

---

# FACILITERENDE EN BELEMMERENDE FACTOREN VAN PASSEND ONDERWIJS

---

Onderzoek naar welke faciliterende en belemmerende factoren van passend onderwijs  
genoemd worden door leraren en pabostudenten



**rijksuniversiteit  
groningen**

Masterthesis Orthopedagogiek  
2021-2022

Student: Caya Koster  
Studentnummer: S3576868  
Thesisbegeleiders: Dr. J. Knot-Dickscheit & Dr. W.J. Post  
Tweede beoordelaar: Dr. C.E. Oenema-Mostert  
Praktijkbegeleider: A.K. Smit, MSc. (Accare: Het OLAV-Project)

Master Orthopedagogiek, Masterthesis (PAMA5166)

Faculteit der Gedrags- en maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Datum: 24-06-2022

Aantal woorden: 7650

### Samenvatting

Onderhavig onderzoek maakt inzichtelijk wat volgens leraren ( $n=178$ ) en pabostudenten ( $n=103$ ) belemmerende en faciliterende factoren zijn van passend onderwijs binnen de ecologische subsystemen, met de volgende hoofdvraag: *Welke faciliterende en belemmerende factoren van passend onderwijs binnen de verschillende ecologische subsystemen worden genoemd door leraren en pabostudenten?* Het inzicht in de factoren kan een bijdrage leveren aan het optimaliseren van de implementatie van passend onderwijs. De volgende factoren kwamen naar voren per subsysteem. *Micro-systeem*: kindspecifieke kenmerken, en passend onderwijs is een goed concept (faciliterend). Kindspecifieke kenmerken, negatieve ervaringen van de leraar, negatieve gevolgen voor de leerling, en leraar onvoldoende toegerust (belemmerend). *Meso-systeem*: Leerlingen leren van elkaar (faciliterend) en beïnvloeden het groepsklimaat (belemmerend). *Exo-systeem*: randvoorwaarden en onvoldoende gefaciliteerd (belemmerend). *Macro-systeem*: Sociale inclusie (faciliterend), wet- en regelgeving en voordelen van speciaal onderwijs (belemmerend). *Chrono-systeem*: leeftijd van de leerling (faciliterend en belemmerend). Leraren en pabostudenten voelen zich onvoldoende meegenomen in de implementatie van passend onderwijs. Daarnaast verstaat een deel van de leraren en pabostudenten iets anders onder passend onderwijs dan het wettelijke uitgangspunt. Ook suggereren de resultaten dat leraren en pabostudenten passend onderwijs als lastig ervaren en dat het onvoldoende aansluit op de huidige praktijk. Leraren en pabostudenten ervaren een gebrek aan ondersteuning en aanvullende middelen. Daarnaast vinden leraren en pabostudenten dat passend onderwijs niet past bij hun vooropleiding en professionele ervaring en vragen hierdoor om bijscholing. Onze resultaten bevestigen eerder onderzoek waaruit blijkt dat leraren en pabostudenten behoefte hebben aan kleinere klassen, financiële middelen, handen in de klas, tijd, begeleiding voor leraren, en ondersteuning van het schoolpersoneel maar ook van ouders en de samenleving.

### Abstract

This research is about hindering and facilitating factors within the different ecological subsystems of inclusive education according to teachers ( $n=178$ ) and teacher training students ( $n=103$ ). The main question of this research: *Which facilitating and hindering factors of inclusive education within the different ecological subsystems are mentioned by teachers and teacher training students?* Insight into the factors may contribute to optimizing the implementation of inclusive education. Teachers (in training) mentioned factors in the following subsystems. *Micro-system*: child-specific characteristics, and inclusive education is

## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

a good concept (facilitating). Child-specific characteristics, negative experiences of the teacher, negative consequences for the student, teacher insufficiently equipped (hindering). *Meso-system*: Pupils learn from each other (facilitating) and influence the group climate (hindering). *Exo-system*: preconditions and poor implementation (hindering). *Macro-system*: Social inclusion (facilitating), laws and regulations and benefits of special education (hindering). *Chrono-system*: the age of the student (facilitating and hindering). Professionals feel they have not been sufficiently included in the implementation of inclusive education. The results suggest that when mentioning inclusive education, teachers (in training) understand something different from what is intended by law. The results also suggest that teachers (in training) experience inclusive education as difficult and insufficiently aligned with the current practice. Teachers (in training) experience a lack of support and additional resources. In addition, teachers (in training) believe that inclusive education does not match their preliminary education and professional experience and therefore ask for additional training. Our results and previous research show that teachers (in training) need smaller class sizes, financial resources, extra staff in the classroom, more time, guidance for teachers, and support from school staff, parents and society.

### Inleiding

In 2012 is de wet passend onderwijs aangenomen. Het doel van passend onderwijs is dat alle leerlingen een plek krijgen op een school die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden, zodat de leerling het beste uit zichzelf kan halen (Rijksoverheid, z.d.). Hierbij is het van belang dat de school aansluit bij de onderwijs- en ondersteuningsbehoefte van de leerling. Het uitgangspunt van passend onderwijs is: 'Regulier als het kan, speciaal als het moet'. Om dit te verwezenlijken bieden reguliere scholen extra hulp aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, zoals leerlingen met leer-, of gedragsproblemen of met een autismespectrumstoornis (ASS). Passend onderwijs is de Nederlandse invulling van inclusief onderwijs. De beweging richting inclusief onderwijs begon al rond de jaren tachtig en negentig in Amerika, Canada, Australië en verschillende Europese landen (Scheeren, 2017). Passend onderwijs is echter niet hetzelfde als inclusief onderwijs. Inclusief onderwijs staat namelijk voor dat **alle kinderen** naar dezelfde school gaan, dus kinderen met en zonder alle mogelijke beperkingen (Defence for Children, z.d.). Inclusief onderwijs houdt dus in dat er geen sprake is van regulier of speciaal onderwijs.

Helaas heeft passend onderwijs verwachtingen gewekt die niet zijn uitgekomen. Uit een vijfjarig onderzoek van het Ministerie van Onderwijs blijkt dat volgens leraren er nauwelijks iets veranderd is in de dagelijkse praktijk in de klas, behalve dat de problematiek van leerlingen complexer is geworden (Ledoux & Waslander, 2020). Hierdoor ervaren de leraren de stelselwijziging als belastend. Uit verzamelde data onder leraren tussen 2008 en 2018 (Roeleveld et al., 2013; Aarsen, et al., 2020) komt naar voren dat er in 2014 een kantelpunt heeft plaatsgevonden in de problematiek van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het basisonderwijs. Vanaf 2014 steeg het percentage leerlingen met internaliserende problemen, externaliserende problemen en werkhoudingsproblemen en daalde het percentage leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van leerachterstanden (Aarsen et al., 2020, p. 73).

Leraren hebben sinds de stelselwijziging geen structurele aanvullende hulp gekregen om leerlingen met extra onderwijsbehoeften adequaat te helpen en tegelijkertijd genoeg aandacht aan de andere leerlingen te geven (Ledoux & Waslander, 2020). Tevens is er niet groot ingezet op deskundigheidsbevordering van leraren in het reguliere onderwijs. Leraren vinden zichzelf gemiddeld bekwaam genoeg, maar vragen juist om faciliteiten, zoals kleinere klassen en meer handen in de klas (Ledoux & Waslander, 2020). De door leraren meest aangevraagde middelen, zo blijkt uit eerdere onderzoeken, zijn trainingen, bijscholing, beschikbaarheid van

## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

klassenassistenten, financiële middelen en ondersteuning van de schoolleiding, de professionals, de families en de samenleving (Saloviita, 2020; Zabeli & Gjelaj, 2020; Yu & Park, 2020).

