

## **Bachelorthesis Pedagogische Wetenschappen**

(200600042)

Hebben Nederlandse pabostudenten de indruk dat hun opleiding hen voldoende voorbereidt op de praktijk van het passend onderwijs?

Renting, A. W. H.                      5625734

Steegemans, H.                        5626188

Timmermans, M. L. M.                5625467

Van der Vleuten, S. C. G.              5550386

Begeleider: Dr. C. Tijsseling

Tweede beoordelaar: Dr. P. Baar

Datum: 23-06-2015



**Universiteit Utrecht**

### Abstract

**Objective:** With this study we aim to evaluate whether Dutch student teachers have the idea that their teacher education prepares them well enough for the implementation of inclusive schooling. The study will focus on 4 different elements of preparation for inclusive schooling, namely knowledge about fundamentals, attitude, skills and preconditions. **Method:** Qualitative study using semi structured interviews for data collection. Twelve student teachers, 7 females and 5 males with a mean age of 21 years, were interviewed. **Results:** Eight respondents declared that they received none or little information about the fundamentals of inclusive schooling. Though the remainder (n = 4) mentioned that their educational programme pays sufficient attention to the fundamentals, it should be noted that these respondents defined 'inclusive schooling' incorrectly. Four respondents declared explicitly that their educational programme paid no attention to attitude. Three respondents declared their education taught them skills concerning inclusive schooling. Finally, all respondents declared that at the time of conducting the current study no attention was paid to preconditions of inclusive schooling by their educational programme. **Conclusion:** Student teachers have the idea that their educational programme does not prepare them well enough for the implementation of inclusive schooling. The recommendations provided at the end of this paper concerned in particular adjustments for teacher education programmes in the Netherlands.

*Keywords:* student teachers, teacher education, inclusive schooling, fundamentals, attitude, skills, precondition

## Inleiding

Op 1 augustus 2014 is de Wet Passend Onderwijs in Nederland in werking getreden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014). Deze wet legt de verantwoordelijkheid voor het plaatsen van kinderen met speciale onderwijsbehoeften bij scholen. Hoewel speciale onderwijsbehoeften moeilijk te definiëren zijn, wordt in dit onderzoek verwezen naar kinderen met diverse beperkingen en/of problemen in het volgen van onderwijs (Pijl, Frostad, & Flem, 2008). Het uitgangspunt van de Wet Passend Onderwijs is dat alle kinderen een plek moeten krijgen binnen een school die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden. Indien mogelijk gaan kinderen naar het regulier onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014). Regulier onderwijs in Nederland omvat het basisonderwijs voor kinderen in de leeftijd van 4 tot 12 jaar dat zich in principe niet richt op speciale doelgroepen, zoals kinderen met lichamelijke, zintuiglijke, emotionele of cognitieve beperkingen.

Onderwijs aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften heeft een lange geschiedenis. Om op te komen voor de belangen van mensen met een beperking, opdat ook zij onderwijs zouden krijgen, is vanaf het begin van de negentiende eeuw onderwijs georganiseerd voor kinderen met een beperking (Bakker, Noordman, & Rietveld-van Wingerden, 2006). In eerste instantie was sprake van segregatie. Dit hield in dat kinderen met speciale onderwijsbehoeften werden onderwezen in aparte scholen, omdat de opvatting heerste dat kinderen onderwijs dienden te krijgen naar gelang aard van beperking (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011). In de jaren zestig en zeventig vond in het merendeel van de westerse samenlevingen een verschuiving plaats van segregatie naar integratie (Vislie, 2003). In Nederland vond deze verschuiving in de jaren zeventig plaats (Bakker et al., 2006). Met de term integratie werd het toelaten van kinderen met speciale onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs omschreven (Farrell, 2000). Segregatie zou namelijk schending zijn van de basiswaarden en rechten van kinderen met een beperking, zoals gelijke participatie (Armstrong et al., 2011; Bakker et al., 2006).

In de jaren negentig veranderde de visie van integratie naar inclusie. In 1994 is het *Salamanca Statement* opgesteld, wat een wereldwijd raamwerk is voor inclusief onderwijs (United Nations Education, Society and Cultural Organisation [UNESCO], 1994). Integratie was voornamelijk gericht op het invoegen van kinderen met een beperking in het bestaande systeem (Ainscow, 2005; Shuman, 2007). Inclusie gaat echter verder dan dat (Warnock, 2010). De *one size fits all* mentaliteit van integratie werd namelijk vervangen door een flexibel curriculum om kinderen met verschillende

capaciteiten en interesses in te kunnen passen in het regulier onderwijs (Farrell, 2000; UNESCO, 1994). Inclusief onderwijs betekent daarmee toegankelijk onderwijs voor alle kinderen, ongeacht hun fysieke, intellectuele, sociale, emotionele of taalkundige beperking (Avramidis & Norwich, 2002). Inclusie gaat dus over aanwezigheid, participatie en prestatie van alle kinderen in regulier onderwijs, zonder specifiek te refereren naar kinderen met speciale onderwijsbehoeften (Ainscow, 2005; UNESCO, 1994; Vislie, 2003).

In Nederland was de inclusiegedachte enigszins uitgewerkt in verschillende overheidsprojecten, waaronder 'Weer Samen Naar School' in 1990 (Shuman, 2007) en het zogenaamde 'Rugzakje' in 2003 (Pijl & Veneman, 2005). Beide projecten zorgden er echter voor dat te veel kinderen naar het speciaal onderwijs werden verwezen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011; Pijl & Veeneman, 2005), onder andere door onduidelijkheid over de specifieke zorg die kinderen met speciale onderwijsbehoeften nodig hebben in het regulier onderwijs (Pijl & Veneman, 2005). Een andere consequentie van deze projecten was dat kinderen thuis kwamen te zitten, omdat ze niet geplaatst konden worden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011). Passend onderwijs is de huidige manier waarop de internationale visie op inclusief onderwijs in Nederland is vormgegeven. Passend onderwijs en inclusief onderwijs zijn echter niet geheel hetzelfde. De doelstelling van inclusief onderwijs is, zoals reeds beschreven, dat alle kinderen regulier onderwijs volgen (UNESCO, 1994). Het uitgangspunt van passend onderwijs is daarentegen dat alle kinderen een plek moeten krijgen op een school die het best past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden. Indien mogelijk gaan kinderen naar het regulier onderwijs, maar voor kinderen waarvoor dit onmogelijk is, blijft speciaal onderwijs beschikbaar (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014).

Leerkrachten hebben een essentiële rol in het succesvol realiseren van inclusief onderwijs (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Blecker & Boakes, 2010; Lloyd, 2000; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012), zo ook bij passend onderwijs (Shuman, 2007). De kwaliteit van leerkrachten bepaalt namelijk mede de kwaliteit van het onderwijs (Adema, Loeffen, Miltenburg, Voets, & De Wit, 2009; Malinen, Väisiänen, & Savolainen, 2012). Vanwege het stijgende aantal kinderen met speciale onderwijsbehoeften in reguliere klassen worden leerkrachten geconfronteerd met een toenemende diversiteit aan kinderen (Bartola & Smyth, 2009; Bruggink, Meijer, Goei, & Koot, 2013; Florian, 2012; UNESCO, 2001). Het is voor leerkrachten daarom noodzakelijk zich voor te bereiden op het onderwijzen van kinderen met een beperking

(Hastings & Oakford, 2003). Uit onderzoek blijkt echter dat leerkrachten zich over het algemeen onvoldoende voorbereid voelen om inclusief onderwijs te realiseren in de praktijk (Florian, 2012; Forlin, 2001; Horne & Timmons, 2009; Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009; Pijl, 2010; Smith & Tyler, 2011). Recent onderzoek in Nederland suggereert dat hetzelfde geldt voor Nederlandse leerkrachten wat betreft passend onderwijs (Erkaslan, Van Gastel, & De Jongste, 2014).

Wanneer leerkrachten onvoldoende voorbereid zijn op het realiseren van passend onderwijs, zal passend onderwijs niet kunnen slagen (Onderwijsraad, 2011). Het is daarom belangrijk dat leerkrachten goed opgeleid worden. De Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs ([pabo], Abeling, 2011) leidt studenten op om kinderen tussen de 4 en 12 jaar in het regulier basisonderwijs te kunnen onderwijzen. In Nederland worden door verschillende onderwijsinstututen pabo-opleidingen aangeboden. Het is aannemelijk dat de pabo-opleidingen leerkrachten voorheen onvoldoende hebben voorbereid op de praktijk van passend onderwijs, omdat dit toentertijd nog niet bestond.

