

De vertaalslag van de Wet Passend Onderwijs van beleid naar praktijk

Bachelorthesis

Mayken P. Dijkstra (4258010)

Timo ten Dolle (4107004)

Jolein E. Noorland (3339742)

M. Nanouk Vrenken (3942007)

Universiteit Utrecht

Thesis Pedagogische Wetenschappen (200600042)

Drs. Corrie Tijsseling

Universiteit Utrecht

23-06-2014

Voorwoord

Voor u ligt de bachelorthesis 'de vertaalslag van de Wet passend onderwijs van beleid naar praktijk'. De thesis is geschreven in het kader van de functionele diversiteit. De tegenstelling tussen segregatie en integratie vormt op dit moment een actueel vraagstuk in het Nederlands onderwijs. De overheid streeft naar de integratie van zorgleerlingen in het regulier onderwijs. Zij probeert dit proces te sturen aan de hand van administratieve, organisatorische en financiële maatregelen. Zo ook door het invoeren van de Wet passend onderwijs. Dit onderzoek richt zich op de vertaalslag van deze wet naar de praktijk. Er is onderzocht op welke manier directeuren van reguliere basisscholen in Utrecht de implementatie vormgeven.

Deze thesis is geschreven ter afronding van de pre-master Orthopedagogiek aan de Universiteit Utrecht. Dit is gedaan door vier studenten met verschillende onderwijsachtergronden maar met een gelijke interesse in de ontwikkelingen in het huidige onderwijssysteem. Wij hebben dan ook genoten van de interessante samenwerking en zijn trots op het resultaat. Via deze weg willen wij graag Mw. Drs. Corrie Tijsseling bedanken. Wij hebben veel gehad aan haar enthousiaste begeleiding en deskundig advies. Ook willen we de betrokken directeuren bedanken voor hun medewerking.

Veel plezier bij het lezen van deze thesis. Mocht u nog vragen hebben dan staan wij graag tot uw beschikking.

Mayken Dijkstra

Timo ten Dolle

Jolein Noorland

Nanouk Vrenken

Universiteit Utrecht,

23 juni 2014

Abstract

Introduction: Over the last few decades there has been increasing interest worldwide in inclusive education, whereby all students, regardless of limitations, are placed at the same school. In the Netherlands this will lead to the institution of the *Wet passend onderwijs* (law addressing suitable education) on August 1, 2014. This law defines the duty of schools to provide education for all children. There still is a lack of clarity how this law will be applied in practice and the role theory about inclusive education will play in decisions. Therefore we studied how Dutch principals of primary schools have been translating theory about inclusive education and applying the law into practice.

Methods: To gain insight into current practices around applying the law and use of theory, eleven elementary school principals in Utrecht, who agreed to participate, were interviewed using open-ended questions. In addition, school management plans of participating schools were studied. The results were analyzed qualitatively.

Conclusion: Unfamiliarity with theories of inclusive education prevents these theories from being used in putting the law into practice. In addition, there is lack of clarity of the law, which limits the ability to translate it into practice. Minimal finances add to this lack of preparation. **Discussion:** To paint a full picture of how Dutch educators will translate the law into practice, additional follow up research in other regions of the Netherlands is necessary.

Keywords: inclusion, inclusive education, law addressing suitable education, Dutch primary schools, Universal Design for Learning

Samenvatting

Inleiding: De afgelopen decennia is er wereldwijd steeds meer aandacht voor inclusief onderwijs waarbij alle leerlingen, ongeacht een eventuele beperking, een plek op een reguliere school moeten krijgen. In Nederland wordt in navolging hiervan per 1 augustus 2014 de Wet passend onderwijs ingevoerd, waarin staat dat scholen een zorgplicht voor alle leerlingen krijgen. Er is nog veel onduidelijkheid over de manier waarop deze wet vorm krijgt in de praktijk en welke rol theorie met betrekking tot inclusief onderwijs daarin speelt. Daarom hebben wij onderzocht hoe directeuren van Nederlandse reguliere basisscholen theorie en beleid omtrent de Wet passend onderwijs vertalen naar de praktijk. **Methode:** Inzicht in de huidige stand van zaken omtrent de vertaalslag is verkregen door open interviews met elf basisschooldirecteuren in Utrecht, die wilden deelnemen aan dit onderzoek. Daarnaast zijn de schoolplannen van de betrokken basisscholen bestudeerd. De onderzoeksgegevens zijn op een kwalitatieve wijze geanalyseerd. **Conclusie:** Onbekendheid met de theorieën omtrent inclusief onderwijs zorgen er voor dat deze geen vorm krijgen in de praktijk. Daarnaast zijn er voor scholen nog onduidelijkheden rondom het beleid naar aanleiding van de Wet passend onderwijs, waardoor dit nog niet of onvoldoende vertaald kan worden naar de

praktijk. Een tekort aan financiële middelen draagt eveneens bij een gebrek in de voorbereiding. **Discussie:** Om een volledig beeld te kunnen schetsen van de vertaalslag in het Nederlandse onderwijsveld is vervolgonderzoek in andere regio's in Nederland van belang.

Steekwoorden: inclusie, inclusief onderwijs, Wet passend onderwijs, Nederlands basisonderwijs, Universal Design for Learning

Inleiding

Per 1 augustus 2014 gaat de Wet passend onderwijs in. Aan deze wet liggen verschillende nationale en internationale onderwijsontwikkelingen ten grondslag. Deze ontwikkelingen kenmerken zich door de volgende trend: van segregatie in de jaren 1970 tot integratie gedurende de jaren 1980, naar het huidige streven naar inclusief onderwijs (Vislie, 2003). De gesegregeerde manier van onderwijzen kwam voort uit het medisch model waarin een beperking gezien wordt als een probleem dat ontstaat door factoren in het individu en dat alleen met expertise op speciale scholen behandeld kan worden (De Boer, 2012; Marks, 1999; Slee, 1999). Nationaal gezien kreeg de gesegregeerde manier van denken gedurende de 20e eeuw vorm in het 'buitengewoon lager onderwijs' (BLO) dat leerlingen letterlijk buiten-het-gewone-lager-onderwijs plaatste en na 1975 'speciaal onderwijs' genoemd werd (Bakker, Noordman, & Rietveld-Van Wingerden, 2010). Vervolgens ontstond een beweging die pleitte voor integratie van alle leerlingen in het reguliere onderwijs (De Boer, 2012) met als belangrijkste argument dat segregatie in strijd is met het recht van leerlingen om samen met leeftijdsgenoten onderwezen te worden (Fisher, Roach & Frey, 2002) Op nationaal niveau was bovendien de kostengroei als gevolg van het groeiende aantal leerlingen in het speciaal onderwijs een belangrijk argument tegen segregatie (Bakker et al., 2010; Helmers, 2011). Tegelijk met de opkomst van de inclusiebeweging maakte het medisch model internationaal gezien plaats voor het sociaal model. Dit had tot gevolg dat een beperking sindsdien werd gezien als iets dat ontstaat door ideeën, houdingen en barrières in de samenleving (Bines & Lei, 2011; Gable, 2014; Lindsay, 2003; Mittler, 2000). Deze omslag in denken leidde er toe dat de inclusiebeweging kracht bij werd gezet, onder andere door de ondertekening van het *Salamanca Statement* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994) en de *United Nations International Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (United Nations [UN], 2006) door een aanzienlijk aantal landen en organisaties waaronder Nederland. Zij erkenden met de ondertekening van deze verdragen dat reguliere scholen met een inclusieve oriëntatie "het meest effectief zijn in het doorbreken van discriminatie, het bouwen van een inclusieve samenleving en het bereiken van Education for All" (UNESCO, 1994) en stemden toe "een vrij, inclusief en kwalitatief educatiesysteem op alle niveaus" (UN, 2006) te bewerkstelligen en er op toe te zien "dat uitsluiting van personen op basis van een beperking niet voorkomt" (UN, 2006). Hierin is een inclusief educatiesysteem een basisrecht van alle kinderen en gaat om de mate waarin scholen alle kinderen verwelkomen, onderwijs aan hen mogelijk maken en hen zien als volledige leden van de groep (Ainscow, 1999; Armstrong & Barton, 2007; Dickson, 2012; Farrell, 2001; Mittler, 2000; Mulhern, 2003).

Nationaal volgden het beleid *Weer Samen Naar School* (WSNS), het *Leerlinggebonden Financieringsbeleid* (LGF) en de Wet passend onderwijs (Helmers, 2011). Deze beleidsvormen hebben tot doel de opvangmogelijkheden van het reguliere onderwijs te vergroten, de kosten van het speciaal onderwijs te beheersen, keuzevrijheid van ouders te vergroten en scholen te voorzien van een zorgplicht (Helmers, 2011; Ledoux, Smeets, & Rens, 2010; Schuman, 2007; Meijers, 2004; Zoontjes, 2011). In de Nederlandse beleidsvormen wordt gesproken over integratie maar wordt inclusief onderwijs niet genoemd.

