

Passend Onderwijs: Benodigde kennis en vaardigheden van leerkrachten

Benodigde Kennis en Vaardigheden van Leerkrachten in Regulier Basisonderwijs om
Zorgleerlingen te Begeleiden: Vanuit het Perspectief van Professionals en Studenten

Universiteit Utrecht

Bachelorthesis Pedagogische Wetenschappen
(200600042)

Eileen Herremans, 5623383

Xenia Laurens, 5624193

Ilse van der Mark, 3978907

Thesis begeleider: Dr. Corrie Tijsseling

Tweede beoordelaar: Dr. Paul Baar

26 juni 2015

Inhoudsopgave

Abstract	3
Inleiding	4
Methode	9
Definiëring en operationalisering	10
Validiteit en betrouwbaarheid	11
Ethische verantwoording	11
Resultaten	12
Inclusief onderwijs in Nederland	12
Voorbereiding werken in het passend onderwijs	13
Expertise speciaal onderwijs	15
Conclusie	18
Discussie	20
Referentielijst	23

Abstract

Objectives: The purpose of this study is to find an answer to the question, "What kind of knowledge and skills do teachers in regular primary education need, to be able to guide children with special educational needs?" Three aspects are examined: the first aspect focuses on the role of inclusive education in the Teacher Education Programmes in the Netherlands. The second aspect explores how students and professionals in the Netherlands are prepared to work with children with special educational needs. The third aspect concerns the implementation and practice of the expertise of special education in regular schools. **Method:** Based on semi-structured interviews and literature study, an answer will be given to the main question. **Results:** The results show that all students can indicate what the term 'inclusive education' means, but they are not familiar with the way of integration. Students are not well enough prepared during their education, to work with children with special needs. The results of the interviews show that there is insufficient exchange of knowledge and practical experiences between regular school teachers and special education teachers. **Conclusion:** Regular school teachers require more expertise of internal supervisors, ambulatory counsellors, care and support teams. More knowledge is needed in diagnostics and specific problems and disorders. Required skills are: having an open attitude and apply a positive approach. Reflection skills are important and talent plays a key role in education of children with special educational needs. Government cutbacks affect integration of inclusive education in the Netherlands. **Key words:** special education, regular schools, teachers, students with special educational needs.

Inleiding

In 1994 is de '*Salamanca Statement*' geïntroduceerd tijdens de wereldconferentie '*Special Needs Education*' van de Organisatie der Verenigde Naties van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO]) (Ainscow & César, 2006; UNESCO, 1994, 2003). In totaal hebben 92 regeringen, waaronder Nederland, de Salamanca verklaring aangenomen (UNESCO, 1994). Daarin wordt gesteld dat wanneer scholen inclusief onderwijs hanteren, er een samenleving wordt gecreëerd waarin een ieder is inbegrepen en onderwijs voor iedereen toegankelijk is, ongeacht diens beperkingen. Tevens wordt met inclusief onderwijs sociale uitsluiting voorkomen op grond van attitudes betreffende diversiteit in ras, sociale klasse, etniciteit, religie, sekse en vaardigheid (Ainscow, 2005). Er zijn internationaal geen criteria vastgesteld voor de invoering van inclusief onderwijs (Ainscow & César, 2006). Inclusief onderwijs is voortgekomen vanuit de overtuiging dat onderwijs een fundamenteel mensenrecht is en dat het de basis voor een meer rechtvaardige samenleving is (UNESCO, 2003). In landen waarin het reguliere en het speciaal onderwijs gescheiden zijn, is er een tendens naar het ontwikkelen van een tussenvorm tussen beide onderwijssystemen (Ainscow & César, 2006; Ferguson, 2008).

De wet Passend Onderwijs in Nederland is een voorbeeld van een tussenvorm van inclusief onderwijs. Deze wet is van kracht sinds augustus 2014 (De Graaf, Van Hove, & Haveman, 2014; Dekker, 2014; Rijksoverheid, 2015). Passend onderwijs is een Nederlands beleid dat ernaar streeft om voor elk kind een onderwijsplek te vinden binnen het reguliere onderwijs welke past bij zijn of haar mogelijkheden en competenties (Rijksoverheid, 2015; Smeets, Van der Veen, Derriks, & Roeleveld, 2007). Daarbij zijn scholen verantwoordelijk voor het bieden van, of zoeken naar een passende onderwijsplek binnen het reguliere onderwijs, in overleg met ouders (Dekker, 2014; Rijksoverheid, 2015). Regulier onderwijs in Nederland is een term waarmee leerplichtonderwijs wordt bedoeld, en valt daarmee onder de wet primair onderwijs (Eurydice, 2005). Kinderen vanaf vijf jaar zijn volgens de wet leerplichtig. Het basisonderwijs kan worden gevolgd vanaf vier jaar en heeft een duur van acht jaar. Regulier onderwijs richt zich niet op specifieke doelgroepen.

Met het passend onderwijs probeert Nederland meer leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs te integreren (Fletcher-Campbell, Pijl, Meijer, Dyson, & Parrish, 2003). In Nederland richt het onderwijsbeleid zich sinds eind twintigste eeuw op integratie door middel van projecten als 'Weer Samen Naar School' en 'leerlinggebonden financiering' (De Graaf, Van Hove, & Haveman, 2013; Ferguson, 2008; Rietveld-van Wingerden, De Ruyter, & Groenendijk, 2009). Middels deze projecten is geprobeerd het stijgende aantal leerlingen binnen het speciaal onderwijs te reduceren, maar heeft dit beoogde doel niet bereikt (De Graaf et al., 2013; Ferguson, 2008; Smeets,

2007; Van der Veen et al., 2010). Met de invoering van passend onderwijs wordt gestreefd naar inclusief onderwijs met als doel het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs te verminderen.

Er bestaat geen eenduidig beeld over leerlingen met 'speciale onderwijsbehoeften' (Bruggink, Goei, & Koot, 2013; Van der Veen, Smeets, & Derriks, 2010). Verschillende onderzoeken beschrijven deze term in brede zin wat neer komt op: leerlingen met beperkingen of problemen van medische, lichamelijke of psychosociale aard welke van invloed zijn op het leervermogen en daardoor extra zorg in de klas nodig hebben (Van den Broeck, Boudry, De Brabandere, & Vens, 2007; Van der Veen et al., 2010). In Nederland wordt de term 'zorgleerling' gebruikt (Smeets et al., 2007; Smeets & Rispens, 2008). Zorgleerlingen worden gekenmerkt als leerlingen in het reguliere onderwijs die extra aandacht nodig hebben. Zij worden ook 'leerlingen met specifieke leerbehoeften' genoemd. Het gaat om een groep kinderen met problemen (leer- en/of gedragsproblemen) of beperkingen (van lichamelijke en/of zintuiglijke aard) die het volgen van onderwijs bemoeilijken (Smeets & Rispens, 2008). Binnen dit brede kader is er veel ruimte voor interpretatie. Of een leerling geclassificeerd mag worden tot zorgleerling is dus vooral afhankelijk van de visie van de leerkracht (Bruggink et al., 2013; Van der Veen et al., 2010).

Door het streven naar inclusief onderwijs krijgen leerkrachten in het reguliere onderwijs steeds meer te maken met een groep leerlingen met diverse problematieken (Bruggink et al., 2013; Humphrey et al., 2006; Srivastava, De Boer, & Pijl, 2015; Van der Veen et al., 2010). Het onderwijzen van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften vereist andere pedagogische vaardigheden dan het onderwijzen van leerlingen zonder speciale onderwijsbehoeften (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009; Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thomson, & Harris, 2005). Kenmerkend daarbij is dat het onderwijs zich richt op de individuele leerling waarbij individuele prestaties leidend zijn voor de toepassing van leermethoden (Heward, 2003; Lavian, 2014).

Als meest effectieve benaderingen bij leerlingen met speciale onderwijsbehoeften komen methoden naar voren gericht op gedragsverandering/-aanpassing, directe instructie en werken met geheugensteuntjes (Forness, 2001; Landrum, Tankersley, & Kauffman, 2003). Het werken in kleinere groepen (Hollins & Guzman, 2005; Lavian, 2014; Vaughn & Lian-Thompson, 2003) en benaderingen gericht op preventie worden aanbevolen (Oliver & Rechsly, 2010). Daarbij is goed klassenmanagement een voorwaarde (Hollins & Guzman, 2005; Lavian, 2014; Oliver & Rechsly, 2010). Uit verschillende onderzoeken blijkt echter dat hier nog weinig over bekend is binnen het reguliere onderwijs (Kos, Richdale, & Hay, 2006; Vaughn & Lian-Thompson, 2003; Wehby, Lane, & Falk, 2003). Daarnaast komt uit onderzoek van Forlin en Chambers

(2011) naar voren dat leerkrachten zich soms niet competent genoeg voelen om leerlingen met specifieke zorgbehoeften te begeleiden.

