

**Deelopdracht 4
Bachelorthesis
200600042**

**De impact van inclusief
onderwijs op leerlingen volgens
leerkrachten**

**Janneke van Raaij, J.vanraaij@students.uu.nl, 3716422
Nathalie Kokke, N.J.Kokke@students.uu.nl, 3825205**

**Werkgroep 6
Drs. Corrie Tijsseling
23-06-2014**

Abstract

Previous scientific research reports a broad variety in the question whether inclusion of functional diverse students causes a rather positive or negative impact on these students as well as their regular classmates. The aim of this qualitative study was to examine which expectations teachers in mainstream primary schools had about this phenomenon called 'inclusive education' on both groups of students. The impact on the students was subdivided in two main categories; academic- and social level. **Method.** This study was executed with the use of semi-structured interviews. Participants in this study were twelve primary school teachers of which were eleven female participants and one male participant. They had a various number of years experience as a primary school teacher, ranging from 3 to 39 years. **Results.** The main findings were that the teachers expect a greater influence from inclusive education on social level. They also expect both positive and negative influences on academic and social level for FD students and regular students. Only teachers who had experience with FD students expected a negative influence on social level for regular students. Besides a positive impact at academic level for FD students, teachers also expect a negative academical impact. They expect there will be too few available resources for educating these students. Results of this study can not be generalized because of multiple reasons, which will be explained in this paper. Limitations of the current study are discussed and recommendations are given for future research.

Inhoudsopgave

Theoretische inleiding	4
Impact op functioneel diverse leerlingen	4
Impact op reguliere leerlingen	7
Methoden	9
Type onderzoek	9
Definiëring en operationalisering	10
Betrouwbaarheid en validiteit.....	11
Wetenschappelijke- en maatschappelijke relevantie.....	12
Resultaten	13
Impact van inclusief onderwijs op functioneel diverse kinderen	14
Sociaal gebied	14
Academisch gebied	15
De impact van inclusief onderwijs op reguliere leerlingen	16
Sociaal gebied	16
Academisch gebied	19
Conclusie.....	20
Discussie	23
Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	23
Literatuur	24
Bijlagen.....	28
Logboek.....	28

Theoretische inleiding

De afgelopen decennia is het onderwijzen van functioneel diverse leerlingen, in het algemeen beter bekend als leerlingen met een beperking, steeds meer verplaatst naar het reguliere onderwijs. Dit verschijnsel staat bekend als inclusief onderwijs (Kalamouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). De overgang van speciaal onderwijs naar inclusief onderwijs gebeurt onder leiding van de overheid (Fletcher, 2010) en wordt verantwoord door het belang van gelijke rechten voor kinderen, door Cole (1999) het rechtvaardigheidsargument genoemd. Hoewel dit beleid wordt ondersteund door leerkrachten, ouders en autoriteiten, is er minder overeenstemming over de vraag of dit ook daadwerkelijk gerealiseerd kan worden in de praktijk. De meningen zijn verdeeld over wat de beste leeromgeving is voor functioneel diverse kinderen en over wat het effect is van inclusief onderwijs op de reguliere leerlingen. Het is daarom van belang om in de wetenschappelijke literatuur na te gaan wat daarover bekend is. Eerst zal beschreven worden wat er vanuit de literatuur bekend is over de invloed van inclusief onderwijs op functioneel diverse kinderen, wat betreft hun academische- en sociale ontwikkeling, vervolgens zal beschreven worden wat er vanuit de literatuur bekend is over de invloed van inclusief onderwijs op reguliere leerlingen, wat betreft hun academische- en sociale ontwikkeling.

Impact op functioneel diverse leerlingen

Onderwijs is er in de eerste plaats op gericht om de academische ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. De academische ontwikkeling van leerlingen wordt bekeken en vastgelegd aan de hand van schoolprestaties, die door middel van toetsen en testen gemeten en geëvalueerd worden (Freeman & Alkin, 2000). Uit meerdere onderzoeken blijkt dat inclusief onderwijs over het algemeen een positief effect heeft op de academische ontwikkeling van functioneel diverse leerlingen (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson, & Gallannaugh, 2007; Freeman & Alkin, 2000). Zo blijkt dat functioneel diverse leerlingen die onderwijs volgen op een reguliere school, betere schoolprestaties halen en meer academische winst verwerven dan leerlingen die speciaal onderwijs volgen (Freeman & Alkin, 2000; Markussen, 2004). Zo halen ze betere scores op gestandaardiseerde testen, behalen ze meer leerdoelen en betere cijfers, kunnen ze beter zelfstandig aan een taak werken en laten ze ook meer motivatie om te leren zien (Salend & Garrick-Duhaney, 1999). Een studie waarin leerlingen met milde leerproblemen werden onderzocht, liet zien dat een significant aantal van deze leerlingen die onderwijs op een reguliere school volgden, zodanig progressie boekten in leesvaardigheid dat ze ongeveer op hetzelfde niveau als hun (laagpresterende) klasgenoten zonder leerproblemen konden lezen (Salend & Garrick-Duhaney, 1999). Uit ander onderzoek kwam naar voren dat functioneel diverse leerlingen in het reguliere onderwijs meer progressie lieten zien in zowel taal als in rekenen. Dit gold voor

leerlingen met leer- en gedragsproblemen, maar ook voor leerlingen met een milde verstandelijke beperking (Ruijs & Peetsma, 2009). Dat het effect ook voor leerlingen met verstandelijke beperkingen geldt, blijkt tevens uit onderzoek van Laws, Byrne & Buckley (2000). Hieruit blijkt namelijk dat plaatsing op een reguliere school een positieve invloed heeft op de taal- en geheugenontwikkeling van leerlingen met het syndroom van Down. De leerlingen die op een reguliere school zaten, hadden significant hogere scores op testen die vocabulaire, grammatica en het onthouden van cijferreeksen maten. Een soortgelijke bevinding laat onderzoek van De Graaf, Van Hove, en Haveman (2003) zien. Leerlingen met het syndroom van Down in het regulier onderwijs werden vergeleken met leerlingen met het syndroom van Down in het speciaal onderwijs wat betreft het ontwikkelen van academische vaardigheden, zoals lezen en rekenen. De leerlingen in het regulier onderwijs ontwikkelden meer academische vaardigheden dan leerlingen in het speciaal onderwijs, dit gold in het bijzonder voor leesvaardigheid.

Inclusief onderwijs laat dus een positief effect zien voor functioneel diverse leerlingen op academisch gebied. Deze positieve effecten kunnen door verschillende factoren verklaard worden. In de eerste plaats wordt er in het regulier onderwijs vaak meer tijd besteed aan het daadwerkelijke lesgeven en de focus ligt meer op de academische ontwikkeling. In het speciaal onderwijs is er meer tijd kwijt aan verzorging van leerlingen of aan het reguleren van gedragsproblemen (Ruijs & Peetsma, 2009). In de tweede plaats leren functioneel diverse leerlingen veel door interactie met hun klasgenoten. Ze komen, meer dan in het speciaal onderwijs, voortdurend in aanraking met een 'normale' taalomgeving, waardoor de taalvaardigheid alleen hierdoor al vooruit kan gaan (Laws et al., 2000). Daarnaast leren functioneel diverse leerlingen veel van het samenwerken met meer competente klasgenoten (Ruijs & Peetsma, 2009). Deze klasgenoten laten zien hoe er effectief geleerd kan worden en zij kunnen ook uitleg geven wanneer iets niet duidelijk is. Positieve effecten kunnen afhankelijk zijn van het type beperking, maar vooral van de ernst van de beperking. Hoe minder ernstig de beperking, hoe groter de winst op academisch gebied (Freeman & Alkin, 2000). Zo laten leerlingen met milde leerproblemen in het regulier onderwijs grotere vooruitgang zien op academisch gebied dan leerlingen met ernstige leerproblemen (Freeman & Alkin, 2000). Daarnaast blijkt de mate van integratie in de klas invloed te hebben op schoolprestaties. Hoe beter de leerling geïntegreerd is in de klas, hoe positiever de invloed op de academische ontwikkeling (Freeman & Alkin, 2000). Sociale integratie is dus ook een belangrijk aspect in de setting van inclusief onderwijs.

