

Thesis 'Passend Onderwijs '

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

Door:	Laura Rietveld	5697344
	Jill Schreurs	5741912
Datum:	29 juni '16	
Docent:	Corrie Tijsseling	

Abstract

Since 1994, there is a worldwide belief that all children, including those with special educational needs, should be able to attend mainstream schools. This form of education is referred to as inclusive education. The Netherlands introduced the policy Passend Onderwijs (PO) in 2014 to achieve this belief. This study describes qualitative research on PO. Research literature shows the effectiveness of inclusive education in different countries across Europe. This study focusses on the needs to achieve effectiveness through PO. Although teachers support the underlying idea, research shows that they have negative feelings concerning this type of education.

This study focusses on the question: What do teachers in mainstream education need to make PO work at classroom level? To answer this question, a semi-structured interview was conducted at elementary schools in the province of Utrecht. This study found that implementation is experienced as negative. The teachers education does not correspond with the practice. Basic knowledge on PO and the specific knowledge on disorders is needed. As is extra help in the classroom. Which can be achieved by co-teaching and support from the internal counselor. A number of preconditions also seem to be important for the effectiveness of PO.

Recommendations are to get extra help in the classrooms. Extra money is therefore needed. Also more time can help reduce the frustration and workload. It's important to listen to the practitioners.

Inhoudsopgave

Abstract	2
Theoretische inleiding	5
Probleemstelling, vraagstelling en doelstelling	5
Invoer	5
Vooropleiding	6
Kennis	8
Vaardigheden	8
Methode	11
Steekproef	11
Dataverzameling en -analyse	12
Validiteit en betrouwbaarheid	13
Ethische aspecten	14
Resultatensectie	14
Deelvragen.....	15
De invoering van het PO	15
Opleidingsbehoeften	16
Kennis	17
Leerkrachtvaardigheden en klassenmanagement.....	18
Extra bevindingen	19
Conclusie.....	20
Invoer	20
Vooropleiding	21
Kennis	21
Vaardigheden	22
Onderzoeksresultaat hoofdvraag	22
Discussie	23

Dataverzameling	23
Data-analyse	24
Aanbevelingen	25
Werkdruk	25
Kennis	25
Praktijkervaring	26
Vervolgonderzoek	26
Referentielijst	27

Theoretische inleiding

Uit onderzoek van DUO Onderwijsonderzoek (2015) naar de wet Passend Onderwijs (PO) in Nederland, blijkt dat leerkrachten niet tevreden zijn over de uitvoering en effectiviteit van deze wet. Zo geeft 35% van de leerkrachten in het reguliere basisonderwijs aan dat het werk in negatieve zin veranderd is en benoemt 70% van de leerkrachten dat de invoering van het PO ten koste gaat van de aandacht voor de 'gewone' leerling. Daarnaast staat 54% ronduit negatief tegenover het PO (DUO Onderwijsonderzoek, 2015). Uit ditzelfde onderzoek blijkt dat leerkrachten niet goed weten wat er van hen verwacht wordt, ze missen kennis en scholing.

Probleemstelling, vraagstelling en doelstelling

Het huidige onderzoek richt zich op de problemen die leerkrachten ervaren rondom de uitvoering van het PO in de praktijk op klasniveau, wat dan ook de probleemstelling is. De doelstelling hierbij is het verkrijgen van een heldere omschrijving van wat er in de praktijk op klasniveau nodig is om deze problemen aan te pakken. De bijhorende vraagstelling is dan ook: "Wat is er volgens leerkrachten in het reguliere basisonderwijs nodig om het PO op klasniveau te laten werken?"

Invoer

In het Salamanca Statement werd in 1994 wereldwijd vastgelegd dat het reguliere onderwijs voor alle leerlingen, inclusief leerlingen met een beperking, toegankelijk moet zijn (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). Uit een onderzoek van Ainscow (2005), in samenwerking met de Engelse *Local Education Authorities* (LEA's) is gebleken dat vier elementen van belang zijn bij de implementatie van het inclusieve onderwijs. Deze elementen beschrijven hoe het inclusief onderwijs kan worden gestimuleerd en betreffen het volgende. Ten eerste dient het proces van inclusie zich te blijven ontwikkelen, waardoor het zich verbetert door de tijd heen. Vervolgens dienen de grenzen binnen het onderwijs te worden geïdentificeerd en verwijderd, zodat inclusief onderwijs gevormd kan worden. Zo ontstaat voor iedereen toegang tot het, in dit geval, reguliere schoolsysteem. Hierna dient er te worden gewerkt aan de aanwezigheid en participatie van de leerlingen binnen de school zodat ze optimaal aan het schoolsysteem kunnen deelnemen. Tot slot moet er extra aandacht zijn voor de kinderen met speciale behoeften (Ainscow, 2005). Volgens Lindsay (2003) kan men pas van succesvolle inclusie spreken, wanneer de operationalisering van de implementatie van het inclusief onderwijs duidelijk is. Dit om verwarring en onduidelijkheden tegen te gaan (Lindsay, 2003).

Kijkend naar andere landen, zoals het Verenigd Koninkrijk, de Verenigde Staten, Australië en Scandinavië, is inclusief onderwijs een functionerend fenomeen (Ainscow, Farrell & Tweddle, 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 leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs op te nemen (Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003; Round, Subban & Sharma 2016).

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 waar te maken. 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. Dit beleid betreft de voorloper van en heeft de basis gelegd voor de wet PO (Onderwijsraad, 2000; Van der Meer, 2011; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016). Scholen hebben de verantwoordelijkheid en plicht om een passende leeromgeving te bieden aan ieder kind. Reguliere basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs moeten regionaal samenwerken om elk kind passend onderwijs te bieden (Bosscher, 2013). Zowel in het buitenland als in Nederland geven leerkrachten aan ontevreden te zijn over de manier waarop zij zijn voorbereid op het inclusieve en passend onderwijs (Cook, Cameron, & Tankersley, 2007; Forlin, Keen, & Barret, 2008; Van der Meer, 2011).

Op basis van het DUO Onderwijsonderzoek (2015) en de effectiviteit van inclusief onderwijs in het buitenland, wordt verwacht dat leerkrachten in Nederland te weinig op de hoogte zijn gebracht van de doorgevoerde veranderingen met betrekking tot PO en hierdoor een negatieve houding hebben ten opzichte van de overheid. Vergeleken met het buitenland, waar in 2010 ongeveer 1% naar speciaal onderwijs ging, scoorde Nederland namelijk hoog met 4,7% als het gaat om doorverwijzing naar het speciaal onderwijs (Pijl, 2015). Daarnaast wordt verwacht dat de elementen voor operationalisering, zoals benoemd door Ainscow (2005) en Lindsay (2003) binnen de implementatie onvoldoende zijn toegepast. Verwacht wordt dan ook dat de voorbereiding op PO in Nederland onvoldoende is. De vraag die hierover gesteld kan worden is: "Hoe is de invoer van het PO in Nederland verlopen en hoe hebben leerkrachten dit ervaren?".