De rol en bekwaamheden van de leerkracht worden gezien als een bepalende factor voor het al dan niet slagen van inclusief onderwijs (Bartolo & Smyth, 2009; Kiewiet-Kester, 2010; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012; Walraven, Kieft, & Broekman, 2011). Begrippen als bekwaamheid, bevoegdheid en competentie worden vaak gebruikt voor dezelfde doeleinden (Delamare Le Deist & Winterton, 2005; Kessels, 1999). Kessels (1999) definieert bekwaamheid als een vaardigheid welke je kunt verwerven, die je moet oefenen en verbeteren om te kunnen beheersen. Bekwaamheden zijn belangrijk bij de aanpak van problemen die te maken hebben met het functioneren van leerlingen. De leerkracht blijkt een van de belangrijkste factoren te zijn die van invloed is op het functioneren, de schoolprestaties en motivatie, van leerlingen (Adey, 2006; Bartolo & Smyth, 2009; Hollies & Guzman, 2005; Savolainen et al., 2012). Adey (2006) en Bartolo en Smyth (2009) benoemen het belang van het ontwikkelen van leerkrachtcompetenties en reflecteren bij het onderwijzen van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Reflectie is nodig om te kunnen reageren op diversiteit, achtergronden en culturele ervaringen (Bartolo & Smyth, 2009; Morrison, 2002). Morrison (2002) noemt het omgaan met diversiteit van leerlingen een competentie op zich.

Met betrekking tot bovenstaande aspecten zouden leerkrachten uit het speciaal onderwijs van betekenis kunnen zijn binnen het reguliere onderwijs (Fisher, Frey, & Thousand, 2003; Oliver & Rechsly, 2010). Zij bezitten immers specifieke kennis en vaardigheden die nodig zijn om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften te onderwijzen (Fisher et al., 2003). In verschillende landen is er bijvoorbeeld sprake van 'Co-teaching' (Austin, 2001; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; Weiss & Lloyd, 2002). Het meest gebruikte model voor *co-teaching* is een één op één model waarbij er twee leerkrachten in de klas staan waarvan één uit het regulier onderwijs en één uit het speciaal onderwijs (Austin, 2001; Weiss & Lloyd, 2002). *Co-teaching* valt binnen het inclusief onderwijs onder het type collaboratieve onderwijs-programma's (Idol, 2006). Er zijn ook andere effectief bewezen programma's voor leerkrachten voor het begeleiden van kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Enkele voorbeelden daarvan zijn: *Supporting Effective Teaching* (Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond, 2010; Stanovich & Jordan, 2002), *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* (Panerai et al., 2009; Tonge, Bull, Brereton, & Wilson, 2014) en de *Individual Direct Experience Approach* (Peebles & Mendaglio, 2014).

Het is van belang voor leerkrachten om te weten hoe men moet inspelen op de speciale onderwijsbehoeften van leerlingen (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger, & Beckingham, 2004). Kennis hebben van ontwikkelingsstoornissen, deze herkennen en

analyseren is daarvan een onderdeel (Bruggink et al., 2013; Hollins & Guzman, 2005; Lavian, 2014; Van der Veen et al., 2010). Van leerkrachten wordt verwacht dat zij competent genoeg zijn om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften te begeleiden (Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2008). Een groot deel van de toekomstige leerkrachten betwijfelt voldoende te zijn voorbereid op het werken met leerlingen met emotionele en gedragsproblemen (Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006).

Hoewel Florian (2009) en Rosenberg, Boyer, Sindelar, en Misra (2007) benoemen dat onderwijsprogramma's van lerarenopleidingen zich weinig richten op onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, zijn er in Spanje en Finland wel specifieke programma's. In Spanje zijn de lerarenopleidingen zodanig aangepast dat toekomstige leerkrachten ook kennis opdoen van speciale onderwijsbehoeften (Cardona, 2009). In Finland ligt de focus van de lerarenopleiding sterk op pedagogiek en didactiek (Malinen, Vaisanen, & Savolainen, 2012). Daar bevinden zich ook leerkrachten uit het speciaal onderwijs in het reguliere onderwijs en zijn zij hoofdverantwoordelijk voor de leerondersteuning. Alleen kennis hebben van speciale onderwijsbehoeften is niet voldoende maar ook het verkrijgen van steun van specialisten (Pijl, 2010; Savolainen et al., 2012) en het werken in teamverband (Pijl, 2010) is van belang. Lerarenopleidingen die zich focussen op zowel de attitude ten aanzien van het inclusief onderwijs als de benodigde kennis en vaardigheden leveren meer competente leerkrachten af (Carroll, Forlin, & Jobling, 2003).

Schram, Van der Meer en Os (2013) hebben onderzoek gedaan naar de manier waarop leerkrachten worden voorbereid op het onderwijzen van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in Nederland. Hoewel de meeste lerarenopleidingen bezig zijn met een herontwerp van het curriculum kan uit de resultaten van dit onderzoek worden opgemaakt dat toekomstige leerkrachten nog niet voldoende zijn voorbereid. Niet alleen leerkrachten in opleiding zijn onvoldoende voorbereid, ook zijn er weinig praktiserende leerkrachten die kunnen inschatten welke leerlingen baat hebben bij extra ondersteuning en hoe deze te geven (Bruggink et al., 2013; Van der Veen, 2010). Ouders van leerlingen met een beperking en leerkrachten zijn het er over eens dat meer kennis en training bij leerkrachten in het regulier onderwijs wenselijk is (De Boer & Munde, 2014; Bruggink, Meijer, Goei, & Koot, 2014). Dit laatst genoemde is ook een van de aspecten die het UNESCO als aandachtspunt benoemt om inclusief onderwijs te laten slagen (UNESCO, 2003).

Uit deze literatuurstudie kan worden geconcludeerd dat er in het regulier onderwijs bij leerkrachten een tekort aan kennis is over de diverse problemen en beperkingen van leerlingen. Tevens is er weinig bekend over de benodigde bekwaamheden van leerkrachten in het regulier onderwijs voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (McLeskey, 2004). In een onderzoek van Smeets, Blok en Ledoux

(2013) geeft zelfs één op de vijf leerkrachten in het regulier onderwijs in Nederland aan zich overbelast te voelen als gevolg van het onderwijzen van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Hoewel er in het buitenland onderwijsprogramma's zijn voor leerkrachten en toekomstige leerkrachten, lijken leerkrachten in Nederland onvoldoende voorbereid op het passend onderwijs. Daarnaast is er weinig bekend over hoe er in Nederland gebruik wordt gemaakt van de expertise van leerkrachten uit het speciaal onderwijs bij de implementatie en uitvoering van passend onderwijs.

Vanuit wetenschappelijk oogpunt draagt dit onderzoek bij aan de kennisvermeerdering van de huidige stand van zaken wat betreft het werken met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Er wordt in de literatuur veel geschreven over de moeilijkheden waar leerkrachten tegenaan lopen in het onderwijzen van zorgleerlingen. Er is echter minder bekend over welke kennis en vaardigheden van belang zijn voor de leerkracht. Dit onderzoek levert een bijdrage aan kennisvermeerdering op het gebied van kennis en vaardigheden die nodig zijn voor leerkrachten om zorgleerlingen te begeleiden. Door de invoering van het passend onderwijs is er zowel in het reguliere onderwijs als in het speciaal onderwijs een verandering gaande (Humphrey et al., 2006).

Vanuit maatschappelijk oogpunt is dit onderzoek relevant omdat kennis over benodigde bekwaamheden van leerkrachten invloed kan hebben op de kans van slagen van passend onderwijs. Dit is niet alleen van groot belang voor leerkrachten, zij hebben immers behoefte aan meer kennis en vaardigheden met betrekking tot onderwijs aan zorgleerlingen. Ook voor de leerlingen die onderwijs volgen is het van belang of de invoering van het passend onderwijs wel of niet slaagt. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften profiteren van een succesvolle invoering van passend onderwijs. Integratie in het reguliere onderwijs leidt tot betere academische vaardigheden en betere sociale vaardigheden bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Freeman & Alkin, 2000; Pijl, Frostad, & Flem, 2008). Een deel van de leerkrachten voelt zich echter overbelast en bereikt de grens wat betreft het onderwijs dat zij kunnen bieden aan zorgleerlingen (Smeets et al., 2013; O'Donoghue & Chalmers, 2000).

