Thesis ‘Passend Onderwijs ’

‘Wat is er volgens leerkrachten in het reguliere basisonderwijs nodig om het Passend Onderwijs op klasniveau te laten werken?’

Door:	Laura Dekker	5739764
	Imara van der Knaap	5830346

Datum: 28 juni ’16

Docent: Corrie Tijsseling

Abstract

Introduction: The aim of this study is to describe qualitative research on problems in the implementation of the Passend Onderwijs law (PO), a Dutch inclusive education method that requires schools to accommodate students who need extra support. This study focusses on the question what teachers in mainstream education think that is required to make PO work at classroom level. **Method:** In order to answer this question, semi-structured interviews were conducted with 16 teachers who are employed at several elementary schools in the province of Utrecht. These teachers were selected by a combination of a convenience sample and a snowball-method in the network of the researchers, and accessed by telephone and e-mail. **Results:** The respondents indicated that teachers need to be more involved in the decision-making process with regard to the PO law, clear information about the meaning of PO and the consequences at classroom level. Teachers require more specific knowledge, additional preconditions and teaching skills on different levels. The respondents indicated that appropriate and good preparation for putting PO into practice is necessary during the teacher's education. The implementation of PO depends on situation, and also the teacher's attitude. **Conclusion:** Teachers need a clear operationalization of PO and information about the consequences of PO for teachers. Teachers should be more involved in the processes and decisions around PO. There should be opportunities for professional development for teachers, because teachers in mainstream primary schools experienced a shortage of knowledge. The implementation of PO requires a specific skill-set and teachers need to be able to acquire these skills. Teachers need a contribution of schools and the government in the various conditions to carry PO, for example by the possibility of extra assistance in the classroom.

Keywords: Passend onderwijs, Inclusief onderwijs, Leerkrachten, Regulier basisonderwijs

Inhoudsopgave

Abstract 2
Theoretische inleiding 4
Methoden 10
Resultaten 13
Conclusie 19
Discussie 22
Referentielijst 24

Theoretische inleiding

Uit onderzoek van DUO Onderwijsonderzoek (2015) naar de wet Passend Onderwijs (PO) in Nederland, blijkt dat leerkrachten ontevreden zijn over de uitvoering en effectiviteit van PO. Zo geeft 35% van de leerkrachten in het primair onderwijs aan dat het werk in negatieve zin veranderd is en benoemt 70% van de leerkrachten dat de invoering van PO ten koste gaat van de aandacht voor de 'gewone' leerling. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat leerkrachten niet goed weten wat er van hen verwacht wordt. Daarnaast missen zij kennis en scholing met betrekking tot PO (Van der Woud & Beliaeva, 2015).

Invoer

In het Salamanca Statement is in 1994 wereldwijd vastgelegd dat het reguliere onderwijs voor alle leerlingen toegankelijk moet zijn, inclusief de leerlingen met een beperking (UNESCO, 1994). Het toegankelijke onderwijs voor alle kinderen wordt op internationaal niveau *inclusive education* genoemd (Ainscow, Farrell, & Tweddle, 2000; Ainscow & César, 2006; Rafferty, Boettcher, & Griffin, 2001). In landen als het Verenigd Koninkrijk, de Verenigde Staten, Australië en Scandinavië, is inclusief onderwijs al langer een functionerend fenomeen (Ainscow et al., 2000; Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003; Dolva, Gustavson, Borell, & Hemmingsson, 2011; Forlin & Chambers, 2011; Graaf, Van Hove, & Haveman, 2013; Pijl, Frostad, & Flem, 2008; Round, Subban, & Sharma, 2016). In Australië zijn scholen verplicht om leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs op te nemen (Campbell et al., 2003; Round et al., 2016). In vergelijking met deze landen, waar in 2010 ongeveer 1% naar het speciaal onderwijs ging, scoorde Nederland met 4,7% hoog op het gebied van doorverwijzing naar het speciaal onderwijs (Pijl, 2015). Daarmee is duidelijk zichtbaar dat de Nederlandse wet PO als vorm van inclusief onderwijs nog geen feit is. Nederlandse leerkrachten en intern begeleiders geven aan het gevoel te hebben, dat scholen zich niet voldoende hebben voorbereid op de invoering van PO (Van der Woud en Beliaeva, 2015). Opvallend is dat inclusief onderwijs in andere landen beter functioneert dan in Nederland, wat mogelijk verklaard wordt door de manier van implementeren.

Volgens Lindsay (2003) kan er in inclusief onderwijs succes worden geboekt als er sprake is van een goede en duidelijke operationalisering van de implementatie van inclusief onderwijs. Uit een onderzoek van Ainscow (2005) waarin samen met de Engelse Local Education Authorities (LEA's) is gekeken naar de beste vorm van inclusiestimulatie in het onderwijs, bleken de volgende vier elementen van belang te zijn. Als eerste dient het proces van inclusie zich te blijven ontwikkelen, waardoor er door de tijd verbetering plaats blijft vinden. Als tweede dienen de grenzen binnen het inclusief onderwijs te worden geïdentificeerd en verwijderd, waardoor iedereen toegang krijgt tot het reguliere

schoolsysteem. Als derde dient er te worden gewerkt aan de aanwezigheid en participatie van de leerlingen zodat ze optimaal aan het schoolsysteem kunnen deelnemen. Tot slot dient er extra aandacht te zijn voor de kinderen met speciale onderwijsbehoeften (Ainscow, 2005).

Naar aanleiding van het Salamanca Statement is Nederland in 1997 begonnen met de invoering van 'Weer Samen Naar School' (WSNS), een beleid dat probeerde inclusief onderwijs te realiseren. Kinderen met leerachterstanden en lichte gedragsproblemen werden hierbij in het reguliere basisonderwijs toegelaten (Onderwijsraad, 2000). De zorg voor kinderen met speciale behoeften werd op deze manier bij de reguliere school gelegd in plaats van bij een school voor speciaal onderwijs. Weer Samen Naar School betreft hiermee de voorloper én heeft de basis gelegd voor PO (Onderwijsraad, 2000; Van der Meer, 2011; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2015). Scholen hebben de verantwoordelijkheid en plicht om een passende leeromgeving te bieden aan ieder kind, waarbij reguliere basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs regionaal moeten samenwerken (Bosscher, 2013).

Vooropleiding

Zowel in het buitenland als in Nederland geven leerkrachten aan dat zij ontevreden zijn over de manier waarop zij zijn voorbereid op het inclusief onderwijs en PO. Hierin wordt de vooropleiding als factor aangewezen (Cook, Cameron, & Tankersley, 2007; Forlin, Keen, & Barret, 2008; Van der Meer, 2011). Kijkend naar de verschillen tussen Nederland en de landen Finland en Italië ziet men duidelijke verschillen in opleidingsniveau. De lerarenopleiding in Finland is universitair, de basiskwalificatie voor een leerkracht is een masterdiploma (Malinen, Väisänen, & Savolainen, 2012). In Finland leren leerkrachten in opleiding om wetenschappelijke methoden van onderzoek te gebruiken zodat ze leren denken en handelen zoals wetenschappers (Ostinelli, 2009). Ook in Italië is de lerarenopleiding voor het basisonderwijs universitair, deze bestaat uit drie jaar bachelorfase en twee jaar master (Ostinelli, 2009). Leerkrachten in Italië zijn meer dan gemiddeld positief over de resultaten en sociale vaardigheden van leerlingen, met of zonder speciale onderwijsbehoeften (Ianes, Demo, & Zambotti, 2014). Eveneens bereiken leerlingen in Finland goede didactische resultaten in het inclusief onderwijs (Halinen & Järvinen, 2008). Het opleidingsniveau van een leerkracht lijkt hiermee positief van invloed op de resultaten van een leerling. De zorgen van een leerkracht rondom inclusief onderwijs verminderen dan ook bij een hoger gevolgd opleidingsniveau (Boyd, Lankford, Loeb, Rockoff, & Wyckoff, 2007; Dupoux, 2005).

In tegenstelling tot in Nederland, bestaan er internationaal eisen voor een universele basis als leerkracht. In Nederland is de lerarenopleiding geen universitaire opleiding, maar een vierjarige Hoger beroepsonderwijs (HBO) opleiding (Rijksoverheid, 2016). Het lijkt erop dat het opleidingsniveau een belangrijke factor zou kunnen zijn voor

het uitvoeren van PO in Nederland. Naast het opleidingsniveau van leerkrachten is eveneens de inhoud van een lerarenopleiding van invloed op de uitvoering van PO (Forlin & Chambers, 2011). De basis van een opleiding voor leerkrachten in het basisonderwijs moet volgens Florian en Linklater (2010) bestaan uit sociale en onderwijskundige inclusie. De overtuiging bestaat dat een leerkracht de verantwoordelijkheid heeft om een leerling met speciale behoefte les te geven, wat dan ook behandeld dient te worden in de vooropleiding (McGhie-Richmond, 2009). Eveneens moeten de pedagogische strategieën die leerkrachten nodig hebben om alle leerlingen op een betekenisvolle manier te betrekken bij een les worden behandeld (Florian, Young, & Rouse, 2010). Door verschillende type leerkrachten dienen er op de lerarenopleiding cursussen aangeboden te worden die aansluiten op de behoeftes van de verschillende type leerkrachten (Pugach & Blanton, 2009).

