

Hoe passend is passend onderwijs?

Masterthesis Arbeid, Zorg en Welzijn

Faculteit Algemene Sociale Wetenschappen

Maartje van Vlimmeren

4257537

1^e begeleider

Rosanne Oomkens

2^e begeleider

René van Rijsselt

1 juli 2015

Voorwoord

Graag wil ik een aantal mensen bedanken.

Mijn stagebegeleidster Mirella van Minderhout voor haar tijd en de mogelijkheden om achter de schermen mee te kijken bij het samenwerkingsverband Unita en haar hulp bij het benaderen van scholen.

Inga Lundén en Decirée Jokinen voor hun inzet en hulp bij het verkrijgen van respondenten in Zweden. Zonder deze hulp en hun inzet was de vergelijking met Zweden niet mogelijk geweest.

Rosanne Oomkens voor haar ondersteuning en feedback waardoor dit resultaat tot stand kon komen. Dank ook aan mijn thesishoofdstukgroepje.

Als laatste wil ik mijn familie bedanken voor de mentale ondersteuning die zij mij hebben geboden. Hun luisterend oor heeft mij geholpen op de momenten dat ik er even doorheen zat.

Maartje van Vlimmeren,

30 juni 2015

Inhoud

| | |
|---|----|
| Voorwoord | 2 |
| Samenvatting | 4 |
| Lijst van figuren en tabellen | 5 |
| 1. Inleiding | 6 |
| 2. Theoretisch kader | 9 |
| 2.1 Verwachtingen van de resultaten..... | 14 |
| 2.2 Interdisciplinariteit | 15 |
| 3. Vraagstelling | 16 |
| 4. Onderzoeksmethode | 17 |
| 4.1 Methode..... | 17 |
| 4.2 Onderzoeksgroep..... | 22 |
| 4.3 Data-analyse | 22 |
| 5. Resultaten | 23 |
| 5.1 Beleidsanalyse..... | 23 |
| 5.2 Analyse van het beleid | 25 |
| 5.3 Interviews | 30 |
| 6. Conclusie en discussie..... | 40 |
| 6.1 Discussie..... | 43 |
| 6.2 Beperkingen..... | 46 |
| 6.3 Reflectie op het onderzoek | 47 |
| 6.4 Aanbevelingen..... | 47 |
| 7. Literatuurlijst | 49 |
| 8. Bijlagen | 52 |
| Bijlage 1 Topic list/Vragen voor het interview | 53 |
| Bijlage 2 Onderzoeksmodel/Theoretische inzichten..... | 55 |
| Bijlage 3 Overzicht kenmerken respondenten | 56 |
| Bijlage 4 Codeboom | 57 |

Samenvatting

Dit kwalitatieve onderzoek gaat over verschillen in implementatie van passend onderwijs en de verschillen in ervaringen van leerkrachten tussen Nederland en Zweden. In Zweden bestaat passend onderwijs sinds 1985 terwijl het in Nederland op 1 augustus 2014 is ingevoerd. Dit maakt een vergelijking tussen beide landen interessant.

Het onderzoek is uitgevoerd op basis van een theoretisch kader, een beleidsanalyse en semigestructureerde interviews. De vragen en topics zijn gebaseerd op de theorieën uit het theoretisch kader. Hieruit is afgeleid dat de fysieke inrichting van het schoolgebouw, de houding van leerkrachten, samenwerking op school en de houding van de directie een belangrijke rol spelen bij een succesvolle implementatie van passend onderwijs. De beleidsanalyse bestaat uit het op hoofdlijnen beschrijven van het beleid en een vergelijking op de aspecten; doelstelling, financiering, structuur én aanpassingen. De interviews zijn aanvullend op de beleidsanalyse waarin de implementatie in beeld gebracht is. De resultaten zijn gebruikt om antwoord te geven op de vraag: ‘in hoeverre verschillen Nederland en Zweden in de implementatie van passend onderwijs en hoe verschillen de ervaringen van leerkrachten met de implementatie van het passend onderwijs tot nu toe’.

Uit de analyse blijkt dat Nederland en Zweden een andere (financierings-)structuur kennen. In Zweden kent de Rijksoverheid het geld toe aan de gemeenten die het verdelen onder de scholen. In Nederland gaat het rijksbudget naar de samenwerkingsverbanden, vervolgens naar de schoolbesturen die het verdelen onder de bij hen aangesloten scholen. Nederland stelt minder geld per hoofd van de bevolking beschikbaar voor passend onderwijs en het moet over meer schijven worden verdeeld. De organisatiestructuur in Zweden is met drie partijen eenvoudiger dan de vier partijen die in Nederland betrokken zijn bij het passend onderwijs. De doelstelling tussen beide landen verschilt nauwelijks maar het budget voor passend onderwijs vertoont wel verschillen.

De leerkrachten in Zweden zijn positiever over hun mogelijkheden om passend onderwijs te geven dan die in Nederland. Het gemiddelde cijfer dat leerkrachten in beide landen aan hun huidige situatie geven verschilt echter maar 0.3, waarbij Zweden het hoogst scoort. Een tekort aan scholing en vaardigheden werd in beide landen als beperking genoemd, evenals een tekort aan tijd en extra paar handen in de klas. Samenwerking tussen leerkrachten komt in Zweden meer voor dan in Nederland maar in beide landen is ruimte voor verbetering.

Lijst van figuren en tabellen

| | | |
|-----------|---|----|
| Tabel 1 | Overzicht aspecten van invloed op implementatie passend onderwijs | 14 |
| Tabel 2 | Operationalisering aspecten voor de beleidsanalyse | 20 |
| Tabel 3 | Operationalisering passend onderwijs | 21 |
| Tabel 4 | Analyse van beleid | 26 |
| Figuur 1: | Schematische weergave structuur Nederland | 27 |
| Figuur 2: | Schematische weergave structuur Zweden | 29 |
| Figuur 3: | Cijfer huidige situatie t.o.v. ideaal | 31 |

1. Inleiding

Onderwijsvernieuwing is een continu proces. Zo zoeken de Rijksoverheid en scholen al decennialang naar mogelijkheden om kinderen met specifieke onderwijsbehoeften zoveel als mogelijk op te vangen in het reguliere onderwijs. In 1980 voerde de Nederlandse overheid het zorgverbredingsbeleid in (Bongaards & Sas, 2012). In de jaren '90 werd Weer Samen Naar School (WSNS) geïntroduceerd met als doel om leerlingen met leer- en gedragsproblemen zoveel mogelijk op de reguliere basisschool onderwijs te laten volgen (Smeets, Sontag, & Poulisse, 2003). Sinds 2014 is er passend onderwijs.

Waarom passend onderwijs

Sinds 2005 wordt er in Nederland gesproken over; het 'passend onderwijs' en dit is het beleidsmatige antwoord op het streven naar doelmatig en efficiënt onderwijs (Messing & Bouma, 2011). Het onderwijssysteem dreigde financieel onhoudbaar te worden vanwege het grote aantal verwijzingen naar het (duurdere) speciaal onderwijs. De slechte afstemming tussen school en gezondheidszorg en de scheiding tussen het regulier- en speciaal onderwijs is eveneens aanleiding geweest voor de invoering van passend onderwijs (Messing & Bouma, 2011). Daarnaast liet de communicatie tussen de bij het onderwijs betrokken partijen te wensen over. Opvallend is dat in de wetenschappelijke literatuur geen aandacht wordt besteed aan het argument van bezuiniging op het speciaal onderwijs, terwijl dit door de toenmalige minister van Onderwijs Cultuur en Wetenschap expliciet werd genoemd (Messing & Bouma, 2011).

Het passend onderwijs in Nederland moet leerlingen uitdagen in hun mogelijkheden, rekening houdend met hun beperkingen (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2015). Dit betekent dat de mogelijkheden van het kind centraal komen te staan. Het onderwijs moet afgestemd zijn op de onderwijsbehoefte van een leerling. Binnen het passend onderwijs moet ook duidelijk zijn wie verantwoordelijk is voor toewijzing van ondersteuningsfaciliteiten en plaatsing van leerlingen. Passend onderwijs moet ook zorgen voor minder bureaucratie. Door de verantwoordelijkheid hiervoor op lokaal of regionaal niveau neer te leggen (samenwerkingsverbanden) zou, met het oog op de decentralisatie van de jeugdzorg naar de gemeenten, een betere afstemming, minder bureaucratie en een effectievere inzet van middelen gerealiseerd moeten worden (Walraven, van der Grinten, Deen, & Bosdriesz, 2012). Passend onderwijs moet ook leiden tot goede docenten voor de klas, geen thuiszittende leerlingen meer en een betere afstemming tussen onderwijs en zorg (Ministerie van Onderwijs Cultuur en

Wetenschap, 2015). Of het beleid in de praktijk effectief is moet nog blijken (Vleugels, 2015a, 2015b). Er is ook kritiek op het passend onderwijs.

Kritiek op passend onderwijs

Een eerste punt van kritiek is dat er altijd een vorm van speciaal onderwijs nodig zal blijven. Niet iedereen kan, vanwege cognitieve, lichamelijke of sociale beperkingen of een combinatie hiervan, naar een reguliere school. Dit zou te hoge eisen stellen aan de leerkrachten die hiervoor onvoldoende zijn getraind of waarvan de scholing te vrijblijvend is geweest (Forlin & Chambers, 2011; Hansen, 2012; Miles & Singal, 2010; Selvaraj, 2014; Smeets & Rispens, 2008).

Een tweede punt van kritiek betreft het budget dat ontoereikend zou zijn. Hierdoor zitten er te veel leerlingen in één klas, ontbreken noodzakelijke hulpmiddelen en zijn klaslokalen en scholen niet goed ingericht voor het geven van passend onderwijs (Miles & Singal, 2010; Selvaraj, 2014).

Het laatste punt van kritiek betreft de afstand tussen het beleid (de gewenste situatie) en de praktijk (de daadwerkelijke situatie). Wanneer het beleid te ver af staat van de praktijk of onduidelijk is, kan het niet goed geïmplementeerd worden (Selvaraj, 2014; Smeets & Rispens, 2008). Wil het passend onderwijs effectief zijn dan is meer financiële armslag nodig en moet het nieuwe systeem geleidelijk worden ingevoerd (Smeets & Rispens, 2008). Daarbij moet specifiek aandacht zijn voor de plaats en de rol van het speciaal onderwijs binnen het passend onderwijs. Of voorafgaand aan de invoering van passend onderwijs over deze positiebepaling is nagedacht is onduidelijk.

Keuze voor vergelijking

Gezien de recente invoering van het passend onderwijs in Nederland is het interessant om een vergelijking te maken met een land waar passend onderwijs – in dit geval Zweden- al sinds 1985 wordt uitgevoerd. Er worden verschillen verwacht omdat Nederland en Zweden een ander onderwijssysteem hebben (Skolverket, 2013). De onderwijssystemen verschillen qua leerplicht, lengte van de basisschool en duur van het schooljaar (Eurydice, 2013, 2014). Hierdoor wordt passend onderwijs mogelijk ook anders vormgegeven. Daarom is het interessant te onderzoeken of er verschillen zijn tussen Nederland en Zweden. Als die er zijn is het interessant te bekijken welke verschillen er zijn, en of dit leidt tot andere ervaringen bij leerkrachten. De uitkomst hiervan kan aanleiding zijn voor vervolgonderzoeken of uitwisseling van kennis en ervaring

om het passend onderwijs nog ‘passender’ te maken. Het doel van dit onderzoek is om de verschillen in implementatie en de ervaringen van leerkrachten tussen Nederland en Zweden zichtbaar te maken

Relevantie

In Nederland is nu een schooljaar gewerkt met passend onderwijs. Het is vanuit wetenschappelijk oogpunt interessant te onderzoeken of de scholen en de leerkrachten in staat zijn om het passend onderwijs uit te voeren; zijn problemen die werden verwacht ook ontstaan en zijn gesignaleerde problemen verholpen? Harde cijfers over de resultaten van het passend onderwijs zijn in Nederland – vanwege de korte looptijd- nog niet te geven maar de implementatie van passend onderwijs kan wel worden onderzocht. Over een aantal jaren kan geëvalueerd worden of de resultaten van passend onderwijs overeenkomen met de verwachtingen die er waren bij de start. Wat dit onderzoek maatschappelijk relevant maakt is dat een goed functionerend onderwijssysteem belangrijk is omdat iedereen er direct of indirect mee te maken krijgt. Ouders willen dat hun kinderen goed onderwijs krijgen, ze worden uitgedaagd en het beste uit hun kinderen wordt gehaald. Kinderen zijn zich weliswaar niet bewust van het belang van goed onderwijs maar het bepaalt (mede) hun toekomst. Voor professionals is het belangrijk om inzicht te krijgen in hoe zij hun werk doen en wat ze kunnen verbeteren. Voor beleidsmakers en bestuurders is het belangrijk om te weten of het beleid overeen komt met de praktijk en dus goed functioneert. Voor de samenleving is het belangrijk te weten of het beleid realistisch, efficiënt en doelmatig is of dat kinderen de dupe worden van slecht doordacht passend onderwijs.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden verschillende theoretische inzichten beschreven en komen de aspecten aan bod die volgens de literatuur van invloed zijn op de implementatie van passend onderwijs. Van een succesvolle implementatie wordt in dit onderzoek gesproken wanneer aan bijna alle onderstaande aspecten is voldaan.

Fysieke inrichting

Volgens Forlin (2001) is een goede inrichting van het klaslokaal een belangrijke voorwaarde voor een leerkracht om passend onderwijs te kunnen geven. Als bijvoorbeeld een schoolgebouw niet rolstoelvriendelijk is kan een leerling in een rolstoel daar geen onderwijs volgen. Sommige leerlingen hebben aangepast meubilair nodig. Ook dat dient aanwezig te zijn wil de implementatie van het passend onderwijs succesvol zijn.

Klassengrootte wordt door Forlin (2001) ook als een belangrijk aspect gezien. Ook moet gezocht worden naar oplossingen als leerlingen vanwege gedragsproblemen of lichamelijke beperkingen niet bij elkaar kunnen zitten.

Hulpmiddelen zijn eveneens belangrijk voor een succesvolle implementatie. Het ontbreken van de juiste hulpmiddelen of een tekort daaraan stelt de leerkracht voor een lastig probleem (Forlin, 2001; Loreman, 2013). Wanneer een leerling blind is dienen er auditieve middelen of hulpmiddelen in braille aanwezig te zijn op een school. Als een kind slechtziend is moet er een leesloep of speciaal licht aanwezig zijn zodat ook deze leerling op een school in de buurt onderwijs kan volgen. Een kind met Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) heeft misschien een speciale koptelefoon nodig om niet afgeleid te raken. Dit zijn voorbeelden van hulpmiddelen die aanwezig moeten zijn wil een leerkracht goed onderwijs aan alle leerlingen kunnen geven.