Vooropleiding

Kijkend naar de verschillen tussen Nederland en andere landen zoals Finland en Italië, ziet men duidelijke verschillen in opleidingsniveau. Zo is de lerarenopleiding in Finland universitair, de basiskwalificatie voor een leerkracht is daar een masterdiploma (Malinen,

Väisänen, & Savolainen, 2012). In Finland leren leerkrachten in opleiding om wetenschappelijk onderzoek in hun handelen toe te passen en te denken als wetenschappers (Ostinelli, 2009). Ook in Italië is de lerarenopleiding voor het basisonderwijs universitair. Deze bestaat uit een driejarige bachelor, gevolgd door een tweejarige master (Ostinelli, 2009). In Finland blijkt het inclusieve onderwijs een positieve invloed te hebben op de resultaten van leerlingen (Halinen & Järvinen, 2008). Leerkrachten in Italië zijn meer dan gemiddeld positief over de resultaten en sociale vaardigheden van leerlingen met en zonder speciale onderwijsbehoeften (Ianes, Demo, & Zambotti, 2014). Het opleidingsniveau van de leerkracht blijkt dus een positieve invloed op de resultaten van een leerling te hebben. De zorgen van een leerkracht met betrekking tot inclusief onderwijs verminderen dan ook indien zij een hoger opleidingsniveau hebben (Boyd, Lankford, Loeb, Rockoff, & Wyckoff, 2007; Dupoux, 2005).

Waar internationaal universitaire eisen bestaan aan de lerarenopleiding, bestaan deze in Nederland niet. In Nederland is de lerarenopleiding op het niveau van het Hoger Beroeps Onderwijs (HBO) (Rijksoverheid, 2016). Het lijkt erop dat het opleidingsniveau een belangrijke factor is voor het goed uit kunnen voeren van PO in Nederland. Daarnaast is het belangrijk dat de inhoud van een lerarenopleiding aansluit op de uitvoering van het PO (Forlin & Chambers, 2011). Daar een leerkracht de verantwoordelijkheid heeft een leerling met speciale behoeften les te geven, dient dit behandeld te worden in de vooropleiding. Dit geldt ook voor de pedagogische strategieën die leerkrachten nodig hebben om alle leerlingen op een betekenisvolle manier te betrekken bij een les (McGhie-Richmond, 2009; Florian, Young, & Rouse, 2010). De basis van een lerarenopleiding voor het basisonderwijs moet volgens Florian en Linklater (2010) bestaan uit sociale en onderwijskundige inclusie. De lerarenopleiding dient tevens aan te sluiten op de verschillende stijlen van leerkrachten (Pugach & Blanton, 2009). De huidige leerkrachten ervaren veel onzekerheid rondom het uitvoeren van PO (DUO Onderwijsonderzoek, 2015). Om deze onzekerheid te verminderen kan het ervaren van PO in de praktijk helpen, evenals het volgen van een training over omgaan met diversiteit tussen leerlingen en direct contact ervaren met kinderen met een beperking (Anderson, Klassen, & Georgiou, 2007; Chambers & Forlin, 2010; Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, & Rouse, 2007; Van der Meer, 2011; Winter, 2006). Tevens bestaat in Nederland de mogelijkheid een opleiding te volgen waar de focus ligt op de diversiteit van kinderen, zoals de universitaire master Orthopedagogiek of de HBO master *Special Educational Needs*. Dit valt echter niet binnen het standaard Nederlandse lerarenopleidingspakket en is dus een extra traject (Studiekeuze123, 2016).

Binnen dit onderzoek wordt verwacht dat de huidige opleiding tot leerkracht niet aansluit bij het uitvoeren van PO. Daarbij wordt verwacht dat er onder leerkrachten een

behoefte bestaat tot nascholing omdat zij het huidige opleidingsniveau te laag vinden. Om de opleidingsbehoeften in Nederland duidelijk te krijgen kan de vraag gesteld worden: "Welke opleidingsbehoeften met betrekking tot PO bestaan er onder leerkrachten die werkzaam zijn in het huidige basisonderwijs in Nederland?".

Kennis

Wat betreft de kennis van de huidige leerkrachten over inclusief en passend onderwijs, lijkt er tot op heden weinig onderzoek gedaan te zijn. Wel geven leerkrachten aan een tekort aan kennis ervaren te hebben met betrekking tot de implementatie van het inclusief onderwijs (Marin, 2014; McCrimmon, 2015). Over de houding die leerkrachten hebben met betrekking tot het inclusief onderwijs is daarentegen meer bekend. Onderzoek 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 inclusief onderwijs, staan zij hier over het algemeen positiever tegenover (Vaz et al., 2015). Daarnaast zorgt kennis over het werken met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften tot een zelfverzekerdere houding van leerkrachten in het inclusieve onderwijs (Forlin & Chambers, 2011). Training volgen over het inclusief onderwijs en de speciale onderwijsbehoeften van leerlingen beïnvloeden deze houding positief, evenals ervaring hiermee opdoen in de praktijk (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Curcic, 2009; Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009).

Het blijkt echter zo te zijn dat leerkrachten ondanks het verkrijgen van meer kennis veel zorgen houden over de implementatie van het inclusief onderwijs (Forlin & 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). Verwacht wordt dat er bij de huidige leerkrachten een gebrek aan kennis is over het PO. Dit betreft zowel kennis over de uitvoering als over de wetgeving en de stoornissen aanwezig in de klas. Verwacht wordt dat dit gebrek aan kennis zorgt voor een negatieve houding ten opzichte van het PO, wat aansluit bij de resultaten van het DUO onderwijsonderzoek (2015). Daarom kan de vraag worden gesteld: "Welke specifieke kennis heeft een leerkracht nodig voor een positievere houding richting het PO om PO op klasniveau te implementeren?".

Vaardigheden

Naast kennis en opleiding kan gekeken worden naar de vaardigheden die een leerkracht nodig heeft om het PO uit te voeren. 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. Het bevorderen van dit competentiegevoel is dan ook van belang (Brownell & Pajares, 1999; Forlin & Chambers, 2011). Tevens blijkt dat leerkrachten met een positievere kijk op inclusief onderwijs meer vertrouwen hebben in hun eigen kunnen. Zij vertrouwen erop dat zij leerlingen in inclusief onderwijs kunnen ondersteunen en in staat zijn het onderwijsmateriaal in de klas aan te passen aan de specifieke behoeften van kinderen. Dit geldt tevens voor leerkrachten die beschikken over meer kennis over speciale onderwijsbehoeften (Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003; Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Tyler & Brunner, 2014). Leerkrachten zijn echter wel geneigd de moeilijkheden die de leerling ondervindt te zien als iets buiten de verantwoordelijkheid van henzelf. Dit komt mede door het gebruik van begrippen als "speciale onderwijsbehoeften". Doordat zij het kind als 'speciaal' labelen, zijn leerkrachten onbewust geneigd de verantwoordelijkheid bij het kind te leggen in plaats van bij zichzelf (Hofstetter & Bijlstra, 2014; Schuman, 2007).

Leerkrachten die meer inclusief onderwijs willen aanbieden, dienen rekening te houden met alle verschillende leerlingen. Leerlingen met speciale behoeften moeten geïncludeerd worden in het onderwijs in plaats van uitgesloten, wat tot op heden regelmatig het geval lijkt te zijn (Florian & Black-Hawkins, 2011; Hofstetter & Bijlstra, 2014). Om hier aan te voldoen, zal er een verschuiving moeten plaatsvinden van een aanpak die werkt voor de meeste kinderen, met daarbij een extra aanpak die werkt voor hen die moeilijkheden ervaren, naar een aanpak waar alle kinderen in staat zijn deel te nemen aan het klassikale onderwijs (Florian & Black-Hawkins, 2011). Differentiatie binnen de klas is hierbij een waardevolle strategie wanneer deze elastisch en creatief ingezet wordt in plaats van de leerlingen alleen 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 hun beperkingen, werken aan onderwijs op maat. Belangrijke vaardigheden zijn dan ook; een gestructureerde routine, creatief plannen, flexibiliteit en voortbouwen op de belangen van de leerling. Zij stellen doelen en belonen de leerling bij het behalen van succes (Lindsay, Proulx, Scott, & Thomson, 2014).

