

PASSEND ONDERWIJS

passend of onwijs?

De verhouding tussen de opvattingen van basisschoolleerkrachten in het regulier onderwijs over Passend Onderwijs en hun praktijkervaringen op het gebied van kennis, klassenmanagement, vaardigheden en bijscholing.

Cursus: Thesis (200600042)

Studenten: J. Borger (5697441)
V. D. Kalle (0850227)
M. Lier (5705274)
M. R. Verberne (5722896)

Docent: dr. C. Tijsseling

Tweede beoordelaar: dr. S. Sieckelinck

Opdracht: Eindopdracht

Datum: 27 juni 2016

Werkgroep: 5

Abstract

Background: On the first of August 2014, the law 'Passend Onderwijs' (Appropriate Education) was passed in the Netherlands. The purpose of this law is to find a suitable place for all children in the education system that fit their aptitudes and qualities. 'Passend Onderwijs' is based on the ideas of inclusive education. Teachers are critical to the success of inclusive education. **Objective:** Recent research shows that teachers in primary schools in the Netherlands still have a negative attitude towards 'Passend Onderwijs'; even a year after its implementation. This study investigates how this negative attitude can be associated with the following aspects: knowledge of 'Passend Onderwijs', classroom management, competences, education and retraining. **Method:** For this qualitative, explorative study 16 primary school teachers were interviewed. A semi-structured interview was used to elaborate on the aforementioned four aspects. **Results:** The main findings are that teachers have an overall knowledge about 'Passend Onderwijs' and its goals. On the other hand, there is no adequate classroom management because teachers lack the support of an assistant. Moreover, teachers do not have enough skills to teach well in 'Passend Onderwijs'. There is a need for training and developing (new) competences. Finally, schools offer sufficient opportunities for teachers to retrain. However, further development is necessary for secondary teacher trainings. **Conclusions:** The negative attitude of teachers towards 'Passend Onderwijs' could cohere with their negative experiences with classroom management, competences and education. Their knowledge of 'Passend Onderwijs' and opportunities to retrain are sufficient, so these probably do not cohere.

Key words: Passend Onderwijs, teachers, attitude, knowledge, classroom management, competences, education, retraining

Inhoudsopgave

Inleiding	4
Methode	12
Resultaten	16
Conclusie	23
Discussie	26
Referentielijst	28
Bijlagen	
- Bijlage A	37
- Bijlage B	41

Inleiding

Eén augustus 2014 is de Wet Passend Onderwijs in Nederland ingevoerd. Het doel van deze wet is kinderen een passende plek in het onderwijs te bieden die aansluit bij hun mogelijkheden en kwaliteiten. Dit wordt gerealiseerd door de zorgplicht. De zorgplicht houdt in dat scholen verplicht zijn een passende plek voor ieder kind te vinden. Is dit echter niet mogelijk binnen de school van aanmelding, dan moet deze school een andere geschikte plek voor het kind zoeken. Hiervoor werken reguliere en speciale scholen samen binnen regionale samenwerkingsverbanden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014; Rijksoverheid, n.d.; Smeets & Rispens, 2008).

Geschiedenis van inclusief onderwijs

Aanvankelijk waren het speciaal onderwijs en het regulier onderwijs van elkaar gescheiden, wat segregatie werd genoemd. Men ging ervan uit dat er voor kinderen die anders waren ook ander onderwijs moest zijn (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011; Peters, 2007). Later werd deze vorm van onderwijs minder geaccepteerd. Men ging namelijk meer denken vanuit de rechten van de mens, waarbij ieder kind recht heeft op het volgen van regulier onderwijs (Ainscow & Cesar, 2006; Lindsay, 2007; UNESCO, 2003). Ook beleidsmakers waren steeds meer geïnteresseerd in het idee van sociale inclusie en dit zorgde voor de verandering naar het inclusief onderwijs (Ainscow & Cesar, 2006; Lindsay, 2007).

Een belangrijke stap richting inclusief onderwijs vond plaats in 1994. Toen werd de Salamanca World Conference on Special Needs Education gehouden waarbij de basis werd gelegd voor inclusief onderwijs (Ainscow & César, 2006; Ferguson, 2008; Hardy & Woodcock, 2015; UNESCO, 1994). Het Salamanca statement werd wereldwijd aangenomen en ging ervan uit dat: alle kinderen fundamenteel recht hebben op onderwijs; ieder kind uniek is; onderwijssystemen en opleidingen rekening moeten houden met de diversiteit aan behoeftes van mensen en alle kinderen uit het speciaal onderwijs toegang moeten krijgen tot een passende plek binnen het regulier onderwijs (Hardy & Woodcock, 2015; UNESCO 1994, 2003; Vislie, 2003). Het algehele doel van inclusief onderwijs is het creëren van een maatschappij waarin elkaars diversiteit wordt geaccepteerd (Conner, Gabel, Gallagher, & Morton, 2008; UNESCO 1994, 2003; Vislie, 2003).

De weg naar Passend Onderwijs in Nederland

In Nederland werden enkele initiatieven genomen om het aantal leerlingen binnen het speciaal onderwijs te verminderen en zo segregatie binnen het onderwijs tegen te gaan (Norwich, 2008; Pijl, 2015). Een eerste initiatief werd in 1995 genomen, namelijk 'Weer Samen Naar School'. Deze wet moest ervoor zorgen dat moeilijk lerende kinderen en kinderen met leer- en opvoedingsproblemen naar een reguliere basisschool konden gaan (Van der Meer, 2011). Acht jaar later kwam de Wet Leerling Gebonden Financiering

die zich richtte op kinderen met een zwaardere beperking. De financiering voor speciale voorzieningen werd aan het kind gekoppeld in plaats van aan een school (Norwich, 2008; Pijl, 2015). Op deze manier konden kinderen met een beperking de speciale voorzieningen ook krijgen op een reguliere basisschool.

Ondanks deze initiatieven gingen er toch nog veel kinderen naar het speciaal onderwijs. Daarom werd er een nieuwe wet gevormd als stap in de richting naar inclusief onderwijs (Pijl, 2015; Schram, Van der Meer, & Van Os, 2013). Deze werd de Wet Passend Onderwijs genoemd (Schram et al., 2013). Passend Onderwijs gaat over alle kinderen en jongeren tot 23 jaar. Met deze wet wil de overheid de volgende doelen bereiken: alle kinderen krijgen een passende plek in het onderwijs; alle kinderen gaan naar een reguliere school mits dat mogelijk is; kinderen gaan alleen naar het speciaal onderwijs als intensieve begeleiding nodig is; scholen hebben de mogelijkheid voor ondersteuning op maat; er wordt gekeken naar de mogelijkheden en onderwijsbehoeften van de kinderen en er wordt geprobeerd het langdurig thuiszitten van kinderen tegen te gaan (Ludeke, 2013; Rijksoverheid, n.d.; Schram et al., 2013). In Nederland kan nog niet van inclusief onderwijs gesproken worden, omdat het (voortgezet) speciaal onderwijs blijft bestaan. Naast het inzetten van de Wet Passend Onderwijs om de eerder benoemde doelen te bereiken, wil de overheid door deze invoering ook meer eenheid creëren tussen speciaal en regulier onderwijs (Ludeke, 2013; Schram et al., 2013). Wanneer de Wet Passend Onderwijs zorgvuldig wordt nagestreefd, kunnen resultaten op maatschappelijk niveau zichtbaar worden. Meer jongeren zullen een startkwalificatie halen, een inkomen uit arbeid verwerven en tevens actief deelnemen aan de maatschappij (Ludeke, 2013).

Om de doelen van de Wet Passend Onderwijs te kunnen realiseren vinden er naast de invoering van de zorgplicht, nog een aantal veranderingen plaats in het onderwijssysteem. Iedere school is binnen een regionaal samenwerkingsverband verplicht dezelfde basisondersteuning aan te bieden (Rijksoverheid, n.d.). Daarnaast kunnen scholen binnen een regionaal samenwerkingsverband nog apart extra ondersteuning bieden, zoals een speciale klas voor kinderen met gedragsproblemen (Rijksoverheid, n.d.).

Effectiviteit

Er zijn verschillende resultaten bekend over de effectiviteit van Passend Onderwijs. Uit onderzoek van De Graaf, Van Hove en Haveman (2014) blijkt dat het plaatsen van kinderen in het regulier onderwijs positieve effecten heeft. Door de omgang met klasgenoten met een beperking tonen klasgenoten zonder een beperking betere acceptatie, pro-sociaal gedrag en meer morele ontwikkeling (De Graaf et al., 2014). Tevens ontwikkelen kinderen met een beperking hogere academische vaardigheden in het regulier onderwijs (Cole, Waldron, & Majd, 2004; De Graaf, Van Hove, & Haveman,

2013; Dolva, Hemmingsson, Gustavsson, & Borell, 2010; Turner, Alborz, & Gayle, 2008). Vergelijkend onderzoek van Dessemontet en Bless (2013) laat andere uitkomsten zien. Zij deden onderzoek naar de academische vaardigheden van leerlingen in een inclusieve klas en een niet-inclusieve klas in Zwitserland. Na een jaar toonden beide groepen dezelfde academische vooruitgang. Dessemontet en Bless (2013) gaven als oorzaak voor dit resultaat dat de inclusieve klassen uit het experiment nog niet zo ingericht waren dat het individu volledig tot zijn recht kwam.

Klassenmanagement

Klassenmanagement blijkt één van de belangrijkste ingrediënten voor effectief lesgeven in het basisonderwijs te zijn (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003; Weinstein, Curran, & Tomlinson-Clarke, 2003). Klassenmanagement is het creëren van een ordelijke en ondersteunende omgeving voor de leerlingen, zodat zij de ruimte krijgen om goed te kunnen leren en functioneren. Het creëren van effectieve instructie en leeractiviteiten door de leerkracht staan hierbij centraal (Tak, Bosch, Begeer, & Albrecht, 2015). Uit onderzoek is gebleken dat instructie, volgens het directe instructiemodel, het meest effectief is voor kinderen die problemen hebben met leren. De kenmerken van het directe instructiemodel zijn: duidelijke doelen stellen, duidelijke leerstofopbouw gebruiken, directe feedback inzetten en aansluiten op het tempo van de leerling (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003).

Om de praktijk van inclusief onderwijs te laten slagen zijn er verschillende onderwijsarrangementen en voorzieningen mogelijk. In het regulier onderwijs worden leerlingen met dezelfde academische vermogens vaak bij elkaar gezet om samen te werken (Greven, 2007). Uit onderzoek van Roscoe en Chi (2007) blijkt dat het gebruik van coöperatief leren, of het zogenoemde *peer-tutoring*, effectiever is dan het indelen van leerlingen op niveau. *Peer-tutoring* kan gedefinieerd worden als het instructie geven van een leerling (de tutor) aan een andere leerling (de tutee). Op deze manier kunnen leerlingen met verschillende academische vermogens samenwerken (Roscoe & Chi, 2007). Toch kiezen in sommige landen scholen ervoor om nauwelijks in groepsverband te werken, zoals in Australië (Gillies & Boyle, 2010) en Zweden (Williams & Sheridan, 2010). Gillies en Boyle (2010) onderzochten mogelijke oorzaken voor het minimaal inzetten van het werken in groepsverband door leerkrachten. Zij kwamen tot twee hoofdoorzaken: kennisgebrek en negatieve ervaringen van leerkrachten. Het kennisgebrek van leerkrachten kan aanleiding geven tot activiteiten in de klas die de leerkracht moeilijk kan sturen (Gillies & Boyle, 2010). In West-China daarentegen wordt *peer-tutoring* volop gebruikt om de integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften te bevorderen (Meng & Holdsworth, 2007). Ook in Nederland wordt *peer-tutoring* in het basisonderwijs ingezet (Greven, 2007). Leerlingen met hogere academische vermogens verhogen door middel van *peer-tutoring* hun academische

vaardigheden en communicatieve vaardigheden en krijgen beter begrip van diversiteit (Bond & Castagnera, 2006). Door samen te werken leren leerlingen ideeën uit te wisselen, verschillen te verduidelijken en nieuwe inzichten op te bouwen (Webb & Mastergeorge, 2003). *Peer-tutoring* zorgt bij beide groepen leerlingen voor het bevorderen van de cognitieve- en sociaal- emotionele ontwikkeling (Baines, Blatchford, & Chowne, 2007; Greven, 2007; Oliveira & Sadler, 2008). Tevens zijn leerlingen gemotiveerder om meer te bereiken wanneer zij in groepsverband aan de slag gaan (Gillies, 2003).

