

Een onderzoek naar de Ontwikkeling van de Houding van Nederlandse Leerkrachten tegenover de Wet Passend Onderwijs

Studenten: Laurie van Doorn (4130545), Iris Fransen (4076060), Elze Quist (4082273),
Saskia Sybrandi (4155734)

Cursus: Thesis Pedagogische Wetenschappen

Cursuscode: 200600042

Beoordelaar: dr. C. Tijsseling

Tweede beoordelaar: dr. S. Sieckelinck

Datum: 28-06-2016

Inhoudsopgave

Abstract	3
Inleiding	4
Methode	12
Resultaten	15
Conclusie	21
Discussie	25
Literatuur	28
Bijlage 1: Topiclist Interview Passend Onderwijs	36

Abstract

In 2014 the law "Passend Onderwijs" was implemented in the Netherlands, which encourages the idea of inclusive education. All schools now have the responsibility to offer all children a place in their education system and to give them the specific curriculum that fits them best. This resulted in an increase of children with educational special needs learning alongside their peers in regular classroom settings. The purpose of this qualitative study was to explore the development of attitudes of primary school teachers regarding this change in the practice of teaching. Semi-structured interviews were conducted with primary school teachers ($n = 16$). Results indicate that teachers hold both positive and negative opinions regarding Passend Onderwijs. These opinions are related to their knowledge of inclusive teaching practices, their own experiences, the specific possibilities of their schools and classrooms and the characteristics of their students. Teachers appear to have been developing varying attitudes towards Passend Onderwijs due to differing variables. Most teachers are willing to implement the practice of inclusion, though they find this impossible within the actual policy of Passend Onderwijs. Implications and recommendations are discussed for future research and the practice of inclusive teaching.

Keywords: Passend Onderwijs, inclusive education, primary school teachers, attitudes, disabilities

Inleiding

In Nederland is sinds 1 augustus 2014 de wet Passend Onderwijs (PO) van kracht. Deze wet houdt in dat het Nederlandse onderwijssysteem dermate gereorganiseerd moet worden zodat er uiteindelijk voor elk kind in Nederland onderwijs op maat beschikbaar is, naargelang de behoeften en mogelijkheden van het kind (Messing & Bouma, 2011). Een jaar na de invoering van de wet is er door Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) Onderwijsonderzoek een onderzoek gepubliceerd over de ervaringen met de wet PO van verschillende doelgroepen op scholen in Nederland (Van der Woud & Beliaeva, 2015). In het onderzoek is onder andere de houding van bijna 300 leerkrachten uit het Nederlandse basisonderwijs tegenover PO opgenomen. Het blijkt dat de meerderheid van deze leerkrachten ronduit negatief of meer negatief dan positief staat tegenover PO. Uit het onderzoek wordt echter niet duidelijk of leerkrachten ontwikkelingen hebben doorgemaakt in hun houding ten opzichte van PO en welke ontwikkelingen dat dan zouden zijn. De onduidelijkheid over de ontwikkelingen van leerkrachten in hun houding ten opzichte van PO is dan ook de probleemstelling van het huidige onderzoek. Daaruit vloeit de doelstelling: het creëren van duidelijkheid over de ontwikkelingen die leerkrachten mogelijk hebben doorgemaakt in hun houding ten opzichte van PO sinds de invoering van de wet. De onderzoeksvraag luidt als volgt: *Welke ontwikkelingen hebben Nederlandse leerkrachten in het basisonderwijs doorgemaakt in hun houding tegenover PO sinds de invoering van de wet PO?* Met *houding tegenover PO* wordt de mening van Nederlandse leerkrachten over PO, al dan niet op basis van ervaring, bedoeld. Ter beantwoording van de hoofdvraag worden er vier deelvragen onderscheiden, die elk onderzoek doen naar een relevant aspect van de hoofdvraag. Deze vier aspecten zijn de kennis van Nederlandse leerkrachten over PO, de houding van leerkrachten tegenover de wet PO, de voorwaarden voor succesvolle implementatie van PO en de invloed van kenmerken van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op de houding van leerkrachten. De aspecten zijn uitgewerkt in deelvragen die achtereenvolgens worden behandeld en door middel van dit onderzoek mogelijk worden beantwoord.

Kennis van leerkrachten over PO

Om antwoord te krijgen op het eerste aspect, de kennis van leerkrachten over PO, is het van belang om duidelijk voor ogen te hebben wat PO inhoudt en hoe de wet PO tot stand gekomen is. De invoering van de wet PO in Nederland is namelijk voortgekomen uit een historie van internationale ontwikkelingen op educatief gebied. In 1994 werd tijdens de "World Conference on Special Needs Education" door 92 regeringen en 25 internationale organisaties het recht op inclusie in het onderwijs vastgelegd in het Salamanca Statement. Dit recht houdt in dat kinderen met speciale onderwijsbehoeften toegang moeten hebben tot reguliere scholen en dat die scholen de verantwoordelijkheid hebben om deze kinderen van onderwijs te voorzien (UNESCO, 1994). Op dit moment is

de meest gangbare definitie van inclusief onderwijs: onderwijs voor alle kinderen, met en zonder beperking, op een reguliere school (Thomas, 2013; Wah, 2010). Inclusief onderwijs is gebaseerd op een sociaal model, wat er vanuit gaat dat alle kinderen, ook kinderen met speciale onderwijsbehoeften, het recht hebben om onderwijs te volgen. Dit is in tegenstelling tot het in de jaren tachtig en negentig gangbare medische model, waarin het kind met een beperking apart onderwezen moet worden (Ainscow & César, 2006; Lindsay, 2003; Peters, 2007).

De internationale gemeenschap heeft ingestemd met het nieuwe beleid inclusief onderwijs. Dit heeft in verschillende landen tot verschillende uitkomsten geleid (Booth, 1999; Ferguson, 2008; Vislie, 2003). In Engeland is inclusie in de jaren negentig bijvoorbeeld een centraal thema geworden in het beleid van de regering. Er is sprake van een individugerichte aanpak waarbij kinderen met speciale onderwijsbehoeften extra zorg krijgen in het speciale onderwijs, maar ook steeds meer op reguliere scholen terecht komen (Farrell, 2000; Florian, 1998).

In het Nederlandse onderwijs is veel veranderd sinds de vastlegging van het Salamanca Statement in 1994 (Bekkers, Noordegraaf, Waslander, & de Wit, 2011; Messing & Bouma, 2011; Minne, Webbink, & Van der Wiel, 2009; Pijl, 2010; Schuman, 2007; Van der Bij, Garst, & Ten Dam, 2016). Om de complexiteit van PO in Nederland te begrijpen, is het van belang om wat dieper in te gaan op deze veranderingen. Hierbij moet een onderscheid gemaakt worden tussen inclusief onderwijs en PO. Inclusief onderwijs gaat uit van het recht op participatie in het reguliere onderwijs van alle kinderen, terwijl PO gericht is op het geven van dat onderwijs dat bij de behoeften en mogelijkheden van specifieke leerlingen past. PO hoeft dus niet altijd binnen het reguliere onderwijs plaats te vinden, als dit niet past bij de behoeften van bepaalde leerlingen. Inclusief onderwijs is op deze manier de aanleiding geweest voor het introduceren van PO in Nederland (Messing & Bouma, 2011).

Een eerste verandering is de in 2003 ingevoerde wet Leerlinggebonden Financiering (LGF), ook wel een "rugzakje" genoemd. Leerlingen die voor deze financiering in aanmerking kwamen, hadden een indicatie voor het speciaal onderwijs, maar kregen les op een reguliere school. Zij kregen geld voor extra zorg uit hun "rugzakje". Dit systeem werd ingevoerd zodat basisscholen een financiële prikkel hadden om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs te houden. Uitgaven aan het speciaal basisonderwijs gingen sinds die tijd dan ook ten koste van de uitgaven aan reguliere scholen (Minne et al., 2009). Een extra reden voor de invoering van de wet LGF was de snelle groei van het aantal leerlingen die naar het speciaal basisonderwijs gingen (Messing & Bouma, 2011; Minne et al., 2009).

In 2005 is, als hier genoemde tweede verandering, het programma PO gestart. Er werden regionale netwerken opgezet die op lokaal gebied voor oplossingen moesten

zorgen. In 2009 bleek dat deze regionale netwerken niet voldoende werkten en werd een koerswijziging ingezet. Reguliere scholen kregen een grotere rol en zorg werd weer aangesloten op al bestaande samenwerkingsverbanden. Door bezuinigingen en de val van het kabinet in 2010, werd de wet PO echter nog niet ingevoerd (Bekkers et al., 2011).

Niet alleen de politiek, maar ook ouders hebben een rol gespeeld in de totstandkoming van PO. Veel ouders willen graag dat hun kind onderwijs en passende begeleiding krijgt in de minst beperkende omgeving, dus in het reguliere onderwijs. Hier staat echter tegenover dat de vraag wordt gesteld of PO wel goed is voor alle leerlingen (Schuman, 2007). Zowel ouders als leerkrachten zijn er in veel gevallen van overtuigd dat kinderen met speciale onderwijsbehoeften beter op hun plaats zijn in het speciaal onderwijs, juist omdat het speciaal onderwijs gespecialiseerd is in het bieden van zorg waar het reguliere onderwijs niet toe in staat is (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Florian, 1998; Pijl, 2010).

De wet PO, uiteindelijk ingevoerd in 2014, heeft geprobeerd om regulier en speciaal onderwijs te integreren. Dit ging met moeite, onder andere door de bezuinigingen die noodzakelijk waren door de financiële crisis die in 2007 ontstond. De financiële situatie vroeg om bezuinigingen in het onderwijs. Scholen kregen minder geld, maar hadden nog wel de verantwoordelijkheid om PO uit te voeren. (Bekkers et al., 2011).

Concluderend kan gezegd worden dat er veel veranderingen zijn geweest in het beleid wat betreft inclusief onderwijs en PO in Nederland. Voor leerkrachten kan dit erg verwarrend en onduidelijk zijn. Bovendien kan de mate van kennis van de achtergrond van PO van invloed zijn op de mening van leerkrachten over PO. De eerste deelonderzoeksvraag van dit onderzoek is dan ook: *Wat is de kennis van leerkrachten van de achtergrond van PO?* Gezien de vele veranderingen die de afgelopen jaren hebben plaatsgevonden in het Nederlandse onderwijssysteem, is de verwachting dat Nederlandse leerkrachten weten wat PO is. Verder wordt verwacht op basis van de vastgestelde verwarring bij leerkrachten over de wet PO dat Nederlandse leerkrachten geen gedetailleerde kennis hebben over de achtergrond en totstandkoming van PO.

