

Lerarenopleidingen en de Voorbereiding op het Geven van Passend Onderwijs

Bachelorthesis Pedagogische Wetenschappen
200600042

Anne Loes Dijkslag - 4016629

Annemarije Erdmann - 3809870

Liselotte Luiten - 3907465

Laura van de Pol - 3817148

Begeleider: dr. Corrie Tijsseling

Tweede beoordelaar: dr. Paul Baar

Datum: 23-06-2015

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Abstract	3
Inleiding	3
<i>Op weg naar Passend Onderwijs</i>	3
<i>Cluster 3</i>	6
<i>Cluster 4</i>	7
<i>Competenties</i>	9
Methode	12
<i>Respondenten</i>	13
<i>Dataverzameling</i>	13
Resultaten	15
<i>Kennis van inclusief onderwijs</i>	15
<i>Onderwijsbehoeften</i>	16
<i>Competenties</i>	18
<i>Competentiebeleving</i>	19
<i>Opleiding</i>	19
Conclusie	20
Discussie	22
Literatuurlijst	25

Abstract

Aim: On August 4th 2014 the policy 'Passend Onderwijs' (Appropriate Education) was introduced, changing the Dutch educational system into a more inclusive system. The purpose of the present study was to explore teachers' experiences and opinions towards their teacher training in The Netherlands, and how the training prepared them to work with the policy 'Appropriate Education', regarding pupils with disabilities and pupils with behavioral problems. **Methods:** Fifteen primary school teachers were being interviewed using a semi-structured interview. The knowledge about inclusive education, experiences with pupils with physical and mental disabilities and pupils with emotional and behavioral problems, teacher competences and opinions about the teacher training were the main focus of the interview. **Conclusion:** Although most teachers were content with their teacher training, they all missed more practical experience with and theoretical knowledge about pupils with physical and mental disabilities and pupils with emotional and behavioral problems.

Keywords: Passend Onderwijs, Inclusive Education, special educational needs, teacher training

Inleiding

Al jarenlang proberen overheden wereldwijd leerlingen met een stoornis of beperking, die als gevolg hiervan extra zorg nodig hebben, te laten integreren in het reguliere onderwijs (Lindsay, 2007; Schuman, 2007). Zij streven naar inclusief onderwijs; scholen moeten kwalitatief goed onderwijs bieden waarbij het voor iedere leerling mogelijk wordt om zich volledig te ontwikkelen binnen zijn eigen potentieel (Freire & César, 2003). Sinds 1 augustus 2014 is hiervoor in Nederland een nieuw beleid ingevoerd, genaamd 'Passend Onderwijs' (Dekker, 2014). Hierdoor zijn scholen verplicht om alle leerlingen een passende plek te bieden. Het uitgangspunt is dat alle leerlingen een plek krijgen op een reguliere school die past bij hun kwaliteiten en hun mogelijkheden, ook wanneer zij extra ondersteuning nodig hebben. De invoering van Passend Onderwijs is dan ook een grote verandering voor leerkrachten in het regulier onderwijs.

Op weg naar Passend Onderwijs

Passend Onderwijs is echter niet de eerste poging naar meer inclusief onderwijs. Tot 1960 bestond de overtuiging dat kinderen met een beperking beter af waren in gesegregeerde instituten. Het begeleiden van deze kinderen zou vragen om capaciteiten waar het reguliere onderwijs niet aan zou kunnen voldoen (Pijl & Dyson, 1998). Men geloofde dat kinderen op basis van de aard van hun beperking van elkaar gescheiden moesten worden (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011). Zij profiteerden het

meest van een instelling met voldoende ondersteuning afgestemd op het individu; zij konden zich niet volledig ontwikkelen wanneer zij deze individuele ondersteuning niet kregen (Kauffman, 1999; Sasso, 2001). Vanaf 1960 is het idee van integratie ontstaan. De opvatting was dat kinderen met een beperking recht hadden op scholing en educatie, waarvoor zij onderwijs moesten kunnen volgen op reguliere scholen (Ferguson, 2008; Vislie, 2003). Leerlingen met een beperking konden terecht komen in een reguliere klas of in een klas met andere leerlingen met een beperking binnen de reguliere school (Schuman, 2007). De plaatsing was afhankelijk van de mate waarin de leerling in staat was het reguliere onderwijsprogramma te kunnen volgen (Lindsay, 2007; Stevens, Everington, & Kozar-Kocsis geciteerd in Thomazet, 2009).

Bij veel onderzoekers en leerkrachten kwam dit beleid niet overeen met hun onderwijsideaal. De school zou moeten worden afgestemd op de behoefte van de leerling, niet andersom (Lindsay, 2007; Thomazet, 2009). Zo groeide het idee van inclusief onderwijs, waarbij iedere leerling volwaardig onderdeel zou zijn van de reguliere leeromgeving. Een wereldwijde stap richting inclusief onderwijs was de goedkeuring van het Salamanca Statement in 1994 door 92 landen. Het Salamanca Statement gaat uit van het volgende: ieder kind heeft recht op onderwijs, ieder kind heeft unieke eigenschappen, interesses en leerbehoeften en opleidingen moeten rekening houden met deze kenmerken (Hunt, 2011). Ook leerlingen met speciale onderwijsbehoeften moeten toegang hebben tot reguliere scholen. Deze scholen moeten in hun behoeften tegemoet komen (UNESCO, 1994). Ainscow (2005) stelt dat inclusie, ofwel het opnemen van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, vier belangrijke elementen omvat. Inclusie is een voortdurend proces dat zich telkens bijstelt om zo goed mogelijk te reageren op diversiteit onder leerlingen. Ook zorgt inclusie voor de identificatie en het verdwijnen van beperkende omstandigheden, problemen moeten op verschillende manieren opgelost worden. Daarnaast wordt inclusie gekenmerkt door het feit dat scholen iedere leerling kwalitatief goed onderwijs moeten kunnen bieden als zij hun onderwijsaanbod afstemmen op het individu. Ten slotte is inclusie gericht op de groep die een groter risico loopt op exclusie of onderpresteren. Indien nodig moeten er stappen ondernomen worden om dit te voorkomen.

De afgelopen jaren hebben er verschillende onderzoeken plaatsgevonden over de mate waarin verschillende groepen overtuigd zijn van het succes van inclusief onderwijs. Koster en collega's (2007) hebben onderzoek gedaan naar de positie van kinderen met een beperking in de klas. Zowel klasgenoten zonder beperking als leerkrachten geven aan dat de meerderheid van de leerlingen met een beperking een gemiddelde sociale positie in de klas heeft. Leerlingen zonder beperking zijn over het algemeen positief over hun klasgenoten met een beperking. Dit lijkt echter beïnvloed te worden door de houding

van hun leerkracht ten opzichte van de leerling met een beperking (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, & Tsakiris, 2012; Siperstein, Parker, & Bardon, 2007).

Ouders lijken ook positief te staan tegenover inclusief onderwijs (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2010; Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt, & Schwab, 2013). Het grootste gedeelte van de ouders blijkt voorstander van inclusief onderwijs en raadt andere ouders aan hun kinderen met een beperking te laten meedraaien in het reguliere onderwijs. Ouders maken zich wel in enige mate zorgen over de emotionele ontwikkeling van hun kind en de beschikbaarheid van individuele begeleiding in het reguliere onderwijs (De Boer et al., 2010). Daarentegen is gebleken dat ouders van kinderen met een zware of meervoudige beperking juist meer positief zijn over het speciaal onderwijs. Zij stellen dat het reguliere onderwijs minder goed in staat is om te gaan met de problematiek van hun kind (Gasteiger-Klicpera et al., 2013).

Ook de Nederlandse overheid heeft zich de afgelopen jaren gefocust op inclusief onderwijs. Al meer dan twintig jaar probeert zij manieren te vinden om leerlingen, die als gevolg van een stoornis of beperking speciale onderwijsbehoeften hebben ('zorgleerlingen'), onder te brengen in het reguliere onderwijs. Een van de eerste maatregelen van de overheid gericht op inclusief onderwijs was de invoering van 'Weer Samen Naar School' (WSNS) in 1993 (Doornbos & Bergman, geciteerd in: Blok & Breetvelt, 2004). De uitgangspunten van WSNS waren schooluitval verminderen en de groei van het speciaal onderwijs tegen gaan. Van scholen werd verwacht dat zij om konden gaan met de verschillen tussen leerlingen door de deskundigheid van leerkrachten te vergroten, echter heeft WSNS niet de verwachte resultaten behaald. Vlak na de invoering van WSNS nam het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs wel af, maar snel daarna stabiliseerde deze (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008). In 2003 heeft de Nederlandse overheid met de invoering van de Leerlinggebonden Financiering (LGF), het zogenaamde Rugzakje, een nieuwe poging gedaan tot meer inclusief onderwijs. Met de invoering van de LGF kregen ouders van zorgleerlingen meer vrijheid in de keuze tussen het regulier of speciaal onderwijs voor hun kind. Bij de keuze voor het regulier onderwijs ontving de school een financiële bijdrage voor materiaal en personeel (Koster et al., 2007).

Na WSNS en LGF lijkt de invoering van het beleid 'Passend Onderwijs' de derde stap op weg naar meer inclusief onderwijs. Sinds 1 augustus 2014 wordt er van scholen verwacht dat zij hun onderwijsaanbod zo goed mogelijk afstemmen op de behoeftes van de leerling en dat zij, indien nodig, buiten de school op zoek gaan naar een passende plek (Dekker, 2014; Schram, Van der Meer & Van Os, 2013; Stoutjesdijk & Scholte, 2009). Voorafgaand aan de invoering van Passend Onderwijs hebben leerkrachten in het reguliere onderwijs hun twijfels geuit over het beleid. Zij hebben aangegeven niet nog meer ondersteuning te kunnen bieden en verwachtten dat de gevraagde extra aandacht

ten koste zal gaan van klasgenoten zonder beperking (De Boer et al., 2005; Forlin & Chambers, 2011; Hofstetter & Bijstra, 2014). De groep leerlingen die door de veranderingen het meest in de reguliere klas zullen komen, zijn leerlingen met cluster 3- en cluster 4 problematiek. Maar wat kenmerkt deze kinderen en wat hebben zij nodig?

