



Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk

Naar een doorgaande lijn in de toerusting van leraren voor
passend onderwijs

februari 2013

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2013 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs: Els Schram, Femke van der Meer, Sylvia van Os

Eindredactie: Els Schram

Met dank aan: Fontys Hogescholen (locatie Den Bosch), Hogeschool IPABO (Amsterdam), Marnix Academie (Utrecht), Hogeschool Windesheim (Zwolle), Landelijk overleg Lerarenopleiding Basisonderwijs (LOBO), Alliantie Onderwijs en Jeugdzorg

Informatie

SLO

Afdeling: speciaal onderwijs-primair onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 664

Internet: www.slo.nl

E-mail: so-po@slo.nl

AN: 2.6547.542

Inhoud

Voorwoord	5
1. Inleiding	7
2. Opzet van het onderzoek	9
2.1 Passend onderwijs: omgaan met verschillen en maatwerk	9
2.2 Uitwerking van de onderzoeksvragen	11
2.3 Methoden en uitvoering van onderzoek	12
3. Competenties voor passend onderwijs: bevindingen in de literatuur	15
3.1 Passend onderwijs: kennis, vaardigheden en houdingen	15
3.2 Overzicht van competentiegebieden passend onderwijs	23
4. Het pabo-curriculum in ontwikkeling	27
4.1 Van SBL-competenties naar nieuwe bekwaamheden	27
4.2 De ontwikkeling van kennisbases	29
4.3 Samenvattende conclusies	30
5. De toerusting voor passend onderwijs op de pabo	33
5.1 Positionering en aandacht voor passend onderwijs in het curriculum	33
5.2 Aandacht voor passend onderwijs bij Nederlandse taal en rekenen-wiskunde	38
5.3 Conclusie	41
6. Conclusie en discussie	45
6.1 Reflectie op de bevindingen	45
6.2 Naar aan doorgaande lijn in de toerusting voor passend onderwijs?	49
6.3 Vragen voor de discussie	53
Literatuurlijst	57
Bijlage 1	61
Bijlage 2	69

Voorwoord

Vanaf augustus 2014 moeten scholen zorgen dat er voor elke leerling die extra ondersteuning nodig heeft een passende plek is, zo mogelijk in het regulier onderwijs. Wat dit precies gaat betekenen voor de leraar is niet duidelijk. Dit hangt mede af van keuzes die in regionale samenwerkingsverbanden worden gemaakt. De onduidelijkheid over wat passend onderwijs van leraren vraagt en tot hoever dat moet gaan, maakt het voor lerarenopleidingen basisonderwijs (hierna: pabo's) niet eenvoudig om leraren hiervoor toe te rusten.

In dit rapport *Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk* wordt verkend hoe pabo's het thema passend onderwijs een plaats geven in het curriculum. De titel van het rapport is voor meerdere uitleg vatbaar. Passend onderwijs vraagt veel van leraren. Het vraagt om professionele leraren die open staan voor diversiteit en vanuit een onderzoekende houding hun kennis en vaardigheden met betrekking tot het omgaan met verschillen tussen leerlingen geleidelijk verder ontwikkelen, zodat zij steeds beter maatwerk kunnen leveren. Omgaan met verschillen vormt daarmee de basis voor het realiseren van maatwerk en is dus niet hetzelfde. De competenties voor beide aspecten van passend onderwijs verschillen, in elk geval voor wat betreft de diepgang in kennis en kennistoepassing. De tweede betekenis van de titel slaat op de curricula van de pabo's. Pabo's geven ieder op eigen wijze, vanuit een eigen visie en begrippenkader een invulling aan het leren omgaan met verschillen. Het thema krijgt in alle pabo's veel aandacht, maar zou wel enigszins onder druk kunnen komen te staan als gevolg van de invoering van de kennisbases. Pabo's passen en meten om het thema een goede plek in het curriculum te geven. Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie op het thema en een zekere afbakening van wat binnen de initiële opleiding thuishoort en wat in post-initiële trajecten een plaats zou kunnen krijgen, zou daarbij kunnen helpen. We hopen dat dit rapport daar een bijdrage aan kan leveren. De positionering en concrete uitwerking in het curriculum is en blijft een zaak van elke pabo.

In 2012 heeft SLO een literatuuronderzoek uitgevoerd naar lerarencompetenties voor passend onderwijs. Op basis daarvan zijn drie digitale vragenlijsten ontwikkeld en uitgezet onder onderwijscoördinatoren, opleiders Nederlands en opleiders rekenen-wiskunde van een groot aantal pabo's. Daarnaast zijn uitvoerige gesprekken gevoerd met betrokkenen van vier pabo's en zijn de curricula van deze pabo's bestudeerd. Ook de beleidscontext waarin pabo's functioneren en hun curriculum (her)ontwerpen is beschreven.

Vele personen zijn betrokken geweest bij dit onderzoek. We noemen in de eerste plaats de vier pabo's die wij zeer erkentelijk zijn voor de openhartige gesprekken, het geven van inzage in relevante documenten en het geven van feedback op de concept-vragenlijsten. We bedanken de Alliantie Onderwijs en Jeugdzorg, een samenwerkingsverband van lerarenopleidingen basisonderwijs, voortgezet onderwijs en speciaal onderwijs en diverse kennisinstellingen, gericht op de versterking van het curriculum van de lerarenopleidingen met het oog op de ontwikkeling van passend onderwijs. Dolf van Veen heeft namens de Alliantie steeds meegedacht over de opzet en uitvoering van het onderzoek en ook een bijdrage geleverd aan de uitvoering.

Ook danken we Dominique Hoozemans, voorzitter van het Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs, voor de prettige samenwerking. Ten slotte danken we onze SLO-collega's Berthold van Leeuwen, Marco Zocca en Nienke Nieveen voor hun bijdragen aan de totstandkoming van het rapport.

Els Schram,
Projectleider

1. Inleiding

De leraar speelt een sleutelrol bij het vormgeven van passend onderwijs. Passend onderwijs vraagt om leraren die willen en kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen en antwoord kunnen geven op verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. In de beleidsbrief van de minister aan de Tweede Kamer (31-1-2011) wordt als streven benoemd dat leraren voldoende bagage hebben om te kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen. Leraren moeten in staat zijn te signaleren wanneer een leerling extra ondersteuning nodig heeft. Als dat zo is, dan voorzien ze zelf in die ondersteuning of ze schakelen hulp in, zonder al te veel bureaucratie. Zowel startende als meer ervaren leraren voelen zich niet altijd goed toegerust voor deze opdracht (Van der Meer, 2011; Waslander, 2011). De Onderwijsraad (2011) en de Evaluatie- en Adviescommissie Passend Onderwijs (ECPO) (2011) adviseren om expliciet aandacht te besteden aan de toerusting van leraren op het gebied van passend onderwijs. Dit zal voor een deel binnen de initiële opleidingen gestalte kunnen krijgen. Voor een ander deel zal de professionalisering voor passend onderwijs vooral daarna moeten plaatsvinden. Uit een quickscan naar professionaliseringbehoeften rond passend onderwijs blijkt dat 90% van de scholen in het primair onderwijs acties onderneemt om leraren beter toe te rusten voor het omgaan met verschillen in onderwijsbehoeften (Sontag, 2012).

SLO heeft in 2012, in afstemming met het Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs (LOBO) en de Alliantie Onderwijs en Jeugdzorg, het initiatief genomen om nader onderzoek te doen naar de wijze waarop de toerusting voor passend onderwijs plaats vindt in de pabo. Het gaat om een exploratief onderzoek naar wat pabo's nu doen op dit thema, welke keuzes worden gemaakt, in hoeverre men daar tevreden over is en wat daarbij goed werkt. Het doel van het onderzoek is om deze kennis met alle pabo's te delen. Een volgende stap kan zijn het ontwikkelen van een gedeelde visie op de toerusting voor passend onderwijs en op een mogelijke fasering die hierbij gehanteerd kan worden. Wat is mogelijk in het kader van een brede toerusting in de bachelorfase? Hoe kunnen competenties verder worden versterkt in een nader te doordenken inductiefase? Wat hoort thuis in voortgezette vormen van professionalisering zoals een masteropleiding Special Educational Needs (SEN) of andere nascholing?

De centrale vraag in dit onderzoek luidt: hoe rusten lerarenopleidingen basisonderwijs hun studenten toe voor de realisering van passend onderwijs?

In hoofdstuk 2 worden de onderzoeksvragen, de opzet en de methoden van onderzoek toegelicht. Hoofdstuk 3 geeft een samenvatting van belangrijke inzichten en opvattingen in literatuur over wat passend onderwijs van (startende) leraren basisonderwijs vraagt. In hoofdstuk 4 wordt de context waarbinnen pabo's invulling geven aan hun curriculum beschreven. De bevindingen van het empirisch onderzoek zijn beschreven in hoofdstuk 5. In hoofdstuk 6 worden de inzichten uit de literatuur en de empirische bevindingen met elkaar in verband gebracht. Het rapport besluit met een voorstel tot een conceptueel model en enkele discussiepunten.

2. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de centrale onderzoeksvraag nader uitgewerkt. Het beleid met betrekking tot passend onderwijs vormt het vertrekpunt en wordt kort uiteengezet in paragraaf 2.1. We maken daarbij onderscheid tussen omgaan met verschillen enerzijds en het bieden van maatwerk anderzijds. In paragraaf 2.2 onderscheiden we vier onderzoeksvragen. De methoden van onderzoek, de ondernomen onderzoeksactiviteiten en de manier waarop de gegevens zijn verwerkt en geanalyseerd, worden toegelicht in paragraaf 2.3.

2.1 Passend onderwijs: omgaan met verschillen en maatwerk

2.1.1 Het beleid passend onderwijs

Vanaf augustus 2014 moeten scholen er voor zorgen dat er voor elke leerling die extra ondersteuning nodig heeft een passende plek is (zorgplicht). Dat kan zijn op de school waar de ouders hun kind hebben aangemeld, maar ook op een andere school die beter kan inspelen op de ondersteuning die het kind nodig heeft, in het regulier of in het (voortgezet) speciaal onderwijs. Het beleid passend onderwijs is bedoeld om de groei van het (voortgezet) speciaal onderwijs te remmen en leerlingen zo (lang) mogelijk in het regulier onderwijs te houden (De Bruïne & Smeets, 2010). Het beleid gaat daarmee een stap in de richting van het in de Salamanca verklaring genoemde ideaal van *inclusief onderwijs*, maar het speciaal onderwijs blijft bestaan voor een beperkte groep leerlingen (Fanchamps, Schroën-Ario & Thasing, 2009). De landelijke indicatiestelling en de rugzak verdwijnen. In plaats daarvan organiseren en financieren de samenwerkende scholen de ondersteuning die een kind in de klas nodig heeft. De schoolbesturen werken samen in een samenwerkingsverband om dit te realiseren. De samenwerkingsverbanden kunnen bij het inzetten van middelen voor extra ondersteuning in principe kiezen voor het inrichten of in stand houden van speciale voorzieningen, voor het organiseren van meer flexibele, tijdelijke speciale (tussen)voorzieningen of voor het zo veel mogelijk plaatsen van speciale leerlingen in de reguliere scholen.

Deze beleidskoers van passend onderwijs impliceert dat er in het primair onderwijs regionaal variatie ontstaat in visie op wat er wel en niet van een reguliere basisschool en een reguliere groepsleraar mag worden verwacht. Niet elke reguliere basisschool hoeft alle kinderen een passende plek te bieden. Scholen kunnen zich specialiseren en binnen het samenwerkingsverband onderling afspraken maken over wie welke kinderen het best passende onderwijs kan geven. Basisscholen worden geacht een onderwijsondersteuningsprofiel te formuleren waarin zij aangeven welke basiszorg zij kunnen bieden en welke leerlingen zij extra ondersteuning kunnen geven. Dit kunnen bijvoorbeeld leerlingen met een fysieke beperking zijn of leerlingen met dyslexie. Scholen zullen dus van elkaar verschillen in de extra ondersteuning die zij kunnen bieden en in de deskundigheid die dat van de leraren vraagt. Dit proces heeft zich nog niet uitgekristalliseerd. Dit betekent dat er nog weinig duidelijkheid bestaat over wat passend onderwijs precies inhoudt en van de leraar vraagt (Van der Veen, Smeets & Derriks, 2010). Tegelijkertijd wordt van leraren wel gevraagd om in hun groep een antwoord te geven op verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. De Inspectie van het Onderwijs (2008b) constateert in het Onderwijsverslag 2006 - 2007 dat leraren moeite hebben met het afstemmen van het onderwijs op de verschillende leerlingen in de groep, waaronder zorgleerlingen en excellente leerlingen. In het Onderwijsverslag 2009 - 2010 wordt vermeld dat een derde van de

leraren in het primair onderwijs de instructie niet afstemt op verschillen tussen leerlingen. Leraren richten zich vooral op gemiddeld presterende leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2011). Volgens Ponte (2009) moeten leraren die passend onderwijs willen realiseren goed inspelen op de verschillen tussen leerlingen. Uitgaan van en omgaan met verschillen tussen leerlingen vormen de essentie van passend onderwijs. Zowel startende als meer ervaren leraren voelen zich niet voldoende toegerust voor het omgaan met verschillen binnen het regulier basisonderwijs, met name als het gaat om gedragsproblemen (Van der Meer, 2011). Waslander (2011) stelt dat 'gedifferentieerd lesgeven' veronderstelt dat de aandacht van de leraar niet uitsluitend is gericht op zogeheten zorgleerlingen, maar op alle leerlingen in een groep, dus inclusief de hoog presterende en gemiddeld presterende leerlingen. Leraren die in staat zijn om gedifferentieerd les te geven, weten bij alle leerlingen hogere prestaties te realiseren dan leraren die dat minder goed beheersen (Houtveen, Booij, Jong & Van der Grift, 1999). Gedifferentieerd lesgeven is echter zeer complex en vraagt om een samenspel van vakinhoudelijke kennis en een uitgebreid repertoire aan pedagogische en didactische vaardigheden (Oostdam, 2009).

De Onderwijsraad (2011) en de ECPO (2011) adviseren om meer expliciet aandacht te besteden aan de toerusting van leraren op het gebied van passend onderwijs. Rutten en Jepma (2012) stellen vast dat er substantiële middelen worden uitgetrokken voor professionalisering (verbetering lerarenopleidingen, functiemix, lerarenbeurs, experimenten met prestatiebeloning), maar dat er geen goede probleemanalyse is gemaakt om te bepalen welke middelen nodig zijn om het beleidsdoel van passend onderwijs te bereiken. Het gaat volgens hen eerder andersom: *'Een deel van de middelen die toch al onderdeel uitmaken van het lerarenbeleid en eerder zijn aangekondigd, worden geacht ook bij te dragen aan het succes van passend onderwijs.'* (Rutten & Jepma, 2012, p. 35).

2.1.2 Wat betekent passend onderwijs voor de toerusting van leraren?

Door de onduidelijkheid over wat passend onderwijs van leraren vraagt en tot hoever dat moet gaan, is het voor de initiële lerarenopleiding niet eenvoudig leraren hiervoor toe te rusten. Helder is dat zij leraren onmogelijk kunnen voorbereiden op het voorzien in alle mogelijke speciale onderwijsbehoeften. Wat wel duidelijk is, is dat leraren geacht worden *'hun vaardigheden op orde te hebben, waaronder het omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas. Schoolleiders en leraren die op basis van hun ondersteuningsprofiel extra ondersteuning willen bieden aan leerlingen die dat nodig hebben moeten zich daar ook verder in kunnen scholen.'*, aldus de website van de rijksoverheid over passend onderwijs. (<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/plannen-passend-onderwijs>)

Het kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen lijkt hiermee te worden gezien als basiskwaliteit van de leraar, terwijl het bieden van extra ondersteuning iets is waarvoor verdere scholing nodig is. Hoewel het lastig is om aan te geven waar precies de grens ligt tussen omgaan met verschillen en het bieden van extra ondersteuning en dit ook nog eens per regio en school kan verschillen, proberen we dit onderscheid hier toch iets aan te scherpen.

Omgaan met verschillen wordt in dit rapport opgevat als een vorm van differentiëren die erop gericht is om bij alle leerlingen hoge doelen te realiseren. Omgaan met verschillen is daarmee geen doel op zich, maar vooral een middel. Het gaat er dan om dat leraren kunnen variëren in hun didactisch en pedagogisch repertoire, zowel met betrekking tot sterk als zwak presterende leerlingen. Leraren kunnen opbrengstgericht met verschillen in ontwikkelingsniveau en didactische en pedagogische behoeften omgaan, weten welke intensiverende, compenserende of verrijkende maatregelen effectief zijn en kunnen deze toepassen. Deze kwaliteit vormt de basis voor passend onderwijs.