Houding van leerkrachten ten opzichte van PO

Het tweede aspect, de houding van Nederlandse leerkrachten tegenover de wet PO, is tot nu toe nog weinig onderzocht. Daarentegen is er wel wat bekend over de houding van leerkrachten tegenover het concept inclusief onderwijs. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten positief zijn over inclusief onderwijs (Avramidis & Norwich, 2002; Horne & Timmons, 2009; Hsieh & Hsieh, 2012; Kurniawati, Minnaert, Mangunsong, & Ahmed, 2012). Uit een recente internationale review blijkt echter dat de meerderheid van leerkrachten een neutrale of negatieve houding heeft tegenover de inclusie van leerlingen

met speciale onderwijsbehoeften in reguliere scholen (De Boer et al., 2011). In Europa lijkt de houding van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs overwegend positief te zijn (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008). De meerderheid van de Nederlandse leerkrachten heeft een jaar na de invoering van de wet PO juist een ronduit negatieve of een meer negatieve dan positieve houding tegenover PO. Het grootste deel van de leerkrachten verwacht bijvoorbeeld dat leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben het niet gaan redden in het reguliere onderwijs (Van der Woud & Beliaeva, 2015).

Eerder onderzoek naar de houding van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs is dus niet eenduidig. Toch is de houding van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs een kritische factor in het al dan niet slagen van inclusief onderwijs (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011; Mulhern, 2006; Silverman, 2007; Wolstenholme, 2010). Een positieve houding van leerkrachten zorgt er namelijk voor dat scholen meer in staat worden gesteld om hun inclusief beleid succesvol uit te voeren. Het is dus van belang om de houding van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs te blijven onderzoeken.

Leerkrachten met een positieve houding blijken minder snel leerlingen naar het speciaal onderwijs te verwijzen (Van der Veen, Smeets, & Derriks, 2010) en kwalitatief betere interacties aan te gaan met leerlingen (Jordan & Stanovich, 2001). In tegenstelling tot de uitkomsten van deze onderzoeken toont het onderzoek van MacFarlane en Woolfson (2013) dat de houding van leerkrachten geen invloed heeft op hun uiteindelijke gedrag. Onderzoek naar de invloeden van de houding van leerkrachten is dus controversieel. Op basis van de onderzoeken die de invloed van de houding van leerkrachten benadrukken, kan echter worden aangenomen dat de houding van leerkrachten in ieder geval een rol speelt in het al dan niet slagen van inclusief onderwijs.

Het is gebleken dat er factoren zijn die invloed hebben op de houding van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs. Meer ervaring met implementatie van inclusief onderwijs, een hoger niveau van professionele ontwikkeling of training in inclusief onderwijs en een hogere zelfperceptie van het bezit van algemene onderwijsvaardigheden hangen samen met een positievere houding tegenover inclusie van kinderen met speciale onderwijsbehoeften op reguliere scholen (Avramidis et al., 2000). Bovendien blijkt uit Grieks onderzoek dat positieve ervaringen met het lesgeven aan leerlingen met speciale behoeften in reguliere scholen bijdragen aan een positieve houding tegenover inclusief onderwijs (Avramidis & Kalyva, 2007; Batsiou et al., 2008; Hsieh & Hsieh, 2012). Daarbij blijken leerkrachten die een training of module over inclusief onderwijs gevolgd hebben, een positievere houding te hebben (Kraska & Boyle, 2014). Verder blijkt dat de houding van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs meer beïnvloed wordt door leerlingfactoren en minder door leerkrachtgerelateerde factoren

(Avramidis & Norwich, 2002; Cook, 2002). Leerlingfactoren zijn onder andere de aard van de speciale behoefte die een leerling heeft, de ernst van die speciale behoefte en de intensiteit van de inclusie die uitgevoerd moet worden.

De houding van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs kan door de tijd heen veranderen, als leerkrachten scholing over inclusief onderwijs ontvangen (Kim, 2001). Het is daarom van belang om de houding van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs te blijven onderzoeken. Dit geldt vooral voor de houding van Nederlandse leerkrachten tegenover de recente veranderingen in Nederland door de wet PO. Het bestaande onderzoek over de houding van Nederlandse leerkrachten tegenover PO sinds de invoering van de wet is namelijk zeer gering. Bovendien komt de overwegend negatieve houding van Nederlandse leerkrachten (Van der Woud & Beliaeva, 2015) niet overeen met de overwegend positieve houding die blijkt uit onderzoeken buiten Nederland. De tweede deelonderzoeksvraag van het huidige onderzoek naar de implementatie van inclusief onderwijs in Nederland luidt dan ook als volgt: *Wat is de houding van Nederlandse leerkrachten tegenover de wet PO?* In lijn met uitkomsten van eerder onderzoek over inclusief onderwijs is de verwachting dat de houding van Nederlandse leerkrachten tegenover PO neutraal of overwegend negatief is. Verder is de verwachting dat de houding van leerkrachten samenhangt met hun ervaring met de implementatie van PO en met hun niveau van professionele ontwikkeling of hun training in PO.

Voorwaarden voor het slagen van PO volgens leerkrachten

De vraag naar de houding van Nederlandse leerkrachten tegenover PO kan uitgebreid worden met de vraag naar de voorwaarden die volgens Nederlandse leerkrachten nodig zijn voor een succesvolle implementatie van PO. Leerkrachten spelen een belangrijke rol in het realiseren van inclusief onderwijs en de implementatie van de wet PO (Mulhern, 2006; UNESCO, 1994). Door alle veranderingen van het PO moeten leerkrachten snelle afwegingen kunnen maken en direct kunnen handelen naar de behoeften van de leerling. De visie van waaruit leerkrachten dit doen, bepaalt deels het onderwijs (Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scheer, 1999; Hastings & Oakford, 2003; Smeets et al., 2014). Voorheen hadden leerkrachten al te maken met verschillen tussen leerlingen in intelligentieniveaus en leerstijlen, maar ook in onderwijs- en ondersteuningsbehoeften. Het is hierbij de uitdaging om te differentiëren tussen leerlingen. Dit betekent dat leerkrachten de verschillen tussen leerlingen moeten zien en moeten anticiperen op de behoeften van elke leerling (McGuire, Scott, & Shaw, 2006; Rose, 2001; Van Swet, Wichers-Bots, & Brown, 2011). Het relatief nieuwe beleid van PO gaat echter gepaard met de aanwezigheid van nog meer verschillende ondersteuningsbehoeften van leerlingen (Minne et al., 2009) en daarnaast met nieuwe uitdagingen met betrekking tot acceptatie van nog meer verschillen tussen klasgenoten (Nakken & Pijl, 2002). Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten twijfelen aan de haalbaarheid

van deze veranderingen. Leerkrachten vragen zich daarnaast af of er genoeg geld is voor de veranderingen. Dit komt voornamelijk omdat de wet PO mede is ingevoerd vanwege bezuinigingen (Slee, 2013).

Omdat leerkrachten door de invoering van PO meer te maken zullen krijgen met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, is het van belang dat zij effectief onderwijs blijven geven aan alle leerlingen (Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond, 2010; Mulhern, 2006). Uit onderzoek blijken een aantal voorwaarden van belang te zijn om inclusief onderwijs op een effectieve manier te realiseren (Ainscow, 2005; Avramidis et al., 2000; Pivik, McComas, & Laflamme, 2002). Deze voorwaarden zouden ook van belang kunnen zijn voor het slagen van PO, omdat het beleid van PO is voortgekomen uit het concept van inclusief onderwijs. Leerkrachten noemen zelf ondersteuning in de klas als een belangrijke voorwaarde. Deze ondersteuning kan gegeven worden door een onderwijsassistent, die leerlingen die daarom vragen extra aandacht kan geven (Rose, 2001; Sontag, Reitsma, & Schipper, 2012). Lewis (2002) suggereert echter dat dit voor leerlingen ongunstig kan zijn. Doordat de leerkracht of onderwijsassistent veelal bezig is met de leerling met speciale onderwijsbehoeften, worden de momenten van interactie van deze leerling met andere klasgenoten minder. Dit kan negatieve gevolgen hebben voor de sociale inclusie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften.

Als tweede voorwaarde noemen leerkrachten adequate scholing. De behoefte aan scholing en een gebrek aan persoonlijke professionele ervaring is een terugkomend thema (Bruggink, Meijer, Goei, & Koot, 2014; Forlin & Chambers, 2011; Rose, 2001). Dit volgt ook uit het onderzoek van Fanchamps (2010), waarin leerkrachten zelf aangeven handelingsverlegen te zijn. Door een gebrek aan adequate opleiding voelen leerkrachten zich minder competent en dit gevoel heeft invloed op de manier van lesgeven. Een voorbeeld van een specifieke vaardigheid die leerkrachten veelal ontberen, is kennis over diagnostiek van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Stoutjesdijk, Scholte, & Swaab, 2012). Daarnaast is het eerder genoemde gedifferentieerd lesgeven aan leerlingen een belangrijke vaardigheid.

Een volgende voorwaarde die terugkomt in het onderzoek van Rose (2001) is tijd. Leerkrachten geven aan dat zij niet genoeg tijd tot hun beschikking hebben om zowel leerlingen met speciale onderwijsbehoeften als de andere leerlingen effectief onderwijs te geven. PO komt echter mede voort uit bezuinigingen waardoor de kans klein is dat er meer tijd beschikbaar gesteld zal worden (Slee, 2013).

Ten slotte is fysieke toegankelijkheid op school volgens leerkrachten van belang (Pivik et al., 2002; Rose, 2001; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer, & Shogren, 2013; Walraven, Kieft, & Broekman, 2011). Hierbij gaat het om toegankelijkheid van het klaslokaal, geschikte toiletfaciliteiten en het verstrekken van privacy aan de leerling. Uit

onderzoek blijkt echter dat momenteel het merendeel van de klaslokalen niet is aangepast op bijvoorbeeld leerlingen met een rolstoel (Buser, 2015).

Al met al zijn er verschillende voorwaarden voor het slagen van inclusief onderwijs die eventueel ook zouden kunnen gelden voor PO. De derde deelonderzoeksvraag van het huidige onderzoek is dan ook: *Welke voorwaarden kunnen volgens Nederlandse leerkrachten een succesvolle implementatie van PO in het basisonderwijs in Nederland realiseren?* De verwachting is, in lijn met het eerder besproken onderzoek, dat leerkrachten ondersteuning in de klas, adequate scholing, beschikbare tijd en fysieke toegankelijkheid in de school als voorwaarden noemen voor het slagen van PO.

Invloed van leerlingkenmerken op houding van leerkrachten tegenover PO

Het vierde aspect van de onderzoeksvraag gaat over de invloed van kenmerken van leerlingen op de houding van Nederlandse leerkrachten tegenover PO. De opvattingen van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs of PO kunnen namelijk worden beïnvloed door kenmerken van leerlingen. Zo zijn het type beperking en de ernst van een beperking factoren die de houding van leerkrachten kunnen beïnvloeden. De opvattingen van leerkrachten kunnen geanalyseerd worden op basis van drie categorieën beperkingen, namelijk fysieke en zintuiglijke beperkingen, cognitieve beperkingen en emotionele- en gedragsproblematiek (Avramidis & Norwich, 2002).

