



Evaluatie
Passend Onderwijs

Passend onderwijs en de lerarenopleidingen

Dolf van Veen
Pauline Huizenga
Paolo van der Steenhoven

Passend onderwijs en de lerarenopleidingen

Thematische casestudy naar de wijze
waarop lerarenopleidingen hebben
gereageerd op de invoering van passend
onderwijs

Dolf van Veen

Pauline Huizenga

Paolo van der Steenhoven

m.m.v.

Lani Florian

Sui Lin Goei

Onderzoek consortium Evaluatie Passend Onderwijs,

www.evaluatiepassendonderwijs.nl

Van Veen, D., Huizenga, P., Van der Steenhoven, P.

Thematische casestudy passend onderwijs en lerarenopleidingen
Zwolle/Amsterdam: Hogeschool Windesheim/NCOJ

Dit is publicatie nr. 9 in de reeks Evaluatie Passend Onderwijs.

ISBN: 978-94-92609-00-7

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs en de uitgever.

All rights reserved. No parts of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means without prior written permission of the author and the publisher holding the copyrights of the published articles.

Uitgave en verspreiding

Hogeschool Windesheim en NCOJ

www.windesheim.nl

www.ncoj.nl

© Copyright Hogeschool Windesheim en NCOJ, 2016

Deze publicatie maakt deel uit van het door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek gefinancierde onderzoeksprogramma Evaluatie Passend Onderwijs (2014-2020).

NRO-projectnummer: 405-15-750



Inhoudsopgave

Voorwoord	3
1. Inleiding	4
1.1 Achtergrond en doelstelling van het onderzoek	4
1.2 Probleemstelling en onderzoeksvragen	6
1.3 Leeswijzer	7
2. Opzet van het onderzoek	8
2.1 Methodische overwegingen	8
2.1.1 Online-vragenlijst: van vier naar zes typen lerarenopleidingen (populatie-onderzoek)	8
2.1.2 Interviews met LOBO, ADEF, ICL, WOSO en VELON	10
2.1.3 Benaderen van respondenten van de zes typen lerarenopleidingen	10
2.2 Onderzoeksinstrumenten	10
2.3 Dataverwerking en -analyse	12
3. Resultaten online-onderzoek Lerarenopleidingen en passend onderwijs	14
3.1 Lerarenopleidingen in Nederland	14
3.2 Respons en responskenmerken	15
3.2.1 Respons	15
3.2.2 Responskenmerken	15
3.3 Belichte onderwerpen in het online-onderzoek	16
3.4 Visie op passend onderwijs en benadering in de lerarenopleiding	17
3.5 Curriculumaanpassingen i.v.m. voorbereiding op passend onderwijs	21
3.6 Opleidingen klaar voor passend onderwijs?	22
3.7 Gebruik van informatie- en inspiratiebronnen bij curriculumaanpassing	23
3.8 Gebruik van voorbeelden uit binnen- en buitenland	26
3.9 Ontplooiende activiteiten bij de aanpassing van het curriculum	28
3.10 Aangepaste onderdelen van de lerarenopleiding	32
3.11 Minor passend onderwijs/speciale onderwijsbehoeften	33
3.12 Aanbod curriculumonderdeel passend onderwijs in 'beperkte-keuzeruimte'	35
3.13 Aandacht voor passend onderwijs in het toekomstig curriculum	37
3.14 Aanbod vanuit lerarenopleidingen voor nascholing en/of ondersteuning van beginnende leraren op gebied passend onderwijs	38
3.15 Inhoudelijke accenten bij de aanpassing van het curriculum	40
3.16 Meest onmisbare competentie van leraren voor passend onderwijs in de klas	45
3.17 Studenten praktijkervaring laten opdoen met passend onderwijs in stage	47
3.18 Verwachte resultaten aanpassingen curriculum	47
3.19 Voornaamste nog uit te voeren aanpassing van het curriculum	49
3.20 Belangrijkste hulpbronnen voor aanpassing van het curriculum	51
3.21 Knelpunten bij aanpassing van het curriculum	52
3.22 Ondersteuningsbehoefte lerarenopleidingen bij curriculumontwikkeling	53
3.23 Wenselijk ondersteuningsaanbod voor lerarenopleidingen	54
3.24 Regeling Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen 2013-2016	57
3.25 Voorbeelden van good practice op het gebied van passend onderwijs	59

4.	Resultaten interviews met lerarenopleiders en hun overleg- en samenwerkingsverbanden	63
4.1	Interviews met LOBO, ADEF, ICL, WOSO en VELON	64
4.2	Interviews met opleiders van vier typen lerarenopleidingen	68
5.	Samenvatting en discussie	81
5.1	Hoofdbevindingen	81
5.1.1	Online-vragenlijstonderzoek	81
5.1.2	Resultaten van de interviews met LOBO, ADEF, ICL, WOSO en VELON	88
5.1.3	Interviews met opleiders van vier typen lerarenopleidingen	89
5.2	Beantwoording van onderzoeksvragen en discussie	92
6.	Referenties	102
	Bijlage 1 Vragenlijst online-onderzoek	104
	Bijlage 2 Voorbeeld rappel online-onderzoek	111
	Bijlage 3 Leidraad interview lerarenopleidingen	112
	Bijlage 4 Deelnemers aan de interviews	113
	Bijlage 5 Interviews met opleiders van vier typen lerarenopleidingen	114

Voorwoord

Dit onderzoeksrapport Passend onderwijs en de lerarenopleidingen is een thematische casestudy naar de wijze waarop lerarenopleidingen in Nederland hebben gereageerd op de invoering van passend onderwijs. De studie is uitgevoerd als een van de deelonderzoeken in het kader van het Evaluatieprogramma Passend Onderwijs in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) van de Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).

Wij willen op deze plaats diverse mensen bedanken die een bijdrage hebben geleverd aan de voorbereiding en uitvoering van het onderzoek. Allereerst noemen we onze collega's uit het consortium van instellingen dat het genoemde evaluatieprogramma passend onderwijs uitvoert en de leden van de adviescommissie die ons onderzoek van commentaar hebben voorzien. Van groot belang was de betrokkenheid en medewerking van organisaties en overlegplatforms als de vereniging lerarenopleiders Nederland (VELON), het algemeen directeurenoverleg educatieve faculteiten (ADEF) voor de lerarenopleidingen van hogescholen, de interuniversitaire commissie Lerarenopleidingen (ICL), het landelijk overleg lerarenopleidingen basisonderwijs (LOBO) werkverband opleidingen speciaal onderwijs (WOSO) voor de drie opleidingen Master SEN, en de samenwerkende academies voor lichamelijke opvoeding. Onze waardering gaat vooral uit naar de grote groep medewerkers van deze organisaties en van daarbij aangesloten lerarenopleidingen die in zijn gegaan op onze uitnodiging voor een interview. Hun namen hebben we opgenomen in de bijlagen van dit rapport. In het bijzonder danken we drs. H. Verheijde (secretaris LOBO), drs. P. Murre (lid ADEF), drs. J. Dengerink (secretaris ICL) voor hun ondersteuning bij de dataverzameling.

Drie andere mensen willen wij ook speciaal noemen. Onze collega dr. Sui Lin Goei voor haar ondersteuning van dit onderzoek en het kunnen benutten van haar werkrelaties met de universitaire lerarenopleidingen. Hetzelfde geldt voor dr. Henk Fuchs die ruimhartig zijn contacten ter beschikking heeft gesteld om de dataverzameling goed te kunnen voorbereiden, en dr. Ed Smeets voor de zorgvuldige wijze waarop hij feedback gegeven heeft op de rapportage.

En last but not least willen wij onze collega prof. dr. Lani Florian bedanken voor het meedenken over de opzet van deze studie.

Dolf van Veen
Pauline Huizenga
Paolo van der Steenhoven

1. Inleiding

1.1 Achtergrond en doelstelling van het onderzoek

Lerarenopleidingen hebben de belangrijke verantwoordelijkheid (aankomende) leraren voor te bereiden op passend onderwijs. Er zijn aanwijzingen dat pas afgestudeerde leerkrachten vinden dat zij onvoldoende zijn toegerust voor het omgaan met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en meer heterogene groepen (omgaan met verschillen) (Van Veen & Van der Steenhoven, 2014; CAOP, 2014). De Inspectie van het Onderwijs (2014a) stelde nog niet zo lang geleden vast dat hoewel veel lerarenopleidingen bezig zijn met herontwerp van het curriculum, zij nog nauwelijks de kenmerken van passend onderwijs in hun curriculum hebben geïntegreerd. Naast de eerdergenoemde onderwerpen gaat het daarbij ook om thema's als de benodigde samenwerking binnen de eigen school en met ouders, de samenwerking met professionals uit andere sectoren en het samenwerkingsverband, en om het duiden van onderwijsbehoeften van leerlingen en de vertaling hiervan in concreet leraarsgedrag (Smeets, Ledoux, Regtvoort, Felix, & Mol Lous, 2015). Volgens sommigen betreft dit niet zozeer nieuwe competenties, maar vooral het verdiepen van de vigerende SBL-competenties (Claasen, de Bruïne, Schuman, Siemons, & van Veldhoven, 2009). Een belangrijke vraag is ook hoe ver de lerarenopleidingen in de initiële fase moeten en kunnen gaan in de toerusting van de benodigde vaardigheden voor passend onderwijs, en welke onderdelen van de benodigde competenties aandacht moeten krijgen in de verdere professionalisering (o.a. post hoger onderwijs, masteropleidingen). Daarbij is tevens de vraag aan de orde op welke wijze de lerarenopleidingen het beste kunnen samenwerken met scholen en samenwerkingsverbanden van scholen.

In Nederland is bovenstaande thematiek weinig verkend. Er zijn in dit verband nagenoeg geen wetenschappelijke studies gedaan. Mede tegen deze achtergrond is op initiatief van de Alliantie Onderwijs en Jeugdzorg – waarin verschillende typen lerarenopleidingen van hogescholen op het gebied van passend onderwijs samenwerken met onder meer kennisinstellingen – door de SLO een eerste inventarisatie uitgevoerd naar het thema passend onderwijs en de lerarenopleidingen basisonderwijs (Schram, van der Meer, & van Os, 2013). Nog recenter van datum is de studie naar benodigde competenties van leerkrachten voor passend onderwijs (Smeets et al., 2015), eveneens gericht op het basisonderwijs.

Wel zijn er de afgelopen jaren in Nederland in de lange aanloop naar Passend onderwijs diverse initiatieven genomen vanuit lerarenopleidingen, vooral door (samenwerkende) hogescholen. In dit verband moeten we vooral de opleidingen Master SEN noemen die gezamenlijk, in WOSO-verband, een competentieprofiel speciale onderwijszorg publiceerden (de Bruïne, Claasen, Siemons, & Jansma, 2004). Vijf jaar later werd dat geactualiseerd in de publicatie 'Inclusief bekwaam' (Claasen et al., 2009). Deze activiteiten zijn sterk geïnspireerd door het werk van het European Agency for Development in Special Needs Education die een omvangrijk programma heeft uitgevoerd rond het thema lerarenopleidingen en inclusief onderwijs (EADSNE, 2012).

Binnen de samenwerkende initiële lerarenopleidingen (met name ADEF en LOBO) is de aandacht voor het thema passend onderwijs van meer recente datum. Hetzelfde geldt voor de VELON, tenminste als we voorbijgaan aan beginnende activiteiten in de periode tussen 2007-2012. In ADEF-verband is passend onderwijs de afgelopen vijf jaar een thema op de meerjarenagenda van de tweedegraads lerarenopleidingen (VO en MBO). Verder zijn in het kielzog van de Lerarenagenda 2013-2020 door Hogeschool Windesheim (als coördinator van het thema Passend onderwijs en de lerarenopleidingen) diverse initiatieven genomen die onder meer hebben geleid tot de oprichting van een VELON-themagroep Passend onderwijs in 2015 en een LOBO-werkgroep Passend onderwijs voor de pabo's dit jaar. Bij deze activiteiten wordt door Hogeschool Windesheim in haar rol van voorloper in de Lerarenagenda op het thema passend onderwijs intensief samengewerkt met buitenlandse deskundigen die aangesloten zijn bij het Nederlands Centrum Onderwijs en Jeugdzorg (NCOJ). Dit met het doel de curriculumontwikkeling op het terrein van passend onderwijs binnen de initiële lerarenopleidingen een impuls te geven via de hiervoor genoemde werk- en themagroepen.

De wenselijkheid van deze activiteiten blijken ook uit recente rapportages van de Inspectie van het Onderwijs over de ervaringen van beginnende leerkrachten uit specifieke lerarenopleidingen (Inspectie van het Onderwijs, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b).

Dit onderzoek is uitgevoerd als een van de deelonderzoeken in het kader van het evaluatieprogramma Passend Onderwijs in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) van de Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).¹

Deze thematische casestudy betreft een verdiepende verkenning van de wijze waarop de lerarenopleidingen in Nederland hebben gereageerd op de invoering van passend onderwijs en richt zich op de in uitvoering en voorbereiding genomen activiteiten, inclusief de doelen en beoogde resultaten van ontwikkelopdrachten, en eventuele knelpunten die daarbij optreden. De studie beschrijft niet alleen wat de impact is van de invoering van passend onderwijs op geselecteerde lerarenopleidingen die voorbereiden op het primair onderwijs, voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs, maar tevens hoe samenwerkende lerarenopleidingen in ADEF-, LOBO-, ICL- en WOSO-verband anticiperen en reageren op de invoering van passend onderwijs. In de studie worden deze organisaties benut om binnen deze vier typen lerarenopleidingen steeds een voorbeeld van een lerarenopleiding te selecteren voor nadere, verdiepende beschrijving. Het identificeren van veelbelovende praktijken vormt daarbij een aandachtspunt. De regeling Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen (nr. DL/466244) zal ook op dit punt worden bekeken.

Tot zover een korte typering van de achtergrond en doelstelling van de thematische casestudy Passend onderwijs en de lerarenopleidingen.

¹ Zie www.evaluatiepassendonderwijs.nl voor meer informatie over het algehele onderzoek.

1.2 Probleemstelling en onderzoeksvragen

Als centrale onderzoeksvraag voor deze thematische casestudy is geformuleerd:

Wat is de impact van passend onderwijs op de lerarenopleidingen die zich richten op het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs?

De volgende zes deelvragen zijn voorafgaande aan het onderzoek geformuleerd en geven richting aan de uitwerking van het onderzoek:

1. Welke activiteiten zijn, anticiperend en reagerend op de invoering van passend onderwijs, uitgevoerd en in voorbereiding genomen door de werkverbanden van samenwerkende lerarenopleidingen (LOBO, ADEF, ICL, WOSO) en de beroepsorganisatie van lerarenopleiders (VELON).
2. Welke veranderingen zijn in verband met de invoering van passend onderwijs door de lerarenopleidingen die zich richten op het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs doorgevoerd in het initiële curriculum en in de na- en bijscholing (professionaliseringsaanbod post hoger onderwijs en eventuele masteropleidingen)?
3. Welke knelpunten en ontwikkelopdrachten worden gesignaleerd? Zijn er in dit verband verschillen tussen de diverse typen lerarenopleidingen?
4. Welke competenties worden als relevant gezien voor passend onderwijs en opgenomen in het curriculum van de respectieve lerarenopleidingen (initieel curriculum)? Gebruiken de lerarenopleidingen in dit verband de wetenschappelijke kennisbasis en zijn ze gericht op bepaalde voorbeelden uit binnen- en/of buitenland?
5. Hoe ver gaan de lerarenopleidingen in de toerusting van aankomende leraren op het gebied van passend onderwijs (kennis, vaardigheden, attitudes) in de initiële opleidingen? Bieden zij op dit thema ook na- en bijscholingsprogramma's aan voor beginnende en meer ervaren leraren (post-hoger onderwijs en masters), en zo ja welke, en in hoeverre is er sprake van een doorgaande leerlijn?
6. Veranderen de samenwerkingsrelaties van lerarenopleidingen met het werkveld/scholen, en zo ja waaruit bestaan deze veranderingen en welke activiteiten worden uitgevoerd?

Deze deelvragen werden bij aanvang van de studie geformuleerd en vormden het uitgangspunt bij de uitwerking van de onderzoeksopzet. In het volgende hoofdstuk gaan we hier nader op in.

1.3 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 omvat een nadere toelichting op de opzet van het onderzoek.

In hoofdstuk 3 staan de resultaten van het online-vragenlijstonderzoek bij de verschillende typen lerarenopleidingen centraal.

Hoofdstuk 4 gaat allereerst kort in op de bevindingen van de interviews met vertegenwoordigers van LOBO, ADEF, ICL, WOSO en VELON en behandelt daarna de resultaten van verdiepende gesprekken met vertegenwoordigers van verschillende typen lerarenopleidingen (praktijkbeschrijvingen).

Hoofdstuk 5 ten slotte, brengt de resultaten van het vragenlijstonderzoek en de interviews bij elkaar in de vorm van een samenvatting van hoofdbevindingen en een korte nabeschuiving voorzien van enkele aanbevelingen.

Het onderzoeksrapport wordt afgerond met een sectie waarin de referenties zijn opgenomen en, tot slot, bijlagen.

2. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk lichten we de opzet van het onderzoek toe. Er wordt gestart met een bespreking van enkele overwegingen die hebben geleid tot de keuze van onze onderzoeksopzet in 2.1. Vervolgens gaan we kort in op de onderzoeksinstrumenten in 2.2. In de afsluitende paragraaf 2.3 bespreken we kort de dataverwerking en –analyse.

2.1 Methodische overwegingen

2.1.1 Online-vragenlijst: van vier naar zes typen lerarenopleidingen (populatie-onderzoek)

Hiervoor is al ingegaan op de achtergrond en de doelstelling van het onderzoek. Aangegeven werd dat er niet of nauwelijks onderzoek is gedaan in Nederland naar de wijze waarop de lerarenopleidingen die zich richten op primair onderwijs, voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs hebben gereageerd op de invoering van passend onderwijs. De deelvragen van het onderzoek richten zich op onderwerpen als de aard van eventuele curriculumaanpassingen en de wijze waarop die zijn aangepakt, de doelen en bereikte resultaten, als ook op de samenwerking met scholen daarbij, gesignaleerde knelpunten en ontwikkelopdrachten die thans worden vastgesteld door lerarenopleiders en hun behoefte aan ondersteuning daarbij. Het aantal vragen is groot en de lijst met onderwerpen is lang. Dit verraadt al een belangrijk kenmerk van de voorliggende studie. Er was behoefte aan een brede verkenning. Voeg daarbij het aantal typen lerarenopleidingen dat in de aanloop naar deze thematische casestudy werd genoemd – pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen vo/mbo, samen goed voor bijna drie kwart van alle studenten aan lerarenopleidingen, maar ook eerstegraads universitaire lerarenopleidingen en opleidingen Master SEN – en het zal geen verbazing wekken dat al vrij snel overwogen werd een schriftelijke vragenlijst uit te zetten bij deze vier typen lerarenopleidingen. Mede gelet op de aantallen opleidingen van deze lerarenopleidingen is besloten populatieonderzoek te doen en een online-vragenlijst bij alle opleidingen uit te zetten.

Ten tijde van de voorbereiding van het onderzoek is besloten bij de survey nog twee andere typen eerstegraads lerarenopleidingen mee te nemen, en wel de academies voor lichamelijke opvoeding en de eerstegraads lerarenopleidingen aan hogescholen (vakmasters) die samen goed zijn voor 11% van de studenten aan lerarenopleidingen. Deze zes opleidingsvormen met in totaal 55.799 studenten bedienen tezamen 92% van alle leerlingen die ingeschreven staan bij een lerarenopleiding in Nederland. Onder de overige opleidingen die 8% van alle ingeschreven studenten bedienen, vallen onder meer opleidingen voor kunstonderwijs, dovenstudies en gebarentolk. Deze laatste groep opleidingen hebben we niet meegenomen in het onderzoek, mede uit oogpunt van beschikbaar budget en logistieke redenen.

[Interviews met lerarenopleidingen: selectie en gesprekspartners](#)

De oorspronkelijke onderzoeksopzet voorzag ook in het uitvoeren interviews met vertegenwoordigers van de vier typen lerarenopleidingen (pabo, tweedegraads

lerarenopleiding vo/mbo, ulo, en Master SEN) om een dieper inzicht te krijgen in de wijze waarop de lerarenopleidingen zich verhouden tot passend onderwijs. Hieraan is vastgehouden, zij het dat nadere overdenking van het doel en de aanpak heeft geleid tot het includeren van meer gesprekspartners. Bij de keuze van een opleiding binnen een bepaald opleidingstype is de gedragslijn gehanteerd de vertegenwoordigers van ADEF, LOBO en de Master SEN die in de Alliantie Onderwijs en Jeugdzorg participeren, te vragen aan te geven welke lerarenopleiding het beste benaderd kan worden voor het interview. Gevraagd werd een opleiding voor te dragen die gelet op de doelstelling van het onderzoek en de onderzoeksvragen actief is op het thema, en die laat zien welke kenmerkende vraagstukken de sector tegenkomt. Ook werd gevraagd een naam te noemen van een gesprekspartner met overzicht op het curriculum en bij voorkeur betrokken bij curriculumontwikkeling op het thema passend onderwijs in de opleiding. Dit resulteerde voor de tweedegraads lerarenopleiding vo/mbo in één naam van hogeschool die toezegde mee te willen werken en twee namen van medewerkers die binnen de hogeschool actief zijn op het gebied van curriculumontwikkeling en passend onderwijs. Bij de pabo werden twee namen genoemd van opleidingen, waarbij de keus viel op de hogeschool die ook tweedegraads opleidingen vo/mbo zijn en een MSEN omvat (i.v.m. de doorgaande leerlijn). De hogeschool leverde drie gesprekspartners aan. Voorgesteld werd door de vertegenwoordiger van de MSEN in de Alliantie Onderwijs en Jeugdzorg het gesprek niet met een vertegenwoordiger van één opleiding te voeren maar het gesprek aan te gaan met alle drie opleidingen MSEN. Deze drie opleidingen leverden in totaal vijf medewerkers voor het gesprek. Voor de ulo is de ICL benaderd voor het doorgeven van een naam van een universiteit en informant voor het onderzoek. De betrokken universiteit deed graag mee en stelde voor het gesprek met drie medewerkers aan te gaan.

Besloten werd de gesprekken met vertegenwoordigers van de vier typen lerarenopleidingen te voeren na het afnemen van de internet-enquête. Het gesprek was immers bedoeld als verdiepend ten opzichte van de vragen in de online-enquête. Er is met in totaal 13 mensen gesproken. Alle deelnemers aan het gesprek hebben voorafgaand aan het interview een gespreksleidraad gehad. Het gesprek werd op werklocatie van de geïnterviewde(n) gehouden, uitgezonderd het gesprek met de drie opleidingen MSEN dat op een centrale locatie in het land is gevoerd. De gesprekken duurden elk circa twee uur en zijn gevoerd door steeds dezelfde twee onderzoekers: een als gespreksleider en de ander in de rol van degene die aantekeningen maakt, zorgt voor een audio-opname en checkt of alle vragen uit de gespreksleidraad aan bod zijn geweest.

[De regeling Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen](#)

Nagegaan is of we gebruik konden maken van de rapportages van lerarenopleidingen die deelnemen aan de regeling Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen (nr. DL/466244). Ons vermoeden dat daar mogelijk activiteiten van lerarenopleidingen bij zouden kunnen zitten op het gebied van passend onderwijs en dat deze van belang zijn om te beschrijven als onderdeel van het onderzoek (en te bevorderen dat veelbelovende samenwerkingsactiviteiten en leerervaringen gedeeld worden in de sector) werd niet bevestigd. Toen bleek dat de rapportages niet openbaar waren, is door de eerste onderzoeker gebeld met een contactpersoon bij OCW voor deze regeling die ons in contact

heeft gebracht met de dossierhouder. Toen we vernamen van deze medewerker dat wij de rapportages niet konden zien en dat er ook geen voorbeelden bekend waren die voor ons onderzoek relevant konden zijn, hebben we besloten dit onderwerp zelf te bevragen in zowel de online-vragenlijst en de interviews met typen lerarenopleidingen.

2.1.2 Interviews met LOBO, ADEF, ICL, WOSO en VELON

Behalve de online-enquête en de verdiepende gesprekken over passend onderwijs met vertegenwoordigers van de genoemde vier typen lerarenopleidingen, zijn ook interviews gehouden met vertegenwoordigers van werkverbanden van samenwerkende lerarenopleidingen (LOBO, ADEF, ICL, WOSO) en de beroepsorganisatie van lerarenopleiders (VELON). Gedragslijn hier was om de voorzitter te benaderen dan wel de secretaris met de vraag wie de beste informant van de betrokken organisaties is om de bedoelde informatie (zie deelvraag 1 van het onderzoek) te verstrekken. Dit resulteerde in de volgende gesprekspartners: voor LOBO en ICL de secretaris, voor WOSO twee leden/informanten, en voor ADEF een lid van ADEF en kartrekker passend onderwijs. Alle betrokkenen hebben meegewerkt aan het onderzoek. Voor de VELON is het gesprek gevoerd met de voorzitter van het bestuur. De gesprekken werden gevoerd op locatie van de geïnterviewde en in twee gevallen is een telefonisch interview afgenomen. De duur van het gesprek varieerde van 20 tot 60 minuten. Het gesprek werd steeds gevoerd door dezelfde onderzoeker die ook aantekeningen maakte van het gesprek en dit uitwerkte.

2.1.3 Benaderen van respondenten van de zes typen lerarenopleidingen

Van de werkrelaties met deze organisaties is ook gebruik gemaakt bij de internet-enquête. De onderzoekers hebben de coördinerende medewerker van de verschillende typen lerarenopleidingen benaderd met het verzoek de namen/e-mailadressen te verstrekken van alle beoogde respondenten van een opleidingstype, dan wel behulpzaam te zijn bij het doorsturen van ons verzoek tot medewerking naar alle betrokkenen. Onze gedragslijn voorzag in een uitleg over het onderzoek, een motivering van het belang om mee te werken, het aanbod om per type lerarenopleiding feedback te geven op de resultaten, en een voorstel tot responsverhogende maatregelen (aankondiging vanuit de sector dat een verzoek tot medewerking gaat komen, herinneringsbrief/rappel na 10-14 dagen). In drie gevallen heeft onze contactpersoon bij een opleidingstype er zelf voor gezorgd dat onze uitnodiging en vervolgcorrespondentie bij de juiste mensen kwam. In de andere gevallen hebben de onderzoekers dit zelf gedaan na het achterhalen van de juiste namen en e-mailadressen. In alle gevallen heeft de contactpersoon zich sterk ingespannen om de afgesproken procedure te volgen en zich in te zetten voor een hoge respons.

2.2 Onderzoeksinstrumenten

De volgende instrumenten zijn gehanteerd voor de dataverzameling:

1. online vragenlijst voor lerarenopleidingen;
2. interviews (semi-gestructureerd) met vertegenwoordigers van samenwerkende lerarenopleidingen basisonderwijs (LOBO), tweedegraads lerarenopleidingen vo/mbo (ADEF), eerstegraads universitaire lerarenopleidingen (ICL), opleidingen voor Master SEN (WOSO) en de VELON;

3. interviews (semi-gestructureerd) met lerarenopleiders van de vier typen lerarenopleidingen van hogescholen voor po, vo/mbo, (v)so, en universiteiten voor de eerstegraads sector.

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen 2 tot en met 6 zijn met behulp van een gestructureerde online-vragenlijst gegevens verzameld bij lerarenopleidingen. Het onderzoek bestaat uit een populatieonderzoek bij opleidingsinstellingen in het hbo en bij de universiteiten. Alle 25 pabo's (hbo) zijn uitgenodigd voor deelname aan het onderzoek, evenals alle 6 eerstegraadsopleidingen aan de universiteit, 7 academies voor lichamelijke opvoeding (hbo) en 3 opleidingen voor Master SEN (hbo). Bij de tweedegraads lerarenopleidingen van hogescholen zijn de 12 opleidingen uitgenodigd om mee te werken. Bij de eerstegraads opleidingen voor vakmasters verbonden aan een hbo-instelling zijn alle 5 instellingen geselecteerd die een of meer vakmasteropleidingen aanbieden.

Veel tijd is besteed aan de ontwikkeling van de *online-vragenlijst* (zie bijlage 1). De onderwerpen zijn afgeleid uit de deelvragen van de vragenlijst. Veel aandacht is besteed aan de volgorde van vragen en onderwerpen, als ook aan de wijze waarop binnen de verschillende opleidingstypen over deze onderwerpen wordt gesproken (taalgebruik e.d.). Ook is een deskundige collega (prof. dr. Lani Florian) geconsulteerd in dit verband.

De volgende onderwerpen komen in de vragenlijst aan bod:

- visie op passend onderwijs en benadering in de lerarenopleiding;
- eventuele curriculumaanpassingen bij de lerarenopleiding in verband met de (voorbereiding op de) invoering van passend onderwijs;
- gebruik van informatie- en inspiratiebronnen/hulpbronnen en van voorbeelden uit binnen- en buitenland bij curriculumaanpassing;
- ontplooiende activiteiten bij de aanpassing van het curriculum;
- aangepaste onderdelen van de lerarenopleiding waaronder mogelijk minor passend onderwijs/speciale onderwijsbehoeften;
- inhoudelijke accenten bij de aanpassing van het curriculum;
- verbeterwensen (toekomstig curriculum);
- aanbod vanuit lerarenopleidingen voor nascholing en/of ondersteuning van beginnende leraren op gebied passend onderwijs;
- verbeteren stage/praktijkervaring studenten in verband met passend onderwijs;
- verwachte resultaten van en knelpunten bij aanpassingen van het curriculum;
- soort ondersteuningsbehoefte van lerarenopleidingen bij curriculumontwikkeling;
- interesse voor deelname aan werkgroep Passend onderwijs.

Bij de keuze van respondenten binnen de lerarenopleidingen is gekozen voor het benaderen van degenen die de kennis dragen van het opleidingscurriculum van een bepaald type lerarenopleiding en van de activiteiten die in het kader van aanpassingen van het curriculum vanwege passend onderwijs zijn uitgevoerd, gaande zijn of worden voorbereid. Het betreft managers lerarenopleiding(en), opleidingscoördinatoren en lerarenopleiders met coördinerende taken voor het curriculum/passend onderwijs verbonden aan de lerarenopleiding. In het voortraject is steeds nagegaan hoe het beste

bevorderd kon worden dat de vragenlijst ook daadwerkelijk de beoogde respondenten bereikt. In het merendeel van de gevallen kwam dit neer op het achterhalen van de e-mailadressen van de juiste medewerkers. In het geval van de pabo's is het verzoek via LOBO doorgestuurd aan alle opleidingsmanagers van de pabo's. Zij hebben de vragenlijst laten invullen door hun beste informatiedrager. Ook is steeds gebruik gemaakt van een herhalingsmail/rappel (zie bijlage 2).

Voorafgaande aan de distributie van de weblink voor de online-vragenlijst is de vragenlijst medio mei aan vier opleiders en opleidingsmanagers van de verschillende typen lerarenopleidingen voorgelegd met het verzoek de vragenlijst in te vullen en te beoordelen op vraagstelling, redactie, routing/opbouw en styling. Het (beperkte) commentaar richtte zich op de volgorde van enkele vragen en de suggesties in dit verband zijn in de vragenlijst verwerkt.

Het *interview met vertegenwoordigers van de vier opleidingstypen* was een semi-gestructureerd vraaggesprek. Hiervoor is in het verlengde van de online-vragenlijst een *interviewleidraad* (zie bijlage 3) ontworpen dat steeds is gebruikt bij het gesprek. De bevindingen uit de gesprekken worden beschreven en geanalyseerd op de volgende zeven thema's:

- gedeelde visie op passend onderwijs;
- curriculumaanpassingen in verband met de invoering van passend onderwijs;
- proces van aanpassing van het curriculum;
- gebruik van informatiebronnen, contacten en voorbeelden;
- onmisbare competenties studenten op het gebied van passend onderwijs;
- relaties met het werkveld;
- voornemens, knelpunten en mogelijke oplossingsrichtingen.

Ook voor het *gesprek met vertegenwoordigers van de werkverbanden van samenwerkende lerarenopleidingen (LOBO, ADEF, ICL, WOSO) en de beroepsorganisatie van lerarenopleiders (VELON)* is een leidraad ontworpen om te bevorderen dat steeds over dezelfde onderwerpen informatie zou worden verzameld. Nagegaan werd of er binnen de betrokken organisatie of werkverband speciale aandacht besteed is aan passend onderwijs in zijn doorwerking op de lerarenopleidingen, niet alleen op het gebied van het curriculum, maar ook op het terrein van nascholing/(voortgezette) professionalisering, deskundigheidsbevordering van docenten/lerarenopleiders en de beroepsidentiteit. Van eventuele activiteiten werd genoteerd waarom en wanneer die plaatsvonden, wat die inhielden en voor wie die bedoeld waren. Ook werd gevraagd naar mogelijke toekomstige activiteiten.

2.3 Dataverwerking en -analyse

Bij het *online-onderzoek* is na afsluiting van de dataverzamelingsperiode de weblink afgesloten en het databestand bevroren. De gegevens zijn in een Excel-bestand opgeleverd. De data van de respons zijn vervolgens voorzien van de juiste 'values en value labels'.

Daarna is het bestand gecontroleerd op meervoudige respons en de mate waarin de vragenlijst is ingevuld. Na controle en opschoning van het responsbestand zijn de data met behulp van SPSS bewerkt en geanalyseerd. De respons is beoordeeld op representativiteit voor wat betreft de samenstelling naar typen lerarenopleidingen (zie hoofdstuk 3).

In de analyse zijn alle vragen met het typen opleidingen gekruist en is een samenhangsmaat (chi-kwadraat met bijbehorende overschrijdingskans en vrijheidsgraden) berekend. Bij vragen waarbij antwoordschalen zijn gebruikt, zijn zowel frequenties als gemiddelde scores (met uitzondering van weet niet/n.v.t.) gehanteerd en vermeld.

De *interviews* met de vier opleidingstypen zijn opgenomen op een voice-recorder. Voorafgaand aan de analyse van de interviews zijn alle opgenomen interviews door de tweede auteur getranscribeerd. Voorafgaand aan de analyse is eerst vastgesteld of de onderwerpen van het gesprek (gespreksleidraad) aan de orde zijn gekomen. Eventuele andere onderwerpen of opvallende zaken werden genoteerd; en treffende passages genoteerd. In overleg met de eerste auteur is het raamwerk voor de beschrijving vastgesteld en zijn vervolgens de beschrijvingen steeds besproken op accuraatheid, inhoud/onduidelijkheden, en kernpunten. Na gereedkomen van de vier beschrijvingen zijn de beschrijvingen vergeleken op verschillen en overeenkomsten.

De gesprekken met vertegenwoordigers van werkverbanden van samenwerkende lerarenopleidingen (LOBO, ADEF, ICL, WOSO) en de beroepsorganisatie van lerarenopleiders (VELON) zijn steeds uitgewerkt door de eerste auteur op basis van gespreksaantekeningen en het stramien van de leidraad. De beschrijving is voorgelegd aan de gesprekspartners om onjuistheden te detecteren en te verwijderen. Andere bespreekpunten zijn niet voorgekomen.

3. Resultaten online-onderzoek

Lerarenopleidingen en passend onderwijs

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van het online-onderzoek bij de lerarenopleidingen. Eerst schetsen we kort een kwantitatief overzicht van lerarenopleidingen in Nederland (3.1). Daarna behandelen we de respons van het online-onderzoek en enkele responskenmerken (3.2). De rest van dit hoofdstuk gaat in op de resultaten van de online-vragenlijst (3.3 tot en met 3.25).

3.1 Lerarenopleidingen in Nederland

Op 1 oktober 2015 bieden hbo-instellingen en universiteiten bij elkaar 88 opleidingen voor leraar aan². Van deze groep studenten staat 97 % ingeschreven bij het hoger beroepsonderwijs. Het betreft eerste- en tweedegraadsopleidingen en post-hbo-opleidingen.

De tweedegraads lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs die hogescholen aanbieden, tellen de meeste studenten (22.353 ingeschrevenen), gevolgd door de lerarenopleidingen basisonderwijs (pabo's) van hogescholen (21.102 studenten). Deze twee vormen van lerarenopleidingen hebben een aandeel van 72% van alle ingeschreven studenten aan een lerarenopleiding in Nederland. De eerstegraadsopleidingen (universitair, vakmasters bij het hbo en academies voor lichamelijke opvoeding aan hogescholen) hebben een gezamenlijk aandeel van 14%. De opleidingen Master SEN aan hogescholen verzorgen onderwijs aan 6% van alle studenten. Deze zes opleidingsvormen met in totaal 55.799 studenten, tezamen 92% van alle leerlingen die ingeschreven staan bij een lerarenopleiding in Nederland, vormen de onderzoekspopulatie van het onderzoek.

Onder de overige opleidingen die 8% van alle ingeschreven studenten bedienen, vallen onder meer opleidingen voor kunstonderwijs, dovenstudies en gebarentolk.

Tabel 3-1 Typen lerarenopleidingen en ingeschreven studenten, hbo en wo, 2015

	opleidingen	ingeschreven studenten	ingeschreven studenten
lerarenopleidingen basisonderwijs / pabo's (hbo)	25	21.102	35%
tweedegraads lerarenopleidingen (hbo)	12	22.353	37%
eerstegraads universitaire opleidingen	10	1.805	3%
eerstegraads vakmasters opleidingen (hbo)	7	2.357	4%
academies voor lichamelijke opvoeding (hbo)	6	4.291	7%
Master SEN-opleidingen (hbo)	3	3.891	6%
overige opleidingen (hbo)	25	4.842	8%
totaal	88	60.641	100%

* Bron: DUO 1 oktober 2015

² Bron: DUO, 1 oktober 2015

3.2 Respons en responskenmerken

In deze paragraaf lichten we de opzet van het onderzoek toe. De respons komt in 3.2.1 aan de orde en de responskenmerken in 3.2.2.

3.2.1 Respons

Er hebben 71 personen gerespondeerd. Het ruwe responsbestand is vervolgens gecontroleerd op meervoudige respons en de mate waarin de vragenlijst is ingevuld. Uit de respons van 71 zijn 12 cases verwijderd omdat de vragenlijst twee of drie keer door dezelfde instelling is ingevuld. Bij de meervoudige respons is alleen de bijdrage behouden van de respondent die de meeste informatie heeft verstrekt of van wie uit hoofde van haar/zijn functie mag worden aangenomen het beste zicht op ontwikkelingen te hebben. Daarna zijn nog eens 11 cases verwijderd, omdat deze respondenten de vragenlijst in zijn geheel niet of voor hooguit een kwart hebben ingevuld.

Na deze correcties resteren er 48 cases die voor analyse in aanmerking komen. De netto-respons bedraagt 72%.

De respons varieert met de lerarenopleidingen (tabel 3-2). Er is een bovengemiddelde responspercentage (>72%) bij vier van de zes typen lerarenopleidingen. Alleen bij de eerstegraads vakmastersopleidingen (57%) ligt de respons lager dan gemiddeld.

Er is geen statistisch significant verschil tussen respons en populatie voor wat betreft de verdeling naar typen lerarenopleidingen ($df = 5$, $\chi^2 = 0.697$, $p = 0.983$). De respons beschouwd naar samenstelling van lerarenopleidingen vormt daarmee een getrouwe afspiegeling van de onderzoekspopulatie.

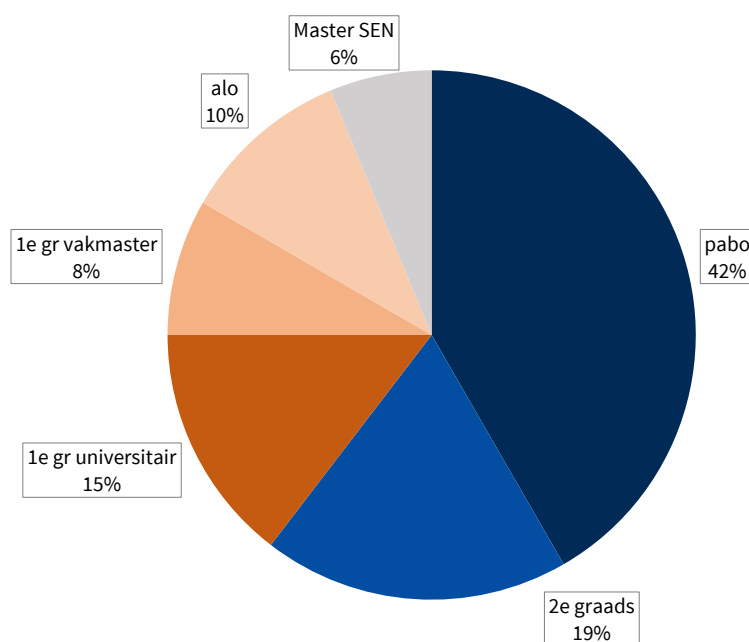
Tabel 3-2 Onderzoekspopulatie en respons lerarenopleidingen naar typen instellingen

	onderzoeks- populatie N	netto- respons n	netto- respons pct
lerarenopleidingen basisonderwijs / pabo's	25	20	80%
tweedegraads lerarenopleidingen	12	9	75%
eerstegraads universitaire opleidingen	10	7	70%
eerstegraads vakmasters opleidingen	7	4	57%
academies voor lichamelijke opvoeding	6	5	83%
opleidingen voor Master SEN	3	3	100%
totaal	67	48	72%

3.2.2 Responskenmerken

De respons beschouwd naar typen lerarenopleidingen bestaat voor 42% uit pabo's. Een vijfde (19%) is een tweedegraads lerarenopleiding en 23% een eerstegraads opleiding (universitair 15% en vakmasters 8%). De resterende 16% bestaat uit academies voor lichamelijke opvoeding en opleidingen voor Master SEN (figuur 3-3).

Figuur 3-3 Respons naar typen lerarenopleidingen (n=48)



De helft van de respondenten (50%) is lerarenopleider met coördinerende taken voor het curriculum/passend onderwijs. Drie van iedere tien respondenten (29%) zijn opleidingscoördinator of manager lerarenopleiding(en). De resterende 21% is een lerarenopleider (15%), directeur/directielid lerarenopleiding(en) (4%) of heeft een andere functie (2%).

3.3 Belichte onderwerpen in het online-onderzoek

In deze en de volgende paragrafen worden de resultaten gepresenteerd van het online-onderzoek naar de lerarenopleidingen en passend onderwijs. Daarbij komen de volgende onderwerpen aan de orde waarbij de volgorde van de vragenlijst is aangehouden:

- visie op passend onderwijs en benadering in de lerarenopleiding;
- eventuele curriculumaanpassingen bij de lerarenopleiding in verband met de (voorbereiding op de) invoering van passend onderwijs;
- gebruik van informatie- en inspiratiebronnen/hulpbronnen en van voorbeelden uit binnen- en buitenland bij curriculumaanpassing;
- ontplooiende activiteiten bij de aanpassing van het curriculum;
- aangepaste onderdelen van de lerarenopleiding waaronder mogelijk minor passend onderwijs/speciale onderwijsbehoeften;
- inhoudelijke accenten bij de aanpassing van het curriculum;
- verbeterwensen (toekomstig curriculum);
- aanbod vanuit lerarenopleidingen voor nascholing en/of ondersteuning van beginnende leraren op gebied passend onderwijs;
- verbeteren stage/praktijkervaring studenten in verband met passend onderwijs;
- verwachte resultaten van en knelpunten bij aanpassingen van het curriculum;
- soort ondersteuningsbehoefte van lerarenopleidingen bij curriculumontwikkeling;
- interesse voor deelname aan werkgroep Passend onderwijs.

3.4 Visie op passend onderwijs en benadering in de lerarenopleiding

In het onderzoek is respondenten een negental stellingen voorgelegd met de vraag aan te geven welke antwoordmogelijkheid het beste past bij de visie of benadering in de lerarenopleiding. De vragen zijn vooral gericht op het verkennen van richtinggevendende competenties in de opleiding (aandacht voor gedrag(s)management), instructierepertoire, houdingsaspecten) en of de aandacht gericht is op alle leerlingen of juist op specifieke doelgroepen, zoals hoogbegaafden, leerlingen met verstandelijke beperkingen, gedragsmoeilijkheden of lichamelijke beperkingen).

De stellingen konden worden beantwoord met een vijfpuntsschaal variërend van 'zeer mee oneens' tot 'zeer mee eens'. In tabel 3-4a zijn de stellingen met de scores vermeld. Verschillen tussen typen opleidingen in de antwoorden op de afzonderlijke stellingen zijn niet statistisch significant ($df=10$, $p>0.05$).

Zestig procent van de opleidingen is het (zeer) oneens met de stelling (a) dat "*passend onderwijs vooral een kwestie van goed klassenmanagement is*". Vier van de zes typen opleidingen zijn het merendeels oneens met de stelling. Het gaat om pabo's (70%), universitaire lerarenopleidingen (71%), vakmasters (100%) en alo's (60%). Bijna een vijfde (17%) van alle opleidingen is het echter met deze uitspraak (zeer) eens. Tweedegraads opleidingen en opleidingen voor Master SEN zijn verdeeld in hun oordeel.

Als de stelling (b) "*Voor passend onderwijs in de klas is kennis van verschillende gedrags- en emotionele moeilijkheden/stoornissen van meer belang dan het kunnen aanbieden van leerstof op meerdere niveaus*" wordt voorgelegd, leidt dat tot zeer verdeelde reacties bij alle typen opleidingen. Bezien we de antwoorden van alle opleidingen tezamen dan is een derde (31%) het er (zeer) mee eens, een derde (35%) kan er niet mee instemmen, en de resterende een derde is het eens noch oneens met de uitspraak. Meer eens dan oneens zijn vakmasters (50% om 25%), tweedegraads opleidingen (44% om 33%) en de alo's (40% om 20%), terwijl bij de universitaire lerarenopleidingen en pabo's meer oneens dan eens de uitkomst is (respectievelijk 43% om 29%, en 40% om 25%).

De uitspraak (c) "*Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie op passend onderwijs bij lerarenopleiders is een eerste randvoorwaarde voor een goede toerusting van studenten voor passend onderwijs*" wordt door 73% van de respondenten van alle typen lerarenopleidingen tezamen onderschreven. De pabo's en vakmasters (beide 75%), tweedegraads lerarenopleidingen (78%) en opleidingen voor Master SEN (100%) scoren hoger dan 73%. Een meerderheid van de tweedegraads opleidingen en alo's is het ook eens met de stelling (57% en 60%).

Dertien procent van alle opleidingen is het (zeer) oneens met deze uitspraak.

Bij vijf van de zes typen opleidingen is een meerderheid het (zeer) oneens met de stelling (d) dat "*in deze fase van passend onderwijs onze opleiding meer is gericht op de toerusting van studenten voor ondersteuning van hoogbegaafden dan op toerusting voor integratie van leerlingen met lichamelijke/functionele beperkingen in het regulier onderwijs*".

Gemiddeld is 69% van alle opleidingen het (zeer oneens) waarbij alle alo's en opleidingen voor Master SEN het (zeer) oneens zijn, evenals 89% van de tweedegraads opleidingen, 71% van universitaire lerarenopleidingen en 55% van de pabo's. Bij de vakmasters is één van de vier opleidingen het oneens.

Vijftien procent van de respondenten van alle typen lerarenopleidingen tezamen is het (zeer) eens met deze uitspraak. Bij de vakmasters (1 van de 4) en de pabo's is dat 25%.

“De belangrijkste voorwaarde om passend onderwijs te kunnen geven is dat de leraar positief staat tegenover het uitgaan van verschillen tussen leerlingen”, vindt een ruime meerderheid in alle typen opleidingen (71% tot 100%) en 88% van alle respondenten van de gezamenlijke lerarenopleidingen. Zes procent is het (zeer) oneens.

De stelling (f) *“Voor het realiseren van passend onderwijs is het belangrijker de vakdocenten in de lerarenopleiding bij te scholen dan docenten in pedagogisch-onderwijskundige vakken”* geeft een verdeelde respons voor de typen opleidingen. Een meerderheid van de pabo's (55%), universitaire lerarenopleidingen (57%) en alo's (60%) is het ermee (zeer) oneens tegen 46% gemiddeld. Een meerderheid van de tweedegraads opleidingen (56%) en opleidingen voor Master SEN (100%) is het er juist (zeer) mee eens tegen 31% gemiddeld.

Zes van de tien respondenten (63%) van alle typen lerarenopleidingen tezamen zijn het (zeer) oneens met de stelling (g) *“Integratie van leerlingen met een (licht) verstandelijke beperking in het regulier onderwijs is op dit moment een belangrijke prioriteit in de lerarenopleiding”*. De helft van de pabo's (50%) en een meerderheid bij universitaire lerarenopleidingen, vakmasters, alo's en tweedegraads opleidingen (56% tot 100%) is het (zeer) oneens met de uitspraak.

Bij de opleidingen voor Master SEN is er één het oneens en twee zijn het oneens noch eens. Tien procent is het (zeer) eens met de uitspraak en zien de integratie van leerlingen met een (licht) verstandelijke beperking in het regulier onderwijs op dit moment als een belangrijke prioriteit in hun lerarenopleiding; het betreft één tweedegraadsopleiding en vier pabo's.

De stelling (h) dat *“Voor passend onderwijs is het kunnen toepassen van programma's voor sociaal-emotionele ontwikkeling een belangrijker vaardigheid dan het beschikken over een uitgebreid instructierepertoire”* laat een verdeeld beeld zien. Twee vijfde (44%) van alle respondenten is het (zeer) oneens, een vijfde (21%) (zeer) eens en 35% eens noch oneens. Bij beide eerstegraadsopleidingen en opleidingen voor Master SEN is een meerderheid het (zeer) oneens (57% tot 75%). Bij de resterende drie typen opleidingen is de verdeeldheid sterker en is er geen meerderheid dat het eens of oneens is met de stelling.