Wat betreft het uitvoeren van de PO kan de onzekerheid van de huidige leerkrachten in Nederland verminderd worden door verschillende manieren van educatie (Anderson, Klassen, & Georgiou, 2007; Van der Meer, 2011). Het ervaren van de praktijk van inclusief onderwijs in klassen is hier een voorbeeld van (Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, & Rouse, 2007). Evenals het volgen van een training over omgaan met diversiteit tussen leerlingen (Winter, 2006) en direct contact ervaren met kinderen met een beperking (Chambers & Forlin, 2010). Daarnaast bestaat de mogelijkheid om in Nederland gehele opleidingen te volgen waar de focus ligt op de diversiteit van kinderen, zoals de master Orthopedagogiek en de HBO master *Special Educational Needs*. Echter, vallen deze opleidingen niet binnen het Nederlandse lerarenopleidings-pakket en is het dus een extra traject (Studiekeuze123, 2016). Er is meer bekend over de mogelijkheden van de opleidingen en relatief minder over wat de opleidingsbehoeften zijn van de huidige leerkrachten. Om de huidige leerkrachten in Nederland te helpen bij het uitvoeren van PO, is het van belang kennis te hebben over de opleidingsbehoeften van leerkrachten.

Kennis versus houding

Wat betreft de kennis van leerkrachten over inclusief onderwijs op internationaal niveau is weinig te vinden in de literatuur. Over de houding die leerkrachten hebben met betrekking tot het inclusief onderwijs lijkt meer bekend te zijn. De literatuur suggereert een samenhang tussen de kennis en houding van leerkrachten ten opzichte van het inclusief onderwijs (Parasuram, 2006; Richards & Clough, 2004; Subban & Sharma, 2006). Wanneer leerkrachten meer kennis hebben over het toepassen van inclusief onderwijs, staan zij hier over het algemeen positiever tegenover (Vaz et al., 2015). Daarnaast staan leerkrachten met kennis over het werken met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften zelfverzekerder tegenover het werken met deze doelgroep (Florin & Chambers, 2011). Tevens zijn training en ervaring met inclusief onderwijs én de speciale

onderwijsbehoeften van leerlingen genoemd als variabelen die de houding van leerkrachten ten opzichte van het inclusief onderwijs bepalen (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Curcic, 2009). Leerkrachten moeten dan ook uitgedaagd worden om een positieve houding te ontwikkelen ten opzichte van het inclusief onderwijs. Daarbij is het belangrijk een methode te vinden en ontwikkelen waarmee de leerkrachten instructie geven op een manier die bij alle kinderen past (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009).

Hoewel leerkrachten met meer kennis een meer positieve houding zouden hebben richting het inclusief onderwijs, houden leerkrachten ondanks het verkrijgen van meer kennis veel zorgen over de implementatie van inclusief onderwijs (Florin & Chambers, 2011; Lancaster & Bain, 2010). Het belang van kennis in combinatie met vaardigheden, methoden en strategieën wordt genoemd om leerkrachten het inclusief onderwijs op klasniveau vorm te laten geven (Heiman, 2004; Fisher, Frey, & Thousand, 2003; Westling, 2010). De informatie over de kennis van Nederlandse leerkrachten met betrekking tot PO, toont veel overeenkomsten met de informatie die op internationaal niveau over inclusief onderwijs te vinden is (Bruggink, Meijer, Goei, & Koot, 2014; Smeets & Rispens, 2008; Van der Woud & Beliaeva, 2015). Van der Woud en Beliaeva (2015) concluderen in een onderzoek naar de ervaringen met PO op Nederlandse scholen, dat er sprake is van een matige kennis van leerkrachten met betrekking tot het PO.

Vaardigheden

Naast behoefte aan kennis en opleiding geven leerkrachten aan behoefte te hebben aan praktijkgerichte informatie, kleinere klassen en meer informatie over de ondersteuningsstructuur zodat men elkaar weet te vinden (Van der Woud & Beliaeva, 2015). Er kan gekeken worden naar de vaardigheden die een leerkracht nodig heeft voor PO. Hierin kan onderscheid gemaakt worden tussen vakkennis, pedagogische vaardigheden, communicatieve/reflectieve vaardigheden en organisatorische vaardigheden (Koster, Brekelmans, Korthagen, & Wubbels, 2005). De effectiviteit van leerkrachtvaardigheden hangt onder andere af van hun eigen gevoel van competentie (Brownell & Pajares, 1999; Forlin & Chambers, 2011). Als het gaat om de effectiviteit van de leerkracht is het bevorderen van het eigen competentiegevoel van leerkrachten van belang. Wanneer leerlingen moeilijkheden ondervinden, zijn leerkrachten geneigd om deze moeilijkheden te zien als iets buiten hun eigen verantwoordelijkheid. Dit komt mede door het gebruik van begrippen als “speciale onderwijsbehoeften”. Doordat leerkrachten het kind als ‘speciaal’ labelen, zijn zij onbewust geneigd de verantwoordelijkheid bij het kind te leggen in plaats van bij zichzelf (Hofstetter & Bijlstra, 2014; Schuman, 2007). Leerkrachten blijken met een positievere kijk op inclusief onderwijs en meer kennis over speciale onderwijsbehoeften meer vertrouwen te hebben in de eigen mogelijkheden. Namelijk om leerlingen in inclusief onderwijs te ondersteunen en het onderwijsmateriaal

in de klas aan te passen aan de specifieke behoeften van kinderen, waar meer kennis en vaardigheden aan kunnen bijdragen (Campbell et al., 2003; Boer et al., 2011; Tyler & Brunner, 2014). Om dit te kunnen waarmaken zal er een verschuiving moeten plaatsvinden van de huidige aanpak naar een geschiktere aanpak die past bij het includeren van kinderen met speciale behoeften in het reguliere onderwijs (Florian & Black-Hawkins, 2011). Differentiatie binnen de klas is hierbij een waardevolle strategie. Wel dient een leerkracht differentiatie elastisch en creatief in te zetten, in plaats van de leerlingen enkel op meer of minder bekwaam in te delen. Zo kunnen leerkrachten ook differentiëren op de hoeveelheid te maken werk en de eisen die hieraan gesteld worden. Leerkrachten die de nadruk leggen op de capaciteiten van kinderen in plaats van op de beperkingen en hierop inspelen, werken aan onderwijs op maat. Ze hebben een gestructureerde routine, zijn creatief in het plannen en hun flexibiliteit en bouwen voort op de belangen van de leerling. Zij voorkomen eventuele ongevallen, stellen doelen en belonen de leerling bij het behalen van deze doelen (Lindsay, Proulx, Scott, & Thomson, 2014).

Eén van de voorwaarden die genoemd wordt om met meer succes het inclusief onderwijs in de klas te implementeren, is een goede ondersteuning voor leerkrachten (Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis & Norwich, 2002). Een populaire manier van uitvoering van inclusief onderwijs in andere landen is co-teaching (Heimdahl Mattson, & Malmgren Hansen, 2009; Magiera & Zigmond, 2005). Co-teaching is een vorm van lesgeven waarbij twee gecertificeerde leerkrachten samen verantwoordelijk zijn voor een klas met daarin reguliere leerlingen en leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Het gaat hierbij om een leerkracht uit het reguliere onderwijs en een leerkracht uit het speciaal onderwijs (Friend, 2008; Kloo & Zigmond, 2008). Op deze manier hoeven de kinderen met speciale behoeften niet meer buiten de klas onderwijs te volgen waardoor segregatie wordt tegen gegaan. Tevens geven beide leerkrachten alle kinderen les, zodat er geen uitzonderingspositie ontstaat (Heimdahl Mattson & Malmgren Hanse, 2009). Ook in Portugal zijn extra leerkrachten te vinden voor dove kinderen in de klas op de reguliere scholen, waarbij de kinderen op sommige momenten wel buiten de klas instructie krijgen, maar verder geen uitzonderingspositie krijgen (Freire & César, 2003). Effectieve co-teaching vindt plaats wanneer de leerkrachten samen verantwoordelijk zijn voor de planning, uitvoering van instructie, monitoring van resultaten en evaluatie van het onderwijsproces (Friend, 2008; Kloo & Zigmond, 2008). Het blijkt echter dat de invoering van co-teaching in klassen niet vanzelf gaat. Het samen plannen van de lesstof en instructies, de onderlinge relaties tussen de leerkrachten, beide ego’s, de rollen in de klas, ieders verantwoordelijkheden en gebrek aan administratieve ondersteuning maken het niet eenvoudig (Friend, 2008; Shin, Lee, & McKenna, 2016).