Een voorwaarde die genoemd wordt om het inclusief onderwijs met meer succes in de klas te implementeren, is een goede ondersteuning van leerkrachten (Avramidis & Kalyva, 2007). Een populaire manier van uitvoering van inclusief onderwijs in andere landen is co-teaching (Mattson & Hansen, 2009; Magiera & Zigmund, 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, die beide zowel de reguliere kinderen als de kinderen met speciale onderwijsbehoeften les geven (Friend, 2008; Kloo & Zigmond, 2008; Mattson & Hansen, 2009). Op deze manier hoeven de kinderen met speciale behoeften niet meer buiten de klas onderwijs te volgen waardoor segregatie wordt tegen gegaan. Wanneer kinderen toch buiten de klas les krijgen, wordt het vermijden van een uitzonderingspositie gewaarborgd (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). In Nederland wordt het gebrek aan klassenassistentie als een van de redenen gegeven waarom het PO en daarmee het inclusief onderwijs niet naar behoeven functioneert (De Graaf, Van Hove, & Haveman, 2014). Doordat leerkrachten meer aandacht moeten besteden aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en de daarbij behorende administratie ervaren zij verhoogde werkdruk (Bruggink, Meijer, Goei, & Koot, 2014; DUO Onderwijsonderzoek, 2015).

De leerkrachtvaardigheden, de manier waarop de leerkracht omgaat met kinderen, zijn of haar klas kan managen en de samenwerking op school, lijken samen te hangen met de effectiviteit van het PO. Verwacht wordt dan ook dat de werkdruk als zwaar wordt ervaren is en dat er behoefte is aan extra ondersteuning in de klas. Echter wordt wel verwacht dat leerkrachten een positieve houding hebben ten opzichte van hun eigen vaardigheden. De vraag die hierbij gesteld wordt betreft: 'Wat behoeft de huidige onderwijssituatie in Nederland, op het gebied van leerkrachtvaardigheden en klassenmanagement om het PO in de klas beter te laten werken?'

Maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie

De maatschappelijke relevantie van dit onderzoek betreft een suggestie tot verbetering van het Nederlandse onderwijssysteem. Daar het PO als doel heeft leerlingen met speciale onderwijsbehoeften binnen het reguliere onderwijs te houden kan dit een belangrijke bijdrage leveren aan het verminderen van discriminatie, wat binnen de Nederlandse maatschappij een belangrijk en terugkerend statement is.

Daarnaast blijkt zowel de cognitieve ontwikkeling als de sociaal-emotionele ontwikkeling van alle leerlingen te vergroten wanneer kinderen met speciale onderwijsbehoeften in reguliere klassen zitten (De Graaf, Van Hove, & Haveman, 2013). Vergeleken met andere landen hebben de leerkrachten in Nederland een lagere opleiding. Onderzoeken of de opleiding van leerkrachten binnen Nederland verhoogt zou moeten

worden levert een relevante kunnen leveren aan de maatschappij. Het huidige onderzoek kan mogelijk als aanleiding of hypothese gelden voor toekomstig onderzoek naar PO, wat de wetenschappelijke relevantie weergeeft. Daarnaast sluit het huidige onderzoek aan bij de ontwikkeling en ervaring rondom het PO.

Verwachtingen

Met betrekking tot de hoofdvraag wordt verwacht dat leerkrachten aan zullen geven niet goed voorbereid te zijn op PO, deels door de manier van invoering van PO door de overheid maar deels ook door de vooropleiding. Er wordt verwacht dat zij zullen aangeven grote behoefte te hebben aan een extra opleiding. Een andere verwachting is dat de geïnterviewde leerkrachten aangeven over te weinig kennis te beschikken om les te geven 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 hun eigen vaardigheden.

Methode

Het huidige onderzoek betreft een explorerend kwalitatief onderzoek. In een explorerend onderzoek wordt een relatief actueel onderwerp onderzocht waarbij geen specifieke hypothesen worden getoetst (Neuman, 2014). De kracht van explorerend onderzoek zit in de flexibele aanpak; de gegevensverzameling en analyse kunnen voortdurend aangepast worden aan nieuwe bevindingen (Boeije, 2010). De vooraf bestudeerde literatuur wordt hoofdzakelijk gebruikt om te begrijpen wat zich in het werkveld afspeelt (Boeije, 2010). Kwalitatief onderzoek biedt in dit geval dan ook de mogelijkheid om een helder beeld te creëren over de ervaringen van leerkrachten in het reguliere onderwijs rondom de invoering en uitvoering van de wet PO. De leerkrachten geven hun mening, visie en ervaring over PO op klasniveau. Doordat er sprake is van kwalitatief onderzoek kunnen leerkrachten tevens hun gevoelens en gedachten uiten (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2009). Het doel van het onderzoek is 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?"

Steekproef

In verband met de tijdsdruk wordt voor het werven van respondenten gebruik gemaakt van een gemaksteekproef. Voor deelname aan het onderzoek worden eerst leerkrachten binnen het netwerk van de onderzoekers aangesproken (Neuman, 2014). Middels dit netwerk worden hun collega's benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Door deze sneeuwbal methode ontstaat een grotere selectie van leerkrachten (Neuman, 2014).

De respondenten in het onderzoek zijn leerkrachten welke de Kleuter Leidster Opleiding School (KLOS) of Pedagogische Academische Basisonderwijs (PABO) hebben gevolgd. Drie van de 16 leerkrachten hebben een post-HBO of universitaire opleiding genoten. De twee mannelijke (12,5%) en 14 vrouwelijke (87,25%) 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 (31,25%), middenbouw (50%) en bovenbouw (18,75%) en hebben tussen één jaar en 35 jaar werkervaring in het reguliere onderwijs.

Dataverzameling en -analyse

De dataverzameling bestaat uit het afnemen van semigestructureerde interviews en een globale observatie tijdens de interviews. Het doel van het interview is een stuk van de visie van de respondenten te krijgen (Boeije, 2010). Men spreekt van een semigestructureerd interview wanneer de onderwerpen van een interview vooraf vast staan. 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, 2010; Neuman, 2014).

Om de open vragen van het interview te formuleren wordt de onderzoeksvraag omgezet naar een topiclist. Op een open vraagstelling volgt meer informatie dan bij een gesloten vraagstelling, met het gevolg dat de antwoorden aansluiten op de topics en deelvragen (Boeije, 2010; Boeije 2012). Deze topiclist bestaat, aansluitend op de hoofdvraag, overkoepelend uit de begrippen *regulier basisonderwijs*, *leerkracht*, *passend onderwijs* en *klasniveau*. *Regulier basisonderwijs* is de verzamelterm voor onderwijs dat zich niet richt tot speciale doelgroepen, zoals buitengewoon en speciaal onderwijs (Lobke, 2010). Een *leerkracht* is iemand die instructie, sturing en ondersteuning geeft aan leerlingen en daarnaast bijdraagt aan hun ontwikkeling (Koster, Brekelmans, Korthagen, & Wubbels, 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 (Rijksoverheid, 2013). *Klasniveau* betekent wat er concreet gebeurt in een klas op een school. Om aan te sluiten bij de geformuleerde deelvragen worden ook de volgende topics gebruikt bij het formuleren van de vragen: *Ervaringen* van een leerkracht met betrekking tot de *voorbereiding en invoering van het PO*. *Opleidingsniveau* van een leerkracht, met hierbij de *opleidingsbehoeften*. *Specifieke kennis, houding, leerkrachtvaardigheden onderverdeeld in; pedagogisch, communicatief/reflectief en organisatorische vaardigheden en klassenmanagement*.