Het bieden van maatwerk wordt opgevat als een 'gevorderde' vorm van passend onderwijs, die gerelateerd is aan de extra ondersteuning zoals omschreven in het ondersteuningsprofiel van een school. Het zal vaak gaan om leerlingen voor wie individuele, specifiek op de leerling afgestemde leer- of gedragsdoelen moeten worden geformuleerd. Gaat het bij omgaan met verschillen om meer globale verschillen tussen leerlingen, waar leraren vooral op ingaan door naar subgroepen te differentiëren, bij maatwerk analyseert leraren de onderwijsbehoeften diepgaander en stemmen zij het onderwijs veel preciezer op de leerlingen af.

Vaak worden deze twee vormen van passend onderwijs niet van elkaar onderscheiden. In de praktijk is dat ook lastig. Ook bij omgaan met verschillen zal altijd sprake zijn van enig maatwerk. Bovendien gaan bekwame leraren vaak als vanzelfsprekend om met verschillen tussen leerlingen, zien en begrijpen zij de onderwijsbehoeften van leerlingen, spelen daar op in en voorkomen op deze wijze vaak dat verder maatwerk nodig is. Goed omgaan met verschillen werkt dus preventief, terwijl minder goed omgaan met verschillen tot meer storend gedrag en tot een grotere behoefte aan extra ondersteuning voor leerlingen kan leiden.

In het beleid worden deze vormen van passend onderwijs doorgaans ook niet scherp van elkaar onderscheiden. Evenmin bestaat er duidelijkheid over wat op dit gebied van de (start)bekwame leraar kan worden verwacht. In het Actieplan Leraar 2020 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011) wordt gesteld dat de invoering van passend onderwijs de noodzaak voor de professionaliseringsslag in het funderend onderwijs op het terrein van omgaan met verschillen versterkt. In de brief aan de Tweede Kamer *Naar passend onderwijs* ((Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011) stelt minister Van Bijsterveldt dat leraren in staat moeten zijn om te signaleren wanneer een leerling extra ondersteuning nodig heeft. Als dat zo is, dan voorzien ze zelf in die behoefte of ze schakelen hulp in. Waar grenzen liggen tussen wat de leraar geacht wordt zelf te kunnen en wanneer inschakeling van anderen geboden is, wordt niet aangegeven.

2.2 Uitwerking van de onderzoeksvragen

De centrale vraag van het onderzoek is: *hoe rusten pabo's hun studenten toe voor het realiseren van passend onderwijs?*

De aandacht wordt daarbij gericht op competenties met betrekking tot omgaan met verschillen én maatwerk. Passend onderwijs vraagt immers om beide. Het primaat ligt bij omgaan met verschillen. Onze verwachting is dat de pabo vooral een basis voor passend onderwijs legt. Hoewel omgaan met verschillen en maatwerk aandacht kunnen krijgen bij alle vakken of onderwijseenheden in de pabo, ligt de focus binnen dit onderzoek op generieke competenties en op competenties binnen de leergebieden taal en rekenen-wiskunde.

De centrale vraag is uitgewerkt in de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke competenties (kennis, vaardigheden en houdingen) worden genoemd in de literatuur als relevant voor het vormgeven van passend onderwijs?
2. Binnen welke beleidscontext geven pabo's een invulling aan de toerusting voor passend onderwijs?
3. In hoeverre zijn de in de literatuur gevonden competenties terug te vinden in het curriculum van pabo's?
4. Hoe wordt aan deze competenties gewerkt? En wat zijn de ervaringen ermee?
 - In welke onderdelen (vakken, leerjaren, opdrachten, et cetera) bestaat aandacht voor passend onderwijs?
 - Op welke wijze (type opdrachten, toetsing) krijgt deze aandacht vorm?

2.3 Methoden en uitvoering van onderzoek

2.3.1 Literatuuronderzoek

In de eerste fase van het onderzoek is onderzocht welke vaardigheden, houdingen en kennis in de literatuur over passend onderwijs worden genoemd. Bij het zoeken naar literatuur is gebruik gemaakt van de 'sneeuwbalmethode'. Er is vooral gebruik gemaakt van Nederlandse literatuur. Wel zijn de bevindingen uit een recent Europees rapport van de European Agency for Development in Special Needs Education meegenomen. Hierin werd onderzocht hoe leraren via de initiële opleiding worden voorbereid om te werken binnen 'inclusief onderwijs' (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Gaandeweg het literatuuronderzoek bleek dat vooral vakinhoudelijke kennis en vaardigheden, zoals het formuleren van gedifferentieerde doelen, het geven van een gedifferentieerde instructie en het inzetten van didactische en pedagogische handelingsalternatieven, niet expliciet worden genoemd in onderzoek naar passend onderwijs. Ook kennis en vaardigheden met betrekking tot het realiseren van maatwerk met betrekking tot bepaalde subgroepen leerlingen kwamen we in de onderzoeken naar competenties en passend onderwijs niet uitgebreid tegen. Deze kennis en vaardigheden komen wel aan bod in andere literatuur, zoals in publicaties over handelingsgericht werken (Pameijer et al., 2009), in het Protocol Ernstige Reken Wiskunde-problemen en Dyscalculie (Van Groenestijn, Borghouts & Janssen, 2011) en het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Gijsel, Scheltinga, Druenen & Verhoeven, 2011a). Omdat deze kennis en vaardigheden erg belangrijk lijken te zijn voor passend onderwijs zijn deze ook meegenomen.

2.3.2 Interviews

De literatuurstudie heeft geresulteerd in een lijst van kennis, vaardigheden en houdingen. Op basis hiervan is een topiclijst samengesteld voor semi-gestructureerde interviews (zie bijlage 1). Er zijn interviews gehouden met betrokkenen van pabo's van vier hogescholen. Het gaat om de Marnix Academie, Windesheim, Fontys en Hogeschool iPabo. Deze pabo's besteden elk op eigen wijze aandacht aan passend onderwijs en werden aangedragen door experts met een brede kennis van het paboveld. Om pragmatische redenen is het aantal betrokken pabo's tot deze vier beperkt. Er is steeds getracht te spreken met een opleider rekenen-wiskunde, een opleider Nederlandse taal en met een onderwijscoördinator en/of opleider onderwijskunde/pedagogiek. Op twee pabo's is dat gelukt. Op één pabo is met een opleider taal en een opleider rekenen-wiskunde gesproken. Op de andere pabo is met een opleider rekenen-wiskunde en een onderwijscoördinator gesproken. Voorafgaand aan de interviews hebben de betrokken pabo's documentatie over hun curriculum opgestuurd die door de onderzoekers vooraf is bestudeerd.

De interviews zijn steeds afgenomen door de projectleider en één van de projectmedewerkers. Van de interviews zijn geluidsopnames gemaakt die zijn uitgetypt. Op basis daarvan zijn verslagen gemaakt die ter goedkeuring zijn voorgelegd aan de betrokkenen.

2.3.3 Vragenlijsten en respons

De lijst kennis, vaardigheden en houdingen uit de literatuur is omgezet naar drie digitale vragenlijsten voor onderwijscoördinatoren, opleiders rekenen-wiskunde en opleiders Nederlandse taal.

De inhoud van de vragenlijst is voor feedback aan interne en externe experts voorgelegd. Daarnaast zijn de lijsten voorgelegd aan de geïnterviewde opleiders. Ten slotte zijn de vragenlijsten bij wijze van 'pilot' door enkele opleiders ingevuld. De feedback heeft ertoe geleid dat de vragenlijst op onderdelen is aangepast. Ook is de lijst ingekort, opdat deze niet te veel tijd van respondenten zou vragen.

Na verwerking van de feedback zijn de vragenlijsten vervolgens omgezet in een digitale vragenlijst met behulp van het programma Survey Monkey. De vragenlijsten zijn verspreid via

LOPON2 voor opleiders Nederlandse taal, via de Panama-nieuwsbrief voor opleiders rekenen-wiskunde en via het netwerk voor onderwijscoördinatoren. De vragenlijsten zijn ingevuld door 22 onderwijscoördinatoren, 11 opleiders rekenen-wiskunde en 14 opleiders Nederlandse taal. Er zijn in totaal 26 hogescholen met een pabo (soms op meerdere locaties). We beschouwen de respons als ruim voldoende om een gevarieerd beeld te schetsen van de invullingen en werkwijzen op het gebied van passend onderwijs in pabo's.

2.3.4 Analyse en verwerking van de resultaten

De uitkomsten van de drie digitale vragenlijsten zijn eerst per vraag geanalyseerd. Daarnaast heeft er documentenanalyse plaatsgevonden voor zover deze documenten werden toegestuurd door de respondenten. Hierbij ging het om beschrijvingen van modules, curriculumschema's en studiegidsen. Vervolgens zijn de uitkomsten samengevat per subthema.

In de vragenlijst voor onderwijscoördinatoren gaat het om de volgende subthema's:

- positionering van het thema passend onderwijs in het curriculum;
- visieontwikkeling met betrekking tot passend onderwijs;
- ontwikkeling van positieve houding ten aanzien van diversiteit;
- kennis en vaardigheden met betrekking tot (moeilijk) gedrag;
- klassenmanagement;
- samenwerken met ouders en anderen.

In de vragenlijsten voor de opleiders rekenen-wiskunde en Nederlandse taal gaat het om de subthema's:

- differentiëren met de methode als differentiatiemiddel;
- kennis en vaardigheden met betrekking tot gedifferentieerde instructie;
- kennis en vaardigheden met betrekking tot ondersteuning bij taal- en rekenproblemen;
- kennis en vaardigheden met betrekking tot verrijkend taal- en rekenonderwijs;
- vaardigheden met betrekking tot het organiseren van de rekenles;
- kennis en vaardigheden met betrekking tot (groeps)plannen.

Vanwege de grote overeenkomsten in de uitkomsten van de vragenlijsten zijn deze voor taal en rekenen-wiskunde samengenomen. De verslagen van de interviews zijn geïntegreerd opgenomen in het verslag van de vragenlijsten. De interviews zijn vooral gebruikt als verdiepende toelichting op bepaalde bevindingen.

3. Competenties voor passend onderwijs: bevindingen in de literatuur

In dit hoofdstuk worden inzichten en opvattingen geïnterpreteerd wat passend onderwijs van (startende) leraren basisonderwijs vraagt. Deze inventarisatie wordt samengevat in paragraaf 3.1. Paragraaf 3.2 geeft de belangrijkste competenties weer in een schema.

3.1 Passend onderwijs: kennis, vaardigheden en houdingen

In deze paragraaf wordt samengevat welke houdingen, kennis en vaardigheden in de literatuur als essentieel worden beschouwd voor passend onderwijs. Eerst wordt kort ingegaan op het begrip 'competenties'. In dit hoofdstuk worden zo mogelijk aspecten van kennis, vaardigheden en houdingen steeds onderscheiden. In werkelijkheid zullen deze aspecten, om tot competent handelen te leiden, steeds met elkaar verbonden moeten zijn. Vervolgens wordt kort stil gestaan bij Europese bevindingen en uitgebreider op Nederlands onderzoek. De onderzoeken vertrekken vanuit verschillende visies: soms is dat inclusief onderwijs, soms passend onderwijs. Inclusief onderwijs gaat verder dan passend onderwijs en streeft er naar dat alle leerlingen, ongeacht beperkingen op fysiek, intellectueel, sociaal, emotioneel of taalgebied, een plek hebben in reguliere voorzieningen.

3.1.1 Competenties

In dit onderzoek gaat het om houdingen, kennis en vaardigheden voor de vormgeving van passend onderwijs. Bij professioneel handelen gaat het uiteindelijk om de integratie van deze drie aspecten. De integratie van kennis, vaardigheden en houdingen die nodig is voor het uitvoeren van professionele taken in een beroepsmatige context is volgens Eraut (1994) de kern van het begrip competentie. Lerarencompetenties kunnen worden gedefinieerd als 'een geïntegreerd geheel van gedragsrepertoire, kennis, inzicht, beroepshouding en -opvattingen, persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten.' Op basis van deze competenties kan de leraar zijn verantwoordelijkheden in de concrete beroepspraktijk op een professionele manier waarmaken. (WOSO, 2004, p. 19). Competenties worden vaak gevisualiseerd met de metafoor van de ijsberg (Spencer & Spencer, 1993). Onder water en dus niet zichtbaar bevinden zich zelfconcept en stabiele persoonlijkheidseigenschappen. Datgene wat zich boven het wateroppervlakte bevindt, namelijk kennis en vaardigheden, is relatief eenvoudiger te ontwikkelen.

Het gaat er uiteindelijk om dat leraren een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden, houdingen, persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten ontwikkelen. Op basis van deze competenties kan de leraar zijn verantwoordelijkheden in de concrete beroepspraktijk op een professionele manier waarmaken. Dit stelt eisen aan de manier waarop de toerusting voor passend onderwijs in het curriculum van pabo's is opgenomen. Op dit moment hebben de pabo's het curriculum mede gebaseerd op de competenties die zijn opgesteld door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren, de zogenaamde 'SBL-competenties'. Deze zeven competenties kunnen door pabo's zelf worden uitgewerkt. Uit dit hoofdstuk zal blijken dat alle zeven competenties relevant zijn voor de vormgeving van passend onderwijs.

De SBL-competenties

1. Interpersoonlijke competentie
2. Pedagogische competentie
3. Vakinhoudelijk en didactische competentie
4. Organisatorische competentie
5. Competentie samenwerken met collega's
6. Competentie samenwerken met ouders en extern betrokkenen
7. Competentie reflectie en ontwikkeling

De Onderwijscoöperatie heeft in 2012 concept-bekwaamheidseisen opgesteld, ter vervanging van de SBL-competenties. Hierop wordt nader ingegaan in hoofdstuk 4.

3.1.2 Een Europees profiel voor de inclusieve leraar

De European Agency for Development in Special Needs Education heeft een profiel opgesteld voor een leraar in inclusieve onderwijssettings. Dit profiel is tot stand gekomen naar aanleiding van het project Teacher Education for Inclusion (TE4I) waarin drie jaar lang is gezocht naar essentiële houdingen, kennis en vaardigheden voor leraren binnen inclusief onderwijs in 25 verschillende landen in Europa (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Het profiel bestaat uit vier kernwaarden. Bij elke kernwaarde horen enkele competentiegebieden. Voor ieder competentiegebied worden essentiële attitudes, kennis en vaardigheden beschreven. Omdat het hierbij om heel veel aspecten gaat, wordt steeds alleen een voorbeeld gegeven.

1. Waarderen van diversiteit bij leerlingen

Diversiteit bij leerlingen wordt beschouwd als een bron en toegevoegde waarde voor het onderwijs. De competentiegebieden die met deze kernwaarde samen gaan, hebben betrekking op:

Opvattingen over inclusief onderwijs

- Een *attitude* die aan dit competentiegebied ten grondslag ligt is:
 - dat onderwijs gebaseerd is op geloof in gelijkheid, mensenrechten en democratie voor alle leerlingen.
- Essentiële *kennis* die ten grondslag ligt aan dit competentiegebied is bijvoorbeeld
 - de theoretische en praktische concepten en principes van inclusief onderwijs binnen een mondiale en lokale context.
- Een cruciale *vaardigheid* die binnen dit competentiegebied ontwikkeld moet worden, is:
 - empathie tonen voor de diverse noden van leerlingen.

De visie van de leraar ten aanzien van diversiteit bij leerlingen

- Een *attitude* die aan dit competentiegebied ten grondslag ligt is dat:
 - het 'normaal' is om anders te zijn.
- Een voorbeeld van *essentiële kennis* die ten grondslag ligt aan dit competentiegebied is:
 - leerlingen kunnen worden ingezet als bron om meer te leren over diversiteit bij henzelf en hun leeftijdsgenoten.
- Een cruciale *vaardigheid* binnen dit competentiegebied is:
 - leren hoe van verschillen geleerd kan worden.

2. Ondersteunen van alle leerlingen

Leraren hebben hoge verwachtingen ten aanzien van de prestaties van alle leerlingen.

Bevorderen van het academisch, praktisch, sociaal en emotioneel leren van alle leerlingen

- Een *attitude* die aan dit competentiegebied ten grondslag ligt is:
 - dat leren eerst en vooral een sociale activiteit is.
- Essentiële *kennis* die ten grondslag ligt aan dit competentiegebied is bijvoorbeeld:

- de waarde van samenwerking met ouders en families.
- Een cruciale *vaardigheid* die binnen dit competentiegebied ontwikkeld moet worden, is:
 - een effectieve verbale en non-verbale communicator zijn die kan reageren op de verschillende communicatiebehoeften van leerlingen, ouders en andere professionals.