Een oorzaak voor stress en zorgen rondom PO zou de verhoogde werkdruk kunnen zijn, doordat leerkrachten meer aandacht moeten besteden aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (Bruggink, Meijer, Goei, & Koot, 2014). Er is een duidelijke operationalisering nodig voor samenwerking op landelijke-, regionaal- en klasniveau (Lindsay, 2003). Daarnaast wordt het gebrek aan klassenassistentie in Nederland als reden gegeven waarom het PO niet naar behoeven functioneert (De Graaf, Van Hove, & Haveman, 2014). De manier waarop de leerkracht omgaat met kinderen, de manier waarop de leerkracht zijn of haar klas kan managen, de leerkrachtvaardigheden en de samenwerking op school, lijken dus samen te hangen met de effectiviteit van inclusief onderwijs. Mogelijk geldt deze samenhang ook voor de effectiviteit van PO.

Doelstelling

Vanuit de literatuur is te constateren dat de uitvoering van de Wet PO bij leerkrachten op verschillende vlakken problemen veroorzaakt op klasniveau (Van der Woud & Beliaeva, 2015). Tevens is te stellen dat er relatief weinig wetenschappelijke literatuur te vinden is over inclusief onderwijs in Nederland, dan wel over de uitvoering van PO. Aan de hand van de bovenstaande informatie is het doel van het huidige onderzoek om te beschrijven wat er voor Nederlandse leerkrachten nodig is om PO in de praktijk te implementeren. De centrale onderzoeksvraag is: Wat is er volgens leerkrachten in het reguliere basisonderwijs nodig om het PO op klasniveau te laten werken? De onderzoeksvraag is opgesplitst in vier deelvragen. De eerste deelvraag is: Hoe is de invoer van het PO in Nederland verlopen en hoe hebben leerkrachten dit ervaren? De tweede deelvraag die hierbij gesteld kan worden is: Welke opleidingsbehoeften met betrekking tot PO bestaan er onder leerkrachten die werkzaam zijn in het huidige basisonderwijs in Nederland? De derde deelvraag betreft: Welke specifieke kennis heeft een leerkracht nodig voor een positievere houding richting het PO om PO op klasniveau te implementeren? De vierde en laatste deelvraag is: Wat behoeft de huidige onderwijssituatie in Nederland, op het gebied van leerkrachtvaardigheden en klassenmanagement om het PO in de klas beter te laten werken?

Op basis van de wetenschappelijke literatuur zijn met betrekking tot deze deelvragen een aantal verwachtingen opgesteld. Namelijk dat leerkrachten aan zullen geven dat zij niet goed zijn voorbereid op PO, deels door de manier van invoering van PO door de overheid maar deels ook door de vooropleiding. De mogelijke tekorten in de vooropleiding kunnen veroorzaakt worden door het opleidingsniveau. Aansluitend wordt verwacht dat leerkrachten behoefte aan een extra opleiding zullen noemen. Een andere verwachting is dat de geïnterviewde leerkrachten aangeven over weinig kennis te beschikken voor het lesgeven aan kinderen met speciale behoeften. Wat betreft de vaardigheden van een leerkracht wordt verwacht dat een positieve houding ten opzichte van PO als belangrijk zal worden ervaren door de geïnterviewde leerkrachten, maar ook

een positieve houding ten opzichte van de eigen vaardigheden. Tot slot wordt er verwacht dat de randvoorwaarden voor het uitvoeren van PO een belangrijke factor zijn voor leerkrachten en dat het klassenmanagement een grote rol speelt.

Een onderzoek naar de uitvoering van PO op klasniveau is maatschappelijk van belang, omdat suggesties nodig zijn voor de verbetering van het Nederlandse onderwijssysteem ten aanzien van PO. Daarnaast is het binnen de Nederlandse maatschappij een belangrijk en terugkerend statement om de discriminatie te verminderen, waar een goede uitvoering van PO een belangrijke bijdrage aan kan leveren. Zowel de cognitieve ontwikkeling als de sociaal-emotionele ontwikkeling van alle leerlingen zou kunnen vergroten, wanneer kinderen met speciale onderwijsbehoeften onderwijs volgen binnen reguliere klassen (De Graaf, Van Hove, & Haveman, 2014). De wetenschappelijke relevantie van onderzoek naar de uitvoering van PO betreft het vergroten van de kennis van dit thema. Er is namelijk weinig informatie beschikbaar over PO, omdat het PO een zeer actueel onderwerp betreft. Daarnaast kunnen de resultaten van het huidige onderzoek mogelijk als aanleiding of hypothese voor toekomstig onderzoek naar PO gelden.

Methoden

Type onderzoek

Het onderzoek betreft een explorerend kwalitatief onderzoek. In een explorerend onderzoek wordt een relatief actueel onderwerp onderzocht waarbij geen specifieke hypothesen worden getoetst (Neuman, 2014). Kwalitatief onderzoek biedt de mogelijkheid om een helder beeld te creëren over de ervaringen van reguliere leerkrachten rondom de invoering van de actuele wet PO op klasniveau. De leerkrachten vertellen hun mening, visie en ervaring wat betreft PO op klasniveau. Tevens kunnen leerkrachten gevoelens en gedachten hierover uiten (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2009). Het doel van het onderzoek is door middel van het analyseren van de interviews een antwoord te geven op de vraag: "Wat is er volgens leerkrachten in het reguliere basisonderwijs nodig om het PO op klasniveau te laten werken?" De begrippen *regulier basisonderwijs*, *leerkracht, passend onderwijs* en *klasniveau* staan centraal in de vraagstelling. *Regulier basisonderwijs* is de verzamelterm voor onderwijs dat zich niet richt tot speciale doelgroepen, zoals buitengewoon en speciaal onderwijs. Een *leerkracht* is iemand die instructie, sturing en ondersteuning geeft aan leerlingen en daarnaast bijdraagt aan hun ontwikkeling (Koster et al., 2005). Vanaf het moment dat een leerling aangemeld wordt op een school, is de school verantwoordelijk voor *passend onderwijs* voor elk kind met speciale onderwijsbehoeften. *Klasniveau* betekent wat er concreet niveau gebeurt in een klas op een school.

Steekproef

In verband met de tijdsdruk wordt voor het werven van respondenten gebruik gemaakt van een gemaksteekproef, gecombineerd met de sneeuwbalmethode (Neuman, 2014). Eerst worden de leerkrachten binnen het netwerk van de onderzoekers benaderd voor deelname aan het onderzoek, wat een gemaksteekproef betreft. Via de leerkrachten in dit netwerk worden vervolgens collega's benaderd om deel te nemen aan het onderzoek, waardoor middels deze sneeuwbalmethode, een grotere selectie van leerkrachten zal ontstaan (Neuman, 2014). Op deze manier kunnen in korte tijd veel leerkrachten benaderd worden om deel te nemen aan het onderzoek.

De respondenten in het onderzoek zijn leerkrachten welke de Kleuter Leidster Opleiding School (KLOS) of Pedagogische Academische Basisonderwijs (PABO) hebben gevolgd. Drie van de zestien leerkrachten heeft een post-HBO of universitaire opleiding genoten. De twee mannelijke en veertien vrouwelijke respondenten in de leeftijden 22 tot 62 jaar zijn werkzaam op vijf verschillende basisscholen binnen de provincie Utrecht. De respondenten zijn werkzaam in de onderbouw, middenbouw en bovenbouw en hebben tussen één jaar en 35 jaar werkervaring in het reguliere onderwijs.

Dataverzameling en data-analyse

De dataverzameling zal bestaan uit het afnemen van semigestructureerde interviews en een globale observatie tijdens de interviews. Men spreekt van een semigestructureerd interview als de onderwerpen van een interview vooraf vast staan (Boeije, 2013; Mortelmans, 2009; Neuman, 2014). De interviewers hebben hierbij de mogelijkheid om vragen toe te voegen en aan te passen, waardoor een verdieping van het interview kan plaatsvinden en meer informatie kan worden verzameld (Boeije, 2013; Mortelmans, 2009; Neuman, 2014). De open vragen van het interview worden geformuleerd vanuit een topiclist en opgesteld naar aanleiding van de wetenschappelijke literatuur met betrekking tot het PO. Middels een open vraagstelling volgt meer informatie dan bij een gesloten vraagstelling, met het gevolg dat er betere antwoorden ontstaan op de deelvragen (Boeije, 2013). De opgenomen interviews worden getranscribeerd voor analyse. Na het transcriberen worden de interviews in een schema gezet voor het eerste deel van het analyseren, ook wel open coderen genoemd. Bij het open coderen wordt aan elk stuk tekst een label toegevoegd. In de fase van open codering wordt door de onderzoekers in de eerste instantie los van elkaar één interview gecodeerd. Bij een goede overeenstemming zullen de onderzoekers los van elkaar coderen. Wanneer geen consensus wordt bereikt, zullen zij gezamenlijk codes toekennen aan de informatie. Er is hierbij sprake van deductief coderen (Boeije, 2013; Van Staa & Evers, 2010), omdat de richting wordt bepaald door de deelvragen. Anderzijds wordt er ook in brede zin, zonder specifiek te richten op de deelvragen, gecodeerd waardoor er sprake was van inductief coderen (Boeije, 2013; Van Staa & Evers, 2010). Na het open coderen, volgt het axiaal coderen. Hierbij worden de verschillende labels bekeken en samengevoegd in een schema. Zo kan de informatie geordend worden en per deelvraag in een codeboom gezet worden. Er ontstaat een overkoepelend overzicht van de verkregen informatie. Op deze manier wordt de informatie met dezelfde codes vergeleken op verschillen en overeenkomsten. De aansluitende fase betreft het selectief coderen. Hierbij worden de gevonden onderwerpen uit de vorige stappen van het coderen uitgewerkt tot een theorie door middel van het leggen van relaties tussen codes (Boeije, 2013; Pope, 2000).