Mede door het beleid Passend Onderwijs is er een grote verscheidenheid aan leerlingen binnen een klas (Schuman, 2007). Door middel van convergente differentiatie wordt er rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen. Convergente differentiatie is het doelgericht onderwijs geven zodat alle leerlingen in de klas minstens de minimumdoelen voor basisvaardigheden bereiken. Allereerst wordt er groepsinstructie gegeven, daarna kunnen de kinderen zelfstandig aan de slag. In deze tijd kan de leerkracht extra instructie geven aan leerlingen die hier behoefte aan hebben (Vernooy, Van Schie, & Kamphuis, 2012).

Er bestaat discussie over de groepsgrootte van de klassen in het onderwijs en de effecten op de leerprestaties van de leerlingen. Uit onderzoek van Chingos (2012), uitgevoerd in de Verenigde Staten, blijkt dat bij kleinere klassen de leerprestaties van de leerlingen verbeteren. De resultaten lieten echter een zeer klein effect zien. De minimale positieve effecten op de leerprestaties van leerlingen, wegen niet op tegen de kosten die het verkleinen van klassen met zich meebrengt (Chingos, 2012). In Nederland werd een soortgelijk onderzoek uitgevoerd onder 220 basisscholen. Het onderzoek toonde aan dat kleinere klassen in de onderbouw nauwelijks leiden tot betere prestaties en tevens hoge kosten met zich meebrengt (Onderwijsraad, 2006).

Vaardigheden

In Nederland staat 20% van de leerlingen in het regulier onderwijs als zorgbehoevend geregistreerd. Ondanks dat dit bij veel basisschoolleerkrachten niet bekend is, wordt hier toch goed mee omgegaan (Tweede Kamer, 2005). In het DUO onderwijsonderzoek gaf zelfs 49% van de basisschoolleerkrachten aan dat leerlingen zonder indicatie, die wél extra ondersteuning nodig hebben, gemakkelijk te handhaven zijn binnen het regulier onderwijs (Van der Woud & Beliaeva, 2015). Opvallend is dan ook dat uit onderzoek blijkt dat veel leerkrachten bang zijn geworden na de invoering van Passend Onderwijs. Ze zijn bang dat ze niet over de juiste vaardigheden beschikken, niet genoeg tijd kunnen besteden aan iedere leerling en daardoor hun onderwijsaanbod niet voldoende op deze leerlingen kunnen afstemmen (Florian & Linklater, 2010; Horne & Timmons, 2009; Inspectie van het Onderwijs, 2015; Lyons, Thompson, & Timmons, 2016).

Er zijn verschillende argumenten te noemen waarom de komst van zorgleerlingen niet tot problemen zou hoeven leiden en waarom deze angst niet geheel terecht is. Ten eerste zijn didactische aanpakken in het speciaal onderwijs afkomstig uit het regulier onderwijs. Leerkrachten hoeven zich na de invoering van Passend Onderwijs geen nieuwe strategieën eigen te maken (Florian & Linklater, 2010; Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009). Ten tweede gaat het vaak om relatief kleine aanpassingen aan bestaande strategieën, zoals het gebruik van visuele ondersteuning en het inplannen van extra herhalingsmomenten (Alexiadou & Essex, 2016). Ten derde blijkt uit onderzoek van Lyons et al. (2016) dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften geen 'speciale' vaardigheden vereisen van de leerkracht.

Vaardigheden die binnen inclusief onderwijs nodig zijn, en ook belangrijk zijn binnen het Passend Onderwijs, kunnen onderverdeeld worden in drie deelgebieden, namelijk: kennis, handelen en attitudes (Jordan et al., 2009; Pickl, Holzinger, & Kopp-Sixt, 2015; Watkins, 2012). Daarnaast zijn vier uitgangspunten van belang. Ten eerste leerlingwaardering; de opvattingen die leerkrachten hebben over (inclusief) onderwijs en het lesgeven aan heterogene groepen beïnvloeden de effectiviteit van het leerproces (Jordan et al., 2009; Lyons et al., 2016; Pickl et al., 2015; Watkins, 2012). Het slagen van het leerproces hangt daarnaast af van de mate waarin een leerkracht zich verantwoordelijk voelt voor het leerproces van de leerlingen (Jordan et al., 2009; Lyons et al., 2016). Ten tweede hebben leerkrachten de taak de academische, praktische, sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Een competente leerkracht weet hoe leren tot stand komt en kan voor iedere leerling de condities creëren waarin hij/zij het beste leert (Ferguson, 2008; Florian & Spratt, 2013; Jordan et al., 2009; Pashler, McDaniel, Rohrer, & Bjork, 2009; Pickl et al., 2015). Deze aanpakken verbeteren de resultaten van alle leerlingen (Idol, 2006; Jordan et al., 2009; Lyons et al., 2016). Ten derde moeten leerkrachten samenwerken met ouders en andere professionals (Florian & Linklater, 2010; Lyons et al., 2016; Pickl et al., 2015; Van der Bij, Geijsel, Garst, & Ten Dam, 2016). Een goede samenwerking tussen leerkrachten onderling leidt ook tot betere leerlingresultaten (Ferguson, 2008). Het vierde en tevens belangrijkste uitgangspunt is reflecteren; lesgeven is een proces van *lifelong learning* (Florian & Linklater, 2010; McLeskey, Waldron, & Redd, 2014; Pickl et al., 2015). Deze vaardigheden en uitgangspunten zijn in Nederland vertaald naar de zeven basiscompetenties voor leerkrachten binnen het regulier basisonderwijs: (a) interpersoonlijk, (b) pedagogisch, (c) vakinhoudelijk en didactisch, (d) organisatorisch, (e) samenwerking met collega's, (f) samenwerking met de omgeving en (g) zelfreflectie en ontwikkeling (Onderwijscoöperatie, 2004).

De vaardigheden die leerkrachten nodig hebben binnen het Passend Onderwijs en inclusief onderwijs zijn dus nagenoeg gelijk aan deze binnen het regulier onderwijs. Het

gaat vooral om flexibiliteit (McLeskey et al., 2014). Lesgeven binnen het inclusief onderwijs vraagt vaak een combinatie van verschillende rollen en vaardigheden tegelijkertijd en dit maakt het proces dan ook zo complex (Lavian, 2015). Een goede leerkracht is niet iemand die alles weet, maar iemand die weet op welk moment hij wat moet gebruiken en hoe (Florian & Linklater, 2010). Dat dit vaak nog een probleem is, bleek ook uit het DUO onderwijsonderzoek. Binnen het regulier onderwijs weet 56% van de basisschoolleerkrachten welke stappen ondernomen moeten worden wanneer een leerling extra ondersteuning nodig heeft. Daarentegen geeft 39% ook aan zélf niet over de juiste kennis te beschikken om goed met deze diversiteit binnen een klas om te kunnen gaan (Van der Woud & Beliaeva, 2015). Daarbij geeft 50% van deze leerkrachten aan collega's te hebben die wél beschikken over de juiste kennis die nodig is voor een goede uitvoering van Passend Onderwijs (Van der Woud & Beliaeva, 2015).

Samenwerken blijft dus erg belangrijk. Prestaties hangen af van het vertrouwen in elkaar en in elkaars competenties, maar toch blijft voorop staan dat leerkrachten moeten geloven in hun eigen kunnen (Bandura, 2006; Lyons et al., 2016). Toch is het beschikken over de juiste vaardigheden alleen niet voldoende. Een primaire voorwaarde voor het laten slagen van iedere onderwijssetting is de aanwezigheid van een positieve leerkracht-leerlingrelatie. Een negatieve relatie heeft vooral op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften een sterk negatief effect (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Diversiteit binnen een klas kan juist voor verrijking zorgen, maar moet wel eerst openlijk door iedereen geaccepteerd worden (Florian & Spratt, 2013; Horne & Timmons, 2009; Pickl et al., 2015).

Bijscholing

Het succes van inclusief onderwijs hangt ook nauw samen met de kennis van de leerkracht (Cardona, 2009). Uit de onderzoeken van Avramidis en Norwich (2002) en Kraska en Boyle (2014) komt bijvoorbeeld naar voren dat leerkrachten die tijdens hun opleiding kennis hebben verkregen over inclusief onderwijs positiever tegen inclusief onderwijs aankijken. Ook de leerkrachten die al ervaring hebben met inclusief onderwijs blijken positiever tegenover inclusief onderwijs te staan (Avramidis & Kalyva, 2007; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011).

In meerdere landen wordt gewerkt aan het vernieuwen van de leerkrachtenopleidingen (Cardona, 2009; Forlin, 2006; Malinen, Väisänen, & Savolainen, 2012). In Australië en Finland worden bijvoorbeeld binnen de leerkrachtenopleidingen verschillende gerichte onderdelen over het werken in het inclusief onderwijs gegeven (Forlin, 2006; Malinen et al., 2012). Meerdere universiteiten in Australië richten zich binnen deze onderdelen voornamelijk op de overtuiging, het gedrag en de bezorgdheid van de leerkracht over inclusief onderwijs (Forlin, 2006). Dit blijken moeilijke onderdelen om binnen een opleiding te verwezenlijken, al zijn de resultaten uiteindelijk positief. De

onzekerheden van de leerkrachten en het leren omgaan met de verschillen in de klas blijken hierdoor te verbeteren. Het beste resultaat wordt gezien in combinatie met het participeren in de inclusieve klas (Forlin, 2006). Dit kan onder andere effectief zijn omdat beginnende leerkrachten niet altijd een realistisch beeld hebben van de werkelijke situatie in een inclusieve klas (Gravett, Henning, & Eiselen, 2011). In Finland wordt binnen het onderwijs aandacht besteed aan de praktijk en de onderzoeksvaardigheden van de leerkracht (Malinen et al., 2012). Malinen en collega's (2012) beschrijven in hun onderzoek dat daarnaast samenwerking met collega's, ouders en professionals door veel te participeren binnen de inclusieve klas zou moeten worden toegevoegd aan het onderwijsprogramma in Finland. Het samenwerken en uitwisselen van ervaringen helpt de houding van de leerkracht verbeteren ten opzichte van inclusief onderwijs. Dit is een belangrijk punt, want uit onderzoek van Tait en Purdie (2000) komt naar voren dat een positieve houding zorgt voor positieve resultaten binnen het onderwijs.

In Nederland is de kwaliteit van de scholing rondom Passend Onderwijs nog niet optimaal. Uit Nederlands DUO onderwijsonderzoek (2015) is zelfs gebleken dat meer dan de helft van de Nederlandse leerkrachten behoefte heeft aan meer bijscholing. Schram en collega's (2013) beschrijven dat dit voornamelijk komt door de onduidelijkheid over welke vaardigheden leerkrachten precies moeten beschikken. De omschrijvingen van de vaardigheden zijn namelijk te breed. Door het niet goed in kaart hebben van deze specifieke vaardigheden kunnen leerkrachtenopleidingen zich niet goed aanpassen. Dit heeft als gevolg dat leerkrachten onvoldoende zijn voorbereid op Passend Onderwijs. Om hierop beter aan te sluiten zijn de leerkrachtenopleidingen in Nederland volop in ontwikkeling. Op de pedagogische academie voor het basisonderwijs (PABO) wordt bijvoorbeeld een introductiemodule gegeven over het Passend Onderwijs (Pijl, 2010). Daarnaast zijn er mogelijkheden om tijdens de minor de keuze te maken voor de module 'Special Education and Needs' (SEN) (Master SEN, n.d.). Leerkrachten kunnen er daarnaast zelf voor kiezen om zich verder te ontwikkelen binnen Passend Onderwijs. Dit kan bijvoorbeeld door het volgen van een Post-HBO opleiding, zoals de Post Bachelor Gedragsproblemen en Passend Onderwijs (NCOI, n.d.). Een extra master- of bacheloropleiding kan gefinancierd worden door de lerarenbeurs, deze wordt aangeboden door de Nederlandse overheid (Dienst Uitvoering Onderwijs, n.d.). De lerarenbeurs heeft als doel het niveau van de leerkrachten te verhogen (Sikkes & van Voorthuijsen, 2014).