In verschillende landen komen de opvattingen van leerkrachten met betrekking tot de inclusie van leerlingen met specifieke beperkingen veelal overeen. Toch zijn er ook verschillen. Leerkrachten in Australië waren bijvoorbeeld meer bereid leerlingen met fysieke beperkingen op te nemen in hun reguliere klassen dan leerlingen met cognitieve beperkingen (Forlin, 1995). Leerkrachten in de Verenigde Arabische Emiraten stonden ook het meest positief tegenover de inclusie van leerlingen met fysieke beperkingen, specifieke leerbeperkingen en visuele beperkingen. Echter, deze leerkrachten waren het meest negatief over de inclusie van leerlingen met cognitieve beperkingen, gedragsproblemen en gehoorbeperkingen (Alghazo & Naggag Gaad, 2004). Leerkrachten in opleiding in het Verenigd Koninkrijk hadden een meer positieve houding ten aanzien van de invloed van leerlingen met intellectuele beperkingen op andere leerlingen, leerkrachten en de schoolomgeving, dan leerlingen met emotionele- en gedragsproblemen (Hastings & Oakford, 2003). Israëliische en Palestijnse leerkrachten waren het meest positief over de inclusie van leerlingen met leerbeperkingen, milde emotionele stoornissen en milde visuele- of gehoorbeperkingen (Lifshitz, Glaubman, & Issawi, 2004). Zij waren het meest negatief over de inclusie van leerlingen met een cognitieve beperking, matige of ernstige gedrags- en emotionele stoornissen en compleet blinde en dove leerlingen. Ook leerkrachten in het basis- en voortgezet onderwijs in Taiwan gaven de voorkeur aan de inclusie van leerlingen met fysieke beperkingen, fysieke afwijkingen in het gezicht, gezondheidsbeperkingen en milde beperkingen

vergeleken met leerlingen met meer ernstige cognitieve of zintuiglijke beperkingen (Li, 1996).

Onderzoek bij drie groepen Griekse leerkrachten laat zien dat leerkrachten van dove leerlingen het meest negatief staan tegenover inclusief onderwijs, vergeleken met leerkrachten in het speciaal onderwijs en leerkrachten in het regulier onderwijs (Lampropoulou, 1997). Een mogelijke verklaring hiervoor is het feit dat de leerkrachten van dove leerlingen zich meer bewust zijn van de beperkingen van reguliere scholen in het lesgeven aan dove leerlingen.

De ernst van de beperkingen is een andere factor die van invloed blijkt te zijn op de opvattingen van leerkrachten (Forlin, 1995). Leerlingen met milde of matige beperkingen worden eerder geaccepteerd dan leerlingen met meer ernstige beperkingen (Huang & Diamond, 2009). Dit geldt voor zowel kinderen met cognitieve beperkingen als voor leerlingen met fysieke beperkingen. Eerder onderzoek liet bijvoorbeeld zien dat leerkrachten unaniem een negatieve houding hadden ten opzichte van inclusief onderwijs voor leerlingen met ernstige visuele- of gehoorbeperkingen en matige cognitieve beperkingen (Ward, Center, & Bochner, 1994). Een ander onderzoek liet daarnaast zien dat leerkrachten de meeste moeite hadden met het tegemoetkomen van behoeftes van kinderen met emotionele- en gedragsproblemen (Clough & Lindsay, 2003). Een mogelijke verklaring voor de meer negatieve houding richting leerlingen met zwaardere beperkingen zou kunnen liggen in het feit dat de werkdruk voor de leerkrachten mogelijk meer toeneemt bij de inclusie van deze leerlingen vergeleken met de inclusie van leerlingen met lichtere beperkingen.

In Nederland blijken leerlingen met intellectuele beperkingen sneller te worden verwezen naar speciaal onderwijs dan leerlingen met fysieke of sociaal-emotionele problemen (Van der Veen et al., 2010). Verder is er nog niet veel bekend over de opvattingen van Nederlandse leerkrachten met betrekking tot de inclusie van leerlingen met specifieke beperkingen. Over het algemeen komt uit de literatuur naar voren dat leerkrachten de meeste bezwaren hebben tegen de inclusie van leerlingen met emotionele- en gedragsproblemen. Dit zijn mogelijk kenmerken van leerlingen die leerkrachten ervaren als het meest zwaar om mee om te gaan. Ook zijn leerkrachten positiever over de inclusie van leerlingen met lichtere beperkingen dan leerlingen met zwaardere beperkingen.

De vierde deelonderzoeksvraag van het huidige onderzoek luidt: *In hoeverre dragen kenmerken van leerlingen bij aan de houding van leerkrachten tegenover PO?* Naar verwachting zal, in lijn met het eerder besproken onderzoek, dezelfde trend worden gevonden onder Nederlandse leerkrachten als onder leerkrachten uit de genoemde landen. De verwachting is dat Nederlandse leerkrachten minder positief staan tegenover PO voor leerlingen met emotionele- en gedragsproblemen dan tegenover PO voor

leerlingen met andere beperkingen. Ook is de verwachting dat zij positiever staan tegenover PO voor leerlingen met lichtere beperkingen dan leerlingen met zwaardere beperkingen.

Methode

Type onderzoek

Het huidige onderzoek is kwalitatief en beschrijvend van aard. Kwalitatief onderzoek focust zich op de aard van verschijnselen, op hun verschijningsvorm en de context waarin ze voorkomen (Mortelmans, 2007). Dit onderzoek is kwalitatief omdat het als doel heeft meer inzicht te krijgen in de houding en mening van Nederlandse leerkrachten met betrekking tot de wet PO en de implementatie van deze wet binnen het basisonderwijs. Beschrijvend onderzoek beperkt zich tot het in kaart brengen van verschijnselen en heeft niet als doel de verschijnselen te verklaren (Mortelmans, 2007). Het huidige onderzoek heeft een beschrijvend karakter omdat de focus ligt op het exploreren van de ontwikkelingen van de houding van leerkrachten en niet op het verklaren van eventuele ontwikkelingen. Aangezien het onderwerp van dit onderzoek tamelijk onbekend terrein is, zijn er tot nog toe weinig solide theorieën over gevormd. Het is dus noodzakelijk om eerst algemene concepten te ontwikkelen door middel van beschrijvend onderzoek, waarmee vervolgonderzoek verklaringen kan gaan geven.

De onderzoeksvraag bevat verschillende concepten. *Het basisonderwijs* houdt het onderwijs in dat wordt gegeven op basisscholen van groep 1 tot en met groep 8. Leerlingen in het basisonderwijs zijn meestal tussen de vier en twaalf jaar oud. *Leerkrachten* zijn in dit onderzoek de personen die lesgeven op basisscholen en dus het beleid van de wet PO ten uitvoer brengen. Met *ontwikkelingen* worden de eventuele veranderingen in de houding van leerkrachten in de afgelopen vijf jaar bedoeld. Met *de houding tegenover PO* wordt de mening van Nederlandse leerkrachten over PO, al dan niet op basis van ervaring, bedoeld. De Boer en collega's (2011) beschrijven het concept *houding* met behulp van drie componenten. Dit zijn een cognitieve component die opvattingen en kennis bevat, een affectieve component die gevoelens beschrijft en een gedragscomponent met neigingen tot een bepaalde manier van handelen. *PO* is de wet die in 2014 in werking werd gesteld en die voornamelijk inhoudt dat elk kind individueel in zijn of haar onderwijsbehoeften wordt voorzien. Binnen het reguliere onderwijs krijgen leerlingen extra ondersteuning waar dat nodig is. Als het in de praktijk brengen van de wet PO niet mogelijk is op de school waar kinderen worden aangemeld, dan moet er een andere reguliere of speciale school worden gevonden waar dit wel kan.

De participanten in dit onderzoek zijn 16 leerkrachten die lesgeven op Nederlandse basisscholen in verschillende regio's. De participanten zijn geworven via een selecte steekproef. In het huidige onderzoek is er gekozen voor een selecte steekproef omdat er onvoldoende tijd en budget voorhanden waren om een aselechte steekproef te

trekken. De participanten zijn zodoende geworven via een sneeuwbalsteekproef en een selecte benadering van onbekende leerkrachten. Bij een sneeuwbalsteekproef wordt er gebruikt gemaakt van bestaande contacten en indirecte connecties bij het werven van participanten (Neuman, 2011). Deze techniek beperkt kosten, maar verkleint ook de kans dat de steekproef een representatieve doorsnede vormt van de totale populatie. Een betrouwbare weergave geven van de ontwikkelingen in meningen van alle Nederlandse leerkrachten is dan ook niet de focus van dit onderzoek.

Dataverzameling

De ontwikkeling van de houding van leerkrachten tegenover PO wordt onderzocht met behulp van semi-gestructureerde interviews. De vragen zijn geclusterd per deelvraag. De vier clusters zijn *kennis van PO*, *mening over PO*, *voorwaarden voor PO* en *kenmerken van leerlingen*. De vragen per onderwerp liggen echter niet geheel vast, zoals bij een gestructureerde vragenlijst (Boeije, 2005). Een semi-gestructureerd interview biedt de mogelijkheid om nieuwe, tijdens het interview opkomende vragen, te integreren in het geheel. Na de afname van het eerste interview bleek dat alle deelvragen afdoende aan bod kwamen en het semi-gestructureerde interview is dan ook niet meer gewijzigd.

De locatie van de interviews wordt afgestemd tussen de betreffende onderzoekers en de participant. Er is voor gekozen twee onderzoekers aanwezig te laten zijn bij elk interview. De ene onderzoeker leidt het interview en stelt de vragen en de andere onderzoeker observeert het gesprek tussen de participant en de onderzoeker en maakt notities van relevante zaken die tijdens en rondom het interview gebeuren.

Betrouwbaarheid en validiteit

Om de betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten te waarborgen wordt er ten eerste door alle onderzoekers een logboek bijgehouden. Hierin worden de belangrijkste kenmerken van elk interview gepresenteerd. Kenmerken zijn bijvoorbeeld de duur van het interview, lastige situaties, omgevingsgeluiden en relevante observaties door de onderzoekers. Verder worden alle interviews doorlopen met dezelfde vooraf opgestelde vragen als leidraad. Zo verlopen alle interviews zoveel mogelijk hetzelfde. Daarnaast wordt het logboek bijgehouden om belangrijke keuzes tijdens het onderzoek te registreren zodat het onderzoeksproces naderhand duidelijk te traceren is. De betrouwbaarheid wordt ook gewaarborgd door de aanwezigheid van twee onderzoekers bij elk interview. Naast het werken in duo's en het bijhouden van een logboek wordt de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bij het verwerken van de data berekend. Dit wordt gedaan door alle onderzoekers het eerste interview onafhankelijk van elkaar te laten coderen en naderhand te beoordelen in hoeverre de coderingen overeenkomen.

