

Lectorale rede
dr. Neely Anne
de Ronde-Davidse

30 maart 2017



Zorglast
verlichten,
draagkracht
vergroten

Driestar hogeschool



Driestar educatief

Colofon

Deze uitgave bevat een uitgebreide versie van de tekst van de lectorale rede van dr. Neely Anne de Ronde-Davidse die zij uitsprak op 30 maart 2017 tijdens haar installatie als lector Passend leraarschap van Driestar hogeschool.

Driestar hogeschool, maart 2017.

Zorglast verlichten, draagkracht vergroten



Driestar hogeschool



Driestar educatief

1. Visie op passend onderwijs

De Dorpsschool krijgt van ouders de vraag of hun zoon Jasper op school terecht kan. Jasper heeft een ernstige stoornis in het autistisch spectrum. Wat is een goede reactie? Het antwoord op deze vraag heeft alles te maken met hoe open de houding van de school is ten opzichte van leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte. Het team van de Dorpsschool stelt zichzelf de vraag of de school klaar is voor het opnemen van deze leerling. Het is mooi dat deze school de vraag van ouders niet als probleem behandelt, maar als mogelijkheid. Twee conclusies zijn mogelijk: 1) de school is er inderdaad klaar voor om de leerling goed te kunnen begeleiden en 2) de school moet gaan bekijken wat nog nodig is om deze leerling op te kunnen nemen. De Dorpsschool moet na zorgvuldige afweging concluderen dat het nu niet mogelijk is om Jasper op te nemen, maar gaat aan de slag om ervoor te zorgen dat een volgende vraag van ouders van een leerling met speciale onderwijsbehoeften wel positief beantwoord kan worden. Daaruit straalt de basishouding dat iedere leerling in principe welkom moet zijn, ongeacht zijn onderwijsbehoefte. De Dorpsschool is daarmee goed op weg naar inclusief onderwijs, en dat is mijns inziens het ideaal voor iedere school.

Hoe kijkt u aan tegen passend onderwijs? Ziet u het als een verkapte bezuinigingsmaatregel, of ziet u het als een opstap naar inclusief onderwijs? Bij inclusief onderwijs zien we diversiteit in onderwijsbehoeften bij leerlingen als meerwaarde voor ons onderwijs in plaats van als belemmering. Mijn onderzoek de afgelopen tijd heeft mij ervan overtuigd dat dát het dieper liggende ideaal van passend onderwijs is. Met een minimum aan speciale onderwijsvoorzieningen willen we zoveel mogelijk leerlingen passend onderwijs bieden. Deze houding vraagt ons om te kijken naar ontwikkelingsmogelijkheden bij leerlingen en te zoeken naar manieren om het onderwijs daarmee te verrijken. Want, ongeacht de mate van ontvangen gaven en talenten, zijn alle leerlingen als schepsel van God aan elkaar gelijk (Van Klinken, De Ronde-Davidse, & De Muijnck, 2015).

Inclusief onderwijs betekent niet dat ik wil pleiten voor het volledig laten verdwijnen van speciale onderwijsvoorzieningen. We hebben in Nederland immers de mogelijkheid om een aanvraag in te dienen om een leerling door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs. Dat is voor sommige leerlingen een betere onderwijsplek. Het betekent wel dat scholen, leraren, schoolbegeleidingsdiensten en schoolopleiders bij zichzelf moeten nagaan hoe ze tegen passend onderwijs aankijken. Het zien van diversiteit als meerwaarde voor het onderwijs is nog niet vanzelfsprekend. Uit onderzoek naar succesvol inclusief onderwijs (i.e., Kurniawati, De Boer, Minnaert, & Mangunsong, 2014; Peebles & Mendaglio, 2014; Ross, 1996; Van

Hartingsveldt, Mallegrom, & De Ronde-Davidse, 2016) en ook uit ons eigen onderzoek naar good practices van passend onderwijs (Visser, Van der Vliet, & De Ronde-Davidse, 2017) weten we dat een positieve attitude ten aanzien van passend onderwijs essentieel is voor het slagen van passend onderwijs: inclusion is all about values (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Scholen en leraren die diversiteit als meerwaarde voor hun onderwijs zien, zijn meer gemotiveerd om de nodige aanpassingen te verrichten om een leerling met een bijzondere onderwijsbehoefte op te kunnen nemen (Peebles & Mendaglio, 2014; Ross, 1996; Soodak & Podell, 1993; Van Hartingsveldt et al., 2016). Ik zeg niet dat je met een positieve attitude alles kunt oplossen, maar je daarvan bewust worden maakt je wel alert op hoe je tegen leerlingen met een bijzondere onderwijsbehoefte aankijkt. Het voorbeeld van de Dorpsschool aan het begin maakt dat duidelijk.

1.1 Negatieve trend

In Nederland is er echter een negatieve trend als het gaat om passend onderwijs. In het laatste rapport van de onderwijsraad van december (Onderwijsraad, 2016) is te lezen dat uit onderzoek blijkt dat 78% van de ondervraagde leraren vindt dat passend onderwijs een verkapte bezuinigingsmaatregel is die de werkdruk doet toenemen. Reviewstudies bevestigen dit beeld: uit diverse onderzoeken blijkt dat leraren gemiddeld genomen negatief staan ten opzichte van passend onderwijs (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). Ook in de media zie je terug dat leraren vooral behoefte hebben aan meer handen in de klas, om echt aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen toe te komen. De ervaren werkdruk is hoog (AOB, 2015, Smeets, Ledoux, Regtvoort, Felix, & Mol Lous, 2015) en is toegenomen sinds de invoering van passend onderwijs (AOB, 2015). Dat komt de beeldvorming ten aanzien van passend onderwijs niet ten goede. In mijn voorbeeld van de ouders die hun zoon Jasper willen aanmelden op de Dorpsschool kan dat het volgende effect hebben. Als de school of een belangrijk deel van het team van de school van mening is dat leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften beter op hun plek zijn in het speciaal(basis)onderwijs, zullen ze zich eerder de vraag stellen of Jasper wel naar hun school kan. De kans is groot dat je als team dan niet gaat nadenken over de vraag wat je wel voor deze leerling zou kunnen betekenen. Toch zul je zien wat het met je doet als je wel over die vraag gaat nadenken.

1.2 Verschillen tussen scholen en leraren

Het klinkt als een mooi ideaal: de gaven en talenten van alle kinderen, hoe beperkt ze soms ook zijn, tot bloei laten komen en als even het kan binnen het reguliere onderwijs. Maar ik