Leerkrachten zullen onder andere kennis nodig hebben van de visie van inclusief onderwijs (Ainscow, 2005; Ainscow & Sandill, 2010; Bartola & Smyth, 2009). Het is namelijk moeilijk veranderingen aan te brengen in onderwijs, zonder een inclusieve visie van de leerkrachten (Nilholm, 2006). Naast kennis over de visie van inclusief onderwijs hebben Nederlandse leerkrachten ook kennis nodig over het beleid van passend onderwijs (Shuman, 2007). Uit onderzoek van Van der Veen, Smeets en Derriks (2010) blijkt dat wanneer meer leerkrachten achter de visie van inclusief onderwijs staan, er minder kinderen worden doorverwezen naar speciaal onderwijs. Leerkrachten in Nederland blijken echter te weinig op de hoogte te zijn van de inclusieve visie achter passend onderwijs (Erkaslan et al., 2014). Wil passend onderwijs een stap vooruit betekenen, moet de overheid, en in dit geval de opleidingen, de inclusieve waarden expliciet opnemen en intensief communiceren met pabostudenten (Shuman, 2007).

Het voldoende voorbereid voelen van leerkrachten omvat, naast kennis over de reeds beschreven grondbeginselen van passend onderwijs, meerdere factoren. Ahmmed, Sharma en Deppeler (2014) hebben in Bangladesh onderzoek gedaan naar deze factoren. In dit onderzoek zijn drie invloedrijke factoren geïdentificeerd, namelijk de houding van de leerkracht, de doeltreffendheid van de leerkracht en de beschikbare steun voor de leerkracht. Om doeltreffend te kunnen zijn, zijn vaardigheden essentieel. Het belang van deze factoren wordt in meerdere onderzoeken ondersteund (Avramidis et al., 2000; Hodkinson, 2009; Schram, Van der Meer & Van Os, 2013). In de praktijk zijn deze factoren sterk met elkaar verweven. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat een

positievere houding ten opzichte van inclusief onderwijs gepaard gaat met het beter gebruik maken van beschikbare steun, maar ook dat meer beschikbare steun leidt tot een positievere houding (Monsen, Ewing, & Kwoka, 2014). De genoemde factoren, namelijk houding, vaardigheden en beschikbare steun, worden hieronder nader toegelicht.

### **Houding van leerkrachten (in opleiding)**

De term 'houding' kan omschreven worden als een manier waarop iemand reflecteert op gedachten of een object (personen, dingen, ideeën) (Bohner & Dickel, 2011; De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). Uit de literatuurstudie van De Boer en collega's (2011) blijkt dat leerkrachten een onbesliste of een negatieve opvatting hebben over inclusief onderwijs. Daarnaast beschouwen zij zichzelf als niet voldoende geïnformeerd, bekwaam en zelfverzekerd voor het onderwijzen van kinderen met een beperking. In het onderzoek van Avramidis en Kalyva (2007) hadden leerkrachten daarentegen een positieve houding ten aanzien van de visie van inclusief onderwijs. Echter, deze leerkrachten uiten hun bezorgdheid over het dagelijks functioneren van inclusief onderwijs in een klas. Een positieve houding van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs kan bijdragen aan een hogere tevredenheid van leerlingen (Monsen & Frederickson, 2003).

Het aantal jaar ervaring in lesgeven heeft invloed op de houding van leerkrachten ten aanzien van inclusief onderwijs (De Boer et al., 2011). In de literatuur worden echter verschillende effecten beschreven van ervaring op houding. Verschillende onderzoeken suggereren dat leerkrachten met minder ervaring in het lesgeven een positievere houding hebben ten opzichte van inclusief onderwijs dan leerkrachten met meer ervaring (De Boer et al., 2011; MacFarlane & Woolfson, 2012). Daarentegen wordt zowel in onderzoek van Praisner (2003) als in onderzoek van De Boer, Pijl, Post en Minnaert (2012) geen relatie gevonden tussen aantal jaar ervaring met lesgeven en de houding van leerkrachten. Evenwel kan verondersteld worden dat het hebben van ervaring met inclusief onderwijs leidt tot zelfverzekerdheid (Wilkins & Nietfeld, 2004). Meer zelfverzekerdheid kan weer leiden tot een positievere houding omtrent inclusief onderwijs (De Boer et al., 2011; Wilkins & Nietfeld, 2004).

Het algemene beeld van leerkrachten over kinderen met een beperking wordt als positief omschreven (Avramidis & Kalyva, 2007; Savolainen et al., 2012). Leerkrachten zijn echter kritischer en bezorgder wanneer kinderen met een beperking bij henzelf in de klas zitten (Savolainen et al., 2012). Het beeld omtrent alle kinderen met een beperking kan desalniettemin door meer kennis over slechts één beperking al positief beïnvloed

worden (Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003). Hierdoor kan ook de houding ten opzichte van inclusief onderwijs verbeterd worden. De houding van leerkrachten ten opzichte van inclusief onderwijs wordt ook positiever naarmate meer ervaring is opgedaan in de omgang met kinderen met een beperking (Avramidis & Kalyva, 2007; Campbell et al., 2003; De Boer et al., 2011; Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009; Praisner, 2003; Sharma, Forlin, & Loreman, 2008). Daarentegen komt in de studie van MacFarlane en Woolfson (2013) naar voren dat de ervaring van leerkrachten in het onderwijzen van kinderen met sociaal- emotionele problemen en gedragsmoeilijkheden ervoor kan zorgen dat de bereidheid van leerkrachten om deze kinderen te onderwijzen afneemt.

Ook de aard van de beperking heeft invloed op de houding van leerkrachten (in opleiding). Leerkrachten in opleiding hebben een negatievere houding ten opzichte van kinderen met emotionele en gedragsproblemen in het regulier onderwijs dan ten opzichte van kinderen met intellectuele beperkingen (Hastings & Oakford, 2003). De onderzoeken van Avramidis en Norwich (2002), Cook (2001) en De Boer en collega's (2011) sluiten hierop aan. Hierin komt namelijk naar voren dat leerkrachten meer bereid zijn om kinderen met een milde handicap of met lichamelijke of zintuiglijke beperkingen te onderwijzen dan kinderen met complexe problemen, ernstige leerbehoeften of gedragsmoeilijkheden. Een verklaring voor de negatievere houding ten opzichte van laatstgenoemde kinderen is dat deze beperkingen niet aan het uiterlijk zichtbaar zijn, waardoor leerkrachten hen vergelijken met kinderen zonder beperkingen (Cook, 2001). Naast het hebben van complexe problemen, ernstige leerbehoeften of gedragsmoeilijkheden, kan ook comorbiditeit leiden tot een negatievere houding bij leerkrachten (Forlin & Chambers, 2011).

Zowel lerarenopleidingen als latere bijscholingen kunnen bijdragen aan een positieve verandering van de houding van leerkrachten (in opleiding) ten aanzien van inclusief onderwijs (MacFarlane & Woolfson, 2012). Onder andere het leren omgaan met kinderen met een beperking kan daarvoor worden opgenomen in het curriculum (Avramidis & Kalyva, 2007; Campbell et al., 2003; De Boer et al., 2011; Forlin et al., 2009; Praisner, 2003; Schram et al., 2013; Sharma et al., 2008). Het is onbekend hoe pabo-opleidingen hierop inspelen en of zij aandacht besteden aan de invloed van houding op de realisering van passend onderwijs.

### **Vaardigheden van leerkrachten (in opleiding)**

Uit onderzoek blijkt dat professionalisering van leerkrachten in inclusief onderwijs noodzakelijk is om te kunnen reageren op de toenemende diversiteit van kinderen met

speciale onderwijsbehoeften in de klas (Anderson, Klassen, & Georgiou, 2007; Engelbrecht, Oswald, Swart, & Eloff, 2003; Horne & Timmons, 2009). Om professionalisering te kunnen bewerkstelligen, zijn verschillende trainingen ontwikkeld en aanpassingen in het onderwijscurriculum gedaan (EADSNE, 2010; Florian & Rouse, 2009; Florian, Young, & Rouse, 2009; Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, & Rouse, 2007; Van Laarhoven et al., 2006). Uit onderzoek hiernaar, blijkt dat training een positieve invloed heeft op de vaardigheden van leerkrachten (Florian & Rouse, 2009; Florian et al., 2009; Van Laarhoven et al., 2007; Van Laarhoven et al., 2006).

Inclusief onderwijs vraagt onder andere om meer responsiviteit van de leerkracht (Blecker & Boakes, 2010; Vakil, Welton, O'Connor, & Kline, 2009). In de literatuur kwam niet eenduidig naar voren welke vaardigheden (toekomstige) leerkrachten daarnaast nodig hebben om inclusief onderwijs te verzorgen (Blecker & Boakes, 2010; European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE], 2012; Idol, 2006; Moen, 2008). Genoemde vaardigheden zijn het afstemmen van de lesinstructie op de kinderen met speciale onderwijsbehoeften (Blecker & Boakes, 2010; Cameron, 2014; Idol, 2006), het gebruikmaken van gevarieerde lesmaterialen (Blecker & Boakes, 2010), wijzigingen aanbrengen in het curriculum voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften (Cameron, 2014; Idol, 2006), zorgen voor een optimaal klassenmanagement (EADSNE, 2012; Idol, 2006; Moen, 2008) en samenwerken met professionals en ouders (EADSNE, 2012).