Dat leraren behoefte hebben aan trainingen en bijscholing sluit aan bij onderzoeken waaruit blijkt dat leraren niet genoeg kennis en vaardigheden hebben om les te geven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Leraren geven aan te weinig vaardigheden, ervaring en kennis van adequate leermethodes te hebben om met leerlingen met beperkingen te werken (Zabeli & Gjelaj, 2020). Uit een onderzoek waarin de kennis van ASS bij leraren is getoetst, blijkt dat leraren hierover onvoldoende kennis en begrip hebben (Young et al., 2017).

Uit eerdere internationale onderzoeken komt naar voren dat leraren inclusief onderwijs zien als essentieel en een fantastische kans voor kinderen en dat leerlingen van elkaar kunnen leren (Yu & Park, 2020; Zabeli & Gjelaj, 2020). Het gevoel van bekwaamheid en kindgerichtheid bij leraren is geassocieerd met een positievere attitude tegenover inclusief onderwijs (Saloviita, 2020). Echter blijkt uit het onderzoek van Saloviita (2020) dat er een zeer laag draagvlak is voor inclusief onderwijs bij Finse leraren. De leraren zijn bang dat inclusieve plaatsingen zorgen voor extra werk. De meerderheid van de leraren gelooft dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften het beste leren in het *speciaal* onderwijs (Saloviita, 2020). Uit het onderzoek blijkt dat deze mening minder populair is bij leraren in het *speciaal* onderwijs. In het onderzoek van Zabeli en Gjelaj (2020) komt naar voren dat leraren inclusief onderwijs zien als het recht op onderwijs voor kinderen, gebaseerd op internationale verdragen en nationale wetten in plaats van gebaseerd op empirische argumenten.

Het is belangrijk om de attitude van professionals tegenover passend onderwijs te begrijpen. Deze attitude heeft namelijk invloed op de manier van handelen van leraren, wat vervolgens invloed heeft op de manier van lesgeven en dus de leeruitkomsten hun leerlingen (Stoiber et al., 1998). Daarnaast heeft de attitude van professionals tegenover passend onderwijs invloed op het succes van de implementatie van passend onderwijs (Norwich, 1994). Door de attitude van leraren en pabostudenten tegenover passend onderwijs inzichtelijk te maken door deze op te splitsen in faciliterende en belemmerende factoren, kan de implementatie van passend onderwijs in de praktijk wellicht beïnvloed en bevorderd worden op een manier die aansluit bij de ervaringen van leraren en pabostudenten. Daarom zal onderhavig onderzoek zich richten op welke faciliterende en belemmerende factoren van passend onderwijs genoemd worden door leraren en pabostudenten in Nederland.

## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

In Zuid-Afrika en de Verenigde Staten is onderzoek gedaan naar de implementatie van inclusief onderwijs op basisscholen aan de hand van de ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner (1994) (Geldenhuis & Wevers, 2013; Tahir et al., 2019). De resultaten van onderhavig onderzoek worden tevens ingedeeld aan de hand van de subsystemen van het ecologische systeem, om inzichtelijk te maken in welke subsystemen de faciliterende en belemmerende factoren spelen. Volgens Aarsen et al. (2020) hangt het succes van inclusief onderwijs namelijk af van alle factoren van het ecologische systeem en is het van belang dat scholen hier tevens bewust van zijn. Om passend onderwijs als geheel te onderzoeken moet er dus gekeken worden naar alle betrokkenen, het maatschappelijke systeem en de wereldwijde context waarin passend onderwijs zich bevindt. Ook Anderson et al. (2014) beschrijven dat de theorie van Bronfenbrenner een waardevol kader biedt om alle factoren rondom inclusief onderwijs inzichtelijk te maken, wat resulteerde in *de ecologie van inclusief onderwijs*. In *de ecologie van inclusief onderwijs* wordt de leerling in het midden geplaatst en alle factoren die invloed hebben op het onderwijs van de leerling wordt om de leerling heen geplaatst (Anderson et al., 2014). De factoren worden onderverdeeld in de verschillende subsystemen: het micro-, meso-, exo-, macro- en chronosysteem. Het *micro-systeem* bestaat uit de leerling met factoren die een rechtstreekse invloed op de leerling hebben, bijvoorbeeld het klaslokaal, het schoolplein, de leraar, klasgenoten en het groepsklimaat. Het *meso-systeem* staat voor de dynamische relaties en verbindingen tussen de factoren van het micro-systeem en de leerling, bijvoorbeeld de relatie tussen de leerling en de leraar. Het *exo-systeem* bestaat uit factoren die niet in de directe omgeving van de leerling bestaan, maar wel invloed hebben op de directe omgeving en schoolervaring van de leerling. Voorbeelden van factoren in het exo-systeem zijn de schoolleiding, de schoolcultuur, onderwijspersoneel, schoolregels en procedures. Het *macro-systeem* bestaat uit factoren buiten de school, maar die wel invloed hebben op het schoolsysteem. Voorbeelden van factoren uit het macro-systeem zijn het onderwijssysteem, de historische context, globale context en de politieke context. Het *chrono-systeem* staat voor de historische tijd en de invloed hiervan op de leerling, dus de tijd waarin de leerling ingeschreven staat op een school in het basis- en voortgezet onderwijs.

Op de basisscholen in Zuid-Afrika en de Verenigde Staten is middels interviews en observaties onderzoek gedaan naar welke ecologische aspecten invloed hebben op de implementatie van inclusief onderwijs (Geldenhuis & Wevers, 2013; Tahir et al., 2019). Uit deze onderzoeken blijkt dat er in elk ecologisch systeem aspecten zijn die de implementatie van inclusief onderwijs belemmeren. Het valt op dat in het onderzoek naar de basisscholen in Zuid-Afrika

## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

vooral belemmerende factoren worden genoemd en in het onderzoek naar de basisscholen in de Verenigde Staten juist faciliterende factoren. Binnen het *micro-systeem* hebben de scholen in de Verenigde Staten een actieve rol in het voorkomen van het discrimineren, afwijzen, stereotyperen en labelen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften door klasgenoten (Tahir et al., 2019). Echter was dit bij de scholen in Zuid-Afrika niet het geval. De scholen in de Verenigde Staten hebben de gebouwen aangepast aan de motorische en lichamelijke beperkingen van de leerlingen, deze aanpassingen waren bij de scholen in Zuid-Afrika nog niet gedaan. Verder benoemt het onderwijspersoneel uit Zuid-Afrika de grote klassen en het gebrek aan trainingen en de juiste vooropleiding als oorzaak voor negatieve ervaringen wat betreft inclusief onderwijs (Geldenhuis & Wevers, 2013). Wat binnen het meso-systeem uit beide onderzoeken naar voren komt is dat volgens het onderwijspersoneel ouders niet actief betrokken zijn bij de ontwikkeling van de leerling en dat er geen sprake is van een goede samenwerking (Geldenhuis & Wevers, 2013; Tahir et al., 2019). Het onderwijspersoneel voelt zich onvoldoende gesteund door de ouders van leerlingen. Binnen het *exo-systeem* valt op dat de schoolleiding in Zuid-Afrika een negatieve houding tegenover inclusief onderwijs heeft. Binnen het onderwijspersoneel heerst onduidelijkheid over hun rol en verantwoordelijkheden binnen het inclusief onderwijs (Geldenhuis & Wevers, 2013). In de Verenigde Staten bleek de schoolleiding juist een positieve houding te hebben tegenover inclusief onderwijs. De wettelijke richtlijnen van het onderwijssysteem en de richtlijnen van inclusief onderwijs in Zuid-Afrika komen niet overeen (*macro-systeem*), wat de implementatie van inclusief onderwijs belemmerd. In het onderzoek in de Verenigde Staten wordt het macro-systeem omschreven als de cultuur van de school. Uit het onderzoek blijkt dat het onderwijspersoneel zich inzet om een inclusieve cultuur en acceptatie te promoten, door bijvoorbeeld posters op te hangen (Tahir et al., 2019). In Zuid-Afrika was er binnen het *chrono-systeem* nog onvoldoende voldaan aan een aantal randvoorwaarden om de implementatie van inclusief onderwijs tot een succes te maken, zoals de aanpassingen van het schoolgebouw, beschikbare hulpmiddelen, passende trainingen, de bereidheid om van inclusief onderwijs een succes te maken en de richtlijnen die elkaar tegenspreken (Geldenhuis & Wevers, 2013). In het onderzoek van Tahir et al. (2019) is het *chrono-systeem* niet meegenomen.