Effectieve onderwijsbenaderingen in heterogene klassen

- Een attitude die aan dit competentiegebied ten grondslag ligt is:
 - dat effectieve leraren kunnen lesgeven aan alle leerlingen.
- Essentiële *kennis* die ten grondslag ligt aan dit competentiegebied is bijvoorbeeld:
 - kennis over hoe leerlingen leren en welke onderwijsmodellen het leerproces ondersteunen.
- Een cruciale *vaardigheid* binnen dit competentiegebied is:
 - het gebruiken van leiderschapsvaardigheden in de klas die systematische benaderingen van positief klassenmanagement vereisen.

3. Samenwerken met anderen

Samenwerking en teamwerk zijn essentieel voor alle leraren.

Samenwerken met ouders en families

- Een attitude die aan dit competentiegebied ten grondslag ligt is:
 - het besef van de toegevoegde waarde van het samenwerken met ouders en families.
- Essentiële *kennis* die ten grondslag ligt aan dit competentiegebied is bijvoorbeeld:
 - de kennis dat inclusief onderwijs gestoeld is op samenwerken.
- Een cruciale *vaardigheid* binnen dit competentiegebied is:
 - ouders en families effectief betrekken bij het ondersteunen van het leren van hun kind.

Samenwerken met verschillende andere onderwijsprofessionals

- Een *attitude* die aan dit competentiegebied ten grondslag ligt is:
 - dat inclusief onderwijs vereist dat alle leraren in teamverband werken.
- Essentiële *kennis* die ten grondslag ligt aan dit competentiegebied is bijvoorbeeld:
 - kennis van de waarde en voordelen van het samenwerken met andere leraren en onderwijsprofessionals.
- Een cruciale *vaardigheid* binnen dit competentiegebied is:
 - het implementeren van leiderschap in de klas en managementvaardigheden die een effectieve multi- en interdisciplinaire samenwerking mogelijk maken.

4. Persoonlijke professionele ontwikkeling

Leraren zijn verantwoordelijk voor hun eigen professionele ontwikkeling. Het gaat hierbij om een leven lang leren. Daarnaast is het belangrijk dat leraren reflecteren op het eigen handelen.

Leraren kunnen reflecteren op hun onderwijspraktijk

- Een *attitude* die aan dit competentiegebied ten grondslag ligt is:
 - dat onderwijzen een probleemoplossende activiteit is die een continue en systematische planning, evaluatie, en reflectie vereist, waarna acties worden aangepast.
- Essentiële *kennis* die ten grondslag ligt aan dit competentiegebied is bijvoorbeeld:
 - kennis van methoden en strategieën voor het evalueren van het eigen werk en de eigen prestaties.
- Een cruciale *vaardigheid* binnen dit competentiegebied is:
 - het systematisch evalueren van de eigen prestaties.

Initiële lerarenopleiding als basis zien voor continue professionele ontwikkeling

- Een *attitude* die aan dit competentiegebied ten grondslag ligt is:
 - dat leraren verantwoordelijk zijn voor hun eigen continue professionele ontwikkeling.
- Essentiële *kennis* die ten grondslag ligt aan dit competentiegebied is bijvoorbeeld:
 - kennis van de onderwijswetgeving en de wettelijke context waarbinnen gewerkt wordt en de verantwoordelijkheden en plichten tegenover leerlingen, hun families, collega's en het lerarenberoep binnen die wettelijke context.
- Een cruciale *vaardigheid* binnen dit competentiegebied is:
 - flexibiliteit in het aanwenden van onderwijsstrategieën die innovatie en het persoonlijke leren promoten.

3.1.3 Competenties voor passend onderwijs

Op verzoek van het ministerie heeft het Landelijk Expertisecentrum Onderwijs & Zorg (LEOZ) onderzocht welke competenties een leraar nodig heeft om effectief te kunnen functioneren in een 'inclusieve onderwijssetting'. Dit onderzoek heeft geresulteerd in een tweetal basisdimensies als aanvulling op de SBL-competenties (Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons & Van Velthooven, 2009).

Basisdimensie A geeft een beschrijving van een *professionele beroepshouding en daaraan verbonden kwaliteiten*:

- Ten eerste staat de *visie van de leraar op inclusie en het waarderen van diversiteit* daarin centraal. De leraar handelt vanuit een positieve en onderbouwde visie op inclusie, diversiteit en burgerschap. De leraar gaat uit van gelijkwaardigheid en ziet diversiteit in de groep als uitdaging en weet die effectief in te zetten bij de vormgeving van het onderwijs. De leraar heeft zelfvertrouwen en vertrouwen in eigen competenties in de omgang met verschillen.
- Ten tweede wordt de *normatieve professionaliteit* van de leraar genoemd. De leraar zorgt voor een goede balans tussen instrumentele, communicatieve en normatieve aspecten van het beroep. De leraar stemt af op meerdere lagen in de ondersteuningsvraag van de leerling en vraagt zich voortdurend af; "Hoe zorg ik ervoor dat ik de goede dingen goed doe?"
- Als laatste is het *authentiek functioneren* van de leraar van belang. De leraar weet dat hij ertoe doet en is fysiek, emotioneel en cognitief in evenwicht.

In basisdimensie B staat *diepgang in kennistoepassing en –ontwikkeling* centraal.

Het gaat daarbij om het *kritisch toepassen van kennis* en om het *hanteren van de cyclus professioneel werken*.

In deze cyclus komen drie uitgangspunten samen:

- Ten eerste de gerichtheid van de leraar op *ontwikkelingsmogelijkheden en krachtbronnen van de leerling* zelf en van de omgeving.
- Ten tweede de gerichtheid van de leraar op *actieve participatie en partnerschap met leerlingen, ouders/verzorgers en anderen* die bij de ontwikkeling van het kind betrokken zijn.
- Ten derde het werken vanuit een *onderzoekende houding*. Dit houdt in dat het professioneel handelen voortdurend wordt aangepast aan steeds nieuwe omstandigheden en dat al doende kennis wordt ontwikkeld (Claasen, et al. 2009).

LEOZ heeft tevens een curriculumadvies 'Opleiden voor passend onderwijs' voor pabo's geformuleerd (Fanchamps et al, 2009). Het advies is gebaseerd op een curriculuminventarisatie van drie hogescholen en enkele conferenties. De onderzoekers constateren dat er weinig consensus bestaat over de inhoud van het begrip passend onderwijs en over de daarbij behorende competenties en activiteiten. Men is het erover eens dat een *onderzoekende houding* een belangrijke voorwaarde vormt voor passend onderwijs. Verder leggen opleiders het accent op de verbetering van *didactische vaardigheden*. Als het gaat om de kennis over gedragsproblemen verschillen de meningen van opleiders sterk. Sommigen vrezen namelijk dat deze kennis vooral kan leiden tot het etiketteren van problemen. Tijdens de conferenties worden wel grenzen gesteld aan de mogelijkheden voor pabo's om studenten toe te rusten voor passend onderwijs. Met de extra aandacht voor vakinhoudelijke kennis in het bijzonder voor taal en rekenen-wiskunde vragen opleiders zich af of er voor passend onderwijs nog wel voldoende tijd en plaats is. Opvallend zijn verder de opvattingen over het leren *werken met groepsplannen*. Er wordt vooral waarde gehecht aan het kunnen lezen van groepsplannen, iets minder aan het uitvoeren van deze plannen en nog minder aan het zelf kunnen opstellen ervan.

In het advies wordt een verdeling in vier zorgniveaus voorgesteld (zie bijlage 2). In zorgniveau 1 vindt een oriëntatie op passend onderwijs plaats. Het gaat dan om attitudevorming en om kennis en vaardigheden die met 'reguliere' leerlingbegeleiding op het gebied van leren, sociaalemotionele ontwikkeling en/of studiekeuze te maken hebben. In zorgniveau 2 gaat het om een kennismaking met passend onderwijs. De student kan door middel van actieonderzoek aspecten van passend onderwijs op een school onderzoeken en naar structurele oplossingen zoeken. Op zorgniveau 3 'kennis en toepassing' wordt verdieping van inzicht in zorgkenmerken, zorgstructuren en planmatig handelen centraal gesteld. De student moet dan bijvoorbeeld in staat worden geacht met de opgebouwde kennis en vaardigheden een handelingsplan te kunnen lezen en toepassen. Het advies is om deze drie niveaus aan te bieden binnen de initiële opleiding. Met de beheersing van deze drie niveaus is de leraar startbekwaam voor passend onderwijs. Als de student zich nog verder wil bekwamen, op het niveau van Master Special Educational Needs (SEN), dan kan dit, maar het liefst met een aantal jaren praktijkervaring. Dit betreft zorgniveau 4, wat uitvoering en onderzoek met betrekking tot passend onderwijs inhoudt. Het advies bevat verder een kwantitatief criterium voor de aandacht die de toerusting voor passend onderwijs zou moeten krijgen. Een investering van minimaal 25% van de opleidingstijd in de initiële lerarenopleiding basisonderwijs zou moeten worden gekoppeld aan de invulling van een uitstroombroefiel passend onderwijs. Daarmee zou volgens de auteurs "de kwaliteit geborgd zijn en wordt een deugdelijke basis gelegd voor een vervolgstudie op masterniveau" (Fanchamps et al., 2009, p. 49). Waar deze uitspraak op is gebaseerd, wordt niet inzichtelijk gemaakt.

Van de Kant en Van Stralen (2009) stellen eveneens dat de leraar die passend onderwijs realiseert een meer academische *onderzoekende houding* moet hebben. Leraren dienen in staat te zijn om onderzoekend te handelen en hun praktijk te verbeteren door deze systematisch te onderzoeken. Ten aanzien van diversiteit dienen zij ook een creatieve en flexibele houding te ontwikkelen (De Bruïne & Smeets, 2010; De Bruïne et al., 2011). Andere houdingsaspecten die veelvuldig terugkeren in de literatuur zijn het hebben van *hoge verwachtingen*, het onderkennen van talenten en het uitgaan van kansen in plaats van belemmeringen (Adema et al., 2009; Greven, 2001; Pameijer et al., 2009; De Bruïne et al., 2011).

Als het om vaardigheden gaat wordt het kunnen *signaleren* van speciale onderwijsbehoeften veel genoemd. De Bruïne et al. (2011) noemen ook de vaardigheden die bij *handelingsgericht werken* worden onderscheiden. Het werken vanuit de principes van een *activerende didactiek* wordt eveneens door deze auteurs genoemd als vaardigheid, evenals het scheppen van een klimaat waarin leerlingen met succes kunnen leren en werken en het zodanig plannen en organiseren van het onderwijs dat tegemoet kan worden gekomen aan de diversiteit in de klas (*klassenmanagement*).

Een andere vaardigheid die veel genoemd wordt betreft het (willen en) kunnen *samenwerken* met ouders en andere betrokkenen, het (willen en) kunnen *vragen van ondersteuning* bij anderen.

Wat betreft *kennisaspecten* wordt de nadruk gelegd op *kennis van leerlijnen en leerinhouden en didactiek* (Fanchamps et al., 2009; Adema et al., 2009; De Bruïne et al., 2011). De (vak)didactische kennis moet daarbij zijn gericht op de diversiteit van de leerlingen. Het gaat hierbij ook om het kunnen toepassen van deze kennis. Ook kennis over theoretische concepten met betrekking tot *sociaalemotionele ontwikkeling en gedrags- en leerproblemen* wordt genoemd. Onduidelijk is of de leraar ook meer orthopedagogische en -didactische kennis moet beheersen en kunnen toepassen. Aangegeven wordt dat kennis van theoretische concepten belangrijk is, maar dat het niet wenselijk is dat een leraar stereotypen, labels of theorieën op een situatie plakt, of technieken hanteert zonder echt rekening te houden met de kenmerken

van de betreffende situatie (Van Beukering & Touw, 2009; Greven, 2007; De Bruïne & Smeets, 2010). Een leraar moet kunnen reflecteren op eigen opvattingen en ervaringen en moet in staat zijn overtuigingen, inzichten en ervaringen te verbinden met theoretische concepten op zijn vakgebied. Ook genoemd worden *kennis van de zorgstructuur* rond de school en van mogelijkheden voor doorverwijzing naar specialistische vormen van ondersteuning.

3.1.4 Competenties rond 'omgaan met verschillen' en 'maatwerk'

Kennis en vaardigheden met betrekking tot het *omgaan met verschillen*, zoals het kunnen formuleren van gedifferentieerde doelen, het geven van een gedifferentieerde instructie en het kunnen inzetten van didactische en pedagogische handelingsalternatieven worden niet expliciet genoemd in onderzoek op het gebied van passend onderwijs. Er wordt wel gewezen op het belang van het kunnen hanteren van de handelingsgerichte cyclus, maar om welke kennis en welke vaardigheden het daarbij gaat, wordt niet expliciet beschreven. Ook kennis en vaardigheden met betrekking tot het realiseren van meer *specifiek maatwerk* met betrekking tot bepaalde subgroepen leerlingen komen we in de onderzoeken naar competenties en passend onderwijs niet uitgebreid tegen. Deze kennis en vaardigheden komen wel aan bod in literatuur over omgaan met verschillen bij taal en rekenen-wiskunde, in publicaties over handelingsgericht werken (Pameijer et al., 2009) en in het Protocol Ernstige RekenWiskunde-problemen en Dyscalculie (Van Groenestijn, Borghouts, & Janssen, 2011) en het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2011).

Zowel bij taal als rekenen-wiskunde worden voor het effectief omgaan met verschillen de volgende kennis en vaardigheden als cruciaal aangemerkt (Zie: Vernooij, 2006; Kaskens, 2010; Gelderblom, 2009):

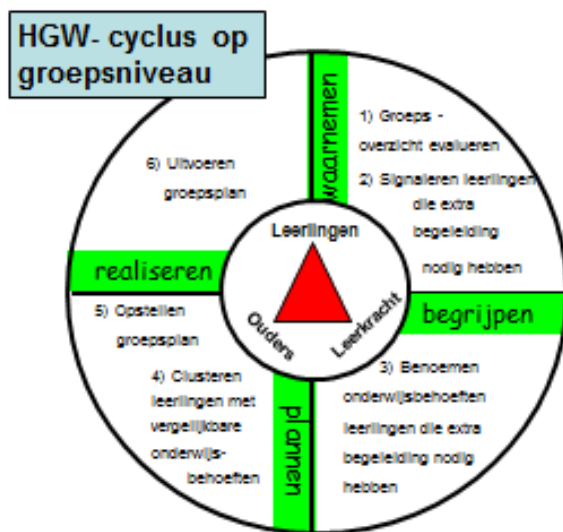
- het kunnen formuleren van gedifferentieerde (hoge) en toetsbare doelen;
- het monitoren van de taal- en rekenontwikkeling (via observaties en gebruik van LOVS);
- het kennen van maatregelen die kunnen worden ingezet wanneer de taal- of rekenontwikkeling anders verloopt dan verwacht;
- het kunnen werken met leerlijnen en daarbij goed gebruik maken methoden en leermaterialen;
- het kunnen aanpassen van de instructie (door deze te verlengen en intensiveren, meer te expliciteren/structureren en/of door bijvoorbeeld één strategie centraal te stellen).

Binnen SLO is er in verschillende onderzoeken aandacht besteed aan competenties van leraren ten aanzien van het maken van (speciale) leerplannen (De Boer, De Kievit, Klein, Mulder & Rodenboog, 2009; Letschert, 2005). Hierbij worden de volgende leerplankundige competenties onderscheiden:

- het kunnen selecteren van doelen en inhouden;
- het vormgeven van doelen en inhouden in leerarrangementen of het herontwerpen van dergelijke arrangementen en materialen;
- het uitvoeren van onderwijs en in staat zijn daarop te reflecteren;
- het kunnen beoordelen en waarderen van onderwijsarrangementen en op basis daarvan bijstellen.

De methodiek van handelingsgericht werken (HGW) wordt de laatste jaren op grote schaal toegepast in het Nederlandse basisonderwijs. HGW is een planmatige en cyclische werkwijze waarbij het signaleren en begrijpen van onderwijsbehoeften van leerlingen centraal staan. In de aanpak van de 1-zorgroute wordt de HGW-cyclus uitgewerkt op groeps-, school- en bovenschoolniveau. Op groepsniveau wordt minimaal drie keer per jaar een HGW-cyclus doorlopen, waarin de leraar groepsoverzichten met relevante gegevens en onderwijsbehoeften van de leerlingen beschrijft, vergelijkbare onderwijsbehoeften clustert tot twee à drie subgroepen en de doelen en leeractiviteiten per subgroep in een groepsplan vastlegt.

De HGW-cyclus kent vier fasen met in totaal zes stappen:



Vaardigheden die leraren hierbij onder andere moeten beheersen zijn het analyseren van (toets)gegevens, het op basis van deze analyses zo nodig verbeteracties plannen, verbeteracties uitvoeren, evalueren op basis van gegevensverzameling, hierop reflecteren en de verbeteracties zo nodig bijstellen.