De laatste stelling (i) *“De kern van passend onderwijs is dat de leraar zich verantwoordelijk voelt voor alle leerlingen in de klas en die verantwoordelijkheid vorm kan geven”*, wordt door 92% van alle respondenten en door alle typen opleidingen in ruime meerderheid (75% tot 100%) gedragen. Twee procent is het (zeer) oneens.

Tabel 3-4a Stellingen over passend onderwijs naar typen lerarenopleidingen (in procenten)*

		pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	Master alo	Master SEN	totaal
a. Passend onderwijs is vooral een kwestie van goed klassenmanagement	(z) oneens	70	22	71	100	60	33	60
	eens noch							
	oneens	20	56	14	0	0	33	23
	(z) eens	10	22	14	0	40	33	17
b. Voor passend onderwijs in de klas is kennis van verschillende gedrags- en emotionele moeilijkheden/stoornissen van meer belang dan het kunnen aanbieden van leerstof op meerdere niveaus (differentiëren)	(z) oneens	40	33	43	25	20	33	35
	eens noch							
	oneens	35	22	29	25	40	67	33
	(z) eens	25	44	29	50	40	0	31
c. Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie op passend onderwijs bij lerarenopleiders is een eerste randvoorwaarde voor een goede toerusting van studenten voor passend onderwijs	(z) oneens	15	11	14	0	20	0	13
	eens noch							
	oneens	10	11	29	25	20	0	15
	(z) eens	75	78	57	75	60	100	73
d. In deze fase van passend onderwijs is onze opleiding meer gericht op de toerusting van studenten voor ondersteuning van hoogbegaafden dan op de toerusting voor integratie van leerlingen met lichamelijke/functionele beperkingen in het regulier onderwijs	(z) oneens	55	89	71	25	100	100	69
	eens noch							
	oneens	20	11	14	50	0	0	17
	(z) eens	25	0	14	25	0	0	15
e. De belangrijkste voorwaarde om passend onderwijs te kunnen geven is dat de leraar positief staat tegenover het uitgaan van verschillen tussen leerlingen	(z) oneens	5	0	14	25	0	0	6
	eens noch							
	oneens	5	0	14	0	20	0	6
	(z) eens	90	100	71	75	80	100	88
f. Voor het realiseren van passend onderwijs is het belangrijker de vakdocenten in de lerarenopleiding bij te scholen dan docenten in pedagogisch-onderwijskundige vakken	(z) oneens	55	33	57	25	60	0	46
	eens noch							
	oneens	35	11	14	50	0	0	23
	(z) eens	10	56	29	25	40	100	31
g. Integratie van leerlingen met een (licht) verstandelijke beperking in het regulier onderwijs is op dit moment een belangrijke prioriteit in de lerarenopleiding	(z) oneens	50	56	100	100	60	33	63
	eens noch							
	oneens	30	33	0	0	40	67	27
	(z) eens	20	11	0	0	0	0	10
h. Voor passend onderwijs is het kunnen toepassen van programma's voor sociaal-emotionele ontwikkeling een belangrijker vaardigheid dan het beschikken over een uitgebreid instructierepertoire	(z) oneens	35	44	57	75	20	67	44
	eens noch							
	oneens	40	44	14	25	40	33	35
	(z) eens	25	11	29	0	40	0	21
i. De kern van passend onderwijs is dat de leraar zich verantwoordelijk voelt voor alle leerlingen in de klas en die verantwoordelijkheid vorm kan geven	(z) oneens	0	0	0	25	0	0	2
	eens noch							
	oneens	5	11	14	0	0	0	6
	(z) eens	95	89	86	75	100	100	92
totaal abs. (n=100%)		20	9	7	4	5	3	48

* De antwoorden 'zeer oneens en oneens' en 'eens en zeer eens' zijn samengevoegd. Verschillen tussen typen opleidingen in antwoorden op afzonderlijke stellingen zijn niet significant (df=10, p>0.05)

In de onderstaande overzichtstabel zijn de gemiddelde scores op de volledige antwoordschaal voor de afzonderlijke stellingen opgenomen die hierboven zijn beschreven. De schaal varieert van 1 tot en met 5. Een gemiddelde score lager dan 3 duidt op antwoorden die dichterbij zeer oneens en oneens liggen, een gemiddelde score hoger dan 3 duidt op antwoorden die dichterbij eens en zeer eens liggen.

Tabel 3-4b Stellingen over passend onderwijs naar typen lerarenopleidingen (gemiddelde scores op schaal van 1-5)

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN
a. passend onderwijs is vooral goed klassenmanagement	2,3	2,9	2,1	1,8	2,8	2,7
b. kennis verschillende gedrags- en emotionele moeilijkheden/stoornissen van meer belang dan differentiëren	2,9	3,1	2,9	3,0	3,2	2,7
c. ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie is randvoorwaarde voor goede toerusting studenten	3,8	4,1	3,3	4,0	3,4	5,0
d. opleiding is meer gericht op toerusting van studenten voor ondersteuning van hoogbegaafden dan op integratie van leerlingen met beperkingen	2,8	1,8	2,4	2,8	1,4	1,3
e. leraar positief tegenover verschillen	4,5	4,7	3,9	3,8	4,2	5,0
f. belangrijker vakdocenten in lerarenopleiding bij te scholen dan docenten in pedagogisch-onderwijskundige vakken	2,4	3,2	2,7	3,0	2,6	4,0
g. Integratie leerlingen met (licht) verstandelijke beperking in regulier onderwijs is een belangrijke prioriteit in de lerarenopleiding	2,7	2,3	1,4	1,0	2,2	2,7
h. het kunnen toepassen van programma's voor sociaal-emotionele ontwikkeling belangrijker vaardigheid dan een uitgebreid instructierepertoire	2,9	2,7	2,6	2,0	3,4	2,3
i. leraar verantwoordelijk voelt voor alle leerlingen	4,6	4,6	4,4	3,8	4,8	5,0

Er bestaat in hoge tot zeer hoge mate overeenstemming tussen de verschillende typen lerarenopleidingen over stellingen over de visie of benadering in de lerarenopleiding. Zo worden de stellingen dat de kern van passend onderwijs is dat de leraar zich verantwoordelijk voelt voor alle leerlingen in de klas en dat de leraar positief staat tegenover het uitgaan van verschillen tussen leerlingen, breed gedragen in alle typen opleidingen. Ook het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie op passend onderwijs voor de lerarenopleiders om studenten goed te kunnen toerusten wordt door de verschillende typen opleidingen in hoge mate ondersteund.

Daarnaast zien we dat de meeste (typen) lerarenopleidingen zich op dit moment niet specifiek richten op de integratie van bepaalde groepen leerlingen, zoals leerlingen met een (licht) verstandelijke beperking. Voor een kleine groep van lerarenopleidingen (4 pabo's en 1 tweedegraads opleiding) is het wel een belangrijke prioriteit.

Ook zijn 5 pabo's, 2 universitaire lerarenopleidingen en 1 vakmastersopleiding meer gericht op de toerusting van studenten voor de ondersteuning van hoogbegaafden dan op de toerusting voor integratie van leerlingen met een lichamelijke/functionele beperking in het regulier onderwijs.

3.5 Curriculumaanpassingen i.v.m. voorbereiding op passend onderwijs

Tijdens de afgelopen vijf jaar heeft een meerderheid van twee van de zes typen lerarenopleidingen opleidingen het curriculum met het oog op passend onderwijs in ruime tot zeer ruime mate aangepast. Het betreft de pabo's (90%) en opleidingen voor Master SEN (67%).

Alle alo's en de meeste universitaire lerarenopleidingen (57%) hebben dat in enige mate gedaan, terwijl de vakmasters dat niet of nauwelijks hebben gedaan.

Bij de tweedegraads opleidingen heeft 44% het curriculum in de afgelopen vijf jaar in verband met passend onderwijs in enige mate aangepast en 44% in (zeer) ruime mate.

Van alle opleidingen tezamen heeft 52% het curriculum met het oog op passend onderwijs in ruime tot zeer ruime mate aangepast. Een derde (33%) heeft dit in enige mate gedaan en 14% in geringe mate of helemaal niet.

Tabel 3-5 Mate waarin de afgelopen 5 jaar curriculumaanpassingen zijn doorgevoerd in verband met passend onderwijs naar typen opleidingen (in procenten en schaalscores)*

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
niet gerealiseerd	0	0	0	50	0	0	4
in geringe mate	5	11	29	25	0	0	10
in enige mate	5	44	57	25	100	33	33
in ruime mate	55	33	14	0	0	0	31
in zeer ruime mate	35	11	0	0	0	67	21
n.v.t./niet nodig	0	0	0	0	0	0	0
totaal abs. (n=100%)	20	9	7	4	5	3	48
gemiddelde scores (schaal 1-5)	4,2	3,4	2,9	1,8	3,0	4,3	

* Verschillen tussen typen opleidingen niet significant (df=20, p>0.05)

Van de zes typen opleidingen zijn er drie waarvan een meerderheid rapporteert dat de benodigde aanpassingen van het curriculum voor passend onderwijs op 1 augustus 2014 in (zeer) ruime mate zijn gerealiseerd. Het betreft pabo's (65%), alo's (60%) en opleidingen voor Master SEN (67%). Bij de overige typen opleidingen zijn de percentages beduidend lager (0 tot 33%). Vier van de 9 tweedegraads opleidingen en 3 van de 4 vakmasters hebben de benodigde aanpassingen niet of nauwelijks gerealiseerd.

Van alle gezamenlijke opleidingen heeft 48% op 1 augustus 2014 de benodigde aanpassingen van het curriculum voor passend onderwijs in (zeer) ruime mate

gerealiseerd. Bij 23% is dat in enige mate gelukt en bij 23% in geringe mate of geheel niet. Voor 6% is het onbekend in welke mate dat is gerealiseerd.

Tabel 3-6 Mate waarin curriculumaanpassingen op 1 augustus 2014 zijn gerealiseerd naar opleidingen (in procenten en schaalscores)*

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
niet gerealiseerd	0	22	14	50	0	0	10
in geringe mate	5	22	0	25	20	33	13
in enige mate	25	22	43	0	20	0	23
in ruime mate	40	0	14	0	40	33	25
in zeer ruime mate	25	33	14	0	20	33	23
onbekend	5	0	14	25	0	0	6
totaal abs. (n=100%)	20	9	7	4	5	3	48
gemiddelde scores (schaal 1-5)	3,9	3,0	3,2	1,3	3,6	3,7	

* Verschillen tussen typen opleidingen niet significant (df=25, p>0.05)

3.6 Opleidingen klaar voor passend onderwijs?

Bij vijf van de zes typen opleidingen vinden respondenten dat het curriculum in enige tot (zeer) ruime mate klaar is voor passend onderwijs. Bij de pabo's vindt de helft (50%) dat het curriculum in (zeer) ruime mate klaar is voor passend onderwijs en 39% in enige mate. Voor de tweedegraads en universitaire lerarenopleidingen bedragen de verhoudingsgetallen respectievelijk 22%-44% en 28%-43%.

Een van de vijf alo's beschouwt zich in (zeer) ruime mate klaar voor passend onderwijs, terwijl drie zich in enige mate geëquipeerd voelen. Alle opleidingen voor Master SEN zijn naar hun oordeel 'passend onderwijs proof'.

De vakmasters zijn niet of in geringe mate klaar of vinden het aanpassen van het curriculum niet relevant voor hun opleiding, omdat zij ervan uit gaan dat hun studenten vanwege hun kwalificatie als docent voldoende geëquipeerd zijn.

Tabel 3-7 Mate waarin opleiding klaar is voor passend onderwijs naar typen opleidingen (in procenten en schaalscores)*

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
niet	0	0	0	25	0	0	2
geringe mate	11	33	14	25	20	0	17
enige mate	39	44	43	0	60	0	37
ruime mate	44	22	14	0	20	67	30
zeer ruime mate	6	0	14	0	0	33	7
weet niet/n.v.t.	0	0	14	50	0	0	7
totaal abs. (n=100%)	18	9	7	4	5	3	46
gemiddelde scores (schaal 1-5)	3,4	2,9	3,3	1,5	3,0	4,3	

* Verschillen tussen typen opleidingen zijn niet significant (df=20, p>0.05).

Ruim een derde van alle lerarenopleidingen (37%) beschouwt zichzelf in (zeer) ruime mate klaar voor passend onderwijs. Ook 37% vindt hun opleiding in enige mate 'passend onderwijs proof'. Een vijfde acht hun opleiding in geringe mate klaar voor passend onderwijs (17%) of in zijn geheel niet (2%).

Bij vier van de zes typen opleidingen is volgens 50% tot 78% van de opleidingen hooguit een derde van de eigen vakdocenten en vakdidactici voldoende toegerust om studenten voor te bereiden op passend onderwijs. Het betreft tweedegraads opleidingen (78%), opleidingen voor Master SEN (67%), alo's (60%) en vakmasters (50%). Voor pabo's en universitaire lerarenopleidingen zijn de respectieve percentages 22% en 14%. Volgens 44% van de pabo's, 40% van de alo's en 14% van de universitaire lerarenopleidingen is een derde tot twee derde van de eigen vakdocenten en vakdidactici in dit kader voldoende toegerust.

Meer dan twee derde is voldoende toegerust volgens één opleiding voor Master SEN, één tweedegraads opleiding, twee universitaire lerarenopleidingen en vier pabo's.

Bij beide typen eerstegraadsopleidingen geeft 43% tot 50% van de respondenten aan niet te weten of hun vakdocenten en -didactici voldoende zijn toegerust.

Van alle opleidingen tezamen meldt 17% dat meer dan twee derde deel van hun eigen vakdocenten en vakdidactici voldoende is toegerust om studenten voor te bereiden op passend onderwijs. Volgens 41% is minder dan een derde deel voldoende toegerust en volgens 24% gaat dat op voor een tot twee derde deel. Zeventien procent geeft geen oordeel en weet het niet.

Tabel 3-8 Aandeel eigen vakdocenten/vakdidactici dat voldoende is toegerust om studenten voor te bereiden op passend onderwijs naar typen opleidingen (in procenten)*

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	Master alo	Master SEN	totaal
minder dan 1/3 van vakdocenten/vakdidactici	22	78	14	50	60	67	41
1/3 tot 2/3 van vakdocenten/vakdidactici	44	0	14	0	40	0	24
meer dan 2/3 van vakdocenten/vakdidactici	22	11	29	0	0	33	17
weet niet	11	11	43	50	0	0	17
totaal abs. (n=100%)	18	9	7	4	5	3	46

* Verschillen tussen typen opleidingen zijn niet significant (df=15, p>0.05).

3.7 Gebruik van informatie- en inspiratiebronnen bij curriculumaanpassing

Lerarenopleidingen hebben verschillende bronnen gebruikt die richtinggevend waren voor de curriculumaanpassingen in de opleiding in het kader van passend onderwijs. Bronnen die door een meerderheid van de lerarenopleidingen in (zeer) ruime mate zijn gebruikt, bestaan uit informatie van de landelijke overheid over de kernpunten van passend onderwijs (56%) en wetenschappelijke literatuur uit Nederland (54%).

De informatie van de overheid is door een meerderheid van de pabo's, tweedegraads lerarenopleidingen, alo's en opleidingen voor Master SEN in (zeer) ruime mate gebruikt

(60% tot 78%). Twee van de 7 universitaire lerarenopleidingen maar geen van de vakmasters hebben deze bronnen in (zeer) ruime mate gebruikt.

Het bestuderen van wetenschappelijke literatuur uit Nederland is door 70% van de pabo's, 57% van de universitaire lerarenopleidingen en alle drie opleidingen voor Master SEN in (zeer) ruime mate gedaan. Bij de andere typen opleidingen heeft 44% van tweedegraads opleidingen 44% en 40% van de alo's dit in (zeer) ruime mate gedaan.

Geen van de vakmasters heeft in (zeer) ruime mate gedaan en 2 van de 4 vakmasters heeft wetenschappelijke literatuur uit Nederland bestudeerd. In bijna de helft van de gevallen is de huidige (generieke) kennisbasis van de lerarenopleidingen (46%) in (zeer) ruime mate richtinggevend geweest. Dat geldt voornamelijk voor de pabo's (80%) en de tweedegraads opleidingen (56%) en in minder mate voor universitaire lerarenopleidingen (14%). Voor geen van de drie overige typen opleidingen is de kennisbasis in (zeer) ruime mate richtinggevend geweest. Daarbij is voor 2 van de 4 vakmasters de kennisbasis in zijn geheel niet richtinggevend geweest.

Het referentiekader passend onderwijs van de onderwijsraden is door 42% van alle opleidingen in (zeer) ruime mate gebruikt. Drie van de vijf alo's en alle opleidingen voor Master SEN hebben het referentiekader passend onderwijs van de onderwijsraden geraadpleegd. Voor de pabo's, tweedegraads opleidingen en universitaire lerarenopleidingen bedragen de respectieve percentages 45%, 44% en 14%. De vakmasters hebben er geen gebruik van gemaakt.

Buitenlandse wetenschappelijke literatuur is door 38% van alle opleidingen bestudeerd. Het raadplegen van wetenschappelijke literatuur uit het buitenland is door 56% van de tweedegraads lerarenopleidingen en twee van de drie opleidingen voor Master SEN in (zeer) ruime mate gedaan. Bij de pabo's heeft 45% dat gedaan, bij de universitaire lerarenopleidingen 14% en bij de alo's 20%. Eén opleiding voor vakmasters heeft dit in enige mate gedaan en twee niet.

Een vijfde van alle opleidingen (21%) heeft collega-instellingen in (zeer) ruime mate geconsulteerd. Deze inspiratie- of hulpbron is van alle zes voorgelegde bronnen het minst vaak gehanteerd. De consultatie komt in drie van de zes typen lerarenopleidingen voor: 2 van de 3 opleidingen voor Master SEN, 35% van de pabo's en 1 van de 9 tweedegraads opleidingen. Alle alo's en 6 van de 7 universitaire lerarenopleidingen en 2 van de 4 vakmasters hebben geen collega-instellingen geconsulteerd.

Van de zes voorgelegde hulpbronnen heeft 38% van de opleidingen alle zes in *enige tot (zeer) ruime mate* geraadpleegd, 21% vijf hulpbronnen, 31% drie of vier hulpbronnen en 10% geen enkele.

Tabel 3-9a Mate waarin hulpbronnen richtinggevend zijn geweest bij curriculumaanpassingen naar typen opleidingen (in procenten)*

		pabo	2e gr	1e gr	1e gr	Master		totaal
				univ	vakm	alo	SEN	
a. informatie van landelijke overheid kernpunten passend onderwijs	niet/geringe	5	11	14	50	0	33	13
	enige	30	0	43	0	40	0	23
	(zeer) ruime	65	78	29	0	60	67	56
b. referentiekader passend onderwijs van onderwijsraden	niet/geringe	20	11	14	50	20	0	19
	enige	35	33	43	0	20	0	29
	(zeer) ruime	45	44	14	0	60	100	42
c. overleg met collega-instellingen	niet/geringe	15	33	86	50	100	0	40
	enige	50	56	14	25	0	33	38
	(zeer) ruime	35	11	0	0	0	67	21
d. huidige (generieke) kennisbasis van lerarenopleidingen	niet/geringe	5	22	43	50	60	0	23
	enige	15	22	43	25	40	67	27
	(zeer) ruime	80	56	14	0	0	0	46
e. wetenschappelijke literatuur uit Nederland	niet/geringe	5	22	14	50	0	0	13
	enige	25	33	29	25	60	33	31
	(zeer) ruime	70	44	57	0	40	67	54
f. wetenschappelijke literatuur uit het buitenland	niet/geringe	20	11	29	50	60	0	25
	enige	35	22	57	25	20	33	33
	(zeer) ruime	45	56	14	0	20	67	38
totaal abs. (n=100%)		20	9	7	4	5	3	48

* De antwoorden 'niet en geringe mate' en 'ruime en zeer ruime mate' zijn samengevoegd, 'weet niet' is niet vermeld in de tabel waardoor percentages niet altijd tot 100% optellen. Voor elk van de items zijn verschillen tussen typen opleidingen niet significant (df=15, p>0.05).

In de onderstaande overzichtstabel zijn de gemiddelde scores op de volledige antwoordschaal voor de afzonderlijke items opgenomen die hierboven zijn beschreven. Een gemiddelde score lager dan 3 duidt op antwoorden die dichterbij niet of in geringe mate liggen, een gemiddelde score hoger dan 3 duidt op antwoorden die dichterbij ruime en in zeer ruime mate liggen.

Tabel 3-9b Mate waarin hulpbronnen richtinggevend zijn geweest bij curriculum-aanpassingen naar typen opleidingen (gemiddelde scores op schaal van 1-5)

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	Master alo	Master SEN
a. informatie overheid kernpunten passend onderwijs	3,8	4,1	3,2	1,5	3,6	4,0
b. referentiekader passend onderwijs van onderwijsraden	3,4	3,5	2,8	1,5	3,4	4,3
c. overleg met collega-instellingen	3,3	2,7	1,4	1,7	1,0	4,3
d. huidige (generieke) kennisbasis van lerarenopleidingen	4,0	3,2	2,7	1,7	2,0	3,0
e. wetenschappelijke literatuur uit Nederland	3,8	3,2	3,3	1,7	3,4	4,0
f. wetenschappelijke literatuur uit het buitenland	3,3	3,5	2,6	1,7	2,0	4,0

3.8 Gebruik van voorbeelden uit binnen- en buitenland

In drie van de zes typen opleidingen wordt bij de curriculumaanpassing gebruikgemaakt van praktijkvoorbeelden uit Nederland. Het betreft opleidingen voor Master SEN (67%), pabo's (47%) en tweedegraads opleidingen (22%).

Uitgedrukt als percentages van alle opleidingen heeft 28% gebruikgemaakt van praktijkvoorbeelden uit Nederland, 47% niet en 26% weet niet of hun opleiding bij de curriculumaanpassingen in verband met passend onderwijs voorbeelden uit Nederland heeft benut.

Voorbeelden uit het buitenland voor curriculumaanpassingen in verband met passend onderwijs zijn minder vaak gebruikt dan voorbeelden uit Nederland. Ook hier hebben alleen opleidingen voor Master SEN (100%), pabo's (26%) en tweedegraads opleidingen (22%) dit gedaan.

Gemiddeld heeft 21% van alle opleidingen voorbeelden uit het buitenland gehanteerd, terwijl 62% dit niet heeft gedaan en 17% aangeeft dat niet te weten.

Tabel 3-10 Gebruik van voorbeelden uit Nederland en buitenland naar typen opleidingen (in procenten)*

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	Master alo	Master SEN	totaal
gebruik van voorbeelden Nederland	47	22	0	0	0	67	28
geen gebruik voorbeelden Nederland	26	56	57	50	100	33	47
weet niet	26	22	43	50	0	0	26
gebruik van voorbeelden buitenland	26	22	0	0	0	100	21
geen gebruik voorbeelden buitenland	53	67	71	75	100	0	62
weet niet	21	11	29	25	0	0	17
totaal abs. (n=100%)	19	9	7	4	5	3	47

* Verschil tussen typen opleidingen niet significant (df=10, p>0.05)

Van de opleidingen hebben er 13 voorbeelden toegelicht: iets meer dan een kwart van de deelnemende opleidingen. Van deze 13 opleidingen vormden de pabo's met 9 voorbeelden de grootste groep; daarnaast vulden twee van de tweedegraads en twee van

de Master SEN opleidingen deze vraag in. Het merendeel van de opleidingen noemt geen duidelijke Nederlandse voorbeelden die gebruikt zijn als inspiratiebron.

Tabel 3-11 Aantal opleidingen dat voorbeelden uit Nederland heeft verstrekt naar typen opleidingen

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
	9	2	0	0	0	2	13

In vier gevallen (3 x pabo, 1 x tweedegraads) wordt gemeld dat vooral scholen uit de eigen omgeving deze rol vervulden; hierbij wordt gemeld dat het gaat om good practice op scholen, om vernieuwingsscholen, om scholen met een inclusief beleid of met een duidelijke visie op passend onderwijs.

Door vier opleidingen (2 x pabo, 1 x tweedegraads, 1 x SEN) worden contacten met andere (leraren)opleidingen als inspiratiebron genoemd voor aanpassingen.

Drie pabo's geven aan dat men in één of meer samenwerkingsverbanden passend onderwijs inspiratie heeft gevonden. Eén pabo deelt daarover nog mee dat partners vanuit de regionale samenwerking gastlessen geven, terwijl een andere aangeeft dat men samenwerkingsverbanden heeft gevestigd naar hun beleid en naar wat deze in dat verband van belang voor de lerarenopleiding vonden.

Twee pabo's noemen samenwerking met of gebruik van materiaal van landelijke instellingen: het SLO en het Ruud de Moorcentrum.

Ten slotte worden filmmateriaal en de methode Handelingsgericht werken door respectievelijk een pabo en een tweedegraadsopleiding genoemd.

Uit bovenstaande gegevens kan worden afgeleid dat het gebruik van Nederlandse voorbeelden zeer beperkt is geweest. Waar wel gebruik is gemaakt van inspiratiebronnen liggen deze vaak in de directe omgeving: eigen opleidingsscholen, omringende samenwerkingsverbanden en collega-opleidingen.

Buitenlandse inspiratiebronnen of voorbeelden worden nog minder genoemd dan Nederlandse, namelijk door tien: vijf pabo's, alle Master SEN-opleidingen (3) en twee tweedegraadsopleidingen.

Tabel 3-12 Aantal opleidingen dat voorbeelden uit buitenland heeft verstrekt naar typen opleidingen

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
	5	2	0	0	0	3	10

De voorbeelden die genoemd worden zijn vaak weinig specifiek: verwijzingen naar landen of voorbeelden uit die landen zonder nadere toespitsing. Soms is er sprake van een duidelijk thema, zoals onderwijssystemen, Solution Focused Approach of SWPBS. Soms is kennisgenomen van de buitenlandse voorbeelden vanuit de literatuur, soms ook via bezoeken. Soms blijft dit onduidelijk.

Van de landen die genoemd worden betreft de verwijzing vijf keer Finland: naar dit land wordt verwezen door de drie Master SEN-opleidingen en door 2 pabo's; één van deze pabo's noemt daarbij specifiek het Finse onderwijssysteem.

Drie pabo's en een Master SEN noemen Zweden. Oostenrijk wordt door twee Master SEN-opleidingen vermeld. Eén pabo en een Master SEN geven aan door respectievelijk Solution Focused Approach en SWPBS in de Verenigde Staten te zijn geïnspireerd.

Eén van de tweedegraads opleidingen noemt het inclusieve onderwijs in Scandinavische landen als inspiratiebron, terwijl een andere aan het inclusieve onderwijs in Engeland en Schotland refereert.

Eén Master SEN heeft Bangladesh bezocht en een pabo heeft op basis van literatuur organisatievormen in diverse landen en variaties in "gradaties van inclusie" vergeleken en besproken.

3.9 Ontplooide activiteiten bij de aanpassing van het curriculum

Er zijn uiteenlopende activiteiten door de opleidingen ontplooid bij het aanpassen van het curriculum in verband met de invoering van passend onderwijs. In de vragenlijst zijn tien activiteiten aan de respondent voorgelegd (zie tabel 3-14a). Daarbij is gevraagd in welke mate de opleiding de activiteiten heeft ontplooid. De vragen konden worden beantwoord met behulp van een vijfpuntsschaal variërend van 'geen' tot 'in zeer ruime' mate. Het was voor opleidingen mogelijk om zelf activiteiten aan te dragen.

Bij drie van de zes typen opleidingen hebben volgens een meerderheid de wensen en behoeften van de opleidingsscholen in (zeer) ruime mate een belangrijke rol gespeeld bij het bepalen van het curriculum. Het betreft pabo's (89%), tweedegraads opleidingen (67%) en alle opleidingen voor Master SEN. Bij universitaire lerarenopleidingen (43%) en de alo's (40%) gaat het om een minderheid.

Twee derde van alle opleidingen tezamen (67%) heeft deze activiteit in ruime tot zeer ruime mate ontplooid.

Eveneens rapporteert een meerderheid van de pabo's (68%), tweedegraads opleidingen (78%) en twee van de drie opleidingen voor Master SEN dat zij in (zeer) ruime mate lerarenopleiders pedagogiek/onderwijskunde gevraagd hebben een nieuw curriculumonderdeel gericht op passend onderwijs te ontwikkelen. Een deel van de universitaire lerarenopleidingen (43%) en één alo heeft dit ook gedaan. Voor alle opleidingen tezamen is dit 55%.

Drie van de tien activiteiten zijn door een vijfde tot een derde van alle opleidingen in (zeer) ruime mate ontplooid. In vier van de zes typen opleidingen is alle docenten van het opleidingsteam gevraagd gewenste curriculaanpassingen aan te geven. Bij de opleidingen voor Master SEN is dat 67%, bij pabo's, tweedegraads opleidingen en universitaire lerarenopleidingen varieert het percentage van 14% tot 44% tegen het gemiddeld van 32% van alle opleidingen.

Het instellen van een speciale werkgroep om de benodigde curriculaanpassingen in kaart te brengen is in (zeer) ruime mate gebeurd bij 26% van alle opleidingen, maar dit

komt alleen voor bij 42% van de pabo's, twee tweedegraads opleidingen, twee universitaire lerarenopleidingen en één opleiding voor Master SEN. Een raadpleging van externe deskundige(n) over benodigde curriculumaanpassingen komt in (zeer) ruime mate voor bij 32% van de pabo's, drie tweedegraads opleidingen, één alo en één opleiding voor Master SEN.

De resterende vijf activiteiten die in (zeer) ruime mate zijn ontplooid worden door minder dan 20% genoemd:

- themadagen georganiseerd met de lerarenopleiders om te peilen welke curriculumaanpassingen gewenst leken (bij vier van de zes typen opleidingen en 19% van alle opleidingen);
- eerst een concrete en gemeenschappelijke visie op passend onderwijs ontwikkeld (bij drie typen opleidingen en 17% van alle opleidingen);
- met collega-opleidingen overlegd (bij drie typen opleidingen en 15% van alle opleidingen);
- speciale aandacht besteed aan het betrekken van de vakdocenten in de curriculumontwikkeling (bij twee typen opleidingen en 15% van alle opleidingen);
- voldoende aandacht besteed aan de bijscholing van opleiders op het gebied van passend onderwijs (bij drie typen opleidingen en 15% van alle opleidingen).

Twee activiteiten zijn door een meerderheid van de pabo's en tweedegraads opleidingen in (zeer) ruime mate ontplooid. Bij opleidingen voor Master SEN zijn dat er acht, bij de universitaire lerarenopleidingen, alo's en vakmasters geen enkele.

We zien dat 47% tot 60% van alle opleidingen de volgende acht activiteiten niet of in geringe mate hebben ontplooid:

- met collega-opleidingen overlegd (60%);
- themadagen georganiseerd met de lerarenopleiders om te peilen welke curriculumaanpassingen gewenst leken (57%);
- speciale aandacht besteed aan het betrekken van de vakdocenten in de curriculumontwikkeling (53%);
- raadpleging van externe deskundige(n) over benodigde curriculumaanpassingen (51%);
- eerst een concrete en gemeenschappelijke visie op passend onderwijs ontwikkeld (49%);
- een speciale werkgroep ingesteld om de benodigde curriculumaanpassingen in kaart te brengen (49%);
- alle docenten van het opleidingsteam gevraagd gewenste curriculumaanpassingen aan te geven (47%);
- voldoende aandacht besteed aan de bijscholing van opleiders op het gebied van passend onderwijs (47%).

Tabel 3-13 Aantal opleidingen die toelichting hebben gegeven op vraag over andere gevolgde aanpak bij aanpassing aan passend onderwijs naar typen opleidingen

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
	5	2	0	0	1	3	11

Elf lerarenopleidingen hebben een andere aanpak gevolgd en deze toegelicht, waaronder de 3 opleidingen voor Master SEN en 5 pabo's. Dit is bijna een kwart van de 48 opleidingen die aan het onderzoek deelnamen.

Vanuit drie opleidingen (1 x pabo, 1 x tweedegraads, 1 x alo) wordt de aangegeven dat de betrokken opleiders de hoofdrol gespeeld hebben bij het vaststellen van de aanpassingen. Bij één van de andere pabo's speelt de lector een grote rol in het vaststellen van zowel de inhoud van de minor passend onderwijs als van de inhoud op dit gebied van het curriculum van de major. Op een andere pabo is met het hele team vanuit het eigen beroepsbeeld gewerkt aan de implementatie van passend onderwijs. Weer een andere pabo geeft aan dat, naast het doorvoeren van aanpassingen van het kerncurriculum voor alle locaties en alle studenten, één locatie zich op speciale leerlingenzorg profileert. Eén pabo geeft juist aan dat de studenten hier een inbreng hebben: wat is voor hen relevant?

Op de tweede (kleine) tweedegraads opleiding proberen de drie docenten die de vakken rond zorg geven, na gezamenlijk studiedagen bezocht en kennis genomen te hebben van literatuur, samen met de curriculumcommissie de samenwerking tussen vak en onderwijskunde te versterken, waarbij differentiatie een belangrijk thema is.

Van de drie opleidingen voor Master SEN heeft één ontwerpeisen gespecificeerd voor alle te ontwerpen modules; uitgaan van verschillen is hierbij een ontwerpprincipe. Een andere heeft aan de hand van een checklist gebaseerd op o.a. het Referentiekader PO en het document Inclusief bekwaam gesprekken gevoerd met groepen docenten en met de curriculumcommissie over gewenste aanpassingen.

Tabel 3-14a Mate van ontplooide activiteiten t.a.v. curriculumaanpassingen naar typen opleidingen (in procenten)*

		pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	Master alo	Master SEN	totaal
a. in onze lerarenopleiding hebben we eerst een concrete en gemeenschappelijke visie op passend onderwijs ontwikkeld	niet/geringe	26	44	100	50	100	0	49
	enige	58	33	0	25	0	0	32
	(zeer) ruime	16	22	0	0	0	100	17
b. wij hebben met collega-opleidingen overlegd over benodigde curriculumaanpassingen	niet/geringe	58	56	71	50	100	0	60
	enige	26	33	14	25	0	0	21
	(zeer) ruime	16	11	0	0	0	100	15
c. wij hebben een speciale werkgroep ingesteld om de benodigde curriculumaanpassingen in kaart te brengen	niet/geringe	32	56	57	75	80	33	49
	enige	26	11	29	0	0	33	19
	(zeer) ruime	42	22	0	0	20	33	26
d. speciale aandacht is besteed aan het meenemen van de vakdocenten in de curriculumontwikkeling i.v.m. passend onderwijs	niet/geringe	42	56	86	75	60	0	53
	enige	26	33	14	0	20	33	23
	(zeer) ruime	32	0	0	0	20	0	15
e. wij hebben een of meer externe deskundigen geraadpleegd over de benodigde curriculumaanpassingen	niet/geringe	42	56	43	75	100	0	51
	enige	26	11	14	0	0	67	19
	(zeer) ruime	32	33	14	0	0	33	23
f. wij hebben alle docenten van het opleidings-team gevraagd de gewenste curriculumaanpassingen aan te geven	niet/geringe	37	44	71	75	60	0	47
	enige	16	11	0	0	40	33	15
	(zeer) ruime	42	44	14	0	0	67	32
g. wij hebben themadagen gehouden met de lerarenopleiders om te peilen welke curriculumaanpassingen gewenst leken	niet/geringe	53	56	71	75	80	0	57
	enige	21	22	14	0	20	33	19
	(zeer) ruime	21	22	14	0	0	67	19
h. wij hebben enkele lerarenopleiders pedagogiek gevraagd nieuw curriculumonderdeel gericht op passend onderwijs te ontwikkelen	niet/geringe	21	22	14	50	60	33	28
	enige	11	0	29	25	20	0	13
	(zeer) ruime	68	78	43	0	20	67	55
i. wensen en behoeften van opleidingsscholen hebben een belangrijke rol gespeeld bij het bepalen van curriculumaanpassingen	niet/geringe	5	22	29	75	40	0	21
	enige	5	22	29	0	20	0	13
	(zeer) ruime	89	56	43	0	40	100	64
j. onze lerarenopleiding heeft voldoende aandacht besteed aan de bijscholing van onze opleiders op het gebied van passend onderwijs	niet/geringe	42	44	29	75	100	0	47
	enige	37	44	43	0	0	33	32
	(zeer) ruime	21	11	0	0	0	67	15
k. andere aanpak	niet/geringe	58	22	57	75	40	0	47
	enige	5	0	0	0	0	0	2
	(zeer) ruime	16	22	0	0	20	67	17
totaal abs. (n=100%)		19	9	7	4	5	3	47

* De antwoorden 'geen en geringe mate' en 'ruime en zeer ruime mate' zijn samengevoegd, 'weet niet/n.v.t.' zijn niet vermeld in de tabel waardoor percentages niet altijd tot 100% optellen. Voor elk van de items zijn verschillen tussen typen opleidingen niet significant (df=15, p>0.05).

In de onderstaande overzichtstabel zijn de gemiddelde scores op de volledige antwoordschaal voor de afzonderlijke items opgenomen die hierboven zijn beschreven. Een gemiddelde score lager dan 3 duidt op antwoorden die dicht bij niet of in geringe mate liggen, een gemiddelde score hoger dan 3 duidt op antwoorden die dicht bij in ruime en in zeer ruime mate liggen.

Tabel 3-14b Mate van ontplooiende activiteiten i.v.m. curriculumaanpassingen naar typen opleidingen (gemiddelde scores op schaal van 1-5)

			1e gr		Master	
	pabo	2e gr	univ	vakm	alo	SEN
a. concrete en gemeenschappelijke visie ontwikkeld	2,8	2,7	1,6	1,7	1,4	4,3
b. met collega-opleidingen overlegd	2,4	2,4	1,5	1,7	1,0	4,0
c. speciale werkgroep ingesteld	3,0	2,5	1,7	1,0	2,0	2,7
d. speciale aandacht voor voorbereiding vakdocenten	2,8	2,0	1,9	1,0	2,0	3,0
e. externe deskundigen geraadpleegd	2,7	2,4	2,2	1,3	1,2	3,3
f. alle docenten geraadpleegd	3,1	2,7	1,5	1,0	2,0	3,7
g. themadagen georganiseerd voor identificatie aanpassingen	2,2	2,3	1,7	1,0	1,4	4,3
h. lerarenopleiders pedagogiek ontwikkelen nieuw curriculumdeel passend onderwijs	3,6	3,7	3,2	1,7	2,4	3,0
i. wensen en behoeften van opleidingsscholen spelen belangrijke rol bij curriculumaanpassingen	4,4	3,2	3,1	1,3	2,8	4,0
j. voldoende aandacht besteed aan de bijscholing van onze opleiders	2,7	2,3	2,6	1,3	1,6	3,7
k. andere aanpak	1,9	2,8	1,0	1,0	2,0	5,0

3.10 Aangepaste onderdelen van de lerarenopleiding

Het onderdeel van de opleiding dat in verband met passend onderwijs het vaakst in (zeer) ruime mate is aangepast betreft de pedagogiek en onderwijskunde, aldus het oordeel van 70% van de opleidingen. De antwoorden in deze categorie van 5 van de 6 typen opleidingen lopen van 60% en 89%; alleen de vakmasters scoren niet op dit alternatief.

De scores op de overige bevroegde onderdelen (vakinhoud, vakdidactiek, en stage en werkplekieren) laten zien dat in 4 typen lerarenopleidingen, te weten de tweedegraads opleidingen, de universitaire lerarenopleidingen, de vakmasters en de alo's, naar de mening van respondenten van betrokken typen opleidingen in mindere mate curriculumveranderingen zijn doorgevoerd in verband met passend onderwijs. Op deze overige drie onderdelen scoort geen van deze opleidingen met 'in (zeer) ruime mate'.

De lerarenopleidingen basisonderwijs en Master SEN zijn de enige twee typen opleidingen waar een meerderheid van de respondenten op alle overige bevroegde onderdelen in (zeer) ruime mate curriculumaanpassingen zegt doorgevoerd te hebben in verband met passend onderwijs; bij stage en werkplekieren betreft dat respectievelijk 63% en 67% (40% voor alle opleidingen gemiddeld), bij vakdidactiek 68% en 100% (38% gemiddeld voor alle typen opleidingen) en bij vakinhoud 58% en 100% (32% gemiddeld voor alle typen opleidingen tezamen).

Tabel 3-15a Mate waarin onderdelen van de opleiding in verband met passend onderwijs zijn aangepast naar typen opleidingen (in procenten)*

		1e gr		1e gr		Master		totaal
		pabo	2e gr	univ	vakm	alo	SEN	
a. pedagogiek en onderwijskunde	niet/geringe	0	22	14	50	20	0	13
	enige	11	11	14	50	20	33	17
	(zeer) ruime	89	67	71	0	60	67	70
b. vakdidactiek	niet/geringe	21	56	43	50	40	0	34
	enige	11	22	29	50	60	0	23
	(zeer) ruime	68	22	0	0	0	100	38
c. vakinhoud	niet/geringe	21	67	57	75	40	0	40
	enige	21	22	0	0	60	0	19
	(zeer) ruime	58	11	0	0	0	100	32
d. stage/werkplekleren	niet/geringe	11	33	14	50	60	0	23
	enige	26	33	43	50	20	0	30
	(zeer) ruime	63	33	14	0	20	67	40
totaal abs. (n=100%)		19	9	7	4	5	3	47

* De antwoorden 'geen aanpassing en geringe mate' en 'ruime en zeer ruime mate' zijn samengevoegd, 'n.v.t.' is niet vermeld in de tabel waardoor percentages niet altijd tot 100% optellen. Voor elk van de items zijn verschillen tussen typen opleidingen niet significant (df=15, p>0.05).

In de onderstaande overzichtstabel zijn de gemiddelde scores op de volledige antwoordschaal voor de afzonderlijke items opgenomen die hierboven zijn beschreven. Een gemiddelde score lager dan 3 duidt op antwoorden die dicht bij niet of in geringe mate liggen, een gemiddelde score hoger dan 3 duidt op antwoorden die dicht bij in ruime en in zeer ruime mate liggen.

Tabel 3-15b Mate waarin onderdelen van de opleiding in verband met passend onderwijs zijn aangepast naar typen opleidingen (gemiddelde scores op schaal van 1-5)

	1e gr		1e gr		Master	
	pabo	2e gr	univ	vakm	alo	SEN
a. pedagogiek en onderwijskunde	4,1	3,8	3,6	2,0	3,6	4,0
b. vakdidactiek	3,5	2,2	2,4	2,0	2,6	4,7
b. vakinhoud	3,4	2,0	1,0	1,3	2,4	4,7
d. stage/werkplekleren	3,5	3,0	2,8	2,0	2,4	4,5

3.11 Minor passend onderwijs/speciale onderwijsbehoeften

Bij 5 van de 6 typen opleidingen worden een of meer minor(en) op het gebied van passend onderwijs of leerlingen met speciale onderwijsbehoeften aangeboden. De universitaire lerarenopleidingen hebben geen aanbod. Deze minoren worden door een ruime meerderheid van de pabo's, tweedegraads opleidingen en alo's aangeboden (66% tot

100%). Bij de vakmasters en opleidingen voor Master SEN betreft het een minderheid van de opleidingen.

Twee derde van alle opleidingen (66%) biedt deze minoren aan. Bij een kwart (26%) is er geen aanbod en 4% heeft het aanbod van deze minor gestaakt.

Tabel 3-16 Aanbod minor(en) op gebied van passend onderwijs/leerlingen met speciale onderwijsbehoeften naar typen opleidingen (in procenten)*

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
ja, wordt aangeboden	95	67	0	25	100	33	66
nee, geen aanbod meer (wel in verleden)	0	11	0	0	0	33	4
nee, geen aanbod	5	22	100	25	0	33	26
weet niet	0	0	0	50	0	0	4
totaal abs. (n=100%)	19	9	7	4	5	3	47

* Verschillen tussen typen opleidingen zijn niet significant (df=15, p>0.05).

De vraag naar een toelichting op de focus van eventuele minoren bij de opleidingen is door 32 (twee derde) van de 48 opleidingen beantwoord. Onder de opleidingen die de vraag hebben beantwoord zijn 18 pabo's, zes tweedegraadsopleidingen, één eerstegraads vakmaster, vijf alo's en twee opleidingen voor Master SEN. De invuller van één van de tweedegraads opleidingen geeft aan de inhoud onvoldoende te kennen. In onderstaande tabel wordt de focus van de minor weergegeven op basis van de via de vragenlijst verstrekte (soms summier) informatie. Eén tweedegraads opleiding beschrijft twee verschillende soorten aanbod, waardoor het aantal beschreven minoren uitkomt op 33.

De nadruk lijkt te liggen op een focus gericht op het leren omgaan met en begeleiden van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en ondersteuning bij gedragsmatig en anderszins problematisch gedrag. Het aanbod dat door de opleidingen wordt beschreven kan worden gekarakteriseerd als overwegend probleemgericht.

Tabel 3-17 Toelichting op focus van minoren naar typen opleidingen (in aantallen, meer antwoorden mogelijk)

focus van minor	nadere specificatie	pabo	2e gr	1e gr	1e gr	Master		totaal
				univ	vakm	alo	SEN	
(speciale) onderwijsbehoefte/(S)EN		2	1		1			10
	met educational support	1						
	gedrag en werkhouding	1						
	koppeling so, stoornissen		1					
	stage s(b)o	2						
	binnen regulier onderwijs	1						
gedrag(sondersteuning)		2						4
	+ onderwijsbehoefte						1	
	uitdagend gedrag/stage s(b)o	1						
zorg-/begeleidingstechnieken								3
	binnen sport/bewegen					1		
	12 +		1					
	+ visie		1					
oplossingsgericht werken		1	1					3
	+ positieve psychologie	1						
(speciaal) bewegingsaanbod	MRT					1		3
	speciaal aanbod op maat					1		
verschillen/diversiteit/differentiatie		1					1	3
	+ onderwijsbehoefte	1						
passend onderwijs								2
	attitude, regelgeving, inhoudelijke kennis samenwerkingsverband, school, klas	1						
			1					
(lesgeven) speciaal onderwijs		1				1		2
handelingsgericht werken	taal/rekenen/pedagogiek	1						1
handelingsplan opstellen						1		1
hoogbegaafdheid		1						1
onvoldoende bekend			1					1
totaal abs. antwoorden		18	7	0	1	5	2	33
totaal abs. n		18	6	0	1	5	2	32

3.12 Aanbod curriculumonderdeel passend onderwijs in ‘beperkte-keuzeruimte’

In alle typen opleidingen, op de vakmasters na, wordt in het curriculum een onderdeel op het terrein van passend onderwijs in de ‘beperkte-keuzeruimte’ aangeboden, maar het betreft wel een minderheid binnen de typen opleidingen. Bij de pabo’s biedt de helft een

onderdeel in de ‘beperkte-keuzeruimte’ aan, bij de overige vier typen opleidingen varieert het aandeel van 20% tot 44%.

Over alle opleidingen bezien biedt 37% een onderdeel aan in de ‘beperkte-keuzeruimte’ op het terrein van passend onderwijs. De helft (52%) heeft geen aanbod waaronder een meerderheid van de vakmasters (100%), alo’s (80%), universitaire lerarenopleidingen (57%) en opleidingen voor Master SEN (67%). Eén opleiding heeft dit in het verleden gedaan maar heeft het aanbod geschrapt.

Tabel 3-18 Aanbod in zogenaamde beperkte-keuzeruimte naar typen opleidingen (in procenten)*

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
ja, wordt aangeboden	50	44	29	0	20	33	37
nee, geen aanbod meer (wel in verleden)	0	0	14	0	0	0	2
nee, geen aanbod	39	33	57	100	80	67	52
weet niet	11	22	0	0	0	0	9
totaal abs. (n=100%)	18	9	7	4	5	3	46

* Verschillen tussen typen opleidingen zijn niet significant (df=15, p>0.05).

De toelichting op de focus van het onderdeel/de onderdelen is beantwoord door 16 opleidingen (een derde van de opleidingen): negen pabo’s, vier tweedegraads opleidingen, één universitaire lerarenopleiding, één alo en één opleiding voor Master SEN. Eén pabo geeft aan onvoldoende zicht te hebben om het aanbod te kunnen karakteriseren en twee opleidingen (1 x pabo en 1 x tweedegraads) verwijzen naar het bij de vorige vraag beschreven aanbod.

Van de opleidingen die hun aanbod toelichten is de helft van het aanbod, vooral dat van de pabo’s, is ook hier vooral gericht op het omgaan met leerlingen met speciale (onderwijs)behoeften en op gedrag(sondersteuning), maar vooral vanuit de tweede- en ook eerstegraads opleidingen wordt ook meer gevarieerd en aanbod opgevoerd: omgaan met verschillen, inclusie, taalgericht vakonderwijs en creativiteit.

Tabel 3-19 Focus van aanbod in beperkte-keuzeruimte naar typen opleidingen (in aantallen)

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
(speciale) onderwijsbehoefte/(S)EN	4						4
gedrag(sondersteuning)	3				1		4
omgaan met verschillen		1					1
inclusive education		1					1
taalgericht vakonderwijs		1					1
creativiteit leerlingen verbeteren			1				1
eigen keuze student						1	1
reeds beschreven	1	1					2
onvoldoende zicht	1						1
totaal abs. n en antwoorden	9	4	1	0	1	1	16

3.13 Aandacht voor passend onderwijs in het toekomstig curriculum

Vijf van de zes typen opleidingen geven aan dat zij van plan zijn om meer aandacht aan passend onderwijs in het curriculum te gaan geven. Alleen de universitaire lerarenopleidingen hebben dit voornemen niet.