Cluster 3

Onder cluster 3 vallen kinderen met een verstandelijke beperking, een lichamelijke beperking of chronische ziekte (Dekker, 2014). Bij kinderen met een verstandelijke beperking is er sprake van een cognitieve stoornis waardoor zij op zeer laag niveau functioneren, met een intelligentie quotiënt (IQ) van 55 of lager. Aan een verstandelijke beperking kunnen verschillende oorzaken ten grondslag liggen. Een veel voorkomende beperking is het syndroom van Down (Rachidi & Lopes, 2010). Dit wordt veroorzaakt door een aangeboren genafwijking op chromosoom 21 (Patterson, 2009) en kan, naast een intellectuele beperking, gepaard gaan met bijkomende medische problemen zoals gehoorverlies, aangeboren hartafwijkingen, heupdislocatie en schildklierziekte (Bull, 2011). Andere mogelijke oorzaken voor een verstandelijke beperking zijn bijvoorbeeld zuurstoftekort tijdens de geboorte en overmatige alcoholconsumptie gedurende de zwangerschap (O'Leary et al., 2013). Kinderen met een verstandelijke beperking hebben meer kans op problematiek in het dagelijks functioneren (Dekker & Koot, 2003). Vaak ervaren deze kinderen emotionele en/of gedragsproblemen. Zo bleek uit het onderzoek van Dekker, Koot, Ende en Verhulst (2002) en Wallander, Dekker en Koot (2003) dat de helft van de kinderen met een verstandelijke beperking die zij onderzochten emotionele en/of gedragsproblemen ondervonden, waaronder teruggetrokkenheid, sociale problemen, agressie, depressie en angststoornissen (Gray & Mohr, 2004). Daarnaast is er veelal sprake van slechte concentratie, dan wel concentratiestoornissen (Leraar 24, 2010). Om adequaat onderwijs te bieden voor deze groep leerlingen is een aangepast curriculum, maar ook extra aandacht voor sociale interactie, internaliserende- (emotionele) en externaliserende (gedrags-) problematiek gewenst (Volman, Visser & Lensvelt-Mulders, 2007). Deze beperkingen kunnen alle grote invloed hebben op een kind in de klas.

Een lichamelijke beperking, bijvoorbeeld als gevolg van amputatie of paralyse, hindert het uitvoeren van bewegingen. Dit kan participatie in dagelijkse activiteiten, zowel op school als daarbuiten, bemoeilijken en zelfs de kans op obesitas vergroten met alle gevolgen van dien (Liou, Pi-Sunyer & Laferrere, 2005; McDougall et al., 2004). De meest voorkomende bewegingsbeperking in de kindertijd is Cerebrale Parese (Johnson, 2002). Hierbij lijden kinderen aan een neurologische afwijking waarbij onder andere spasticiteit, verlies van motorische controle en een slechte balans kenmerkend zijn (Styer-Acevedo, 1999). Ook Spina Bifida is een veelvoorkomende geboortefwijking en wordt veroorzaakt door een ontwikkelingsstoornis aan het ruggenmerg en de

wervelkolom. Dit kan onder andere zwakheid in de benen, verlamming, orthopedische afwijkingen (zoals heupdislocatie) en blaas- en darmproblemen als gevolg hebben (Mitchell et al., 2004). Daarnaast wordt gesuggereerd dat een groot aantal kinderen met Spina Bifida kampt met een leerstoornis (Mayes & Calhoun, 2006). Een lichamelijke beperking heeft dus niet enkel invloed op het motorisch functioneren, maar kan ook invloed hebben op het leren van een kind op school. Dit kan een grote uitdaging zijn voor de leerkracht van het kind.

Kinderen met een chronische ziekte zijn langdurig, dan wel blijvend, ziek. Voorbeelden van chronische ziektes zijn astma, epilepsie en kanker. De behandeling van kinderen met een chronische ziekte kan problemen veroorzaken op zowel fysiek, psychologisch en sociaal gebied. Pijn als gevolg van de ziekte kan bijvoorbeeld zorgen voor een verminderde participatie in sociale activiteiten en daarmee invloed uitoefenen op het proces in de klas (Grootenhuis, Koopman, Verrips, Vogels & Last, 2007). Chronische ziektes kunnen daarnaast zorgen voor tekortkomingen in adaptief gedrag, waaronder in de communicatie, dagelijkse routine, persoonlijke verzorging en academische prestaties. Dit kan resulteren in een problematische sociale interactie tussen zieke kinderen en hun omgeving (Notoras et al., 2002). Ook meer specifieke problemen kunnen optreden bij kinderen met een chronische ziekte. Epilepsie, een veelvoorkomend ziektebeeld dat aanvallen veroorzaakt ten gevolge van neurologische afwijkingen in de hersenstructuur, kent bijvoorbeeld een sterke relatie met schizofrenie, wellicht vanwege de overeenkomstigheid in neurologische afwijkingen (Chang et al., 2011). Bij kinderen met een nierziekte behoort het ontwikkelen van een leerstoornis tot mogelijke bijkomende problematiek. Al vanaf jonge leeftijd ondergaan veel van deze kinderen dialyse als behandeling voor hun nierbeschadiging en een verminderde nierfunctie (Levey et al., 2005). Hierdoor missen zij relatief veel school en voelen zich daarnaast vaak ziek (Duquette, Hooper, Wetherington, Icard & Gipson, 2007). Ook bij leerlingen met een chronische ziekte is er dus sprake van grote diversiteit aan bijkomende problematiek, wat door de invoering van het beleid van 'Passend Onderwijs' steeds meer voorkomt in de reguliere klas. Wat zij precies nodig hebben van een leerkracht in het regulier onderwijs is nog niet helemaal bekend, maar het is wel van belang voor het ontwikkelen van de juiste competenties bij leerkrachten.

Cluster 4

Tot cluster 4 behoren leerlingen met emotionele- of gedragsproblematiek. De meest voorkomende gedragsstoornissen binnen dit cluster zijn *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder* (ADHD) en zijn subtype *Attention Deficit Disorder* (ADD), en *Oppositional Defiant Disorder* (ODD). De internaliserende problematiek betreft voornamelijk angst en depressie. ADHD, ADD en ODD worden allen gerekend tot de gedragsstoornissen (Bunte, Schoemaker, Hessen, van der Heijden & Matthys, 2014). Er

zijn echter grote verschillen tussen deze stoornissen. ADHD is een stoornis die bij kinderen gekenmerkt wordt door onder andere onoplettendheid, hyperactiviteit en impulsiviteit (*American Psychiatric Association [APA], 2000*). Belangrijke opvallende kenmerken van kinderen met ADHD zijn het slordig werken, het moeite hebben met het behouden van aandacht, het niet goed kunnen organiseren van taken en spullen en het moeilijk stil kunnen zitten (Abikoff et al., 2002; APA, 2000). Al deze symptomen komen vooral tot uiting in de klas, wat grote gevolgen kan hebben voor schoolprestaties, het welzijn van het kind op school en voor de andere kinderen in de klas (Bunte et al., 2014; Eisenberg et al., 2001). Dit zorgt ervoor dat kinderen met ADHD voor leerkrachten op een reguliere basisschool een grote uitdaging kunnen zijn, omdat zij veel aandacht nodig hebben om op de juiste manier te kunnen functioneren in de klas (Gatzke-Kopp & Beauchaine, 2010). Kinderen met ADD, het onoplettende subtype van ADHD, kunnen tegen dezelfde problemen aanlopen als kinderen met ADHD, maar dit is te wijten aan een verminderde hersenactiviteit die leidt tot een lage concentratie (Stichting ADD Nederland, 2012). Gevolgen hiervan zijn uitstelgedrag, snel afgeleid zijn, verminderde motivatie, moeite met het volgen van aanwijzingen en stemmingswisselingen. Zij hebben vaak geen last van hyperactiviteit, maar kunnen wel degelijk een grote uitdaging vormen voor leerkrachten.

Hetzelfde geldt voor kinderen met de disruptieve gedragsstoornis ODD. Hoewel deze stoornis minder vaak voorkomt, hebben deze kinderen symptomen die niet alleen hun eigen schoolprestaties, maar ook de schoolprestaties van de andere kinderen en het werk van de leerkracht beïnvloeden (Claessens & Dowsett, 2014; Strickland, Hopkins & Keenan, 2012). De symptomen vallen vaak onder antisociaal gedrag waarbij de regels van anderen, zoals de leerkracht en zelfs de school, worden gebroken (Webber & Plotts, 2009). Voorbeelden van symptomen bij ODD zijn driftbuien, ruzie met volwassenen, weigering van verzoeken, negatief affect, een lage zelfcontrole en het andere kinderen de schuld geven van eigen daden (APA, 2000; Martel, Gremillion & Roberts, 2012). Hoe meer verstoord gedrag de kinderen laten zien, hoe lager hun prestaties voor bijvoorbeeld rekenen en lezen en hoe lager hun aandacht in de klas (Claessens & Dowsett, 2014). Het contrast met de andere kinderen in de klas wordt daarbij met het toenemen van de leeftijd alleen maar groter (Bunte et al., 2014). Als een leerkracht te maken krijgt met een kind met een disruptieve gedragsstoornis is dit een flinke uitdaging, maar wanneer leerkrachten niet speciaal zijn opgeleid om deze kinderen les te geven is de uitdaging des te groter (Hyland, Mhaille, Lodge & McGilloway, 2014).

Binnen het speciaal onderwijs wordt gesuggereerd dat kinderen met gedragsproblematiek veel extra behoeftes hebben ten opzichte van kinderen zonder deze problematiek (Webber & Plotts, 2009). Ook moet er voor al deze kinderen speciale aandacht zijn voor het ontwikkelen van studievaardigheden, voor het in bedwang houden

van het verstoorde gedrag en voor het ontwikkelen van goede sociale vaardigheden (Breitenstein, Hill & Gross, 2009; Kulkarni, 2014). Het is echter nog lastig om dit vorm te geven binnen het regulier onderwijs, waar ook genoeg ruimte en aandacht over moet blijven voor de andere kinderen in de klas en waar docenten niet altijd voldoende zijn opgeleid om kinderen met cluster 4 problematiek te onderwijzen.