Daarnaast is in Nederland onderzoek gedaan naar vaardigheden die een belangrijke rol spelen bij het realiseren van passend onderwijs (Adema et al., 2009; Schram et al., 2013). Genoemde vaardigheden in het kader van passend onderwijs zijn het samenwerken met ouders, interne en externe experts en het denken en handelen vanuit het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften van iedere leerling (Adema et al., 2009; Schram et al., 2013). Tevens blijken het aangeven van eigen grenzen (Adema et al., 2009), het voeren van een diagnostisch gesprek en het zorgen voor klassenmanagement belangrijke vaardigheden te zijn (Schram et al., 2013). Hieruit kan geconcludeerd worden dat de vaardigheden die nodig zijn voor succesvolle realisering van inclusief en passend onderwijs grotendeels overeenkomen.

Ook voor de uitvoering van passend onderwijs lijkt professionalisering van leerkrachten noodzakelijk. In de pabo-opleidingen in Nederland kan dit op verschillende manieren worden vormgegeven. Toekomstige leerkrachten kunnen bijvoorbeeld een minor of een keuzecursus volgen waarin zij de benodigde vaardigheden leren (Schram et al., 2013). Het is echter onbekend hoe pabostudenten de benodigde vaardigheden daadwerkelijk aangeleerd krijgen binnen de opleiding.



### **Randvoorwaarden**

In het *Salamanca Statement* is beschreven dat steun moet worden verleend aan leerkrachten om succesvolle inclusie te realiseren (UNESCO, 1994). De beschikbare steun heeft namelijk invloed op de mogelijkheden van de leerkracht (Ahmmed et al., 2014; Idol, 2006). Steun is in de context van passend onderwijs een breed begrip, het kan immers in diverse vormen worden verkregen (Ahmmed et al., 2014). De verschillende vormen van steun kunnen worden opgevat als randvoorwaarden voor het laten slagen van het concept passend onderwijs in Nederland. Het is aannemelijk dat de hieronder genoemde vormen van steun bij inclusief onderwijs ook gelden bij passend onderwijs.

Ten eerste komt ondersteuning van leerkrachten door derden in de literatuur veelvuldig naar voren. Samenwerking met en ondersteuning door anderen is essentieel voor kwalitatief goed inclusief onderwijs (Goodman & Burton, 2010; Janney & Snell, 2006; Rose, 2001). Met name de aanwezigheid van onderwijsassistenten in de klas en de beschikbaarheid van specialisten wordt als zeer positief ervaren door leerkrachten (Anderson et al., 2007; Horne & Timmons, 2009; Idol, 2006; Rose, 2001). Tevens is administratieve ondersteuning gewenst (Blecker & Boakes, 2010). Gesuggereerd wordt dat gebrek aan beschikbare ondersteuning door derden leidt tot niet-inclusief onderwijs (Goodman & Burton, 2010; Monsen et al., 2014). Ook leerkrachten in opleiding geven, in overeenstemming met de reeds werkende leerkrachten, aan dat ondersteuning door onderwijsassistenten en specialisten hen onontbeerlijk lijkt (Avramidis et al., 2000; Lambe & Bones, 2006). Ten tweede is voldoende tijd volgens leerkrachten een randvoorwaarde voor het succesvol realiseren van inclusief onderwijs. De tijd wordt onder andere gebruikt voor het maken van lesplanningen, het aanpassen van het curriculum of voor overleg met collega's en ouders (Horne & Timmons, 2009). Hoewel de mate waarin uiteenloopt, is gebrek aan tijd een terugkerend aspect waarover zorgen worden geuit (Anderson et al., 2007; Blecker & Boakes, 2010; Horne & Timmons, 2009; Rose, 2001). Een derde aspect is de grootte van de klassen. Leerkrachten zijn van mening dat kleinere klassen het inclusief onderwijs kunnen verbeteren (Anderson et al., 2007; Horne & Timmons, 2009; Rose, 2001). Leerkrachten in opleiding geven eveneens aan dat kleinere klassen belangrijk zijn voor het succesvol kunnen uitvoeren van inclusief onderwijs (Avramidis et al., 2000; Lambe & Bones, 2006). Daarnaast is volgens leerkrachten de fysieke toegankelijkheid van scholen een randvoorwaarde voor het laten slagen van inclusief onderwijs (Rose, 2001). Leerkrachten in opleiding benoemen het belang van de bereikbaarheid van klaslokalen voor kinderen met een lichamelijke

beperking (Avramidis et al., 2000).

Bij alle genoemde vormen van steun zijn financiële middelen belangrijk, omdat geld de basis vormt voor de realisatie van de diverse vormen van steun. Daarnaast spelen ook de directeuren van scholen een rol in alle aspecten, aangezien zij invloed hebben op de mate waarin aan de randvoorwaarden wordt voldaan (Ainscow & Sandill, 2010; Horne & Timmons, 2009; UNESCO, 1994).

De opleiding zou, volgens het *Salamanca Statement*, aandacht moeten besteden aan het ontwikkelen van kennis van en begrip voor de mogelijkheden van lokaal beschikbare steun binnen scholen (UNESCO, 1994). Het optimaal gebruik maken van beschikbare steun kan middels onderwijs hieromtrent gestimuleerd worden. Het is echter onbekend in hoeverre pabo-opleidingen in Nederland aandacht aan de vormen, mogelijkheden en beperkingen van steun besteden.

### **Huidig onderzoek**

Het *Salamanca Statement* benadrukte reeds dat het belangrijk is een goede voorbereiding van leerkrachten in opleiding te waarborgen om een systemische verandering in het onderwijs te realiseren (UNESCO, 1994). Door invoering van inclusief onderwijs is de professionele ontwikkeling van leerkrachten middels opleiding(en) van cruciaal belang (Smith & Tyler, 2011; UNESCO, 2001). Het is namelijk onrealistisch om te verwachten dat leerkrachten kunnen omgaan met alle diverse onderwijsbehoeften als zij hier niet goed voor worden opgeleid (Anderson et al., 2007; Engelbrecht et al., 2003; Hodgkinson, 2009; Horne & Timmons, 2009). Leerkrachten in opleiding in Noord-Ierland geven echter aan dat het gebrek aan goede voorbereiding tijdens de studie de succesvolle realisatie van inclusief onderwijs belemmert (Lambe & Bones, 2006). Aangezien leerkrachten ook een belangrijke schakel blijken te zijn in het realiseren van passend onderwijs (Adema et al., 2009), is het essentieel dat pabostudenten worden voorbereid op het realiseren hiervan.

De opleiding speelt een grote rol in de voorbereiding van pabostudenten op de realisatie van passend onderwijs. Aangezien passend onderwijs relatief nieuw is, is het echter de vraag of hier in de pabo-opleidingen al aandacht aan wordt besteed. Wanneer pabostudenten na hun opleiding passend onderwijs niet succesvol kunnen realiseren, gaat dit ten koste van de kwaliteit van het basisonderwijs. Het was dan ook maatschappelijk relevant dat onderzocht werd hoe pabostudenten tegen passend onderwijs aankijken in het kader van *kennis over grondbeginselen, houding, vaardigheden* en *randvoorwaarden* en hoe de pabo-opleidingen in Nederland volgens hen hierop inspelen. Reeds weinig onderzoek was uitgevoerd omtrent de visie van

pabostudenten op deze aspecten en hun opleiding hieromtrent, wat dit onderzoek wetenschappelijk relevant maakte. Dit onderzoek richtte zich daarom op de volgende onderzoeksvraag: Hebben Nederlandse pabostudenten de indruk dat hun opleiding hen voldoende voorbereidt op de praktijk van het passend onderwijs?

Deze onderzoeksvraag is onderzocht aan de hand van de vier eerder genoemde aspecten, namelijk kennis over grondbeginselen, houding, vaardigheden en randvoorwaarden. Op basis van de literatuur is per aspect een verwachting opgesteld. Wat betreft het eerste aspect werd verwacht dat pabostudenten weinig kennis aangeboden krijgen vanuit de opleiding over de grondbeginselen van passend onderwijs. Ten tweede werd verwacht dat pabo-opleidingen geen aandacht besteden aan de houding ten opzichte van kinderen met een beperking en het concept passend onderwijs. Omtrent vaardigheden was de verwachting dat algemene didactische en pedagogische vaardigheden geleerd worden op de opleiding, maar dat deze niet gericht zijn op kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Ten aanzien van de randvoorwaarden werd verwacht dat hier over het algemeen weinig aandacht aan werd besteed vanuit de opleiding. Samengevat was de verwachting dat pabostudenten de indruk hebben dat hun opleiding hen onvoldoende voorbereidt op de praktijk van passend onderwijs.