De validiteit van de onderzoeksresultaten wordt ten eerste gewaarborgd doordat de interviewvragen gebaseerd zijn op het theoretisch kader. De vragen zijn dus niet random geselecteerd omdat dit de inhoudsvaliditeit zou bedreigen. Inhoudsvaliditeit

bevat de mate waarin de test het construct in kwestie meet. Tevens is er voor gekozen om tijdens de interviews zo veel mogelijk open, niet-suggestief en op een neutrale toon vragen te stellen. Verder proberen de onderzoekers tijdens de interviews zoveel mogelijk objectief te zijn en laten zij voor en tijdens de interviews op geen enkele manier hun eigen mening horen. Hiermee wordt geprobeerd de mening van participanten niet te sturen. Verder wordt de validiteit gewaarborgd door in elk interview definities van begrippen uit te leggen alvorens de participanten ruimte te geven om te reageren op de vragen. Als laatste is er gebruik gemaakt van triangulatie tijdens de dataverzameling (Mortelmans, 2009). Bij elk interview waren namelijk twee onderzoekers aanwezig.

Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie

Dit onderzoek draagt bij aan de wetenschappelijke kennis die al bestaat over de houding van leerkrachten tegenover PO. PO is momenteel een onderwerp waarover weinig kennis is en waarover weinig solide theorieën bestaan. Theorieën worden vaak gevormd omdat feiten niet verklaard kunnen worden (Boeije, 2005). Deze gevormde theorieën zijn dan weer aanleiding voor experimenteel onderzoek. Daarnaast is de kennis die met dit onderzoek wordt opgedaan bruikbaar voor bijvoorbeeld gemeenten, scholen en beleidsmakers in het onderwijs. Zij krijgen zo de gelegenheid om in te spelen op de meningen van leerkrachten en het PO te verbeteren.

Ethische aspecten

Bij het uitvoeren van onderzoek is het belangrijk dat er ethisch te werk wordt gegaan. Voor deelname aan wetenschappelijk onderzoek moet een participant toestemming geven. De participant behoort dan dus adequaat geïnformeerd te zijn over de inhoud en de eventuele lasten van het onderzoek. Deze op informatie gebaseerde toestemming wordt *informed consent* genoemd. In het huidige onderzoek is *active informed consent* aan de orde. Dit is in lijn met het beleid van de Universiteit van Utrecht omtrent de werving van participanten voor onderzoek waarin enkel *active informed consent* wordt goedgekeurd (Tijsseling, 2016). Dit houdt in dat de participanten zichzelf vrijwillig aanmelden voor deelname aan het onderzoek nadat ze de informatie over het onderzoek hebben gekregen. De participanten worden van tevoren ingelicht over de vorm en het doel van het onderzoek. Ook wordt uitgelegd wat er van de participanten verwacht wordt tijdens het interview. Er wordt vooraf geen informatie verstrekt aan de participanten wat betreft de inhoud van het interview om ervoor te zorgen dat de participanten zo open mogelijk aan het interview deelnemen. Wel wordt het onderwerp van het interview, namelijk PO, genoemd. Verder worden de participanten voorafgaand aan het interview ingelicht over de anonimiteit en vertrouwelijkheid waarmee de interviews worden verwerkt. De verkregen informatie wordt strikt vertrouwelijk behandeld. De resultaten van het onderzoek zullen worden verwerkt in een verslag, maar er zal zorg voor gedragen worden dat dit zonder mogelijke identificatie van de

participanten gebeurt. De anonimiteit en vertrouwelijkheid worden gewaarborgd door geen namen van personen en scholen in de publicatie van het onderzoek te noemen. Als de participanten na het onderzoek nog vragen hebben kunnen ze die ten alle tijden per mail stellen aan de onderzoekers.

Resultaten

In dit onderdeel worden allereerst de demografische variabelen van de participanten besproken. Vervolgens zullen de resultaten van het onderzoek besproken worden voor de vier deelvragen. De vier deelvragen zoeken achtereenvolgens een antwoord op de vraag naar de kennis van leerkrachten van de achtergrond van PO, naar de houding van leerkrachten ten opzichte van PO, naar welke voorwaarden volgens leerkrachten een succesvolle implementatie van PO in het basisonderwijs in Nederland realiseren en naar de bijdrage van kenmerken van leerlingen aan de houding van leerkrachten.

Demografische variabelen

Van de 16 geïnterviewde leerkrachten zijn er zes mannelijk en 10 vrouwelijk. Het aantal jaar van ervaring met lesgeven varieert van drie tot 41 jaar. De interviews duren bij benadering gemiddeld 44 minuten. Met uitzondering van twee interviews zijn alle interviews afgenomen in een ruimte op een basisschool. De leerkrachten geven les op scholen verspreid door het land.

Onderzoeksdata

Tijdens de interviews zijn observaties gedaan van gedrag wat kan zorgen voor variëteit in kwaliteit van de interviews en daarmee van de data. Bij enkele interviews viel het op dat participanten wat zenuwachtig en onzeker leken te zijn voor of tijdens het eerste deel van het interview. De participanten friemelden dan met iets in hun handen, praatten erg snel ten opzichte van de rest van het interview, gaven korte antwoorden, schoten snel in de lach, zeiden dat ze niet veel over PO wisten of benoemden dat het interview 'wél voor de universiteit' was. Met het laatstgenoemde bedoelden de participanten waarschijnlijk dat ze het interview wat gewichtig vonden en daarom bijvoorbeeld goede antwoorden wilden geven. Echter, over het algemeen wisten de docenten na het opstarten van het interview veel te vertellen over PO. Drie interviews werden onderbroken doordat er andere personen binnenkwamen of een pauze werd ingelast door de participant. Het interview werd dan even stilgelegd en later door de onderzoeker weer opgepakt.

Er is in het huidige onderzoek gebruik gemaakt van de analysetechniek coderen. Codes zijn een samenvattende notatie voor een stukje tekst, waarin de betekenis van het fragment wordt uitgedrukt (Boeije, 2005). Aan de hand van deze methode wordt er door het coderen van tekstfragmenten orde geschept in de interviewdata. Dit proces bestaat doorgaans uit drie stappen. Ten eerste open coderen: tekstfragmenten coderen door

labels toe te kennen. Ten tweede axiaal coderen: vergelijken van tekstfragmenten met dezelfde code op verschillen en overeenkomsten. Ten slotte selectief coderen, waarbij de concepten worden uitgewerkt tot een theorie (Van Staa & Evers, 2010). Zolang de interviewdata nog aangevuld wordt, gebeurt dit met open codering. Op deze manier kunnen alle participanten tijdens het interview nieuwe thema's naar voren brengen. Vervolgens kunnen de onderzoekers verbanden daartussen leggen door het axiaal en selectief coderen. Tijdens het open coderen kunnen er al stappen zijn in de richting van axiaal coderen, want zowel open als axiaal coderen gaan gelijk op met de verzameling van de gegevens.

Met betrekking tot de betrouwbaarheid van het onderzoek wordt de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid gecontroleerd door de codes en fragmenten van één onafhankelijk van elkaar gecodeerd interview te vergelijken. Over het algemeen werden dezelfde tekstfragmenten geselecteerd en werden hieraan overeenkomende codes toegekend. Al met al kan gesteld worden dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van het onderzoek redelijk is.

De kennis van leerkrachten

Als eerste wordt de deelvraag naar de kennis van leerkrachten over de achtergrond van PO besproken. De antwoorden op deze deelvraag blijken, naast het aspect *kennis over PO* zelf, opgedeeld te kunnen worden in drie andere aspecten, te weten *informatievoorziening*, *manier van lesgeven voor de invoering van PO*, en *veranderingen door de invoering van PO*. Deze aspecten worden hierna achtereenvolgens besproken.

Ten eerste blijkt dat het begrip PO bij alle 16 leerkrachten bekend is. Verder is elke leerkracht in staat om een uitleg van het begrip te geven, hoewel niet elke leerkracht zeker is van de juistheid van de eigen uitleg. Bijna alle leerkrachten noemen in hun uitleg dat er door PO geprobeerd wordt om kinderen zo lang mogelijk in het reguliere basisonderwijs les te geven en dat kinderen door PO minder snel doorverwezen worden naar het speciaal onderwijs. Ook noemen veel leerkrachten dat PO inhoudt dat het basisonderwijs op maat gemaakt moet worden voor elk kind. Daarnaast geven alle leerkrachten aan dat ze in meer of mindere mate met PO te maken hebben. Als uitbreiding bij het aspect *kennis over PO* is het relevant om te noemen dat 10 van de 16 leerkrachten nog nooit van inclusief onderwijs gehoord hebben. Van de overige zes doen twee leerkrachten geen uitspraken over inclusief onderwijs en weten vier wel wat het inhoudt. De kennis die deze leerkrachten over inclusief onderwijs hebben, is correct. Eén leerkracht heeft extra veel kennis over PO omdat hij gewerkt heeft op een pilotschool voor PO.

Wat betreft het aspect *informatievoorziening* geven negen leerkrachten aan dat er vrijwel geen aandacht aan inclusief of PO is besteed tijdens hun opleiding. Eén leerkracht

geeft aan dat er geen specifieke aandacht aan werd besteed, maar dat er wel over gepraat werd. Zes leerkrachten zeggen dat er tijdens hun opleiding een zekere mate van aandacht aan inclusief of PO is besteed.

Met betrekking tot het derde aspect, *manier van lesgeven voor de invoering van PO*, noemen zes leerkrachten dat zij voor de invoering van de wet PO al bezig waren met een vorm van inclusief onderwijs. Zij geven alle zes aan dat inclusief onderwijs op hun scholen kleinschalig werd vormgegeven met wat extra hulp voor de leerlingen die moeite hadden om mee te komen met de rest van de klas, maar dat er sinds de invoering van de wet PO veel meer op niveauverschillen van leerlingen gelet wordt. Drie van de leerkrachten geven aan dat leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op hun school doorverwezen werden naar het speciaal basisonderwijs in plaats van dat er alles aan werd gedaan om deze leerlingen binnen het regulier onderwijs te houden.

Hierbij aansluitend blijkt uit de antwoorden van leerkrachten dat slechts één van de leerkrachten aangeeft nog helemaal geen ervaring te hebben met kinderen met speciale onderwijsbehoeften die voor de invoering van de wet doorverwezen zouden zijn naar het speciaal onderwijs. Een andere leerkracht noemt dat zij er op haar school weinig van merkt, maar dat zij er eerder tijdens haar loopbaan wel mee te maken heeft gehad.