Omdat sociale integratie een belangrijke rol speelt wat betreft de mate van academische ontwikkeling, maar ook wat betreft het welbevinden van leerlingen, is dit een belangrijk deelgebied om te onderzoeken (Freeman & Alkin, 2000). In inclusief onderwijs spelen, werken en leren leerlingen met en zonder beperking samen. Dit heeft

invloed op het sociaal functioneren van functioneel diverse leerlingen. Onder sociaal functioneren valt bijvoorbeeld de mate van sociale interactie met klasgenoten, de mate van sociale integratie in de klas, sociale competentie en het aangaan van vriendschappen (Dolva, Hemmingsson, Gustavsson, & Borell, 2010). De verwachting is dat inclusief onderwijs een positieve invloed heeft op de sociale ontwikkeling en dus het sociaal functioneren van functioneel diverse leerlingen (Guralnick, 1999; Koster, Pijl, Van Houten, & Nakken, 2007). Dit blijkt echter niet geheel vanzelfsprekend te zijn. Er zijn voor functioneel diverse leerlingen verschillende risicofactoren aanwezig op sociaal gebied. Zo hebben ze meer kans om slachtoffer te worden van pesten, of genegeerd en afgewezen te worden door klasgenoten. Ook worden ze minder geaccepteerd in de klas dan leerlingen zonder beperkingen en hebben ze een lagere sociale status (Koster, Pijl, Van Houten, & Nakken, 2009; Pavri & Luftig, 2001). Zo blijkt uit onderzoek dat dove leerlingen minder gewaardeerd worden door hun klasgenoten en zichzelf ook als minder sociaal geaccepteerd zien dan andere kinderen (Power & Hyde, 2002). Het type beperking, maar vooral de ernst van de beperking, heeft invloed op de sociale acceptatie van functioneel diverse leerlingen. Hoe ernstiger de beperking van de leerling, hoe minder de leerling geaccepteerd wordt (Guralnick, 1999; Koster e.a., 2007). Daarnaast zorgt plaatsing op het reguliere onderwijs er niet voor dat functioneel diverse leerlingen meer sociale contacten krijgen. Zo blijkt dat leerlingen zonder beperkingen liever en meer spelen met leerlingen die ook geen beperking hebben (Nakken & Pijl, 2002). Dit wordt onderstreept door onderzoek van Kemp & Carter (2002). Daaruit blijkt dat functioneel diverse leerlingen op een reguliere school significant meer tijd alleen doorbrengen dan dat ze in interactie met klasgenoten zijn. Tevens hebben functioneel diverse leerlingen minder vaak wederzijdse vriendschappen en hebben ze ook minder vaak een beste vriend dan reguliere leerlingen (Guralnick, 1999; Reed, McIntyre, Dusek, & Quintero, 2011).

Inclusief onderwijs lijkt voor functioneel diverse leerlingen dus een nadelige invloed te hebben op sociaal gebied. De oorzaken hiervan zijn divers. Het is mogelijk dat functioneel diverse leerlingen meer internaliserende en externaliserende gedragsproblemen vertonen waardoor zij minder geliefd zijn bij andere leerlingen (Dolva e.a., 2010). Een andere mogelijkheid is dat functioneel diverse leerlingen minder goed ontwikkelde sociale vaardigheden hebben, waardoor zij extra kwetsbaar zijn voor pestgedrag (Kemp & Carter, 2002). Een laatste mogelijkheid is dat er nog veel stigma's heersen omtrent beperkingen en dergelijke, waardoor functioneel diverse leerlingen eerder gediscrimineerd en afgewezen worden door leeftijdsgenoten (Dolva e.a., 2010).

Samenvattend kan gezegd worden dat inclusief onderwijs over het algemeen een positieve invloed heeft op de academische ontwikkeling van functioneel diverse leerlingen. Op sociaal gebied is de invloed van inclusief onderwijs echter minder positief

voor functioneel diverse leerlingen. Er kunnen problemen ontstaan op het gebied van acceptatie, pesten en sociale interactie. De vraag is welke impact de aanwezigheid van functioneel diverse leerlingen in de klas heeft op de reguliere leerlingen.

Impact op reguliere leerlingen

Inclusief onderwijs heeft niet alleen impact op functioneel diverse leerlingen, maar ook op de reguliere leerlingen. (Gandhi, 2007; Kalambouka et al., 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). Hier is echter nog maar weinig onderzoek naar gedaan, waardoor geen uitspraak gedaan kan worden welke impact inclusief onderwijs heeft op reguliere leerlingen (Fletcher, 2010; Kalambouka et al., 2007). Het weinige onderzoek dat gedaan is, geeft wisselende resultaten. Zo zijn er onderzoeken die een positieve, negatieve, neutrale of wisselende impact hebben gevonden op reguliere leerlingen. Wat betreft de impact op academisch gebied is het opvallend dat onderzoeken verschillende resultaten laten zien. Zo doen de resultaten uit onderzoek van Fletcher (2010) lijken dat inclusie een negatieve impact heeft op de reguliere basisschoolleerlingen. De resultaten lieten zien dat de academische prestaties van deze leerlingen met vijf tot tien procent afnamen wanneer zij een functioneel diverse leerling in hun klas hadden. Ook tijdens eerder onderzoek vond Fletcher (2009) een afname in de prestaties van deze leerlingen. Hij richtte zich hierbij voornamelijk op de impact van leerlingen met ernstige emotionele problemen op hun reguliere klasgenoten. Hij stelde vast dat tien procent van de reguliere basisschoolleerlingen een klasgenootje had met een ernstig emotioneel probleem. Hierdoor zou de totale impact op de prestaties van de leerlingen als gevolg van de inclusie mogelijk erg groot zijn. Het is de vraag of deze impact anders zou zijn als de aard van de problematiek bij de functioneel diverse leerlingen anders zou zijn.

Hier tegenover staan er onderzoekers die juist een positieve impact van inclusie rapporteren. Zo bleek uit onderzoek van Ruijs & Peetsma (2009) dat de academische prestaties van reguliere leerlingen in inclusieve klassen vergelijkbaar of zelfs hoger waren dan die van leerlingen in klassen die niet inclusief waren. Deze bevindingen worden ondersteund door Kalambouka et al. (2007), ondanks dat de aard van de problematiek bij de functioneel diverse leerlingen bij dit onderzoek anders was. In dit onderzoek werd gevonden dat in 81 procent van de gevallen de impact als neutraal of positief geclassificeerd kon worden. Gandhi (2007) benoemt dat de prestaties van leerlingen daarnaast beïnvloed werden door een extra variabele, namelijk de aanwezigheid van een assistent in de klas. Dit zorgde ervoor dat leerlingen in deze klassen beter presteerden dan leerlingen in inclusieve klassen zonder assistent en ook dan leerlingen in klassen die niet inclusief zijn. Leraren die ervaring hebben met inclusief onderwijs, rapporteren veelal een positieve impact op reguliere leerlingen op academisch gebied als gevolg van inclusie (Bennett & Gallagher, 2013). Ook ouders van reguliere leerlingen in een inclusieve klas benoemen doorgaans dat hun kind profijt heeft van deze ervaring (Peck et al., 2004).

Daarnaast zijn er ook onderzoeken gedaan waaruit een gemengd resultaat bleek. Zo werd onderscheid gemaakt tussen drie groepen reguliere leerlingen; laag-, gemiddeld- en hoog presterend. Hieruit bleek dat de laagpresterende leerlingen positieve gevolgen ondervonden van de inclusie, terwijl de hoogpresterende leerlingen juist een negatieve impact ervaarden (Ruijs & Peetsma, 2009; Huber, Rosenfeld & Fiorello, 2001). Dit verschil tussen hoog- en laagpresterende leerlingen werd verklaard door de veranderingen in de klassensituatie als gevolg van inclusief onderwijs. Wanneer leerkrachten functioneel diverse leerlingen in hun klas kregen, moesten zij hun manier van lesgeven aanpassen om te voldoen aan de behoeften van deze leerlingen. Zo werd onder andere het tempo van de lessen aangepast. Laagpresterende leerlingen hadden hier baat bij, omdat de stof voor hen in een beter tempo werd behandeld en hierdoor beter aansloot bij hun onderwijsbehoeften. Voor hoogpresterende leerlingen kwam dit tempo te laag te liggen en leidde dit vervolgens tot onderpresteren doordat zij onvoldoende uitgedaagd werden, het onderwijs sloot daardoor minder aan op hun onderwijsbehoeften (Huber et al., 2001).

Tot slot wordt door onderzoekers gesteld dat inclusie geen of weinig effect zal hebben op academische prestaties van reguliere leerlingen (Salend & Duhaney, 1999). Farrell et al. (2007) onderzochten hoe het mogelijk was dat sommige scholen inclusief waren én hoog presteerden. Zij vonden dat de relatie tussen inclusie en prestaties van leerlingen slechts gering was. Er waren vele andere factoren die impact hadden op de prestaties van leerlingen naast de mate van inclusie. Voorbeelden hiervan zijn de mate van aanwezigheid van leerlingen op school en de kwaliteit van lessen.

Ten tweede wordt de impact van de aanwezigheid van functioneel diverse leerlingen op reguliere basisschoolleerlingen op sociaal gebied besproken. Uit de literatuur blijkt dat dat inclusie hier een positieve impact heeft (Salend & Duhaney, 1999). Uit de resultaten komt naar voren dat inclusie ertoe leidt dat functioneel diverse leerlingen als minder negatief in de sociale interactie ervaren worden door leeftijdsgenoten, meer wederkerige vriendschappen ontwikkelen en minder negatieve interacties hebben met leeftijdsgenoten (Mikami, Reuland, Griggs, & Jia, 2013). Daarnaast krijgen reguliere leerlingen een positievere algemene houding, hebben zij minder vooroordelen naar anderen toe en ervaren ze minder angst binnen een groep. Tot slot tonen ze meer affectie en versterkt dit het vertrouwen van deze leerlingen (Sirlopu et al., 2008).