realiseer me natuurlijk ook dat het een hele klus is om in een klas van dertig kleuters, waarin ook nog eens vijf leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte zitten, iedere leerling tot zijn recht te laten komen. Een paar extra handen of kleinere klassen kunnen dan zeker uitkomst bieden. En verlichting van de administratieve last zou ook druk weg kunnen nemen. Toch zal dat niet genoeg zijn. We lossen daarmee namelijk niet de vraag op waarom het de ene school wel lukt om vrijwel inclusief onderwijs te bieden en de andere school niet (Visser et al., 2017). Daarnaast zien we verschillen tussen leraren. Uit onderzoek in Nederland kwam naar voren dat in ongeveer veertig procent van de gevallen van doorverwijzing naar het s(b)o er een vergelijkbare leerling naar tevredenheid in het regulier onderwijs zit (Van der Veen, 2010). Hoe komt het dat de ene leraar veel meer druk van passend onderwijs ervaart dan de andere? En hoe kunnen we er gezamenlijk voor zorgen dat de draagkracht van scholen en leraren groter wordt, waardoor de ervaren werkdruk afneemt? In deze rede wil ik hier een antwoord op geven. Dat doe ik aan de hand van de volgende centrale vraag: welke factoren dragen bij aan het vergroten van de draagkracht van de leraar ten aanzien van passend onderwijs? Het vergroten van draagkracht heeft veel te maken met de leraar als persoon. In het vervolg van mijn lezing zal ik daarom eerst de leraar als persoon centraal stellen. Daarmee sluit ik aan bij het werk van het lectoraat Christelijk leraarschap, waarin steeds benadrukt wordt dat de persoon van de leraar het verschil maakt (De Muynck, 2012). Dat gaat verder dan kennis en vaardigheden, het heeft alles met attitudes ten aanzien van passend onderwijs en leerlingen in het bijzonder te maken. Vervolgens ga ik in op het belang van een bepaalde teamcultuur op school. Juist elkaar ondersteunen draagt bij aan het vergroten van draagkracht en daarmee aan het groeien als leraar in passend leraarschap en als team in passend onderwijs. Dat vraagt om jezelf kwetsbaar te durven opstellen, jouw klas niet als jouw klas te zien, maar als gezamenlijke verantwoordelijkheid. Deze manier van denken en werken is nog geen gemeengoed en die omslag is niet zomaar gemaakt. Ik presenteer aan het eind daarom een reflectie- en ontwikkelingsmodel met alle factoren die van invloed zijn op passend leraarschap. Aan de hand van dat reflectiemodel kun je als leraar en als school bekijken wat goed gaat, op welke punten je je verder kunt ontwikkelen en vervolgens hoe je daar handen en voeten aan kunt geven, zodat je je draagkracht kunt vergroten.

2. De leraar als persoon

2.1 Attitudes en beeldvorming

De leraar vormt samen met zijn leerlingen het hart van het onderwijs. Dat hart reikt verder dan het overbrengen van kennis en vaardigheden om gestelde leerdoelen te halen. Dat hart gaat al spreken op het moment dat leerlingen voor de eerste keer de klas binnenkomen. Denk maar aan de start na de zomervakantie: de ene leerling komt goed gemutst binnen, de ander is stil, weer een ander is druk. Op basis daarvan begin je je als leraar al een beeld te vormen van je leerlingen (Pianta, 2006). Zo, die Thomas is een drukke jongen zeg, dat wordt nog wat. Of Sara, die is vrolijk, ik verheug me nu al op dit jaar met haar. Die beeldvorming is bepalend voor je relatievorming met je leerlingen en werkt door in hoe je leerlingen onderwijst, hoe je met ze omgaat (Nurmi, 2012) en kan ook de leerresultaten van leerlingen beïnvloeden (Jennings & Greenberg, 2009). Ga maar eens na of je die drukke Thomas in de klas anders benadert dan die Sara die altijd zo goed meedoet? En of je met Sara ten diepste toch een betere relatie hebt dan met Thomas? En hoe kijk je aan tegen Bart uit groep 4 die makkelijk leert in vergelijking met Kees die de sommen tot 20 nog steeds niet beheerst? Hoe je aankijkt tegen de voortgang van leerlingen, welke ideeën je daarbij hebt, is bepalend voor je instructie (Nurmi, 2012). Een passende leraar zal zich afvragen: wat heeft Kees nodig om die sommen toch onder de knie te krijgen? Hoe kan ik mijn instructie daarop aanpassen, hoe pas ik dat in binnen de instructie voor de groep? Hierin zie je de houding terug van het denken in ontwikkelingsmogelijkheden bij leerlingen, een van de inclusieve uitgangspunten die ik aan het begin van mijn rede ook al noemde.

Juist die houding van de leraar is van doorslaggevende betekenis om tegemoet te kunnen komen aan specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen (De Boer et al., 2011; Forlin, 2010; Forlin & Chambers, 2011; Kurniawati et al., 2014; SLO, 2013). In het Europese profiel van de inclusieve leraar (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) is naast kennis en vaardigheden attitudevorming expliciet opgenomen. Het gaat er dan om hoe iemand tegen iets of iemand aankijkt (Gall, Borg & Gall, 1996), in dit geval dus hoe je tegen passend onderwijs en leerlingen in het bijzonder aankijkt.

In die beeldvorming spelen leerlingkenmerken een belangrijke rol. Ik noemde al de beeldvorming over de leerresultaten van een leerling, hoe bepalend dat is voor je instructie. Deze beeldvorming zal bijvoorbeeld ook leidend zijn bij je overweging welke leerlingen je bij elkaar zet bij een opdracht begrijpend lezen. Daarnaast blijkt uit een review studie van Nurmi (2012) dat leraren gemiddeld genomen minder conflicten hebben met leerlingen die goed

presteren. Met hen is de hechting ook sterker. Daarnaast zijn deze leerlingen minder afhankelijk van hun leraar, je hoeft ze immers minder te sturen of te corrigeren. Merk je dit verschil bij jezelf ook op? Het tweede leerlingkenmerk is gedrag. Denk bijvoorbeeld aan externaliserend probleemgedrag. Dat is gedrag dat zich naar buiten richt, zoals agressie, driftbuien of ongehoorzaamheid. Uit de studie van Nurmi (2012) blijkt dat gemiddeld genomen leerlingen met externaliserend probleemgedrag meer conflicten met hun leraar hebben en minder gehecht zijn, maar wel meer afhankelijkheid tonen. Datzelfde zie je bij de relatie die leraren hebben met leerlingen met internaliserende gedragsproblemen, zoals faalangst, teruggetrokken zijn of een laag zelfbeeld (Numri 2012). Overigens blijkt uit het onderzoek van Zee (2016) wel dat de omgang met leerlingen met externaliserende problemen gemiddeld genomen moeizamer is voor leraren dan de omgang met leerlingen met internaliserende problemen. Hoe dan ook, negatief gedrag, of beter gezegd gedrag wat bij jou als leraar negatieve emoties oproept, heeft gevolgen voor hoe je reageert op een leerling. Je reageert bijvoorbeeld met ergernis op die drukke Thomas. Die reactie beïnvloedt ook hoe Thomas reageert naar jou en dat beïnvloedt jullie relatievorming. Figuur 1 laat zien dat dat tot meer conflict kan leiden. Om die cirkel van negatieve relatievorming te doorbreken kan het je helpen om je bewust te worden van je eigen emoties, stap 1 in deze cirkel. Waarom ben je boos als Thomas druk is tijdens het Bijbelverhaal en hoe reageer je vervolgens? Kun je daar ook anders op reageren om te voorkomen dat de relatie met hem verslechtert?