Het doel van dit onderzoek is om aan de hand van interviews met professionals en studenten een antwoord te geven op de vraag: 'Welke kennis en vaardigheden hebben leerkrachten in het reguliere basisonderwijs in Nederland nodig om zorgleerlingen te begeleiden?' Hieruit komen de volgende drie deelvragen voort: (a) hoe besteden lerarenopleidingen in Nederland aandacht aan de theorie van inclusief onderwijs?, (b) op welke manier worden studenten en professionals in Nederland voorbereid op het werken met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften in het passend onderwijs?, en (c) hoe

wordt gebruik gemaakt van de expertise uit het speciaal onderwijs bij de invoering van passend onderwijs?

Op basis van de literatuurstudie is de verwachting dat de respondenten zullen aangeven dat leerkrachten in het reguliere onderwijs meer theoretische kennis nodig hebben om zorgleerlingen te begeleiden. Daarnaast is de verwachting dat zij weinig kennis hebben over inclusief onderwijs en dat leerkrachten uit het speciaal onderwijs een belangrijke rol kunnen spelen bij de invoering van passend onderwijs in het reguliere onderwijs.

Methode

Om een beschrijving te geven van de benodigde kennis en vaardigheden is een explorerend kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Kwalitatief onderzoek wordt gebruikt om de aard en context van gebeurtenissen te onderzoeken (Boeije, 2012; Philipsen & Vernooy-Dassen, 2004). Het onderzoek richt zich op de ervaringen en meningen, en daarbij behorende betekenissen, van deskundigen uit het onderwijs. Naast het resultaat van het onderzoek liggen kwalitatieve aspecten ook in de vraagstelling, onderzoeksopzet, manier van data verzamelen en de analyse (Mortelmans, 2009).

De onderzoekspopulatie betreft professionals en studenten van de pedagogische academie voor het basisonderwijs (pabo). Professionals zijn in dit geval ambulant-begeleiders, intern begeleiders, leerkrachten en directieleden met leerkracht ervaring. Studenten aan de pabo worden opgeleid tot leerkrachten voor het basisonderwijs en de opleiding valt binnen het hoger onderwijs (Swennen, Volman, & Van Essen, 2008). Alle respondenten hebben ervaring met het werken met zorgleerlingen binnen het reguliere én het speciaal onderwijs. De studenten volgen elk minimaal vier jaar onderwijs aan de pabo. Er is sprake van een specifieke populatie, daarom is er bij de werving van respondenten gebruik gemaakt van de sneeuwbalmethode (Boeije, 2012; Mortelmans, 2009; Neuman, 2014). Bij deze methode worden in eerste instantie één of enkele individuen die binnen het steekproefkader vallen benaderd. Via deze personen verkrijgt de onderzoeker nieuwe participanten om de steekproef uit te kunnen breiden. In totaal zijn zes pabo-studenten benaderd, waarvan er vier hebben meegewerkt aan de interviews. Van de negen benaderde professionals, hebben vijf personen meegewerkt aan de interviews.

Aan de hand van *face-to-face* interviews zijn de data verzameld. Het interview bestaat uit een aantal vooraf opgestelde vragen waardoor het de vorm van een semigestructureerd interview krijgt (Boeije, 2012; Mortelmans, 2009; Neuman, 2014). De participant krijgt op deze manier voldoende ruimte om diens verhaal over het onderwerp te doen met zo min mogelijk sturing. De vragen zijn vooraf uitgeschreven, wat maakt dat er sprake is van een vragenprotocol of conversatiehandleiding (Boeije, 2012; Mortelmans, 2009). Daarnaast zijn er door een tweede interviewer observaties

gedaan tijdens het interview van onder andere de interviewsetting en houding van de geïnterviewde en interviewer. Ook zijn er audio-opnamen gemaakt om te gebruiken bij de analyse van de data. Bij kwalitatief onderzoek wil men informatie verzamelen totdat alle informatie is verworven en geen nieuwe informatie meer naar boven komt (verzadiging) (Boeije, 2012; Mortelmans, 2009). Dit is bij het huidige onderzoek niet haalbaar gezien de beperkte tijd die beschikbaar is.

Bij de analyse van de interviews is gewerkt vanuit het cyclische uitgangspunt van de *Grounded Theory* (Boeije, 2012; Mortelmans, 2009). In de *Grounded Theory* staat het constant vergelijken van de resultaten met de verkregen data en daarbij het controleren van de theorievorming centraal. De analyse zelf verloopt volgens drie fasen (Boeije, 2012; Mortelmans, 2009). De eerste fase is het open coderen waarbij het interview in fragmenten wordt opgesplitst welke worden voorzien van een code. Bij de tweede fase worden concepten gevormd van de codes middels axiaal coderen. Ten slotte komt bij het selectief coderen de theorievorming tot stand.

Definiëring en operationalisering

Centraal in dit onderzoek staan de begrippen kennis en vaardigheden. Kennis is informatie maar kan ook gezien worden als een bekwaamheid (Kessels, 1999). Kennis heeft ook een dynamisch karakter, het kan veranderen/verouderen naar mate men meer kennis opdoet. Kennis kan men delen, overdragen en bepaalt grotendeels het handelen (Kessels, 1999). Vaardigheden worden gezien als de (deel)handelingen om een specifieke taak uit te voeren en worden bewust ingezet (Broekaerts & Simons, 2003). Vaardigheden, gericht op functioneren en gedrag, kun je door middel van kennis verwerven en door regelmatig toe te passen beheersen (Kessels, 1999).

Internationaal gezien is er geen standaard beleid of actieplan om inclusief onderwijs in de praktijk toe te passen (Ainscow & César, 2006). Nederland hanteert passend onderwijs als beleid. Scholen kunnen leerlingen nog steeds doorverwijzen naar speciaal onderwijs. Reguliere scholen zijn wel verantwoordelijk voor het in eerste instantie bieden van een passende plek of om een passende plek te zoeken binnen ander regulier onderwijs als zij zelf geen passende plek kunnen creëren (Dekker, 2014).

De term zorgleerling is door de Nederlandse overheid geïntroduceerd in het kader van passend onderwijs. Er is echter geen eenduidig criterium waarmee een leerling geclassificeerd kan worden als zorgleerling (Smeets et al., 2007). In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de criteria zoals Smeets en collega's (2007) beschrijven en wordt er uitgegaan van de objectieve criteria, 10% laagst scorende op taal en rekenen en de subjectieve criteria. Onder subjectieve criteria wordt verstaan als er sprake is van een individueel handelingsplan, specifieke aanpak of extra hulp is en/of er sprake is van een specifiek probleem of specifieke beperking (Smeets, et al., 2007).

Onder begeleiden wordt verstaan het kunnen bieden van een ondersteunende leeromgeving waardoor de leerlingen gestimuleerd worden om te leren (Lavian, 2014). Leeromgeving betreft de getroffen maatregelen en condities om het leren van de leerling te bevorderen (Boekaerts & Simons, 2003). Het instructieproces is het belangrijkste onderdeel van de leeromgeving. Operationalisatie vindt plaats door middel van tijdens het interview bevragen van de respondenten over bovenstaande begrippen.

Validiteit en betrouwbaarheid

Om aan de kwaliteitseisen van interne validiteit te voldoen is er gekeken naar welke vorm van data verzamelen het beste past bij de onderzoeksvraag (Boeije, 2012; Mortelmans, 2009). Een interview is het meest geschikte instrument om deze beschrijvende onderzoeksvraag te beantwoorden. Er is gekozen voor een semigestructureerd interview om ervoor te zorgen dat de participant antwoord kan geven op de onderzoeksvraag maar daarnaast voldoende ruimte heeft voor diens verhaal. Om de interne validiteit van het interview te kunnen waarborgen is vooraf een instructieprotocol opgesteld. Naast een instructieprotocol wordt er ook gebruik gemaakt van data-triangulatie, waarbij naast het afnemen van een interview ook het gedrag wordt geobserveerd (Boeije, 2012; Mortelmans, 2009). Tevens is onderzoekers-triangulatie ingezet waarbij elk van de onderzoekers alle interviews afzonderlijk heeft geanalyseerd en deze met elkaar zijn vergeleken. Middels een frequentieberekening is bij de vergelijking van analyses tussen de onderzoekers een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vastgesteld. Hieruit blijkt dat de betrouwbaarheid van de interviews goed is met een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van $r = 0.80$ (Kazdin, 1982).