In het Protocol Leesproblemen en Dyslexie worden onder andere de volgende kennisaspecten genoemd:

- de leraar weet hoe de ontwikkeling van het leren lezen en spellen van groep 1 t/m 8 globaal verloopt;
- de leraar kent risicofactoren en signalen van leesproblemen/dyslexie;
- de leraar heeft kennis van leerstoflijnen, didactiek en methodes;
- de leraar weet wat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften nodig hebben;
- de leraar heeft kennis van risicofactoren en signalen van leesproblemen/dyslexie;
- de leraar is bekend met dwaalwegen in de behandeling van dyslexie.

Volgens het Protocol Ernstige RekenWiskunde-problemen en Dyscalculie is een leraar toegerust voor passend onderwijs als diagnosticerend onderwijzen vorm krijgt. Er vindt dan een continu proces plaats van observeren, signaleren, registreren, interpreteren en afstemmen. De leraar concentreert zich op het denken en handelen van de leerling en stemt het eigen pedagogisch en didactisch handelen daarop af (Van Groenestijn et al., 2011).

Het Protocol Ernstige RekenWiskunde-problemen en Dyscalculie gaat ervan uit dat de bekwaamheid van de leraar bepalend is voor de mate waarin hij kan differentiëren en dat een leraar kan groeien in zijn bekwaamheid. Leraren werken aan professionalisering door samenwerking en reflectie op hun didactisch handelen en kunnen zo doorgroeien van spoor 1 naar spoor 2 en 3. Op spoor 1 benaderen de leraren de klas als homogene groep en kunnen zij omgaan met geringe verschillen. Op spoor 2 differentieert de leraar binnen de groep met subgroepen en op spoor 3 differentieert de leraar binnen de groep met subgroepen en individuele leerlingen. Hoewel spoor 1 wordt gezien als startfase voor beginnende leraren, wordt spoor 2 gezien als basis voor passend onderwijs. Dit is het niveau waarop diagnosticerend onderwijzen vorm krijgt (Van Groenestijn, Borghouts & Janssen, 2011).

Spoor 1: de leraar:

- is startbekwaam;
- benadert de klas als een homogene groep;
- gebruikt een goede rekenwiskunde-methode;
- kan conform de methode observeren, interpreteren en problemen inschatten;
- kan omgaan met geringe verschillen in de groep;
- krijgt structurele ondersteuning van de interne rekenexpert bij de begeleiding van leerlingen met meer speciale rekenbehoeften.

Spoor 2: de leraar:

- zie spoor 1, plus;
- differentieert binnen de groep met subgroepen;
- kan spelen met de methode, gebaseerd op inzicht in leerstoflijnen en ontwikkelingslijnen van kinderen;
- kan lesinhoud en lesmateriaal afstemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen;
- kent de verschillende handelingsniveaus en spreekt leerlingen op het juiste niveau aan;
- krijgt regelmatige ondersteuning van de interne rekenexpert bij de begeleiding van leerlingen in de fase oranje en rood.

Spoor 3: de leraar:

- zie spoor 2, plus;
- differentieert binnen de groep met subgroepen en individuele leerlingen;
- legt individuele accenten in de (sub)groepsplannen;
- kan individuele hulp binnen de groep geven;
- kan een diagnostisch gesprek voeren;
- werkt voor de begeleiding van leerlingen in de fase oranje en in de fase rood 'op maat' samen met de interne rekenexpert en indien nodig met externe deskundig(en).

3.1.5 Samenvattende opmerkingen

In paragraaf 3.1 passeerden een groot aantal houdings-, kennis- en vaardigheidsaspecten die relevant zijn voor passend onderwijs de revue. Het Europese profiel geeft een zeer uitgebreide lijst weer van attitudes, kennis en houdingen. Soms hebben deze een hoog abstractieniveau (kennis van de theoretische en praktische concepten en principes van inclusief onderwijs binnen een mondiale en lokale context) of ze zijn redelijk vaag ('leren hoe van verschillen kan worden geleerd'). Bij sommige aspecten, bijvoorbeeld 'kennis van de onderwijswetgeving', kan men zich afvragen hoe wezenlijk deze zijn voor de praktische vormgeving van passend onderwijs. Andere aspecten zijn zo breed en complex dat ze om een verdere uitwerking vragen. Dat geldt bijvoorbeeld voor 'flexibiliteit in het aanwenden van onderwijsstrategieën die innovatie en het persoonlijke leren promoten'. Het is de vraag of dit profiel de Nederlandse lerarenopleidingen veel houvast biedt. Het gaat om heel veel competenties en vaak ook om een zeer hoog niveau van functioneren. Het profiel maakt in elk geval duidelijk dat inclusief onderwijs veel van de leraar vraagt. Onduidelijk blijft wat wel en wat niet binnen het bereik van de pabo ligt.

Passend onderwijs lijkt in het LEOZ-advies zowel betrekking te hebben op omgaan met verschillen als op het bieden van maatwerk. De meer gevorderde competenties van passend onderwijs staan centraal. Competenties die het leren omgaan met verschillen betreffen krijgen relatief minder aandacht. De vier zorgniveaus die in het LEOZ-advies worden onderscheiden, geven niet aan welke vaardigheden, kennis en houdingen binnen de verschillende zorgniveaus ontwikkeld dienen te worden. Wel wordt gesteld dat de leraar met de beheersing van de eerste drie niveaus startbekwaam zou zijn. Dit houdt in dat studenten in staat zijn om een handelingsplan te lezen en toe te passen, maar ook dat ze door middel van actieonderzoek aspecten van passend onderwijs kunnen onderzoeken.

Opvallend is dat houdingsaspecten in de literatuur veel accent krijgen. Het gaat dan vooral om een positieve houding en zelfvertrouwen ten opzichte van het omgaan met verschillen tussen leerlingen, om hoge verwachtingen en om een onderzoekende, reflecterende, op samenwerking gerichte houding. Deze houdingen lijken essentieel voor passend onderwijs. Als het om vaardigheden gaat, wordt het kunnen signaleren van speciale onderwijsbehoeften veel genoemd. Verder gaat het om vaardigheden op het gebied van klassenmanagement, samenwerken met ouders en andere betrokkenen en om vaardigheden die bij handelingsgericht werken worden onderscheiden.

Wat betreft kennisaspecten wordt de nadruk gelegd op kennis van leerlijnen en didactiek en kennis van theoretische concepten met betrekking tot sociaalemotionele ontwikkeling en gedrag. Er is ook relatief veel aandacht voor aspecten die het primaire proces overstijgen, zoals het uitvoeren van onderzoek of het hebben van kennis van de zorgstructuur. Competenties die het omgaan met verschillen binnen vakken c.q. het primaire proces betreffen, krijgen minder accent. Aandacht hiervoor is wel te vinden in meer praktische handreikingen voor omgaan met verschillen. Daarin komen vaardigheden als het kunnen formuleren van doelen, het werken met leerlijnen en het kunnen aanpassen van een instructie aan de orde.

De literatuur biedt weinig concrete aanknopingspunten als het gaat om de vraag welke competenties binnen de pabo kunnen worden gerealiseerd en welke vooral daarna een plaats moeten krijgen. Het meest duidelijk is het 'sporenmodel', zoals beschreven in het protocol ERWD, waarin de startbekwame leraar de groep vooral als homogene groep benadert, een goede rekenmethode als houvast hanteert en kan omgaan met 'geringe' verschillen tussen leerlingen. Impliciet lijkt te worden gesteld dat startbekwame leraren nog niet voldoende zijn toegerust voor passend onderwijs.

3.2 Overzicht van competentiegebieden passend onderwijs

In hoofdstuk 2 werd onderscheid gemaakt in twee vormen of niveaus van passend onderwijs:

- omgaan met verschillen gericht op het bereiken van gemeenschappelijke doelen en
- het bieden van maatwerk voor leerlingen voor wie individuele, specifiek op de leerling afgestemde leer- of pedagogische doelen moeten worden geformuleerd.

Hieronder wordt een aanzet gegeven om de gevonden competenties bij deze twee categorieën onder te brengen. Dit gebeurt alleen bij kennis en vaardigheden. De houdingen zijn naar ons idee essentieel voor beide categorieën.

Competenties passend onderwijs	
Houdingen	De leraar heeft een positieve houding ten aanzien van diversiteit.
	De leraar heeft een visie op passend onderwijs.
	De leraar gaat uit van ontwikkelingsmogelijkheden en krachtbronnen van de leerling zelf en heeft hoge verwachtingen van alle leerlingen.
	De leraar voelt zich verantwoordelijk voor de eigen professionele ontwikkeling. Het gaat hierbij om een leven lang leren maar ook om het willen en kunnen vragen van hulp bij anderen.
	De leraar werkt vanuit een reflecterende en onderzoekende houding.

Kennis	Omgaan met verschillen	De leraar weet hoe de taal- en rekenontwikkeling van leerlingen in groep 1 t/m 8 globaal verloopt.
		De leraar heeft kennis van leerlijnen en bijbehorende leerinhouden in relatie tot de diversiteit van leerlingen.
		De leraar heeft kennis van effectieve didactische en pedagogische principes bij taal en rekenen (waaronder een activerende didactiek).
		De leraar heeft kennis van theoretische concepten over de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.
		De leraar kent risicofactoren en signalen van problemen in de taal- en rekenontwikkeling.
	Maatwerk	De leraar heeft kennis van theoretische concepten over veel voorkomende problemen in de ontwikkeling of bij het leren van leerlingen.
		De leraar heeft kennis van maatregelen die kunnen worden ingezet wanneer de taal- of rekenontwikkeling anders verloopt dan verwacht.
		De leraar heeft kennis van de zorgstructuur rond de school en van mogelijkheden voor doorverwijzing naar specialistische vormen van ondersteuning.
Vaardigheden	Omgaan met verschillen	De leraar kan effectief gebruik maken van een taal- en rekenmethode en conform de methode differentiëren, observeren, interpreteren en problemen inschatten.
		De leraar kan variëren op de methode, handelingsalternatieven inzetten en instructie en opdrachten afstemmen op subgroepen (bijv. door instructie meer te expliciteren/structureren en/of door bijvoorbeeld één strategie centraal te stellen).
		De leraar kan hoge en toetsbare doelen formuleren.
		De leraar kan de taal- en rekenontwikkeling monitoren (via observaties en gebruik van LOVS).
		De leraar kan speciale onderwijsbehoeften signaleren.
		De leraar kan (toets)gegevens analyseren en zo nodig verbeteracties plannen.
		De leraar kan verbeteracties uitvoeren en evalueren en de verbeteracties zo nodig bijstellen.
		De leraar kan het onderwijs zodanig plannen en organiseren dat tegemoet kan worden gekomen aan de diversiteit in de klas (klassenmanagement).
		De leraar kan samenwerken met ouders/verzorgers.

	Maatwerk	De leraar kan een diagnostisch gesprek voeren.
		De leraar kan (individuele) onderwijsbehoeften analyseren.
		De leraar kan individuele hulp binnen de groep geven.
		De leraar kan individuele accenten leggen in (sub)groepsplannen of handelingsplannen.
		De leraar kan samenwerken met interne experts en indien nodig met externe deskundig(en).

4. Het pabocurriculum in ontwikkeling

In dit hoofdstuk wordt de context beschreven waarbinnen pabo's invulling geven aan hun curriculum. Het curriculum van pabo's is de afgelopen jaren volop in ontwikkeling. Lerarenopleidingen hebben te maken met verschillende kaders, zoals de SBL-competenties, straks te vervangen door nog vast te stellen bekwaamheidseisen, en de invoering van kennisbases voor de verschillende vakken en een generieke kennisbasis. Deze ontwikkelingen komen aan de orde in de paragrafen 4.1 en 4.2. Ook ideeën over profilering, jonge-oudere kind en de vormgeving van een 'inductiefase' zijn relevant. Deze worden kort toegelicht in paragraaf 4.3. Het hoofdstuk besluit met conclusies en aandachtspunten in paragraaf 4.4.

4.1 Van SBL-competenties naar nieuwe bekwaamheden

Op 1 augustus 2006 is de Wet op de Beroepen in het Onderwijs in werking getreden. Daarin is bepaald dat bekwaamheidseisen voor leraren, schoolleiders in het primair onderwijs en onderwijsondersteuners moeten worden vastgesteld. Ook zijn deze bekwaamheidseisen een referentiepunt voor de scholing van zij-instromers. De bekwaamheidseisen regelen de minimale beroepsvereisten. Zij fungeren als intreevoorwaarde tot het beroep, zijn richtinggevend voor de opleidingen en koersbepalend voor het onderhouden van bekwaamheid gedurende de gehele loopbaan.

4.1.1 De SBL-competenties

De bekwaamheidseisen voor leraren zijn door de beroepsgroep zelf onder leiding van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) ontwikkeld. De bekwaamheidseisen zijn geordend binnen zeven competenties die tezamen de bekwaamheid voor het geven van onderwijs omschrijven. Ze bestaan uit een interpersoonlijke, een pedagogische, een vakinhoudelijke en didactische en een organisatorische competentie. Daarnaast is er de competentie samenwerken met collega's en met de omgeving en ten slotte de competentie reflectie en ontwikkeling.

Het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) heeft op verzoek van de minister onderzoek gedaan naar de uitwerking van de SBL-competenties in de programmering van de lerarenopleidingen. De SBL-competenties hebben als instrument volgens de geraadpleegde deskundigen uit de lerarenopleidingen inmiddels een bepaalde status. Ze zijn bekend, er wordt op verschillende manieren mee gewerkt en het instrument is uitgegroeid tot een vanzelfsprekendheid bij de lerarenopleidingen. Zij geven duidelijk richting aan de inhoud van het beroepsprofiel en sluiten goed aan bij de opleidingspraktijk. Men is vooral erg tevreden over de mate van flexibiliteit die het instrument biedt. Door de manier waarop de competenties zijn opgesteld en geformuleerd, bieden zij veel ruimte voor eigen invulling door de lerarenopleiding zelf (LPBO, 2010).

Er is echter ook kritiek op de SBL-competenties in de huidige vorm, onder andere op de helderheid in de formulering. Ze geven te weinig houvast voor toetsing en beoordeling, zo vindt een groot aantal lerarenopleidingen. De indicatoren zoals opgenomen in de wet vindt men wel meer concreet, maar deze zijn exemplarisch en niet uitputtend en kunnen daarmee niet als zodanig worden overgenomen.

Alle lerarenopleidingen zijn daarnaast van mening dat de vakinhoudelijke bekwaamheid onvoldoende is uitgewerkt. De omvang en intensiteit waarmee de vakinhoud in de opleidingen

aan bod komt, corresponderen niet met de wijze waarop het in de SBL-competenties is verwoord, zo luidt een argument. Om deze vakinhoudelijke bekwaamheid vorm te geven in het curriculum is meer nodig dan de geformuleerde eisen. Een ander bezwaar betreft het opsommende karakter van de zeven competenties: alle competenties zijn nevenschikkend aan elkaar en dit roept vragen op over het relatieve belang van afzonderlijke competenties. Men vindt dat deze niet allemaal van even groot gewicht zijn, in die zin dat voor de verwerving van sommige competenties meer tijd en energie nodig is dan voor andere (LPBO, 2010).

4.1.2 Het voorstel voor herijking bekwaamheidseisen van leraren

De OnderwijSCOöperatie heeft in 2012 nieuwe concept-bekwaamheidseisen opgesteld, ter vervanging van de in 2006 vastgestelde bekwaamheidseisen. In het nieuwe voorstel wordt ervan uitgegaan dat de bekwaamheid tot het geven van onderwijs een brede professionele basis vereist. Het voorstel omvat vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheidseisen (OnderwijSCOöperatie, 2012). Deze drie begrippen worden hieronder kort toegelicht.

Vakinhoudelijk bekwaam wil zeggen dat de leraar de inhoud van zijn onderwijs beheerst. Hij staat boven de leerstof en kan die zo kiezen en/of bewerken dat zijn leerlingen die kunnen leren. De leraar kan vanuit de vakinhoud verbanden leggen met het dagelijks leven, met werk en met wetenschap.

Vakdidactisch bekwaam wil zeggen dat de leraar de vakinhoud leerbaar maakt voor zijn leerlingen. Hij weet die vakinhoud te vertalen in leerplannen of leertrajecten. Hij brengt een duidelijke relatie aan tussen de leerdoelen, het niveau en de kenmerken van zijn leerlingen, de vakinhoud en de inzet van de verschillende methodieken en middelen. Bij de uitvoering van zijn onderwijs volgt hij de ontwikkeling van zijn leerlingen. Hij toetst en analyseert regelmatig en adequaat of de leerdoelen gerealiseerd worden en hoe dat gebeurt. Op basis van zijn analyse stelt hij zo nodig zijn onderwijs didactisch bij.