Validiteit en betrouwbaarheid

Bij een onderzoek moet er sprake zijn van validiteit, er moet duidelijk zijn dat wat er gemeten wordt ook daadwerkelijk onderzocht wordt (Neuman, 2014). De validiteit wordt bij dit onderzoek gewaarborgd, doordat de deelvragen logisch zijn voortgevloeid uit de verzamelde wetenschappelijke literatuur en hierop volgend ook de interviewvragen. Neuman (2014) benadrukt dat valide kwalitatieve resultaten de gevoelens, gedachten en meningen van een informant vertegenwoordigen. In de interviews wordt hier als gevolg expliciet om gevraagd wat betreft het onderwerp PO. Om

de data analyse te verbeteren wordt er gebruik gemaakt van onderzoekstriangulatie. Dit wordt uitgevoerd door meerdere onderzoekers te betrekken bij de interpretatie van de data (Creswell & Miller, 2000). Evenzo wordt de validiteit gewaarborgd door de wetenschappelijke literatuur als uitgangspunt te nemen voor het opstellen van de interviews. Daarnaast worden de interviews door twee onderzoekers uitgevoerd, waarbij één onderzoeker het gesprek voert en de andere onderzoeker het interview observeert. De observator richt zich hierbij op de sfeer van de interviews en de wijze van interviewen door de interviewer. De kwaliteit van de gegevens uit een interview wordt op deze manier verhoogd, doordat de onderzoeker die de vragen stelt zich volledig op het gesprek kan richten voor het verkrijgen van volledige informatie (Boeije, 2013). De betrouwbaarheid wordt hierdoor ook gewaarborgd, omdat de kans op misinterpretatie tijdens de analyse verkleind wordt door de aanwezigheid van twee onderzoekers bij het afnemen van het interview (Neuman, 2014). De betrouwbaarheid wordt tevens vergroot door het opnemen van de interviews. Tijdens het afnemen en verwerken van de data wordt systematisch gewerkt om de betrouwbaarheid te waarborgen. Gedurende het hele onderzoek wordt er gebruik gemaakt van een logboek, waarbij de onderzoekers reflecteren op de uitvoering van het onderzoek en de betrouwbaarheid van het onderzoek gewaarborgd wordt. Daarnaast wisselen de onderzoekers tussen het ontwerp en uitvoering van het onderzoek om zo overeenstemming te bewaken met de vraagstelling, literatuur, dataverzameling en analyse voor het waarborgen van de betrouwbaarheid en validiteit (Morse et al., 2002).

Tot slot is er in dit onderzoek op verschillende manieren rekening gehouden met ethische aspecten. Voorafgaand aan de interviews worden de leerkrachten telefonisch of per e-mail geïnformeerd over het onderwerp van het onderzoek en de doeleinden van de interviews, waarmee sprake is van een informed consent (Neuman, 2014). Daarnaast wordt er rekening gehouden met het ethisch aspect anonimiteit, door de gegevens van alle respondenten anoniem te verwerken.

Resultaten

Onderstaand worden eerst de observaties tijdens de interviews beschreven, gevolgd door de resultaten per deelvraag en tot slot de resultaten ten opzichte van de centrale onderzoeksvraag. De interviews duurden gemiddeld 18 minuten, waarbij de observatie zich richtte op de sfeer van de interviews. De meeste respondenten waren bereid een ruime hoeveelheid informatie te verstrekken, waarbij zij op hun eigen handelen en ervaring reflecteerden. Enkele respondenten gaven aan dat zij geen verkeerde antwoorden wilden geven en checkten af en toe of het antwoord goed was. Enkele uitzonderingen waren respondenten die het interview als onprettig leken te ervaren, sneller gingen praten, zichzelf regelmatig corrigeerden en een gespannen

houding hadden. Daarnaast werd door een aantal respondenten meer informatie gegeven in het gesprek na het opgenomen interview, dan tijdens het interview zelf.

De invoering van het PO

De eerste deelvraag was: Hoe is de invoer van het PO in Nederland verlopen en hoe hebben leerkrachten dit ervaren? De respondenten gaven aan dat zij de *invoering* voornamelijk *negatief* ervaarden en zijn hier *sceptisch* over. Ze verwoordden dat zij te weinig meekregen, het was er ineens. Weerstand ontstond doordat het *maar gewoon van bovenaf werd bepaald*. De mening vanuit het werkveld werd volgens de respondenten niet of nauwelijks meegenomen in de implementatie. Naast deze negatieve gevoelens, kwam ook naar voren dat de invoering vaak *onbewust* is gegaan. Respondenten gaven aan dat het onduidelijk was wanneer PO nu precies is ingevoerd. De ervaringen rondom de invoering van PO waren dan ook negatief tegenover de *overheid*. De respondenten benoemden dat zij zich opnieuw aan moesten passen. Zij hadden het fijner gevonden, wanneer tijdens de invoering van PO naar de mening van de leerkrachten was gevraagd.

De *voorbereiding* rondom de implementatie van het PO is verschillend ervaren. Dertien van de zestien respondenten gaven een negatief geladen antwoord wat betreft deze voorbereiding van PO. Zij gaven aan dat er geen voorbereiding is geweest of te weinig. Volgens de respondenten was er niet gekeken naar de behoeften in de praktijk, waardoor er pas informatie werd gezocht als zij tegen een probleem aanliepen. De respondenten hadden de ervaring dat ze zelf informatie moesten zoeken en zichzelf moesten scholen. De werkdruk die vooraf aan de implementatie door de respondenten was aangekondigd, was volgens hen niet gehoord. Zo was er bijvoorbeeld geen rekening gehouden met de grootte van de klassen. Daarbij kon een aantal respondenten zich geen hulp bij de voorbereiding herinneren. Zij misten een duidelijke lijn en eventueel protocol voor de uitvoering van PO. Enkele respondenten ervaarden de voorbereiding als positief, omdat zij gedurende de genoten vooropleiding waren voorbereid op PO. In de vooropleiding PABO werd volgens respondenten onder andere aangeleerd om handelingsgericht te werken, bijvoorbeeld door het opstellen van een groeps- en kindplan. Tevens hadden de respondenten op de PABO de basiskennis van pedagogiek en didactiek geleerd, wat onder meer inhoudt dat een leerkracht leert differentiëren tijdens het lesgeven. Een positieve voorbereiding was echter maar door één leerkracht ondervonden. Tot slot werd aangegeven dat de voorbereiding *situatieafhankelijk* was, deze verliep per school verschillend.

Opleidingsbehoeften

De tweede deelvraag was: Welke opleidingsbehoeften met betrekking tot PO bestaan er onder leerkrachten die werkzaam zijn in het huidige basisonderwijs in Nederland? Van de respondenten hebben drie respondenten de KLOS afgerond en dertien hebben de PABO afgerond, drie respondenten hebben naast de PABO een aanvullende

post-hbo of universitaire opleiding gevolgd. De drie respondenten met een aanvullende post-hbo of universitaire opleiding gaven aan dat deze opleiding hen positief helpt bij de uitvoering van het PO. Respondenten die enkel de KLOS of PABO hebben gedaan, gaven aan te weinig te hebben geleerd over kinderen met speciale onderwijsbehoeften omdat dit *destijds nog niet van toepassing* was. Onder de respondenten bestonden verschillende meningen over het vereiste niveau van de vooropleiding om als leerkracht het PO uit te kunnen voeren. Het merendeel van de respondenten gaf aan HBO als vooropleidingsniveau voldoende te vinden. Daarentegen vonden vier respondenten, van wie er drie nog een universitaire opleiding hebben gevolgd, het van *belang universitair geschoolde mensen* in het team te hebben. Dit om specifieke kennis rondom PO ter beschikking te hebben. Zij gaven aan nascholing belangrijk te vinden. Een *combinatie van universitair- en HBO- opgeleiden* in schoolteams wordt als zeer waardevol ervaren. Enerzijds kunnen universitair opgeleiden zo de HBO opgeleiden meer kennis bieden. Anderzijds kunnen de universitair opgeleiden meer praktijkadviezen krijgen, gezien de praktijkervaring en het praktisch denken van een HBO'er.