Gezien de beperkte omvang van de steekproef is er sprake van een lokale onderzoeksvraag die enkel van toepassing is op de participanten en locaties van dit onderzoek. Hoewel er geen sprake is van generaliseerbaarheid (externe validiteit), kan dit onderzoek wel een bijdrage leveren aan het gehele veld waarbinnen passend onderwijs speelt. Door middel van adequate beschrijvingen (*thick description*) maakt het een vergelijking gemakkelijker (Boeije, 2012; Mortelmans, 2009).

Een onderzoek is betrouwbaar wanneer het bij herhaling tot dezelfde uitkomsten leidt (Boeije, 2012; Mortelmans, 2009; Neuman, 2014). Om dit mogelijk te maken is er gebruik gemaakt van geluidsopname, heldere rapportage tijdens interviews en wordt het onderzoeksproces helder en objectief in kaart gebracht. Ook is gebruik gemaakt van een logboek waarin het onderzoeksproces wekelijks is bijgehouden. Op deze manier is helder terug te lezen welke stappen zijn ondernomen en draagt daarmee bij aan de betrouwbaarheid en herhaalbaarheid van het onderzoek.

Ethische verantwoording

Een kwalitatief onderzoek vraagt tenslotte ook om een ethische verantwoording van de werkwijze. Bij onderzoek naar mensen moet men als onderzoeker immers

rekening houden met verschillende ethische aspecten, zoals toestemming van de respondent, (*informed consent*), recht op privacy, vertrouwelijkheid en professionele normen (Boeije, 2012). Voorafgaand wordt aan alle respondenten toestemming gevraagd om de verstrekte informatie voor dit onderzoek te mogen gebruiken. De respondenten zijn vooraf geïnformeerd over de doelstellingen van het onderzoek. Om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen zullen er geen namen worden gebruikt in de weergave van de resultaten. Ten slotte is het belangrijk als onderzoeker een neutrale houding aan te nemen, niet alleen tijdens de interviews maar ook tijdens de dataverzameling en het verwerken van de interviews.

Resultaten

Aan de hand van interviews welke zijn afgenomen bij professionals en pabo-studenten kan een antwoord gegeven worden op de volgende onderzoeksvraag: 'Welke kennis en vaardigheden hebben leerkrachten in het regulier onderwijs nodig om zorgleerlingen te begeleiden?' De interviews duurden gemiddeld 40 minuten waar bij de professionals de interviews langer duurden dan bij de studenten. Dit kan te maken hebben met dat professionals meer werkervaring hebben en daardoor meer te vertellen hadden. Uit de observaties van de interviews is gebleken dat respondenten zich op hun gemak voelden. De meeste respondenten gaven aan het prettig te vinden hun beleving kenbaar te maken en wat zij noodzakelijk achten betreft de invoering van passend onderwijs. Bij een tweetal afnames werden de interviews kort onderbroken doordat leerlingen van de school de ruimte betraden waar de interviews plaats hadden.

In de analyse zijn bij de eerste en tweede deelvraag onderscheid gemaakt tussen de onderzoeksresultaten van studenten en de onderzoeksresultaten van professionals. Deze tweedeling is in de analyse tot stand gekomen doordat uit de resultaten een verschil naar voren is gekomen hoe professionals en hoe studenten naar de aspecten uit deze twee deelvragen kijken. Bij de derde deelvraag is dit onderscheid niet gemaakt omdat in de analyse is gebleken dat er van professionals en studenten veelal dezelfde informatie is verkregen.

Inclusief onderwijs in Nederland

De eerste deelvraag betreft de volgende vraag: 'Wat is de rol van inclusief onderwijs binnen de lerarenopleidingen in Nederland?'

Resultaten studenten. Uit de resultaten blijkt dat de term inclusief onderwijs binnen de onderzoeksgroep bekend is. Drie van de vier studenten kunnen het onderscheid tussen inclusief en passend onderwijs benoemen en hebben hier een duidelijk beeld bij. Volgens de respondenten wordt er binnen de lerarenopleidingen in Nederland aandacht besteed aan de term inclusief onderwijs. Vooral het uitgangspunt van inclusief onderwijs is voor studenten bekend. Zij geven aan dat zij het belangrijk te vinden dat leerlingen niet te snel doorverwezen worden naar het speciaal basisonderwijs.

Alle geïnterviewde studenten staan positief tegenover de principes van inclusief onderwijs. Wel geven zij aan dat er binnen het onderwijs in Nederland onder veel leerkrachten een negatief beeld bestaat van inclusief onderwijs. Dit vanwege de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen en het tekort aan vaardigheden die deze leerkrachten op dit gebied bezitten. Daarnaast geven de studenten aan dat zij benieuwd zijn hoe inclusief onderwijs in Nederland er in de praktijk uit zou zien. Uit de analyse komt naar voren dat er onder de geïnterviewde pabo-studenten weinig bekend is over de wijze waarop in het buitenland de integratie van zorgleerlingen in het reguliere onderwijs plaatsvindt. Alle vier de geïnterviewde pabo-studenten geven aan dat er binnen de lerarenopleidingen geen aandacht wordt besteed aan dit onderwerp.

Resultaten professionals. Uit de resultaten blijkt dat vier van de vijf bevraagde professionals op de hoogte zijn van de ontwikkelingen op het gebied van inclusief onderwijs in het buitenland. Uit de analyse van de interviews wordt duidelijk dat het financiële aspect een belangrijke rol speelt in het onderscheid tussen de situatie in Nederland en in het buitenland. Zo wordt er opgemerkt dat scholen in het buitenland veel vrijheid hebben in de besteding van de overheidsmiddelen. In Nederland worden de uitgaven veel meer gecontroleerd en gestuurd vanuit de overheid. De respondenten geven aan dat inclusief onderwijs om die reden in Nederland op dit moment niet te realiseren is. Niet alleen het gebrek aan geld speelt een rol, maar de professionals ervaren ook een gebrek aan vertrouwen vanuit de overheid. De overheid legt scholen veel beperkingen op en stelt strenge voorwaarden waardoor vanuit praktisch oogpunt inclusief onderwijs moeilijk te realiseren is.

De professionals staan positief tegenover inclusief onderwijs. Volgens hen moet echter binnen het onderwijs goed gedifferentieerd kunnen worden en er moeten voldoende specialisten binnen de school zijn om inclusief onderwijs te realiseren. Volgens de professionals vraagt dit om teveel aanpassingen binnen de algemene onderwijssetting. Daarnaast stellen de geïnterviewde professionals dat binnen de lerarenopleiding kennis en vaardigheden op het gebied van diagnostiek weinig aan bod komen. Zij geven aan dat dit toch een essentieel onderdeel blijkt te zijn om inclusief onderwijs te integreren.

Vorbereitung werken in het passend onderwijs

De tweede deelvraag betreft de volgende vraag: 'Op welke manier worden studenten en professionals in Nederland voorbereid op het werken met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften in het passend onderwijs?'

Resultaten studenten. Uit de analyse komt naar voren dat drie van de vier studenten die geïnterviewd zijn het gevoel hebben dat zij weinig theorie meekrijgen vanuit hun lerarenopleiding over het werken met kinderen met specifieke zorgbehoeften. Er wordt theorie aangeboden aan de hand van een zorgminor die studenten volgen maar

de handvatten ontbreken over hoe een leerkracht concreet deze zorgleerlingen kan begeleiden. Er zijn wel mogelijkheden om hier meer over te weten te komen maar dan zou de student extra vakken en cursussen moeten volgen. Daarnaast geven drie van de vier van de geïnterviewde studenten aan dat zij weinig tips en tricks krijgen over het begeleiden van kinderen met specifieke zorgbehoeften en dat zij graag extra handvatten mee zouden krijgen om het werkveld in te gaan. Zij benoemen dat de ervaring die zij hebben opgedaan aan de hand van stages de meeste handvatten biedt voor de begeleiding van kinderen met zorgvragen.

Wel is er een verschil op te merken tussen studenten van de reguliere pabo-opleiding en de academische pabo. Op de academische pabo blijkt aandacht te zijn voor specifieke problemen en de theorie daarachter. Daarnaast worden ook discussies gevoerd over hoe je hier als leerkracht mee om kunt gaan. De geïnterviewde student van de academische pabo gaf aan dat zij het vak 'uitgaan van verschillen' heeft gehad. Dit vak is gericht op inclusief onderwijs en hoe je kinderen met specifieke zorgvragen het beste in de klas kan betrekken. Daarnaast gaf deze studente aan dat zij veel theorie en achtergrondinformatie krijgt over verschillende problematieken en stoornissen. Deze extra informatie in combinatie met stages zorgt er voor haar voor dat zij zich redelijk competent voelt op dit gebied.