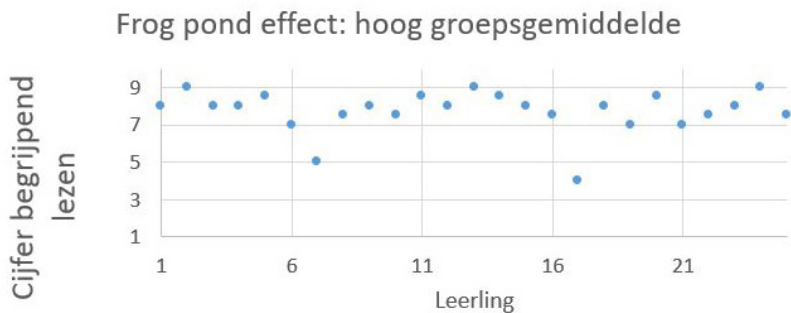
Figuur 1. Model relatievorming

Tot slot benoemt Numri (2012) ook de pro-sociale leerling. Hij heeft vaak een sterke hechting met zijn leraar en is minder afhankelijk. Pro-sociale leerlingen zullen bijvoorbeeld snel de gevallen klasgenoot op het schoolplein te hulp schieten of helpen jou als leraar graag met klusjes in de klas. Ze zijn gemotiveerd en betrokken op het onderwijs. Leraren ervaren minder conflicten en een sterkere hechting met deze leerlingen. Dat vertaalt zich in de klas in meer support, meer betrokkenheid op de leerling, het geven van meer complimenten en stimulan- sen. Hier schuilt het gevaar dat je als leraar een beeld creëert dat bepaalde leerlingen meer geaccepteerd worden. In de literatuur wordt dit ook wel pygmalion in the classroom ge- noemd (Nurmi, 2012). Ga maar eens na aan welke leerlingen je als leraar meer positieve aan- dacht geeft? Zwakkere leerlingen krijgen gemiddeld genomen minder aandacht. Verschillen tussen leerlingen worden op deze manier uitvergroot in plaats van verkleind. Op een andere manier zagen we dat ook terug in het rapport 'De staat van ons onderwijs'. In het voorwoord van dat rapport (Inspectie van het onderwijs, 2016) is te lezen dat het beeld is dat bij gelijke intelligentie het voor je schoolkeuze en je schoolloopbaan steeds bepalender wordt uit welk gezin je komt. Daarin speelt de opleiding van de ouders de hoofdrol. Een kind dat goed kan leren maar uit een gezin met laagopgeleide ouders komt, heeft een grotere kans dat hij met een lager advies de basisschool verlaat, dan een vergelijkbare leerling uit een gezin met hoger opgeleide ouders. Op de middelbare school kan hij ook onderschat worden, waardoor hij niet naar het hoger onderwijs zal doorstromen. De manier waarop leraren naar leerlingen kijken en ze beoordelen, creëert verschillende kansen. We noemen dit in onderzoek het Mattheü- seffect. Deze term wordt wel geassocieerd met the rich get richer and the poor get poorer en verwijst naar Mattheüs 25:29: "Want een iegelijk die heeft, dien zal gegeven worden, en hij zal overvloedig hebben; maar van degene die niet heeft, van dien zal genomen worden ook wat hij heeft". In feite is Mattheüs 25 een oproep om je gaven vooral wel te gebruiken, en niet ledig te laten liggen alsof je ze niet hebt gehad. Juist het niet benutten van je talenten maakt dat de kloof groter wordt¹. Als leraar heb je dus de taak om meer vanuit die talenten te werken en dat te laten doorwerken in je houding naar alle leerlingen. Daarmee wil ik niet zeggen dat we met een bepaalde houding alles makkelijk oplossen. De onderwijsbehoefte en het gedrag van sommige leerlingen kan te veel van je vragen. Wel wil ik benadrukken hoe belangrijk jouw houding is voor de ontwikkeling van iedere leerling.

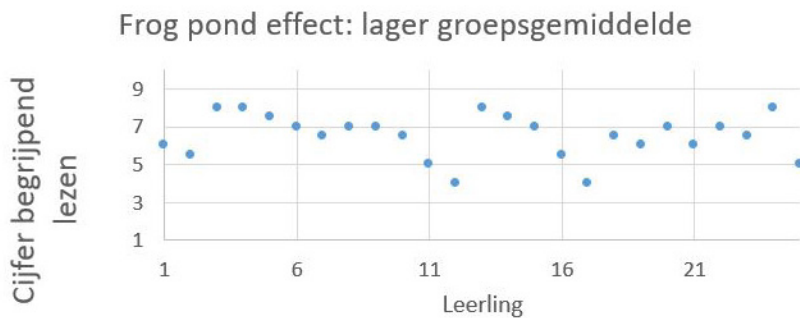
In de beeldvorming en houding naar individuele leerlingen speelt ook de groepssamenstel- ling een rol. Er is een tendens om alle leerlingen af te spiegelen tegen het gemiddelde van de groep. Als je groep gemiddeld genomen goed kan leren, valt een zwakkere leerling sneller op. Dat noemen we het frog pond effect (McCoy, 2012). In figuur 2 en 3 is dit geïllustreerd.

¹ www.driestar-educatief.nl/mattheuseffect

In figuur 2 is te zien dat veel leerlingen in de groep voor begrijpend lezen een hoog cijfer hebben, veel stipjes staan bovenaan, tussen de cijfers 7 en 9. Twee leerlingen vallen op, die stippen staan laag in deze figuur. Figuur 3 laat een ander beeld zien. De groep heeft een lager gemiddelde, veel leerlingen hebben een cijfer tussen de 6 en 7 en meer leerlingen hebben een onvoldoende. Die onvoldoendes vallen hier minder op omdat ze minder afwijken. Dit frog pond effect heeft als gevolg dat de kans op doorverwijzen naar het s(b)o kleiner is als er meer leerlingen in je groep met een bijzondere onderwijsbehoefte zitten (McCoy, 2012). De leerling, maar ook de groep doet er dus toe bij je beeldvorming.



Figuur 2. Voorbeeld frog pond effect hoog groepsgemiddelde



Figuur 3. Voorbeeld frog pond effect lager groepsgemiddelde

2.2 Zelfreflectie

Bewustwording van eigen attitudes en reacties van leraren naar leerlingen (Nurmi, 2012) is dus essentieel. Waarom reageer je boos op een leerling of word je verdrietig of blij van bepaald leerlinggedrag? Inzicht hierin helpt je om relatievorming met leerlingen positief te beïnvloeden. Door zelfreflectie leg je het probleem niet alleen bij het kind, maar ook bij jezelf (Brady & Woolfson, 2008). Het liefdesgebed vraagt dat ook van ons: 'Gij zult uw naaste liefhebben als uzelf' (Marcus 12: 31). We worden opgeroepen de ander te behandelen zoals we zelf ook behandeld zouden willen worden (Lukas 6:31). Voor de pedagoog betekent dit dus dat hij/zij zich probeert voor te stellen wat diens handelen voor het kind betekent.

In plaats van te zeggen: Thomas heeft nou eenmaal ADHD, dus concentreren lukt niet, kun je jezelf dus ook afvragen: wat heeft Thomas van mij nodig om meer geconcentreerd te kunnen werken? Als ik in zijn schoenen zou staan, wat zou ik dan van mijn leraar willen?

Deze locus of control verschilt tussen leraren. Brady en Woolfson (2008) vonden dat het veel uitmaakt of een leraar ervaring heeft in het lesgeven aan leerlingen met een bijzondere onderwijsbehoefte. Gemiddeld genomen gaan leraren met deze ondervinding vaker bij zichzelf te rade in plaats van het probleem bij het kind te leggen. Ook jaren ondervinding spelen een rol. Leraren met meer dan vijftien jaar ondervinding leggen het probleem sneller bij het kind neer dan leraren met minder ondervinding.