Naast vooropleiding is volgens de respondenten de *praktijkervaring* van een leerkracht een belangrijke factor voor het uitvoeren van PO. Tien van de zestien respondenten gaf aan dat praktijkervaring helpt in de uitvoering van PO. Door praktijkervaring leren leerkrachten hun handelen af te stemmen op de verschillen tussen kinderen. Deze vaardigheden zijn volgens de respondenten nodig voor een goede uitvoering van het PO.

De respondenten hadden verschillende meningen wat betreft de behoefte aan *professionele ontwikkeling* ter ondersteuning van de uitvoering van het PO. Vier respondenten gaven aan geen behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling. Zij gaan binnen vijf jaar met pensioen of vonden hun voorkennis voldoende. Ook gaven drie respondenten, aan geen behoefte te hebben aan verdere professionalisering, gezien de al gevolgde nascholing. De overige negen respondenten, die wel behoefte hadden aan professionalisering, gaven aan meer algemene kennis over PO te willen weten over wat het inhoudt in de praktijk. Eveneens zouden zij graag informatie willen over de verschillen tussen kinderen, waaronder gedrag- en leerstoornissen. Tevens gaven de leerkrachten aan dat cursussen voor het hele team van belang zijn om een eenduidige lijn binnen de school te waarborgen en daarmee de kwaliteit van het onderwijs.

Kennis versus houding

De derde deelvraag was: Welke specifieke kennis heeft een leerkracht nodig voor een positievere houding richting het PO om PO op klasniveau te implementeren? Uit de interviews bleek dat respondenten vinden te weinig *algemene kennis* te hebben. Zij gaven aan vaak zelf op zoek te moeten naar praktische informatie over PO. Brede kennis zou volgens hen gunstig zijn, daar PO zich richt op verschillende kinderen met veel

verschillende problematieken. Hoewel enkele respondenten aangeven zich redelijk te redden met hun praktijkervaring, had het merendeel nog veel vragen. Zij wilden graag meer informatie over PO in het algemeen.

Daarnaast kwam in de interviews naar voren dat de meeste respondenten aangaven over te weinig *specifieke kennis* te beschikken, zoals kennis over de stoornissen. De respondenten duidden aan dat zij *kennis over handvatten nodig* achten en zij wilden weten hoe zij op een goede manier omgaan met kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Daarbij werd genoemd dat zij graag willen weten hoe de didactische kennis op een passende wijze naar deze kinderen overgedragen kan worden. Over het algemeen noemden de respondenten dat de basiskennis er is, maar werd verdieping gemist. Daarbij meenden de respondenten die naast de PABO een extra opleiding hebben genoten, dat zij over meer kennis beschikken met betrekking tot kinderen met diverse stoornissen en de omgang met deze kinderen. Zij noemden dat zij verschil in kennis ondervonden met collega's die geen bijscholing hebben genoten. Verder bleek uit de interviews dat het *beleid* op scholen rondom PO onduidelijk is. De respondenten gaven aan kennis te missen over hulptrajecten, omdat zij niet weten hoe zij een zorgtraject op kunnen zetten, welke zorggebieden er zijn en welke rol ouders hierin kunnen spelen. Het belang van een goede intern begeleider (IB-er) werd hierbij benoemd.

Om de invloed van de factoren kennis en houding op elkaar en op de uitvoering van PO te meten, werd in de interviews gevraagd welke belangrijke factor naast kennis bij een leerkracht nodig zou zijn om PO te implementeren. De respondenten opperden *voornamelijk verschillende vaardigheden* als belangrijke factor voor de implementatie. De factor 'houding' werd door de respondenten niet genoemd als belangrijke factor naast kennis om PO op klasniveau te implementeren. Ten opzichte van de houding gaf een groot deel van de respondenten aan wel de *kansen te zien* welke het PO zou bieden. Andere respondenten vonden de uitdaging voor bepaalde kinderen in het regulier onderwijs te groot en noemden de meer ingewikkelde *overplaatsing naar speciaal onderwijs lastig*. Deze uitspraken duidden op verschillende houdingen bij leerkrachten ten aanzien van het PO.

Leerkrachtvaardigheden en klassenmanagement

De vierde deelvraag is: Wat behoeft de huidige onderwijssituatie in Nederland, op het gebied van leerkrachtvaardigheden en klassenmanagement om het PO in de klas beter te laten werken? Tijdens de interviews zijn een groot aantal vaardigheden benoemd die volgens de respondenten van belang zijn voor een goede uitvoering van het PO. De vaardigheden als verlengde instructie, differentiëren, observeren en inspelen op de behoeften van kinderen zijn volgens de leerkrachten nodig om de kinderen met speciale zorg- en/of onderwijsbehoeften te kunnen ondersteunen. Een leerkracht kan problematiek beperken door op maat te denken, inzicht te hebben in de kinderen, op een

inclusieve manier ingaan op de behoeften van de kinderen en hierbij voor begeleiding op maat te zorgen. Vaardigheden welke door leerkrachten worden genoemd met betrekking tot klasmanagement zijn: voorbereiding, timemanagement, doelen opstellen en doelen bespreken met kinderen. Een goede voorbereiding en planning met bijhorende doelen, zorgen ervoor dat het duidelijk is waar een leerkracht naartoe wilt en hoe hij dat gaat doen. Het aan de planning houden helpt om de gestelde doelen te behalen. Het bespreken van de doelen met de kinderen zorgt ervoor dat zij weten wat ze gaan leren, dit is onderdeel van handelingsgericht werken. Daarnaast wordt de vaardigheid flexibel werken genoemd, omdat een leerkracht in staat moet zijn de regels los te laten en het handelen aan te passen aan gedrag van de kinderen. Een laatste belangrijke vaardigheid van de leerkracht voor het implementeren van PO op klasniveau, is het aanbrengen van structuur. De leerkracht moet duidelijkheid bieden evenals rust en regelmaat. Geduld en inlevingsvermogen vanuit de leerkracht zijn hier van belang, net als acceptatie van alle kinderen en liefdevol met de kinderen omgaan.

Naast vaardigheden lijkt een aantal *randvoorwaarden* noodzakelijk voor de uitvoering van PO. *Tijd* in de formatie voor de inzet van extra personen, klassenassistenten en/ of ambulante begeleiding als ondersteuning van de leerkracht lijkt noodzakelijk. Zo kunnen alle kinderen met speciale behoeftes de begeleiding krijgen waar zij recht op hebben. Sinds de invoering van PO is er meer administratief werk bijgekomen, wat in dezelfde beschikbare tijd, naast het al bestaande werk uitgevoerd dient te worden. Het niet kunnen uitvoeren van alle gemaakte plannen en niet tot de juiste doelen komen leidt tot frustratie bij de respondenten. Ook hier is volgens de respondenten dus *tijd* nodig. Daarnaast wordt aangegeven dat ondersteunend *materiaal* nodig is voor de inrichting van het gebouw en het klaslokaal. Hierbij aansluitend lijkt de *grootte van de klas* van belang. Het is volgens de respondenten van belang de *leertijd* zo *effectief* mogelijk te kunnen benutten. Wanneer de groepen te groot zijn en er te veel stoornissen in een klas aanwezig zijn wordt dit belemmerd. Het niet optimaal kunnen begeleiden van alle kinderen zorgt regelmatig voor frustratie. Een andere voorwaarde is de aanwezigheid en mate van gedragsproblemen bij leerlingen in de klas, wat bij leerkrachten voor frustratie zorgt. Veelal worden gedragsproblemen te zwaar bevonden voor in de klas. De leerkrachten hebben behoefte aan hulp en ondersteuning in de klas.

Andere voorwaarden welke leerkrachten noemen voor de implementatie van PO, zijn een sterke groepsdynamiek, positieve sfeer in de klas en wederzijdse acceptatie en vertrouwen bij leerlingen onderling en tussen leerkracht en leerling. De respondenten gaven aan dat het PO heel waardevol kan zijn; de kinderen bij elkaar plaatsen zoals in de samenleving. Goede samenwerking met een duo-partner, de IB-er, de ouders en/of omgeving van het kind wordt dan ook als positief ervaren, evenals de mogelijkheid tot samenwerking en het samen dragen van de problematiek binnen de school. Hierbij

hebben leerkrachten volgens respondenten behoefte aan *collegiale consultatie*, meekijken in het speciaal onderwijs en weten waar zij naartoe kunnen gaan voor expertise. Deze expertise moet volgens de respondenten wel gericht zijn op het kind met de speciale onderwijsbehoeften in de gehele klas.