### **Methode**

De onderzoekspopulatie bestond uit studenten die op moment van dit onderzoek een pabo-opleiding in Nederland volgden, ongeacht locatie en leerjaar. Aangezien onderzoek is gedaan naar de ervaring en beleving van deze studenten omtrent passend onderwijs, is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksopzet (Boeije, 2005b). Dit onderzoek was explorerend van aard, aangezien passend onderwijs nog relatief nieuw was. De aanpak van dit onderzoek is gebaseerd op de gefundeerde theoriebenadering. Het doel was namelijk om aan de hand van het beschrijven van de visie van pabostudenten op passend onderwijs en hun opleiding hieromtrent, tot theorievorming te komen over de aard en context van die visie (Boeije, 2005b). De pabostudenten zijn geworven middels de sneeuwbalmethode. Deze methode is een vorm van een gemakssteekproef. De sneeuwbalmethode houdt in dat de eerste respondenten zijn benaderd binnen het bestaande netwerk van de onderzoekers. Vervolgens hebben deze respondenten naar nieuwe respondenten geleid (Neuman, 2009). Gestreefd is naar een steekproef van minimaal 12 pabostudenten. In totaal zijn 22 pabostudenten benaderd voor deelname aan dit onderzoek, waarvan 12 studenten hebben ingestemd. De *response rate* bedroeg daarmee 55%. De 12 studenten zijn afkomstig van drie verschillende pabo-opleidingen uit verschillende regio's in Nederland. Per opleiding

hebben drie, vier of vijf studenten deelgenomen aan dit onderzoek. De steekproef bestond uit zeven vrouwen en vijf mannen, met een gemiddelde leeftijd van 21 jaar. De leeftijd liep uiteen van 17 tot en met 24 jaar. Drie van deze studenten zaten in het eerste jaar van de pabo-opleiding. Zeven studenten zaten in het tweede jaar, één in het derde jaar en één in het vierde jaar. Vijf van deze studenten hebben voor de pabo-opleiding de opleiding tot onderwijsassistent afgerond.

### **Dataverzameling en -analyse**

Kenmerkend voor de gefundeerde theoriebenadering is dat vaak gebruik wordt gemaakt van interviews als methode voor de dataverzameling (Boeije, 2005b), zo ook in dit onderzoek. In dit onderzoek is gekozen voor een semigestructureerd interview. Dit houdt in dat vooraf hoofdvragen zijn opgesteld, afgewisseld met aspecten en punten om door te vragen. De volgorde waarin deze vragen zijn gesteld, kon variëren en de antwoordmogelijkheden waren open.

De aspecten die aan bod zijn gekomen, waren kennis over grondbeginselen, houding, vaardigheden en randvoorwaarden in de context van passend onderwijs. Met kennis over grondbeginselen werd kennis over de historie van onderwijs aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften bedoeld. Dit aspect ging in op inclusief onderwijs, het *Salamanca Statement* en het concept passend onderwijs. Houding is in dit onderzoek gebruikt als de manier waarop pabostudenten zich gedragen tegenover, of denken over een zaak of gebeurtenis. Hieronder vallen de houding ten opzichte van kinderen met een beperking en de houding met betrekking tot het concept passend onderwijs. Met vaardigheden werden de competenties van leerkrachten bedoeld die nodig zijn voor het realiseren van passend onderwijs. Het aspect randvoorwaarden is in dit onderzoek geoperationaliseerd als de beschikbare vormen en mogelijkheden van steun voor de leerkrachten bij de realisatie van passend onderwijs. Ook het beleid van de scholen valt onder de randvoorwaarden.

De interviews hebben plaatsgevonden in de periode van 17 april tot en met 5 mei 2015. Deze zijn afgenomen door twee onderzoekers, waarvan één de vragen stelde en de ander observeerde. De interviews werden opgenomen en na afloop uitgetypt in een transcript. Deze transcripten zijn vervolgens gecodeerd. Het coderingsproces bestond uit drie opeenvolgende fasen. Eerst zijn alle gegevens die verzameld waren, zeer zorgvuldig gelezen, in fragmenten ingedeeld en voorzien van een code, oftewel *open gecodeerd*. Het resultaat van open coderen was een lijst met codes. De tweede stap was *axiaal coderen*. Dit was een manier om de codes uit de eerste fase te ordenen rondom een as. Het aantal codes is daardoor teruggebracht tot een beperkt aantal begrippen. Deze

begrippen zijn overzichtelijk weergegeven in een codeboom. In de laatste fase vond *selectieve codering* plaats, waarbij de nadruk lag op integratie en het leggen van verbanden tussen de begrippen (Boeije, 2005a). Coderen was zowel belangrijk voor de data-organisatie als voor de -interpretatie. Het zorgde namelijk voor afname in omvang van gegevens en overzichtelijke weergave van die gegevens.

Betrouwbaarheid heeft betrekking op beïnvloeding van de waarnemingen door toevallige of niet-systematisch fouten (Boeije, 2005b; 't Hart & Landsheer, 2003). Het afnemen van semigestructureerde interviews droeg bij aan de betrouwbaarheid van dit onderzoek (Neuman, 2009). Semigestructureerde interviews zorgen namelijk voor een meer systematische wijze van interviewen, waardoor alle aspecten aan bod komen. Naast het gedeeltelijk structureren van de interviews was het proces van coderen essentieel voor het waarborgen van de betrouwbaarheid. Door het vergelijken van de coderingsschema's kon de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vergroot worden, doordat de onderzoekers meer overeenkomstig gingen coderen (Boeije, 2005b). Op basis van de vergelijking van de coderingsschema's van de onderzoekers bleek dat er een hoge mate van consensus was. Tevens is tijdens de dataverzameling en -analyse een logboek bijgehouden waarin alle ondernomen stappen zijn beschreven. Door het bijhouden van dit logboek is het proces van dit onderzoek inzichtelijk gemaakt en is derhalve de herhaalbaarheid vergroot, wat bijdroeg aan de betrouwbaarheid.

Naast betrouwbaarheid is validiteit belangrijk voor de kwaliteit van kwalitatief onderzoek. Validiteit heeft betrekking op de beïnvloeding van het onderzoek door systematische fouten (Boeije, 2005b; 't Hart & Landsheer, 2003). De operationalisatie van de gebruikte begrippen, zoals hierboven beschreven, is gedaan op basis van een literatuurstudie. De omschrijvingen van de begrippen zijn daardoor gebaseerd op theorie, wat bijdroeg aan de interne validiteit ('t Hart & Landsheer, 2003). Bij dit type onderzoek was daarnaast authenticiteit van belang voor de interne validiteit: datgene wat voor de geïnterviewde 'echt' was, moest worden omschreven (Neuman, 2009). De interviewers hebben daarom open, niet-suggestieve vragen gesteld, zodat de geïnterviewden niet in een bepaalde richting werden gestuurd. Wat betreft externe validiteit is de vraagstelling gelokaliseerd tot de betreffende pabostudenten, omdat gebruik is gemaakt van een selecte steekproef ('t Hart & Landsheer, 2003). Dit onderzoek geeft mogelijk richting aan voor grootschaliger vervolgonderzoek.

Voor het waarborgen van de ethische integriteit zijn de respondenten duidelijk geïnformeerd over het doel en de aard van het onderzoek. Daarbij moesten de respondenten toestemming geven om aan dit onderzoek deel te nemen. Aangezien er

een semigestructureerd interview is afgenomen waarin de mening van de respondenten centraal stond, is met zorg gelet op het waarborgen van anonimiteit. Dit is gedaan door het anonimiseren van gegevens. Tevens zijn pabostudenten niet herleidbaar naar een school of instelling. De gegevens zijn uitsluitend gebruikt voor dit onderzoek en zullen niet verder verspreid worden.

### **Resultaten**

Het onderzoek is uitgevoerd aan de hand van de in de methode beschreven dataverzameling en -analyse. Tijdens de interviews zijn geen inconsistenties waargenomen tussen de verbale en non-verbale communicatie van de respondenten. De respondenten reageerden enthousiast op de gestelde vragen en gaven aan door het interview bewuster te zijn geworden van alle aspecten aangaande passend onderwijs. Gemiddeld duurden de interviews 35 minuten. Op basis van deze interviews zijn resultaten beschreven omtrent de vier aspecten: kennis over grondbeginselen, houding, vaardigheden en randvoorwaarden. De resultaten worden per aspect weergegeven.

#### **Kennis over grondbeginselen**

Onderwerpen die tijdens de interviews aan bod zijn gekomen, aangaande de grondbeginselen van passend onderwijs, betroffen de *historische ontwikkeling* van onderwijs aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften, het *Salamanca Statement*, *inclusief onderwijs* en *passend onderwijs*. Met betrekking tot de historische ontwikkeling gaven vier van de 12 respondenten aan niets te weten. Onderwerpen die door de overige acht respondenten benoemd werden, waren beperkt tot de onderwijssituatie omtrent kinderen met speciale onderwijsbehoeften in Nederland, voorafgaand aan passend onderwijs. Drie van de acht respondenten benoemden namelijk het zogenaamde 'Rugzakje'. Aangegeven werd dat individuele begeleiding voorheen ingekocht kon worden, maar dat deze begeleiding sinds de komst van passend onderwijs tot de taken van de leerkracht behoort. Zes respondenten gaven aan dat speciaal onderwijs bestond voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Twee van hen benoemden dat kinderen met speciale onderwijsbehoeften voorheen naar het speciaal onderwijs gingen, maar nu moeten integreren in het regulier onderwijs. Drie respondenten dachten dat passend onderwijs is ontstaan als bezuinigingsmaatregel. Het merendeel, zeven van de 12 respondenten, gaf aan op de pabo geen les te hebben gekregen over de historische ontwikkeling. De overige respondenten gaven aan dat het versnipperd of impliciet aan bod is gekomen.