Samenwerking

Een andere factor die van invloed is op de implementatie is de samenwerking op school. Wanneer leerkrachten samenwerken en een open en veilig klimaat creëren kunnen ze hun kennis te delen en elkaar helpen om deskundiger te worden (Ainscow, 2005; Ferguson, 2008; Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2004; Idol, 2006; Loreman, 2013; McGhie-Richmond, Barber, Lupart, & Loreman, 2009). Het samenwerken van leerkrachten onderling is een belangrijke voorwaarde voor het succesvol implementeren van passend onderwijs (Ainscow, 2005; Ferguson, 2008; Flem et al., 2004; Loreman, 2013; McGhie-Richmond et al., 2009). Ainscow (2005) stelt daarbij specifiek dat het bij elkaar in de klas kijken een geschikte methode is.

Idol (2006) onderscheidt vier vormen van samenwerken: het ‘consulting teacher model’, het ‘coöperatieve teacher model’, ‘supportive resource’ programma’s en ‘instructional assistants’. Bij het consulting teacher model zijn leerkrachten uit het speciaal onderwijs een vraagbaak voor leerkrachten uit het regulier onderwijs.

Het ‘coöperatieve teacher model’ houdt in dat leerkrachten uit het speciaal en regulier onderwijs samenwerken binnen hetzelfde klaslokaal. Ze ontwikkelen samen lesprogramma’s waardoor alle leerlingen een passend onderwijsprogramma kunnen volgen.

In het ‘supportive resource’ programma werken extra leerkrachten buiten het klaslokaal met leerlingen die specifieke onderwijsbehoeften hebben. Zij beschikken over extra hulpmiddelen en kunnen met leerlingen buiten het klaslokaal extra oefenen met de lesstof.

Het ‘instructional assistants’ model gaat er van uit dat leerkrachten gedurende de hele dag ondersteund worden door klassenassistenten en/of onderwijsassistenten. Zij ondersteunen één leerling gedurende de hele schooldag waardoor deze leerling extra begeleiding krijgt.

Het ‘consulting teacher model’ en het ‘coöperatieve teacher model’ worden door Ferguson (2008) en door Flem et al. (2004) genoemd als belangrijke voorwaarden voor het succes van passend onderwijs. Zij vinden het eveneens belangrijk dat leerkrachten in het regulier onderwijs advies en hulp vragen aan experts. Daarbij kan gedacht worden aan samenwerking met leerkrachten in het speciaal onderwijs rond specifieke zorgleerlingen in de klas zelf.

Houding directie

Sommige auteurs stellen dat ook directieleden en administratieve ondersteuners een belangrijke factor zijn bij het succesvol implementeren van passend onderwijs (Flem et al., 2004; Idol, 2006; Loreman, 2013; McGhie-Richmond et al., 2009; Praisner, 2003). Wanneer de directie voorstander is van onderwijsvernieuwingen en leerkrachten ondersteunt bij de vernieuwing, heeft dit een positief effect op het passend onderwijs. Directeuren zijn (mede-) bepalend voor de sfeer op een school (Praisner, 2003). Wanneer directeuren zorgen voor een sfeer waarin leerkrachten met en van elkaar leren zal de kans op een succesvolle implementatie van het passend onderwijs groot zijn (Flem et al., 2004; Idol, 2006; Loreman, 2013; McGhie-Richmond et al., 2009; Praisner, 2003).

Houding leerkrachten

De individuele leerkracht vormt ook een belangrijke factor voor een succesvolle implementatie van het passend onderwijs. De houding van leerkrachten is op twee manieren belangrijk. In de eerste plaats is de houding van leerkrachten ten opzichte van kinderen met speciale onderwijsbehoeften belangrijk (Flem et al., 2004; McGhie-Richmond et al., 2009; Wendelborg & Tøssebro, 2008). Wanneer zij negatief denken over deze leerlingen is het lastig om hiermee goed om te gaan. In de tweede plaats is het belangrijk hoe leerkrachten denken over waar leerlingen met speciale behoeften onderwijs moeten krijgen (Wendelborg & Tøssebro, 2008). Volgens Wendelborg en Tøssebro (2008) is het opvallend dat veel leerkrachten vinden dat dit type kinderen gewoon naar de reguliere school moet kunnen gaan. Deze houding bevat een intern gedeelte – de houding ten aanzien van passend onderwijs- en een extern gedeelte gericht op bijvoorbeeld ondersteuning van leerlingen. Verder onderscheiden McGhie-Richmond et al. (2009) twee soorten leerkrachtperspectieven; pathognomonic en interventionist. Pathognomonic is niet bevorderend voor passend onderwijs omdat leerkrachten denken dat er iets mis is met leerlingen die niet aan de norm voldoen. Interventionist is bevorderlijk voor passend onderwijs omdat leerkrachten weten dat zij verantwoordelijk zijn voor goed onderwijs aan de leerling en deze verantwoordelijkheid ook nemen en ‘het verschil’ willen maken. Ainscow (2005) stelt dat de context waarin het onderwijs plaatsvindt een belangrijke voorwaarde is voor een succesvolle implementatie van passend onderwijs. De context beïnvloedt de denkbeelden en de houding van de leerkracht en bepaalt daarmee of een leerkracht pathognomonic of interventionist is. Een laatste fundament van passend onderwijs

volgens Ainscow (2005) is dat de nadruk van het onderwijs moet liggen op alle risicogroepen. Dit betekent dat alle groepen, dus zowel hoog- als laag presteerders, individuele leerlingen of kleine groepen specifieke aandacht moeten krijgen. Doordat er aandacht op maat is verbeteren de resultaten van alle leerlingen (Ruijs & Peetsma, 2009). Gottfried en Harven (2014) en Praisner (2003) zijn van mening dat de ervaring van de leerkracht met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften bepalend is voor de houding van de leerkracht. Als een leerkracht een positieve ervaring heeft met deze groep leerlingen zal zijn/haar houding positief zijn en is de kans op goed passend onderwijs groter.

Scholing en vaardigheden leerkracht

De professionaliteit en competenties van leerkrachten zijn zeer bepalend voor goed onderwijs (Forlin, 2001; Gottfried & Harven, 2014; Idol, 2006; Loreman, 2013; McGhie-Richmond et al., 2009). Leerkrachten moeten niet alleen deskundig en capabel zijn maar zo moeten zij zich ook voelen. Wanneer leerkrachten niet in staat zijn om te gaan met de grote diversiteit aan onderwijsbehoeften in de klas zullen er geen positieve effecten van de implementatie van passend onderwijs optreden (McGhie-Richmond et al., 2009). Idol (2006) stelt als voorwaarden voor goed passend onderwijs dat leerkrachten vaardig moeten zijn om op verschillende niveaus instructie te geven, het curriculum moeten kunnen aanpassen en kunnen omgaan met leerlingen met speciale behoeften. Wanneer leerkrachten dit beheersen, zijn ze vaardig genoeg om succesvol passend onderwijs te geven. Gottfried en Harven (2014) zien training van leerkrachten als een middel om leerkrachten deskundiger te maken, zich vaardiger te laten voelen en daarmee ook de beeldvorming van leerkrachten over passend onderwijs te verbeteren.

Type veranderingsproces

Passend onderwijs zal alleen goed geïmplementeerd worden als het leidt tot een duurzame verandering van het huidige onderwijssysteem (Loreman, 2013). Daarom moet invoering van passend onderwijs gezien worden als een langdurig proces waarvoor barrières verwijderd moeten worden. Bijvoorbeeld een tekort aan hulpmiddelen en kennis. Daarnaast moeten alle leerlingen onderwijs volgen in één klas en moeten de resultaten over het gehele curriculum bekeken worden (Ainscow, 2005). Ainscow (2005) stelt dat specifieke toetscores minder zeggen dan resultaten over het gehele curriculum. Om succesvol te zijn moet passend onderwijs benaderd worden als een langdurig innovatief proces.

Sommige van de bovengenoemde aspecten (fysieke inrichting, hulpmiddelen) zijn randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie van passend onderwijs. Andere aspecten

(bijvoorbeeld houding directie) hebben een positief of negatief effect op de implementatie. Flem et al. (2004) stellen echter dat de leerkrachten sleutelfiguren zijn die de kwaliteit van het passend onderwijs bepalen. Volgens hen zijn vaardigheden en houding van de leerkracht de belangrijkste succesfactoren.

Samenvattend kan vanuit de theorie gesteld worden dat er meerdere factoren van invloed zijn op de vraag of een succesvolle implementatie van het passend onderwijs heeft plaatsgevonden. Zo is er een fysiek gedeelte (inrichting, hulpmiddelen) dat van invloed is op de implementatie en een meer pedagogisch/psychologisch gedeelte. Het pedagogische/psychologische gedeelte dat van invloed is heeft te maken met de houding van leerkrachten, de samenwerking op school met collega's, directie en onderwijsondersteunend personeel. De scholing en vaardigheden van leerkrachten hebben een belangrijke invloed op het succesvol implementeren van passend onderwijs. Daarbij zijn niet alleen de daadwerkelijke vaardigheden belangrijk maar ook de ervaren competentie van de leerkrachten omdat dit hun houding ten opzichte van de leerlingen weer beïnvloedt. Hoewel er dus meerdere factoren van invloed zijn op een succesvolle implementatie is de leerkracht in alle facetten de sleutelfiguur omdat die uiteindelijk het passend onderwijs in de klas moet uitvoeren.

Tabel 1.

Overzicht aspecten van invloed op implementatie van passend onderwijs

| Aspecten | |
|---------------------------------------|-------------------------|
| Fysiek | Inrichting klaslokaal |
| | Aangepast meubilair |
| | Klassengrootte |
| | Hulpmiddelen |
| Pedagogisch/ Psychologisch | Samenwerking |
| | Houding directie |
| | Houding leerkracht |
| | Scholing leerkracht |
| | Vaardigheden leerkracht |
| | Type veranderingsproces |

2.1 Verwachtingen van de resultaten

De verwachte resultaten op basis van de literatuur (theoretisch kader) zijn dat het passend onderwijs in Nederland (nog) niet goed geïmplementeerd is. Scholen hebben vermoedelijk nog weinig aanpassingen gedaan aan het schoolgebouw en de klaslokalen omdat het geld daarvoor ontbreekt. Ook trainingen, van belang voor de vaardigheden van de leerkrachten, zijn er waarschijnlijk weinig tot niet geweest. Leerkrachten zullen zich hierdoor, volgens de literatuur, vermoedelijk niet of slecht voorbereid vinden op het passend onderwijs wat van invloed zal zijn op de implementatie.

In Zweden zal het passend onderwijs vermoedelijk verder geïmplementeerd zijn omdat het daar al sinds 1985 wordt uitgevoerd. De keuze voor- en de vorm van passend onderwijs is in Zweden

is dus al veel eerder gemaakt. Nederland heeft weliswaar een keuze gemaakt maar staat nog aan het begin van de implementatie. Doordat Zweden al langer passend onderwijs heeft hebben zij ervaringen opgedaan en nieuwe informatie en kennis verkregen waarmee het passend onderwijs verbeterd is. Door Hall (1993) wordt het hiervoor genoemde proces ook wel ‘social learning’ genoemd. De verwachting is dan ook dat het in Zweden beter georganiseerd is en leerkrachten daardoor positievere ervaringen hebben met de implementatie. Nederlandse leerkrachten zullen waarschijnlijk negatievere ervaringen hebben omdat er bijvoorbeeld weinig bijscholing is geweest waardoor ze geconfronteerd worden met problemen die ze moeilijk kunnen oplossen.

2.2 Interdisciplinariteit

In dit masterprogramma (Arbeid, Zorg en Welzijn) worden specifiek twee doelstellingen van interdisciplinariteit beschreven; interdisciplinariteit en probleemgerichtheid. Dit onderzoek is interdisciplinair omdat het raakvlakken heeft met verschillende wetenschappelijke disciplines. Zo is er een relatie met de maatschappijwetenschappen omdat de opvoeding van kinderen binnen scholen en het organiseren van passend onderwijs een rol speelt. Daarnaast heeft dit onderzoek een relatie met orthopedagogiek omdat ontwikkelings- en opvoedingsproblemen binnen passend onderwijs aangepakt worden. Verder heeft dit onderzoek een raakvlak met onderwijskunde omdat het zich richt op hoe leerkrachten omgaan met verschillende onderwijsbehoeften, hoe kinderen leren en hoe onderwijsveranderingen (in dit geval het passend onderwijs) vorm gegeven dienen te worden.

Naast interdisciplinair is dit onderzoek ook probleemgericht. Het passend onderwijs is ingevoerd maar er komen steeds vaker berichten in de media dat het passend onderwijs nog niet goed verloopt en dat kinderen daar slachtoffer van dreigen te worden. Daarnaast is het de vraag of scholen nu in staat zijn om passend onderwijs te geven of dat eerdere problemen nog steeds aanwezig zijn.

3. Vraagstelling

Uit de literatuur is gebleken dat verschillende aspecten van invloed zijn op een succesvolle implementatie van passend onderwijs. Het is interessant om te onderzoeken of er verschillen zijn tussen Nederland en Zweden in beleid en betrokken organisaties maar ook of leerkrachten in deze landen anders aankijken tegen hun ervaringen met passend onderwijs. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

'In hoeverre verschillen Nederland en Zweden in de implementatie van passend onderwijs en hoe verschillen de ervaringen van leerkrachten met de implementatie van passend onderwijs tot nu toe?'

Met de volgende deelvragen:

1. Hoe is het passend onderwijs in Nederland geïmplementeerd?
2. Hoe is het passend onderwijs in Zweden geïmplementeerd?
3. Hoe ervaren leerkrachten in Nederland de implementatie van passend onderwijs?
4. Hoe ervaren leerkrachten in Zweden de implementatie van passend onderwijs?

4. Onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk wordt beschreven voor welke onderzoeksmethode is gekozen en waarom. Vervolgens wordt beschreven hoe groot de onderzoekspopulatie is, hoe de data geanalyseerd worden en in hoeverre dit onderzoek betrouwbaar en valide is.

4.1 Methode

Voor het uitvoeren van dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksmethode omdat uit de literatuur blijkt dat de subjectieve beleving van de leerkracht (diens ervaring) van invloed is op passend onderwijs. Een andere reden is dat passend onderwijs een jaar geleden is gestart en er nog geen kwantitatieve gegevens beschikbaar zijn. Hierdoor is het onmogelijk om effecten te meten. De implementatie kan wel onderzocht worden (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004).

Dit onderzoek bestaat uit een beleidsanalyse om de implementatie in beeld te brengen en interviews met leerkrachten en directeuren om de ervaringen met die implementatie te onderzoeken. Deelvragen 1 en 2, gaan over de implementatie van passend onderwijs in beide landen. Deelvragen 3 en 4 over de ervaringen met die implementatie.

Er wordt voor leerkrachten regulier basisonderwijs gekozen omdat dit de mensen zijn die direct te maken krijgen met (nieuwe) zorgleerlingen. Deze keuze wordt ondersteund door de literatuur (theoretisch kader) waarin beschreven wordt dat de leerkracht de sleutelfiguur is van passend onderwijs. De interviews zijn gehouden met leerkrachten regulier basisonderwijs in Nederland en Zweden. In beide landen is één directeur geïnterviewd. Het streven was om tien respondenten te hebben in beide landen waarbij in Nederland een spreiding over de samenwerkingsverbanden zou worden gemaakt. Door moeizame communicatie in beide landen, niet nagekomen afspraken, ziekte, en vrije dagen bleek dit niet mogelijk. Daarom is overgeschakeld naar een combinatie van face-to-face en schriftelijke interviews. Gemiddeld duurden de interviews 50 minuten. Het complete overzicht van de respondentkenmerken staat in bijlage 3. Het betrekken van ouders bij dit onderzoek zou voor het resultaat goed zijn geweest maar was gezien de beperkte tijd niet haalbaar. Kinderen zijn om dezelfde reden eveneens niet in dit onderzoek betrokken.