Onderhavig onderzoek heeft tot doel inzicht te verkrijgen in wat volgens leraren en pabostudenten faciliterende en belemmerende factoren van passend onderwijs zijn in Nederland. Dit inzicht kan wellicht een bijdrage leveren aan het optimaliseren van de implementatie van passend onderwijs.

# ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

Op basis van het bovengenoemde is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

*Welke faciliterende en belemmerende factoren van passend onderwijs binnen de verschillende ecologische subsystemen worden genoemd door leraren en pabostudenten?*

## **Methode**

### **Design**

Het onderzoeksdesign betreft een kwalitatieve studie. Kwalitatief onderzoek heeft als doel het komen tot reductie, interpretatie en reconstructie van grote hoeveelheden data (van Staa & Evers, 2010).

### **Participanten**

De onderzoekers van het project Onderwijs aan Leerlingen met Autisme: het Versterken van leraren (OLAV) van Accare hebben door middel van een vragenlijst data verzameld over de attitude van leraren en pabostudenten tegenover passend onderwijs, om meer over de basisvoorwaarden voor passend onderwijs aan leerlingen met autisme te weten te komen (Accare, z.d.). Deze vragenlijst is middels convenience sampling afgenomen bij leraren ( $N=686$ ) en pabostudenten ( $N=518$ ). Van de leraren is ongeveer 85% vrouw en de gemiddelde leeftijd is 41 jaar. Van de pabostudenten is wederom ongeveer 85% vrouw en de gemiddelde leeftijd is 23 jaar.

Voor dit onderzoek is er slechts gekeken naar de leraren en pabostudenten die een open vraag ten aanzien van hun attitude tegenover passend onderwijs uit de vragenlijst hebben beantwoord. Op deze vraag hebben 178 leraren en 103 pabostudenten antwoord gegeven. Van deze 178 leraren is ongeveer 85% vrouw en de gemiddelde leeftijd is 43 jaar. Van deze 103 pabostudenten is wederom ongeveer 85% vrouw en de gemiddelde leeftijd is 23 jaar.

### **Meetinstrumenten**

Er is een enquête afgenomen door de onderzoekers van OLAV waarbij leraren en pabostudenten bevraagd zijn over hun kennis over ASS, hun attitude tegenover passend onderwijs, hun vaardigheden als leraar, de dagelijkse praktijk en burnoutsymptomen. De enquête is online ingevuld door leraren en pabostudenten. Onderhavig onderzoek maakt gebruik van de vragenlijst over de attitude tegenover passend onderwijs uit de enquête. Deze vragenlijst is niet specifiek voor onderhavig onderzoek opgesteld en afgenomen. De vragenlijst over de attitude tegenover passend onderwijs bestaat uit de volgende vier vragen:

1. Wat is jouw opinie over passend onderwijs voor leraren?



## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

2. Wat is jouw opinie over passend onderwijs voor leerlingen met ASS?
3. Wat is jouw opinie over passend onderwijs voor reguliere leerlingen?
4. Als je wilt, kun je je antwoord hier toelichten.

Op de eerste drie vragen konden de respondenten enkel een cijfer geven tussen de 0 en 10, waarbij 0 = slecht en 10 = goed. Voor onderhavig onderzoek zijn alleen de antwoorden die zijn gegeven op vraag vier gebruikt en geanalyseerd. Het betreft een open vraag waarbij de participanten vrij waren om kort of uitgebreid antwoord te geven.

### **Procedure**

Dit onderzoek is onderdeel van een groter promotieonderzoek. Dit onderzoek valt niet onder de Wet medisch-wetenschappelijk onderzoek met mensen (WMO) waardoor er geen verdere medisch-ethische toestemming is vereist. Dit is in overleg met de Medische Ethische Toetsingscommissie (METC) van het UMCG besloten.

De participanten zijn benaderd via het professionele netwerk van de onderzoekers. Tevens stond er op de website van OLAV een link naar de enquête. Het invullen van de enquête duurde ongeveer een half uur. Er is vermeld dat het om vrijwillige deelname ging. Door de hoofdonderzoeker van OLAV is een gepseudonimiseerd databestand ter beschikking gesteld aan de auteur, waarbij de data niet direct herleidbaar was tot de individuele participanten. Dit databestand staat op een beveiligde server van Accare, waarbij de teamleden van dit onderzoek toegang tot het databestand hebben met een beveiligingscode.

### **Analyse**

Thematische analyse is een methode voor het identificeren, analyseren en rapporteren van patronen in data, waarbij de overeenkomsten en verschillen uit de data naar voren komen (Braun & Clarke, 2006). Door thematische analyse toe te passen op de antwoorden op de open vraag uit de vragenlijst, werd inzichtelijk wat de leraren en pabostudenten als faciliterende en belemmerende factoren ervaren wat betreft passend onderwijs. Thematische analyse geeft een verfijnde, genuanceerde en inzichtelijke analyse die geschikt is voor het informeren van beleidsontwikkeling (Braun & Clarke, 2006).

De thematische analyse is uitgevoerd in de volgende acht stappen (Braun & Clarke, 2006; Verhoeven, 2020):

1. Jezelf thuis maken in de data
2. Eerste codes maken aan de hand van het theoretisch kader (deductief)

## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

3. Codes maken aan de hand van de data (descriptief)
4. Herhalen van coderen: codes verwijderen, aanpassen en uitbreiden
5. Zoeken naar thema's
6. Thema's bestuderen
7. Thema's definiëren en een naam geven
8. Rapporteren

Tijdens dit onderzoek is er inductief en deductief gecodeerd. Door gebruik te maken van deze combinatie ontstaan complete inzichten en een breder begrip van de data, zonder dat er rijkdom en context van de data verloren gaat (van Staa & Evers, 2010). Dit wordt ook wel analysetriangulatie genoemd (van Staa & Evers, 2010). Inductief coderen houdt in dat er codes naar voren komen uit de data. Bij deductief coderen worden er codes gemaakt aan de hand van het theoretisch kader. Aan de hand van het theoretisch kader zijn de volgende codes geformuleerd: werkdruk voor leraren, gebrek aan kennis (leraren), ondersteuning, reguliere leerlingen krijgen minder aandacht, grote klassen, leraar niet vaardig, van elkaar leren, voordelen speciaal onderwijs en onduidelijkheid.

Er is eerst deductief gecodeerd aan de hand van het theoretisch kader en vervolgens descriptief gecodeerd (Varekamp, 2014, in Verhoeven, 2020, p. 55). Descriptief coderen houdt in dat er eerst inductief gecodeerd wordt en vervolgens deductief, maar dan met de codes die uit de data naar voren komen in plaats van uit het theoretisch kader. Zo werden uit de eerste antwoorden van de dataset codes gehaald die nog niet uit het theoretisch kader naar voren kwamen. Vervolgens is in de rest van de antwoorden gekeken of dezelfde codes toegepast konden worden. Dit werd een aantal keer herhaald, waarbij gekeken werd of de codes standhielden of dat ze hernoemd, verwijderd of uitgebreid moesten worden (Verhoeven, 2020, p. 55). Er is gezamenlijk gecodeerd door de auteur en de hoofdonderzoeker van OLAV. Bij het gezamenlijk coderen werden codes ontwikkeld door middel van discussiëren over en reflecteren op de ideeën en aannames van elkaar (Braun & Clarke, 2021). Hier is voor gekozen aangezien dit bijdraagt aan een kritische blik en het de betrouwbaarheid, geloofwaardigheid, reflexiviteit en uitputtendheid van dit onderzoek verhoogt (Verhoeven, 2020, p.26).