Door onduidelijkheden over de praktische toepassing zijn verschillende vormen van inclusief onderwijs ontstaan (Bekkers, 2011; Dalmau, Hatton & Spurway 1991; Mulhern, 2003; O'Hanlon 1995; Smith, 1998). In enkele Europese landen is inclusie daadwerkelijk in de praktijk zichtbaar (Meijer, 2003). Waar inclusie in de meeste noordelijke Westerse landen draait om het recht van leerlingen met een beperking op niet-gesegregeerd onderwijs, draait het in de meeste zuidelijk gelegen Westerse en niet-Westerse landen om de toegang van alle kinderen tot onderwijs in het algemeen (Bines & Lei, 2011; Giffard-Lindsay, 2007; Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004). Nationaal heeft het ontbreken van concrete, in meetbare termen geformuleerde, inhoudelijke doelstellingen voorsnog de voortgang van de Wet passend onderwijs belemmerd en geleid tot een afwachtende houding van het onderwijsveld en tot een toenemende onzekerheid over de voortgang van deze wet (De Evaluatie- en adviescommissie Passend Onderwijs [EPCO], 2010; Noordegraaf & De Wit, 2011). Bovendien heeft dit ruimte gelaten voor de invulling van de Wet passend onderwijs als bezuinigingsmaatregel en om passend onderwijs te bezien vanuit een efficiency- en betaalbaarheidsperspectief (Bekkers, 2011). Een onderwijsvisie met een duidelijke omschrijving van doelen, inhouden, het proces en de vormgeving van het onderwijs is gewenst (Bolhuis, 2008). Op dit moment wordt bij de Wet passend onderwijs vooral de nadruk gelegd op procedures en systeemverandering (Schuman, 2007). Het beleid wordt vormgegeven door leerlingen met een beperking in het onderwijssysteem te passen (Schuman 2007), waarmee het onderwijs een handicap maakt van de beperking (Brown, 2001). In navolging van de internationale verdragen (UN, 2006; UNESCO, 1994) zou het vormgegeven moeten worden door het onderwijssysteem aan te passen aan de leerling met een beperking.

Inclusief onderwijs slaagt wanneer leerlingen met een beperking geïntegreerd zijn binnen het regulier onderwijs en een aantoonbare academische ontwikkeling doormaken (Harrower & Dunlap, 2001; Ruijs & Peetsma, 2009). Uit onderzoek blijkt dat inclusief onderwijs een positief effect heeft op de academische ontwikkeling van leerlingen met een beperking (Ruijs & Peetsma, 2009). Om de kans van slagen van inclusief onderwijs te vergroten zijn *Universal Design for Learning* (UDL) (Michael & Trezek, 2006; McQuire, Scott & Shaw, 2006) en attitudes van de leerkracht tegenover inclusief onderwijs van

belang (Avramidis & Norwich, 2002; Florian, 2012; King-Sears, 2009; Kniveton, 2004; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). *Universal Design* (UD) gaat om het toegankelijk maken van producten en omgevingen voor iedereen (Null, 2013). Hieruit is *UDL* ontstaan, hetgeen betrekking heeft op het ontwikkelen van onderwijsprogramma's die geschikt zijn voor alle leerlingen (Hall, Meyer & Rose, 2012; Rose & Meyer, 2002). Om de toegankelijkheid van het onderwijs te vergroten en alle leerlingen in staat te stellen academische en sociale vaardigheden te ontwikkelen dienen technologische en niet-technologische aanpassingen gemaakt te worden (Coyne, Pisha, Dalton, Zeph & Cook Smith, 2010; Michael & Trezek, 2006). Ook moeten werkvormen als coöperatief leren (Jenkins, Antil, Wayne & Vadasy, 2003; Mitchell, 2014) en technieken die het aangaan van sociale interacties stimuleren ingezet worden (Harrower & Dunlap, 2001). Voortdurende aandacht voor gedifferentieerde instructie is hierbij van belang (Coyne et al., 2010; Michael & Trezek, 2006). Het gebruik van technologische aanpassingen als een *Smartboard*, biedt mogelijkheden om notities, illustraties en instructie samen te laten komen en op verschillende manieren aan te bieden zodat deze elkaar aan kunnen vullen (Michael & Trezek, 2006; Pisha & Stahl, 2005). Niet-technologische aanpassingen als grafische teksten maken visualisatie van gelezen materiaal mogelijk (Michael & Trezek, 2006). Coöperatief leren draagt bij aan meer inclusie van leerlingen met een beperking, zorgt voor een verbetering van leertaken en producten (Jenkins et al., 2003; Mitchell, 2014) en draagt bij aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden, het vergroten van zelfvertrouwen en het ontstaan van een veilige leeromgeving (Jenkins et al., 2003). Het inzetten van technieken als het gebruik van ezelsbruggetjes en technieken die het starten van sociale interacties stimuleren zijn daarnaast van belang om alle leerlingen in staat te stellen te leren (Harrower & Dunlap, 2001). Samenwerking tussen verschillende partijen, zoals overheden en scholen, zal bijdragen aan een succesvolle invoering van inclusief onderwijs (McGuire, Scot & Shaw, 2006).

Zoals eerder benoemd zijn verschillende attitudes van leerkrachten van invloed op de slagingskans van inclusief onderwijs, welke bestaan uit zelfvertrouwen, mate van affectiviteit en gedrag (Savolainen et al., 2012). Deze worden beïnvloed door verschillende eigenschappen van de leerkracht zelf, de leerling en de omgeving (Avramidis & Norwich, 2002). Leerkrachten moeten sterk overtuigd zijn van de visie van inclusief onderwijs en de verandering naar inclusief onderwijs ondersteunen om verschillende groepen mensen rondom het onderwijs op een creatieve wijze bij elkaar te brengen en daarbij te leren omgaan met de belemmeringen en grenzen van inclusief onderwijs (Buell, 1999; Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2008; Savolainen et al., 2012; Waitroller & Artiles, 2013). Ter ontwikkeling van deze attitudes van leerkrachten moeten zij kennis hebben van de visie van inclusief onderwijs, de verschillende beperkingen bij kinderen en de uitingen daarvan (Avramidis & Kalyva, 2007; Van

Laarhoven, Munk, Lynch Bosma & Rouse, 2007; Simpson, De Boer-Ott & Smith-Myles, 2003). Er is een trend te zien waarin leerkrachten een meer negatieve attitude hebben tegenover inclusief onderwijs bij kinderen met ernstigere leerproblemen en gedragsproblemen dan tegenover kinderen met zintuigelijke beperkingen (Avramidis & Norwich, 2002). Voor de ontwikkeling van het zelfvertrouwen van leerkrachten is opleiding is een belangrijke voorspeller (Savolainen et al., 2011). Zo is het gewenst dat leerkrachten worden opgeleid in het speciaal onderwijs (Avramidis & Kalyva, 2007) om te voorkomen dat er krampachtig wordt vasthouden aan lesgeven op reguliere wijze (Forlin, 2001). Cochran-Smith en Dudley-Marling (2012) spreken van een kloof tussen leerkrachten in het reguliere onderwijs en die in het speciaal onderwijs op het gebied van kennis en vaardigheden. Ook leerkrachten zelf geven aan gebaat te zijn bij meer bijscholing en training ter voorbereiding van inclusief onderwijs (Idol, 2006). Succesvolle ervaringen met leerlingen met een beperking versterken het zelfvertrouwen van leerkrachten en zijn daarmee van invloed op hun bereidheid om inclusief onderwijs te geven (Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2012; Buell, 1999; Florian, 2012). Tevens blijkt de ondersteuning die leerkrachten ervaren positief gecorreleerd te zijn met hun attitude tegenover inclusief onderwijs (Ahmmed et al., 2012; Avramidis & Norwich, 2002; McNally, Cole & Waugh, 2001). Ondersteuning kan bestaan uit ondersteuning in de vorm van middelen als mede in de vorm van morele steun van ouders en school. Leerkrachten hebben voornamelijk behoefte aan een intern begeleider, remedial teacher of leerkracht uit het speciaal onderwijs (Idol, 2006; McNally et al., 2001; Simpson et al., 2003). Deze behoefte neemt toe naarmate de beperking van leerlingen ernstiger is (McNally et al., 2001). Daarnaast is het van belang dat instructies en curricula van het regulier onderwijs voldoende gespecificeerd worden (Artiles, Harris-Murri & Rostenberg, 2006).

De Wet passend onderwijs is de voorlopige uitkomst van de manier waarop inclusie in Nederland vorm krijgt (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW], 2014). Het is nog onbekend in hoeverre Nederlandse reguliere basisscholen inclusief onderwijs aan zullen bieden naar aanleiding van de wetswijziging en op welke manier dit vorm krijgt. In dit onderzoek staat daarom de volgende vraag centraal: Hoe krijgen theorie en beleid met betrekking tot de Wet passend onderwijs vorm in de praktijk van het Nederlandse reguliere basisonderwijs?