Dit leidt tot het laatste aspect, namelijk *veranderingen door de invoering van PO*. Het gaat hier om eventuele veranderingen in het basisonderwijs die leerkrachten zelf gemerkt hebben. Uit de antwoorden van de leerkrachten komen drie thema's naar voren, namelijk *bijscholing*, *verandering in werkwijze* en *verandering in klassensamenstelling*. Als eerste geven 11 leerkrachten aan dat ze bijscholing gehad hebben over PO, variërend van folders die zij van de intern begeleider kregen tot studiedagen en cursussen. Met betrekking tot *verandering in werkwijze* geven acht leerkrachten aan dat zij sinds de invoering van de wet PO op een andere manier werken. Leerkrachten geven leerlingen bijvoorbeeld meer les op individueel niveau en moeten zelf meer doen om hun leerlingen te ondersteunen. Daarnaast geven negen leerkrachten aan dat zij nu andere lesstof gebruiken en meer met individuele leerlijnen werken. Bij het derde thema geven zeven leerkrachten aan dat zij sinds de invoering van PO meer leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in hun klas hebben. Dit wordt volgens hen veroorzaakt door zowel het minder afwijzen van nieuwe leerlingen in groep 1 als door het minder doorverwijzen naar het speciaal onderwijs. Bij deze resultaten moet echter vermeld worden dat niet alle leerkrachten op elk gebied veranderingen ervaren. Vier van de leerkrachten ervaren verschillen op elk van de drie hierboven genoemde gebieden. Eén van de leerkrachten ervaart behalve een toegenomen werkdruk helemaal geen verschillen.

De houding van leerkrachten

Ter beantwoording van de tweede deelvraag is in elk interview gevraagd naar de mening van de leerkrachten over PO. Als eerste is het van belang om te noemen dat de

antwoorden in elk van de interviews gekenmerkt worden door of een overwegend positieve houding of een overwegend negatieve houding tegenover PO. Zeven leerkrachten zijn overwegend positief en negen leerkrachten zijn overwegend negatief. Deze laatstgenoemden zeggen herhaaldelijk dat PO onrealistisch en niet haalbaar is.

Bijna elke leerkracht noemt in het interview expliciet één of meerdere malen dat hij of zij positief staat tegenover PO en dat PO een mooi streven is. In de fragmenten is terug te lezen dat leerkrachten dan vooral positief zijn over wat volgens hen het doel van PO is, namelijk zoveel mogelijk kinderen regulier onderwijs laten volgen. Hieruit blijkt dat ze positief staan tegenover het gedachtegoed van inclusief onderwijs. Regelmatig komt terug dat PO uiteindelijk beter is voor het kind. Bovendien noemen vier leerkrachten dat elk kind welkom is in hun klas. Verder noemen leerkrachten regelmatig als onderbouwing van een positieve mening over PO dat kinderen met speciale onderwijsbehoeften veel leren van het functioneren in een klas op een reguliere basisschool. Aan de andere kant wordt ook regelmatig genoemd dat PO positief is omdat de kinderen in een klas op een reguliere basisschool leren van het feit dat er kinderen met een speciale onderwijsbehoefte in hun klas zitten. Wanneer een leerkracht noemt dat PO positief is, volgt bijna altijd een nuancering. PO is goed, maar tot op een bepaalde hoogte.

Daar staat tegenover dat ook bijna elke leerkracht expliciet noemt dat hij of zij negatief staat tegenover PO. Het grootste deel van alle fragmenten met betrekking tot de tweede deelvraag heeft een negatief karakter. Er wordt veel genoemd dat PO niet haalbaar en niet realistisch is. Elke leerkracht noemt in het interview bijvoorbeeld dat hij of zij negatief is over PO omdat er te weinig hulp in de vorm van onderwijsassistentie of Remedial Teaching beschikbaar is om elk kind de aandacht te geven die het nodig heeft. Ook noemen drie leerkrachten dat zij PO zien als een bezuinigingsmaatregel. Een aantal leerkrachten zegt dat de structuur van PO dusdanig is dat het te lang duurt voordat er hulp beschikbaar is voor een kind met speciale onderwijsbehoeften. Hieruit blijkt dat leerkrachten bedoelen dat ze vooral negatief staan tegenover het beleid van PO.

In bijna elk interview wordt benadrukt dat PO gevolgen kan hebben voor de groep, en dat daarom het groepsbelang en het functioneren van de groep altijd in de gaten moet worden gehouden. Zo vindt een groot deel van de leerkrachten het belangrijk dat het veilig blijft in de klas en dat er ook genoeg aandacht wordt gegeven aan de kinderen zonder speciale onderwijsbehoeften.

Samengevat kan gezegd worden dat leerkrachten positief zijn over het gedachtegoed van inclusief onderwijs, maar negatief zijn over het beleid van PO.

Voorwaarden voor een succesvolle implementatie van PO

De derde deelvraag gaat over de voorwaarden die volgens Nederlandse leerkrachten een succesvolle implementatie van PO in het basisonderwijs in Nederland kunnen realiseren. Het blijkt dat elke geïnterviewde leerkracht het krijgen van extra

ondersteuning in de klas als voorwaarde noemt om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften onder te kunnen brengen binnen de klas. Hierbij noemen leerkrachten letterlijk "meer handen in de klas". Dit kan volgens hen met behulp van bijvoorbeeld de inzet van een onderwijsassistent. Daarnaast wordt regelmatig de noodzakelijke expertise van de intern begeleider als ondersteuning genoemd. De leerkrachten willen en kunnen veelal dingen oplossen binnen de klas, maar soms hebben ze daar extra hulp bij nodig.

Als tweede werd genoemd dat de tijd een beperking is in het succesvol implementeren van PO. Er is voor leerkrachten meer tijd nodig om leerlingen de hulp te bieden die zij nodig hebben. Van de 16 leerkrachten noemen er 13 dat veel beperkingen op het gebied van tijd een kwestie van geld zijn. Er moeten volgens hen, in vergelijking met eerdere jaren, meer werkzaamheden verricht worden in dezelfde tijd. Voorbeelden hiervan zijn de administratieve belasting die leerkrachten ervaren en de extra vergaderingen die nodig zijn om kinderen met speciale onderwijsbehoeften te ondersteunen. Wel wordt er genoemd dat vergaderingen soms buiten het lesgeven om plaatsvinden, maar deze tijd krijgen leerkrachten dan niet vergoed. Dit wordt als nadeel van PO wordt genoemd.

Ten derde is de behoefte aan adequate scholing een terugkomend thema in de interviews bij 11 van de 16 leerkrachten. Uit de interviews blijkt dat leerkrachten vinden dat ze meer scholing zouden kunnen krijgen over bepaalde gevallen van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Door het gebrek hieraan ervaren sommige leerkrachten een gevoel van handelingsverlegenheid.

Ook de fysieke toegankelijkheid wordt door leerkrachten als voorwaarde genoemd voor een succesvolle implementatie van de wet PO. Het is volgens hen belangrijk dat er genoeg ruimte is in de klas zodat leerlingen zich comfortabel voelen. Soms kan het bijvoorbeeld nodig zijn om een leerling apart te zetten van de groep bij wijze van time-out. Er moet dan echter wel ruimte zijn om een aparte hoek te creëren en dit is niet altijd mogelijk. Er wordt ook gesproken over aanpassingen in school zoals prikkelarme klaslokalen voor leerlingen met autisme, of een school zonder drempels voor blinde of slechtziende leerlingen. In een interview stelt de leerkracht het volgende voor:

"De hele klas staat vol obstakels hè.. dus ik denk dat dat een groot probleem is. En de taal komt dus goed [...] dan moet ze gewoon wel iemand hebben die haar aan de hand neemt [...] of dat dan een leerling is uit de groep en misschien dat dat wisselt per dag ofzo." (interview 2)

Deze leerkracht mailde echter een dag na het interview dat ze toch van mening is dat een blinde leerling bij haar in de klas niet mogelijk is.

Tenslotte stellen alle 16 leerkrachten dat het belang van de groep moet worden meegenomen in beslissingen. Een goede groepsdynamiek wordt veelvuldig genoemd als voorwaarde voor het slagen van PO. Deze voorwaarde wordt een aantal keer genoemd in combinatie met de voorwaarde van beschikbare tijd. Leerkrachten geven aan dat ze regelmatig voor dilemma's komen te staan waarin ze moeten kiezen voor de individuele leerling met speciale onderwijsbehoeften, of voor de rest van de groep. In sommige gevallen is dit volgens hen niet te combineren. De voorwaarde van een goede groepsdynamiek is tot nog toe weinig onderzocht en zal in de discussie nog aan bod komen.

De bijdrage van kenmerken van leerlingen aan de houding van leerkrachten

Als laatste worden de resultaten van de vierde deelvraag besproken. De vierde deelvraag zoekt een antwoord op de vraag in hoeverre kenmerken van leerlingen bijdragen aan de houding van leerkrachten. De resultaten voor deze deelvraag zijn te verdelen in drie categorieën, namelijk *PO is goed of mogelijk*, *PO is moeilijk of valt te betwijfelen* en *PO is niet goed of onmogelijk*.

Als eerste worden de opmerkingen, meningen en gedachten over de eerste categorie *PO is goed of mogelijk* besproken. Verschillende keren geven leerkrachten aan dat het type beperking van een leerling niet bepalend is voor hun mening over PO. Volgens hen is het mogelijk om met elke beperking om te leren gaan, daarvoor is echter tijd en aandacht nodig. Veel leerkrachten noemen leerbaarheid, vooruitgang en het welzijn van kinderen als voorwaarden voor PO. Eveneens noemen meerdere leerkrachten het hebben van een plan van aanpak als voorwaarde voor het geven van PO aan leerlingen met verschillende typen beperkingen. Hierbij speelt het type beperking een ondergeschikte rol. Leerkrachten noemen verscheidene keren de voordelen voor de klas van het hebben van klasgenoten met beperkingen. Zo kunnen leerlingen met ADHD gangmakers zijn en is de extra structuur die geboden wordt aan leerlingen met autisme ook heilzaam voor de rest van de klas. Andere voordelen voor de klas die genoemd worden bij verschillende beperkingen zijn "bewustwording van de zegen van gezondheid", "rekening leren houden met anderen", "respect leren hebben voor elkaar" en "de sociale bijdrage van leerlingen met een beperking".

In de tweede categorie, *PO is moeilijk of valt te betwijfelen*, twijfelt een leerkracht bijvoorbeeld over de mogelijkheid van PO voor kinderen met meervoudige problematiek. Een ander criterium dat de helft van de leerkrachten noemt voor het wel of niet aannemen van nog een leerling met een beperking, is het aantal leerlingen met beperkingen dat al aanwezig is in een klas. Hierbij speelt het type beperking van de leerling volgens sommige leerkrachten geen rol. Andere leerkrachten vinden bepaalde combinaties van leerlingen in een klas minder wenselijk. Een leerkracht noemt bijvoorbeeld dat leerlingen elkaars gedrag kunnen versterken als er meerdere leerlingen

met gedragsproblematiek in een klas zitten. Veel leerkrachten noemen dat leerlingen met bepaald gedrag, bijvoorbeeld agressie of impulsiviteit, een gevaar kunnen vormen voor de klas. Een verminderd leervermogen van klasgenoten is een voorbeeld van zo'n gevaar. Ook kan de aandacht die leerlingen met beperkingen van de leerkracht nodig hebben ten koste gaan van de aandacht voor de klas. Sommige leerkrachten denken dat PO aanvankelijk mogelijk is, maar dat het niet zeker is dat het op de lange termijn de beste vorm van onderwijs blijft. Ook kunnen bijvoorbeeld leerlingen met speciale onderwijsbehoeften negatieve gevoelens ontwikkelen met betrekking tot het 'anders-zijn'.