Geen enkele respondent kende het *Salamanca Statement*. Twee respondenten gaven aan de term inclusief onderwijs wel te herkennen, maar de inhoud niet te kunnen

benoemen. Twee andere respondenten gaven daarentegen bij de omschrijving van inclusief onderwijs aan dat kinderen met een beperking zoveel mogelijk in het regulier onderwijs geplaatst moeten worden en daar ook behoren te blijven. Laatstgenoemden gaven echter aan dat het verschil tussen inclusief en passend onderwijs voor hen onduidelijk was. Een kanttekening die bij de resultaten omtrent inclusief onderwijs geplaatst dient te worden, is dat enkel vijf van de 12 respondenten in het onderzoek is gevraagd naar kennis over inclusief onderwijs.

Op één respondent na wist iedereen een beschrijving te geven van passend onderwijs. Vijf van de 12 respondenten benoemden bijvoorbeeld dat kinderen met een beperking met of zonder ondersteuning moeten kunnen functioneren in het regulier onderwijs. Drie respondenten verstonden onder passend onderwijs dat het onderwijsaanbod aangepast moest worden aan de behoeften van het kind. Drie respondenten benoemden de zorgplicht die scholen hebben door de komst van passend onderwijs. Zij gaven aan dat scholen verantwoordelijk zijn voor het zoeken van een passende onderwijsplek voor ieder kind. Eén van deze drie respondenten gaf aan dat deze zorgplicht is ontstaan vanuit het feit dat veel kinderen onterecht thuis zaten.

De vraag of in de opleiding aandacht wordt besteed aan passend onderwijs werd wisselend beantwoord. Vijf respondenten gaven aan op de opleiding geen les te hebben gekregen over passend onderwijs. Drie respondenten gaven aan hierover oppervlakkig onderwijs te hebben gekregen. Twee respondenten gaven aan dit later in de opleiding nog te verwachten. Vier respondenten gaven aan op de opleiding kennis te hebben verworven over niveauverschillen in instructiebehoeften, wat zij onder de noemer passend onderwijs schaalden. Eén van hen benoemde echter dat dit te maken had met adaptief onderwijs, in plaats van passend onderwijs. Overkoepelend kwam naar voren dat als er aandacht werd besteed aan de grondbeginselen van passend onderwijs, enkel de huidige stand van zaken omtrent passend onderwijs aan bod kwam met daarbij hoe de overheid tot dit beleid is gekomen.

### **Houding van pabostudenten**

Met betrekking tot houding zijn de volgende onderwerpen tijdens het interview aan bod gekomen: houding ten opzichte van het *concept passend onderwijs*, houding ten aanzien van *kinderen met een beperking* en *aandacht voor houding* vanuit de opleiding.

In negen van de 12 interviews kwam naar voren dat de respondenten een positieve houding hebben ten opzichte van het concept passend onderwijs. Deze respondenten benoemden dat zij het concept passend onderwijs mooi en interessant vonden. Zeven respondenten gaven aan het goed te vinden dat kinderen met een

beperking in het regulier onderwijs deelnemen. Deze respondenten gunden de kinderen regulier onderwijs en waren van mening dat deze kinderen daardoor beter voorbereid worden op de diversiteit in de maatschappij. Negen respondenten gaven aan dat er beperkingen zijn in het realiseren van passend onderwijs, wat de houding negatief beïnvloedt. Deze beperkingen hadden onder andere te maken met kinderen met extreme gedragsproblemen, externe steun, vaardigheden en het concept passend onderwijs. Twee van hen gaven aan dat ze er niet voor zouden kiezen om passend onderwijs uit te voeren, als dit een keuze zou zijn.

Respondenten gaven aan dat de houding ten opzichte van passend onderwijs ook op andere manieren beïnvloed kan worden, namelijk door de mening van school of de stageplaats, door zelf ervaring op te doen en door er met verschillende mensen over te praten. Dit werd benoemd door respectievelijk twee, drie en twee respondenten. De houding kon zowel positief als negatief beïnvloed worden. Daarnaast gaven verschillende respondenten aan dat de houding ten aanzien van het concept passend onderwijs invloed heeft op de uitvoering hiervan. Drie respondenten brachten namelijk naar voren dat hun eigen houding zowel een positieve als negatieve invloed kan hebben op de uitvoering van passend onderwijs. Drie andere respondenten benoemden daarentegen dat hun eigen houding geen invloed heeft op de uitvoering van passend onderwijs. Zij gaven aan dat passend onderwijs niet individueel te beïnvloeden is, omdat er gewerkt wordt in een team met zowel positieve als negatieve houdingen ten aanzien van de uitvoering van passend onderwijs.

Alle respondenten gaven aan een positieve houding te hebben ten opzichte van kinderen met een beperking. Hiervan hadden vier respondenten een negatievere houding ten opzichte van kinderen met een beperking in hun klas wanneer deze kinderen een stoorzender waren voor klasgenoten. Dat de respondenten kinderen met een beperking niet anders behandelden dan overige klasgenoten werd door vier respondenten benoemd. Vijf andere respondenten gaven aan zich niet kundig te voelen met betrekking tot de omgang en het begeleiden van kinderen met een beperking. Dit heeft invloed op de houding ten aanzien van deze kinderen. Drie respondenten gaven aan het werken met kinderen met een beperking als uitdagend te zien. Twee van hen benoemden dat het hen een positief gevoel geeft wanneer ze kinderen met een beperking goed kunnen begeleiden. Elf van de 12 respondenten benoemden dat theoretische kennis over een beperking of stoornis invloed heeft op de houding ten aanzien van kinderen met een beperking. Volgens vijf respondenten zou hun zelfvertrouwen verbeteren, wanneer ze meer kennis over beperkingen zouden hebben.



Dit zou weer leiden tot een positievere houding ten aanzien van kinderen met een beperking. Twee respondenten gaven aan dat ook het hebben van meer ervaring met deze kinderen tot meer zelfvertrouwen leidt.

Daarnaast benoemden enkele respondenten dat leerkrachten ook al een bepaalde houding moeten bezitten. Dit ging niet specifiek over houding ten aanzien van kinderen met een beperking maar over houding in het algemeen. Hierbij kwam het hebben van een open houding bij vijf respondenten naar voren. Naast een open houding, werd een sensitieve en/of empathische houding door drie respondenten benoemd.

Vier respondenten benoemden expliciet dat er geen aandacht vanuit de pabo-opleiding was besteed aan de houding ten aanzien van kinderen met een beperking. Eén respondent gaf aan dat de pabo-opleiding wel aandacht besteedde aan de visie ten aanzien van deze kinderen. Hiermee bedoelde de respondent dat werd geleerd om een kind los te zien van de beperking die hij heeft, dus dat het kind niet zijn beperking is. Bij de overige zeven interviews gaven twee respondenten geen antwoord op de vraag en in vijf interviews werd deze vraag niet gesteld. Vijf van de 12 respondenten gaven aan te verwachten dat, als de pabo-opleidingen aandacht gaan besteden aan theoretische kennis en omgang van kinderen met een beperking, hun houding positief zal veranderen ten opzichte van kinderen met een beperking.

### **Vaardigheden van pabostudenten**

Wat betreft vaardigheden is gevraagd welke vaardigheden respondenten *nodig achten voor realisering* van passend onderwijs en welke vaardigheden zij *aangeleerd krijgen binnen de opleiding*.

Alle respondenten gaven aan dat zij theoretische kennis als de belangrijkste vaardigheid zien voor realisering van passend onderwijs. Onder theoretische kennis werd de specifieke kennis over stoornissen en beperkingen verstaan. Elf respondenten gaven aan dat deze theoretische kennis binnen de opleiding te summier en oppervlakkig aangeboden werd om passend onderwijs te kunnen uitvoeren. Wel gaven vier respondenten aan dat het mogelijk is om een minor in het derde studiejaar te volgen waarin waarschijnlijk de gemiste theoretische kennis aan bod komt.

Daarnaast gaven 10 respondenten aan dat zij in het werken met kinderen met een beperking het belangrijk vinden om de leerinhoud af te stemmen op het individu, zodat het onderwijs passend gemaakt kan worden voor ieder kind in de klas. Drie respondenten benoemden dat tijdens de lessen aandacht wordt besteed aan het afstemmen van de leerinhoud op het individu. Onderdelen die hierbij werden genoemd, waren het aanpassen van instructies en het ontwerpen van een passend lesaanbod. Eén

respondent gaf aan dat deze vaardigheid verworven was middels stage. Daarnaast benoemde één respondent dat een tekort aan theoretische kennis zorgt voor een gebrekkige afstemming op de behoefte van het kind.