Daarnaast volgt een van de geïnterviewde studenten de 'digi-pabo'. Dit is een digitale lerarenopleiding waarbij wel toetsen en werkstukken beoordeeld worden maar waarbij geen colleges gevolgd worden. Deze studente gaf aan dat zij door middel van werkervaring tijdens stages het meeste heeft geleerd op het gebied van het begeleiden van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. In deze opleiding komen geen colleges voor waardoor weinig informatie en theoretische kennis wordt verstrekt. Het is aan de studenten zelf om op zoek te gaan naar extra literatuur als zij hierin geïnteresseerd zijn. Ook gaf zij aan dat vanuit de opleiding weinig aandacht is voor hoe een leerkracht om moet gaan met de verschillende problematieken van kinderen een leerkracht kan tegenkomen. Uit de resultaten is gebleken dat alle vier de studenten aangeven dat werkervaring door middel van stages de meeste handvatten oplevert. Verschillende pabo-instituten bieden verschillende onderwijsprogramma's aan over zorgleerlingen maar deze sluiten volgens de geïnterviewde studenten nog niet voldoende aan op de veranderingen die plaatsvinden in het onderwijs door de nieuwe wet Passend Onderwijs.

Resultaten professionals. Uit de analyse blijkt dat vier van de vijf professionals aangeven dat leerkrachten vaak een te algemene achtergrond hebben op het gebied van kennis over problematieken van leerlingen. Zij merken op dat vooral leerkrachten die in het begin van hun carrière staan nog weinig handvatten hebben over hoe zij om kunnen gaan met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Door alle geïnterviewde professionals wordt aangegeven dat leerkrachten meer theoretische kennis nodig hebben

van problematieken bij leerlingen en hoe op deze problematieken als leerkracht in te spelen. Een van de respondenten gaf aan dat het zonde is dat bij de invoering van het passend onderwijs niet eerst meer aandacht is uitgegaan naar de opleiding van leerkrachten. Het zou volgens deze professional goed zijn om eerst meer aandacht te besteden in de lerarenopleiding aan diagnoses, wat er allemaal aan de hand kan zijn en hoe het kind het beste geholpen kan worden, en daarna, wanneer leerkrachten hier klaar voor zijn, de wet Passend Onderwijs in te voeren. Ook wordt aangegeven dat wanneer een leerkracht aan het werk gaat direct verwacht wordt dat hij of zij alle kinderen kan onderwijzen en ondersteunen ongeacht hun extra onderwijsbehoeften. Er wordt aangegeven dat een leerkracht een 'alwetende' moet zijn en dit gaat volgens de geïnterviewde professionals niet altijd goed.

Sommige leerkrachten blijken talent te hebben om met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften te werken. De professionals geven aan dat het belangrijk is dat een leerkracht hier 'feeling' mee heeft. Zij merken een verschil op tussen leerkrachten die werken in het speciaal onderwijs, die hier dus bewust voor gekozen hebben, en leerkrachten die werken in het reguliere onderwijs. Leerkrachten in het reguliere onderwijs houden vaak meer vast aan de structuur die zij gewend zijn in de klas en hebben vaak meer moeite om kinderen met specifieke zorgbehoeften de juiste begeleiding aan te bieden. Daarnaast geven zij aan dat dit ook te maken heeft met de eisen die aan de leerkrachten in het reguliere onderwijs gesteld worden. Vaak zijn de klassen groot en is er voor de leerkracht weinig tijd om extra aandacht aan een kind te geven. Ook geven de professionals aan dat theoretische kennis een belangrijke rol speelt in het goed kunnen begeleiden van kinderen met een specifieke zorgvraag. Wanneer leerkrachten meer theoretische kennis hebben over problematieken bij kinderen, kunnen zij de situatie in een breder perspectief zien. Een brug tussen theoretische kennis en de praktijk zou zorgen voor een betere voorbereiding op het onderwijzen van zorgleerlingen. Alle geïnterviewde professionals benoemen dat werkervaring een grote rol speelt in de bekwaamheden die leerkrachten ontwikkelen op het gebied van het werken met zorgleerlingen. Zo geeft een van de respondenten aan dat zij na jaren werkervaring in het onderwijs een 'helicopterview' heeft ontwikkeld waardoor zij alles in een breder perspectief kan zien en beter theorie naar de praktijk kan omzetten.

Expertise speciaal onderwijs

De derde deelvraag betreft de volgende vraag: 'Hoe wordt gebruik gemaakt van de expertise uit het speciaal onderwijs bij de invoering van passend onderwijs?' Uit de analyse komt naar voren dat er op verschillende manieren gebruik wordt gemaakt van de expertise uit het speciaal onderwijs binnen het regulier basisonderwijs. Er dient duidelijk benoemd te worden dat expertise zich bevindt in zowel speciaal basisonderwijs als het speciaal onderwijs. Het verschil tussen deze twee vormen van onderwijs komt tot uiting

in de gehanteerde onderwijsmethoden en zwaarte van problematiek van leerlingen. Het speciaal basisonderwijs kan gezien worden als een tussenschool welke leerlingen ontvangt die door hun problematiek niet op hun plaats zijn binnen het regulier basisonderwijs. Het speciaal basisonderwijs hanteert wel de reguliere onderwijsmethoden maar past deze aan op de individuele leerling. Het speciaal basisonderwijs valt daarom onder het reguliere basisonderwijs. Het speciaal onderwijs hanteert daarentegen niet de reguliere onderwijsmethoden en de leerlingen hebben dusdanige zware problematiek dat zij geen regulier onderwijs kunnen volgen. Hiermee kan een onderscheid gemaakt worden tussen expertise binnen het regulier onderwijs (basis onderwijs én speciaal basisonderwijs) en expertise buiten het regulier onderwijs (speciaal onderwijs).

Expertise binnen regulier onderwijs. Leerkrachten worden door middel van observaties en feedback ondersteund door interne begeleiders. Interne begeleiders staan echter zelf niet voor de klas en feedback is vooral gericht op klassenmanagement. Er is om deze reden volgens vijf respondenten veel vraag naar het delen van ervaringen, bij elkaar meekijken als leerkrachten onderling binnen het speciaal basisonderwijs en regulier basisonderwijs. Dit laatstgenoemde en het inschakelen van interne begeleiders is door organisatorische aspecten vaak niet haalbaar, wat door de respondenten als een gemis wordt ervaren. Sommige scholen, voornamelijk speciaal basisonderwijs, bezitten zorg-/ondersteuningsteams. Deze teams kunnen bestaan uit interne begeleiders, ambulante begeleiders, orthopedagoog en kinderpsycholoog. Naast zorg-/ondersteuningsteams kunnen er ook teams aanwezig zijn binnen een speciaal basisonderwijs of regulier basisonderwijs die zich specialiseren op bijvoorbeeld probleemgedrag, logopedie, taal en rekenen.

Expertise buiten regulier onderwijs. Aan de andere kant wordt er ook gebruik gemaakt van de expertise van het speciaal onderwijs. Er zijn samenwerkingsverbanden tussen meerdere scholen, waaronder vaak een school voor speciaal basisonderwijs. De vorm van een samenwerkingsverband is niet eenduidig. Een samenwerkingsverband kan bestaan in de vorm van een stichting van scholen vanuit een specifieke visie of als netwerk binnen gemeenten en omgeving. Een school voor speciaal basisonderwijs wordt dan als expertisecentrum gekenmerkt en kan de expertise naar het kind toe brengen. Daar zijn onder andere orthopedagogen en ambulante begeleiders werkzaam. Volgens de geïnterviewde studenten wordt de samenwerking met het speciaal onderwijs als wisselend ervaren. Een tweetal studenten benoemen dat er weinig samenwerking plaatsvindt. De twee andere studenten geven aan prettige ervaringen te hebben met de samenwerking met het speciaal onderwijs. De geïnterviewde professionals geven aan dat samenwerking met expertises soepeler zou verlopen als het regulier onderwijs niet afhankelijk zou zijn van alleen ambulante begeleiders uit het speciaal onderwijs. Volgens hen zou het in de praktijk makkelijker te organiseren zijn om expertise te delen als

leerkrachten uit het speciaal basisonderwijs ook ingezet kunnen worden in het reguliere basisonderwijs. Momenteel zijn de richtlijnen zo opgesteld dat het reguliere basisonderwijs ambulante begeleiders uit het speciaal onderwijs moet inzetten als er indicatie is voor extra ondersteuning bij een leerling.