Een andere groep leerlingen die een uitdaging vormt voor leerkrachten in het regulier onderwijs zijn leerlingen met internaliserende problematiek (Rapport, Denney, Chung & Hustace, 2001). De twee emotionele stoornissen die hierbij het meest voorkomen bij kinderen zijn angst(stoornissen) en depressie. Angst en depressie komen bij jonge kinderen vaak samen voor of volgen elkaar op (Ebesutani et al., 2010; Lavigne, Hopkins, Gouze & Bryant, 2014). Daarbij hebben ze over het algemeen hetzelfde effect op schoolprestaties bij kinderen. Ze zullen daarom gezamenlijk besproken worden.

Internaliserende problemen kunnen een grote invloed hebben op het kind in de klas. Zo zorgen symptomen als motivatieproblemen, vermoeidheid, verminderde concentratie, verdriet en irritatie ervoor dat het kind zich minder interesseert in huiswerk en niet deelneemt aan groepsactiviteiten. Hierdoor kunnen zij een verstoring zijn voor klasgenoten en voor de leerkracht (Rapport et al., 2001). Kinderen met angstproblemen of depressie trekken zich ook vaak terug in de klas, wat ervoor zorgt dat zij minder goed mee kunnen komen met cognitieve tests en klassikale taken. Onderzoek laat zien dat kinderen die al jong veel angst ervaren, gedurende de basisschooltijd altijd angstiger zullen blijven dan de andere kinderen (Lavigne et al., 2014). Leerkrachten spelen een belangrijke rol in de vroege signalering en de vermindering van angst en depressie, echter is het nog niet duidelijk hoe deze rol er binnen het regulier onderwijs uitziet (Duchesne, Vitaro, Larose & Tremblay, 2008).

Competenties

Aansluitend op de cluster 3- en cluster 4 problematiek die steeds meer zal integreren in de klas, groeit de vraag of de competenties die leerkrachten leren op hun opleiding nog wel toereikend genoeg zijn. Het is van belang dat een leraar de juiste competenties bezit om in staat te zijn een kind zo succesvol mogelijk te laten presteren, zowel binnen het regulier als binnen het speciaal onderwijs (Baker, Tichovolsky, Kupersmidt, Voegler-Lee & Arnold, 2014). Over het algemeen behoort een leerkracht goed te kunnen plannen, goed een instructie te kunnen voorbereiden en goed klassenmanagement te kunnen voeren (Nougaret, Scruggs & Mastropieri, 2005).

De Europese Unie heeft acht algemene sleutelcompetenties opgesteld die zijn gebaseerd op zowel primair- als secundair onderwijs in Europa (Čepić, Tatalović Vorkapić, Lončarić, Anđić & Skočić Mihić, 2015; Figel, 2005; Gordon et al., 2009). De acht sleutelcompetenties zijn communicatie in de moedertaal, communicatie in buitenlandse talen, wiskundige competentie, basiscompetentie in de wetenschap en

technologie, het leren 'leren', sociale- en burgerlijke competenties, gevoel voor initiatief en ondernemerschap en cultureel bewustzijn en expressie. Deze competenties kunnen worden opgedeeld in twee groepen van vier, die beide een overkoepelende competentie representeren. De eerste vier competenties behoren tot de traditionele competenties en kunnen zowel op nationaal als internationaal niveau worden gemeten. De vier overige competenties worden in de literatuur beschouwd als de transversale competenties. Deze competenties zijn vakoverschrijdend en moeten worden ondersteund door andere transversale vaardigheden als kritisch denken, creativiteit en het constructief omgaan met gevoelens (Gordon et al., 2009).

De Verenigde Naties hebben ook een model voor lerarencompetenties uiteengezet. Dit model komt voort uit *Education for Sustainable Development*, het doel hiervan is het stimuleren van een duurzame ontwikkeling van het kind (Rauch & Steiner, 2013). Het model stelt dat de competenties van leerkrachten naar voren komen in drie sociale situaties, te weten tijdens instructie, bij het maken van gepersonaliseerd onderwijs en in het bereiken van de samenleving. Deze competenties zijn dus ook toegespitst op situaties buiten het klaslokaal (Rauch & Steiner, 2013).

Uit de eerder genoemde competenties komt al naar voren het overdragen van kennis niet de enige competentie is die een leraar moet bezitten. Onderzoek van Hopmann (2007) stelt dat lesgeven gaat over de ontplooiing van de individualiteit en sociabiliteit van de leerling. Leerlingen blijken hun leraar dan ook als effectief te beoordelen als hij hen kansen, informatie en ondersteuning verschaft (Moran, Bundick, Malin & Reily, 2012). Er zijn drie competenties nodig om leerlingen deze ondersteuning te bieden: het lesgeven in het plannen van de toekomst, leerlingen bewust houden over de consequenties van hun acties en het blijven benoemen van het belang en de relevantie van het werk dat ze aan het doen zijn (Bundick & Tirri, 2014). Tevens kan er gesproken worden over een ideale basishouding van de leraar. Dit houdt in dat de leraar een eigen visie heeft en eigen waarden en overtuigingen jegens het beroep, het onderwijs en de eigen persoon. Deze facetten vormen de leraar in zijn professionele ontwikkeling, maar ook in de persoonlijke ontwikkeling (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). De Stichting Beroepskwaliteit Leraren heeft zeven belangrijke competenties opgesteld die elke leerkracht dient te bezitten. Zij moeten interpersoonlijk-, pedagogisch-, vakinhoudelijk- en didactisch competent zijn, organisatorisch zijn, samenwerken met collega's, ouders en extern betrokkenen en zij moeten kunnen reflecteren op hun ontwikkeling. De lerarenopleidingen werken op dit moment aan de hand van deze zogenaamde SBL competenties (Schram, Van der Meer & Van Os, 2013).

De integratie van cluster 3- en cluster 4 leerlingen zal de nodige veranderingen teweeg brengen voor leerkrachten in het regulier onderwijs. Duidelijk is dat zij te maken zullen krijgen met kinderen met zeer uiteenlopende problemen en behoeftes (Hyland et

al., 2014). Om de transitie naar inclusief onderwijs goed te laten verlopen wordt van leerkrachten een positieve houding gevraagd ten opzichte van het onderwijzen van kinderen met een beperking (De Boer et al., 2005). Hiervoor is het van belang dat zij begrijpen wat deze groep kinderen nodig heeft om optimaal te kunnen functioneren in het (regulier) onderwijs. Over het algemeen bestaan er twee meningen over het bieden van inclusief onderwijs. De eerste mening stelt dat je als leerkracht speciale vaardigheden moet beheersen om te kunnen werken met kinderen met speciale behoeftes. De tweede mening stelt dat beginnende leraren de benodigde vaardigheden en kennis nog niet bezitten (Forlin, 2001; Hodkinson, 2005; Jones, 2004). Adequate kennis van zowel problematiek, speciale behoeftes, als ook van de mogelijkheden van veel verschillende soorten beperkingen is hierbij essentieel. Met het groeiende streven naar inclusief onderwijs lijkt het aannemelijk dat lerarenopleidingen hun onderwijsaanbod hier op afstemmen, zodat beginnende leerkrachten over voldoende vaardigheden en competenties beschikken om alle leerlingen de kans te bieden zich volledig te kunnen ontwikkelen. Hierdoor rijst de vraag of het niet tijd is voor verandering binnen de huidige lerarenopleidingen. Er zijn twee manieren waarop veranderingen in opleidingen en onderwijs kunnen plaatsvinden. De eerste manier is de vorming van een nieuwe opleiding door de opleidingen tot regulier docent en docent voor speciaal onderwijs bij elkaar te voegen. Hoewel deze nieuwe opleiding ideaal zou zijn voor nieuwe leerkrachten, is het moeilijk uitvoerbaar om financiële redenen (Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma & Rouse, 2007). De andere manier is om het bestaande programma aan te passen en te verbeteren door het toevoegen van aspecten van beide opleidingen (Van Laarhoven et al., 2007).

Het is op dit moment nog onduidelijk in welke mate leerkrachten ervaren dat hun opleiding toereikend genoeg is geweest om inclusief onderwijs te kunnen bieden en of er verandering in lerarenonderwijs nodig is. Het is van grote maatschappelijke waarde om hier onderzoek naar te doen, omdat er binnen de samenleving nog veel mensen beperking of stoornis worden buitengesloten (Ieder(in), 2015). Om dit buitensluiten te bestrijden, is het huidige beleid van passend onderwijs een belangrijke stap op weg naar inclusief onderwijs en een inclusieve maatschappij. Het is dan ook belangrijk dat leraren goed zijn opgeleid. Daarbij is het in het onderwijs belangrijk dat kinderen niet meer worden ingedeeld in groepen als 'zorg-' of 'probleemleerlingen', maar dat zij worden gezien als een individu met specifieke onderwijsbehoeften (Goei & Kleijnen, 2011). Deze specifieke onderwijsbehoeften moeten worden erkend en de leerkracht moet in staat zijn om de juiste middelen in te kunnen zetten. Het kijken naar de opleiding van docenten in het regulier onderwijs is dus een belangrijke stap in de goede richting. Bovendien is er op dit moment nog weinig onderzoek naar dit onderwerp gedaan, wat de wetenschappelijke relevantie vergroot (Boeije, 2014).

Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag: In hoeverre vinden leerkrachten hun opleiding toereikend om passend onderwijs te kunnen geven? De deelonderwerpen die hierbij onderscheiden worden zijn kennis van inclusief onderwijs, onderwijsbehoeften van cluster 3- en 4 leerlingen, benodigde competenties en opleiding. Naar aanleiding van het voorgaande literatuuronderzoek wordt verwacht dat de leerkrachten op dit moment over onvoldoende kennis beschikken betreffende inclusief onderwijs. Daarbij wordt verwacht dat cluster 3- en 4 leerlingen speciale onderwijsbehoeften hebben in een reguliere klas, maar dat leerkrachten niet de juiste competenties bezitten om de leerlingen hierin te voorzien. Hieruit volgt de verwachting dat leerkrachten hun opleiding op dit moment (nog) niet voldoende toereikend vinden om leerlingen met cluster 3- en cluster 4 problematiek goed te kunnen onderwijzen binnen het regulier onderwijs.

Methode

Het uitgevoerde onderzoek is een explorerend kwalitatief onderzoek. Dit wil zeggen dat de onderzoeksvraag beantwoord is aan de hand van uitspraken, ervaringen en meningen van respondenten (Mortelmans, 2013; Neuman, 2012). Voor deze onderzoeksmethode is gekozen om te zorgen dat zoveel mogelijk aspecten en ervaringen onder woorden gebracht kunnen worden, wat bij kwantitatief onderzoek soms lastig is.