Deze voorbeelden onderstrepen de verschillen tussen leraren in hun houding tegenover leerlingen. Het is van wezenlijk belang voor goed onderwijs dat leraren zich daarvan bewust zijn. Daarom leg ik de nadruk op de ontwikkeling van zelfreflectie. Dat hebben leraren nodig om te groeien in passend leraarschap. Onderdeel van deze zelfreflectie is aandacht voor je sterke kanten omdat positieve ervaringen motiveren. Maar je mag ook eerlijk onder ogen zien wat je niet goed kunt. Het is essentieel een gezonde balans te vinden. Als je je bewust bent van je eigen grenzen, durf je ook in de begeleiding van leerlingen grenzen te stellen. Soms is het nodig om eerlijk te zeggen: het lukt even niet.

In een van de lopende onderzoeken werken we aan de ontwikkeling van zelfreflectie door middel van videointeractiebegeleiding in een intervisiegroep, videoclub genoemd. Video wordt in het onderwijs steeds vaker ingezet om via eigen leervragen zelfreflectie verder te ontwikkelen. Samen met collega's analyseer en bespreek je videobeelden van situaties uit je eigen klas waarin de leervraag aan de orde is (Vervoort, 2015). Het stimuleert tevens het samen leren van en met collega's, ook een essentieel onderdeel van het Europese profiel van de inclusieve leraar (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Zo krijg je een realistisch beeld van jezelf als leraar. En dat heeft alles met self-efficacy te maken,

het gevoel van bekwaamheid dat een leraar ervaart.

2.3 Self-efficacy

Self-efficacy is een belangrijk aspect van de leraar als persoon. Maar wat is dat nu precies en waarom is het essentieel voor het slagen van passend onderwijs (Van Hartingsveldt et al., 2016)? Volgens de theorie van Bandura (1994) draait self-efficacy om het geloof van een persoon in zijn of haar eigen vermogen om te slagen in een bepaalde situatie (Bandura, 1994). Dat is wat anders dan zelfvertrouwen, het gaat om het inschatten of je vaardig genoeg bent om een bepaalde taak te verrichten. De mate van self-efficacy speelt een belangrijke rol in hoe doelen, taken en uitdagingen worden benaderd (Bandura, 1994). Bijvoorbeeld: je wilt een andere vorm van instructie invoeren bij rekenen omdat je merkt dat de huidige manier niet voor iedereen werkt. Je zult daar alleen voor kiezen als je denkt dat je dat kunt, dat het kans van slagen heeft. Als het een succeservaring oplevert, zal je self-efficacy toenemen. Andersom zal falen je self-efficacy negatief beïnvloeden.

Je mate van self-efficacy beïnvloedt dus welke keuzes je maakt, hoe je jezelf motiveert en hoe je je daarbij voelt. Het kan er dus ook voor zorgen dat je bepaalde taken niet zult uitvoeren.

Een van mijn masterstudenten doet op de school voor speciaal onderwijs (cluster 4) waar zij werkt een onderzoek naar weerstand bij leraren ten aanzien van differentiatie in leesonderwijs. Op de school blijkt dat veel leraren tevreden zijn met het behalen van een gesteld minimum einddoel voor lezen in groep 8, terwijl ook zwakke leerlingen gebaat zijn bij maximale uitdaging. Met andere woorden, ook zwakke leerlingen moet je zo lang mogelijk mee laten doen met de groep, zo nodig aangevuld met verdiepende of intensieve instructie. Dan krijgen alle leerlingen de kans het beste uit zichzelf te halen. Het lijkt er echter op dat leraren deze manier van differentiëren te moeilijk vinden en niet méér uitdaging bieden dan nodig. Dat betekent echter dat leerlingen niet de kans krijgen zich verder te ontwikkelen dan het door de leraar opgestelde einddoel. Waarom voelen deze leraren weerstand? Voelen ze zich onvoldoende bekwaam om een nieuwe vorm van instructie toe te passen en hoe komt dat? In haar onderzoek gaat ze proberen een advies te geven om die weerstand om te buigen. Om dat te kunnen moeten we meer zicht hebben op self-efficacy van leraren en meer specifiek hoe de self-efficacy van leraren gevormd wordt (Tschannen-Moran & McMaster, 2009).

2.4 Self-efficacy van leraren

Zowel het onderzoek van Tschannen-Moran en McMaster (2009) als recent onderzoek van Zee (2016) geeft een duidelijk beeld van self-efficacy van leraren. Zee (2016) gaat niet uit van

algemene self-efficacy van leraren, maar maakt een onderscheidt in vier domeinen: instructiestrategieën, gedragsmanagement, leerlingmotivatie en emotionele support. Haar viel op dat leraren zich vaak maar deels bekwaam voelen. Die verschillen tussen de vaardigheden van één leraar waren groter dan verschillen tussen leraren. Concreet: je kunt je als leraar heel bekwaam voelen in het geven van instructie en je onbekwaam voelen in gedragsmanagement. Die gevoelens kunnen ook wisselen per leerling.

Dit bekwaamheidsgevoel is gerelateerd aan de moeite die je als leraar doet om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoefte van leerlingen (Peebles & Mendaglio, 2014; Ross, 1996; Soodak & Podell, 1993; Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Leraren met een hogere mate van self-efficacy doen gemiddeld genomen meer moeite voor leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte en dat kan zelfs resulteren in minder verwijzingen naar het s(b)o. Als je je bekwaam voelt, stel je vaak hogere doelen en ben je tegelijkertijd weerbaarder in geval van tegenslag. Je durft ook een stapje terug te doen, je kwetsbaar op te stellen als iets even niet lukt (Tschannen-Moran & McMaster, 2009).

Self-efficacy van leraren kan op vier verschillende manieren beïnvloed worden:

1. verbale ondersteuning;
2. het observeren van een ander die met succes iets voor elkaar krijgt wat je zelf graag wilt leren;
3. eigen ervaring;
4. fysieke opwindning en eigen emotionele staat.

Verbale ondersteuning krijgt gestalte door bijvoorbeeld vertrouwen en support van een collega of je directeur. Uit ons onderzoek naar wat leraren in regulier onderwijs kunnen leren van hun collega in het s(b)o kwam naar voren dat er vanuit het s(b)o veel bruikbare leraarvaardigheden zijn die kunnen helpen om te groeien in passend onderwijs (Visser, Van der Vliet, & De Ronde-Davidse, 2015). Dit past bij punt 2: observeren. Voorbeelden die genoemd werden zijn: zie een gedragsprobleem niet als aanval op jou, maar als een hulpvraag, breng vaste looproutes aan in de klas, breng meer structuur aan in de dag door bijvoorbeeld het gebruik van pictogrammen, betrek ouders en leer van elkaar, bespreek de pauze voor als leerlingen moeite hebben met samen spelen, durf af te wijken van de leerlijn en steek eerst in op relatievorming en dan pas op het behalen van leeropbrengsten. Dit soort tips kunnen je helpen je gevoel van bekwaamheid te vergroten. Het grootste positieve effect op self-efficacy is onder begeleiding eigen ervaring opdoen. Voorwaardelijk hierbij is dat het op de werkvloer plaatsvindt en dat er follow-up coaching is. Dan is de kans het grootst dat de leraar het daadwerkelijk blijft toepassen in de klas (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Van belang is ook