Pedagogisch bekwaam wil zeggen dat de leraar een veilig, ondersteunend en stimulerend leerklimaat voor zijn leerlingen kan realiseren. Hij volgt de ontwikkeling van zijn leerlingen in hun leren en gedrag en stemt daarop zijn handelen af. Hij draagt bij aan de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van zijn leerlingen. (OnderwijSCOöperatie, 2012).

Bij de interpretatie van de bekwaamheidseisen noemt de OnderwijSCOöperatie (2012) de volgende uitgangspunten:

- De leraar is een professional. Hij heeft een complex professioneel beroep dat hoge eisen stelt aan het niveau van zijn beroepskennis en -kunde. De leraar werkt in een professionele ruimte waarin hij verantwoordelijkheid neemt en voortdurend afwegingen en keuzes maakt. Hij werkt met een onderzoekende, resultaat- en ontwikkelingsgerichte houding zowel in de dagelijkse uitvoering als bij het bijstellen en verbeteren van het onderwijs. Het vermogen om zich blijvend te kunnen ontwikkelen in zijn werk, samen met en van zijn collega's te kunnen leren en bij de tijd te blijven is daarbij essentieel. Als professional in het onderwijs kan hij op basis van een brede algemene ontwikkeling, actuele ontwikkelingen in de samenleving vertalen naar zijn onderwijspraktijk.
- Het noodzakelijke niveau van beroepskennis en -kunde maakt het gewenst dat de leraar een opleiding voltooid heeft op ten minste bachelor- of masterniveau of een opleiding die daaraan gelijkwaardig is. Deze opleidingen moeten voldoen aan algemene criteria van niveau en kwaliteit die dus ook voor deze bekwaamheidseisen gelden. Eisen betreffende de taal- en rekenvaardigheid van de leraar maken hier deel van uit. Deze criteria vormen het referentiekader voor het vaststellen van het niveau van bekwaamheid.
- Werken in het onderwijs is teamwerk: samenwerken met collega's, ouders en anderen, aanspreken en aanspreekbaar zijn en het professionele handelen uitleggen en verantwoorden. Dit vereist communicatieve vaardigheden en goed kunnen samenwerken.

Om zijn beroep goed te kunnen uitoefenen moet de leraar kunnen organiseren, plannen en prioriteiten stellen.

- Bekwaamheid is meer dan kennis en kunde. In de interactie tussen de leraar en de leerling spelen de persoonlijkheid en de beroepshouding van de leraar een belangrijke rol. Het is daarom essentieel dat de leraar beschikt over zelfkennis en in staat is tot kritische reflectie op zichzelf in het professionele handelen.

4.2 De ontwikkeling van kennisbases

In 2005 hebben het ministerie van OCW, de HBO-raad en de Vereniging van Universiteiten (VSNU) een eerste beleidsagenda voor lerarenopleidingen opgesteld. Het uitgangspunt is een hogere kwaliteit van de lerarenopleidingen en van afgestudeerden, maar ook een hogere in- en uitstroom vanwege de te verwachten tekorten op de onderwijsarbeidsmarkt. Om dit te bereiken worden prestatieafspraken ten aanzien van de kwaliteit en infrastructuur van alle lerarenopleidingen vastgelegd (LPBO, 2010).

De Inspectie van het Onderwijs (2008a) concludeert dat vakkennis en toetsing meer aandacht moeten krijgen en dat vastlegging van een kennisbases een belangrijke factor is voor meer overeenstemming tussen de curricula van lerarenopleidingen. Onder verantwoordelijkheid van de toenmalige staatssecretaris Van Bijsterveldt verschijnt in 2008 een tweede beleidsagenda leraren 'Krachtig Meesterschap; Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011'. In deze Kwaliteitsagenda worden onder andere afspraken gemaakt over het vastleggen van eindniveaus via de ontwikkeling van kennisbases en het gezamenlijk opstellen van eindtermen en examens.

4.2.1 Stand van zaken kennisbases

De kennisbases Nederlandse taal en rekenen-wiskunde curriculum zijn ingevoerd vanaf het cohort 2011 - 2012. In 2011 heeft de HBO-raad de Commissie Kennisbasis Pabo geïnstalleerd. Deze commissie is gevraagd de ontwikkelde kennisbases voor de pabo te bezien op studeerbaarheid en samenhang. Begin 2012 heeft de commissie het advies '*Een goede basis*' opgeleverd. In het advies wordt een kerncurriculum voorgesteld dat bestaat uit rekenen-wiskunde en Nederlandse taal en kerndelen van de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, natuur & techniek, geestelijke stromingen, muziek, dans en drama, beeldend onderwijs, Engels, handschrift en bewegingsonderwijs.

De commissie definieert in elke kennisbases naast het kerndeel ook een profieldeel met een aantal aanvullende vakinhoudelijke eisen. Elke pabo is vrij om zelf de vorm van profilering te kiezen, maar de commissie adviseert een gezamenlijke inhoudelijke ondergrens waarbij in elk geval altijd het profieldeel van één vak is opgenomen. De commissie pleit ervoor om de eerste jaren van de beroepspraktijk, de inductiefase, te benutten voor aanvullende professionalisering. In de beleidsreactie op dit advies schrijft de minister dat met de HBO-raad is afgesproken dat vanaf het instroomcohort 2014 - 2015 alle pabo's het kerncurriculum invoeren.

De beleidsreactie neemt de aanbeveling dat ten minste één vak in het profieldeel moet worden verwerkt over. De minister hecht eraan dat het profieldeel van het curriculum wordt uitgewerkt in nauw regionaal overleg tussen pabo's en het afnemende veld. De thema's opbrengstgericht werken en omgaan met verschillen moeten in dat overleg ook aan de orde komen. De minister vindt dat de commissie met de voorstellen rond de inductieperiode een belangrijk punt aansnijdt van continue professionele ontwikkeling van de leraar, dus niet alleen in de eerste jaren op de arbeidsmarkt en wil hierover in 2012 afspraken maken met de PO-raad en HBO-raad om dit verder (regionaal) vorm te geven.

De pabo's hanteren nu de richtlijn dat alle kennisbases samen 50% van het curriculum omvatten. Dit wordt het vakmanschap genoemd. De helft van het vakmanschapdeel wordt aan taal en rekenen-wiskunde besteed, de andere helft aan andere kennisvakken, zoals aardrijkskunde en geschiedenis. De overige 50% van het curriculum is bedoeld voor het

meesterschap, het pedagogisch-didactisch handelen. De generieke kennisbasis beschrijft de kennis die voor het meesterschap nodig is (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2012).

De in 2010 opgeleverde generieke kennisbasis heeft een vakoverstijgende en vakdoorsnijdende functie. De generieke kennisbasis is samen te vatten in een drietal uitspraken.

1. 'Ieder kind heeft talenten en ontwikkelt die op eigen wijze in interactie met zijn of haar omgeving, '
2. 'Elke leraar is zich ervan bewust dat hij een relevante volwassene is in die omgeving'
3. 'Als professional werkt elke leraar voortdurend aan de eigen ontwikkeling en die van de school en het beroep. '

Dit betekent dat de leraar basisonderwijs kennis heeft van (visies op):

- het (schoolgaande) kind
- leer- en ontwikkelingsprocessen van kinderen
- onderwijzen en opvoeden
- kwaliteit en innovatie.

Vanuit deze kennis handelt de vakbekwame leraar om eigentijds, passend en opbrengstgericht onderwijs te ontwerpen, aan te bieden, te begeleiden en te evalueren. Onderwijs dat uitgaat van de talenten van alle kinderen en probeert er uit te halen wat er in zit. Om deze functies goed te kunnen vervullen, moeten leraren in het basisonderwijs beschikken over kennis en inzicht met betrekking tot kinderen en hun leer- en ontwikkelingsprocessen en onderwijs- en opvoedingsprocessen.

In de generieke kennisbasis wordt een groot aantal theorieën en concepten genoemd waarmee de student vertrouwd zou moeten raken. Het wordt een uitdaging voor pabo's om alle genoemde begrippen met enige diepgang aan de orde te stellen. Daarnaast noemt de generieke kennisbasis methoden en strategieën. Hierbij ligt het accent meer op vaardigheidsaspecten. Het gaat dan bijvoorbeeld om werken met ouders (gespreksvormen, rapportage, ouderbetrokkenheid en -participatie), maar ook om kennisaspecten zoals samenwerkingsmodellen en -strategieën in een team en wet- en regelgeving (kerndoelen, leerplan, schoolplan, openbaar-bijzonder, regulier-speciaal, passend onderwijs, onderwijstoezicht).

4.3 Samenvattende conclusies

Samenvattend kan worden gesteld dat de beleidsagenda's van de overheid, de voorstellen met betrekking tot nieuwe bekwaamheidseisen en de kennisbases alle gericht zijn op verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleiding en op meer afstemming tussen de curricula van verschillende pabo's.

In de nieuwe bekwaamheidseisen wordt meer accent gelegd op het primaire proces. Voor het leren omgaan met verschillen is dat een goede zaak. Zowel in de nieuwe voorgestelde bekwaamheidseisen als in de (vernieuwde) kennisbases staat aandacht voor meer vakkennis centraal. Voor het leren omgaan met verschillen tussen leerlingen is vakinhoudelijke en vakdidactische kennis en kennis van leerlijnen en ontwikkelingsprocessen van groot belang. De generieke kennisbasis legt veel accent op kennis van begrippen en theorieën. Het is op dit moment nog moeilijk aan te geven hoe pabo's deze generieke kennisbasis zullen opnemen in het curriculum.

Een aandachtspunt bij het benadrukken van kennisontwikkeling is, om tot competent handelen te leiden, dat deze kennis verbonden zal moeten worden met vaardigheden en houdingen. Afstemming en zo mogelijk integratie van meesterschap en vakmanschap zal dus veel aandacht vragen. Bij de kennisontwikkeling ligt het risico van overlappendheid op de loer. Dit probleem speelt bij de kennisbases van vakken, maar ook bij de generieke kennisbasis.

In hoofdstuk 3 kwam naar voren dat voor passend onderwijs de ontwikkeling van een onderzoekende, reflecterende en lerende houding essentieel is. Het is belangrijk dat de aandacht hiervoor niet ondersneeuwt. Ook werd duidelijk dat juist de beïnvloeding van houdingsaspecten moeilijk is en om een langdurig proces vraagt. Voor de ontwikkeling van competenties met betrekking tot passend onderwijs is de verdere professionalisering van startbekwame leraren tijdens de inductiefase van groot belang.

5. De toerusting voor passend onderwijs op de pabo

In dit hoofdstuk worden de bevindingen van het empirisch onderzoek beschreven. Deze zijn in de eerste plaats gebaseerd op de uitkomsten van drie digitale vragenlijsten: voor respectievelijk onderwijscoördinatoren, opleiders reken-wiskunde en opleiders Nederlandse taal. De uitkomsten worden toegelicht aan de hand van citaten uit interviews die zijn gevoerd op vier hogescholen. In paragraaf 5.1 wordt ingegaan op de positionering van het thema passend onderwijs in het curriculum en op de aandacht voor vakoverstijgende competenties. Paragraaf 5.2 vat de bevindingen met betrekking tot competentieontwikkeling rond passend onderwijs binnen de vakken rekenen-wiskunde en Nederlandse taal samen. Paragraaf 5.3 besluit met een samenvatting en een eerste reflectie op de uitkomsten.

5.1 Positionering en aandacht voor passend onderwijs in het curriculum

5.1.1 Positionering van het thema

De meeste respondenten (80%) geven aan dat het thema passend onderwijs is ondergebracht in veel verschillende onderwijseenheden. Daarbij wordt soms verwezen naar een doorgaande leerlijn die als rode draad door het hele curriculum loopt. Men verwijst bijvoorbeeld naar een 'pedagogieklijn', een leerlijn 'uitgaan van verschillen', een leerlijn 'passend onderwijs' en een 'ortholijn'. Deze doorgaande lijn komt met name naar voren bij de vakken pedagogiek, Nederlandse taal en rekenen-wiskunde. Slechts in een enkel geval wordt verwezen naar andere vakken zoals bewegingsonderwijs en wereldoriëntatie. Er wordt verschillend gedacht over wat passend onderwijs zou moeten inhouden. Sommigen kiezen voor een visie gericht op inclusief onderwijs, andere opleiders focussen op het leren omgaan met (niet al te grote) verschillen tussen leerlingen.

Daarnaast zijn er, meestal in het derde leerjaar, een of twee minoren waarin het thema specifieke aandacht krijgt. Het gaat om minoren met titels als: 'adaptief onderwijs', 'zorg', 'onderwijs op maat', 'diversiteit', 'passend onderwijs', 'kind in ontwikkeling' of 'handelingsgericht werken'. Dit is meestal een keuzeminor (54%), maar soms een verplichte minor (33%).

Citaat interview: "In de eerste twee jaar zit passend onderwijs vooral in persoon en beroep (stage) en pedagogiek. In jaar 3 kunnen studenten kiezen voor de specialisatieminor 'leerlingenzorg'. Daarnaast zijn er nog twee modules 'handelingsgericht werken' die voor iedereen verplicht zijn. En uiteraard is passend onderwijs ook in de stages van jaar 3 en 4 een belangrijk onderdeel".

Veel pabo's zijn bezig met een herontwerp van het curriculum, mede naar aanleiding van de invoering van de kennisbases en de voorstellen van de Commissie Meijerink. Dat betekent dat de positionering van het thema aan verandering onderhevig is. Soms betekent het dat de aandacht voor het thema onder druk staat en dat bepaalde minoren worden geschrapt. Maar het komt ook voor dat men er juist toe over gaat om het thema veel sterker en explicieter in alle onderwijseenheden te integreren.

De invoering van de kennisbases taal en rekenen-wiskunde lijkt consequenties te hebben voor de tijd die besteed moet worden aan de eigen reken- en taalvaardigheid van studenten. Dit

heeft consequenties voor de tijd die resteert voor het leren van didactische principes en bijvoorbeeld het geven van een gedifferentieerde instructie.

Citaat interview: "Binnen rekenen moet er nu veel gebeuren aan eigen vaardigheid. We hebben er voor gekozen om dit binnen de eerste twee jaar een plek te geven, zodat ze in het derde en vierde jaar meer de diepte in kunnen met dit soort zaken. Daarmee is er dus minder ruimte voor andere dingen, zelfs voor het geven van een goede rekeninstructie, het voorbereiden van een goede les, inzicht in didactiek en leerlijnen. We moeten daar ontzettend ons best voor doen om dat genoeg ingepast te krijgen."

5.1.2 Kennismaken met speciale onderwijspraktijken van omgaan met verschillen

Op de meeste pabo's (92%) is een stage op een school voor speciaal (basis)onderwijs niet verplicht. Studenten die dit willen mogen wel een stage op een SBO-school lopen, maar dit komt niet heel veel voor. Er is ook een pabo waar het stage lopen in het speciaal onderwijs onderdeel vormt van een specialisatierichting voor getalenteerde studenten. Daarnaast zijn er pabo's waar stages in het SBO juist worden afgeraden en waar bewust wordt gekozen voor stages in het regulier onderwijs. Zo licht een van de respondenten toe: "Onze focus ligt gezien alle ontwikkelingen zowel internationaal (in de richting van inclusief onderwijs) en nationaal (in de richting van passend onderwijs), op de toerusting voor het regulier onderwijs".

De helft van de respondenten geeft aan dat er wel bezoeken aan speciale (basis)scholen worden georganiseerd en 66% geeft aan dat er gastsprekers vanuit het speciaal onderwijs worden uitgenodigd. Eén pabo geeft aan dat alle tweedejaars studenten op studiereis in Europa gaan om te zien hoe in andere landen wordt omgegaan met verschillen.

5.1.3 Het ontwikkelen van een positieve houding en zelfvertrouwen met betrekking tot het omgaan met verschillen

Het merendeel van de respondenten (83%) geeft aan dat de ontwikkeling van de studenten op dit punt expliciet wordt getoetst of gevolgd. Dit gebeurt vooral in de stages, aan de hand van praktijkopdrachten en reflectieverslagen en in portfolio-, intervisie- en/of studieloopbaangesprekken. Het accent ligt daarbij volgens de meerderheid van de respondenten (57%) op de majorfase.

Citaat interview: "In het begin zijn studenten soms sceptisch ten opzichte van passend onderwijs. Ze voelen zich onzeker, incompetent, omdat je het niet in de hand hebt. Je bent handelingsverlegen en dat geeft een gevoel van ik kan het niet. Het liefst heb je die kinderen niet in de klas, want dan gaat je zelfvertrouwen omhoog. In de gesprekken vraag ik dan ook 'wat vind je moeilijk'? Om naar boven te krijgen dat de student het ziet als handelingsverlegenheid, iets van het eigen handelen zonder dat het fout is. Als ze kunnen erkennen dat het met het eigen handelen te maken heeft, blijkt dat die studenten eigenlijk helemaal niet vinden dat die kinderen apart worden gezet of naar een speciale school moeten. Ze vinden eigenlijk dat die kinderen erbij horen. Als je dat kunt bereiken bij studenten, dan is dat mooi, want dan is er een opening om naar je eigen rol te kijken."