Om de interviews goed te kunnen afnemen is een topiclijst geconstrueerd om te voorkomen dat belangrijke gegevens vergeten zouden worden. De topics zijn gerelateerd aan de aspecten die uit de literatuur (theoretisch kader) naar voren gekomen zijn. Dit betreft zowel de fysieke kant

als de meer pedagogische/psychologische kant die van invloed zijn op de implementatie van het passend onderwijs (tabel 1).

De vragenlijst is vooraf naar de respondenten gestuurd zodat zij alvast konden nadenken over hun antwoorden. Dit om uitgebreidere antwoorden mogelijk te maken. Er is doorgevraagd op de antwoorden van de respondenten totdat alle punten van de topiclijst naar tevredenheid waren beantwoord en alle relevante aspecten uit het theoretisch kader behandeld waren.

Op basis van de resultaten kan worden vastgesteld of er verschillen zijn in implementatie en ervaring van leerkrachten tussen Nederland en Zweden. Ook kunnen de resultaten informatie opleveren over knelpunten die gesignaleerd worden op de werkvloer. In de conclusie is dit meegenomen als aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Operationalisering

Beleidsanalyse

Voor de beleidsanalyse zijn beleidsdocumenten gebruikt uit Nederland en Zweden. Deze beleidsdocumenten zijn verkregen via de website van de ‘Rijksoverheid’ (www.rijksoverheid.nl) in Nederland en ‘Regeringskansliet’ (www.regeringskansliet.se) in Zweden.

Bij de Rijksoverheid is specifiek gebruik gemaakt van informatie over de Wet op het passend onderwijs (Rijksoverheid, 2015b), de financiering van het passend onderwijs (Rijksoverheid, 2015a), wat passend onderwijs betekent voor elk kind en wat de verantwoordelijkheid van scholen en samenwerkingsverbanden is (Rijksoverheid, 2015c). Hiermee zijn de indicatoren; doelstelling, structuur en aanpassingen beantwoord.

Bij de Regeringskansliet is gebruik gemaakt van de beschrijving van het Zweedse onderwijssysteem. Daarnaast is gebruik gemaakt van Eurypedia die het Zweedse systeem uitvoerig beschreven heeft evenals het European Agency. Als aanvulling hierop is gebruik gemaakt van de informatie van ‘Skolverket’ (Swedish National Agency for Education) vooral van de documenten ‘*education for all*’, ‘*the school for learning disabilities is for your child*’ en de rol en missie van ‘Skolverket’.

De bedragen (financiering) komen van Centraal Bureau voor Statistiek (CBS) en Statistiska CentralByrån (SCB).

Uit het theoretisch kader zijn de volgende aspecten gekomen die van invloed zijn op de implementatie: inrichting klaslokaal, aangepast meubilair, klassengrootte, hulpmiddelen,

samenwerking, houding directie, houding leerkracht, scholing leerkracht, vaardigheden leerkracht en type veranderingsproces. In de ideale situatie zouden al deze aspecten worden onderzocht in de beleidsanalyse. Dit is niet mogelijk omdat het beleid daarover niet specifiek geformuleerd is en ook niet is aangegeven of en hoeveel middelen daarvoor beschikbaar zijn gesteld. Daarom is ervoor gekozen om het beleid op de aspecten: doelstellingen, structuur en aanpassingen te analyseren. In de interviews worden wel alle aspecten onderzocht zodat de interviews een aanvulling zijn op de beleidsanalyse.

Gestart wordt met het beschrijven van beleid voor passend onderwijs voor reguliere basisscholen in Nederland en Zweden. Daarna wordt het beleid specifiek bekeken op aspecten uit het theoretisch kader. De financiering vanuit de Rijksoverheid heeft invloed op de klassengrootte, aangeschafte hulpmiddelen en aangepast meubilair. De manier waarop wordt samengewerkt wordt bepaald door hoeveel organisaties er betrokken zijn en de functies die gecreëerd worden. Verder speelt het type veranderingsproces een rol bij het beleid. Wanneer beleid van bovenaf wordt opgelegd en van het ene op het andere moment uitgevoerd dient te worden, zonder dat daarvoor aanpassingen zijn gedaan, verloopt dit proces anders dan bij een meer gedoseerde veranderingsaanpak.

In de beleidsanalyse worden de volgende indicatoren bekeken: de doelstelling van het beleid, de financiering, het aantal betrokken organisaties bij passend onderwijs en hoeveel actoren er bij de uitvoering betrokken zijn en of er rekening is gehouden met aanpassingen. Hoe deze indicatoren gemeten zijn wordt hieronder weergegeven.

Tabel 2.

Operationalisering aspecten voor de beleidsanalyse

| Indicator | Betekenis | Bron | Gemeten door |
|--|--|--|---|
| Doelstelling | Wat beoogt het beleid te bereiken | <u>Rijksoverheid:</u> (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2015; Rijksoverheid, 2015b) <u>Regeringskansliet:</u> (Regeringskansliet, 2014) | Letterlijk de doelstellingen naast elkaar te zetten. |
| Financiering | Hoeveel euro wordt uitgegeven aan het passend onderwijs, hoeveel % van het BBP is dat. | <u>Nederland:</u> (CBS, 2014; Rijksoverheid, 2015a) <u>Zweden:</u> (SCB, 2014b, 2014c) | Aantal euro uitgegeven aan het basisonderwijs. |
| Structuur (aantal organisaties) | Welke organisaties en actoren spelen een rol bij de uitvoering van passend onderwijs. Bij welke organisatie ligt de verantwoordelijkheid en welke organisaties besluiten over de verdeling van geld. | <u>Nederland:</u> (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2015; Rijksoverheid, 2015b, 2015c) <u>Zweden:</u> (European Agency, 2015a, 2015b; Eurypedia, 2015; Regeringskansliet, 2014; Rydman, 2000; Skolverket, 2014, 2015) | Het aantal betrokken organisaties en actoren weer te geven. Op te zoeken binnen het beleid wie verantwoordelijk is en wie besluit over de verdeling van geld. |
| Aanpassingen | Zijn er voorafgaand aan het passend onderwijs aanpassingen op scholen gedaan of is er ruimte voor aanpassingen in de toekomst. | <u>Nederland:</u> (CBS, 2014; Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2015; Rijksoverheid, 2015a, 2015b, 2015c) <u>Zweden:</u> (European Agency, 2015a, 2015b; Eurypedia, 2015; Regeringskansliet, 2014; Rydman, 2000; SCB, 2014b, 2014c; Skolverket, 2014, 2015) | Het beschrijven van gedane aanpassingen op scholen en of er rekening gehouden is met (mogelijke) nieuwe aanpassingen. |

Interviews

De interviews worden geanalyseerd aan de hand van alle aspecten uit het theoretisch kader. In de interviews wordt doorgenvraagd worden op alle relevante aspecten. Tabel 3 geeft het overzicht weer.

Tabel 3.

Operationalisering passend onderwijs

| Indicator | Betekenis | Gemeten door |
|--|---|--|
| Fysieke inrichting | De fysieke inrichting van de klas. | <ul style="list-style-type: none"> • Inrichting van het klaslokaal. • Aangepast meubilair. • Klassengrootte. |
| Hulpmiddelen | Alle middelen die ter ondersteuning van het leren van leerlingen aanwezig zijn. | <ul style="list-style-type: none"> • Aanwezigheid van middelen voor specifieke problematieken. • Gebruik van computers. |
| Samenwerking | Manier en frequentie van samenwerking maar ook met wie er samengewerkt wordt. | <ul style="list-style-type: none"> • Met wie ze samenwerken. • Hoe ze samenwerken. • Wat het doel is van de samenwerking. • Hoe diepgaand de samenwerking is. • Hoe vaak ze samenwerken. |
| Houding directie | De houding van de directie tegenover de leerkrachten. | <ul style="list-style-type: none"> • Houding van de directie. • Voelen ze zich veilig. • Ondersteund de directie hen. • Hoe is de sfeer die de directie creëert. |
| Houding leerkrachten | De houding van de leerkrachten tegenover (zorg) leerlingen. Betreft dit een positieve of een negatieve houding. | <ul style="list-style-type: none"> • Hoe zij denken over (zorg) leerlingen bij hen in de klas. • Wie verantwoordelijk is als het niet goed gaat met een leerling. • Wat hun ervaring is met (zorg)leerlingen. |
| Scholing en vaardigheden leerkrachten | De scholing die leerkrachten gehad hebben maar ook of ze denken genoeg vaardigheden te hebben en of ze zich dan ook vaardig genoeg ervaren. | <ul style="list-style-type: none"> • Ontvangen scholing. • Over de vaardigheden die ze hebben en of ze zichzelf vaardig genoeg ervaren. |
| Type veranderingsproces | Kan het passend onderwijs worden uitgevoerd of zijn er nog barrières. | <ul style="list-style-type: none"> • Uitvoering van het passend onderwijs. • Ervaren ze nog beperkingen of barrières. |

4.2 Onderzoeksgroep

De vraag om respondenten in Nederland is neergelegd bij de samenwerkingsverbanden en bij scholen. Contact met de respondenten is gelegd via de CED groep. Toen de werving van respondenten moeizaam verliep zijn ook respondenten in de eigen omgeving gevraagd.

In Zweden verliep de werving via het departement van onderwijs in Stockholm. Dit departement heeft een afdeling specifiek voor alle basisscholen (Grundskoleavdelningen). Een contactpersoon daar heeft bij deze scholen de vraag neergelegd of ze wilden meewerken. Uiteindelijk zijn er minder respondenten gevonden dan gepland als gevolg van ziekte en niet nagekomen afspraken.

In totaal hebben 19 respondenten meegewerkt aan dit onderzoek. Sommige interviews zijn face-to-face en andere zijn schriftelijk afgenomen omdat er geen mogelijkheid was om dit mondeling te doen. In Nederland zijn er in totaal 8 respondenten en in Zweden 11.

4.3 Data-analyse

De analyse heeft bestaan uit twee delen; de beleidsanalyse en de interviews.

Beleidsanalyse

Aangezien een beleidsanalyse bedoeld is om inzicht te verschaffen in het beleid is dit passend voor dit onderzoek (Rossi et al., 2004). De beleidsanalyse heeft bestaan uit het op hoofdlijnen beschrijven van het beleid in beide landen om de implementatie te kunnen weergeven (deelvragen 1 en 2). Daarna zijn specifieke indicatoren gebruikt om het beleid te vergelijken; de concrete doelstelling van het beleid, de financiering en structuur van passend onderwijs en aanpassingen (tabel 2). Deze specifieke indicatoren worden gebruikt om het eerste deel van de hoofdvraag te beantwoorden.

Interviews

De interviews zijn woordelijk getranscribeerd en geanalyseerd met behulp van het programma NVivo. De interviews zijn geanalyseerd door middel van axiaal coderen. Dit betekent dat alle interviews zijn gecodeerd op basis van de topics van de topiclijst en aangevuld met nieuwe informatie uit de interviews. Vervolgens is gekeken of codes moesten vervallen (Boeije, 2010). In tabel 3 staat de operationalisatie. Na het creëren van hoofdcodes en subcodes is een codeboom (bijlage 3) ontstaan.

5. Resultaten

In het vorige hoofdstuk is beschreven hoe het onderzoek is opgezet. Hieronder wordt eerst de beleidsanalyse beschreven en daarna de resultaten van de interviews. Begonnen wordt met een beschrijving van het beleid in Nederland (deelvraag 1) en Zweden (deelvraag 2) en de vergelijking tussen beide landen. Dit wordt gebruikt om antwoord te geven op het eerste deel van de hoofdvraag ‘in hoeverre verschillen Nederland en Zweden in de implementatie’. Vervolgens worden de ervaringen van de leerkrachten beschreven (deelvragen 3 en 4).

5.1 Beleidsanalyse

Beleid passend onderwijs voor reguliere basisscholen in Nederland

Vanaf 1 augustus 2014 hebben scholen een zorgplicht. Dit betekent dat elke school verantwoordelijk is voor de leerlingen die bij haar worden aangemeld. Als een kind geen ‘passende’ plek kan krijgen op de school van aanmelding dan dient deze school er voor te zorgen dat het kind op een andere school, waar het wel ‘passend’ is, onderwijs kan volgen. Hiervoor hebben scholen zich verenigd in zogeheten samenwerkingsverbanden. Deze zijn verantwoordelijk voor het mogelijk maken van een passende plek voor ieder kind (Rijksoverheid, 2015c) door het bieden van extra ondersteuning op reguliere basisscholen of door te verwijzen naar het speciaal onderwijs. Scholen leggen verantwoording af aan het samenwerkingsverband waartoe ze behoren. De scholen en hun leerkrachten zijn verantwoordelijk voor het uitvoeren van passend onderwijs.

Het Nederlandse primair onderwijssysteem kent drie soorten primair onderwijs; het basisonderwijs, het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs. De nadruk van het passend onderwijs ligt bij reguliere basisscholen. Het beleid is erop gericht om kinderen – ook die met speciale onderwijsbehoeften - zoveel mogelijk onderwijs te laten volgen op reguliere basisscholen. Kinderen blijven hierdoor in hun sociale omgeving (naar school met de kinderen uit de buurt) en dit zorgt ook voor minder verwijzingen naar het speciaal onderwijs.

De Wet op het passend onderwijs geeft ruimte aan de samenwerkingsverbanden om zelf te vast te stellen welke basisondersteuning zij bieden (Rijksoverheid, 2015b). Het ondersteuningsaanbod van de samenwerkingsverbanden kan dus van elkaar verschillen. De beleidsuitvoering is gedecentraliseerd.

Implementatie passend onderwijs Nederland (deelvraag 1)

Het passend onderwijs voor reguliere basisscholen in Nederland is geïmplementeerd door samenwerkingsverbanden primair onderwijs te organiseren. Deze samenwerkingsverbanden bepalen welke basisondersteuning zij van de school verwachten en welke extra ondersteuning zij de school kunnen bieden. Scholen en leerkrachten moeten passend onderwijs uitvoeren en de samenwerkingsverbanden ondersteunen hen daarbij. Scholen leggen verantwoording af aan de samenwerkingsverbanden die op hun beurt weer verantwoording afleggen aan de onderwijsinspectie.

Beleid passend onderwijs voor reguliere basisscholen in Zweden

De visie achter het passend onderwijs in Zweden is het recht op persoonlijke ontwikkeling en leerervaringen (European Agency, 2015b). De bedoeling is het bevorderen van inclusie; iedereen naar dezelfde reguliere school en in dezelfde klas. Ieder kind en ouder mag zelf kiezen naar welke school ze willen. De leerkrachten zijn verantwoordelijk voor het geven van passend onderwijs.