Situatieafhankelijk

Tot slot lijkt het succes van PO naast de vier elementen uit de onderzoeksvraag *situatieafhankelijk* te zijn. Een groot deel van de respondenten gaf aan dat *de passie van een leerkracht* hierbij meespeelt. Hun persoonlijke *motivatie* zorgt ervoor dat ze zelf op zoek gaan naar informatie en dat zij het beste uit een kind willen halen. Respondenten die werkzaam zijn op scholen met een goede vordering in het *handelingsgericht werken* en handelingsplannen en groepsplannen vanzelfsprekend vonden, leken minder moeite te hebben met de uitvoering van PO. Dit in tegenstelling tot respondenten die werkzaam zijn op scholen waar weinig handelingsgericht wordt gewerkt. De individuele eigenschappen, mogelijkheden en behoeften van het individuele kind zijn medebepalend voor de mate waarin PO kan slagen, evenals de ernst van de problematiek en mate van zelfstandigheid van het kind en diens klas. De respondenten die werkzaam zijn in groepen waarin *zelfstandigheid* vanzelfsprekend is, lijken het PO dan ook positiever te ervaren. Ook de thuissituatie, context rondom het kind en de betrokkenheid en inzet van ouders speelt mee bij het eventuele succes van PO. Er is behoefte aan evaluatie en samenwerking met het schoolteam rondom leerlingen met problematiek. Tevens geeft een meerderheid aan het PO in zijn algemeen te willen *evalueren.*

Benodigdheden volgens de leerkracht

De hoofdvraag van het onderzoek is: Wat is er volgens leerkrachten in het reguliere basisonderwijs nodig om het passend onderwijs op klasniveau te laten werken? Volgens de respondenten is het nodig dat leerkrachten meer betrokken worden bij beslissingen van bovenaf wat betreft PO, duidelijke informatie krijgen wat het inhoudt en wat het betekent voor leerkrachten. Aansluitend is het van belang dat er evaluatie plaatsvindt in schoolteams over PO. De respondenten gaven in de interviews aan dat zij een passende en goede voorbereiding op de PABO of vooropleiding wat betreft PO nodig achtten. Het onderwerp stoornissen van kinderen moet onder andere behandeld worden in deze vooropleiding. De respondenten vonden passende vormen van professionele ontwikkeling nodig, waarbij er een theorie-praktijk koppeling mogelijk is. Leerkrachten hebben meer specifieke kennis nodig over passend onderwijs in het algemeen, de regelgeving en het beleid rond passend onderwijs, de stoornissen, handvatten bij kinderen met speciale ondersteuningsbehoeften en hulptrajecten voor deze kinderen. De benodigde leerkrachtvaardigheden om PO goed uit voeren op klasniveau, zijn het geven van een goede (verlengde) instructie, differentiëren, observeren en inspelen op de behoeften van kinderen. De bijkomende randvoorwaarden zijn goede samenwerking met

collega's, meer tijd en mogelijkheid voor klassenassistentes en andere vormen van ondersteuning voor de leerkracht, kleinere klassen, ondersteunend materiaal voor in de klas en dat de klassen moesten volgens respondenten niet te groot zijn, dat belemmert het lesgeven voor de leerkracht. De respondenten gaven aan dat zij hulp nodig hebben van een deskundige bij gedragsproblemen in de klas. Een andere behoefte betreft collegiale consultatie, bijvoorbeeld het kijken in speciaal onderwijs. Tot slot noemden de respondenten dat de uitvoering van PO situatieafhankelijk is, waarbij gedacht kan worden aan de invloed van de houding van een leerkracht ten opzichte van PO.

Conclusie

De centrale hoofdvraag is: Wat is er volgens leerkrachten in het reguliere basisonderwijs nodig om PO op klasniveau te laten werken? Om een antwoord te geven op deze vraag, wordt eerst antwoord gegeven op de vragen van de vier bijbehorende deelaspecten: ervaring rond invoer, opleidingsbehoeften van leerkrachten, benodigde kennis en leerkrachtvaardigheden. Er wordt hierbij een vergelijking gemaakt tussen enerzijds de op basis van de literatuur opgestelde verwachtingen aan het begin van het onderzoek en anderzijds de resultaten vanuit de interviews met zestien leerkrachten uit het reguliere basisonderwijs. Tot slot volgt het antwoord op de centrale hoofdvraag.

Ervaringen rond de invoer

Kijkend naar het verloop van de invoering van PO en de ervaring hiervan door leerkrachten, was de verwachting dat leerkrachten niet goed voorbereid zouden zijn op de invoering van PO door de overheid (Van der Woud & Beliaeva, 2015). De respondenten gaven aan dat zij te weinig geïnformeerd zijn tijdens de invoering van PO. Aansluitend noemden de respondenten dat leerkrachten niet betrokken zijn door de overheid bij de invoering van PO, er werd niet gevraagd naar de mening van leerkrachten. Hierdoor is de invoering door de respondenten onbewust en negatief ervaren. Tevens missen de respondenten een structuur in de vorm van een protocol, terwijl een duidelijke operationalisering juist belangrijk is voor een goede implementatie (Lindsay, 2003). Zowel uit de resultaten van de interviews als de literatuur blijkt dat invoering negatief is ervaren door leerkrachten en verschillende gebreken kent, waaronder een slechte voorbereiding voor leerkrachten.

Opleidingsbehoeften

Met betrekking tot de opleidingsbehoeften wordt vanuit de literatuur verwacht dat een slechte voorbereiding op PO deels wordt veroorzaakt door tekorten in de vooropleiding (Cook et al., 2007; Forlin et al., 2008; Van der Meer, 2011). Daarnaast kan het opleidingsniveau een rol spelen in het tekort van de vooropleiding, omdat een universitair opleidingsniveau mogelijk leidt tot een betere uitvoering van PO door de leerkracht (Boyd, Lankford, Loeb, Rockoff, & Wyckoff, 2007; Dupoux, 2005). Aansluitend

wordt verwacht dat leerkrachten door gebreken in de vooropleiding behoefte zullen hebben aan een extra opleiding. Uit de resultaten blijkt dat er bij veel respondenten tijdens het volgen van de vooropleiding nog geen sprake was van PO en zij in de vooropleiding weinig tot geen informatie over PO kregen. De recent afgestudeerde respondenten verkregen meer kennis en informatie over PO in de vooropleiding. Volgens de meeste respondenten is HBO voldoende voor het uitvoeren van PO. Daartegenover staan drie universitair opgeleide respondenten die een universitair niveau wel vereist vonden, omdat leerkrachten hierbij volgens deze respondenten beter worden voorbereid voor PO. Deze visie van de universitair opgeleiden komt overeen met de literatuur. De universitair opgeleiden hadden geen behoefte aan professionele ontwikkeling, wat tevens geldt voor recent afgestuurde respondenten van de PABO. De meerderheid van de respondenten heeft meer dan vijf jaar geleden de PABO gevolgd en noemt wel de behoefte aan professionele ontwikkeling.

Vanuit de literatuur zijn er bepaalde aspecten, betreffende PO, die behandeld zouden moeten worden in een lerarenopleiding (Florian & Linklater, 2010; Mcghie-Richmond, 2009). Namelijk dat de basis van een opleiding voor leerkrachten in het basisonderwijs moet bestaan uit sociale en onderwijskundige inclusie. De overtuiging bestaat dat een leerkracht de verantwoordelijkheid heeft om een leerling met speciale behoeften les te geven. Dit dient behandeld te worden in de vooropleiding. Evenals de pedagogische strategieën die leerkrachten nodig hebben om alle leerlingen op een betekenisvolle manier te betrekken bij een les. De respondenten benoemden echter andere aspecten die naar hun mening behandeld moeten worden. Ze willen in de vooropleiding meer algemene kennis over PO en kennis over verschillen tussen kinderen, wat betreft gedragsstoornissen bijvoorbeeld.

Wat de leerkrachten nodig hebben, ligt wellicht aan de situatie in de praktijk. Vanuit de literatuur blijkt ook dat leerkrachten veel leren van situaties in de praktijk wat betreft de uitvoering van PO (Chambers & Forlin, 2010; Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, & Rouse, 2007). Het merendeel van de respondenten gaf dan ook aan zich sterker te voelen in de uitvoering van het PO door de praktijkervaring.

Kennis versus houding

Voorafgaand aan de deelvraag gericht op de kennis die nodig is voor een positievere leerkrachthouding bij de implementatie van passend onderwijs zijn voorspellingen gedaan. De verwachting was dat er een tekort aan kennis op het gebied van passend onderwijs bestond bij leerkrachten, wat van invloed zou zijn op hun houding. (Parasuram, 2006; Richards & Clough, 2004; Subban & Sharma, 2006). Leerkrachten noemden de factor ‘houding van leerkrachten’ echter niet direct bij de vraag welke factor bij de leerkracht er naast de factor ‘kennis van leerkrachten’ van invloed is, op de implementatie van passend onderwijs op klasniveau. Uit de observaties

is te stellen dat de leerkrachten met een meer gespannen of negatieve houding een onduidelijk beeld en veel vragen leken te hebben met betrekking tot de praktische uitvoering van PO. Het huidige onderzoek bevestigd de verwachting dat leerkrachten weinig kennis zouden hebben op het gebied van de implementatie van passend onderwijs (Marin, 2014; McCrimmon, 2015; Van der Woud & Beliaeva, 2015). Op basis van de resultaten is een conclusie dat leerkrachten meer specifieke kennis nodig hebben over *PO in het algemeen*, de *regelgeving en het beleid* rond passend onderwijs, *de stoornissen*, *handvatten* bij kinderen met speciale ondersteuningsbehoeften en *hulptrajecten* voor deze kinderen.