Vervolgens zijn de codes gegroepeerd in thema's en zijn de thema's geëvalueerd. Thema's zijn patronen gebaseerd op een gedeeld idee, betekenis of concept (Braun & Clarke, 2021). Deze

thema's zijn onderverdeeld in hoofd- en subthema's en er is tevens gekeken naar de relaties tussen thema's (en subthema's).

Er is gekozen voor de semantische aanpak bij het interpreteren van de gegeven antwoorden en het maken van de thema's. De semantische aanpak houdt in dat er gekeken wordt naar de expliciete en oppervlakkige betekenis van de data door middel van in vivo codes (Braun & Clarke, 2006; Verhoeven, 2020). Wanneer de betekenis van de data niet direct duidelijk was, is er gekeken naar een eventuele onderliggende betekenis van het antwoord. Dit laatste wordt de latente aanpak genoemd, waarbij latente codes gevormd worden (Verhoeven, 2020).

De hoofd- en subthema's die naar voren kwamen uit de data zijn ingedeeld in de verschillende subsystemen van Bronfenbrenner. Bij aanvang van de analyse was er sprake van twee overkoepelende categorieën: faciliterende en belemmerende factoren. De hoofd- en subthema's vallen onder één van deze twee categorieën. Tijdens het coderen en analyseren van de data is er gebruik gemaakt van het softwareprogramma Atlas.ti versie 9.

### **Resultaten**

Hieronder worden de thema's en de inhoud van de thema's beschreven. De thema's zijn gestructureerd aan de hand van de ecologische subsystemen. In figuur 1 worden de thema's weergegeven. Er zijn in totaal 32 codes verdeeld onder 12 thema's. Vervolgens zijn de thema's ingedeeld onder faciliterende en belemmerende factoren (zie tabel 1).

**Figuur 1**

*Gevonden thema's in de data*



\* De groene thema's vallen in het micro-systeem, de rode thema's vallen in het meso-systeem, de paarse thema's vallen in het exo-systeem en de oranje thema's vallen in het macro-systeem.

## ***Micro-systeem***

In het micro-systeem vallen de volgende thema's: *kindspecifieke kenmerken, negatieve ervaringen van de leraar, negatieve gevolgen voor de leerling, onvoldoende toegerust en passend onderwijs is een goed concept*. De thema's *kindspecifieke kenmerken, negatieve ervaringen van de leraar* en *negatieve gevolgen voor de leerling* komen erg vaak naar voren uit de data. *Onvoldoende toegerust* en *passend onderwijs is een goed concept* worden minder vaak genoemd maar wel regelmatig.

### **Kindspecifieke kenmerken**

Wat erg vaak is genoemd door participanten is dat het functioneren van de leerling bepalend is voor of passend onderwijs werkt in de praktijk. Er wordt regelmatig aangegeven dat er grote verschillen zitten tussen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en dat passend onderwijs niet voor elk van deze leerlingen geschikt is. Volgens participanten zijn de kenmerken waarvan

## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

het afhankelijk is of een leerling in een reguliere klas kan meedraaien: de mate van controle hebben over het eigen gedrag, de mate van last hebben van het eigen gedrag, de invloed van het gedrag op de klas, het niveau van communiceren, de mate van zelfstandigheid, het omgaan met prikkels en het onderwijsniveau. “Voorwaarden voor slagen is of de leerling zelfstandig kan zijn, welke gedragingen een leerling vertoont bij overprikkeling, is veiligheid niet in het geding, hoeveel aandacht heeft een leerling nodig. Niet elke leerling kan in regulier geplaatst blijven. . . .” (Participant 12, leraar). Wel noemen een aantal participanten ook dat leerlingen tot bloei kunnen komen in een reguliere klas en hier baat aan kunnen hebben. Door de grote verschillen per leerling moet volgens participanten per individu gekeken worden of het haalbaar is om mee te draaien in een reguliere klas.

Wat participanten specifiek benoemen over leerlingen met ASS, is dat zij binnen een reguliere klas te weinig structuur en begeleiding krijgen. Voor deze leerlingen is zo'n klas te onvoorspelbaar en zijn er te veel prikkels. Daarnaast zijn zij gebaat bij weinig overgangsmomenten, zoals de wisseling van lokaal en docent. Ook wordt het verschil in benadering en het geven van instructies aan leerlingen met en zonder ASS benoemd, wat passend onderwijs lastig toepasbaar maakt voor leraren en pabostudenten.

### Negatieve ervaringen van de leraar

Het thema negatieve ervaringen bestaat uit een negatief gevoel van de leraar, dat zorgleerlingen meer aandacht vragen en dat passend onderwijs simpelweg niet lukt. Een aantal participanten geven aan dat zij slechte ervaringen hebben met passend onderwijs doordat het lesgeven aan een gemengde klas te zwaar is. Hierdoor kunnen zij niet de nodige aandacht aan alle leerlingen geven. Leraren verlaten hierdoor het onderwijs en raken overspannen. “. . . Als leerkracht schiet je aan alle kanten tekort en ben je meer een manager dan een onderwijzer, erg frustrerend! . . .” (Participant 60, leraar). Er wordt benoemd dat er geen sprake is van onwil maar van onmacht. Zorgleerlingen vragen veel aandacht waardoor reguliere leerlingen op een tweede plek komen te staan, noemen veel participanten. Leraren kunnen dus niet aan de behoeften van de reguliere leerlingen voldoen. Daarnaast laten meerdere participanten zich negatief uit over passend onderwijs zonder specifieke redenen.

### Negatieve gevolgen voor de leerling

Dat reguliere leerlingen minder aandacht krijgen wordt erg vaak genoemd als negatief gevolg voor de leerling. Doordat de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften meer tijd en aandacht vragen, gaat deze aandacht niet naar de leerling zonder deze behoeften. Participanten

## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

vinden dat de aandacht voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften niet ten koste moet gaan van de tijd en aandacht voor leerlingen zonder deze behoeften. Daarnaast benoemen leraren en pabostudenten de knelpunten voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het reguliere onderwijs, waardoor deze leerlingen passend onderwijs als negatief kunnen ervaren. Zo wordt meermaals genoemd dat er te weinig structuur en duidelijkheid is voor deze leerlingen. Ook wordt het contact tussen de leerlingen onderling als negatief ervaren, zo voelen de leerlingen zich ‘anders’ en niet op hun plek. Dit kan zorgen voor een laag zelfbeeld en weinig zelfvertrouwen. Daarnaast kunnen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften onzeker worden over het achterlopen en het krijgen van extra hulp. Deze leerlingen worden overvraagd en hebben het gevoel dat zij falen.

. . . Passend onderwijs is voor deze leerlingen een drama. Deze kinderen worden ‘anders’ gezien dan ‘normale’ kinderen. Door passend onderwijs, zie je naar mijn mening dat er teveel leerlingen zijn die te laat doorstromen naar het SO of SBO. Dit zorgt ervoor dat deze kinderen een lage eigenwaarde hebben, omdat ze nooit met het niveau gelijk zijn geweest dan gemiddeld ontwikkelende kinderen. Deze kinderen hebben dan ook erg veel moeite om weer positief bij te draaien. Conclusie: voor echt zorgleerlingen is Passend Onderwijs alles behalve positief. (Participant 1, pabostudent)

Passend onderwijs vraagt volgens participanten veel energie van zowel de leerlingen en de leraar zelf. Leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften moeten begrip tonen, wat zij niet altijd op kunnen brengen. Daarnaast is er een kans dat deze leerlingen negatief gedrag overnemen. Tot slot wordt een aantal keer genoemd dat passend onderwijs onnodig is voor leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften, aangezien deze leerlingen geen aanpassingen in het onderwijs nodig hebben.