Ter beantwoording van de onderzoeksvraag is het van belang te weten dat reguliere scholen door de Wet passend onderwijs een zorgplicht krijgen: de verantwoordelijkheid om ieder kind, waaronder zorgleerlingen, een goede en passende onderwijsplek te bieden (OCW, 2014). Dit kan zijn binnen de eigen school, een reguliere school waar men mee samenwerkt of binnen het speciaal onderwijs (OCW, 2014). Deze wet volgt op de inclusiebeweging. Inclusie is de mate waarin scholen alle kinderen verwelkomen, onderwijs aan hen mogelijk maken en hen zien als volledige leden van de groep

(Ainscow, 1999; Armstrong & Barton, 2007; Dickson, 2012; Farrell, 2001; Mittler, 2000; Mulhern, 2003). Schoolbesturen spelen een belangrijke rol in het implementeren van inclusief onderwijs (Ainscow & Sandill, 2010; Dekker, 16 november 2012). Volgens het Centraal Plan Bureau ([CPB], 2009) zijn zorgleerlingen leerlingen die zonder extra zorgbegeleiding onvoldoende of moeilijk mee kunnen komen. Het gaat hier volgens het CPB (2009) om leerlingen met een handicap, stoornis of andere beperking. Binnen dit onderzoek wordt gekeken naar het Nederlandse reguliere basisonderwijs. Dit omvat alle scholen die geen speciaal onderwijs aanbieden. Basisscholen bieden onderwijs aan kinderen van 4 tot 12 jaar (Eurydice Nederland, 2005).

Teneinde de onderzoeksvraag volledig te beantwoorden zal onderzocht worden welke kennis directeuren van reguliere basisscholen hebben over historische en cross-culturele ontwikkelingen, de essentie van inclusief onderwijs en de manier waarop dit terug te zien is in hun eigen visie en die van de school. Daarnaast wordt onderzocht welke kennis aanwezig is over de achtergronden van de Wet passend onderwijs en hoe dit terug te zien is in beleidsdocumenten. Verder wordt onderzocht welke kennis directeuren hebben van *UDL*, op welke manier zij dit toepassen in hun school en hoe leerkrachten voorbereid worden op de invoering van de Wet passend onderwijs.

Methode

Op internationaal niveau heeft onderwijs een belangrijke plaats op de politieke agenda. Dit blijkt onder andere uit het aantal landen dat het *Salamanca Statement* (UNESCO, 1994) en de *United Nations International Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (UN, 2006) heeft ondertekend. Deze verdragen zijn ook van invloed op Nederlands onderwijsbeleid. Zo wordt in augustus 2014 de Wet passend onderwijs ingevoerd (OCW, 2014). Op 6 maart 2012 protesteerden duizenden leerkrachten tegen bezuinigingen op passend onderwijs ("50.000 stakende leraren", 2012). De kritiek op deze wetwijziging maakt dat het maatschappelijk relevant is onderzoek te doen naar de mate waarin reguliere basisscholen zich voorbereiden en wat daarin de invloed van theorie en beleid is. Bovendien kan onderzoek met betrekking tot het onderwerp inclusief onderwijs, gezien de grote variatie aan betekenissen van inclusief onderwijs en het gebrek aan consensus tussen theoretici, op wetenschappelijk gebied een bijdrage leveren.

Binnen dit kwalitatieve onderzoek heeft een open verzameling van gegevens plaatsgevonden. De onderzoekers zijn geïnteresseerd geweest in de beleving van de respondenten met betrekking tot de invoering van de Wet passend onderwijs en hebben gestreefd waarden van de respondenten met betrekking tot dit onderwerp te verhelderen. Het onderzoek is tevens gericht geweest op een fenomeen in de sociale context waarin het voorkomt. Deze punten worden gezien als kenmerken van kwalitatief onderzoek (Salkind, 2009; Tijmstra & Boeije, 2011; Verhoeven, 2007). Het onderzoek is

beschrijvend van aard geweest. Het heeft als doel gehad kenmerken nauwkeurig op te sommen, zonder hierbij een gerichte aanduiding van verbanden of verklaringen te willen verkrijgen. Daarnaast is er een kwalitatief beeld geschetst. Deze eigenschappen worden gezien als kenmerken van beschrijvend onderzoek (Baarda & De Goede, 2006; Neuman, 2012). Naar aanleiding van dit onderzoek is het mogelijk uitspraken te doen over de manier waarop theorie en beleid met betrekking tot de Wet passend onderwijs vorm krijgen in de praktijk van het Nederlandse reguliere basisonderwijs.

Om inzicht te krijgen in bovengenoemd probleem heeft een documentanalyse van schoolgidsen van elf onderzochte scholen plaatsgevonden. Betekenissen van en relaties tussen gebruikte woorden zijn grondig geanalyseerd met behulp van een topiclist. Dit is een belangrijk kenmerk van documentanalyse (Verhoeven, 2007). Tevens zijn de schooldirecteuren van de betreffende scholen geïnterviewd door middel van open interviews. Deze vorm van interviewen wordt getypeerd door de mogelijkheid tot een oriëntatie op een bepaald onderwerp en om ruimte te bieden voor de eigen inbreng van de respondent (Verhoeven, 2007). Om te garanderen dat belangrijke onderwerpen ter beantwoording van de onderzoeksvraag aan bod komen is in navolging van Verhoeven (2007) een topiclist gebruikt. De volgende topics zijn hierbij aangehouden: essentie inclusief onderwijs; historische ontwikkelingen; cross-culturele ontwikkelingen; Nederlandse ontwikkelingen; visie van de directeur en school; materiële aanpassingen en niet materiële aanpassingen; en het pedagogisch handelen van de leerkracht. Deze topics zijn ook binnen de documentanalyse aangehouden.

Wegens de beperkte hoeveelheid tijd en middelen die beschikbaar waren voor dit onderzoek is gekozen voor een selecte steekproef waarbij alleen directeuren van reguliere basisscholen uit de stad Utrecht zijn betrokken. Er zijn 37 directeuren benaderd waarvan twaalf bereid zijn geweest deel te nemen aan het onderzoek. Eén respondent is afgevallen wegens persoonlijke omstandigheden, waardoor het totaal aantal respondenten uit elf bestaat. De interviews zijn afgenomen tussen 9 april 2014 en 18 april 2014 op de basisscholen zelf en hebben gemiddeld 45 minuten in beslag genomen.

Om de gegevens op een gedegen wijze te analyseren zijn de volgende acht stappen doorlopen: het doorlezen van de gegevens en het verdelen van de gegevens in kleine fragmenten door deze in één woord samen te vatten; het evalueren van de waarde die respondenten aan de genoemde begrippen toekennen; het labelen van fragmenten; het groeperen van temen; het toebrengen van hiërarchie; het leggen van verbanden tussen verschillende begrippen; het structureren van begrippen door middel van een codeboom; en het model in verband brengen met de probleemstelling en antwoord proberen te geven op de vraagstellingen (Verhoeven, 2007). Boeije (2005) reduceert deze stappen tot open coderen, axiaal coderen en selectief coderen, waarbij codes samenvattende notaties zijn waarin de betekenis van een tekstfragment wordt uitgedrukt.

Door zowel een documentenanalyse uit te voeren als een interview af te nemen heeft er triangulatie plaatsgevonden, wat de interne betrouwbaarheid heeft vergroot (Van Zwieten & Willems, 2004). Eveneens zijn ter vergroting van de interne betrouwbaarheid de respondenten tijdens de interviews geobserveerd op non-verbale uitingen. De onderzoekers hebben afwisselend de rol van interviewer en observator op zich genomen. Om de betrouwbaarheid te vergroten zijn in navolging van Verhoeven (2007) geluidsopnamen van de interviews gemaakt. Van de geluidsopnamen zijn transcripties gemaakt. Hierna zijn fragmenten uit de interviews onder de bijbehorende deelvraag verdeeld. Om de betrouwbaarheid te vergroten is dit in tweetallen uitgevoerd. Ter controle van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid zijn de fragmenten van één interview door iedere onderzoeker individueel onder de aspecten van de onderzoeksvraag verdeeld, zodat dit vergeleken kon worden. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bleek groot: er was sprake van een grote mate van overeenstemming. Ook bij het codeerproces is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid gecontroleerd: deze bleek wederom voldoende te zijn. Bij kwalitatieve analyse is het gebruikelijk en onvermijdelijk dat antwoorden in de afgenomen interviews worden geïnterpreteerd. Om de betrouwbaarheid te vergroten is het van belang geweest bewust te zijn van deze interpretaties op basis van meningen of zuivere theorie (Verhoeven, 2007). De respondenten die hebben deelgenomen aan het onderzoek hebben aangegeven voldoende tijd te hebben voor deelname en geïnteresseerd te zijn in het onderzoek. De 25 benaderde directeuren die niet bereid zijn geweest deel te nemen aan het onderzoek gaven aan geen tijd te hebben voor deelname. Dit heeft als gevolg gehad dat beide groepen niet zonder meer met elkaar vergeleken kunnen worden en dat de groep respondenten geen representatieve afspiegeling is van alle reguliere directeuren. Hierdoor kunnen de onderzoeksresultaten niet gegeneraliseerd worden (Van Zwieten & Willems, 2004).

Alle gemaakte stappen en keuzes zijn nauwkeurig gedocumenteerd in een logboek. Volgens Verhoeven (2007) moet daarbij speciale aandacht zijn voor verantwoording van keuzes en toelichting van mogelijke fouten. Deze verantwoording en toelichting zijn ook toegevoegd aan het logboek. Overige methodologische aspecten die in acht zijn genomen zijn dat respondenten sociaal wenselijk zouden kunnen antwoorden (Verhoeven, 2007) en een kritische houding ten opzichte van de Wet passend onderwijs als taboe kunnen ervaren. Ook de reactie van de respondent op de interviewer en andersom is mogelijk van invloed geweest op de resultaten van de interviews. Zo heeft één van de onderzoekers bepaalde gezichtskenmerken die ervoor kunnen zorgen dat de respondent sociaal wenselijke antwoorden geeft, afgeleid is of niet voluit durft te praten om kwetsingen te voorkomen.

