

Een Kwalitatief Onderzoek naar de Opvattingen van Docenten over
Passend Onderwijs met Betrekking tot Randvoorwaarden, Competenties
en Attitudes

Bachelorthesis Passend Onderwijs
200600042

Universiteit Utrecht
Pedagogische Wetenschappen

Eefke Heesink, 5638798

Cobie de Koning, 3964728

Machteld Visser, 3920305

Begeleidster: Dr. C. Tijsseling

Tweede beoordelaar: Dr. P. Baar

Datum: 26 juni 2015

Abstract

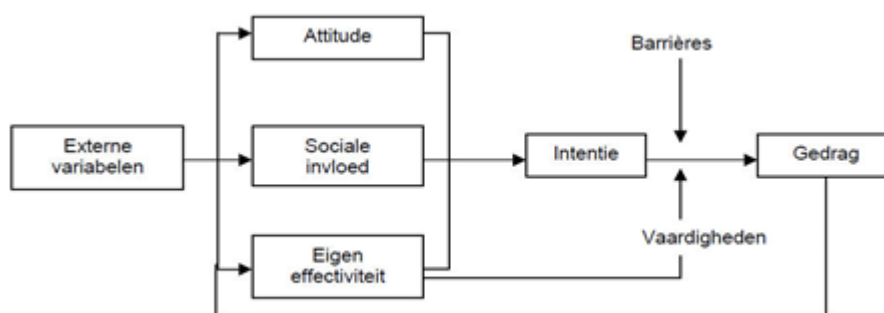
Background: 'Passend Onderwijs' is a recent policy introduced by the Dutch government, which aims to keep pupils with special educational needs in regular education settings as much as possible. Teachers are seen as key persons to implement 'Passend Onderwijs'. **Objective:** The aim of this study is to fill the gap in the literature about inclusive schooling in secondary schools in the Netherlands. **Method:** For this exploratory study, eight teachers from six different schools in the Netherlands, were interviewed in depth about their views on conditions needed to successfully implement 'Passend Onderwijs', skills needed to teach effectively in an inclusive school setting and their attitudes towards 'Passend Onderwijs'. **Results:** The main findings are that teachers think the following conditions are needed to implement 'Passend Onderwijs': more attention for physical environment, support and educational organization. Teachers want more skills and knowledge to teach students with special educational needs effectively. Some teachers have a positive attitude towards 'Passend Onderwijs', but others doubt about the possibility of changes which are needed to successfully implement 'Passend Onderwijs'. **Conclusions:** This study underlines the importance of the need for secondary schools to change their organization and for teachers to develop their skills and knowledge. It is also important that teachers have a positive attitude towards teaching in an inclusive educational setting.

Keywords: Passend Onderwijs, teachers, conditions, competences, attitude

Een Kwalitatief Onderzoek naar de Opvattingen van Docenten over Passend Onderwijs met Betrekking tot Randvoorwaarden, Competenties en Attitudes

Er is internationaal toenemende aandacht voor de inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs (Van der Veen, Smeets, & Derriks, 2010). Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn leerlingen met problemen of beperkingen die het volgen van onderwijs bemoeilijken en bij wie specifieke aanpassingen in het onderwijsaanbod en/of speciale zorg nodig zijn (Smeets, Blok, & Ledoux, 2013). De internationale inclusiegedachte, zoals beschreven in het Salamanca Statement (UNESCO, 1994), geeft aan dat elk kind het fundamentele recht heeft op onderwijs en een kans moet hebben op het bereiken en het op peil houden van een acceptabel leerniveau (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011). De nadruk ligt hierbij op het zoveel mogelijk opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs (Farrell, 2001). In Nederland heeft de inclusiegedachte enigszins vorm gekregen in de recent ingevoerde wet Passend Onderwijs. Scholen hebben toen de plicht gekregen om een passende onderwijsplek te bieden aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap [OCW], 2014). Aangezien dit beleid ook is ingegeven door bezuinigingen, is het de vraag of er voldaan kan worden aan veranderingen die nodig zijn om inclusie te realiseren (Bekkers, Noordegraaf, Waslander, & De Wit, 2011; Slee, 2013).

Docenten spelen een belangrijke rol bij het realiseren van inclusief onderwijs (Mulhern, 2006; Stanovich & Jordan, 2002; Vislie, 2003; Weiner, 2003). Dit geldt ook voor de implementatie van het beleid Passend Onderwijs (Schuman, 2007). Aangezien docenten door het beleid Passend Onderwijs meer te maken zullen krijgen met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, is het van belang dat zij effectief onderwijs geven aan deze leerlingen. Of docenten daadwerkelijk effectief lesgeven aan deze leerlingen, hangt het meest af van hun gedragsintentie, dat is: welk gedrag zij van plan zijn te vertonen (Brug, Assema, & Lechner, 2012). Volgens het attitude, sociale invloed en eigen effectiviteitmodel (ASE-model [zie Figuur 1]) wordt de gedragsintentie van een



Figuur 1. Het ASE-model naar aanleiding van Fishbein en Yzer (2003).

persoon het meest beïnvloed door zijn attitude, sociale invloed en zelfeffectiviteit (Fishbein & Yzer, 2003). Barrières en vaardigheden beïnvloeden ook het gedrag van een persoon. Op basis van dit model wordt aangenomen dat het uiteindelijke gedrag van docenten afhangt van randvoorwaarden in de (onderwijs)omgeving (in het model aangeduid als barrières) en van de daadwerkelijke competenties en vaardigheden van docenten (Fishbein & Yzer, 2003). Ook wordt aangenomen dat het daadwerkelijke gedrag van docenten voorspeld kan worden door onder andere hun opvattingen over Passend Onderwijs (attitude) en hun gevoel van bekwaamheid met betrekking tot het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (zelfeffectiviteit). Aangezien de genoemde aspecten een rol spelen in de effectiviteit van docenten en daarom van belang zijn voor het realiseren van inclusief onderwijs, zullen die in het hiernavolgende besproken worden.

Randvoorwaarden

Randvoorwaarden zijn noodzakelijke aspecten die een rol spelen bij het laten slagen van de implementatie van Passend Onderwijs op het regulier voortgezet onderwijs (VO). Uit de literatuur blijkt dat een aantal randvoorwaarden van belang zijn om inclusief onderwijs te realiseren. Wat betreft de *fysieke omgeving* van de onderwijsinstelling is het van belang om niet de leerling te veranderen, maar barrières uit de omgeving weg te halen die leerlingen met een beperking belemmeren om optimaal hun mogelijkheden te ontwikkelen (Barton, 2003; Evans & Lunt, 2002; Walraven, Kieft, & Broekman, 2011). Hierop sluit het *Universal Design for Learning* (UDL) aan, aangezien het een curriculum wil ontwikkelen dat aansluit bij de verschillende onderwijsbehoeften van alle leerlingen, door middel van aanpassingen in de onderwijsinrichting en onderwijsomgeving (Courey, Tappe, Silker, & LePage, 2012; Hitchcock, Meyer, Rose, & Jackson, 2002; Meo, 2008).