### Onvoldoende toegerust

Meerdere participanten geven aan dat leraren in het reguliere onderwijs onvoldoende toegerust zijn om les te geven aan een passend onderwijs klas. Het gebrek aan kennis maakt het voor de leraren en pabostudenten zwaar en wordt regelmatig genoemd. Binnen hun opleiding hebben zij voor hun gevoel onvoldoende geleerd over leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, waardoor bijscholing van belang is. “Veel leerkrachten zijn tijdens hun opleiding niet voldoende toegerust om adequaat om te gaan met de uitdagingen die zorgleerlingen met zich

## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

meebrengen. . . .” (Participant 29, leraar). Ook het ondersteunend personeel moet meegenomen worden in deze bijscholing. Leraren en pabostudenten moeten dezelfde expertise krijgen als leraren in het speciaal onderwijs. De participanten benoemen namelijk dat de vaardigheid van de leerkracht van belang is om passend onderwijs te laten slagen. Als een leraar bijvoorbeeld niet vaardig genoeg is in het herkennen van onder- en overprikkeling van leerlingen wordt er onvoldoende aangesloten op de ondersteuningsbehoeften. Daarnaast wordt benoemd dat leraren onvoldoende weten hoe zij met leerlingen in het passend onderwijs moeten omgaan, wat schadelijk kan zijn voor de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Passend onderwijs is een goed concept

Meerdere participanten zijn positief over passend onderwijs. Helaas is uit een groot deel van deze antwoorden niet te herleiden waarom zij positief tegenover passend onderwijs staan. Zo wordt genoemd dat passend onderwijs een goed idee is, waarbij vervolgens wordt benoemd wat er nog nodig is om het te laten slagen of wat volgens hen nog niet goed gaat. Wat wel specifiek door een aantal participanten wordt genoemd als positieve punten van passend onderwijs is het aansluiten op het niveau van de leerling en de mogelijkheid voor leraren om zich te ontwikkelen. Het aansluiten op het niveau van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften zorgt voor meer succeservaringen, meer motivatie en meer kansen voor de leerling. Wel wordt hierbij de hoeveelheid extra werk voor docenten genoemd. Leraren leren door passend onderwijs zichzelf uit te dagen, hun kennis uit te breiden en nieuwe vaardigheden volgens een aantal participanten.

In het passend onderwijs kunnen de (zorg)kinderen en de onderwijzers erg veel van elkaar leren en dat weer gebruiken in de toekomst. Het is vooral goed voor het welbevinden van de kinderen en het ontwikkelen van sociaal-emotionele groei bij beide partijen. (Participant 40, pabostudent)

Ook wordt benoemd dat de aanpak voor kinderen met ASS tevens prettig kan zijn voor leerlingen zonder ondersteuningsbehoeften. Tot slot zijn er een aantal leraren en pabostudenten die hun positieve ervaringen met passend onderwijs delen.

### ***Meso-systeem***

De thema's die in het meso-systeem vallen zijn het *groepsklimaat* en *van elkaar leren*. Beide thema's worden ongeveer even vaak en regelmatig genoemd, maar niet erg vaak.

### Groepsklimaat

Leerlingen met (ernstige) gedragsproblemen kunnen volgens meerdere participanten het klasklimaat negatief beïnvloeden. Dit zorgt voor onrust bij de leerkracht en medeleerlingen. Het moet haalbaar zijn om met deze leerlingen de veiligheid te blijven waarborgen, anders kan de leerling beter doorverwezen worden naar het speciaal onderwijs volgens een aantal participanten. “. . . Te veel zorgleerlingen brengt het niveau van de klas omlaag en drukt de sfeer in de klas. Het incasseringsvermogen van de andere leerlingen wordt flink op de proef gesteld.” (Participant 160, leraar).

### Van elkaar leren

Meerdere participanten geven aan dat leerlingen in het passend onderwijs veel van elkaar kunnen leren op sociaal-emotioneel en cognitief vlak. Leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften leren zich aan te passen, rekening te houden met en anderen te accepteren. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften kunnen zich spiegelen aan medeleerlingen en leren dat zij deel kunnen uitmaken van de groep. “. . . Voor leerlingen vind ik het positief, zo leren de leerlingen allemaal veel. Ze leren op sociaal-emotioneel vlak, maar ook binnen de lessen kunnen ze van elkaar leren.” (Participant 39, pabostudent). Ook geeft een aantal participanten aan dat zijzelf leren van de leerlingen binnen het passend onderwijs.

### *Exo-systeem*

*Randvoorwaarden* en *onvoldoende gefaciliteerd* zijn thema's die naar voren kwamen in het exo-systeem. Beide thema's kwamen vaak naar voren uit de data.

### Randvoorwaarden

Wat erg vaak als randvoorwaarde voor passend onderwijs is genoemd zijn kleinere klassen. Momenteel zijn de klassen te groot waardoor er een groot aantal verschillende ondersteuningsbehoeften zijn binnen een klas. Dit maakt het voor leraren en pabostudenten lastig om goed aan te sluiten bij alle leerlingen. Er is hierdoor ook te weinig tijd om leerlingen individueel te ondersteunen. De participanten noemen verschillende randvoorwaarden voor passend onderwijs: grote leerpleinen, weinig overgangsmomenten, ruimtes voor individueel werken, time-out plekken en mogelijkheden voor projecten zoals sport en techniek. Daarnaast is er vraag naar het gebruik van andere onderwijsconcepten, zoals gepersonaliseerd leren, onderzoekend leren en het directe instructiemodel.



## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

. . . Daarnaast zijn de gebouwen niet altijd goed ingericht met goede ruimtes om bijv. individueel te werken of time-out plekken. Ook de mogelijkheid om op andere manieren doelen te behalen door meer projectmatig (d.m.v. van techniek, beweging/sporten) te werken lukt niet in bestaande gebouwen. . . . (Participant 58, leraar)

### Onvoldoende gefaciliteerd

Gebrek aan ondersteuning wordt erg vaak en het meest genoemd binnen het thema *onvoldoende gefaciliteerd*. Hieronder valt het gebrek aan financiële middelen, handen in de klas, tijd, begeleiding voor leraren, en ondersteuning van het schoolpersoneel maar ook van ouders en de samenleving. Daarnaast wordt de werkdruk voor leraren erg vaak genoemd. Participanten geven aan dat lesgeven aan zorgleerlingen tijdrovend is, zo wordt het geven van extra begeleiding, bieden van extra ondersteuning, extra overleggen en contact met ouders genoemd. Passend onderwijs vraagt om veel organisatorische vaardigheden, het verdelen van aandacht en energie van de leraar.

Leerkrachten hebben praktische ondersteuning nodig om passend onderwijs aan alle leerlingen te kunnen geven, ongeacht de zorgbehoefte. Dat betekent meer onderwijzend en ondersteunend personeel in de klas, minder leerlingen per klas, meer inzet en overleg van betrokken ouders en beter afgestemde structurele opleiding en betaling van onderwijzers. (Participant 36, pabostudent)

Een aantal participanten geven aan dat binnen hun school nog te weinig wordt gedaan met passend onderwijs, met name door gebrek aan tijd. Het concept van passend onderwijs sluit onvoldoende aan op de huidige praktijk volgens meerdere participanten. Ook zijn er onduidelijkheden over passend onderwijs, zo zijn de leraren en pabostudenten onvoldoende voorbereid en op de hoogte gesteld.