dat er specifiek aan een onderdeel gewerkt wordt, zoals implementeren van een nieuwe lees-instructie. Co-teaching is een mooie manier om op de werkvloer begeleid ervaring op te doen. De lerende leraar geeft de les, de andere leraar fungeert als coach en kan de les overnemen en dan voorbeeldmatig gedrag laten zien. Dit vraagt wel om een kwetsbare lerende houding. Die is er echter nog lang niet altijd onder leraren (Visser, Van der Vliet, & De Ronde-Davidse, 2016). Onderzoek van Smeets en collega's (2015) geeft aan dat slechts 24% van de onder-vraagde leraren elkaar om informeel advies vraagt. Ons onderzoek naar videoclubs is erop gericht om binnen het team te werken aan eerlijk feedback geven en kunnen ontvangen, zodat er meer ruimte komt om elkaar te raadplegen en om zelfreflectie te bevorderen. Doel is om verdiepend inzicht te krijgen in de attitudes van de leraar en de self-efficacy van de leraar. Als je daar zicht op hebt, kun je gaan werken aan wat je nog nodig hebt. Ook kun je samen kijken of je echt op de goede manier bezig bent met passend onderwijs. Immers, je kunt jezelf wel bekwaam voelen in emotionele ondersteuning van een bepaalde leerling, maar dit in de praktijk toch niet goed te doen. Het analyseren van videobeelden aan de hand van de kijk-wijzer van 'effectieve leraarcommunicatie' kan juist die interactiepatronen en onderliggende attitudes bloot leggen (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2000). Dat gaat verder dan: ze zitten lekker te werken. Wat doet de leraar waardoor deze leerling goed werkt? Ten slotte beïnvloeden eigen emoties en fysieke reacties ook je self-efficacy. Een bepaalde situatie kan angst oproepen, of bijvoorbeeld opwindend. Daar handel je bewust of onbewust naar in het beoordelen van leerlingen en gebeurtenissen in je klas.

2.5 Aan de slag met jullie attitudes ten aanzien van passend onderwijs

Als je als directeur of ib'er een ontwikkeling in gang wilt zetten, zoals in het voorbeeld over het veranderen van de houding van leraren tegenover differentiëren op een school voor cluster 4, is het dus essentieel om je leraren daar actief bij te betrekken. Door in gesprekken aandacht te hebben voor hun persoonlijke drijfveren en attitudes en na te gaan waar ze zich wel of niet bekwaam in voelen, sluit je ontwikkeling aan bij hun leervragen. Op deze manier betrek je leraren op een persoonlijke manier. Daarmee creëer je eigenaarschap en dat leidt tot motivatie (i.e., Ainscow, 1999). Uit het onderwijsonderzoek van DUO (2015) blijkt ook dat leraren over het algemeen negatief denken over passend onderwijs omdat ze onvoldoende geïnformeerd en betrokken zijn. Leraren vormen het hart van het onderwijs, maar zijn onvoldoende eigenaar geweest van deze grote onderwijsvernieuwing. Dat blijkt ook wel uit het feit dat in de evaluatierapporten over passend onderwijs weinig aandacht is voor hoe leraren het ervaren. Er ligt dus een uitdaging om als scholen zelf het heft in eigen hand te nemen en als

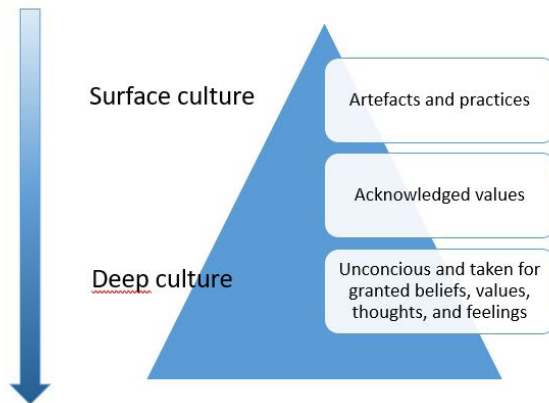
team het gesprek te voeren over hoe je aankijkt tegen passend onderwijs. Ruim daar eens tijd voor in tijdens een bouwoverleg, of tijdens een teamvergadering. Pas als je als team echt wilt nadenken over je attitudes ten aanzien van passend onderwijs, kom je samen verder.

Ons onderzoek naar good practices biedt aanknopingspunten om te groeien in passend onderwijs, met expliciete aandacht voor attitudevorming. We hebben scholen benaderd met een laag verwijspercentage naar het speciaal (basis)onderwijs en specifiek gevraagd naar leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte die daar naar tevredenheid van zowel leerling, ouders als school les krijgen. Door middel van interviews hebben we in kaart gebracht waarom het werkt, welke attitudes daaraan ten grondslag liggen en hoe ze dat praktisch vormgeven. De ontwikkelingsproblematiek in deze casussen was heel divers: hechtingsproblematiek, spina bifida in combinatie met een verstandelijke beperking, taalontwikkelingsstoornis, stoornis in het autistisch spectrum en de ziekte van Hirschsprung in combinatie met een leerachterstand. We kwamen interessante overeenkomsten tussen de verschillende scholen tegen. Alle deelnemende scholen hebben een duidelijke visie op onderwijs aan leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte en ze handelen vanuit een inclusief perspectief op onderwijs. Dat kenmerkt zich in motto's als: 'eenheid in verscheidenheid' en 'gewoon als het kan, speciaal als het moet'. Er wordt zoveel als mogelijk gewerkt vanuit ontwikkelingsmogelijkheden bij leerlingen en er is een sterke acceptatie ten aanzien van leerlingen met een bijzondere onderwijsbehoefte. De beslissing om bijvoorbeeld Eva met het syndroom van Down aan te nemen op school is een teambrede beslissing; iedereen voelt zich verantwoordelijk voor het onderwijs aan Eva. Dit denken en handelen vanuit een inclusieve visie op onderwijs past binnen de literatuur over teamcultuur en passend onderwijs (Ainscow, 1999; Corbett, 2001, Dyson, 2002; Lambert, 1995). Ga maar eens bij jezelf na vanuit welke visie jullie werken? Wat is jullie motto? En sluit dat aan bij wat passend onderwijs van je vraagt? Of zijn de meningen verdeeld binnen je team?

3. Teamcultuur

Stel je hebt binnen je school leraren met een hoge mate van self-efficacy, ze beschikken over veel kennis en vaardigheden en toch heb je als directeur of ib'er het gevoel dat je leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte niet kan bieden wat ze nodig hebben. Je hebt sterk het idee dat je meer nodig hebt dan de aanwezige expertise, omdat de hele teamcultuur er nog niet op gericht is om de draagkracht van je leraren en je hele schoolteam ten aanzien van passend onderwijs te vergroten.

De cultuur in een team beïnvloedt de leraar als persoon. Dat klinkt vaag, teamcultuur, maar iedereen heeft er vast wel beelden bij (De Muynck, Vermeulen, & Kunz, 2017, p. 58-59). Je proeft op school een bepaalde sfeer. Ik zie dat zelf bijvoorbeeld op het schoolplein als ik onze oudste twee kinderen naar school breng. Er heerst gezelligheid, de leraren staan vaak op het schoolplein met elkaar te wachten op de leerlingen en alle leerlingen krijgen een hand en een persoonlijke groet als ze de klas binnenkomen. Maar waarop is een cultuur gebaseerd? Wat voor cultuur werkt draagkracht vergrotend als het gaat om passend onderwijs? Het model van Hall (1989) geeft ons daar aardig zicht op (zie figuur 4).