Samenvattend kan gezegd worden dat uit de literatuur naar voren komt dat de invloed van inclusief onderwijs op functioneel diverse kinderen verschillend is op academisch- en sociaal gebied. Op academisch gebied is een positieve invloed waarneembaar, maar op sociaal gebied kunnen zich problemen voor doen. Wat betreft de impact op reguliere leerlingen kan geconcludeerd worden dat er geen eenduidig beeld is

van op academisch gebied. Toch is er relatief weinig gerapporteerd over de negatieve impact en relatief veel over een neutrale of positieve impact. Daarnaast benadrukten bijna alle onderzoekers dat er geen reden is voor zorgen voor een mogelijke negatieve impact op de academische prestaties van reguliere leerlingen. Op sociaal gebied blijkt dat er wel een eenduidig effect is. Reguliere basisschoolleerlingen ervaren een positieve impact van inclusie.

De besproken literatuur gaat voornamelijk vooral over inclusief onderwijs in het buitenland. In Nederland komt een nieuw beleid, namelijk Wet Passend Onderwijs, waarin gestimuleerd wordt om functioneel diverse leerlingen in het reguliere onderwijs te plaatsen. Het is daarom interessant om te onderzoeken wat de verwachtingen zijn van leerkrachten in de Nederlandse praktijk. De vraag is of de bevindingen uit de literatuur ook in het huidige onderzoek naar voren zullen komen, of dat er juist een ander beeld waarneembaar zal zijn. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: *'Wat is volgens Nederlandse leerkrachten in het regulier basisonderwijs de impact van inclusief onderwijs op reguliere- en functioneel diverse leerlingen, zowel op sociaal als op academisch gebied?'* Deze vraag is opgedeeld in twee deelvragen, welke zijn: *'Wat is volgens Nederlandse leerkrachten in het regulier basisonderwijs de impact van inclusief onderwijs op functioneel diverse leerlingen, zowel op sociaal als op academisch gebied?'* En: *'Wat is volgens Nederlandse leerkrachten in het regulier basisonderwijs de impact op reguliere basisschoolleerlingen van het hebben van een functioneel diverse medeleerling in de klas, zowel op sociaal als op academisch gebied?'*

Methoden

Type onderzoek

Indien er sprake is van een open onderzoeksvraag, zoals in het huidige onderzoek, wordt kwalitatief onderzoek gebruikt. Het doel is hier hoofdzakelijk het ontwikkelen van (nieuwe) ideeën. In kwalitatief onderzoek wordt vaak gebruik gemaakt van specifieke methoden voor het verzamelen van data -zoals interviews, participerende observaties en bronnenonderzoek-, het begrijpen staat vaak centraal en gedurende het onderzoeksproces is het aanpassen van de onderzoeksvraag mogelijk. Het huidige onderzoek was explorerend van aard. Immers, met het onderzoek werd getracht nieuwe informatie te achterhalen, aangezien inclusief onderwijs in Nederland relatief nieuw is en hier nog weinig onderzoek naar is gedaan. Op basis van eerder onderzoek waren er wel algemene verwachtingen wat betreft de impact van inclusief onderwijs te formuleren. Aan het begin van het onderzoek werd verwacht dat leerkrachten denken dat de impact van inclusief onderwijs voor functioneel diverse leerlingen positief is op academisch gebied en negatief is op sociaal gebied. Voor reguliere leerlingen was de verwachting dat

leerkrachten denken dat de impact op academisch gebied negatief is en op sociaal gebied positief.

Definiëring en operationalisering

Dit onderzoek richt zich op leerkrachten in het reguliere basisonderwijs, die onderwijs geven aan leerlingen in de leeftijd van vier tot twaalf jaar. Daarnaast wordt het begrip functioneel diverse leerlingen gebruikt. Functioneel diverse leerlingen betreft leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (Peetsma, Vergeer, Roeleveld, & Karsten, 2001). Functioneel diverse leerlingen ontwikkelen zich niet gemiddeld, als gevolg van een beperking of stoornis. Zo kunnen zij onder andere problemen ondervinden bij het zien, horen of bewegen of cognitieve-en/of gedragsproblemen hebben (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2012). Tot slot heeft de term inclusief onderwijs betrekking op het onderwijzen van functioneel diverse leerlingen in het reguliere onderwijs.

In het huidige onderzoek zijn twaalf leerkrachten uit het reguliere basisonderwijs geïnterviewd. Van deze groep respondenten waren elf leerkrachten vrouwelijk en was één leerkracht mannelijk. Zij hadden een uiteenlopend aantal jaren ervaring in het reguliere basisonderwijs als leerkracht, variërend van 3 tot 39 jaar. De onderzoeksters zijn door middel van de sneeuwbalmethode met de leerkrachten in contact gekomen. Dit houdt in dat de onderzoeksters eerst via bekenden aan enkele leerkrachten kwamen, waarna deze leerkrachten weer andere leerkrachten aandroegen die mee wilden werken, en deze leerkrachten weer andere leerkrachten aandroegen. Hier moet echter wel rekening gehouden worden met de mogelijkheid dat leerkrachten die bereid waren om mee te werken aan het onderzoek, wellicht (systematisch) verschillen van leerkrachten die hier niet aan mee willen doen. Het is namelijk mogelijk dat leerkrachten die mee willen werken aan het onderzoek anders tegenover inclusief onderwijs staan dan leerkrachten die niet mee willen werken, omdat zij hier bijvoorbeeld meer kennis over hebben of werken bij een basisschool waar al inclusief onderwijs geboden wordt. Daarnaast zal een leerkracht die meer ervaring heeft en overtuigd is van zijn of haar competenties zelfverzekerder zijn en wellicht eerder meedoen aan een interview. Hierdoor zou een vertekening in de resultaten kunnen optreden, wat ervoor zorgt dat de resultaten minder betrouwbaar en generaliseerbaar zijn. Ook moet er rekening mee gehouden worden dat leerkrachten mogelijk sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven. Hiermee wordt bedoeld dat leerkrachten antwoorden geven waarvan zij denken dat de interviewers die willen horen, de school hen voorschrijft of om zich beter voor te doen.

Het onderzoek is verricht middels semi-gestructureerde interviews. Een semi-gestructureerd interview is een type interview waarbij de inhoud, formulering en volgorde van de vragen niet helemaal open is gelaten. Er zijn voorbereidingen geweest die hebben geleid tot een lijst van vragen en onderwerpen die aan bod moeten komen

(Boeije, 2012). Op deze manier zijn alle deelonderwerpen van het onderzoek aan bod gekomen gedurende de interviews. De belangrijkste onderwerpen die in de vragen naar voren kwamen gingen over de verwachte impact op sociaal- en academisch gebied, voor functioneel diverse- en reguliere leerlingen. Een interview kan beschouwd worden als een gespreksvorm waarin de interviewer zich bepaalt tot het stellen van vragen over gedragingen, opvattingen, houdingen en ervaringen ten aanzien van bepaalde sociale verschijnselen aan de geïnterviewde, die zich voornamelijk beperkt tot het geven van antwoorden op die vragen (Boeije, 2012). Het afnemen van interviews heeft verschillende voordelen. Het is onder andere een flexibele methode om er achter 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 omtrent de impact die leerkrachten verwachten van inclusief onderwijs, zijn interviews de meest adequate methode om dit te bewerkstelligen. De interviews hebben face-to-face plaatsgevonden, met de reden dat non-verbale signalen kunnen helpen in het begrijpen van de verbale reacties. Tevens kan er 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 zijn opgenomen met een voice-recorder en tijdens het interview is er aandacht voor de non-verbale reacties van de geïnterviewde leerkrachten. Na afloop zijn de interviews volledig getranscribeerd -uitgetypt-. Aan de hand van deze transcripten zijn de verschillende reacties van de geïnterviewde leerkrachten gecodeerd.

Betrouwbaarheid en validiteit

Betrouwbaarheid heeft betrekking op beïnvloeding van de waarnemingen door toevallige of onsystematische meetfouten. De betrouwbaarheid wordt gemeten aan de precisie van de methoden van dataverzameling of de meetinstrumenten. Een onderzoek is betrouwbaar wanneer het bij herhaling tot dezelfde uitkomsten leidt (Boeije, 2012). Om de betrouwbaarheid in dit onderzoek te vergroten is ten eerste een lijst van open interviewvragen opgesteld. Deze vragen werden door elke onderzoeker tijdens elk interview gesteld. Dit zodat, hoewel elk interview anders is verlopen, toch bij iedere respondent op zoveel mogelijk overeenkomende vragen antwoord is verkregen. Ook zijn de interviews opgenomen, waardoor het mogelijk was naderhand de gegevens te controleren. Ten tweede is alles wat met betrekking tot het onderzoek gedaan is opgeschreven in een logboek. Hierin is door de onderzoekers genoteerd wat gedaan is en 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 hebben daarom elkaars interviews, aantekeningen en interpretaties gecontroleerd en becommentarieerd, dit vergroot tevens de

interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Met interbeoordelaarsbetrouwbaarheid wordt de mate van overeenstemming tussen verschillende onderzoekers bedoeld (Boeije 2012). Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid verder te vergroten, is tijdens het coderen en analyseren van de gegevens de werkwijzen op elkaar afgestemd. Zo is de consistentie van het coderingssysteem vergroot en werden bepaalde fragmenten uit het interview systematisch bij de juiste code geplaatst (Boeije, 2012).