### **Macro-systeem**

Het macro-systeem bestaat uit de thema's *sociale inclusie*, *voordelen speciaal onderwijs* en *wet- en regelgeving*. Van deze thema's is *sociale inclusie* het vaakst naar voren gekomen uit de data, het thema *voordelen speciaal onderwijs* wordt regelmatig genoemd en het thema *wet- en regelgeving* slechts een aantal keer.

## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

### Sociale inclusie

Volgens veel participanten is het belangrijk dat leerlingen leren dat niet iedereen hetzelfde is en dat zij respect moeten hebben voor hun medemens. “Sociale inclusie is belangrijk. Kinderen leren tellen is belangrijk, maar kinderen leren wat 'echt telt', is meesterwerk. Het is meesterwerk om kinderen te leren dat 'iedereen ertoe doet en niemand mag worden buitengesloten. . . .’” (Participant 20, pabostudent). Passend onderwijs is wat dat betreft een realistischer beeld van de samenleving dan regulier en speciaal onderwijs volgens de participanten. Participanten noemen dat alle leerlingen later diversiteit zullen tegenkomen en dit zullen zij moeten accepteren. Tevens wordt door een participant genoemd dat passend onderwijs kan bijdragen aan het voorkomen van pesten.

### Voordelen speciaal onderwijs

Meerdere participanten noemen voordelen van *speciaal* onderwijs ten opzichte van passend onderwijs, namelijk duidelijkheid, structuur, kleine klas, rust, meer aandacht, gespecialiseerde leraren, beter aansluiten bij medeleerlingen, kunnen werken op eigen tempo en een positiever zelfbeeld ontwikkelen. “. . . Denk dat als deze kinderen op een speciale school hadden gezeten, dat ze dan een veel beter zelfbeeld zouden hebben. Onderwijs hebben dat bij ze past en ze zich beter staande kunnen houden in de maatschappij. . . .” (Participant 105, leraar). De participanten noemen het belang van de mogelijkheid voor leerlingen om naar speciaal onderwijs te gaan en er worden opmerkingen gemaakt over de belemmeringen in het passend onderwijs.

### Wet- en regelgeving

Een aantal participanten noemt passend onderwijs een bezuinigingsmaatregel. “. . . Laten we elkaar echter niet voor het lapje houden, passend onderwijs in de huidige vorm is een bezuiniging. . . .” (Participant 109, leraar). Een participant beschrijft dat er leerlingen zijn die niet naar het speciaal onderwijs kunnen omdat zij ‘niet erg genoeg’ zijn, waardoor zij in het passend onderwijs blijven. Dit kan ten koste gaan van de ontwikkeling van de leerling. Een andere participant noemt dat de jeugdwet niet genoeg rekening houdt met de belastbaarheid van leerlingen bij bijvoorbeeld het maken van huiswerk zonder begeleiding thuis. Verder noemt een klein aantal participanten dat passend onderwijs is ingevoerd door ‘bovenaf’ zonder goede voorbereiding of begeleiding te bieden.

### *Chrono-systeem*

Er is geen passend thema gevonden voor het chrono-systeem. Echter is de *leeftijd* van de leerling een aantal keer genoemd als meespelende factor door participanten. Zo wordt genoemd dat de discrepantie in gedragingen tussen de leerlingen groter wordt naarmate leerlingen ouder worden en dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hogere klassen moeilijker meekomen in het passend onderwijs dan in de lagere klassen. Ook wordt genoemd dat de kans van slagen van passend onderwijs groter is wanneer de leerling zich vanaf groep 1 in deze setting bevindt.

### **Faciliterende en belemmerende factoren**

In tabel 1 staat weergegeven welke thema's onder faciliterende of belemmerende factoren vallen per subsysteem. Dat een aantal participanten positief zijn over het concept van passend onderwijs is faciliterend, aangezien deze attitude invloed heeft op het handelen van leraren. Het van elkaar leren en sociale inclusie worden ook als faciliterende factoren genoemd. Volgens de participanten is het afhankelijk van de kindspecifieke kenmerken of passend onderwijs werkt in de praktijk. Als de kindspecifieke kenmerken het voor een leerling haalbaar maken om deel te nemen in passend onderwijs, is dit faciliterend. Echter kunnen kindspecifieke kenmerken ook belemmerend zijn voor passend onderwijs, vandaar dat het thema zowel bij faciliterend als belemmerend is ingedeeld.

Negatieve ervaringen van de leraar en negatieve gevolgen voor de leerling door passend onderwijs vallen onder belemmerende factoren. Dat leraren en pabostudenten ervaren dat zij onvoldoende toegerust zijn om les te geven binnen het passend onderwijs is tevens een belemmerende factor.

De invloed van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, specifiek leerlingen met (ernstige) gedragsproblemen, op het groepsklimaat wordt als belemmerende factor genoemd door participanten. Dit geldt ook voor wet- en regelgeving en dat er onvoldoende is gefaciliteerd voor passend onderwijs. De participanten noemen verschillende randvoorwaarden voor passend onderwijs, waar nog niet aan voldaan wordt, tevens als belemmerende factor.

De voordelen van *speciaal* onderwijs is ingedeeld als belemmerende factor. Deze voordelen worden namelijk genoemd als een alternatief voor passend onderwijs. De code *leeftijd* is een aantal keer genoemd, waarbij de leeftijd als faciliterend wordt gezien als het gaat om jonge kinderen en als belemmerend bij oudere kinderen.

**Tabel 1***Faciliterende en belemmerende factoren van passend onderwijs per subsysteem*

	<b>Faciliterend</b>	<b>Belemmerend</b>
<b>Micro</b>	Kindspecifieke kenmerken, passend onderwijs is goed	Kindspecifieke kenmerken, negatieve ervaringen van de leraar, negatieve gevolgen voor de leerling, onvoldoende toegerust
<b>Meso</b>	Van elkaar leren	Groepsklimaat
<b>Exo</b>		Randvoorwaarden, onvoldoende gefaciliteerd
<b>Macro</b>	Sociale inclusie	Wet- en regelgeving, voordelen speciaal onderwijs
<b>Chrono</b>	Leeftijd (jonger)	Leeftijd (ouder)

### Discussie

Door de antwoorden van leraren en pabostudenten op de open vraag uit de vragenlijst te bekijken, begrijpen we beter waar hun bedenkingen bij passend onderwijs vandaan komen. De ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner (1994) beschrijft het belang om het gehele ecologische systeem mee te wegen om menselijke ontwikkeling te begrijpen. Er is dan ook gebleken dat er binnen elk subsysteem, behalve het exo-systeem, belemmerende en faciliterende factoren worden ervaren. In het exo-systeem komen enkel belemmerende factoren naar voren. Het valt op dat er voornamelijk belemmerende factoren worden genoemd door de leraren en pabostudenten.

Het implementatieproces heeft invloed op de gewenste uitkomsten van een implementatie (Meyers et al., 2012). Voor het proces van implementeren is het van belang dat zo veel mogelijk onderwijsprofessionals bereikt worden, dat zij het potentiële effect inzien, passend onderwijs omarmen en toepassen zoals het bedoeld wordt, en dat de implementatie onderhouden wordt (Glasgow et al., 2019). Het lijkt erop dat onderwijsprofessionals ervaren dat zij onvoldoende meegenomen zijn in de implementatie van passend onderwijs. Wat opvalt in de resultaten is dat waar het doel van passend onderwijs is dat de school past en aansluit bij de onderwijs- en ondersteuningsbehoefte van de leerling, veel leraren en pabostudenten aangeven dat niet iedere

## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

leerling voldoende functioneert om in een reguliere school mee te draaien. Leraren en pabostudenten noemen namelijk dat verschillende kindspecifieke kenmerken invloed hebben op of leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften onderwijs kunnen volgen in een reguliere klas. Dit komt overeen met resultaten uit eerder onderzoek (Avramidis & Norwich, 2002). Volgens het concept van passend onderwijs zou het niet van de leerling moeten afhangen of de leerling past binnen het onderwijs of niet, maar juist van de school en de context. Dit zou kunnen betekenen dat leraren en pabostudenten onder het concept van passend onderwijs iets anders verstaan dan het wettelijke uitgangspunt. Daarnaast valt op dat meerdere leraren en pabostudenten antwoorden geven waaruit blijkt dat passend onderwijs nog onduidelijk is. Zo wordt er regelmatig gesproken over passend onderwijs óf speciaal onderwijs, terwijl passend onderwijs niet inhoudt dat er geen mogelijkheid tot speciaal onderwijs meer is.