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

het open coderen genoemd. Bij het open coderen wordt de tekst zorgvuldig gelezen en verdeeld in fragmenten. Hierbij gaat het er om vragen te stellen over de data om achter de bedoelingen, gevoelens en denkwijze van de respondent te komen (Boeije, 2010). Vervolgens worden de fragmenten met elkaar vergeleken en gelabeld met een code (Boeije, 2010). Tijdens het open coderen wordt in eerste instantie één interview, los van elkaar, door de onderzoekers gecodeerd. Bij consensus over de codes zullen de onderzoekers los van elkaar verder gaan met individueel coderen. Wanneer geen consensus wordt bereikt, zullen zij gezamenlijk codes toekennen aan de informatie. In dit onderzoek is enerzijds sprake van deductief coderen omdat de richting van het coderen wordt bepaald door de deelvragen. Anderzijds wordt er ook in brede zin gecodeerd, zonder specifiek op de deelvragen te richten, waardoor er sprake is van inductief coderen (Boeije, 2012; Van Staa & Evers, 2010).

Na het open coderen, volgt het axiaal coderen. Tijdens het axiaal coderen ontstaan categorieën, ook wel assen genoemd, die een belangrijke rol spelen in de definitieve bevindingen. De labels van het open coderen worden rondom deze assen gezet (Boeije, 2010). Zo kan de informatie geordend worden om per deelvraag een codeboom te creëren.

Tot slot volgt 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, 2010).

Validiteit en betrouwbaarheid

Bij een onderzoek moet er sprake zijn van validiteit. Dit houdt in dat wat er onderzocht wordt ook daadwerkelijk gemeten wordt (Neuman, 2014). De validiteit wordt bij dit onderzoek gewaarborgd doordat de deelvragen en interviewvragen logisch zijn voortgevloeid uit de verzamelde wetenschappelijke literatuur (Neuman, 2014). Valide kwalitatieve resultaten vertegenwoordigen tevens de gevoelens, gedachten en meningen van een informant (Neuman, 2014) In de interviews wordt hier dan ook expliciet om gevraagd.

Om de data valide en betrouwbaar te analyseren wordt gebruik gemaakt van onderzoekstriangulatie. Dit houdt in dat meerdere onderzoekers hun interpretatie over de data bespreken (Creswell & Miller, 2000). Daarbij worden de interviews door twee onderzoekers afgenomen, waarbij één onderzoeker het gesprek voert en de andere onderzoeker het interview observeert. De observator richt zich op de sfeer en maakt aantekeningen over keuzes die gemaakt worden tijdens het interview, zoals wijziging van vraagstelling of reacties van respondenten. De kwaliteit van de verkregen 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,

2010). Daarnaast wordt hiermee de betrouwbaarheid vergroot, omdat de kans op misinterpretatie tijdens de analyse verkleind wordt door de aanwezigheid van twee onderzoekers bij het afnemen van het interview (Boeije, 2010; Neuman, 2014).

De betrouwbaarheid wordt tevens vergroot door het vastleggen van de interviews middels opnameapparatuur. Tijdens het afnemen en verwerken van de data wordt systematisch gewerkt om de betrouwbaarheid te waarborgen. De kans op misinterpretatie wordt ook hiermee verkleind. Tegelijkertijd kan de kwaliteit van het afgenomen interview beoordeeld worden (Boeije, 2010). Gedurende het hele onderzoek wordt er gebruik gemaakt van een logboek, waarbij de onderzoekers reflecteren op de uitvoering van het onderzoek en de gemaakte keuzes. Op deze manier wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek tevens gewaarborgd (Boeije, 2010).

Tot slot blijven de onderzoekers tijdens de uitvoering van het onderzoek gericht op het onderzoeksontwerp. Zo wordt overeenstemming met de vraagstelling, literatuur, dataverzameling en analyse bewaakt, voor het waarborgen van de betrouwbaarheid en validiteit (Morse, Barrett, Mayan, Olson, & Spiers, 2002).

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 (Boeije, 2010). Zo hebben zij de mogelijkheid zelf te beslissen wel of niet deel te willen nemen aan het onderzoek. De persoonlijke gegevens van de respondenten worden buiten beschouwing gelaten, op geslacht, leeftijd, werkervaringsjaren en opleiding na. Hierdoor worden de gegevens voor data-analyse geanonimiseerd (Boeije, 2010).

Resultatensectie

De analyse van de resultaten begon met een algemene terugblik op de interviews. Daarna zijn de resultaten per deelvraag geanalyseerd om zo tot antwoorden te komen. Deze bevindingen worden hieronder gerapporteerd. Tot slot wordt een aantal extra bevindingen besproken.

De interviews zijn in tweetallen afgenomen en duurden gemiddeld 18:03 minuten. Alle aangesproken respondenten waren bereid mee te werken. Een aantal van hen vroeg van tevoren de vragen in te zien om zich vast te kunnen voorbereiden. Om de betrouwbaarheid te waarborgen is hier geen sprake van geweest. Elk interview begon met de startvraag: 'Wat weet u al van PO?', om de voorkennis van de respondenten te activeren. In de interviews is geobserveerd dat twee respondenten gespannen waren. Dit uitte zich in sneller praten, gesloten houding, frustratie en de vraag om pauze.

Na het afnemen van de interviews is het open en axiaal coderen door de vier onderzoekers gezamenlijk uitgevoerd omdat er bij het individueel coderen geen consensus bereikt. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is hierdoor hoog.

Deelvragen

Om antwoord te geven op de deelvragen, is gekeken naar de *voorbereiding en invoering* van het PO, de *ervaring* hiervan bij leerkrachten, *vooropleiding* en *opleidingsbehoeften* de *specifieke kennis* van leerkrachten betreffende PO, de *houding* van leerkrachten ten aanzien van het PO en de *leerkrachtvaardigheden* onderverdeeld in; *pedagogische vaardigheden*, *communicatief/reflectieve vaardigheden* en *organisatorische vaardigheden*. Ook *klassenmanagement* valt hieronder. Door antwoord te geven op de deelvragen rondom van PO op klasniveau, wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag.

De invoering van het PO

De *voorbereiding* rondom de implementatie van het PO is door de respondenten verschillend ervaren, maar over het algemeen wordt aangegeven dat er niet of nauwelijks sprake is geweest van voorbereiding. Volgens de respondenten is er geen rekening gehouden met de behoeften in de praktijk waardoor men tegen problemen aanloopt. De respondenten hebben de ervaring dat ze zelf informatie moeten zoeken en zichzelf moeten scholen.

Voorafgaand aan de implementatie, is door de respondenten aangekondigd dat de *werkdruk* zou toenemen. Hier is volgens hen evenmin naar geluisterd. Zo geven zij bijvoorbeeld aan dat er geen rekening gehouden is met de grootte van de klassen, terwijl meer leerlingen in de klas zorgt voor meer administratie, meer speciale behoeften en meer verantwoordelijkheden. Daarnaast kan een aantal respondenten zich bij de voorbereiding, geen *hulp* vanuit de *overheid* en vanuit de eigen school herinneren. Zij geven aan een duidelijke lijn en eventueel protocol te missen.

Een enkeling geeft aan de voorbereiding als *positief* te hebben ervaren omdat zij gedurende de genoten vooropleiding voldoende zijn voorbereid. Hier werd volgens hen bijvoorbeeld aangeleerd handelingsgericht te werken, waaronder bijvoorbeeld het opstellen van een groeps- en kindplan van. Tevens hebben de leerkrachten op de PABO de basiskennis van pedagogiek en didactiek geleerd, wat onder andere inhoudt dat een leerkracht leert te differentiëren tijdens het lesgeven. Een positieve voorbereiding is echter maar door 7,14% van de leerkrachten ondervonden. Ook wordt aangegeven dat de voorbereiding per school verschillend en dus *situatieafhankelijk* was. Op scholen waar de IB-er goed op de hoogte was en goed bereikbaar was, gaven de respondenten aan minder problemen rondom de implementatie van PO ervaren te hebben.