De Regeringskansliet is verantwoordelijk voor het hele onderwijssysteem. Dit begint met de 'Förskola' waar kinderen vanaf hun 2e levensjaar terecht kunnen. Daarna volgt de 'Grundskola' (7 jaar) tot en met het volwassenenonderwijs waarvoor de Regeringskansliet ook verantwoordelijk is (Eurypedia, 2015). De doelen, syllabussen en het curriculum, van alle typen onderwijs, worden door de Regeringskansliet vast- en bijgesteld (Eurypedia, 2015). De gemeenten zijn verantwoordelijk voor de 'Förskola' tot en met de 'Grundskola'. Zij houden rekening met de verschillen die er tussen scholen bestaan op aspecten zoals karakteristieken van leerlingen en leerkrachten maar ook de geografische ligging van de school (Rydman, 2000). Gemeenten zijn dus verantwoordelijk voor het functioneren van de scholen maar de Regeringskansliet draagt de eindverantwoordelijkheid. Het is centraal beleid.

In Zweden onderscheiden we twee soorten primair onderwijs; de 'Grundskola' en het speciaal onderwijs. In het verleden bestonden er aparte scholen voor leerlingen met leerproblemen de 'Särskola'. Tegenwoordig is dit geen aparte school meer maar is het onderdeel van 'Grundskola' (Skolverket, 2014).

Implementatie passend onderwijs Zweden (deelvraag 2)

De Regeringskansliet heeft in de *Education act* vastgesteld dat er sprake moet zijn van inclusie en dat niet gediscrimineerd mag worden (Regeringskansliet, 2006). Een kind mag dus vanwege zijn of haar beperking niet geweigerd worden door een reguliere basisschool. De 'Förskola' en

‘Grundskola’ leggen over de besteding van de toegekende gelden verantwoording af aan de gemeente en de Regeringskansliet. De leerkrachten van de ‘Grundskola’ zijn, binnen de kaders die de Regeringskansliet stelt, verantwoordelijk voor de invulling van passend onderwijs. In die gevallen waarbij de deskundigheid op school ontbreekt kan extra ondersteuning vanuit expertisecentra worden ingezet.

5.2 Analyse van het beleid

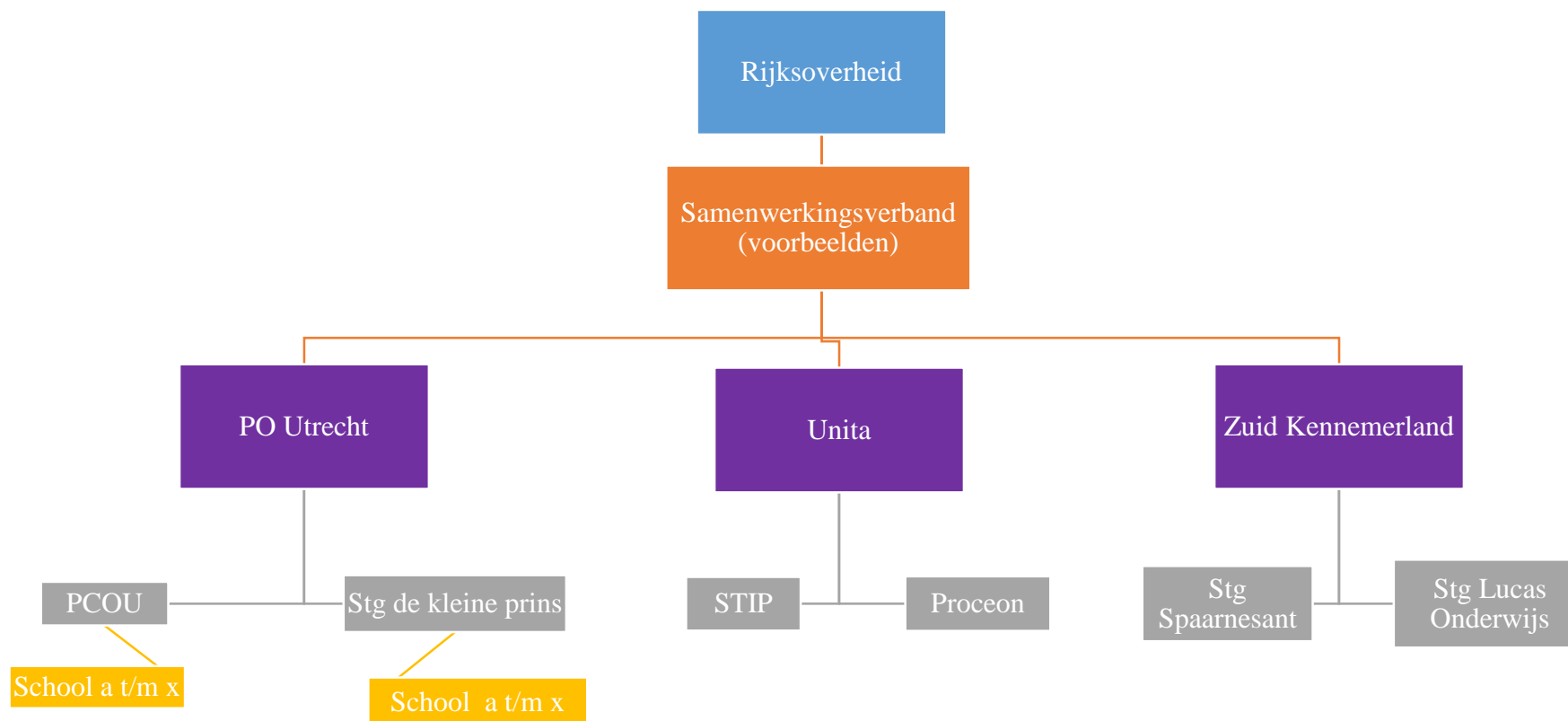
De vergelijking op indicatoren heeft plaatsgevonden op; de concrete doelstelling van het beleid, de financiering en structuur van het beleid en aanpassingen. Deze worden gebruikt om het eerste deel van de onderzoeksvraag te beantwoorden. In tabel 2 staan alle gebruikte indicatoren.

Tabel 4.

Analyse van beleid

| Indicator | Nederland | Zweden |
|---|---|---|
| Doelstelling | Alle kinderen moeten een passende plek krijgen op een school die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden (Rijksoverheid, 2015b). | Inclusie. Alle kinderen hebben recht op persoonlijke ontwikkeling en leerervaringen (European Agency, 2015b). |
| Financiën in 2013 o.b.v. valuta calculator 19-5-15 afgerond op miljoenen | <i>Totale uitgaven aan onderwijs: € 41. 741 miljoen</i> <i>VVE + Primair Onderwijs: € 10. 241 miljoen</i> <i>Speciaal (Basis) Onderwijs: € 1. 365 miljoen</i> (CBS, 2014) | <i>Totale uitgaven aan onderwijs: € 30.009 miljoen</i> <i>Primair onderwijs + onderbouw VO (Grundskola): € 9.215 miljoen</i> <i>Särskola: € 429 miljoen</i> <i>Speciaal onderwijs: € 48 miljoen</i> (SCB, 2014b) |
| Uitgaven in euro per hoofd van de bevolking 2013 | <i>Totaal: 2488</i> (CBS, 2014) | <i>Totaal: 3111</i> (SCB, 2014a, 2014b) |
| Structuur | Er zijn 4 betrokken organisaties; de overheid, het samenwerkingsverband, het schoolbestuur en de school. De samenwerkingsverbanden beslissen over de verdeling van het geld over de schoolbesturen en deze verdelen het over hun scholen. Scholen zijn verantwoordelijk voor de basisondersteuning en de samenwerkingsverbanden voor de extra ondersteuning. Het is uiteindelijk de school en specifiek de leerkracht die verantwoordelijk is voor het geven van passend onderwijs. | Er zijn 3 betrokkenen; de overheid, de gemeente en de school. De gemeenten verdelen het geld over de scholen. Scholen moeten zich verantwoorden bij de gemeenten en Regeringskansliet. De scholen en specifiek leerkrachten zijn verantwoordelijk voor het geven van passend onderwijs. De eindverantwoordelijkheid voor het passend onderwijs ligt bij de Regeringskansliet. |
| Aanpassingen | WSNS samenwerkingsverbanden overgegaan naar nieuwe (passend onderwijs) samenwerkingsverbanden. | Extra budget voor 'Särskola'. |

Structuur passend onderwijs in het reguliere basisonderwijs in Nederland

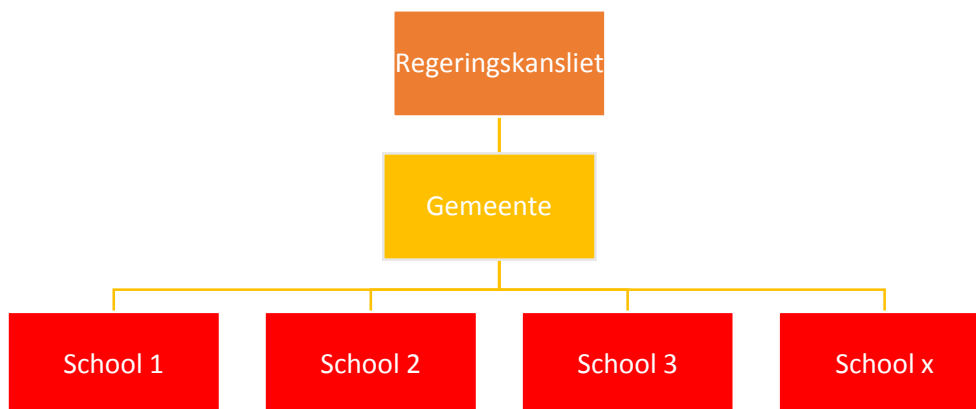


Figuur 1: Schematische weergave structuur Nederland

In het voorgaande schema zijn de verschillende organisaties weergegeven die betrokken zijn bij passend onderwijs in Nederland. De financiële middelen voor de uitvoering van passend onderwijs worden door de Rijksoverheid beschikbaar gesteld aan de samenwerkingsverbanden. De samenwerkingsverbanden verdelen dit bedrag over de bij hen aangesloten schoolbesturen die het weer doorsluizen naar de individuele scholen die onder dat bestuur vallen. Het samenwerkingsverband krijgt van de Rijksoverheid een vast bedrag per leerling. Dit zijn de basiskosten. Daarnaast krijgen ze van de overheid een bedrag voor extra ondersteuning afhankelijk van het type ondersteuningsbehoefte (Staatsblad, 2014). Wanneer een leerling deze extra ondersteuning in het regulier onderwijs ontvangt krijgt het samenwerkingsverband meer geld (Staatsblad, 2014). Het basisbedrag is gebaseerd op het aantal ingeschreven leerlingen per regio (Rijksoverheid, 2015a). De verdeling van het geld kan per samenwerkingsverband verschillen waardoor de ene school meer geld tot haar beschikking heeft dan een andere school. Het geld mag niet gebruikt worden om ‘zorg’ in te kopen maar mag alleen gebruikt voor onderwijs (Rijksoverheid, 2015a).

Samenwerkingsverbanden mogen zelf vaststellen wat zij onder basisondersteuning verstaan en wat scholen minimaal moeten bieden (Rijksoverheid, 2015b). Dit kan dus verschillen per samenwerkingsverband. Het samenwerkingsverband is de organisatie die passend onderwijs op reguliere basisscholen mogelijk moet maken en moet zoeken naar oplossingen voor de problemen waar schoolteams en/of individuele leerkrachten mee te maken krijgen. Het zijn de scholen die verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van passend onderwijs (Rijksoverheid, 2015b).

Structuur passend onderwijs in het reguliere basisonderwijs in Zweden



Figuur 2: Schematische weergave structuur Zweden

Figuur 2 laat zien welke organisaties betrokken zijn bij passend onderwijs in Zweden. In Zweden gaat het geld van de Regeringskansliet naar de gemeente. De gemeenten krijgen een bedrag per leerling en verdelen het geld over de individuele scholen. Voor leerlingen met een zorgbehoefte ontvangen scholen een hoger bedrag. Door de Regeringskansliet wordt bepaald welke doelen scholen moeten bereiken. Het maakt dus niet uit waar een kind onderwijs volgt want zowel de doelen als de ondersteuning die geboden wordt is gelijk (Rydman, 2000).

Welke verschillen zijn er op basis van de beleidsanalyse?

Als eerste dient vermeld te worden dat in Zweden sprake is van centraal beleid en in Nederland van decentraal. Dit maakt het moeilijk verschillen te constateren. De verschillen binnen Nederland kunnen groot zijn omdat er geen concrete maatregelen of gereserveerde bedragen voor bijscholing of aanpassingen in scholen zijn benoemd. De vergeleken aspecten worden hieronder toch uiteengezet omdat de analyse desondanks enkele verschillen heeft opgeleverd.

Wanneer de beleidsdoelstellingen van Nederland en Zweden naast elkaar worden gezet valt op dat het passend onderwijs in Nederland is geïmplementeerd als het bieden van ‘een passende plek.’ Dit kan een passende plek op een andere school zijn. In Zweden betekent de implementatie van passend onderwijs dat ieder kind naar de reguliere basisschool gaat en daar de extra ondersteuning krijgt die nodig is.

De financiering van passend onderwijs is bepalend voor hoe het fysieke gedeelte kan worden ingericht (tabel 2). Uit de analyse blijkt dat Zweden per hoofd van de bevolking meer geld besteedt aan passend onderwijs dan Nederland. Daarnaast heeft Zweden een geoordeeld budget voor de ‘Särskola’ en Nederland niet. Doordat Zweden meer geld besteedt aan passend onderwijs zouden er bijvoorbeeld hulpmiddelen aangeschaft kunnen worden of kan de klas aangepast worden. Zweden kan daarom mogelijk meer tegemoet komen aan belangrijke aspecten uit het theoretisch kader.

Het aspect samenwerking (tabel 2) dat van invloed is op de implementatie van passend onderwijs is gemeten als de structuur van het beleid. In Zweden zijn drie organisaties betrokken bij het beleid terwijl in Nederland vier organisaties een rol spelen. In beide landen is de leerkracht verantwoordelijk voor de uitvoering van passend onderwijs. De Rijksoverheid/Regeringskansliet en de scholen zijn in beide landen betrokken bij het passend onderwijs. In Zweden wordt een belangrijke rol toegekend aan gemeenten terwijl die in

Nederland buiten beeld blijven. In Nederland hebben samenwerkingsverbanden een grote invloed op het beleid en de implementatie van passend onderwijs. In Zweden komen deze organisaties niet voor. De samenwerkingsverbanden verdelen het geld en nemen besluiten over het beleid in tegenstelling tot de gemeenten in Zweden die alleen het geld verdelen.

Het laatste aspect bij deze analyse betreft de ‘aanpassingen’ (tabel 2). In Nederland bestonden er WSNS samenwerkingsverbanden. Deze zijn omgevormd tot samenwerkingsverbanden ‘passend onderwijs’. Het bedrag dat de Nederlandse overheid besteedt aan het onderwijs is ongewijzigd gebleven. Scholen moeten (mogelijk) meer doen voor hetzelfde geld. Er is voorsnog geen geormerkt budget beschikbaar voor leerlingen met zorgbehoeften in het reguliere basisonderwijs (Rijksoverheid, 2015a). Dit in tegenstelling tot Zweden waar een apart budget beschikbaar is om leerlingen met zorgbehoeften in het reguliere basisonderwijs (‘Särskola’) te houden. Aanpassingen zijn niet beschreven en kunnen per samenwerkingsverband verschillen. Hierdoor kunnen geen conclusies worden getrokken of het aspect ‘aanpassingen’ een rol heeft gespeeld bij de implementatie van passend onderwijs. Financieel gezien lijkt Nederland hier minder op voorbereid dan Zweden en lijkt het lastiger om aan de aspecten uit het theoretisch kader te voldoen.