Van alle typen opleidingen geeft alleen een meerderheid van de tweedegraads opleidingen (56%) aan dat zij van plan zijn om meer aandacht aan passend onderwijs in het curriculum te geven (tegen 37% gemiddeld voor alle opleidingen). Bij de pabo's is dat 44% en de alo's 40%. Bij de vakmasters en opleidingen voor Master SEN geldt dit voor één opleiding.

De hoeveelheid aandacht blijft ongewijzigd bij een meerderheid van de universitaire lerarenopleidingen en opleidingen voor Master SEN (respectievelijk 71% en 67% tegen 46% gemiddeld voor alle typen opleidingen). Bij de pabo's, alo's, tweedegraads opleidingen en vakmasters geldt dat voor respectievelijk 44%, 40%, 33% en 25%. Eén opleiding (2%) verwacht minder aandacht te gaan besteden aan passend onderwijs in het curriculum en 15% weet het niet.

Tabel 3-20 Voornemen om hoeveel aandacht voor passend onderwijs in curriculum aan te passen naar typen opleidingen (in procenten)*

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
meer aandacht	44	56	0	25	40	33	37
hoeveelheid aandacht ongewijzigd	44	33	71	25	40	67	46
minder aandacht	6	0	0	0	0	0	2
weet niet	6	11	29	50	20	0	15
totaal abs. (n=100%)	18	9	7	4	5	3	46

* Verschillen tussen typen opleidingen zijn niet significant (df=15, p>0.05).

Van de 17 opleidingen in de respons die aangeven dat zij *meer* aandacht voor passend onderwijs in het curriculum willen opnemen, zijn er 8 in de opleidingen basisonderwijs, 5 in de tweedegraads opleidingen, 2 bij de alo's, 1 bij de vakmasters en 1 bij de opleidingen voor Master SEN.

In totaal zijn er 9 opleidingen die dat in zowel het verplichte deel als het keuze-onderwijsdeel doen (waaronder 6 pabo's en 2 tweedegraadsopleidingen). Zeven opleidingen hebben het voornemen dat alleen in het verplichte deel te doen. Het betreft 2 pabo's, 3 tweedegraadsopleidingen, 1 alo en 1 Master SEN. Eén opleiding voor vakmasters wil meer aandacht voor passend onderwijs opnemen in het onderdeel keuze-onderwijs.

Tabel 3-21 In welk curriculumonderdeel moet meer aandacht voor passend onderwijs worden besteed naar typen opleidingen (in aantallen)*

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
in verplichte deel	2	3	0	0	1	1	7
in keuze-onderwijs	0	0	0	1	0	0	1
in beide onderdelen	6	2	0	0	1	0	9
totaal abs. (n=100%)	8	5	0	1	2	1	17

* Verschillen tussen typen opleidingen zijn niet significant (df=10, p>0.05).

3.14 Aanbod vanuit lerarenopleidingen voor nascholing en/of ondersteuning van beginnende leraren op gebied passend onderwijs

Bij twee van de zes typen opleidingen heeft een meerderheid een aanbod voor nascholing en/of ondersteuning van beginnende leraren op het gebied van passend onderwijs. Het betreft pabo's (61%) en opleidingen voor Master SEN (100%). Een meerderheid van universitaire lerarenopleidingen, vakmasters en alo's heeft geen aanbod. Bij de tweedegraads opleidingen hebben er vier geen aanbod en zijn er vier voornemens een aanbod te ontwikkelen.

Een minderheid van alle opleidingen (33%) heeft op het gebied van passend onderwijs een aanbod voor nascholing en/of ondersteuning van beginnende leraren. Een vijfde (20%) heeft een voornemen tot het ontwikkelen van een aanbod voor beginnende leraren op dit terrein en 48% heeft geen aanbod.

Tabel 3-22 Aanbod nascholing/ondersteuning voor passend onderwijs van beginnende leraren naar typen opleidingen (in procenten)*

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
aanbod voor beginnende leraren	61	11	0	0	0	100	33
voornemen tot aanbod	11	44	14	0	40	0	20
geen aanbod	28	44	86	100	60	0	48
totaal abs. (n=100%)	18	9	7	4	5	3	46

* Verschillen tussen typen opleidingen zijn niet significant (df=10, p>0.05).

Vijftien opleidingen (bijna een derde van het totaal) hebben de focus van hun nascholings- of ondersteuningsaanbod voor beginnende leraren beschreven: elf pabo's, drie masters SEN en één tweedegraads opleiding. Vooral de pabo's en alle opleidingen voor Master SEN zijn dus actief op dit gebied.

Eén pabo geeft aan alleen iets op dit gebied aan te bieden als het veld erom vraagt, een andere noemt als aanbod diverse onderwerpen hbo-nascholing en diverse masters (soms nog in ontwikkeling) en een derde pabo geeft aan dat men mogelijk dergelijk aanbod gaat ontwikkelen.

Tabel 3-23 Focus van nascholing/ondersteuning voor passend onderwijs van beginnende leraren naar typen opleidingen (in aantallen, meer antwoorden mogelijk)

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
(speciale) onderwijsbehoefte/(S)EN	3					1	4
attitude/visie	1					1	2
preventie	2						2
leren en gedrag	1					1	2
samenwerking ouders						1	1
omgaan met verschillen		1					1
jonge kind	1						1
gedragsspecialist	1						1
NT2	1						1
klassenmanagement	1						1
oplossingsgerichte aanpak	1						1
diverse onderwerpen hbo-nascholing en							
diverse masters	1						1
alleen op vraag werkveld	1						1
in ontwikkeling	1						1
totaal abs. antwoorden	15	1	0	0	0	4	20
totaal abs. n	11	1	0	0	0	3	15

Het nascholingsaanbod voor beginnende leraren vanuit vooral de pabo's en de opleidingen voor Master SEN is zeer gevarieerd en het accent lijkt niet zozeer te liggen op

problemen, maar meer op aanvulling op en toespitsing van de initiële opleiding op vaak ook vooral heel praktische terreinen.

3.15 Inhoudelijke accenten bij de aanpassing van het curriculum

Opleidingen kunnen verschillende inhoudelijke accenten leggen bij de aanpassing van het curriculum voor passend onderwijs. In de vragenlijst zijn in dit verband achttien items opgenomen. Respondenten konden aangeven of en zo ja in welke mate zij hierop accenten hebben gelegd bij de aanpassing van het curriculum voor passend onderwijs (zie tabel 3-24a/b). De vijfpuntsschaal waarop dat kon worden aangegeven varieert van 'geen accent' tot 'zeer zwaar accent'. Daarnaast konden zij zelf onderwerpen aandragen waarop zij in de aanpassing van het curriculum accenten hebben gelegd.

Minimaal 50% van alle opleidingen heeft bij de aanpassing van het curriculum een zwaar tot zeer zwaar accent gelegd op de volgende onderwerpen (in aflopende volgorde):

- vaardigheid in het differentiëren in verschillen bij alle vakken (door 61% genoemd);
- vaardigheid in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen (52%);
- klassenmanagement in verband met het omgaan met verschillen tussen leerlingen (50%);
- strategieën voor begeleiding van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (50%);
- strategieën voor de omgang met zeer heterogene groepen (50%).

Een meerderheid bij drie van de zes typen opleidingen heeft op deze vijf items een (zeer) zwaar accent gelegd bij de aanpassing van het curriculum. Het betreft pabo's, tweedegraads opleidingen en opleidingen voor Master SEN. Bij de 'vaardigheid in het differentiëren in verschillen bij alle vakken' heeft ook een meerderheid van de alo's hierop gescoord.

Een kwart tot 49% van de opleidingen legt in het curriculum een (zeer) zwaar accent op:

- kennis van instrumenten om sociaal-emotionele en gedragsmatige ontwikkeling in kaart te brengen (41%);
- kennis van instrumenten om leerontwikkeling in kaart te brengen (39%);
- zorgstructuur op school en in het samenwerkingsverband (37%);
- taken en verantwoordelijkheden van de leraar bij passend onderwijs (35%);
- kennis over de achterliggende ideeën bij integratie van leerlingen in het regulier onderwijs (30%);
- gesprekken met ouders rond handelingsplanning (26%).

Minder dan een kwart legt een (zeer) zwaar accent op:

- het werken met ontwikkelingsperspectieven (24%);
- vaardigheid in ict-gebruik ten behoeve van passend onderwijs (17%);
- praktijkervaring opdoen in een school voor speciale onderwijszorg (sbo, so, praktijkonderwijs, vso) (15%);
- kennis van onderwijs aan leerlingen met een fysieke/functionele beperking (11%);
- samenwerking met jeugdhulpinstellingen in en om de school (9%);

- kennis van onderwijs aan leerlingen met een verstandelijke beperking (2%);
- ander accent (13%).

Aan de andere kant op de schaal van accenten zien we dat 57% van alle opleidingen geen of in geringe mate accenten in het curriculum heeft gelegd op de samenwerking met jeugdhulpinstellingen in en om de school.

Als we dan binnen de typen opleidingen kijken en alleen meerderheden vermelden, dan zien we dat dit geldt voor alle universitaire lerarenopleidingen en 67% van de tweedegraads opleidingen.

Daarnaast legt 25% tot 49% van alle opleidingen geen of in geringe mate accenten op:

- kennis van onderwijs aan leerlingen met een verstandelijke beperking (46%), waaronder een meerderheid van tweedegraads opleidingen en universitaire lerarenopleidingen;
- praktijkervaring opdoen in een school voor speciale onderwijszorg (sbo, so, vso, praktijkonderwijs) (46%), waaronder alle universitaire lerarenopleidingen en 67% van de tweedegraads opleidingen;
- vaardigheid in ict-gebruik ten behoeve van passend onderwijs (43%), waaronder alle alo's en 57% van de universitaire lerarenopleidingen;
- het voeren van gesprekken met ouders rond het handelingsplanning (41%), waaronder alle alo's en 86% van de universitaire lerarenopleidingen;
- het werken met ontwikkelingsperspectieven (35%), waaronder alle alo's, 57% van de universitaire lerarenopleidingen en 56% van de tweedegraads opleidingen;
- kennis van onderwijs aan leerlingen met een fysieke/functionele beperking (30%);
- kennis over de achterliggende ideeën bij integratie van leerlingen in het regulier onderwijs (26%), waaronder 57% van de universitaire lerarenopleidingen;
- ander accent (35%).

Minder dan kwart legt geen of in geringe mate accenten op:

- taken en verantwoordelijkheden van de leraar bij passend onderwijs (24%);
- kennis van instrumenten om leerontwikkeling in kaart te brengen (20%);
- kennis van instrumenten om sociaal- emotionele en gedragsmatige ontwikkeling in kaart te brengen (20%);
- strategieën voor begeleiding van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (13%);
- strategieën voor de omgang met zeer heterogene groepen (13%);
- vaardigheid in de omgang met kinderen met gedragsproblemen (11%);
- de zorgstructuur op school en in het samenwerkingsverband (9%)
- klassenmanagement in verband met het omgaan met verschillen tussen leerlingen (7%);
- vaardigheid in het differentiëren in verschillen bij alle vakken (7%).

Op basis van de scores op deze items kunnen we vaststellen dat tweedegraads opleidingen het onderling het meest met elkaar eens zijn. Op 10 van de 18 onderwerpen (56%) wordt door een meerderheid van de tweedegraads opleidingen gescoord. Voor de

universitaire lerarenopleidingen en pabo's bedragen de respectieve percentages 50% en 46%.

Bij de opleidingen voor Master SEN zien we dat een meerderheid dan wel alle opleidingen 16 van de 18 items op dezelfde wijze beantwoorden.

De alo's zijn onderling sterk verdeeld in hun beantwoording van de 18 items.

Het aantal antwoorden van opleidingen voor vakmasters is te klein om er verdere uitspraken over te doen.

Het is ook interessant om inzichtelijk te maken waarin pabo's en tweedegraads opleidingen zich van elkaar onderscheiden bij het leggen van (*zeer*) *zware* accenten in het curriculum in verband met passend onderwijs. Het betreft de volgende twee items:

- kennis van instrumenten om leerontwikkeling in kaart te brengen: pabo's 61% en tweedegraads opleidingen 31%;
- kennis van instrumenten om sociaal-emotionele en gedragsmatige ontwikkeling in kaart te brengen pabo's 61% en tweedegraads opleidingen 22%;

Daarnaast zijn er drie items waarop door pabo's of tweedegraads opleidingen *geen of in geringe mate* accenten worden gelegd:

- kennis van onderwijs aan leerlingen met een fysieke/functionele beperking: pabo's 44% en tweedegraads opleidingen 67%;
- praktijkervaring opdoen in een school voor speciale onderwijszorg (sbo, so, vso, praktijkonderwijs): pabo's 28% en tweedegraads opleidingen 67%;
- het werken met ontwikkelingsperspectieven: pabo's 11% en tweedegraads opleidingen 56%.

Acht respondenten van 46 opleidingen (17%) dragen zelf items aan. Hiervan leggen er zes een (*zeer*) zwaar accent op:

“Alles vanuit sociale model, ecologische visie, handelingsgericht werken, oplossingsgerichte benadering, Bildung” (bron: opleiding voor Master SEN);

“Formuleren van eigen visie van studenten? op passend onderwijs” (bron: alo);

“Internationale ontwikkelingen” (bron: opleiding voor Master SEN);

“Kinderen zelf betrekken bij het tegemoetkomen aan specifieke onderwijsbehoeften, talentontwikkeling: uitgaan van wat wel goed gaat en daar op voortbouwen (talentmodel i.p.v. medisch/diagnostisch model), kinderen eigenaarschap geven” (bron: pabo);

“Klein beginnen door het bieden van mogelijkheden om praktijkervaringen op te doen, waarbij kennis opgedaan in het curriculum wordt toegepast. Bijv. bij kleine groepjes leerlingen of individuele leerlingen” (bron: tweedegraads opleiding);

“Preventieve maatregelen ter voorkoming van gedragsproblematiek” (bron: pabo).

Tabel 3-24a Mate waarin accenten zijn gelegd bij curriculumaanpassing in verband met passend onderwijs naar typen opleidingen (in procenten)*

		pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
a. kennis over de achterliggende ideeën bij integratie van leerlingen in het regulier onderwijs	geen/gering	17	22	57	25	40	0	26
	enig	50	44	43	0	20	0	37
	(zeer) zwaar	33	33	0	0	40	100	30
b. kennis van onderwijs aan leerlingen met een fysieke/functionele beperking	geen/gering	44	22	29	0	20	33	30
	enig	50	67	43	25	60	67	52
	(zeer) zwaar	6	11	29	0	20	0	11
c. kennis van instrumenten om leerontwikkeling in kaart te brengen	geen/gering	6	44	29	0	40	0	20
	enig	33	22	43	0	60	33	33
	(zeer) zwaar	61	33	14	25	0	67	39
d. kennis van instrumenten om sociaal-emotionele en gedragsmatige ontwikkeling in kaart te brengen	geen/gering	6	44	43	0	20	0	20
	enig	33	33	29	25	40	0	30
	(zeer) zwaar	61	22	14	0	40	100	41
e. de zorgstructuur op school en in het samenwerkingsverband	geen/gering	6	0	29	0	20	0	9
	enig	50	78	43	25	40	0	48
	(zeer) zwaar	44	22	29	0	40	100	37
f. klassenmanagement in verband met het omgaan met verschillen tussen leerlingen	geen/gering	6	0	29	0	0	0	7
	enig	28	44	43	50	60	33	39
	(zeer) zwaar	67	56	29	0	40	67	50
g. kennis van onderwijs aan leerlingen met een verstandelijke beperking	geen/gering	44	67	71	25	20	0	46
	enig	56	33	29	0	60	100	46
	(zeer) zwaar	0	0	0	0	20	0	2
h. strategieën voor begeleiding van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	geen/gering	11	0	29	0	40	0	13
	enig	33	22	14	50	60	0	30
	(zeer) zwaar	56	78	43	0	0	100	50
i. strategieën voor de omgang met zeer heterogene groepen	geen/gering	11	11	14	0	40	0	13
	enig	33	22	43	25	40	0	30
	(zeer) zwaar	56	67	43	0	20	100	50
totaal abs. (n=100%)		18	9	7	4	5	3	46

* De antwoorden 'geen en gering accent' en 'zwaar en zeer zwaar accent' zijn samengevoegd, 'n.v.t.' is niet vermeld in de tabel waardoor percentages niet altijd tot 100% optellen. Voor elk van de items zijn verschillen tussen typen opleidingen niet significant (df=15, p>0.05).

Tabel 3-24b Mate waarin accenten zijn gelegd in curriculum naar typen opleidingen (vervolg, in procenten)*

		pabo	2e gr	1e gr	1e gr	Master		totaal
				univ	vakm	alo	SEN	
j. vaardigheid in ict-gebruik ten behoeve van passend onderwijs	geen/gering	39	33	57	0	100	33	43
	enig	39	44	29	25	0	33	33
	(zeer) zwaar	22	22	14	0	0	33	17
k. vaardigheid in het differentiëren in verschillen bij alle vakken	geen/gering	6	0	14	0	20	0	7
	enig	28	22	57	25	0	0	26
	(zeer) zwaar	67	78	14	25	80	100	61
l. vaardigheid in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen	geen/gering	6	11	29	25	0	0	11
	enig	33	22	29	0	60	0	28
	(zeer) zwaar	61	67	29	0	40	100	52
m. praktijkervaring opdoen in een school voor speciale onderwijszorg (sbo, so, vso, praktijkonderwijs)	geen/gering	28	67	100	25	40	0	46
	enig	44	33	0	0	40	0	28
	(zeer) zwaar	28	0	0	0	20	33	15
n. het werken met ontwikkelingsperspectieven	geen/gering	11	56	57	0	100	0	35
	enig	50	22	29	25	0	67	35
	(zeer) zwaar	39	22	14	0	0	33	24
o. gesprekken met ouders rond handelingsplanning	geen/gering	17	44	86	25	100	0	41
	enig	39	33	14	0	0	33	26
	(zeer) zwaar	44	22	0	0	0	67	26
p. samenwerking met jeugdhulpinstellingen in en om de school	geen/gering	50	44	100	25	100	0	57
	enig	44	44	0	0	0	0	26
	(zeer) zwaar	6	0	0	0	0	100	9
q. taken en verantwoordelijkheden van de leraar bij passend onderwijs	geen/gering	28	22	29	0	40	0	24
	enig	28	33	57	25	40	33	35
	(zeer) zwaar	44	44	14	0	20	67	35
r. ander accent	geen/gering	56	11	43	25	20	0	35
	enig	6	0	0	0	0	33	4
	(zeer) zwaar	11	11	0	0	20	67	13
totaal abs. (n=100%)		18	9	7	4	5	3	46

* De antwoorden 'geen en gering accent' en 'zwaar en zeer zwaar accent' zijn samengevoegd, 'n.v.t.' is niet vermeld in de tabel waardoor percentages niet altijd tot 100% optellen. Voor elk van de items zijn verschillen tussen typen opleidingen niet significant (df=15, p>0.05).

In de onderstaande overzichtstabel zijn de gemiddelde scores op de volledige antwoordschaal voor de afzonderlijke items opgenomen die hierboven zijn beschreven. Een gemiddelde score lager dan 3 duidt op antwoorden die dicht bij geen of een gering accent liggen, een gemiddelde score hoger dan 3 duidt op antwoorden die dicht bij een zwaar of zeer zwaar accent liggen.

Tabel 3-24c Mate waarin accenten zijn gelegd in curriculum naar typen opleidingen (gemiddelde scores op schaal van 1-5)

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	Master alo	Master SEN
a. kennis achterliggende ideeën integratie leerlingen	3,2	3,1	2,1	2,0	2,8	4,7
b. kennis onderwijs leerlingen met fysieke/funct. beperking	2,5	2,9	2,7	3,0	3,0	2,7
c. kennis instrumenten leerontwikkeling	3,7	2,9	2,8	4,0	2,4	3,7
d. kennis instrumenten soc., emot., gedragsm. ontwikkeling	3,7	2,9	2,3	3,0	3,2	4,7
e. zorgstructuur op school en in het samenwerkingsverband	3,4	3,3	3,0	3,0	3,4	4,0
f. klassenmanagement in verband met omgaan met verschillen	3,7	3,7	3,1	3,0	3,4	4,0
g. kennis onderwijs leerlingen met verstandelijke beperking	2,3	2,1	1,9	2,0	3,0	3,0
h. strategieën begeleiding lln met extra onderst.-behoeften	3,6	4,0	3,3	3,0	2,6	4,7
i. strategieën voor de omgang met zeer heterogene groepen	3,6	3,7	3,4	3,0	3,0	4,3
j. vaardigheid in ict-gebruik	2,8	3,0	2,7	3,0	1,2	3,0
k. vaardigheid in differentiëren in verschillen bij alle vakken	3,8	4,2	3,0	3,5	3,6	4,3
l. vaardigheid in omgang leerlingen met gedragsproblemen	3,7	3,7	3,2	2,0	3,4	4,7
m. praktijkervaring in school voor speciale onderwijszorg	2,9	2,1	1,3	2,0	3,0	4,0
n. het werken met ontwikkelingsperspectieven	3,3	2,6	2,1	3,0	1,4	3,7
o. gesprekken met ouders rond handelingsplanning	3,3	2,8	1,6	1,0	1,2	4,0
p. samenwerking jeugdhulpinstellingen in en om de school	2,5	2,3	1,4	2,0	1,4	4,3
q. taken en verantwoordelijkheden van de leraar	3,3	3,3	3,0	3,0	2,8	4,3
r. ander accent	1,7	3,0	1,0	1,0	2,5	4,3

3.16 Meest onmisbare competentie van leraren voor passend onderwijs in de klas

Lerarenopleidingen is gevraagd de meest onmisbare eigenschap of vaardigheid die een opleiding een student moet meegeven om passend onderwijs in de klas vorm te geven te omschrijven. Bijna alle opleidingen (45 van de 48) hebben de vraag beantwoord; vaak bestaande uit meerdere aspecten. In onderstaande tabel worden de antwoorden gerubriceerd en gepresenteerd.

Tabel 3-25 Onmisbare competenties/vaardigheden voor studenten naar typen opleidingen (in aantallen, meer antwoorden mogelijk)

onmisbare competentie	nadere specificatie	pabo	2e gr	1e gr	1e gr	Master	totaal	
				univ	vakm	alo		SEN
SBL competentie(s)							23	
	alle (1-7)	2						
	1: interpersoonlijk	3	1					
	2: pedagogisch	6	1		1			
	3: vakinhoudelijk/didactisch	1			1			
	4: organisatorisch	2	1					
	6: samenwerken met omgeving	1						
	7: reflectie en ontwikkeling	2	1					
verhouden tot alle leerlingen							14	
	relaties aangaan/in gesprek gaan met	2		1				
	kennen van/voorzien in onderwijsbehoeften	2	2					
	verantwoordelijk voelen voor op eigen niveau aandacht geven aan			1		1		
	welkom heten		1					
	eigen verantwoordelijkheid geven	1						
	kijken en luisteren naar	1		1				
uitgaan van/rekening houden/omgaan met verschillen		2	2	2	1	3	1	11
uitgaan van inclusief onderwijs			2		1			3
positieve houding		1	2					3
visie(ontwikkeling)				1			1	2
aanpassen eigen gedrag		1				1		2
openheid/nieuwsgierigheid			1			1		2
klassenmanagement			1				1	2
communicatieve vaardigheden			1					1
creativiteit		1						1
omgaan eigen emoties						1		1
begeleiden leerlingen m stoornis						1		1
samenwerking met ouders		1						1
geen mening						1		1
totaal abs. antwoorden		29	16	7	5	8	3	68
totaal abs. n		18	9	6	4	5	3	45

In de antwoorden wordt vaak, vooral vanuit de pabo's (17 x), gerefereerd aan de SBL-competenties. De pedagogische competentie wordt het vaakst genoemd, gevolgd door de interpersoonlijke, de organisatorische en die op het gebied van reflectie en ontwikkeling.

Veel van de onmisbaar geachte vaardigheden en eigenschappen liggen ook op het gebied van omgaan met alle leerlingen, omgaan met en uitgaan van verschillen en vormgeven van inclusief onderwijs: samen goed voor 28 aspecten van de 68 genoemde. Opvallend is hierbij dat vanuit alle soorten lerarenopleidingen het uitgaan van of omgaan met verschillen als een belangrijke competentie wordt benoemd.

3.17 Studenten praktijkervaring laten opdoen met passend onderwijs in stage

Iets meer dan de helft van de tweedegraadsopleidingen (5 van de 9) vindt het in (zeer) ruime mate een probleem om alle studenten goede praktijkervaring te laten opdoen met passend onderwijs. Bij 17% van de pabo's (3 opleidingen) zien respondenten dit in (zeer) ruime mate als een probleem, terwijl 45% van de pabo's dit niet of in geringe mate zo ervaren. Eén universitaire lerarenopleiding en 1 alo vinden dit in (zeer) ruime mate een probleem.

Drie van de 7 universitaire lerarenopleidingen en 2 van de 4 vakmastersopleidingen zeggen niet te weten of het probleem is.

Voor 22% van alle opleidingen is het in (zeer) ruime mate een probleem, voor 26% geldt dit in enige mate en 37% ziet hier niet of nauwelijks een probleem. Vijftien procent weet het niet.

Tabel 3-26 Mate waarin het een probleem is om alle studenten goede praktijkervaring met passend onderwijs te laten doen naar typen opleidingen (in procenten en schaalscores)*

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
niet	28	0	29	25	0	67	22
geringe mate	17	11	0	25	40	0	15
enige mate	39	22	14	0	20	33	26
ruime mate	11	22	14	0	0	0	11
zeer ruime mate	6	33	0	0	20	0	11
weet niet	0	11	43	50	20	0	15
totaal abs. (n=100%)	18	9	7	4	5	3	46
gemiddelde scores (schaal 1-5)	2,5	3,9	2,3	1,5	3,0	1,7	

* Verschillen tussen typen opleidingen zijn niet significant (df=25, p>0.05).

3.18 Verwachte resultaten aanpassingen curriculum

Pabo's (44%) en universitaire lerarenopleidingen (43%) melden – voor zover respondenten dat op het moment van onderzoek kunnen inschatten – het vaakst dat de curriculaanpassingen in verband met passend onderwijs merendeels de verwachte resultaten hebben opgeleverd. Dit gaat ook op voor een derde van de tweedegraads opleidingen, 1 opleiding voor Master SEN en 1 alo.

Bij de tweedegraadsopleidingen en alo's noteert de meerderheid (56% en 60%) dat de aanpassingen gedeeltelijk de verwachte resultaten hebben opgeleverd, terwijl dat voor

28% van de pabo's, 29% van de universitaire lerarenopleidingen en 1 opleiding voor Master SEN geldt.

De vakmasters hebben er onvoldoende zicht op of kunnen het niet beoordelen.

Voor alle opleidingen tezamen meldt 35% dat de curriculaanpassingen in verband met passend onderwijs merendeels het resultaat hebben opgeleverd dat ervan verwacht werd. Hetzelfde percentage, 35%, meldt gedeeltelijk resultaat. Eén opleiding (2%) ziet grotendeels geen resultaat. Vijftien procent kan het nog niet beoordelen en 7% meldt een ander voorlopig resultaat.

Tabel 3-27 Verwachte resultaten van curriculaanpassing opgeleverd naar typen opleidingen (in procenten)*

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
merendeels wel	44	33	43	0	20	33	35
gedeeltelijk	28	56	29	0	60	33	35
grotendeels niet	0	11	0	0	0	0	2
nog onvoldoende zicht op ander voorlopig resultaat	17	0	0	75	20	0	15
n.v.t.	6	0	14	0	0	33	7
n.v.t.	6	0	14	25	0	0	7
totaal abs. (n=100%)	18	9	7	4	5	3	46

* Verschillen tussen typen opleidingen zijn niet significant (df=25, p>0.05).

Enkele opleidingen (5) geven aan andere opbrengsten te hebben bereikt dan verwacht, maar daarvan vinden twee opleidingen (1 x pabo, 1 x vakmasters) dat er onvoldoende aangepast of veranderd is om resultaten te bereiken.

De overige drie opleidingen melden:

- *“de transfer van de opleidingsvisie en kennis naar de beroepspraktijk (...) sterk bepaald (is) door de betreffende beroepscontext en de vaardigheden en ambities van de student om de inzichten m.b.t. passend onderwijs in de eigen praktijk te brengen en deze met collega's te delen.”* (bron: opleiding voor Master SEN);
- *“(het) interessant (is) om te zien (..) dat studenten (maar zoals blijkt uit eigen onderzoek óók startende leerkrachten) aangeven dat (zij) het omgaan met kinderen met speciale onderwijsbehoeften zien als onderdeel van de taak van de leerkracht. Moeilijk, maar het is onderdeel van. (...) Verder is het essentieel om ons te realiseren (als opleiding, maar ook als werkveld) dat het onmogelijk is de studenten voor te bereiden op de complexiteit van het lesgeven, samenhangend met passend onderwijs. Een deel zal écht in de praktijk moeten worden geleerd.”* (bron: pabo) en
- *“wat we doen (...) aan(sluit) bij of (...) vooruit (loopt) op de praktijk van de scholen (...) passend onderwijs als doel (verhoudt) zich erg slecht (..) tot het aantal contacturen van leraren met leerlingen in het po en vo. (...) Passend onderwijs vraagt om afstand nemen, afstemmen en sparren met collega's en samen ontwerpen/ideeën opdoen, Daarvoor is nu te weinig ruimte. En daarom gaat het voorlopig nog niet zo hard.”* (bron: universitaire lerarenopleiding).

3.19 Voornaamste nog uit te voeren aanpassing van het curriculum

Gevraagd wat de voornaamste aanpassing aan passend onderwijs is die de lerarenopleiding nog in hun opleiding gerealiseerd zou willen zien, antwoorden 44 van de 48 opleidingen.

Uit tabel 3-28a/b blijkt dat veruit de meeste (27) aanpassingen die men in eerste instantie noodzakelijk vindt, betrekking hebben op de vormgeving of insteek van het curriculum of de stage. Aanpassingen op dit terrein staan op de agenda bij alle soorten opleidingen: 13 keer bij de pabo's, drie keer bij de tweedegraads opleidingen, vijf keer bij de eerstegraads universitaire opleidingen, één keer bij de vakmaster, drie keer bij de alo's en twee keer bij de opleidingen voor Master SEN. De genoemde aanpassingen zijn zeer divers: meer bij de eigen studenten differentiëren (tweedegraads opleidingen), bijvoorbeeld, of het afstemmen van vakgebieden (pabo), meer training (pabo), stage in het speciaal onderwijs (alo), inzicht in digitale mogelijkheden (pabo) en aandacht voor onderwerpen als het veel genoemde omgaan met verschillen (6 x genoemd: 2 x pabo, 3 x universitaire lerarenopleidingen en 1 x alo) of de rol van ouders (pabo).

De manier waarop passend onderwijs als thema in de opleiding vorm krijgt en vooral de behoefte aan meer aandacht hiervoor binnen de opleidingen wordt 12 keer als aanpassingswaardig genoemd (5 x pabo, 3 x tweedegraads, 3 x alo, 1 x SEN). Het gaat ook hier om een diversiteit van noodzakelijk geachte aanpassingen, zoals een doorgaande lijn in de opleiding (1 x pabo, 1 x tweedegraads, 1 x alo) of de consequenties voor het opleiden van leraren van de toename van het aantal zorgleerlingen (alo).

Eveneens 12 keer (5 x pabo, 6 x tweedegraads, 1 x eerstegraads universitair) wordt het team genoemd als focus van noodzakelijke aanpassingen. Belangrijke onderwerpen hierbij zijn betere afstemming tussen vakdidactiek en pedagogiek, een onderwerp dat vooral door tweedegraadsopleidingen wordt genoemd (1 x pabo, 4 x tweedegraads), en het ontwikkelen van een gedeelde visie (3 x pabo, 2 x tweedegraads, 1 x eerstegraads universitair).

Beter afstemmen met opleidingsscholen en studenten worden door respectievelijk 2 en 1 opleiding genoemd.

Vijf opleidingen geven aan waarom het moeilijk is een aanpassing te selecteren.

Tabel 3-28a Voornaamst nog uit te voeren aanpassing curriculum naar typen opleidingen (in aantallen, meer antwoorden mogelijk)

terrein aanpassing	nadere specificatie	1e gr							totaal
		pabo	2e gr	univ	vakm	alo	Master SEN		
passend onderwijs	meer aandacht		1						12
	meer ruimte in major	1							
	meer aandacht in MBO/HBO							1	
	meer verplicht, minder keuze	1							
	doorgaande lijn in opleiding	1	1			1			
	zelf in praktijk brengen		1						
	aandacht positieve aspecten	1							
	consequenties vaststellen voor opleiding van groeiend aantal zorgleerlingen							1	
	expertise verder ontwikkelen							1	
	meer onderdeel van didactiek en pedagogiek	1							
team/collega's	gedeelde visie	3	2	1					12
	afstemmen	1							
	afstemming/uitwisseling vakdidactiek en pedagogiek	1	4						
curriculum/stage/praktijk	meer inzicht in ontwikkeling van student en zijn praktijk passend onderwijs							1	27
	differentiëren in eigen opleiding		1						
	afstemming vakgebieden	1							
	aandacht pedagogisch handelen		1						
	verdieping	1							
	minder uitgaan van specialisaties							1	
	training aanvullend op kennis	1		1					
	verplichte stage speciaal onderwijs							1	
	inzicht in digitale mogelijkheden	1							
	kind zien i.p.v. standaardcurriculum	1							
	omgaan met verschillen/differentiatie	2		3		1			
	optimaliseren leerprocessen kinderen							1	
	speciale leerproblemen/onderwijsbehoeften	1					1		
	focus op talentontwikkeling		1						
	expertiseontwikkeling								
	hoogbegaafdheid	1							
	rol en betrokkenheid ouders	1							
afstemming regionale behoeftes/ontwikkelingen	1								
aandacht gepersonaliseerd leren	1								
aandacht samenwerking in kindcentra	1								
good practices laten zien				1					

Tabel 3-28b Voornaamst nog uit te voeren aanpassing in curriculum naar typen opleidingen (in aantallen, meer antwoorden mogelijk, vervolg)

terrein aanpassing	nadere specificatie	1e gr						Master SEN	totaal
		pabo	2e gr	univ	vakm	alo			
opleidingsscholen	mee afstemmen	1							2
	meer aanbod good practices	1							
studenten	mee afstemmen	1							1
varia betreffende keuzes in aanpassing	thema is vrije keuze studenten					1			1
	in overleg met werkveld	1							1
	moeilijke keuze i.v.m. vol curriculum	2							2
	weet niet					1			1
totaal abs. antwoorden		29	12	6	3	6	3		58
totaal abs. n		18	9	6	3	5	3		44

3.20 Belangrijkste hulpbronnen voor aanpassing van het curriculum

Lerarenopleidingen hebben verschillende hulpbronnen en andere vormen van ondersteuning gebruikt bij de aanpassing aan passend onderwijs die volgens hen van het grootste belang zijn geweest. Dat blijkt uit de antwoorden van 41 van de 44 opleidingen. Zes opleidingen gaven te kennen dat er van specifieke hulpbronnen geen sprake was. Eigen contacten van de opleiding worden 14 keer genoemd als belangrijke hulpbron, vooral voor pabo's: in het bijzonder contacten met het werkveld (8 x pabo, 2 x SEN). Eigen netwerk, contacten met collega-instellingen en met samenwerkingsverbanden worden door vier pabo's genoemd. Dergelijke contacten vormen dus een belangrijke hulpbron voor met name de pabo's.

In tien gevallen is de hulpbron afkomstig van of uit de eigen opleiding: eigen opleiders, expertise, intern overleg in totaal vijf keer (1 x pabo, 1 x tweedegraads, 1 x eerstegraads universitair en 1 x alo), intern beschikbare kennis en ervaring twee keer (1 x pabo, 1 x tweedegraads), meer bewegingsvrijheid, ruimere facilitering drie keer (1 x tweedegraads, 2 x Master SEN) en richtinggevende interne documenten/modellen drie keer (2 x pabo, 1 x eerstegraads universitair). Deze 'eigen' hulpbronnen zijn voor diverse opleidingen dus van groot belang.

Artikelen, literatuur en websites worden negen keer genoemd: drie keer door pabo's, drie keer door tweedegraadsopleidingen, twee maal door eerstegraads universitaire opleidingen en één maal door een Master SEN-opleiding. Ook literatuur kan dus zeker wel als hulpbron worden gekarakteriseerd.

Experts en inspiratoren worden zes keer genoemd als hulpbron (3 x pabo, 2 x tweedegraads, 1 x eerstegraads universitair), terwijl wetenschap en lectoraat door drie pabo's en één Master SEN als hulpbron worden aangewezen.

Ook in zes gevallen wordt verwezen naar voorlichtingsmateriaal van de overheid (2 pabo's, 1 alo) en naar de referentiekaders van de onderwijsraden (1 x pabo, 2 x alo).

Internationale contacten en perspectieven vormen voor twee opleidingen (1 x tweedegraads en 1 x Master SEN) een belangrijke hulpbron.

Landelijke ontwikkelingen zijn, ten slotte, de hulpbron voor één pabo.

Tabel 3-29 Hulp/hulpbron/ondersteuning die voor opleiding bij aanpassing aan passend onderwijs van het grootste belang is geweest naar typen opleidingen (in aantallen, meer antwoorden mogelijk)

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
eigen opleiders, eigen expertise, intern overleg	1	1	1		2		5
kennis en ervaring in eigen instelling	1	1					2
meer bewegingsvrijheid/extra facilitering		1				2	3
richtinggevend(e) intern(e)							
document(en)/model(len)	2		1				3
eigen netwerk	1						1
contacten collega instellingen	2						2
contacten werkveld	8					2	10
contacten samenwerkingsverband(en)	1						1
wetenschap/lectoraat	3					1	4
inspiratoren/experts	3	2	1				6
literatuur/artikelen/websites	3	3	2			1	9
voorlichtingsmateriaal overheid	2				1		3
referentiekader PO-Raad/VO-raad/MBO Raad	1				2		3
landelijke ontwikkelingen	1						1
contact scholen buitenland		1					1
internationale perspectieven, oriëntaties						1	1
geen, niet van toepassing		2	1	2	1		6
totaal abs. antwoorden	29	11	6	2	6	7	61
totaal abs. n	18	8	4	3	5	3	41

3.21 Knelpunten bij aanpassing van het curriculum

Knelpunten bij de aanpassing van het curriculum in verband met passend onderwijs doen zich voor bij een meerderheid binnen drie van de zes typen opleidingen. Driekwart van de tweedegraads opleidingen, tweederde van de opleidingen voor Master SEN en meer dan de helft van de pabo's rapporteren knelpunten op dit terrein. Bij de alo's, universitaire lerarenopleidingen en vakmasters ervaart 20 tot 33% knelpunten in de aanpassing van het curriculum.

Gemiddeld ervaart 51% van de opleidingen knelpunten bij de aanpassing van het curriculum in verband met passend onderwijs knelpunten. De resterende helft heeft dat niet.

Tabel 3-30 Ervaren knelpunten bij de curriculaanpassing naar typen opleidingen (in procenten)*

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
ja	56	78	29	33	20	67	51
nee	44	22	71	67	80	33	49
totaal abs. (n=100%)	18	9	7	3	5	3	45

* Verschillen tussen typen opleidingen zijn niet significant (df=5, p>0.05).

Knelpunten die de aanpassing aan passend onderwijs in de weg stonden werden ervaren door 23 opleidingen, waaronder 10 pabo's en zeven tweedegraadsopleidingen. Ook gaven twee van de drie opleidingen voor Master SEN aan dat er sprake was van knelpunten. Het belangrijkste knelpunt lijkt het gebrek aan ruimte en tijd in het curriculum; dit wordt 12 keer opgevoerd: door pabo's en tweedegraads opleidingen elk vier keer, en telkens één keer door een eerstegraads universitaire opleiding, een eerstegraads vakmaster, een alo en een opleiding voor Master SEN.

Een belangrijk obstakel lijkt verder gebrek aan interne overeenstemming of gebrek aan interne expertise (2 x pabo, 3 x tweedegraads, 1 x Master SEN) en problemen met realisering in de praktijk door beperkte toepassingsmogelijkheden (1 x pabo, 1 x tweedegraads, 1 x eerstegraads universitair en 1 x Master SEN), en een negatief beeld van passend onderwijs in het werkveld (1 x pabo, 1 x tweedegraads).

Tabel 3-31 Aard van knelpunten die aanpassing aan passend onderwijs verhinderden naar typen opleidingen (in aantallen, meer antwoorden mogelijk)

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
geen ruimte en/of tijd in curriculum/moeilijk inpassen	4	4	1	1	1	1	12
geen interne gedeelde visie/onvoldoende interne expertise	2	3				1	6
beperkte toepasbaarheid in stage	1	1	1			1	4
negatief beeld in werkveld	1	1					2
praktijkverschillen in werkveld	1						1
studenten nog niet aan toe		1					1
beperkte ontwikkeltijd docenten					1		1
gebrek aan voorbereidingstijd bij invoering nu keuze-onderdeel	1						1
totaal abs. antwoorden	11	10	2	1	2	3	29
totaal abs. n	10	7	2	1	1	2	23

3.22 Ondersteuningsbehoefte lerarenopleidingen bij curriculumontwikkeling

Op dit moment zegt 29% van de lerarenopleidingen geen behoefte aan ondersteuning te hebben bij de curriculumontwikkeling voor passend onderwijs. Vier procent (1 pabo en 1

tweedegraads opleiding) zegt daar nu wel behoefte aan te hebben en een vijfde (18%) sluit niet uit dat in de toekomst hier behoefte aan zal zijn. De helft (49%) kan de ondersteuningsbehoefte op het moment van onderzoek nog niet inschatten.

Tabel 3-32 Behoeftte aan ondersteuning bij curriculumontwikkeling voor passend onderwijs naar typen opleidingen (in procenten)*

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
op dit moment	6	11	0	0	0	0	4
naar verwachting op termijn	17	11	29	33	20	0	18
nog niet in te schatten	50	67	43	33	40	33	49
nee	28	11	29	33	40	67	29
totaal abs. (n=100%)	18	9	7	3	5	3	45

* Verschillen tussen typen opleidingen zijn niet significant (df=15, p>0.05).

Tien opleidingen (iets minder dan een vijfde van de opleidingen) hebben hun ondersteuningsbehoefte op het terrein van passend onderwijs toegelicht. Daaronder zijn vier pabo's, twee tweedegraads en twee universitaire lerarenopleidingen. Bij de drie opleidingen voor Master SEN is geen ondersteuningsbehoefte; één universitaire lerarenopleiding heeft nog geen ondersteuningsbehoefte.

Uitbouw van kennis, visieontwikkeling en uitwisseling van good practices worden respectievelijk door drie, door twee en opnieuw door twee opleidingen genoemd. Verder ligt de ondersteuningsbehoefte op het gebied van facilitering.

Tabel 3-33 Toelichting op ondersteuningsbehoefte naar typen opleidingen (in aantallen, meer antwoorden mogelijk)

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
uitbouw kennis, inzichten	1		1	1			3
breed gedragen visie	2						2
uitwisseling van good practices	1	1					2
facilitering van aandacht zorgleerlingen in het curriculum					1		1
sparring tijd		1					1
nog niet			1				1
totaal abs. antwoorden en n	4	2	2	1	1	0	10

3.23 Wenselijk ondersteuningsaanbod voor lerarenopleidingen

In de vragenlijst is aangesloten bij ontwikkelingen in ADEF, LOBO en VELON waar diverse werkgroepen passend onderwijs tot ontwikkeling zijn gekomen die steeds nadrukkelijker inzetten op ondersteuning bij de werkontwikkeling in lerarenopleidingen op het gebied van passend onderwijs. In het onderzoek is gevraagd aan welk type ondersteuningsaanbod er behoefte bestaat. Er zijn vijf thema's voorgelegd. Bij de

beantwoording is gebruikgemaakt van een vijfpuntsschaal variërend van 'geen' tot 'in zeer ruime' mate.

De interesse is het sterkst voor het thema 'ontwikkeling van een kader dat de gebieden aangeeft die aan bod moeten komen in lerarenopleidingen, willen deze passend-onderwijsproof zijn': 58% heeft in (zeer) ruime mate behoefte aan dit aanbod. De interesse hiervoor is voornamelijk sterk bij pabo's (72%) en tweedegraads opleidingen (78%).

De twee thema's '(verdere) ontwikkeling van een kennisbasis passend onderwijs' en 'ontwikkeling/opstelling van methodische tips, suggesties en aanbevelingen voor samenwerking met het werkveld' volgen met elk 51%. De interesse voor deze thema's is ook sterk bij de pabo's (respectievelijk 61% en 50%) en tweedegraadsopleidingen (67% en 78%). Twee van de drie opleidingen voor Master SEN hebben in (zeer) ruime mate interesse in het laatst genoemde thema.

Bij 42% is er in (zeer) ruime mate behoefte aan 'werkbezoeken aan opleidingen in binnen- en/of buitenland'. Een zeer ruime meerderheid van de tweedegraads opleidingen (89%) en twee van de drie opleidingen voor Master SEN tonen in (zeer) ruime mate interesse. Een vijfde (20%) heeft in (zeer) ruime mate behoefte aan 'groepsgewijze intensieve bestudering van relevante wetenschappelijke literatuur'. Respectievelijk een en twee opleidingen geven aan in enige mate en in (zeer) ruime mate behoefte te hebben aan een ander aanbod (bij elkaar opgeteld 6%), 36% heeft geen of nauwelijks behoefte en 58% weet het niet.

Tabel 3-34a Mate van behoefte aan thematisch aanbod naar typen opleidingen (in procenten)*

		pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	Master alo	Master SEN	totaal
a. werkbezoeken aan opleidingen in binnen- en/of buitenland	geen/geringe	22	11	57	33	40	33	29
	enige	33	0	43	67	40	0	29
	(zeer) ruime	44	89	0	0	20	67	42
b. groepsgewijze intensieve bestudering van relevante wetenschappelijke literatuur	geen/geringe	33	22	71	67	100	67	49
	enige	44	44	29	0	0	0	31
	(zeer) ruime	22	33	0	33	0	33	20
c. (verdere) ontwikkeling van een kennisbasis passend onderwijs	geen/geringe	22	0	14	67	40	33	22
	enige	17	33	43	33	20	33	27
	(zeer) ruime	61	67	43	0	40	33	51
d. ontwikkeling van kader van gebieden die aan bod moeten komen in lerarenopleidingen, willen deze passend-onderwijsproof zijn	geen/geringe	6	0	43	33	40	33	18
	enige	22	22	29	33	20	0	22
	(zeer) ruime	72	78	29	33	40	33	58
e. ontwikkeling/opstelling van methodische tips, suggesties en aanbevelingen voor samenwerking met het werkveld	geen/geringe	28	11	29	33	40	33	27
	enige	22	11	29	33	40	0	22
	(zeer) ruime	50	78	43	33	20	67	51
f. ander gewenst aanbod	geen/geringe	50	0	43	100	20	0	36
	enige	6	0	0	0	0	0	2
	(zeer) ruime	6	0	0	0	20	0	4
totaal abs. (n=100%)		18	9	7	3	5	3	45

* De antwoorden 'geen' en 'geringe mate' zijn samengevoegd tot 'geen/geringe' en de antwoorden 'in ruime mate' en 'zeer ruime mate' zijn samengevoegd tot 'ruime mate'. De antwoorden 'weet niet' zijn niet vermeld in de tabel waardoor percentages niet altijd tot 100% optellen. Voor elk van de items zijn verschillen tussen typen opleidingen niet significant (df=20, p>0.05).

In de onderstaande overzichtstabel zijn de gemiddelde scores op de volledige antwoordschaal voor de afzonderlijke items opgenomen die hierboven zijn beschreven. Een gemiddelde score lager dan 3 duidt op antwoorden die dicht bij geen of in geringe mate liggen, een gemiddelde score hoger dan 3 duidt op antwoorden die dicht bij in ruime en in zeer ruime mate liggen.

Tabel 3-34b Mate van behoefte aan thematisch aanbod naar typen opleidingen (gemiddelde scores op schaal van 1-5)

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN
a. werkbezoeken aan opleidingen in binnen- en/of buitenland	3,4	4,2	2,1	2,3	3,0	3,3
b. bestudering wetenschappelijke literatuur	2,7	3,2	1,7	2,0	1,2	2,7
c. (verdere) ontwikkeling van kennisbasis passend onderwijs	3,4	3,9	3,1	1,7	3,0	2,7
d. ontwikkeling van referentiekader voor opleidingen	3,9	4,2	2,7	2,7	3,4	3,5
e. ontwikkeling/opstelling van methodische tips, etc. voor samenwerking met werkveld	3,3	4,1	3,3	2,7	3,0	3,7
f. ander gewenst aanbod	1,5	0,0	1,0	1,0	3,0	0,0

Zes opleidingen, 4 pabo's en twee alo, hebben gebruikgemaakt van de gelegenheid aanvullend gewenst aanbod te formuleren. Eén alo gaf hierbij aan het gewenste aanbod al bij de eerdere vragen te hebben aangevinkt, maar nu te willen benadrukken dat de invuller er *“weinig zicht op (..) (heeft) in hoeverre er ooit daadwerkelijk gebruik zal worden gemaakt van de scholing m.b.t. Passend Onderwijs.”*

De andere vijf opleidingen spraken de volgende (diverse) voorkeuren uit:

- *“Bijscholing van huidig onderwijsgevend personeel”* (bron: alo);
- *“Het verbinden aan het kerncurriculum als vanzelfsprekend en niet in het bijzonder”* (bron: pabo);
- *“Ik ben erg voor meer uitwisseling en ondersteuning”* (bron: pabo);
- *“m.b.t. kennisbasis: advies om in te stappen in het proces van herijking van de landelijke kennisbases met name kennisbasis generiek. Graag GEEN aparte kennisbasis Passend Onderwijs ontwikkelen, want het grote aantal kennisbases voor de Pabo maakt het nu al lastig implementeerbaar.”* (bron: pabo);
- *“Volgens mij zijn er al veel kaderstellende stukken aanwezig over Passend Onderwijs in algemene zin en algemene competenties (..). Ik zou als lerarenopleider wel geholpen worden met het (mede)ontwikkelen van diverse visie-stukken op passend onderwijs (passend bij diverse regionale ontwikkelingen) met daarbij passende scenario's/ontwerpeisen of bouwstenen voor curriculumontwikkeling. Daarbij aandacht voor basis- en keuze accenten.”*(bron: pabo).