Over de daadwerkelijke *implementatie* van het PO gaven de respondenten verder aan dat deze vooral '*van bovenaf werd bepaald*'. Veel van hen hebben de implementatie dan ook *niet bewust* meegekregen. Mede hierdoor is het gevoel rondom de invoering *negatief* en is men *sceptisch*. Wat tevens bijdraagt aan het negatieve gevoel is dat de *mening* vanuit het werkveld volgens de respondenten *niet of nauwelijks is meegenomen* in de implementatie. Naast deze negatieve gevoelens, kwam ook naar voren dat de invoering vaak *onbewust* is gegaan. Er is aangegeven dat het niet duidelijk is wanneer het PO nu precies is ingevoerd. Men gaf dan ook aan niet goed te weten hoe de wetgeving en het beleid precies in elkaar zit. Zij hebben hierbij het gevoel te weinig geïnformeerd te zijn van bovenaf, waardoor zich een negatief gevoel tegenover de overheid heeft ontwikkeld.

Opleidingsbehoeften

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 leerkrachten, 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 die van belang is voor PO ter beschikking te hebben, zoals bijvoorbeeld kennis over stoornissen. De drie leerkrachten met een aanvullende post-hbo of universitaire opleiding gaven dan ook aan nascholing belangrijk te vinden en dat deze opleiding hen positief helpt bij de uitvoering van het PO.

"Specifiek voor passend onderwijs? Dan zou ik eigenlijk het liefst academici voor de klas hebben willen staan (...). Als je ziet wat voor verantwoordelijkheid je inmiddels allemaal hebt en wat je allemaal moet doen en welke kennis je toch ook wel moet hebben."

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. Zij gaven dan ook aan kennis over omgang met specifieke stoornissen te missen. Een combinatie van universitair- en HBO- opgeleiden in schoolteams wordt als zeer waardevol ervaren. Op deze manier kan van de kennis van de universitair opgeleiden geprofiteerd worden evenals van de praktijkervaring en praktische instelling van de HBO opgeleiden.

Nast vooropleiding is volgens de respondenten de *praktijkervaring* van een leerkracht dan ook een belangrijke factor voor het uitvoeren van PO. Een meerderheid van de respondenten (62.5%) gaf aan dat praktijkervaring hen helpt in de uitvoering van PO. Door praktijkervaring leren leerkrachten hun handelen af te stemmen op de verschillen tussen kinderen, wat volgens de respondenten nodig is voor een goede uitvoering van het

PO. De meningen verschilden wat betreft de behoefte aan *professionele ontwikkeling*. Vier respondenten gaven aan geen behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling. Zij gaan binnen vijf jaar met pensioen of vonden hun voorkennis voldoende. De respondenten die wel behoefte hadden aan professionalisering gaven aan meer algemene kennis over de wetgeving van PO te willen, inclusief weten wat het inhoudt in de praktijk. Eveneens zouden zij graag informatie willen over de verschillen tussen kinderen, waaronder gedrag- en leerstoornissen. Tot slot benoemden de respondenten het belang van cursussen voor het hele team om zo een eenduidige lijn binnen de school en daarmee de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen.

Kennis

Uit de interviews bleek dat de respondenten vinden over te weinig *algemene kennis* te beschikken. Brede kennis zou volgens hen gunstig zijn, daar PO zich richt op verschillende kinderen met verschillende problematieken. Hoewel enkele respondenten aangaven zich redelijk te redden met hun praktijkervaring, had het merendeel nog veel vragen en wilden graag meer informatie over de wetgeving en het beleid van PO in het algemeen. Zij gaven aan vaak zelf op zoek te gaan naar informatie, zoals het traject van een eventuele doorverwijzing naar het speciaal onderwijs. Uit de interviews bleek tevens dat het *beleid* op scholen rondom PO onduidelijk is. Zij wilden weten welke zorgtrajecten er zijn en welke rol ouders zouden hebben in het opzetten van een hulptraject. Enkele respondenten benoemden dat *de intern begeleider (IB-er) over de juiste kennis* dient te beschikken voor het opzetten van een hulptraject. Deze respondenten vonden het belangrijk om als leerkracht tijdig hulp en ondersteuning te vragen aan de intern begeleider, waar het belang van een goede IB-er uit naar voren komt.

Daarbij gaf het merendeel van de respondenten aan over te weinig *specifieke kennis* te beschikken zoals over een stoornis. Over het algemeen voelden zij dat de basis er is, maar werd verdieping gemist. De respondenten gaven aan *kennis over handvatten* nodig te hebben. Zij wilden graag weten hoe zij met kinderen met speciale onderwijsbehoeften om moeten gaan. Tevens wilden zij de kennis binnen de school op een goede manier over kunnen dragen aan de overige leerkrachten. Een groot deel van de respondenten gaf aan wel de *kansen* van het PO te zien. De houding werd door de respondenten verder niet specifiek genoemd als belangrijke factor naast kennis om passend onderwijs op klasniveau te implementeren. Een aantal respondenten vond de uitdaging voor bepaalde kinderen in het regulier onderwijs te groot en noemden de meer ingewikkelde *overplaatsing naar speciaal onderwijs lastig*.

"Het lijkt bijna wel alsof je faalt als leerkracht omdat je zo'n kind niet binnen kunt houden. Dan denk ik, waarom wordt er gewoon zo min gedaan over het speciaal

onderwijs? Daar zijn gewoon echt mensen die echt wel andere vaardigheden hebben en beheersen, gelukkig ook, dan dat ik in mijn rugzak heb".

Leerkrachtvaardigheden en klassenmanagement

De respondenten is gevraagd naar de *vaardigheden* die zij noodzakelijk achten voor de uitvoering van Passend Onderwijs. Ook hier wordt het belang van *specifieke kennis* over de meest gangbare stoornissen en *algemene kennis* van mogelijk in te zetten zorgtrajecten aangegeven. Een vaardigheid die hierbij belangrijk is, is het *kunnen kijken naar het individuele kind*. Hieronder valt volgens de respondenten onder andere; observeren, handelen aanpassen aan gedrag, regels durven loslaten, op maat denken, inzicht hebben in kinderen, problematiek voor willen zijn en alle kinderen in de klas met al hun behoeften zien. Deze vaardigheden zijn volgens de respondenten van belang om het onderwijs 'passend' te maken en dus aan te kunnen sluiten bij de individuele behoeften van de leerlingen.

Tevens werd *organiseren* benoemd als belangrijke vaardigheid. Het in staat zijn verlengde instructie te organiseren, het rooster in elkaar zetten en het organiseren van de dag werd dan ook benoemd. Goede timemanagement en goed kunnen plannen hangt hiermee samen, evenals een goede voorbereiding. Overige vaardigheden die genoemd werden met betrekking tot de klas zijn; kunnen differentiëren, flexibel zijn, structuur en duidelijkheid bieden, doelen bespreken met de klas, loslaten indien nodig en rust en regelmaat bieden. Doordat er in één klas rekening gehouden dient te worden met zowel alle cognitieve als sociaal-emotionele verschillen tussen kinderen, is het belangrijk dit op te nemen in de organisatie binnen de klas. De structuur wordt zo bewaakt en het overzicht behouden. De kwaliteit van het onderwijs gaat hierdoor omhoog, doordat ook hier optimaal rekening gehouden wordt met de behoeften van de kinderen. Respondenten werkzaam op scholen die al ver waren met *handelingsgericht werken*, handelingsplannen en groepsplannen als vanzelfsprekend zagen, bleken minder moeite te hebben met de uitvoering van PO dan de respondenten werkzaam op scholen waar dit niet zo was. Wat voor frustratie zorgt zijn de gedragsproblemen binnen de klas, die als te zwaar worden ervaren. De respondenten gaven aan het werk van orthopedagogen uit te moeten voeren, maar ook dat datgene wat zij zelf doen naar hun mening niet diep genoeg op de problematiek ingaat. Zij hebben behoefte aan hulp. Vrijwel alle respondenten gaven aan geen moeite te hebben met de begeleiding van cognitieve problematiek van kinderen.