Tevens gaven 10 respondenten aan dat klassenmanagement belangrijk is voor de realisering van passend onderwijs. Vier respondenten gaven aan dat binnen de opleiding aandacht werd besteed aan klassenmanagement, bijvoorbeeld door het geven van tips over hoe de klas geordend kan worden of hoe omgegaan kan worden met verschillende instructiebehoeften in de klas.

Volgens acht respondenten was het kunnen samenwerken met derden ook een belangrijke vaardigheid. Twee respondenten benoemden dat samenwerking tussen leerkrachten en ouders kan zorgen voor afstemming tussen beide fronten, waardoor een goede leeromgeving voor het kind gecreëerd wordt. Drie respondenten benoemden dat tijdens de lessen weinig aandacht werd besteed aan samenwerken met derden, terwijl twee respondenten aangaven dat binnen hun stage samenwerken met derden wel aan bod kwam.

Naast het kunnen samenwerken met derden, gaven acht respondenten aan dat zij voldoende communicatieve vaardigheden nodig achten voor realisering van passend onderwijs. Eén respondent gaf aan dat communicatieve vaardigheden worden aangeleerd tijdens de lessen en op stage. Daarnaast benoemde één respondent dat er een gebrek is aan les in gesprekstechnieken die inzetbaar zijn tijdens gesprekken met ouders.

Tevens gaven zeven respondenten aan dat zij de vaardigheid omgang met kinderen met een beperking, nodig achten voor realisering van passend onderwijs. Twee respondenten gaven aan dat zij dit leren door ervaring met kinderen met een beperking, zoals een stage in speciaal onderwijs. Daarnaast benoemden twee andere respondenten dat deze vaardigheid niet aan bod komt in de opleiding. Eén respondent gaf aan dat een gebrek aan theoretische kennis kan zorgen voor een tekortkoming in de omgang met kinderen met een beperking.

Een andere belangrijke vaardigheid die door zeven respondenten benoemd werd, betreft flexibiliteit van de leerkracht in nieuwe situaties of in (her)vorming van de lessen. Eén respondent gaf aan dat flexibiliteit tijdens de lessen is genoemd als benodigde vaardigheid, waarna deze respondent zelf moest ontdekken hoe flexibiliteit eigen gemaakt kan worden. Daarnaast benoemden drie respondenten dat zij deze vaardigheid hebben geleerd middels stage.

Tot slot benoemden de respondenten het aangeven van eigen grenzen en zelfreflectie als invloedrijke vaardigheden die nodig zijn voor realisering van passend onderwijs. Vier respondenten gaven aan dat het aangeven van eigen grenzen belangrijk is. Eén respondent benoemde dat deze vaardigheid wordt geleerd middels stage en niet tijdens de lessen. Twee respondenten gaven aan dat zij zelfreflectie belangrijk vonden. Geen enkele respondent benoemde hoe binnen de opleiding aandacht wordt besteed aan zelfreflectie.

De antwoorden van de respondenten waren niet eenduidig met betrekking tot hoe de vaardigheden aangeleerd worden binnen de opleiding. Drie respondenten hebben expliciet aangegeven dat de benoemde vaardigheden zowel binnen de lessen als tijdens stage geleerd worden. Twee respondenten benoemden dat er een wisselwerking bestaat tussen de lessen en stage wat betreft het aanleren van de benoemde vaardigheden. Tenslotte gaven vijf respondenten aan dat de benoemde vaardigheden vooral geleerd worden door stage.

### **Randvoorwaarden**

Voor het aspect randvoorwaarden is gevraagd wat studenten verstonden onder randvoorwaarden, welke zij *nodig achtten voor de realisering* van passend onderwijs en hoe in de *opleiding* aandacht werd besteed aan deze randvoorwaarden.

Alle respondenten gaven aan dat het opnemen van kinderen met diverse beperkingen in het regulier onderwijs leidt tot een toename van de werkdruk voor leerkrachten. Deze toegenomen werkdruk vereist volgens hen aanpassingen in de praktijk. Door zeven respondenten werd aangegeven dat tijdgebrek een belemmerende factor is. Het tekort aan tijd werd zowel voor de voorbereiding als voor de uitvoering van de lessen benoemd. Daarnaast werd door zeven respondenten benoemd dat de klassen in de praktijk te groot zijn om passend onderwijs te kunnen laten slagen. Het is volgens hen onmogelijk om voldoende aandacht en tijd aan alle kinderen te besteden. De respondenten gaven dan ook aan dat kleinere klassen gewenst zijn, een maximale grootte van 25 kinderen werd hierbij vier keer genoemd.

Elf van de 12 respondenten gaven aan dat zowel extra ondersteuning binnen als buiten de klas randvoorwaarden zijn voor het succesvol kunnen realiseren van passend onderwijs. Een onderwijsassistent in de klas en ondersteuning van een intern begeleider buiten de klas werden hierbij het meest genoemd, respectievelijk negen en vier keer. Andere vormen van extra ondersteuning kan volgens respondenten gevonden worden in het raadplegen van een (ortho)pedagoog, logopedist of collega's. Deze werden alle drie door drie respondenten benoemd.

Naast de ondersteuning door anderen werd door negen respondenten benoemd dat momenteel sprake is van een tekort aan middelen in de praktijk. Zo werden aanpassingen aan het lesmateriaal of de -methode door vijf respondenten aangestipt, waarbij onder andere meer mogelijkheid voor differentiatie, gebruik van tablets en de aanschaf van speciale pennen werden genoemd. Ook de noodzaak van aanpassingen aan het schoolgebouw werd door zes respondenten benoemd. Met name het rolstoelvriendelijk maken van schoolgebouwen kwam naar voren. Een overkoepelende factor hierbij, die door zes respondenten werd benoemd, is geld. Er is volgens hen meer geld nodig voor het realiseren van de andere randvoorwaarden, waaronder het in dienst nemen van onderwijsassistenten, het beschikbaar stellen van meer tijd en het aanpassen van lesmateriaal of het schoolgebouw.

Het merendeel van de respondenten, namelijk 11 van de 12, gaf aan dat het voldoen aan bovenstaande randvoorwaarden essentieel is voor het succesvol realiseren van passend onderwijs. Vervolgens is gevraagd welke randvoorwaarde de respondenten het belangrijkste vonden. Elf respondenten vonden de ondersteuning door derden het voornaamst. Bij de huidige grootte van de klassen in de praktijk vonden negen respondenten hulp van een onderwijsassistent in de klas het voornaamst. Eén respondent gaf echter aan dat wanneer de klassen kleiner zouden zijn, feedback van externe professionals het meest waardevol zou zijn voor het succesvol realiseren van passend onderwijs. Daarnaast gaf één respondent aan dat alle randvoorwaarden onderling samenhangen.

Alle respondenten gaven aan dat er tot op dat moment in de opleiding weinig aandacht werd besteed aan de randvoorwaarden voor passend onderwijs. Dit antwoord kwam overeen bij respondenten van de verschillende pabo-opleidingen en uit verschillende leerjaren. De informatie die was verstrekt door de opleidingen was volgens de respondenten summier of oppervlakkig. Indien in de pabo-opleiding aandacht was besteed aan de randvoorwaarden, betrof dit over het algemeen één vorm van ondersteuning. Zo gaven twee respondenten aan dat ze voor een opdracht een intern begeleider hadden moeten interviewen en twee anderen hadden informatie gekregen over logopedie. Een andere respondent gaf aan dat tijdens een hoorcollege informatie was gegeven over de manier waarop hulp ingeschakeld kan worden van externe professionals. Drie respondenten hebben expliciet aangegeven dat meer informatie vanuit de opleiding omtrent de randvoorwaarden gewenst is. Een kanttekening die bij dit aantal respondenten geplaatst kan worden, is dat deze vraag aan de overige negen respondenten niet gesteld is. Een van de drie respondenten waaraan de vraag gesteld is,

gaf aan graag te willen leren welke hulp beschikbaar is en op welke manier deze bereikbaar is.

### **Conclusie**

Het doel van dit onderzoek was om aan de hand van het beschrijven van de visie van pabostudenten op passend onderwijs en hun opleiding hieromtrent, tot theorievorming te komen over de aard en context van die visie. Deze visie is beschreven op basis van de resultaten wat betreft vier aspecten rondom passend onderwijs, namelijk kennis over grondbeginselen, houding, vaardigheden en randvoorwaarden.