3.24 Regeling Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen 2013-2016

In 2013 trad de regeling Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen in werking met een looptijd tot 2016. In deze periode konden lerarenopleidingen en samenwerkingsverbanden subsidie ontvangen voor de opzet en uitvoering van projectplannen voor de versterking van hun samenwerking. Het gaat hierbij om samenwerking in algemene zin en in het bijzonder op vier thema's (opbrengstgericht werken, ouderparticipatie, pesten en omgaan met verschillen).

In het onderzoek is gevraagd naar deelname aan deze regeling, omdat een van de thema's van de regeling betrekking heeft op omgaan met verschillen in de klas en de begeleiding van beginnende leraren raakt.

Bij de afzonderlijke typen opleidingen is een meerderheid van de pabo's (67%), tweedegraads (56%)- en universitaire lerarenopleidingen (71%) bij de regeling betrokken geweest. De resterende opleidingen hebben geen betrokkenheid gehad (33% tot 40%) of weten het niet.

Gemiddeld is 49% van alle opleidingen betrokken geweest bij de regeling, 11% niet en een aanzienlijke groep van 18 lerarenopleidingen, 40%, weet het niet.

Tabel 3-36 Opleiding betrokken bij 'regeling Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen 2013-2016' naar typen opleidingen (in procenten)*

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
ja	67	56	71	0	0	0	49
nee	0	11	0	33	40	33	11
weet niet	33	33	29	67	60	67	40
totaal abs. (n=100%)	18	9	7	3	5	3	45

* Verschillen tussen typen opleidingen zijn niet significant (df=10, p>0.05).

Van 22 opleidingen die van de regeling gebruik hebben gemaakt (de pabo's, tweedegraads opleidingen en universitaire lerarenopleidingen), geeft 45% aan dat de regeling in (zeer) ruime mate een interessant resultaat heeft opgeleverd op het gebied van passend onderwijs voor de lerarenopleiding. Voor 18% geldt dat in enige mate en voor 5% in geringe mate. Volgens 14% heeft deelname aan de regeling geen interessante resultaten op het gebied van passend onderwijs opgeleverd. Een vijfde (18%) weet het niet.

Tabel 3-37 Mate waarin de regeling een interessant resultaat op het gebied van passend onderwijs heeft opgeleverd naar typen opleidingen*

	pabo	2e gr	1e gr univ	totaal	totaal
niet	0	2	1	3	14%
geringe mate	0	0	1	1	5%
enige mate	2	1	1	4	18%
ruime mate	7	2	0	9	41%
zeer ruime mate	1	0	0	1	5%
weet niet	2	0	2	4	18%
totaal	12	5	5	22	100%
gemiddelde scores (schaal 1-5)	3,9	2,6	2,0		

* Verschillen tussen typen opleidingen zijn niet significant (df=10, p>0.05).

Dertien opleidingen, waaronder negen pabo's, drie tweedegraads opleidingen en 1 universitaire lerarenopleiding beschrijven de opbrengst van de regeling op het gebied van passend onderwijs.

De regeling richtte zich op samenwerking op vijf specifieke thema's: omgaan met verschillen, opbrengstgericht werken, pesten, ouderbetrokkenheid en begeleiding

startende leraren. Meestal liggen de beschreven opbrengsten op meerdere terreinen, hetgeen gezien deze vijf thema's voor de hand ligt.

Voor de pabo's geven aan actief in de weer geweest te zijn met deze regeling en opbrengsten op het terrein van passend onderwijs te hebben bereikt. Alle thema's waaraan in de regeling aandacht werd besteed komen impliciet en/of expliciet aan bod bij de opbrengsten die door de opleidingen genoemd worden, maar de nadruk ligt op omgaan met verschillen (totaal 5 x door pabo's genoemd als opbrengst) en begeleiding van startende leraren (totaal 6 x genoemd: 5 x pabo, 1 x tweedegraads).

Tabel 3-38 Toelichting op opbrengsten van de regeling op het gebied van passend onderwijs naar typen opleidingen (in aantallen, meer antwoorden mogelijk)

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	Master alo	Master SEN	totaal
aanscherping curriculum op themagebieden	1						1
voor opleiding bruikbaar materiaal ontwikkeld op opleidingsscholen			1				1
uitwisseling pabo-werkveld op meerdere niveaus	1						1
uitwisseling resultaten ontwikkelgroepen		1					1
werkveld in beweging op themagebieden	1						1
omgaan met verschillen	2						2
denken in mogelijkheden van leerlingen met speciale behoeften	1						1
hoogbegaafdheid/talentenklas	1						1
nauwere samenwerking met sbo/so	1						1
kindleergesprekken	1						1
sociaal veilig leerklimaat	1	1					2
samenwerking met ouders	1						1
ondersteuning beginnende leraren	2	1					3
ondersteuning starters naar basisbekwaam door samenwerkingsverband	1						1
onderzoek leerkrachtvaardigheden bij gedragsproblemen	1						1
doorontwikkeling competentieprofiel naar basisbekwaam	1						1
totaal abs. antwoorden	16	3	1	0	0	0	20
totaal abs. n	9	3	1	0	0	0	13

3.25 Voorbeelden van good practice op het gebied van passend onderwijs

In de vragenlijst is gevraagd of de lerarenopleiding zelf een voorbeeld van goede of veelbelovende praktijk heeft bedacht, op de rails gezet of al verwezenlijkt waar zij heel trots op zijn. Hen is gevraagd in voorkomend geval een korte omschrijving hiervan te geven.

Iets minder dan de helft (23 van de 48) opleidingen heeft de vraag naar een beschrijving van good practice beantwoord; behalve van de eerstegraads vakmasters zijn van alle soorten lerarenopleidingen beschrijvingen van good practice ontvangen. Twee tweedegraads opleidingen hebben aangegeven dat er vooralsnog geen sprake is van good practice en één pabo dat het moeilijk is iets specifiek te noemen omdat het gaat om een lijn die in voortdurende ontwikkeling is. Elk antwoord kan verschillende elementen van good practice bevatten.

Onderstaande tabel bevat zeer korte beschrijvingen van good practice, die vaak geen recht kan doen aan de soms uitgebreide beschrijvingen die de opleidingen hebben opgesteld. Er is een grove onderverdeling gemaakt in good practice die betrekking heeft op de uitgangspunten voor en/of vormgeving van het curriculum en de stage, speciale werkvormen en good practice gericht op samenwerking met het werkveld.

De meeste beschrijvingen (totaal 19: 7 x pabo, 4 x tweedegraads, 1 x eerstegraads universitair, 2 x alo, 5 x SEN) hebben betrekking op good practice op het gebied van het curriculum: nieuwe uitgangspunten, nieuwe modules, nieuwe inhoud ingevlochten in bestaande opleidingsdelen. Hieronder vallen zeer diverse onderwerpen, bijvoorbeeld een nieuw didactisch model (eerstegraads universitair), een module bewegingsonderwijs (alo), een leerroute gepersonaliseerd leren (SEN) en het gebruik van co-teaching (SEN).

In vier gevallen heeft de beschrijving meer betrekking op de werkvorm: een congres (pabo), gastcolleges (1 x pabo, 1 x eerstegraads universitair) en studiereizen en studiebezoeken met studenten (tweedegraads).

Ten slotte noemen ook vier opleidingen (3 x pabo 1 x SEN) good practice op het gebied van samenwerking met het werkveld, zoals ondersteuning van de scholen bij invoering van SWPBS (SEN).

Tabel 3-39a Voorbeelden van good practice naar typen opleidingen (in aantallen, meer antwoorden mogelijk)

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
<i>uitgangspunten/inhoud/vormgeving curriculum en stage</i>							19
checklist passend onderwijs als basis voor curriculumaanpassing						1	1
nieuw didactisch model hulp op maat met toolkit po/vo			1				1
oplossingsgericht werken in het gehele curriculum	1						1
basisdimensie Master SEN: inclusie en diversiteit i.s.m. scholen inzet opbrengstgericht/handelingsgericht werken voor studenten in het kader van passend onderwijs						1	1
onderwijsmodule omgaan met beperkingen/stoornissen bij bewegingsles, resulterend in handelingsplan					1		1
module speciale onderwijsondersteuning	1						1
direct contact met ouders over ontwikkeling leerling ingebouwd in opleiding	1						1
leerroute gepersonaliseerd leren met ict geeft studenten ondersteuning bij vormgeven passend onderwijs						1	1
leren werken vanuit preventie (groepsplan)	1						1
profiel FLOO: studenten leren bij specifieke onderwijsbehoeften passende pedagogische interactie in te zetten	1						1
vakoverstijgende module HGW, specialisatie jonge en oude kind	1						1
veel enthousiasmerende aandacht voor differentiëren in de klas; presentaties studenten op scholen		1					1
minor speciaal bewegen; studenten leren goed te kijken en passend beweegaanbod te ontwerpen					1		1
modules zorgstructuur op school, verdiepen in leer- en gedrags- problemen (stageplaats) en hulpverlening		1					1
option passend onderwijs bij Engels		1					1
ontwikkeling cursussen passend onderwijs		1					1
co-teaching						1	1
stage sbo	1						1
<i>bijzondere werkvormen</i>							4
congres zorg voor studenten met workshops vanuit werkveld (instellingen en so)	1						1
gastcolleges vanuit so, sbo pro en talentklassen	1						1
gastdocent ervaren in begeleiding zorgleerlingen			1				1
studiereizen en studiebezoeken met studenten		1					1

Tabel 3-39b Voorbeelden van good practice naar typen opleidingen (in aantallen, meer antwoorden mogelijk, vervolg)

	pabo	2e gr	1e gr univ	1e gr vakm	alo	Master SEN	totaal
<i>samenwerking werkveld</i>							4
facilitering scholen leidt tot good practice, good practice leidt tot betere stages voor studenten	1						1
samenwerking werkveld en resulterende producten	1						1
samenwerken met de praktijk	1						1
ondersteuning scholen bij SWPBS						1	1
moelijk specifiek te zeggen: geïntegreerde lijn in voortdurende ontwikkeling	1						1
nog geen good practice		2					2
totaal abs. antwoorden	13	7	2	0	2	6	30
totaal abs. n	12	6	2	0	2	3	23

4. Resultaten interviews met lerarenopleiders en hun overleg- en samenwerkingsverbanden

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van de interviews die afgenomen zijn. Het betreft hier het kwalitatieve deel van het onderzoek dat we eerder hebben toegelicht in het gedeelte over de onderzoeksopzet. Het gaat om een tweetal onderdelen, te weten:

- Interviews met vertegenwoordigers van werkverbanden van samenwerkende lerarenopleidingen (LOBO, ADEF, ICL, WOSO) en de beroepsorganisatie van lerarenopleiders (VELON).

Doel van deze gesprekken is steeds om te achterhalen of en zo ja welke activiteiten, anticiperend en reagerend op de invoering van passend onderwijs, uitgevoerd en in voorbereiding zijn genomen door deze werkverbanden van opleidingstypen en de vereniging van lerarenopleiders. Tezamen genomen moeten deze interviews een beeld opleveren dat als decor kan dienen voor de activiteiten van lerarenopleiders en (type) lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten. In de gesprekken, die de eerste deelvraag van deze thematische casestudy moeten beantwoorden, is steeds gevraagd naar de ondernomen activiteiten met een accent op het wat, het waarom (doel/beoogd resultaat) en het wanneer. Ook werd gevraagd naar voornemens, eventuele knelpunten en opdrachten voor de toekomst.

- Interviews met (coördinerende) lerarenopleiders van vier typen lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten en wel i) de pabo, ii) tweedegraads lerarenopleiding (vo/mbo), iii) de eerstegraads universitaire lerarenopleiding, en iv) de opleiding Master SEN).

Het doel van de vraaggerekenen is om een beeld te schetsen van de wijze waarop in deze geselecteerde vier typen lerarenopleidingen gereageerd is op de invoering van passend onderwijs. De gespreksonderwerpen daarbij zijn de deelvragen van het onderzoek en een verdieping van vraaggebieden van de internet-enquête. Het gaat daarbij om een verdiept inzicht en een concretisering van de aanpak, doelstelling, resultaten, uitdagingen en opdrachten voor de toekomst. De leidraad voor de interviews is opgenomen in bijlage 3.

Hieronder worden de resultaten van de interviews beschreven per onderdeel. Allereerst volgt een beknopte beschrijving van de interviews met ADEF, ICL, LOBO, WOSO en VELON. Daarna beschrijven we uitgebreider de resultaten van de gesprekken met opleiders verbonden aan vier typen lerarenopleidingen.

4.1 Interviews met LOBO, ADEF, ICL, WOSO en VELON

De interviews voor dit onderdeel hebben plaatsgevonden in de periode juni-september 2016. Een overzicht van de gesprekspartners is opgenomen in bijlage 4. Hieronder zijn de resultaten van de gesprekken kort weergegeven. We houden daarbij de volgende volgorde aan:

- Algemeen Directeurenoverleg Educatieve Faculteiten (ADEF)
- Landelijk overleg Lerarenopleidingen basisonderwijs (LOBO)
- Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL)
- Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs (WOSO)
- Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON)

Algemeen Directeurenoverleg Educatieve Faculteiten (ADEF)

De opleidingsverantwoordelijken (directeuren/managers) van de tweedegraads lerarenopleidingen van hogescholen werken samen in het Algemeen Directeurenoverleg Educatieve Faculteiten (ADEF). Jaarlijks komt dit overleg een tiental keren bij elkaar, inclusief de jaarlijkse studiedag. Al langere tijd werkt men in ADEF-verband met een meerjarenagenda. Op die agenda staan de afgelopen jaren onderwerpen als studierendement, afstudeerrichtingen, opleiden in de school, ict, inductie, leven lang leren, en positionering van masteropleidingen.

In verband met de ontwikkeling van passend onderwijs is in 2009 het thema passend onderwijs toegevoegd aan de meerjarenagenda en werd een lid van ADEF aangewezen als kartrekker van dit onderwerp. In 2011 heeft dit geleid tot een landelijke studiedag over passend onderwijs van tweedegraads lerarenopleidingen in Gouda met plenaire sprekers en diverse workshops. In het verlengde hiervan is besloten met een grote groep opleidingsdirecteuren en lerarenopleiders een studiereis te maken naar Schotland om ideeën op te doen over de aanpak en inhoud van curriculumverbetering op het terrein van passend onderwijs en de tweedegraads lerarenopleidingen. Deze studiereis vond plaats in 2013 en heeft een vervolg gekregen in de oprichting van een ADEF-werkgroep Passend onderwijs.

De ADEF-werkgroep Passend onderwijs bestaat niet uit leidinggevenden van de opleidingen, maar uit lerarenopleiders van tweedegraads opleidingen (voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs) met (coördinerende) taken op het gebied van de aandacht voor passend onderwijs/speciale onderwijszorg/leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften in het curriculum. Een inhoudelijk deskundige is aangezocht als voorzitter op te treden van deze werkgroep. Het ADEF-overleg van directeuren en opleidingsmanagers wordt actief op de hoogte gehouden van de voortgang in de werkgroep.

De ADEF-werkgroep Passend onderwijs komt jaarlijks zes keer per bijeen. Op deze werkbijeenkomsten ging het de aanvankelijk vooral om het uitwisselen en bespreken van (deel)leerplannen op het gebied van passend onderwijs en speciale onderwijszorg van de deelnemende tweedegraads lerarenopleidingen van hogescholen, als ook het bespreken van de kennisbasis en hulpbronnen voor het curriculum, waaronder met name bruikbare literatuur. Daarna zijn deze activiteiten aangevuld met een studiebezoek in het buitenland en werkbezoeken aan elkaar. Ook werd bij een bestaand handboek gericht op het onderwijs aan leerlingen met gedragsmoeilijkheden een bijpassend werkboek voor

studenten van lerarenopleidingen gemaakt en een handleiding voor lerarenopleiders. In het najaar van 2016 staat een werkbezoek van Schotse universiteiten aan Nederlandse tweedegraads opleidingen gepland met het doel duurzame samenwerkingsrelaties te ontwikkelen (uitwisseling van opleiders en studenten), bij te dragen aan kwaliteitsverbetering van de leerplannen van individuele hogescholen, en onderwerpen te identificeren waarop kan worden samengewerkt bij (de aanpak van) de verdere kwaliteitsverbetering van het curriculum, de samenwerking met scholen en professionalisering van lerarenopleiders.

Landelijk overleg Lerarenopleidingen basisonderwijs (LOBO)

Het landelijk overleg lerarenopleidingen basisonderwijs (LOBO) is al enkele decennia het centrale netwerk voor overleg en ontmoeting van opleidingsverantwoordelijken van alle pabo's in Nederland. Het is geen bestuurlijk overleg maar een netwerk waarin tal van inhoudelijke vraagstukken geagendeerd worden die in de praktijk van de lerarenopleidingen basisonderwijs en de praktijk van het basisonderwijs aan de orde zijn; de agenda is gericht op informatie, kennisdeling en implementatie. Het LOBO komt per jaar een tiental keren nagenoeg voltallig bijeen; bijeenkomsten worden voorbereid door een vaste agendacommissie die evenzoveel keer voorafgaande aan de landelijke vergaderingen samenkomt.

Reeds voordat de benaming 'passend onderwijs' werd gehanteerd was binnen LOBO aandacht voor zaken als diversiteit, weer samen naar school, omgaan met verschillen, leer- en gedragsproblemen. Vanaf 2011 heeft de aandacht voor speciale onderwijszorg onder de noemer van passend onderwijs in het LOBO-verband een impuls gekregen mede door deelname van LOBO aan de Alliantie Onderwijs en Jeugdzorg. Deze alliantie is een platform waarin de lerarenopleidingen van hogescholen (LOBO, ADEF, WOSO) samenwerken met landelijke kennisinstellingen en een grote groep landelijke branche- en koepelorganisaties op het brede terrein van onderwijs en zorg. Met elkaar streven die organisaties ernaar om de opleiding en scholing van (aanstaande) leraren 'passend onderwijsproof' te maken, om studenten te leren omgaan met verschillen en met talenten van leerlingen en van kinderen die speciale onderwijsbehoeften en gedragsproblemen hebben in het bijzonder.

Op initiatief van de Alliantie Onderwijs en Jeugdzorg heeft de SLO in 2011 in nauwe afstemming met LOBO en de alliantie een exploratief onderzoek uitgevoerd naar de wijze waarop de toerusting voor passend onderwijs plaatsvindt in de pabo en hoe voortgezette scholing zou kunnen worden vormgegeven (doorgaande lijn). De resultaten van dit onderzoek zijn in 2013 breed besproken met de pabo's. In schooljaar 2015/2016 is vanuit de Alliantie aan LOBO gevraagd na te gaan of er belangstelling bestaat voor het instellen van een werkgroep Passend onderwijs. Begin schooljaar 2016/2017 verkeert deze LOBO-werkgroep in de opstartfase waarin het uitwisselen van leerplannen en collegiale consultatie en gezamenlijke werkontwikkeling ten behoeve van kwaliteitsverbetering van (deel)leerplannen op het terrein van passend onderwijs de belangrijkste geplande activiteiten zijn.

Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL)

In de Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL) zijn alle lerarenopleidingen van de universiteiten in Nederland verenigd. De ICL is de commissie waarin deze lerarenopleidingen hun beleid afstemmen en coördineren. In de beleidsontwikkeling en – uitvoering wordt nauw samengewerkt met de Vereniging Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU). De ICL komt vijf keer per jaar bijeen en organiseert daarnaast elk najaar een conferentie over een actueel beleidsthema.

Samen met de VSNU heeft de ICL het Actieplan Lerarenagenda Nederlandse Universiteiten gepubliceerd. In dat kader werken de aangesloten lerarenopleidingen aan i) terugdringing van het tekort aan universitair opgeleide leraren, ii) versterking van de kwaliteit van lerarenopleidingen en lerarenopleiders en iii) meer intensieve ondersteuning van de begeleiding en verdere professionele ontwikkeling van (beginnende) leraren. De ICL bevordert daarvoor, zo stelt de website van de ICL, de samenwerking met het onderwijsveld in (academische) opleidingsscholen en het verrichten van relevant onderwijsonderzoek

De vergaderingen van de ICL zijn vooral bestuurlijk/beleidsmatig van aard en het thema Passend onderwijs heeft de afgelopen tijd niet op de agenda heeft gestaan tijdens deze vergaderingen. Mede door toedoen van de Inspectie van het Onderwijs is thans meer aandacht voor het bredere thema van diversiteit in de voorbereiding van studenten. Meer aandacht voor passend onderwijs in het curriculum is niet eenvoudig te realiseren gelet op de eenjarige opleidingsduur van het programma.

Er bestaat niet zoiets als een gezamenlijke kennisbasis voor de eerstegraads universitaire lerarenopleidingen. Wel is er een zogenaamd Domeinspecifiek referentiekader 2013 dat werd opgesteld ten behoeve van de visitatie van de universitaire lerarenopleidingen. Inhoudelijk zijn de afzonderlijke lerarenopleidingen aan zet om een kwalitatief goede opleiding te realiseren.

Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs (WOSO)

Binnen het Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs (WOSO) werken de drie hogescholen met een opleiding Master SEN (Fontys Hogescholen, Hogeschool Utrecht en Hogeschool Windesheim) niet alleen samen op het niveau van de faculteitsdirecties/opleidingsmanagers maar ook, voor meer inhoudelijke onderwerpen als kwaliteitszorg en curriculumontwikkeling, op het niveau van opleidingsdocenten en – onderzoekers. Zo kwam in 2004, ter ondersteuning van de accreditatie, een gezamenlijk competentieprofiel speciale onderwijszorg gereed (de Bruïne, Claasen, Siemons, & Jansma, 2004) . Vijf jaar later werd dat geactualiseerd in de publicatie ‘Inclusief bekwaam’ (Claasen et al., 2009). Deze activiteiten vanuit WOSO zijn sterk geïnspireerd door het werk van het European Agency for Development in Special Needs Education. Deze organisatie heeft een omvangrijk programma heeft uitgevoerd rond het thema lerarenopleidingen en inclusief onderwijs (EADSNE, 2012).

Een ander WOSO-initiatief van de drie hogescholen met een opleiding Master (S)EN is de samenwerking binnen het Landelijk Expertisecentrum Onderwijs en Zorg (LEOZ). Deze samenwerking, gefinancierd uit eigen middelen en extra overheidssubsidie, demonstreert

het belang dat wordt gehecht werd gezamenlijke kennisontwikkeling en -deling rond Passend onderwijs. In het LEOZ-kader zijn diverse projecten uitgevoerd, zoals het formuleren van de generieke kennisbasis, simulatieprogramma's (1 zorgroute en omgaan met verschillen) en beschrijven van de kennisbasis voor thema's als handelingsgericht werken, oplossingsgericht werken, opbrengstgericht werken voor gebruik in de lerarenopleidingen gericht op het basis- en voortgezet onderwijs, op bachelor en masterniveau (doorlopende leerlingen passend onderwijs). De gezamenlijke ondersteuning vanuit WOSO van initiële lerarenopleidingen anders dan die van de eigen hogescholen is beperkt van de grond gekomen. Met het wegvallen van de overheidssubsidie in 2013 zijn de samenwerkingsactiviteiten in LEOZ-verband afgebouwd. Wel is kortgeleden in WOSO-verband de herijking van het profiel van de opleidingen Master SEN (focus, beroepsrollen, beroepsstandaarden e.d.), thans Master Educational Needs geheten, opgeleverd (de Vlaming, Siemons, van den Bosch, & van Huijgevoort, 2015).

[Vereniging Lerarenopleiders Nederland \(VELON\)](#)

De Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON) heeft circa 1500 leden en onderneemt naast conferenties en studiedagen diverse activiteiten voor de beroepsgroep van lerarenopleiders. Te denken valt aan het organiseren van landelijke conferenties en studiedagen, en het beschrijven van de kennisbasis voor lerarenopleiders en een beroepsstandaard (in 2012 vastgesteld). Daarnaast bestaan bij VELON sinds 2005 zogenaamde themagroepen. Op dit moment zijn er vijf: multiculturaliteit in de lerarenopleiding, samen opleiden in de school, ict en de lerarenopleider, professionaliseren van lerarenopleiders in en door onderzoek, en sinds kort ook de themagroep Passend onderwijs en de lerarenopleidingen. Tussen 2007 en 2013 is een kleine groep VELON-leden van hogescholen actief geweest op het gebied van passend onderwijs. Activiteiten betroffen het organiseren van seminars, het bespreken van minoren speciale onderwijszorg/passend onderwijs, en het bevorderen van aandacht voor passend onderwijs door het hele curriculum. De groep bestond vooral uit pedagogen van hogescholen en heeft destijds onvoldoende actieve deelnemers uit de eerstegraads sector kunnen interesseren.

Gelet op het belang van het thema voor de beroepsgroep van lerarenopleiders en de lerarenopleidingen heeft de huidige coördinator van de themagroep Passend onderwijs en de lerarenopleidingen het VELON-bestuur gevraagd de themagroep in te stellen. Na een akkoord van het bestuur is de themagroep in schooljaar 2015/2016 van start gegaan. De activiteiten van de themagroep beogen bij te dragen aan de professionalisering van lerarenopleiders en zijn gericht op kennisdeling en kennisontwikkeling. Het betreft onder meer i) het leren van concrete samenwerkingspraktijken in de regio tussen opleidingen, scholen en samenwerkingsverbanden in het onderwijs, gemeenten en jeugdzorginstellingen om passend onderwijs te realiseren voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, ii) het leren van relevant onderzoek en van Nederlandse en buitenlandse ervaringen met (het opleiden voor) Passend Onderwijs en (het realiseren van) meer inclusieve leeromgevingen, en iii) het bijdragen aan de (generieke) kennisbasis en een 'inclusieve' kennisbasis voor lerarenopleiders.

Vanuit de themagroep worden inmiddels presentaties gegeven op VELON-studiedagen en het jaarlijkse congres, beide gericht op het stimuleren van de professionele ontwikkeling van individuele lerarenopleiders en van de beroepsgroep als geheel (een kerntaak van VELON). Het geheel van activiteiten wil vooral ook curriculumontwikkeling van initiële lerarenopleidingen ondersteunen op het gebied van passend onderwijs en betere samenwerking met het werkveld t.b.v. opleiden en voortgezette professionalisering en scholing. Vanuit de VELON-themagroep wordt samengewerkt met de voorlopersgroep Passend onderwijs aan Hogeschool Windesheim (Lerarenagenda van ministerie OCW, zie eerder) ten behoeve van goede afstemming met de werkgroepen Passend onderwijs in ADEF- en LOBO-verband en wordt getracht op korte termijn ook deelname van de universitaire lerarenopleidingen te realiseren.

Tot zover een korte beschrijving van de resultaten van de gesprekken met vertegenwoordigers van de beroepsorganisatie van lerarenopleiders (VELON) en werkverbanden van samenwerkende lerarenopleidingen (LOBO, ADEF, ICL, WOSO). We vervolgen met een uitgebreidere samenvatting van de interviews met lerarenopleiders.

4.2 Interviews met opleiders van vier typen lerarenopleidingen

De interviews voor dit onderdeel zijn aangekondigd bij en voorbereid met onze gesprekspartners in juni/juli 2016. De interviews zijn vervolgens afgenomen in de eerste helft van september. In bijlage 4 staat een overzicht van de namen en functies van de deelnemers aan deze gesprekken. In totaal gaat het om 13 lerarenopleiders verbonden aan in totaal vijf instellingen voor hoger onderwijs. De volgende typen lerarenopleidingen stonden centraal:

- Master SEN (interview met vijf medewerkers van verschillende opleidingen)
- eerstegraads universitaire lerarenopleiding (interview met drie medewerkers)
- tweedegraads lerarenopleiding vo/mbo (interview met twee medewerkers)
- lerarenopleiding basisonderwijs/pabo én tweedegraads lerarenopleiding vo/mbo (interview met drie medewerkers van dezelfde hogeschool)

In het gesprek over de Master SEN hadden we een vertegenwoordiger van alle drie de MSEN-opleidingen. Bij twee van de overige gesprekken ging het steeds over één hogeschool en één type lerarenopleiding (in het geval van de ulo en bij de tweedegraads lerarenopleiding vo/mbo). In het laatste gesprek over de pabo was ook een lerarenopleider van de tweedegraads lerarenopleiding vo/mbo aanwezig van dezelfde hogeschool.

Onderstaand schema laat zien bij welke instellingen en op welke data de interviews zijn afgenomen.

afnamedatum	opleiding aantal gesprekspartners	instelling
7 september	WOSO-opleidingen Master SEN [5 personen]	Fontys Hogeschool Hogeschool Utrecht Hogeschool Windesheim
12 september	tweedegraads lerarenopleidingen vo/mbo [2 personen]	Hogeschool Arnhem en Nijmegen
12 september	eerstegraads universitaire lerarenopleidingen [3 personen]	Vrije Universiteit
15 september	pabo tweedegraads lerarenopleidingen vo/mbo [3 personen]	Hogeschool Windesheim Hogeschool Windesheim

Hieronder worden de resultaten van de interviews op zeven hoofdpunten beschreven en vergeleken. Deze interviews werden gekenmerkt door een buitengewoon constructieve en open sfeer, waarin betrokken en gedreven lerarenopleiders open vertelden over verworvenheden, hindernissen en zaken die om verdere uitwerking vragen. De samenvatting en vergelijking zijn gebaseerd op de uitgebreide weergaven van de interviews die zijn opgenomen in bijlage 5.

Het doel van deze interviews is om achtergrond en diepgang te geven aan de noodzakelijkerwijze qua diepgang beperkte resultaten van het exploratieve enquêteonderzoek. Via de interviews en de vergelijking wordt geprobeerd een beeld te schetsen van de manier waarop verschillende typen lerarenopleidingen hebben gereageerd op de invoering van passend onderwijs door thema's, waaronder bevorderende en belemmerende aspecten die in het enquêteonderzoek aan de orde komen, te beschrijven zoals die in de praktijk voorkomen en kunnen samenhangen. Het doel van deze verdiepende beschrijving is uitdrukkelijk niet om individuele opleidingen of typen lerarenopleidingen via de interviews en de vergelijking in te delen en te beoordelen.

De zeven thema's die worden beschreven en geanalyseerd zijn:

- gedeelde visie op passend onderwijs;
- curriculumaanpassingen in verband met de invoering van passend onderwijs;
- proces van aanpassing van het curriculum;
- gebruik van informatiebronnen, contacten en voorbeelden;
- onmisbare competenties studenten op het gebied van passend onderwijs;
- relaties met het werkveld;
- voornemens, knelpunten en mogelijke oplossingsrichtingen.

Gedeelde visie op passend onderwijs

De tweedegraads opleidingen van de HAN hebben een leerlijn onderwijskunde ingesteld, waarbij de invulling van het onderwerp passend onderwijs vooral is gericht op omgaan met een diversiteit aan leerlingen, terwijl men juist aandacht zou willen geven aan differentiatie in brede zin en attitudevorming bij studenten. Die moeten in de onderwijspraktijk met nieuwe uitdagingen kunnen omgaan, zoals een leerling met een 'diagnose' die ze nog niet kennen. De geïnterviewde lerarenopleiders vinden dat de studenten moeten beseffen dat zij daar zelf, ook al geven ze scheikunde,

verantwoordelijkheid in moeten nemen en niet alleen de mentor of zorgcoördinator: het kind zit in hun klas. Die houding wordt nu onvoldoende aangeleerd. De mening van opleiders binnen de tweedegraads opleidingen over het belang van passend onderwijs verschilt en de betrokkenheid bij het thema hangt vaak samen met eerder opgedane expertise en ervaringen (bijvoorbeeld als leraar in het speciaal onderwijs). Omdat de opleidingen daarnaast van oorsprong sterk vakgericht zijn, is er volgens de geïnterviewden vooralsnog weinig sprake van een eenheid in visie op passend onderwijs, zeker buiten de onderwijskundigen en pedagogen.

De Hogeschool Windesheim heeft volgens de geïnterviewden veel geïnvesteerd in het meenemen van de opleidingen in een zorgvuldig traject van tijdige aanpassing, visievorming en de uitwerking en invoering van een leerlijn passend onderwijs voor de opleidingen en een minor op het gebied dat door de eigen definitie van passend onderwijs (uitgaan van alle kinderen en de verschillen tussen hen en samenwerking in en om de school) wordt bestreken. Dit heeft geresulteerd in een opleidingspraktijk waarin de voorbereiding op passend onderwijs leidend is. Op de pabo lijkt men er in te slagen de geformuleerde definities tot uitgangspunt te nemen, terwijl men bij de tweedegraads opleidingen in de praktijk wel meer moeite heeft ook de vakken, vakopleiders en schoolbegeleiders te betrekken in de invulling van passend onderwijs.

Ook de eerstegraads lerarenopleiding van de VU heeft een uitgebreid traject van heroriëntering en herontwerp doorlopen, waarbij de opleiding in een nieuwe vorm werd gegoten; hier rapporteert men in ieder geval grote, zij het volgens respondenten impliciete, overeenstemming over de visie bij de sectie Algemene didactiek. De kern van passend onderwijs wordt geformuleerd als het zien van je leerlingen en het zien wat ze nodig hebben om zich lekker te voelen bij jou in de klas en om tot leren te komen bij jou in de klas, maar ook bij deze opleiding zijn de opvattingen van de vakdidactici over passend onderwijs wel minder eenduidig.

De Master SEN-opleidingen hebben naast een traject binnen de eigen opleiding, ook een gemeenschappelijk traject achter de rug met de invulling en invoering van Inclusief bekwaam. In dit document hebben de drie opleidingen Master SEN gezamenlijk hun uitgangspunten/visie voor hun opleidingen geformuleerd. Deze opleidingen hebben op die manier zowel te maken met de visie van de eigen instelling als met de gezamenlijke insteek van Inclusief bekwaam. Passend onderwijs ziet men vooral als de momentane wettelijke regeling waarin het streven naar steeds meer inclusie formeel is vastgelegd en daarom wordt de term 'passend onderwijs' eigenlijk alleen gebruikt als het gaat om de regelgeving en gebruikt men liever bredere begrippen als het uitgaan van en omgaan met verschillen en streven naar inclusie.

De verschillen tussen de opleidingen in de mate waarin er sprake is van een gedeelde visie op passend onderwijs (waarbij de pabo Windesheim en de Master SEN-opleidingen een relatief hoge mate van gedeelde visie rapporteren, terwijl de andere opleidingen meer blijik geven van tegenstellingen binnen het opleidersteam) lijken sterk samen te hangen met enerzijds de tweedeling tussen vakgerichtheid en pedagogiek/onderwijskunde bij de opleidingen voor het voortgezet onderwijs/middelbaar beroepsonderwijs. Anderzijds

lijken verschillen ook samen te hangen met de ontwikkelingsgeschiedenis en de aanpak van de invoering van passend onderwijs van de opleidingen zelf: al dan niet een uitgebreid voorbereidings- en inspraaktraject, al dan niet aandacht voor en inbreng in gemeenschappelijke visievorming. De Master SEN-opleidingen nemen een aparte positie in: enerzijds hebben zij elk het invoeringsproces van hun instelling doorgemaakt, anderzijds vormt juist hun gemeenschappelijke gerichtheid op meer oog voor verschillen en ruimte voor meer inclusie de basis voor gemeenschappelijke bezinning. Het gezamenlijk ontwikkelde document en opleidingskader Inclusief bekwaam (en ook de update daarvan) is tevens voor de opleidingen individueel een fundament. Zij zien zichzelf dan ook als ideologische voorhoede op dit terrein.

Curriculumaanpassingen in verband met de invoering van passend onderwijs

Bij de tweedegraadsopleidingen van de HAN geeft men aan dat de aanzetten in het curriculum op het terrein van passend onderwijs nu niet vanuit een omschreven kader vormgegeven worden en dat er nog geen sprake is van een lijn. Geïnteresseerde docenten geven individueel wel vorm aan eigen initiatieven op het terrein van passend onderwijs, bijvoorbeeld via een keuzeactiviteit passend onderwijs bij Engels, en bezoeken met studenten aan instellingen die leerlingen of uitvallers zorg bieden. Er is kortgeleden een onderzoekskring Passend onderwijs gestart en binnen het kenniscentrum wordt onder meer onderzoek verricht naar het inbouwen in het curriculum van attitudevorming bij studenten. De geïnterviewde lerarenopleiders vinden dit positief. Er komen dus wel initiatieven op gang. In de minor Special Needs komen de verschillende soorten stoornissen en labels aan de orde. In samenwerking met de pabo kan stage worden gelopen in het so of het vso. Het mbo krijgt nog onvoldoende aandacht, zo zeggen de lerarenopleiders van de HAN.

Het curriculum van de eerstegraads opleiding van de VU is, zo wordt geschetst, nu opgebouwd uit kernpraktijken die successievelijk aandacht krijgen, 's ochtends bij algemene didactiek met steeds twee opleiders uit de drie groepen binnen de sectie (pedagogen, uitvoerders en ontwerpers) om zo verschillende perspectieven vorm te geven. Dezelfde kernpraktijk kan bij (twee-)wekelijkse onderlinge peergroup reflecties en discussies aan de orde komen en wordt 's middags bij vakdidactiek behandeld. Idealiter wordt op de stagescholen via opdrachten aandacht besteed aan dezelfde kernpraktijk, maar dit is in de praktijk niet altijd te sturen. Vanaf begin wordt gefocust op het gevoelig maken van studenten voor verschillen tussen leerlingen: de basis van lesgeven is weten wie je voor je hebt. Daarom wordt van meet af aan aandacht besteed aan het kijken naar kinderen, zien van verschillen en leggen van contact. Voor specifiek op passend onderwijs gerichte elementen is weinig ruimte: een kernpraktijk omgaan met verschillen, aandacht voor handelingsgericht werken en het formuleren van onderwijsbehoefte in het standaardcurriculum, voor de master aangevuld met aandacht voor min of meer veelvoorkomende leer- en gedragsproblemen en voor leren differentiëren.

Bij de pabo van de Hogeschool Windesheim loopt de lijn van omgaan met verschillen verspreid door het curriculum, met aandacht voor de samenhang van kernonderdelen. Er is volgens de geïnterviewden een duidelijke opbouw van het eerste tot en met het vierde jaar, vooral bij onderwijskunde. Er is wel sprake van een verschuiving, geven geïnterviewden aan. Onder invloed van de leerlijn richt men zich vanaf het begin steeds

meer op de vraag hoe de vakinhoud op de individuele leerling kan worden afgestemd. Individuele gesprekjes met leerlingen zijn niet gericht op wat een kind nog niet kan, maar gaan in op wat het kind als zijn niveau beschrijft en wat het zelf aangeeft nodig te hebben voor verdere ontwikkeling. Dit wordt ook beïnvloed door onderzoek in het lectoraat naar hoe men ervoor kan zorgen dat kinderen onderwijs als logisch en motiverend ervaren. Er is geëxperimenteerd met integratie van vakken om de inhoud voor kinderen natuurlijker te maken. Bij de opleidingen voortgezet onderwijs/middelbaar beroepsonderwijs zit passend onderwijs in de onderwijskunde/pedagogiek en is er aan gewerkt het thema ook in de stages aan de orde te stellen, maar in hoeverre ook binnen de vakken een bijdrage wordt geleverd is soms niet helemaal duidelijk. Het aanknopingspunt is de stage, omdat het handelen in de praktijk studenten bewust kan maken van hun handelen, motieven en drijfveren. Bij de tweedegraadsopleidingen wordt vergeleken met de pabo minder consequent aandacht besteed aan de houding van de student.

Bij de Master SEN-opleiding van Fontys stellen studenten hun eigen profiel samen. Leerroutes voor speciale specialisaties zijn afgeschaft. Wel wordt rekening gehouden met domeinregistraties en differentiatieaantekeningen. Bij de Master SEN van Windesheim zijn nog wel leerroutes, maar daarbij zitten wel vaker po-, vo-, mbo- en (v)so-leraren bij elkaar in een groep. Men kiest voor een generiek of specifiek profiel; vanuit het werkveld is er zeker vraag naar specifieke profielen. De opleiding van de Hogeschool Utrecht kent zeven specialisaties, maar studenten zijn vrij om bij andere opleidingen te shoppen en te kiezen, hoewel de meesten zich tot de specialisaties beperken. De beroepsgroepen vragen ook om specialisaties, melden de opleiders. De Master SEN-opleidingen zien een verbreding in naamgeving (van special educational needs naar educational needs) en focus van alleen specialisme naar gecombineerde specialistische en generieke bekwaamheid: bijvoorbeeld van dyscalculiespecialist naar rekenspecialist en van specialist jonge risicokind naar specialist jonge kind.

Bij de opleidingen die zich richten op het voortgezet/middelbaar beroepsonderwijs onderwijs lijkt de tweedeling tussen 'vakken' en 'pedagogiek/onderwijskunde' een beperkende rol te spelen in de ruimte om aandacht te besteden aan passend onderwijs: het onderwerp passend onderwijs komt hier voornamelijk aan bod bij pedagogiek/onderwijskunde. De eerstegraads opleiding van de VU heeft hier het voordeel dat zowel algemene didactiek als vakdidactiek in de nieuwe opzet steeds uitgaan van dezelfde kernpraktijken: doordat het zien van en omgaan met individuele leerlingen en hun onderwijsbehoeften in deze kernpraktijken een centrale plaats krijgt wordt deze grondhouding op een vanzelfsprekende manier in de opleiding ingebracht. De geïnterviewde pabo wordt minder gehinderd door bovengenoemde tweedeling en de daarin besloten tegenstelling en geeft aan in staat te zijn de eigen uitgangspunten over de omgang met onderling verschillende leerlingen goed vorm te geven in het leerplan, deze uitgangspunten daarnaast steeds verder te ontwikkelen en te experimenteren met de manier waarop nieuw ontwikkelde ideeën vorm kunnen krijgen in de opleiding.

De Master SEN-opleidingen nemen opnieuw hier een aparte positie in: zij leveren specialisten aan het werkveld en bedienen diverse beroepsgroepen. Deze vraag naar specialisten vormt een belangrijke afweging in de inhoudelijke en formele vormgeving van

de opleidingen: er kan gekozen worden voor een zo open mogelijke structuur, zoals bij de opleiding van Fontys, of men kan vasthouden aan opleidingsroutes voor diverse specialisaties. Men signaleert hierbij ook een trend naar vervanging van probleemgerichte specialisaties, zoals dyscalculiespecialist, door bredere specialisaties, zoals rekenspecialist.

Proces van aanpassing van het curriculum

De tweedegraads opleidingen van de HAN heeft zich, mede naar aanleiding van de invoering van de generieke kennisbasis in 2009, gericht op de vormgeving van leerlijnen en lessen voor een curriculum onderwijskunde. Vanuit die basis is men volgens de geïnterviewden bezig, mede naar aanleiding van vragen van studenten, het omgaan met verschillende soorten (speciale) onderwijsbehoeften verder uit te bouwen. Bij deze uitbouw, die stap voor stap plaatsvindt en gaandeweg meer samenhang krijgt, wordt gebruik gemaakt van expertise en interesses van individuele opleiders en van mogelijkheden van de mogelijkheden die al geplande activiteiten, zoals kleine onderzoeken, of keuzeactiviteiten bieden.

De aanpak van de curriculumaanpassing van de geïnterviewde opleidingen is heel verschillend geweest. De Hogeschool Windesheim heeft de noodzaak tot inpassing van passend onderwijs vroegtijdig gesignaleerd en centraal, maar met deelname en raadpleging van de eigen opleiders en consultatie van het werkveld, vormgegeven. Dit gezamenlijke proces leidde tot instelling van een leerlijn (die vooral binnen onderwijskunde vorm krijgt) en een minor.

Op de eerstegraadsopleiding van de VU is twee jaar geleden een vijftal studiedagen gehouden waarin de betrokken opleiders zelf een nieuw curriculum ontworpen en uitgewerkt hebben. Omdat de studenten binnen heel korte tijd aan de eindtermen moeten voldoen (zij-instromers en reguliere master studenten: 1 jaar; minor-studenten: 6 maanden), zijn de verschillende af te leggen proeven uitgangspunt voor het curriculum geworden: steeds is nagegaan welke kernpraktijken beheerst moesten worden voor de volgende proef. De speerpunten voor de kernpraktijken zijn naast elkaar gelegd en vandaar uit is de stof en werkvorm voor de colleges vastgesteld.

Bij de Master SEN-opleiding van Fontys zijn alle opleiders rond 2009 zonder merkbare weerstand overgeschakeld van het beroepsprofiel 'speciaal bekwaam' naar het nieuwe 'inclusief bekwaam': het gaat nu om opleiding van inclusieve leraren met oog voor diversiteit. Deze visie is nu verwerkt in alle modules en toetsen. Bij de Hogeschool Utrecht is in dezelfde periode een project 'passend onderwijzen' ingesteld: opleiders werden geïnterviewd over hun visie op de principes en hun behoeften voor vormgeving ervan. Daaruit kwamen projectgroepen voort over handelingsgericht werken, oplossingsgericht werken, ecologisch perspectief en co-teaching. Het resulterende visiedocument kwam steeds aan bod op algemene studiedagen en kreeg veel aandacht van het management. Bij Windesheim kreeg, zo vertelt men, een soortgelijk proces vorm vanuit de structurele organisatie, met validatiedagen en voortdurende afstemming met adviesraden en werkveld.

De verschillen in de aanpak van de aanpassingen, klein of omvangrijk, vroegtijdig of juist relatief laat, planmatig of niet, vertrekkend vanuit visie of juist pragmatisch, tussen de beschreven opleidingen lijken vooral samen te hangen met de al dan niet centrale aanpak vanuit de instellingen waaraan de opleidingen verbonden zijn en de voorgeschiedenis en uitgangspositie van de opleidingen op dit terrein. De Master SEN-opleidingen en de Hogeschool Windesheim hebben het aanpassingsproces vroegtijdig en planmatig ingezet; bij de eerste graadsopleiding van de VU vormen de aanpassingen een onderdeel van een recente totale curriculumherziening en bij de HAN werd ook meer recentelijk naar aanleiding van invoering van een leerlijn onderwijskunde vastgesteld dat er aandacht nodig was voor passend onderwijs.

De Master SEN-opleidingen nemen een bijzondere positie in omdat zij onderling hebben samengewerkt bij het vaststellen van een gemeenschappelijk kader (Inclusief bekwaam) voor de opleidingen.

Gebruik van informatiebronnen, contacten en voorbeelden

De tweedegraads opleidingen van de HAN zijn weinig gericht geweest op het gebruikmaken van binnen- en buitenlandse literatuur op het gebied van passend onderwijs. Wel heeft men geprofiteerd van gastcolleges en bezoeken aan buitenlandse opleidingen; de laatste gaven zicht op wat in het buitenland al gerealiseerd wordt. De bijeenkomsten van de werkgroep Passend onderwijs van de tweedegraadsopleidingen (ADEF) helpen naar eigen zeggen aanzienlijk bij de ontwikkeling en de aanwezigheid van mensen die echt iets met het onderwerp hebben, is steunend. Het eigen kenniscentrum kan een belangrijke rol vervullen met bijvoorbeeld onderzoek naar attitudevorming in de opleiding, een onderwerp waarvoor de literatuur naar de mening van de geïnterviewde opleiders onvoldoende handvatten bood.

Bij de opleidingen in Windesheim laat men zich inspireren door bezoeken aan scholen waar differentiatie goed vorm krijgt, zo wordt aangegeven. De manier waarop ouderbetrokkenheid vorm krijgt in Rotterdam-Zuid in samenwerking van Hogeschool Rotterdam en gemeente wordt ook als inspiratiebron gezien. Daarnaast zijn lezingen van ervaringsdeskundigen als ouders van belang. Verder wordt samengewerkt met diverse buitenlandse instellingen, met een werkgroep met Vlaamse collega's en onderhoudt men op bepaalde thema's contacten met collega-lerarenopleidingen in Nederland. Bij de vernieuwing van de opleiding van de VU wordt gebruik gemaakt van de uitgangspunten van het ecologisch model (Bronfenbrenner) en van de theorieën van Vygotsky. De opzet van de opleiding heeft vooral geprofiteerd van het theoretisch kader dat eigen lerarenopleiders hanteren. De gerichtheid op de kennisbasis van passend onderwijs heeft daarbij geen sterke rol gespeeld.