Men geeft ook aan dat er ook grenzen zijn aan wat je als opleiding kunt ontwikkelen op het gebied van houdingen. Studenten verschillen op dit punt sterk, zowel in de houding waarmee ze de pabo binnenkomen als in de ontwikkeling die ze in vier jaar doormaken.

Citaat interview: "Het houdingsaspect is het meest ingewikkeld, want dat zit heel dicht bij iemand zelf. Het is lastig om aan te geven tot hoever de opleiding kan gaan in het ontwikkelen van een bepaalde houding bij studenten. Als je kijkt naar onze voltijd opleiding zijn het allemaal jonge mensen die binnenkomen, soms van 17 jaar. Het is dan moeilijk om te bepalen wat je van

deze jonge en onervaren mensen mag verwachten. Het zit hem ook niet zozeer in dat ze niet willen, maar het zit hem ook in een stuk rijping. Daar liggen soms dus ook grenzen. Maar ik denk dat we dat het goed ingebed hebben. De onderzoekende houding is een soort paraplu, of het nou over passend onderwijs gaat of over onderzoekend leren bij techniek. Het gaat altijd over die onderzoekende houding. Dat je eerst bij je zelf te rade gaat.

5.1.4 Het ontwikkelen van een visie op omgaan met verschillen/passend onderwijs/inclusie

Bijna alle respondenten (95%) geven aan dat de ontwikkeling van de student op dit aspect expliciet wordt getoetst of gevolgd. De ontwikkeling vindt vooral plaats in de minorfase (50%) en iets minder vaak in de majorfase (41%). Soms zit dit aspect opgenomen in een niet-verplichte minor. Dit aspect krijgt verschillende uitwerkingen. De student moet bijvoorbeeld een visie verwoorden tijdens een assessment, in coachingsgesprekken en/of bij de beoordeling van het portfolio. Soms moet de student een visiestuk schrijven.

Citaat interview: "In de zorgminor moeten de studenten een visie schrijven op het gebied van passend onderwijs. Een van de criteria is dat ze daarbij minimaal twee bronnen moeten hanteren. Studenten mogen vinden wat ze willen maar ze moeten het wel onderbouwen. Je moet niet zomaar iets roepen en zo maar iets vinden. Het moet ook een beetje een wetenschappelijke onderbouwing hebben. De argumentatie moet plaats vinden vanuit vier perspectieven: pedagogisch, onderwijskundig, levensbeschouwelijk en maatschappelijk perspectief."

In sommige pabo's moeten studenten een schoolplan schrijven of een 'ideale school' ontwerpen waarin ze de visie op passend onderwijs mee moeten nemen.

Toelichting respondent: "Er zijn beroepsproducten waar studenten hun visie op onder andere passend onderwijs uitwerken. Ze ontwerpen een ideale school (meesterstuk) waarbij ze een visie op omgaan met verschillen etc. expliciteren. Ze werken aan een persoonlijke praktijktheorie en ze doen onderzoek."

5.1.5 Kennis en vaardigheden op het gebied van (begeleiding van) ontwikkeling en gedrag en veel voorkomende ontwikkelings- en gedragsproblemen

Bijna alle respondenten (96%) geven aan dat de opleiding studenten op dit gebied voldoende toerust, ook met het oog op de ontwikkelingen in de richting van passend onderwijs. Men vindt dat de aandacht voor deze kennis in de initiële opleiding thuishoort. Wel wordt door verschillende respondenten opgemerkt dat er meer aandacht voor zou kunnen zijn, met name voor moeilijk gedrag. Sommige respondenten stellen dat handelingsverlegenheid ten aanzien van (moeilijk) gedrag vooral voortkomt uit gebrek aan ervaring. De behoefte aan meer specifieke kennis groeit naarmate de ervaring groeit, bijvoorbeeld tijdens de lio-stage.

Citaat interview: "In jaar 1 en 2 bieden we studenten een basis op het gebied van gedrag en ontwikkeling. We beginnen steeds met de gemiddelde ontwikkeling en kijken vervolgens naar de ontwikkeling die afwijkt van het gemiddelde. In ons nieuwe curriculum besteden we veel aandacht aan adaptief onderwijs, handelingsgericht en opbrengstgericht werken volgens de 1-zorgroute. Verder kunnen studenten kiezen uit een ruim keuzeaanbod met minoren en keuzecursussen om zich verder te verdiepen in ontwikkeling en gedrag".

De mate waarin studenten zich in gedragsproblematiek verdiepen is vaak afhankelijk van hun ervaringen, leervragen en keuzes. Hieronder wordt een keuzecursus van een pabo beschreven.

Keuzecursus: Pedagogische adviezen voor speciale kinderen

Tijdens deze cursus krijg je algemene informatie over ontwikkelingsstoornissen en/of psychische en psychiatrische problemen die kinderen en jong volwassenen kunnen ervaren en krijg je een beeld van passende handelingsadviezen.

Doelen:

1. Aan het eind van deze cursus kun je opvallend gedrag bij kinderen signaleren.
2. Aan het eind van deze cursus kun je de kenmerken benoemen van veel voorkomende ontwikkelingsstoornissen en of psychische en psychiatrische problemen.
3. Aan het eind van deze cursus kun je probleem- en doelgedrag van kinderen in kaart brengen.
4. Aan het eind van deze cursus kun je in samenwerking met een professional een hulpplan schrijven passend bij de problematiek van een kind of jong volwassene.
5. Gedurende deze cursus werk je samen met een professional gericht aan de ontwikkeling van een kind of jong volwassene.

Een derde van de respondenten vindt dat deze kennis eigenlijk meer thuishoort in post-initiële trajecten.

Toelichting respondent: "Er is expliciete aandacht voor ASS, AD(H)D en andere gedragsstoornissen en -problemen. Maar deze kennis moet zeker in post-hbo-trajecten verder worden uitgediept."

In sommige pabo's zijn speciale behoeften op het gebied van gedrag een geïntegreerd onderdeel van het onderwijs in handelingsgericht werken.

Citaat interview: "Vroeger was het zo dat het studenten wel eens overkwam dat ze bij het onderdeel 'planmatig handelen' een groepje zwakke lezers gingen begeleiden en dan bleek dat er ineens twee leerlingen met ASS in zaten, of twee kinderen met ADHD en dan kwamen ze tot de conclusie dit gaat helemaal niet. Ik moet eerst nog drie stappen terug om allerlei andere dingen te regelen en organiseren voordat ik überhaupt aan lezen toe kom". En nu overkomt ze dat niet meer want ze zien dat van tevoren al omdat ze die behoeften zo duidelijk in het groepsoverzicht in kaart hebben gebracht en bij het clusteren ook ontdekken, "dan kan ik deze twee kinderen dus beter niet bij elkaar zetten of ik moet nog allerlei aanpassingen verrichten voordat dat gaat werken". Ze denken nu veel beter na over de vraag hoe kan ik ervoor zorgen dat ook dit kind met ADHD in het groepje taal/lezen een succeservaring heeft."

Studenten doen niet altijd ervaring op met het maken van een handelings- of groepsplan 'gedrag'. Soms moeten studenten alleen kritisch naar een plan op de stageschool kijken. Als studenten wel een plan maken, gaat het meestal om een handelings- of groepsplan voor taal of rekenen-wiskunde, waarbij soms de pedagogische behoeften worden meegenomen.

Citaat respondent: "We gaan hier in ons nieuwe curriculum meer aandacht aan besteden. Op dit moment bekijken en vergelijken we vooral veel handelingsplannen. Bij rekenen en taal wordt er ook een handelingsplan gemaakt, maar ik zou nog liever ook meer aandacht besteden aan het maken van een groepsplan."

Als het gaat om het toepassen van effectieve aanpakken met betrekking tot gedrag vindt een meerderheid (73%) dat de toerusting voldoende is, ook met het oog op passend onderwijs. Toch geeft ook 27% van de respondenten aan dat de toerusting niet voldoende is. Ook geeft ruim 40% van de respondenten aan dat de aandacht voor dit aspect vooral thuishoort in post-initiële trajecten.

Uit de toelichtingen van respondenten blijkt dat de focus soms vooral op taal en rekenen ligt. Een van de geïnterviewden geeft aan dat bij het maken van een groepsplan expliciet aandacht wordt besteed aan speciale behoeften op het gebied van taal, rekenen-wiskunde en gedrag.

Citaat interview: "Een heel belangrijke opdracht in de zorgminor is het maken van een domein overstijgend, pedagogisch groepsoverzicht met van elke leerling een beschrijving van de onderwijsbehoeften, stimulerende en belemmerende factoren, etc. Soms zeggen de stagescholen: het is veel te uitgebreid, en zo doen wij het niet. Maar wij moeten het ook beoordelen en als je het één keer uitgebreid gedaan hebt, dan leer je daar veel van. Het gaat natuurlijk ook heel erg om het observeren van kinderen, resultaten analyseren, laten zien dat je het ziet, wat heeft het kind in ieder geval nodig dus wat zijn algemene onderwijsbehoeften en wat is nou specifiek nog daarnaast extra nodig voor taal, rekenen en gedrag."

5.1.6 Effectieve principes van klassenmanagement toepassen

Alle respondenten vinden de toerusting op dit gebied voldoende. Men vindt dit ook een aspect dat thuishoort binnen de initiële opleiding. Er is veel aandacht voor, zowel in de stages als in de onderwijskundelessen. Een respondent stelt dat de afstuderende student absoluut startbekwaam is op dit punt. Soms wordt wel opgemerkt dat de verbinding met de vaklessen niet altijd duidelijk is voor studenten.

Citaat interview: "Klassenmanagementvaardigheden komen vooral bij pedagogiek aan bod. Bij pedagogiek komt bijvoorbeeld het Gip-model aan de orde. De vertaling van klassenmanagementvaardigheden naar vakinhouden kan vooral bij rekenen & wiskunde beter, bij taal komt de organisatie wel aan bod. De aandacht voor klassenmanagement als algemene vaardigheid in relatie met vakken verdwijnt vaak onbedoeld omdat veel aandacht uitgaat naar vakdidactiek. De relatie met andere kennis en vaardigheden is voor studenten daarom soms onduidelijk."

5.1.7 Gesprekstechnieken leren toepassen in gesprekken met ouders

De meerderheid (82%) vindt dat studenten voldoende worden toegerust op dit onderdeel en vindt dit ook thuis horen binnen de initiële opleiding. De ontwikkeling van de studenten op dit punt wordt niet altijd getoetst of gevolgd. Een krappe meerderheid (54%) geeft aan dit wel te doen. Zes respondenten geven in de toelichting aan dat er meer aandacht aan gegeven zou kunnen worden, omdat veel studenten zich toch nog handelingsverlegen voelen in gesprekken met ouders. Eén pabo geeft aan dat ze een 'ouderdag' hebben, waarbij studenten een dag lang worden klaargestoomd voor dit onderdeel. In de meeste opleidingen krijgt dit aspect aandacht in de minorfase. Onderstaand voorbeeld laat zien dat oudergesprekken ook al in de propedeuse een plek kunnen krijgen.

Citaat interview: "Voor rekenen-wiskunde zijn kritische situaties beschreven waarin studenten hun competenties laten zien. Bij het thema 'Kind' in de propedeuse moeten studenten een gesprek voeren met ouders naar aanleiding van een observatie van een kind. Ze maken een verslag of filmpje van een kind en moeten dit in een gesprek met ouders toelichten. Studenten leren vanuit de vakinhoud naar verschillen tussen kinderen kijken. Het eerste thema is daarbij gericht op het herkennen van verschillen. Maar de studenten merken ook direct hoe betrokken ouders bij hun kind zijn en hoe zorgvuldig je moet communiceren. Dit is heel leerzaam."

5.1.8 Samenwerken en steun vragen bij collega's

Bijna alle respondenten (96%) vinden dat de toerusting op dit gebied voldoende is en dat dit ook een taak is voor de initiële opleiding. Toch geeft ook bijna een kwart (23%) aan dat de toerusting vooral in post-initiële trajecten thuis hoort. De studenten leren dit zowel in het

samenwerken met medestudenten als in het samenwerken met de mentor en andere collega's in de school. Een respondent licht toe dat studenten leren om een hulpvraag te formuleren.

5.1.9 Het kennen van mogelijkheden voor samenwerking met andere (zorg)instellingen

Een kleine meerderheid van de respondenten (55%) vindt dat de opleiding hiervoor voldoende toerust. De ontwikkeling van de student wordt meestal niet getoetst of gevolgd, zo geeft 64% van de respondenten aan. Iets minder dan de helft (46%) vindt dat dit aspect vooral thuishoort in post-initiële trajecten.

5.2 Aandacht voor passend onderwijs bij Nederlandse taal en rekenen-wiskunde

5.2.1 Leren omgaan met de taal- en rekenmethode

De meeste opleiders taal en rekenen-wiskunde (totaal 90% van de respondenten) geven aan dat de student op de opleiding kritisch en flexibel leert omgaan met de lees- en taalmethode en de rekenmethode zodat hij of zij deze kan aanpassen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Op deze pabo's wordt dit onderdeel ook expliciet gevolgd en/of getoetst.

De helft van de respondenten geeft aan dat deze vaardigheid vooral in de majorfase van de opleiding ontwikkeld wordt. Een aantal opleiders taal en rekenen-wiskunde geeft aan dat de basis wordt gelegd in de major, maar dat de verdieping plaatsvindt in het derde jaar. De opbouw op de opleiding loopt veelal van het herkennen van differentiatie in de methodelessen en de les een klein beetje aanpassen, naar het steeds kritischer naar de methode leren kijken en deze meer en meer leren afstemmen op verschillen tussen leerlingen. Op een enkele opleiding ontwerpen studenten zelf een lessenserie. Op een paar pabo's leeft de wens om de student wat meer ontwerpvaardigheden bij te brengen, hen flexibeler te leren omgaan met de methode en de actualiteit te betrekken bij de les en daarnaast ook meer aandacht te besteden aan de inzet van additionele leermiddelen.

Citaat interview: "Het leren werken met de methode gebeurt al in het eerste jaar in hun stage. Ze leren gaandeweg veel scholen en methodes kennen en dan zien ze ook dat als je de handleiding goed leest dat je sommige lessen veel beter kan geven. Het gaat vooral om bewustwording bij studenten dat instructies of opdrachten in de methode soms slecht aansluiten bij de leerlingen of niet echt op ontwikkeling of leren zijn gericht, maar eerder op toetsen. [...] Alleen al die bewustwording kan helpen om kritisch naar die methode te kijken."

Citaat interview: "Het ontwerpen van eigen lessen, los van de methode, is niet aan de orde. Het gaat juist bij elke module om zowel ICT-toepassingen als het omgaan met de methode, de voorbeelden van de methode. Voor het ontwerpen van lessen is eigenlijk nauwelijks ruimte. Wij zitten meer op het voorbereiden en het doordenken van hoe de kinderen reageren maar vooral anticiperen op wat de verschillen tussen kinderen nou zijn en hoe ga ik hier vorm aangeven. Het is meer onze insteek de didactiek in de vingers krijgen dan te ontwerpen, dat is in ieder geval voor rekenen zo."

5.2.2 Instructiemodellen

De ontwikkeling van de studenten ten aanzien van het hanteren van verschillende instructiemodellen en het afstemmen van de instructie op de onderwijsbehoeften van de leerlingen, wordt op de meeste pabo's (90% van de respondenten) expliciet gevolgd en/of getoetst.

De studenten ontwikkelen deze vaardigheid vooral in de majorfase. Wat opvalt is dat er op bijna alle pabo's bij zowel taal als rekenen-wiskunde veelal één instructiemodel (directe instructiemodel) wordt aangeboden. Men lijkt het er over eens dat je op de opleiding op het

gebied van instructiemodellen slechts een basis kan leggen en dat de verdieping aandacht vraagt in de post-initiële fase.

5.2.3 Aandacht voor veelvoorkomende en specifieke taal- en rekenproblemen

Het merendeel van de opleiders Nederlandse taal en rekenen-wiskunde (75 % van de respondenten) geeft aan dat de toerusting van studenten voldoende is op het gebied van het opdoen van kennis over theorieën over (het begeleiden van) veel voorkomende taal- en rekenproblemen. Men is het met elkaar eens dat dit wel een plek dient te krijgen op de initiële opleiding.

Citaat respondent: "Studenten leren het in de opleiding volop en het wordt ook getoetst. Toch denk ik dat dit niet betekent dat studenten het aan het einde van de opleiding voldoende beheersen. Het is erg moeilijk en vraagt zeker nog om doorontwikkeling na de pabo."