Ethische aspecten die in acht zijn genomen hebben te maken met het recht van de respondenten om te allen tijde deelname aan het interview zonder opgave van reden te beëindigen (Boeije, 2005) en het recht op een vertrouwelijke en anonieme omgang met gegevens (Neuman, 2012). Tot slot dient vermeld te worden dat het onderzoek is uitgevoerd in het kader van een opleiding, wat tot gevolg heeft gehad dat de primaire motivatie van de onderzoekers is geweest om dit onderzoek tot een goed einde te brengen en de cursus 'Bachelorthesis' af te ronden.

Resultaten

Het codeerproces heeft voor de aspecten historische en cross-culturele ontwikkelingen en de essentie van inclusief onderwijs de volgende categorieën opgeleverd: bekendheid met historische ontwikkelingen; bekendheid met de essentie van inclusief onderwijs; bekendheid met cross-culturele ontwikkelingen; en cross-culturele invloeden op eigen visie. Wat betreft het aspect Nederlands beleid zijn de volgende categorieën uit het codeerproces van de interviewfragmenten ontstaan: visie op passend onderwijs; veranderingen in de zorg; mening over de invoering van passend onderwijs; vergelijking met voorgaand beleid; stand van zaken; en samenwerkingsverband. De documentanalyse met betrekking tot dit aspect heeft de volgende categorieën opgeleverd: passend onderwijs; *LGF*; *WSNS*; en aannamebeleid. Voor het aspect *UDL* zijn de volgende categorieën ontstaan: kennis; samenwerking; huidige stand van zaken; en veranderingen. Het aspect leerkrachtfactoren is in negen categorieën teruggekomen: visie directeur; onduidelijkheid beleid; eigenschappen leerkrachten; competenties leerkrachten; stimulering bijscholing; bijscholing; begeleiding; financiën; en waardering beroep leerkracht. Uit de documentanalyse is gebleken dat de aspecten historische en cross-culturele ontwikkelingen en de essentie van inclusief onderwijs niet genoemd worden. De documentanalyse heeft voor dit aspect geen te analyseren materiaal opgeleverd. Verder is gebleken dat twee schoolgidsen geen informatie bevatten over de bekendheid met het Nederlands beleid.

Met betrekking tot de kennis van historische en cross-culturele ontwikkelingen en de kennis van de essentie van inclusief onderwijs zijn verschillende resultaten naar voren gekomen. Wanneer respondenten direct gevraagd worden naar historische ontwikkelingen, het *Salamanca Statement* (UNESCO, 1994) en de *United Nations International Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (UN, 2006) blijken respectievelijk vijf, vijf en vier respondenten hier geen kennis van te hebben. Twee andere respondenten zeggen wel op de hoogte te zijn van historische ontwikkelingen en drie anderen blijken kennis te hebben van het *Salamanca Statement* (UNESCO, 1994). De respondenten laten het bij een bevestiging zonder uit te weiden. Geen van de respondenten blijkt op de hoogte van de *United Nations International Convention on the*

Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006). Niet iedere respondent is hier echter direct naar gevraagd.

Wat betreft de kennis over de essentie van inclusief onderwijs blijkt geen enkele respondent hiervan op de hoogte te zijn, één respondent niet gehoord te hebben van inclusief onderwijs en één respondent niet op de hoogte te zijn van het onderscheid tussen inclusief onderwijs en passend onderwijs. Hiernaast bespreken zeven respondenten inclusief onderwijs in termen van integratie. Eén respondent benoemt dat passend onderwijs nog geen inclusief onderwijs is maar licht dit niet toe.

Met betrekking tot de mate waarin respondenten op de hoogte zijn van cross-culturele ontwikkelingen blijkt één respondent kennis te hebben van verschillen in de mate waarin inclusief onderwijs vorm krijgt in verschillende landen. Het Engelse onderwijs is volgens deze respondent meer inclusief dan het Nederlandse. Vijf respondenten stellen dat in het Scandinavische, in het bijzonder het Finse, en in het Britse onderwijs meer middelen en mogelijkheden voorhanden zijn. Zij weiden uit over de verschillen die er op dit gebied bestaan in vergelijking met het Nederlandse onderwijs. Eén respondent refereert aan onderzoek van het *Programme for International Student Assessment (PISA)* (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2006). Dit onderzoek is uitgevoerd ter evaluatie van onderwijssystemen wereldwijd en geeft aan dat het Finse onderwijs goed scoort. Laatstgenoemde respondenten spreken niet over inclusief onderwijs maar over onderwijs in algemene zin. Eén respondent geeft aan bewondering te hebben voor de grote mate van samenwerking met ouders die plaatsvindt in het Zweedse onderwijs. Een andere respondent geeft aan de mate van integratie, de manier van werken en de mogelijkheden die voorhanden zijn in het Finse onderwijs te waarderen. Historische ontwikkelingen en de essentie van inclusief onderwijs komen niet specifiek terug in de onderwijsvisie van de respondenten en de school.

Respondenten hebben meer kennis van nationaal beleid. Twee respondenten zien het *WSNS* en de *LGF* als een goede stap richting passend onderwijs. Twee andere respondenten zien geen verschil tussen het *WSNS* en de Wet passend onderwijs. Zij zien zowel het *WSNS* als de Wet passend onderwijs als bezuinigingsmaatregel. Als reden voor deze bezuiniging noemen zij de groeiende kosten in het speciaal onderwijs als gevolg van het te makkelijk aanvragen van *LGF*. Uit de documentanalyse blijkt in het bijzonder de procedure van de aanvraag van deze financiering besproken te worden. Acht respondenten zeggen achter de richtlijnen van het beleid van de Wet passend onderwijs te staan. De richtlijnen die zij steunen zijn: het krijgen van onderwijs in de eigen buurt; het toenemen van diversiteit in het regulier onderwijs; en het kijken naar de behoefte van de leerling in de plaats van naar het probleem. Respondenten verwachten weinig verandering naar aanleiding van de invoering van de Wet passend onderwijs. Zo zegt één van de respondenten:

"Er gaat ons niet zoveel overkomen. Ik zie ook geen massa's kinderen ineens binnenkomen. Zouden er in augustus in een keer allemaal zorgkinderen in onze school komen? Waar, waar komen die kinderen dan vandaan, denk ik?"

Respondenten ervaren een gebrek aan sturing vanuit de overheid en stellen dat beslissingen van bovenaf worden genomen zonder dat er voldoende gekeken wordt naar mogelijkheden binnen het basisonderwijs. De meeste respondenten benoemen dit als een kloof tussen beleid en praktijk. Een tweede belemmerende factor is volgens respondenten de toetscultuur in het Nederlandse onderwijs. Dit is een door de overheid gecreëerde situatie die zorgt voor concurrentie tussen scholen. Een groot deel van de respondenten hecht waarde aan een goede citoscore met als voornaamste reden dat dit hun concurrentiepositie versterkt. Respondenten geven aan zich daarom beperkt te voelen in de aanname van zorgleerlingen, want aanname van deze leerlingen zou hun concurrentiepositie kunnen bedreigen. Over toekomstige financiële stromen en de werking van het samenwerkingsverband geven respondenten aan onzekerheid te ervaren. Financiële middelen worden door respondenten niet voldoende structureel geacht, waardoor bijscholing en aanname van extra personeel beperkt worden. Negen respondenten stellen dat de financiële middelen ontoereikend zijn om de school optimaal voor te bereiden op de Wet passend onderwijs.

Tevens verwachten respondenten een aantal nadelige gevolgen: een toename van de bureaucrativering; een toename van de werkdruk van de leerkracht; en een toename van de administratieve last voor zowel zichzelf als de leerkracht. De administratieve last wordt verwacht toe te nemen doordat scholen meer moeten verantwoorden welke zorg zij wel en niet kunnen bieden. Bureaucrativering wordt verwacht doordat ouders nog steeds naar de geschillencommissie kunnen wanneer zij het niet eens zijn met een beslissing van een school. Respondenten noemen het zwaarder worden van het werk in de klas, het toenemen van de klassengrootte, het toenemen van het aantal zorgleerlingen in de klas en het meer moeten differentiëren tussen verschillende niveaus van ondersteuning als werkdruk verhogende factoren. Drie respondenten noemen dat de werkdruk voor leerkrachten toeneemt als gevolg van het feit dat de Wet passend onderwijs specialisatie van leerkrachten vraagt. Kijkend naar de leerling wordt verwacht dat meer leerlingen tussen wal en schip zullen vallen, want volgens respondenten is gedifferentieerd onderwijs voor alle leerlingen niet haalbaar.