Alle Master SEN-opleidingen hebben de (voor het thema relevante) informatiebronnen over passend onderwijs vanuit de overheid (waarop men geabonneerd is) bestudeerd en gebruikt; de benodigde vertaalslag naar de opleiding maakt men zelf. Bij de Master SEN van Fontys heeft men internationale contacten met een aantal universiteiten, o.a. in Finland, Zweden, New Jersey en Wales. Op onderdelen werken deze wel inspirerend, maar een lichtend voorbeeld kan men niet aangeven, mede omdat het zicht op de curricula van

deze instellingen beperkt is. De contacten zijn interessant omdat zij impact hebben op de richting waarin (door)ontwikkeld wordt. De Utrechtse Master SEN volgt belangrijk Nederlands onderzoek, bijvoorbeeld op het terrein van diversiteit, en internationale ontwikkelingen. In iedere module in Utrecht zit tegenwoordig een steunmodule internationaal perspectief met beschrijvingen van eventuele voorbeeldlanden. Ook zijn er bezoeken van buitenlandse collega's. Ook bij Fontys zijn internationale perspectieven zowel qua literatuur als qua praktijk verweven in de opleiding. De uitwisseling van de drie opleidingen bij het bouwen van de gemeenschappelijke kennisbasis hebben veel geholpen om tot eenheid in visie te komen voor het beroepsbeeld en opleidingskader. En ook voor het concreet aanpassen van onderdelen binnen de opleiding zijn contacten met collega-opleidingen Master SEN van groot belang geweest.

Het beeld van het gebruik van voorbeelden, informatiebronnen en contacten verschilt sterk. Dit lijkt samen te hangen met de fase van ontwikkeling van de verschillende opleidingen. In het geval van de eerstegraads opleiding van de VU is men gericht op een herinrichting van de opleidingsopzet en heeft men vooral behoefte aan theoretische onderbouwing van deze nieuwe opzet. De aandacht is daarbij niet expliciet op passend onderwijs gericht. Bij de tweedegraads opleidingen van de HAN is behoefte aan inspiratie en ondersteuning voor de opleiders bij hun streven passend onderwijs verder vorm te geven en uit te bouwen. Het benutten van voorbeeld-leerplannen op het gebied van passend onderwijs van collega-lerarenopleidingen en deelname aan werkbezoeken en de ADEF-werkgroep Passend onderwijs, leveren input voor inspiratie en suggesties voor curriculumontwikkeling. Bij de opleidingen van Windesheim zijn vooral praktijkvoorbeelden van meer inclusieve scholen op het terrein van differentiatie en van samenwerking met ouders en andere professionals inspiratiebronnen voor de vormgeving van de opleiding. De Master SEN-opleidingen lijken het meest gebruik te maken van binnen- en buitenlandse voorbeelden en kennis/literatuur op het gebied van passend onderwijs en benutten ook binnen- en buitenlandse contacten voor ontwikkeling van het curriculum en het beroepsbeeld. Ook hier valt echter op dat men niet of nauwelijks gericht is op het kennismaken en benutten van de leerplannen van lerarenopleidingen die voorbereiden op (meer) inclusieve onderwijspraktijken.

De verschillende typen lerarenopleidingen, uitgezonderd de opleidingen Master SEN, lijken weinig gebruik te maken van binnen- en buitenlandse voorbeelden en kennis/literatuur op het gebied van passend onderwijs voor de ontwikkeling van het curriculum en het beroepsbeeld. Geen van de besproken lerarenopleidingen is gericht geweest op het identificeren, kennismaken en benutten van de leerplannen van lerarenopleidingen die de voorbereiding op (meer) inclusieve onderwijspraktijken in hun leerplan hebben vervat.

[Onmisbare competenties studenten op het gebied van passend onderwijs](#)

Bij de tweedegraads opleidingen van de HAN vindt men het essentieel dat studenten kunnen omgaan met alle verschillen in hun klas en dat de huidige kennisbenadering met focus op stoornissen meer geïntegreerd wordt met pedagogische vaardigheden, waarbij attitudevorming meer aandacht krijgt. Daarnaast moeten studenten het voornemen en de vaardigheden hebben om zich na hun afstuderen verder te blijven ontwikkelen.

Een afgestudeerde pabostudent van Windesheim moet blijk geven van voortdurende nieuwsgierigheid naar de verhalen van kinderen en andere betrokkenen. Uitgaan en waarderen van verschillen zijn daarbij van belang. Essentieel is ook bij deze opleiding dat studenten zich realiseren dat professionele ontwikkeling na hun opleiding een vervolg moet krijgen.

Afgestudeerde studenten van de eerstegraads opleiding van de VU moeten de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen kunnen zien, (h)erkennen, benoemen en er in ieder geval op basisniveau (meer kan, gezien de korte duur van de opleiding niet gevraagd worden) rekening mee kunnen houden.

De Master SEN van Windesheim wil, volgens de opleiders, studenten een beroepsidentiteit meegeven gericht op onderwijs dat uitgaat van diversiteit en dat voldoet aan eisen voor professionals: samenwerken, multidisciplinair denken, gericht op optimalisering van de leeromgeving voor elke leerling. Bij de Master SEN in Utrecht wil men studenten een helicopterview meegeven om zo buiten hun eigen referentiekader te kunnen treden en 'out of the box' te kunnen denken om zich te blijven realiseren dat er meer mogelijk is dan in het huidige systeem gerealiseerd wordt. De opleiding van Fontys benadrukt daarnaast het belang voor het professioneel samenwerken van ontwikkeling van een brede en open blik en het goed leren communiceren.

Vaardigheden en houdingsaspecten die onmisbaar worden geacht zijn onder meer: kunnen omgaan met alle verschillen, integratie van vakkennis pedagogische vaardigheden, attitude, gerichtheid op verdere ontwikkeling (tweedegraads opleiding HAN); voortdurende nieuwsgierigheid, gerichtheid op verdere professionele ontwikkeling (pabo Windesheim); beroepsidentiteit meegeven gericht op onderwijs dat uitgaat van diversiteit en dat voldoet aan eisen voor professionals: samenwerken, multidisciplinair denken, gericht op optimalisering van de leeromgeving voor elke leerling (Master SEN Windesheim); een helicopterview om 'out of the box' te kunnen denken (Master SEN Utrecht), vaardigheden om professioneel te kunnen samenwerken (Master SEN Fontys), en het kunnen zien, (h)erkennen, benoemen en in ieder geval op basisniveau (meer kan, gezien de korte duur van de opleiding niet gevraagd worden) rekening kunnen houden met de onderwijsbehoeften van leerlingen (eerstegraads opleiding VU).

De meeste opleidingen formuleren de essentiële competenties voor studenten op het niveau van vaardigheden, houding en beroepsidentiteit; de competenties genoemd vanuit de eerstegraads opleiding van de VU meer liggen meer op het niveau van praktische vaardigheden; mogelijk hangt dit samen met de korte duur van de opleiding waarin de studenten tot leraar moeten worden gevormd.

[Relaties met het werkveld](#)

Binnen de tweedegraads lerarenopleidingen van de HAN die voorbereiden voor het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs signaleert men veelal een gereserveerde houding ten aanzien van passend onderwijs in het voortgezet onderwijs. Gedoeld wordt op het beeld aldaar dat passend onderwijs wel weer voorbij gaat en de competenties van docenten niet of nauwelijks uitdaagt. Omdat zo'n 2000 studenten stageplaatsen moeten vinden, soms op scholen waarmee de opleiding goede contacten heeft (opleidings- en samenwerkingscholen), maar ook op stagescholen waarmee men geen uitgebreide en vaste afspraken heeft, kan de opleiding scholen niet selecteren, ook

niet als geschikte leeromgeving voor studenten die zich willen voorbereiden op passend onderwijs. Er komen wel vragen uit het werkveld met betrekking tot passend onderwijs. Overwogen wordt hierop in te spelen met conferenties en/of cursussen. Via de Regeling Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen zijn er werkgroepen gevormd op de thema's van de regeling (onder andere pesten); dit kan op termijn leiden tot uitbouw en verbeterde contacten met het werkveld, mogelijk ook op het terrein van passend onderwijs.

De pabo van de Hogeschool Windesheim werkt volop samen met het werkveld, ook op het gebied van passend onderwijs. Het beroepsbeeld is gezamenlijk opgesteld. Opleiders zien het werkveld als ontwerpveld. Via de Regeling Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen is in gecombineerde werkgroepen samengewerkt waarin men relevante literatuur bekeek, in bracht wat de praktijk liet zien en naging waar en hoe hieraan verder te werken. Bij de tweedegraads opleidingen liggen de relaties moeilijker: de houding op vooral stagescholen voor voortgezet onderwijs ten aanzien van passend onderwijs is lang niet altijd positief en dat beïnvloedt de stage-ervaringen en mogelijkheden van de stage als goede beroepsvoorbereiding op passend onderwijs.

De contacten van de eerstegraads opleiding van de VU met het werkveld zijn goed, zo geeft men aan: schoolopleiders (verantwoordelijk voor de stages vanuit de school) hebben meegeschreven aan het curriculum. Voor werkplekbegeleiders (die de stagiairs begeleiden) is er twee keer per jaar een middag samenspraak. Sommige opleidingsscholen maken in hun stagebegeleiding veel gebruik van de kernpraktijken van de opleiding, maar andere doen er weinig mee. De reacties van het werkveld op het nieuwe curriculum en op de nieuwe lichter studenten lijken overwegend positief. Een aandachtspunt is wel dat het voortgezet onderwijs maar beperkt ervaring heeft met en oefenmogelijkheden biedt voor het omgaan met verschillen, zodat het voor de aansluiting nuttig lijkt als studenten niet al te ver vooruit lopen. Ook moet rekening gehouden worden met het feit dat de strikte eindtermen, anders dan in het primair onderwijs, de ruimte beperken voor docenten om flexibel ruimte te bieden aan individuele leerlingen.

De drie Master SEN-opleidingen zijn het erover eens dat, hoe de praktische uitwerking van relaties met het werkveld ook precies vorm krijgt, er in ieder geval meer sprake moet zijn van intensieve samenwerking en onderzoek met het werkveld, ook naar de verdere uitwerking en mogelijkheden van passend onderwijs. De opleidingen vinden bovendien dat zijzelf daar als masteropleidingen individueel en gezamenlijk een cruciale rol in kunnen vervullen, omdat zij de verbinding kunnen maken op de doorgaande (professionele) leerlijn via de bachelor naar de inductiefase, post-hbo en de masterfase. De geïnterviewden van de pabo schetsen een positief beeld van de samenwerking met het werkveld op het gebied van passend onderwijs en zeggen zelf ook van deze samenwerking te profiteren, bijvoorbeeld door input voor het curriculum en betere afstemming bij de stagebegeleiding. De op het voortgezet onderwijs gerichte opleidingen ondervinden meer problemen met wisselende houdingen in het veld ten opzichte van passend onderwijs en minder goede aansluiting tussen de visie van de opleiding en de praktijk op stagescholen. Daarbij komt dat er soms weinig rekening gehouden wordt (en, gelet op de grote aantallen studenten die stages behoeven, ook gehouden kan worden) met de kwalitatieve

uitvoering van passend onderwijs op (stage)scholen. Deze afstemmingsproblemen bemoeilijken de voorbereiding van studenten op passend onderwijs vanuit de lerarenopleidingen.

De Master SEN-opleidingen hebben minder te maken met het werkveld op het gebied van stageplaatsen en stagebegeleiding, maar staan positief tegenover verdergaande samenwerking op het gebied van uitwerking van passend onderwijs en onderzoek.

De Regeling Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen lijkt, bijvoorbeeld bij de pabo van Windesheim en de tweedegraads opleiding van de HAN, een positieve en stimulerende rol te hebben gespeeld in de samenwerking.

Voornemens, knelpunten en mogelijke oplossingsrichtingen

Op de tweedegraads opleidingen van de HAN zou men volgens de opleiders graag meer planmatig aandacht willen besteden aan passend onderwijs; het probleem is dat het curriculum weinig ruimte biedt. Een belangrijke stap zou kunnen worden gezet als een groep docenten zou kunnen worden gefaciliteerd om lijn aan te brengen in het aanbod. De geïnterviewde opleiders streven ernaar een verbrede visie op passend onderwijs vorm te geven, waarin passend onderwijs als onderdeel van differentiatie gezien wordt. Maar er is meer nodig volgens hen. Attitudevorming zou aandacht moeten krijgen, maar de wijze waarop verdient andere overdenking volgens de gesprekspartners. Misschien kan leerstof veel meer verweven worden met andere onderwerpen, bijvoorbeeld klassenmanagement, leerlingbegeleiding of mentoraat, en kan zo meer gebruik gemaakt worden van al bestaand aanbod. Ook gebruik van blended learning (nu ingevoerd in de deeltijdopleiding) biedt wellicht mogelijkheden. Ook kunnen de dramalessen worden ingezet, bijvoorbeeld voor het spelen van casussen.

Bij de lerarenopleidingen van Windesheim staat samenwerking met ouders prominent op de agenda: de mogelijkheden die stages hiervoor bieden zouden beter kunnen worden benut, vinden de opleiders. Op de tweedegraads opleidingen, waar passend onderwijs vooral in onderwijskunde aan bod komt, zou de aandacht voor passend onderwijs uitgebreid moeten worden, maar gebrek aan ruimte in het curriculum bemoeilijkt uitbouw van het aanbod. Misschien kan meer gebruik worden gemaakt van integratie van vakken. Op de pabo is de focus aan het verschuiven van differentiëren (bijvoorbeeld naar drie niveaus) naar het aanbieden van vakinhoud aan individuele leerlingen die zelf aangeven wat ze op een bepaald moment nodig hebben. Een belangrijke vraag vindt men ook hoe de stem van de leerling beter aan de orde te laten komen. Ten slotte wordt eveneens de voorbereiding op en gewenning aan netwerklernen onmisbaar geacht in de voorbereiding op de (inter)professionele samenwerking die passend onderwijs met zich meebrengt. Op de eerstegraads opleiding van de VU denkt men volgens de geïnterviewden in de eerste plaats aan verdere afstemming met de vakdidactici. Differentiatie zou, ook volgens afgestudeerden, verder uitgewerkt moeten worden, maar de ruimte is beperkt: moet daarvoor een extra module worden ingezet, de opleiding worden verlengd of moet het onderwerp juist meer aandacht krijgen binnen de vakdidactiek? Meer aandacht voor passend onderwijs binnen het curriculum kan gelegitimeerd worden als er in de praktijk meer vraag naar is vanuit het werkveld, maar dat is nu nauwelijks aan de orde.

De Master SEN-opleidingen zien onderzoek naar en verbinding met het speciaal onderwijs als een opdracht, maar vinden deze moeilijk vorm te geven. De beweging naar meer diversiteit in het regulier onderwijs onttrekt deze groep enigszins aan het gezicht; het management 'ziet' deze groep soms niet meer als doelgroep en de afname van het numerieke overwicht van so/sbo-leraren in de studentengroepen maakt het ook moeilijker specifiek rekening met deze groep te houden. Dergelijke ontwikkelingen, gecombineerd met het onderbrengen van ambulante begeleiders uit clusters 3 en 4 bij samenwerkingsbanden als generalist of specialist, veroorzaken een reëel risico op verlies van eerder opgebouwde expertise, zoals die ook in het buitenland heeft plaatsgevonden, meent men. Men voorziet dat de sbo-docenten op termijn gaan uitzwerven over het onderwijs en de concentratie van kennis en het leren van elkaar in die setting zal mogelijk verdwijnen. Beroepsverenigingen zouden samen met expertisecentra in behoud en ontwikkeling van expertise kunnen voorzien. Binnen de opleiding is daarom aandacht nodig voor samenwerken en platformleren. Leraren moeten leren samenwerken met collega's en expertisecentra om de praktijk verder te verbeteren.

Vanuit de opleiding van Fontys wordt het belangrijk geacht een balans in het curriculum te vinden tussen specialistisch en generiek bekwaam. De Master SEN in Utrecht wil bevorderen dat alle studenten in alle specialisaties kennis maken met co-teaching als oplossing voor toenemende diversiteit. Men is het erover eens dat de krachten van de drie opleidingen moeten gebundeld worden om als wegbereiders te kunnen fungeren naar inclusief (en niet: passend) onderwijs.

De opleidingen noemen als punten die nog aandacht moeten krijgen: meer planmatige aandacht voor passend onderwijs, verbreding van de visie op passend onderwijs en attitudevorming (tweedegraads opleiding HAN); samenwerking met ouders, afstemmen aanbod op individuele leerlingen, de stem van de leerling, netwerklernen als voorbereiding op de (inter)professionele samenwerking (pabo Hogeschool Windesheim); verdere afstemming met de vakdidactici en verdieping van het onderwerp differentiatie (eerstegraads opleiding VU); samenwerken en platformleren (Master SEN-opleidingen); balans in het curriculum tussen specialistisch en generiek bekwaam (Master SEN Fontys), en co-teaching (Master SEN Utrecht).

De specifieke punten die de opleidingen nog zouden willen realiseren, vertonen verschillen die vaak lijken samen te hangen met hun voorgeschiedenis en ontwikkeling. Zo hebben de tweedegraads lerarenopleidingen van de HAN die volop bezig zijn met de uitbouw van het aanbod op het gebied van passend onderwijs behoefte aan meer aandacht voor en verbrede visie op passend onderwijs en een meer systematisch aanbod, terwijl de pabo Windesheim waar al een leerlijn voor passend onderwijs gerealiseerd is, de aandacht wil richten op individualisering van het aanbod aan leerlingen en het hoorbaar maken van hun inbreng. Daarnaast is er sprake van duidelijke overeenkomsten. Alle opleidingen gericht op het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs zeggen behoefte te hebben aan betere afstemming tussen vakopleiders en pedagogen/onderwijskundigen. Platform- of netwerklernen als voorbereiding op (inter)professionele samenwerking wordt door twee typen lerarenopleidingen genoemd.

Als belemmerende factor vormt volgens de geïnterviewden gebrek aan tijd en ruimte binnen het curriculum een belangrijke overeenkomst tussen de lerarenopleidingen. De eerstegraadsopleiding van de VU en de tweedegraadsopleidingen van de HAN en Windesheim denken aan oplossingen hiervoor als het aan de orde laten komen van hiervoor geschikte leerstof bij vakdidactiek, meer verweven van leerstof met andere onderdelen, gebruikmaken van blended learning en van vakkenintegratie. De lerarenopleidingen van de HAN zou in de behoefte aan meer planmatige aandacht voor passend onderwijs willen voorzien door de facilitering van een groep lerarenopleiders die lijn in het aanbod kunnen aanbrenge.

De Master SEN-opleidingen nemen op het punt van voornemens en ambities wederom een aparte positie in vanwege hun traditie als opleiders van 'zorgspecialisten' en focus op speciale onderwijszorg. Deze opleidingen ervaren ook een behoefte aan en een verantwoordelijkheid voor expertisebehoud op dit terrein.

5. Samenvatting en discussie

Deze thematische casestudy betreft een verdiepende verkenning van de wijze waarop de lerarenopleidingen voor primair onderwijs, voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs hebben gereageerd op de invoering van passend onderwijs.

Er is kwantitatief en kwalitatief onderzoek uitgevoerd.

In het kwantitatieve gedeelte zijn met behulp van een online-vragenlijst data verzameld bij lerarenopleidingen van hogescholen voor po, vo/mbo, (v)so, en universiteiten voor de eerstegraads sector in Nederland. Het betreft een populatieonderzoek. Er hebben 48 lerarenopleidingen gerespondeerd waarbij de respons representatief is voor de samenstelling van lerarenopleidingen in Nederland. De data zijn in de periode mei-juli 2016 verzameld.

Het kwalitatieve deel bestaat uit interviews met vertegenwoordigers van werkverbanden van samenwerkende lerarenopleidingen (LOBO, ADEF, ICL, WOSO) en de beroepsorganisatie van lerarenopleiders (VELON). Daarnaast zijn interviews gehouden met (coördinerende) lerarenopleiders van vier typen lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten (pabo, tweedegraads opleidingen, universitaire lerarenopleidingen en opleidingen voor Master SEN). Deze gesprekken hebben plaatsgevonden in de periode juni-september 2016.

In dit slothoofdstuk bespreken we allereerst, in paragraaf 5.1, de hoofdbevindingen van deze thematische casestudy naar passend onderwijs en de lerarenopleidingen. We gaan daarbij in op het online-vragenlijstonderzoek, gevolgd door de hoofdbevindingen van de gesprekken met vertegenwoordigers van werkverbanden van samenwerkende lerarenopleidingen en de beroepsorganisatie van lerarenopleiders, en daarna de hoofdbevindingen van de interviews met opleiders werkzaam in verschillende typen van lerarenopleidingen. In paragraaf 5.2 beantwoorden we de onderzoeksvragen die in deze studie centraal staan en sluiten af met een korte discussie die het karakter heeft van een nabeschuiving voorzien van enkele aanbevelingen.

5.1 Hoofdbevindingen

5.1.1 Online-vragenlijstonderzoek

Aan het online-onderzoek hebben 48 lerarenopleidingen deelgenomen. De respons bedraagt 72% en varieert met de typen opleidingen. De respons bij de lerarenopleidingen basisonderwijs / pabo's (80%), tweedegraads lerarenopleidingen (75%), academies voor lichamelijke opvoeding (83%) en opleidingen voor Master SEN (100%) ligt boven het gemiddelde. Bij de eerstegraads universitaire opleidingen (70%) ligt de respons net iets onder het gemiddelde, bij de eerstegraads vakmasters opleidingen op 57%.

De respons bestaat voor 42% uit pabo's en voor 19% uit tweedegraads lerarenopleidingen. Pabo's en tweedegraads opleidingen leiden 72% van alle studenten

bij een lerarenopleiding in Nederland op. De rest van de respons bestaat voor 23% uit eerstegraads opleidingen (universitair 15% en vakmasters 8%) en 16% uit academies voor lichamelijke opvoeding (10%) en opleidingen voor Master SEN (6%).

Visie op passend onderwijs en benadering in de lerarenopleiding

Er bestaat in hoge tot zeer hoge mate overeenstemming tussen de verschillende typen lerarenopleidingen over stellingen aangaande de visie op passend onderwijs en benadering in de lerarenopleiding.

Zo worden de stellingen dat de kern van passend onderwijs is dat de leraar zich verantwoordelijk voelt voor alle leerlingen in de klas en dat de leraar positief staat tegenover het uitgaan van verschillen tussen leerlingen, breed gedragen in alle typen opleidingen. Ook het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie op passend onderwijs voor de lerarenopleiders om studenten goed te kunnen toerusten wordt door de verschillende typen opleidingen in hoge mate ondersteund.

Daarnaast zien we dat de meeste (typen) lerarenopleidingen zich niet specifiek richten op de integratie van bepaalde groepen leerlingen, zoals leerlingen met een (licht) verstandelijke beperking.

Curriculumaanpassingen in verband met de invoering van passend onderwijs

De afgelopen vijf jaar heeft een meerderheid van twee van de zes typen lerarenopleidingen het curriculum met het oog op passend onderwijs in (zeer) ruime mate aangepast. Het betreft de pabo's (90%) en opleidingen voor Master SEN (67%). Alle alo's en de meeste universitaire lerarenopleidingen (57%) hebben dat in enige mate gedaan, terwijl de vakmasters dat niet of nauwelijks hebben gedaan. Van de tweedegraads opleidingen heeft 44% het curriculum in de afgelopen 5 jaar in enige mate aangepast en 44% in (zeer) ruime mate.

De helft van alle lerarenopleidingen (48%) meldt dat zij de aanpassingen van het curriculum voor passend onderwijs op 1 augustus 2014 in (zeer) ruime mate hebben gerealiseerd, 35% in enige of geringe mate, en 10% helemaal niet.

Van de zes typen opleidingen heeft een meerderheid van de pabo's (65%), alo's (60%) en opleidingen voor Master SEN (67%) de benodigde aanpassingen in (zeer) ruime mate gerealiseerd. Bij de overige drie typen opleidingen zijn de percentages met 0 tot 33% beduidend lager.

Lerarenopleidingen 'passend-onderwijsproof'

Bij vijf van de zes typen opleidingen vinden respondenten dat het curriculum in enige tot (zeer) ruime mate klaar is voor passend onderwijs. Bij de pabo's vindt de helft (50%) dat het curriculum in (zeer) ruime mate klaar is voor passend onderwijs en 39% in enige mate.

Voor de tweedegraads en universitaire lerarenopleidingen bedragen de verhoudingsgetallen respectievelijk 22%-44% en 28%-43%. Een van de vijf alo's beschouwt zich in (zeer) ruime mate klaar voor passend onderwijs, terwijl drie zich in enige mate geëquipeerd voelen. Alle opleidingen voor Master SEN zijn naar hun oordeel 'passend onderwijs proof'. De vakmasters zijn niet of in geringe mate klaar.

Ruim een derde van alle lerarenopleidingen (37%) beschouwt zichzelf in (zeer) ruime mate klaar voor passend onderwijs en hetzelfde percentage (37%) meldt in enige mate klaar te zijn.

Bij vier van de zes typen opleidingen is volgens 50% tot 78% van de opleidingen hooguit een derde van de eigen vakdocenten en vakdidactici voldoende toegerust om studenten voor te bereiden op passend onderwijs. Het betreft tweedegraads opleidingen, opleidingen voor Master SEN, alo's en vakmasters.

Meer dan twee derde van de eigen vakdocenten en vakdidactici is voldoende toegerust volgens één opleiding voor Master SEN, één tweedegraads opleiding, twee universitaire lerarenopleidingen en vier pabo's.

Van de beide typen eerstegraadsopleidingen geeft 43% tot 50% van de respondenten aan niet te weten of hun vakdocenten en -didactici voldoende zijn toegerust.

Van alle opleidingen tezamen meldt 17% dat meer dan twee derde deel van hun eigen vakdocenten en vakdidactici voldoende is toegerust om studenten voor te bereiden op passend onderwijs. Volgens 41% is minder dan een derde deel voldoende toegerust en volgens 24% gaat dat op voor een tot twee derde deel. Zeventien procent geeft geen oordeel en weet het niet.

Gebruik van informatie- en inspiratiebronnen

Een meerderheid van de lerarenopleidingen heeft bij de oriëntatie en (mogelijke) implementatie van curriculumaanpassingen in (zeer) ruime mate informatie gebruikt van de landelijke overheid over de kernpunten van passend onderwijs (56%) en wetenschappelijke literatuur uit Nederland (54%) geraadpleegd. Andere informatie- of inspiratiebronnen die in de vragenlijst zijn voorgelegd zoals het referentiekader passend onderwijs van de onderwijsraden (42%), wetenschappelijke literatuur uit het buitenland (38%) en de consultatie van collega-instellingen (21%), zijn minder genoemd.

In drie van de zes typen opleidingen (Master SEN, pabo's en tweedegraads opleidingen) wordt bij de curriculumaanpassing gebruikgemaakt van praktijkvoorbeelden uit Nederland. Uitgedrukt als percentage van alle opleidingen heeft 28% gebruikgemaakt van praktijkvoorbeelden uit Nederland.

Nederlandse inspiratiebronnen liggen vaak in de directe omgeving: eigen opleidingsscholen, omringende samenwerkingsverbanden en collega-opleidingen. Voorbeelden uit het buitenland voor curriculumaanpassingen zijn minder vaak gebruikt, gemiddeld door 21% van alle opleidingen. Ook hier betreft het alleen Master SEN, pabo's en tweedegraads opleidingen.

Lerarenopleidingen hebben verschillende hulpbronnen en andere vormen van ondersteuning gebruikt bij de aanpassing van het curriculum aan passend onderwijs die volgens 41 van de 44 instellingen van het grootste belang zijn geweest. Eigen contacten van de opleiding worden 14 keer genoemd als belangrijke hulpbron, vooral voor pabo's. Het betreft contacten met het werkveld, eigen netwerk, met collega-instellingen en met samenwerkingsverbanden. In tien gevallen is de hulpbron afkomstig van of uit de eigen opleiding, zoals eigen opleiders, expertise, intern overleg, intern beschikbare kennis en ervaring. Artikelen, literatuur en websites worden negen keer genoemd.

Ontplooide activiteiten bij de aanpassing van het curriculum

Opleidingen hebben in wisselende mate verschillende activiteiten ontplooid bij het aanpassen van het curriculum in verband met de invoering van passend onderwijs. Volgens een meerderheid bij drie van de zes typen opleidingen hebben de wensen en behoeften van de opleidingsscholen in (zeer) ruime mate een belangrijke rol gespeeld bij het bepalen van het curriculum. Het betreft pabo's (89%), tweedegraads opleidingen (67%) en alle opleidingen voor Master SEN. Bij de universitaire lerarenopleidingen (43%) en alo's (40%) betreft het een minderheid.

Twee derde van alle opleidingen tezamen (67%) heeft deze activiteit in ruime tot zeer ruime mate ontplooid.

Daarnaast rapporteert een meerderheid van de pabo's (68%), tweedegraads opleidingen (78%) en twee van de drie opleidingen voor Master SEN dat zij in (zeer) ruime mate lerarenopleiders pedagogiek/onderwijskunde gevraagd hebben een nieuw curriculumonderdeel gericht op passend onderwijs te ontwikkelen. Een deel van de universitaire lerarenopleidingen (43%) en één alo heeft deze activiteit ook ontplooid.

Voor alle opleidingen tezamen is dit 55%.

Van de tien in de vragenlijst genoemde activiteiten zijn er acht door 47% tot 60% van alle opleidingen niet of nauwelijks ontplooid. Vier activiteiten die door meer dan 50% niet of nauwelijks zijn ontplooid zijn: overleg met collega-opleidingen (60%), organisatie van themadagen met lerarenopleiders (57%), speciale aandacht voor het betrekken van de vakdocenten (53%) en raadpleging van externe deskundige(n) over benodigde curriculumaanpassingen (51%).

Aangepaste onderdelen lerarenopleiding, minor passend onderwijs/speciale onderwijsbehoeften en beperkte-keuzeruimte

Het onderdeel van de opleiding dat in verband met passend onderwijs het vaakst in (zeer) ruime mate is aangepast betreft de pedagogiek en onderwijskunde, aldus 70% van de opleidingen. De antwoorden in deze categorie van 5 van de 6 typen opleidingen lopen van 60% en 89%; alleen de vakmasters scoren niet op dit alternatief.

De scores op de overige bevroegde onderdelen (vakinhoud, vakdidactiek, en stage en werkplekleren) laten zien dat tweedegraads opleidingen, universitaire lerarenopleidingen, vakmasters en alo's in mindere mate curriculumveranderingen hebben doorgevoerd in verband met passend onderwijs.

Pabo's en Master SEN zijn de enige opleidingen waar een meerderheid van de respondenten op ook alle overige bevroegde onderdelen in (zeer) ruime mate curriculumaanpassingen zegt doorgevoerd te hebben in verband met passend onderwijs.

Bij 5 van de 6 typen opleidingen worden een of meer minor(en) op het gebied van passend onderwijs of leerlingen met speciale onderwijsbehoeften aangeboden. De universitaire lerarenopleidingen hebben geen aanbod. Deze minoren worden door een ruime meerderheid van de pabo's, tweedegraads opleidingen en alo's aangeboden (66% tot 100%).

De nadruk van minoren lijkt te liggen op het leren omgaan met en begeleiden van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en ondersteuning bij gedragsmatig en anderszins problematisch gedrag.

In alle typen opleidingen, op de vakmasters na, wordt in het curriculum een onderdeel op het terrein van passend onderwijs in de 'beperkte-keuzeruimte' aangeboden, maar het betreft wel een minderheid (20% tot 50%). Over alle opleidingen bezien biedt 37% een onderdeel aan in de 'beperkte-keuzeruimte' op het terrein van passend onderwijs. Van de opleidingen die hun aanbod toelichten is de helft van het aanbod, vooral dat van de pabo's, gericht op het omgaan met leerlingen met speciale (onderwijs)behoeften en op gedrag(sondersteuning), maar vooral vanuit de tweede- en ook eerstegraads opleidingen wordt ook meer gevarieerd aanbod opgevoerd: omgaan met verschillen, inclusie, taalgericht vakonderwijs en creativiteit.

Meer aandacht voor passend onderwijs in toekomstig curriculum

Alle typen opleidingen, op de universitaire lerarenopleidingen na, zijn van plan om meer aandacht aan passend onderwijs in het curriculum te geven. Bij de tweedegraads opleidingen geldt dit voor een meerderheid (56%) tegen 37% gemiddeld voor alle opleidingen. Bij de pabo's is dat 44%, de alo's 40%, en bij vakmasters en opleidingen voor Master SEN geldt dit voor één opleiding.

De hoeveelheid aandacht voor passend onderwijs blijft ongewijzigd bij een meerderheid van de universitaire lerarenopleidingen en opleidingen voor Master SEN (respectievelijk 71% en 67% tegen 46% gemiddeld voor alle typen opleidingen). Bij de pabo's, alo's, tweedegraads opleidingen en vakmasters geldt dat voor respectievelijk 44%, 40%, 33% en 25%.

Aanbod vanuit lerarenopleidingen voor nascholing en/of ondersteuning van beginnende leraren op gebied passend onderwijs en problemen bij praktijkervaring studenten

Bij twee van de zes typen opleidingen heeft een meerderheid een aanbod voor nascholing en/of ondersteuning van beginnende leraren op het gebied van passend onderwijs. Het betreft pabo's (61%) en opleidingen voor Master SEN (100%). Een meerderheid van universitaire lerarenopleidingen, vakmasters en alo's heeft geen aanbod. Bij de negen tweedegraads opleidingen hebben er vier geen aanbod en zijn er vier voornemens een aanbod te ontwikkelen.

Een minderheid van alle opleidingen (33%) heeft op het gebied van passend onderwijs een aanbod voor nascholing en/of ondersteuning van beginnende leraren. Een vijfde (20%) heeft een voornemen tot het ontwikkelen van een aanbod voor beginnende leraren op dit terrein en 48% heeft geen aanbod.

Het nascholingsaanbod vanuit vooral de pabo's en de opleidingen voor Master SEN is zeer gevarieerd en het accent lijkt niet zozeer te liggen op problemen, maar meer op aanvulling op en toespitsing van de initiële opleiding op vaak ook vooral heel praktische terreinen.

Inhoudelijke accenten bij de aanpassing van het curriculum

Minimaal de helft van alle opleidingen (50% tot 61%) heeft bij de aanpassing van het curriculum een zwaar tot zeer zwaar accent gelegd op de volgende vijf onderwerpen (in aflopende volgorde): vaardigheid in het differentiëren in verschillen bij alle vakken; de vaardigheid in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen; klassenmanagement in verband met het omgaan met verschillen tussen leerlingen; strategieën voor begeleiding van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften; en strategieën voor de omgang met zeer heterogene groepen.

Bij deze vijf items heeft een meerderheid in drie van de zes typen opleidingen een (zeer) zwaar accent gelegd bij de aanpassing van het curriculum. Het betreft pabo's, tweedegraads opleidingen en opleidingen voor Master SEN.

Daar staat tegenover dat 57% van alle opleidingen geen of in geringe mate accenten in het curriculum heeft gelegd op de samenwerking met jeugdhulpinstellingen in en om de school. Daarnaast legt 41% tot 49% van alle opleidingen geen of in geringe mate accenten op: kennis van onderwijs aan leerlingen met een verstandelijke beperking; praktijkervaring opdoen in een school voor speciale onderwijszorg (sbo, so, vso, praktijkonderwijs); vaardigheid in ict-gebruik ten behoeve van passend onderwijs; en het voeren van gesprekken met ouders rond handelingsplanning.

Onmisbare competenties studenten en problemen bij praktijkervaring

Om de meest onmisbare eigenschap of vaardigheid die een opleiding een student moet meegeven om passend onderwijs in de klas vorm te geven te omschrijven wordt vaak, vooral vanuit de pabo's (17 x), gerefereerd aan de SBL-competenties. De pedagogische competentie wordt het vaakst genoemd, gevolgd door de interpersoonlijke, de organisatorische en die op het gebied van reflectie en ontwikkeling.

Veel van de onmisbaar geachte vaardigheden en eigenschappen liggen ook op het gebied van omgaan met alle leerlingen, omgaan met en uitgaan van verschillen en vormgeven van inclusief onderwijs: samen goed voor 28 van de 68 genoemde aspecten. Opvallend is hierbij dat vanuit alle soorten lerarenopleidingen het uitgaan van of omgaan met verschillen als een belangrijke competentie wordt benoemd.

Vijf van de negen tweedegraadsopleidingen vinden het in (zeer) ruime mate een probleem om alle studenten goede praktijkervaring te laten opdoen met passend onderwijs. Bij drie pabo's, één universitaire lerarenopleiding en één alo is dit ook een probleem. Voor 22% van alle opleidingen is het in (zeer) ruime mate een probleem, voor 26% in enige mate en 37% ziet hier niet of nauwelijks een probleem. Vijftien procent weet het niet.

Verwachte resultaten van aanpassingen van het curriculum

Pabo's (44%) en universitaire lerarenopleidingen (43%) melden het vaakst dat de curriculumaanpassingen in verband met passend onderwijs merendeels de verwachte resultaten hebben opgeleverd. Dit gaat ook op voor 33% van de tweedegraads opleidingen, één opleiding voor Master SEN en één alo.

Voor alle opleidingen tezamen meldt 35% dat de curriculumaanpassingen merendeels het resultaat hebben opgeleverd dat ervan verwacht werd. Hetzelfde percentage, 35%, meldt gedeeltelijk resultaat en één opleiding (2%) ziet grotendeels geen resultaat.

Aandacht voor passend onderwijs in het toekomstig curriculum

De voornaamste aanpassing aan passend onderwijs die 27 van de 44 lerarenopleidingen nog in hun opleiding gerealiseerd zouden willen zien, heeft betrekking op de inhoudelijke vormgeving of insteek van het curriculum of de stage. Aanpassingen op dit terrein staan op de agenda bij alle soorten opleidingen: 13 keer bij de pabo's, drie keer bij de tweedegraads opleidingen, vijf keer bij de eerstegraads universitaire opleidingen, één keer bij de vakmaster, drie keer bij de alo's en twee keer bij de opleidingen voor Master SEN.

De manier waarop passend onderwijs als thema in de opleiding vorm krijgt en vooral de behoefte aan meer aandacht hiervoor binnen de opleidingen wordt 12 keer als aanpassingswaardig genoemd. Eveneens 12 keer wordt het team genoemd als focus van noodzakelijke aanpassingen.

Knelpunten bij aanpassingen van het curriculum

Knelpunten bij de aanpassing van het curriculum in verband met passend onderwijs doen zich voor bij driekwart van de tweedegraads opleidingen, tweederde van de opleidingen voor Master SEN en meer dan de helft van de pabo's. Bij de alo's, universitaire lerarenopleidingen en vakmasters ervaart hooguit een derde knelpunten in de aanpassing van het curriculum.

Gemiddeld ervaart 51% van de opleidingen knelpunten bij de aanpassing van het curriculum in verband met passend onderwijs knelpunten. De resterende helft heeft dat niet.

Het belangrijkste knelpunt lijkt het gebrek aan ruimte en tijd in het curriculum; dit wordt door 12 van 23 opleidingen opgevoerd. Een belangrijk obstakel lijkt verder gebrek aan interne overeenstemming of gebrek aan interne expertise (6 keer genoemd), problemen met realisering in de praktijk door beperkte toepassingsmogelijkheden (4 keer), en een negatief beeld van passend onderwijs in het werkveld (2 keer).

Ondersteuningsbehoefte lerarenopleidingen bij curriculumontwikkeling en interesse voor thematisch aanbod werkgroepen passend onderwijs voor lerarenopleidingen

Op het moment van onderzoek zegt 29% van de lerarenopleidingen geen behoefte aan ondersteuning te hebben bij de curriculumontwikkeling voor passend onderwijs. Vier procent (één pabo en één tweedegraads opleiding) heeft wel behoefte aan ondersteuning. De resterende opleidingen sluiten niet uit in de toekomst behoefte aan ondersteuning te hebben of kunnen de behoefte nog niet inschatten.

Uitbouw van kennis, visieontwikkeling en uitwisseling van good practices worden respectievelijk door drie, door twee en opnieuw door twee opleidingen genoemd. Verder ligt de ondersteuningsbehoefte op het gebied van facilitering.

Werkgroepen passend onderwijs binnen ADEF, LOBO en VELON zetten nadrukkelijker in op ondersteuning bij de werkontwikkeling in lerarenopleidingen op het gebied van passend onderwijs. Er bestaat bij opleidingen een sterke interesse voor het ondersteuningsaanbod rond het thema 'ontwikkeling van een kader dat de gebieden aangeeft die aan bod moeten komen in lerarenopleidingen, willen deze passend-onderwijsproof zijn': 58% van alle opleidingen heeft in (zeer) ruime mate behoefte aan dit aanbod.

Twee andere thema's '(verdere) ontwikkeling van een kennisbasis passend onderwijs' en 'ontwikkeling/opstelling van methodische tips, suggesties en aanbevelingen voor samenwerking met het werkveld' volgen elk met 51%.

De interesse voor deze drie thema's is groot bij pabo's en tweedegraads opleidingen: (50% tot 78%) heeft in (zeer) ruime mate interesse.

Regeling 'Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen 2013-2016'

Een meerderheid van de pabo's (67%), tweedegraads (56%)- en universitaire lerarenopleidingen (71%) is betrokken geweest bij de regeling 'Versterking samenwerking

lerarenopleidingen en scholen 2013-2016'. De overige typen opleidingen hebben geen betrokkenheid gehad (33% tot 40%) of weten het niet.

Van de 22 opleidingen die van de regeling gebruik hebben gemaakt, geven er tien aan dat de regeling in (zeer) ruime mate een interessant resultaat heeft opgeleverd op het gebied van passend onderwijs voor de lerarenopleiding en 13 beschrijven de opbrengst van de regeling op het gebied van passend onderwijs.

Vooraf de pabo's geven aan actief in de weer geweest te zijn met deze regeling en opbrengsten op het terrein van passend onderwijs te hebben bereikt. Alle thema's waaraan in de regeling aandacht werd besteed komen impliciet en/of expliciet aan bod bij de opbrengsten die door de opleidingen genoemd worden, maar de nadruk ligt op omgaan met verschillen (5 keer genoemd) en begeleiding van startende leraren (6 keer).

5.1.2 Resultaten van de interviews met LOBO, ADEF, ICL, WOSO en VELON

In deze paragraaf vermelden we enkele bevindingen uit de nadere analyse van de resultaten van beide serie interviews. Het gaat daarbij om vergelijking tussen de interviews, om verschillen en/of overeenkomsten en bevindingen die van belang zijn voor het beantwoorden van de deelvragen waarop het onderzoek zich richt.

Met betrekking tot gesprekken met vertegenwoordigers van werkverbanden van samenwerkende lerarenopleidingen (LOBO, ADEF, ICL, WOSO) en de beroepsorganisatie van lerarenopleiders (VELON) valt op dat analyse van de interviews laten zien dat het WOSO zich voor de eigen Masteropleidingen SEN het langste bezig houdt met passend onderwijs en de implicaties voor de opleidingen. Dit lijkt overigens niet geleid te hebben tot (sterke) beïnvloeding van de initiële lerarenopleidingen in Nederland, uitgezonderd de initiële opleidingen van de eigen hogescholen. Hier zien de betrokken opleidingen MSEN nog aanzienlijke opdrachten liggen. Zij merken die aan als prioritair thema voor de komende jaren.

Daarnaast valt op dat de samenwerking tussen de werkverbanden van lerarenopleidingen weinig plaatsvindt. Aandacht voor passend onderwijs binnen de werkverbanden is overwegend kortgeleden tot stand gekomen. In de meeste gevallen heeft die betrekking op uitwisseling van (deel)leerplannen, gemeenschappelijke werkbezoeken en in mindere mate gezamenlijke curriculumontwikkeling. Een vaste werkgroep Passend onderwijs is drie jaar geleden ontstaan binnen ADEF en kortgeleden binnen LOBO. De aandacht binnen LOBO voor speciale onderwijszorg heeft in 2011 onder de noemer van passend onderwijs een impuls gekregen door deelname aan de Alliantie Onderwijs en Jeugdzorg. In dat kader heeft de SLO in 2011 een exploratief onderzoek uitgevoerd naar de wijze waarop de toerusting voor passend onderwijs plaatsvindt in de pabo en hoe voortgezette scholing zou kunnen worden vormgegeven (doorgaande lijn). De universitaire lerarenopleidingen hebben geen gezamenlijke inhoudelijke activiteiten op het gebied van passend onderwijs lopen. Binnen de beroepsorganisatie van lerarenopleiders (VELON) is de aandacht voor passend onderwijs kortgeleden opgebloeid. Ook hier in de vorm van een themagroep. In de periode 2007-2012 is er binnen VELON wel aandacht geweest voor dit onderwerp, vooral vanuit de pedagogen van hogescholen. Er was weinig deelname van eerstegraads lerarenopleiders en vakopleiders.

Geconstateerd kan worden dat thans verbindingen worden gelegd tussen de verschillende thema- en werkgroepen en waar mogelijk agenda's en werkzaamheden op elkaar worden afgestemd. Hierbij speelt de voorlopersgroep Passend onderwijs aan Hogeschool Windesheim (Lerarenagenda van ministerie OCW) een belangrijke rol.

5.1.3 Interviews met opleiders van vier typen lerarenopleidingen

In deze samenvattende beschrijving van de interviews met lerarenopleiders werkzaam in verschillende typen van opleidingen komen de volgende onderwerpen aan de orde:

- gedeelde visie op passend onderwijs;
- curriculumaanpassingen in verband met de invoering van passend onderwijs;
- proces van aanpassing van het curriculum;
- gebruik van informatiebronnen, contacten en voorbeelden;
- onmisbare competenties studenten op het gebied van passend onderwijs;
- relaties met het werkveld;
- voornemens, knelpunten en mogelijke oplossingsrichtingen.

Gedeelde visie op passend onderwijs

De verschillen tussen de opleidingen in de mate waarin er sprake is van een gedeelde visie op passend onderwijs (waarbij de pabo Windesheim en de Master SEN-opleidingen een relatief hoge mate van gedeelde visie rapporteren, terwijl de andere opleidingen meer blijf geven van tegenstellingen binnen het opleidersteam) lijken een sterke samenhang te vertonen met enerzijds de tweedeling tussen vakgerichtheid en pedagogiek/onderwijskunde bij de opleidingen voor het voortgezet onderwijs/middelbaar beroepsonderwijs. Anderzijds lijken verschillen ook samen te hangen met de ontwikkelingsgeschiedenis en de aanpak van de invoering van passend onderwijs van de opleidingen zelf: al dan niet een uitgebreid voorbereidings- en inspraaktraject, al dan niet aandacht voor en inbreng in gemeenschappelijke visievorming. De Master SEN-opleidingen nemen een aparte positie in: enerzijds hebben zij elk het invoeringsproces van hun instelling doorgemaakt, anderzijds vormt juist hun gemeenschappelijke gerichtheid op meer oog voor verschillen en ruimte voor meer inclusie de basis voor gemeenschappelijke bezinning. Het gezamenlijk ontwikkelde document en opleidingskader Inclusief bekwaam (en ook de update daarvan) is tevens voor de opleidingen individueel een fundament. Zij zien zichzelf dan ook als ideologische voorhoede op dit terrein.

Curriculumaanpassingen in verband met de invoering van passend onderwijs

De interviews wijzen uit dat de tweedeling tussen 'vakken' en 'pedagogiek/onderwijskunde' bij de opleidingen die zich richten op het voortgezet/middelbaar beroepsonderwijs onderwijs een beperkende rol te spelen in de ruimte om aandacht te besteden aan passend onderwijs: het onderwerp passend onderwijs komt hier voornamelijk aan bod bij pedagogiek/onderwijskunde. De eerstegraads opleiding van de VU heeft hier het voordeel dat zowel algemene didactiek als vakdidactiek in de nieuwe opzet steeds uitgaan van dezelfde kernpraktijken: doordat het zien van en omgaan met individuele leerlingen en hun onderwijsbehoeften in deze kernpraktijken een centrale plaats krijgt wordt deze grondhouding op een vanzelfsprekende manier in de opleiding ingebracht.

De geïnterviewde pabo wordt minder gehinderd door bovengenoemde tweedeling en geeft aan in staat te zijn de eigen uitgangspunten over de omgang met onderling verschillende leerlingen goed vorm te geven in het leerplan, deze uitgangspunten daarnaast steeds verder te ontwikkelen en te experimenteren met de manier waarop nieuw ontwikkelde ideeën vorm kunnen krijgen in de opleiding.

De Master SEN-opleidingen nemen hier opnieuw een aparte positie in: zij leveren specialisten aan het werkveld en bedienen diverse beroepsgroepen. Deze vraag naar specialisten vormt een belangrijke afweging in de inhoudelijke en formele vormgeving van de opleidingen: er kan gekozen worden voor een zo open mogelijke structuur, zoals bij de opleiding van Fontys, of men kan vasthouden aan opleidingsroutes voor diverse specialisaties. Men signaleert hierbij ook een trend naar vervanging van probleemgerichte specialisaties, zoals dyscalculiespecialist, door bredere specialisaties, zoals rekenspecialist.

Proces van aanpassing van het curriculum

De verschillen in de gehanteerde aanpak van aanpassing, klein of omvangrijk, vroegtijdig of juist relatief laat, planmatig of niet, vertrekkend vanuit visie of juist pragmatisch, tussen de beschreven opleidingen lijken vooral samen te hangen met de al dan niet centrale aanpak van de instellingen waaraan de opleidingen verbonden zijn en de voorgeschiedenis en uitgangspositie van de opleidingen op dit terrein. De Master SEN-opleidingen en de Hogeschool Windesheim hebben het aanpassingsproces vroegtijdig en planmatig ingezet; bij de eerstegraadsopleiding van de VU vormen de aanpassingen een onderdeel van een recente totale curriculumherziening, en bij de HAN werd ook meer recentelijk naar aanleiding van invoering van een leerlijn onderwijskunde vastgesteld dat er aandacht nodig is voor passend onderwijs.

De Master SEN-opleidingen nemen een bijzondere positie in omdat zij onderling hebben samengewerkt bij het vaststellen van een gemeenschappelijk kader (Inclusief bekwaam) voor de opleidingen.