Leerkrachtvaardigheden

Wat betreft de vaardigheden van een leerkracht werd verwacht dat verschillende vaardigheden nodig zijn voor een goede uitvoering van PO (Koster et al., 2005). Hierbij kunnen diverse randvoorwaarden een rol spelen, bijvoorbeeld samenwerking (Avramidis & Kalyva, 2007). In de literatuur is co-teaching, een manier van samenwerken, een belangrijk begrip om inclusief onderwijs uit te voeren (Friend, 2008; Kloo & Zigmond, 2008). Respondenten benoemden dat zij behoefte hebben aan vormen van ondersteuning en klassenassistentie in de klas, wat in de literatuur wordt genoemd als één van de voorwaarden om met meer succes het inclusief onderwijs in de klas te implementeren (Avramidis & Kalyva, 2007). Daarnaast werd verwacht dat een positieve houding ten opzichte van de eigen vaardigheden als belangrijk zou worden ervaren door de respondenten (Brownell & Pajares, 1999; Forlin & Chambers, 2011). Deze bevinding werd door de respondenten anders omschreven. Zij benoemden het belang van een positieve houding ten opzichte van een kind met speciale onderwijs behoeften.

De respondenten brachten benodigde vaardigheden om ondersteuning te bieden aan kinderen met speciale zorg- en/of onderwijsbehoeften naar voren, zoals verlengde instructie, differentiëren, observeren en ingaan op de behoeften van kinderen. Een leerkracht kan problematiek voor zijn door op maat te denken, inzicht te hebben in de kinderen, inclusief in te spelen op de behoeften van de kinderen en hierbij voor begeleiding op maat te zorgen. De vaardigheden welke door de respondenten worden genoemd met betrekking tot klasmanagement zijn: voorbereiding, timemanagement, doelen opstellen en doelen bespreken met kinderen. Het belang van deze benodigde leerkrachtvaardigheden voor een goede uitvoering van PO komt overeen met de verwachting vanuit de literatuur (Lindsay et al., 2014). Naast vaardigheden lijken een aantal randvoorwaarden noodzakelijk voor de uitvoering van PO, namelijk een goede samenwerking met collega's, meer tijd en mogelijkheid voor klassenassistentes en andere vormen van ondersteuning voor de leerkracht, kleinere klassen en ondersteunend materiaal voor in de klas. Deze resultaten komen overeen met de verwachting dat verschillende randvoorwaarden nodig zijn om de vaardigheden toe te kunnen passen. Tot

slot benoemden de respondenten het belang van vaardigheden, zoals het bieden van duidelijkheid, rust en regelmaat en geduld en inlevingsvermogen vanuit de leerkracht, acceptatie van alle kinderen en liefdevol met kinderen omgaan. Deze punten komen daarentegen in de literatuur niet duidelijk naar voren.

Benodigdheden volgens de leerkracht

Om het PO te laten werken op klasniveau zijn volgens leerkrachten een aantal aspecten van belang. Er moet duidelijke informatie komen over de inhoud van PO en wat het betekent voor leerkrachten. De leerkrachten moeten meer worden betrokken in de processen en beslissingen rondom PO. Er moeten mogelijkheden zijn tot professionele ontwikkeling voor leerkrachten, omdat leerkrachten in het reguliere basisonderwijs een tekort aan kennis ervaren. Voor het uitvoeren van PO zijn verschillende vaardigheden nodig. Tevens moet er tegemoet worden gekomen aan de verschillende randvoorwaarden voor het uitvoeren van PO, de mogelijkheid van bijvoorbeeld klassenassistentie. Tot slot lijkt het goed uitvoeren van PO situatieafhankelijk te zijn voor de leerkrachten. Een voorbeeld is de persoonlijkheid van een leerkracht, die invloed kan uitoefenen op de houding van de leerkracht ten opzichte van PO.

Discussie

In de methodologie zijn enkele beperkingen te noemen. Het onderzoek betreft een relatief kleine steekproef. Van de zestien leerkrachten die meededen aan het onderzoek, waren er twee mannen en veertien vrouwen. Mogelijk heeft deze onevenredige verhouding de resultaten beïnvloed. Tevens is te noemen dat enkele respondenten in de afgelopen vier jaar zijn afgestudeerd en andere respondenten al langer, waardoor een groot deel van de respondenten weinig informatie kan geven over de huidige opleidingsinhoud van de PABO. Daarnaast is geen rekening gehouden met aantal jaar werkervaring, leeftijd en bestuur waarbij de leerkrachten werkzaam zijn. In een volgend onderzoek is het van belang rekening te houden met bovenstaande factoren. Verder is een methodologische limitatie dat de structuur van het interview gedurende het onderzoek is aangepast, waardoor de validiteit van de onderzoeksresultaten mogelijk is beïnvloed. In een volgend onderzoek is het belangrijk om de structuur en de vragen van het interview helder af te kaderen.

Een andere kritische noot bij het huidige onderzoek is dat de interviews een relatief korte duur van gemiddeld 18 minuten en 3 seconden kenden. De onervarenheid van de onderzoekers kan hier een mogelijke oorzaak voor zijn. Het kan voor een onervaren onderzoeker lastig zijn om door te vragen. Daarnaast leek het onderzoek een beladen onderwerp te betreffen. Er waren leerkrachten die een gespannen houding aannamen en/of sneller gingen praten. Het meest opvallende was echter de informatie

die men gaf in het gesprek dat plaatsvond na het interview. Zodra de opnameapparatuur uit stond en er interactie plaatsvond, leken de leerkrachten meer op hun gemak. Zij gaven dan een uitgebreidere omschrijving van hun mening en ervaring rondom PO. Het kan zijn dat de leerkrachten de interviews als controlerend of toetsend richting de implementatie van het passend onderwijs op klasniveau hebben ervaren. Leerkrachten kunnen door het gevoel van deze toetsing of controle meer behouden zijn geweest in het geven van informatie tijdens de interviews. Ondanks deze behoudenheid was er echter wel sprake van een volledige beantwoording op de hoofdvraag en de deelvragen. Deze antwoorden kunnen echter sociaal wenselijk zijn en hiermee minder overeengestemd met de bevindingen uit de literatuur. Tevens wordt er in de literatuur gesproken over het belang van een positieve houding ten opzichte van PO. Tijdens het analyseren van de interviews bleek het begrip houding vrij lastig te definiëren. In hoeverre er over dit begrip uitspraken kunnen worden gedaan is discutabel.

Op theoretisch vlak ligt een beperking van het huidige onderzoek in de matige hoeveelheid literatuur over PO. Over inclusief onderwijs is op internationaal niveau meer informatie te vinden, waarbij te noemen is dat er naast overeenkomsten tussen inclusief onderwijs en PO een aantal verschillen zitten. Daarnaast kennen landen verschillende culturen, een andere geschiedenis en andere normen en waarden, waardoor ieder land het inclusief onderwijs aansluitend op de behoeften van het eigen land zal vormgeven. De wetenschappelijke literatuur over inclusief onderwijs op internationaal niveau noemt een aantal bruikbare voorbeelden en voorwaarden voor de implementatie van inclusief onderwijs, maar zal niet genoeg overeenkomen om deze voorbeelden en voorwaarden in Nederland over te nemen.

Vanuit het huidige onderzoek zijn enkele aanbevelingen te noemen. De geïnterviewde leerkrachten gaven aan dat zij een tekort aan kennis en informatie ervaren op verschillende gebieden. Een belangrijke aanbeveling vanuit dit onderzoek betreft daarom de verbreding van informatie van leerkrachten met betrekking tot het PO. De kennis met betrekking tot stoornissen en handvaten voor omgang met kinderen met speciale onderwijsbehoeften kan worden verbreed door een extra cursus of opleiding. Een andere aanbeveling is het bepalen van heldere richtlijnen en rolverdelingen vanuit de overheid en vanuit de scholen, zodat de kennis met betrekking tot de wettelijke inhoud van PO, het beleid rond PO en de vormgeving van hulptrajecten verbreed wordt. Daarbij is het van belang om in plaats van leerkrachten enkel van bovenaf te informeren, tevens te zorgen voor een goede betrokkenheid van leerkrachten en deze te vragen naar meningen en visies op PO. Een andere relevante aanbeveling is het scheppen van meer randvoorwaarden om PO in de klas uit te kunnen voeren, daar het voornamelijk gaat om geld en tijd voor een betere ondersteuning van de leerkracht. Hierbij is de inzet van een klassenassistent als meerwaarde te noemen. Een laatste aanbeveling betreft het

onderzoek naar opleidingsbehoeften van leerkrachten. In de literatuur was er weinig te vinden over onderzoeken naar de opleidingsbehoeften van leerkrachten. Het is daarom aanbevolen om meer onderzoek te verrichten naar opleidingsbehoeften van leerkrachten op reguliere basisscholen.