De huidige stand van zaken met betrekking tot zorgleerlingen in het reguliere basisonderwijs is dat met name leerlingen met gedrags- en leerproblemen opgevangen worden. Enkele respondenten geven aan leerlingen met een visuele of auditieve beperking, leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum en leerlingen met het Syndroom van Down op te vangen. Eén school vangt leerlingen op die tijdelijk in de

vrouwenopvang wonen. Respondenten geven aan dat fysieke mogelijkheden binnen het schoolgebouw, de groepsgrootte van de klassen, beperkte financiële middelen en de capaciteiten van de leerkracht vaak als beperkende factoren gelden bij de aanmelding van leerlingen. Om uitstroom te beperken geven respondenten aan aanpassingen te maken in het gebouw, verlengde instructie te geven en met meer expertise binnen de school en meer niveaus in leerstof te werken. Twee scholen gebruiken het programma 'Vreedzame school'. Dit is een lesmethode om burgerschap te stimuleren maar de betreffende respondenten zien de vermindering van gedragsproblemen als positieve bijkomstigheid. Deze lesmethode is ontwikkeld in samenwerking met de Universiteit Utrecht (Pauw, 2013).

Alle respondenten geven aan te beschikken over digiborden of andere vormen van *Smartboards*. Wat betreft technologische aanpassingen geven enkele respondenten aan gebruik te maken van laptops, tablets en computerprogramma's. Wat betreft niet-technologische aanpassingen geven enkele respondenten aan een speciaal aanbod te hebben voor zorgleerlingen, in het bijzonder voor hoogbegaafde leerlingen en leerlingen met dyslexie. Alle respondenten geven aan gebruik te maken van een leerlingvolgsysteem waarmee eventueel noodzakelijk individueel onderwijs in de vorm van handelingsplannen mogelijk wordt gemaakt. Alle respondenten beschikken eveneens over een intern begeleider. Respondenten benoemen daarnaast expertise te ontvangen van gedragsspecialisten, specialisten op het gebied van autisme en dyslexie, lees- en rekencoördinatoren en remedial teachers. Eén school heeft een orthopedagoog in dienst. Respondenten benoemen daarnaast stagiaires, vrijwilligers en onderwijsondersteunend personeel in te zetten bij individuele begeleiding of als extra handen in de klas. Tevens geven respondenten aan samenwerking te hebben met externe partijen met als doel extra ondersteuning te krijgen wanneer deze zelf niet geboden kan worden. Het gaat hierbij om samenwerking met Jeugdzorg, de Gemeentelijke Geneeskundige en Gezondheidsdienst [GGD], de taalschool, logopedisten, schoolmaatschappelijk werk, het Zorgplatform en in één geval een kindertehuis.

Wat betreft de toekomstige gang van zaken met betrekking tot de Wet passend onderwijs en in het bijzonder de zorgplicht noemen respondenten de werking van het samenwerkingsverband, het basisondersteuningsprofiel, de verwijzing en het aannamebeleid als belangrijke factoren. Binnen het samenwerkingsverband verwachten respondenten voldoende ondersteuning en expertise te kunnen vinden. Speciale onderwijsarrangementen en het inhuren van experts zijn hierbij volgens hen belangrijke middelen. Respondenten geven tevens aan het handig te vinden dat een school voor speciaal basisonderwijs onderdeel is van het samenwerkingsverband. Respondenten stellen dat de verwijzing verandert omdat scholen duidelijk moeten aantonen alles geprobeerd te hebben om een zorgleerling binnen de school te houden. Bij de aanname

zal gekeken worden naar de vaardigheden en zorgvraag van de leerling en of deze binnen de grenzen van de school passen. De meerderheid van de respondenten geeft aan leerlingen niet aan te nemen wanneer dit gevolgen heeft voor de rest van de groep. Respondenten noemen een aantal nadelen van de zorgplicht. Eén respondent zegt de zorgplicht te ervaren als dwang en als vrijheid beperkende factor, een andere respondent geeft aan onzekerheid te ervaren over het verloop van de verwijzing in combinatie met de samenwerking met andere scholen. Eén respondent noemt dat de zorgplicht mogelijk verwarrend is voor ouders, omdat zij kunnen denken dat scholen alle leerlingen aan moeten nemen terwijl dit niet het geval is. Verder geven respondenten aan dat het plaatsen van het ondersteuningsprofiel op de website de keuzevrijheid van ouders beperkt, omdat zij hierin aangeven welke zorg zij wel en niet kunnen bieden. Daarnaast verwachten enkele respondenten dat het specialiseren van leerkrachten specialistisch onderwijs in de hand werkt.

Eén respondent blijkt op de hoogte te zijn van *UDL*. Meerdere respondenten stellen dat opvang van zorgleerlingen niet verbetert door het aanpassen van materiaal. De meerderheid geeft aan voldoende voorbereid te zijn op de opvang van zorgleerlingen en veranderingen en aanpassingen niet noodzakelijk te vinden. Vrijwel alle respondenten wachten de ontwikkelingen af, omdat nog niet duidelijk is hoe financiële stromen zullen lopen en welke zorgleerlingen aangemeld zullen worden. Eén respondent zegt hierover:

"Dan gaan we reactief handelen.(...) Ik kan wel één iemand opleiden, maar als het toevallig in groep zes komt en het zit bij de leerkracht van groep drie, uhm, de leerling gaat de hele school door. Dus uiteindelijk moet een heel team 't weten."

Naast het aanscherpen van het aannamebeleid, overwogen enkele respondenten de inschrijfprocedure aan te passen door een minimum leeftijd in te stellen, dubbele inschrijvingen niet meer mogelijk te maken en ervoor te zorgen dat het inschrijfformulier niet meer vrij te downloaden is van de website. Respondenten geven aan duidelijke afspraken te willen maken met ouders van zorgleerlingen over welke zorg de school wel en niet levert. Bovendien stellen enkele respondenten dat als na een jaarlijkse evaluatie blijkt dat de zorg niet haalbaar is de leerling alsnog zal worden doorverwezen.

Wat betreft te maken aanpassingen ter verhoging van de aanname van het aantal zorgleerlingen noemen respondenten gebrek aan tijd, fysieke ruimte, expertise en financiële middelen als belemmerende factoren. Door een gebrek aan financiële ondersteuning geven respondenten aan geen aanpassingen in het gebouw te plannen. Een aanpassing die alle respondenten wel maken is het uitbreiden van expertise, voornamelijk op het gebied van dyslexie, dyscalculie en hoogbegaafdheid. Bovendien geeft één respondent aan technologische middelen zoals computerprogramma's en extra computers of tablets aan te willen schaffen, vooral vanwege de huidige maatschappelijke

ontwikkelingen. Daarnaast willen respondenten extra aandacht geven aan veranderingen in het aanbod voor hoogbegaafde leerlingen.

Het belang van leerkrachtfactoren met betrekking tot het slagen van de Wet passend onderwijs wordt door één respondent onderkend. Een aantal andere respondenten noemt competentie en scholing van leerkrachten als belangrijke factoren in het algemeen. Respondenten noemen het beschikken over voldoende wetenschappelijke kennis en over expertise om bepaalde groepen, zoals leerlingen met gedragsproblemen en het Syndroom van Down, te onderwijzen als belangrijke eigenschappen. Ze zien daarom graag dat leerkrachten universitair geschoold worden. Drie respondenten stellen dat er op de werkvloer in het onderwijs sprake is van een generatieverschil. Zij stellen dat jongere leerkrachten beter geschoold zijn en meer ambitie hebben en dat oudere leerkrachten meer op gevoel werken en nu pas hun handelen leren verantwoorden. Bovendien noemt een aantal respondenten het jammer dat studenten nog volgens de "oude school" worden opgeleid, waarna zij in een praktijk terecht komen die sterk verandert.

Drie respondenten geven aan dat leerkrachten angst ervaren met betrekking tot de invoering van de Wet passend onderwijs. Eén respondent stelt daarnaast dat leerkrachten zich niet competent voelen en vrijwel alle respondenten stellen dat leerkrachten handelingsverlegen zijn wanneer er meerdere kinderen met gedragsproblemen in de klas zitten. Hier worden de klassengrootte en het meer moeten differentiëren tussen verschillende niveaus van ondersteuning wederom genoemd als belangrijke factoren. Eén respondent benoemt dat zijn leerkrachten niet gestrest hoeven te zijn, omdat hij dit zelf ook niet is. Vijf respondenten geven aan de Wet passend onderwijs op directieniveau te houden, met als reden dat leerkrachten een hoge werkdruk ervaren. Wel geven vier respondenten aan passend onderwijs regelmatig tijdens personeelsvergaderingen te behandelen of nog te zullen behandelen. Zes respondenten geven aan hun leerkrachten te betrekken bij de voorbereidingen op de Wet passend onderwijs door hen het ondersteuningsprofiel te laten lezen. Twee respondenten hebben het ondersteuningsprofiel in samenwerking met het team geschreven. Drie respondenten benoemen het nut van scholing maar niet specifiek ter voorbereiding op de Wet passend onderwijs. Als scholing van leerkrachten worden in het bijzonder de Kanjertraining en scholing in taal, rekenen en hoogbegaafdheid genoemd. Drie respondenten geven aan teamvergaderingen te laten organiseren door gespecialiseerde leerkrachten. Daarnaast stellen twee respondenten dat leerkrachten voornamelijk zelf verantwoordelijk zijn voor hun professionele ontwikkeling. Het feit dat leerkrachten alles al onder de knie hebben is voor twee respondenten reden om geen bijscholing te geven. Daarnaast stelt één respondent dat het geen zin heeft om op voorhand al leerkrachten bij te scholen, omdat het onduidelijk is welke zorgleerling bij welke leerkracht terecht komt.