Naast de fysieke onderwijsomgeving is ook het bieden van *extra ondersteuning* aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften een belangrijke voorwaarde om inclusie voor deze leerlingen te kunnen bewerkstelligen (Sontag, Reitsma, & Schipper, 2012). Zo blijkt de rol van onderwijsassistenten cruciaal bij het laten slagen van inclusie (Groom, 2005; Moran & Abbott, 2002). Steun en begeleiding van docenten door anderen, zoals een schoolpsycholoog, docenten uit het speciaal onderwijs, schooldirecteur, mentoren en paraprofessionals, is daarnaast een belangrijke voorwaarde bij de implementatie van inclusief onderwijs (Talmor, Reiter, & Feigin, 2005). Ook zouden aparte klassen binnen de reguliere school, waarin mogelijkheden voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften worden gecreëerd om weer te participeren in de reguliere klas, extra ondersteuning kunnen bieden voor docenten (Forlin, 2006). Binnen deze klassen wordt er gericht gewerkt aan integratie en het geven van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Carrington & Robinson, 2004). Uit onderzoek blijkt dat docenten die

extra ondersteuning krijgen, een positievere attitude hebben ten aanzien van inclusief onderwijs (Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis & Norwich, 2002).

De *organisatie* van het onderwijs is daarnaast van groot belang om inclusie in het onderwijs te realiseren (Sontag et al., 2012; Walraven et al., 2011). Hieronder vallen: duidelijke schoolregels en handelingsplannen (Walraven et al., 2011), het goed faciliteren van mentoren en zorgcoördinatoren, de samenstelling van de klas (Sontag et al., 2012), een beperkte klassengrootte, het hebben van één vaste docent voor de klas (Ministerie van OCW, 2014) en goede communicatie tussen school en ouders (Hunt & Goetz, 1997). Een kanttekening bij deze resultaten is dat dit nog niet gebleken is uit gecontroleerd effectonderzoek. Bij het veranderen van de organisatie van een school kan het Systemic Change Framework (SCF) helpend zijn. Binnen dit kader gaat het om vier verschillende systematische veranderingen, namelijk: het creëren van bereidheid voor verandering, de uitvoering van de veranderingen, de voortzetting van de veranderingen en voortdurende creatieve vernieuwing (Adelman & Taylor, 2007).

Competenties

Naast de eerder genoemde randvoorwaarden om inclusief onderwijs te realiseren, is ook de *competentie* van docenten van groot belang. Competentie wil zeggen bekwaamheid, deskundigheid, vaardigheid of expertise volgens de Van Dale (2005), dus de vaardigheden of bekwaamheid van de docent. Docenten op het reguliere VO moeten na hun opleiding voldoen aan zeven competenties (Geerts & Van Kralingen, 2011). De Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) heeft deze zeven competenties opgesteld voor het onderwijs, namelijk: interpersoonlijke competentie, pedagogische competentie, vakinhoudelijke en didactische competentie, organisatorische competentie, competent in samenwerken in een team, competent in samenwerken met de omgeving en competent in reflectie en ontwikkeling. Voornamelijk de eerste vier competenties zijn belangrijk in het lesgeven voor de klas. De competenties die effectieve docenten in het regulier onderwijs al gebruiken, blijken veelal ook succesvol voor leerlingen die specifieke onderwijsbehoeften hebben (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009). Toch zijn er een aantal vaardigheden of eigenschappen die de kans op het slagen van inclusief onderwijs vergroten.

Allereerst is het van belang dat docenten *kennis* hebben van de problematiek van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en dat ze deskundigheid bezitten in het omgaan hiermee (Ferguson, 2008; Stoujesdijk, Scholte, & Swaab, 2012). Het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vraagt van de docent dat hij differentieert, wat wil zeggen dat hij oog heeft voor verschillen tussen leerlingen, denkt vanuit de onderwijsbehoefte van de leerling en hierop vervolgens anticipeert in zijn handelen (Bekkers et al., 2011; Ferguson, 2008). Uit onderzoek blijkt echter dat docenten niet voldoende kennis hebben van pedagogiek (Stanovich & Jordan, 2002) en

van het omgaan met leerlingen met een leer- of gedragsstoornis (Burke & Sutherland, 2004). Docenten geven ook zelf aan dat ze graag meer specifieke kennis willen hebben van beperkingen (O’Gorman & Drudy, 2010). Wanneer docenten meer kennis hebben, door middel van opleiding of cursussen, blijken ze een positievere attitude te hebben ten aanzien van inclusief onderwijs (Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis & Norwich, 2002; De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007; Weisel & Dror, 2006).

Naast kennis en deskundigheid op het gebied van stoornissen, is het kenmerkend voor een effectieve docent in inclusief onderwijs dat hij lessen en leermogelijkheden creëert waaraan iedereen in de klas kan meedoen (Florian & Linklater, 2010). Een voorbeeld van zo’n methode is het UDL, dat uitgaat van de sterke kanten die leerlingen hebben. Het gebruik van dit model verlaagt de stress die docenten soms ervaren en het levert voor de leerlingen goede studieresultaten op (Katz, 2014). Tenslotte is het belangrijk dat docenten die lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften goed kunnen *samenwerken* (O’Gorman & Drudy, 2010), omdat zij vaker hulp nodig hebben van andere collega's of professionals.

Attitude

Naast de al genoemde randvoorwaarden en de competenties van docenten wordt in veel onderzoeken ook de attitude van docenten gezien als een belangrijke factor in het succesvol realiseren van inclusief onderwijs (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011; Mulhern, 2006). Een attitude kan gedefinieerd worden als een psychologische geneigdheid om een bepaald object in een meer of mindere mate als positief of negatief te evalueren (Eagly & Chaiken, 2007; De Boer et al., 2011). Hoewel aangenomen wordt dat de attitude van docenten een belangrijke rol speelt in de realisatie van inclusief onderwijs, is er echter nog weinig bekend over de invloed van de attitudes van docenten op hun daadwerkelijke gedrag en de invloed hiervan op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Uit onderzoek van MacFarlane en Woolfson (2013) blijkt dat de attitude van docenten geen invloed heeft op hun uiteindelijke gedrag. Er is echter ook uit onderzoek gebleken dat docenten met een positieve attitude minder snel leerlingen naar het speciaal onderwijs verwijzen (Van der Veen et al., 2010), meer effectief lesgeven (Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond, 2010; Jordan & Stanovich, 2003; Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009) en kwalitatief betere interacties aangaan met leerlingen (Jordan & Stanovich, 2001). Op basis van deze onderzoeken kan aangenomen worden dat de attitude van docenten een rol speelt in de effectiviteit van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

De attitude van leerkrachten kan opgedeeld worden in cognitieve, affectieve en gedragscomponenten (Eagly & Chaiken, 2007; De Boer et al., 2011). De cognitieve component betreft de opvattingen die docenten hebben. Over het algemeen blijken die

positief te zijn ten aanzien van het principe van inclusief onderwijs (Avramidis & Kaliva, 2007; Avramidis & Norwich, 2002; Smeets et al., 2013). Docenten zijn echter niet voor volledige inclusie, omdat zij vinden dat de best passende onderwijssoort afhankelijk is van de ernst van de beperking en de eventuele aanwezigheid van andere problemen (Avramidis & Norwich, 2002; Smeets et al., 2013).