Ambulant begeleiders worden ingezet op de reguliere scholen en kunnen ingezet worden voor observatie, advies en het evalueren van trajecten. Zij begeleiden ook zelf leerlingen en daarnaast spelen ambulante begeleiders ook een rol bij *co-teaching*. Dan staan zij met de reguliere leerkracht in de klas en geven zij ondersteuning bij het lesgeven aan de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Twee respondenten geven aan dat het een hele belangrijke aanvulling is in grote klassen. Zorgleerlingen krijgen daarmee voldoende aandacht in de grote klas en middels *co-teaching* kan er zo nodig in kleine groepjes gewerkt worden.

Tevens is er meer behoefte aan kennisoverdracht van leerkrachten met praktijkervaring uit het speciaal onderwijs volgens zes respondenten (studenten en professionals). Volgens hen organiseren leerkrachten uit het speciaal onderwijs hun klas en les op een andere manier en daar zouden leerkrachten uit het regulier basisonderwijs van kunnen leren. Vijf respondenten, studenten en professionals, benoemen dat leerkrachten uit het speciaal onderwijs op een andere manier kijken naar leerlingen. Leerkrachten uit het speciaal onderwijs hebben een open houding en positieve benadering ten opzichte van zorgleerlingen. Volgens deze respondenten kunnen leerkrachten uit het reguliere basisonderwijs, door uitwisseling van ervaringen met leerkrachten uit het speciaal onderwijs, hun blik verbreden met betrekking tot hun attitude naar zorgleerlingen. Alle geïnterviewde professionals geven aan dat er een verschil is tussen leerkrachten uit het speciaal onderwijs en leerkrachten uit het regulier basisonderwijs ten aanzien van de affiniteit met het werken met zorgleerlingen. Leerkrachten uit het speciaal onderwijs kiezen er bewust voor om te werken met zorgleerlingen, dit tot tegenstelling van leerkrachten uit het regulier basisonderwijs. Leerkrachten uit het speciaal onderwijs hebben volgens deze respondenten affiniteit met het kwetsbare kind, werken met liefde met het speciale kind en zijn intrinsiek meer gemotiveerd.

Expertise binnen én buiten regulier onderwijs. Uitwisseling van kennis kan tot stand komen door leerkrachten en specialisten binnen diens school zelf of bij elkaar op verschillende scholen. Volgens zeven van de negen respondenten is dit nodig op theoretisch gebied, waarbij men kennis deelt over de verschillende problematieken/stoornissen en de verschillende behoeften van leerlingen. Maar ook op praktisch gebied, waar men elkaar kan adviseren over een passende aanpak en hoe een leerkracht kan aansluiten op de individuele niveaus van leerlingen. Volgens deze respondenten kunnen leerkrachten door bij elkaar te kijken en ervaringen te delen van

elkaar en van specialisten leren. Zij zijn zich er echter ook van bewust dat de voorwaarden voor lesgeven in het speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs anders kunnen zijn dan in het regulier basisonderwijs, bijvoorbeeld ten aanzien van de grootte van klassen. Opvallend is dat elke respondent benoemd dat de klassen in het regulier basisonderwijs te groot zijn om zorgleerlingen adequaat te kunnen begeleiden. Respondenten geven aan dat grote klassen bij leerkrachten kunnen leiden tot frustraties, een incompetent gevoel, het bereiken van een grens en overspannenheid.

Naast uitwisseling van kennis kan er soms ook gebruik gemaakt worden van een tijdelijke opvang bij een school voor speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs van leerlingen die niet meer op hun plaats zijn binnen het regulier basis onderwijs. Daarbij wordt begeleidde terugplaatsing van een leerling als essentieel gezien om de nieuwe leerkracht van betreffende leerling goed in te werken.

Bezuinigingen. Wat bij bijna alle respondenten naar voren komt is dat men graag meer expertise voor handen zou willen hebben. Maar door bezuinigingen zijn deze weggetrokken. Er zijn minder intern begeleiders, ambulante begeleiders, een enkele of geen orthopedagoog terwijl er meer zorgleerlingen binnenstromen. Bovendien wordt er ook steeds meer verwacht van de leerkrachten volgens de respondenten. Vijf respondenten geven aan dat het teveel is voor leerkrachten en bijna alle respondenten stellen dat een extra leerkracht of assistent in de klas noodzakelijk is. Vier respondenten benoemen er geen vertrouwen in te hebben dat passend onderwijs volgens de nieuwe regelgeving haalbaar is. Tevens hebben de bezuinigingen tot gevolg dat de scholen voor speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs blijven voortbestaan omdat daar de expertise zit. Hoewel de meeste respondenten aangeven voor sommige leerlingen het voortbestaan van speciaal onderwijs toch de beste oplossing is, benoemen zij ook dat het niet strookt met het streven naar inclusief onderwijs.

Conclusie

Het doel van dit onderzoek is een antwoord te geven op de vraag: 'Welke kennis en vaardigheden hebben leerkrachten in het regulier onderwijs nodig om zorgleerlingen te begeleiden?' De verwachtingen waren dat de respondenten zouden aangeven dat leerkrachten in het reguliere onderwijs meer theoretische kennis nodig hebben om zorgleerlingen te kunnen begeleiden. Daarnaast was de verwachting dat zij weinig kennis hebben over inclusief onderwijs en dat leerkrachten uit het speciaal onderwijs een belangrijke rol kunnen spelen bij de invoering van passend onderwijs in het reguliere onderwijs. De bevindingen uit het huidige onderzoek komen grotendeels overeen met de hierboven genoemde verwachtingen. De belangrijkste bevindingen zullen achtereenvolgens beschreven worden.

Allereerst is gekeken naar de rol van inclusief onderwijs binnen de lerarenopleidingen in Nederland. Binnen de lerarenopleiding blijkt dat er aandacht wordt

besteed aan de uitgangspunten van inclusief onderwijs. Over de wijze van integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in het buitenland is echter minder bekend. Daarnaast geven de respondenten aan dat de scholen in Nederland minder mogelijkheden hebben om inclusief onderwijs te implementeren dan scholen in andere landen. In Nederland kunnen de overheidsgelden voor onderwijs minder vrij besteed worden.

Tevens is onderzocht op welke manier studenten en professionals in Nederland voorbereid worden op het werken met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Vanuit de lerarenopleiding wordt een zorgminor aangeboden waarin kennis over leerlingen met speciale onderwijsbehoeften centraal staat. Deze zorgminor sluit onvoldoende aan op de huidige onderwijsveranderingen die plaatsvinden in het kader van de nieuwe wet Passend Onderwijs. Ook worden weinig handvatten aangereikt voor het begeleiden van leerlingen met specifieke zorgbehoeften, terwijl hier wel veel behoefte aan is. Dit komt overeen met eerder onderzoek naar de voorbereiding van leerkrachten in opleiding (Bruggink et al., 2013; Van der Veen et al., 2010). Kennis en vaardigheden op het gebied van diagnostiek komen weinig aan bod in de lerarenopleiding. Dit komt overeen met eerder onderzoek waarin geconcludeerd wordt dat er bij leerkrachten in het reguliere onderwijs een tekort aan kennis is over de diverse problemen en beperkingen van leerlingen (McLeskey, 2004).

Verschillende pabo-opleidingen bieden uiteenlopende programma's aan waarbij in meer of mindere mate het begeleiden van zorgleerlingen naar voren komt. Binnen de academische pabo blijkt meer aandacht te zijn voor specifieke problemen en de achterliggende theorie. Ook binnen deze deelvraag komt naar voren dat leerkrachten te weinig specifieke achtergrondkennis hebben op het gebied van diagnostiek en problematieken van zorgleerlingen. Dit komt uit de literatuurstudie eveneens naar voren (Bruggink et al., 2013; Hollins & Guzman, 2005; Lavian, 2014; Van der Veen et al., 2010). Er wordt momenteel een kloof ervaren tussen de theoretische kennis die nodig is om kinderen met specifieke zorgbehoeften te begeleiden en de kennis waarmee pabo-studenten als beginnende leerkrachten aan de slag gaan. Studenten geven aan het meeste te leren van werkervaring tijdens stages.