Volgens de literatuur is het belangrijk kennis over de grondbeginselen te hebben, omdat deze kennis nodig is voor het ontwikkelen van een inclusieve overtuiging (Nilholm, 2006; Van der Veen et al., 2010). Die overtuiging is nodig voor het succesvol realiseren van passend onderwijs (Nilholm, 2006) en zorgt ervoor dat minder wordt doorverwezen naar speciaal onderwijs (Van der Veen et al., 2010). De verwachting ten aanzien van dit aspect was dat pabostudenten weinig kennis aangeboden hebben gekregen vanuit de opleiding over de grondbeginselen van passend onderwijs. Deze verwachting is bevestigd middels dit onderzoek. Volgens de respondenten besteden pabo-opleidingen weinig aandacht aan zowel de historische ontwikkeling van onderwijs aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften als aan het concept passend onderwijs. Als aandacht wordt besteed aan deze onderwerpen, komen deze slechts oppervlakkig of impliciet aan bod. Uit de literatuur bleek echter dat het belangrijk is dat de opleidingen de inclusieve waarden expliciet opnemen en intensief communiceren met pabostudenten, wil passend onderwijs een stap vooruit betekenen (Shuman, 2007). Dit zou bij pabostudenten namelijk kunnen leiden tot het ontwikkelen van een inclusieve overtuiging. Deze inclusieve overtuiging is nodig om verandering te kunnen aanbrengen in het onderwijs (Nilholm, 2006).

Het tweede aspect houding van leerkrachten ten opzichte van kinderen met een beperking en ten aanzien van het concept passend onderwijs is eveneens belangrijk voor de realisatie van passend onderwijs. In de literatuur kwam naar voren dat leerkrachten een neutrale of negatieve houding hebben ten opzichte van inclusief en/of passend onderwijs (De Boer et al., 2011). Opvallend was dat de respondenten in dit onderzoek daarentegen over het algemeen positief waren over het concept passend onderwijs. Dit kan mogelijk verklaard worden door een gebrek aan ervaring bij de respondenten (De Boer et al., 2011; MacFarlane & Woolfson, 2012). De verwachting in dit onderzoek ten aanzien van dit aspect was dat de pabo-opleidingen geen aandacht besteden aan de houding van leerkrachten in opleiding. Deze verwachting is in dit onderzoek bevestigd.

Vier respondenten gaven namelijk expliciet aan dat de opleiding onvoldoende aandacht besteedt aan houding omtrent kinderen met een beperking en het concept passend onderwijs. De overige respondenten gaven ook aan dat ze te weinig kennis hebben over en ervaring hebben met kinderen met een beperking. Op basis van de literatuur kon geconcludeerd worden dat pabo-opleidingen waarschijnlijk een mogelijkheid mislopen om de houding van pabostudenten ten aanzien van passend onderwijs positief te beïnvloeden. Onderzoek suggereert namelijk dat meer kennis over en ervaring met kinderen met een beperking kan leiden tot een positievere houding ten opzichte van deze kinderen en de visie van inclusief onderwijs (Avramidis & Kalyva, 2007; Campbell et al., 2003; De Boer et al., 2011; Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009; Praisner, 2003; Sharma, Forlin, & Loreman, 2008).

Uit de literatuur is tevens gebleken dat, naast kennis over grondbeginselen en houding, vaardigheden van de leerkrachten belangrijk zijn voor realisering van passend onderwijs (Adema et al., 2009; Schram et al., 2013). Voorafgaand aan het onderzoek was de verwachting dat algemene didactische en pedagogische vaardigheden aan de studenten worden geleerd binnen de pabo-opleiding, maar dat deze vaardigheden niet gericht zijn op kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Deze verwachting kwam overeen met de resultaten van dit onderzoek. Alle respondenten gaven namelijk aan dat het leren van verschillende didactische en pedagogische vaardigheden die afgestemd zijn op kinderen met speciale onderwijsbehoeften ontbreekt binnen de pabo-opleiding. De respondenten achten de volgende vaardigheden belangrijk voor realisering van passend onderwijs, conform de gevonden literatuur; de leerinhoud afstemmen op het individu (Adema et al., 2009; Blecker & Boakes, 2010; Cameron, 2014; Idol, 2006; Schram et al., 2013), het zorgen voor een optimaal klassenmanagement (EADSNE, 2012; Idol, 2006; Moen, 2008; Schram et al., 2013), zelfreflectie (Adema et al., 2009; UNESCO, 2012), aangeven van eigen grenzen en weten hoe om te gaan met kinderen met een beperking (Adema et al., 2009), het samenwerken met derden (Adema et al., 2009; EADSNE, 2012; Schram et al., 2013) en voldoende communicatieve vaardigheden (UNESCO, 2012). Een opvallende bevinding was dat alle respondenten theoretische kennis over beperkingen benoemden als een van de belangrijkste vaardigheden. Aandacht vanuit de opleiding voor didactische en pedagogische vaardigheden gericht op kinderen met speciale onderwijsbehoeften was volgens de respondenten gewenst voor succesvolle realisering van passend onderwijs.

Daarnaast kwam in de literatuur naar voren dat ook het voldoen aan de randvoorwaarden essentieel is voor het succesvol realiseren van passend onderwijs

(Ahmmed et al., 2014; Idol, 2006; UNESCO, 1994). Dit werd door 11 van de 12 respondenten bekrachtigd. Zij gaven namelijk aan dat de realisatie van passend onderwijs leidt tot een toename van de werkdruk en dat daardoor ondersteuning noodzakelijk is. Ten aanzien van de randvoorwaarden werd verwacht dat hier over het algemeen weinig aandacht aan wordt besteed vanuit de opleiding. Op basis van de antwoorden van de studenten in dit onderzoek kon deze verwachting worden bevestigd. Allen gaven namelijk aan dat er tot dan toe nauwelijks aandacht aan de randvoorwaarden was besteed. In de literatuur kwam met name de ondersteuning door derden, zoals onderwijsassistenten en specialisten, veelvuldig naar voren (Avramidis et al., 2000; Goodman & Burton, 2010; Janney & Snell, 2006; Lambe & Bones, 2006; Rose 2001). De respondenten in dit onderzoek gaven, in lijn met deze literatuur, aan dat zij de ondersteuning door derden als belangrijkste vorm van steun voor de leerkracht zagen. Andere overeenkomstige bevindingen zijn het belang van voldoende tijd (Anderson et al., 2007; Blecker & Boakes, 2010; Horne & Timmons, 2009; Rose, 2001), kleinere klassen (Anderson et al., 2007; Avramidis et al., 2000; Horne & Timmons, 2009; Lambe & Bones, 2006; Rose, 2001) en fysieke toegankelijkheid van scholen (Avramidis et al, 2000; Rose, 2001). Opvallend is dat in de literatuur ook het belang van de directeur naar voren komt (Ainscow & Sandill, 2010; Horne & Timmons, 2009; UNESCO, 1994), terwijl dit door geen enkele respondent is benoemd. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de respondenten nog weinig in aanraking zijn gekomen met het bestuur van scholen en zodoende niet denken aan de invloed van onder andere de directeur.

Als laatste kon op basis van deze bevindingen antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag: Hebben Nederlandse pabostudenten de indruk dat hun opleiding hen voldoende voorbereidt op de praktijk van het passend onderwijs? De verwachting over deze onderzoeksvraag was dat pabostudenten van mening zijn dat hun opleiding hen onvoldoende voorbereidt op de praktijk van passend onderwijs. Naar aanleiding van de bevindingen omtrent de vier aspecten werd deze verwachting bevestigd. De algehele conclusie van dit onderzoek luidde dan ook dat pabostudenten de indruk hebben dat de pabo-opleiding hen onvoldoende voorbereidt op de praktijk van passend onderwijs.

### **Discussie**

Een methodologische kanttekening die bij dit onderzoek geplaatst kan worden, is dat niet bij alle respondenten alle vragen aan bod zijn gekomen, deels door onervarenheid van de interviewers en deels doordat niet alle respondenten door eenzelfde interviewer zijn geïnterviewd. Daarnaast zijn de respondenten geworven

middels een gemakssteekproef. Zeven van de 12 respondenten waren tweedejaars studenten, wat mogelijk een vertekend beeld heeft opgeleverd. Deze studenten hadden nog niet het volledige curriculum van de pabo doorlopen, zodat hun antwoorden gebaseerd waren op slechts de helft van het curriculum. Vier van deze respondenten hebben echter de opleiding tot onderwijsassistent afgerond, waardoor zij toch al enige kennis en ervaring bezaten. De scheve verdeling van de steekproef wat betreft leerjaar heeft daarom mogelijk enkel invloed gehad op de antwoorden aangaande de opleiding. Door de omvang en selectieprocedure van de steekproef zijn de resultaten van dit onderzoek niet generaliseerbaar.

