere bronnen van steun genoemd die ze krijgen op school indien ze onderwijs bieden aan functioneel diverse kinderen. Wellicht hebben ze om die reden niet aangegeven dat ze behoefte hebben aan extra ondersteuning of begeleiding vanuit school.

Uit het huidige onderzoek blijkt dat een leerkracht die ervaring heeft met functioneel diverse kinderen over een positieve attitude beschikt, dat is in lijn met de bevindingen uit het onderzoek van Avramidis en Norwich (2002). Echter, de attitudes worden mogelijk beïnvloed door de ervaring die leerkrachten hebben met een bepaalde aard of type functioneel diversiteit van de kinderen. Alle leerkrachten in het huidige onderzoek met een negatieve attitude hebben immers ervaring met kinderen met

gedragsproblemen. Dit komt overeen met eerder onderzoek, namelijk leerkrachten hebben hoofdzakelijk meer negatieve attitudes ten aanzien van kinderen met gedragsproblemen (Avramidis et al., 2000a). Uit het onderzoek van Avramidis en collega's (2000a) blijkt tevens dat leerkrachten meer negatieve attitudes hebben ten aanzien van kinderen met emotionele problemen, echter is dat in het huidige onderzoek niet naar voren gekomen. Een mogelijke verklaring hiervoor is, dat de leerkrachten die hebben geparticipeerd aan het onderzoek emotionele problemen niet als functioneel divers zien.

In de literatuur worden neutrale attitudes wel genoemd, echter is het niet uitvoerig besproken zoals de positieve en negatieve attitudes van leerkrachten. Een belangrijke conclusie met betrekking tot de neutrale attitudes van leerkrachten ten aanzien van het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs, is dat de meerderheid van de leerkrachten met een neutrale attitude bereid zijn om functioneel diverse kinderen te onderwijzen in het regulier basisonderwijs indien sprake is van voldoende steun of begeleiding op de scholen waar ze werkzaam zijn.

Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat het wellicht mogelijk is dat zowel neutrale als negatieve attitudes van leerkrachten veranderd kunnen worden in positieve attitudes zoals ook blijkt uit de studie van Avramidis en collega's (2000b). Om dit te kunnen verwezenlijken zouden een aantal aspecten moeten veranderen in het regulier basisonderwijs, zoals meer steun oftewel begeleiding in de klas, een aanvullende training, opleiding of cursus op het gebied van het onderwijzen van functioneel diverse kinderen. Daarnaast blijken de leerkrachten ook behoefte te hebben aan kleinere klassen in het regulier basisonderwijs. Ervaring speelt ook een belangrijk rol, echter dient rekening gehouden te worden met type en aard van functionele diversiteit. Wellicht zouden in de toekomst meer handvatten aangereikt kunnen worden aan leerkrachten in onder andere het onderwijzen van kinderen met gedragsproblemen om ervoor te zorgen dat de leerkrachten meer succeservaringen met deze kinderen krijgen.

Wanneer gekeken wordt naar de hoofdvraag: *'In hoeverre zijn leerkrachten voorbereid op het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs?'*, kan aan de hand van de resultaten uit dit onderzoek geconcludeerd worden dat leerkrachten uit het regulier basisonderwijs zichzelf onvoldoende voorbereid vinden voor het onderwijzen van functioneel diverse kinderen.

Er kunnen enkele kanttekeningen geplaatst worden bij dit onderzoek. Zo zijn resultaten minder betrouwbaar doordat de onderzoekers de interviews individueel afgenomen hebben. Het is mogelijk dat bepaalde onderwerpen onvoldoende bevestigd zijn, op het moment dat een tweede onderzoeker aanwezig is kan dit extra in acht genomen worden. Daarnaast zijn de resultaten niet generaliseerbaar, doordat de



steekproefgrootte erg klein is en de respondenten onderling niet vergelijkbaar zijn. De verschillende schoolregio's waar de respondenten vandaan komen kunnen namelijk invloed hebben op de visie van leerkrachten op het inclusief onderwijs.

Ondanks deze tekortkomingen bieden de resultaten uit dit onderzoek belangrijke inzichten met betrekking tot de invoering van passend onderwijs, wat ons tot de volgende aanbevelingen brengt, namelijk dat vervolgonderzoek noodzakelijk is voor het slagen van inclusief onderwijs. Zo blijkt uit het huidige onderzoek dat leerkrachten niet op de hoogte zijn van het beleid rondom inclusief onderwijs, op deze manier kunnen leerkrachten niet voldoen aan een effectieve manier van inclusief onderwijzen, maar onderwijzen zij vanuit een beleid gericht op passend onderwijs. Verder zijn respondenten van mening dat zij niet allemaal over de juiste opleiding en vaardigheden beschikken om aan de doelgroep les te kunnen geven, het is hierbij noodzakelijk dat leerkrachten beter voorbereid en begeleid worden in hun opleiding en verdere werk zodat zij zekerder zijn over hun eigen kunnen en bewuster weten hoe zij met de groep functioneel diverse leerlingen moet werken in de klas. Als laatst kunnen negatieve attitudes van leerkrachten mede beïnvloed worden door de negatieve reacties uit de omgeving. Indien dit uit vervolg onderzoek ook blijkt, zouden scholen zich tevens moeten richten op het voorbereiden van ouders en reguliere leerlingen op de komst van functioneel diverse leerlingen op het regulier basisonderwijs.