De affectieve component gaat over de emoties die docenten ervaren, bijvoorbeeld in betrekking tot het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (De Boer et al., 2011). Uit onderzoek van Smeets en collega's (2013) blijkt dat de meeste docenten het geven van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zien als een uitdaging en dat zij vertrouwen hebben in hun eigen kunnen of zelfeffectiviteit. Een hoge mate van zelfeffectiviteit hangt positief samen met de algemene attitude van docenten ten aanzien van inclusief onderwijs (Weisel & Dror, 2006). Er zijn echter ook docenten die deze leerlingen ervaren als een belasting en die twifelen over hun deskundigheid en of ze leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen bieden wat ze nodig hebben (De Boer et al., 2011; Smeets et al., 2013; Smith & Smith, 2000). Daarnaast maken docenten zich zorgen over de tijd die het van hen vraagt; op het moment dat er specialisten in de klas komen ter ondersteuning vraagt dit namelijk veel van de docenten, omdat zij bepaalde zaken moeten bijhouden voor de specialisten (Horne & Timmons, 2009).

De gedragscomponent van de attitude gaat over de gedragsintentie van docenten. Hieronder vallen twee aspecten. Ten eerste de manier waarop docenten willen omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, wat betreft lesstijl en ten tweede of zij van plan zijn om moeite te doen om deze leerlingen binnen het reguliere onderwijs te houden (De Boer et al., 2011). Uit een review van De Boer en collega's (2011) blijkt dat docenten een neutrale of negatieve gedragsintentie hebben. Een kanttekening bij deze review, is dat die slechts op enkele studies is gebaseerd, omdat er niet meer onderzoeken gedaan zijn naar de gedragsintentie van docenten.

Een positieve attitude ten aanzien van inclusief onderwijs hangt ook samen met de ervaring en de kennis van docenten. Docenten die ervaring hebben met het geven van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften hebben over het algemeen een positievere attitude ten aanzien van inclusief onderwijs (Avramidis & Kalyva, 2007; De Boer et al., 2011), evenals docenten die kennis hebben van inclusief onderwijs (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008).

Het doel van dit onderzoek is om te onderzoeken welke factoren een succesvolle implementatie van Passend Onderwijs op het VO in Nederland kunnen bevorderen. Voorgaand onderzoek naar inclusief onderwijs, zoals hierboven beschreven, is met name uitgevoerd op het Primair Onderwijs (PO) en voor een groot deel gebaseerd op onderzoek uit het buitenland, waar inclusief onderwijs al langere tijd een rol speelt. Omdat de

historische en politieke context een rol kan spelen bij de implementatie van een beleid of van inclusief onderwijs (Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012), is het van belang om ook in Nederland, binnen het VO, te kijken naar factoren die een rol spelen bij de implementatie van het beleid Passend Onderwijs. Naast het wetenschappelijk belang dient dit onderzoek ook het maatschappelijk belang, aangezien inclusief onderwijs bevorderlijk is voor zowel de cognitieve als de sociale ontwikkeling van leerlingen (De Graaf, Van Hove, & Haveman, 2014; Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007). Een succesvolle implementatie van Passend Onderwijs is daarom van belang voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Gezien het wetenschappelijk en maatschappelijk belang, is onderzoek naar de implementatie van Passend Onderwijs in het VO relevant. De onderzoeksvraag hierbij is: *Wat zijn de opvattingen van docenten in het Nederlands voortgezet onderwijs over het belang van randvoorwaarden, attitudes en competenties voor de implementatie van het beleid Passend Onderwijs?* Deze hoofdvraag is onderverdeeld in drie deelvragen. De eerste deelvraag is: wat is er volgens docenten op het VO nodig om Passend Onderwijs te laten slagen? Verwacht wordt dat docenten veel belang zullen hechten aan randvoorwaarden op het gebied van de fysieke onderwijsomgeving, de aanwezigheid van extra ondersteuning en de organisatie binnen de school. De tweede deelvraag luidt: welke competenties denken docenten in het VO nodig te hebben om Passend Onderwijs tot een succes te maken? Verwacht wordt dat docenten naast de gewone competenties die docenten nodig hebben ook de volgende competenties zullen noemen, namelijk kennis en deskundigheid op het gebied van specifieke beperkingen, weten hoe hiermee om te gaan, het creëren van onderwijs waarbij aan ieders behoeften wordt gedacht en het samenwerken met collega's. De laatste deelvraag is: wat is de attitude van docenten in het VO ten aanzien van Passend Onderwijs? Verwacht wordt dat docenten een positieve attitude zullen hebben ten aanzien van het principe van Passend Onderwijs, dat ze zowel negatieve als positieve emoties zullen ervaren en dat ze een neutrale of negatieve gedragsintentie hebben.

Methode

Participanten

Aan dit onderzoek hebben in totaal acht docenten meegedaan, afkomstig van zes scholen verdeeld over het midden, zuiden en noorden van het land. Vijf van de zes scholen zijn reformatorisch en één school is christelijk. Alle docenten zijn werkzaam op het reguliere VO in Nederland. Regulier onderwijs is een gangbare term voor leerplichtonderwijs dat niet gericht is op speciale onderwijsdoelgroepen of leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Taalunieversum, 2015). Het VO is onderwijs dat wordt gegeven na het basisonderwijs of het speciaal basisonderwijs, voor leerlingen vanaf

twalf jaar en bestaat uit het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo), het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). Het vmbo neemt vier jaar in beslag, de havo vijf jaar en het vwo zes jaar (Taalunieversum, 2015).

Door middel van een gemaksteekproef zijn er zeventien docenten benaderd, verdeeld over dertien scholen. Van deze zeventien docenten waren er zes bereid om te participeren in dit onderzoek, wat een respons geeft van 35,3%. Deze zes docenten zijn gevonden binnen het netwerk van de onderzoekers. De overige twee docenten die participeerden in dit onderzoek, zijn gevonden via de docenten die meededen in het onderzoek, namelijk door middel van een sneeuwbalsteekproef. Van de acht docenten zijn er zes van het mannelijke geslacht. De gemiddelde leeftijd is $M=35;6$ jaar. Het gemiddeld aantal jaren onderwijservaring op het VO is $M=7;11$ jaar. De niveaus waarop de docenten lesgeven variëren van vmbo tot vwo. Vier van de acht docenten hebben onderwijservaring met het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of hebben door hun (neven)functie te maken met het beleid voor of het regelen van zorg aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (bijvoorbeeld als afdelingsleider of zorgcoördinator). Door de onderzoekers is bewust de keuze gemaakt om deze docenten op te nemen in het onderzoek, zodat het blikveld wordt verruimd door docenten met verschillende gezichtspunten ten aanzien van Passend Onderwijs.

Type onderzoek

Het onderzoek typeert zich als een kwalitatief beschrijvend onderzoek. Hiervoor is gekozen omdat op deze manier nadrukkelijk de visie of het gezichtspunt van docenten in kaart kan worden gebracht. Daarnaast biedt dit type onderzoek de gelegenheid om niet alleen het gezichtspunt te beschrijven, maar ook te begrijpen en te interpreteren (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005). Tenslotte leent dit type onderzoek zich goed voor relatief nieuwe fenomenen (Boeije, 2005), wat het geval is bij het beleid Passend Onderwijs.