Het is duidelijk dat er steeds meer gewerkt wordt aan het verbeteren van het onderwijs aan leerkrachten met betrekking tot inclusief onderwijs. Aspecten die veel naar voren komen als effectieve onderdelen binnen een studie zijn: participeren binnen de klas, samenwerking, kennis en overtuiging (Carroll, Forlin & Jobling, 2003; Kearns & Shevlin, 2006; Rouse, 2006; Sharma, Forlin, & Loreman, 2008; Stanovich & Jordan, 2002). Doordat er nog niet veel bekend is over de specifieke vaardigheden die een

leerkracht nodig heeft voor het inclusief onderwijs, is er nog geen eenduidige visie op het goed onderwijzen van leerkrachten (Florian, Young, & Rouse, 2010; Jordan et al., 2009; Sharma, Simi, & Forlin, 2015). Daarbij is er ook onduidelijkheid over de vormgeving van de studie. Losse onderdelen over het inclusief onderwijs blijken effectief, maar het is niet duidelijk of dit effectiever is dan een geheel aangepast onderwijsprogramma (Sharma et al., 2008).

Het onderzoek

Passend Onderwijs is gebaseerd op het gedachtegoed van inclusief onderwijs, wat inhoudt dat ieder kind recht heeft op toegang tot het reguliere onderwijssysteem (Alexiadou & Essex, 2016). Uit onderzoek naar de effectiviteit van inclusief onderwijs blijkt dat leerkrachten van cruciaal belang zijn voor het laten slagen hiervan (Avramidis & Norwich, 2002; Watkins, 2012). In dit onderzoek wordt verwacht dat dit ook voor het slagen van Passend Onderwijs opgaat. Uit het onderzoek van Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) uit 2015 is echter gebleken dat, een jaar na de invoering van Passend Onderwijs in Nederland, nog altijd 54% van de leerkrachten in het regulier basisonderwijs hier negatief tegenover staat (Van der Woud & Beliaeva, 2015). Het is daarom van belang dat onderzocht wordt waar deze negativiteit onder leerkrachten vandaan komt. Dit onderzoek richt zich op de kennis van leerkrachten over de Wet Passend Onderwijs, hoe dit in de klas wordt gerealiseerd en wat belangrijk is voor de leerkracht zelf. De centrale vraagstelling luidt: *Hoe verhouden opvattingen van basisschoolleerkrachten in het regulier onderwijs over Passend Onderwijs zich tot praktijkervaringen op het gebied van kennis, klassenmanagement, vaardigheden en bijscholing?* Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden wordt aandacht besteed aan de volgende aspecten: (a) *Hoe is het gesteld met de kennis van de leerkrachten met betrekking tot het beleid Passend Onderwijs?*, (b) *Op welke wijze voeren leerkrachten binnen het beleid van Passend Onderwijs hun klassenmanagement uit?*, (c) *In welke mate beschikken leerkrachten over de juiste vaardigheden met betrekking tot Passend Onderwijs*, en (d) *In welke mate zijn leerkrachten op de hoogte van de bijscholingsmogelijkheden in Nederland?*

Relevantie

Dit onderzoek is wetenschappelijk relevant, omdat het dient als kennisvermeerdering wat betreft de verhouding tussen de opvattingen van basisschoolleerkrachten in het regulier onderwijs en hun houding tegenover het beleid van Passend Onderwijs (Landsheer, Hart, de Goede, & van Dijk, 2003; Neuman, 2014). Op maatschappelijk gebied is dit onderzoek ook van belang. De praktijk van inclusief onderwijs bevordert namelijk de sociale en cognitieve ontwikkeling van alle leerlingen (Dolva et al., 2010; De Graaf et al., 2014). Verwacht wordt dat dit ook voor Passend Onderwijs geldt. Daarbij worden de opvattingen van leerkrachten over Passend

Onderwijs in kaart gebracht. Op deze manier kan gekeken worden wat er ontbreekt om Passend Onderwijs te laten slagen. Indirect draagt dit onderzoek bij aan het verbeteren van de maatschappij (Conner et al., 2008).

Methode

Type onderzoek

Over de oorzaken van de negatieve houding van leerkrachten met betrekking tot het beleid Passend Onderwijs is nog maar weinig bekend. Daarom is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksmethode. Dit type onderzoek is namelijk gebruikelijk voor onderwerpen waar men nog maar weinig over weet (Baarda, 2009). Daarnaast bevatte het uitgevoerde onderzoek kenmerken die de keuze voor een kwalitatieve onderzoeksmethode aannemelijk maakten. Ten eerste was het onderzoek gericht op een actueel en relevant onderwerp. Ten tweede was er sprake van een open en brede onderzoeksvraag. Ten derde was het onderzoek gericht op het verkrijgen van nieuwe inzichten vanuit het oogpunt van de leerkrachten. Door middel van kwalitatief onderzoek duikt men onder de oppervlakte van de antwoorden en gaat men op zoek naar achterliggende betekenissen. Deze betekenisverlening vindt vervolgens plaats vanuit het oogpunt van de respondenten (Baarda, 2009; Diccico-Bloom & Crabtree, 2006; Fossey, Harvey, McDermott, & Davidson, 2002; Neuman, 2014; Tracy, 2010).

Respondenten

Voor het onderzoek zijn 16 basisschoolleerkrachten benaderd die werkzaam zijn binnen het regulier onderwijs en minimaal twee jaar praktijkervaring hebben. Dit omdat Passend Onderwijs is ingevoerd in augustus 2014 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014) en deze leerkrachten daardoor meer ervaring hebben over hoe Passend Onderwijs op hun school tot uiting komt. Kenmerkend voor kwalitatief onderzoek is dat de respondenten benaderd worden op basis van een selecte steekproef; een steekproef waarbij niet ieder lid van de populatie dezelfde kans heeft om in de steekproef te komen (Neuman, 2014). Om ervoor te zorgen dat de steekproef een zo homogeen mogelijke groep vertegenwoordigde, werden de respondenten doelgericht geselecteerd door middel van een sneeuwbalsteekproef; aan de reeds verworven respondenten werd gevraagd of zij basisschoolleerkrachten binnen het regulier onderwijs kenden die ook geselecteerd konden worden. Aan deze groep werd vervolgens opnieuw dezelfde vraag gesteld (Dicicco & Crabtree, 2006; Fossey et al., 2002; Neuman, 2014). Een andere reden om te kiezen voor deze methode was het feit dat de respondenten binnen zeer korte tijd benaderd moesten worden. Voor de laatste aanvullende respondenten is gebruik gemaakt van een gemakssteekproef, waarbij de eerste de beste respondent geselecteerd en gevraagd werd om deel te nemen (Neuman, 2014).

Definities

Hieronder volgen de definities van de belangrijkste gehanteerde begrippen binnen dit onderzoek. Dit onderzoek richtte zich op de opvattingen van basisschoolleerkrachten in het regulier onderwijs over Passend Onderwijs. Met *opvattingen* worden de meningen of opinies van iemand over iets bedoeld (Van Dale, 2015). Een *basisschoolleerkracht* is iemand die onderwijs geeft aan kinderen van ongeveer 4 tot 12 jaar en in het regulier onderwijs werkzaam is (Algemene Onderwijsbond, 2006). *Regulier onderwijs* is een verzamelterm voor onderwijs dat zich niet richt op speciale doelgroepen (InfoNu, 2009; Rijksoverheid, n.d.). In dit onderzoek worden met *praktijkervaringen* de ervaringen bedoeld die leerkrachten op hun werkplaats hebben opgedaan. Daarnaast zijn de begrippen kennis, vaardigheden en bijscholing van belang. Onder *kennis* wordt datgene verstaan wat iemand weet of heeft geleerd. Een *vaardigheid* is het in staat zijn om een taak bekwaam uit te voeren waarbij het gaat om hoe goed of hoe snel je iets kunt (Van Dale, 2015; Onderwijscoöperatie, 2014). Met *bijscholing* wordt de aanvullende scholing bedoeld voor volwassen werknemers om hun vakbekwaamheid of kennisniveau op peil te houden (Van Dale, 2015).

Wijze van dataverzameling

Dit onderzoek was gericht op het verkrijgen van inzicht in de meningen van de respondenten en de betekenissen die zij hieraan gaven. Daarom is voor de dataverzameling gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview, waaraan een centrale vraagstelling ten grondslag lag (Dicicco-Bloom & Crabtree, 2006). Het kenmerk van een semigestructureerd interview is dat het gericht is op de exploratie van een onderwerp aan de hand van een vooraf opgestelde topiclist (Fossey et al., 2002). De inhoud en de volgorde van de vragen waren vooraf bepaald, maar dit werd gecombineerd met vragen die volgden op de antwoorden die de respondenten gaven. Door de open vraagstelling had de respondent meer ruimte voor eigen invulling. Het uitdiepen van deze eigen invulling leverde uiteindelijk waardevolle informatie op (Boeije, 2005; Dicicco-Bloom & Crabtree, 2006). Om de betrouwbaarheid en transparantie te verhogen was een tweede onderzoeker aanwezig bij het interview die observeerde hoe het interview verliep (Bijlage A; Boeije, 2005; Fossey et al., 2002).

Het interview werd gestart met een korte toelichting van het doel van het onderzoek om de respondent te informeren. De onderzoekers hebben bewust de aanleiding van het onderzoek buiten beschouwing gelaten, omdat de resultaten van het DUO onderwijsonderzoek wellicht de mening van de respondent zou kunnen beïnvloeden (Neuman, 2014). Vervolgens werd een ijsbrekende vraag gesteld; een brede en open vraag waarin nogmaals het doel van het interview naar voren komt en die een eerste ingang biedt aan de respondent om te beginnen met praten (Dicicco-Bloom & Crabtree, 2006). Zo werd een algemeen beeld verkregen van de opvatting van de respondent.

Vervolgens werd er dieper ingegaan op het onderwerp en kwamen ook meer persoonlijke vragen aan de orde (Dicco-Bloom & Crabtree, 2006). Er zijn vier topics behandeld: kennis, klassenmanagement, vaardigheden en (bij)scholing (Bijlage B), waarbij het doel was te achterhalen wat de opvattingen zijn van de respondenten op het gebied van deze topics met betrekking tot Passend Onderwijs. Deze wijze van dataverzameling is kenmerkend voor kwalitatief onderzoek. Er is tijdens dit proces gewerkt volgens een inductieve route; er werd begonnen met data en geëindigd met algemene concepten die teruggekoppeld werden naar de context waarbinnen het onderzoek heeft plaatsgevonden (Baarda, 2009; Fossey et al., 2002; Neuman, 2014; Tracy, 2010). De wijze van dataverwerking wordt hieronder besproken.

Analyse

De interviews zijn *ad verbatim* uitgetypt en geanalyseerd volgens de *Grounded Theory-benadering* van Glaser en Strauss (1967). Deze manier van dataverwerking is gericht op het ontwikkelen van concepten die door de methode van constante vergelijking verdiept worden. Ieder fragment is vergeleken met het volgende fragment en hun relatie tot elkaar is onderzocht. De data werden geanalyseerd volgens het driedelige proces van coderen: (a) open coderen; het interview werd ontleed in fragmenten die allemaal van een code werden voorzien, (b) axiaal coderen; de codes uit fase 1 werden geclusterd en samen met de hoofdcodes weergegeven in een codeboom en (c) selectief coderen; aan de hand van deze codeboom werden verbanden gezocht tussen de data om zo te komen tot een theorie (Boeije, 2005; De Boer, 2011; Mortelmans, 2009). Ter illustratie het volgende fragment: "*Dus het gaat er vooral om dat je het samen doet, dat is vooral belangrijk*". Dit fragment kreeg als subcode *Interne samenwerking* en werd ondergebracht onder de hoofdcodes *Extra belangrijke competentie na de invoering van de wet*.

Validiteit en betrouwbaarheid

Een test is valide wanneer het meet wat het beoogt te meten. Belangrijk daarbij is dat het onderzoeksontwerp nauw aansluit bij de gekozen methode (Neuman, 2014). De aanpak van het onderzoek moet theoretisch onderbouwd zijn en duidelijk aansluiten bij het doel en de inhoud van het onderzoek (Caelli, Ray, & Mill, 2003). De interviewvragen hebben een open karakter en om de validiteit te waarborgen moeten de gestelde vragen gebaseerd zijn op wat reeds bekend is uit wetenschappelijk onderzoek. Daarom is iedere vraag gebaseerd op informatie uit het theoretisch kader, geschetst in de inleiding. Er is sprake van een selecte steekproef met een lokale onderzoeksvraag. Deze onderzoeksvraag is niet representatief en generaliseerbaar (Neuman, 2014). Toch is het onderzoek van belang. De resultaten schetsen een ruw beeld van het probleem binnen een relatief homogene groep respondenten. Dit kan aanleiding zijn voor verder, grootschaliger, onderzoek. Uit de literatuur blijkt dat een kleine, selecte steekproef de

beste manier is om explorierend onderzoek te doen (Crouch & McKenzie, 2006). Een klein aantal respondenten maakt het mogelijk diep in te gaan op de inhoud en de data goed te vergelijken en te verbinden. Alle data worden meegenomen in het opbouwen van een breed, en tegelijkertijd diepgaand, concept. Kwalitatief onderzoek is zo overtuigend door de inhoud, in plaats van de omvang (Crouch & McKenzie, 2006; Fossey et al., 2002).