5.3 Interviews

De beleidsanalyse heeft inzicht gegeven in hoe het beleid – organisatorisch en financieel - is geïmplementeerd. De interviews geven de ervaringen van leerkrachten rond de implementatie weer. Eerst komen de respondentkenmerken aan de orde. Vervolgens wordt ingegaan op het cijfer dat respondenten hun huidige situatie geven. Als laatste wordt deelvraag 3 - de ervaringen van leerkrachten in Nederland met de implementatie van passend onderwijs – en deelvraag 4 – de ervaringen van leerkrachten in Zweden met de implementatie van passend onderwijs – beantwoord.

Respondentkenmerken

In beide landen was sprake van een redelijke leeftijdsspreiding¹. Er hebben zowel ervaren als minder ervaren leerkrachten aan het onderzoek deelgenomen waardoor een ‘breder’ beeld geschetst kan worden van de ervaringen van leerkrachten met de implementatie van passend onderwijs.

Onder de respondenten waren twee mannen en zeventien vrouwen. Als de respondenten worden ingedeeld op functie dan hebben twee PABO studenten, zes leerkrachten, één directeur en twee special needs teachers uit Zweden meegewerkt aan de interviews. In Nederland hebben zeven

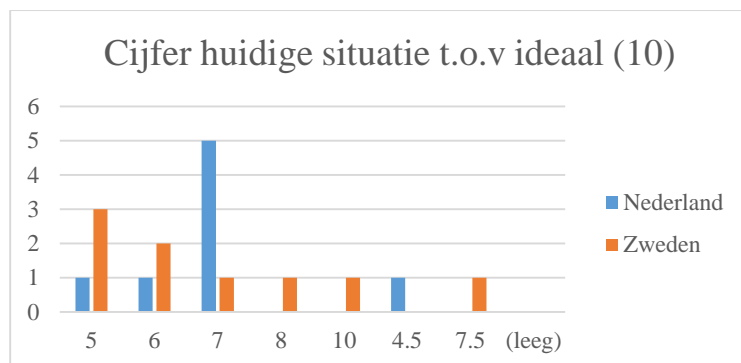
¹ Drie respondenten wilden hun leeftijd niet vermelden.

leerkrachten meegewerkt, waarvan er twee de opleiding speciaal onderwijs hebben afgerond, en één directeur. Een overzicht van de respondentkenmerken staat in bijlage 3.

De resultaten van de interviews zijn geclusterd aan de hand van de aspecten uit het theoretisch kader. Deze aspecten zijn gebruikt om een topic list op te stellen. De topic list is vervolgens gebruikt om te coderen. De codeboom staat in bijlage 4.

Het cijfer dat de respondenten hun huidige situatie geven afgezet tegen hun ideaal

De PABO studenten hebben geen cijfer gegeven omdat zij nog in opleiding zijn.



Figuur 3: Cijfer huidige situatie

Opvallend is dat de meeste Nederlandse respondenten de huidige situatie een 7 geven terwijl de cijfers van de Zweedse respondenten een grotere verscheidenheid laten zien. Het verschil tussen het hoogste en laagste cijfer in Nederland is 2,5 punt. In Zweden bedraagt het verschil 5 punten. Als er gekeken wordt naar het gemiddelde cijfer in beide landen dan is het verschil kleiner; de Nederlandse respondenten geven de huidige situatie gemiddeld een 6,3 tegen gemiddeld een 6,6 in Zweden. Het verschil in gemiddelde is dus maar 0,3.

Ervaring met passend onderwijs Nederland (deelvraag 3)

Centraal staat de vraag ‘hoe ervaren leerkrachten in Nederland de implementatie van passend onderwijs?’ De ervaringen van leerkrachten in Nederland zijn zowel positief als negatief. Leerkrachten kunnen zich vinden in het ‘idee’ van passend onderwijs maar maken zich zorgen omdat de huidige implementatie het onmogelijk maakt aan elke leerling passend onderwijs te geven. De school waarop de respondent werkzaam is bepaalt welk probleem als urgent wordt ervaren. De mogelijkheden om zich te laten bijscholen door middel van cursussen en opleidingen wordt door leerkrachten als positief ervaren.

'Leerkrachten kregen de mogelijkheid om cursussen te volgen en opleidingen.'
(respondent 15, Nederland)

Hierbij is specifiek aandacht geweest voor Handelings Gericht Werken (HGW), een methode om in de klas planmatig te differentiëren. De methode biedt ook hulp bij het in kaart brengen van de klas en problemen van individuele leerlingen. Leerkrachten vinden HGW zinvol omdat het hen inzicht verschaft in de niveauverschillen van hun klas. Tegelijkertijd gaven leerkrachten aan dat het ongewenst veel tijd kost.

'Voor alle kinderen maken we twee keer per jaar een groepsplan en dat groepsplan is ook weer afgestemd op drie niveaus. Wat je ook kan merken is dat we ontwikkelingsplannen schrijven en die plannen die zijn ook gericht op met name de kinderen die bijvoorbeeld uitvallen.' (respondent 2, Nederland)

Enkele leerkrachten achten zichzelf vaardig genoeg om passend onderwijs te geven omdat ze veel ervaring en/of bijscholing hebben gehad.

'Ik voel me volledig in staat om passend onderwijs te geven, maar dat heeft te maken met deskundigheid. [...] Ik zie heel veel leerkrachten om mij heen die zich in rap tempo toch echt daarin wel voldoende hebben bijgeschoold.' (respondent 18, Nederland)

Wanneer een andere leerkracht dezelfde vraag wordt gesteld blijkt deze dit heel anders te ervaren. Deze respondent heeft dezelfde bijscholing gehad maar voelt zich desondanks niet deskundig.

'Ik roep regelmatig hulp in van anderen om mij te ondersteunen op onderwijskundig gebied omdat ik daarin dan het idee heb, ik zwem als een visje in het water en ik weet niet hoe ik verder moet.' (respondent 2, Nederland)

Overeenstemming bestaat er bij leerkrachten over de vele beperkingen die die het passend onderwijs in de weg staan. Het gaat daarbij om fysieke onmogelijkheden en niet om de motivatie van de leerkrachten. Een fysieke onmogelijkheid is klassengrootte. Een leerkracht in de klas kan onmogelijk aan 30 leerlingen passend onderwijs geven. De leerkracht kan maar op

één plek tegelijk zijn. Andere beperkingen die vaak werden genoemd is het tekort aan materialen evenals het tekort aan tijd.

‘Veel extra handen in de klas. Dat kan zijn door middel van onderwijsassistenten of gewoon een leerkracht die vrij rond loopt en waar nodig te hulp kan schieten. Niet onderwijzend personeel zoals een logopedist, fysiotherapeut dat zou heel handig zijn. [..]’ (respondent 2, Nederland)

Naast de fysieke beperkingen worden ook tegenstellingen ervaren tussen wat het beleid beoogt en wat de toetsingscriteria zijn. Een respondent vertelde dat de Rijksoverheid met de Wet op het passend onderwijs leerkrachten in de richting van individueel onderwijs stuurt, maar dat diezelfde Rijksoverheid de eisen van de inspectie daarop niet heeft aangepast. Leerkrachten komen hierdoor in een spagaat terecht.

‘Het is een hele rare verknijpte situatie want kinderen moeten op eigen niveau werken maar ik mag niet zeggen dit kind werkt op zijn/haar eigen niveau want dan heb ik het niet goed geadministreerd. Nou dat is dus een rare situatie.’ (respondent 18, Nederland)

Het beleid zorgt ook voor verdeeldheid tussen verschillende organisaties. Zo vindt de directeur van een samenwerkingsverband dat het goed geregeld is en over het te voeren beleid duidelijk en goed is gecommuniceerd. De directeur is van mening dat het beleid binnen dit samenwerkingsverband goed functioneert. .

‘Elke week wordt door middel van de coördinator van het loket (aanspreekpunt samenwerkingsverband) en een onafhankelijk psycholoog, de hulpvraag beoordeeld om vervolgens een advies te geven en een matching te doen met betrekking tot de expert die gevraagd wordt of nodig is.’ (respondent 17, Nederland)

Leerkrachten ervaren echter nog veel onduidelijkheid over wat de overheid en het samenwerkingsverband wil en de schooldirectie kan dit niet altijd voor leerkrachten verhelderen. Bij scholen bestaat daardoor een ander beeld dan bij het samenwerkingsverband.

‘Ik vind dat het nog wel rammelt aan alle kanten. Dat komt omdat we nog weinig weten over de verschillende procedures.’ (respondent 2, Nederland)

Het samenwerkingsverband verwacht (beleid) van scholen dat ze zorgprofielen opstellen om ‘een passende plek’ voor ieder kind mogelijk te maken. De zorgprofielen lijken niet door iedereen te worden benut. De ene school wacht af hoe het passend onderwijs zich de komende jaren ontwikkelt en heeft het zorgprofiel heel summier gehouden. Een andere school heeft ingevuld wat ze al aan zorgbehoeften hadden en niet nagedacht wat ze nog meer zouden kunnen bieden.

‘We hebben moeten invullen welke kant je op zou willen gaan als school. [...] Het zorgprofiel. Toen hebben wij ons opgegeven voor autistische en dove kinderen omdat we die al op school hadden.’ (respondent 14, Nederland)

De eerder genoemde fysieke onmogelijkheid om passend onderwijs uit te voeren vormt samen met het tekort aan kennis of vaardigheden volgens respondenten een groot probleem. Leerkrachten krijgen een steeds grotere diversiteit aan problematieken in de klas waarmee ze om moeten gaan. Respondenten gaven aan dat ze weinig weet hebben van de clusters in het speciaal onderwijs. Nu zij deze kinderen moeten onderwijzen zou die kennis kunnen helpen zodat zij zo goed mogelijk kunnen aansluiten bij de onderwijsbehoeften van deze zorgleerlingen.

‘Kennis over de verschillende clusters en hoe ik de leerlingen hier het beste in kan begeleiden. Leerlingen die meer uitdaging nodig hebben hier ook in te kunnen begeleiden’ (respondent 19, Nederland)

Voor deze fysieke problemen en een tekort aan vaardigheden kiezen de leerkrachten verschillende oplossingen. Dit kan variëren van leerlingen zelfstandig met bepaalde materialen laten werken zodat ze extra kunnen oefenen of leerlingen een extra uitdaging geven. Leerlingen met een computer laten werken werd ook als mogelijkheid genoemd.

‘Voor meerbegaafden, voor de kinderen die meer kunnen, hebben we een extra uitdaging dat zit allemaal in zo’n techniektoeren.’ (respondent 15, Nederland)

Respondenten kiezen ook voor samenwerking met collega’s en/of de directie. Deze samenwerking kan bestaan uit het bespreken van een specifiek probleem of om kennis en ideeën uit te wisselen om zo tot nieuwe inzichten te komen. Ook kunnen leerkrachten op basis

van deze gesprekken een keuze maken wat ze wel en wat ze niet doen omdat ‘alles doen’ niet haalbaar is.

‘Je kunt op het moment dat je een hulpvraag hebt over een leerling die ook bij de directie neerleggen.’ (respondent 16, Nederland)

‘Dan denk ik waar ben ik nou mee bezig om een kind iedere week lastig te vallen met vijf spelling problematieken terwijl ik al heel blij ben dat dat kind fonetisch kan spellen.’ (respondent 18, Nederland)

‘Mijn keuze baseer ik op, dat ik in ieder geval de kinderen die in een diep dal zitten wel de mogelijkheid geef om zich te blijven ontwikkelen.’ (respondent 1, Nederland)

Uit de interviews komt naar voren dat de mate waarin leerkrachten zich vaardig genoeg voelen vooral te maken heeft met de ervaring die ze hebben. De leerkrachten met veel ervaring voelen zich beter toegerust vanwege de bijscholing die zij tijdens hun loopbaan al hebben gehad. Toch ervaren ook deze leerkrachten belemmeringen omdat men het fysiek onmogelijk vindt om aan zoveel leerlingen passend onderwijs te geven. De fysieke onmogelijkheid vanwege het aantal leerlingen, tijd en materialen wordt als grootste knelpunt ervaren.

Ervaring met passend onderwijs Zweden (deelvraag 4)

Hierbij gaat het om de vraag ‘hoe ervaren leerkrachten in Zweden de implementatie van passend onderwijs?’ De antwoorden van de Zweedse respondenten zijn over het algemeen positief over hun mogelijkheden om passend onderwijs te geven. Desondanks zien ook de Zweedse respondenten mogelijkheden om de huidige situatie te verbeteren.

‘Elke leerkracht heeft de vaardigheden om het onderwijs aan te passen aan het niveau van het kind en te zorgen dat het kind onderdeel is van de klas. [...] Je ziet het niet als lastig maar juist als een mogelijkheid als een kind speciale behoeften heeft.’ (respondent 11, Zweden)

‘Ik denk dat je bescheiden moet zijn over onze kennis en moet weten dat deze kinderen ons altijd kunnen en zullen uitdagen’ (respondent 8, Zweden)

Ondanks de positieve geluiden worden er in Zweden ook beperkingen gesignaleerd. Het gebrek aan tijd, het niet beschikken over voldoende vaardigheden en het ontbreken van een tweede leerkracht in de klas werden het meest genoemd. Het tijdsprobleem werd vooral benoemd als een tekort aan voorbereidingstijd om het onderwijs passend te maken. Het ontbreken van een tweede leerkracht in de klas wordt als beperking gezien omdat twee leerkrachten meer leerlingen kunnen begeleiden en minder leerlingen zelfstandig - zonder hulp - hun werk hoeven te maken. Het tekort aan vaardigheden werd genoemd in relatie tot special needs leerkrachten die meer kennis hebben over verschillende problematieken.

'Ik bedoel dat het een tijdsprobleem is als je geen passend onderwijs kunt geven omdat je geen tijd had om het voor te bereiden.' (respondent 5, Zweden)

'Ik zou willen dat er in elke klas twee leerkrachten waren om het passend onderwijs nog beter mogelijk te maken.' (respondent 9, Zweden)

'Ik wil graag meer training en ik wil de mogelijkheid hebben om meer training te krijgen.' (respondent 9, Zweden)

Door een enkeling werd een tekort aan geld genoemd. Over het algemeen waren de respondenten blij met het geld waarover scholen beschikken. Toch gaven enkele respondenten aan meer geld te willen om met de kennis van nu het passend onderwijs verder te verbeteren. Een aantal respondenten vond dat er voor hun school voldoende geld beschikbaar was om aan hun wensen te voldoen.