Het doel van dit onderzoek is te onderzoeken welke factoren een rol spelen bij een succesvolle implementatie van Passend Onderwijs op het VO. Dit doel is geoperationaliseerd door de factoren *randvoorwaarden*, *competenties* en *attitude* als onderwerpen op te nemen in een vragenlijst. Over deze onderwerpen zijn verschillende open vragen geformuleerd. Het interview bestaat uit de volgende onderwerpen: (1) opvattingen van docenten over randvoorwaarden (bijv. over de fysieke onderwijsomgeving, de deskundigheid van docenten, extra ondersteuning en de organisatie van het onderwijs), (2) opvattingen van docenten over competenties (bijv. betreffende het klassenmanagement, didactische vaardigheden en kennis over specifieke beperkingen) en (3) de attitude van docenten ten aanzien van Passend Onderwijs (bijv. hun opvattingen over de best passende onderwijsplek voor leerlingen met specifieke

onderwijsbehoefte). Voor het meten van de *attitude* wordt in dit onderzoek de brede definitie van Eagly en Chaiken (2007) aangehouden, die het begrip attitude opdelen in cognitieve, affectieve en gedragscomponenten. Zo kunnen naast het begrip *attitude* (cognitieve component), ook de begrippen uit het ASE-model van *zelfeffectiviteit* (affectieve component) en *gedragsintentie* (gedragscomponent) gemeten worden.

Wijze van dataverzameling

In het onderzoek is er gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview. Dit is een interview waarbij van tevoren de inhoud, formulering en de volgorde van de vragen geformuleerd en gestructureerd zijn. Op deze manier is ervoor gezorgd dat de onderzoeksvraag zo goed mogelijk beantwoord kon worden. De volgorde van de aspecten lag echter niet helemaal vast, waardoor er gesproken kan worden van een open of kwalitatief interview (Boeije, 2005). Het voordeel van een semigestructureerd interview is dat de richting van het interview vooraf bepaald is, maar ook dat de respondent wordt aangemoedigd om meer te vertellen. Het interview is ingedeeld naar de onderwerpen die aan bod moeten komen voor de beantwoording van de onderzoeksvraag. De interviews zijn één-op-één afgenomen door een onderzoeker. Om non-verbaal gedrag mee te kunnen nemen in de analyse, is er een andere onderzoeker aanwezig geweest, die geobserveerd heeft tijdens het interview. Het voordeel van de aanwezigheid van een andere onderzoeker is dat de interviewer zich op het gesprek kan richten, wat de kwaliteit van de gegevens ten goede komt (Boeije, 2005). Een andere kwaliteitswaarborg is dat er gebruik is gemaakt van een audio-opname van het interview (Boeije, 2005).

Bij het uitvoeren van het onderzoek is het belangrijk dat er ethisch te werk wordt gegaan. De participanten zijn daarom van tevoren voldoende ingelicht over de vorm en het doel van het onderzoek middels een informatiebrief. Voor deelname moest er door de docenten toestemming worden gegeven door het tekenen van een *informed consent* formulier. Ook in het verwerken van de resultaten is er rekening gehouden met de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de docenten door geen namen van personen en scholen te noemen.

Dataverwerking en data-analyse

De interviews zijn verbatim uitgetypt om deze vervolgens te kunnen analyseren. Het analyseren is gedaan door te coderen zoals Boeije (2005) beschrijft. Allereerst is er open gecodeerd; alle gegevens die tot dan toe zijn verzameld, zijn in fragmenten gedeeld en gelabeld, wat resulteerde in een lijst met codes. Na het open coderen is er axiaal gecodeerd; dat is coderen rondom een as, ofwel een centrale categorie. Hierbij zijn clusters gemaakt van codes die bij elkaar horen en zijn overkoepelende begrippen omschreven. Tenslotte is er selectief gecodeerd, waarbij er is geanalyseerd; de kernbegrippen zijn bepaald en de samenhang tussen de begrippen is vastgesteld.

De interne validiteit is vergroot door diepgang in de dataverzameling aan te brengen, door docenten aan te moedigen tijdens de interviews in het zoeken naar betekenisgeving (Mortelmans, 2009). Ook is er gebruik gemaakt van triangulatie op het gebied van data en onderzoekers (Mortelmans, 2009). Doordat de interviews door twee onderzoekers zijn afgenomen, is er gebruik gemaakt van onderzoekertriangulatie. Datatriangulatie heeft plaatsgevonden doordat ook non-verbale communicatie is geobserveerd, naast het opnemen van verbale communicatie.

Om de betrouwbaarheid te vergroten is er een logboek bijgehouden door alle onderzoekers met de belangrijkste bevindingen tijdens elk interview. Hierin is bijgehouden welke factoren het interview hebben beïnvloedt, zoals de duur van het interview, moeilijkheden bij vragen, lawaaiige omgeving en indrukken en observaties van de docenten. Ook is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend tijdens de eerste fase van het coderen, doordat alle onderzoekers het eerste interview onafhankelijk hebben gecodeerd. Aangezien er een grote mate van overeenstemming was tussen de verschillende onderzoekers, kan de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid worden beoordeeld als goed.

Resultaten

In dit onderdeel worden allereerst de observaties besproken die gedaan zijn tijdens de interviews, daarna zullen de resultaten besproken worden. Dit zal gedaan worden per aspect dat van belang is bij de implementatie van Passend Onderwijs, namelijk *randvoorwaarden*, *competenties* en *attitude*.

Wat opviel tijdens de interviews is dat enkele docenten voorafgaand aan het interview vragen om extra informatie over Passend Onderwijs of over de vragen die gesteld gaan worden. Veel van de docenten beginnen het gesprek ook met te vertellen dat ze niet goed op de hoogte zijn van Passend Onderwijs, wat kan duiden op enige onzekerheid. De interviews zijn afgenomen in een lokaal of kantoortje, waardoor de omgeving rustig was en niemand kon meeluisteren met het gesprek dat werd gevoerd, bij twee gesprekken komt er halverwege echter iemand binnen. Het gesprek werd dan even stilgelegd, waardoor later even nagedacht moest worden over waar verder te gaan. Over het algemeen waren de docenten rustig en wisten zij ook veel te vertellen over Passend Onderwijs op hun school, hierbij vertelden docenten ook veel over hun eigen ervaringen met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De interviews duurden gemiddeld ongeveer 30 minuten.

Randvoorwaarden

Met betrekking tot de randvoorwaarden kwam uit de antwoorden van de docenten naar voren dat zij het krijgen van *extra ondersteuning* als een voorwaarde zien om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften onder te kunnen brengen binnen hun

school. De behoefte aan een goed en stevig zorgteam lijkt groot, dit wordt door alle acht de docenten genoemd. Dit is volgens docenten belangrijk, omdat zij zelf niet voldoende afweten van de problematiek van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en zij baat hebben bij de deskundigheid van professionals op dit gebied. Afwisselend worden zorgcoördinatoren, psychologen, maatschappelijk medewerkers, orthopedagogen en intern begeleiders genoemd. Van belang is dat het zorgteam zichtbaar is binnen de school en dat het inschakelen ervan toegankelijk is voor docenten. Een goed zorgteam is volgens de docenten een betrokken team dat oog heeft voor het kind met zijn of haar problematiek en de organisatie van het onderwijs met betrekking tot het individuele kind. Daarnaast draagt volgens twee van de docenten een zorgteam ook bij aan een vermindering van de werkdruk van docenten, door het zorgaspect meer weg te nemen bij de docent.