Wanneer het gaat om specifieke onderwijsbehoeften dan geeft men aan dat een basis gelegd kan worden op de initiële opleiding, maar dat het wenselijk is verdieping te laten plaatsvinden in het post-initiële traject. Op sommige pabo's maakt men het onderscheid tussen het leren signaleren van problemen in het initiële traject en goed leren analyseren hiervan in het post-initiële traject.

Citaat interview: "In de minor 'taal, zorg en toetsing' komen de meest voorkomende taal- en leerproblemen aan de orde. Maar ook hier geldt weer dat het maar een basis is, gericht op herkenning. Studenten wilden graag meer weten over bijvoorbeeld dyslexie. Dus naar het voorbeeld van rekenen is dit opgenomen. [...] Dit gaat dus wat verder dan herkennen en oriënteren op het probleem. Studenten weten aan het einde van de module 'taal, zorg en toetsing' dat het dyslexieprotocol bestaat en dat ze het kunnen gebruiken."

Bij zowel taal als rekenen-wiskunde geeft 80% van de respondenten aan dat studenten voldoende kennis opdoen over ondersteuning van specifieke onderwijsbehoeften. Bijna 90% van de opleiders Nederlandse taal en rekenen-wiskunde geeft aan dat dit ook thuishoort in het initiële traject.

Citaat respondent: "Wanneer je een student leert om verschillen te signaleren, hoort daar 'gereedschap' bij."

Bijna 90% van alle respondenten geeft aan dat studenten voldoende ervaring opdoen in de praktijk met het bieden van extra ondersteuning aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Het zou dan wel moeten gaan om een start in het bieden van extra ondersteuning. Maar dit is zeker een aspect dat verder kan worden uitgebreid in bijvoorbeeld een master SEN.

Citaat respondent: "Omdat de materie complex is kun je moeilijk beweren dat de toerusting van de student op dit aspect voldoende is. De materie zou zich goed lenen voor een post-initieel traject, maar gezien de ontwikkelingen met betrekking tot passend onderwijs moeten studenten in het regulier onderwijs zeker iets weten over zorgverbreding."

Bij dit onderdeel blijft voor veel opleiders de centrale vraag wat reëel is om te verwachten van een student na vier jaar opleiding.

Specifiek voor het vakgebied Nederlandse taal valt op dat de domeinen lezen en spellen de meeste aandacht krijgen, gevolgd door mondelinge taalvaardigheid. Het domein stellen krijgt de minste aandacht.

5.2.4 Verrijking en uitdaging voor taal- en rekensterke leerlingen

Slechts de helft van de opleiders rekenen-wiskunde vindt dat studenten voldoende kennis opdoen over extra verrijking/uitdaging die kan worden ingezet bij (zeer) sterke rekenaars. Dit percentage ligt bij de opleiders Nederlandse taal iets hoger (60%). De helft van de opleiders vindt de toerusting op dit onderdeel niet voldoende. Voor beide vakgebieden vindt daarentegen 75% van de opleiders dat dit onderdeel plaats moet vinden op de initiële opleiding. Maar ook hier wordt weer aangegeven dat je er als opleiding alleen een start mee kan maken.

Bij de vraag naar de ervaring die studenten hierover opdoen in de praktijk, geven voor beide vakgebieden tussen de 50% en 60% van de respondenten aan dat studenten hier onvoldoende ervaring mee opdoen en dat dit tevens onvoldoende wordt gevolgd en getoetst. Eén opleider rekenen-wiskunde geeft aan dat er meer aandacht mag komen voor hoogbegaafde leerlingen. Studenten mogen nu veelal kiezen ten aanzien van passend onderwijs of ze differentiëren naar de 'onderkant' of de 'bovenkant'.

Citaat interview: "Ongeveer 80% van studenten kiest in het actieonderzoek voor minder presterende leerlingen en 20% voor hoogbegaafden."

5.2.5 Organiseren van de taal- en rekenles

Ongeveer 90% van de respondenten geeft aan dat studenten voldoende worden toegerust voor het leren organiseren van de taalles, zodat tegemoet kan worden gekomen aan verschillen tussen leerlingen. Bij rekenen-wiskunde is dit percentage zelfs 100%. Dit onderdeel wordt volgens de opleiders ook expliciet gevolgd en/of getoetst.

Een aantal opleiders merkt wel op dat het aanbod weliswaar voldoende is, maar dat dat niet wil zeggen dat studenten voldoende zijn toegerust.

Zo rond de 80% van de opleiders geeft aan dat dit onderdeel thuishoort in de initiële opleiding.

Citaat interview: "Gevoelsmatig denken wij dat studenten voldoende worden voorbereid op het klasmanagement dat komt kijken bij het uitvoeren van een groeps- en handelingsplan. Dit deel van het competentieprofiel wordt volgens hen gehaald. In de inductiefase zou het klasmanagement ook een belangrijke rol moeten spelen in het kader van de doorlopende lijn."

5.2.6 Handelingsplannen en groepsplannen maken en uitvoeren

Groepsplan

80% van de ondervraagde taalopleiders vindt de toerusting voor het *maken* van groepsplannen en daarin gedifferentieerde doelen te stellen, leerstof te selecteren en ordenen voldoende. Bij rekenen-wiskunde is dit zelfs 100%.

Bij de vraag of een student voldoende wordt toegerust voor de uitvoering van het groepsplan komen dezelfde percentages terug. Rond de 80% van de taalopleiders vindt de toerusting voldoende, bij rekenen-wiskunde is dit weer 100%.

Een lager percentage zien we wanneer wordt gevraagd naar het evalueren en bijstellen van het groepsplan. Rond de 70% van de opleiders van beide vakgebieden vindt dat de toerusting voldoende is.

Veel opleiders geven aan dat gekozen is voor een systematische, onderzoeksmatige manier om te groepsplannen te maken, vervolgens uit te voeren en bij te stellen.

De vraag of het *maken* van groepsplannen thuishoort in de initiële fase beantwoordt 70% van de respondenten taal positief. Bij rekenen-wiskunde ligt ook hier het percentage wat hoger, namelijk 90%.

De meningen tussen de vakgebieden verschillen als wordt gevraagd naar de *uitvoering* van het groepsplan. In de eerste plaats vindt slechts 60% van de opleiders taal dat dit thuishoort in het initiële traject. Dit percentage ligt bij rekenen-wiskunde een stuk hoger, namelijk 90%.

Citaat interview: "De studenten leren differentiëren op basis van een groepsplan en een handelingsplan maken en uitvoeren. Er wordt steeds gewerkt vanuit de cyclus handelingsgericht werken (HGW): waarnemen, begrijpen, plannen, uitvoeren en evalueren."

De wijze waarop het maken en uitvoeren van een groepsplan een plek heeft in het curriculum verschilt per pabo. Onderstaand citaat is van een pabo die een duidelijk andere keuze maakt dan de meeste pabo's.

Citaat interview: "Bij het vaststellen van het competentieprofiel is de vraag aan de orde geweest hoe ver studenten moeten gaan met handelings- en groepsplannen in de hoofdfase. Wij kiezen ervoor in eerste instantie door de student een plan te laten uitvoeren en evalueren. Er liggen op de stageschool plannen klaar en studenten moeten hier ook mee om leren gaan. Een groepsplan maken krijgt vervolgens een plek in de afstudeerfase."

Dat scholen tevreden zijn over de bagage die de studenten meekrijgen op dit punt blijkt uit onderstaand citaat.

Citaat interview: "Het werkveld geeft aan dat we studenten ten opzichte van een aantal jaar geleden veel meer in handen geven. Het gaat dan vooral om vaardigheden op het gebied van handelingsgericht werken, en groepsplannen en groepsoverzichten maken. Ik heb ook wel eens een student gehad die zei "ik had gister zo'n leuke ervaring, ik was met mijn coach en die zei: wat jij nu leert hé dat kan ik nog helemaal niet". Dat is natuurlijk voor zo'n student heel ongemakkelijk wat die denkt dan ik moet van alles en mijn coach kan dat nog niet eens. Maar dat zijn wel dingen die de student zelfvertrouwen geven."

Als het om groepsplannen taal gaat, krijgen de domeinen lezen en spellen de meeste aandacht, gevolgd door mondelinge taalvaardigheid. Stellen krijgt de minste aandacht. Opgemerkt wordt dat dit laatste ook afhankelijk is van de keuze van de student.

Handelingsplannen

Tussen de 90 en 100% van de opleiders taal en rekenen-wiskunde vindt dat de toerusting van studenten voor het *uitvoeren* van een handelingsplan voor een leerling of groepje leerlingen voldoende is en dat dit ook voldoende wordt gevolgd en/of getoetst.

Tegen de 80% vindt dat dit aspect thuishoort in de initiële opleiding. Niet op alle pabo's is het uitvoeren van het handelingsplan een verplicht onderdeel. Op één pabo werken studenten in een leergroep van vier studenten, waarbij één student het handelingsplan rekenen-wiskunde uitvoert. De uitvoering wordt ook in de handen gelegd van de mentor van deze student. Opbrengsten hiervan worden in de leergroep uitgewisseld en getoetst. Door de zware belasting in de stage komt niet iedere student toe aan de uitvoering van het handelingsplan. Dit is voor deze pabo een punt van aandacht in het nieuwe curriculum.

5.3 Conclusie

Het thema passend onderwijs lijkt in alle pabo's een belangrijke plaats in het curriculum in te nemen. Soms gaat het hierbij expliciet om competenties gericht op 'omgaan met verschillen', soms lijkt men meer in termen van maatwerk te denken en spreekt men bijvoorbeeld van een

'ortholijn', of van 'onderwijs op maat'. Ook zijn er pabo's die passend onderwijs vormgeven vanuit een inclusieve visie. Er worden veel verschillende begrippen gehanteerd. Dat maakt het heel lastig om curricula van pabo's te vergelijken.

Omgaan met verschillen wordt op sommige pabo's expliciet als rode draad door de hele opleiding verweven. Vaak is er daarnaast sprake van een of twee (keuze)minoren. Daarbinnen volgt soms een verdieping op het leren omgaan met verschillen. Soms is hier ook sprake van competentieontwikkeling die eerder in de richting van maatwerk gaat. Studenten kunnen bijvoorbeeld kiezen voor een verdieping van kennis en vaardigheden rond bepaalde groepen leerlingen met speciale onderwijsbehoeften.

Op veel pabo's is handelingsgericht werken de kapstok voor het leren omgaan met verschillen. De wijze waarop dit gebeurt verschilt. Soms heeft de aandacht voor handelingsgericht werken ertoe geleid dat opleiders pedagogiek/onderwijskunde, rekenen-wiskunde en taal sterker met elkaar zijn gaan samenwerken en gezamenlijke opdrachten zijn gaan formuleren. Dat heeft er mede toe geleid dat houdingsaspecten (zoals uitgaan van diversiteit), vaardigheden (bijvoorbeeld klassenmanagement en observeren) en kennisaspecten (bijvoorbeeld kennis van doelen en leerlijnen) meer worden geïntegreerd.

Veel pabo's zijn bezig met een herontwerp van het curriculum met name in reactie op de invoering van de verschillende kennisbases. Men heeft het daarbij vooral over de kennisbases voor de vakken; de generieke kennisbasis die toch veel raakvlakken bevat met het thema passend onderwijs, wordt (nog?) niet door respondenten genoemd. Soms leiden de herontwerpprojecten tot een afname van de aandacht voor passend onderwijs, soms juist tot versterking van het thema door de hele opleiding heen.

Opmerkelijk is dat er in de meeste pabo's geen expliciete visie lijkt te bestaan over het feit of een stage in het speciaal (basis)onderwijs wel of niet wenselijk is. Een enkele pabo vindt dat de initiële opleiding primair voorbereidt op lesgeven in het regulier onderwijs. Meestal wordt de keuze echter overgelaten aan de student.

Voor het ontwikkelen van een positieve houding met betrekking tot passend onderwijs is veel aandacht. Dat heeft ook te maken met de onderzoekende houding die in veel pabo's wordt gestimuleerd. Men ziet dat veel studenten op dit punt een ontwikkeling doormaken. Hoe ver deze gaat, hangt ook af van de leeftijd en ervaring van studenten. De visieontwikkeling krijgt vaak vorm in opdrachten waarbij studenten op papier een visie moeten formuleren. In enkele pabo's betekent dit dat studenten een schoolplan opstellen of ideale school ontwerpen. Hoe dergelijke opdrachten precies bijdragen aan competentie-ontwikkeling voor passend onderwijs en de beschreven visie bijvoorbeeld ook verbonden is met vaardigheden en houdingen, is daarbij wel een vraag.

Het beeld van de toerusting van studenten op het gebied van omgaan met (moeilijk) gedrag is niet heel duidelijk. De respondenten geven bijna allemaal aan dat men studenten hiervoor voldoende toerust. Toch geeft ook een derde van de respondenten aan dat dit thema vooral in post-initiële opleidingen thuishoort. Of studenten wat dieper ingaan op gedragsproblematiek hangt vaak af van keuzes van studenten. Men erkent aan een kant dat de pabo een zekere basis moet leggen, maar ziet aan de andere kant ook dat veel studenten zich pas goed kunnen ontwikkelen op dit punt als zij over enige (werk)ervaring beschikken.

De respondenten zijn unaniem over het feit dat de pabo voldoende toerust op het gebied van klassenmanagementvaardigheden. De integratie met vaklessen is daarbij soms wel voor verbetering vatbaar.

Het voeren van gesprekken met ouders krijgt in alle opleidingen aandacht, vaak in de afstudeerfase. De aandacht hiervoor zou volgens de betrokkenen wel versterkt kunnen worden. Dit thema blijkt ook al goed in de propedeuse van de opleiding een plaats te kunnen krijgen. Ook het samenwerken met collega's en leren vragen van steun aan anderen zit in de opleiding, maar lijkt geen prominente plaats in te nemen. Dit geldt in nog sterkere mate voor het kennen van de mogelijkheden voor samenwerking met andere (zorg)instellingen. Bijna de helft van de respondenten vindt dit meer thuishoren in post-initiële trajecten.

Ook bij de vakken taal en rekenen-wiskunde lijkt het thema passend onderwijs in alle pabo's een belangrijke plaats in het curriculum in te nemen. Het merendeel van de ondervraagde opleiders taal en rekenen-wiskunde vindt dat de studenten op alle gevraagde aspecten voldoende worden toegerust en dat dit ook voldoende wordt gevolgd en getoetst. Een uitzondering vormt het opdoen van kennis over en het bieden van extra verrijking/uitdaging aan leerlingen die (zeer) sterk zijn op (een van) deze vakgebieden. Dit komt volgens een groot deel van de ondervraagde opleiders te weinig aan bod.

Als het gaat om het leren omgaan met verschillen, leggen veel pabo's nadruk op het goed leren omgaan met de taal- en rekenmethode. Hoewel men soms meer zou willen, met name als het gaat om het zelf ontwerpen van lessen, wint het kritisch leren omgaan met, en zo nodig aanpassen, herontwerpen en aanvullend of vervangend inzetten van additionele (ict-)middelen terrein.

Een verschil van mening tussen opleiders taal en rekenen-wiskunde is zichtbaar op het gebied van het maken, uitvoeren en evalueren van groepsplannen. Dit heeft overal een plek in het curriculum gekregen. Een veel kleiner deel van de opleiders taal vindt dit echter thuishoren in de initiële opleiding. Opvallend is ook dat op veel opleidingen het maken van het groepsplan wel goed lukt, maar dat de uitvoering van het plan, vooral door druk van de stage, niet altijd uit de verf komt. Er is echter ook een voorbeeld van één pabo waarop het uitvoeren van een – door een ander gemaakt – groepsplan voorafgaat aan het zelf maken van een groepsplan. Het is een interessante vraag wat op dit gebied het meest effectief is.

Als het gaat om het leren bieden van maatwerk, in de zin van het leren omgaan met specifieke onderwijsbehoeften bij taal en rekenen-wiskunde, ligt de nadruk op kennisaspecten en het leren signaleren. De opleiders van beide vakgebieden zijn het erover eens dat slechts een basis gelegd kan worden op het gebied van signalering van specifieke taal- en rekenproblemen. Bij taal wordt de aandacht hiervoor beperkt tot lezen en spellen. Het nader analyseren van specifieke onderwijsbehoeften verdient uitbreiding en verdieping in professionaliseringstrajecten na de pabo. Ook met het leren bieden van ondersteunen kan slechts een start worden gemaakt. Enigszins opmerkelijk is vervolgens de opvatting van de meeste respondenten dat de pabo voldoende toerust als het gaat om het maken en uitvoeren van (individuele) handelingsplannen. Uit de toelichtingen blijkt overigens dat de aandacht hiervoor niet erg groot is.

6. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden de inzichten uit de literatuur en de empirische bevindingen met elkaar in verband gebracht. We reflecteren op de belangrijkste bevindingen en aandachtspunten in paragraaf 6.1. In paragraaf 6.2 wordt een voorstel voor een model voor een doorgaande lijn in de toerusting voor passend onderwijs gepresenteerd. Het hoofdstuk besluit in paragraaf 6.3 met discussievragen.