## Literatuur

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139. doi:10.1080/1360311032000158015
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., . . . Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231-238. doi:10.1007/BF03173412
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 29-39. doi:10.1080/13603116.2010.496192
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Chapter 3: Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), 65-108. doi:10.3102/0091732X030001065
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 191-210. doi:10.1080/713663717
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147. doi:10.1080/08856250210129056
- Bakker, N., Noordman, J., & Rietveld-van Wingerden, M. (2006). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: Idee en praktijk, 1500-2000*. Assen: van Gorcum.
- Bartolo, P., & Smyth, G. (2009). Teacher Education for Diversity. In Swennen, A., & Van der Klink, M. (Eds.), *Becoming a teacher. Theory and practice for teacher educators (pp.117-132)*. Springer. doi:10.1007/978-1-4020-8874-2
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Utrecht: NIZW uitgeverij.
- Boer, A., de, Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes

- towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417.
- Booth, T., Ainscow, M., & Dyson. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 337-355. doi:10.1080/1360311970010404
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125, 163-172.
- Butler, S., & Shevlin, M. (2001). Creating an inclusive school: The influence of teacher attitudes. *Irish Educational Studies*, 20, 125-138. doi:10.1080/0332331010200112
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28, 369-379. doi:10.1080/13668250310001616407
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 34, 203-213. doi:10.1177/002246690103400403
- Cook, B. G. (2002). Inclusive attitudes, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25, 262-277. doi:10.1177/088840640202500306
- Corbett, J., & Norwich, B. (1997). Special needs and client rights: The changing social and political context of special education research. *British Educational Research Journal*, 23, 379-389. doi:10.1080/0141192970230309
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9, 243-260. doi:10.1007/s10833-007-9054-6
- Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 115-118. doi:10.1080/08856257.2013.778110
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 293-308. doi:10.1080/1034912032000120462
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 153-162. doi:10.1080/136031100284867
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35, 202-208. doi:10.1111/j.1467-8578.2008.0040.x

- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2012). *Exceptional learners: An introduction to special education*. Boston: Pearson Higher Education.
- Harrison, J., & Yaffe, E. (2009). Teacher Educators and Reflective Practice. In Swennen, A., & Van der Klink, M. (Eds.), *Becoming a teacher. Theory and practice for teacher educators* (pp. 145-162). Springer. doi:10.1007/978-1-4020-8874-2
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology, 23*, 87-94. doi:10.1080/01443410303223
- Hausstätter, S., & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: A comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education, 23*(2), 121-134. doi: 10.1080/08856250801946251
- Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education, 31*(2), 135-149. doi:10.1080/02619760802000115
- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1687-1694. doi:10.1016/j.tate.2010.06.021
- Malinen, O. P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal, 23*(4), 567-584. doi:10.1080/09585176.2012.731011
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2012, november 16). Kamerbrief over passend onderwijs en kwaliteit speciaal en voortgezet speciaal onderwijs. Nederland: Den Haag.
- Moen, T. (2008). Inclusive educational practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(1), 59-75. doi:10.1080/00313830701786628
- Neuman, W. L. (2014). *Understanding research*. Boston: Pearson ISBN 13: 978-1-292-02028-0.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review, 53*, 125-135. doi:10.1080/00131910120055552
- Pitt, V., & Curtin, M. (2004). Integration versus segregation: The experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education. *Disability and Society, 19*, 387-401. doi:10.1080/09687590410001689485
- Rijksoverheid. *Zeven bekwaamheidseisen*. Verkregen van

- [www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/aan-welke-eisen-moet-een-docent-voldoen.html](http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/aan-welke-eisen-moet-een-docent-voldoen.html) op 05-03-2014
- Robson, C. (2009). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21*, 85-105. doi:10.1080/08856250500491880
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research, 52*, 351-390. doi:10.1080/00131881.2010.524749
- Shade, R. A., & Stewart, R. (2001). General education and special education teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure, 46*, 37-41. doi:10.1080/10459880109603342
- Silverman, J. C. (2007). Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education, 30*, 42-51. doi:10.1177/088840640703000105
- Swennen, A., & Van der Klink, M. (Eds.). (2009). Epilogue: Enhancing the profession of teacher educators. In Swennen, A., & Van der Klink, M. (Eds.), *Becoming a teacher. Theory and practice for teacher educators* (pp.219-226). doi:10.1007/978-1-4020-8874-2
- United Nations Education, Society and Cultural Organisation. (1994). *The Salamanca Statement on principles, policies and practice in special needs education*. Paris: United Nations Education, Society and Cultural Organisation.
- United Nations Education, Society and Cultural Organisation. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: United Nations Education, Society and Cultural Organisation.
- Van der Grift, W. J. C. M. (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Rijksuniversiteit Groningen. Eindhoven: Drukkerij Lecturis.
- Van Veen, K. (2011). Het niveau en de kwaliteit van leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs: Wat is het probleem? *Pedagogische Studiën, 88*, 433-442. Verkregen van [http://www.onderwijsweb.hu.nl/~media/HU-ONDERWIJSWEB/Docs/Overgang%20povo/Pedag.Stud\\_jrg88\\_no6\\_KvdVeen.pdf](http://www.onderwijsweb.hu.nl/~media/HU-ONDERWIJSWEB/Docs/Overgang%20povo/Pedag.Stud_jrg88_no6_KvdVeen.pdf)
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the westerns European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18*, 17-35. doi:10.1080/0885625082000042294
- Zwieten, M., & Willems, D. (2004). Waardering van kwalitatief onderzoek. *Huisarts en Wetenschap, 47*, 38-43. doi:10.1007/BF03083653