Ten slotte is de vraag onderzocht hoe de expertise uit het speciaal onderwijs wordt ingezet bij de invoering van passend onderwijs. Het reguliere onderwijs maakt middels samenwerkingsverbanden gebruik van de expertise uit het speciaal onderwijs. Op dit moment vindt echter onvoldoende uitwisseling van kennis en praktijkervaring plaats tussen leerkrachten uit het reguliere basisonderwijs en leerkrachten uit het speciaal onderwijs. Dit in tegenstelling tot verschillende andere landen waar men meer gebruik maakt van het speciaal onderwijs in de vorm van bijvoorbeeld *co-teaching* (Austin, 2001; Scruggs et al., 2007; Weiss & Lloyd, 2002). Ook zou het speciaal

basisonderwijs meer kunnen betekenen bij het delen van expertise. Volgens de respondenten kan dan sneller en soepeler ondersteuning voor de begeleiding van zorgleerlingen worden ingeschakeld. Door de huidige richtlijnen en als gevolg van de bezuinigingen is dit moeilijk te realiseren. Hoewel het merendeel van de respondenten aangeeft dat voor bepaalde leerlingen het speciaal onderwijs uitkomst biedt, benoemen zij ook dat dit niet strookt met het streven naar inclusief onderwijs. Inclusief onderwijs heeft immers als uitgangspunt dat men een samenleving moet creëren waarin een ieder is inbegrepen en waar onderwijs voor iedereen toegankelijk is, ongeacht diens beperkingen (Ainscow & César, 2006). Het is dan ook een streven binnen het inclusief onderwijs om het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs te verminderen.

In het huidige onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: 'Welke kennis en vaardigheden hebben leerkrachten in het reguliere onderwijs nodig om zorgleerlingen te begeleiden?' Samenvattend kan worden gesteld dat het beschikken over kennis van diagnostiek en speciale onderwijsbehoeften noodzakelijk is. Kennis over diverse problematieken en specifieke stoornissen stelt leerkrachten in staat om betere begeleiding te bieden aan hun leerlingen. Dit kan gerealiseerd worden door binnen de lerarenopleiding meer nadruk te leggen op het verwerven van deze kennis en door het bevorderen van kennisuitwisseling met experts vanuit het speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs.

Wat betreft de vereiste vaardigheden blijkt dat talent ook een grote rol speelt bij het werken met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Daarnaast zijn een open houding en een positieve benadering ten opzichte van zorgleerlingen vereist. Ook is het kunnen reflecteren op het eigen functioneren een belangrijke vaardigheid voor het onderwijzen van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Dit is in overeenstemming met een eerder onderzoek van Bartolo en Smyth (2009) waarin het belang van deze vaardigheid wordt benadrukt. Tot slot benoemen de respondenten het belang van het delen van kennis met vakgenoten en het blijven werken aan en het verbeteren van het eigen functioneren.

Discussie

Bij dit onderzoek is gebruik gemaakt van de sneeuwbalmethode om respondenten te werven. Een ethische kanttekening hierbij zou kunnen zijn dat de respondenten zich verplicht hebben gevoeld tot deelname aan het onderzoek. De kans op sociaal wenselijke antwoorden is hierdoor aanwezig, wat mogelijk van invloed is op de betrouwbaarheid van het onderzoek. Daarnaast is dit onderzoek klein opgezet en is het aantal respondenten dusdanig beperkt dat de resultaten niet te generaliseren zijn.

Een ethische kanttekening bij dit onderzoek is ook te plaatsen op het gebied van de wetenschapsfilosofie. Wetenschapsfilosofie is een zelfstandige discipline die zich bezig houdt met wat goede wetenschappelijke theorie is en de methoden om goed te werk te gaan. De wetenschapsfilosofie houdt zich bezig met het rechtvaardigen van uitspraken,

theorieën en ideeën (Van Hees, Jonge, & Nauta, 2003). Dit onderzoek heeft zich gericht op de vraag welke kennis en vaardigheden leerkrachten nodig hebben om zorgleerlingen te begeleiden. Wellicht is er voorbij gegaan aan de vraag of het beleid omtrent passend onderwijs wel juist is en of het wetenschappelijk aangetoond is dat passend onderwijs voor zorgleerlingen de juiste aanpak is. Vanuit wetenschapsfilosofisch oogpunt had het onderzoek wellicht eerst gericht moeten worden op de vraag of het huidige beleid gebaseerd is op systematisch onderzoek naar dit onderwerp.

Ondanks deze tekortkomingen bieden de resultaten uit dit onderzoek belangrijke inzichten met betrekking tot de invoering van passend onderwijs. Uit dit onderzoek is naar voren gekomen wat deze groep professionals en studenten nodig hebben qua kennis en vaardigheden om zorgleerlingen te begeleiden. Verder onderzoek naar voorwaarden die nodig zijn voor het slagen van inclusief onderwijs is noodzakelijk. Vanwege de beperkingen en de voorwaarden die door de overheid aan scholen opgelegd worden, is de implementatie van inclusief onderwijs in Nederland moeilijk te realiseren. De huidige bezuinigingen hebben tot gevolg dat scholen onvoldoende expertise in huis kunnen halen om zorgleerlingen te begeleiden.

Uit dit onderzoek en de literatuurstudie komt naar voren dat klassengrootte en extra ondersteuning in de klas belangrijke voorwaarden zijn (Hollins & Guzman, 2005; Lavian, 2014; Oliver & Rechsly, 2010; Vaughn & Lian-Thompson, 2003). In de huidige grote klassen binnen het reguliere onderwijs eisen zorgleerlingen te veel van leerkrachten. Dit is in lijn met eerder onderzoek van Smeets en collega's (2013). Leerkrachten zijn een van de belangrijkste factoren die van invloed zijn op het functioneren van leerlingen (Adey, 2006; Bartolo & Smyth, 2009; Hollies & Guzman, 2005; Savolainen et al., 2012) en de rol en bekwaamheden van leerkrachten worden gezien als bepalende factor voor het al dan niet slagen van inclusief onderwijs (Bartolo & Smyth, 2009; Kiewiet-Kester, 2010; Savolainen et al., 2012; Walraven et al., 2011). Daarom is het van belang dat de overheid investeert in een goede voorbereiding van leerkrachten om met zorgleerlingen te werken. Hierbij kan gekeken worden naar landen waar inclusief onderwijs succesvol is en welke aspecten daar in lerarenopleidingen aan de orde komen. Tevens dient er meer aandacht te zijn voor de wijze van integreren van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in landen waarin inclusief onderwijs succesvol is en welke onderwijsprogramma's daarbij gebruikt worden.

Bovendien dient nader onderzoek te worden gedaan naar de opvattingen van leerkrachten in het reguliere onderwijs over leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Onderzoek geeft aan dat deze leerlingen veelal worden gedefinieerd als leerlingen met tekortkomingen of deficiënties (Ainscow, 2005). Een mogelijke verklaring voor deze beeldvorming in Nederland kan te maken hebben met dat de overheid nog steeds termen gebruikt vanuit het medische model, zoals 'zorgleerling' (Van Moolenbroek, 2013). Deze

zienswijze strookt niet met de uitgangspunten van inclusief onderwijs waarin onderwijs voor iedere leerling toegankelijk en passend is.

Referentielijst

- Adey, P. (2006). A model for the professional development of teachers of thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 49-56.
doi:10.1016/j.tsc.2005.07.002
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levels for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
doi:10.1007/BF03173412
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255. doi:10.1177/074193250102200408
- Bartolo, P., & Smyth, G. (2009). Teacher Education for Diversity. In Swennen, A., & Van der Klink, M. (Eds.), *Becoming a teacher. Theory and practice for teacher educators* (pp.117-132). doi:10.1007/978-1-4020-8874-2
- Boeije, H. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. (2003). *Leren en Instructie*. Assen: Van Gorcum.
- Bruggink, M., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2013). Characteristics of teacher-identified students with special educational needs in Dutch mainstream primary education. *Educational Research*, 55(4), 361-375. doi:10.1080/00131881.2013.844938
- Bruggink, M., Meijer, W., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2014). Teachers' perceptions of additional support needs of students in mainstream primary education. *Learning and Individual Differences*, 30, 163-169. doi:10.1016/j.lindif.2013.11.005
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455. doi:10.1016/j.tate.2004.04.003
- Cardona, C. M. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education*, 10, 33-41. Verkregen van <http://www.editlib.org/j/ISSN-1555-6913/>
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65-79. Verkregen van <http://www.teqjournal.org/>
- De Boer, A. A., & Munde, V. S. (2014). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 1-9.
doi:10.1177/0022466914554297