Onderzoek moet daarnaast betrouwbaar zijn. Dit houdt in dat het onderzoek bij herhaalde metingen hetzelfde resultaat geeft (Neuman, 2014). Bij kwalitatief onderzoek wordt dit gewaarborgd door de data op consistente wijze te verzamelen. Tijdens het onderzoek vond regelmatig overleg plaats tussen de onderzoekers en werden belangrijke beslissingen opgenomen in het logboek. Zo bleef het onderzoek transparant en was er voldoende ruimte voor (zelf-)reflectie, wat de kwaliteit van het onderzoek verhoogt (Fossey et al., 2002; Tracy, 2010). Onderzoek is nooit geheel objectief, maar waardenvrijheid wordt nagestreefd. In dit onderzoek is de betrouwbaarheid op verschillende manieren gewaarborgd. Er was sprake van datatriangulatie; de resultaten werden door verschillende onderzoekers verzameld en geanalyseerd. Uit het interview kwam verbale informatie naar voren, maar daarnaast werd door middel van observaties ook non-verbale informatie verzameld. Onderzoekerstriangulatie werd toegepast voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Er werd een interviewprotocol gebruikt waarin alle vragen, inleidingen en aandachtspunten waren uitgeschreven. Een kenmerk van een semigestructureerd interview is dat vaak gaandeweg het proces van afname vragen veranderen (Dicicco-Bloom & Crabtree, 2006). Om dit zo veel mogelijk te voorkomen is er van tevoren meerdere malen geoefend. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te vergroten is eenzelfde interview eerst individueel open gecodeerd en zijn vervolgens deze coderingen vergeleken. Hier was een hoge mate van consensus zichtbaar. Tot slot werden er audio-opnames gemaakt en werden de notities na het interview naar de respondenten teruggekoppeld en gecontroleerd (Boeije, 2005; Dickey-Bloom & Crabtree, 2006; Fossey et al., 2002; Mortelmans, 2009; Neuman, 2014; Tracy, 2010).

Ethische aspecten

Het interview werd afgenomen in een voor de respondent vertrouwde omgeving, zodat deze zo min mogelijk onnodige stress ondervond en zo open mogelijk antwoordde (Dicicco-Bloom & Crabtree, 2006; Neuman, 2014). Ook was er sprake van *voluntary consent* en *active informed consent*; respondenten wisten (a) dat deelname vrijwillig was, (b) dat stoppen mogelijk was, (c) het doel van het onderzoek en (d) wat er van hen verwacht werd (Bijlage B). Zij stemden hier actief en bewust mee in. De aanleiding van het interview werd niet genoemd, dus er was in minimale mate sprake van misleiding. Ook de privacy van de respondenten werd in acht genomen: (a) gegevens bleven anoniem, (b) informatie werd vertrouwelijk behandeld, (c) audio-bestanden bleven in het bezit van de interviewers en werden na analyse direct verwijderd en (d) resultaten

werden weergegeven in samenvattende gegevens (Dicicco-Bloom & Crabtree, 2006; Fossey et al., 2002; Neuman, 2014).

Resultaten

Aan de hand van de afgenomen interviews zijn, via het coderen, resultaten verkregen. Deze resultaten zullen hieronder worden toegelicht. Eerst wordt er een algemeen beeld geschetst van de respondenten en het verloop van de interviews. Daarna worden de resultaten besproken aan de hand van de onderzochte aspecten: kennis, klassenmanagement, vaardigheden en bijscholing.

Algemene beschrijving

Er zijn 16 vrouwelijke respondenten geïnterviewd. Een mogelijke verklaring voor het feit dat alle respondenten vrouw zijn, is dat meer dan 82.4% van de leerkrachten binnen het regulier basisonderwijs vrouw is (Van den Berg & Scheeren, 2015). De respondenten werken verspreid over het hele land op scholen in grote steden en in dorpen. Het aantal jaren ondervinding van de respondenten varieerde van 2 tot 40 jaar, met een gemiddelde van 16.2 jaar. De leeftijd van de jongste respondent is 24 jaar en de oudste respondent is 59 jaar, met een gemiddelde van 40.8 jaar. Tien respondenten geven les in de onderbouw (groep 1 t/m 3) en zes in de bovenbouw (groep 4 t/m 8).

Voorafgaand aan de interviews waren er twee zaken opgevallen. Ten eerste gaven enkele respondenten aan dat het interview beter afgenomen kon worden bij de intern begeleider, aangezien deze meer van Passend Onderwijs zou afweten. Daarnaast vroeg de helft van de respondenten of zij de vragen van het interview mochten doornemen. De afname van een interview duurde gemiddeld 30 minuten. Er was daarbij een tweede onderzoeker aanwezig tijdens de afname.

Het afnemen van de interviews was goed verlopen. Het merendeel van de interviews was afgenomen op school en een enkele bij de respondent thuis. Het voordeel van de afname op school was dat de omgeving ondersteunde bij het geven van antwoorden. Er was nauwelijks sprake van verstoringen of andere factoren die het interview konden beïnvloeden. Er was een vertrouwde sfeer, wat aan verschillende factoren te merken was. Zo namen respondenten een open houding aan, was er regelmatig oogcontact en werd er gesproken in een rustig tempo. De verbale informatie van de respondenten kwam overeen met de non-verbale informatie, wat duidelijk werd door het observeren van de tweede onderzoeker. Respondenten namen de tijd voor het interview en gaven voorbeelden om hun mening toe te lichten. Er waren enkele verschillen zichtbaar tijdens de afname. Zo was er verschil in de mate waarin men tijd nodig had om een antwoord te formuleren. Daarnaast hadden jongere respondenten merkbaar meer zenuwen.

Vanuit de evaluatie en eigen feedback, kan er gesteld worden dat de interviews steeds beter verliepen. In het begin was er sprake van onervarenheid van de onderzoekers, wat merkbaar was in het moeite hebben met doorvragen en de manier van vragen stellen. Dit verbeterde mede door de audio-opnames terug te luisteren. Dat werkte als een eyeopener.

Beleid Passend Onderwijs

Het eerste aspect betreft de volgende vraag: Hoe is het gesteld met de kennis van de leerkrachten over het beleid Passend Onderwijs? De resultaten hiervan worden besproken aan de hand van de twee subthema's: *Doelen Passend onderwijs* en *Verandering schoolbeleid door invoering Passend Onderwijs*.

Doelen Passend Onderwijs

Voor het verkrijgen van de resultaten voor het hoofdthema *Doelen Passend Onderwijs* was aan de respondenten gevraagd of zij wisten waarom Passend Onderwijs is ingevoerd in Nederland en welke achterliggende doelen daarbij horen. Van de 16 respondenten wisten drie respondenten niet precies de doelen te benoemen. Er waren 13 respondenten die wel een aantal doelen konden benoemen. Het doel integratie werd het meest genoemd. De respondenten dachten dat het doel van Passend Onderwijs onder andere was om kinderen met speciale behoeftes te integreren, zowel in hun omgeving, in een reguliere klas als in de maatschappij. Ook gaven 10 respondenten als doel aan dat het speciaal onderwijs zou moeten blijven bestaan. Zij gaven aan dat het regulier onderwijs niet voor iedere leerling een geschikte plek zou zijn. Zo is het speciaal onderwijs beter geschikt voor kinderen die intensieve hulp nodig hebben. De helft van de respondenten gaf aan dat Passend Onderwijs is ingevoerd als bezuinigingsmaatregel voor het speciaal onderwijs. Zo vertelde een van de respondenten het volgende:

'Ik denk dat Passend Onderwijs deels is ingevoerd als bezuinigingen, ze verkopen het onder het mom van elke leerling heeft nu recht op onderwijs.'

Andere doelen die werden benoemd: het vinden van een passende plek, talentontwikkeling, tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften, van elkaar leren, zoveel mogelijk naar het regulier onderwijs gaan en kinderen komen niet langdurig thuis te zitten. Enkele respondenten twijfelden over de haalbaarheid van de doelen van Passend Onderwijs.

Schoolbeleid

Voor het subthema *Verandering schoolbeleid door de invoering van Passend Onderwijs* werd aan de respondenten gevraagd welke veranderingen er hebben plaatsgevonden met betrekking tot het schoolbeleid. Tien respondenten gaven aan dat ze weinig merkten van de veranderingen of er niet geheel op de hoogte van waren. Hiervan gaven zes respondenten aan dat deze veranderingen wellicht voor de intern begeleider

en de directie duidelijker zouden zijn. Van de veranderingen die merkbaar waren voor de respondenten, was de invoering van de zorgplicht de grootste verandering. Ook werd geldtekort door de helft van de respondenten opgemerkt. Zij gaven aan dat er niet voldoende geld is om aan de behoeften van de verschillende leerlingen te voldoen. Drie van deze acht respondenten gaven aan dat zij met de Wet Leerlinggebonden Financiering juist meer geld hadden voor voorzieningen. Verder gaven zes respondenten aan dat er door de invoering meer plannen geschreven moeten worden, zoals ontwikkelingsplannen en groeidocumenten voor zorgleerlingen. Daarnaast werden nog andere veranderingen genoemd, namelijk verandering in het zorgbeleid, de samenwerkingsverbanden en het in beeld brengen van de kwaliteiten van een school. Met betrekking tot de samenwerkingsverbanden merkten de respondenten dat ze meer samenwerken met externen, zoals het speciaal onderwijs en andere reguliere basisscholen. Hierover warden respondenten positief, omdat er kennis en praktische informatie uitgewisseld kan worden.

Samenvattend had het merendeel van de respondenten wel enige kennis over het beleid Passend Onderwijs, maar konden nog niet alle achterliggende doelen worden opgenoemd. Daarbij dacht de helft van de respondenten dat Passend Onderwijs is ingevoerd vanwege een bezuinigingsmaatregel.

Klassenmanagement

Het hiernavolgende is een bespreking van het tweede aspect: *Op welke wijze voeren docenten in Nederland binnen het beleid van Passend Onderwijs hun klassenmanagement uit?* De subthema's hierbij zijn: *klassenmanagement op school, ontbrekende zaken op het gebied van klassenmanagement en samenhang klassenmanagement en opvattingen.*

Klassenmanagement op school

Als eerste werd gevraagd wat er op school *aanwezig* was op het gebied van klassenmanagement. Uit de interviews blijkt dat de leerkrachten hun klassenmanagement zo proberen in te delen dat alle kinderen zich goed kunnen ontwikkelen. Dit is niet altijd mogelijk zoals de leerkrachten het zouden willen. Twaalf respondenten gaven aan dat hun klassengrootte niet veranderd was na de invoering van Passend Onderwijs. Zes respondenten gaven aan dat zij te maken hebben met formatie, het proces van samenstellen wat betreft de klassengrootte. Op het gebied van instructievormen binnen de klas gaven 13 respondenten aan dat zij gebruik maken van het directe instructiemodel. Hiervan gaf meer dan de helft aan dat het gebruik van het directe instructiemodel mede te maken heeft met de verschillende kinderen die er in een klas zitten. Op deze manier wordt aangesloten op het tempo van de leerlingen. Dertien respondenten gaven aan dat zij gebruik maken van coöperatieve werkvormen om zo kinderen met verschillende academische vaardigheden te laten samenwerken. Vier

respondenten gaven aan dat zij veel differentiëren binnen de klas, om zo rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen.

Ontbrekende zaken op het gebied van klassenmanagement

Aan de 16 respondenten werd gevraagd wat zij nog *missen* op het gebied van klassenmanagement om Passend Onderwijs te laten slagen. Bijna elke respondent gaf aan dat zij extra handen mist binnen de klas, hiervan noemt de meerderheid dat zij graag een klassenassistent in de klas zou willen om alle kinderen de aandacht te geven die zij nodig hebben. Vier respondenten willen een kleinere klassengrootte. Drie gaven aan dat zij graag meer ruimte willen hebben in de klas. Daarnaast zouden drie respondenten graag over aangepaste lesmaterialen beschikken. Slechts twee gaven aan dat zij niets missen binnen hun klassenmanagement. Deze respondenten gaven tevens aan dat ze al extra ondersteuning van een klassenassistent hebben.