Referentielijst

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are levers for change? *Journal of educational change, 6,* 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 231-238. doi:10.1007/BF03173412

Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education, 4,* 211-229. doi:10.1080/13603110050059

Anderson, C. J. K., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia. What Teachers Say They Need and What School Psychologists Can Offer. *School Psychology International*, *28*, 131-147. doi:10.1177/0143034307078086

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22,* 367-389. doi:10.1080/08856250701649989

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17,* 129-147. doi:10.1080/08856250210129056

Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek.* Groningen: Stenfert Kroese**.**

Boeije, H., & Tijmstra, J. (2013). Kiezen en verantwoorden: een reactie op Van Hulst en Van Zuydam. *Kwalon, 18,* 12-14.

Bosscher, N. (2013). *Inclusive education: A suitable learning place for every Dutch child* [NJI Rapport]. Verkregen van http://www.nji.nl/nl/Publicaties/Inclusive education-a-suitable-learning-place-for-every-Dutch-child

Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., & Wyckoff, J. (2007). *The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievementin high-poverty schools.* Verkregen van https://www0.gsb.columbia.edu/faculty/jrockoff/narrowinggap.pdf

Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success. In mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher education and special education, 22,* 154-164.

Bruggink, M., Meijer, W., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2014). Teachers' perceptions of additional support needs of students in mainstream primary education. *Learning and Individual Differences, 30*, 163-169. doi:10.1016/j.lindif.2013.11.005

Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 28,* 369-379. doi:10.1080/1366825031000161407

Chambers, D., & Forlin, C. (2010). Initial teacher education and inclusion: A triad of inclusive experiences. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (H.8). New York, NY: Routledge.

Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students With Disabilities. *The Journal of Special Education, 40*, 4, 230–238. doi:1177/00224669070400040401

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000) Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice, 39*, 124-130. doi: 10.1207/s15430421tip3903_2

Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education, 13*, 517-538. doi:10.1080/13603110801899585

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15,* 331-353. doi:10.1080/13603110903030089

De Graaf, G., Van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular school? The effect of regular versus special school placement on academic skill 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

Dolva, A. S., Gustavsson, A., Borell, L., & Hemmingsson, H. (2011). Faciliting peer interaction- support to children with Down Syndrome in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education, 26,* 201-213. doi:10.1080/08856257.2011.563607

Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teacher's Attitudes toward Integration of Students with Disabilities in Haïti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education, 52,* 43-58. doi:10.1080/10349120500071894

Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education, 26,* 42-50. doi:10.1177/088840640302600105

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal 37*, 813–828.

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., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education, 14,* 709-722. doi:10.1080/13603111003778536

Florin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *39*, 17-32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850

Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The Concerns of Mainstream Teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education, 55,* 251-264. doi:10.1080/10349120802268396

Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: How far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Educational Needs, 18,* 341-354. doi:10.1080/0885625032000120224

Friend, M. (2008). Co-Teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and instruction, 2,* 9-19. doi:10.3776/joci.2008.v2n2p9-19

Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects, 38,* 77-97. doi:10.1007/s11125-008-9061-2

Heiman, T. (2004). Teachers Coping with Changes: Including Students with Disabilities in Mainstream Classes: An International View. *International Journal of Special Education, 16,* 91-103.

Heimdahl Mattson, E., & Malmgren Hansen, A. (2009). Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences. *European Journal of Special Needs Education, 24*, 465-472.

Hofstetter, W., & Bijstra, J. (2014). PO: Zijn we er klaar voor*? Kind & Adolescent Praktijk, 13,* 132-139. doi:10.1007/s12454.014.0038.4

Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2014). Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education, 18*, 626-653. doi:10.1080/13603116.2013.802030

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

Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Coteaching Revisited: Redrawing the Blueprint. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52, 12 20. doi:10.3200/PSFL.52.2.12-20

Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 21*, 157–176.

Lancaster, J., & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 38*(2), 117–128.

Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education, 30,* 3-12.

Lindsay, S., Proulx, M., Scott H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 18*, 101-122. doi:10.1080/13603116.2012.758320

Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-Teaching in Middle School Classrooms Under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught Classes? *Learning Disabilities Research & Practice, 20*, 79–85.

Malinen, O., Väisänen, P., & Savoilanen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *The curriculum journal, 23*, 567-584. doi:10.1080/09585176.2012.731011

Marin, E. (2014). Are Today's General Education Teachers Prepared to Face Inclusion in the Classroom? *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, *142,* 702-707. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.601

McCrimmon, A.W. (2015). Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation. *Intervention in School and Clinic*, *50*, 234-237. doi:10.1177/1053451214546402

McGhie-Richmond, D. (2009). *Collaborative practice to support the inclusion of children with special needs in schools (Research to Practice Network).* Verkregen van www.fcssbc.ca/uploads/CollaborativePracticeMcGhieRichmondJuly09.pdf

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2015). *PO in het kort*. Verkregen van https://www.passendonderwijs.nl/over-passend-onderwijs/in-het-kort

Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods, 1*, 13-22. doi: 10.1177/160940690200100202

Mortelmans, D. (2009). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden.* Leuven: Acco.

Neuman, L. W. (2014). *Understanding Research.* Harlow: Pearson.

Onderwijsraad. (2000). Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig. Werkdocumentnummer 20000658/379. Verkregen van https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/werkdocument_onderwijsbeleid.pdf

Onderwijsraad. (2016). *Primair onderwijs*. Verkregen van https://www.onderwijsraad.nl/dossiers/primair-onderwijs/item125

Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education, 44*, 291-308. doi:10.1111/j.14653435.2009.01383.x

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society, 21,* 231-242.

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.* doi:10.1080/01596306.2015.1073020

Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52,* 387-405. doi:10.1080/00313830802184558

Pope, C., Ziebland, S., & Mays, N. (2000). Analysing qualitative data. *BMJ, 320*, 114-116.

Pugach, C. M., & Blanton, P. L. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teacher and Teacher education, 25,* 575-582. doi:10.1016/j.tate.2009.02.007

Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for pre-schoolers with or without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of early education, 24,* 266-286.

Richards, G., & Clough, P. (2004). ITE students' attitudes to inclusion. *Research in Education, 72*, 77–86.

Rijksoverheid. (2016). Werken in het onderwijs, vraag en antwoord: Hoe word ik leerkracht in het basisonderwijs? Verkregen van https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/leraar-basisonderwijs

Round, P. N., Subban, P. K., & Sharma, U. (2016). 'I don't have time to be this busy.' Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 20,* 185-198. doi:10.1080/13603116.2015.1079271

Schuman, H. (2007). PO – pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor orthopedagogiek, 46,* 266-287.

Shin, M., Lee, H., & McKenna, J. W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education, 20,* 91-107. doi:10.1080/13603116.2015.1074732

Smeets, E. F. L., & Rispens, J. (2008). *Op zoek naar PO: Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs*. Verkregen van http://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/11/Op-zoek-naar-passend onderwijs.pdf.

Studiekeuze123. (2016). *Welke soorten masters zijn er?* Verkregen van http://www.studiekeuze123.nl/wegwijzer/master-kiezen/verdiepen-in-de verschillende-masters/welke-soort-masters-zijn-er#Regulieremaster-specialiseren

Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International journal of special education, 21,* 42-52.

Tyler, T. A., & Brunner, C. C. (2014). The case for increasing workplace decision-making: Proposing a model for special educator attrition research. *Teacher Education and Special Education, 37,* 283-308. doi:10.1177/0888406414527118

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action, on special needs education.* World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Verkregen van http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Van der Meer, J. (2011). *Over de grenzen van de leerkracht. PO in de praktijk* (ECPO rapport). Verkregen 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 PO* [Duo onderzoek rapport]. Verkregen van http://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp content/uploads/2015/08/Rapportage-Passend-Onderwijs-augustus-2015.pdf

Van Laarhoven, T., R., Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, *58*, 440-455. doi:10.1177/0022487107306803

Van Staa, A. L., & Evers, J. (2010). 'Thick analysis': strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen, KWALON. *Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek in Nederland, 43,* 5-12.

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of students with disabilities. *Plos One*, *10,* 1-4. doi:10.1371/journal.pone.0137002

Westling, D. L. (2010). Teachers and Challenging Behaviour Knowledge, Views, and Practices. *Remedial and Special Education, 31,* 48-63. doi:10.1177/0741932508327466

Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning, 21,* 85-91. doi:10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x