Gebruik van informatiebronnen, contacten en voorbeelden

Het beeld van het gebruik van voorbeelden, informatiebronnen en contacten verschilt sterk. De verschillen lijken vooral te maken te hebben met de fase van ontwikkeling van de verschillende opleidingen. In het geval van de eerstegraads opleiding van de VU is men gericht op een herinrichting van de opleidingsopzet en heeft men vooral behoefte aan theoretische onderbouwing van deze nieuwe opzet. De aandacht is daarbij niet expliciet op passend onderwijs gericht. Bij de tweedegraads opleidingen van de HAN is behoefte aan inspiratie en ondersteuning voor de opleiders bij hun streven passend onderwijs verder vorm te geven en uit te bouwen. Het benutten van voorbeeld-leerplannen op het gebied van passend onderwijs van collega-lerarenopleidingen en deelname aan werkbezoeken en de ADEF-werkgroep Passend onderwijs, leveren input voor inspiratie en suggesties voor curriculumontwikkeling. Bij de opleidingen van Windesheim zijn vooral praktijkvoorbeelden van meer inclusieve scholen op het terrein van differentiatie en van samenwerking met ouders en andere professionals inspiratiebronnen voor de vormgeving van de opleiding. De Master SEN-opleidingen lijken het meest gebruik te maken van binnen- en buitenlandse voorbeelden en kennis/literatuur op het gebied van passend onderwijs en benutten ook binnen- en buitenlandse contacten voor ontwikkeling van het

curriculum en het beroepsbeeld. Ook hier valt echter op dat men niet of nauwelijks gericht is op het kennisnemen en benutten van de leerplannen van lerarenopleidingen die voorbereiden op (meer) inclusieve onderwijspraktijken. De verschillende typen lerarenopleidingen, uitgezonderd de opleidingen Master SEN, lijken weinig gebruik te maken van binnen- en buitenlandse voorbeelden en kennis/literatuur op het gebied van passend onderwijs voor de ontwikkeling van het curriculum en het beroepsbeeld. Geen van de besproken lerarenopleidingen is gericht geweest op het identificeren, kennisnemen en benutten van de leerplannen van lerarenopleidingen die de voorbereiding op (meer) inclusieve onderwijspraktijken in hun leerplan hebben vervat.

Onmisbare competenties voor studenten op het gebied van passend onderwijs

Vaardigheden en houdingsaspecten die onmisbaar worden geacht zijn onder meer: kunnen omgaan met alle verschillen, integratie van vakkennis pedagogische vaardigheden, attitude, gerichtheid op verdere ontwikkeling (tweedegraads opleiding HAN); voortdurende nieuwsgierigheid, gerichtheid op verdere professionele ontwikkeling (pabo Windesheim); beroepsidentiteit meegeven gericht op onderwijs dat uitgaat van diversiteit en dat voldoet aan eisen voor professionals: samenwerken, multidisciplinair denken, gericht op optimalisering van de leeromgeving voor elke leerling (Master SEN Windesheim); een helicopterview om 'out of the box' te kunnen denken (Master SEN Utrecht); vaardigheden om professioneel te kunnen samenwerken (Master SEN Fontys), en het kunnen zien, (h)erkennen, benoemen en in ieder geval op basisniveau (meer kan, gezien de korte duur van de opleiding niet gevraagd worden) rekening kunnen houden met de onderwijsbehoeften van leerlingen (eerstegraads opleiding VU).

De meeste opleidingen formuleren de essentiële competenties voor studenten op het niveau van vaardigheden, houding en beroepsidentiteit; de competenties genoemd vanuit de eerstegraads opleiding van de VU meer liggen meer op het niveau van praktische vaardigheden; mogelijk hangt dit samen met de korte duur van de opleiding waarin de studenten tot leraar moeten worden gevormd.

Relaties met het werkveld

De geïnterviewden van de pabo schetsen een positief beeld van de samenwerking met het werkveld op het gebied van passend onderwijs en zeggen zelf ook van deze samenwerking te profiteren, bijvoorbeeld door input voor het curriculum en betere afstemming bij de stagebegeleiding. De op het voortgezet onderwijs gerichte opleidingen ondervinden meer problemen met wisselende houdingen in het veld ten opzichte van passend onderwijs en minder goede aansluiting tussen de visie van de opleiding en de praktijk op stagescholen. Daarbij komt dat er soms weinig rekening gehouden wordt (en, gelet op de grote aantallen studenten die stages behoeven, ook gehouden kan worden) met de kwalitatieve uitvoering van passend onderwijs op (stage)scholen. Deze afstemmingsproblemen bemoeilijken de voorbereiding van studenten op passend onderwijs vanuit de lerarenopleidingen.

De Master SEN-opleidingen hebben minder te maken met het werkveld op het gebied van stageplaatsen en stagebegeleiding, maar staan positief tegenover verdergaande samenwerking op het gebied van uitwerking van passend onderwijs en onderzoek.

De Regeling Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen lijkt, bijvoorbeeld bij de pabo van Windesheim en de tweedegraads opleiding van de HAN) een positieve en stimulerende rol te hebben gespeeld in de samenwerking.

Voornemens en knelpunten en mogelijke oplossingsrichtingen

De opleidingen noemen als punten die nog aandacht moeten krijgen: meer planmatige aandacht voor passend onderwijs, verbreding van de visie op passend onderwijs en attitudevorming (tweedegraads opleiding HAN); samenwerking met ouders, afstemmen aanbod op individuele leerlingen, de stem van de leerling, netwerklere als voorbereiding op de (inter)professionele samenwerking (pabo Hogeschool Windesheim); verdere afstemming met de vakdidactici en verdieping van het onderwerp differentiatie (eerstegraads opleiding VU); samenwerken en platformleren (Master SEN-opleidingen); balans in het curriculum tussen specialistisch en generiek bekwaam (Master SEN Fontys), en co-teaching (Master SEN Utrecht).

De specifieke punten die de opleidingen nog zouden willen realiseren, vertonen verschillen die vaak lijken samen te hangen met hun voorgeschiedenis en ontwikkeling. Zo hebben de tweedegraads lerarenopleidingen van de HAN die volop bezig zijn met de uitbouw van het aanbod op het gebied van passend onderwijs behoefte aan meer aandacht voor en verbrede visie op passend onderwijs en een meer systematisch aanbod, terwijl de pabo Windesheim waar al een leerlijn voor passend onderwijs gerealiseerd is, de aandacht wil richten op individualisering van het aanbod aan leerlingen en het hoorbaar maken van hun inbreng. Daarnaast is er sprake van duidelijke overeenkomsten. Alle lerarenopleidingen gericht op het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs zeggen behoefte te hebben aan betere afstemming tussen pedagogen/onderwijskundigen en vakopleiders. Platform- of netwerklere als voorbereiding op (inter)professionele samenwerking wordt door twee opleidingen genoemd.

Als belemmerende factor vormt volgens de geïnterviewden gebrek aan tijd en ruimte binnen het curriculum een belangrijke overeenkomst tussen de lerarenopleidingen. De eerstegraadsopleiding van de VU en de tweedegraadsopleidingen van de HAN en Windesheim denken aan oplossingen hiervoor als het aan de orde laten komen van hiervoor geschikte leerstof bij vakdidactiek, meer verweven van leerstof met andere onderdelen, gebruikmaken van blended learning en van vakkenintegratie. De lerarenopleidingen van de HAN zou in de behoefte aan meer planmatige aandacht voor passend onderwijs willen voorzien door de facilitering van een groep lerarenopleiders die lijn in het aanbod kunnen aanbrengen.

De Master SEN-opleidingen nemen op het punt van voornemens en ambities wederom een aparte positie in vanwege hun traditie als opleiders van 'zorgspecialisten' en focus op speciale onderwijszorg. Deze opleidingen ervaren ook een behoefte aan en een verantwoordelijkheid voor expertisebehoud op dit terrein.

5.2 Beantwoording van onderzoeksvragen en discussie

Aan het begin van de thematische casestudy is een zestal onderzoeksvragen geformuleerd. We beantwoorden deze vragen hieronder een voor een, en besluiten met een discussie die het karakter heeft van een korte nabeschuiving uitmondend in enkele aanbevelingen.

1. *Welke activiteiten zijn, anticiperend en reagerend op de invoering van passend onderwijs, uitgevoerd en in voorbereiding genomen door de werkverbanden van samenwerkende lerarenopleidingen (LOBO, ADEF, ICL, WOSO) en de beroepsorganisatie van lerarenopleiders (VELON).*

Uit gesprekken met vertegenwoordigers van werkverbanden van samenwerkende lerarenopleidingen (LOBO, ADEF, ICL, WOSO) en de beroepsorganisatie van lerarenopleiders (VELON) valt op te maken dat het WOSO zich het langste bezig houdt met passend onderwijs en de implicaties hiervan voor het beroepsbeeld en het opleidingskader. De drie opleidingen zijn zeer positief over de samenwerking bij het bouwen van de gemeenschappelijke kennisbasis en het ontwikkelen van focus en visie, als ook bij de feitelijke curriculumaanpassingen die daarop volgden. Dit lijkt niet geleid te hebben tot (sterke) beïnvloeding van de initiële lerarenopleidingen in Nederland, uitgezonderd de initiële lerarenopleidingen van de eigen hogescholen. De drie hogescholen met opleidingen master (S)EN zien deze samenwerking met initiële lerarenopleidingen gericht op curriculumontwikkeling passend onderwijs wel als prioritair thema voor de komende jaren.

Aandacht voor passend onderwijs binnen de werkverbanden van samenwerkende lerarenopleidingen is overwegend kortgeleden tot stand gekomen. In de meeste gevallen heeft die betrekking op uitwisseling van (deel)leerplannen, gemeenschappelijke werkbezoeken en in mindere mate gezamenlijke curriculumontwikkeling. Een vaste werkgroep Passend onderwijs is drie jaar geleden ontstaan binnen ADEF en dit jaar binnen LOBO. De aandacht binnen LOBO voor speciale onderwijszorg gaat verder terug en heeft in 2011 onder de noemer van passend onderwijs een impuls gekregen door deelname aan de Alliantie Onderwijs en Jeugdzorg. In dat kader heeft de SLO in 2011 een exploratief onderzoek uitgevoerd naar de wijze waarop de toerusting voor passend onderwijs plaatsvindt in de pabo en hoe voortgezette scholing zou kunnen worden vormgegeven (doorgaande lijn). De universitaire lerarenopleidingen hebben geen gezamenlijke inhoudelijke activiteiten op het gebied van passend onderwijs lopen. Binnen de beroepsorganisatie van lerarenopleiders (VELON) is de aandacht voor passend onderwijs kortgeleden opgebloeid. Ook hier in de vorm van een themagroep. In de periode 2007-2012 is er binnen VELON wel aandacht geweest voor dit onderwerp, vooral vanuit de pedagogen van hogescholen. Er was weinig deelname van eerstegraads lerarenopleiders en vakopleiders.

Daarnaast valt op dat de samenwerking tussen de werkverbanden van lerarenopleidingen weinig plaatsvindt. Geconstateerd kan worden dat thans verbindingen worden gelegd tussen de verschillende thema- en werkgroepen en waar mogelijk agenda's en werkzaamheden op elkaar worden afgestemd. Hierbij speelt de voorlopersgroep Passend onderwijs aan Hogeschool Windesheim (Lerarenagenda van ministerie OCW) een belangrijke rol, als ook de themagroep van VELON.

2. *Welke veranderingen zijn in verband met de invoering van passend onderwijs door de lerarenopleidingen die zich richten op het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en het (voortgezet) speciaal*

onderwijs doorgevoerd in het initiële curriculum en in de na- en bijscholing (professionaliseringsaanbod post hoger onderwijs en eventuele masteropleidingen)?

De resultaten van de online-vragenlijst laten zien dat het onderdeel pedagogiek/onderwijskunde in verband met passend onderwijs het vaakst in (zeer) ruime mate is aangepast. De antwoorden in deze categorie van 5 van de 6 typen lerarenopleidingen lopen van 60% en 89%; alleen de vakmasters scoren niet op dit alternatief. De scores op de overige bevroegde onderdelen (vakinhoud, vakdidactiek, en stage en werkplekleren) tonen dat tweedegraads opleidingen, universitaire lerarenopleidingen, vakmasters en alo's in mindere mate curriculumveranderingen hebben doorgevoerd in verband met passend onderwijs. Pabo's en de Master SEN zijn de enige opleidingen waar een meerderheid van de respondenten op ook alle overige bevroegde onderdelen in (zeer) ruime mate curriculumaanpassingen zegt doorgevoerd te hebben in verband met passend onderwijs.

Bij 5 van de 6 onderzochte typen opleidingen worden een of meer minor(en) op het gebied van passend onderwijs of leerlingen met speciale onderwijsbehoeften aangeboden. De universitaire lerarenopleidingen hebben geen aanbod. Deze minoren worden door een ruime meerderheid van de pabo's, tweedegraads opleidingen en alo's aangeboden (66% tot 100%). De nadruk van minoren ligt op het leren omgaan met en begeleiden van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en ondersteuning bij gedragsmatig en anderszins problematisch gedrag.

In alle typen opleidingen, op de vakmasters na, wordt in het curriculum een onderdeel op het terrein van passend onderwijs in de 'beperkte-keuzeruimte' aangeboden, maar het betreft wel een minderheid (20% tot 50%). Over alle opleidingen bezien biedt 37% een onderdeel aan in de 'beperkte-keuzeruimte' op het terrein van passend onderwijs. Ook hier is de focus overwegend op het omgaan met leerlingen met speciale (onderwijs)behoeften en op gedrag(sondersteuning).

De helft van alle lerarenopleidingen (48%) meldt dat zij de aanpassingen van het curriculum voor passend onderwijs op 1 augustus 2014 in (zeer) ruime mate hebben gerealiseerd, 35% in enige of geringe mate, en 10% niet. Van de zes typen opleidingen heeft een meerderheid van de pabo's (65%), alo's (60%) en opleidingen voor Master SEN (67%) de benodigde aanpassingen in (zeer) ruime mate gerealiseerd. Bij de overige drie typen opleidingen zijn de percentages met 0 tot 33% beduidend lager.

De afgelopen vijf jaar heeft een meerderheid van twee van de zes typen lerarenopleidingen opleidingen het curriculum met het oog op passend onderwijs in (zeer) ruime mate aangepast. Het betreft de pabo's (90%) en opleidingen voor Master SEN (67%). Alle alo's en de meeste universitaire lerarenopleidingen (57%) hebben dat in enige mate gedaan, terwijl de vakmasters dat niet of nauwelijks hebben gedaan. Van de tweedegraads opleidingen heeft 44% het curriculum in de afgelopen 5 jaar in enige mate aangepast en 44% in (zeer) ruime mate.

Minimaal de helft van alle opleidingen (50% tot 61%) heeft bij de aanpassing van het curriculum een (zeer) zwaar accent gelegd op de volgende vijf onderwerpen (in aflopende volgorde): vaardigheid in het differentiëren in verschillen bij alle vakken; de vaardigheid in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen; klassenmanagement in verband met het omgaan met verschillen tussen leerlingen; strategieën voor begeleiding van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften; en strategieën voor de omgang met zeer heterogene groepen.

Bij deze vijf items heeft een meerderheid in drie van de zes typen opleidingen een (zeer) zwaar accent gelegd bij de aanpassing van het curriculum. Het betreft pabo's, tweedegraads opleidingen en opleidingen voor Master SEN.

Daar staat tegenover dat 57% van alle opleidingen geen of in geringe mate accenten in het curriculum heeft gelegd op de samenwerking met jeugdhulpinstellingen in en om de school. Daarnaast legt 41% tot 49% van alle opleidingen geen of in geringe mate accenten op: kennis van onderwijs aan leerlingen met een verstandelijke beperking; praktijkervaring opdoen in een school voor speciale onderwijszorg (sbo, so, vso, praktijkonderwijs); vaardigheid in ict-gebruik ten behoeve van passend onderwijs; en het voeren van gesprekken met ouders rond handelingsplanning.

De interviews met opleiders van vier typen lerarenopleidingen laten zien dat er verschillen zijn niet alleen in de aard en omvang van curriculumaanpassingen, maar ook in de samenhang. Bij de masters SEN-opleidingen is de gezamenlijke opstelling en aanvaarding van 'inclusief bekwaam' in 2009 van grote invloed geweest op het beroepsbeeld, de focus en vernieuwing van de opleidingen. Deze opleidingen hebben passend onderwijzen en inclusief onderwijs in het curriculum verankerd. De praktijkbeschrijving van een hogeschool met een pabo en de tweedegraads opleidingen laat zien dat de ontwikkelde leerlijn en een minor op het gebied van passend onderwijs de focus en samenhang in het curriculum bevorderen, hoewel bij de tweedegraads opleidingen meer sprake is van verschillen in opvattingen bij de opleiders (vakdocenten enerzijds en pedagogen/onderwijskundigen anderzijds). Dit knelpunt komen we ook bij een ander besproken praktijkvoorbeeld van tweedegraads opleidingen tegen. Het praktijkvoorbeeld van een universitaire lerarenopleiding laat zien dat ook de factor tijd, ruimte in het curriculum, van belang is en belemmerend werken bij de vormgeving van passend onderwijs in het leerplan.

3. *Welke knelpunten en ontwikkelopdrachten worden gesignaleerd? Zijn er in dit verband verschillen tussen de diverse typen lerarenopleidingen?*

Bij vijf van de zes typen opleidingen vinden respondenten dat het curriculum in enige tot (zeer) ruime mate klaar is voor passend onderwijs. Bij de pabo's vindt de helft (50%) dat het curriculum in (zeer) ruime mate klaar is voor passend onderwijs en 39% in enige mate. Voor de tweedegraads en universitaire lerarenopleidingen bedragen de verhoudingsgetallen respectievelijk 22%-44% en 28%-43%. Een van de vijf alo's beschouwt zich in (zeer) ruime mate klaar voor passend onderwijs, terwijl drie zich in enige mate geëquipeerd voelen. Alle opleidingen voor Master SEN zijn naar hun oordeel 'passend onderwijs proof'. De vakmasters zeggen niet of in geringe mate klaar te zijn.

Ruim een derde van alle lerarenopleidingen (37%) beschouwt zichzelf in (zeer) ruime mate klaar voor passend onderwijs en hetzelfde percentage (37%) meldt in enige mate klaar te zijn.

Bij vier van de zes typen opleidingen is volgens 50% tot 78% van de opleidingen hooguit een derde van de eigen vakdocenten en vakdidactici voldoende toegerust om studenten voor te bereiden op passend onderwijs. Het betreft tweedegraads opleidingen, opleidingen voor Master SEN, alo's en vakmasters. Meer dan twee derde van de eigen vakdocenten en vakdidactici is voldoende toegerust volgens één opleiding voor Master SEN, één tweedegraads opleiding, twee universitaire lerarenopleidingen en vier pabo's. Van de beide typen eerstegraadsopleidingen geeft 43% tot 50% van de respondenten aan niet te weten of hun vakdocenten en -didactici voldoende zijn toegerust.

Van alle opleidingen tezamen meldt 17% dat meer dan twee derde deel van hun eigen vakdocenten en vakdidactici voldoende is toegerust om studenten voor te bereiden op passend onderwijs. Volgens 41% is minder dan een derde deel voldoende toegerust en volgens 24% gaat dat op voor een tot twee derde deel. Zeventien procent geeft geen oordeel en weet het niet.

De voornaamste aanpassing aan passend onderwijs die 27 van de 44 lerarenopleidingen nog in hun opleiding gerealiseerd zouden willen zien, heeft betrekking op de inhoudelijke vormgeving of insteek van het curriculum of de stage. Aanpassingen op dit terrein staan op de agenda bij alle soorten opleidingen. De manier waarop passend onderwijs als thema in de opleiding vorm krijgt en vooral de behoefte aan meer aandacht hiervoor binnen de opleidingen wordt 12 keer als aanpassingswaardig genoemd. Eveneens 12 keer wordt het team genoemd als focus van noodzakelijke aanpassingen.

Knelpunten bij de aanpassing van het curriculum in verband met passend onderwijs doen zich voor bij driekwart van de tweedegraads opleidingen, tweederde van de opleidingen voor Master SEN en meer dan de helft van de pabo's. Bij de alo's, universitaire lerarenopleidingen en vakmasters ervaart hooguit een derde knelpunten in de aanpassing van het curriculum.

Gemiddeld ervaart 51% van de opleidingen knelpunten bij de aanpassing van het curriculum in verband met passend onderwijs knelpunten. De resterende helft heeft dat niet.

Het belangrijkste knelpunt lijkt het gebrek aan ruimte en tijd in het curriculum; dit wordt door 12 van 23 opleidingen opgevoerd. Een belangrijk obstakel lijkt verder gebrek aan interne overeenstemming of gebrek aan interne expertise (6 keer genoemd), problemen met realisering in de praktijk door beperkte toepassingsmogelijkheden (4 keer), en een negatief beeld van passend onderwijs in het werkveld (2 keer).

Alle typen opleidingen, op de universitaire lerarenopleidingen na vanwege gebruik aan ruimte/tijd, zijn van plan om meer aandacht aan passend onderwijs in het curriculum te geven. Bij de tweedegraads opleidingen geldt dit voor een meerderheid (56%) tegen 37% gemiddeld voor alle opleidingen. Bij de pabo's is dat 44%, de alo's 40%, en bij vakmasters en opleidingen voor Master SEN geldt dit voor één opleiding.

De voornaamste aanpassing aan passend onderwijs die 27 van de 44 lerarenopleidingen nog in hun opleiding gerealiseerd zouden willen zien, heeft betrekking op de inhoudelijke vormgeving of insteek van het curriculum of de stage. Aanpassingen op dit terrein staan op de agenda bij alle soorten opleidingen. De manier waarop passend onderwijs als thema in de opleiding vorm krijgt en vooral de behoefte aan meer aandacht hiervoor binnen de opleidingen wordt 12 keer als aanpassingswaardig genoemd. Eveneens 12 keer wordt het team genoemd als focus van noodzakelijke aanpassingen.

De interviews met opleiders van vier typen lerarenopleidingen onderstrepen diverse van de genoemde knelpunten en ontwikkelopdrachten. Speciale aandacht wordt gevraagd voor de voorbereiding van studenten op samenwerking met ouders en andere professionals in en om de school, en voor het gevoelig maken van studenten voor het onderkennen van hindernissen voor leren en ontwikkeling bij leerlingen en het passend maken van de leeromgeving voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

4. *Welke competenties worden als relevant gezien voor passend onderwijs en opgenomen in het curriculum van de respectieve lerarenopleidingen (initieel curriculum)? Gebruiken de lerarenopleidingen in dit verband de wetenschappelijke kennisbasis en zijn ze gericht op bepaalde voorbeelden uit binnen- en/of buitenland?*

Om de meest onmisbare eigenschap of vaardigheid die een opleiding een student moet meegeven om passend onderwijs in de klas vorm te geven te omschrijven wordt vaak, vooral vanuit de pabo's, gerefereerd aan de SBL-competenties. De pedagogische competentie wordt het meest genoemd, gevolgd door de interpersoonlijke, de organisatorische en die op het gebied van reflectie en ontwikkeling. Veel van de onmisbaar geachte vaardigheden en eigenschappen liggen op het gebied van omgaan met alle leerlingen, omgaan met en uitgaan van verschillen en strategieën voor het vormgeven van inclusief onderwijs. Opvallend is hierbij dat vanuit alle typen lerarenopleidingen het uitgaan van of omgaan met verschillen als een belangrijke competentie wordt benoemd.

Een meerderheid van de lerarenopleidingen heeft bij de oriëntatie en uitvoering van curriculumaanpassingen in (zeer) ruime mate informatie gebruikt van de landelijke overheid over de kernpunten van passend onderwijs (56%) en wetenschappelijke literatuur uit Nederland (54%) geraadpleegd. Andere informatie- of inspiratiebronnen die in de vragenlijst zijn voorgelegd zoals het referentiekader passend onderwijs van de onderwijsraden (42%), wetenschappelijke literatuur uit het buitenland (38%) en de consultatie van collega-instellingen (21%), zijn minder genoemd.

In drie van de zes typen opleidingen (Master SEN, pabo's en tweedegraads opleidingen) wordt bij de curriculumaanpassing gebruikgemaakt van praktijkvoorbeelden uit Nederland. Uitgedrukt als percentage van alle opleidingen heeft 28% gebruikgemaakt van praktijkvoorbeelden uit Nederland. Nederlandse inspiratiebronnen liggen vaak in de directe omgeving: eigen opleidingsscholen, omringende samenwerkingsverbanden en collega-opleidingen.

Voorbeelden uit het buitenland voor curriculumaanpassingen zijn minder vaak gebruikt, gemiddeld door 21% van alle opleidingen. Ook hier betreft het alleen Master SEN, pabo's en tweedegraads opleidingen.

Lerarenopleidingen hebben verschillende hulpbronnen en andere vormen van ondersteuning gebruikt bij de aanpassing van het curriculum aan passend onderwijs die volgens 41 van de 44 instellingen van het grootste belang zijn geweest. Eigen contacten van de opleiding worden 14 keer genoemd als belangrijke hulpbron, vooral voor pabo's. Het betreft contacten met het werkveld, eigen netwerk, met collega-instellingen en met samenwerkingsverbanden. In tien gevallen is de hulpbron afkomstig van of uit de eigen opleiding, zoals eigen opleiders, expertise, intern overleg, intern beschikbare kennis en ervaring. Artikelen, literatuur en websites worden negen keer genoemd.

In de interviews met opleiders van verschillende typen lerarenopleidingen wordt benadrukt dat opleidingen ernaar streven studenten een houding bij te brengen om uit te gaan van individuele verschillen, deze te zien, herkennen en benoemen en met diversiteit om kunnen gaan in hun klas. Houdingsaspecten die hiermee verband houden zijn onder meer voortdurende nieuwsgierigheid en integratie van vakkennis en pedagogische vaardigheden. Daarnaast worden voor passend onderwijs essentieel geacht: gerichtheid van de student op verdere professionele ontwikkeling ook na de opleiding, een beroepsidentiteit gericht op onderwijs dat voldoet aan eisen voor professionals: samenwerken, multidisciplinair denken, gericht op optimalisering van de leeromgeving voor elke leerling, en communicatieve vaardigheden om professioneel te kunnen samenwerken.

De interviews wijzen uit dat verschillende typen lerarenopleidingen, uitgezonderd de opleidingen Master SEN, weinig gebruik lijken te maken van binnen- en buitenlandse voorbeelden en kennis/literatuur op het gebied van passend onderwijs voor de ontwikkeling van het curriculum en het beroepsbeeld. Geen van de lerarenopleidingen is gericht geweest op het identificeren, kennisnemen en benutten van de leerplannen van lerarenopleidingen die de voorbereiding op (meer) inclusieve onderwijspraktijken in hun leerplan hebben vervat.

5. *Hoe ver gaan de lerarenopleidingen in de toerusting van aankomende leraren op het gebied van passend onderwijs (kennis, vaardigheden, attitudes) in de initiële opleidingen? Bieden zij op dit thema ook na- en bijscholingsprogramma's aan voor beginnende en meer ervaren leraren (post-hoger onderwijs en masters), en zo ja welke, en in hoeverre is er sprake van een doorgaande leerlijn?*

Bij twee van de zes typen opleidingen heeft een meerderheid van de opleidingen een aanbod voor nascholing en/of ondersteuning van beginnende leraren op het gebied van passend onderwijs. Het betreft pabo's (61%) en alle opleidingen Master SEN. Een meerderheid van universitaire lerarenopleidingen, vakmasters en alo's heeft geen aanbod. Bij de negen tweedegraads opleidingen hebben er vier geen aanbod en zijn er vier voornemens een aanbod te ontwikkelen.

Een minderheid van alle opleidingen (33%) heeft op het gebied van passend onderwijs een aanbod voor nascholing en/of ondersteuning van beginnende leraren. Een vijfde (20%)

heeft een voornemen tot het ontwikkelen van een aanbod voor beginnende leraren op dit terrein en 48% heeft geen aanbod.

Het nascholingsaanbod vanuit vooral de pabo's en de opleidingen voor Master SEN is zeer gevarieerd en het accent lijkt niet zozeer te liggen op problemen, maar meer op aanvulling op en toespitsing van de initiële opleiding op vaak ook vooral heel praktische terreinen.

Uit de verdiepende interviews bij vier typen lerarenopleidingen komt het beeld naar voren dat met name de Master SEN-opleidingen aandacht hebben voor het realiseren van een doorgaande lijn en het identificeren van competenties die horen bij verschillende functies in het educatieve domein en bij fasen in de professionele loopbaan van de leerkracht. Gelet op de positie van de Master SEN-opleidingen in hogescholen en de functie van deze (voortgezette) opleidingen in het hbo ligt aandacht voor een doorgaande leerlijn voor de hand. In de interviews benadrukken deze opleidingen hun verantwoordelijkheid voor samenwerking met initiële opleidingen, ook buiten de eigen hogescholen.

6. *Veranderen de samenwerkingsrelaties van lerarenopleidingen met het werkveld/scholen, en zo ja waaruit bestaan deze veranderingen en welke activiteiten worden uitgevoerd?*

Vijf van de negen tweedegraadsopleidingen vinden het in (zeer) ruime mate een probleem om alle studenten goede praktijkervaring te laten opdoen met passend onderwijs. Bij drie pabo's, één universitaire lerarenopleiding en één alo is dit ook een probleem. Voor 22% van alle opleidingen is het in (zeer) ruime mate een probleem, voor 26% in enige mate en 37% ziet hier niet of nauwelijks een probleem. Vijftien procent weet het niet.

Een meerderheid van de pabo's (67%), tweedegraads (56%)- en universitaire lerarenopleidingen (71%) is betrokken geweest bij de regeling 'Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen 2013-2016'. De overige typen opleidingen hebben geen betrokkenheid gehad (33% tot 40%) of weten het niet. Van de 22 opleidingen die van de regeling gebruik hebben gemaakt, geven er tien aan dat de regeling in (zeer) ruime mate een interessant resultaat heeft opgeleverd op het gebied van passend onderwijs voor de lerarenopleiding en 13 beschrijven de opbrengst van de regeling op het gebied van passend onderwijs.

Voor de pabo's geven aan actief in de weer geweest te zijn met deze regeling en opbrengsten op het terrein van passend onderwijs te hebben bereikt. Alle thema's waaraan in de regeling aandacht werd besteed komen impliciet en/of expliciet aan bod bij de opbrengsten die door de opleidingen genoemd worden, maar de nadruk ligt op omgaan met verschillen (5 keer genoemd) en begeleiding van startende leraren (6 keer).

De interviews met opleiders van verschillende typen lerarenopleidingen laten zien dat de samenwerkingspraktijk met scholen zeer divers is. Intensivering van de samenwerking met het scholenveld en niet alleen de opleidingsscholen wordt belangrijk geacht om zoveel mogelijk studenten een leerzame stagepraktijk te kunnen bieden en positieve ervaringen te laten opdoen met passend onderwijs. De praktijk van 'voorbeeldscholen' moet meer in de opleidingen aan de orde komen, ook via presentaties vanuit deze scholen

zelf. De geïnterviewden zien dat als een cruciale opdracht, die ook vanuit de lerarenopleidingen vraagt om extra inzet.

Nabeschouwing en aanbevelingen

In dit onderzoek zijn er verschillen tussen opleidingen en typen opleidingen vastgesteld als we kijken naar het tijdstip en de manier waarop gereageerd is op de invoering van passend onderwijs en ook naar de aard van doorgevoerde curriculumaanpassingen. De omstandigheid dat een aanzienlijk groep lerarenopleidingen zelf aangeeft (nog) niet klaar te zijn voor passend onderwijs, is een signaal dat als zorgelijk kan worden aangemerkt. In sommige typen lerarenopleidingen zijn het ontbreken van een gedeelde visie in het opleidingsteam, verschil van opvatting tussen pedagogen/onderwijskundigen en vakdidactici, en een beperkte samenhang tussen de voorgestane benadering van lerarenopleidingen en de praktijk in stage en (opleidings)scholen, belemmerende factoren. De bevindingen uit de interviews suggereren dat het ontwikkelen van een gedeelde visie en een leerlijn op passend onderwijs positief werkt, vooral als bij de curriculumvernieuwing vanuit de aanpak het gehele team wordt betrokken. Ook uitwisseling tussen lerarenopleidingen lijkt, zo laat de Master SEN zien, een belangrijke bijdrage te kunnen leveren. Vastgesteld is echter in het onderzoek dat niet alle typen lerarenopleidingen hiervan gebruik kunnen maken. Soms ontbreekt het aan inhoudelijk overleg tussen opleiders, ook over passend onderwijs (bijvoorbeeld bij de universitaire lerarenopleidingen) en bij andere opleidingstypen is deze samenspraak tussen opleidingen eerst recent tot stand gekomen. De omstandigheid dat inmiddels werkgroepen Passend onderwijs zijn ontstaan (bijvoorbeeld bij ADEF, VELON en LOBO) lijkt belangrijk, ook al omdat het onderzoek laat zien dat het gebruik door lerarenopleidingen van hulpbronnen om curriculumaanpassingen vorm en inhoud te geven, in het algemeen gesproken niet sterk ontwikkeld is. Dit geldt bijvoorbeeld voor het benutten van praktijkvoorbeelden en de kennisbasis in binnen- en buitenland. Soms ook lijkt de factor tijd (bijvoorbeeld bij éénjarige opleidingen) een hindernis om (voldoende) aandacht aan passend onderwijs te besteden. De resultaten van de studie tonen eveneens het belang en de grote behoefte aan meer aandacht binnen de opleidingen voor de toerusting van lerarenopleiders zelf om studenten goed te kunnen voorbereiden op passend onderwijs.

In het licht van onze bevindingen doen we tot besluit een vijftal aanbevelingen.

- Het (blijven) bevorderen van inhoudelijk overleg over passend onderwijs bij alle typen lerarenopleidingen. Deze samenwerking kan zich richten op het uitwisselen van leerplannen, werkbezoeken, het benutten van de kennisbasis, samenwerking op het gebied van curriculumontwikkeling, de aanpak van verbeteringen in de opleidingen (visieontwikkeling, professionalisering van lerarenopleiders, teamsamenwerking e.d.), en de samenwerking met (opleidings)scholen. Hier ligt voor werkverbanden van samenwerkende lerarenopleidingen een belangrijke verantwoordelijkheid. Het instellen van werkgroepen passend onderwijs, zoals bij ADEF en LOBO, verdient navolging. Gelet op het grote belang van lerarenopleidingen die studenten goed voorbereiden op de praktijk van passend onderwijs en de ontwikkeling naar meer inclusieve leeromgevingen, verdient deze aanbeveling prioriteit.

- De themagroep Passend onderwijs van de beroepsorganisatie van lerarenopleiders (VELON) kan een belangrijke verbindende rol spelen voor de verschillende typen lerarenopleidingen en lerarenopleiders door studiedagen te organiseren en vanuit deze werkgroep de aandacht te richten op de (aanpak van de) benodigde professionalisering van lerarenopleiders en samenwerking van opleiders en opleidingen bij het benutten van de wetenschappelijke kennisbasis, en bij werkontwikkeling en onderzoek.

- Een aparte aanbeveling lijkt ook op zijn plaats als we kijken naar de aard van de curriculumaanpassingen die zijn gerealiseerd en worden overwogen of voorbereid. Wat opvalt is dat veel lerarenopleidingen (nog) niet gericht zijn op aandacht voor de volle breedte van speciale onderwijsbehoeften (bijvoorbeeld ook op onderwijsondersteuning van leerlingen met fysieke en verstandelijke beperkingen). Voor het ontwikkelen van meer inclusieve leeromgevingen is het van groot belang dat ook deze aandacht in het curriculum van de initiële lerarenopleidingen wordt gerealiseerd. Het verdient aanbeveling dat de werkverbanden van samenwerkende lerarenopleidingen (LOBO, ADEF, ICL et cetera), bij voorkeur via de ingestelde of in te stellen werkgroepen Passend onderwijs, op het terrein van passend onderwijs en onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften gebruik maken van de expertise van de opleidingen master (S)EN en hiermee structureel samenwerken.

- Het verdient aanbeveling om in hetzelfde samenwerkingsverband van (werkverbanden van samenwerkende) lerarenopleidingen en opleidingen master SE(N) afspraken te maken over een doorgaande leerlijn op het gebied van speciale onderwijszorg/passend onderwijs, initiële opleiding, post h(b)o – master (S)EN. In dit verband past het ook afspraken voor te bereiden over de te ontwikkelen competenties en eindtermen.

- Tot slot verdient het aanbeveling dat de samenwerking van lerarenopleidingen met (opleidings)scholen de komende jaren op het terrein van passend onderwijs/speciale onderwijszorg wordt gericht. Dit dient niet alleen het doel om een betere beroepsvoorbereiding op de praktijk van passend onderwijs voor aanstaande leraren te kunnen realiseren, maar ook om samenwerking mogelijk te maken tussen opleidingen en scholen op het gebied van professionalisering van beginnende en meer ervaren leerkrachten op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

6. Referenties

- Blanton, L.P., Pugach, M.C., & Florian, L., (2010). *Preparing General Education Teachers to Improve Outcomes for Students with Disabilities*. Washington, DC: AACTE/NCLD.
- CAOP Research (2014). *Omgaan met verschillen in de klas*. Geraadpleegd op 15 mei 2014, via <http://www.arbeidsmarktplatformpo.nl>
- De Bruïne, E., Franssens, J., Jansen, R., & Van Veen, D. (2015), *Passend Onderwijs? Passend Opleiden! Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36 (3): 29-40.
- Bruïne, E. de, Claasen, W., Siemons, H., & Jansma, F. (2004). *Bekwaam en Speciaal. Generiek competentieprofiel Speciale Onderwijszorg*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Claasen, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H., & Veldhoven, B., van, (2009). *Inclusief Bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs. LEOZ deelproject 4*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- De Vlaming, W., Siemons, H., van den Bosch, P., & van Huijgevoort, H. (2015). *Profiel Master Educational Needs*. Tilburg: WOSO.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion*. Odense: EADSNE.
- Franchamps, J., Schroën-Ario, L., & Thasing, J. (2009). *Opleiden voor passend onderwijs; Advies met betrekking tot het programma en niveau van opleiden voor passend onderwijs in de bachelorfase van PABO en Lerarenopleiding VO*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Inspectie van het Onderwijs (2014a). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2014b). *De sector lerarenopleidingen in beeld*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2015a). *Beginnende leraren kijken terug*. Onderzoek onder afgestudeerden. Deel 1: de PABO. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2015b). *Beginnende leraren kijken terug*. Onderzoek onder afgestudeerden. Deel 2: de tweedegraads lerarenopleidingen. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2016a). *Beginnende leraren kijken terug*. Onderzoek onder afgestudeerden. Deel 3: de universitaire lerarenopleidingen. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2016b). *Beginnende leraren kijken terug*. Onderzoek onder afgestudeerden. Deel 4: de eerstegraads lerarenopleidingen in het hbo. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Onderwijsraad (2011). *Passend onderwijs voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Schram, E., Van der Meer, F., & van Os, S. (2013). *Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk*. Enschede: SLO.
- Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Mol Lous, A. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs; Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Van Veen, D. (2013). *Passend onderwijs en de lerarenopleidingen*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.

Van Veen, D. & Van der Steenhoven, P. (2014), Leerkrachten aan het woord;
ondersteuningsbehoeften bij gedragsvraagstukken. *Spezial*, 7(2): 23-25.

Bijlage 1 Vragenlijst³ online-onderzoek

A1. Wat is uw functie? *(Meer antwoorden mogelijk)*

directeur/directielid lerarenopleiding(en)

opleidingscoördinator/manager lerarenopleiding(en)

lerarenopleider met coördinerende taken voor het curriculum/passend onderwijs

lerarenopleider

andere functie, namelijk:

A2. Wat is de naam van de instelling en/of opleiding?

A3. Voor welk type lerarenopleiding vult u deze vragenlijst in?

Pabo/lerarenopleiding basisonderwijs

Tweedegraads lerarenopleiding voor schoolvakken VO/MBO (hogescholen)

Eerstegraads lerarenopleiding VO/MBO (vakmaster hogescholen)

Eerstegraads universitaire lerarenopleiding voor een schoolvak

Lerarenopleiding lichamelijke opvoeding (ALO)

Master SEN

andere opleiding, namelijk:

A4. In augustus 2014 is passend onderwijs ingevoerd. Daarover leggen we u de volgende stellingen voor. Kies steeds de antwoordmogelijkheid die het beste past bij de visie of benadering in uw lerarenopleiding.

zeer mee oneens

mee oneens

oneens noch eens

mee eens

zeer mee eens

A. Passend onderwijs is vooral een kwestie van goed klassenmanagement

B. Voor passend onderwijs in de klas is kennis van verschillende emotionele en gedragsmoeilijkheden en –stoornissen van meer belang dan het kunnen aanbieden van leerstof op meerdere niveaus (differentiëren)

C. Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie op passend onderwijs bij lerarenopleiders is een eerste randvoorwaarde voor een goede toerusting van studenten voor passend onderwijs

D. In deze fase van passend onderwijs is onze opleiding meer gericht op toerusting van studenten voor ondersteuning van hoogbegaafden dan op toerusting voor integratie van leerlingen met lichamelijke/functionele beperkingen in het regulier onderwijs

E. De belangrijkste voorwaarde om passend onderwijs te kunnen geven is dat de leraar positief staat tegenover het uitgaan van verschillen tussen leerlingen

F. Voor het realiseren van passend onderwijs is het belangrijker de vakdocenten in de lerarenopleiding bij te scholen dan docenten in pedagogisch-onderwijskundige vakken

G. Integratie van leerlingen met een (licht) verstandelijke beperking in het regulier onderwijs is op dit moment een belangrijke prioriteit in de lerarenopleiding

H. Voor passend onderwijs is het kunnen toepassen van programma's voor sociaal-emotionele ontwikkeling een belangrijker vaardigheid dan het beschikken over een uitgebreid instructierepertoire

I. De kern van passend onderwijs is dat de leraar zich verantwoordelijk voelt voor alle leerlingen in de klas en verantwoordelijkheid vorm kan geven

³ © Copyright Nederlands Centrum Onderwijs & Jeugdzorg

B1. De volgende vragen gaan over eventuele curriculumaanpassingen bij uw lerarenopleiding in verband met de (voorbereiding op de) invoering van passend onderwijs.

niet

in geringe mate

in enige mate

in ruime mate

in zeer ruime mate

n.v.t., niet nodig

A. In welke mate zijn de afgelopen 5 jaar curriculumaanpassingen doorgevoerd in verband met passend onderwijs?

B. In welke mate waren de benodigde curriculumaanpassingen gerealiseerd bij de invoering van passend onderwijs (augustus 2014)?

B2. Wilt u hieronder aangeven in welke mate onderstaande bronnen richtinggevend waren voor de curriculumaanpassingen in de opleiding in verband met passend onderwijs?

niet

in geringe mate

in enige mate

in ruime mate

in zeer ruime mate

weet ik niet

- a. de informatie van de landelijke overheid over de kernpunten van passend onderwijs
- b. het referentiekader passend onderwijs van de PO-Raad, de VO-raad en de MBO Raad
- c. het overleg met collega-instellingen
- d. de huidige (generieke) kennisbasis van de lerarenopleidingen
- e. wetenschappelijke literatuur uit Nederland
- f. wetenschappelijke literatuur uit het buitenland

B3. Wilt u hieronder aangeven in welke mate uw lerarenopleiding de volgende activiteiten heeft ontplooid bij de curriculumontwikkeling in verband met de invoering van passend onderwijs?

niet

in geringe mate

in enige mate

in ruime mate

in zeer ruime mate

n.v.t. /weet ik niet

A. In onze lerarenopleiding hebben we eerst een concrete en gemeenschappelijke visie op passend onderwijs ontwikkeld

B. Wij hebben met collega-opleidingen overlegd over benodigde curriculumaanpassingen

C. Wij hebben een speciale werkgroep ingesteld om de benodigde curriculumaanpassingen in kaart te brengen

D. Speciale aandacht is besteed aan het meenemen van de vakdocenten in de curriculumontwikkeling in verband met passend onderwijs

E. Wij hebben een of meer externe deskundigen geraadpleegd over de benodigde curriculumaanpassingen

F. Wij hebben alle docenten van het opleidingsteam gevraagd de gewenste curriculumaanpassingen aan te geven

G. Wij hebben themadagen gehouden met de lerarenopleiders om te peilen welke curriculumaanpassingen gewenst leken

- H. Wij hebben enkele lerarenopleiders pedagogiek/onderwijskunde gevraagd een nieuw curriculumonderdeel gericht op passend onderwijs te ontwikkelen
- I. De wensen en behoeften van het werkveld/de opleidingsscholen hebben een belangrijke rol gespeeld bij het bepalen van de curriculumaanpassingen
- J. Onze lerarenopleiding heeft voldoende aandacht besteed aan de bijscholing van onze opleiders op het gebied van passend onderwijs
- K. Andere aanpak

B3b. Geef a.u.b. een korte toelichting bij een andere aanpak

B4a. Heeft u bij het aanpassen van het curriculum van uw lerarenopleiding aan passend onderwijs gebruikgemaakt van voorbeelden uit Nederland?

- ja
- nee
- weet ik niet

B4b. Zo ja, kunt u daarvan een of meer voorbeelden noemen?

B4c. Heeft u bij het aanpassen van het curriculum van uw lerarenopleiding aan passend onderwijs gebruikgemaakt van voorbeelden uit het buitenland?

- ja
- nee
- weet ik niet

B4d. Zo ja, kunt u daarvan een of meer voorbeelden noemen?

C1. Wilt u hieronder aangeven in welke onderdelen van uw opleiding aanpassingen zijn aangebracht in verband met passend onderwijs?

- niet
- in geringe mate
- in enige mate
- in ruime mate
- in zeer ruime mate
- n.v.t.

- a. pedagogiek en onderwijskunde
- b. vakdidactiek
- c. vakinhoud
- d. stage/werkplekieren

C2a. Biedt u één of meerdere minor(en) aan op het gebied van passend onderwijs/leerlingen met speciale onderwijsbehoeften?

- nee, hebben wij aangeboden, maar nu niet meer
- nee, bieden wij niet aan
- ja, bieden wij aan
- weet ik niet

C2b. Kunt u de focus van de minor(en) aangeven?

C3a. Biedt u een onderdeel op het terrein van passend onderwijs aan in de zogenaamde beperkte-keuzeruimte?

- nee, hebben wij aangeboden, maar nu niet meer
- nee, bieden wij niet aan

ja, bieden wij aan
weet ik niet

C3b. Kunt u de focus van het onderdeel/de onderdelen aangeven?

C4. Bent u van plan de hoeveelheid aandacht voor passend onderwijs in het curriculum te veranderen?

ja, wij gaan er minder aandacht aan besteden
nee, de hoeveelheid aandacht blijft hetzelfde
ja, wij gaan er meer aandacht aan besteden
weet ik niet

C5. Aan welk onderdeel/welke onderdelen van het curriculum zou meer aandacht voor passend onderwijs moeten worden besteed?

in het verplichte deel
in het keuze-onderwijs
zowel in het verplichte deel als in het keuze-onderwijs
weet ik niet
n.v.t., want minder of onveranderde aandacht

C6. Biedt deze opleiding nascholing en/of ondersteuning op het gebied van passend onderwijs aan beginnende leraren?

nee
wij zijn dit van plan
ja, met een focus op:

Er zijn veel inhoudelijke aanpassingen aan passend onderwijs denkbaar. Omdat de invoering van passend onderwijs een betrekkelijk recente ontwikkeling is en omdat de ruimte in de initiële opleiding uiteraard beperkt is, moeten keuzen worden gemaakt met betrekking tot de accenten die worden gelegd.

C7. Wilt u hieronder aankruisen waar inhoudelijk in uw lerarenopleiding de voornaamste accenten worden gelegd bij de aandacht voor passend onderwijs in het curriculum?

geen accent
gering accent
enig accent
zwaar accent
zeer zwaar accent
n.v.t.

- A. Kennis over de achterliggende ideeën bij integratie van leerlingen in het regulier onderwijs
- B. Kennis van onderwijs aan leerlingen met een fysieke/functionele beperking
- C. Kennis van instrumenten om leerontwikkeling in kaart te brengen
- D. Kennis van instrumenten om sociaal- emotionele en gedragsmatige ontwikkeling in kaart te brengen
- E. De zorgstructuur op school en in het samenwerkingsverband
- F. Klassenmanagement in verband met het omgaan met verschillen tussen leerlingen
- G. Kennis van onderwijs aan leerlingen met een verstandelijke beperking
- H. Strategieën voor begeleiding van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften
- I. Strategieën voor de omgang met zeer heterogene groepen
- J. Vaardigheid in ict-gebruik ten behoeve van passend onderwijs
- K. Vaardigheid in het differentiëren in verschillen bij alle vakken
- L. Vaardigheid in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen

M. Praktijkervaring opdoen in een school voor speciale onderwijszorg (sbo, so, praktijkonderwijs, vso)

N. Het werken met ontwikkelingsperspectieven

O. Gesprekken met ouders rond handelingsplanning

P. Samenwerking met jeugdhulpinstellingen in en om de school

Q. Taken en verantwoordelijkheden van de leraar bij passend onderwijs

R. Ander accent

Geef a.u.b. een korte toelichting indien er sprake is van een ander accent

C8. Wat is volgens u de meest onmisbare competentie die een lerarenopleiding een student moet meegeven om passend onderwijs in de klas vorm te geven?

Geef de competentie aan met een korte toelichting.

Idealiter wordt in praktijkervaring/stages door studenten ervaring opgedaan met 'good practice' in scholen. Omdat het aantal scholen waarin passend onderwijs al op een 'voorbeeldige' manier vorm krijgt vooralsnog beperkt is, kan dit een probleem zijn.