Samenhang klassenmanagement en opvattingen

Als laatste werd de vraag gesteld in welke mate de manier waarop het klassenmanagement nu plaatsvindt *invloed* heeft op de opvatting van de respondenten over het Passend Onderwijs. Vijftien respondenten gaven aan dat dit wel degelijk invloed heeft. Daarbij gaven er negen aan dat zij een positievere houding zullen hebben tegenover het Passend Onderwijs wanneer de zaken die zij missen op het gebied van klassenmanagement zullen worden opgelost. Zes respondenten gaven aan dat zij positief tegenover het Passend Onderwijs staan omdat zij al een goed werkend klassenmanagement hebben. Daarentegen gaf slechts één respondent aan dat er geen samenhang is tussen het aanwezige klassenmanagement en de houding tegenover het Passend Onderwijs. Deze gaf aan dat je klassenmanagement op een creatieve manier succesvol kan maken met alles wat de leerkracht tot zijn/haar beschikking heeft.

Over het algemeen is de wijze waarop docenten in Nederland binnen het beleid van Passend Onderwijs hun klassenmanagement uitvoeren hetzelfde. Zo gebruiken bijna alle respondenten coöperatieve werkvormen en het direct instructiemodel, om op deze manier het maximale uit alle kinderen te halen. Tevens missen bijna alle respondenten extra handen in de klas om Passend Onderwijs te laten slagen. Vijftien respondenten gaven aan dat de mate waarop het klassenmanagement nu plaatsvindt invloed heeft op hun opvattingen over het Passend Onderwijs.

Vaardigheden

Het derde deelaspect betrof de vraag: *In welke mate beschikken leerkrachten over de juiste vaardigheden met betrekking tot Passend Onderwijs?* Achtereenvolgens zijn de volgende thema's behandeld: *de zeven basiscompetenties, ontwikkeling en/of verdieping van competenties, extra belangrijke competenties, inschatten van de eigen bekwaamheid, samenhang tussen vaardigheden en een positieve houding.*

De zeven basiscompetenties: voldoende?

Binnen het regulier basisonderwijs worden *zeven basiscompetenties* onderscheiden. Bijna de helft van de respondenten gaf aan dat deze ook dekkend zijn binnen het Passend Onderwijs, al is de uitoefening eventueel op hoger niveau. Door de veranderingen die Passend Onderwijs met zich meebrengt, wordt het lesgeven complexer en wordt er meer van leerkrachten gevraagd. Het merendeel gaf echter aan dat er na de invoering van de wet diverse vaardigheden zijn *bijgekomen* zoals schrijfvaardigheden, kennis van (kinder-)EHBO, communicatie met ouders, medische kennis en coachingsvaardigheden. Verklaringen hiervoor zijn onder andere het werken met zorgleerlingen en het groeiende belang van goede verslaglegging. Een groot deel gaf aan dat de basiscompetenties dekkend zijn. Zeven respondenten gaven aan dat een verdieping van de pedagogische competentie een vereiste is. Leerkrachten willen meer kennis vergaren over de nieuwe zorgleerlingen om zo hun handelen beter op hen te kunnen afstemmen. Ook vragen de organisatorische-, vakinhoudelijke- en schrijfvaardigheden om verdieping. Een enkeling gaf aan al over voldoende vaardigheden te beschikken. Het merendeel van de respondenten had echter wel nog behoefte aan bijscholing.

Zwaarte van de competenties

Naast de vraag of de basiscompetenties dekkend zijn en welke vaardigheden (nog) verder ontwikkeld dienen te worden, was er gekeken naar de verandering in *zwaarte van de competenties*. De competenties 'zelfreflectie & ontwikkeling' en 'interpersoonlijk' blijven leidend. Deze wegen het zwaarst en dit is niet veranderd na de invoering van Passend Onderwijs. Wel zijn er andere veranderingen. Zo gaven 11 respondenten aan dat externe samenwerking belangrijker geworden is en dat dit ook naar tevredenheid verloopt:

"Er wordt niet naast elkaar doorgewerkt, je probeert sámen iets te bereiken."

Zeven respondenten gaven aan dat interne samenwerking ook van belang is. Dit draagt onder andere bij aan een gedeelde verantwoordelijkheid en het uitwisselen van kennis. Bijna de helft noemde daarnaast de organisatorische competentie. Op vlakken als differentiëren en structureren wordt nu meer van leerkrachten gevraagd. Tot slot werden reflecteren op jezelf, reflecteren op elkaar en de pedagogische competentie genoemd.

Bekwaam en positief?

De respondenten waren van mening dat het vooral belangrijk is om je als leerkracht te blijven ontwikkelen. Dit was ook terug te zien in de manier waarop zij *hun eigen bekwaamheid inschatten*. Op de vraag of zij op dit moment over voldoende vaardigheden beschikken om les te kunnen geven binnen het Passend Onderwijs, antwoordden vier van hen bevestigend. Een groter deel gaf hierop geen expliciet antwoord, maar benadrukte het belang van ervaring. Twee respondenten antwoordden

volmondig nee. Dit inschatten van het eigen kunnen *hangt samen met* de visie op Passend Onderwijs. Meer dan de helft gaf aan dat bij hen het beschikken over de juiste vaardigheden samengaat met een positievere houding ten opzichte van Passend Onderwijs. Twee respondenten zagen hiertussen echter geen verband.

Overig

De respondenten benoemden nog enkele aspecten die zij *naast het beschikken over de juiste vaardigheden* zeker zo van belang vinden. Zo is volgens hen een voorwaarde voor een goede leerkracht het interpersoonlijk competent zijn. Ook moet je affectie hebben met de doelgroep. Andere aspecten zijn eensgezindheid binnen de school, interne en externe ondersteuning, consequent handelen en een open houding ten opzichte van mogelijkheden en veranderingen. Een leerkracht moet leren de opgedane theoretische kennis toe te passen in de praktijk.

Uit de interviews is gebleken dat de meerderheid van de respondenten vindt dat zij nog niet in voldoende mate beschikken over de vaardigheden die nodig zijn binnen het Passend Onderwijs. De respondenten willen meer verdieping in de basiscompetenties en ze vinden de ontwikkeling van nieuwe competenties nodig. Ook gaf de meerderheid aan dat er een positieve samenhang bestaat tussen hun visie op Passend Onderwijs en hun eigen mate van bekwaamheid.

Bijscholing

Het laatste deelaspect luidde: *Welke bijscholing is er beschikbaar om leerkrachten te leren omgaan met leerlingen met een beperking binnen een groep?* De resultaten binnen deze topic zijn verdeeld in de volgende subthema's: *bijscholingsmogelijkheden, lerarenbeurs* en *Pabo*.

Bijscholingsmogelijkheden

In Nederland zijn veel mogelijkheden tot bijscholing, wat ook naar voren kwam in de interviews. Twaalf respondenten waren op de hoogte van de bijscholingsmogelijkheden en maakten hier ook gebruik van. Degene die niet op de hoogte waren van de bijscholing, waren momenteel ook niet bezig met bijscholing. Toch werd er aangegeven dat dit wellicht nog ging komen. Sommige moesten zich eerst verder gaan verdiepen in de mogelijkheden. De hoofdreden voor het niet volgen van bijscholing of het verdiepen in de bijscholing was tijdsgebrek. Ook gaven twee respondenten aan dat ze niet bezig zijn met bijscholing omdat ze zich willen ontwikkelen binnen de klas, leren door te doen. Meer dan de helft van de respondenten gaf aan wel op de hoogte te zijn van de bijscholingsmogelijkheden in Nederland en maakt hier ook gebruik van. Vooral de scholen van de respondenten zetten bijscholing in voor het personeel. Scholen bieden deze ondersteuning aan door middel van cursussen, teamscholingen en door de invoering van de norm-jaartaak. De meeste bijscholingsmogelijkheden richten zich op het

onderwijzen binnen het Passend Onderwijs, zoals het werken in gedifferentieerde groepen en een cursus over Autisme.

Lerarenbeurs

De lerarenbeurs werd vaak genoemd onder de respondenten. Één respondent was niet bekend met de lerarenbeurs. De lerarenbeurs wordt gebruikt door drie respondenten. De meeste respondenten gaven aan dat ze de beurs in de toekomst gaan gebruiken maar tijdsgebrek is voor de meesten een probleem. Ook gaven twee respondenten aan dat ze het niet zien zitten om een gehele opleiding te volgen. Je moet je immers weer volledig gaan inzetten voor een opleiding. Ook gaf een respondent aan dat de garantie op een baan niet verhoogd zal worden door het volgen van een extra opleiding. Als laatste werd door een respondent aangegeven dat bewegingsonderwijs niet wordt gefinancierd door de lerarenbeurs en dit wilde ze juist volgen. Er was een gering aantal respondenten die wel gebruik hebben of hadden gemaakt van de lerarenbeurs. Een respondent gaf aan dat ze de opleiding taalspecialist heeft gevolgd.

Pabo

Als laatste was er gekeken naar het subthema *Pabo*. Meer dan de helft van de respondenten gaf aan te weinig kennis te hebben opgedaan tijdens de Pabo. Er waren drie redenen die naar voren kwamen. Ten eerste werd aangegeven dat de Pabo zich bijna alleen richt op de theorie. Ten tweede werd aangegeven dat de onderwijsvisie steeds verandert in Nederland, de Pabo moet zich continu blijven ontwikkelen. Als laatste reden werd aangegeven dat de Pabo te algemeen is, je leert alles in grote lijnen, maar de echte details blijven achterwege. Daarentegen gaven een paar respondenten aan dat ze tijdens het volgen van hun opleiding genoeg kennis hebben opgedaan. Een kanttekening hierbij is dat hiervan drie respondenten een gerichte module binnen de Pabo hadden gevolgd over het Passend Onderwijs, zoals de module 'het speciale kind'. Daarnaast werd er door een respondent aangegeven dat de Pabo een goede basis is, maar dat je je moet blijven ontwikkelen. Tenslotte gaf een leerkracht aan dat ze veel voordelen heeft kunnen halen uit het oude kleuteronderwijs.

'Ik denk dat wij bij de oude kleuterleidsteropleiding vaak beter voorbereid zijn dan de oude PABO-opleiding, omdat wij al geleerd hebben om flexibeler in de klas te staan. Niet alleen frontaal klassikaal les te geven, maar toen al te werken in groepjes.'

Kortom, de meeste respondenten waren op de hoogte van de bijscholingsmogelijkheden in Nederland en hier wordt gebruik van gemaakt. Het werd daarnaast duidelijk dat de Pabo voor de meeste respondenten geen goede basis is. Ten slotte kwam naar voren dat de lerarenbeurs bijna niet wordt gebruikt, terwijl deze wel bekend is onder de respondenten.

Conclusie

Aan de hand van de antwoorden op de deelvragen kan tot slot een antwoord geformuleerd worden op de hoofdvraag. De belangrijkste bevindingen per aspect worden beschreven, met afsluitend het antwoord op de hoofdvraag.

Met betrekking tot kennis, het eerste onderzochte aspect, was de verwachting dat leerkrachten nog niet geheel op de hoogte zijn van de achtergrondkennis van het beleid Passend Onderwijs en de veranderingen die dit met zich mee brengt. Zo blijkt uit het DUO onderwijsonderzoek dat leerkrachten in Nederland vinden dat het lijkt alsof de Wet Passend Onderwijs is ingevoerd om te bezuinigen (Van der Woud & Beliaeva, 2015). Uit dit onderzoek bleek dat nog veel leerkrachten denken dat de wet is ingevoerd als bezuinigingsmaatregel. Een verklaring voor deze gedachte zou kunnen zijn dat Passend Onderwijs in de praktijk nog niet vlekkeloos verloopt. Verder konden veel leerkrachten andere doelen benoemen voor de invoering van de Wet Passend Onderwijs, die ook uit het literatuuronderzoek naar voren kwamen zoals integratie, tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van het kind en dat alle kinderen naar school kunnen. Verder geven veel leerkrachten aan dat ze enige verschillen merken in veranderingen in het schoolbeleid maar dat de intern begeleider of de directeur toch meer op de hoogte zijn van die veranderingen. Dit zou kunnen komen doordat de directeur en de intern begeleider zich meer verdiepen in het schoolbeleid en de leerkrachten meer zicht hebben op veranderingen op klasniveau. Enkele veranderingen in het onderwijs die de leerkrachten wel merkten, kwamen overeen met veranderingen volgens het Rijksoverheid (n.d.) zoals de invoering van de zorgplicht en het invullen van groeidocumenten voor zorgleerlingen.