Daarnaast wordt aan een aantal voorwaarden voor een succesvolle implementatie niet voldaan. Voorwaarden voor het succesvol behouden van verandering, zoals genoemd in eerder onderzoek, zijn constante aandacht van leidinggevenden, betrokkenheid van de doelgroep en lokale leiders, voldoende personeel en budget, een enthousiaste kartrekker, het zichtbaar maken van positieve resultaten, goede begeleiders en coördinatoren van de implementatie en dat de nieuwe werkwijze past bij het doel van de organisatie (Gruen et al., 2008). Onze resultaten laten echter zien dat een groot deel van de leraren en pabostudenten een gebrek aan ondersteuning ervaart, onvoldoende betrokken zijn en onvoldoende aanvullende middelen hebben gekregen. Onze resultaten en eerder onderzoek laten zien dat leraren en pabostudenten behoefte hebben aan meer financiële middelen, handen in de klas, tijd, begeleiding voor leraren, ondersteuning van het schoolpersoneel maar ook van ouders en de samenleving (Saloviita, 2020; Zabeli & Gjelaj, 2020; Yu & Park, 2020). Daarnaast worden verschillende randvoorwaarden genoemd, zoals kleinere klassen, bijscholing en praktische aanpassingen van de school. De behoefte aan kleinere klassen kwam vaak naar voren in de resultaten van ons onderzoek. Mazrekaj et al. (2022) hebben onderzoek gedaan naar de invloed van de klassengrootte op het presteren van leerlingen. De resultaten uit het onderzoek suggereren dat een klas van 20 leerlingen optimaal is. Wanneer een klas uit meer dan 20 leerlingen bestaat lijkt dit negatief effect te hebben op het presteren van de leerling (Mazrekaj et al., 2022).

Volgens Grol et al. (1998) is tevens de complexiteit van een nieuwe werkwijze een belangrijk kenmerk dat de implementatie kan beïnvloeden. Wanneer passend onderwijs wordt gezien als moeilijk om te begrijpen en te gebruiken, wordt het lastig om dit succesvol te implementeren. Dit komt doordat het onderwijspersoneel veel energie moet steken in het leren begrijpen en

## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

toepassen van passend onderwijs (Grol et al., 1998). Onze resultaten suggereren dat participanten passend onderwijs als lastig ervaren en dat passend onderwijs onvoldoende aansluit op de huidige praktijk. Zo vragen leraren en pabostudenten om praktische aanpassingen, zoals grote leerpleinen, weinig overgangsmomenten (zoals wisseling van lokaal en docent), ruimtes voor individueel werken, time-out plekken, andere onderwijsconcepten en mogelijkheden voor projecten zoals sport en techniek. In de evaluatie van passend onderwijs wordt tevens beschreven dat er nauwelijks iets is veranderd in de dagelijkse praktijk in de klas sinds de implementatie van passend onderwijs (Ledoux & Waslander, 2020).

Wanneer een nieuwe werkwijze niet past binnen de bestaande normen en waarden of professionele ervaringen van het onderwijspersoneel, zal de implementatie moeizaam verlopen (Sheldon et al., 1998). Meerdere leraren en pabostudenten geven aan dat zij positief tegenover passend onderwijs staan. Leerlingen kunnen namelijk van elkaar leren en er is meer aandacht voor sociale inclusie. Onze resultaten laten echter ook zien dat leraren en pabostudenten vinden dat passend onderwijs niet past bij hun scholing en professionele ervaring. Dat leraren en pabostudenten behoefte hebben aan een passende vooropleiding en bijscholing komt duidelijk naar voren, net als in eerder onderzoek (Zabeli & Gjelaj, 2020; Geldenhuys & Wevers, 2013). Er wordt benoemd dat leraren niet de expertise hebben van leraren in het speciaal onderwijs. Er is echter geen extra opleiding nodig voor het lesgeven in het speciaal onderwijs. Om les te geven in het speciaal onderwijs is namelijk enkel een onderwijsbevoegdheid voor het basisonderwijs nodig (Rijksoverheid, z.d.). Wel kunnen scholen vragen om een afgeronde opleiding voor het speciaal onderwijs, dit gaat dan om de master Special Educational Needs.

### Sterke punten en beperkingen van het onderzoek

Voor ons onderzoek zijn de antwoorden op de open vraag uit een vragenlijst ten aanzien van de attitude tegenover passend onderwijs van leraren en pabostudenten geanalyseerd. Deze vragenlijst was niet ontwikkeld voor onze onderzoeksvraag. Er is achteraf gekozen om deze data te gebruiken aangezien een groot aantal participanten betekenisvolle antwoorden hadden gegeven. Er moet echter wel rekening mee gehouden worden dat onze vraagstelling is geformuleerd na het verzamelen van de data. Het is gebruikelijk om data te verzamelen na het formuleren van de vraagstelling, waardoor er gericht data verzameld kan worden. Hierdoor sluit de data beter aan op de vraagstelling, waardoor de resultaten een hogere validiteit hebben.

De gehele vragenlijst gaat specifiek over leerlingen met ASS. Echter benoemen veel participanten zorgleerlingen in hun antwoord. Dit omvat dus een grotere groep dan enkel

## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

leerlingen met ASS. Daarom is gekozen om alle data mee te nemen in ons onderzoek waardoor het onderzoek niet specifiek over passend onderwijs voor leerlingen met ASS gaat. De vragenlijst bestond uit vier vragen. Op de eerste drie vragen konden de respondenten een cijfer tussen de 0 en de 10 geven. De respondenten gaven een cijfer voor hun opinie over passend onderwijs voor leraren, hun opinie over passend onderwijs voor leerlingen met ASS en hun opinie over passend onderwijs voor regulieren leerlingen. De vierde vraag was of de respondenten hun antwoorden op vraag 1 tot en met 3 wouden toelichten. Meerdere participanten gaven in hun toelichting aan het lastig te vinden om vraag 1 tot en met 3 uit de vragenlijst te beantwoorden met één cijfer, aangezien de praktijk van passend onderwijs erg afhankelijk is van de context. Aangezien ons onderzoek een kwalitatief onderzoek betreft waarbij gekeken wordt naar de faciliterende en belemmerende factoren die worden ervaren door leraren en pabostudenten in het passend onderwijs, zijn de antwoorden op vraag 1 tot en met 3 van de vragenlijst niet meegenomen in het onderzoek. Door methodetriangulatie combineer je kwalitatieve en kwantitatieve methoden. Deze verschillende invalshoeken verbeteren de betrouwbaarheid van een onderzoek (Verhoeven, 2020). Als vraag 1 tot en met 3 waren meegenomen, waren de resultaten van onderhavig onderzoek betrouwbaarder geweest. De resultaten van vraag 1 tot en met 3 zouden meer informatie hebben gegeven over de attitude van een groter aantal participanten maar zonder onderbouwing.