C9. In welke mate is het bij uw opleiding een probleem om alle studenten goede praktijkervaring te laten opdoen met passend onderwijs?

niet

in geringe mate

in enige mate

in ruime mate

in zeer ruime mate

weet ik niet

C10. Hebben de curriculumaanpassingen aan passend onderwijs, voor zover u dat nu kunt inschatten, het resultaat dat ervan verwacht werd?

ja, merendeels wel

gedeeltelijk

nee, grotendeels niet

nog onvoldoende zicht op

ander voorlopig resultaat, namelijk:

C11. In welke mate is uw lerarenopleiding naar uw mening op dit moment' klaar voor passend onderwijs' of 'passend onderwijs proof'?

niet

in geringe mate

in enige mate

in ruime mate

in zeer ruime mate

weet ik niet /n.v.t.

C12. De stelling: "de toerusting van onze vakdocenten/vakdidactici om studenten voor te bereiden op passend onderwijs is voldoende" gaat op voor:

minder dan 1/3 van de vakdocenten/vakdidactici

1/3 tot 2/3 van de vakdocenten/vakdidactici

meer dan 2/3 van de vakdocenten/vakdidactici

weet ik niet

C13. Wat is de voornaamste aanpassing aan passend onderwijs die u nog in uw opleiding gerealiseerd zou willen zien?

C14. Welke hulp/hulpbron/ondersteuning is voor uw opleiding bij aanpassing aan passend onderwijs van het grootste belang geweest?

C15. Bent u bij de curriculumontwikkeling in verband met passend onderwijs nog tegen een of meer knelpunten opgelopen die aanpassingen aan passend onderwijs in de weg stonden?

nee

ja, licht a.u.b. toe:

C16a. Heeft u voor de curriculumontwikkeling voor passend onderwijs in uw opleiding behoefte aan ondersteuning?

ja, op dit moment

ja, naar verwachting op termijn

dat kan ik nu niet inschatten

nee

C16b. Kunt u de aard van de benodigde ondersteuning kort toelichten?

D1a. Is uw opleiding betrokken of betrokken geweest bij projecten in het kader van de Regeling versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen 2013-2016?

ja

nee

weet ik niet

D1b. Kunt u aangeven in hoeverre deze regeling naar uw mening een interessant resultaat op het gebied van passend onderwijs voor de lerarenopleiding heeft opgeleverd?

niet

in geringe mate

in enige mate

in ruime mate

in zeer ruime mate

weet ik niet

D1c. Kunt u kort aangeven waaruit de opbrengst op het gebied van passend onderwijs bestond?

D2a. Goede of veelbelovende praktijk op lerarenopleidingen is essentieel in het ondersteunen van de praktijk, ook bij de voorbereiding van leraren op passend onderwijs.

Heeft u met uw lerarenopleiding op dit terrein iets bedacht, op de rails gezet of al verwezenlijkt waar u heel trots op bent? Dan zijn wij daarin erg geïnteresseerd en vragen wij u een korte omschrijving te geven.

D2b. Bent u bereid dit voorbeeld openbaar te (laten) maken en te delen met andere lerarenopleidingen?

ja

misschien

nee

n.v.t.

D3. Diverse werkgroepen passend onderwijs overwegen de lerarenopleidingen nadrukkelijker te ondersteunen bij de werkontwikkeling op het gebied van passend onderwijs.

Wij willen graag weten aan welk type aanbod u behoefte heeft.

niet

in geringe mate

in enige mate

in ruime mate

in zeer ruime mate

weet ik niet

- a. werkbezoeken aan opleidingen in binnen- en/of buitenland
- b. groepsgewijze intensieve bestudering van relevante wetenschappelijke literatuur
- c. (verdere) ontwikkeling van een kennisbasis passend onderwijs
- d. ontwikkeling van een kader dat de gebieden aangeeft die aan bod moeten komen in lerarenopleidingen, willen deze passend-onderwijsproof zijn
- e. ontwikkeling/opstelling van methodische tips, suggesties en aanbevelingen voor samenwerking met het werkveld
- f. ander gewenst aanbod

D4. Licht een eventueel ander gewenst aanbod toe.

D5. Vul hier uw contactgegevens in voor consultatie over goede praktijkvoorbeelden en/of het toesturen van de onderzoeksrapportage.

Naam

Instelling

Plaats

E-mailadres

Telefoonnummer

Z1. Wat is de postcode (alleen de cijfers) van uw opleidingsvestiging?

Bijlage 2 Voorbeeld rappel online-onderzoek

Onderstaande mail met betrekking tot de enquête over lerarenopleidingen en passend onderwijs is al eerder aangekondigd in lobo-verband. We hebben onze medewerking hieraan toegezegd. Op dit moment heeft de helft van de pabo's gereageerd, waarvoor dank! Nu de andere helft nog, graag uw aandacht hiervoor.

Reactie graag voor ... aanstaande, duur plus minus 20 minuten! De enquête kan het best ingevuld worden door opleiders met coördinerende activiteiten op het gebied van het curriculum, passend onderwijs, leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, speciale onderwijszorg. Mocht u dit al hebben uitgezet bij een medewerker, herinner hem/haar daar s.v.p. nogmaals aan.

BELANGRIJK!!

Beste collega,

In nauw overleg met het **lobo** is het onderzoek gestart naar de **lerarenopleidingen en passend onderwijs**. Het onderzoek wordt uitgevoerd door het consortium dat de komende jaren de evaluatie van passend onderwijs uitvoert. Dit NRO-onderzoek wordt gecoördineerd door Dolf van Veen (Windesheim/NCOJ) en richt zich op het verkrijgen van inzicht in de wijze waarop de lerarenopleidingen hebben gereageerd op de invoering van passend onderwijs. Volgens afspraak in lobo wordt u benaderd om de **internet-enquête Passend onderwijs** in te vullen of dit bericht met de link naar de internet-enquête door te sturen naar een medewerker in uw pabo met het beste zicht op het opleidingscurriculum i.v.m. passend onderwijs/leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften/speciale onderwijszorg. In het onderzoek gaat het om activiteiten in uw pabo die zijn uitgevoerd, gaande zijn of worden voorbereid. De resultaten van deze enquête zullen zo worden beschreven dat de gegevens niet tot personen of individuele opleidingen kunnen worden herleid. De bevindingen kunnen worden benut bij de verdere ontwikkeling van de lerarenopleidingen en worden met dit oogmerk teruggekoppeld naar u en het lobo.

Gelet op het belang van dit onderzoek vragen wij jouw nadrukkelijke medewerking aan dit onderzoek. Wil je zo vriendelijk zijn deze internet-enquête ingevuld te (laten) retourneren **uiterlijk .. aanstaande**. Je krijgt onmiddellijk toegang tot deze enquête door op deze weblink te klikken: <https://...> Met het invullen is circa 20 minuten gemoeid. De bevindingen worden na de zomervakantie teruggekoppeld!

We danken je zeer voor de medewerking,

Barbara de Kort | voorzitter **lobo**

Henk Verheijde | secretaris **lobo**

Dolf van Veen | **Hogeschool Windesheim/NCOJ**

Bijlage 3 Leidraad interview lerarenopleidingen

1. Is er binnen uw opleiding een gemeenschappelijke visie op passend onderwijs ontwikkeld?
2. Wat wordt binnen uw opleiding gezien als de kern van passend onderwijs?
3. Kunt u schetsen hoe uw opleiding het proces van de aanpassing van de opleiding aan passend onderwijs in grote lijnen heeft aangepakt?
Denk hierbij bijvoorbeeld aan de organen waarin de noodzaak tot aanpassingen besproken is, inzet van thema- of werkgroepen, voorlichting, besluitvorming etc.
4. Heeft men op uw opleiding voor de curriculumaanpassingen aan passend onderwijs gebruik gemaakt van
 - informatie vanuit de landelijke overheid
 - het referentiekader passend onderwijs
 - de huidige (generieke) kennisbasis van de lerarenopleidingen
 - wetenschappelijke literatuur uit Nederland en/of uit het buitenland?
5. Welke keuzen zijn gemaakt bij de aanpassing van onderdelen van het curriculum in verband met passend onderwijs en welke overwegingen speelden daarbij een rol? Denk daarbij aan aanpassingen in bijvoorbeeld:
 - pedagogiek/onderwijskunde
 - vakdidactiek (bij welke vakken?)
 - vakinhouden (bij welke vakken?)
 - stages / werkplekleren
 - andere aanpassingen?
6. Heeft u voorafgaand aan of tijdens eventuele curriculum aanpassingen aan passend onderwijs wensen en behoeften van het werkveld/de opleidingsscholen geïnventariseerd?
 - wat kwam daarbij eventueel naar voren?
 - welke rol hebben die wensen eventueel gespeeld bij de aanpassingen?
7. Welke competentie moet een lerarenopleiding studenten in elk geval meegeven om passend onderwijs in de klas vorm te kunnen geven?
8. Omdat het aantal scholen waarin passend onderwijs al op een 'voorbeeldige' manier vorm krijgt vooralsnog beperkt is, kan het een probleem zijn studenten in de praktijk met goede voorbeeld-praktijken op dit gebied te laten kennismaken. In hoeverre is het bij uw opleiding een probleem om alle studenten praktijkervaring te laten opdoen met passend onderwijs?
 - o Zo ja, welke oplossingen heeft u daarvoor overwogen en eventueel gevonden?
9. In hoeverre is uw lerarenopleiding naar uw mening op dit moment 'klaar voor passend onderwijs' of: 'passend onderwijs proof'
 - met betrekking tot het curriculum
 - met betrekking tot het opleidingsteam? (geldt dit in gelijke mate voor pedagogen/onderwijskundigen en voor vakopleiders?)
10. Wat is de voornaamste aanpassing aan passend onderwijs die u nog in uw opleiding gerealiseerd zou willen zien?

Bijlage 4 Deelnemers aan de interviews

A Interviews met LOBO, ADEF, ICL, WOSO en de beroepsorganisatie van lerarenopleiders VELON

- Henk Verheijde, secretaris LOBO en mw. drs. Barbara de Kort, voorzitter LOBO
- Piet Murre, lid ADEF, themacoördinatie Passend onderwijs
- Jurrien Dengerink, secretaris ICL
- Jules Pieters, voorzitter bestuur VELON en Miranda Timmermans, bestuurslid VELON
- José Wichers-Bots, Marie-Jeanne Meijer, Bert Groeneweg, Erica de Bruïne, WOSO

B Interviews met opleiders van vier typen lerarenopleidingen (alfabetisch)

	<i>functie</i>	<i>instelling</i>
Tirza Bosma	begeleider praktijkonderzoek en docent bachelor Orthopedagogiek	Vrije Universiteit
Erica de Bruïne	hoofddocent met aandachtsgebied passend onderwijs	Hogeschool Windesheim
Janneke Franssens	docent pedagogiek en onderwijskunde tweedegraads lerarenopleidingen	Hogeschool Windesheim
Bert Groeneweg	onderwijsadviseur Seminarium voor Orthopedagogiek	Hogeschool Utrecht
Matty Hendriks	docent Onderwijskunde Instituut Leraar en School	Hogeschool Arnhem en Nijmegen
Robert Jansen	docent master (S)EN, curriculum designer	Hogeschool Windesheim
Berber Klein	teamleider (S)EN en docent universitaire lerarenopleiding in het bijzonder kernpraktijken	Vrije Universiteit
Marie-Jeanne Meijer	hoofddocent master (S)EN en master Learning & Innovation	Hogeschool Windesheim
Marianne den Otter	senior docent master (S)EN, docent Kenniscentrum Passend onderwijs	Fontys Hogeschool
Ingrid Paalman	hoofddocent pabo en Teachers College, tevens werkzaam bij onderzoekslijn van master of Learning & Innovation	Hogeschool Windesheim
Maud Ras	docent pedagogiek/onderwijskunde kopopleiding Instituut Leraar en School	Hogeschool Arnhem en Nijmegen
Liesbeth van Well	cluster Special Educational Needs, docent universitaire lerarenopleiding en Master SEN	Vrije Universiteit
José Wichers-Bots	hoofddocent master (S)EN, projectleider Kenniscentrum Passend onderwijs	Fontys Hogeschool

Bijlage 5 Interviews met opleiders van vier typen lerarenopleidingen

Tweedegraads lerarenopleidingen vo/mbo (HAN)

Gemeenschappelijke visie op passend onderwijs

Bij de tweedegraads lerarenopleiding vo/mbo van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN) is er, volgens de geïnterviewden, nog geen gemeenschappelijk gedragen visie op passend onderwijs. Zij merken grote visieverschillen bij collega's op wanneer zij gastcolleges geven over het onderwerp passend onderwijs. Volgens de geïnterviewden heeft dat te maken met het feit dat men 'van ver komt'. Vijf jaar geleden was er nog geen curriculum voor onderwijskunde; iedereen vulde dat onderdeel zelf in. Toen kwam de generieke kennisbasis en zijn er leerlijnen en lessen ontworpen, een proces dat twee jaar geleden is afgerond. Nu is men aan het nadenken over de hiaten: "er is een goede onderzoeksleerlijn, maar er moet ook nog iets met passend onderwijs. Er zit al wat in het tweede jaar en behoorlijk wat in het derde, maar het is gericht op: welke leerlingen kunnen in je klas voorkomen en wat kunnen hun ingewikkeldheden zijn? en: hoe kun je daarmee omgaan? Een wat bredere visie op differentiatie, zoals attitudevorming bij de student, wijzen van kijken naar kinderen, is niet aan de orde. Dat passend onderwijs gezien kan worden als een onderdeel van differentiatie wordt door alle collega's absoluut afgewezen. Passend onderwijs is zo gezien een spannend onderwerp: als je het op die manier beschouwt, moet iedereen er iets mee. Dat wekte weerstand. Dat heeft zeker ook te maken met de het feit dat de opleidingen vroeger vooral uit vakken en vakdidactiek bestonden en dat ook nu pedagogen en onderwijskundigen slechts een kleine minderheid vormen. De mate waarin 'vakopleiders' aandacht hebben voor dit soort thema's is erg afhankelijk van hun persoonlijke ervaringen. Zo zijn er vakdocenten die in het zmlk gewerkt hebben en nadenken over beide kanten; zij spreken in hun lesplannen ook over de ondersteuningsbehoefte van kinderen. Van dergelijke collega's moet je het hebben terwijl je met de anderen nog veel werk moet verzetten. De kopopleiding telt relatief veel pedagogen. Bij de kopopleiding kunnen wo en hbo bachelors in één jaar een tweedegraads lesbevoegdheid halen in een verwant vak. Hier bestaat, met name bij afgestudeerde pedagogen, het risico dat men ervan uitgaat dat studenten het op school wel redden met de in hun eerdere studie opgedane kennis. De vraag is hoe daar verdieping aan te geven.'

Kern van passend onderwijs voor de opleiding

Thema's die aan de orde zouden moeten komen in het kader van passend onderwijs zijn volgens de respondenten met name attitudevorming en differentiatie. Er zou ook veel meer pedagogiek gegeven moeten worden. Nu worden pedagogische onderwerpen onder onderwijskunde behandeld, maar daar wordt nog te weinig aan gedaan.

Ook zien zij het als heel belangrijk studenten aan te leren hoe zij zich ook na de opleiding verder kunnen blijven ontwikkelen: zij moeten ook in een latere fase hun eigen professionele ontwikkeling op gang kunnen blijven houden. 'Weten hoe je met nieuwe uitdagingen, zoals een kind met een label dat je niet kent, omgaat, hoe je daar zelf van kunt leren. De houding vasthouden dat je daar zelf iets mee moet en niet de mentor, ook al geef je scheikunde, want het kind zit in jouw klas: als het onverhoopt met stoelen gaat gooien, moet je er iets mee. Dat is een aspect dat studenten nu niet wordt aangeleerd.'

Gememoreerd wordt dat een student tijdens een college over passend onderwijs twee jaar geleden zei: “Bij mij in de klas moeten ze gewoon normaal doen.”

Passend onderwijs in de opleiding

De twee lerarenopleiders geven aan dat bij de opleiding mensen zijn aangewezen die zich bezig moeten houden met het curriculum voor de verschillende leerjaren. Men kwam na collegiaal overleg tot de slotsom dat er ook iets moest gebeuren op het gebied van passend onderwijs. ‘Dat was mede op basis van vraag van studenten die zich onvoldoende toegerust voelden tijdens hun LIO. Daar wordt dus zeker naar geluisterd. Het is echter niet zo dat dit onderwerp vanaf het eerste jaar systematisch aan bod komt, want sommige docenten vinden dat studenten er in het eerste jaar niet in geïnteresseerd zijn. Het is erg afhankelijk van wie zich er min of meer toevallig mee bezighoudt. Er lijkt weinig behoefte aan een planmatige aanpak en er blijkt nauwelijks vraag naar inbreng over het onderwerp passend onderwijs. Het is ook weinig bekend wie op dat punt inbreng kan leveren. Er moet gelobbyd worden bij het management van de opleiding om het onderwerp passend onderwijs op de agenda te krijgen.

‘Degenen van de opleiders die zich wel met het onderwerp bezighouden zoeken elkaar wel op: dat is ‘veilig’. Er is nu een onderzoekskring Passend onderwijs gestart en binnen het kenniscentrum wordt onderzoek verricht naar bijvoorbeeld het inbouwen in het curriculum van attitudevorming bij studenten: een belangrijke basis. Er komen dus wel initiatieven op gang. Er is ook een hele waardevolle minor Special Needs. Daarin komen alle soorten stoornissen en labels aan de orde en wordt, in samenwerking met de pabo, stage gelopen in het vso of het so. Voor het mbo is nog te weinig aandacht. Er moet hard aan getrokken worden om dat goed in beeld te krijgen.’

Mogelijkheden voor verdere vormgeving passend onderwijs

In het eerste jaar zou men graag aandacht willen geven aan hoe studenten naar kinderen kijken, naar mensen in het algemeen en naar verschillen tussen mensen in het bijzonder en hoe studenten daar tegenover staan. ‘Het is wel een probleem dat studenten dan vrij snel op stage gaan: op school heersen vaak heel andere opvattingen en daar kunnen ze dan ook niet echt met zo’n thema oefenen. Het is voor studenten erg belangrijk om zo’n thema in de praktijk te kunnen toepassen op het moment dat het in de opleiding aan de orde komt. Zo gaan zij het nut ervan inzien en leren zij het te gebruiken. Docenten op de stagescholen hebben ook zo hun eigen visie op de opleidingen. Het is allemaal heel complex. Dat betekent dat de relatie met het werkveld versterkt moet worden. Na zo’n eerste begin zouden studenten goed kunnen kijken naar welke kinderen er in hun klas zitten en wat die nodig hebben. Daar moet dan differentiatie bij aan de orde komen, maar daar is in de opleiding (nog) niet veel materiaal over. De mooiste vervolgstap zou dan zijn om te focussen op een meer inclusieve leeromgeving: hoe zou het zijn als leerlingen allemaal bij elkaar zouden zitten? Dat is in Nederland niet aan de orde, maar het zou wel het ideale pad zijn. Bovendien zou het nuttig zijn meer te gaan kijken in het speciaal onderwijs en bij, bijvoorbeeld, programma’s gericht op het voorkomen van uitval. Het zou heel nuttig zijn voor studenten om daar mee te kunnen kijken, maar het curriculum biedt daar te weinig ruimte voor. Collega lerarenopleiders vinden zo iets ook altijd een goed idee, maar zien niet waar er ruimte voor is, helemaal niet bij de kopopleiding, die helemaal is volgepropt. Ook een gastcollege of een discussie met

buitenlandse gasten is moeilijk in te plannen. Er is te weinig flexibiliteit, maar daar wordt wel aan gewerkt. De deeltijd is nu blended geworden, dus dat biedt andere mogelijkheden. Collega's hebben ook veel moeite om te bedenken hoe bijvoorbeeld onderzoek naar zorgleerlingen ingepast zou kunnen worden: er is nog veel te winnen en we moeten creatief met de mogelijkheden en beperkingen omgaan'.

Bij de opleiding Engels doen studenten in het vierde jaar een 'option', een keuze voor een specialisatie: option 1 is een boekenlijst, bij option 2 kan men stage lopen in het basisonderwijs, maar er is ook een mogelijkheid passend onderwijs te kiezen. Daarbij worden bezoeken afgelegd en wordt uitvoerig gesproken met allerlei mensen met verschillende speciale behoeften. Dat spreekt aan. Het aantal studenten dat voor deze specialisatie kiest neemt enorm toe.

Onderdelen als klassenmanagement, leerlingbegeleiding en mentoraat bieden ook aanknopingspunten, zo zeggen de geïnterviewden. 'Dergelijke onderwerpen worden, zoals bijvoorbeeld bij het houden van orde, theoretisch aangeboden, maar er wordt weinig mee geoefend. Meer klassen overstijgend oefenen zou een mooie aanvulling zijn. Blended leren zou daarvoor mogelijkheden kunnen bieden, of meer planmatig gebruik van leerlingacteurs, die nu incidenteel worden ingezet.' De lessen drama kunnen ook worden uitgebreid en ingezet om bijvoorbeeld casussen te spelen.

Passend onderwijs wordt nu vaak vanuit de kenniskant benaderd, maar men is steeds op zoek naar ingangen en ruimte om het in de praktijk aan de orde te stellen. Het wordt nu gezien als een apart onderwerp, maar zou volgens de geïnterviewden veel meer verweven kunnen worden met andere onderdelen en vakken en het is de vraag of het echt zo los staat. 'Bij de kopopleiding wordt nu een klein onderzoek met studenten gedaan met als thema een keuze uit: differentiatie, coaching/studieloopbaanbegeleiding (slb), interculturele gespreksvoering en zorgleerlingen/passend onderwijs. Dat opknippen is heel apart, terwijl het toch geen 'losse' onderwerpen zijn, maar thema's die veel overlap en samenhang hebben. Eigenlijk hoef je het thema passend onderwijs niet die naam te geven, als maar gekeken wordt wat waar inzit.'

De lerarenopleiders merken op dat er nog heel veel moet gebeuren. Het gaat om wat men de studenten mee wil geven. 'Iedere keer komt de vraag terug: hoe moet dat nu in de klas? Klassenmanagement en orde houden moeten eigenlijk elk jaar terugkomen. Er is van alles, maar het zou allemaal wat concreter moeten worden en er zou meer lijn in aangebracht moeten worden. Dit zou kunnen door een groepje in te stellen dat overlegt en vaststelt wat in de diverse leerjaren aan de orde moet komen en hoe dat vorm kan krijgen. Dat zou leiden tot een meer planmatige benadering; nu is het allemaal wat incidenteel, ad hoc en weinig systematisch.'

[Gebruik van literatuur, voorbeelden, bezoeken, collega's, deskundigen](#)

Het zou, volgens de respondenten, nuttig zijn om meer gebruik te kunnen maken van goede voorbeelden en gastcolleges. Veel docenten zijn namelijk al langere tijd weg uit de praktijk. Steun vanuit het managementteam is ook belangrijk: het helpt als je weet dat de leiding achter je staat. Verder is het van belang de dingen te kunnen blijven doen die men nu doet: gastcolleges, bezoeken aan buitenlandse opleidingen et cetera. Dergelijke dingen zijn leuk en belangrijk en breiden zich langzaam uit.

De bijeenkomsten van de werkgroep Passend onderwijs van de tweedegraadsopleidingen (ADEF) helpen bij de ontwikkeling en de aanwezigheid van mensen die echt iets met het onderwerp hebben, is steunend. 'De studiereis was top. Schoolbezoeken in het buitenland kunnen inspiratie geven. Daar kun je zien dat het een alledaags gebeuren kan worden. Er wordt heel hard gewerkt, maar het realiseren van passend onderwijs blijkt mogelijk. In Nederland heeft men gauw het gevoel dat het na een paar jaar wel weer overwaait.' Attitudevorming is een belangrijk onderwerp waar ook nog het nodige aan moet gebeuren. Het is binnen de HAN nog niet duidelijk hoe je die stimuleert binnen een lerarenopleiding. Omdat daarvoor onvoldoende ondersteuning gevonden wordt in de literatuur, gaat het kenniscentrum daarmee aan de slag. Bij dergelijke concrete onderwerpen zouden buitenlandse experts ook een grote steun kunnen zijn, zo geven de geïnterviewden aan.

Werkveld en stagebeleid

De houding van het werkveld ten opzichte van passend onderwijs wordt door de geïnterviewden gekarakteriseerd als 'overwegend afwachtend of passend onderwijs niet voorbijgaat'. Tegelijkertijd, zeggen de lerarenopleiders, heeft men in het veld het overtrokken beeld van de busladingen probleemleerlingen die op de stoep van de school zullen staan. Dat blijft hangen, dus studenten met een positieve attitude die op stage gaan, lopen daar alsnog tegen aan.' Ook is het volgens de geïnterviewden erg moeilijk om met het werkveld tot afspraken te komen: er zijn 2000 studenten en dus een behoefte aan erg veel stagescholen. Niet zelden zijn scholen zijn ook ontwikkelingsmoe. En ook stagebegeleiders vertonen tekenen van weerstand als er gesproken wordt over zaken die theoretisch besproken worden op de opleiding, zoals het directe instructiemodel, samenwerkend leren, lesvoorbereidingen.

Er zijn, zo zeggen de lerarenopleiders, opleidingsscholen, samenwerkingsscholen en stagescholen. Op gecertificeerde opleidingsscholen is een aantal mensen bevoegd om de lessen onderwijskunde van de opleiding op de school te geven, en op samenwerkingsscholen worden docenten goed opgeleid als stagebegeleiders. Met stagescholen zijn echter geen contracten: daar moeten de docenten van de opleiding altijd op lesbezoek. Soms worden samenwerkingsscholen ook opleidingsschool. De stages worden goed in de gaten gehouden: goede terugkoppeling met slb en stagecoördinatoren. Op de samenwerkingsschool zijn stagebegeleiders voor de studenten, daarboven zit een schoolbegeleider die contact heeft met de instituutsopleiders, terwijl studenten op de opleiding nog een slb-er hebben.

De geïnterviewden zien mogelijkheden om op termijn in de stages meer aandacht in te bouwen voor onderwerpen op het terrein van passend onderwijs: er zijn in het kader van de regeling Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen werkgroepen gevormd vanuit de verschillende schoolbesturen, de HAN en de Radboud Universiteit waarin allerlei thema's onderzocht worden, zoals pesten en Positive Behavior Support: 'daar zou passend onderwijs goed bij passen. Er zijn veel vragen over passend onderwijs in het werkveld, dus er zijn ook mogelijkheden om eens op de HAN een congres over dat onderwerp te organiseren voor de scholen. Er is ook al vraag vanuit het werkveld geweest naar een cursus op dat gebied.'

Uitdagingen en ontwikkelopdrachten

Er is wel een heel uitgebreid plan voor nieuwe lerarenopleiders bij de HAN, maar dat richt zich niet op het gebied van passend onderwijs en dat zien de geïnterviewden ook niet snel komen. Ook verwacht men niet dat het al aanwezige opleiderscorps snel op dit punt met professionaliseringsplannen zal worden geconfronteerd.

Er wordt weinig gesproken over de noodzaak dat opleiders in staat zouden moeten zijn om zichzelf en studenten gevoelig te maken voor leerlingen met zeer verschillende onderwijsbehoeften. Nieuwe collega's worden vooral binnengehaald volgens de heersende behoefte: momenteel bijvoorbeeld vanuit het mbo. Er komen wel meer pedagogen en opleiders met Master SEN, maar daarvoor geldt dat zij hun mogelijkheden nog niet volledig kunnen benutten.

Bij de recente visitatie viel het de geïnterviewden op dat het onderwerp passend onderwijs een beperkte plaats innam en verder niet terugkwam in het rapport.

De twee lerarenopleiders voelen het wel als hun opdracht de vakopleiders meer mee te nemen op dit gebied en men heeft ook wel de indruk dat dat succes heeft. Men is bezig met het 'besmetten' van vakgroepgenoten. Een gerichte goede studiedag bijvoorbeeld, zou daarbij een stimulerende rol kunnen spelen. 'Het mooiste zou het zijn als er een groepje gevormd zou kunnen worden met tijd om regelmatig bijeen te komen en na te gaan hoe alle individuele initiatieven in een leerlijn samengebracht kunnen worden en welke plaats die initiatieven daarin kunnen vervullen.'

Voorrang zou men willen verlenen aan de uitbreiding van klassenmanagement naar: hoe ga ik om met al die verschillende leerlingen in de klas? Daar is veel vraag naar.

Tegelijkertijd wil men wel verder blijven werken aan de vraag hoe attitudevorming een betere vorm kan krijgen in de opleiding, maar daarop wordt als gezegd eerst gestudeerd. 'De HAN is erg onderscheidend in het niveau van de vakopleidingen, maar voorkómen moet worden dat te eenzijdige aandacht voor het vakniveau studenten in de weg zit bij het lesgeven in de klas, zoals nu een enkele keer het geval lijkt. De opleiding moet niet blijven hangen op een kennisbenadering, er moet sprake zijn van integratie met de meer pedagogische aspecten. Pabo-afgestudeerden zijn pedagogisch geschoold en kunnen dat allemaal combineren, maar de tweedegraads studenten kunnen dat in veel mindere mate. Zij zien bijvoorbeeld ook niet dat leerlingen na de instructie niet zelfstandig aan het werk gaan omdat de stappen in de instructie te groot zijn. Als je hen dan hebt geleerd dat zij rond moeten lopen tijdens het zelfstandig werken en de docent waar ze stage lopen dat niet doet, werkt dat niet ondersteunend.'

Pabo Hogeschool Windesheim plus tweedegraads opleidingen

Kern van passend onderwijs

Bij de pabo doet passend onderwijs vooral een groot beroep op de persoon van de leerkracht, merken de drie geïnterviewden op. 'Hoe verhoud ik mij tot passend onderwijs: nu het wet is geworden, laat ik mij dan leiden door die wet of door mijn eigen beeld van hoe ik wil zijn tegenover al mijn leerlingen? De grote lijn in de leerlijn omvat visie, attitude en de vraag hoe men zich als leraar tot leerlingen en hun verschillen verhoudt. Op de pabo komt in dit verband een steeds sterkere nadruk te liggen op gelaagdheid: dit is de visie en wat beleidsmakers beogen, dit is wat je waarneemt in de klas, maar wat betekent dat voor

jou, voor jouw rol en de vaardigheden die je als persoon nodig hebt om met die verschillen om te kunnen gaan? En: moet je focussen op die verschillen, of gaat het gewoon om de klas die je hebt en waar je iets mee moet, met alle leerlingen. Op de minor zie je echter ook hoe ingewikkeld zo'n proces kan zijn: als studenten bij hun beschrijving van hun klas vroeger gezegd zouden hebben: "ik heb zeven rugzakjes," zeggen ze nu: "ik heb zeven leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte." Dat is de taal van de opleiders die terugkomt, dus die doen ook iets verkeerd: ooit was zo'n aanduiding een vooruitgang, maar met voortschrijdend inzicht is die aanduiding nu niet meer passend.'

De aanpak van eventuele aanpassing van de opleiding aan passend onderwijs

Het was, volgens de lerarenopleiders, ondanks alle uitstel, al lang duidelijk dat passend onderwijs ingevoerd zou worden. Het gevoel was dat dit onderwerp niet in de masteropleiding SEN moest worden geparkeerd, maar ook in de bachelor opleiding aandacht moest krijgen. In 2011, drie jaar vóór de invoering werd de opdracht geformuleerd te bezien wat passend onderwijs voor consequenties voor de opleidingen moest hebben. Er werd een Gideonsbende verzameld van mensen die het onderwerp een warm hart toedragen. Deze groep inventariseerde wat er op de verschillende opleidingen al gebeurde.' De aanpak wordt als omschreven: 'Eerst definieerde men passend onderwijs. Het eerste kernbegrip was: alle kinderen/omgaan met verschillen, het tweede: samenwerken (binnen en buiten de school, met ouders, met instellingen, als team). Daarover werd een vragenlijst ontwikkeld en aan opleidingen werd gevraagd vakken/opleidingsonderdelen op deze vragenlijst te scoren. De resultaten wezen uit dat iedereen in principe van goede wil was, maar dat er veel impliciet gebeurde en ook vaak werd gedacht dat iets al elders gebeurde, terwijl dat feitelijk niet het geval was en het daardoor kon gebeuren dat het betreffende vak of opleidingsonderdeel ook niet werd aangepast. Eigenlijk gebeurde er dus weinig. Zelfs bij de Master SEN, waar het thema veruit de meeste aandacht kreeg, dacht men dat het al in de initiële opleiding was behandeld. Verder werd duidelijk dat omgaan met verschillen in de opleidingen nog de meeste aandacht kreeg en dat samenwerken wel belangrijk werd gevonden, maar dat het curriculum er geen ruimte voor bood.'

Op basis van deze analyse en rapportage daarover is men gaan nadenken over een leerlijn. Dit gebeurde door een werkgroep, die terugkoppelde naar een bredere groep opleiders en overlegde met het werkveld. 'Het in- en uitvliegen was soms erg ingewikkeld, maar het was goed om te doen om het thema een plaats te geven in de hoofden en harten van betrokkenen. Eén groepje boog zich over de leerlijn en een ander groepje ging een stoomcursus geven op de vo-opleidingen, omdat men daar wel advies wilde over passend onderwijs in verband met een aankomende accreditatie. Aanvankelijk was het animo daar niet groot en men verwachtte veel weerstand, maar in de loop van de gesprekken groeide het enthousiasme en het inzicht dat de opleiders het onderwerp echt belangrijk vond. Het onderwerp bleek echt in de hoofden en harten van mensen te zitten, op het niveau van de opleider gebeurde best wel veel, maar dat lag natuurlijk niet vast. Deze docenten van het vo leverden input voor de leerlijn, waar het groepje van de master, de pabo en van de vo-opleidingen mee bezig was. Dit leverde een leerlijn op die na verloop van tijd werd vastgesteld in het MT. Toen had men een stuk papier. Vervolgens is bekeken wat dit inhield voor het onderwijskundige deel van de opleidingen vo; eventuele vakdidactische

uitwerkingen bleven vooralsnog buiten beschouwing, maar werden gezien als een mogelijk waardevolle toevoeging en herbezinning voor de toekomst, ook al omdat men merkte dat het onderwerp de neiging heeft weg te zakken, wat ook verband houdt met het gefragmenteerde aanbod.'

Toen de leerlijn er was werd geconcludeerd dat er ruimte was voor een minor speciale leerlingenzorg; met mensen van de masters, de pabo, de vo-opleidingen en het kenniscentrum is toen een gecombineerde vo-pabo minor opgezet. Nu zijn er plannen voor een tweede minor, dit maal op het gebied van samenwerking. 'Er gebeurt heel veel, maar het moet goed onderhouden worden; iemand moet ervan houden, anders is het snel weer weg', merken de lerarenopleiders op.

Vormgeving in het curriculum

De lijn van omgaan met verschillen zit nu volgens de geïnterviewden verspreid in het curriculum van de pabo in allerlei kernen met verbindingen ertussen en met voldoende interne samenhang. Er zit een heel duidelijke opbouw in van het eerste tot en met het vierde jaar. Wel merkt men dat je dat steeds scherp moet houden en met de hele groep docenten moet blijven vaststellen hoe de samenhang in elkaar zit. De opbouw zit bij de pabo vooral bij onderwijskunde.

Er is wel sprake van een verschuiving. 'Eerst werd vooral vraaggestuurd naar de leerlingen gekeken, maar onder invloed van de leerlijn bezint men zich steeds meer vanaf het begin op de vraag hoe de vakinhoud op de leerling moet worden afgestemd; dat betekent iets anders voor iedere leerling. Er is sprake geweest van clustering in drie niveaugroepen, maar daar komt men van terug. 'Nu wordt meer gefocust op individuele gesprekjes en dan niet gericht op wat een kind nog niet kan, maar gericht op wat het kind als zijn niveau beschrijft en wat het zelf aangeeft nodig te hebben voor verdere ontwikkeling. Dit wordt ook beïnvloed door onderzoek in het lectoraat naar hoe men ervoor kan zorgen dat kinderen onderwijs als logisch en motiverend ervaren. In het team is al veel geëxperimenteerd met het op één hoop gooien van vakken om de inhoud natuurlijker bij kinderen binnen te laten komen. En daarbij gaat het om elk individueel kind én om de groep. Daarbij is omgang met verschillen heel belangrijk geweest voor het besef dat al die kinderen talenten hebben en in het niet afzetten van de prestaties tegen die van de groep. Het legt wel een zwaar accent op de leraar. Aan de andere kant, als parallel proces: de opleiders moeten een prachtig curriculum ook vormgeven. Daar ligt nog een opgave.'

Bij de opleidingen voortgezet onderwijs zit passend onderwijs in de onderwijskunde/pedagogiek en is er aan gewerkt het thema ook in de stages aan de orde te stellen, maar wat er bij de vakken mee gebeurt is, ondanks de gevoerde gesprekken, vaak niet helemaal duidelijk. 'De stage is wel het aanknopingspunt, want het handelen in de praktijk is de manier om je bewust te maken van wat je doet, waarom je het doet en van waaruit je het doet. Wat zie je? Kijken en waarnemen leveren belangrijke elementen. Bij de vo-opleidingen wordt vergeleken met de pabo minder consequent aandacht besteed aan de houding van de student. Er zijn zeker ook opleiders die vinden dat zij met het vak bezig moeten zijn en dat houding meer iets is voor onderwijskunde. Daar mag nog best een slag overheen. (..) De gesprekken die met de opleiders zijn gevoerd waren soms ook echte eyeopeners, waarbij opleiders zich bijvoorbeeld realiseerden dat het goed

omgaan met verschillen van belang zou kunnen zijn om het aantal afhakers bij scheikunde te verminderen. In het vo is het minder gemakkelijk om de lijn duidelijk te houden: bij de stages gaat dat wel, via een competentievenster is er wel grip op wat studenten in welke fase moeten beheersen, bij onderwijskunde is het duidelijk, maar bij de vakken is er weinig zicht op wat er precies gebeurt. Bij het vo denkt men bij passend onderwijs meestal meteen aan differentiëren (hoe moet dat dan?) en aan zielige kinderen en leerlingen met problemen.'

Gebruik van hulpbronnen: literatuur, voorbeelden uit binnen- en buitenland, contacten met collega-opleidingen

Voor samenwerking met ouders is het verhaal van Rotterdam Zuid een inspirerend voorbeeld geweest. De gemeente heeft daar een project opgezet op het terrein van samenwerking met ouders, waar de Hogeschool Rotterdam op is ingestoken. Mariëtte Lusse heeft op vele scholen onderzoek verricht naar empowerment van opvoeders en heeft scholen wezenlijk veranderd doordat de ouderbetrokkenheid sterk is toegenomen; zij is nu lector Ouders in Rotterdam.

Voor de ontwikkeling van de opleiding worden door de pabo bezoeken gebracht aan scholen waarvan men weet dat een thema als differentiatie daar op een hele goede manier vorm krijgt. Ook worden ouders met een goed verhaal over hun kind gevraagd een lezing te geven. 'Zo komt de stof dichtbij. Die input komt vaak uit de basisscholen uit de kring van eigen opleidingsscholen. Dat maakt indruk, want daar stond ineens een moeder met een kind dat vertelde ongelukkig te zijn. Er zijn ook workshoprondes, waarbij collega's uit het werkveld een hele middag verschillende workshops over een thema geven. Door zulke evenementen wordt de scheiding tussen opleiding en praktijk verkleind, omdat je de mensen uit de praktijk in de positie brengt dat zij ook iets te vertellen hebben. Het maakt dan ook veel meer indruk dan als opleiders zo'n verhaal vertellen. En studenten leren dat de moeder een expert is op het gebied van haar kind.'

Contacten met collega-opleidingen zijn tamelijk incidenteel, zo stelt men. 'Een gemeenschappelijk uitstapje, een enkel project, dat weer doodbloedt als de betrokkene vertrekt. Mensen hebben ook weinig tijd.' Het kennismaken met medewerkers van een andere pabo in het kader van intensieve samenwerking met een andere hogeschool heeft men inspirerend gevonden, vooral omdat iedereen op de inhoud ging zitten. Er is ook een werkgroep waarin met Vlaamse collega's productief wordt samengewerkt.

Stagebeleid en werkveld

De situatie rond passend onderwijs in het voortgezet onderwijs is ingewikkeld, geven de respondenten aan, omdat in de schoolloopbaanbegeleiding (slb) een deel van de begeleiding bij de scholen ligt. 'Als men op de stageschool zegt: Samenwerking met ouders teken ik wel af, want ik weet zeker dat dat wel goed zit, voor samenwerking met ouders hebben we geen tijd en passend onderwijs is echt iets voor de pabo, en bij het omgaan met verschillen moet je je richten op de middenmoot, en dat is het, dan kan de opleiding niet veel. Als de stagescholen geen goed voorbeeldgedrag leveren, dan is het wel logisch dat studenten dergelijk gedrag ook niet oppikken.

Het is ook begrijpelijk dat studenten die op de stageschool iets anders in de praktijk gebracht zien worden dan op de opleiding wordt uitgedragen denken dat het kennelijk ook op de in de praktijk gebrachte manier kan en misschien zelfs moet.'

Vanuit de pabo wordt dit beeld niet herkend. Hoewel er ruimte is voor intensivering, zit de kracht erg in het coachen en de contacten met het werkveld. Met de opleidingsscholen vindt zeer intensieve samenwerking plaats. Als bovengenoemde zaken gesignaleerd zouden worden, zouden die meteen besproken worden. De subsidie van de regeling voor de versterking van samenwerking lerarenopleidingen en scholenveld heeft ook gunstig gewerkt om de samenwerking verder te verbeteren. Er waren vijf thema's die allemaal samenhangen met passend onderwijs, waaronder omgaan met verschillen, samenwerken met ouders en pesten. Die regeling is volgens de geïnterviewden goed benut om een stap in de samenwerking te maken. Er was een ontwikkelgroep van mensen van de opleiding en van docenten uit het veld die zorgvuldig bekeek wat men uit de literatuur wist en wat men in de praktijk tegenkwam en naging hoe en waar dat dan verder vorm gegeven kon worden. 'In het bijzonder in Almere is de context erg samenwerkingsgericht. Eigenlijk ligt de focus de laatste tijd altijd op de professie van de leerkracht, die de positieve macht heeft om in de praktijk een verschil te maken, dus in de gezamenlijke werkgroepen komt het onderwerp verbetering van deze praktijk voortdurend aan de orde. Het werkveld fungeert daar als ontwerpveld.' In Zwolle wil men ook meer die richting uit. 'De focus is dan: wat is ons gezamenlijk belang? Er is gezamenlijk een beroepsbeeld opgesteld: iedereen moet zich daar eigenaar van voelen. Dat heeft wel twee jaar geduurd, maar nu kan iedereen daaraan aflezen of waar men mee bezig is klopt met het beeld. Daarin wordt niet uitgegaan van het omgaan met verschillen, maar van het waarderen van de uniciteit van elk individu. De paraplu van passend onderwijs als naam hangt er niet steeds boven, maar er wordt wel steeds gekeken of men afstemt met leerlingen en met collega's (ook passend onderwijs).'

Onmisbare competenties

'Een afgestudeerde student van de pabo Windesheim herken je aan een blijvende onderzoekende houding en nieuwsgierigheid naar het verhaal van het kind en van de collega's', menen de respondenten. 'Ook in de minor zie je dat terug. Als zo'n student voor de klas staat vraagt hij veel. Zo'n student schetst kaders, maar gaat ook voortdurend met leerlingen in gesprek. Daar zijn we bij de opleiding trots op! Dat komt ook doordat men met studenten, met docenten van het werkveld het beroepsbeeld bepaald heeft: dit is wie we zijn en wie we willen zijn.'

Uitdagingen en ontwikkelingsopdrachten voor de opleidingen

Een grote uitdaging is volgens de respondenten het lerende principe zodanig vorm te geven, dat studenten beseffen dat het niet stopt met de opleiding en dat er een doorlopende lijn is met het inductietraject, maar ook dat je als opleiding blijvend het gesprek houdt met je afgestudeerde studenten, ook als zij ingebed raken in het werkveld. 'Dat is een grote uitdaging, niet alleen in het geval van studenten die gaan werken op opleidingsscholen waarmee een goed contact bestaat, maar ook als studenten gaan werken op scholen waarmee weinig of geen contact bestaat, want het gaat om goed onderwijs voor iedereen.'

Samenwerken met ouders blijft een urgent punt van aandacht, vindt men. Afgestudeerden vinden dat zij daar op de opleiding weinig over hebben gehoord en het is wel één van de eerste dingen waarmee zij in de praktijk geconfronteerd worden, bijvoorbeeld in

mentorgesprekken. Ze zouden graag meer hebben willen weten hierover en beter toegerust zijn met praktische vaardigheden. De mogelijkheden tijdens de stage zelf moeten op dit gebied ook beter worden benut, zo vinden de lerarenopleiders. De volgende stap voor de opleidingen zou volgens hen moeten liggen op het terrein van het netwerken. 'Een kenmerk van passend onderwijs is dat het zich niet alleen in de klas, maar ook om de klas en in de omgeving van de school afspeelt; dat moet een deel zijn van het beroepsbeeld: ik ben niet alleen de juf/meester van deze leerlingen, maar heb te maken met iedereen er omheen, ook al is de leerling de focus van de bemoeienissen. Je moet dat wel in je houding al mee hebben, zodat je weet dat je leraar Frans voor deze klas bent, maar ook een rol speelt in de school, op de hoogte bent van het zorgsysteem, ouders in je overwegingen betreft en je rol daarbij weet. Dat je niet zegt: dat is mijn taak niet. Dat hoor je nog regelmatig vanuit het vo, maar daarbij heeft de opleiding wel een opdracht.' Het meenemen van de opleiders in de verdere ontwikkeling moet vooral niet verlopen via grote verplichte scholingen, meent men. Een – arbeidsintensieve - manier is om 'veel op het randje van bureaus van mensen te zitten en een gesprek te beginnen over wat ze tegenkomen. Het is ook goed om bij verschillende opleidingen vertrouwde voorposten te hebben die een verhaal verspreiden.' Op de pabo hebben vakgroepen opdrachten ten behoeve van het team geformuleerd. 'Dat loopt wel goed, maar het is wel nodig te bewaken dat tijd wordt vrij geroosterd om over zulke opdrachten te spreken; anders vormt de dagelijkse werkelijkheid een reële barrière of een excuus om het achterwege te laten. Een andere mogelijkheid mensen mee te nemen is om met ontwikkelaars te praten: zij ontwerpen onderwijs en praten met veel mensen. Maar daarvoor kom je gemakkelijker binnen bij de pabo dan bij het vo, uitgezonderd onderwijskunde. In het vo wil men graag weer meer gaan doen, maar het is lastig: het kan via de handboeken van de stages, maar dan is het probleem dat er 700 studenten zijn en stageplekken voor 300 à 400 daarvan. Vakcoaches die wel willen, maar geen ideale attitude hebben moet je wel accepteren, want er moet een plek zijn voor de student... Stages en onderwijskunde vormen een ingang, maar met vijf vakken (15 studiepunten) in het hele curriculum... Dan is het wel mooi om te horen over de pabo en het nieuwsgierig maken van studenten, maar dat is in het vo nu niet echt aan de orde. Mensen gaan misschien ook meer naar de pabo uit interesse voor kinderen: daar kun je dieper op ingaan. Bij het vo speelt ook de interesse in het vak een grote rol. Wat misschien wel zou kunnen bij de vo opleidingen is meer inzetten op integratie in de vakken. Er zou misschien meer geredeneerd moeten worden vanuit de profilering van de opleiding vo van Windesheim: hoe onderscheiden wij ons? Misschien is dat: niet alleen een goed vakdocent zijn, maar ook een goede allround begeleider van kinderen.'

Verder is de stem van de leerling nog een belangrijk en onderbelicht thema dat in het kader van passend onderwijs meer aandacht zou moeten krijgen. Vaak heeft de leerling nauwelijks inspraak in wat voor hem/haar wordt aangevraagd of besloten. 'Dergelijke thema's en hiaten moeten eerst worden geïdentificeerd, voordat er nagedacht kan worden over een eventuele wijze van invulling. Dan moet besloten worden wat nu opgepakt kan worden: want men kan niet alles! Als we kiezen voor samenwerking met de leerling dan kan men daarop inzetten en als dat goed in de opleiding verankerd is kan de volgende stap worden gezet.'

Voor het betrekken, op één lijn krijgen en ondersteunen van opleiders kunnen gezamenlijke uitstapjes van opleiders naar buiten- of binnenlandse opleidingen een positieve rol spelen, zo merken de geïnterviewden op. Wel met een duidelijk thema en een heldere vraag die dan punt van discussie wordt.

Ten slotte wordt het voorbeeld genoemd van het Teachers College waar po- en vo-studenten samen college krijgen. 'Opleiders denken verschillend, en het is heel waardevol om op die manier de stof opnieuw te doordenken. Dat zou ook mogelijk kunnen zijn bij de leerlijn passend onderwijs. Dat is al het geval in de minor, maar studenten kunnen ervoor kiezen die minor niet te volgen.'

Eerstegraads universitaire lerarenopleiding Vrije Universiteit

Gemeenschappelijke visie op passend onderwijs

Gezien vanuit het docententeam van Algemene didactiek, een team van 7 mensen dat verantwoordelijk is voor het zich handhaven in de klas, het ontwerpen van lessen en het begrijpen wat er in leerlingen omgaat, is er volgens de lerarenopleiders zeker sprake van een, zij het impliciete, gemeenschappelijke visie. Het gaat daarbij, zo zeggen zij, om een visie op goed onderwijs, waarvan de pedagogische kant van het proces en het aansluiten bij onderwijsbehoeften van leerlingen heel duidelijk onderdeel zijn. Het wordt overigens niet met 'passend onderwijs' aangeduid. 'Als men de collega's zou vragen naar de visie op passend onderwijs kon daar wel eens met aarzeling en misschien bevreemding op gereageerd worden, maar de zeven collega's zijn het onderling eens over wat belangrijk en wenselijk is in het onderwijs.'