Figuur 4. Model teamcultuur Hall (1989)

Het bovenste niveau, artefacts and practices, gaat over: wat is karakteristiek voor jullie school? Welke routines zijn er? De dagelijkse dagopening en vaste pauze tijden zijn voorbeelden van zulke routines. Het gaat ook over hoe je met elkaar omgaat, wat je schrijft in de schoolgids over identiteit en passend onderwijs en hoe de sfeer op het schoolplein is. Onder

dit niveau liggen acknowledged values, waarden waarover je consensus wilt bereiken als team. Binnen dit niveau wordt je identiteit (eigenheid als school) collectief ontdekt en gecreëerd. Iedereen neemt zijn of haar eigen waarden mee in dit collectieve proces. Dat zie je terug in het onderste niveau. Daar gaat het om onbewuste, vanzelfsprekende waarden, opvattingen, gedachten en gevoelens. De uitdaging is om die waarden te ontdekken en met elkaar te bespreken, omdat op die waarden je cultuur is gebaseerd. Ga maar eens na binnen je team hoe iedereen denkt over onderwijs aan leerlingen met een bijzondere onderwijsbehoefte. Misschien vindt iedereen ten diepste wel dat alle leerlingen welkom zijn, maar zijn er collega's die zich toch afvragen of ze een leerling wel passend onderwijs kunnen geven. Daarover moet het gesprek gaan. Dat zien we terug in onderzoek naar inclusieve scholen: daarin draait het om kernwaarden (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Omdat bepaalde attitudes ook belemmerend kunnen werken als je wilt groeien in passend onderwijs (McMaster, 2015), is het extra belangrijk om met elkaar te praten over hoe je aankijkt tegen passend onderwijs.

3.1 Kernwaarden bij passend onderwijs

Welke waarden/attitudes helpen dan om de draagkracht van schoolteams en individuele leraren te vergroten en daarmee te groeien in passend onderwijs? Essentieel is dat er gedeelde kernwaarden zijn ten aanzien van diversiteit (o.a. Dyson, 2002; European Agency for development in Special Needs Education, 2012). Voorbeelden zijn: diversiteit wordt gezien als meerwaarde voor het onderwijs (o.a., Miles & Ainscow, 2011; Salamanca Statement; Unesco, 1994), onderwijs is gebaseerd op geloof in gelijkheid, mensenrechten en democratie voor alle leerlingen en categorisering en etikettering van leerlingen kan een negatieve invloed hebben op de leerkansen van leerlingen (European Agency for development in Special Needs Education, 2012). Dit past binnen een christelijke visie op passend onderwijs, die we verwoord hebben in een handreiking voor scholen (Van Klinken et al., 2015). Ongeacht de mate van gaven zijn alle leerlingen als schepsel van God aan elkaar gelijk. Als school heb je dus de taak om elk kind vanuit de acceptatie als uniek schepsel te onderwijzen en te vormen. Dat is een inclusief ideaal. Een leerling kan echter soms beter op zijn plaats zijn in het speciaal (basis)onderwijs. Aangeven dat je als school het liefste de leerling zelf zou onderwijzen, maar dat dat niet het beste is voor de leerling is ook zorgdragen voor je naaste en je taak als school serieus nemen. Uitgaan van gaven en talenten, hoe beperkt ze soms ook zijn, vraagt om minder labels en meer denken in onderwijsbehoeften. Bruggink (2014) pleit er dan ook voor dat we van pathologie naar onderwijsbehoefte moeten. Een leraar is geen diagnosticus, maar moet onderwijsbehoeften in kaart brengen. Ik onderken wel dat het kan helpen als je weet dat een

leerling ADHD heeft, maar de uiting van het gedrag zegt meer dan het label. Het label ADHD helpt een leraar niet om om te gaan met voor de leraar lastig gedrag. Jouw kijk als leraar op dat gedrag, dat helpt wel. Dan vraag je je af wat die leerling nodig heeft van jou en kom je waarschijnlijk verder in de begeleiding. Denken vanuit een inclusieve visie vraagt ook om de houding dat alle kinderen kunnen leren, maar dat dat wel op verschillende manieren gebeurt. Op deze manier zie je verschillen als mogelijkheid tot verdiepend leren, in plaats van als probleem voor je onderwijs (Miles & Ainscow, 2011). Als je leert ontdekken wat ieder kind aan ontwikkelingsmogelijkheden heeft, kunnen er mooie dingen gebeuren in de groep. Als je aan een project werkt, laat dan bijvoorbeeld de creatieve leerling voor ondersteunende plaatjes zorgen en laat het inhoudelijke deel aan de leerling over die graag de boeken induikt.

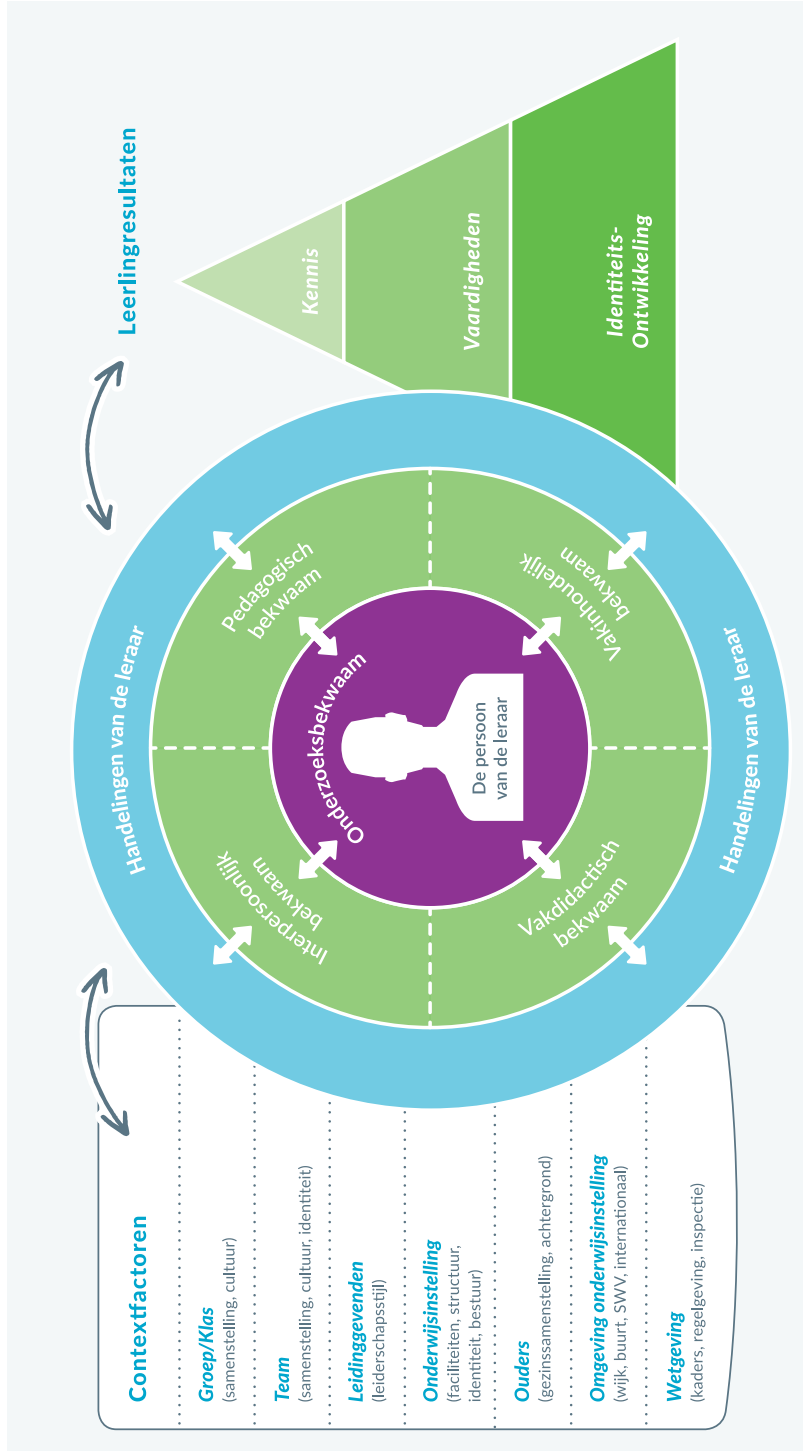
3.2 Inclusief denken in de huidige onderwijspraktijk