Allereerst is het in dit onderzoek belangrijk dat het verschil tussen inclusief en passend onderwijs duidelijk is. Zoals in de inleiding al werd genoemd, is onderwijs inclusief als alle leerlingen volwaardig onderdeel zijn van de reguliere leeromgeving. Het doel is dat iedere leerling zich binnen zijn eigen potentieel volledig kan ontwikkelen, omdat scholen over voldoende ruimte, materiaal en kennis beschikken om alle kinderen te kunnen onderwijzen (Freire & César, 2003; Stoutjesdijk & Scholte, 2009). Passend Onderwijs betreft specifiek het beleid dat sinds 2014 is ingevoerd door de Nederlandse overheid, wat zegt dat scholen verplicht zijn alle leerlingen een passende plek te bieden. Van scholen wordt verwacht dat zij hun onderwijsaanbod zo goed mogelijk afstemmen op de behoeften van de leerling en dat zij, indien nodig, buiten de school op zoek gaan naar een passende plek (Dekker, 2014).

De respondenten in het onderzoek zijn leerkrachten die een voltijd of deeltijd pabo-opleiding (Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs) hebben gehad, wat wil zeggen dat zij een hbo-opleiding hebben afgemaakt die speciaal gericht is op lesgeven aan kinderen in het reguliere basisonderwijs (Van Dijk, 2015). Alle respondenten hebben hun studie afgerond na 2005. Dit jaartal is gekozen omdat de kans groot is dat respondenten de introductie van het beleid WSNS, LGF of Passend Onderwijs hebben meegemaakt in hun opleiding en/of in de praktijk. Ze hebben uitsluitend een opleiding gevolgd tot leerkracht op een reguliere basisschool en niet tot leerkracht in het speciaal

onderwijs. De leerkrachten hebben dus ook geen ervaring met leerlingen uit cluster 3- of cluster 4 onderwijs, zoals gedefinieerd in de inleiding.

Respondenten

Er zijn zestien respondenten benaderd voor dit onderzoek, allen gaven aan mee te willen werken wat een hoge respons betekent (Neuman, 2012). Helaas viel één respondent af doordat het uiteindelijk in het korte tijdsbestek niet mogelijk bleek een afspraak te maken. De vijftien respondenten zijn allen werkzaam als leerkracht op een reguliere basisschool. Zij zijn geselecteerd aan de hand van een sneeuwbalsteekproef, omdat alle interviewers hiermee binnen het korte tijdsbestek genoeg geschikte respondenten konden verwerven en omdat de kans op het afhaken van een respondent hierdoor zo klein mogelijk werd. Dit heeft ook bijgedragen aan de hoge respons; omdat een sneeuwbalsteekproef een gerichte steekproef is zijn de respondenten sneller bereid om mee te werken en om tijd vrij te maken (Neuman, 2012). Veertien van de vijftien respondenten zijn vrouw, één respondent is man. Van de vijftien respondenten hebben er elf een voltijd-opleiding van vier jaar gevolgd en vier een deeltijd-opleiding van twee of drie jaar. Door middel van een korte vragenlijst vooraf is getest of de respondenten voldeden aan de gestelde eisen voor respondenten, zoals het jaar van afstuderen, de hoeveelheid ervaringsjaren voor de klas en de opleiding(en) voorafgaand aan en volgend op de pabo (Mortelmans, 2013; Neuman, 2012).

Dataverzameling

Voor de dataverzameling is gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview. Het interview bestaat uit vijftien open vragen om de ervaringen, meningen en ideeën van de respondenten te kunnen beschrijven en is mondeling één op één afgenomen in een rustige ruimte. Elke onderzoeker heeft drie of vier verschillende respondenten geïnterviewd. Hierbij was vanwege spreiding van de respondenten over het land en het korte tijdsbestek geen directe observatie door een tweede interviewer mogelijk, maar elk interview is audiologisch opgenomen en in verbatim uitgetypt, zonder woorden te veranderen of weg te laten. Dit om de betrouwbaarheid toch zo hoog mogelijk te houden.

Of de opleiding van de leerkrachten voldoende toereikend is bevonden is gemeten door te vragen naar ten minste de volgende aspecten: de geleerde competenties, de (geschatte) benodigde competenties en gemiste onderdelen in de opleiding. Hierbij is ook geïnformeerd naar de kennis en ervaring van de respondenten over WSNS, LGF, Passend Onderwijs en de ontwikkeling hiervan gedurende de afgelopen jaren, om te beoordelen in welke aspecten de leerkrachten zijn opgeleid. De ervaringen met cluster 3- en cluster 4 problematiek zijn onderzocht door te vragen naar specifieke voorbeelden van leerlingen met de eerder beschreven symptomen. Cluster 3 problematiek is hierbij iets anders uitgevraagd dan cluster 4 problematiek, omdat deze problematiek na het testen van het

interview weinig bleek voor te komen. Er is, wanneer de respondent geen ervaring had met deze problematiek, gevraagd om zich een voorstelling te maken van hoe het zou zijn om een leerling met cluster 3 problematiek in de klas te hebben.

Er is zoveel mogelijk gedaan om de betrouwbaarheid van het onderzoek te kunnen garanderen. Zo heeft elke onderzoeker individueel een interview op dezelfde manier geanalyseerd, door alle losse fragmenten te beoordelen en te coderen. Dit coderingsproces is verlopen in drie fasen (Boeije, 2014). Allereerst is er open gecodeerd, waarbij alle vijftien uitgetypte interviews in bruikbare fragmenten zijn opgedeeld en zijn gecodeerd. Dit werd vervolgd door axiaal coderen, waarbij alle codes zijn georganiseerd in categorieën en synoniemen zijn samengevoegd. In de laatste fase zijn alle categorieën bekeken en vergeleken, wat heeft geleid tot het vormen van thema's, die beschreven worden in de resultatensectie (Boeije, 2014). Omdat de mate van consensus tussen de verschillende analyses en codes hoog was, is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van dit onderzoek ook beoordeeld als 'hoog'. Dit vergroot de betrouwbaarheid van de resultaten (Boeije, 2014; Neuman, 2012).

De respondenten ontvingen tijdens het interview, wanneer nodig, alleen definities over de inhoud van cluster 3- en cluster 4 problematiek met zo min mogelijk toevoegingen over het doel van het interview. Dit om het aantal sociaal wenselijke antwoorden zo laag mogelijk te houden (Neuman, 2012). Daarom is de respondenten verzocht om geen uitingen over het onderzoek te doen tot de laatste interviewdatum was verstreken. Alle interviews hebben plaatsgevonden in een periode van twee weken, om externe invloeden als tijd en beleidsveranderingen zo minimaal mogelijk te houden (Mortelmans, 2012). Hoewel elke selectieve steekproef risico's met zich meebrengt voor een eenzijdige onderzoeksgroep, wat leidt tot conclusies die niet gegeneraliseerd kunnen worden, is er geprobeerd om een zo groot mogelijke verscheidenheid aan te brengen in de respondenten. Zo komen de leerkrachten van verschillende scholen en uit verschillende woonplaatsen. Daarbij heeft deze steekproef ook voordelen, er is vaak al een (lichte) vertrouwensband aanwezig tussen onderzoeker en respondent, wat de eerlijkheid van de antwoorden vergroot (Neuman, 2012). Hoewel de antwoorden dus niet helemaal gegeneraliseerd kunnen worden, kan dit onderzoek bijdragen aan positieve veranderingen binnen de pabo-opleidingen. Elke ervaring heeft zijn eigen waardevolle bijdrage en nieuw onderzoek zou kunnen voortbouwen op de (gedeelde) ervaringen die in dit onderzoek beschreven zijn.

Om de validiteit van het semigestructureerde interview te kunnen waarborgen is het interview vooraf getest en verschillende keren herschreven. De vragen van het interview zijn gebaseerd op theoretische literatuur en zijn zo goed mogelijk gestructureerd om de kans te bieden dat er een antwoord op de onderzoeksvraag gegeven zou worden (Neuman, 2012). Ook was de locatie van de afname van de

interviews de werkplek van de leerkracht, dit om te zorgen dat de setting van het interview zoveel mogelijk overeen kwam met de aard van het interview.

Uiteraard is binnen dit onderzoek de privacy, veiligheid en anonimiteit van alle respondenten en van alle leerlingen die worden besproken in de interviews gewaarborgd (Boeije, 2014; Neuman, 2012). Respondenten kregen de tijd om na te denken over de antwoorden en ook kregen alle respondenten de mogelijkheid om vragen te stellen of pauzes in te lassen wanneer zij hier behoefte aan hadden. Namen zijn veranderd, gegevens zijn geanonimiseerd en data is veilig bewaard.

Resultaten

Gedurende de interviews stelden de respondenten zich open voor de vragen en ze hadden veelal een ontspannen houding. Enkele respondenten gaven wat ongemakkelijk antwoord wanneer het aankwam op persoonlijke competenties. Ook wanneer er kennisvragen werden gesteld waar de respondenten het antwoord niet direct op wisten, kwamen ze wat beschaamd over. Wanneer er door de interviewer werd uitgelegd dat dit geen probleem was, werden de respondenten zichtbaar rustiger. De interviews hebben ongeveer 30 tot 45 minuten geduurd. De resultaten worden besproken aan de hand van de volgende deelaspecten: 'kennis van inclusief onderwijs', 'onderwijsbehoeften van cluster 3- en 4 leerlingen', 'competenties' en 'opleiding'. Daarnaast wordt een deelaspect die uit de analyse naar voren kwam meegenomen, namelijk 'competentiebeleving'.