Kern van passend onderwijs

Het belangrijkste van passend onderwijs is volgens de geïnterviewde opleiders 'het zien van je leerlingen en het zien wat ze nodig hebben om zich lekker te voelen bij jou in de klas en om tot leren te komen bij jou in de klas. Veel aandacht wordt eraan besteed studenten duidelijk te maken dat de klas geen eenheidsworst is, dat leerlingen verschillende behoeften hebben. Daar wordt al vroeg in de opleiding mee begonnen: al rond week 2 moeten studenten gesprekjes/interviews houden met drie onderling verschillende leerlingen, bijvoorbeeld een verlegen leerling en een zelfbewuste, zodat ze daar gevoel voor krijgen. Dit, omdat de basis van goed lesgeven is het weten wie je voor je hebt en het weten wat zij nodig hebben. In de allereerste les is de eerste kernpraktijk al gericht op het leggen van een relatie, een verbintenis maken met je leerlingen, omdat ze anders niets bij jou leren. Dat is voor het hele team de basis van onderwijs.'

Passend onderwijs in de opleiding

Er is een paar jaar gewerkt aan een nieuw curriculum, geven de geïnterviewden aan, maar nu zijn docenten goed ingespeeld op elkaar. De colleges algemene didactiek worden steeds door twee docenten tegelijk gegeven. Het docententeam Algemene didactiek kent 3 specialismen: pedagogen (waaronder de geïnterviewde opleiders), uitvoerders (specialisten in bijvoorbeeld voor de groep staan en orde houden) en ontwerpers (specialisten in het ontwerpen van lessen). 'Er staan steeds twee docenten voor de groep. Dat heeft het voordeel dat er steeds door verschillende brillen en aanvullend naar een onderwerp wordt gekeken. Bij het contact maken gaat de uitvoerder bijvoorbeeld in op de

vraag hoe je dat aanpakt (namen kennen, hand geven etc.), terwijl de pedagoog het belang van contact en van het kennen van leerlingen behandelt. Bij het starten van een les leggen de pedagogen de nadruk op het activeren van voorkennis en het goed kennen van de groep. Andere kernpraktijken zijn bijvoorbeeld krediet opbouwen en verliezen, lessen voorbereiden (aansluiten bij de leefwereld), orde houden (pedagoog: hoe komt het als iets escaleert en uitvoerder: wat doe je dan?) en volledige instructie en het afsluiten van de les. Er wordt ook veel werk gemaakt van voorbereiding en verwerking van deze kerncompetenties door studenten via filmpjes, opdrachten etc. Doel is de theorie te koppelen aan de lespraktijk van de studenten.'

Deze aanpak is gekozen, zo zeggen de geïnterviewde lerarenopleiders, omdat hij helemaal opgebouwd is vanuit de eindtermen van de opleiding. Vanuit die eindtermen zijn kernpraktijken ontwikkeld die in een bepaalde opbouw (wat moeten studenten wanneer kunnen en kennen?), rekening houdend met de drie soorten instroom bij de ulo, aan bod komen bij algemene didactiek. De drie soorten instroom bestaan respectievelijk uit deelnemers aan de educatieve minor, reguliere master studenten en zij-instromers. In totaal gaat het om twee groepen van samen ruim 100 studenten, en gelet op de twee instroommomenten ongeveer om 170 studenten op jaarbasis. Deze groepen volgen tegelijkertijd de colleges, waarbij de studenten van de minor al na een half jaar uitstromen omdat zij dan klaar zijn, terwijl de rest nog een half jaar doorgaat in de masterfase. Deze gezamenlijke colleges voor de drie groepen (colleges voor circa 50 studenten) geven weinig problemen, zo zeggen de geïnterviewde lerarenopleiders, maar de 'peergroups', lesgroepen waarin de ervaringen besproken worden in relatie tot de theorie, worden voor de drie groepen afzonderlijk gehouden. Voor de jonge onervaren minors is het vaak prettig te profiteren van de ervaring van bijvoorbeeld zij-instromers. Er wordt volgens de geïnterviewde lerarenopleiders wel onder hoge druk gewerkt om het onderwijs binnen deze korte termijnen af te ronden.

Men is tevreden over het feit dat er in de huidige opzet in de hele opleiding sprake is van integratie van de invalshoeken. Een winstpunt vergeleken met de eerdere vormgeving, waarbij een apart blok werd gewijd aan de rol van de pedagoog; die rol had dan de neiging wat in de lucht te blijven hangen en de stof sloot zo niet aan bij de overige didactische leerstof. In het nieuwe curriculum wordt de stof vanaf het begin steeds geïntegreerd aangeboden, waardoor de pedagogische informatie meer betekenis krijgt. 'Het ideaalplaatje is nu dat studenten van 9:00-10:45 u algemene didactiek krijgen, bijvoorbeeld het starten van een les, en dat dan in de middag de vakdidactici op hetzelfde onderwerp terugkomen: wat betekent dat dan in jouw vak? De uitvoering van deze opzet is nu wisselend. Bij algemene didactiek houdt men zich hieraan, sommige vakdidactici brengen het ook goed in praktijk, maar van andere is niet duidelijk of zij begrepen hebben wat de bedoeling is. Algemene didactiek krijgt wel evenveel tijd als vakdidactiek. Studenten starten met algemene didactiek tot 11:00 uur, dan hebben de studenten van de educatieve minor 1 x per week en de andere studenten 1 x per 2 weken 'peergroup', waarin in kleinere groepen op de eigen praktijk wordt gereflecteerd en de ervaringen worden besproken. De peergroup-leiders zitten ook goed in de stof en weten welke onderwerpen wanneer aan de orde zijn. Als het starten van een les wordt behandeld kan

een peergroup-leider ook aan de studenten vragen hoe zij dat de volgende dag in hun eigen les denken aan te pakken.'

De verdere afstemming en integratie met vooral vakdidactiek blijft de komende tijd aandacht vragen, zo zeggen de geïnterviewde lerarenopleiders. Vakdidactiek wordt vaak heel individueel ingevuld en vaak is er maar één opleider voor een vak. Er zijn grote bovendien, zo zeggen zij, verschillen in de mate waarin vakdidactici aandacht hebben voor differentiatie in het onderwijs en voor het aansluiten bij de behoeften van leerlingen. 'De inbedding van pedagogiek in algemene didactiek betekent dat het daarmee onder een veel groter en steviger team is komen te vallen, waardoor de inbreng in de contacten met andere vakgroepen groter is.' De lerarenopleiders verwachten dat 80% van de opleiders de nieuwe opzet over twee jaar zal beheersen. Het proces is dat twee jaar geleden begonnen is, verloopt beter dan verwacht.

Passend onderwijs, de lerarenopleiding en het voortgezet onderwijs is wel een ingewikkeld verhaal. 'Nu moeten studenten in een jaar, de minoren zelfs in vijf maanden, zich eigen maken hoe zij zich tot zo'n groep pubers te verhouden hebben en hoe ze die een beetje gefundeerd les kunnen geven. Er zit een kernpraktijk aandacht geven aan verschillen in, handelingsgericht werken komt langs en het formuleren van een onderwijsbehoefte, maar voor de minor is dat het totale aanbod. Voor de master komen daar nog gedrag- en leerproblemen bij en nog een kernpraktijk differentie, maar er is eigenlijk alleen ruimte voor basisinformatie over zaken als dyslexie, leerproblemen, autisme en ADHD: alle leerlingen met ADHD worden dan als eenheidsworst behandeld alsof ze allemaal hetzelfde nodig hebben en dan komt men daarna weer met de boodschap dat ieder kind uniek is. Het onderwerp is ook naar achteren geschoven, omdat men het belangrijk acht dat studenten in eerste instantie eerst in ieder geval als basishouding aangeleerd krijgen dat zij naar de onderwijsbehoefte van een kind kijken en niet gaan labelen. Daarom worden de labels bewust pas later besproken. Daarbij komt dat scholen zelf zo wisselend zijn in bijvoorbeeld de tijd die een zorgcoördinator krijgt en in de kwaliteit van de zorgstructuur op scholen. Dit onderwerp behoeft mogelijk meer aandacht in de opleiding. Het beeld van de zorgstructuur in het vo wekt geen groot optimisme. Maar, de hoofdreden voor de beperkte aandacht blijft het tijdgebrek in de opleiding: alles moet in één jaar, terwijl studenten op een pabo vier jaar tijd hebben voor een opleiding en ook vier jaar stage lopen, en dan nog niet klaar zijn. De pabo-studenten zijn pedagogisch wel een stuk verder en ook op het gebied van inclusief onderwijs. Er zou binnen de lerarenopleiding veel beter uitgedokterd moeten worden hoe goed passend onderwijs echt werkt. De mogelijkheid van een keuzemodule van drie of vier colleges is nog in bespreking. Misschien moet onze focus wel zijn het afleveren van goede docenten met een sterke basishouding en moet het omgaan met leer- en gedragsproblemen later in een aanbod komen'

[De aanpak van eventuele aanpassing van de opleiding aan passend onderwijs](#)

Bij de universitaire lerarenopleiding van de VU was in eerste instantie een curriculumcommissie aangesteld, geven de geïnterviewden, maar twee jaar geleden zijn er vijf studiedagen georganiseerd waarin de betrokken docenten samen het curriculum ontworpen hebben nadat eerst was nagedacht over de nieuwe opzet van het curriculum. 'Op de studiedagen ging men steeds in drie teams uiteen: het algemene didactiek-team,

het toetsteam en het vakdidactiek-team. Het toetsteam was hierbij leidend en het uitgangspunt werd gevormd door de verschillende proeven: de startproef (na 6 weken), de basisproef (na 5 maanden, tevens eindproef van de educatieve minoren) en de meesterproef (na 1 jaar). Men heeft op de studiedagen dus steeds uitgewerkt welke kernpraktijken in het curriculum voor deze proeven moesten opleiden. Het idee van toetsteams was overigens ook opgekomen op een studiedag.'

Het was een proces van onderaf, zo zeggen de lerarenopleiders: de professionals hebben aangegeven wat zij nog misten. 'Er zijn speerpunten opgesteld met betrekking tot de kernpraktijken, die zijn door twee 'kartrekkers' naast elkaar gelegd en vandaaruit is in een laatste spurt per college vastgesteld wat het doel was, met welke werkvorm dat aangepakt zou kunnen worden. Wel heeft het nogal wat lobbyen gekost voordat de kernpraktijken en het idee de colleges met twee docenten te geven, aanvaard werden.' De benodigde formatie en ook de versterking van de positie van pedagogen door de integratie binnen algemene didactiek waren niet voor iedereen voor de hand liggend en het overtuigen kostte tijd, zo verteld men. Er waren wel ook overtuigende voorstanders.

Gebruik van literatuur, voorbeelden uit binnen- en buitenland, contacten met vakgenoten

Er zijn geen 'grote goeroes' die stelselmatig binnen de opleiding gebruikt worden, zo zeggen de geïnterviewde lerarenopleiders. Wel worden bijvoorbeeld het ecologisch model (Bronfenbrenner) en Vygotsky veel gebruikt. Het idee het nieuwe curriculum via teamteaching vorm te geven, is opgedaan in het buitenland. Verder is het curriculum in hoge mate afgeleid uit de eindtermen en de manier waarop docenten dachten die het beste te kunnen realiseren. Bij de initiële opleidingen is men meer zoekend, maar dit hangt misschien ook samen met de vraag of de opleidingen in een eigen instituut moeten blijven, of terug zouden moeten naar de faculteiten.

Er is volgens de geïnterviewden weinig inhoudelijk contact tussen de verschillende universitaire lerarenopleidingen, en als dat bestaat is dat veelal incidenteel en persoonsgebonden. 'Er is nooit de suggestie geweest dat men misschien iets van andere universitaire lerarenopleidingen over zou kunnen of moeten nemen. We hebben dat ook niet actief opgezocht. En binnen de ulo's wordt er op docentenniveau ook niet veel inhoudelijk samengewerkt op dit gebied. Iedereen vindt steeds opnieuw het wiel uit. De algemene opzet is vooral onder invloed van de huidige teamleider van de ulo tot stand gekomen. Verder is de nieuwe opzet wel erg beïnvloed vanuit de literatuur die wij als pedagogen zelf al gebruikten.'

Stagebeleid en werkveld

Er is veel overleg met het werkveld volgens de geïnterviewden. Schoolopleiders (schooldocenten die als opleider fungeren en stages begeleiden) hebben ook meegeschreven aan het curriculum: zij werden bijvoorbeeld uitgenodigd om mee te denken over het belang van verschillende kernpraktijken en bij het ontwerpen van het curriculum. De uitvoering ervan ligt bij de universitaire docenten. De kernpraktijken zitten ook in de praktijkopleiding en zijn tevens richtinggevend voor de praktijkopdrachten. Er is een handleiding opgesteld met suggesties voor wat studenten zouden kunnen doen op hun stageschool, maar de mogelijkheden om die suggesties strikt te volgen varieert sterk per stage en per school. 'De handleiding bevat bijvoorbeeld observatieopdrachten die aansluiten bij de kernpraktijk die in de colleges centraal staat, bijvoorbeeld de opdracht

om bij de begeleider in de school te observeren hoe deze contact maakt in de les of een les start, of om feedback te vragen. Een collega heeft vorig jaar een aantal praktijken nog wat meer uitgewerkt en van relevante literatuur voorzien en daar weer het werkveld bij betrokken. Reacties waren positief, maar dit project is nog niet voor alle kernpraktijken uitgewerkt.'

Twee keer per jaar is er een middag op de VU voor alle werkplekbegeleiders, docenten die stagiaires in hun klas hebben, om deze bij te praten. Vorig jaar heeft men dat vormgegeven in minicolleges met ook twee docenten voor de groep. 'Er is een groep bevlogen opleidingsscholen waar elke vrijdag door de schoolopleiders intervisie wordt gegeven aan alle stagiaires, zowel universitair als tweedegraads, waarbij de kernpraktijken worden gebruikt, maar er zijn ook scholen die er niets mee doen. Niet iedereen wil ook bij de ontwikkeling van het curriculum betrokken worden.' Men heeft vorig jaar gehoord dat de reacties op het curriculum, van het werkveld en de studenten erg positief waren. De indruk bestaat dat de aansluiting bij de praktijk veel sterker is geworden en dat dit erg gewaardeerd wordt.

Het voortgezet onderwijs, zo zeggen de geïnterviewden, verschilt op het gebied van differentiatie ook enorm van het primair onderwijs, waar al veel meer zicht is op wat er mogelijk is aan het omgaan met verschillen in de klas. 'In het voortgezet onderwijs schrikken docenten vaak al van het idee van verlengde instructie. Daar is nog veel winst te behalen, maar de vraag is of je studenten in hun opleiding moet toerusten voor zaken die in het veld niet aan de orde zijn. We proberen wel verder te gaan in de opleiding dan het niveau van de gemiddelde docent in het voortgezet onderwijs, maar de studenten moeten zich in het huidige onderwijs kunnen redden.' Wel worden op de VU ook innoverende cursussen in Lesson Study, een vorm van gezamenlijk leerstof ontwerpen, gegeven, waarbij groepen docenten onderzoeken wat er nog meer voor mogelijkheden zijn in hun lespraktijk. 'Het voortgezet onderwijs is veel meer gebonden aan eindtermen, aan het bereiken van een bepaald niveau van kennis, zodat er veel minder flexibiliteit is in vergelijking met het primair onderwijs. Dan wordt ook ineens zo'n rekentoets er weer ingeschoven. Er zit een vreemde gedachtekronkel in het enerzijds zoveel mogelijk rekening moeten houden met verschillen en anderzijds aan het einde keihard afgerekend worden op eindcijfers, vertraging en afstroom.'

De universitaire docenten halen volgens de geïnterviewden veel van hun energie uit de schoolbezoeken en de contacten met het werkveld.

[Uitdagingen en ontwikkelopdrachten behoefte aan steun](#)

Uit een onlangs afgenomen enquête onder afgestudeerde studenten kwam naar voren dat differentiatie een onderwerp is waarvan zij het gevoel hadden dat het onvoldoende aan bod was gekomen. 'Ze realiseren zich dus ook dat er meer over te weten is dan aan de orde is gekomen en dat ze het nodig hebben: er is dus wel een gevoel van urgentie en men ziet de verschillen in de klas.

Misschien zou een verlenging van de opleiding of een extra module ruimte bieden om uitgebreider op passend/inclusief onderwijs in te gaan. Een andere mogelijkheid om winst te behalen zou zijn dat het onderwerp binnen de vakdidactiek aan bod zou komen: omgaan met verschillen doe je in de praktijk anders bij Engels dan bij scheikunde.'

Het zou ook helpen als het werkveld passend onderwijs meer belang zou toekennen. Nu is dat niet het geval. ‘Zolang er in het werkveld niet om wordt gevraagd zal het ook binnen de opleiding niet door alle docenten als belangrijk worden gezien. De aandacht moet gelegitimeerd worden door vraag vanuit het werkveld en die is wel groeiend, maar nog niet urgent. Uitwisseling binnen de VELON-themagroep passend onderwijs zou misschien een goed middel zijn om de universitaire docenten scherp te houden. Wel vooral op inspirerend niveau, een goed voorbereid intervisiegroepje, waarvan iedereen input levert om verder te gaan; vooral niet in klagen vervallen: scholen willen dit en dat niet.’

Essentiële competenties voor studenten

Als studenten als master de opleiding verlaten moeten ze volgens de geïnterviewden in staat zijn de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen te zien, te herkennen, te benoemen en er op een basisniveau rekening mee te houden. Hele goede studenten kunnen dat dan ook nog op een creatieve manier in hun lessen vormgeven. Onderwijsbehoefte wordt gedefinieerd als dat wat een leerling nodig heeft om in een bepaalde context (bijvoorbeeld: jouw klas, jouw les) tot leren te komen. De onderwijsbehoefte moet centraal staan en afgestudeerden moeten daar zicht op kunnen krijgen via verschillende technieken en ze moeten leerprocessen zichtbaar kunnen maken en kunnen toetsen, bijvoorbeeld via kleine gesprekken.

Opleidingen voor Master SEN: Fontys, Hogeschool Utrecht, Hogeschool Windesheim

Gemeenschappelijke visie op passend onderwijs

De drie opleidingen worden in 2017 gemeenschappelijk geaccrediteerd. Er is, zo zeggen de geïnterviewden, een gemeenschappelijke body of knowledge in de vorm van een generieke en specifieke kennisbasis, waarin ook de maatschappelijke context meespeelt. ‘Het gemeenschappelijke competentieprofiel is ‘inclusief bekwaam’: het gaat om het opleiden van inclusieve leraren die oog hebben voor diversiteit. Daaraan is nu een bijlage ‘master of Educational Needs’ toegevoegd, waarin passend onderwijs als begrip echter niet voorkomt. Inclusief bekwaam is de gemeenschappelijke stip op de horizon waar de opleidingen naartoe werken. Passend onderwijs is daarbij onderdeel van een bredere beweging naar een inclusievere samenleving.’

De opleidingen zijn elk vanuit een eigen voorgeschiedenis samen aan de bijlage master Educational Needs gaan werken. Gemeenschappelijke uitgangspunten waren vooral Inclusief bekwaam, het ecologisch denken en verwerping van het medisch model. De geïnterviewden staan stil bij de eigen context.

‘Aan de HU is in 2009 een project ‘passend onderwijzen’ gestart: met opzet breder dan de naam van het wetsontwerp passend onderwijs.’ Passend onderwijzen en aansluiten bij diversiteit zijn aan de HU veel gehoorde begrippen. Bij Fontys heeft omstreeks dezelfde tijd de omslag plaatsgevonden van ‘speciaal bekwaam’ naar inclusief bekwaam. Met Inclusief bekwaam zien de opleidingen zich als voorlopers in ideologie, terwijl zij aan de andere kant Master of (Special) Educational Needs een beduidend minder goede benaming vinden. In Nederland is de term ‘inclusie’ volgens de geïnterviewden nog altijd zwaar beladen en de titel Master in Inclusief Onderwijs wordt daarom tot nu toe

vermeden. Het gaat wel om een inclusieve leraar, inclusief passend onderwijs, waarbij het referentiekader PO als bruikbaar gereedschap wordt gezien.

Bij Windesheim wordt elk curriculumontwerp getoetst aan passend onderwijs en inclusief leraarschap. Het komt ook aan de orde in alle studiedagen waarbij uitgaan van diversiteit hoofdthema is. Bij de opkomst van passend onderwijs heeft men de term 'inclusief' ingewisseld tegen 'passend'; met tegenzin, omdat dat laatste de lading niet dekt (de opdracht is breder) en niet bij internationale tendensen aansluit. Daarbij komt dat passend onderwijs instrumenteel en financieel is ingekleurd, terwijl de opdracht ook meer ligt op het terrein van maatschappelijke visie. De andere opleidingen zijn het hiermee eens.

Kern van passend onderwijs

Bij Fontys is passend/inclusief onderwijs vertaald in vier centrale thema's die voor iedere module en iedere toets leidend zijn: mogelijkheden, systeemdenken/ecologie, de Master SEN als professional, en inclusie/waardering van diversiteit. 'Passend onderwijs zit in het vierde thema, het inclusieve denken omvat meer, want voor het inclusieve competentieprofiel moet bij studenten een waardeontwikkeling plaatsvinden rondom diversiteit. Ieder kind moet in zijn volle potentieel tot ontwikkeling kunnen komen. Studenten maken kennis met de bij passend onderwijs behorende referentiekaders vanuit de brancheorganisaties in het onderwijs, maar worden opgeleid binnen het grotere kader van inclusief bekwaam. Er is ook gekeken naar de ontwikkeling van een doorgaande lijn binnen het curriculum van de bachelor en master opleiding. Vanuit de master wordt op die manier bijgedragen aan de visieontwikkeling in de bachelor opleiding. Nog maar enkele jaren geleden meldde een pabo-directeur dat er een nieuw opleidingsconcept was: 'inclusief'. Dat was nieuw en iedereen was er terecht erg blij mee, maar leek niet te weten dat de Master SEN dat uitgangspunt al jaren hanteerde. Onze opleidingen zijn zich ook daarom steeds meer gaan verbinden met de initiële opleidingen.'

Voor Windesheim is die doorgaande leerlijn ook een kernpunt. 'In de masteropleiding ligt de essentie ergens tussen het ontwerpen van onderwijs dat uitgaat van en recht doet aan de verschillen die men tegenkomt (van schoolgebouw t/m individuele leerling) en het ontwikkelen van een beroepsidentiteit die gericht is op het ontwerpen en verbeteren van dat onderwijs. Op metaniveau is het opleiden volgens het nieuwe onderwijsconcept van Windesheim, met begrippen als flexibiliteit en maatwerk, voor de Master SEN een authentiek gegeven van een opleiding die denkt vanuit passend of liever inclusief onderwijs. Op deze manier wordt per definitie ook gewerkt volgens de eisen die aan de opleiding van nieuwe professionals gesteld worden.'

In principe is het uitgaan van diversiteit bij alle drie opleidingen Master (S)EN voor alle profielen leidend. Diversiteit wordt, gezien de vele onderwerpen waarop het betrekking kan hebben, gezien als een breder concept dan inclusie of integratie. Inclusie wordt veelal vermeden, omdat de term als 'besmet' wordt beschouwd en aanleiding geeft tot semantische discussies. Bovendien kent Nederland nog nauwelijks echt inclusieve scholen, zo zeggen de geïnterviewden.

Invloed op vormgeving van passend onderwijs in initiële opleidingen

Bij Fontys is het de opdracht van het Kenniscentrum Passend Onderwijs om enerzijds te bevorderen dat het gedachtegoed van passend onderwijs in de initiële opleidingen een goede plaats krijgt en dat, anderzijds, veel meer met het werkveld samengewerkt en opgeleid wordt. Een doorgaande lijn in bachelor en master opleidingen is ook een wens vanuit het werkveld.

Bij Windesheim zou men de samenwerking van de Master SEN met de initiële opleidingen graag verder willen versterken. Dit ziet men als een belangrijk aandachtspunt voor de komende jaren, dat vraagt om expliciete aandacht in de ontwikkelagenda.

In Utrecht gaan steeds meer van de docenten van de Master SEN ook in de minoren van de bachelors les gaan geven. Deze merken dat daar ook sprake is van een omslag: meer aandacht voor diversiteit en aandacht voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs. Wel wordt het als een gemis gezien dat zowel in de bachelor als in de master weinig aandacht is voor de organisatorische vraagstukken op niveau van de samenwerkingsverbanden in het primair en voortgezet onderwijs: er is weinig kennis van en aandacht voor zaken als beleidsruimte, prioriteitenstelling en financiën in deze samenwerkingsverband in de SEN-opleidingen.

De geïnterviewden wijzen erop dat het uitdragen van de ontwikkelde visie veel vraagt van docenten: als je diversiteit predikt moet je die als opleider ook laten zien. Wel verkeert men in de Master SEN in de unieke situatie dat men werkende professionals met een beroepsidentiteit opleidt en daarmee direct met het eigen werkveld samenwerkt, terwijl die identiteit door de beginnende professionals in de bachelors nog verworven moet worden.

Heeft de visie ook betekenis voor het zoeken van stageplekken voor bijvoorbeeld pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen? De geïnterviewden merken op dat aan de ene kant je de studenten graag plaatst op scholen waar zij de meer inclusieve visie in praktijk gebracht kunnen zien, aan de andere kant kunnen de verschillende stagesituaties juist stof voor discussie en reflectie leveren. Het gaat immers om een rijke leeromgeving in het kader van identiteitsontwikkeling.

Vanuit Windesheim wordt er nog op gewezen dat besturen in het hbo vooralsnog weinig zicht lijken te hebben op de bredere opdracht die zij te vervullen hebben op het terrein van een inclusieve maatschappij in het algemeen. De bestuurlijke opdracht dit in alle opleidingen, met een speciale opdracht voor lerarenopleidingen, voor alle soorten werkenden vorm te geven zou zwaarder moeten worden aangezet.

De aanpak van eventuele aanpassing van de opleiding aan passend onderwijs

Alle docenten bij Fontys zijn, zonder merkbare weerstand, in de transitie naar inclusief bekwaam meegegaan. Die visie zit nu verwerkt in alle modules en in alle toetsen van de opleiding.

Bij Windesheim checken de curriculumcommissie en de curriculumdesigners dat de principes van 'inclusief bekwaam' in alle nieuw ontworpen en herontworpen modules verwerkt zijn.

In Utrecht heeft een projectgroep in 2009 interviews gehouden met eigen docenten om na te gaan wat hun visie op deze principes was, wat zij nodig hadden om deze vorm te geven en welke bijdrage zij konden leveren. Hieruit is een aantal projectgroepen

voortgekomen met als focus handelingsgericht werken, oplossingsgericht werken, ecologisch perspectief en co-teaching. De hieruit voortgekomen gezichtspunten zijn opgenomen in een visiedocument. Het management toonde veel belangstelling en er is veel aandacht aan besteed. De omslag vormde altijd het thema voor centrale professionaliseringsdagen voor de eigen lerarenopleiders. De term passend onderwijs heeft men al snel vervangen door het bredere 'passend onderwijzen'. Bij Windesheim verliep het proces op soortgelijke wijze, niet vanuit een projectorganisatie, maar ingebed in de structurele organisatie met validatiedagen en met voortdurende afstemming met adviesraden en werkveld.

Vanuit het perspectief van de samenwerking van de drie opleidingen bezien, heeft volgens de geïnterviewden de uitwisseling bij het bouwen van de gemeenschappelijke kennisbasis veel geholpen om tot eenheid in visie te komen. En ook voor het concreet aanpassen van onderdelen binnen de opleiding zijn contacten met collega-opleidingen Master SEN van groot belang geweest. Het gezamenlijk optrekken wordt ook nu als een belangrijke voorwaarde ervaren om – in samenspraak met het werkveld - tot meer inclusief onderwijs en opleiden in functie daarvan te kunnen komen. Inclusief bekwaam is de gemeenschappelijke noemer: men spreekt daardoor dezelfde taal en zou daarmee in principe op elk van de opleidingen uit de voeten kunnen.

Doelgroepen en profielen van de opleidingen

Bij Fontys is het programma heel flexibel, met studenten die een eigen profiel vaststellen. Leerroutes voor specifieke functies (zoals zorgcoördinator, ib-er etc.) zijn afgeschaft. Wel kent men domeinregistratie (verplichte keuze van 5 modules uit het betreffende domein, gedrag, leren en begeleiden) en differentiatieaantekeningen op jonge kind, begaafdheid of autisme (4 modules). Men ziet dat veel meer leraren uit het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en het speciaal onderwijs als leraar de master opleiding gaan doen, ook omdat de scholen geacht worden meer personeel met masteropleiding in huis te hebben. In zoverre is het opleiden van leraren met aandacht voor het gedachtegoed van passend onderwijs een belangrijke focus geworden.

Bij Windesheim houdt men wel vast aan leerroutes, maar ziet men ook dat vaker leraren uit alle sectoren (po, vo, (v)so, mbo en hbo) bij elkaar in een groep zitten. Studenten kunnen kiezen voor een specifiek herkenbaar profiel of een generiek profiel. Een belangrijke overweging om specifieke profielen te behouden is dat het werkveld erom vraagt.

Utrecht kent zeven specialisaties, maar studenten zijn vrij om te shoppen en andere vakken te kiezen. De meesten doen dat niet: 98% volgt een specialisatie; daar wordt ook vanuit de beroepsgroepen om gevraagd: als je niet een bepaald aantal (meestal vijf) modules uit een bepaald domein hebt gevolgd, word je niet erkend als specialist, bijvoorbeeld als remedial teacher of intern begeleider.

De laatste tijd zien de opleidingen ook een naamsverandering die iets over de gerichtheid van de specialismen zegt: men vraagt nu niet meer naar een dyscalculiespecialist, maar naar een 'rekenspecialist', niet naar een dyslexiespecialist maar een taalspecialist, niet meer naar een 'jonge risico kind-' maar een 'jonge kind-specialist', die zowel generiek als

specialistisch bekwaam moet zijn. De naamsverandering houdt dus een sterke verbreding in.

Een meer algemeen punt van aandacht is het platform van landelijke beroepsgroepen. Vroeger definieerden de opleidingen de beroepseisen voor intern begeleider en ambulant begeleider, maar nu doen de beroepsgroepen dat zelf, weliswaar in samenspraak met de opleidingen, maar zij zijn eigenaar van de beroepsstandaarden. Inmiddels zijn er 6 à 8 beroepsgroepen in het platform waarmee afgesproken is dat vijf modules en het onderzoek een startlicentie oplevert in het betreffende beroep. Daardoor hebben de opleidingen niet meer alleen de zeggenschap over de eindtermen van de specialisaties die zij aanbieden.

Voeling met het speciaal onderwijs

Fontys geeft aan graag meer Masters SEN in de regionale expertisecentra te willen zien. Hiermee zou ook goed kunnen worden samengewerkt door de opleidingen. 'Het is mooi dat diversiteit binnen het regulier onderwijs meer kansen krijgt, maar voor onze opleidingen en ook voor onderzoek is meer verbinding met het speciaal onderwijs belangrijk. Sommigen lijken te denken dat er nu eigenlijk geen leerlingen meer met verstandelijke beperking of met psychiatrische problemen bestaan.' Ook bij Windesheim vindt men dat de samenwerking met het (voortgezet) speciaal onderwijs vastgehouden moet worden. 'Studenten moeten ook in het curriculum de mogelijkheid krijgen vanuit het speciaal onderwijs op het laatste stukje heel erg de diepte in te gaan. Dat is bij verstandelijke beperking of autisme nu geen probleem, maar het is wel een opdracht deze knowhow te behouden over de volle breedte van het speciaal onderwijs te behouden: een collectieve opdracht voor de Master SEN-opleidingen.'

Dat kan wel problematisch zijn onder de huidige structuren, meent men. Tien jaar geleden was zowel de groep sbo/so leraren als de impact van deze groep veel groter. Men voorziet dat de sbo-scholen gaan verdwijnen. 'De docenten uit deze groep verspreiden zich over het gehele onderwijs, dus de concentratie van kennis verdwijnt evenals het leren van elkaar in die settings, tenzij deze bijvoorbeeld via beroepsverenigingen behouden blijft. Deze zouden in samenwerking met de expertisecentra een rol in expertisebehoud, maar ook in de opleidingen kunnen vervullen. Voor expertisebehoud en –ontwikkeling is dus wel een interventie nodig. Ook zijn in de opleiding twee dingen hiervoor voorwaardelijk: opleiden tot samenwerking en opleiden tot platformleren. Leraren komen uit die praktijk en werken in die praktijk en moeten iets met die praktijk gaan doen. Daarbij moeten ze met hun collega's, met expertisecentra samenwerken. De vraag hoe je dit vormgeeft is een kernthema binnen de Master SEN.'

Vergelijking met landen die erg inclusief georiënteerd zijn, zoals Noorwegen, leert volgens de geïnterviewden dat deze landen weliswaar de inclusiegedachte hebben overgenomen, maar dat zij heel veel essentiële kennis missen die hier in het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs en de expertisecentra aanwezig is. 'Er is misschien een nieuwe specialist nodig die nu aan het ontstaan is: de specialist die kijkt wat een kind nodig heeft, los van het onderwijsvakje waar het zich in bevindt. De Finse leerkracht weet dat elke leerling die binnenkomt zijn/haar zaak is: die leerling blijft. Die leerkracht gaat onderzoeken, is reflectief en weet zijn/haar bronnen te vinden en gaat het programma voor die leerling ontwerpen.'

De impact van passend onderwijs op het behoud en de ontwikkeling van specifieke expertise is heel groot, maar dit vraagstuk wordt onvoldoende erkend en is, qua oplossing, onvoldoende doordacht volgens de lerarenopleiders van de drie Master SEN-opleidingen. Daarbij moet betrokken worden dat scholen weinig met functies werken en meer met medewerkers met specifieke taken. De opleidingen zullen actief moeten aansluiten bij nieuwe rollen en taken op het gebied van de ambulante begeleiding en de meer specialistische taakprofielen in het regulier onderwijs. Ook dat vraagt om intensieve werkrelaties met het werkveld, aldus de geïnterviewden.

Gebruik van informatie van de overheid, referentiekaders onderwijsraden en generieke kennisbasis

Alle opleidingen hebben de (voor het thema relevante) bekendmakingen vanuit de overheid (waarop men geabonneerd is) bestudeerd en gebruikt; de benodigde vertaalslag naar de opleiding maakt men zelf. Bij Fontys is op basis van dit soort documenten vanuit het kenniscentrum een checklist passend onderwijs opgesteld die besproken is met medewerkers en curriculumcommissies van de pabo's 'om de aarde los te woelen' en het gesprek op gang te brengen; de curriculumaanpassingen krijgen vorm op basis van de uitkomsten van deze gesprekken. Op een van de pabo's is die checklist ook doorgenomen met de derdejaars studenten, die direct aangaven dat samenwerken met ouders onvoldoende in het curriculum zat.

In Utrecht heeft men er bij de Master SEN voor gekozen niet met een checklist te werken omdat dat als erg sturend werd gezien: men kiest ervoor alle informatie aan de studenten ter beschikking te stellen op de website en de studenten daar zelf uit te laten selecteren. De docenten moeten de koppelingen kunnen aanreiken als de studenten deze niet vinden. Bij Windesheim leest uit gronden van efficiency een kleine groep lerarenopleiders alle publicaties; deze groep stelt vast voor wie de informatie relevant is en maakt een eventuele vertaalslag. Het referentiekader Passend onderwijs van de brancheorganisaties is op soortgelijke manier gebruikt of ter beschikking gesteld.

De kennisbasis die kortgeleden is ontwikkeld wordt als actueel gezien, maar zal voortdurend herzien moeten worden. De vormgeving in grotere kennisgebieden verschilt van de zeer specifieke manier waarop deze bij de bacheloropleiding is ingericht. De specifieke kennisbasis wordt nu afgerond en bij Windesheim is men nog bezig te bezien hoe deze te gebruiken in de opleiding zonder dat het te prescriptief wordt: het gaat om het gedachtegoed eronder. Vanuit Fontys sluit men zich hierbij aan: 'De generieke en specifieke kennisbases zijn forse boekwerken geworden en staan genoteerd als thema voor de Body of Knowledge. Inmiddels zijn bij Fontys ook sturende kennisconcepten per domein geformuleerd.

Gebruik van literatuur, voorbeelden uit binnen- en buitenland, contacten met universiteiten

Bij Fontys heeft men internationale contacten met een aantal universiteiten, o.a. in Finland, Zweden, New Jersey, Wales en de Verenigde Staten. Op onderdelen werken deze wel inspirerend, maar een lichtend voorbeeld zit er niet bij, waarbij de geïnterviewden aantekenen dat het zicht op de curricula van deze instellingen beperkt is. De contacten

zijn interessant omdat zij op onderdelen impact hebben op richting waarin (door)ontwikkeld wordt.

Vanuit Utrecht wordt hierbij aangetekend dat men daarbij de ontwikkelingen in de betreffende landen ook in de gaten moet houden. En ook in Nederland is belangrijk onderzoek gaande, bijvoorbeeld op het terrein van diversiteit. 'Daarnaast volgen we internationale ontwikkelingen. In iedere module in Utrecht zit tegenwoordig een steunmodule internationaal perspectief met beschrijvingen van eventuele voorbeeldlanden, waaronder Finland, Nieuw Zeeland, Oostenrijk, Canada. Binnenkort komen collega's uit Oostenrijk het curriculum vergelijken. Daar is geen opleiding meer voor leraar speciaal onderwijs.'

Ook bij Fontys zijn internationale perspectieven zowel qua literatuur als qua praktijk, verweven in de opleiding; dat aspect moet ook altijd getoetst worden. Bij het waarderen van diversiteit en bij inclusie worden bijvoorbeeld ontwikkelingen in allerlei landen naast elkaar gelegd door groepen studenten, maar internationale benchmarking van ieder kernthema is nog niet altijd geregeld. Wel worden alle modules gecheckt op de eis dat 10-20% van de literatuur internationaal is. De kwantiteit is meestal wel voldoende, maar de kwaliteit laat soms te wensen over. Ook is een groep bezig met Schoolwide Positive Behaviour Support als schoolontwikkelingsmodel dat onder meer helpt om passend onderwijs als doorgaande lijn in school en klas vorm te geven.

Bij Windesheim zijn net als bij Fontys en Utrecht internationale ontwikkelingen en voorbeeldpraktijken een wezenlijk onderdeel van het curriculum: er zijn ook studiepunten aan verbonden. Studenten zijn verplicht zich internationaal te oriënteren en dat zichtbaar te maken in hun portfolio. Wel geeft men vanuit de opleidingen aan dat het veel tijd en moeite kost om echt belangrijke internationale ontwikkelingen te identificeren. 'Je moet zelf gaan kijken en je daarbij vooral niet verkijken op de mooie voorbeelden die altijd worden voorgeschoteld. Het gaat uiteindelijk om de transfer, het gesprek met collega's en studenten over wat men gezien heeft en hoe men daar zelf in staat. Ook is er onvoldoende besef van het belang van internationale bezoeken voor de opleidingen: vaak moet men eindeloos zeuren om toestemming en geld, terwijl het gaat om kennis die essentieel is voor de docent en het curriculum. Ook voor internationale reizen van studenten als onderdeel van de masteropleiding is over het algemeen te weinig aandacht.'

De opleidingen ervaren niet of nauwelijks actieve ondersteuning of voeding vanuit universitaire vakgroepen. Men moet zelf op zoek en het initiatief voor contacten gaat eigenlijk altijd uit van de opleidingen Master SEN of via promovendi aan hogescholen. Windesheim heeft mede vanuit haar positie als voorloper Passend onderwijs vanuit de Lerarenagenda veel werk gemaakt van internationale samenwerkingsrelaties met goede universiteiten op het gebied van aandacht.

Aanpassingen in het curriculum

Bij Fontys vindt men dat met betrekking tot didactiek door passend onderwijs, handelingsgericht werken en oplossingsgericht werken, het differentiëren in leren als uitgangspunt in alle modules is doorgevoerd. Didactiek naar leerstijl en leerstrategie komen bij begaafdheid aan de orde. Daar worden onderwijskundig en didactisch nieuwe dingen gedaan: daar wordt in talenten, in strategieën, in leerstijlen gedacht. Op pedagogisch terrein is het medisch model vaak nog erg sturend, terwijl men bij gedrag meer toe zou moeten naar persoonsontwikkeling, sociale en morele ontwikkeling in plaats

van internaliserend en externaliserend probleemgedrag. Vanuit inclusie zou dat heel anders aangevlogen moeten worden.

Bij Windesheim heeft men die probleem- en vooral stoornissengerichtheid niet meer sterk in het curriculum zitten, maar er is vanuit de studenten wel vraag naar en wordt er in een aantal masterclasses op ingegaan.

Wat betreft de inhoudelijke keuzes in het curriculum vindt bij de opleidingen continu afstemming plaats met wetenschappelijke en internationale ontwikkelingen, maar niet specifiek door passend onderwijs. Er is ook sprake van trends: eerst veel nadruk op de groep, dan weer het groepsplan afschaffen. Begeleiding staat sterk onder de invloed van internationale ontwikkelingen in de richting van integratie en zelfs inclusie, terwijl didactiek ook veel te maken heeft met hoe een docent zelf lesgeeft, gepersonaliseerd leren, bijvoorbeeld: de opleidingsdidactiek gaat veel meer aansluiten bij wat studenten willen. Wel beginnen collega's vaker het falen te erkennen van het standaard leerstofjaarklassysteem met differentiatie naar drie niveaus en na te denken over andere wegen, aldus de geïnterviewden.

Voorbeeldgedrag en stagebeleid

Het stagebeleid zoals dat speelt bij initiële opleidingen, speelt minder bij de (deeltijd) masteropleidingen, omdat daar de meeste studenten wel werken. Het is wel een punt van aandacht bij de voltijdopleidingen. Bij Windesheim is er beleid op geformuleerd: men vraagt alumni om zich aan te melden als potentiële begeleider. Men verwacht van aankomende studenten dat deze een gekwalificeerde master als begeleider hebben. Als die niet voorhanden zijn op een bepaalde school, heeft men als opleiding gekwalificeerde begeleiders achter de hand. Op die manier kan het gedachtegoed wel doorgegeven worden. Bij Fontys hebben alle studenten een werkplekbegeleider met een Educatieve Masteropleiding.

Onmisbare competenties

Bij Windesheim wil men 'vooral zien dat studenten een beroepsidentiteit hebben ontwikkeld die gericht is op het ontwerpen van onderwijs dat uitgaat van diversiteit en dat past binnen de eisen die men nu stelt aan professionals: samenwerken, multidisciplinair denken, vanuit het creëren van een optimale onderwijsomgeving voor elke leerling. Voordat een student echt weg mag moet deze een persoonlijke visie hebben ontwikkeld.' In Utrecht wordt 'de ontwikkeling van een helicopterview essentieel geacht, waardoor studenten buiten hun eigen referentiekader kunnen treden. Anders verandert er niets en gebeurt hetzelfde wat nu met passend onderwijs gebeurt: een mogelijk kansrijke ontwikkeling wordt ingepast in een bestaande structuur, waardoor er niets verandert. Ze moeten iets hebben van verwondering, van out of the box denken, een open blik, weten dat het ook anders kan.'

Fontys sluit aan bij wat Utrecht en Windesheim hebben gesteld en benadrukt daarnaast het grote belang van het kunnen communiceren binnen samenwerking. Als men gedwongen wordt te communiceren moet men breed en eerlijk kijken; dat doet een wereld opengaan voor studenten. Vanuit Windesheim wordt nog het belang van reflectie benadrukt. Het is essentieel van reflectie over te gaan op dieptereflectie, steeds de vertaalslag van de eigen visie naar de praktijk, het eigen gedrag.

Inclusief bekwaam kent twee basisdimensies: de professionele beroepshouding (authentiek functioneren, waarderen van diversiteit en normatieve professionaliteit) en kennisverdieping/-constructie: deze worden door Fontys als kernkwaliteiten benoemd. De kennismatrix gaat over het ontwikkelen van instrumentele, methodische en ideologische kennis; studenten moeten weten hoe zij dat over dit hele spectrum doen: hoe, van waaruit en waartoe. Dat maakt een master. Uit het promotieonderzoek van één van de geïnterviewden (Windesheim) komt naar voren dat een onderzoekende houding vooral samenhangt met twee dimensies: kennisverwervend gedrag en kritisch reflecteren.

Uitdagingen en ontwikkelingsopdrachten voor de opleidingen

Voor Fontys is de voornaamste uitdaging een goede balans aan te brengen in het curriculum van generiek bekwaam naar specialistisch bekwaam. Je loopt steeds het risico om ofwel te smal te beginnen en het specialisme niet meer voldoende in context te plaatsen ofwel te breed aan te zetten en daarmee je doelgroepspecialisatie te verliezen. Vanuit Utrecht wordt aangegeven dat co-teaching zó belangrijk zou moeten worden dat het een vast onderdeel wordt in elke specialisatie en dat elke student er kennis mee zou moeten maken. Co-teaching wordt namelijk in de literatuur en internationaal gezien als de oplossing voor toenemende diversiteit. Er zijn internationaal gezien grote verschillen in invulling, maar in alle landen die maatgevende stappen gezet hebben op weg naar integratie of zelfs inclusie staan twee volwaardige leraren voor de klas in integratieklassen. Dat vereist een ander soort opleiding. In initiële opleidingen wordt daar nog geen aandacht aan besteed en in de master (Utrecht) ook nauwelijks: het is een keuzemogelijkheid waarvan de laatste 4 jaar 12 studenten gebruik hebben gemaakt. Bij Windesheim laat men recentelijk de studenten in één module ervaring opdoen met co-teaching: docenten staan met z'n tweeën voor een grote groep en reflecteren en discussiëren met de studenten over de meerwaarde en de praktische mogelijkheden in de eigen praktijk en over mogelijk benodigde aanpassingen.

Vanuit Fontys wordt als uitdaging genoemd dat het mooi zou zijn als de docenten de opleiding veel meer in samenwerking met het werkveld vorm zouden geven. Ook in Windesheim erkent men de waarde van afstemming met het werkveld. Men ziet in scholen dat er sprake is van veel oude wijn in nieuwe zakken, bijvoorbeeld bij omgaan met diversiteit (differentiëren in drie niveaus?) en de aanpassing van de leeromgeving. Een voorbeeld vanuit Fontys van een ideaalbeeld is een vmbo-school die een slag wil maken in ontwikkeling en stagiaires heeft van de initiële opleiding, die de nieuwe leraren in het eerste jaar allemaal kwijtraakt. De uitdaging wordt nu dat de initiële lerarenopleiding en de masteropleiding samen met het personeel van de school deze tot een meer inclusieve school gaan maken (passend onderwijs vormgeven), ervoor zorgdragen de stagiaires vast te houden zodat ze les kunnen geven en delen van de masteropleiding (premasters) kunnen volgen, wat weer tot deelname aan de masteropleiding kan leiden. Dat lijkt een interessant werkmodel.

Hoe ook de praktische uitwerking, de drie opleidingen zijn het erover eens dat er in ieder geval meer sprake moet zijn van intensievere samenwerking en onderzoek met het werkveld, ook naar de verdere uitwerking en mogelijkheden van passend onderwijs. Geïnterviewden vinden ook dat zichzelf daar, als masteropleidingen, een cruciale rol in kunnen vervullen, omdat zij de verbinding kunnen maken via de bachelor naar de inductiefase, de masterfase en de post-masterfase.

Relaties met Vereniging van Hogescholen, VELON en beroepsgroepen

De opleidingen hebben het gevoel dat de Vereniging van Hogescholen en VELON de professionele master opleidingen niet echt goed bedienen: ze worden als het zo uitkomt over één kam geschoren met de initiële opleidingen, terwijl ze als specifieke doelgroep erkend zouden moeten worden, zoals de vereniging van universiteiten hun opleidingen (ulo's) als doelgroep zien.

De opdracht van de HBO masteropleidingen was kwaliteitsverbetering in de praktijk met theoretische onderbouwing. Er zijn lectoren gekomen met kenniskringen: die zouden idealiter een veel grotere rol moeten spelen in kenniscirculatie. Er zijn overigens grote verschillen in de mate waarin lectoren erin slagen dit met partijen te realiseren en in wat dit dan teweeg brengt in de opleidings- en uitvoeringspraktijk. Gezamenlijke planning van onderzoek en professionalisering met het werkveld wordt door geïnterviewden als zeer belangrijk gezien.

Het overleg met de beroepsgroepen is in principe goed. Er is een jaarlijkse uitwisseling over de eindtermen in relatie tot beroepsstandaarden. De zelfstandige positie ten opzichte van elkaar vormt juist de kracht van de samenwerking.

Zijn de opleidingen voldoende toegerust voor passend onderwijs?

Wat de opleidingen in gezamenlijkheid betreft, wijst men ook op strategische vraagstukken die hier spelen, zoals de rol van de opleiding in de profilering van de eigen instelling versus de gezamenlijkheid van WOSO. Men merkt op dat de krachten gebundeld dienen te worden om te voldoen aan de gevoelde opdracht: de weg te bereiden naar inclusief onderwijs. Dat is een statement, ook richting Den Haag. Dat statement mag overigens wel beter uitgedragen worden, vindt men, en daarbij mogen, of liever: moeten, de woorden 'inclusief onderwijs' gebruikt durven worden.



Nederlands Centrum
Onderwijs en Jeugdzorg

Windesheim 