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 is 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 beweert onderzocht te hebben (Zwieten & Willems, 2004). Om de validiteit te vergroten, is 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 er nog niet veel bekend is over de verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van het onderwijzen van functioneel diverse leerlingen in het reguliere basisonderwijs. Dit onderzoek verschaft dus nieuwe wetenschappelijke kennis en kan van waarde zijn voor wetenschappelijke theorieën met betrekking tot functioneel diverse leerlingen en inclusief onderwijs. Het onderzoek heeft een maatschappelijke relevantie omdat de verwachtingen die leerkrachten hebben ten aanzien van het van het onderwijzen aan functioneel diverse leerlingen, mogelijk invloed hebben op de kans van slagen van inclusief onderwijs voor functioneel diverse leerlingen. Wanneer er meer duidelijk wordt over de verwachtingen van leerkrachten, helpt dit wellicht het succes van inclusief onderwijs te vergroten.

Er is in dit onderzoek veel waarde gehecht aan de ethische verantwoording. Er zijn open interviews gehouden waarin de meningen van respondenten uitgebreid aan de orde kwamen. 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 zijn en dat deze niet gebruikt zullen worden voor andere doeleinden. Daarnaast waren de houdingen van de onderzoeksters neutraal tijdens de dataverzameling, het verwerken van de interviews is correct en objectief gedaan en er is correct gerefereerd om fraude te

voorkomen. Verder waren wij ons bewust van onze positie als studenten en het belang dat dit onderzoek heeft voor onze opleiding.

Nu de onderzoeksopzet beschreven is, zal vervolgens de uitvoering van het onderzoek besproken worden in de resultatensectie.

Resultaten

In deze resultatensectie worden de gegevens beschreven die door de interviews verkregen zijn en welke vervolgens geanalyseerd zijn. De interviews zijn allen verbatim uitgetypt om deze te analyseren. Het analyseren van de gegevens werd gedaan aan de hand van coderen. Hierbij werden de stappen van coderen gebruikt zoals genoemd in Boeije (2012), namelijk open-, axiaal-, en selectief coderen.

Open coderen is de eerste stap in het codeerproces. Omdat in deze stap nog niet bekend is welke informatie relevant zal zijn, wordt er door de onderzoeker nog geen of nauwelijks onderscheid in relevantie gemaakt. De gegevens die verzameld zijn, worden zorgvuldig gelezen en in fragmenten ingedeeld, waarna de fragmenten gelabeld en onderling vergeleken worden. Met open coderen wordt er een begrippenkader ontwikkeld en worden de onderzoeksgegevens hanteerbaar en overzichtelijk. Open coderen geeft een lijst met codes of een codeboom als resultaat (Boeije, 2012).

Voorbeelden van codes in het huidige onderzoek zijn 'Acceptatie' en 'Invloed op academisch gebied'.

Axiaal coderen is de tweede stap van het coderen en staat voor codering rond een enkele categorie. De betekenis van de belangrijkste begrippen wordt hierdoor achterhaald en het begrip wordt omschreven. Door middel van axiaal coderen wordt bepaald wat belangrijke en minder belangrijke elementen van het onderzoek zijn. De codes uit de eerste fase worden geordend, sommige codes worden hoofdcodes en anderen worden geschrapt. Het aantal begrippen wordt zo verminderd en de rest van de begrippen komt hiërarchisch tot elkaar te staan in een codeboom (Boeije, 2012).

Voorbeelden van categorieën in het huidige onderzoek zijn 'Impact op functioneel diverse leerlingen' en 'Impact op reguliere leerlingen'.

Selectief coderen is de derde en tevens laatste stap van het codeerproces. De gegevens worden samengevoegd en de onderzoeker brengt er structuur in aan. Er worden kerncategorieën bepaald en de nadruk ligt op de integratie en het leggen van verbanden tussen de verschillende (kern)categorieën. De categorieën worden geordend in het licht van de probleemstelling en er wordt nagedacht over de interpretatie van de gegevens en hoe ze antwoord kunnen geven op de onderzoeksvraag (Boeije, 2012).

Op deze manier zijn de gegevens gecodeerd en geanalyseerd. De resultaten van het onderzoek zullen vervolgens besproken worden.

Impact van inclusief onderwijs op functioneel diverse leerlingen

De impact van inclusief onderwijs op functioneel diverse leerlingen kan onderverdeeld worden in twee deelgebieden, namelijk de invloed op het sociale gebied en de invloed op het academische gebied. Opvallend was dat elf van de twaalf leerkrachten uit zichzelf begonnen over de invloed op het sociale gebied wanneer gevraagd werd naar de impact van inclusief onderwijs. Tevens hadden zij hierover vaak een uitgebreidere en een meer uitgesproken mening dan over de invloed op het academische gebied. Ze verwachten ook dat de invloed op het sociale gebied groter zal zijn dan de invloed op het academische gebied. Daarom zal eerst de invloed van inclusief onderwijs op het sociaal gebied besproken worden, daarna zal de invloed van inclusief onderwijs op het academische gebied besproken worden.

Sociaal gebied

Het merendeel van de leerkrachten was zowel positief als negatief over de invloed op sociaal gebied. Ze benoemden dat functioneel diverse leerlingen door inclusief onderwijs vaker in hun eigen sociale omgeving naar school zullen gaan, waardoor ze sneller vriendschappen met reguliere leerlingen op kunnen bouwen. Dit omdat ze makkelijker met medeleerlingen af kunnen spreken na schooltijd dan wanneer ze naar het speciaal onderwijs gaan. Vaak hebben functioneel diverse leerlingen dan alleen maar sociale contacten op school. Met hun medeleerlingen kunnen ze namelijk niet gemakkelijk na schooltijd afspreken, vanwege het reizen naar huis en vanwege het feit dat de leerlingen op het speciaal onderwijs over het algemeen meer verspreid door het land wonen dan leerlingen op een reguliere basisschool. De leerkrachten vonden deze mogelijke toename van sociale contacten een positieve invloed van inclusief onderwijs. Daarnaast dachten ze dat functioneel diverse leerlingen op sociaal gebied veel kunnen hebben aan de groep reguliere kinderen waarmee zij optrekken. Ze kunnen zich gesteund voelen en de reguliere leerlingen kunnen positieve rolmodellen voor ze zijn, waardoor ze onder andere sociale vaardigheden op kunnen doen.

Hoewel leerkrachten dus voor een deel een positieve invloed op sociaal gebied verwachten, zagen de meeste leerkrachten ook nadelige gevolgen van inclusief onderwijs voor de sociale ontwikkeling van functioneel diverse leerlingen. De meeste leerkrachten dachten dat functioneel diverse leerlingen in het reguliere onderwijs veel meer tegen hun beperking aan zullen lopen, omdat ze zien dat de rest van de leerlingen geen beperking heeft. Hierdoor zou het kunnen dat functioneel diverse leerlingen zich sterker bewust worden van hun 'anders' zijn, wat een negatieve invloed kan hebben op het zelfvertrouwen van deze leerlingen. Daarnaast benoemden de meeste leerkrachten dat functioneel diverse leerlingen buiten de groep kunnen vallen in het regulier onderwijs en niet of minder geaccepteerd zullen worden in de klas. Hierdoor kunnen deze leerlingen alleen komen te staan. Ook verwachten ze dat functioneel diverse leerlingen een groter

risico zullen lopen om gepest te worden, een paar leerkrachten zagen dit ook terug in hun eigen ervaringen met functioneel diverse leerlingen in de groep. Daardoor vroegen meerdere leerkrachten zich af of functioneel diverse leerlingen wel gelukkig zullen worden op een reguliere school.

De problemen op sociaal gebied die leerkrachten voor functioneel diverse leerlingen verwachten, zijn afhankelijk van het type beperking en de leeftijd. Vooral leeftijd werd hierin als invloedrijke factor gezien. Leerkrachten verwachten dat functioneel diverse leerlingen in de hogere groepen minder geaccepteerd zullen worden dan in de lagere groepen. Vaak werd genoemd dat het bij kleuters allemaal nog wel zou gaan omdat die leeftijdscategorie veel van elkaar accepteert, maar dat oudere leerlingen harder tegen functioneel diverse leerlingen zullen zijn.

Hoewel leerkrachten verwachten dat inclusief onderwijs ook een negatieve invloed zal kunnen hebben op sociaal gebied voor functioneel diverse leerlingen, verwachten dat ze als leerkracht hierin zelf veel kan doen om dit bij te sturen. Het merendeel van de leerkrachten verwacht dat veel problemen rondom acceptatie en pesten verminderd kunnen worden wanneer de leerkracht de beperking van de leerling bespreekbaar maakt en voorleeft en bespreekt dat functioneel diverse leerlingen niet gek of raar zijn, getuige het volgende citaat:

“Maar goed als je dat als leerkracht goed oppakt meteen vanaf het eerste begin van: joh hij is anders, of zij is anders maar goed we zijn allemaal verschillend, en de kinderen gaan er goed mee om hoeft dat natuurlijk geen belemmering te zijn.” (Citaat interview nummer 4., leerkracht D., 3 jaar ervaring.)