- De Graaf, G., Van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 57*(1), 21-38. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x
- 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*(7), 625-636. doi:10.1111/jir.12060
- Dekker, S. (2014). *Voorstel van wet tot wijziging Variawet passend onderwijs en kwaliteit (v)so (W10319.K-2)*. Verkregen van Rijksoverheid Nederland website: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2014/09/12/voorstel-van-wet-tot-wijziging-variawet-passend-onderwijs-en-kwaliteit-v-so.html>
- Dekker, S. (2014). *Zesde voortgangsrapportage november 2014*. Verkregen van Passend Onderwijs website: <http://www.passendonderwijs.nl/samenwerkingsverbanden-en-gemeenten/toezicht-en-inspectie/>
- Delamare Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Research Development International, 8*(1), 27-46. doi:10.1080/1367886042000338227
- Eurydice (2005). Key Data on Education in Europe 2005. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurydice Nederland, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2005). *Het onderwijssysteem in Nederland 2005*. Verkregen van Rijksoverheid Nederland website: [file:///C:/Users/notebook/Downloads/onderwijs-doc-2005-eurydice-nl%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/notebook/Downloads/onderwijs-doc-2005-eurydice-nl%20(1).pdf)
- 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
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling work? *Teacher Education and Special Education, 26*(1), 42-50. doi:10.1177/088840640302600105
- Fletcher-Campbell, F., Pijl, S.J., Meijer, C., Dyson, A., & Parrish, T. (2003). Distribution of funds for special needs education. *The International Journal of Educational Management, 17*, 220-233. doi:10.1108/09513540310484940
- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in 'schools for all'. *Teaching and Teacher Education, 25*, 533-534. doi:10.1016/j.tate.2009.02.004
- 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

- Forness, S. R. (2001). Special education and related services: What have we learned from meta-analysis? *Exceptionality*, 9(4), 185-197.
doi:10.1207/S15327035EX0904_3
- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21:1, 3-18. doi:10.1177/074193250002100102
- Hees, M. van, Jonge, J. de, & Nauta, L. (Red.). (2003). *Kernthema's van de filosofie. Boom*. ISBN: 9053528733.
- Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The Journal of Special Education*, 36(4), 186-205. doi:10.1177/002246690303600401
- Hollins, E., & Guzman, M. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. In M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 477-548). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., Mol Lous, A., Vilkiene, V., & Wetso, G. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: An international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318. doi:10.1080/02619760600795122
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education a program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. doi:10.1177/07419325060270020601
- 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(2), 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(4), 535-542.
doi:10.1016/j.tate.2009.02.010
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press
- Kessels, J. (1999). Het verwerven van competenties: kennis als bekwaamheid. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12(1-2), 7-11. Verkregen van http://www.kessels-smit.ch/files/Artikel_1999_kessels_-_het_verwerven_van_competenties_kennis_als_bekwaamheid.pdf
- Kiewiet-Kester, J. (2010). *Iedere leerkracht een professional: deskundigheidsbevordering in het primair onderwijs*. Kluwer: Alphen aan den Rijn.
- Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. *International*

- Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147-160.
doi:10.1080/10349120600716125
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education*, 37(3), 148-156. doi:10.1177/00224669030370030401
- Lavian, R. (2014). Masters of weaving: The complex role of special education teachers. *Teachers and Teaching*, 21(1), 103-126.
doi:10.1080/13540602.2014.928123
- Malinen, O., Väisänen, P., & Savolainen. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23, 567-584. doi:10.1080/09585176.2012.731011
- Mcleskey, J. (2004). Classic articles in special education. Articles that shaped the field, 1960 tot 1996. *Remedial and Special Education*, 23(2), 70-87. Verkregen van <http://web.a.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=7ee29e91-a51e-4005-a61e-d12ef2543618%40sessionmgr4004&vid=1&hid=4114>
- Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory*. (pp. 5-32). London: Routledge Falmer.
- Mortelmans, D. (2009). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Neuman, W. L. (2014). *Understanding research*. Harlow: Pearson.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148.
doi:10.1177/001440290507100201
- O'Donoghue, T. A., & Chalmers, R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 889-904.
doi:10.1016/S0742-051X(00)00033-0
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188-199. Verkregen van <http://web.b.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=86064e0b-0083-4165-aa58-cb37582c4637%40sessionmgr111&vid=1&hid=107>
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., & Elia, M. (2009). Special education versus inclusive education: the role of the TEACCH program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(6), 874-882.
doi:10.1007/s10803-009-0696-5
- Peebles, J., & Mendaglio, S. (2014). Preparing teachers for inclusive classrooms: Introducing the individual direct experience approach. *Inclusive Education*:

- Socially Just Perspectives and Practices*, 245-257.
doi:10.1080/1359866X.2010.540850
- Philipsen, H., & Vernooy-Dassen, M. (2004). Kwalitatief onderzoek: Nuttig, onmisbaar en uitdagend. *Huisarts en Wetenschap*, 47(10), 288-292. doi:10.1007/BF03083760
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Some reflections from the Netherlands. *Journal of Research In Special Educational Needs*, 10, 197-201. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52:4, 387-405. doi:10.1080/00313830802184558
- Rietveld- Van Wingerden, M., De Ruyter, D., & Groenendijk, L. (2009). Jan Waterink (1890-1966), a dynamic dutch pioneer of special education. *International Journal of Special Education*, 24(3), 21-28. Verkregen van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877870.pdf>
- Rijksoverheid (2015). *Passend onderwijs voor elk kind*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/passend-onderwijs-vanaf-schooljaar-2014-2015>
- Rosenberg, M. S., Boyer, K. L., Sindelar, P. T., & Misra, S. K. (2007). Alternative route programs for certification in special education: Program infrastructure, instructional delivery, and participant characteristics. *Exceptional Children*, 73, 224-241. doi:10.1177/001440290707300206
- 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 Needs Education*, 27, 51-68. doi:10.1080/08856257.2011.613603
- Schram, E., Van Der Meer, F., & Van Os, S. (2013). *Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk*. Enschede: SLO Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. doi:10.1177/001440290707300401
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). 'Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21, 80-93. Verkregen van http://www.researchgate.net/journal/08273383_International_journal_of_special_education

- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes about inclusive education, concerns about inclusive education, and sentiments about persons with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21, 80-93. doi:10.1080/09687590802469271
- Smeets, E. (2007). *Speciaal of Apart. Onderzoek naar de omvang van het speciaal onderwijs in Nederland en andere Europese landen*. Verkregen van <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1732.pdf>
- Smeets, E., Blok, H., & Ledoux, G. (2013). *Leerkrachten en interne begeleiders over onderwijs aan zorgleerlingen*. Verkregen van <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r2015.pdf>
- Smeets, E., & Rispens, J. (2008). *Op zoek naar passend onderwijs: Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs*. Verkregen van <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1750.pdf>
- Smeets, E., Van Der Veen, I., Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingen op de basisschool*. Verkregen van <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1778.pdf>
- Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: a closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179-195. doi:10.1080/00131911.2013.847061
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: some food for thought. *The Teacher Educator*, 37, 173-185. doi:10.1080/08878730209555292
- Swennen, A., Volman, M., & Van Essen, M. (2008). The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 169-184. doi:10.1080/02619760802000180
- The United Nations of Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca Framework and Statement for Action on Special Needs Education*. Verkregen van <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- The United Nations of Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). *Open file on inclusive education. Support material for managers and administrators*. Verkregen van <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001321/132164e.pdf>
- Tonge, B. J., Bull, K., Brereton, A., & Wilson, R. (2014). A review of evidence-based early intervention for behavioural problems in children with autism spectrum disorder: The core components of effective programs, child-focused interventions and comprehensive treatment models. *Current Opinion in Psychiatry*, 27(2), 158-165. doi:10.1097/YCO.0000000000000043

- Van den Broeck, M., Boudry, C., De Brabandere K. & Vens, N. (2007). *Handleiding Inclusie van kinderen met specifieke zorgbehoeften*. Gent: VBJK.
- 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(1), 15-43. doi:10.1080/00131881003588147
- Van Moolenbroek, A. (2013). Passend onderwijs: Wat leraren moeten weten van gedrag. Naar een samenhangend begrippenkader voor gedrag. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 52(3-4), 142-154. Verkregen van <http://www.vanmoolenbroek.nl/tag/medisch-model/>
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education*, 37(3), 140-147. doi:10.1177/00224669030370030301
- Walraven, M., Kieft, M., Broekman, L. (2011). *Passend Onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen: Ervaren docenten uit het voortgezet onderwijs aan het woord*. Utrecht: Oberon.
- Wehby, J. H., Lane, K. L., & Falk, K. B. (2003). Academic instruction for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 194-197. doi:10.1177/10634266030110040101
- Weiss, M. P., & Lloyd, J. W. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *The Journal of Special Education*, 36(2), 58-68. doi:10.1177/00224669020360020101