Kennis van inclusief onderwijs

Om een beeld te krijgen van de kennis van de respondenten betreffende verschillende aspecten van inclusief onderwijs is gevraagd of zij bekend zijn met de volgende begrippen: 'inclusief onderwijs', 'Weer Samen Naar School (WSNS)' en 'Leerlinggebonden Financiering (LGF)'. Acht van de vijftien respondenten zijn bekend met de term 'inclusief onderwijs'. Zij geven aan deze kennis niet binnen hun opleiding vergaard te hebben, maar eerder via media en hun huidige werkplek. De respondenten die de term niet kennen, geven na een korte uitleg aan toch te begrijpen wat inclusief onderwijs inhoudt. In veel gevallen was het benoemen van het beleid 'Passend Onderwijs' hierbij doorslaggevend. De term 'WSNS' is bij negen van de vijftien respondenten bekend. Zij geven aan dat dit, in tegenstelling tot de term inclusief onderwijs, wel binnen hun opleiding is behandeld. Hoewel het merendeel van de respondenten de term kent, heeft geen van hen praktijkervaring met dit beleid. Bijna alle respondenten - namelijk veertien van de vijftien - weten wat LGF inhoudt. Het synoniem 'Rugzakje' wordt door negen van de vijftien respondenten gebruikt in de uitleg van deze term. Zes van de vijftien respondenten geven aan dat zij dit beleid in de praktijk hebben meegemaakt.

Aansluitend is de respondenten gevraagd naar hun kennis en ervaring omtrent het huidige beleid 'Passend Onderwijs'. Alle respondenten zijn momenteel werkzaam onder

dit beleid en zijn dan ook met de term bekend. Hoewel Passend Onderwijs een nieuw beleid is, geven dertien van de vijftien respondenten aan geen specifieke veranderingen te ondervinden sinds de invoering. Volgens hen is het aannamebeleid van scholen hetzelfde gebleven en vinden er nog steeds verwijzingen naar het speciaal onderwijs plaats. Eén respondent geeft zelfs aan dat het proces van doorverwijzen na de invoering van Passend Onderwijs makkelijker verloopt dan voorheen. Zeven van de vijftien respondenten ervaren Passend Onderwijs daarnaast als een bezuinigingsmaatregel die veel werkdruk oplevert voor leerkrachten. Onderwijzen kost meer energie, omdat er meer werkzaamheden verricht moeten worden binnen dezelfde tijd. Daarbij worden de klassen steeds groter, wat ook een hogere werkdruk oplevert. Hoewel de verhoogde werkdruk niet door elke respondent als even hoog wordt ervaren, geven de respondenten aan dat het een negatieve invloed heeft op de kwaliteit van het onderwijs voor zowel leerlingen met, als zonder speciale onderwijsbehoeften.

Onderwijsbehoeften

Wat betreft het aspect onderwijsbehoeften is er aan de respondenten gevraagd welke speciale onderwijsbehoeften zij denken dat leerlingen met cluster 3 problematiek hebben en welke competenties nodig zijn om hen hierin te kunnen voorzien. Van de vijftien respondenten geven er acht aan ervaring te hebben met een vorm van cluster 3 problematiek; een verstandelijke beperking, een lichamelijke beperking en/of een chronische ziekte. Bij de respondenten die geen ervaring hebben is gevraagd om zich een voorstelling te maken van een leerling met deze problematiek in de klas. Per specifieke vorm van cluster 3 problematiek zijn er verschillende onderwijsbehoeften genoemd. Elf van de vijftien respondenten geven aan dat leerlingen met een verstandelijke beperking een eigen leerlijn moeten hebben. Zij vinden aangepaste lesstof, extra individuele uitleg en aandacht belangrijk voor deze leerlingen. Daarnaast wordt ook een goede samenwerking met ouders en collega's door vijf respondenten als zijnde belangrijk ervaren.

De zorgbehoefte van kinderen met een lichamelijke beperking ligt, volgens dertien van de vijftien respondenten, voornamelijk bij het gebruik kunnen maken van aangepast materiaal. Zo wordt er gesproken over een lift, aangepaste tafels en stoelen, aangepaste toiletten en speciaal schrijfgerei. Ook benadrukken drie respondenten dat het volgens hen belangrijk is om deze kinderen te betrekken bij fysieke activiteiten zoals gymlessen en kampactiviteiten. Zij ervaren of denken dat zij zo de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind bevorderen. Voor kinderen met een chronische ziekte ligt de voornaamste zorgbehoefte bij het adequaat reageren op aanvallen, aldus negen van de vijftien respondenten. Zij vinden het belangrijk dat ouders en/of een EHBO'er paraat staan voor de toediening van medicatie of om hulp te bieden indien nodig. Ook ervaren vier respondenten dat de leerlingen belang hebben bij sociaal-emotionele begeleiding,

bijvoorbeeld door het bespreekbaar maken van de ziekte tijdens kringgesprekken en het betrekken van de leerling bij groepsactiviteiten.

Elf van de vijftien respondenten geven aan dat zij vooral het verdelen van aandacht als zeer lastig ervaren. Ze hebben het gevoel dat niet elke leerling de aandacht krijgt die het verdient. Verder geven tien van de vijftien respondenten aan dat zij, wanneer ze een kind met cluster 3 problematiek in de klas (zouden) hebben, behoefte hebben aan hulp van collega's en/of deskundigen. Zij achten het nodig - voor zowel zichzelf, de leerling, als voor de rest van de klas - dat de leerling regelmatig uit de klas gehaald wordt. De betreffende respondenten geven aan dat zij op deze manier de rest van de klas beter op niveau les kunnen geven en daarnaast dat het kind met problematiek meer individuele aandacht krijgt.

Vervolgens is de respondenten gevraagd welke speciale onderwijsbehoeften zij ervaren bij leerlingen met cluster 4 problematiek en welke competenties nodig zijn om hierin te kunnen voorzien. Gedurende de interviews geven elf van de vijftien respondenten aan ervaring te hebben met gediagnosticeerde gedragsproblematiek in de klas. Acht van hen vertellen dat zij het moeilijk vinden om hiermee om te gaan, omdat de leerlingen heftige gedragingen laten zien die invloed hebben op de hele klas. Acht van de elf leerkrachten die ervaring hebben met kinderen met ADHD, ADD of ODD geven aan dat deze kinderen behoefte hebben aan een speciale plaats in de klas. Zij ervaren dat het helpt om deze kinderen voorin de klas te plaatsen, omdat ze daar de minste prikkels krijgen. Andere behoeftes waarin veel leerkrachten de kinderen moeten voorzien zijn duidelijkheid, een plaats om zich terug te kunnen trekken, rust, structuur, af en toe beweging, een beloningssysteem en één op één ondersteuning. De meerderheid van de respondenten geeft echter aan het moeilijk te vinden hierin te voorzien.

Acht van de vijftien respondenten heeft ervaring met niet-gediagnosticeerde gedragsproblematiek in de klas. Dit wordt door de respondenten beschreven als agressief gedrag, fysiek geweld, weglopen, frustratiegedrag en woedeaanvallen. Van deze gedragingen hebben vooral agressie en woedeaanvallen volgens de respondenten veel impact in de klas. Drie van de leerkrachten die met deze problematiek te maken hebben (gehad) geven aan het soms eng te vinden en zich niet goed voorbereid te voelen op eventuele gevaarlijke of heftige situaties. De kinderen met deze heftige gedragsproblematiek hebben volgens de respondenten vooral behoefte aan een mogelijkheid om tot rust te komen, duidelijkheid, begrip van de klas, zo min mogelijk prikkels, regelmatig een beloning, aandacht, begeleiding, veiligheid en structuur.

Van de vijftien respondenten hebben drie respondenten ervaring met angstproblematiek in de klas. De kinderen hebben volgens de respondenten behoefte aan begeleiding, individuele gesprekken, verwijdering uit moeilijke situaties, structuur, ontwikkelen in kleine stapjes, duidelijke doelen en veel complimenten.

Tevens drie van de vijftien respondenten hebben ervaring met depressie bij een kind in de klas. In tegenstelling tot alle voorgaande problematiek ervaren docenten dat depressie niet veel impact heeft in de klas. Depressie is volgens hen vooral moeilijk voor de ouders en het kind zelf en is vaak op school minder goed zichtbaar. Toch is het volgens hen wel belangrijk om altijd rekening te houden met de leerling. De respondenten geven aan dat een kind met een depressie meestal geen behoefte heeft aan een speciale behandeling of aan uitgebreide gesprekken, maar wel aan een positieve benadering en duidelijkheid.

Competenties

Betreffende het aspect van de benodigde competenties geven de respondenten aan dat er veel komt kijken bij het bieden van goed onderwijs. Vijf van de vijftien respondenten vertellen dat zij binnen hun opleiding geleerd hebben dat er zeven competenties zijn die een leerkracht moet bezitten. Geen van hen kan al deze competenties opnoemen. De competenties die wel regelmatig worden genoemd zijn pedagogisch competent, didactisch competent en interpersoonlijk competent. Daarnaast noemen de respondenten ook competenties die zij zelf belangrijk vinden, zoals reflecteren en organiseren. Ook het belang van sociaal-emotionele ondersteuning van leerlingen en een goede sfeer in de klas wordt door drie respondenten genoemd. Hierop lichten zij toe dat een goede sfeer mede gecreëerd wordt door je eigen houding en door met een goed humeur voor de klas te staan.

Op de vraag of leerkrachten voor het lesgeven in het Passend Onderwijs andere competenties dienen te bezitten, geven twaalf van de vijftien leerkrachten aan dat het belangrijk is rekening te houden met het kind. Hiervoor is het, aldus de respondenten, belangrijk dat een leerkracht zich wil en kan verdiepen in de problematiek van kinderen in de klas. Tevens geven zij aan dat een leerkracht in staat moet zijn leerlijnen en het programma aan te passen aan het niveau van elk kind. Om deze programma's aan te passen, is het van belang de leerstof en leerlijnen goed te kennen en dus extra vakdidactisch competent te zijn. Daarnaast geven tien van de vijftien respondenten aan dat een goede structuur extra van belang is in het Passend Onderwijs en dat duidelijkheid hierin een belangrijke rol speelt. Duidelijkheid zit volgens de leerkrachten in het stellen van grenzen, een duidelijk dagprogramma hebben, het dagprogramma op tijd communiceren naar de leerlingen en consequent zijn. Tevens vinden zes respondenten dat het belangrijk is om communicatief competent te zijn, omdat een leerkracht goed contact moet kunnen onderhouden met zowel ouders als eventuele begeleiders van de kinderen. Aangezien er in het Passend Onderwijs gestreefd wordt naar extra begeleiders in de klas, zal dit contact waarschijnlijk intensiever en belangrijker worden dan het in het voorheen was. Competenties die vooral naar voren komen bij sociaal-emotionele problematiek in de klas zijn volgens de respondenten veiligheid bieden, goed observeren,

pestgedrag in de gaten houden en het sociaal-emotionele proces van de klas sturen. De respondenten vinden dat er aan deze nieuwe competenties te weinig aandacht is besteed binnen hun opleiding. Zij leren deze competenties dan ook vooral door hun gevoel te volgen en dingen zelf uit te proberen wanneer zij voor de klas staan.