Academisch gebied

Hoewel een kleine meerderheid van de leerkrachten neutraal tot (licht) positief was over de invloed van inclusief onderwijs op het academische gebied, varieerden de meningen behoorlijk. Sommige leerkrachten waren van mening dat inclusief onderwijs niet veel invloed zal hebben op de schoolprestaties van de functioneel diverse leerlingen. Andere leerkrachten dachten juist dat inclusief onderwijs een negatieve invloed zal hebben op het academische gebied, omdat er minder mogelijkheden zijn om functioneel diverse leerlingen te ondersteunen. Eén op één begeleiding is bijvoorbeeld niet (genoeg) haalbaar. Daarom waren ze van mening dat de schoolprestaties van functioneel diverse leerlingen kunnen verslechteren wanneer zij les volgen in het regulier onderwijs. Weer anderen dachten juist dat er een positieve invloed zou zijn op academisch gebied, omdat functioneel diverse leerlingen meer uitdaging krijgen in het regulier onderwijs, er meer van ze verwacht wordt en omdat ze omhooggetrokken kunnen worden door de rest van de groep.

Hoewel de meningen over de invloed van inclusief onderwijs op academisch gebied dus verdeeld waren, kwam bij de meeste leerkrachten naar voren dat de invloed afhankelijk is van twee belangrijke factoren, namelijk de soort beperking en de beschikbaarheid van extra middelen. Deze twee factoren kunnen de impact van inclusief onderwijs zowel positief als negatief beïnvloeden. Hoe ernstiger de beperking, hoe minder de leerkrachten dachten dat inclusief onderwijs een positieve invloed zal hebben op de academische prestaties. Gedacht werd dat dit voornamelijk zal gelden voor leerlingen met een verstandelijke beperking of een lager IQ. De leerkrachten waren het er tevens over eens dat er extra middelen nodig zijn om de invloed van inclusief onderwijs op het academische gebied te bevorderen. Leerkrachten die negatief dachten over de invloed van inclusief onderwijs op academisch gebied, wijten dit aan te weinig ondersteunende middelen. Leerkrachten die wel positief waren, vonden dat er extra middelen beschikbaar gesteld moeten worden om die positieve invloed te bewerkstelligen. Onder extra middelen verstonden de leerkrachten vooral meer inzet van klassenassistenten en één op één begeleiding voor de functioneel diverse leerling. Leerkrachten zien deze middelen als voorwaarde voor een positieve invloed van inclusief onderwijs op academisch gebied.

Tot zover de resultaten wat betreft de functioneel diverse leerlingen. Nu zullen de resultaten wat betreft de reguliere leerlingen besproken worden.

De impact van inclusief onderwijs op reguliere leerlingen

Uit de interviews is gebleken dat leerkrachten verwachten dat inclusief onderwijs op meerdere gebieden impact zal hebben op reguliere leerlingen. Ook dit is onder te verdelen in twee hoofdgebieden, namelijk sociaal gebied en academisch gebied. Opmerkelijk hierbij is dat leerkrachten meer aandacht gaven aan de sociale kant van de impact dan aan de academische kant. Wanneer werd gevraagd naar hun algemene verwachtingen van de impact op reguliere leerlingen, benoemden zij doorgaans de sociale kant als eerst. Hier noemden zij ook meer deelaspecten waarop inclusief onderwijs impact zou kunnen hebben bij reguliere leerlingen dan op academisch gebied. Daarnaast bleek dat leerkrachten meer gevolgen verwachten op sociaal gebied dan op academisch gebied en zij over de eerste ook een duidelijkere mening hadden. Omdat de hoofdgebieden sociaal en academisch onderscheiden werden door leerkrachten, zullen deze hier ook afzonderlijk behandeld worden.

Sociaal gebied

Alle leerkrachten die voor dit onderzoek geïnterviewd zijn, benoemden een positieve algemene sociale invloed te verwachten op reguliere leerlingen als gevolg van inclusief onderwijs. Het merendeel van de leerkrachten benadrukte hierbij ook het maatschappelijke aspect. Zij stelden dat reguliere leerlingen door inclusief onderwijs ook in aanraking komen met functioneel diverse leerlingen en zich hierdoor zullen realiseren

dat niet iedereen hetzelfde is. Deze leerlingen zullen zien dat niet iedereen kan functioneren zoals zij doen en zich realiseren dat alledaagse activiteiten niet altijd vanzelf gaan. Daarnaast zullen zij zich er meer bewust van worden dat een goede gezondheid een groot geschenk is. Door inclusief onderwijs krijgen reguliere leerlingen een beter en breder beeld over beperkingen en zullen zij ook zien hoe het is om een beperking te hebben. Dit heeft tot gevolg dat deze leerlingen anders naar leerlingen met een beperking zullen kijken en iemand in hun waarde zullen laten ondanks dat diegene anders is, in plaats van deze persoon te discrimineren op zijn beperking. Het merendeel van de leerkrachten benoemde dat reguliere leerlingen hierdoor behulpzamer worden en leren om elkaar te helpen als iemand extra hulp nodig heeft. Door functioneel diverse medeleerlingen in de klas te hebben, zullen zij leren hoe zij goed met hen om kunnen gaan en leren zij klaar te staan voor een ander. Dit is positief voor de reguliere leerlingen, omdat zij later in de maatschappij ook met een diversiteit aan mensen te maken krijgen. Door inclusief onderwijs zijn zij hier beter op voorbereid.

Een kleine minderheid van de leerkrachten benoemde dat reguliere leerlingen door inclusief onderwijs leren rekening te houden met elkaar. Zo benoemde één leerkracht dat reguliere leerlingen door middel van de omgang met autistische leerlingen leren dat ze niet zomaar iets onverwachts kunnen doen en dat zij zich hier ook aan moeten aanpassen. Een andere leerkracht benoemde dat wanneer iets niet goed aangepast is voor de functioneel diverse leerling, de reguliere leerlingen dit opmerken en zij aan hun leerkracht vertellen wat er veranderd moet worden zodat het wel goed afgesteld is. Een derde leerkracht benoemde echter dat leerlingen niet altijd zin hebben om rekening te houden met een ander en dan liever gaan spelen met een reguliere medeleerling. Op een bepaald moment kan dit rekening houden met een ander de reguliere leerlingen tegen gaan staan en er zelfs toe leiden dat ze een hekel krijgen aan de functioneel diverse leerling.

Ondanks dat reguliere leerlingen niet altijd zin hebben om rekening te houden met een ander, benoemde het merendeel van de leerkrachten dat reguliere leerlingen hun functioneel diverse medeleerlingen wel accepteren. Enkele leerkrachten benadrukten hierbij wel dat reguliere leerlingen hier vaak eerst even aan moeten wennen en dat ze het vreemd vinden, maar dat het daarna al snel normaal wordt. Zij gaven daarnaast aan dat de leerkracht een belangrijke rol speelt in dit proces door dit op een goede manier te begeleiden. Zo is het belangrijk dat leerkrachten kennis hebben over de beperking van het functioneel diverse kind en dat ze de reguliere leerlingen hier uitleg over geven. Eén leerkracht geeft hierbij aan dat reguliere leerlingen hun functioneel diverse medeleerlingen sneller accepteren naarmate zij hier meer over weten. Het merendeel van de leerkrachten gaf aan dat leerlingen over het algemeen vrij flexibel zijn en de situatie accepteren zoals het is, doordat ze deze aannemen als een feit. Ook werd

benoemd dat leerlingen de situatie makkelijker accepteren wanneer zij inzien dat de functioneel diverse leerling zelf niets aan de situatie kan doen, en dat de reguliere leerlingen verbaasd zijn als de functioneel diverse leerling zich hier zorgen over maakt. Een enkele leerkracht benoemde dat reguliere leerlingen enkel moeite hebben met het feit dat een functioneel diverse leerling soms iets op een andere manier doet, wanneer deze reguliere leerling onzeker is en hierdoor aan zichzelf gaat twijfelen. Reguliere leerlingen die geen last hebben van deze onzekerheid, vinden het volgens dezelfde leerkracht makkelijk om dit te accepteren en doen hier niet moeilijk over. Eén leerkracht benoemde dat reguliere leerlingen het daarnaast op zullen nemen voor de functioneel diverse leerling wanneer iemand de spot met hem of haar drijft, waardoor negatief gedrag bij deze reguliere leerlingen door medeleerlingen wordt afgestraft. Wanneer een functioneel diverse leerling geaccepteerd wordt door reguliere medeleerlingen, zullen de reguliere leerlingen gewoon doorgaan met hetgeen waar zij mee bezig waren wanneer er iets gebeurt in de klas.

Hoewel alle leerkrachten een algemene positieve verwachting hebben op sociaal gebied bij reguliere leerlingen als gevolg van inclusie, noemden zij ook enkele kanttekeningen. Door de inclusie van functioneel diverse leerlingen in de klas, kan het gebeuren dat de situatie verandert en dat bepaalde voorvallen voorkomen als gevolg van de beperking van het functioneel diverse kind. In sommige gevallen hebben deze leerlingen een grote invloed op de klassensituatie. Een kleine minderheid van de geïnterviewde leerkrachten gaf aan dat het gedrag van de functioneel diverse leerling dermate ernstig is, dat dit door reguliere leerlingen niet genegeerd kan worden en dat dit zelfs een bedreiging van de veiligheid voor hen kan vormen. Dit is volgens leerkrachten vooral het geval bij gedragsproblematiek. Opmerkelijk hierbij is dat de bedreiging van de veiligheid enkel benoemd werd door leerkrachten die met functioneel diverse leerlingen te maken hebben gehad tijdens hun loopbaan als leerkracht in het reguliere basisonderwijs. Zij benoemden dat de reguliere leerlingen hierdoor bang werden, angst ervaarden om naar school te gaan en zich niet meer veilig voelden in de klas. Niet alle reguliere leerlingen zijn weerbaar genoeg om hier mee om te gaan, wat de leerkracht de belangrijke rol geeft om dit op de juiste manier aan te pakken of er eventueel voor te kiezen om de functioneel diverse leerling toch naar speciaal onderwijs te verwijzen.