Uit de documentanalyse blijkt bijscholing met betrekking tot de Wet passend onderwijs niet aan bod te komen.

Conclusie

Op basis van de resultaten is het mogelijk antwoord te geven op de vraag *Hoe krijgen theorie en beleid met betrekking tot de Wet passend onderwijs vorm in de praktijk van het Nederlandse reguliere basisonderwijs?* Hierbij komen de eerder genoemde aspecten historische en cross-culturele kennis, de essentie van inclusief onderwijs, bekendheid met het Nederlandse beleid, kennis van *UDL* en leerkrachtfactoren aan bod.

Wat betreft historische en cross-culturele ontwikkelingen en de essentie van inclusief onderwijs kan geconcludeerd worden dat directeuren hier over het algemeen niet bekend mee zijn. Meerdere directeuren blijken niet op de hoogte te zijn van historische ontwikkelingen en verdragen als het *Salamanca Statement* (UNESCO, 1994) en de *United Nations International Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (UN, 2006). Daarnaast hebben directeuren weinig kennis van de manieren waarop inclusief onderwijs vorm krijgt in verschillende landen. Wel refereren directeuren aan het Finse onderwijs, wat waarschijnlijk een gevolg is van de resultaten van het *Programme for International Student Assessment* (OECD, 2006) onderzoek waarin het Finse onderwijs goede resultaten behaalt. Deze kennis heeft echter weinig tot geen betrekking op inclusief onderwijs, omdat directeuren puur kijken naar de resultaten van het Finse onderwijs en factoren die hier een bijdrage aan hebben geleverd.

Kijkend naar de kennis met betrekking tot de essentie van inclusief onderwijs is het opvallend dat directeuren inclusief onderwijs bespreken in termen van integratie. Hieruit kan geconcludeerd worden dat ze niet op de hoogte zijn van de essentie van inclusief onderwijs en de trend beschreven door Vislie (2003) namelijk segregatie, integratie en inclusie. Gesteld kan worden dat de visie van directeuren en hun scholen niet gevormd wordt door ontwikkelingen op historisch en cross-cultureel gebied en de essentie van inclusief onderwijs.

Nationaal gezien blijkt dat scholen in praktische zin bezig zijn met de Wet passend onderwijs maar niet met de gedachte er achter. Directeuren benoemen doelen van de Wet passend onderwijs maar vertalen deze niet naar maatregelen. Daarnaast hebben directeuren verwachtingen die tegenstrijdig zijn met de doelen van de Wet passend onderwijs welke zijn: het realiseren van meer keuzevrijheid voor ouders; minder gespecialiseerd onderwijs; minder bureaucratie; en minder kinderen tussen wal en schip vallen (Helmerts, 2011; Ledoux et al., 2010; Schuman, 2007; Meijer, 2004; Zoontjes, 2011). Directeuren verwachten echter minder keuzevrijheid, meer gespecialiseerd onderwijs, meer bureaucratie en meer kinderen tussen wal en schip. Hieruit blijkt dat er een kloof bestaat tussen beleid en praktijk, wat ook door directeuren onderschreven wordt.

Directeuren vertalen de Wet passend onderwijs voornamelijk vanuit het medisch model. Zij vragen zich bij een aanmelding af of de leerling wel past op de school en spreken hun grenzen uit. Hieruit blijkt wederom dat onderwijs op dit moment meer draait om integratie (de leerling voegen in het onderwijs) dan om inclusie (het onderwijs voegen naar de leerling), zoals ook Schuman (2007) benoemde. Hiermee maakt het onderwijs bovendien nog steeds van een beperking een handicap en kan gesteld worden dat er sinds het onderzoek van Brown (2001) op dit gebied weinig veranderd is. Ook blijkt dat scholen de Wet passend onderwijs primair zien als een beleid vanuit financiële overwegingen en secundair vanuit de belangen van de leerling. Bovengenoemde toont aan dat er te weinig kennis is over de essentie van inclusief onderwijs en dat beleid te weinig in overeenstemming met deze essentie wordt gevoerd.

Een ander belangrijk aspect met betrekking tot de manier waarop de Wet passend onderwijs vorm krijgt is de concurrentiepositie van scholen. Scholen maken zich zorgen over hun concurrentiepositie en hechten daarom veel waarde aan het op peil houden van hun citoscores. Een toename van zorgleerlingen kan de citoscores negatief beïnvloeden. Hierdoor voelen zij zich beperkt in de aanname van leerlingen. Scholen dekken zichzelf in door het aannamebeleid aan te scherpen en de inschrijfprocedure aan te passen. In de schoolgids en op de website zal komen te staan welke zorg de school wel en vooral niet kan bieden. De toetscultuur in het Nederlandse onderwijs belemmert op deze manier de mate waarin scholen inclusief zijn.

Uit de resultaten blijkt dat directeuren niet bekend zijn met *UDL*, terwijl *UDL* volgens wetenschappers juist een belangrijke component is voor het slagen van inclusief onderwijs (Hall, Meyer & Rose, 2012; Michael & Trezek, 2006; Rose & Meyer, 2002; Scott & Shaw, 2006). Directeuren geven aan dat het aanpassen van materiaal en middelen geen prioriteit heeft. Ze voegen hier aan toe te denken dat het niet bijdraagt aan de slagingskansen van de Wet passend onderwijs. De oorzaak hiervan ligt mogelijk in het gebrek aan kennis van wetenschappelijk onderzoek op het gebied van *UDL*.

Scholen gaan het aannamebeleid duidelijker omschrijven door aan te geven welke zorg wel en niet geboden kan worden. Met als doel te voorkomen dat zorgleerlingen later toch doorverwezen moeten worden als blijkt dat de aanwezige zorg onvoldoende is. Dit staat haaks op wat het Ministerie van OCW van scholen verlangt, namelijk dat scholen alle leerlingen waaronder zorgleerlingen een goede en passende onderwijsplek bieden (OCW, 2014). Daarnaast gaat inclusief onderwijs juist om de mate waarin scholen alle leerlingen verwelkomen, onderwijs aan hen mogelijk maken en hen zien als volledige leden van de groep (Ainscow, 1999; Armstrong & Barton, 2007; Dickson, 2012; Farrell, 2001; Mittler, 2000; Mulhern, 2003). Daar is bij een aantal scholen dus geen sprake van. Naast dit proactieve handelen is in sommige gevallen sprake van reactief handelen. Er zijn scholen die pas aanpassingen zullen maken wanneer de situatie van een

aangenomen zorgleerling hierom vraagt of wanneer men handelingsverlegenheid ervaart. Dit is in strijd met de algemene inclusiegedachte.

McGuire en collega's (2006) benoemen dat samenwerking tussen verschillende partijen zal bijdragen aan een succesvolle invoering van inclusief onderwijs. Er heerst echter nog veel onduidelijkheid over de werking van het samenwerkingsverband en over hoe de extra ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband in de praktijk vorm krijgt. Toch zijn directeuren ook zeker van hun zaak, omdat ze geen grote veranderingen verwachten of omdat ze ervaren dat hun school op dit moment al handelt op een manier die past binnen de Wet passend onderwijs. Opvallend is dat dit niet blijkt uit de onderzoeksresultaten wanneer deze vergeleken worden met hetgeen de wetenschap belangrijk acht voor het slagen van inclusief onderwijs namelijk het belang van *UDL* en leerkrachtfactoren.

Om de Wet passend onderwijs te laten slagen is het van belang dat leerkrachten de visie van inclusie onderschrijven en de verandering naar inclusief onderwijs ondersteunen (Ahmed et al., 2012; Avramidis & Norwich, 2002; Idol, 2006; Kalambouka et al., 2008). Dit wordt echter door directeuren nauwelijks gestimuleerd. Overeenkomend met voorgaand onderzoek (Buell, 1999; Kalambouka et al., 2008; Savolainen et al., 2012; Waitoller & Artiles, 2013) blijkt dat directeuren niet bewust zijn van de cruciale rol die leerkrachten hebben in het slagen van de Wet passend onderwijs. Directeuren betrekken hun leerkrachten zo min mogelijk bij de invoering van de wet, onder andere om verdere verhoging van de werkdruk te voorkomen. Bovendien is opvallend dat leerkrachten minder bekwaam en vertrouwd worden geacht in het onderwijzen van leerlingen met meer en minder ernstige gedragsproblemen. Directeuren treffen echter weinig maatregelen om hieraan tegemoet te komen. Bovendien hebben leerkrachten hierin nog niet voldoende positieve ervaringen opgedaan, terwijl dit het zelfvertrouwen van leerkrachten in hun professioneel handelen en daarmee hun bereidheid om inclusief onderwijs te geven positief beïnvloedt (Ahmed et al., 2012; Buell, 1999; Florian, 2012).