Toch menen de onderzoekers dat dit onderzoek wetenschappelijk relevant is, aangezien het nieuwe kennis verschaft over de visie van pabostudenten over hun opleiding ten aanzien van de voorbereiding op de praktijk van passend onderwijs. Ook draagt dit onderzoek bij aan een goede implementatie van passend onderwijs in de praktijk. De bevindingen geven namelijk inzicht in wat volgens pabostudenten ontbreekt in pabo-opleidingen met betrekking tot de voorbereiding van pabostudenten op de praktijk van passend onderwijs. Op basis van deze inzichten kunnen aanbevelingen worden gedaan voor verder onderzoek:

- Aangezien recent maatregelen zijn genomen om de pabo-opleidingen te verbeteren (Onderwijsraad, 2011), wordt aanbevolen om dit onderzoek over vijf jaar grootschaliger te herhalen. Het effect van de verbetering van pabo-opleidingen zal immers waarschijnlijk pas zichtbaar worden op het moment dat passend onderwijs al enige tijd is ingevoerd (Onderwijsraad, 2011).
- Daarnaast is het gewenst dat onderzoek wordt gedaan naar de curricula van de pabo-opleidingen in Nederland. In dit onderzoek is de indruk van pabostudenten beschreven, welke niet direct vertaald kan worden naar de werkelijkheid. Indien uit onderzoek naar de curricula van pabo-opleidingen zou blijken dat deze daadwerkelijk onvoldoende aandacht besteden aan de genoemde aspecten in dit onderzoek, wordt aanbevolen dat de curricula verder aangepast worden. Het is onder andere belangrijk dat de volgende aspecten aan bod komen in de opleiding: (a) inclusieve waarden (Shuman, 2007), zodat pabostudenten een inclusieve overtuiging kunnen ontwikkelen, wat bijdraagt aan een succesvolle realisering van passend onderwijs; (b) kennis over en ervaring met kinderen met een beperking en (c) didactische en pedagogische vaardigheden die specifiek gericht zijn op kinderen met speciale onderwijsbehoeften, zodat pabostudenten beter kunnen omgaan met kinderen met een beperking, waardoor zij een



positievere houding ontwikkelen ten aanzien van deze kinderen en het concept passend onderwijs; (d) kennis over randvoorwaarden van passend onderwijs, omdat leerkrachten gezien de toegenomen werkdruk van passend onderwijs ondersteuning nodig hebben en hier door meer kennis optimaal gebruik van kunnen maken.

### Referentielijst

- Abeling, A. (2011). *Prisma Woordenboek* (14e druk). Houten: Uitgeverij Unieboek | Het Spectrum bv.
- Adema, E., Loeffen, E., Miltenburg, E., Voets, M., & De Wit, C. (2009). *Passend en competent: Onderzoek naar competenties van leraren bij passend onderwijs* [Rapport]. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability and Society, 29*, 317-331. doi:10.1080/09687599.2013.796878
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*, 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 401-416. doi:10.1080/13603110802504903
- Anderson, C. J. K., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International, 28*, 131-147. doi:10.1177/0143034307078086
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education, 15*, 29-39. doi:10.1080/13603116.2010.496192
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education, 16*, 277-293. doi:10.1016/S0742-051X(99)00062-1
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teacher's attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 367-389. doi:10.1080/08856250701649989
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 129-147. doi:10.1080/08856250210129056
- Bakker, N., Noordman, J., & Rietveld-van Wingerden, M. (2006). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: Idee en praktijk, 1500-2000*. Assen: Van Gorcum.

- 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). Springer. doi:10.1007/978-1-4020-8874-2
- Blecker, N. S., & Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education, 14*, 435-447. doi:10.1080/13603110802504937
- Boeije, H. (2005a). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Utrecht: NIZW uitgeverij.
- Boeije, H. (2005b). Kwalitatief onderzoek. In H. 't Hart, H. Boeije, & J. Hox (Eds.), *Onderzoeksmethoden* (pp. 246-281). Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitudes change. *The Annual Review of Psychology, 62*, 391-417. doi:10.1146/annurev.psych.121208.131609
- Bruggink, M., Meijer, W., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2013). Teacher's 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
- Cameron, D. L. (2014). An examination of teacher-student interactions in inclusive classrooms: Teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*, 264-273. doi:10.1111/1471-3802.12021
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 28*, 369-379. doi:10.1080/13668250310001616407
- Cook, B. C. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education, 34*, 203-213. doi:10.1177/00224669010340040
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies, 38*, 433-448. doi:10.1080/03055698.2011.643109
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education, 50*, 293-308. doi:10.1080/1034912032000120462

- Erkaslan, E., Van Gastel, T., & De Jongste, S. (2014). *In hoeverre zijn leerkrachten voorbereid op het onderwijzen van functioneel diverse kinderen in het regulier basisonderwijs?* (Niet gepubliceerde Bachelor thesis). Universiteit Utrecht, Utrecht.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Teacher education for inclusion – International literature review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher education for inclusion*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 153-162.  
doi:10.1080/136031100284867
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63, 275-285.  
doi:10.1177/0022487112447112
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2009). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 709-722.  
doi:10.1080/13603111003778536
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 594-601.  
doi:10.1016/j.tate.2009.02.003
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43, 235-245. doi:10.1080/00131880110081017
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 17-32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 195-209.  
doi:10.1080/13603110701365356
- Goodman, R. L., & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences en recommendations for creating a

- successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15, 223-237. doi:10.1080/13632752.2010.497662
- 't Hart, H., & Landsheer, H. (2003). Dataverzameling. In M. de Goede, & J. van Dijk (Eds.), *Praktijkgestuurd Onderzoek: Methoden van Praktijkonderzoek* (pp. 107-133). Groningen: Stenfert-Kroese.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23, 87-94. doi:10.1080/01443410303223
- Hodkinson, A. (2009). Pre-service teacher training and special educational needs in England 1970-2008: Is government learning the lessons of the past or is it experiencing a groundhog day? *European Journal of Special Needs Education*, 24, 277-289. doi:10.1080/08856250903016847
- Horne, E. P., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273-286. doi:10.1080/13603110701433964
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94. doi:10.1177/07419325060270020601
- Janney, R. E., & Snell, M. E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory Into Practice*, 45, 215-223. doi:10.1207/s15430421tip4503\_3
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542. doi:10.1016/j.tate.2009.02.010
- Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 167-186. doi:10.1080/08856250600600828
- Lloyd, C. (2000). Excellence for all children false promises! The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 133-151. doi:10.1080/136031100284858
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2012). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in

- mainstream schools: An application of theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. doi:10.1016/j.tate.2012.08.006
- Malinen, O.-P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (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
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014). *Zesde voortgangsrapportage passend onderwijs 2014* [Rapport]. Ontvangen van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/documenten-en-publicaties/rapporten/2014/12/02/zesde-voortgangsrapportage-passend-onderwijs-2014.html> Geraadpleegd op 03-03-2015.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2011, januari 31). Kamerbrief over de knelpunten van het toenmalige stelsel en uitgangspunten voor het nieuwe stelstel passend onderwijs. Nederland: Den Haag.
- Moen, T. (2008). Inclusive educational practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 59-75. doi:10.1080/00313830701786628
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17, 113-127. doi:10.1007/s10984-013-9144-8
- Monsen, J. J., & Frederickson, N. (2003). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129-142. doi:10.1023/B:LERI.0000037196.62475.32
- Neuman, W. L. (2009). *Understanding Research*. Utrecht: Pearson.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 41, 431-445. doi:10.1080/08856250600957905
- Onderwijsraad. (2011). *Passend onderwijs voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte – Overwegingen bij het conceptwetsvoorstel passend onderwijs* [Rapport]. Den Haag: Onderwijsraad.
- 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, 387-405. doi:1080/00313830802184558

- Pijl, S. J., & Veneman, H. (2005). Evaluating new criteria and procedures for funding special needs education in the Netherlands. *Educational Management Administration and Leadership*, 33, 93-108. doi:10.1177/1741143205048176
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69, 135-145. doi:10.1177/001440290306900201
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53, 147-156. doi:10.1080/00131910120055570
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (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* [Rapport]. Enschede: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23, 773-785. doi:10.1080/09687590802469271
- Shuman, H. (2007). Passend onderwijs - Pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46, 267-280. Beschikbaar via: <http://www.tijdschriftvoororthopedagogiek.nl/>
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41, 323-339. doi:10.1007/s11125-011-9207-5
- United Nations Education, Society and Cultural Organisation. (1994). *The Salamanca Statement on principles, policies and practice in special needs education*. Paris: United Nations Education, Society and Cultural Organisation.
- United Nations Education, Society and Cultural Organisation. (2001). *Open file on inclusive education*. Paris: United Nations Education, Society and Cultural Organisation.
- Van der Veen, I., Smeets, E., & Derriks, M. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: Number, characteristics and school career. *Educational Research*, 52, 15-43. doi:10.1080/00131881003588147

Van Laarhoven, T. R., Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education, 58*, 440-455.

doi:10.1177/0022487107306803

Van Laarhoven, T. R., Munk, D. D., Lynch, K., Wyland, S., Dorsch, N., Zurita, L., . . . Rouse, J. (2006). Project ACCEPT: Preparing pre-service special and general educators for inclusive education. *Teacher Education and Special Education, 29*, 209-212. doi:10.1177/088840640602900401

Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B., & Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal, 36*, 321-326.

doi:10.1007/s10643-008-0289-5

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the westerns European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18*, 17-35. doi:10.1080/0885625082000042294

Warnock, M. (2010). Special educational needs: A new look. In L. Terzi (Ed.), *Special educational needs: A new look* (pp. 11-45). London: Continuum International Publishing Group.

Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4*, 115-121. doi:10.1111/J.1471-3802.2004.00026.x