Naast de bedreiging van de veiligheid, zijn er ook bepaalde aspecten op sociaal-emotioneel gebied welke een negatieve impact kunnen hebben op reguliere leerlingen. Zo noemden enkele leerkrachten dat reguliere leerlingen bepaald gedrag kunnen vertonen als gevolg van het contact met functioneel diverse medeleerlingen. Zij zouden bepaald gedrag kunnen kopiëren, wat een negatieve invloed heeft op hun zelfbeeld. Zo zeggen zij bijvoorbeeld dat ze dom en stom zijn. Ook is het voor leerlingen soms lastig te begrijpen wat een bepaalde beperking inhoudt en waarom functioneel diverse leerlingen

soms anders reageren dan zij verwachten. Dit vraagt veel van hen en is voor hen erg verwarrend en lastig omdat zij zich ook moeten aanpassen aan de behoeften van en in de interactie met functioneel diverse leerlingen. Deze factoren kunnen vervolgens leiden tot een minder goede sfeer in de klas.

Academisch gebied

Naast een impact op reguliere leerlingen op sociaal gebied, kan de inclusie van functioneel diverse leerlingen ook een impact hebben op academisch gebied bij reguliere leerlingen. Deze impact kan volgens leerkrachten zowel positief als negatief zijn.

De positieve academische impact die meerdere leerkrachten benoemden, is dat leerlingen van elkaar kunnen leren door elkaar te helpen. De reguliere leerlingen die de lesstof goed beheersen, kunnen 'hun ei kwijt' door een ander extra uitleg te geven. Door de stof aan een ander uit te leggen, leren zij hier van en kunnen zij zich hier extra in verdiepen, wat positief is voor de academische prestaties. Voor hen zijn bepaalde vaardigheden en kennis vanzelfsprekend, waardoor zij zich beter moeten verdiepen in de stof om dit goed aan een ander uit te kunnen leggen. De leerkracht moet hierbij echter wel waken dat de reguliere leerlingen niet teveel van deze zorg op zich nemen.

Alle leerkrachten benoemden echter ook een negatieve impact op academisch gebied bij reguliere leerlingen. Bijna alle leerkrachten benoemden dat zij door de komst van functioneel diverse leerlingen verwachten minder tijd en aandacht te kunnen besteden aan de reguliere leerlingen en dat zij hierdoor tekort gedaan worden. Leerlingen moeten hierdoor meer zelfstandig werken, kunnen niet altijd wat aan de leerkracht vragen als zij moeilijkheden met een taak ondervinden en sommige van deze vragen kunnen hierdoor onbeantwoord blijven omdat de uitleg erbij in schiet. Daarnaast benoemden enkele leerkrachten ook dat functioneel diverse leerlingen de les kunnen verstoren. Dit kan ertoe leiden dat leerlingen afgeleid worden en minder geconcentreerd kunnen werken en dat dit een vermindering in de kwaliteit van de academische prestaties van reguliere leerlingen tot gevolg heeft. Ook benoemde een enkele leerkracht dat het onderwijs mogelijk aangepast zal worden aan de functioneel diverse leerlingen, waardoor het niveau mogelijk minder aan zal sluiten op de onderwijsbehoeften van reguliere leerlingen dan nu het geval is. Eén van de geïnterviewde leerkrachten benoemde daarnaast dat bij een collega met een meer diverse klas terug te zien is dat de reguliere leerlingen minder presteren.

De resultaten wat betreft de impact van inclusief onderwijs op functioneel diverse- en reguliere leerlingen volgens de leerkrachten zijn beschreven. Vervolgens zal beschreven worden wat aan de hand van de resultaten van het onderzoek geconcludeerd kan worden.

Conclusie

Er is onderzoek gedaan naar de verwachtingen die Nederlandse leerkrachten in het reguliere basisonderwijs hebben over de impact van inclusief onderwijs op functioneel diverse- en reguliere leerlingen, zowel op sociaal als op academisch gebied. Dit is onderzocht omdat we wilden weten hoe leerkrachten inclusief onderwijs tegemoet zien, wat hun verwachtingen zijn en of deze verwachtingen overeenkomen met de bevindingen die naar voren zijn gekomen in de wetenschappelijke literatuur. Aan de hand van de resultaten zullen de antwoorden geformuleerd worden.

Allereerst kan geconcludeerd worden dat leerkrachten zowel bij functioneel diverse- als bij reguliere leerlingen, een grotere impact van inclusief onderwijs op sociaal gebied dan op academisch gebied verwachten. Dit is opvallend te noemen omdat op school in de eerste plaats juist aandacht wordt besteed aan de academische ontwikkeling. Dat leerkrachten een grotere impact verwachten op sociaal gebied, wordt mogelijk verklaard omdat de invloed van inclusief onderwijs het meest en ook onmiddellijk zichtbaar is op sociaal gebied. Een functioneel diverse leerling wordt in een klas geplaatst en dit lokt wederzijdse gedragingen en reacties uit die waarneembaar zijn voor de leerkracht. De invloed op academisch gebied is minder direct zichtbaar en wordt vaker pas duidelijk op de langere termijn.

Wat betreft functioneel diverse leerlingen kan geconcludeerd worden dat leerkrachten verwachten dat er op sociaal gebied een positieve maar ook een negatieve impact van inclusief onderwijs zal zijn, die zowel door het type beperking als de leeftijd kan worden beïnvloed. De leerkrachten zijn vooral positief over het feit dat functioneel diverse leerlingen door inclusief onderwijs in hun eigen sociale omgeving naar school kunnen gaan, dat ze mogelijk meer vriendschappen en sociale contacten op zullen doen en dat de groep reguliere leerlingen positieve rolmodellen kunnen zijn. Deze verwachtingen zijn in lijn met eerdere onderzoeken waarin naar voren kwam dat gedacht wordt dat inclusief onderwijs voor functioneel diverse leerlingen een positieve invloed kan hebben op sociaal gebied, vooral wat betreft het aangaan van sociale contacten (Guralnick, 1999; Koster, Pijl, Van Houten, & Nakken, 2007). De leerkrachten verwachten echter ook een negatieve impact op sociaal gebied. Ze verwachten vooral dat functioneel diverse leerlingen zich meer bewust van hun beperking zullen worden, gepest zullen worden en/of buiten de groep zullen gaan vallen, vooral als ze in hogere klassen komen. Deze verwachtingen zijn in lijn met eerdere onderzoeken waarin naar voren kwam dat functioneel diverse leerlingen minder geaccepteerd worden in de klas en meer kans hebben om gepest of buiten gesloten te worden (Koster, Pijl, Van Houten, & Nakken, 2009; Pavri & Luftig, 2001). De leerkrachten uit het huidige onderzoek verwachten echter wel dat deze negatieve impact door hun eigen handelen verminderd kan worden.

Over de impact van inclusief onderwijs op academisch gebied bij functioneel diverse leerlingen kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten geen eenduidige verwachting hebben. Aan de ene kant wordt verwacht dat inclusief onderwijs niet veel invloed zal hebben op de academische prestaties, aan de andere kant verwachten leerkrachten een positieve impact omdat functioneel diverse leerlingen meer uitdaging hebben in het reguliere onderwijs en omhooggetrokken kunnen worden door de rest van de reguliere leerlingen. Er wordt echter ook een negatieve impact verwacht. Deze verschillende verwachtingen zijn opvallend te noemen omdat in eerder onderzoek naar voren komt dat inclusief onderwijs over het algemeen juist een positieve invloed heeft op het academische gebied (Farell, Dyson, Polat, Hutcheson, & Gallannaugh, 2007; Freeman & Alkin, 2000). Dat leerkrachten in het huidige onderzoek deze positieve verwachting niet unaniem delen, kan verklaard worden doordat zij vrezen dat er te weinig middelen (zoals een onderwijsassistent) beschikbaar zullen zijn om functioneel diverse leerlingen te ondersteunen in hun leerproces.