De derde categorie is *PO is niet goed of onmogelijk*. Leerkrachten geven meerdere keren aan dat ze bij bepaalde beperkingen PO niet de juiste oplossing vinden. Dit is het geval bij leerlingen die niet zindelijk zijn, leerlingen met aanhoudende agressie, leerlingen in een rolstoel, blinde leerlingen, leerlingen met syndroom van Down en hartproblemen, overprikkelde leerlingen, leerlingen met een sociaal-emotionele achterstand, leerlingen met motorische problematiek, en leerlingen met ernstige gedragsproblematiek. Leerkrachten geven aan dat ze speciaal onderwijs soms een betere optie vinden voor leerlingen met bovenstaande problematiek.

Het blijkt dat leerkrachten verschillende typen beperkingen met elkaar vergelijken en hierbij tot verschillende conclusies komen. De ene leerkracht vindt het geven van PO aan leerlingen met agressie lastiger dan aan drukke leerlingen met concentratieproblematiek, terwijl de andere leerkracht juist meer moeite heeft met drukke leerlingen met concentratieproblematiek en minder met agressie. Het blijkt dat agressie en gedragsproblematiek als zwaarder worden ervaren door leerkrachten wanneer ze dit vergelijken met bijvoorbeeld cognitieve beperkingen. Toch noemen sommige leerkrachten ook dat het type problematiek voor hen geen verschil maakt omdat ieder kind met speciale onderwijsbehoeften extra tijd en aandacht van de leerkracht vraagt. Samengevat spreken leerkrachten zich voornamelijk positief uit over het geven van PO aan leerlingen met emotionele- en gedragsproblematiek. Leerkrachten tonen echter ook de meeste twijfel over en afkeuring van PO aan leerlingen met deze categorie beperkingen vergeleken met cognitieve, fysieke en zintuiglijke beperkingen.

Conclusie

Het doel van het huidige onderzoek was om duidelijkheid te creëren over de ontwikkelingen die leerkrachten mogelijk hebben doorgemaakt in hun houding ten opzichte van PO sinds de invoering van de wet. De verwachting was dat het merendeel van de leerkrachten, na ongeveer twee jaar, nog steeds een meer negatieve dan positieve houding tegenover PO heeft. Nu het onderzoek is afgerond en de resultaten zijn verzameld, zal bezien worden of de verwachting is uitgekomen. Voordat de beperkingen van het huidige onderzoek worden besproken, wordt antwoord gegeven op de

onderzoeksvraag: *“Welke ontwikkelingen hebben Nederlandse leerkrachten in het basisonderwijs doorgemaakt in hun houding tegenover PO sinds de invoering van de wet PO?”*.

Uit het onderzoek blijkt dat alle leerkrachten in principe weten wat PO is. Het merendeel heeft echter nog nooit van inclusief onderwijs gehoord. Wellicht komt dit doordat de wet PO recentelijk is ingegaan en leerkrachten van deze wet gehoord hebben (Messing & Bouma, 2011), terwijl inclusief onderwijs een abstracter begrip is, wat wereldwijd op verschillende manieren wordt ingevuld (Thomas, 2013; UNESCO, 1994). Aangezien inclusie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en het gedifferentieerd lesgeven aan alle leerlingen pas sinds een aantal jaren als belangrijk wordt gezien, hebben veel leerkrachten tijdens hun opleiding geen informatie gekregen op dit gebied. Wel hebben veel leerkrachten bijscholing gehad over PO, maar de manier waarop dit gebeurde loopt zeer uiteen. Dit verklaart waarom sommige leerkrachten meer weten van de achtergrond van PO dan anderen.

Daarnaast geven leerkrachten aan dat de invoering van de wet PO voor hen grote veranderingen in werkwijze met zich meebracht. Hierbij is het interessant om te noemen is dat één leerkracht lesgeeft op een school waar een pilotversie van PO werd toegepast, waardoor deze leerkracht een grotere kennis had van PO. De steekproef is in dit onderzoek echter te klein om vergelijkingen te maken tussen pilotleerkrachten en gewone leerkrachten. Eventuele verschillen hiertussen zouden in vervolgonderzoek bekeken kunnen worden.

De verwachting met betrekking tot de houding van Nederlandse leerkrachten was dat deze houding neutraal of overwegend negatief is (De Boer et al., 2011; Van der Woud & Beliaeva, 2015). Ook werd verwacht dat de houding van leerkrachten samenhangt met hun ervaring met de implementatie van PO en met hun niveau van professionele ontwikkeling of training in PO. De hypothese lijkt deels bevestigd te zijn. Een groot deel van de interviews lijkt namelijk inderdaad een negatieve lading te hebben. Als verklaring daarvoor noemen leerkrachten dat goed PO geven niet haalbaar is, dat er niet genoeg tijd voor is en dat er te weinig hulp beschikbaar is. Deze negatieve houding lijkt dus vooral samen te hangen met de uitvoerbaarheid van PO. Aan de andere kant zijn alle leerkrachten zeer positief over het doel van PO. Het lijkt daarmee alsof leerkrachten in een kramp zitten. Leerkrachten willen elke leerling zo goed mogelijk lesgeven, ze voelen zich daarin echter beperkt door onder andere bovenstaande factoren. De verwachting dat de houding van Nederlandse leerkrachten overwegend neutraal is, is niet bevestigd. Elke leerkracht neemt namelijk duidelijk een standpunt in.

De positieve houding van leerkrachten kan in dit onderzoek mogelijk deels verklaard worden door de christelijke achtergrond van een aantal leerkrachten. Deze leerkrachten noemden in het interview expliciet dat ze gelovig waren en het daarom als

een opdracht te zien om elke leerling te accepteren en zo goed mogelijk les te geven. PO werd dan ook wel in verband gebracht met naastenliefde. Ten slotte blijkt de verwachting dat de houding van leerkrachten samenhangt met hun ervaring met de implementatie van PO en met hun niveau van professionele ontwikkeling of training in PO, ook deels bevestigd te zijn.

Op de derde deelvraag, "*welke voorwaarden kunnen een succesvolle implementatie van PO op het basisonderwijs in Nederland realiseren?*" komen veel verschillende antwoorden. Er werd vooraf aan het onderzoek op basis van de literatuur verwacht dat leerkrachten extra ondersteuning in de klas, adequate scholing, beschikbare tijd en fysieke toegankelijkheid op school als belangrijke voorwaarden noemen voor het slagen van PO (Bruggink et al., 2014; Rose, 2001; Sontag et al., 2012; Turnbull et al., 2013). Deze vier voorwaarden komen elk terug in de interviews met de leerkrachten. Opvallend daarbij is dat extra ondersteuning in de klas en beschikbare tijd vaker werden genoemd dan adequate scholing en fysieke toegankelijkheid. Dit kan verklaard worden doordat veel van de leerkrachten in dit onderzoek nog geen leerling hadden meegemaakt met een ernstige fysieke beperking. Daardoor hebben ze minder te maken met fysieke ongemakken binnen de school. Daarnaast blijkt uit de eerste deelvraag dat leerkrachten redelijk op de hoogte zijn van PO. Daarmee wordt voor een deel al voldaan aan de voorwaarde van adequate scholing.

Op basis van de literatuur werd de hypothese gesteld dat de Nederlandse leerkrachten negatiever zouden staan tegenover PO voor leerlingen met emotionele- en gedragsproblematiek dan voor leerlingen met andere typen beperkingen. Ook was de verwachting dat de ernst van de beperkingen invloed zou hebben op de opvattingen van de leerkrachten over PO (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Avramidis & Norwich, 2002; Clough & Lindsay, 2003; Hastings & Oakford, 2010; Huang & Diamond, 2009; Lifshitz et al., 2004; Van der Veen et al., 2010). Wanneer er in de literatuur over leerlingen met beperkingen wordt gesproken, wordt hier veelal een driedeling gemaakt in cognitieve, fysiek en zintuiglijke en emotionele- en gedragsproblemen (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Clough & Lindsay, 2003; Lifshitz et al., 2004; Hastings & Oakford, 2003; Huang & Diamond, 2009). De literatuur laat ook zien dat de ernst van de beperkingen invloed heeft op de opvattingen van leerkrachten over inclusie. Zo staan leerkrachten negatiever tegenover de inclusie van leerlingen met zwaardere beperkingen (Forlin, 1995; Huang & Diamond, 2009; Ward et al., 1994).

In tegenstrijd met de literatuur laten de resultaten van dit onderzoek zien dat Nederlandse leerkrachten niet zozeer denken in termen van de drie typen problematiek. De leerkrachten bekijken veel meer per individu of PO geschikt is of niet en hebben veelal vooraf geen indeling in hun hoofd van welke leerlingen ze wel kunnen lesgeven en welke niet. Wel is de ernst van de problematiek volgens veel leerkrachten van invloed op

hun houding ten opzichte van PO, zoals eveneens verwacht werd op basis van de literatuur.

Conclusie onderzoeksvraag

Al met al kan er op basis van de resultaten, met betrekking tot de hoofdvraag *“Welke ontwikkelingen hebben Nederlandse leerkrachten in het basisonderwijs doorgemaakt in hun houding tegenover PO sinds de invoering van de wet PO?”*, gesteld worden dat leerkrachten een ontwikkeling hebben doorgemaakt in hun houding tegenover PO. Uit huidig onderzoek blijkt dat verscheidene aspecten daar invloed op hebben uitgeoefend. De ontwikkeling die zich lijkt te manifesteren is dat leerkrachten voorafgaand neutraal of overwegend negatief tegenover PO staan maar dat dit gaandeweg veranderd door bepaalde factoren. Deze factoren verschillen per leerkracht en per school en zullen op basis van de literatuur en de resultaten van de deelvragen hieronder besproken worden.

Ten eerste is de mate van kennis over de achtergrond van PO van invloed op de houding van leerkrachten over PO. Uit het huidige onderzoek blijkt dat een aantal leerkrachten voor de invoering van PO al bezig was met een vorm van inclusief onderwijs, voor kinderen die niet met de rest mee konden komen. Deze vormen van inclusief onderwijs vallen onder het programma PO wat in 2005 is gestart als voorloper van de wet PO (Bekkers et al., 2011). Wellicht doordat deze leerkrachten al in zeker mate bekend waren met de werkwijze van PO, zijn de veranderingen sinds de invoering van de wet voor hun gevoel minimaal. Doordat zij zich voor hun gevoel minder hoeven aan te passen aan nieuwe regels, is hun houding positiever dan van leerkrachten die niet bekend waren met deze werkwijze.