Competentiebeleving

Naar aanleiding van de genoemde behoeftes en de benodigde competenties is de respondenten tevens gevraagd in hoeverre zij zichzelf als competent zien, en wat zij nodig achten om beter onderwijs te kunnen bieden aan kinderen met cluster 3- en cluster 4 problematiek. Vijf van de vijftien respondenten geven aan zich niet competent te voelen om kinderen met cluster 3 problematiek adequaat te onderwijzen. Drie van hen leggen hun lage competentiebeleving vooral bij hun opleiding en bij zichzelf. Zij geven aan behoefte te hebben aan bijscholing, omdat zij zich niet voldoende voorbereid voelen vanuit hun opleiding. Hoewel de overige tien respondenten aangeven zich wel competent te voelen om adequaat onderwijs te bieden aan kinderen met cluster 3 problematiek, benadrukken zij allemaal dat dit komt door praktijkervaring uit hun eigen (stage-)klas en dat ze het voorbereiden op lesgeven aan kinderen met een specifieke problematiek in hun opleiding hebben gemist. Twee van hen geeft daarbij aan dat zij zich alleen competent voelen als ze op extra ondersteuning kunnen rekenen.

Zeven van de vijftien respondenten geven aan zich niet voldoende competent te voelen om kinderen met gedragsproblematiek goed te kunnen onderwijzen. Zij vinden dat er te weinig aandacht is besteed aan speciale competenties voor gedragsproblematiek binnen hun opleiding. Ondanks het gebrek aan voorbereiding vanuit de opleiding, geven de respondenten aan zich meer competent te voelen voor angstproblematiek dan voor gedragsproblematiek. Zij vinden het echter soms wel lastig om les te geven op niveau. Ook zijn de respondenten van mening dat ze, door gebrek aan theorie binnen hun opleiding, vaak lang zoekende blijven naar goede oplossingen. Wat betreft het onderwijzen van kinderen die lijden aan depressie, merken de respondenten dat dit vaak op gevoel goed gaat en dat ze zich, ondanks dat ze de problematiek erg heftig vinden, competent genoeg voelen om hiermee om te gaan.

Naast de verschillen in competentiegevoel geven tien van de vijftien respondenten aan regelmatig hulp nodig te hebben van intern begeleiders, (duo)collega's, orthopedagogen en ambulante begeleiders. Dit wordt door de respondenten zowel genoemd bij cluster 3- als bij cluster 4 problematiek. Zij zijn van mening dat het fijn is om deze hulp op sommige momenten tot hun beschikking te hebben.

Opleiding

Ook de opleiding van de docenten is meegenomen in het onderzoek. Er is gevraagd naar de inhoud van de opleiding en de opgedane (praktijk)ervaring. Hoewel de meerderheid van de respondenten positief spreekt over hun opleiding, geven alle vijftien

respondenten aan dat zij binnen hun opleiding onvoldoende zijn voorbereid op het lesgeven aan leerlingen met cluster 3 problematiek. Twaalf van de vijftien respondenten geeft daarbij aan binnen de opleiding geen speciale competenties te hebben geleerd om te kunnen omgaan met kinderen met cluster 4 problematiek. Twee respondenten ervaren dat zij binnen hun gekozen minor '*Special Educational Needs*' (SEN) beter zijn voorbereid op het omgaan met speciale onderwijsbehoeften dan binnen hun basisopleiding. Deze respondenten voelen zich hierdoor meer competent en zijn van mening dat de vakken die gegeven zijn binnen de minor standaard in de basisopleiding zouden moeten worden geïntegreerd.

Wanneer er gesproken wordt over de inhoud van de opleiding vinden alle respondenten dat theorie over cluster 3 problematiek onvoldoende wordt gegeven. Sommige respondenten kunnen zich niet herinneren dat cluster 3 problematiek binnen de opleiding aan bod is gekomen. Vijf van de vijftien respondenten geven aan dat er binnen hun opleiding voldoende theorie over cluster 4 problematiek is gegeven. Deze theorie wordt door de andere tien respondenten echter te basaal gevonden; ze missen theorie over specifieke problematiek. Andere struikelblokken voor de respondenten waren het gebrek aan handvatten voor de omgang met differentiatie en vooral het gebrek aan praktijkervaring met betrekking tot het lesgeven aan kinderen met een specifieke onderwijsbehoefte. Zo vertellen ze dat een verplichte stage binnen het speciaal onderwijs en rollenspellen binnen hun opleiding waarschijnlijk veel zouden hebben bijgedragen en dat ze deze vormen van praktijkervaring echt hebben gemist. Op dit moment hebben de respondenten het gevoel dat de ervaring met cluster 3- en cluster 4 problematiek nog te afhankelijk is van de samenstelling van de stageklas en dat dit nu, na de invoering van Passend Onderwijs, wel zou moeten veranderen. Verschillende respondenten geven aan dat zij een steeds groter verantwoordelijkheidsgevoel ervaren, terwijl zij hier binnen hun opleiding niet goed op zijn voorbereid. Zij vinden het jammer dat er veel energie gaat zitten in een minderheid van de klas, terwijl zij deze energie het liefst over de klas zouden verdelen. Meer handvatten vanuit de opleiding zou hierin een grote bijdrage hebben geleverd, aldus de respondenten.

Conclusie

Nu de resultaten zijn beschreven, zal bekeken worden of de verwachtingen wat betreft de deelaspecten uitgekomen zijn. Hierna zal een antwoord op de hoofdvraag 'In hoeverre vinden leerkrachten hun opleiding toereikend om passend onderwijs te kunnen geven?' geformuleerd worden.

De verwachting wat betreft het deelaspect 'kennis van inclusief onderwijs' was dat de leerkrachten onvoldoende kennis zouden hebben van inclusief onderwijs. Uit de resultaten is inderdaad gebleken dat de termen die gelinkt zijn aan Passend Onderwijs, namelijk WSNS en LGF, bij een groot deel van de respondenten nog onbekend is. Zij

geven aan dat hier, met uitzondering van WSNS, binnen de opleiding weinig aandacht aan is besteed. Dit is in tegenstelling tot het artikel van Schram en collega's (2013) die stellen dat deze theoretische kennis reeds is geïmplementeerd in de opleiding. De respondenten die de termen wel kennen, hebben deze kennis vooral opgedaan na hun opleiding, in de praktijk.

Wat betreft het deelaspect 'onderwijsbehoeften', werd op basis van de literatuurstudie verwacht dat leerlingen met cluster 3- en cluster 4 problematiek speciale onderwijsbehoeften zouden hebben in de klas. Hoewel de meerderheid van de respondenten geen of weinig ervaring heeft met leerlingen met cluster 3 problematiek, merken en verwachten zij wel dat deze leerlingen meer speciale onderwijsbehoeften hebben dan de leerlingen zonder deze problematiek, dit bleek ook uit voorgaand onderzoek (Leraar 24, 2010). In tegenstelling tot de ervaring met cluster 3 problematiek, hebben alle respondenten ervaring met cluster 4 problematiek. Evenals bij cluster 3 problematiek, hebben leerlingen met gedragsstoornissen en -problemen veel verschillende behoeften waarin de respondenten moeten voorzien. Dit is in overeenkomst met eerder onderzoek, wat aangaf dat leerlingen hun gedrag vaak zelf niet goed onder controle kunnen houden en dat zij hier extra hulp bij nodig hebben in de klas (Gatzke-Kopp & Beauchaine, 2010; Webber & Plotts, 2009).

Deze verschillende behoeften vereisen, volgens de respondenten, nieuwe competenties die niet naar voren zijn gekomen in de opleiding. Dit is in overeenstemming met de verwachtingen en met de resultaten uit eerdere onderzoeken van Forlin (2001), Hodgkinson (2005) en Jones, (2004), die stellen dat er zeker nieuwe competenties nodig zijn om kinderen met speciale behoeftes te onderwijzen en dat een basisopleiding alleen hiervoor niet voldoende kan zijn.

Hoewel er voorafgaand aan het onderzoek geen specifieke verwachting was ten opzichte van het competentiebeleving, is dit wel een belangrijk aspect wat naar voren komt uit de resultaten. Het merendeel van de respondenten voelt zich op dit moment niet competent (genoeg) om leerlingen met cluster 3- en cluster 4 problematiek te onderwijzen. Dit komt overeen met de resultaten van De Boer en collega's (2005), Forlin en Chambers (2011) en Hofstetter en Bijlstra (2014), waarbij leerkrachten voorafgaand aan de invoering van Passend Onderwijs aangaven dat zij geen mogelijkheid zagen om meer ondersteuning te geven en dat de benodigde verdeling van aandacht ten koste zou gaan van andere leerlingen in de klas. Wat niet in overeenstemming is met de voorgaande literatuur (Rapport et al., 2001), is dat de respondenten geen moeite hadden met het onderwijzen van leerlingen met sociaal-emotionele problematiek als angst en depressie. Hoewel Rapport en collega's (2001) beschrijven dat deze problematiek een grote invloed kan hebben op een leerling in de klas, geven de respondenten van dit onderzoek juist aan dat dit gedrag erg op de achtergrond blijft. De respondenten geven

echter wel aan voor alle cluster 3- en cluster 4 problematiek nog regelmatig hulp nodig te hebben van collega's en/of deskundigen. Wat volgens de respondenten vooral bijdraagt aan hun lage competentiegevoel voor cluster 3 problematiek en gedragsproblematiek is het gebrek aan praktijkervaring binnen de opleiding, wat nu enkel afhankelijk is van de samenstelling van de stageklas.

Aan de hand van het deelaspect opleiding in combinatie met de voorgaande deelaspecten kan een antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag. De verwachting was dat de lerarenopleiding op dit moment nog niet voldoende toereikend wordt gevonden om passend onderwijs te kunnen geven. De respondenten geven aan theorie over cluster 3- en cluster 4 problematiek te hebben gemist. Ook hebben ze de benodigde competenties gemist in hun opleiding, deze hebben ze vooral geleerd in de praktijk of met bijscholing. Dit is opnieuw in overeenkomst met het werk van Forlin (2001), Hodkinson (2005) en Jones (2004). Alle respondenten geven daarbij aan praktijkervaring te hebben gemist met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Volgens de respondenten kan er door de opleiding dan ook meer gedaan worden om de leerkrachten voor te bereiden op kinderen met speciale onderwijsbehoeften na de invoering van het beleid 'Passend Onderwijs'. Zo suggereren zij, net als Van Laarhoven en collega's eerder deden (2007), om aspecten van de opleiding voor speciaal onderwijs toe te voegen aan de reguliere opleiding.