Wat betreft de reguliere leerlingen kan geconcludeerd worden dat leerkrachten op sociaal gebied over het algemeen een positieve impact verwachten van inclusief onderwijs. Ze verwachten dat reguliere leerlingen zich door inclusief onderwijs zullen realiseren dat niet iedereen hetzelfde is, en dat niet iedereen functioneert zoals zij dat doen. Verwacht wordt dat de reguliere leerlingen hierdoor leren om een ander in zijn waarde te laten en om niet te discrimineren. Daarnaast verwachten leerkrachten dat reguliere leerlingen behulpzamer worden, leren om elkaar te helpen en om rekening te houden met elkaar. Door om te gaan met functioneel diverse leerlingen, zullen reguliere leerlingen later in de maatschappij beter voorbereid zijn op het omgaan met een diversiteit aan mensen. Deze positieve verwachting over de impact van inclusief onderwijs op sociaal gebied, is in overeenstemming met eerder onderzoek waarin naar voren kwam dat reguliere leerlingen die inclusief onderwijs volgen een positievere algemene houding hebben en minder vooroordelen naar anderen toe hebben (Mikami, Reuland, Griggs, & Jia, 2013). De leerkrachten hebben echter wel kanttekeningen bij de positieve invloed die zij verwachten. De reguliere leerlingen zouden bij ernstig probleemgedrag van een functioneel diverse leerling zich bedreigd kunnen voelen in hun veiligheid en daarnaast probleemgedrag kunnen gaan kopiëren. Deze negatieve impact die ook wordt verwacht, wordt niet onderstreept door eerder onderzoek. Dat in het huidige onderzoek deze verwachting wel wordt gevonden, wordt mogelijk verklaard door de ervaringen die leerkrachten hebben. Alleen de leerkrachten die zelf te maken hebben gehad met functioneel diverse leerlingen in de klas hebben namelijk (ook) negatieve verwachtingen.

Op academisch gebied kan geconcludeerd worden dat leerkrachten zowel een positieve- als een negatieve impact van inclusief onderwijs verwachten. Dit is in lijn met

eerdere onderzoeken waarin verschillende en uiteenlopende resultaten naar voren kwamen wat betreft de impact op academisch gebied (Fletcher, 2010, Fletcher, 2009; Kalambouka e.a., 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). Verwacht wordt dat reguliere- en functioneel diverse leerlingen van elkaar zullen leren, en dat reguliere leerlingen de functioneel diverse leerlingen kunnen helpen, wat een positief effect kan hebben op de eigen academische prestaties. Deze verwachtingen zijn in lijn met eerdere onderzoeken waarin naar voren kwam dat de leerprestaties van reguliere leerlingen in inclusieve klassen vergelijkbaar of zelfs hoger waren dan die van leerlingen in klassen die niet inclusief waren (Kalambouka e.a., 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). De leerkrachten verwachten echter ook een negatieve impact van inclusief onderwijs op academisch gebied. Verwacht wordt dat door de inclusie minder tijd en aandacht aan de reguliere leerlingen geschonken kan worden en zij daardoor minder uitleg krijgen. Daarnaast kunnen functioneel diverse leerlingen de les verstoren waardoor de reguliere leerlingen zich minder kunnen concentreren. Tevens is er de verwachting dat het onderwijs meer op het functioneel diverse kind zal worden aangepast, waardoor het niveau mogelijk minder aan zal sluiten op de onderwijsbehoeftes van de reguliere leerlingen. Deze verwachtingen zijn in overeenstemming met eerdere onderzoeken waaruit een negatieve invloed van inclusief onderwijs op academisch gebied naar voren kwam. Uit deze onderzoeken bleek voornamelijk dat leerprestaties van reguliere leerlingen achteruit gingen door inclusief onderwijs (Fletcher, 2010, Fletcher, 2009, Huber et al., 2001). Hoewel dit door de leerkrachten in ons onderzoek niet opgemerkt werd, kunnen de negatieve aspecten die zij noemden, zoals minder uitleg en concentratieproblemen als gevolg van verstoringen in de klas, wel een verklaring zijn voor de verminderde leerprestaties van reguliere leerlingen als gevolg van inclusief onderwijs wat in de andere onderzoeken gevonden werd (Fletcher, 2010, Fletcher, 2009).

In het huidige onderzoek is de volgende onderzoeksvraag onderzocht: *Wat is volgens Nederlandse leerkrachten in het regulier basisonderwijs de impact van inclusief onderwijs op reguliere- en functioneel diverse leerlingen, zowel op sociaal als op academisch gebied?* Over het algemeen kan gezegd worden dat de impact die leerkrachten verwachten niet sterk afwijkend is van hetgeen de wetenschappelijke literatuur toont. Leerkrachten verwachten zowel een positieve- als een negatieve impact op sociaal- en academisch gebied voor functioneel diverse- en reguliere leerlingen. Wel is in dit onderzoek de opvallende bevinding gedaan dat de leerkrachten verwachten dat de impact van inclusief onderwijs op sociaal gebied groter zal zijn dan op academisch gebied, zowel voor functioneel diverse leerlingen als voor reguliere leerlingen. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat het sociale gebied meer direct zichtbaar is voor leerkrachten. Daarnaast werd op sociaal gebied voor reguliere leerlingen alleen een negatieve impact verwacht door leerkrachten die zelf ervaringen hadden met functioneel

diverse leerlingen. De laatste opvallende bevinding is dat leerkrachten op academisch gebied voor functioneel diverse leerlingen, naast een positieve impact, ook een negatieve impact verwachten. Dit is in tegenspraak met wat hierover bekend is in de wetenschappelijke literatuur en kan verklaard worden doordat leerkrachten verwachten te weinig (extra) middelen zullen hebben om functioneel diverse leerlingen te kunnen ondersteunen.

Discussie

Het huidige onderzoek heeft verschillende beperkingen. In de eerste plaats is het aantal respondenten klein te noemen. Ook werkten sommige van de geïnterviewde leerkrachten op dezelfde basisschool. Daarnaast is voor het zoeken naar respondenten eerst via kennissen en bekenden gezocht toen op uitnodigingen via de mail geen respons kwam, daarna is gebruik gemaakt van de sneeuwbal methode. Het kleine aantal respondenten waarvan sommigen op dezelfde basisschool werken en de gebruikte selectiemethode, zorgen er bij elkaar voor dat de bevindingen van het huidige onderzoek moeilijk generaliseerbaar zijn.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Veel leerkrachten gaven aan dat extra middelen beschikbaar moeten worden gesteld om een positieve impact van inclusief onderwijs te bewerkstelligen. Uit de resultaten van eerder onderzoek blijkt inderdaad dat de aanwezigheid van een klassenassistent een positieve invloed heeft op de academische prestaties van reguliere leerlingen (Gandhi, 2007). Of dit ook geldt voor functioneel diverse leerlingen, zou in toekomstig onderzoek onderzocht kunnen worden. Dit geldt ook voor de rol van de leerkracht. Veel leerkrachten gaven aan dat hun eigen handelen van invloed kan zijn op het succes van inclusief onderwijs, vooral op sociaal gebied. Om hier meer zicht op te krijgen, zou dit in toekomstig onderzoek onderzocht kunnen worden. Dit omdat zo duidelijker wordt wat belangrijke voorwaarden zijn om inclusief onderwijs succesvol te laten verlopen.

Literatuur

- Boeije, H. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Utrecht: NIZW uitgeverij.
- Bennett, S. M., & Gallagher, T. L. (2013). High school students with intellectual disabilities in the school and workplace: Multiple perspectives on inclusion. *Canadian Journal of Education, 36*, 96-124.
- Cole, P. G. (1999). The structure of arguments used to support or oppose inclusion policies for students with disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 24*, 215-225. doi:10.1080/13668259900034001
- Dattalo, P. (2010). *Strategies to approximate random sampling and assignment*. New York: Oxford University Press.
- De Graaf, G., Van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More ademics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down Syndrome. *Journal of intellectual Disability Research, 57*, 21-38. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x
- Dolva, A., Hemmingsson, H., Gustavsson, A., & Borell, L. (2010). Children with Down Syndrome in mainstream schools: Peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education, 25*, 283-294. doi:10.1080/08856257.2010.492941
- Elkins, J., van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs, 3*, 122-129. doi:10.1111/1471-3802.00005
- Gabel, S. L., & Danforth, S. (2008). *Disability and the international politics of education*. In S.L. Gabel & S. Danforth (Eds.), *Disability and the politics of education* (pp. 19-40). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools. *School Effectiveness and School Improvement, 18*, 335-352. doi:10.1080/09243450701442746
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 131-145. doi:10.1080/08856250701267808
- Fletcher, J. M. (2009). The effects of inclusion on classmates of students with special needs: The case of serious emotional problems. *Education Finance and Policy, 4*, 278-299. doi:10.1162/edfp.2009.4.3.278
- Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management, 29*, 69-83. doi:10.1002/pam.20479

- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education, 21*, 3-18. doi:10.1177/074193250002100102
- Gandhi, A. G. (2007). Context matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 54*, 91-112. doi:10.1080/10349120601149797
- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention, 22*, 70-86. doi:10.1177/105381519902200107
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2012). *Exceptional learners: An introduction to special education*. Boston: Pearson Higher Education.
- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G., & Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the Schools, 38*, 497-504. doi:10.1002/pits.1038
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research, 49*, 365-382. doi:10.1080/00131880701717222
- Kemp, C., & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology, 22*, 391-411. doi:10.1080/0144341022000003097
- Koster, M., Pijl, S. J., Van Houten, E., & Nakken, H. (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*, 117-140. doi:10.1080/13603110701284680
- Koster, M., Pijl, S. J., Van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 31-46. doi:10.1080/08856250601082265
- Laws, G., Byrne, A., & Buckley, S. (2000). Language and memory development in children with Down Syndrome at mainstream schools and special schools: A comparison. *Educational Psychology, 20*, 447-457. doi:10.1080/01443410020016671
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*, 271-285. doi:10.1080/1034912042000259233
- Lucassen, P. L. B. J., & olde Hartman, T. C. (2007). *Kwalitatief onderzoek: Praktische methoden voor de medische praktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Markussen, E. (2004). Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 19*, 33-48. doi:10.1080/0885625032000167133
- Mikami, A. Y., Reuland, M. M., Griggs, M. S., & Jia, M. (2013). Collateral effects of a peer relationship intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder on typically developing classmates. *School Psychology Review, 42*, 458-476.
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education, 6*, 47-61. doi:10.1080/13603110110051386
- Pavri, S., & Luftig, R. (2001). The social face of inclusive Education: Are students with Learning Disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure, 45*, 8-14. doi:10.1080/10459880 109599808
- Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C., & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*, 135-143. doi:10.2511/rpsd.29.2.135
- 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
- Power, D., & Hyde, M. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard-of-hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7*, 302-311.
- Reed, F. D., McIntyre, L. L., Dusek, J., & Quintero, N. (2011). Preliminary assesment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 23*, 477-489. doi:10.1007/s10882-011-9236-2
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review, 4*, 67-79. doi:10.1016/j.edurev.2009.02.002
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education, 20*, 114-126. doi:10.1177/074193259902000209
- Sirlopu, D., Gonzalez, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordonez, G., Millar, A., Torres, D., & De Tezanos-Pinto, P. (2008). Promoting positive attitudes toward people with Down syndrome: The benefit of school inclusion programs. *Journal of Applied Social Psychology, 38*, 2710-2736. doi:10.1111/j.1559-1816.2008.00411.x

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

Bijlagen

Bijlage 1, logboek

Datum	Soort bijeenkomst	Werkzaamheden	Afspraken	Aanwezig
03-02-2014	Werkcollege 1	Groepsvorming,	Nadenken over mogelijke onderwerpen	Allen
03-02-2014	Telefonisch contact	Brainstormen over mogelijke onderwerpen		Nathalie en Janneke
07-02-14	Via WhatsApp en mail	Hoofdvragen besproken	Afspraak voor samenkomen tien februari gemaakt.	-
10-02-14	Bijeenkomst onbegeleid	Deelvragen verdeeld	Iedereen thuis op zoek naar literatuur, is genoeg literatuur vindbaar?	Allen
10-02-2014	Telefonisch contact	Overleg over de deelvragen		Janneke en Nathalie
12-02-2014	Telefonisch contact	Overleg over gevonden literatuur deelvragen, brainstormen		Janneke en Nathalie
17-02-2014	Telefonisch contact			Janneke en Nathalie
18-02-2014	Bijeenkomst onbegeleid	Deelvragen controleren qua aansluiting, werken aan probleemstelling	Iedereen gaat aan de slag met deelopdracht 1	Sanne, Evrim, Janneke, Nathalie. Afwezig: Tessa. Reden: Werken
22-02-2014	Via mail	Gewerkt aan probleemstelling	Afspraak voor 24 februari	-
24-02-2014	Bijeenkomst onbegeleid + begeleid	Voortgang besproken, controle voortgang	Na begeleide bijeenkomst: zelfstandig aan de slag met deelopdracht 1	Allen
26-02-2014	Telefonisch contact			Janneke en Nathalie
03-03-	Telefonisch			Nathalie en

2014	contact			Janneke
04-03-2014	Telefonisch contact			Janneke en Nathalie
06-03-2014	Telefonisch contact			Nathalie en Janneke
10-03-2014		Conceptversie deelopdracht 1 inleveren	Peerreview schrijven	-
11-03-2014	Telefonisch contact			Janneke en Nathalie
14-03-2014		Feedback Corrie terug en verwerken en verwerken voor definitieve versie	Zelfstandig aan de slag met deelopdracht 1	-
17-03-2014	Werkcollege 2	Peerreview deelopdracht 1 inleveren	Zelfstandig aan de slag met deelopdracht 1	
24-03-2014		Definitieve versie deelopdracht 1 inleveren	Verdeling onderwerpen opdracht 2, dit invoegen in GoogleDrive voor 28 maart	-
25-03-2014	Telefonisch contact			Nathalie en Janneke
28-03-2014	Via mail	Voorbeeld onderzoeksopzet	Iedereen kijkt naar dit voorbeeld	-
29-03-2014	Via GoogleDrive	Werken aan onderzoeksopzet	Iedereen kijkt hiernaar, aanvullen indien nodig	-
30-03-2014	Via GoogleDrive	Termen bekeken en congruent gemaakt	Afspraak maken voor samenkomen voor interviewopzet	-
30-03-2014	Telefonisch contact			Janneke en Nathalie
31-03-2014	Via mail	Bespreken methode contact opnemen scholen/leerkrachten, gewerkt aan deelopdracht 2, conceptversie deelopdracht 2 inleveren	Iedereen begint contact te zoeken met scholen/leerkrachten	-

01-04-2014	Bijeenkomst onbegeleid	Bespreken interview vragen	Interviewvragen in GoogleDrive zetten, bekijken en aanvullen.	Tessa, Evrim, Janneke, Nathalie. Afwezig: Sanne. Reden: Tentamenstress
07-04-2014	Bijeenkomst begeleid + onbegeleid	Bespreken voortgang, opdracht 2 bespreken, zorgen geuit met betrekking tot het vinden van respondenten, andere manieren van zoeken respondenten	Zoeken respondenten, verwerken feedback deelopdracht 2, nakijken interviewvragen	Allen
08-04-2014	Via GoogleDrive	Werken aan interviewvragen	Actief op zoek naar respondenten	-
09-04-2014	Via GoogleDrive	Werken aan interviewvragen	Actief op zoek naar respondenten	-
10-04-2014	Telefonisch contact			Janneke en Nathalie
14-04-2014	Via GoogleDrive	Gewerkt aan deelopdracht 2, gesproken over huren voice-recorder, inleveren definitieve versie deelopdracht 2	Op zoek naar literatuur en Boeije verwerken in de opdracht	-
14-04-2014 t/m 15-05-2014		Interviews plannen, afnemen en uitwerken		-
16-04-2014	Via mail	Deadline afhebben interviews bespreken	Deadline gesteld voor eind april interviews doorsturen	-
22-04-2014	Via mail	Bespreken voortgang interviews en lengte interviews		-
22-04-2014	Telefonisch contact			Nathalie en Janneke
28-04-2014	Via mail	Contact betreffende interviews		-
29-04-2014	Bijeenkomst onbegeleid	Begin gemaakt coderen, afspraken betreffende het	Zelfstandig aan de slag met coderen, mailtje Corrie wordt	Evrin, Nathalie, Tessa. Afwezig:

		coderen, contact met Corrie betreffende manier coderen, uitstel deadline deelopdracht 3	doorgestuurd	Janneke Reden: Interview thesis Afwezig: Sanne Reden: Kappersafpraak
01-05-2014	Via mail	Bespreken interviews	08-05-2014 uitwisselen gegevens tot dan toe	-
01-05-2014	Telefonisch contact			Janneke en Nathalie
07-05-2014	Via mail	Coderen bekijken	Interbeoordelaars-betrouwbaarheid opstellen, overeenstemming in de termen vinden	-
07-05-2014	Telefonisch contact			Janneke en Nathalie
08-05-2014	Via mail + bijeenkomst onbegeleid	Contact over mailen interviews, samen coderen	Niet iedereen had nog alle interviews gedaan, dus werd verzocht dit zo snel mogelijk uit te werken en te mailen	Janneke, Nathalie, Evrim. Afwezig: Sanne Reden: Interview thesis Afwezig: Tessa Reden: Kan niet (verder onbekend)
12-05-2014	Werkcollege + bijeenkomst onbegeleid	Uitleg coderen, voortgang besproken	Uitwerken interviews en mailen naar elkaar, werken aan deelopdracht 3	Werkcollege: Allen Bijeenkomst onbegeleid: Sanne, Nathalie, Janneke, Evrim. Afwezig: Tessa Reden: Les
12-05-2014	Telefonisch contact			Janneke en Nathalie
13-05-2014	Bijeenkomst begeleid	Splitsing groep	Interviewen en uitwerken vóór 18-05-2014 mailen, zelfstandig werken aan deelopdracht 3	Allen
14-05-2014	Via mail	Contact Corrie betreffende het coderen	Informatie doormailen naar rest groep	-

16-05-2014	Bijeenkomst onbegeleid	De codes van het gecodeerde interview met elkaar vergegelijken (voor interbeoordelaars-betrouwbaarheid) + codes verder bespreken.		Nathalie en Janneke
19-05-2014		Inleveren conceptversie deelopdracht 3		-
19-05-2014	Telefonisch contact			Janneke en Nathalie
20-05-2014	Telefonisch contact			Janneke en Nathalie
02-06-2014	Werkcollege	Presentatie resultaten, inleveren definitieve versie deelopdracht 3		
02-06-2014	Telefonisch contact			Janneke en Nathalie
02-06-2014	Onbegeleide bijeenkomst	Laatste overleg voor presentatie		Janneke en Nathalie
03-06-2014	Telefonisch contact			Janneke en Nathalie