'Scholen hebben meer geld nodig om een goede standaard te kunnen handhaven.'
(respondent 9, Zweden)

'Als de school ziet dat iemand (leerkracht) iets nodig heeft dan zorgt de directie ervoor dat het mogelijk wordt om het op te lossen. Dat het voor ons mogelijk wordt om te leren of om onze lessen te plannen. De reguliere leerkracht samen met een special needs teacher.' (respondent 5, Zweden)

De wijze waarop de respondenten passend onderwijs geven is voor iedereen hetzelfde. Ze maken verschillende oefeningen of opdrachten voor- delen van- de klas. Deze oefeningen of opdrachten kunnen zowel voor een individuele leerling als voor een groepje leerlingen zijn.

'Soms moet ik voor iedere leerling een andere taak voorbereiden.' (respondent 6, Zweden)

'Ik doe verschillende oefeningen in de klas.' (respondent 12;13, Zweden)

De negatieve ervaringen die de respondenten noemen betreffen het tekortschieten als leerkracht en problemen met het beleid. Het tekortschieten om elke leerling passend onderwijs te geven weegt zwaar mee voor het gevoel dat leerkrachten aan het einde van de dag hebben.

'Ik denk dat elke leerkracht soms naar huis gaat met het gevoel te hebben dat ze onvoldoende hebben gedaan om een kind te helpen. Dat het onderwijs niet passend genoeg gemaakt is.' (respondent 3;4, Zweden)

Het beleid wordt soms als negatief ervaren omdat het niet volledig is doordacht. De respondenten vonden dat het beleid dit jaar, sinds het aantreden van de nieuwe regering verbeterd is maar dat nog niet alle beloften zijn waargemaakt. Het beleid vergt te veel administratie waardoor leerkrachten minder toekomen aan het geven van passend onderwijs. Wanneer de administratie aansluit bij het geven van passend onderwijs heeft, volgens de respondenten iedereen daar baat bij.

'De politici en de directeur moeten zich realiseren dat het (onderwijs) op de langere termijn goedkoper is als het nu goed geregeld wordt.' (wet en toetsing op elkaar afgestemd) (respondent 7, Zweden)

De oplossing die de respondenten voor deze problemen aandragen is een betere samenwerking tussen de overheid en de scholen. Hoewel de respondenten dit noemen zien ze hun eigen rol beperkt tot een goede samenwerking op school. Men heeft niet het gevoel dat men invloed kan uitoefenen op het beleid van de regering.

'Ik denk niet dat wij (leerkrachten) veel kunnen doen want wij zijn niet degenen die het beleid kunnen veranderen.' (respondent 3; 4, Zweden)

De meest voorkomende samenwerkingsvorm is die tussen de reguliere leerkracht en de special needs teacher. De special needs teacher is iemand die na de PABO een (soort) opleiding speciaal onderwijs heeft gevolgd. De special needs teacher vult de kennis en vaardigheden van de reguliere leerkracht aan. Wanneer die onvoldoende zijn kan een leerling individueel en met extra materialen door de special needs teacher geholpen worden. Leerkrachten gaven aan dat het soms lastig is om vast te stellen wat elke leerling nu precies nodig heeft.

'Het is lastig om uit te leggen want mijn beroep is eigenlijk het werk van een detective. De behoefte van elke leerling is anders. Ik probeer met mijn eigen ervaring, bekend onderzoek en onze special needs teacher hier zo goed mogelijk mee om te gaan' (respondent 10, Zweden)

Op elke school in Zweden is een special needs teacher aanwezig evenals een verpleegkundige. Deze mensen vormen een vast onderdeel van elk schoolteam om samen passend onderwijs mogelijk te maken.

'Elke school in Zweden heeft een aantal extra leerkrachten (special needs teachers) om de andere leerkrachten te helpen.' (respondent 3; 4, Zweden)

Naast de samenwerking met de special needs teacher werken de respondenten veel en vaak samen met collega's. Er zijn veel formele momenten waarop wordt samengewerkt zoals vergaderingen en teambijeenkomsten. Daarnaast zijn er informele momenten waarop leerkrachten elkaar opzoeken om leerlingen te bespreken.

'We hebben team afspraken, waar leerkrachten die kinderen met zorgbehoeften in de klas hebben elkaar kunnen ontmoeten en de verschillende uitdagingen die ze tegenkomen kunnen bediscussiëren.' (respondent 8, Zweden)

'We hebben elke dinsdag van 15.00 tot 17.00 uur vergadering met alle leerkrachten van de school. Alle collega's praten dan samen over inclusie [...] Maar we hebben

verschillende bijeenkomsten waar we in verschillende constellaties dingen met elkaar bespreken.’ (respondent 3; 4, Zweden)

‘Collega’s zijn zeer belangrijk om een goede situatie te creëren. Wij hebben een goed team en we ondersteunen elkaar. We werken ook veel samen.’ (respondent 3; 4, Zweden)

‘Wij hebben elke maandagochtend een vergadering van 20 minuten, [...] Dan hebben we elke tweede maandagmiddag een extra vergadering van twee uur. Dan heb ik elke woensdag een bijeenkomst met collega’s die werken aan ‘formative assessment’. dit duurt een uur. [...] Dan heb ik nog elke donderdag een vergadering van een uur en dan ook nog elke vrijdag een vergadering van een uur. Dus elke dag een vergadering behalve op dinsdag [...].’ (respondent 5, Zweden)

Uit de interviews komt naar voren dat de meeste respondenten positief staan ten opzichte van passend onderwijs. Desondanks signaleren respondenten ook problemen met de implementatie. De meest voorkomende problemen zijn een tekort aan tijd, het ontbreken van een tweede leerkracht in de klas en een tekort aan vaardigheden. Veel samenwerken is de oplossing die er volgens hen voor dit probleem is. De respondenten werken veel samen met het gehele team en met de special needs teacher.

6. Conclusie en discussie

Dit onderzoek beoogt om de verschillen in implementatie van passend onderwijs tussen Nederland en Zweden zichtbaar te maken evenals verschillen in ervaringen van leerkrachten. Daarvoor is gekeken naar de implementatie van passend onderwijs in beide landen en gevraagd naar de ervaringen van leerkrachten.

Eerst komen de verschillen in implementatie aan de orde (het eerste deel van de hoofdvraag). Daarbij horen de volgende indicatoren: de doelstelling, financiering, structuur en aanpassingen (tabel 2). Deze indicatoren (tabel 2) zijn niet volledig vergeleken met het theoretisch kader omdat niet alle aspecten zodanig in het beleid geformuleerd zijn dat ze te onderzoeken zijn. Vervolgens komen de verschillen in ervaringen van leerkrachten (het tweede deel van de onderzoeksvraag) aan de orde. De indicatoren daarbij zijn fysieke inrichting, hulpmiddelen, samenwerking, houding directie, houding leerkrachten, scholing en vaardigheden leerkrachten en type veranderingsproces (tabel 3). Deze indicatoren komen volledig overeen met het theoretisch kader.

Het eerste deel van de onderzoeksvraag luidt: *‘in hoeverre verschillen Nederland en Zweden in de implementatie van het passend onderwijs?’* Het antwoord daarop is dat er verschillen zijn in financiering, in structuur en in aanpassingen. De doelstelling tussen beide landen verschilt. In Zweden moeten alle leerlingen naar het reguliere basisonderwijs (inclusie) terwijl men in Nederland streeft naar een passende plek. Dit kan inclusie zijn maar ook plaatsing in het speciaal onderwijs.

Nederland geeft minder geld uit aan passend onderwijs dan Zweden en daarom wordt verwacht dat er minder mogelijkheden zijn voor Nederlandse leerkrachten. Daarnaast zijn er in Nederland vier organisaties betrokken bij passend onderwijs en in Zweden zijn dit drie organisaties. Scholen in Nederland leggen verantwoording af aan de samenwerkingsverbanden en in Zweden leggen de scholen verantwoording af aan de gemeente en Regeringskansliet. In Zweden bestaan er geen samenwerkingsverbanden. In Nederland lijkt het risico op meer bureaucratie aanwezig omdat meer organisaties betrokken zijn. De indicator ‘aanpassingen’ heeft laten zien dat er in Nederland, behalve de overgang van WSNS samenwerkingsverbanden in samenwerkingsverbanden passend onderwijs geen aanpassingen zijn gedaan. Er is ook geen geormerkt budget om aanpassingen in de toekomst mogelijk te maken. Het is daarom de vraag of passend onderwijs in Nederland goed geïmplementeerd kan worden. Hoe kunnen

leerkrachten passend onderwijs geven terwijl de middelen die ze daartoe hebben niet zijn verruimd?

In Zweden bestaat er een apart budget om leerlingen met zorgbehoeften in de reguliere basisschool te houden. Met dit budget zijn noodzakelijke aanpassingen mogelijk.

Het tweede deel van de onderzoeksvraag luidt: *‘hoe verschillen de ervaringen van leerkrachten met de implementatie van het passend onderwijs tot nu toe?’* Het opvallendste verschil is dat leerkrachten in Zweden over het algemeen tevreden zijn met de situatie en vinden dat ze goed passend onderwijs kunnen geven. Leerkrachten in Nederland ervaren het geven van passend onderwijs als onmogelijk. Het grootste probleem voor leerkrachten in Nederland is dat het voor hen fysiek onmogelijk is om elke leerling passend onderwijs te geven. Ze kunnen het wel maar krijgen niet de kans om dit te doen. De leerkrachten hebben te grote klassen, te weinig tijd en te weinig hulp. Niet aan alle aspecten uit het theoretisch kader is dus voldaan. Het tekort aan tijd en het ontbreken van een tweede paar handen in de klas werd in Zweden ook als beperking genoemd. De leerkrachten in Zweden hebben het echter over het ontbreken van een tweede (geschoolde) leerkracht terwijl leerkrachten in Nederland al voordelen zien in een (ongeschoolde) hulp. Voorwaarde is wel dat deze persoon goed met kinderen kan omgaan en de leerkracht kan ondersteunen. Ook in Zweden ontbreken daarmee aspecten uit het theoretisch kader al lijkt het negatieve effect minder groot dan in Nederland. Wat de leerkrachten in Zweden in het interview benoemden komt niet altijd overeen met het cijfer dat ze hun huidige situatie geven. De cijfers zijn negatiever. Leerkrachten in Nederland doen het precies andersom. Hun opmerkingen waren negatiever dan het cijfer dat ze hun huidige situatie geven. Het feit dat in Zweden al langer passend onderwijs wordt gegeven en het ideaal steeds verfijnder is geworden ligt hier mogelijk aan ten grondslag. Het gemiddelde cijfer in Zweden is in dit onderzoek 0,3 hoger dan in Nederland. Dit verschil is te klein om cijfermatig meer positievere ervaringen in Zweden te constateren.

De onderzoeksvraag is: *‘In hoeverre verschillen Nederland en Zweden in de implementatie van passend onderwijs en hoe verschillen de ervaringen van leerkrachten met de implementatie van passend onderwijs tot nu toe?’*

Geconcludeerd kan worden dat de implementatie verschilt qua doelstelling, het budget dat uitgegeven wordt aan passend onderwijs, het aantal betrokken organisaties en in hoeverre er rekening is gehouden met noodzakelijke/gewenste aanpassingen. De ervaringen van leerkrachten in Zweden zijn positiever dan de ervaringen van de leerkrachten in Nederland.

Ondanks dat er in beide landen overeenkomstige beperkingen zijn, zijn scholen in Zweden beter in staat die op te lossen dan scholen in Nederland. Nederland geeft minder geld uit, per hoofd van de bevolking, aan passend onderwijs. Het blijft de vraag of dit geld terecht komt in de klas of dat dit (mogelijk) verloren gaat in het aantal bij passend onderwijs betrokken organisaties. Elke organisatie heeft zijn eigen kosten en hiervoor wordt een deel van het budget gebruikt. In Zweden zijn meer mogelijkheden om te voldoen aan de aspecten (theoretisch kader) die een succesvolle implementatie bevorderen. Hierdoor is het logisch dat leerkrachten in Zweden een positievere ervaring hebben met de implementatie dan leerkrachten in Nederland. Daarom kan Nederland van Zweden leren. Daar zijn voldoende mogelijkheden tot bijscholing, extra leerkrachten (special needs leerkrachten) en er is geld beschikbaar om aanpassingen in klassengrootte/klaslokaal door te voeren en hulpmiddelen aan te schaffen. De implementatie in Zweden laat ook zien hoe belangrijk samenwerking en de houding van de directie is.

Verwachtingen

De resultaten verschillen op enkele punten van de verwachtingen (hoofdstuk 2.1) gesteld op basis van de theorie. Vooraf werd op basis van de theorie (theoretisch kader) verwacht dat er in Nederland weinig tot geen trainingen ter voorbereiding op het passend onderwijs zijn aangeboden wat volgens de literatuur slecht zou zijn voor een succesvolle implementatie (Forlin, 2001). Dit tekort aan scholing wordt door leerkrachten in Nederland zo niet ervaren. De verwachting dat leerkrachten daarom slecht voorbereid zijn is dus maar ten dele correct omdat (ervaren) leerkrachten bijscholing hebben gehad. Leerkrachten hebben nog steeds behoefte aan scholing maar dit betekent niet dat er geen bijscholing is geweest. Op aspecten als financiën, klassengrootte, aanpassingen gebouw en hulpmiddelen voelen leerkrachten zich onvoldoende ondersteund. Dit komt wel overeen met de verwachting dat scholen weinig aanpassingen hebben gedaan aan bijvoorbeeld het schoolgebouw. Leerkrachten in Zweden hebben inderdaad positievere ervaringen en voelen zich beter in staat om passend onderwijs te geven.

Beperkingen in het geven van passend onderwijs blijken in beide landen voor te komen. Opgemerkt dient te worden dat Zweden beleidsmatig overzichtelijker georganiseerd is maar dat de basiskennis over verschillende problematieken bij de reguliere leerkrachten miniem is en door hen als lastig wordt ervaren. Ook in Zweden zijn verbeteringen nodig (scholing) om de kennis en deskundigheid van leerkrachten verder te verhogen. Op dit moment zijn de

leerkrachten in Zweden (gemiddeld) positief over de huidige situatie maar ze voelen zich niet altijd zo competent als ze wenselijk vinden.

6.1 Discussie

Hieronder worden de resultaten vergeleken met de literatuur. Daarna wordt beschreven wat niet uit de literatuur maar wel uit de resultaten is gekomen. Als laatste worden de beperkingen van het onderzoek beschreven, wordt gereflecteerd op het onderzoek en worden aanbevelingen gedaan.

Fysieke inrichting

De respondenten in Nederland hebben aangegeven dat er een probleem is met de fysieke inrichting en dat in de weg staat bij het geven van passend onderwijs. Te veel kinderen in een te kleine klas maakt passend onderwijs geven onmogelijk. De literatuur stelt dat fysieke inrichting zoals ruimte en klassengrootte zeer bepalend zijn voor een succesvolle implementatie (Flem et al., 2004; Forlin, 2001). Daarmee lijkt dit een zeer groot knelpunt. Een ander knelpunt is het tekort aan hulpmiddelen. In Nederland wordt veel nadruk gelegd op een tekort aan hulpmiddelen en materialen terwijl dit in Zweden niet als een probleem ervaren wordt. De Nederlandse respondenten geven aan dat zonder hulpmiddelen zij geen passend onderwijs kunnen geven. Dit komt overeen met de literatuur waarin wordt gesteld dat een tekort aan hulpmiddelen een succesvolle implementatie in de weg staat (Forlin, 2001; Loreman, 2013). Een succesvolle implementatie van passend onderwijs in Nederland is daarom onwaarschijnlijk omdat aan de voorwaarde van genoeg hulpmiddelen nauwelijks is voldaan.