Het uiteindelijke doel van dit onderzoek was om antwoord te geven op de vraag: In hoeverre vinden leerkrachten hun opleiding toereikend om passend onderwijs te kunnen geven? Uit de analyse van de resultaten wordt afgeleid dat hoewel de respondenten positief spreken over hun opleiding, zij deze op dit moment nog niet toereikend vinden om passend onderwijs te kunnen geven aan kinderen met cluster 3- en cluster 4 problematiek.

Discussie

Er zijn echter limitaties aan het huidige onderzoek waardoor er voorzichtig moet worden omgegaan met het generaliseren van de resultaten en conclusie. Allereerst is het aantal respondenten dat geïnterviewd is voor dit onderzoek relatief laag. Dit zorgt ervoor dat er voorzichtig moet worden omgegaan met generalisatie van de onderzoeksresultaten, omdat dit niet representatief hoeft te zijn voor de visie van alle leerkrachten op reguliere basisscholen. Ten tweede zijn alle interviews door één interviewer uitgevoerd, zonder observant. Dit heeft ertoe geleid dat niet elk interview op dezelfde wijze is afgenomen en dat het non-verbale gedrag niet adequaat is geobserveerd. Hierdoor is zowel cluster 3 als cluster 4 niet bij alle interviewers uitgebreid genoeg uitgevraagd en is met name de informatie over sociaal-emotionele problematiek wat beperkter. Cluster 3- en cluster 4 problematiek zijn bovendien op verschillende manieren uitgevraagd. Dit had te maken met de ervaring die leerkrachten hadden met

cluster 3- en 4 problematiek. Vrijwel alle respondenten hebben lesgegeven aan kinderen met gedragsproblematiek, waardoor er naar situaties en ervaringen gevraagd kon worden, terwijl slechts enkele respondenten lesgegeven hebben aan kinderen met cluster 3 problematiek. Dit heeft tot gevolg gehad dat, met betrekking tot cluster 3 problematiek, vaker gevraagd is naar verwachtingen in plaats van daadwerkelijke ervaringen. Deze discrepantie leidt ertoe dat de gegeven antwoorden met betrekking tot cluster 3 en 4 niet helemaal met elkaar vergeleken kunnen worden. Daarnaast moeten de antwoorden betreffende cluster 3 voorzichtiger geïnterpreteerd worden omdat verwachtingen anders kunnen zijn dan de realiteit.

Tevens dient men rekening te houden met mogelijke sociaal-wenselijke antwoorden van de respondenten. De respondenten kunnen sociaal-wenselijke antwoorden hebben gegeven omdat zij zich bezwaard voelden om een negatieve mening te uiten tegenover kinderen met speciale behoeften. Dit omdat zij bang waren dat eventuele informatie bij de werkgever terecht zou kunnen komen of omdat zij de vraagstelling te direct vonden. Hoewel er veel is gedaan om het aantal sociaal-wenselijke antwoorden te verminderen, kan nooit met zekerheid beweerd worden dat er geen sociaal-wenselijke antwoorden zijn gegeven.

Een laatste implicatie is dat een, bij sommige respondenten heersend, negatief standpunt tegenover het beleid Passend Onderwijs invloed kan hebben op de ervaring met de lerarenopleiding en het onderwijzen van cluster 3- en cluster 4 leerlingen in een reguliere klas. Hoewel dit negatieve standpunt een onderzoeksonderwerp op zich is en dit in dit onderzoek niet uitgebreid is onderzocht, kan het de resultaten van verschillende onderwerpen binnen dit onderzoek hebben gekleurd.

Ondanks de bovengenoemde implicaties zou dit onderzoek een grote bijdrage kunnen leveren aan de weg naar inclusief onderwijs en een inclusieve maatschappij. Ervaringen die door de respondenten gedeeld worden betreffende de lerarenopleiding, kunnen door verschillende lerarenopleidingen gebruikt worden om hun opleiding te verbeteren. Met verbetering van de lerarenopleiding zal het beleid 'Passend Onderwijs' door leerkrachten op een meer positieve manier worden ervaren en zal het beleid beter uitgevoerd kunnen worden, met tot gevolg dat de basis voor een inclusieve maatschappij stabiel wordt.

Op basis van dit onderzoek kunnen er een aantal suggesties worden gedaan voor verder onderzoek. Om te beginnen kan er een grotere diversiteit aangebracht worden met betrekking tot respondenten in vervolgonderzoek. Om een beter beeld te krijgen van de huidige lerarenopleiding kunnen er bijvoorbeeld studenten en medewerkers van de lerarenopleiding worden geïnterviewd. Daarnaast is het van belang dat er in onderzoek aandacht wordt besteed aan de manier waarop leerkrachten omgaan met beleidsveranderingen. Aangezien het uiteindelijke streven ligt bij inclusief onderwijs, is

de mogelijkheid aanwezig dat er nog verschillende beleidsveranderingen plaats zullen gaan vinden om dit te kunnen bereiken. Het is van belang dat er inzicht komt in de manier waarop leerkrachten omgaan met zulke veranderingen.

Tot slot zou een longitudinaal onderzoek veel kunnen toevoegen voor het maatschappelijk belang van dit onderzoek, namelijk de vermindering van buitensluiting en de weg naar een inclusieve maatschappij. In longitudinaal onderzoek zouden kinderen gevolgd kunnen worden die de stap maken van speciaal naar regulier onderwijs, maar ook leerkrachten die van hun opleiding af komen en het beleid 'Passend Onderwijs' gaan ervaren in de praktijk. Eventuele veranderingen in houding, competentiebeleving, en in het standpunt tegenover de opleiding kunnen op deze manier gevolgd en verklaard worden en mee kunnen worden genomen in de verbetering van lerarenopleidingen.

Literatuurlijst

- Abikoff, H.B., Jensen, P.S., Arnold, L.L.E., Hoza, B., Hechtman, L., Pollack, S., ... Wigal, T. (2002). Observed classroom behavior of children with ADHD: Relationship to gender and comorbidity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 349-359. doi:10.1023/A:1015713807297
- 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
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 29-39. doi:10.1080/13603116.2010.496192
- Baker, C. N., Tichovolsky, M. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Arnold, D. H. (2014). Teacher (mis)perceptions of preschoolers' academic skills: Predictors and associations with longitudinal outcomes. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/edu0000008
- Blok, H., & Breetvelt, I. (2004). Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81, 5-27. Geraadpleegd op http://www.vorsite.nl/content/bestanden/blok_2004_01.pdf
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Breitenstein, S.M., Hill, C., & Gross, D. (2009). Understanding disruptive behavior problems in preschool children. *Journal of Pediatric Nursing*, 24, 1-12. doi:10.1016/j.pedn.2007.10.007
- Bull, M. J. (2011). Health supervision for children with Down syndrome. *American Academy of Pediatrics*, 128, 393-406. doi:10.1542/peds.2011-1605
- Bundick, M. J., & Tirri, K. (2014). Student perception on teacher support and competencies for fostering youth purpose and positive youth development: Perspectives from two countries. *Applied Developmental Science*, 18, 148-162. doi:10.1080/10888691.2014.924357
- Bunte, T.L., Schoemaker, K., Hessen, D.J., van der Heijden, P.G.M., & Matthys, W. (2014). Stability and change of ODD, CD and ADHD diagnosis in referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 1213-1224. doi:10.1007/s10802-014-9869-6
- Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D., Anđić, D., & Skočić Mihić, S. (2015). Considering transversal competences, personality and reputation in the contexty

- of the teachers' professional development. *International Education Studies*, 8, 8-20. doi:10.5539/ies.v8n2p8
- Chang, Y. T., Chen, P. C., Tsai, I. J., Sung, F. C., Chin, Z. N., Kuo, H. T., ... & Chou, I. (2011). Bidirectional relation between schizophrenia and epilepsy: A population-based retrospective cohort study. *Epilepsia*, 52, 2036-2042. doi:10.1111/j.1528-1167.2011.03268.x
- Claessens, A., & Dowsett, C. (2014). Growth and change in attention problems, disruptive behavior, and achievement from kindergarten to fifth grade. *Psychological Science*, 25, 2241-2251. doi:10.1177/0956797614554265
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 165-181. doi:10.1080/08856251003658694
- Dekker, M. C., & Koot, H. M. (2003). < i> DSM-IV</i> Disorders in children with borderline to moderate intellectual disability. I: Prevalence and impact. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42, 915-922. doi:10.1097/01.CHI.0000046892.27264.1A
- Dekker, M. C., Koot, H. M., Ende, J. V. D., & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 1087-1098. doi:10.1111/1469-7610.00235
- Dekker, S. (2014). Kamerbrief besluitvorming loslaten criteria leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) en praktijkonderwijs (pro) en lwoo-licenties. Verkregen via: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2014/09/19/kamerbrief-besluitvorming-loslaten-criteria-leerwegondersteunend-onderwijs-lwoo-en-praktijkonderwijs-pro-en-lwoo-licenties.html>
- Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S., & Tremblay, R.E. (2008). Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school noncompletion. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 1134-1146. doi:10.1007/s10964-007-9224-0
- Duquette, P. J., Hooper, S. R., Wetherington, C. E., Icard, P. F., & Gipson, D. S. (2007). Brief report: Intellectual and academic functioning in pediatric chronic kidney disease. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 1011-1017. doi:10.1093/jpepsy/jsm036
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Reiser, M., ... Guthrie, I.K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 73, 1112-1134. doi:10.1111/1467-8624.00337