Aan de hand van de thematische analyse is de data geanalyseerd. Het is van belang om de data zo objectief mogelijk te coderen. Echter is het onmogelijk voor onderzoekers om hun eigen theoretische en persoonlijke opvattingen los te laten (Braun & Clarke, 2006). Daarom is er gekozen om gezamenlijk te coderen. Gezamenlijk coderen verhoogt de betrouwbaarheid, geloofwaardigheid, reflexiviteit en uitputtendheid van dit onderzoek (Verhoeven, 2020, p.26). Daarnaast is er door middel van analysetriangulatie gecodeerd. Dit houdt in dat er zowel inductief als deductief is gecodeerd. Hierdoor wordt een compleet inzicht gevormd zonder dat er context van de data verloren gaat (van Staa & Evers, 2010). Tijdens het coderen is er gebruik gemaakt van het softwareprogramma Atlas.ti 9.

### Implicaties onderzoek en praktijk

Op basis van de resultaten, eerder onderzoek en literatuur wordt aangeraden om het begrip en de betrokkenheid bij passend onderwijs van onderwijsprofessionals passend onderwijs te vergroten. Het aanwijzen van een kartrekker op de scholen zou hierbij kunnen helpen. Hierbij is het van belang om een medewerker te kiezen die een grote informele invloed heeft op

collega's en dichtbij het primaire proces staat (Aarons et al., 2014; Wensing & Grol, 2017). De kartrekker heeft als verantwoordelijkheid om passend onderwijs blijvende aandacht te geven om terugval in oude patronen te voorkomen. Ook bijscholing zou nuttig zijn om handelingsverlegenheid tegen te gaan en passend onderwijs onderwerp van gesprek te laten zijn. Daarnaast zijn een aantal praktische aanpassingen van belang, zoals extra financiële middelen, extra handen in de klas, extra ruimtes voor individueel werken en time-outs, en weinig overgangsmomenten voor de leerlingen. Ook worden kleinere klassen aangeraden, waarbij een klassengrootte van 20 optimaal is (Mazrekaj et al., 2022).

### Literatuurlijst

Aarsen, E., van, Suijkerbuijk, A., Smeets, E., Kennis, R., Weijers, D., Koopman, P., &

Ledoux, G. (2020). Extra analyses ten behoeve van de Evaluatie Passend onderwijs.

Utrecht/Nijmegen/Amsterdam: Oberon/KBA/Kohnstamm Instituut.

Aarons, G. A., Ehrhart, M. G., Farahnak, L. R., & Sklar, M. (2014). Aligning Leadership

Across Systems and Organizations to Develop a Strategic Climate for Evidence-Based Practice Implementation. *Annual Review of Public Health*, 35(1), 255–274.

<https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182447>

Accare. (z.d.). *Informatie voor leraren*. Geraadpleegd op 30 november 2021, van

<https://www.olavonderwijs.com>

Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The Ecology of Inclusive Education. In H.

Zhang, P. W. K. Chan, & C. Boyle (Red.), *Equality in Education* (pp. 23–34).

SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-692-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-692-9_3)

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A

review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide to understanding and doing* (1ste dr.). SAGE Publications.



## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education, Vol. 3, 2nd. Ed.* Oxford: Elsevier.
- Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children, 2nd Ed.* (1993), pp. 37043). NY: Freeman
- Defence for children. (z.d.). *Inclusief onderwijs*. Defence for children. Geraadpleegd 4 maart 2022, van <https://www.defenceforchildren.nl>
- Geldenhuis, J. L., & Wevers, N. E. J. (2013). Ecological aspects influencing the implementation of inclusive education in mainstream primary schools in Eastern Cape, South Africa. *South African Journal of Education* 33(3), 1-18.
- <http://doi.org/10.15700/201503070804>
- Glasgow, R. E., Harden, S. M., Gaglio, B., Rabin, B., Smith, M. L., Porter, G. C., Ory, M. G., & Estabrooks, P. A. (2019). RE-AIM Planning and Evaluation Framework: Adapting to New Science and Practice With a 20-Year Review. *Frontiers in Public Health*, 7, 64. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00064>
- Grol, R., Eccles, M., Maisonneuve, H., & Woolf, S. (1998). Developing Clinical Practice Guidelines: The European Experience. *Disease Management and Health Outcomes*, 4(5), 255–266. <https://doi.org/10.2165/00115677-199804050-00002>
- Gruen, R. L., Elliott, J. H., Nolan, M. L., Lawton, P. D., Parkhill, A., McLaren, C. J., & Lavis, J. N. (2008). Sustainability science: An integrated approach for health-programme planning. *The Lancet*, 372(9649), 1579–1589. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61659-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61659-1)
- Ledoux, G. & Waslander, S. (2020). *Evaluatie passend onderwijs: Eindrapport Mei 2020*. Geraadpleegd op 7 december 2021, van [www.evaluatiepassendonderwijs.nl](http://www.evaluatiepassendonderwijs.nl)

## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

- Mazrekaj, D., Witte, K. D., & Triebs, T. P. (2022). Mind the Gap: Measuring Academic Underachievement Using Stochastic Frontier Analysis. *Exceptional Children*, 88(4), 442–459. <https://doi.org/10.1177/00144029211073524>
- Meyers, D. C., Durlak, J. A., & Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3–4), 462–480. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views; a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 91–106. <https://doi.org/10.1080/0885625940090108>
- Rijksoverheid. (z.d.). *Doelen passend onderwijs*. Rijksoverheid. Geraadpleegd op 11 juni 2022, van <https://www.rijksoverheid.nl>
- Rijksoverheid. (z.d.). *Hoe word ik leraar in het speciaal onderwijs?* Rijksoverheid. Geraadpleegd op 10 juni 2022, van <https://www.rijksoverheid.nl>
- Roeleveld, J., Smeets, E., Ledoux, G., Wester, M., & Koopman, P. (2013). Prestaties en loopbanen van zorgleerlingen. Secundaire analyses op COOL-data ten behoeve van evaluatie Passend Onderwijs. Amsterdam/Nijmegen: Kohnstamm Instituut/ITS.
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Scheeren, A. (2017). ‘Inclusief onderwijs komt er gewoon, het kan niet anders’. *Kind & Adolescent Praktijk*, 16(4), 28–32. <https://doi.org/10.1007/s12454-017-0523-7>

## ATTITUDE VAN LERAREN TEGENOVER PASSEND ONDERWIJS

- Sheldon, T. A., Guyatt, G. H., & Haines, A. (1998). Getting research findings into practice: When to act on the evidence. *BMJ*, *317*(7151), 139–142.  
<https://doi.org/10.1136/bmj.317.7151.139>
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, *13*(1), 107–124. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3)
- van Staa, A., & Evers, J. (2010). 'Thick analysis': Strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *KWALON*, *15*(1). <https://doi.org/10.5117/2010.015.001.002>
- Tahir, K., Doelger, B., & Hynes, M. (2019). A Case Study on the Ecology of Inclusive Education in the United States. *Journal for Leadership and instruction* *18*(1), 17-24.  
Geraadpleegd op 18 maart 2022 van <https://eric.ed.gov/?id=EJ1222244>
- Verhoeven, N. (2020). *Thematische analyse: Patronen vinden bij kwalitatief onderzoek*.
- Wensing, M., & Grol, R. (2017). *Implementatie: Effectieve verbetering van de patiëntenzorg*. Bohn Stafleu van Loghum. <https://doi.org/10.1007/978-90-368-1732-5>
- Young, K., Mannix McNamara, P., & Coughlan, B. (2017). Post-primary school teachers' knowledge and understanding of autism spectrum disorders. *Irish Educational Studies*, *36*(3), 399–422. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1350594>
- Yu, S., & Park, H. (2020). Early Childhood Preservice Teachers' Attitude Development Toward the Inclusion of Children with Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, *48*(4), 497–506. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01017-9>
- Zabeli, N., & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, *7*(1), 1791560. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>