Wat het merendeel van de respondenten aangaf is het belang van een *goede relatie* tussen leerkracht en leerlingen en een goede relatie tussen leerlingen onderling. Een sterke groepsdynamiek, positieve sfeer in de klas en wederzijdse acceptatie bij leerlingen onderling benoemden zij als belangrijk, zodat de leerlingen zich comfortabel voelen in de situatie

waarin ze leren en ontwikkelen. Er moet volgens de respondenten sprake zijn van wederzijds vertrouwen om optimaal te kunnen leren. Geduld en inlevingsvermogen vanuit de leerkracht lijken hier volgens de respondenten van belang, net als acceptatie van alle kinderen en liefdevol met kinderen omgaan. Een sterke groepsdynamiek, positieve sfeer in de klas en wederzijdse acceptatie en vertrouwen bij leerlingen onderling en tussen leerkracht en leerling werden dan ook benoemd. De respondenten gaven aan dat het PO heel waardevol kan zijn.

"Ik denk het een heel mooi idee is dat kinderen net zoals in de samenleving met verschillende achtergronden en problemen bij elkaar geplaatst worden".

Goede samenwerking met een duo-partner, de IB-er, de ouders en/of omgeving van het kind wordt hierbij als positief ervaren evenals de mogelijkheid tot samenwerking en het samen dragen van de problematiek binnen de school. Hierbij is er behoefte aan *collegiale consultatie*, kijken in het speciaal onderwijs en weten waar je naartoe kan voor expertise. Deze expertise moet volgens de respondenten wel gericht zijn op het kind met de speciale onderwijsbehoeften binnen de gehele klas.

Extra bevindingen

Naast de ervaringen rondom de invoer, de vooropleiding, kennis en vaardigheden heeft men een aantal *randvoorwaarden* benoemd die zij noodzakelijk achten 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 benoemen de respondenten als noodzakelijk. Dit om alle kinderen de begeleiding te geven waar zij recht op hebben. Sinds de invoering van PO is er volgens de respondenten 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 volgens hen tot frustratie. Ook hier is volgens de respondenten dus *tijd* nodig. Daarnaast is aangegeven dat er *materiaal* nodig is voor de inrichting van het gebouw en het klaslokaal.

"Spelmateriaal, eh motorisch materiaal is nodig. Gewoon materiaal wat je kunt gebruiken om een kind specifiek te kunnen stimuleren op de behoefte die hij nodig heeft (...). Nou ja, geld is nodig om dat materiaal te hebben, dus dat is inherent aan elkaar".

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 bij de respondenten regelmatig voor frustratie.

Het succes van PO lijkt tevens *situatieafhankelijk* te zijn. Een groot deel van de respondenten gaf aan dat *de passie van een leerkracht* hierbij meespeelt. Hun persoonlijke *motivatie* zorgt er voor dat ze zelf op zoek gaan naar informatie en dat zij het beste uit een kind willen halen. 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 was, 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*.

Conclusie

Invoer

In het DUO Onderwijsonderzoek (2015) omtrent de invoer en ervaringen rondom PO in Nederland, gaven leerkrachten en IB-ers aan het gevoel te hebben dat hun school zich niet voldoende heeft kunnen voorbereiden op de invoering van PO. Volgens Ainscow (2005) en Lindsay (2003) is voor een succesvolle implementatie, een goede en duidelijke operationalisering hiervan nodig. Gezien deze bevindingen werd verwacht dat de implementatie van PO voor leerkrachten niet voldoende geoperationaliseerd was en dat zij dus onvoldoende voorbereid waren door de overheid. Tevens werd verwacht dat de respondenten onvoldoende op de hoogte waren van de verwachtingen vanuit de overheid, waardoor de respondenten een negatieve houding ten opzichte van de overheid en het PO zouden hebben (DUO Onderwijsonderzoek, 2015). Uit het huidige onderzoek is gebleken dat de respondenten geen of weinig voorbereiding op het PO hebben ervaren, wat aansluit bij de verwachting. Er is geen duidelijke lijn uitgezet en/of gevolgd rondom de invoering van PO. Het lijkt erop dat de implementatie onvoldoende is geoperationaliseerd naar leerkrachten toe, met als gevolg een onsuccesvolle uitvoering van het PO. De overheid lijkt hier dus steken te hebben laten vallen. Zoals verwacht, is de mening van de respondenten naar de overheid toe dan ook negatief. Daarnaast zijn leerkrachten te weinig betrokken geweest bij de invoering, er is onvoldoende gekeken naar hun praktijkervaring. De door de respondenten van tevoren aangekondigde werkdruk die zou verhogen, is buiten beschouwing gelaten. Het gevoel zich maar te moeten aanpassen aan wat de overheid wil, is het gevolg. Op scholen waar de IB-er voldoende op de hoogte was van de implementatie van het PO, staan leerkrachten positiever tegenover het PO.

Kortom, de leerkrachten hadden vooraf beter geïnformeerd moeten worden en er had een duidelijkere operationalisering van het PO moeten plaatsvinden. Doordat men niet wist waar ze aan toe waren, zijn hier belangrijke slagen gemist. De overheid had beter naar de praktijkervaring en de mening van de leerkrachten in praktijk moeten kijken, om zo een positieve houding waar te maken.

Vooropleiding

In tegenstelling tot andere landen, bestaan er in Nederland geen universitaire eisen aan de lerarenopleiding basisonderwijs (Malinen, Väisänen, & Savolainen, 2012; Ostinelli, 2009; Rijksoverheid, 2016). Verwacht werd hierdoor dat leerkrachten aan zouden geven onvoldoende opgeleid te zijn om het PO effectief uit te kunnen voeren en dat zij een behoefte aan nascholing zouden uiten. De respondenten gaven aan onvoldoende opgeleid te zijn voor de uitvoering van het PO, wat in de lijn der verwachtingen ligt. Toch blijkt uit de resultaten dat men in de praktijk geen duidelijke behoefte heeft aan nascholing in de vorm van een opleiding, wat opvallend is. Dit zou een gevolg te zijn van de al erg hoge werkdruk die leerkrachten ervaren. Ook opvallend is dat vooral de universitair opgeleide respondenten aangeven zich voldoende opgeleid te voelen. Dit zou kunnen komen doordat de universitaire opleiding al een nascholing is geweest waarbij ze hun kennis hebben uitgebreid. Een mix van universitair opgeleiden en HBO opgeleiden, waarbij een duidelijke lijn binnen de school aanwezig is, lijkt de beste oplossing om voldoende kennis binnen de school te hebben.

Kennis

In de literatuur wordt benoemd dat een tekort aan kennis, negatieve gevolgen heeft voor de implementatie van inclusief onderwijs op klasniveau (Marin, 2014; McCrimmon, 2015). Vanuit deze overtuiging en de resultaten van DUO Onderwijsonderzoek (2015) waarin leerkrachten aangeven ontevreden te zijn over de huidige situatie, ontstond de verwachting dat er een tekort aan kennis rondom PO bij leerkrachten zou bestaan, wat van invloed zou zijn op hun houding (Parasuram, 2006; Richards & Clough, 2004; Subban & Sharma, 2006). Dit betreft zowel specifieke kennis over stoornissen als algemene kennis over het beleid. Er blijkt een behoefte te zijn aan meer algemene kennis over het PO, wat aansluit bij deze verwachting. De leerkrachten zijn te weinig op de hoogte van doorverwijzingstrajecten binnen het PO. Zij zijn niet in staat te beoordelen wanneer een kind wel of niet naar het speciaal onderwijs verwezen dient te worden.