Het tweede onderzochte aspect is klassenmanagement. Op basis van de negatieve gedachten over het beleid Passend Onderwijs werd verwacht dat een goed werkend klassenmanagement ontbreekt (van der Woud & Beliaeva, 2015). Uit de literatuur blijkt dat een goed werkend klassenmanagement van belang is voor inclusief onderwijs (Marzano et al., 2003; Vernooy et al., 2012; Weinstein et al., 2003). Een goed werkend klassenmanagement kan gecreëerd worden door coöperatief leren (Roscoe & Chi, 2007), effectieve instructie (Tak et al., 2015; Veenman et al., 2003), directe instructiemodel (Veenman et al., 2003) en/of convergente differentiatie in te zetten (Vernooy et al., 2012). Kleinere klassen in het basisonderwijs is een factor die niet zozeer meeweegt voor een goed werkend klassenmanagement (Chingos, 2012; Onderwijsraad, 2006).

Uit dit onderzoek blijkt dat leerkrachten over het algemeen hun klassenmanagement hetzelfde uitvoeren binnen het beleid van Passend Onderwijs. Bijna alle respondenten gebruiken coöperatieve werkvormen en het direct instructie model, om op deze manier het maximale uit alle kinderen te halen. Uit de literatuur blijkt dat deze twee werkvormen van belang zijn voor een goed werkend klassenmanagement (Roscoe &

Chi, 2007; Veenman et al., 2003). Opvallend is dat bijna alle respondenten extra handen missen in de klas om het Passend Onderwijs te laten slagen, bijvoorbeeld een klassenassistent. Deze extra handen in de klas bleken nodig te zijn, omdat leraren aangaven nu niet over de mogelijkheid beschikken om ieder kind te kunnen bieden wat ze nodig hebben. Uit de literatuur blijkt dat kleinere klassen in het basisonderwijs een factor is die niet zozeer meeweegt voor een goed werkend klassenmanagement (Chingos, 2012; Onderwijsraad, 2006). Daarentegen zijn er toch een aantal respondenten die voorkeur hebben voor kleinere klassen. Slechts twee respondenten geven aan dat zij niets missen binnen hun klassenmanagement. Opvallend is dat deze respondenten al een goed werkend klassenmanagement hebben. Dit kan dan ook de reden zijn dat zij daardoor niets missen op het gebied van klassenmanagement. Bijna alle respondenten geven aan dat de mate waarop het klassenmanagement nu plaatsvindt, invloed heeft op hun opvattingen over het Passend Onderwijs. Zo zijn de basisschoolleerkrachten die vinden dat hun klassenmanagement niet optimaal is, een stuk kritischer en negatiever over Passend Onderwijs.

Ten derde is onderzocht in welke mate de leerkrachten beschikken over de juiste vaardigheden die nodig zijn binnen Passend Onderwijs. De verwachting was dat wanneer het leerkrachten aan de juiste vaardigheden ontbreekt, of wanneer ze denken dat het hen aan de juiste vaardigheden ontbreekt, dit een negatieve invloed heeft op hun opvattingen over Passend Onderwijs. Uit het DUO onderzoek kwam al naar voren dat 39% van de basisschoolleerkrachten niet over de juiste kennis beschikt om te kunnen omgaan met de diversiteit binnen de klas (Van der Woud & Beliaeva, 2015). Dit bleek ook uit de interviews. Meer dan de helft van de respondenten geeft aan nog niet te beschikken over de juiste vaardigheden. Hiervoor zijn verschillende redenen genoemd. Ten eerste vragen de 7 basiscompetenties om een uitoefening op hoger niveau. Uit onderzoek blijkt ook dat lesgeven binnen inclusief onderwijs vaker vraagt om een combinatie van verschillende rollen en vaardigheden tegelijk (Lavian, 2015). De respondenten hebben behoefte aan verdieping van de competenties en vooral de pedagogische competentie. Daarnaast gaven ze aan dat het op didactisch gebied slechts gaat om relatief kleine aanpassingen. Ook dit wordt door de literatuur ondersteund (Alexiadou & Essex, 2016; Florian & Linklater, 2010; Jordan et al., 2009). Op basis van het literatuuronderzoek kon geconcludeerd worden dat de competenties binnen regulier en Passend Onderwijs gelijk zouden moeten zijn. Dit kwam echter niet overeen met de mening van de respondenten. Zij gaven aan dat de basiscompetenties niet dekkend zijn. Door de invoering van Passend Onderwijs zijn er verschillende vaardigheden bijgekomen zoals schrijfvaardigheden en EHBO-kennis. Daarnaast heeft er een verandering plaatsgevonden in de zwaarte van de competenties. Zo is er een groeiend belang van goede samenwerking en een gedeelde verantwoordelijkheid. Dit komt ook uit onderzoek

naar voren (Florian & Linklater, 2010; Lyons et al., 2016; Pickl et al., 2015; Van der Bij et al., 2016). Respondenten zijn hierover positief en geven aan dat deze ontwikkeling naar tevredenheid verloopt. In de literatuur wordt aangegeven dat zelfreflectie & ontwikkeling en interpersoonlijk competent zijn, het belangrijkste zijn (Florian & Linklater, 2010; McLeskey et al., 2014; Pickl et al., 2015; Roorda et al., 2011). Dit wordt ook door de meerderheid van de respondenten aangegeven. Daarnaast spreken zij van het belang van een open houding en het hebben van ervaring om kennis te leren toepassen. Dit alles komt overeen met de drie deelgebieden waarop de competenties in de literatuur worden ingedeeld, namelijk kennis, handelen en attitudes (Jordan et al., 2009; Pickl et al., 2015; Watkins, 2012). Leerkrachten moeten geloven in hun eigen kunnen (Bandura, 2006; Lyons et al., 2016). De meerderheid van de respondenten beschikt nog niet over juiste vaardigheden en zij geven aan dat dit een verband heeft met hun (nog) negatieve kijk op Passend Onderwijs. Zelf spraken zij de verwachting uit dat wanneer ze hun eigen vaardigheden meer kunnen ontwikkelen, dit een positieve invloed zal hebben op hun houding.

Ten slotte zijn in de laatste vraag de bijscholingsmogelijkheden in Nederland onderzocht. Uit het Nederlands DUO onderwijsonderzoek (2015) is namelijk gebleken dat meer dan de helft van de Nederlandse leerkrachten behoefte heeft aan meer bijscholing. Ook is uit meerdere onderzoeken gebleken dat de leerkrachten die de juiste kennis bezitten positiever aankijken tegen het inclusief onderwijs (Avramidis & Norwich, 2002; Kraska & Boyle, 2014). Daaruit vloeide de verwachting voort: de negatieve houding van leerkrachten kan mede verklaard worden door een tekort aan (bij)scholing van leerkrachten. Uit de resultaten is inderdaad gebleken dat meer dan de helft van de respondenten te weinig kennis en vaardigheden over Passend Onderwijs heeft opgedaan op de Pabo. Dit kan verklaard worden door het veranderen van de onderwijsvisie door de jaren heen, wat aangeeft dat de Pabo moet blijven ontwikkelen. Ook beschrijven Schram en collega's (2013) dat er geen eenduidig beeld is van de specifieke vaardigheden, waardoor het ontwikkelen van goed onderwijs moeilijk is. Dit is wellicht wel de reden dat bijna alle respondenten bijscholing volgen. Hierbij moet vermeld worden dat de bijscholing voornamelijk wordt gestimuleerd door de scholen, middels cursussen en teamscholing. De lerarenbeurs wordt daarentegen niet veel gebruikt, terwijl deze wel bekend is onder de respondenten. Dit kan twee redenen hebben: de lerarenbeurs is op eigen initiatief en sommige respondenten ervaren tijdsgebrek. Er kan gesteld worden dat leerkrachten te weinig kennis hebben opgedaan vanuit de Pabo, maar ze blijven zich ontwikkelen door voornamelijk cursussen en teamscholing.

Vanuit de bovenstaande aspecten kan antwoord gegeven worden op de hoofdvraag: *Hoe verhouden opvattingen van basisschoolleerkrachten in het regulier onderwijs over Passend Onderwijs zich tot praktijkervaringen op het gebied van kennis,*

klassenmanagement, vaardigheden en bijscholing? Uit dit onderzoek blijkt dat leerkrachten over het algemeen een positieve kijk hebben over de doelen en het beleid van Passend Onderwijs, maar een negatieve houding ten opzichte van de uitvoering ervan. Zo kwam uit de resultaten naar voren dat het klassenmanagement nog verbeterd moet worden om Passend Onderwijs te laten slagen. Daarnaast is er ook meer bijscholing en training nodig om de vaardigheden van de leerkrachten te verbeteren en bleken de leerkrachten niet genoeg kennis op te hebben gedaan tijdens de PABO. Wel bleken de leerkrachten op de hoogte te zijn van bijscholingsmogelijkheden en werden zij gestimuleerd vanuit hun werkplaats. Aangezien 54% van de leerkrachten in het regulier basisonderwijs een negatieve opvatting heeft tegenover Passend Onderwijs, zouden wellicht verbeteringen op een aantal aspecten de houding van leerkrachten positief kunnen veranderen. Vanuit dit onderzoek kan gesteld worden dat de opvattingen van leerkrachten positiever kunnen worden wanneer: het klassenmanagement verbeterd wordt, leerkrachten hun vaardigheden verder kunnen ontwikkelen en de PABO beter aangepast wordt op het Passend Onderwijs.

Discussie

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen waardoor voorzichtigheid bij de interpretatie van de resultaten vereist is. Ten eerste is de externe validiteit van dit onderzoek beperkt, waardoor de resultaten niet gegeneraliseerd kunnen worden naar alle basisschoolleerkrachten in het regulier onderwijs in Nederland. Dit komt doordat de respondenten middels een selecte steekproef zijn verworven. Daarnaast was de steekproef van beperkte omvang en waren alle respondenten vrouw. Wij verwachten dat geslacht een rol kan spelen, omdat mannen en vrouwen anders kunnen reageren. Ook werkte het merendeel van de respondenten in de onderbouw, waardoor er geen goed beeld geschetst kon worden van de opvattingen van de leerkrachten uit de bovenbouw. In de onderbouw is de leeromgeving speelser ingericht ten opzichte van de bovenbouw. In de bovenbouw wordt het differentiëren daarom wellicht lastiger voor docenten. Ten tweede is de betrouwbaarheid beïnvloed doordat respondenten zich verplicht konden voelen om deel te nemen aan het onderzoek, aangezien de respondenten benaderd zijn door middel van een sneeuwbalsteekproef. Daarnaast wilden enkele respondenten van tevoren de vragen inzien. Dit kan wijzen op onzekerheid, waardoor de kans groter is dat ze tijdens het interview sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven. Ten derde heeft de korte tijdsperiode ook invloed gehad op de kwaliteit van het onderzoek, omdat we hierdoor maar een kleinere en minder representatieve steekproef hebben kunnen samenstellen.

Dit onderzoek is ondanks deze beperkingen toch van belang. Uit de resultaten zijn namelijk enkele aspecten naar voren gekomen die verbeterd kunnen worden, waardoor wellicht de houding van de leerkrachten positief verandert. Aangezien leerkrachten van

cruciaal belang zijn bij het kunnen slagen van inclusief onderwijs, is het nodig hun negatieve houding in kaart te brengen en te veranderen (Avramidis & Norwich, 2002; Van der Woud & Beliaeva, 2015; Watkins, 2012). Dit is belangrijk omdat inclusief onderwijs de sociale en cognitieve ontwikkeling van alle leerlingen bevordert en bijdraagt aan het verbeteren van de maatschappij (Conner et al., 2008; Dolva et al., 2010; de Graaf, Van Hove, & Haveman, 2014). Aangezien Passend Onderwijs gebaseerd is op het gedachtegoed van inclusief onderwijs, zullen leerkrachten ook voor Passend Onderwijs belangrijk zijn voor het laten slagen ervan.