Een speciale basisschool is opgenomen in het samenwerkingsverband maar van een constructieve samenwerking lijkt geen sprake. Dit terwijl zowel in de literatuur (Avramidis & Kalyva, 2007; Cochran-Smith & Dudley-Marling, 2012) als door directeuren wordt onderkend dat leerkrachten die opgeleid zijn in het speciaal onderwijs meer vaardigheden en kennis hebben voor het onderwijzen van zorgleerlingen. Een constructieve samenwerking met de speciale basisschool is dus van belang. Voor de juiste attitudes tegenover inclusief onderwijs en het zelfvertrouwen van leerkrachten is het bevorderlijk om leerkrachten breed op te leiden, zodat zij kennis hebben van verschillende beperkingen van leerlingen en de uitingen daarvan (Avramidis & Kalyva, 2007; Van Laarhoven et al., 2007; Simpson et al., 2003). Echter, uit de resultaten blijkt

dat leerkrachten juist specialistisch opgeleid worden tot bijvoorbeeld autismespecialist of Kanjer-coördinator. Opvallend is ook dat directeuren verwachten dat er niet veel zal veranderen in de leerlingpopulatie, terwijl de Wet passend onderwijs juist voorschrijft dat scholen meer zorgleerlingen opvangen. Dit impliceert dat het voor directeuren niet zo zeer van belang is leerkrachten breed op te leiden.

Uit terugkoppeling van de bovenstaande deelconclusies naar de onderzoeksvraag volgt de conclusie dat er sprake is van een discrepantie tussen de aanwezige en de noodzakelijke kennis om de achterliggende visie van de Wet passend onderwijs op een gedegen wijze te dragen en in de praktijk te brengen. Onbekendheid met de theorie omtrent inclusief onderwijs en passend onderwijs zorgt er voor dat dit geen vorm krijgt in de praktijk. Dit komt eens te meer naar voren door de onbekendheid met *UDL* en het belang van leerkrachtfactoren. Daarnaast bestaan er voor scholen onduidelijkheden met betrekking tot het beleid waardoor dit nog niet of onvoldoende vertaald kan worden naar de praktijk. Het feit dat leerkrachten onvoldoende voorbereid worden toont dit aan. Het gebrek aan voorbereiding met betrekking tot de Wet passend onderwijs wordt eveneens veroorzaakt door een tekort aan financiële middelen. Dit alles heeft tot gevolg dat de leerling zich moet aanpassen aan het onderwijs in plaats van dat het onderwijs zich aanpast aan de leerling.

Discussie

De grootste uitdaging in het onderwijs op dit moment is het vormen van een onderwijsvisie. De achterliggende visie en de doelen van het beleid zijn voor veel directeuren onduidelijk. Zij geven aan dat wettelijke kaders hen niet zo veel zeggen. Hierdoor wordt de nadruk gelegd op procedures en systeemverandering. Deze onduidelijkheid geeft scholen de ruimte zelf invulling aan het beleid te geven en dat gebeurt nu door de zorgleerling in het onderwijssysteem te passen in plaats van andersom. Overeenkomstig met de conclusie van Bolhuis (2008) blijkt een visie met een duidelijke omschrijving van doelen, inhouden, het proces en de vormgeving van het onderwijs noodzakelijk. Tevens is het van belang dat er meer eenduidigheid komt in het gebruik van relevante begrippen. Volgens het Centraal Plan Bureau (CPB, 2009) zijn zorgleerlingen leerlingen die zonder extra zorgbegeleiding onvoldoende of moeilijk mee kunnen komen. Het gaat om leerlingen met een handicap, stoornis of andere beperking. Dit terwijl een beperking pas een handicap wordt als de samenleving geen rekening houdt met de beperking (Brown, 2001). Daarnaast wordt in beleidsstukken veelal gesproken over integratie en wordt inclusief onderwijs niet genoemd. Ook dit zijn begrippen waarvan de betekenis voor de praktijk duidelijk zou moeten zijn.

De overheid heeft geen directe invloed op het integratieproces van leerlingen in het onderwijs. Daarom doet zij pogingen via administratieve, organisatorische en financiële maatregelen invloed uit te oefenen (Karsten, Peetsma, Roeleveld & Vergeer, 2001). Uit

dit onderzoek blijkt dat deze indirecte maatregelen nog geen invloed hebben op de praktijk. De vraag is of de overheid zich wel bewust is van de kloof tussen het beleid en de praktijk en van andere beperkingen die er zijn in het onderwijs, zoals een tekort aan financiële middelen en de toetscultuur die de mate van inclusie belemmert. Zo blijkt uit dit onderzoek dat scholen vanwege de toetscultuur en een gebrek aan financiële middelen reactief handelen en hierdoor bij voorbaat geen rekening houden met de zorgleerling. Het is duidelijk geworden dat scholen meer sturing nodig hebben bij de implementatie van de Wet passend onderwijs. Daarbij is het van belang dat zij die sturing krijgen van een professional die zich bewust is van wat zich afspeelt in de praktijk.

Een aantal directeuren benoemt leerlingen met gedragsproblemen als de groep waar de meeste problemen mee ervaren wordt. *Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD)* is in Nederland de meest voorkomende stoornis die gepaard gaat met gedragsproblemen (Trimbos, 2005). Volgens de Multidisciplinaire Richtlijn ADHD (Trimbos, 2005) heeft waarschijnlijk 3-5% van de Nederlandse kinderen onder de zestien jaar deze stoornis. Directeuren zijn echter niet van plan aanpassingen te maken voor deze groep leerlingen. Aanpassingen die wel gemaakt worden richten zich voornamelijk op hoogbegaafde kinderen. Hoogbegaafdheid, waarbij er sprake is van een IQ van 130 of hoger, komt bij ongeveer 3% van de bevolking voor (Driessen, Mooij & Doesborgh, 2007). De vraag is of de prevalentie van hoogbegaafdheid in de stad Utrecht anders is dan elders in Nederland of dat de keuze om zich te richten op hoogbegaafdheid te maken heeft met dat de cijfers en resultaten van de school dan beter uit de verf komen en daarmee de concurrentiepositie van de school.

Dit onderzoek kent enkele tekortkomingen. Tijdens het analyseren van het onderzoek is opgemerkt dat niet alle onderwerpen van de topiclijst in elk interview aan bod zijn gekomen. Daarnaast zijn door het open karakter van het interview topics door elkaar en niet in even grote mate aan bod gekomen. Bij nader inzien blijkt een topiclijst minder geschikt dan verwacht. Een semigestructureerd interview had meer richting gegeven. Ter voorkoming van systematische fouten is gebruik gemaakt van een meervoudige onderzoeksopzet in de vorm van interviews en documentenanalyse. Zo kan er vanuit gegaan worden dat als een bepaald onderwerp in het interview en in de schoolgids niet naar voren komt dit niet of nauwelijks deel uitmaakt van de belevingswereld van de respondent. Dit geldt vooral voor de volgende onderwerpen: *Salamanca Statement (UNESCO, 1994)*, *United Nations International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006)*, historische en cross-culturele ontwikkelingen en *WSNS*.

Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is het vergroten van de onderzoekspopulatie over meerdere regio's in Nederland. In dit onderzoek zijn alleen directeuren van basisscholen in de stad Utrecht betrokken en een aantal van hen gaf aan dat zij er beter

voor staan dan scholen in andere gemeentes van Nederland. In Utrecht zijn veel onderwijsvoorzieningen en er is een rijk aanbod aan typen scholen. Tevens noemen directeuren dat het samenwerkingsverband in Utrecht mogelijk over meer financiële middelen beschikt dan samenwerkingsverbanden in andere gemeentes van Nederland. De resultaten mogen daarom niet gegeneraliseerd worden naar alle gemeentes van Nederland en de daar aanwezige basisscholen.

Uit dit onderzoek wordt duidelijk dat de directeuren puur handelen naar de middelen die zij tot hun beschikking hebben en dat de eerste stap tot verandering bij de overheid ligt. Daarom moet benadrukt worden dat een kritische houding tegenover de directeuren enige nuance behoeft.

Referentielijst

- 50.000 stakende leraren in Arena. (6 maart 2012). Het Parool. Retrieved from <http://www.parool.nl/parool/nl/4/AMSTERDAM/article/detail/3219530/2012/03/06/50-000-stakende-leraren-in-Arena.dhtml>
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(3), 132-140. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x
- Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. Retrieved from http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/7/english/Art_7_109.pdf
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 14*(4), 401-416. doi: 10.1080/13603110802504903
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education, 15*(1). 29-39. doi: 10.1080/13603116.2010.496192
- Armstrong, F., & Barton, L. (2007). *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*. Series: Inclusive Education: Cross Cultural Perspectives, 4. Retrieved from http://download.springer.com/static/pdf/546/bok%253A978-1-4020-5119-7.pdf?auth66=1402140452_1f963da9c483cc861c12f9536fa2d32a&ext=.pdf
- Artiles, A. J., Harris-Murri, N., & Rotenberg, D. (2006) Inclusion as social justice: critical notes on discourses, assumptions and the road ahead. *Theory Into Practice, 45*(3), 260-268. doi: 10.1207/s15430421tip4503_8
- 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*(4), 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*(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Baarda, D. B., & Goede, M. P. M., de (2006). *Basisboek methoden en technieken: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers Groningen.
- Bakker, N., Noordman, J., & Rietveld-Van Wingerden, M. (2010). De eeuw van de onderwijs vernieuwing. In N. Bakker, J. Noordman & M. Rietveld van Wingerden (Eds.). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: Idee en praktijk 1500-2000*. (pp. 601-701). Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum.
- Bekkers, V. (2011). Passend onderwijs. Wie en waar is de regisseur? Over de verbroken verbindingen tussen politiek, beleid en sturing. *Uitgave van de ECPO: Passend Onderwijs-Passend Beleid? Drie visies op beleidsvorming rondom Passend Onderwijs*. (pp. 13-37).
- Bines, H., & Lei, P. (2011). Disability and education: The longest road to inclusion. *International Journal of Educational Development, 31*(5), 419-424. doi: 10.1016/j.ijedudev.2011.04.009
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma Uitgevers.
- Boer, A. A., de (2012). Inclusion: A question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.rug.nl/gmw/organization/actual/promotions-inaugural-lectures/promotions2012/120409-promotie-de-boer>
- Brown, S. C. (2001). Methodological paradigms that shape disability research. In G.L. Albrecht, K. D. Seelman, & M. Bury (Red.). *Handbook of Disability studies*. (pp.145-70). London, England: Sage Publication.
- Buell, M J., Hallam, R., Gamel-Mccormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion.