Daarnaast is er behoefte aan specifieke kennis over stoornissen op de scholen. De respondenten hebben de basis, maar missen verdieping. Dit is opvallend gezien de respondenten tevens aangaven geen extra opleiding te willen volgen. Momenteel lossen zij deze kloof op door zelf op zoek te gaan naar informatie. De algemene houding tegenover het PO is in tegenstelling tot wat verwacht werd positief. Men ziet de meerwaarde van het PO en

vindt dat het een goede afspiegeling van de maatschappij is. Men staat dan ook achter het idee aan te willen sluiten bij de individuele behoeften van kinderen. De samenhang tussen houding en kennis zoals verwacht, komt uit het onderzoek dus niet duidelijk naar voren. De leerkrachten staan overwegend positief tegenover het PO, ondanks dat ze de algemene kennis over het beleid missen.

Vaardigheden

Binnen de vaardigheden die een leerkracht nodig heeft voor PO kan onderscheid gemaakt worden tussen vakkennis, pedagogische vaardigheden, communicatieve/reflectieve vaardigheden en organisatorische vaardigheden (Koster, Brekelmans, Korthagen, & Wubbels, 2005). De effectiviteit van leerkrachtvaardigheden hangt daarnaast af van hun eigen gevoel van competentie evenals een positieve houding ten opzichte van het PO (Brownell & Pajares, 1999; Forlin & Chambers, 2011). De verwachting was dat leerkrachten zouden aangeven dat bovenstaande vaardigheden van belang zijn voor een goede uitvoering van het PO. Wat betreft de houding van een leerkracht werd verwacht dat zij een positieve houding ten opzichte van hun eigen vaardigheden zouden hebben.

De benoemde vaardigheden komen sterk overeenkomen met vaardigheden waar leerkrachten in het algemeen over moeten beschikken. Er zijn dus geen specifieke vaardigheden nodig voor een goede uitvoering van het PO. De uitdaging zit in het kunnen vervullen van de behoeften van alle kinderen binnen een klas, leerkrachten hebben moeite hiermee om te gaan. Wat opvallend is, is dat deze moeite er niet tot nauwelijks is in het omgaan met cognitieve problematiek.

Kijkend naar de vaardigheden van de leerkrachten en hun klassenmanagement hebben de leerkrachten een positieve houding ten opzichte van hun eigen vaardigheden, wat in de lijn der verwachting ligt.

Onderzoeksresultaat hoofdvraag

De hoofdvraag van dit onderzoek luidde: "Wat is er volgens leerkrachten in het reguliere basisonderwijs nodig om het Passend Onderwijs op klasniveau te laten werken?". Kijkend naar de implementatie van het PO was het van belang geweest dat er duidelijk geoperationaliseerd werd, dit is niet gebeurd. Wat nu van belang is, is dat deze operationalisering aan bod komt in de vooropleiding, waardoor een betere voorbereiding op de praktijksituatie ontstaat. Een hoger opleidingsniveau lijkt niet voor iedere leerkracht noodzakelijk, wel lijkt een goede mix van opleidingsniveaus binnen een schoolteam van belang. Zo kan informatie-uitwisseling tussen academici en HBO-ers plaatsvinden.

De kennis over stoornissen, aanwezig op de scholen, moet worden uitgebreid, evenals de kennis over de regelgeving en het beleid van PO. Deze uitbreiding van kennis moet vooral plaatsvinden vanuit de IB-er. Deze dient informatie te hebben over

zorgtrajecten, zorggebieden, de rol van ouders, doorverwijzingsmogelijkheden en stoornissen. Een goede intern begeleider, die ondersteuning biedt binnen de school is dus van belang.

Samenwerking binnen de school is tevens van belang. Dit betreft zowel de samenwerking met de IB-er, tussen leerkrachten onderling als met kinderen en ouders. Interventie en collegiale consultatie dienen hierbij ingezet te worden. Er moet een duidelijke lijn binnen de school komen, waarbij het samen dragen van verantwoordelijkheden belangrijk is. Ook samenwerking buiten de school is nodig. Zo kan men gebruik maken van reeds bestaande kennis en vaardigheden in samenwerking met andere scholen en het speciaal onderwijs. Een eenduidig protocol vanuit de overheid lijkt dan ook gewenst. Ook is er een grote behoefte aan evaluatie, zowel op microniveau, binnen het eigen team over de eigen kinderen, als op macroniveau met andere scholen en zelfs de overheid.

Misschien wel het meest belangrijk, zijn een aantal *randvoorwaarden*, die noodzakelijk zijn voor de uitvoering van het PO. Er is extra hulp nodig. De belangrijkste vorm hierbij lijkt ondersteuning in de klas, om de werkdruk te verlagen. Hierdoor kan frustratie afnemen en de kwaliteit van het onderwijs verbeteren. Dit wordt tevens benoemd in de literatuurstudie (Avramidis & Kalyva, 2007; Friend, 2008; Kloo & Zigmond, 2008; Magiera & Zigmond, 2005; Mattson & Hansen, 2009; Shin, Lee & McKenna, 2016).

Daarnaast dient er extra geld vrijgemaakt te worden. Dit is nodig voor de inzet van deze extra personen, maar ook voor materiaal dat aansluit bij de onderwijsbehoeften en voor extra ruimte om alle kinderen optimaal te kunnen begeleiden.

Discussie

Dataverzameling

Enkele kritische punten zijn te noemen met betrekking tot de respondenten in de steekproef. Van de 16 leerkrachten die meededen aan het onderzoek, waren er twee mannen en 14 vrouwen. Wellicht heeft deze onevenredige verhouding de resultaten beïnvloed. Door mogelijk verschil in werkervaring en houding ten opzichte van het PO en het onderwijs. Daarnaast is er binnen dit onderzoek geen rekening gehouden met aantal jaar werkervaring, leeftijd, de bouw binnen de school en het bestuur waar de leerkrachten werkzaam zijn. Tevens betreft het huidige onderzoek een kleine steekproef. Hierdoor is de steekproef niet optimaal representatief.

De interviews binnen dit onderzoek waren ondanks duidelijke beantwoording van relatief korte duur. De onervarenheid van de onderzoekers is hier een mogelijke oorzaak voor. Het kan voor een onervaren onderzoeker lastig zijn om door te vragen op een objectieve manier. Opvallend is dat dit bij de latere interviews verminderde. Wat tevens meegespeeld kan hebben is de structuur van de interviewvragen. De opbouw van de vragen

leek in het begin minder logisch te zijn, waardoor de respondenten tijdens het afnemen van de eerste interviews enkele keren antwoord gaven op meerdere vragen tegelijk. Bij de latere interviews is de structuur aangepast, waardoor de informatie in een logischere volgorde werd gegeven. Deze aanpassing kan van invloed zijn op de betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten. Daarnaast leken de constructen voor de deelvragen binnen het huidige onderzoek te beperkt. Een vraag omtrent randvoorwaarden was bijvoorbeeld wenselijk geweest.