Naar aanleiding van dit onderzoek kunnen er ook enkele aanbevelingen voor vervolgonderzoek worden gedaan. Ten eerste is het van belang om gebruik te maken van een aselechte steekproef die daarnaast groter van omvang is om zo de resultaten wel te kunnen generaliseren. Ook kan er zo een algemener beeld geschetst worden. Ten tweede wordt aangeraden onderzoek te doen dat gericht is op specifieke aspecten die de houding van leerkrachten beïnvloeden met betrekking tot Passend Onderwijs. Ten derde is het goed om herhalend onderzoek te doen om veranderingen te kunnen bijhouden en te kunnen achterhalen of ervaring met Passend Onderwijs van invloed is op de houding. Tot slot is het ook van belang om nader onderzoek te doen naar de voorbereiding op Passend Onderwijs vanuit de PABO en hoe dit verbeterd zou kunnen worden.

Een aanbeveling aan de politiek is het beschikbaar stellen van meer financiële middelen voor de scholen. Met deze middelen kunnen onder andere klassenassistenten aangenomen worden om de leerkrachten te ondersteunen. Vanuit dit onderzoek is gebleken dat dit een aspect is waardoor hun negatieve houding mede verklaard kan worden.

De resultaten uit dit onderzoek tonen aan dat er verschillende tekorten in de praktijk zijn en dat het belangrijk is dat deze verholpen worden om Passend Onderwijs te laten slagen. Het verbeteren van deze punten zorgt voor een positievere houding van leerkrachten ten opzichte van deze wet, zij zijn immers cruciaal voor het succes hiervan.

Referentielijst

- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 231-238. Verkregen van <http://web.a.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=db5dfaf5-012b-43a9-bde055bff96bf431%40sessionmgr4002&vid=1&hid=4212>
- Alexiadou, N., & Essex, J. (2016). Teacher education for inclusive practice: Responding to policy. *European Journal of Teacher Education, 39*, 5-19. doi:10.1080/02619768.2015.1031338
- Algemene Onderwijsbond. (2006). *Functiebeschrijving po*. Verkregen op 29 maart 2016, van <http://www.aob.nl/default.aspx?id=157>
- 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., & 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
- Avramidis, E., & Kalyvam, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education 22*, 367-89. doi:10.1080/08856250701649989
- Baarda, B. (2009). Dit is onderzoek. *Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief*. Groningen/Houten: Noordhof Uitgevers.
- Baines, E., Blatchford, P., & Chowne, A. (2007). Improving the effectiveness of collaborative group work in primary schools: Effects on science attainment. *British Educational Research Journal, 33*, 663-680. doi:10.1080/01411920701582231
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 164-180. Verkregen op 04 maart 2016, van http://www.jstor.org.proxy.library.uu.nl/stable/40212163?seq=1#page_scan_tab_contents
- Boeije, H. R. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers
- Bond, R., & Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: an underutilized resource. *Theory into practice, 45*, 224-229. doi:10.1207/s15430421tip4503_4
- Caelli, K., Ray, L., & Mill, J. (2003). Clear as mud: Toward greater clarity in generic qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods, 2*. Verkregen op 30 mei 2016 van <http://ijq.sagepub.com/content/2/2/1.full.pdf+html>

- Cardona, C. M. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education, 10*, 33-41. Verkregen van <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi:10.1.1.469.863&rep=rep1&type=pdf#page=35>
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly, 30*, 65-79. Verkregen van <http://www.jstor.org/stable/23478441>
- Chingos, M.M. (2012). Class size and student outcomes: research and policy implications. *Journal of Policy Analysis and Management, 32*, 411-438. doi:10.1002/pam.21677
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation, 42*, 136-144. doi:10.1352/0047-6765(2004)42<136:APOSAI>2.0.CO;2
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education—implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education, 12*, 441-457. doi:10.1080/13603110802377482
- Crouch, M., & McKenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social Science Information, 45*, 483-499. doi:10.1177/0539018406069584
- 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:10.1080/1360311090303008
- De Boer, F. (2011). De grounded theory approach: Een update. *KWALON 16*, 25-33. Verkregen op 28 april 2016 van http://www.boomlemmatijdschriften.nl/tijdschrift/KWALON/2011/1/KWALON_1385-1535_2011_016_001_008.pdf
- De Graaf, G., Van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 57*, 21-38. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x
- De Graaf, G., Van Hove, G., & Haveman, M. (2014). A quantitative assessment of educational integration of students with down syndrome in the Netherlands. *Journal of Intellectual Disability Research, 58*, 625-636. doi:10.1111/jir.12060
- Dessemontet, R.S., & Bless, G (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of*

- Intellectual & Developmental Disability*, 38, 23–30.
doi:10.3109/13668250.2012.757589
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314–321. Verkregen op 30 mei van
<http://web.b.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=3f5a6a8f-c059-4e3c-9b9f-a397501ee4fd%40sessionmgr120&vid=1&hid=106>
- Dienst Uitvoering Onderwijs. (n.d.) *Lerarenbeurs*. Geraadpleegd op 24 maart 2016, op
<https://duo.nl/particulier/leraar/de-lerarenbeurs/hoe-de-lerarenbeurs-werkt.jsp>
- Dolva, A.S., Hemmingsson, H., Gustavsson, A., & Borell, L. (2010). Children with down syndrome in mainstream schools: Peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 283–294. doi:10.1080/08856257.2010.492941
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 109–120. doi:10.1080/08856250801946236
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40, 369–386. doi:10.1080/0305764X.2010.526588
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 119–135. doi:10.1080/08856257.2013.778111
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 265–277. doi:10.1007/BF03173415
- 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
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, 717–732. Verkregen op 30 mei van
<http://web.b.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=f55bd53b-936e-446c-8d2a-2167c8f3cebf%40sessionmgr106&vid=1&hid=106>
- Gillies, R.M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39, 35–49. doi:10.1016/S0883-0355(03)00072-7
- Gillies, R.M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933–940. doi:10.1016/j.tate.2009.10.034
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of the grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company

- Gravett, S., Henning, E., & Eiselen, R. (2011). New teachers look back on their university education: Prepared for teaching, but not for life in the classroom. *Education as Change, 15*, 123–142. doi:10.1080/16823206.2011.643636
- Greven (2007). Passend Onderwijs als uitdaging. *VHZ artikelen*, 10-13.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International journal of inclusive education, 19*, 141-164. doi:10.1080/13603116.2014.908965
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 13*, 273-286. doi:10.1080/13603110701433964
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education, 27*, 77-94. doi:10.1177/07419325060270020601
- InfoNu. (2009). *Regulier onderwijs in Nederland*. Verkregen op 29 maart 2016, van <http://educatie-en-school.infonu.nl/methodiek/34858-regulier-onderwijs-in-nederland.html>
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2013/2014*. Verkregen op 01 maart 2016, van <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2015/onderwijsverslag-2013-2014.pdf>
- 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
- Kearns, H., & Shevlin, M. (2006). Initial teacher preparation for special educational needs: Policy and practice in the North and South of Ireland. *Teacher Development, 10*, 25-42. doi:10.1080/13664530600587287
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42*, 228-246. doi:10.1080/1359866X.2014.926307
- Landsheer, H., 't Hart, H., De Goede, M. & Van Dijk, J. (2003). *Praktijkgestuurd onderzoek: Methoden van Praktijkonderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Lavian, R. H. (2015). Masters of weaving: The complex role of special education teachers. *Teachers and Teaching, 21*, 103-126. doi:10.1080/13540602.2014.928123
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 1-24. doi:10.1348/000709906X156881
- Ludeke, W. (2013). *Referentiekader passend onderwijs*. Verkregen op 17 februari

- 2016, van <https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2012/02/Referentiekader-passend-onderwijs1.pdf>
- Lyons, W. E., Thompson, S. A., & Timmons, V. (2016). We are inclusive. We are a team. Let's just do it: Commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 1-19. doi:10.1080/13603116.2015.1122841
- Malinen, O., Väisänen, P., & Savolainen. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23, 567-584. doi:10.1080/09585176.2012.731011
- Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
- Master Special Education and Needs. Geraadpleegd op 2 maart 2016, op <http://www.mastersen.nl/p/master-sen.html>
- McLeskey, J., Waldron, N. L., & Redd, L. (2014). A case study of highly effective, inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48, 59-70. doi:10.1177/0022466912440455
- Meng, D., & Holdsworth, J. C. (2007) From unconscious to conscious inclusion: meeting special education needs in West China, *Disability & Society*, 22, 507-522. doi:10.1080/09687590701427644
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014). *Plan van aanpak passend onderwijs 2014-2020*. Den Haag: Rijksoverheid.
- Mortelmans, D. (2009). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (tweede druk). Leuven/Den Haag: Uitgeverij Acco
- NCOI. (n.d.) *Post Bachelor Gedragsproblemen en Passend Onderwijs*. Geraadpleegd op 24 maart 2016, op <http://www.ncoi.nl/opleiding/Post-Bacheloropleidingen-Post-Bachelor-Gedragsproblemen-en-Passend-Onderwijs.html>
- Neuman, W.L. (2014). *Understanding Research*. Harlow: Pearson Education, Inc.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 287-304. doi:10.1080/08856250802387166
- Oliveira, A.W., & Sadler, T. (2008). Interactive patterns and conceptual convergence during student collaborations in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 634-658. doi:10.1002/tea.20211
- Onderwijscoöperatie. (2004). *Bekwaamheidseisen PO*. Verkregen op 14 februari 2015, van https://www.onderwijscooperatie.nl/wp-content/uploads/PO20_mei.pdf
- Onderwijscoöperatie. (2014) *Voorstel herijking bekwaamheidseisen*. Verkregen op 14

- februari 2015, van <https://www.onderwijscooperatie.nl/wp-content/uploads/Voorstel-Herijking-Bekwaamheidseisen-2014.pdf>
- Onderwijsraad, (2006). *Groepsgrootte en kwaliteit. Investeren in de onderbouw van de basisschool*. Den Haag.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9, 105-119. Verkregen op 28 februari, van <http://psi.sagepub.com.proxy.library.uu.nl/content/9/3/105>
- Peters, S. J. (2007). "Education for all?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18, 98-108. Verkregen van <http://web.a.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=cefdb57f-2ea1-484e-acc2-4d579cab4bd2%40sessionmgr4003&vid=1&hid=4212>
- Pickl, G., Holzinger, A., & Kopp-Sixt, S. (2015). The special education teacher between the priorities of inclusion and specialisation. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 1-16. doi:10.1080/13603116.2015.1115559
- 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. (2015). Fighting segregation in special needs education in the Netherlands: The effects of different funding models. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-10. doi:10.1080/01596306.2015.1073020
- Rijksoverheid. (n.d.). *Doelen Passend Onderwijs*. Geraadpleegd op 10 februari 2016, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>
- Rijksoverheid. (n.d.). *Organisatie van het speciaal onderwijs*. Verkregen op 15 april 2016, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/inhoud/speciaal-onderwijs>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529. doi:10.3102/0034654311421793
- Roscoe, R.D., & Chi, M.T.H. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77, 534-574. doi:10.3102/0034654307309920
- Rouse, M. (2006). Enhancing Effective Inclusive Practice: Knowing, Doing and Believing. *Kairaranga*, 7, 8-13. Verkregen van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914595.pdf>

- Schram, E., Van Der Meer, F., & Van Os, S. (2013). *Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk*. Enschede, Nederland: SLO Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.
- Schuman, H. (2007). Passend Onderwijs – pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46, 267-28.
- 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 & Society*, 23, 773-785.
doi:10.1080/09687590802469271
- Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of Pre-service Teachers for Inclusive Education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40, 6. doi:10.14221/ajte.2015v40n5.6
- Sikkes, R., & van Voorthuijsen, A. (2014). *Lerarenbeurs*. Geraadpleegd op 3 maart 2016, <http://www.aob.nl/doc/Lerarenbeurs%202014%20Onderwijsblad%205%20van%208%20maart%202014.pdf>
- Smeets, E. F. L., & Rispens, J. (2008). *Op zoek naar Passend Onderwijs: Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs*. Verkregen op 28 februari 2016, van <http://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/11/Op-zoek-naar-passend-onderwijs.pdf>
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: some food for thought. *The Teacher Educator*, 37, 173–185.
doi:10.1080/08878730209555292
- Tak, J.A., Bosch, J.D., Begeer, S., & Albrecht, G. (2015). *Handboek Psychodiagnostiek Voor de hulpverlening aan kinderen en adolescenten*. De Tijdstroom, Utrecht.
- Tait, K., & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 25-38. doi:10.1080/103491200116110
- The United Nations of Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca Framework and statement for action on special needs education*. Verkregen op 10 februari 2016, van <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- The United Nations of Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). *Open file on inclusive education. Support material for managers and administrators*. Verkregen op 10 februari 2016, van <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001321/132164e.pdf>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16, 837-851. doi:10.1177/1077800410383121
- Turner, S., Alborz, A., Gayle, V. (2008). Predictors of academic attainments of young