Naast een zorgteam is ook het hebben van een *vangnet* voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de school volgens zeven van de acht docenten een belangrijke voorwaarde voor het implementeren van Passend Onderwijs. Aparte klassen kunnen daarin helpen. Deze aparte klassen in het regulier onderwijs fungeren als een vangnet om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften onder te brengen, als het in de reguliere klas niet meer lukt. In deze klassen zijn meer deskundigen aanwezig voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Daarnaast wordt ook een vangnet buiten de school genoemd door drie docenten, namelijk de *rebound*. Dit is een voorziening waarbij leerlingen met gedragsproblemen, die niet te handhaven zijn binnen het regulier onderwijs, tijdelijk worden opgevangen in een aparte klas. Deze vangnetten hebben met elkaar gemeen dat ze gericht zijn op de (re-)integratie naar een reguliere klas. De omvang van de groepen in deze klassen is kleiner dan in de reguliere klassen, waardoor er meer tijd en ruimte is voor persoonlijke begeleiding.

Naast een zorgteam en een vangnet, wordt de rol van een *onderwijsassistent* door drie van de acht docenten als een belangrijke factor gezien binnen het Passend Onderwijs. De onderwijsassistent biedt ondersteuning aan docenten door de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften één-op-éénbegeleiding te geven. Ook kan de onderwijsassistent docenten ondersteuning bieden door te assisteren bij het klassikaal lesgeven. Eén docent ziet de meerwaarde van een onderwijsassistent niet.

Daarnaast is het volgens zes van de acht docenten noodzakelijk dat er oog is voor de *fysieke onderwijsomgeving*. De aspecten die door de docenten worden genoemd onder de fysieke onderwijsomgeving zijn heel verschillend. Zo wordt er verwezen naar aanpassingen binnen de school, zoals prikkelarme omgevingen. Dit kan door klaslokalen anders in te richten of door aparte klaslokalen te creëren binnen de school. Ook hebben docenten het over aanpassingen in methoden en materiaal en worden time-out systemen met time-outkaarten als een oplossing gezien om orde te kunnen houden in een klas.

Daarnaast worden trainingen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften genoemd door twee docenten, zoals psycho-educatie, sociale vaardigheidstrainingen en weerbaarheidstrainingen.

In de *organisatie van het onderwijs* wordt de klassengrootte door zeven van de acht docenten genoemd. De omvang van de klas moet volgens hen beperkt blijven, zodat er meer tijd is voor individuele aandacht voor leerlingen en voor het gedifferentieerd les geven. Bovendien zouden vijf docenten graag zien dat hen tijd wordt geboden om een vertrouwensband op te bouwen met een leerling, waarbij de leerling kan wennen en er een veilige omgeving wordt gecreëerd. Daarnaast is er tijd nodig voor docenten om te kunnen rapporteren en zorgplannen te schrijven. Deze organisatorische aspecten worden door de docenten benoemd, maar zij achten dit geldtechnisch vrijwel onmogelijk. Zo maakt een enkele docent sarcastische opmerkingen over het ontbreken van geld voor het realiseren van deze organisatorische aspecten.

Competenties

Uit de antwoorden van de docenten blijkt dat zij een aantal competenties en eigenschappen belangrijk vinden voor de implementatie van Passend Onderwijs. *Klassenmanagement* wordt genoemd als een belangrijke vaardigheid van een goede docent. Vijf van de acht docenten noemt het klassenmanagement zelf, de drie anderen noemen factoren die te maken hebben met klassenmanagement zoals orde, structuur en organisatie. Wanneer er leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de klas zitten, roept het klassenmanagement soms vragen op. Zoals een docent zegt: "Ja, met ADHD [...], ga je op elke scheet reageren, ja, wat benadruk je dan? En zo heb je nog, ja maar je moet toch corrigeren. Ja, ja, ja, dat heeft meerdere kanten dus."

Veel docenten willen weten hoe ze moeten reageren op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en wat de leerling van hen nodig heeft. Deze *kennis van beperkingen en stoornissen* wordt door zes van de acht docenten als belangrijk genoemd. Deze kennis lijkt daarmee een voorwaarde te zijn voor op orde kunnen hebben van het klassenmanagement.

Naast klassenmanagement en kennis van beperkingen en stoornissen zijn *didactische vaardigheden* ook van belang voor het lesgeven. Het gaat om de manier van het aanbieden van de les aan leerlingen, maar ook om de werkvormen die de docent in de klas gebruikt. Didactiek omvat daarnaast de opdrachten die de docent geeft aan de leerling en de leerstrategieën die de docent gebruikt. Ook het differentiëren in de les wordt tot deze categorie gerekend. Zes van de acht docenten noemen didactiek en vier van de acht docenten noemen differentiëren. Differentiëren wordt door docenten als belangrijk gezien, om op deze manier op het verschil in niveau binnen de klas af te kunnen stemmen. Differentiëren is binnen Passend Onderwijs dus belangrijk om aan te sluiten bij de specifieke behoeften van iedere leerling. Twee docenten noemen *vakkennis*

nog als voorwaarde voor didactische vaardigheden, pas wanneer de docent goed geïnformeerd is over zijn eigen vakgebied, kan hij de leerstof op zo'n manier gebruiken dat hij daarmee als didactisch vaardig gezien kan worden.

Door vijf van de acht docenten wordt *samenwerken* gezien als belangrijke eigenschap of vaardigheid van docenten voor Passend Onderwijs. Een docent moet goed kunnen samenwerken met anderen, ook in een team, om Passend Onderwijs tot een succes te maken. Samenwerken heeft namelijk ook te maken met de grenzen van de docent. Wanneer een docent het alleen niet meer af kan, zullen anderen moeten helpen en dit kan alleen wanneer een docent open staat voor samenwerken en ook kan samenwerken.

Tenslotte zijn *eigenschappen* van docenten genoemd. Vier docenten noemen de *pedagogische bekwaamheid* van de docent als belangrijke factor in Passend Onderwijs. Dit is enerzijds een factor die past bij aan te leren vaardigheden, zoals bijvoorbeeld het hebben van kennis over de ontwikkeling van adolescenten. Anderzijds geven de meeste docenten er blijk van dat pedagogische bekwaamheid (ook) te maken heeft met (karakter)eigenschappen van de docent, zoals betrouwbaar zijn, geduld hebben met de leerling en betrokken zijn bij de leerling. Vier van de acht docenten noemen de pedagogische bekwaamheid en vier van de acht docenten noemen het gevoel voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften als belangrijke factor om Passend Onderwijs succesvol te implementeren. Pedagogische bekwaamheid kan dus enerzijds gezien worden als een aan te leren vaardigheid, anderzijds ook als een (karakter)eigenschap van de docent.

Drie docenten in dit onderzoek die ervaring hebben met het geven van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften geven nog aan dat het belangrijk is voor docenten om de *mogelijkheden* van de leerling te zien. Zij ervaren dat veel docenten vaak de onmogelijkheden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zien, terwijl deze leerlingen ook mogelijkheden hebben. Daarom noemen zij als belangrijke voorwaarde voor een succesvolle implementatie van Passend Onderwijs dat de docenten de mogelijkheden van de leerlingen niet uit het oog verliezen.

Attitude

De resultaten die betrekking hebben op de attitude van docenten, worden beschreven per component waaruit een attitude bestaat, namelijk de cognitieve component (*opvattingen*), de affectieve component (*emoties* en *zelfeffectiviteit*) en de gedragscomponent (*gedragsintentie*).