- 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
- Figel, J. (2005). Lifelong learning and key competences for all: vital contributions to prosperity and social cohesion. Verkregen via: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-05-1405_en.htm?locale=en
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research, 43*, 235-245. 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*, 17-32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850
- Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: How far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education, 18*, 341-354. doi:10.1080/0885625032000120224
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 17*, 663-681. doi:10.1080/13603116.2012.706321
- Gatzke-Kopp, L.M., & Beauchaine, T.P. (2010). Central nervous system substrates of impulsivity: Implications for the development of attention-deficit/hyperactivity disorder and conduct disorder. In: D. Coch, G. Dawson & K.W. Fischer (Eds.). *Human Behavior, Learning and the Developing Brain: Atypical Development* (pp. 239-263). New York: The Guildford Press.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25*, 531-541. doi:10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x
- Goei, S. L., & Kleijnen, R. (2011). Van onbekend en onbemind naar bekend en bemind: Passie voor passend onderwijs. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim. Verkregen via: http://www.windesheim.nl/~media/files/windesheim/research%20publications/osk_boekje_vanonbekend.pdf
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Wisniewski, J. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. Center for Social and Economic Research (CASE) Network Report No. 87. Warsaw. Retrieved from <http://www.econstor.eu/bitstream/10419/87621/1/613705459.pdf>
- Gray, K. M., & Mohr, C. (2004). Mental health problems in children and adolescents with intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry, 17*, 365-370. doi:10.1097/

01.yco.0000139971.60436.3c

- Grootenhuis, M. A., Koopman, H. M., Verrips, E. G. H., Vogels, A. G. C., & Last, B. F. (2007). Health-related quality of life problems of children aged 8-11 years with a chronic disease. *Developmental Neurorehabilitation, 10*, 27-33. doi:10.1080/13682820600691017
- Hodkinson, A. (2005). Conceptions and misconceptions of inclusive education: A critical examination of final-year teacher trainees' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education, 73*, 15-28. doi:10.7227/RIE.73.2
- Hofstetter, W., & Bijstra, J. (2014). Passend onderwijs: Zijn we er klaar voor? *Kind & Adolescent Praktijk, 13*, 132-139. doi:10.1007/s12454.014.0038.4
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of didaktik. *European Educational Research Journal, 6*, 109-124. doi:10.2304/eerj.2007.6.2.109
- Hunt, P. F. (2011). Salamanca Statement and IDEA 2004: Possibilities of practice for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 461-476. doi:10.1080/13603110903131713
- Hyland, L., Mhaille, G., Lodge, A., & McGilloway, S. (2014). Conduct problems in young, school-going children in Ireland: Prevalence and teacher response. *School Psychology International, 35*, 516-529. doi:10.1177/0143034313515984
- Ieder(in) (2015). *Over Ieder(in)*. Geraadpleegd op: <https://iederin.nl/over-iederin/>
- Jones, P. (2004). 'They are not like us and neither should they be': Issues of teacher identity for teachers of pupils with profound and multiple learning difficulties. *Disability & Society, 19*, 159-169. doi:10.1080/0968759042000181785
- Johnson, A. (2002). Prevalence and characteristics of children with cerebral palsy in Europe. *Developmental Medicine & Child Neurology, 44*, 633-640. doi:10.1017/S0012162201002675
- Kauffman, J. M. (1999). Commentary: Today's special education and its messages for tomorrow. *The Journal of special education, 32*, 244-254. doi:10.1177/002246699903200405
- Koster, M., Pijl, S. J., van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 31-46. doi:10.1080/08856250601082265
- Kulkarni, M. (2014). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Indian Journal of Pediatrics, 82*, 267-271. doi:10.1007/s12098-014-1556-7
- Lavigne, J.V., Hopkins, J., Gouze, K.R., & Bryant, F.B. (2014). Bidirectional influences of anxiety and depression in Young children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 163-176. doi:10.1007/s10802-014-9884-7

- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24. doi:10.1348/000709906X156881
- Liou, T. H., Pi-Sunyer, F. X., & Laferrere, B. (2005). Physical disability and obesity. *Nutrition reviews*, 63, 321-331. doi:10.1111/j.1753-4887.2005.tb00110.x
- Leraar 24 (2010). *Dossier: Speciaal onderwijs – cluster 3*. Geraadpleegd op: <https://www.leraar24.nl/dossier/1385/speciaal-onderwijs-cluster-3#tab=0>
- Levey, A. S., Eckardt, K. U., Tsukamoto, Y., Levin, A., Coresh, J., Rossert, J., ... & Eknoyan, G. (2005). Definition and classification of chronic kidney disease: a position statement from Kidney Disease: Improving Global Outcomes (KDIGO). *Kidney international*, 67, 2089-2398. doi:10.1111/j.1523-1755.2005.00365.x
- Martel, M.M., Gremillion, M.L., & Roberts, B. (2012). Temperament and common disruptive behavior problems in preschool. *Personality and Individual Differences*, 53, 874-879. doi:10.1016/j.paid.2012.07.011
- Mayes, S.D., & Calhoun, S.L. (2006). Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences*, 16, 145-157. doi:10.1016/j.lindif.2005.07.004
- McDougall, J., King, G., De Wit, D. J., Miller, L. T., Hong, S., Offord, D. R., ... & Meyer, K. (2004). Chronic physical health conditions and disability among Canadian school-aged children: A national profile. *Disability & Rehabilitation*, 26, 35-45. doi:10.1080/.09638280410001645076
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2008) Kerncijfers 2003 -2007. Geraadpleegd op <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/rapporten/2008/05/16/kerncijfers-2003-2007%5B2%5D/kerncijfers-2003-2007.pdf>
- Mitchell, L. E., Adzick, N. S., Melchionne, J., Pasquariello, P. S., Sutton, L. N., & Whitehead, A. S. (2004). Spina bifida. *The Lancet*, 364, 1885-1895. doi:10.1016/S0140-6736(04)17445-X
- Moran, S., Bundick, M. J., Malin, H., & Reilly, T. S. (2012). How supportive of their specific purposes do youth believe their family and friends are? *Journal of Adolescent Research*, 28, 348-377. doi:10.1177/0743558412457816
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Neuman, W. L. (2012). *Understanding Research*. Boston: Pearson education, Inc.
- Notoras, E., Keatinge, D., Smith, J., Cordwell, J., Cotterell, D., & Nunn, E. (2002). Parent's perspectives of health-care delivery to their chronically ill children during school. *International Journal of Nursing Practice*, 8, 297-304. doi:10.1046/j.1440-172X.2002.00383.x

- Nougaret, A. A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2005). Does teacher education produce better special education teachers? *Exceptional Children, 71*, 217-229. Retrieved from: <http://web.a.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/>
- O'Leary, C., Leonard, H., Bourke, J., D'Antoine, H., Bartu, A., & Bower, C. (2013). Intellectual disability: Population-based estimates of the proportion attributable to maternal alcohol use disorder during pregnancy. *Developmental Medicine & Child Neurology, 55*, 271-277. doi: 10.1111/dmcn.12029
- Pijl, S. J., & Dyson, A. (1998). Funding special education: a three-country study of demand-oriented models. *Comparative Education, 34*, 261-279. doi:10.1080/03050069828135
- Patterson, D (2009). Molecular genetic analysis of Down syndrome. *Human Genetics 126*, 195-214. doi:10.1007/s00439-009-0696-8
- Rachidi, M., & Lopes, C. (2010). Molecular and cellular mechanisms elucidating neurocognitive basis of functional impairments associated with intellectual disability in Down syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 115*, doi:10.1352/1944-7558-115.2.83
- Rapport, M.D., Denney, C.B., Chung, K.M., & Hustace, K. (2001). Internalizing behavior problems and scholastic achievement in children: Cognitive and behavioral pathways as mediators of outcome. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 536-551. doi:10.1207/S15374424JCCP3004_10
- Rauch, F., & Steiner, R. (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education. *CEPS Journal, 3*, 9-24. Retrieved from: <http://www.cepsj.si/doku.php?id=en:cepsj>
- Sasso, G. M. (2001). The retreat from inquiry and knowledge in special education. *The Journal of Special Education, 34*, 178-193. doi:10.1177/002246690103400401
- Schram, E., Van der Meer, F., & Van Os, S. (2013). *Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk*. Enschede: SLO.
- Schuman, H. (2007). Passend onderwijs – Pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor orthopedagogiek, 46*, 267-280. Geraadpleegd op <http://www.collectief-inclusief.nl/media/pdf-files/knowledge/hans-schuman.pdf>
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., & Bardon, J. N. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children, 73*, 435-455. doi:10.1177/001440290707300403
- Stichting ADD Nederland (2012). Verkregen via: <http://www.sadd.nl/>
- Stoutjesdijk, R., & Scholte, E. M. (2009). Cluster 4 speciaal onderwijs: Een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 48*, 161-169. Verkregen via: <http://horizon.eu/wp-content/uploads/2012/09/Artikel-Orthopedagogiek.pdf>

- Strickland, J., Hopkins, J., & Keenan, K. (2012). Mother-teacher agreement on preschoolers' symptoms of ODD and CD: Does context matter? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*, 933-943. doi:10.1007/s10802-012-9622-y
- Styer-Acevedo, J., & Tecklin, J. S. (1999). Physical therapy for the child with cerebral palsy. *Pediatric Physical Therapy*, 107-162.
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice?. *International Journal of Inclusive Education*, *13*, 553-563. doi:10.1080/13603110801923476
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Van der Wolf, K., & Van Beukering, T. (2009). Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren. Leuven: Acco.
- Van Dijk, V. (2015). Verkegen via: <http://www.carrieretijger.nl/opleiding/onderwijs/lerarenopleiding-basisonderwijs>
- Van Laarhoven, T. R., Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, *58*, 440-455. doi:10.1177/0022487107306803
- 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
- Volman, M. J., Visser, J. J., & Lensvelt-Mulders, G. J. (2007). Functional status in 5 to 7-year-old children with Down syndrome in relation to motor ability and performance mental ability. *Disability & Rehabilitation*, *29*, 25-31. doi:10.1080/09638280600947617
- Wallander, J. L., Dekker, M. C., & Koot, H. M. (2003). Psychopathology in children and adolescents with intellectual disability: Measurement, prevalence, course, and risk. *International review of research in mental retardation*, *26*, 93-134. doi:10.1016/S0074-7750(03)01003-6
- Webber, J., & Plotts, C.A. (2009). Emotional and behavioral disorders: Theory and practice. In: M.E. Mönch & Y.A.J. Stikkelbroek (Eds.). *Behandeling en interventies gericht op psychosociale problemen, leerproblemen en ontwikkelingsproblemen (pp.523-708)*. Edinburgh: Pearson Education Limited.