Samenwerking

Verder kwam uit de literatuur naar voren dat samenwerken belangrijk is voor een succesvolle implementatie van passend onderwijs. Alle respondenten zien het nut van samenwerken in en de meesten vinden dit ook wenselijk voor hun eigen functioneren en het geven van passend onderwijs. Dit komt overeen met wat Ainscow (2005) en Ferguson (2008) hierover beweren. De resultaten uit beide landen komen overeen met de literatuur. In Zweden staat samenwerking hoog in het vaandel en er wordt consequent en veel samengewerkt terwijl dit in Nederland nog nauwelijks gebeurt. In Nederland zijn er samenwerkingsverbanden maar in de praktijk neemt deze organisatie de beslissingen en is van echte samenwerking en overleg met scholen en leerkrachten nauwelijks sprake. Er waren respondenten die dit enigszins nuanceerden maar de meesten vonden dat er niet of te weinig 'echt' wordt samengewerkt. 'Echt' samenwerken

betekent o.a. dat men bij elkaar in de klas kijkt, observeert en daar feedback op geeft. Nu is het meer een mondelinge reactie op wat een leerkracht vertelt.

Als specifiek gekeken wordt naar de vier vormen van samenwerken die door Idol (2006) worden onderscheiden dan is er nauwelijks sprake van het *consulting teacher model* in Nederland en Zweden. De vraagbaak die het speciaal onderwijs zou kunnen zijn is nauwelijks tot stand gekomen. Het *coöperatieve teacher model* betekent dat een leerkracht in de klas samenwerkt met iemand van het speciaal onderwijs. Dit kwam nauwelijks aan bod in beide landen.

Het *supportive resource model* is aanwezig in Zweden waar elke leerkracht indien nodig naar de special needs teacher kan gaan wanneer er vragen of problemen zijn. De special needs teacher kan dan de leerling(en) meenemen naar zijn of haar kamer waar in alle rust en met extra materialen gewerkt kan worden.

De laatste vorm, *instructional assistants model* is in Nederland niet aanwezig. Een enkele leerkracht heeft soms sporadisch een uurtje extra hulp in de klas. In Zweden daarentegen waren er wel een assistenten in de klas aanwezig. Daarbij werd uitdrukkelijk vermeld dat een 'instructional assistant' uitzonderlijk is maar dat het wel mogelijk is. Gelet op deze vier vormen van samenwerken is het niet verassend dat in Zweden de implementatie als beter wordt ervaren omdat er meer wordt samengewerkt waardoor meer concrete hulp kan worden geboden.

Houding directie

De rol van de directie is volgens de literatuur ook belangrijk voor een succesvolle implementatie (McGhie-Richmond et al., 2009; Praisner, 2003). Hierin verschillen beide landen. In Zweden werd er gesproken over een goede directie die ondersteunt en helpt. In Nederland kwam de directie nauwelijks ter sprake als ondersteunende factor. De directie had òf weinig financiële mogelijkheden om leerkrachten te ondersteunen òf wilde veranderingen van bovenaf opleggen. In Nederland is daarom nauwelijks voldaan aan de eis van een goede directie. De directie in Zweden heeft invloed op de werkvloer en daarmee komt de rol van de directie in Zweden overeen met de literatuur. Wanneer naar Nederland wordt gekeken wordt de ondersteunende rol van de directie als een tekortkoming beschouwd. Dit sluit aan bij wat hierover in de literatuur beschreven wordt.

Houding leerkrachten

Ainscow (2005) stelt in haar onderzoek dat bij passend onderwijs de focus op alle ‘soorten’ leerlingen moet liggen (fundament). Hierover zijn de respondenten in beide landen het eens. Ze hebben allemaal wel eens het gevoel dat een leerling of een groepje leerlingen onvoldoende aandacht heeft gekregen terwijl dat wel nodig was. Dit strookt niet met het doel van passend onderwijs. Overeenkomstig het onderzoek van Wendelborg & Tøssebro (2008) hebben de respondenten geen negatief beeld over leerlingen met een speciale zorgbehoefte en staan ze ook niet negatief tegenover de aanwezigheid van deze leerlingen in de klas. Ze willen het beste doen voor de leerlingen in hun klas en realiseren zich dat zij daar verantwoordelijk voor zijn. Dit komt overeen met de interventionist leerkracht (McGhie-Richmond et al., 2009).

Scholing en vaardigheden leerkracht

Het belang dat respondenten hechten aan bijscholing en de positieve invloed daarvan op de vaardigheden van de leerkrachten komt overeen met de theorie (McGhie-Richmond et al., 2009). De leerkrachten die zich vaardig genoeg achten om passend onderwijs te geven hebben veel (bij-)scholing gehad. Vooral in Nederland is (sinds enige jaren), binnen de opleiding en daarna in de vorm van bijscholing aandacht geweest voor het passend onderwijs en de diverse problematieken die een leerkracht tegen kan komen. In Zweden is er in de initiële opleiding of nascholing geen aandacht besteed aan specifieke problematieken. Alleen de special needs leerkrachten hebben deze kennis omdat zij na de PABO nog een soort opleiding speciaal onderwijs hebben gevolgd. De Zweedse leerkrachten voelen zich dan ook niet deskundig genoeg om te kunnen omgaan met de verschillende problematieken van leerlingen. Dit gebrek aan deskundigheid belemmert hen bij het geven van passend onderwijs. Zij lossen dit op door leerlingen die specifieke hulp nodig hebben naar de special needs leerkracht te sturen. Deze geeft ook adviezen hoe zij in de klas met de leerling moeten werken. In Nederland is het beeld dat men vaardig genoeg is, maar dat er veel andere beperkingen zijn. Leerkrachten in Zweden vinden zichzelf niet vaardig genoeg maar zij compenseren dit door de samenwerking met de special needs leerkracht. Aangezien in beide landen de scores van de huidige situatie niet unaniem positief waren is er ruimte voor verbetering. In beide landen komt het belang van bijscholing en betere vaardigheden van de leerkracht naar voren. Dit komt overeen met de stellingen in de literatuur.

Type veranderingsproces

Het type veranderingsproces is volgens Loreman (2013) ook van belang voor een succesvolle implementatie van passend onderwijs. Er moet tijd worden genomen om alle barrières af te breken. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat in beide landen nog belemmeringen aanwezig zijn die opgelost moeten worden. Doordat niet alle barrières zijn weggenomen is er nog geen sprake van een (volledig) succesvolle implementatie van passend onderwijs. Dit komt overeen met het artikel van Loreman (2013).

Wel uit de resultaten niet uit de theorie

Een belangrijk punt dat wel uit de resultaten is gekomen maar niet uit de theorie is 'tijd.' Bijna alle leerkrachten gaven aan te weinig tijd te hebben om aan alle eisen te kunnen voldoen die het passend onderwijs stelt. Hierin zit ook geen verschil tussen Nederland en Zweden. In beide landen hebben leerkrachten te maken met te weinig tijd om het onderwijs voor te bereiden, zijn ze veel tijd kwijt aan de administratie van passend onderwijs zoals handelingsplannen en hebben ze te weinig uren om elke leerling individuele aandacht te geven.

6.2 Beperkingen

Dit onderzoek heeft de beperking dat leerkrachten als onderzoeksgroep is gekozen en andere belangrijke partners binnen het passend onderwijs zoals ouders, kinderen en expertisecentra niet zijn meegenomen. Hierdoor belicht dit onderzoek maar één kant van het passend onderwijs en dit beperkt de mogelijkheden om over de volle breedte conclusies te trekken. Dit is pas mogelijk als alle betrokkenen in het onderzoek worden meegenomen omdat dan een volledig beeld ontstaat van alle problemen.

Een andere beperking betreft de Zweedse documenten die niet allemaal in het Engels toegankelijk waren. Hierdoor kon mogelijk geen gebruik worden gemaakt van relevante literatuur. Ook de mogelijke verschillen in beleid tussen de samenwerkingsverbanden maken het ingewikkeld om algemene conclusies te trekken.

Een laatste beperking tenslotte betreft de interviews. Van de negentien respondenten zijn er zes schriftelijke interviews geweest waarvan vijf in Zweden en één in Nederland. Dit heeft mogelijk niet alle belangrijke informatie opgeleverd. Mensen antwoorden schriftelijk vaak korter en bondiger dan wanneer ze mondeling iets uitleggen. Daarnaast missen schriftelijke antwoorden

(vaak) intonatieverschillen wat de relevantie van een bepaald antwoord kan weergeven. Doorvragen bij een schriftelijk interview is eveneens niet mogelijk.

Samengevat kunnen er uit dit onderzoek maar beperkte conclusies getrokken worden omdat het aantal respondenten beperkt is gebleven. Desalniettemin kan dit onderzoek relevante of interessante bevindingen opleveren voor vervolgonderzoek.

6.3 Reflectie op het onderzoek

Terugkijkend op dit onderzoek zijn er een aantal complicerende factoren geweest. Vooraf was bekend dat het onderwijs in de onderzoeksperiode veel vakanties en vrije dagen kende. Een volgende keer dient hier meer aandacht voor te zijn zodat dit bij het inplannen van afspraken geen belemmering meer vormt. De periode van onderzoek zou dan langer moeten zijn. Gebleken is dat directies en leerkrachten lastig te bereiken zijn en laat reageren. Bij een vergelijking met een ander land is meer tijd voor het onderzoek en eerder beginnen essentieel. Hoe behulpzaam de contacten in Zweden ook zijn geweest, toen de scholen het lieten afweten ontstond er een probleem. Ook hiervoor geldt: neem ruim de tijd om alles in te plannen en te regelen voor vertrek. Plan bij een vergelijking met het buitenland extra respondenten in zodat er bij onvoorziene omstandigheden toch genoeg respondenten zijn. Desondanks was het een leerzame ervaring.

6.4 Aanbevelingen

Dit onderzoek is kort en beknopt geweest maar leidt desondanks tot een aantal aanbevelingen. Bij een nieuw onderzoek zouden minimaal twintig respondenten face-to-face geïnterviewd moeten worden. Een ander interessant onderzoek zou kunnen zijn waarom Zweedse respondenten ogenschijnlijk in woord en geschrift zo positief zijn over hun situatie maar dit niet blijkt uit de cijfers. Over een jaar of vijf wanneer er kwantitatieve gegevens over passend onderwijs in Nederland beschikbaar zijn zou er een kwantitatief onderzoek kunnen plaatsvinden.

In dit onderzoek is geen aandacht geweest voor geografische verschillen en bevolkingsdichtheid. Nederland is dichtbevolkt terwijl Zweden dunbevolkt is. In Nederland wonen mensen verspreid over het hele land terwijl in Zweden de mensen vooral rond Malmö, Göteborg en Stockholm wonen. In een vervolg onderzoek is het interessant om de geografische verschillen en bevolkingsdichtheid mee te nemen. Het zou immers kunnen zijn dat vanwege de dunbevolktheid in Zweden het ontstaan van scholen voor speciaal onderwijs beperkt is

gebleven en men de oplossing bij de reguliere basisschool heeft gezocht Dit vanwege de lange reistijd die dit voor kinderen zou kunnen betekenen.

Voor de praktijk in Nederland kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan:

- Het beleid moet worden nagelopen op onduidelijkheden. Vooral onduidelijkheden tussen de wet en de inspectie.
- Er dient een meer gestandaardiseerde methodiek ontwikkeld te worden. Hoe dient een bepaald plan (groepsplan, individueel handelingsplan) er uit te zien, wat is de route wanneer een leerling extra behoeften heeft?
- De Rijksoverheid zou de inzet van de financiën moeten analyseren en heroverwegen. Hoeveel komt er bij de leerling terecht? Wat is de verdeling over de verschillende aspecten uit het theoretisch kader? Moet er om effectiever te worden net zoals in Zweden een apart budget gecreëerd worden om leerlingen met speciale behoeften op de reguliere basisschool te houden?
- Bovenal dient de administratieve last te worden bekeken en hoe deze te verminderen. Komen de eisen wel overeen met de toetsing van de inspectie. Moet er administratief personeel komen om leerkrachten bij hun administratie te ontlasten?

Aanbevelingen voor Zweden:

- In de PABO opleiding meer aandacht schenken aan verschillende problematieken die een leerkracht in de praktijk kan tegenkomen.
- Het is wenselijk om tijdens de PABO opleiding een blok in te roosteren waarin de meest voorkomende problematieken als ADHD of autisme behandeld worden.
- Ook in Zweden dient de administratieve last bekeken te worden.

Als laatste aanbevelingen die op beide landen van toepassing zijn:

- Allereerst betreft het de noodzaak tot meer trainingen, cursussen of opleidingen. Alle leerkrachten hadden wensen op het gebied van verdere professionalisering. Dit kan gericht zijn om per problematiek expertise op te bouwen of algemene bijscholing voor iedere leerkracht.
- Om passend onderwijs tot een succes te maken zouden leerkrachten meer tijd moeten krijgen voor de voorbereiding – op maat – voor het onderwijs in hun klas.