Hoe verhoudt het inclusieve denken zich tot het huidige beleid en de manier van werken in het onderwijs? De minister van onderwijs en ook de staatssecretaris pleiten voor onderwijs op maat. Dat heeft het risico in zich dat het onderwijs individualiseert. Maar dat maakt verschillen tussen leerlingen eerder groter dan kleiner (De Muynck, Both, & Visser-Vogel, 2013). Tegemoet komen aan de individuele onderwijsbehoeften van dertig leerlingen is ook teveel gevraagd. Om overzicht te creëren en zoveel als mogelijk tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen, wordt er in de klas vaak gedifferentieerd op drie niveaus. Dat is volgens de inspectie van het onderwijs ook het maximum haalbare (Van de Pol, 2016). Eenvoudigweg gaan we dan uit van de gemiddelde leerling, creëren een plus groep en een groep voor de zwakke leerlingen. Ook dit systeem zorgt wellicht onbedoeld juist voor een klimaat van the rich get richer en the poor get poorer. Op een klassenavond van onze dochter merkte ik dat het ook bij ouders een gevoel kan oproepen van: als mijn zoon/dochter maar in het hoogste groepje komt. Het differentiëren in drie niveaus kunnen we niet zomaar loslaten, maar we kunnen er wel voor zorgen dat in de klas en op school een klimaat heerst waaruit duidelijk wordt dat Elsa in de plusgroep niet beter is dan Anna die meer begeleiding nodig heeft. Dat vraagt om aandacht voor relatievorming, voorop plaatsen dat iedere leerling als persoon tot zijn recht kan komen in relatie met de leraar en met andere leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat dit echt niet ten nadele komt van leeropbrengsten; op termijn komt relatievorming leeropbrengsten juist ten goede (Jennings & Greenberg, 2009).

4. Groeien in passend onderwijs: een gespreksmodel

Ik heb verschillende aspecten genoemd die de draagkracht van leraren kan vergroten ten aanzien van het bieden van passend onderwijs. De leerkring Opbrengstgericht werken van Samen in ontwikkeling, een samenwerking tussen Driestar hogeschool en basisscholen, heeft samen met ons onderzoekscentrum deze en andere factoren in kaart gebracht (zie figuur 5). Dit model maakt inzichtelijk voor scholen welke factoren de draagkracht van de leraar beïnvloeden. Zoals ik noemde in mijn rede is je houding en visie op leerlingen zeer bepalend. Ook de samenstelling van je groep speelt een rol en leerlingkenmerken beïnvloeden je denken. Daarnaast kan een bepaalde teamcultuur je draagkracht vergroten. Tevens beïnvloedt de manier waarop je met ouders omgaat je draagkracht ten aanzien van passend onderwijs. Aan de hand van dit model kun je met je collega's, je directeur en ib'er sterke en zwakke punten in kaart brengen. Wat gaat goed, waarin voel je je bekwaam en waarom? En op welke punten kun je je ontwikkelen? Dit helpt om te bepalen hoe je draagkracht binnen passend onderwijs vergroot kan worden en dus je zorglast verlicht. Op deze manier kan iedere school voor zichzelf een route uitstippelen: waar staan we in passend onderwijs? Hoe kijken we aan tegen passend onderwijs en wat willen en kunnen we veranderen? Welke kennis en vaardigheden hebben we al in huis en wat hebben we nodig om verder te komen? Wat vraagt dat van hoe we onderwijs geven? Je kunt je bijvoorbeeld afvragen of je manier van instructie geven nog wel voldoet. Of zet een leerling gerust eens flink terug in de leerlijn om succeservaringen te creëren voor hem/haar en zet op je rapport iets over inzet. Dat zegt meer dan een cijfer, zeker voor een leerling die veel moeite heeft met leren. Je bent als school op weg een inclusieve school te worden (Ainscow & Miles, 2008), met nadrukkelijk aandacht voor attitudes, self-efficacy en zelfreflectie van leraren, zodat zij weten hoe ze verder kunnen komen in passend onderwijs.

Als een leerling met een bijzondere onderwijsbehoefte zich aanmeldt, hoop ik dat u naar aanleiding van mijn betoog zegt: We gaan het proberen en bekijken aan de hand van het model wat nodig is om hem de juiste ondersteuning te kunnen geven. Juist het aannemen van een leerling waarvan je je afvraagt of het jullie wel gaat lukken, kan een stimulans zijn om tot een meer inclusieve cultuur te komen: "The presence of children who are not suited to the existing 'menu of the school' can provide some encouragement to explore a more collaborative culture" (Ainscow, 1999). Daarvoor is samenwerken en jezelf kwetsbaar op durven stellen essentieel (Visser et al., 2016). Juist dan creëer je de ruimte om tijd aan te geven als het niet



Figuur 5. Reflectie- en ontwikkelingsmodel voor leraren en scholen

lukt om een bepaalde leerling de juiste ondersteuning te bieden. Tegelijkertijd schep je samen de mogelijkheid te ervaren wat je als team wel voor elkaar kunt krijgen. Dat is de investering waard.

Referentielijst

Algemene Onderwijs Bond (2015). Burn-out neemt toe in onderwijs. Retrieved from: <http://www.aob.nl/default.aspx?id=220&article=51741&m=>

Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. Londen: Falmer Press.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Abingdon, Oxon: Routledge.

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). 'Making education for all inclusive: Where next?' Prospects, 37, 15-34.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp 71-81). New York: Academic press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998.

Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? British Journal of Educational Psychology, 78(4), 527-544. doi:10.1348/000709907X268570

Bruggink, M. (2014). Teachers' perceptions of students' additional support needs. Vrije Universiteit Amsterdam / Hogeschool Windesheim Zwolle, Veenendaal.

Corbett, J. (2001). Teaching approaches, which support inclusive education: a connective pedagogy. British Journal of Special Education, 28, 55-59. doi: 10.1111/1467-8527.00219

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. International Journal of Inclusive Education, 15(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089

De Muynck, A. (2012). Wees een Gids! Naar een nieuw elan van Christelijk leraarschap.

Lectorale rede. Gouda: Driestar educatief.

De Muynck, B., Both, D., & Visser-Vogel, E. (2013). Opbrengstgerichtleren meer dan presteren. Een integrale aanpak van OGW en HGW. Bussum, Nederland: Coutinho.

De Muyck, B., & Vermeulen, H., & Kunz, B. (2017). Essenties van christelijk leraarschap, een kleine onderwijspedagogiek. Gouda: Driestar educatief.