- people with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 380-392. doi:10.1111/j.1365-2788.2007.01038.x
- Tweede Kamer (2005). *Vergaderjaar 2004-2005*, 29 962, nrs. 1-2. Verkregen op 02 maart 2016, van http://www.rekenkamer.nl/Publicaties/Onderzoeksrapporten/Introducties/2005/01/Weer_samen_naar_school
- Van Dale. (2015). *Bijbscholing*. Verkregen op 29 maart 2016, van <http://www.vandale.nl/zoeken/dikke.do#>
- Van Dale. (2015). *Opvattingen*. Verkregen op 29 maart 2016, van <http://www.vandale.nl/zoeken/dikke.do#>
- Van Dale. (2015). *Vaardigheden*. Verkregen op 29 maart 2016, van <http://www.vandale.nl/zoeken/dikke.do#>
- Van den Berg, D., & Scheeren, J. (2015). *Arbeidsmarktanalyse Primair Onderwijs 2015: De arbeidsmarkt voor het primair onderwijs in beeld*. Den Haag: CAOP
- Van der Bij, T., Geijsel, F. P., Garst, G. J. A., & Ten Dam, G. T. M. (2016). Modelling inclusive special needs education: Insights from Dutch secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 31, 1-16. doi:10.1080/08856257.2016.1141509
- Van der Meer, j. (2011). *Over de grenzen van de leerkracht: passend onderwijs in de praktijk*. Verkregen op 5 maart 2016, van <https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2014/03/Over-de-grenzen-van-de-leerkracht.pdf>
- Van der Woud, L., & Beliaeva, T. (2015). *Rapportage: Onderzoek Passend Onderwijs*. Verkregen op 02 maart 2016, van <http://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2015/08/Rapportage-Passend-Onderwijs-augustus-2015.pdf>
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen, F (2003). *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vernooy, K., van Schie, F., & Kamphuis, E. (2012). *Het belang van effectief klassenmanagement*. Enschede.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 1735. doi:10.1080/0885625082000042294
- Watkins. (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Verkregen op 18 februari, van <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Webb, N.M., & Mastergeorge, A. (2003). Promoting effective helping behavior in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research*, 39, 73-97. doi:10.1016/S0883-0355(03)00074-0
- Weinstein, C., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally Responsive

Classroom Management: Awareness Into Action. *Theory Into Practice*, 42(4), 269-276. doi:10.1207/s15430421tip4204_2

Williams, P., & Sheridan, S. (2010). Conditions for collaborative learning and constructive competition in school. *Educational Research*, 52, 335–350. doi:10.1080/00131881.2010.524748

Bijlage A

Geslacht: man/vrouw

Aantal jaren werkzaam in het regulier basisonderwijs: _____

Leerkracht in groep: _____

Doelstelling

1 augustus 2014 is de Wet Passend Onderwijs van kracht gegaan. Wij willen onderzoeken wat de opvattingen zijn van basisschoolleerkrachten over Passend Onderwijs bijna twee jaar na de invoering. Wij richten ons hierbij op kennis over de wet/het beleid, klassenmanagement, vaardigheden en bijscholing.

Ijsbrekende vraag

1. Wat is het eerste wat in u opkomt als ik Passend Onderwijs zeg?
 - Begrijp ik het dus goed dat u hier positief/negatief tegenover staat?
 - Doorvragen naar het waarom als dit nog niet benoemd is

Topic: Kennis over de Wet Passend Onderwijs

2. Waarom denkt u dat Passend Onderwijs is ingevoerd in Nederland? (ingaan op doelen en gedachtegang)
 - Doelen Passend Onderwijs:
 - Ieder kind moet een passende plek krijgen in het onderwijs
 - Een kind gaat naar het regulier onderwijs als dit kan
 - Indien intensieve begeleiding nodig is, gaat het kind naar speciaal onderwijs
 - Mogelijkheden en onderwijsbehoeften zijn bepalend van het kind, niet de beperking
 - Kinderen komen niet langdurig thuis te zitten
 - Scholen de mogelijkheid hebben voor ondersteuning op maat
3. Weet u wat Passend Onderwijs inhoudt voor het beleid van een school? En zijn deze veranderingen ook merkbaar binnen uw eigen school?
 - Lijstje termen:
 - Zorgplicht:
 - School van aanmelding moet een geschikte plek vinden voor het kind, dit kan zijn: binnen de school, een andere reguliere school of in het speciaal onderwijs.
 - Samenwerkingsverband: Gewone scholen en speciale scholen werken samen.
 - Basisondersteuning: Binnen een samenwerkingsverband wordt er bepaald welke basisondersteuning er wordt aangeboden. Dit kan zijn:

programma's gericht op gedragsproblemen of begeleiding voor dyscalculie.

- Extra ondersteuning: Dit is de begeleiding die een school zelf aanbiedt buiten het samenwerkingsverband.
- Ontwikkelingsplan voor kinderen met extra begeleiding: Dit moet geschreven worden voor leerlingen die naast de basisondersteuning ook nog extra ondersteuning krijgen. In dit plan wordt het volgende beschreven:
 - Wat die extra hulp is.
 - Welke doelen er worden nagestreefd (Welk niveau)

Topic: Klassenmanagement

Het volgende onderwerp waar wij ons op richten binnen het onderzoek is klassenmanagement. Onder klassenmanagement verstaan wij het creëren van een ordelijke en ondersteunende omgeving voor de leerlingen, zodat zij de ruimte krijgen om goed te kunnen leren en functioneren. Gedacht kan worden aan klassengrootte, instructievorm en coöperatief leren. Enkele voorbeelden van instructievorm zijn: het gebruiken van duidelijke leerstofopbouw, het geven van directe feedback en het aansluiten op het tempo van de leerling. Onder coöperatief leren verstaan wij de samenwerking van leerlingen met verschillende academische vermogens.

4. Wat is er op uw school aanwezig op het gebied van klassenmanagement?
- a. op het gebied van klassengrootte?
 - b. op het gebied van instructievormen?
 - c. op het gebied van coöperatief leren?

Ruimte voor eigen inbreng

5. Wat mist u nog op dit gebied om Passend Onderwijs te kunnen laten slagen?
6. In welke mate heeft de manier waarop klassenmanagement nu plaatsvindt invloed op uw opvattingen over passend onderwijs?

→ Indien de respondent het moeilijk vindt om hierop te antwoorden, worden de drie onderdelen van klassenmanagement nogmaals langsgelopen.

Topic: Vaardigheden

Het volgende onderwerp waar wij ons op richten binnen dit onderzoek zijn de vaardigheden van leerkrachten. Onder het begrip vaardigheden verstaan we niet alleen het handelen van leerkrachten, maar ook de kennis die ze hebben en hun houding ten

opzichte van bijvoorbeeld het beleid, de visie van de school en vormgeving van onderwijs. In Nederland zijn er voor het regulier basisonderwijs zeven competenties vastgesteld waar iedere leerkracht aan moet voldoen. Deze worden ook als uitgangspunt genomen binnen de huidige opleidingen. Hierbij kunt u bijvoorbeeld denken aan didactiek, samenwerken, reflecteren en pedagogisch handelen.

(De zeven competenties zijn: (a) interpersoonlijk, (b) pedagogisch, (c) vakinhoudelijk en didactisch, (d) organisatorisch, (e) samenwerking met collega's, (f) samenwerking met de omgeving en (g) zelfreflectie en ontwikkeling).

7. Denkt u dat Passend Onderwijs naast deze 7 basiscompetenties nog andere vaardigheden vereist van een leerkracht?

8. Welke vaardigheden zou u graag nog (verder) willen ontwikkelen om les te geven binnen het Passend Onderwijs?

9. In welke mate denkt u dat de vaardigheden waarover u beschikt voldoende zijn en heeft dit invloed op uw opvattingen over Passend Onderwijs?

- ➔ Indien niet aangegeven wordt gevraagd naar het aantal jaren werkzaam in het speciaal basisonderwijs

- ➔ Bruggetje: Hoe was de voorbereiding van de school waarop u werkt met betrekking tot deze vaardigheden?

Topic: Bijscholing

10. Bent u op de hoogte van de bijscholingsmogelijkheden in Nederland?

Voorbeelden:

- Masteropleiding SEN
- Post Bachelor Gedragsproblemen en Passend Onderwijs
- Verkorte opleiding Gedragsexpert PO

Trainingen:

- Ondersteunen hoog- en meerbegaafde leerlingen
- Omgaan met autisme in het basisonderwijs
- Leesproblemen en dyslexie

11. Bent u op de hoogte van de lerarenbeurs?

- Indien nee, dit verder uitleggen en vragen zou u hier gebruik van willen maken? *De Lerarenbeurs is scholing voor alle docenten, dus van primair onderwijs tot en met het hoger beroepsonderwijs. Elke leraar kan slechts één keer in zijn onderwijsloopbaan gebruikmaken van de beurs. Deze beurs wordt gefinancierd door de overheid.*
- Indien ja, maakt u hier gebruik van?
 - Doorvragen waarom wel/niet

12. Heeft u tijdens uw opleiding genoeg kennis opgedaan om aan de behoeftes van alle kinderen te kunnen voldoen?

De tweede onderzoeker die aanwezig is tijdens het interview observeert op de volgende punten;

- 1) Non-verbale communicatie van de respondent
- 2) Non-verbale communicatie van de interviewer
- 3) Stemgebruik van de respondent
- 4) Omgevingsfactoren
- 5) Verdere opvallendheden

Voorbeelden waarop gelet kan worden:

Verbaal	Non-verbaal	Omgevingsfactoren
Toonhoogte	Houding	Verstoringsen
Tempo	Aandacht	Vertrouwdheid
Vloeiendheid	Lichaamstaal	

Bijlage B



Universiteit Utrecht

Beste leerkracht,

Sinds 2014 geldt het nieuwe onderwijsbeleid: Passend Onderwijs. Het doel is om leerlingen met beperkingen deel te laten nemen aan het regulier onderwijs. Recente berichten laten echter zien dat het regulier onderwijs nog niet goed ingespeeld is op Passend Onderwijs. Er zijn dus nogal wat bedenkingen bij Passend Onderwijs, wat voor onderzoekers natuurlijk interessante vraagstukken oplevert. Wij als premasterstudenten van de opleiding Orthopedagogiek willen onderzoeken wat de opvattingen zijn van basisschoolleerkrachten over Passend Onderwijs bijna twee jaar na de invoering. Wij richten ons hierbij op kennis over de wet/het beleid, klassenmanagement, vaardigheden en bijscholing. Hiervoor zijn we op zoek naar basisschoolleerkrachten binnen het regulier onderwijs met minimaal twee jaar onderwijservaring.

Wat wordt er van u gevraagd?

Wanneer u besluit ons te helpen bij dit onderzoek, nemen we een interview bij u af. Dit interview zal plaatsvinden in april 2016 en in overleg zal een geschikte datum gekozen worden. Het interview zal 30-45 minuten duren en er zal een audio-opname gemaakt worden. Dit audio-bestand is uitsluitend bedoeld voor de analyse van de data en zal niet verder verspreid worden. Na de analyse zal dit bestand ook weer verwijderd worden.

Vertrouwelijkheid en vrijwilligheid

Alle gegevens die voortkomen uit het interview zullen vertrouwelijk behandeld worden. De informatie die u geeft zal anoniem verwerkt worden en zal dus nooit gekoppeld worden aan uw persoonlijke gegevens. Daarnaast is de deelname aan dit onderzoek helemaal vrijwillig. U kunt altijd zeggen dat u niet meer mee wilt doen aan het onderzoek, hiervoor hoeft u dan geen reden op te geven. Uw gegevens zullen per direct verwijderd worden.

Met vriendelijke groet,

Veerle Kalle

Merel Lier

Jasmijn Borger

Maud Verberne

Toestemmingsverklaring

Ik ga akkoord met bovenstaande informatie en heb besloten deel te nemen aan het onderzoek.

Handtekening

Datum