Uit de resultaten die naar voren zijn gekomen bij de beantwoording van de tweede deelvraag blijkt dat leerkrachten die succeservaringen hebben met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, meer mogelijkheden in het regulier onderwijs zien voor kinderen met specifieke onderwijsbehoefte. Deze leerkrachten hebben dus een positieve houding ontwikkeld door succeservaringen binnen hun klas.

Ten derde blijkt uit zowel de literatuur als uit de resultaten van huidig onderzoek dat de ontwikkeling van de houding van leerkrachten tegenover PO wordt beïnvloed door succesvoorwaarden die wel of niet aanwezig zijn. Wanneer leerkrachten genoeg beschikbare tijd en voldoende ondersteuning in de klas krijgen, ontwikkelen de leerkrachten een positieve houding tegenover PO. Het is daarbij echter, zoals eerder genoemd, ook belangrijk dat leerkrachten kennis bezitten over de achtergrond van PO. Adequate scholing werd dan ook als derde succesvoorwaarde genoemd door leerkrachten. Wanneer succesvoorwaarden afwezig zijn, kan dit zorgen voor een negatieve ontwikkeling van de houding tegenover PO. Tevens werd de voorwaarde

groepsdynamiek genoemd. Deze voorwaarde zal nader worden besproken in de discussie.

Naast de succesvoorwaarden, zijn er ook factoren die een negatief effect kunnen hebben op de houding van leerkrachten. Uit huidig onderzoek blijkt dat kenmerken van leerlingen bijdragen aan de opvattingen van leerkrachten. Wanneer leerkrachten moeite hebben met bepaalde kenmerken van leerlingen, bijvoorbeeld gedragsproblemen in de klas, kan dat het gevoel geven van handelingsverlegenheid en zorgen voor een negatieve ontwikkeling in hun houding. Voorts noemen de leerkrachten een aantal andere kenmerken van leerlingen die van belang zijn voor de houding van de leerkrachten en die, zover ons bekend is, niet in de literatuur worden genoemd. Dit zijn het welzijn van leerlingen en leerbaarheid van leerlingen. Wanneer deze kenmerken aanwezig zijn, ontwikkelt de leerkracht sneller een positieve houding tegenover PO, dan wanneer deze kenmerken niet aanwezig zijn bij de leerling. Al met al spelen de kenmerken van leerlingen een vrij grote rol in de opvattingen van leerkrachten.

Doordat leerkrachten de afgelopen jaren diverse leerlingen met verschillende beperkingen in hun klassen hebben gekregen, is de houding van verschillende leerkrachten over PO verschillend ontwikkeld. Wat bij alle leerkrachten overeenkomt is dat er een verdeling lijkt te zijn binnen de houding van de leerkrachten. Leerkrachten lijken een positieve houding te hebben tegenover de doelstelling van PO, maar een negatieve houding tegenover de praktische uitvoering van PO.

Alles bijeengenomen kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten in het huidige onderzoek verschillende ontwikkelingen hebben doorgemaakt in hun houding tegenover PO. De verklaring voor deze bevinding is dat er vele factoren invloed hebben op deze ontwikkeling, en daardoor bestaan er veel verschillen. Deze factoren zijn de aspecten van de deelvragen binnen dit onderzoek. Er zijn leerkrachten die voorafgaand een positieve houding hadden, en door ervaring een negatieve houding hebben ontwikkeld. Tevens zijn er leerkrachten die PO in eerste instantie negatief beoordeelden, en daar nu positief tegenover staan. Wat blijkt uit het huidige onderzoek is dat het merendeel van de leerkrachten graag zou willen zorgen voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Zij achtten het echter niet mogelijk met het actuele beleid.

Discussie

Er zijn een aantal methodologische kanttekeningen te noemen bij dit onderzoek. Ten eerste is er gebruik gemaakt van een selecte sneeuwbalsteekproef, waardoor de participanten geen representatieve doorsnede van de totale populatie leerkrachten vormen. Bovendien is er gebruik gemaakt van een relatief kleine steekproef ($n=16$). Het is dus niet mogelijk om te zeggen dat de resultaten van dit onderzoek te generaliseren zijn naar alle leerkrachten in Nederland. Verder is er geen rekening gehouden met de groep waarin de leerkracht lesgeeft. Een aantal leerkrachten geeft les in de

kleutergroepen, terwijl andere leerkrachten in de onder-, midden- of bovenbouw lesgeven. Er is geen rekening gehouden met de mogelijke verschillen tussen leerkrachten die als gevolg hiervan kunnen bestaan. Het is belangrijk om met deze beperkingen van het onderzoek rekening te houden en toekomstig onderzoek op deze gebieden anders aan te pakken.

Als kritiekpunt bij de resultaten kan gesteld worden dat voor de dataverzameling een semi-gestructureerd interview is gebruikt. Mogelijk is niet voorkomen dat leerkrachten enigszins gestuurd werden in het geven van antwoorden. Ter voorkoming van deze sturing zijn in het interview twee vignetten opgenomen, over een blinde leerling en een agressieve leerling. Op deze manier werden er twee extreme gevallen van PO voorgehouden en moesten leerkrachten wel kiezen of nuanceren tussen deze twee vignetten. Mogelijk werden ze hierdoor erg vrijgelaten in hun mening en in de informatie die zij gaven tijdens de interviews omdat zij veelal een link legden tussen de vignetten en hun persoonlijke verhalen. Deze sturing of bias is echter niet te vermijden in kwalitatief onderzoek.

Bij het gebruik van een indeling in beperkingen van leerlingen zoals bij deelvraag vier is voorzichtigheid geboden. Dit onderzoek laat namelijk zien dat deze indeling beperkt is wanneer er naar de praktijk wordt gekeken. Dat betekent niet dat indelingen nutteloos zijn en overboord gezet kunnen worden, ze zijn wel degelijk bruikbaar. Het zou echter nuttig zijn als wetenschappers hun vaste indelingen herzien en kritisch blijven nadenken over wat de meest passende indeling is die de huidige praktijk van onderwijs beschrijft.

Tot slot kan een laatste kanttekening geplaatst worden bij de resultaten. Het blijkt namelijk dat veel verschillende factoren invloed hebben op het slagen van PO. Dat bepaalde factoren voor de succesvolle implementatie van PO zullen zorgen is wellicht een ideaalbeeld. Misschien is het praktisch niet haalbaar om deze voorwaarden optimaal te krijgen binnen het werkveld. Toch kan ernaar gestreefd worden om de leeromgeving van de kinderen en de werkomgeving van de leerkrachten zo prettig mogelijk te maken, door deze voorwaarden is dat voor een groot gedeelte realiseerbaar.

Met betrekking tot de derde deelvraag over succesvoorwaarden werd de voorwaarde groepsdynamiek genoemd. Tot nog toe is er geen tot weinig onderzoek gedaan naar deze voorwaarde in het kader van PO. Leerkrachten geven aan dat het belang van de groep wordt meegenomen in bepaalde beslissingen. Een goede groepsdynamiek in de klas wordt veelvuldig genoemd als voorwaarde voor het slagen van PO. Hierbij vinden leerkrachten het lastig om voor situaties te staan waarin ze het gevoel hebben dat ze moeten kiezen tussen de groep of het kind met speciale onderwijsbehoeften. Voor hun gevoel doen ze soms de groep tekort en dit heeft invloed op de sfeer in de klas. Leerkrachten dienen daardoor met de leerlingen telkens opnieuw

te werken aan de gewijzigde groepsdynamiek. Zoals eerder genoemd is er naar onze kennis nog geen onderzoek naar dit fenomeen. Dit is een belangrijk onderwerp waar vervolgonderzoek naar gedaan kan worden. Wellicht kan er met onderzoek achterhaald worden welke factoren de groepsdynamiek kunnen verbeteren, wat dan ten goede komt aan de implementatie van PO.

Uiteindelijk zal de kennis van PO onder leerkrachten zich vanzelf uitbreiden door de ervaringen in het onderwijs. Leerkrachten lijken echter best wat hulp te kunnen gebruiken bij de uitdagende taak waarvoor de wet PO hen heeft gesteld. Ze zouden baat hebben bij het ontvangen van actieve toerusting tot het geven van PO. Zoals de behoeften van de leerling centraal staan in PO, zo zouden daarnaast ook de behoeften van de leerkracht een belangrijke plaats moeten innemen in het uitwerken van het beleid. De leerkracht neemt immers nog steeds een sleutelpositie in binnen het onderwijs en de zorg voor leerkrachten moet derhalve op waarde geschat worden. Concreet kan deze zorg extra ondersteuning in de klas voor leerkrachten zijn en meer tijd voor leerkrachten voor het voldoen aan de idealen van PO. Daarom is het van belang dat zowel de kennis van leerkrachten over PO, als de houding van leerkrachten, als de kenmerken van de leerlingen verder onderzocht worden, zodat een succesvolle implementatie van PO kan plaatsvinden.

Het onderwijs ontwikkelt voortdurend en dit is zeker de laatste jaren sinds de invoering van de wet PO zo geweest. Ook opvattingen van leerkrachten zijn onderhevig aan veranderingen. Het blijven monitoren van de veranderingen in opvattingen van leerkrachten is van groot belang. Inzicht in deze ontwikkelingen kan bijdragen in het voorzien in wat nodig is voor leerkrachten, leerlingen en andere betrokkenen voor het slagen van PO.