Ook leek het PO een beladen onderwerp. Er waren leerkrachten die een gespannen houding aannamen, wat zich uitte in sneller praten, een gesloten houding, opmerkelijke frustratie en de vraag om pauze. Het meest opvallende was echter de informatie die men gaf in het evaluatiegesprek dat plaatsvond na het interview. Zodra de opnameapparatuur werd uitgeschakeld en er vrije interactie plaatsvond, leken de respondenten meer op hun gemak en gaven een uitgebreidere omschrijving van hun mening en ervaring rondom PO. Het kan zijn dat de respondenten de interviews als controlerend of toetsend richting zichzelf hebben ervaren. Hierdoor kunnen zij meer behouden zijn geweest in het geven van informatie tijdens de interviews. Ondanks deze behouden houding was er echter wel sprake van een volledige beantwoording op de hoofdvraag en de deelvragen.

Data-analyse

Vooraf is bepaald dat wanneer er bij het coderen van de interviews geen of weinig consensus zou zijn, er gezamenlijk gecodeerd zou worden. Na de uitvoering van de interviews hebben de onderzoekers los van elkaar één interview gecodeerd. Hieruit bleek een gebrek aan consensus wat betreft de codes, met nadelige gevolgen voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Daarnaast bleek dat antwoorden op bepaalde interviewvragen tevens al informatie gaven op andere interviewvragen. Wanneer een onderzoeker enkel de antwoorden van de eigen interviewvragen zou analyseren, zou een onvolledig antwoord ontstaan op de verschillende interviewvragen en op de deelvragen. Om zowel de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid als de inhoudsvaliditeit te waarborgen, is besloten om alle interviews gezamenlijk te coderen.

Gedurende het proces van verslaglegging werd duidelijk dat er binnen de samenwerking geen consensus bereikt zou worden over de eindrapportage. Uiteindelijk is dan ook in goed overleg besloten de samenwerking te beëindigen. Om deze reden komt het verslag deels overeen met het onderzoeksverslag van Dekker & Van der Knaap (2016).

Resultaten

Binnen de resultaten is het opvallend dat leerkrachten die bij de invoer van PO de PABO nog niet hadden afgerond, niet op de hoogte bleken te zijn van wat nodig is binnen het PO. Dit suggereert dat de vooropleiding hierin tekort schiet. Daarnaast is het opvallend

dat de respondenten aangaven geen behoefte te hebben aan een opleiding en/of een hoger opleidingsniveau. Wel gaven zij aan over te weinig kennis te beschikken. Hierdoor hebben zij behoefte aan extra mensen binnen de school met deze extra kennis.

Aanbevelingen

Werkdruk

Sinds de invoering van het PO is de administratie toegenomen, wat een onderdeel van de hoge werkdruk is. Een duidelijke lijn en duidelijke ondersteuning zou hierin kunnen helpen. Door gebrek aan tijd, materiaal en extra ondersteuning in de klas ervaren leerkrachten veel frustratie. Deze frustratie is het hoogst wanneer het gaat om gedragsproblemen. Een aanbeveling vanuit dit onderzoek is dan ook het inzetten van extra geld, zodat de leerkrachten tijd kunnen inplannen voor het maken en uitvoeren van de plannen rondom speciale onderwijsbehoeften bij de kinderen, maar ook voor het inzetten van materiaal dat aansluit bij deze behoeften. Het lijkt zo te zijn dat de grootste behoefte ligt bij het in kunnen zetten van extra handen in de klas om de werkdruk te verlagen. Ook hier zou meer geld voor beschikbaar moeten worden gesteld. Het is van belang om goed te luisteren naar de situaties in de praktijk. Een eenduidig beleid of protocol voor alle scholen met daarin duidelijke richtlijnen voor de uitvoering van het PO zou de werkdruk kunnen verlagen, omdat dit voor duidelijkheid zorgt.

Om de toegenomen werkdruk te verminderen lijkt het belang van een goede IB-er tevens groot. Op elke school zou een IB-er aanwezig moeten zijn die voldoende kennis heeft van het beleid en zorgtraject heeft. Daarnaast zou deze IB-er op de hoogte moeten zijn van de te nemen stappen in het doorverwijzingsproces. Als leerkracht zou je terecht moeten kunnen bij de IB-er voor kennis over de aanwezige problematiek in de klas, zowel op het gebied van stoornissen als gedragsproblemen en cognitieve problemen. In het buitenland co-teaching effectief gebleken. Dit zou ook voor Nederland een goede optie zijn. Hierbij dient wel gekeken te worden naar een juiste implementatie. 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 dit echter niet eenvoudig. Hier zal dus rekening mee gehouden moeten worden.

Kennis

De geïnterviewde leerkrachten gaven aan dat zij een tekort aan kennis en informatie ervaren op verschillende gebieden. Hierdoor is een belangrijke aanbeveling vanuit dit onderzoek de verbreding van informatie van leerkrachten met betrekking tot het PO. De kennis met betrekking tot stoornissen en handvatten voor omgang met kinderen met speciale onderwijsbehoeften kan worden verbreed door een extra cursus of opleiding. De kennis met betrekking tot de wettelijke inhoud van PO, het beleid rond PO en de vormgeving

van hulptrajecten kan worden verbreed door vanuit de overheid en vanuit de scholen meer heldere richtlijnen en rolverdelingen te bepalen.

Praktijkervaring

Uit het onderzoek komt duidelijk naar voren dat leerkrachten zich niet gehoord voelen. Ze geven het belang van hun praktijkervaring aan. In plaats van een beleid van bovenaf te implementeren zou alsnog naar deze praktijkervaring geluisterd moeten worden. Afstemming tussen de overheid en de leerkrachten zou kunnen leiden tot verbetering van de uitvoering van PO. Juist omdat de leerkrachten de meerwaarde van het PO inzien zou de uitvoering moeten kunnen werken aangezien uit eerdere studies blijkt dat een positieve houding leidt tot succesvolle uitvoering.

Vervolgonderzoek

Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen een meer representatieve steekproef te gebruiken. Zo zouden er meer mannen deel moeten nemen. Ook zouden er meer scholen gevraagd kunnen worden om de verschillen in uitvoering tussen besturen te kunnen meenemen in de resultaten. Daarnaast zou meer variatie in de bouwen op school kunnen leiden tot een betere afspiegeling van de werkelijkheid. Ditzelfde geldt voor het laten deelnemen van scholen binnen heel Nederland in plaats van alleen in de provincie Utrecht.

Referentielijst

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are levers for change? *Journal of educational change*, 6, 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- 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
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M., de., Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Londen: SAGE Publications Ltd.
- Boeije, H. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom.
- Boscher, 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 achievement in high-poverty schools. Verkregen van National Center for the Analysis of Longitudinal Data in Education Research website: <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). Facilitating 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
- DUO Onderwijsonderzoek (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>
- 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
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*, 17-32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850
- Forlin, C., 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.
- 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
- Koelsch, (2015). Reconceptualizing the Member Check Interview. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 168-179. doi:10.1177/160940691301200105
- 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, 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
- Lobke. (10 april 2009). Regulier onderwijs in Nederland. Verkregen van <http://educatie.enschool.infonu.nl/methodiek/34858-regulier-onderwijs-in-nederland.html>
- 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
- Mattson, E.H., & Hansen, A.M. (2009) Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 465-472.
- 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: The

- Federation of Community Social Services of B.C. website:
www.fcssbc.ca/uploads/CollaborativePracticeMcGhieRichmondJuly09.pdf
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2016). *PO in het kort*. Verkregen van <https://www.passendonderwijs.nl/over-passend-onderwijs/in-het-kort/>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Wet PO*. Den Haag: SDU.
- 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
- Neuman, L. W. (2014). *Understanding Research*. Harlow: Pearson.
- Onderwijsraad (2000). Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig. Werkdocumentnr.20000658/379. Verkregen via: 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
- 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. (2013). PO voor leraren. Verkregen van <https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2014/01/Brochure-passend-onderwijs-voor-leraren.pdf>
- 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
- 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*.
- 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 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. 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