7. Literatuurlijst

- 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
- Boeije, H. . (2010). *Analysis in qualitative research*. Londen: Sage Publications.
- Bongaards, B., & Sas, J. (2012). *Praktijkboek leerlingenzorg. Omgaan met zorgleerlingen in de school*. (3rd ed.). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- CBS. (2014). Uitgaven aan onderwijs. Retrieved May 21, 2015, from <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=80393NED&D1=a&D2=a&D3=l&HD=111117-1552&HDR=G2,G1&STB=T>
- European Agency. (2015a). Development of inclusion - Sweden | European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Retrieved March 11, 2015, from <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>
- European Agency. (2015b). special-needs-education-within-the-education-system @ www.european-agency.org. Retrieved May 21, 2015, from <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>
- Eurydice. (2013). *Compulsory Education in Europe 2013/14. Facts and Figures*. doi:10.2797/88616
- Eurydice. (2014). *Organisation of school time in Europe* -. doi:10.2797/66447
- Eurypedia. (2015). Sweden: Overview. Retrieved May 21, 2015, from <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Overview>
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120. doi:10.1080/08856250801946236
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*. doi:10.1080/10885625032000167160
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*. doi:10.1080/00131880110081017
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850
- Gottfried, M. a., & Harven, A. (2014). Classmates With Disabilities and Students' Noncognitive Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 20–43. doi:10.3102/0162373713493130
- Hall, P. A. (1993). Policy Paradigmas, Social Learning and the State. *Comparative Politics*, 25(3), 275–296.
- Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89–98. doi:10.1080/13603111003671632
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*. doi:10.1177/07419325060270020601

- Loreman, T. (2013). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459–483. doi:10.1080/13603116.2013.788223
- McGhie-Richmond, D., Barber, J., Lupart, J., & Loreman, T. (2009). The development of a canadian instrument for measuring teacher views of their inclusive school environment in a rural context: The teacher perceptions of inclusion in rural canada (TPIRC) scale. *International Journal of Special Education*, 24(2), 103–108. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-72049101644&partnerID=tZOtx3y1>
- Messing, C., & Bouma, G. (2011). Invoering passend onderwijs: een complexe en ingrijpende operatie. *Jeugd En Co Kennis*, 3, 24–34. doi:10.1007/s12450-011-0027-2
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1–15. doi:10.1080/13603110802265125
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2015). Passend onderwijs - De beste ontwikkeling voor elk kind. Retrieved February 22, 2015, from <http://www.passendonderwijs.nl/>
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135–145. doi:10.1177/001440290306900201
- Regeringskansliet. (2006). *Swedish Code of Statutes - Discrimination Act*. Stockholm, Zweden.
- Regeringskansliet. (2014). Zweedse schoolsysteem. Retrieved May 22, 2015, from <http://www.government.se/government-policy/education-and-research/>
- Rijksoverheid. (2015a). Financiering passend onderwijs. Retrieved May 21, 2015, from <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/financiering-passend-onderwijs>
- Rijksoverheid. (2015b). Passend onderwijs voor elk kind | Passend onderwijs | Rijksoverheid.nl. Retrieved February 23, 2015, from <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/passend-onderwijs-vanaf-schooljaar-2014-2015>
- Rijksoverheid. (2015c). Verantwoordelijkheid van de scholen. Retrieved May 22, 2015, from <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/verantwoordelijkheid-scholen>
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation a systematic approach* (seventh.). Sage Publications.
- 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
- Rydman, A. (2000). *education for all: the swedish education system*. Stockholm.
- SCB. (2014a). Persons 2013. Retrieved June 21, 2015, from <http://www.scb.se/en/Finding-statistics/Statistics-by-subject-area/Population/Population-composition/Population-statistics/Aktuell-Pong/25795/Yearly-statistics--Municipalities-Counties-and-the-whole-country/367830/>

- SCB. (2014b). Total costs education. Retrieved May 21, 2015, from http://www.scb.se/en_/Finding-statistics/Statistics-by-subject-area/Education-and-research/Education-of-the-population/Educational-expenditure/Aktuell-Pong/9912/154810/
- SCB. (2014c). Total costs GDP. Retrieved May 19, 2015, from http://www.scb.se/en_/Finding-statistics/Statistics-by-subject-area/Education-and-research/Education-of-the-population/Educational-expenditure/Aktuell-Pong/9912/154808/
- Selvaraj, J. (2014). Inclusive education in New Zealand: policies, politics and contradictions. *International Journal of Inclusive Education*, (March), 1–16. doi:10.1080/13603116.2014.907584
- Skolverket. (2013). *Facts and Figures 2012*. Stockholm.
- Skolverket. (2014). *The school for learning disabilities is for your child*. Stockholm.
- Skolverket. (2015). The Swedish National Agency for Education. Retrieved February 23, 2015, from <http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/the-swedish-national-agency-for-education-1.61968>
- Smeets, E., & Rispens, J. (2008). *Op zoek naar passend onderwijs*. ITS. Retrieved from <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1750.pdf>
- Smeets, E., Sontag, L., & Poulisse, N. (2003). *Weer Samen naar School*. Nijmegen/Tilburg. Retrieved from www.wsns.jouwweb.nl
- Staatsblad. (2014). *Ambv passend onderwijs*.
- Vleugels, A. (2015a). Kind met zorg komt op school vaker in de knel | NOS. Retrieved March 5, 2015, from <http://nos.nl/artikel/2022611-kind-met-zorg-komt-op-school-vaker-in-de-knel.html>
- Vleugels, A. (2015b). “Ouders gaan van kastje naar de muur” | NOS. Retrieved March 5, 2015, from <http://nos.nl/artikel/2022630-ouders-gaan-van-kastje-naar-de-muur.html>
- Walraven, M., van der Grinten, M., Deen, C., & Bosdriesz, M. (2012). *De verbinding Passend onderwijs en zorg voor jeugd*. Den Haag.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: a longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305–319. doi:10.1080/08856250802387257

8. Bijlagen

| | |
|-----------|--|
| Bijlage 1 | Topic list/Vragen voor het interview |
| Bijlage 2 | Onderzoeksmodel/Theoretische inzichten |
| Bijlage 3 | Overzicht kenmerken respondenten |
| Bijlage 4 | Codeboom |

Topic list:

Beleid

School

- Afstemmen school en zorg
- Leerlingen uitdagen op basis van hun mogelijkheden
- Rekening houden met hun beperkingen
- Onderwijsbehoeften leerling centraal
- Onderwijs op niveau van het kind
- Basisondersteuning

Samenwerkingsverband

- Zorgplicht
- Extra ondersteuning
- Zorgarrangement
- Speciaal onderwijs experts voor regulier onderwijs

Fysieke inrichting

- Klassengrootte

Hulpmiddelen

- Differentiëren (3 soorten Ferguson)
- Curriculum aanpassen

Samenwerking

- Samenwerken met collega's op school
- Kennis delen met collega's
- Bij elkaar in de klas mogen kijken
- Met en van elkaar leren

Houding directie

- Open klimaat
- Veilig klimaat
- Voor vernieuwingen
- Ondersteunend aan leerkrachten
- Creëert goede sfeer
- Enthousiast over passend onderwijs
- Goede context creëren

Houding leerkrachten

- t.o.v. leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en collega's

Scholing leerkrachten

- Trainingen, cursussen, opleidingen, externe expertise

Vaardigheden leerkrachten

- Extra ondersteuning nodig
- Nu competent genoeg voor het passend onderwijs

Ervaringen van leerkrachten met passend onderwijs

Vragenlijst:

- Hoe geeft u passend onderwijs?
- Hoe heeft u zich voorbereid op het passend onderwijs?
- Hoe heeft uw school zich voorbereid op het passend onderwijs?
- Wat kunt u van het passend onderwijs uitvoeren?
- Wat kunt u van het passend onderwijs (nog) niet uitvoeren?

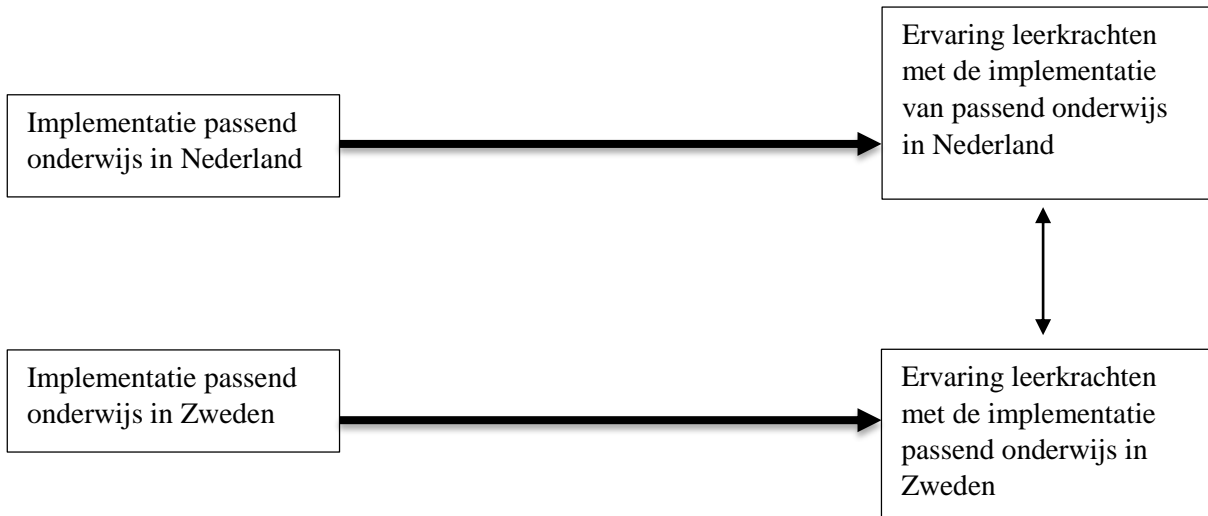
- Hoe ziet uw ideale situatie van het passend onderwijs er uit?
- Hoe schaaft u de uw huidige situatie van het passend onderwijs in ten opzichte van uw ideale situatie? (schaal 1-10)
- Wat moet er volgens u nog gebeuren om de ideale situatie te verwezenlijken?
- Wat zou een stap vooruit zijn richting de ideale situatie?
- Hoe kan u hierbij geholpen worden?
- Wie kan u hierbij helpen?

- Hoe ervaart u uw eigen deskundigheid in het begeleiden van zorgleerlingen?
- Wanneer ervaart u uzelf voldoende/volledig deskundig om zorgleerlingen te begeleiden?
- Hoe bent u deskundiger geworden om zorgleerlingen te begeleiden?
- Waar zou u nog deskundiger over willen worden? En waarom?

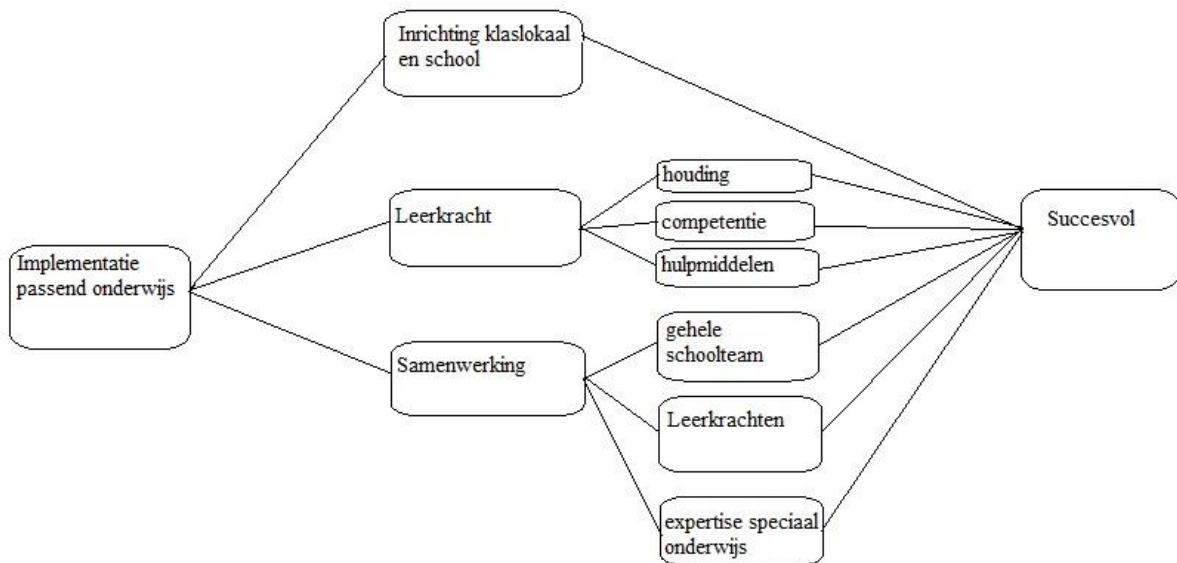
Bijlage 2

Onderzoeksmodel/Theoretische inzichten

Onderzoeksmodel



Model theoretische inzichten



Bijlage 3**Overzicht kenmerken respondenten**

| Nummer | Land | Professie | Geslacht | Leeftijd | Lengte interview |
|--------|-----------|--------------------------|----------|----------|------------------|
| 1 | Nederland | Leerkracht | Vrouw | 52 | 58 min |
| 2 | Nederland | Leerkracht (SO bevoegd) | Vrouw | 54 | 63 min |
| 3 | Zweden | Leerkracht | Vrouw | 39 | 76 min |
| 4 | Zweden | Special needs leerkracht | Vrouw | 44 | 76 min |
| 5 | Zweden | Leerkracht | Vrouw | 31 | 45 min |
| 6 | Zweden | Leerkracht | Vrouw | 34 | n.v.t |
| 7 | Zweden | Leerkracht | Vrouw | - | n.v.t |
| 8 | Zweden | Special needs leerkracht | Vrouw | 33 | n.v.t |
| 9 | Zweden | Leerkracht | Vrouw | 54 | n.v.t |
| 10 | Zweden | Leerkracht | Vrouw | 36 | n.v.t |
| 11 | Zweden | Directeur | Vrouw | 61 | 45 min |
| 12 | Zweden | PABO student | Man | - | 15 min |
| 13 | Zweden | PABO student | Vrouw | - | 15 min |
| 14 | Nederland | Leerkracht | Vrouw | 54 | 58 min |
| 15 | Nederland | Leerkracht | Vrouw | 26 | 48 min |
| 16 | Nederland | Leerkracht (SO bevoegd) | Vrouw | 56 | 39 min |
| 17 | Nederland | Directeur | Man | 52 | 50 min |
| 18 | Nederland | Leerkracht | Vrouw | 61 | 64 min |
| 19 | Nederland | Leerkracht | Vrouw | 24 | n.v.t |

Bijlage 4
Codeboom

| Name | Sources | References |
|--|-----------|------------|
| Beelden over passend onderwijs | 15 | 91 |
| Beeld directeur | 2 | 21 |
| Beeld leerkracht | 14 | 70 |
| Beleidsproblemen | 15 | 83 |
| Onduidelijkheden vanuit het samenwerkingsverband | 2 | 10 |
| Onduidelijkheid voor leerkrachten | 3 | 13 |
| Overheid | 10 | 42 |
| Verschil praktijk en theorie | 7 | 18 |
| Beperkende factoren | 16 | 359 |
| Financiën | 12 | 36 |
| Klassengrootte | 9 | 37 |
| Materialen | 10 | 29 |
| Mogelijkheden | 7 | 27 |
| Ruimte | 6 | 30 |
| Tijd | 11 | 63 |
| Tweede paar handen in de klas | 12 | 45 |
| Vaardigheden leerkracht | 14 | 70 |
| Werkdruk | 3 | 12 |
| Zelfredzaamheid | 2 | 10 |
| Directie | 9 | 23 |
| Directie creëert goede sfeer | 9 | 16 |
| Directie voor vernieuwingen | 5 | 7 |
| Keuzes leerkracht | 3 | 8 |
| Mate van passend onderwijs geven | 15 | 101 |
| Kinderen moeten zich aanpassen aan de school | 1 | 2 |
| Leerlingen uitdagen op basis van hun mogelijkheden | 13 | 26 |
| Onderwijs op niveau van het kind | 10 | 18 |
| Onderwijsbehoeften leerling centraal | 12 | 24 |
| Rekening houden met hun beperkingen | 12 | 31 |
| Passend onderwijs door | 15 | 83 |
| Curriculum | 2 | 4 |
| Differentiëren | 9 | 19 |
| HGW plannen | 8 | 36 |
| Klassenorganisatie | 7 | 13 |
| Planning | 5 | 11 |
| Professionaliteit verbeteren | 16 | 69 |
| Cursussen | 8 | 17 |
| Opleiding | 3 | 6 |
| Trainingen | 5 | 12 |
| Verder bekwamen | 16 | 34 |
| Samenwerken | 15 | 131 |
| Externe experts | 6 | 24 |
| Kennis delen met collega's | 11 | 17 |
| Klassenconsultaties | 4 | 8 |
| Ouders | 9 | 24 |
| Samenwerken met collega's op school | 15 | 45 |
| Speciaal onderwijs | 8 | 13 |
| Zorgplicht | 4 | 9 |
| Schoolkeuzes binnen de zorgplicht | 4 | 6 |
| Zorgprofiel | 3 | 3 |