Literatuur

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of educational change*, 6, 109-124. doi:10.1007/s10833-0051298-4
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231-238. doi:10.1007/BF03173412
- Alghazo, E.M., & Naggat Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31, 94-90. doi:10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20, 191-211. doi:10.1080/713663717
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-389. doi:10.1080/08856250701649989
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147. doi:10.1080/08856250210129056
- Batsiou, S., Bebetsos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriote primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-219. doi:10.1080/13603110600855739
- Bekkers, V., Noordegraaf, M., Waslander, S., & De Wit, B. (2011). *Passend Onderwijs – passend beleid? Drie visies op beleidsvorming rondom PO*. Den Haag: ECPO
- Boeije, H. R. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam: Boom Uitgevers

- Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning, 14*, 164-168. doi:10.1111/1467-9604.00124
- Bruggink, M., Meijer, W., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2014). Teachers' perceptions of additional support needs of students in mainstream primary education. *Learning and Individual Differences, 30*, 163-169. doi:10.1016/j.lindif.2013.11.005
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*, 143-156. doi:10.1080/103491299100597
- Buser, W. L. (2015). De invloed van inclusieve waarden op de realisatie van Passend Onderwijs in het basisonderwijs. Een onderzoek op drie reguliere scholen naar het verband tussen het onderschrijven van inclusieve waarden en het implementatieklimaat om Passend Onderwijs te realiseren.
- Clough, P., & Lindsay, G. (2003). *Integration and the support service: Changing roles in special education*. Routledge.
- Cook, B. G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education, 25*, 262-277. doi:10.1177/088840640202500306
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- Fanchamps, J. (2010). Passend Onderwijs: Enkele voorwaarden om mee te doen. *Een vangnet van zorg: aandacht voor alle leerlingen in het VO en MBO, 37*. Antwerpen en Apeldoorn: Garant.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of inclusive education, 4*, 153-162. doi:10.1080/136031100284867

- 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*, 109-120. doi:10.1080/08856250801946236
- Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning, 13*, 105-108. doi:10.1111/1467-9604.00069
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education, 22*, 179-185. doi:10.1111/j.1467-8578.1995.tb00932.x
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*, 17-32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology, 23*, 87-94. doi:10.1080/01443410303223
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 13*, 273-286. doi:10.1080/13603110701433964
- Hsieh, W., & Hsieh, C. (2012). Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care, 182*, 1167-1184. doi:10.1080/03004430.2011.602191
- Huang, H. H., & Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education, 56*, 169-182. doi:10.1080/10349120902868632
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*, 259-266. doi:10.1016/j.tate.2009.03.005

- Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 33-52.
doi:10.1080/10349120120036297
- Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 355-377. doi:10.1080/13603110903030097
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 228-246. doi:10.1080/1359866X.2014.926307
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., & Ahmed, W. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1430-1436.
doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.082
- Lampropoulou, S.P. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers: Attitudes toward people with disabilities and inclusion. *American Annals of the Deaf*, 142, 26-33. doi:10.1353/aad.2012.0245
- Lewis, A. (2002). *Children's understanding of disability*. London: Routledge.
- Li, H. H. (1996). Teachers' and parents' perceptions of and attitudes toward inclusive education. MA thesis, National Taiwan Normal University.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education* 19, 171–190. doi:10.1080/08856250410001678478
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30, 3-12. doi:10.1111/1467-8527.00275
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, 29, 46-52. doi:10.1016/j.tate.2012.08.006

- Mcguire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education, 27*, 166-175.
doi:10.1177/07419325060270030501
- Meijer, W. (2009). Passend Onderwijs vraagt om ideale leraren en ideale hulpverleners. *Kind & Adolescent Praktijk, 8*, 178-180. doi:10.1007/BF03088074
- Messing, C., & Bouma, G. (2011). Invoering Passend Onderwijs: een complexe en ingrijpende operatie. *Jeugd en Co Kennis, 5*, 24-34. doi:10.1007/s12450-011-0027-2
- Minne, B., Webbink, D., & Van der Wiel, H. (2009). *Zorg om zorgleerlingen. Een blik op beleid, aantal en kosten van jonge zorgleerlingen*. Den Haag: CPB
- Mortelmans, D. (2007). Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden. Leuven.
ISBN:9789033464799
- Mortelmans, D. (2009). Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden. Leuven: Acco
- Mulhern, P. (2006). Competing values, policy ambiguity: A study of mainstream primary teachers' views of 'inclusive education'. *Educate*, 3, 5-10. Retrieved from:
<http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/26>
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education, 6*, 47-61.
doi:10.1080/13603110110051386
- Neuman, L. (2011). Social research methods: Qualitative and quantitative approaches. Boston: Pearson
- Peters, S. J. (2007). "Education for all?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 18*, 98-108. doi:10.1177/10442073070180020601
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*, 197-201.
doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x

- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children, 69*, 97-107. doi:10.1177/001440290206900107
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review, 53*, 147-156. doi:10.1080/00131910120055570
- Schuman, H. (2007). Passend Onderwijs: Pas op de plaats of stap vooruit. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 46*, 266-287.
- Silverman, J. C. (2007). Epistemological beliefs and attitudes towards inclusion in pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education, 30*, 42-51. doi:10.1177/088840640703000105
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education, 8*, 895-907. doi:10.1080/13603116.2011.602534
- Smeets, E., Ledoux, G., Blok, H., Felix, C., Heurter, A., van Kuijk, J., & Vergeer, M. (2014). *Op de drempel van PO*. Nijmegen: ITS.
- Sontag, L., Reitsma, M., & Schipper, A. (2012). Van speciaal naar regulier onderwijs. Kenmerken van succesvolle plaatsing van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs. Retrieved from: https://www.lecso.nl/sites/lecso/files/site99_3_20131104123956_Onderzoeksverslag-vragenlijstonderzoek-definitief-speciaal-gewoon.pdf
- Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M., & Swaab, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*, 92-104. doi:10.1177/1063426611421156
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal, 39*, 473-490. doi:10.1080/01411926.2011.652070
- Tijsseling, C. (2016, april). *Leerlijn Wetenschapsfilosofie en Ethiek*. Hoorcollege gegeven aan Universiteit Utrecht, Utrecht

- Turnbull, A., Turnbull, H. R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Columbus, OH: Pearson.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action, on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Acces and quality. Retrieved from: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Van der Bij, T., Geijsel, F. P., Garst, G. J. A., & Ten Dam, G. T. M. (2016). Modelling inclusive special needs education: Insights from Dutch secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 31*, 1-16. doi:10.1080/08856257.2016.1141509
- Van der Veen, I., Smeets, E., & Derriks, M. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: Number, characteristics and school career. *Educational Research, 52*, 15-43. doi:10.1080/00131881003588147
- Van der Woud, L., & Beliaeva, T. (2015). *Rapportage onderzoek Passend Onderwijs*. Utrecht: DUO
- Van Staa, A. L., & Evers, J. (2010). 'Thick analysis': strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. KWALON. *Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek in Nederland, 43*, 5-12. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1765/23133>
- Van Swet, J., Wichers-Bots, J., & Brown, K. (2011). Solution-focused assessment: Rethinking labels to support inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 909-923. doi:10.1080/13603110903456615
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18*, 17-35. doi:10.1080/0885625082000042294
- Wah, L. L. (2010). Different strategies for embracing inclusive education: A snap shot of individual cases from three countries. *International Journal of Special Education, 25*, 98-109.
- Walraven, M., Kieft, M., & Broekman, L. (2011). *Passend Onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen*. Utrecht: Oberon.

Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: Integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21, 34-39. doi:10.1111/j.1467-8578.1994.tb00081.x

Wolstenholme, C. (2010). Including students with personal care and physical needs: A discussion of how attitudes of school and college staff impact on effective educational inclusion. *Support for Learning*, 25, 146-150. doi:10.1111/j.1467-9604.2010.01459.x

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs> Geraadpleegd op 2 april 2016.

Bijlage 1: Topiclist Interview Passend Onderwijs

Inleidend verhaal over dat wij onderzoek doen naar PO. Bij de eerste deelvraag vragen we ook specifiek naar Inclusief onderwijs om aan te geven/duidelijk te hebben dat er een verschil is tussen die twee. We willen dus wel weten of leerkrachten het verschil weten, en wat volgens hun het verschil is. Maar vanaf de tweede deelvraag gaan onze vragen specifiek over het PO omdat we daar onderzoek naar doen vanwege de wet die is ingevoerd.

Algemene vragen:

- Hoe lang geeft u al les? (hoeveel jaar)
- In welke klassen geeft u les?
- Welke opleiding heeft u gevolgd? In welk jaar bent u afgestudeerd?
- Hoeveel dagen per week geeft u les?
- Hoeveel kinderen heeft u in de klas?

Eerste deelvraag:

Wat weet u van PO en het verschil met inclusief onderwijs?

(Laat hierbij de leerkracht eerst zelf een definitie geven van wat PO is)

- Op wat voor een manier is er aandacht aan zowel passend- als inclusief onderwijs besteed tijdens uw opleiding?
- Op wat voor een manier is er aandacht aan zowel passend- als inclusief onderwijs besteed op school? (door middel van een cursus, vergaderingen?) (definitie van PO verduidelijken / evt opnieuw vragen wat ze weten)
- Hoe is PO vormgegeven binnen uw school?
- Wat heeft u gemerkt van de invoering van de Wet PO in 2014? (is er nu wat veranderd?)
- Wat heeft u gemerkt van de veranderingen binnen de klas? Samenstelling van klas?
- Wat is er veranderd aan de samenstelling van het personeel?
- Wat is er veranderd binnen het lesprogramma?

Tweede deelvraag:

- Wat vindt u van PO? (in drie woorden omschrijven: waar denkt u aan bij PO?). Daarna doorvragen naar deze drie woorden (observator kan kijken naar negatieve/positieve tendens in deze drie woorden). Daarna naar voorbeelden vragen.
- Hoe keek u tegen PO aan vóóordat deze wet werd ingevoerd?
- Is uw mening daarover veranderd? Zo ja, wat? Voorbeeld
- Wat heeft er invloed gehad op deze veranderingen in uw mening?

- Heeft u het erover met uw collega's of met ouders?
- Kunnen andere leerkrachten daar invloed op hebben (praten over PO in de kantine en daardoor beïnvloed)? Kunnen ouders daar invloed op hebben?
- Hoe omschrijft u uw houding tov PO?

Derde deelvraag:

Aan de hand van twee vignetten vragen naar succesvoorwaarden binnen het onderwijs.

1. *Sanne, blind. Cognitief heeft ze een normaal niveau. Ze komt bij u in de klas. Tegen welke moeilijkheden loopt u aan? Wat zou u moeten doen om het goed te laten gaan? Wat kan Sanne bijdragen aan de klas? Wat kan de klas bijdragen aan Sanne?*
2. *Tommy, agressieproblemen en druk. Hij is vaak ongeconcentreerd en leidt andere kinderen af. Tegen welke moeilijkheden loopt u aan? Wat zou u moeten doen om het goed te laten gaan? Wat kan Tommy bijdragen aan de klas? Wat kan de klas bijdragen aan Tommy?*

Vragen naar eigen ervaringen met succes. Eerst vragen naar de moeilijkheden. (Waar je mee begint bepaalt de toon. Als je eerst naar succes vraagt, vallen de moeilijkheden mee. Als je eerst naar moeilijkheden vraagt, vallen het succes tegen)

Vervolgens vragen naar; wat zijn volgens u bij deze vignetten voorwaarden om (voor alle kinderen) zo prettig mogelijk in de klas te leren?

- Beschikbare tijd
- Adequate scholing
- Fysieke toegankelijkheid
- Ondersteuning in de klas (onderwijs assistente?)

Vierde deelvraag

Wat vindt u belangrijke eigenschappen van het kind met speciale onderwijsbehoeften:

- Vindt u prestaties (educatief gebied) van het kind belangrijk?
- Vindt u de omgang met klasgenoten belangrijk?
- Houding tegenover de leerkracht
- Of is het het meest van belang dat het kind zich prettig voelt in de klas?

Eventueel terugwijzen naar vignetten