- International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156. doi: 10.1080/103491299100597
- Cochran-Smith, M., & Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in teacher education and special education: the issues that divide. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 276-278. doi: 10.1177/0022487112446512
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Cook Smith, N. (2010). An universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162-172. doi: 10.1177/0741932510381651
- Dalmau, M., Hatton, G. & Spurway, S. (1991). *Assessment in ISI Program: Inclusive schooling - integration*. Melbourne, Australia: Victoria Department of School Education.
- Dekker, S. (2012, November 16). [Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal]. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Dickson, E. (2012). A communitarian theory of the education rights of students with disabilities. *Educational Philosophy and Theory*, 44(10), 1093-1109. doi: 10.1111/j.1469-5812.2011.00788.x
- Driessen, G., Mooij, T., & Doesborgh, J. (2007). Hoogbegaafdheid van leerlingen in het primair onderwijs. Retrieved from Radboud Universiteit Nijmegen website: <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1683.pdf>
- Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs [EPCO] (2010). *Op weg naar Passend onderwijs 2. Voortgang 2009/ 2010*. Den Haag, Nederland: ECPO.
- Farrell, P. (2001). Current issues in special needs: Special education in the last twenty years: Have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28(1), 3-9. doi: 10.1111/1467-8527.t01-1-00197
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78. doi: 10.1080/13603110010035843
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in the inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive

- practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285. doi:
10.1177/0022487112447112
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43 (3), 235-245. doi: 10.1080/00131880110081017
- Gable, A. S. (2014). Disability theorizing and real-world educational practice: A framework for understanding. *Disability & Society*, 29(1), 86-100. doi:
10.1080/09687599.2013.776485
- Giffard-Lindsay, K. (2007). *Inclusive Education in India: Interpretation, Implementation, and Issues*. Retrieved from <http://sro.sussex.ac.uk/1863/>
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. (2012). *Universal design for learning in the classroom: practical applications*. New York, NY, USA: Guilford Publications.
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25, 762-784. doi:
10.1177/0145445501255006
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M., & McIntyre, D. (2004). *Learning without Limits*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Helmerts, H. M. (2011). De verhouding tussen regulier en speciaal onderwijs. In H.M. Helmerts (Eds.), *Overheid en onderwijsbestel: Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsbestel (1990-2010)*. (pp. 187-248). Retrieved from
<http://dare.uva.nl/record/398451>
- 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
- Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional Children*, 69(3), 279-292.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2008). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382. doi: 10.1080/00131880701717222

- King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disability Quarterly*, 32(4), 199-201.
- Kniveton, B. H. (2004). A study of perceptions that significant others hold of the inclusion of children with difficulties in mainstream classes. *Educational Studies*, 30(3), 331-343. doi: 10.1080/0305569042000224260
- Laarhoven, T. R., van, Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 440-455.
doi: 10.1177/0022487107306803
- Landelijke Stuurgroep Multidisciplinaire Richtlijnontwikkeling in de GGZ (2005). *Multidisciplinaire Richtlijn ADHD. Richtlijn voor diagnostiek en behandeling van ADHD bij kinderen en jeugdigen*. Retrieved from Trimbos Instituut website:
http://www.ggzrichtlijnen.nl/index.php?pagina=/richtlijn/item/pagina.php&richtlijn_id=29
- Ledoux, G., Smeets, E., & Rens, C., van (2010). Passend onderwijs in de koploperregio's: Voortgang in het schooljaar 2009/2010. *Stichting Radboud Universiteit te Nijmegen*. Amsterdam, Nederland: Kohnstamm Instituut.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12. doi: 10.1111/1467-8527.00275
- Marks, D. (1999). *Disability: controversial debates and psychological perspectives*. London, England: Routledge.
- McNally, R. D., Cole, P. G., & Waugh, R. F. (2001). Regular teachers' attitudes to the need for additional classroom support for the inclusion of students with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 26(3), 257-273.
doi: 10.1080/13668250120063421
- Meijer, C. J. W. (2003). *Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Retrieved from http://www.european-agency.org/sites/default/files/special_education_europe.pdf

- Meijer, J. W. (2004). Optiek en opdracht. In J. W. Meijer (Eds.), *WSNS welbeschouwd*. (pp. 25-32). Antwerpen – Apeldoorn, BE-NL: Garant.
- Michael, M. G., & Trezek, B. J. (2006). Universal design and multiple literacies: Creating access and ownership for students with disabilities. *Theory into Practice*, 45(4), 311-318. doi: 10.1207/s15430421tip4504_4
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Eurydice Nederland (2005). *Het onderwijssysteem in Nederland 2005*. Retrieved from Rijksoverheid website: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2005/10/14/het-onderwijssysteem-in-nederland-2005.html>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW] (2014). *Passend Onderwijs. Vierde voortgangsrapportage maart 2014*. Retrieved from Rijksoverheid website: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2014/03/27/vierde-voortgangsrapportage-passend-onderwijs.html>
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: using evidence-based teaching strategies*. New York, NY, USA: Routledge, Taylor and Francis Group
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education*. London, England: Fulton.
- Mulhern, P. (2003) Competing values, policy ambiguity: A study of mainstream primary teachers' views of 'inclusive education'. *Educate*, 3(1), 5-10. Retrieved from <http://educatejournal.org/index.php/educate/article/view/26>
- Neuman, W. L. (2012). *Understanding Research*. Essex, England: Pearson Education International.
- Noordegraaf, M., & Wit, B., de (2011). Passend Onderwijs in Impasse: Een bestuurs- en organisatiewetenschappelijke reconstructie van het passend onderwijsbeleid. *Uitgave van de ECPO: Passend Onderwijs-Passend Beleid? Drie visies op beleidsvorming rondom Passend Onderwijs*. (pp. 41-67).
- Null, R., (2013). *Universal design: Principles and models*. London, England: Taylor and Francis Group.

- O'Hanlon, C. (1995). *Inclusive education in Europe*. London, England: David Fulton Publishers.
- Pauw, L. M. J. (2013). *Onderwijs en burgerschap: Wat vermag de basisschool? Onderzoek naar De Vreedzame School* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/276048>
- Pisha, B., & Stahl, S., (2005). The promise of new learning environments for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic, 41*(2), 67-75
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Retrieved from <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/index.cfm>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without educational needs reviewed. *Educational Research Review, 4*(2), 67-79. doi: 10.1016/j.edurev.2009.02.002
- Salkind, N. J. (2009). *Exploring Research*. New York, NY, USA: Pearson Education International.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2011). 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*(1), 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.
- Simpson, R. L., Boer-Ott, S. R., de, & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders, 23*(2), 116-133. doi: 10.1097/00011363-200304000-00005
- Slee, R. (1999). *Special Education and Human Rights in Australia: How do we know about disablement and what does it mean for educators?* Philadelphia, USA: Open University Press.

- Smith, A. (1998). Crossing borders: Learning from inclusion and restructuring research in Sweden, Denmark, Norway and the United States. *International Journal of Educational Research*, 29(2), 161–166. doi: 10.1016/S0883-0355(98)00021-4
- The Organisation of Economic Co-operation and Development [OECD] (2006). *Programme for International Students Assessment (PISA)*. Retrieved from The Organisation of Economic Co-operation and Development website:
<http://www.oecd.org/pisa/home/>
- Tijmstra, J., & Boeije, H. (2011). *Wetenschapsfilosofie in de context van de sociale wetenschappen*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma Uitgevers.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- United Nations [UN] (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=61>
- Verhoeven, N. (2007). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma Uitgevers.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. doi: 10.1080/0885625082000042294
- Zoontjes, P. (2011). Zorgplicht passend onderwijs en de positie van schoolbesturen en ouders. *Nederlands Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 1, 7-35.
- Zwieten, M., van, & Willems, D. (2004). Methodologie van kwalitatief onderzoek: Waardering van kwalitatief onderzoek. *Huisarts en Wetenschap*, 47, 38-43. doi: 10.1007/BF03083653