Over het algemeen hebben docenten positieve *opvattingen* over de mogelijkheden die er op dit moment binnen school geboden kunnen worden. Vier van de acht docenten zien daarbij nog veel meer mogelijkheden, met name op het gebied van materialen en ondersteuning aan leerlingen, dan er nu al zijn. De andere vier docenten zien grenzen

aan die mogelijkheden op het VO. Van deze vier docenten staan twee docenten negatief tegenover uitbreiding van deze mogelijkheden en het zoveel mogelijk opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs. Wat betreft de opvattingen van docenten over de best passende onderwijsplek voor leerlingen met specifiek onderwijsbehoeften vinden docenten over het algemeen dat leerlingen met enkelvoudige stoornissen, zoals ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) en verschillende lichtere vormen van autisme, goed passen op het reguliere VO. Drie docenten vinden leerlingen met een auditieve beperking goed passen op het reguliere VO. De docenten die dit vinden, hebben onderwijservaring met deze leerlingen. Alle acht docenten vinden dat leerlingen met ernstige gedragsproblemen niet passen op het reguliere VO, evenals leerlingen die een meervoudige beperking of meerdere stoornissen tegelijkertijd hebben. Als voorwaarde voor het volgen van regulier onderwijs benoemen zes docenten dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in staat moeten zijn om te functioneren binnen een onderwijssetting. Hieronder valt bijvoorbeeld dat de leerling hanteerbaar/aanspreekbaar is en dat de leerling moet kunnen functioneren in een grote klas. Daarnaast noemen vier docenten de voorwaarde dat andere leerlingen niet onder het gedrag van de leerling mogen lijden en dat de veiligheid van anderen (medeleerlingen of docenten) niet in gevaar komt. Tenslotte wordt door veel docenten ook benoemd dat de leerling baat moet hebben bij het volgen van regulier onderwijs. Daarmee wordt bedoeld dat de leerling iets opsteekt van de lessen, maar ook dat de leerling de aandacht, structuur en rust krijgt die hij/zij nodig heeft

Wat betreft de affectieve component, ervaren vier van de acht docenten *positieve emoties* met betrekking tot het bieden van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit zijn vooral docenten die door hun functie op de een of andere manier te maken hebben met het beleid of het regelen van zorg aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In tegenstelling tot deze docenten ervaren drie docenten *negatieve emoties* met betrekking tot het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Van één docent kon niet bepaald worden of hij/zij positieve of negatieve emoties ervaart. De drie docenten die negatieve emoties ervaren, benoemen het omgaan met verschillen als iets dat belastend is en energie kost, alsook een hogere werkdruk oplevert. Zij verwachten namelijk dat het hen meer tijd kost om zich bijvoorbeeld te verdiepen in de achtergrond van leerlingen en kennis op te doen over verschillende stoornissen. Wat betreft de *zelfeffectiviteit*, die ook onder de affectieve component gerekend wordt, zijn er drie docenten die zich wel en drie docenten die zich niet bekwaam voelen in het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De overige twee docenten hebben hier geen uitspraken over gedaan. De docenten die zich bekwaam voelen, hebben onderwijservaring met deze leerlingen. De docenten die zich niet bekwaam voelen, noemen als oorzaken hiervoor, naast een tekort aan kennis

over hoe om te gaan met deze leerlingen, ook dat ze geen 'gevoel' voor zulke leerlingen hebben. Zoals een docent het uitdrukt: *"Je zult ook het type moeten zijn voor dat soort leerlingen. En niet elke docent is, is bekwaam om met zulke leerlingen om te gaan. Je zou wel moeten, maar niet elke docent kan dat. Er zijn ook gewoon veel lesboeren bij, laat ik het zo maar zeggen, die gewoon voor het vak gaan en dat is gewoon de praktijk."*

Wat betreft de gedragscomponent, komen er uit de resultaten twee verschillende *gedragsintenties* naar voren. Zes docenten hebben de intentie om hun onderwijs af te stemmen op de individuele leerling. Van deze docenten willen er vier veel moeite doen om leerlingen binnen het reguliere onderwijs te houden. Deze vier docenten vinden dat zorg op de eerste plaats komt en dat dit een voorwaarde is waaraan voldaan moet worden, voordat een leerling tot leren kan komen. Er zijn twee docenten die hun onderwijs niet af willen stemmen op de individuele leerling. Deze docenten richten zich meer op de klas als geheel en stellen onderwijs op de eerste plaats. Zij zijn tevens minder bereid om moeite te doen om leerlingen binnen het reguliere onderwijs te houden.

Conclusie

Nu het onderzoek is afgerond en de resultaten gevonden zijn voor de deelvragen, zal bezien worden of de verwachtingen zijn uitgekomen. Tenslotte zal antwoord gegeven worden op de hoofdvraag: *'Wat zijn de opvattingen van docenten in het Nederlands voortgezet onderwijs over het belang van randvoorwaarden, attitudes en competenties voor de implementatie van het beleid Passend Onderwijs?'*.

Onder het aspect van de randvoorwaarden werd verwacht dat docenten aanpassingen in de fysieke onderwijsomgeving aangeven als voorwaarde om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op te nemen binnen hun school. Dit blijkt ook uit dit onderzoek; de fysieke onderwijsomgeving moet, zoals ook uit de literatuur is gebleken, meer aansluiting hebben op de desbetreffende leerlingen. Daarnaast werd verwacht dat docenten extra ondersteuning van belang vinden voor een succesvolle implementatie van passend onderwijs. Dit is ook gevonden in dit onderzoek. Docenten geven namelijk aan dat extra ondersteuning, door een zorgteam, voor docenten noodzakelijk is. Daarnaast wordt het hebben van aparte klassen binnen de reguliere school genoemd, wat tevens ook in de literatuur naar voren is gekomen als een belangrijke factor bij de implementatie van inclusief onderwijs. Het hebben van een onderwijsassistent in de klas wordt echter door een klein aantal docenten genoemd als een belangrijke voorwaarde, terwijl dit in de literatuur naar voren kwam als een belangrijk aspect voor een succesvolle implementatie van inclusief onderwijs. Voor de organisatie van het onderwijs werd verwacht dat docenten het belangrijk vinden dat hier aanpassingen in worden

gedaan, zoals kleinere klassen en meer tijd en aandacht voor individuele leerlingen. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat docenten deze aspecten inderdaad belangrijk vinden.

Voor het aspect van de competenties van docenten werd verwacht dat docenten extra kennis willen hebben van stoornissen en beperkingen. Dit is ook gevonden in dit onderzoek. Ook blijkt uit dit onderzoek dat deze kennis een voorwaarde is voor een goed klassenmanagement. Wellicht willen docenten, om een goed klassenmanagement neer te zetten, kennis hebben van stoornissen en beperkingen, zodat zij weten hoe ze moeten reageren op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Verder werd verwacht dat docenten het belangrijk vinden om onderwijs te kunnen creëren waarbij aan ieders behoeften wordt gedacht. Docenten in dit onderzoek noemen dit ook als belangrijke vaardigheid. Voor het aspect van samenwerken werd verwacht dat docenten dit belangrijk zouden vinden als competentie en eigenschap. Inderdaad zeggen de docenten dit een belangrijk eigenschap of vaardigheid te vinden. Daarnaast noemden de docenten in dit onderzoek die ervaring hebben met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften dat het belangrijk is om de mogelijkheden van de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te zien. Dit werd van tevoren niet verwacht op basis van de literatuur, maar een mogelijke verklaring hiervoor is dat ervaringen kunnen leiden tot een positievere attitude (Avramidis & Kalyva, 2007; De Boer et al., 2011). De attitude wordt namelijk onder andere gevormd door ervaringen (Eagly & Chaiken, 1993, zoals geciteerd in De Boer et al., 2011). Ervaringen kunnen dus leiden tot een positieve benadering; docenten gaan dan meer kijken naar de mogelijkheden van leerlingen, in plaats van naar hun beperking. Ook eigenschappen van docenten, zoals pedagogische bekwaamheid en gevoel voor leerlingen, zijn belangrijk. Dit werd niet expliciet verwacht, maar deze competentie past wel binnen de SBL-competenties, zoals die eerder zijn genoemd.