Duo Onderwijsonderzoek. (2015). Rapportage onderzoek passend onderwijs. Utrecht: Duo Onderwijsonderzoek.

Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark.

Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 177-184. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01162.xc

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850

Gall, M.D., Borg, W.R., & Gall, J.P. (1996). Research Methods. In M.D. Gall, W.R. Borg, & J.P. Gall (eds.), *Educational Research: An introduction* (pp. 165-307). New York: Longman Publishers.

Hall, E.T. (1989). *Beyond culture*. Garden City, NY: Anchor Press.

Inspectie van het Onderwijs (2016). De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag

2014/2015. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. doi:10.3102/0034654308325693

Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher programs on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, 56, 310-326. doi:10.1080/00131881.2014.934555

Lambert, L. (1995). *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press.

McCoy, S., Banks, J., & Shevlin, M. (2012). School matters: how context influences the identification of different types of special educational needs. *Irish Educational Studies*, 31(2), 119-138. doi:10.1080/03323315.2012.669568

McMaster, C. (2015). "Where is ___?": Culture and the Process of Change in the Development of Inclusive Schools. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 16-34.

Miles, S., & Ainscow, M. (2011). *Responding to diversity in schools*. Londen: Routledge

Nurmi, J.E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001

Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 1321-1336. doi:10.1080/13603116.2014.899635

Pianta, R.C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Ross, J.A. (1996). Within teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 385-400. doi: 10.1016/0742-051X(95)00046-M

SLO (2013). *Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk. Naar een doorgaande lijn in de toerusting van leraren voor passend onderwijs*. 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.

Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special educational referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81. doi: 10.1177/002246699302700105

Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245. doi:10.1086/605771

Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Spain, Salamanca.

Van Hartingsveldt, L. F., Malleghrom, C.P., & De Ronde-Davidse, N.J. (2016). Self-efficacy van leraren belangrijk voor slagen passend onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 10-16.

Van Klinken, L. D., De Ronde-Davidse, N.J., & De Muynck, A. (2015). *Met elkaar in gesprek over passend onderwijs. Handreiking voor bestuurs- en teamleden van christelijke basisscholen*. Gouda: Driestar hogeschool.

Van Veen, K., Zwart, R., Meiring, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliserings-interventies van leraren*. Leiden: ICLON.

Zee, M. (2016). From general to student specific teacher self-efficacy. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

Van den Heijkant, C. & Van der Wegen, R. (2000). Klas in beeld. Video interactie begeleiding in school. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede B.V.

Van de Pol, P. (2016, November). Samen kan niet in je eentje. In W. Meuleman (voorzitter), symposium passend onderwijs. Gouda, Driestar educatief.

Vervoort, M. (2015). Onderzoeksrapport 2: Leeropbrengsten van de videoclub. Saxion: Enschede.

Visser, A., Van der Vliet, M., & De Ronde-Davidse, N.J. (2015). Word beter in passend onderwijs. Didactief online. Retrieved from <http://didactiefonline.nl/47-uncategorised/12471-wordbeter-in-passend-onderwijs>

Visser, A., Van der Vliet, M.V., & De Ronde-Davidse, N.J. (2016). Wat leraren in het reguliere onderwijs kunnen leren van leraren in het speciaal (basis)onderwijs. Gouda: Driestar hogeschool.

Visser, A., Van der Vliet, M., & De Ronde-Davidse, N.J. (2017). Good practices van passend onderwijs. Gouda: Driestar hogeschool.



Südtirol, Italië. Gemaakt door mijn ouders (juli 2016).

Dankwoord

De laatste stelling van mijn proefschrift luidde: “Het voltooien van een proefschrift is te vergelijken met het beklimmen van een steile berg: langzaam maar gestaag bereik je uiteindelijk de top.” Als kind kwam ik met mijn ouders en broer veel in de bergen; daarom koos ik voor deze stelling. Eenmaal op de top heb je een adembenemend uitzicht: vele nieuwe bergen dienen zich aan. Met andere woorden, eenmaal boven dienen zich nieuwe uitdagingen en mogelijkheden aan. Mijn werk als lector en de vele onderzoeken die we doen zijn nieuwe bergen voor mij, die na afronding telkens weer tot nieuwe vergezichten leiden. Graag wil ik iedereen bedanken die op welke wijze dan ook een bijdrage heeft geleverd aan een van die nieuwe vergezichten, deze lectorale rede.

Allereerst wil ik het college van bestuur, in de personen van Rens Rottier en Robert Zoutendijk, bedanken dat ze mij de kans hebben gegeven om mij, na een periode als associate lector, te benoemen als lector binnen het onderzoekscentrum Christelijk leraarschap van Driestar educatief. Rens, ik waardeer de gesprekken die we samen hebben zeer. Bram de Muynck, mijn collega-lector en inmiddels professor, dank ik voor zijn begeleiding in mijn tijd als associate lector. Bram, het was fijn om jou als begeleider te hebben en ik kijk uit naar onze verdere samenwerking binnen het onderzoekscentrum. Ook bedank ik Nico Broer, die als manager kennisontwikkeling nauw betrokken is bij mijn onderzoek. Nico, ik waardeer je betrokkenheid, nauwkeurigheid en de manier waarop je leidinggeeft aan het presidium. Verder wil ik alle collega's en studenten, scholen en het reformatorisch samenwerkingsverband, die op wat voor manier dan ook bij het onderzoek betrokken zijn, bedanken voor hun inzet. Zonder jullie zou het mij niet gelukt zijn deze rede te schrijven.

In het bijzonder gaat mijn dank uit naar de meeleesgroep, bestaande uit Bram de Muynck, Nico Broer, Lydia van Hartingsveldt, Linda Wolswinkel, Henrieke Schimmel en Rens Rottier. Jullie verschillende blikken waren verfrissend voor mij.

Mijn dank gaat ook uit naar mijn gezin. Lieve Franc, de afgelopen tijd bracht veel spanning met zich mee vanwege mijn gezondheid. Ik ben dankbaar dat het inmiddels beter gaat en wil je bedanken voor je onvoorwaardelijke steun, relativeringsvermogen en humor. Ik besef dat ik onderzoek kan blijven doen omdat jij naast je werk ook genoeg tijd voor de kinderen hebt. Dat is soms een hele klus als ik al de deur uit ben en onze vier kinderen 's morgens op tijd bij

school en kinderopvang moeten zijn. Lieve Lennart, Élodie, Franca en Bartel, ik geniet van jullie. Van de verhalen van school, de verrassende opmerkingen van Franca en de eerste woordjes van Bartel.

Tot slot. Een van de andere stellingen in mijn proefschrift was: “De woorden ‘tolle, lege’ in het bekeringsverhaal van kerkvader Augustinus hebben naast een religieuze ook een grote didactische betekenis.” Ik hoop dat zowel de religieuze als de didactische betekenis door mag blijven dringen in al ons werk.

Driestar hogeschool



Driestar educatief

Burg. Jamessingel 2 Postbus 368 2800 AJ Gouda
T 0182-540333 info@driestar-hogeschool.nl

www.driestar-hogeschool.nl

*Driestar hogeschool leidt - al sinds 1944 - leraren op die met hart en ziel een bijdrage leveren aan het christelijk onderwijs. Wij zijn een onderdeel van kenniscentrum **Driestar educatief** en werken nauw samen met **Driestar onderwijsadvies** en **Driestar managementadvies**.*