Voor het aspect van de attitude werd verwacht dat docenten positieve opvattingen zouden hebben ten aanzien van het principe van Passend Onderwijs. Dit blijkt echter maar voor een deel van de docenten het geval te zijn. Het andere deel van de docenten heeft namelijk zijn twijfels bij de mogelijkheden en ook worden er bepaalde voorwaarden gesteld aan leerlingen, alvorens voor hen een plek op het reguliere VO mogelijk wordt geacht. Wel in overeenstemming met de literatuur is dat docenten de opvattingen over de best passende onderwijsplek voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften afhankelijk achten van met name de aard en de ernst van de beperking van de leerling. Wat betreft de affectieve component van de attitude werd verwacht dat docenten zowel positieve als negatieve emoties zouden ervaren bij Passend Onderwijs. Deze verwachting is uitgekomen. Voor de gedragscomponent van de attitude werd verwacht dat docenten een neutrale of een negatieve gedragsintentie zouden hebben. Deze verwachting is voor een deel van de docenten uitgekomen. Een groot aantal docenten had namelijk wel

gedeeltelijk een positieve gedragsintentie en was bereid om zijn/haar lesstijl aan te passen aan de individuele leerling. Enkele docenten wilden hiernaast ook veel moeite doen om leerlingen binnen het reguliere VO te houden, wat wijst op een volledig positieve gedragsintentie. Deze docenten hadden veelal onderwijservaring met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, wat erop wijst dat dit samenhangt met een positieve attitude, wat ook blijkt uit de literatuur (Avramidis & Kalyva, 2007; De Boer et al., 2011).

Op basis van de besproken verwachtingen en uitkomsten wordt het volgende antwoord geformuleerd op de hoofdvraag: uit dit onderzoek blijkt dat docenten onder randvoorwaarden de fysieke schoolomgeving, extra ondersteuning en de organisatie van het onderwijs veranderd willen zien. Op het gebied van competenties willen docenten voor Passend Onderwijs meer kennis hebben van stoornissen en beperkingen, vinden ze het belangrijk dat een docent het klassenmanagement op orde heeft, didactische vaardigheden bezit en goed kan samenwerken. Een docent moet pedagogisch bekwaam zijn en gevoel hebben voor de leerling. Voor het aspect van attitude blijkt dat het grootste deel van de docenten een positieve en een aantal docenten een negatieve attitude heeft.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken welke factoren een succesvolle implementatie op het VO in Nederland kunnen bevorderen. Voordat er nader zal worden ingegaan op de resultaten, worden de beperkingen van dit huidige onderzoek besproken.

Allereerst is de externe validiteit van dit onderzoek gering, gezien de kleine omvang van de steekproef. Hierdoor kunnen de resultaten niet gegeneraliseerd worden naar de gehele populatie van docenten werkzaam in het VO. Daarnaast is de steekproef niet random genomen en is er voornamelijk gebruik gemaakt van het eigen netwerk van de onderzoekers. Dit maakt dat er mogelijk sprake is geweest van sociaal wenselijke antwoorden van docenten. Ook met betrekking tot een aantal vragen kan het zijn dat docenten sociaal wenselijke of politiek correcte antwoorden hebben gegeven. Tenslotte hadden sommige docenten meer onderwijservaring met betrekking tot leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of meer beleidservaring dan andere docenten, waardoor de onderzoeksgroep niet homogeen van aard was.

Ondanks deze beperkingen is dit onderzoek wel van belang, aangezien het verschillende gezichtspunten oplevert die van belang zijn voor het bevorderen van een succesvolle implementatie van Passend Onderwijs. Allereerst maakt dit onderzoek duidelijk dat het voor een succesvolle implementatie van Passend Onderwijs van belang is dat er aan een aantal randvoorwaarden wordt voldaan in de onderwijsomgeving. Verschillende docenten twijfelen echter aan de haalbaarheid van deze veranderingen en

vragen zich af of hier genoeg geld voor is. Aangezien het beleid Passend Onderwijs mede is ingevoerd vanwege bezuinigingen, is dit een terechte vraag van docenten (Bekkers et al., 2011; Slee, 2013). Daarnaast maakt dit onderzoek ook duidelijk dat niet alle docenten zich bekwaam voelen voor het lesgeven in de context van Passend Onderwijs. Docenten geven aan dat zij meer competenties nodig hebben dan 'normaal' om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften les te geven. Veel docenten zouden daarom meer kennis willen hebben van stoornissen en beperkingen. Tenslotte maakt dit onderzoek ook duidelijk dat het van belang is dat er een omslag komt in het denken van docenten. De meeste docenten vinden namelijk dat voor leerlingen met bepaalde stoornissen geen plek mogelijk is op het reguliere VO, wat in strijd is met de inclusiegedachte. Ook achten verschillende docenten niet alle veranderingen realiseerbaar, wat suggereert dat deze docenten er bij voorbaat al niet in geloven. Dit kan een belemmerende factor zijn bij de implementatie van Passend Onderwijs op het VO, aangezien inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften meer kans van slagen heeft wanneer docenten een positieve attitude hebben (Van der Veen et al., 2010; Jordan et al., 2010; Jordan & Stanovich, 2003; Jordan et al., 2009).

De bevindingen zoals die in het voorgaande gedeelte zijn beschreven, leiden tot een aantal aanbevelingen voor verder onderzoek. Allereerst zou er meer onderzoek gedaan kunnen worden naar de invloed van de attitude op de gedragsintentie en op het uiteindelijke gedrag van docenten. Voor zover de onderzoekers weten, is er slechts één studie die dit werkelijk onderzocht heeft; uit deze studie bleek echter dat alleen sociale norm van invloed was op het uiteindelijke gedrag van docenten (MacFarlane & Woolfson, 2013). Daarom is het van belang om hier meer onderzoek naar te doen. Wanneer werkelijk alleen de sociale norm het gedrag van docenten bepaalt, dan betekent dit dat er een belangrijke rol is weggelegd voor de besturen van VO scholen om naar het personeel toe heldere verwachtingen te communiceren over de inclusiegedachte. Het is aannemelijk dat docenten zich eerder verplicht zullen voelen om gedifferentieerd les te geven, wanneer hierop binnen school veel nadruk wordt gelegd. Verder is het van belang dat er meer longitudinaal onderzoek komt naar de effecten van Passend Onderwijs op het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs, de lesstijl van docenten en het effect van dit alles op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ook is het van belang om meer specifiek te onderzoeken welke competenties van docenten daadwerkelijk een positieve invloed hebben op het sociaal-emotioneel en cognitief welbevinden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Naast deze punten voor verder onderzoek, kunnen er ook een aantal praktische aanbevelingen worden gedaan. Allereerst is het van belang dat het VO verandert, in hoeverre er nog niet voldoen wordt aan de randvoorwaarden op het gebied van extra ondersteuning en de fysieke onderwijsomgeving. Ook op het gebied van de organisatie

zal het VO zich moeten aanpassen; met name het realiseren van kleinere klassen is van belang. Om deze aanpassingen te realiseren is het nodig dat het VO hiervoor voldoende budget krijgt. Een aanbeveling voor de politiek is dan ook om het VO van voldoende financiële middelen te voorzien. Om deze verandering te bewerkstelligen kan het VO gebruik maken van het SCF (Systemic Change Framework). Hierbij is een eerste stap het creëren van bereidheid voor verandering (Adelman & Taylor, 2007), wat van belang is gezien de attitude van personen een belangrijke invloed op hun uiteindelijke gedrag heeft (Brug et al., 2012). Daarom is het van belang voor de praktijk om interventies in te zetten die gericht zijn op het beïnvloeden van de attitude van docenten. Dit kan bijvoorbeeld gedaan worden door voorlichting te geven aan docenten, waarbij de voordelen van Passend Onderwijs worden genoemd en de nadelen ontkracht worden. Ook is het van belang voor de praktijk om de kennis en vaardigheden van docenten te bevorderen, bijvoorbeeld door middel van bijscholing en/of cursussen. Maar ook voor de lerarenopleiding is het van belang om meer aandacht te schenken in het curriculum aan inclusief onderwijs, zodat docenten bekwaam worden in het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

De resultaten van dit onderzoek suggereren dat er voor het succesvol implementeren van Passend Onderwijs nog verschillende veranderingen nodig zijn. De helft van de docenten in dit interview staat positief ten opzichte van zulke veranderingen. Wanneer er dus wordt voldaan aan de randvoorwaarden, er wordt geïnvesteerd in opleidingen voor docenten om zo de nodige competenties tot ontwikkeling te brengen en er voldoende wordt geïnvesteerd in het stimuleren van een positieve attitude bij docenten kan Passend Onderwijs op het VO een succes worden. Met dit alles kan de inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften bevorderd worden, wat ten goede komt aan hun welbevinden.

Referenties

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2007). Systemic change for school improvement. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 17, 55-77.
doi:10.1080/10474410709336590
- Armstrong, D., Armstrong, A., & Spandagou, I. (2011). Inclusion, by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 29-39.
doi:10.1080/13603116.2010.496192
- 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
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education. A basis for hope or a discourse of delusion*. London: Institute of Education, University of London.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot 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 Passend Onderwijs*. ECPO: evaluatie en adviescommissie passend onderwijs. Den Haag: ECPO.
- Boeije, H. R. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Brug J., Van Assema P., & Lechner L. (2012). *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering: Een planmatige aanpak*. Assen: Van Gorcum.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125, 163-172. Retrieved from:
<http://connection.ebscohost.com/c/articles/15546336/attitudes-toward-inclusion-knowledge-vs-experience>
- Carrington, S., & Robinson, S. (2004). A case study of inclusive school development: A journey of learning. *The International Journal of Inclusive Education*, 8, 141-153. doi:10.1080/1360311032000158024

- Courey, S. J., Tappe, P., Silker, J., & LePage, P. (2012). Improved lesson planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36, 7-27. doi:10.1177/0888406412446178
- 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
- De Graaf, G., Van Hove, G., & Haveman, M. (2014). A quantitative assessment of educational integration of students with Down Syndrome in the Netherlands. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58, 625-636. doi:10.1111/jir.12060
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). The nature of attitudes. Zoals geciteerd in 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
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25, 582-602. doi:10.1521/soco.2007.25.5.582
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: Are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17, 1-14. doi:10.1080/08856250110098980
- Farrell, P. (2001). Special Education in the last twenty years: Have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28, 3-9. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00197
- 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
- Fishbein, M., & Yzer, M. C. (2003). Using theory to design effective health behavior interventions. *Communication theory*, 13, 164-183. doi:10.1111/j.1468-2885.2003.tb00287.x
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40, 369-386. doi:10.1080/0305764X.2010.526588
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 265-277. doi:10.1007/BF03173415
- Geerts, W., & Van Kralingen, R. (2011). *Handboek voor leraren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Groom, B. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: The role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5, 20-30. doi:10.1111/j.1471-3802.2005.00035.x

- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal Design for Learning. *Teaching Exceptional Children, 35*, 8-17. Retrieved from: <https://www2.bc.edu/alec-peck/Jackson%20UDL.pdf>
- 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
- Hunt, P., & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *Journal of Special Education, 31*, 3-29. doi:10.1177/002246699703100102
- 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., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*, 535-542. doi:10.1016/j.tate.2009.02.010
- 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
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 3*, doi:10.1111/j.1471-3802.2003.00184
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research, 49*, 365-382. doi:10.1080/00131880701717222
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education, 22*, 31-37. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814506.pdf>
- Katz, J. (2014). Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education, 19*, 1-20. doi:10.1080/13603116.2014.881569
- 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

- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying Universal Design for Learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 8, 21-30. doi:10.3200/PSFL.52.2.21-30
- Ministerie van OCW (2014). Een passend onderwijsprogramma voor alle leerlingen in het voortgezet onderwijs. Retrieved from: <http://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2012/12/Brochure-Een-passend-onderwijsprogramma-voor-alle-leerlingen-in-het-voortgezet-onderwijs.pdf>
- Ministerie van OCW (2014). Plan van aanpak passend onderwijs 2014-2020. Retrieved from: <http://passendonderwijs.nl/beleidsdoc/plan-van-aanpak-passend-onderwijs-2014-2020/>
- Moran, A., & Abbott, L. (2002). Developing inclusive schools: The pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 161-173. doi:1080/08856250210129074
- 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>
- O'Gorman, E., & Drudy, S. (2010). Addressing the professional development needs of teachers working in the area of special education/inclusion in mainstream schools in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 157-167. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01161.x
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education. Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Educational Needs*, 27, 51-68. doi:10.1080/08856257.2011.613603
- Schuman, H. (2007). Passend Onderwijs: Pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46, 267-280. Retrieved from: http://www.indexvoorinclusie.nl/images/Passend_Onderwijs.pdf
- 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., Blok, H., & Ledoux, G. (2013). *Docenten en interne begeleiders over onderwijs aan zorgleerlingen. Verslag van onderzoek*. Nijmegen: ITS.
- Smith, M. K., & Smith, K. E. (2000). "I believe in inclusion but...": Regular education early childhood teachers' perception of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 161-180. doi:10.1080/02568540009594761

- 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
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *Teacher Educator, 37*, 173-185. doi:10.1080/08878730209555292
- 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
- Taalunieversum (2015). *Onderwijstermenlijst*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Retrieved from: <http://taalunieversum.org/inhoud/onderwijstermenlijst/>
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*, 215-229. doi:10.1080/08856250500055735
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action, on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and quality. Retrieved from: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- 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
- 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
- Walraven, M., Kieft, M., & Broekman, L. (2011). *Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen*. Utrecht: Oberon.
- Weiner, H. M. (2003). Effective inclusion: Professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children, 35*, 12-18. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=EJ671530>
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice, 1*, 157-174. doi:10.1177/1746197906064677