6.1 Reflectie op de bevindingen

De centrale vraag van het onderzoek was: *hoe rusten pabo's hun studenten toe voor het realiseren van passend onderwijs?*

In hoofdstuk 2 werden ten aanzien van passend onderwijs twee begrippen onderscheiden: 'omgaan met verschillen' en het 'bieden van maatwerk'.

Omgaan met verschillen wordt hier opgevat als een vorm van differentiëren die erop gericht is om bij alle leerlingen hoge doelen te realiseren. Omgaan met verschillen is daarmee geen doel op zich, maar vooral een middel. Het gaat er dan om dat leraren kunnen variëren in hun didactisch en pedagogisch repertoire, zowel met betrekking tot sterk als zwak presterende leerlingen. Leraren kunnen opbrengstgericht met verschillen in ontwikkelingsniveau en didactische en pedagogische behoeften omgaan, weten welke intensiverende, compenserende of verrijkende maatregelen effectief zijn en kunnen deze toepassen. Deze kwaliteit vormt de basis voor passend onderwijs.

Het bieden van maatwerk wordt opgevat als een 'gevorderde' vorm van passend onderwijs, die gerelateerd is aan de extra ondersteuning zoals omschreven in het ondersteuningsplan van een school. Het zal vaak gaan om leerlingen voor wie individuele, specifiek op de leerling afgestemde leer- of gedragsdoelen moeten worden geformuleerd. Gaat het bij omgaan met verschillen om meer globale verschillen tussen leerlingen, waar de leraar vooral op ingaat door naar subgroepen te differentiëren, bij maatwerk analyseert de leraar de onderwijsbehoeften diepgaander en stemt zij/hij het onderwijs veel preciezer op de leerlingen af.

Het onderzoek richt zich zowel op competenties met betrekking tot omgaan met verschillen als op competenties met betrekking tot maatwerk. Passend onderwijs vraagt immers om beide. Het primaat ligt bij omgaan met verschillen. Onze verwachting is dat de initiële opleiding hiermee vooral een goede basis voor passend onderwijs legt. Hoewel omgaan met verschillen en maatwerk aandacht kunnen krijgen bij alle vakken of onderwijseenheden in de pabo, ligt de focus in dit onderzoek op generieke competenties en competenties binnen de leergebieden taal en rekenen. Met het onderscheid in twee begrippen wordt een eerste, globale fasering in het toerusten voor passend onderwijs aangegeven. Het leren omgaan met verschillen vormt de basis. Het bieden van maatwerk kan worden opgevat als een meer 'gevorderde' vorm van passend onderwijs.

De centrale vraag werd uitgewerkt in de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke competenties (kennis, vaardigheden en houdingen) worden genoemd in de literatuur als relevant voor het vormgeven van passend onderwijs?
2. Binnen welke beleidscontext geven pabo's een invulling aan de toerusting voor passend onderwijs?
3. In hoeverre zijn de in de literatuur gevonden competenties terug te vinden in het curriculum van initiële opleidingen voor leraren basisonderwijs?
4. Hoe wordt aan deze competenties gewerkt?
 - In welke onderdelen (vakken, leerjaren, opdrachten, etc.) bestaat aandacht voor passend onderwijs?
 - Op welke wijze (type opdrachten, toetsing) krijgt deze aandacht vorm?

De antwoorden op deze vragen worden in de volgende subparagrafen samengevat.

6.1.1 Bevindingen uit de literatuur

Houdingsaspecten krijgen in de literatuur veel accent. Het gaat dan vooral om een *positieve houding* en zelfvertrouwen ten opzichte van verschillen tussen leerlingen en om een *onderzoekende, reflecterende, op samenwerking gerichte houding*. Deze houdingen lijken essentieel voor passend onderwijs. Als het om vaardigheden gaat wordt het kunnen *signaleren* van speciale onderwijsbehoeften veel genoemd alsmede vaardigheden op het gebied van *klassenmanagement, samenwerken met ouders en andere betrokkenen* en vaardigheden die bij *handelingsgericht werken* worden onderscheiden. Wat betreft *kennisaspecten* wordt de nadruk gelegd op *kennis van leerlijnen en didactiek* en *kennis van theoretische concepten met betrekking tot sociaal-emotionele ontwikkeling en gedrag*. Er is ook relatief veel aandacht voor aspecten die het primaire proces overstijgen, zoals het uitvoeren van onderzoek of kennis van de zorgstructuur. Competenties die het omgaan met verschillen binnen vakken c.q. het primaire proces betreffen krijgen minder accent. Aandacht hiervoor is wel te vinden in meer praktische handreikingen voor omgaan met verschillen. Daarin komen vaardigheden als het kunnen formuleren van gedifferentieerde doelen, het werken met leerlijnen en het kunnen aanpassen van een instructie aan de orde.

De literatuur biedt weinig concrete aanknopingspunten als het gaat om de vraag welke competenties binnen de initiële opleidingen kunnen worden gerealiseerd en welke vooral daarna een plaats moeten krijgen. Het Europese profiel van de inclusieve leraar geeft daar nog geen antwoord op. Ook de vier onderscheiden zorgniveaus in het LEOZ-advies geven nog weinig houvast. Het meest duidelijk is het 'sporenmodel' in het Protocol Ernstige RekenWiskunde-problemen en Dyscalculie, waarin de startbekwame leraar (spoor 1) de groep vooral als homogene groep benadert, een goede rekenmethode als houvast hanteert en kan omgaan met 'geringe' verschillen tussen leerlingen.

6.1.2 De beleidscontext

De versterking van vakinhoudelijke en didactische kennis en vaardigheden die met de invoering van de kennisbases wordt beoogd, kan in principe een goede bijdrage leveren aan het leren omgaan met verschillen. Dat geldt ook voor de voorgestelde concept-bekwaamheidseisen die een sterker accent leggen op de toerusting van leraren voor het primaire proces. Het omgaan met verschillen krijgt daarbij ook aandacht. Zo staat bij de vakdidactische bekwaamheid: *de leraar brengt een duidelijke relatie aan tussen de leerdoelen, het niveau en de kenmerken van zijn leerlingen, de vakinhoud en de inzet van de verschillende methodieken en middelen. Bij de uitvoering van zijn onderwijs volgt hij de ontwikkeling van zijn leerlingen. Hij toetst en analyseert regelmatig en adequaat of de leerdoelen gerealiseerd worden en hoe dat gebeurt. Op basis van zijn analyse stelt hij zo nodig zijn onderwijs didactisch bij* (Onderwijscoöperatie, 2012).

Voor het leren omgaan met verschillen is het essentieel dat bij de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis ook steeds vaardigheids- en houdingsaspecten worden betrokken. Het kunnen formuleren van gedifferentieerde leerdoelen heeft immers weinig zin als de leraar niet in staat is om de groep zo te leiden en organiseren dat er gelegenheid is voor gedifferentieerde instructie en leeractiviteiten. Het analyseren van onderwijsresultaten levert weinig op als de leraar niet bereid is kritisch naar het eigen handelen te kijken. Bij het herontwerp van het curriculum van pabo's zal het verbinden van vakmanschap en meesterschap dus veel aandacht vragen.

6.1.3 Empirische bevindingen

In hoofdstuk 5 zijn de bevindingen van het empirisch onderzoek uitgebreid besproken. Het ontwikkelen van competenties voor passend onderwijs stelt opleidingen voor moeilijke keuzes. De keuzes betreffen enerzijds de *wat-vraag*: welke (onderdelen van) competenties wil men binnen de initiële opleiding ontwikkelen en welk niveau kan daarbij worden nagestreefd? En anderzijds de *hoe-vraag*: hoe kan dat niveau bereikt worden, welke opdrachten en werkwijzen zijn effectief? Het empirisch onderzoek geeft vooral een antwoord op de *wat-vraag*, voor zover het gaat om keuzes ten aanzien van de competenties waaraan wordt gewerkt. Het niveau dat kan worden bereikt bij dit type competenties is lastig te omschrijven en sterk afhankelijk van de persoonlijkheid en ervaring van de student. De gegevens boden in mindere mate een beeld van de *hoe-vraag*. Daarvoor is diepgaander onderzoek naar bepaalde werkwijzen en opdrachten geboden. Ook de ervaringen van beginnende leraren zouden daarbij kunnen worden betrokken. Het onderzoek geeft een beeld van de keuzes die pabo's soms wel en soms niet maken in de toerusting voor passend onderwijs. We noemen hier enkele belangrijke aandachtspunten.

Eenduidigheid in begrippen

Het thema passend onderwijs lijkt in alle pabo's een belangrijke plaats in het curriculum in te nemen. Soms kiest men expliciet voor een focus op 'omgaan met verschillen', op andere pabo's lijkt men soms meer in termen van 'maatwerk' te denken. Er worden veel verschillende begrippen gehanteerd. Dat maakt het lastig om curricula van pabo's te vergelijken. Het zou goed zijn als er op dit vlak meer eenduidigheid komt. Het onderscheid in omgaan met verschillen en maatwerk kan daar mogelijk bij helpen.

Een positieve houding

Er is in het algemeen veel aandacht voor het ontwikkelen van een positieve houding ten opzichte van diversiteit. Het lijkt erop dat voor deze houding, die uit de literatuur als cruciale voorwaarde voor passend onderwijs naar voren komt, binnen de pabo's een goede basis wordt gelegd. Men ziet dat veel studenten op dit punt gedurende de vier leerjaren een ontwikkeling doormaken. Hoe ver die gaat, hangt volgens de respondenten ook af van de leeftijd en levenservaring van studenten. Het is belangrijk de aandacht voor deze houdingsaspecten goed te borgen. Het lijkt bovendien zinvol meer kennis uit te wisselen over opdrachten en ervaringen die bij uitstek bijdragen aan de ontwikkeling van deze houdingen.

Herontwerp van het curriculum

Veel pabo's zijn bezig met een herontwerp van het curriculum, met name in reactie op de invoering van de verschillende kennisbases. Men heeft het daarbij vooral over de kennisbases voor de vakken. De generieke kennisbasis die toch veel raakvlakken heeft met het thema passend onderwijs, wordt niet door respondenten genoemd. In sommige pabo's leiden de herontwerpprojecten tot een versterking van het leren omgaan met verschillen door de hele opleiding heen. Andere pabo's geven echter aan dat deze aandacht onder druk staat. Dat is een verontrustende constatering. Bij de verdere invoering van de kennisbases zal de verbinding met het thema 'omgaan met verschillen' nadrukkelijk gelegd moeten worden. Dit geldt in het bijzonder voor de kennisbases taal en rekenen-wiskunde, maar zeker ook voor de generieke

kennisbasis. De verbinding van vakinhoudelijke, didactische en pedagogische kennis met het leren van vaardigheden en het ontwikkelen van een onderzoekende, reflecterende en lerende houding vergt veel aandacht.

Gedrag en klassenmanagement

Het beeld van de toerusting van studenten op het gebied van omgaan met (moeilijk) gedrag is niet heel duidelijk. Men erkent aan de ene kant dat de pabo een zekere basis moet leggen, maar ziet aan de andere kant ook dat veel studenten zich pas goed kunnen ontwikkelen op dit punt als zij over enige (werk)ervaring beschikken. Een derde van de opleiders vindt dan ook dat deze competenties thuishoren in post-initiële trajecten. Of studenten wat dieper ingaan op gedragsproblematiek, hangt vaak af van keuzes van studenten. Hier lijkt dus wel een grens te liggen. Men vindt in het algemeen wel dat de pabo voldoende toerust op het gebied van klassenmanagementvaardigheden. De integratie met vaklessen is wel voor verbetering vatbaar. Als het leren omgaan met gedragsproblematiek vooral thuishoort in het post-initiële traject, dan heeft dit implicaties voor de ondersteuning en verdere professionalisering van beginnende leraren. Zij kunnen als beginnende leraar immers wel direct te maken krijgen met leerlingen met speciale hulpvragen op het gebied van gedrag.

Samenwerking binnen en buiten de school

Het voeren van gesprekken met ouders krijgt in alle opleidingen aandacht, vaak in de afstudeerfase. De aandacht hiervoor zou volgens de betrokkenen versterkt kunnen worden en wellicht al eerder in de opleiding kunnen starten. Ook het samenwerken met collega's en het leren vragen van steun aan anderen zit in de opleiding, maar lijkt geen prominente plaats in te nemen. Dit geldt in nog sterkere mate voor het kennen van de mogelijkheden voor samenwerking met andere (zorg)instellingen. Het laatste wordt ook meer gezien als iets dat in post-initiële trajecten thuishoort.

Omgaan met verschillen bij taal en rekenen-wiskunde

Als het gaat om het leren omgaan met verschillen, leggen veel pabo's nadruk op het goed leren omgaan met de taal- en rekenmethode. Hoewel men soms meer zou willen, met name als het gaat om het zelf ontwerpen van lessen, wint het kritisch leren omgaan met, en zo nodig aanpassen, herontwerpen en aanvullend of vervangend inzetten van additionele (ict-)middelen terrein. Zo is het van belang dat leraren oog hebben voor de samenhang en consistentie van hun onderwijs. Zij moeten een les of hoofdstuk kunnen plaatsen in het geheel van een leerlijn, verbindingen kunnen leggen met andere vakken, maar bijvoorbeeld ook de samenhang zien met schoolkeuzes in toetsen of vormen van beoordeling. Het is van belang om scherper te krijgen om welke leerplankundige kennis en vaardigheden het gaat bij het kritisch hanteren van een methode, maar ook wat hierbij de wensen en verwachtingen van het veld zijn. Vaak vormen de principes van handelingsgericht werken de kapstok voor het leren omgaan met verschillen. De wijze waarop dit gebeurt verschilt. Men maakt verschillende keuzes als het gaat om de diepgang in het analyseren van verschillen in onderwijsbehoeften. Soms heeft de aandacht voor handelingsgericht werken ertoe geleid dat opleiders pedagogiek/onderwijskunde, rekenen-wiskunde en Nederlandse taal sterker met elkaar zijn gaan samenwerken en gezamenlijke opdrachten formuleren en beoordelen. Dat heeft er mede toe geleid dat houdingsaspecten en meer vakinhoudelijke vaardigheden en kennisaspecten worden geïntegreerd. Juist voor passend onderwijs is deze verbinding van houdingen, kennis en vaardigheidsaspecten essentieel. Verschillen in opvattingen zijn ook zichtbaar op het gebied van het maken, uitvoeren en evalueren van groepsplannen. De opleiders rekenen-wiskunde vinden dit meer dan de opleiders taal thuishoren in de initiële opleiding. Pabo's leggen verschillende accenten op het leren lezen van groepsplannen, het maken van groepsplannen, het werken met groepsplannen of het maken van groepsverzichten. Het is een interessante vraag wat het meest effectief is.

Verrijking taal- en rekensterke leerlingen

Het opdoen van kennis over extra verrijking/uitdaging die kan worden ingezet bij leerlingen die (zeer) sterk zijn op het gebied van taal en rekenen-wiskunde en het bieden van deze extra verrijking/uitdaging komt volgens een groot deel van de ondervraagde opleiders te weinig aan bod. Het is vaak aan de student om zich wel of niet in deze doelgroep te verdiepen. Toerusten voor passend onderwijs betekent ook dat studenten leren om voor deze leerlingen doelen op een hoger niveau te formuleren en deze groep meer uit te dagen met vervangende opdrachten.

Maatwerk

Als het gaat om het leren omgaan met specifieke onderwijsbehoeften bij taal en rekenen-wiskunde ligt de nadruk op kennisaspecten en het leren signaleren. De opleiders van beide vakgebieden zijn het erover eens dat slechts een basis gelegd kan worden op het gebied van signalering van specifieke taal- en rekenproblemen. Bij taal wordt de aandacht hiervoor beperkt tot lezen en spellen. Het nader analyseren van specifieke onderwijsbehoeften op basis van observaties en toetsresultaten vindt men meestal een vaardigheid die uitbreiding en verdieping behoeft in professionaliseringstrajecten na de pabo. Soms maken studenten hier al wel kennis mee. Ook met het leren bieden van ondersteuning kan slechts een start worden gemaakt. Er is vooral aandacht voor relatief 'eenvoudige' achterstanden of problematiek waarbij de studenten succeservaringen kunnen opdoen. Op sommige pabo's leren de studenten effectieve methodieken voor bepaalde doelgroepen inzetten zoals 'Ralfi' bij zwakke lezers.

Tot slot constateren we dat het beeld onder opleiders overheerst dat men startende leraren voldoende toerust voor passend onderwijs. Men werkt aan alle competenties waarop werd bevraagd en men is in het algemeen van mening dat men de studenten op alle gebieden goed toerust. Tegelijkertijd wordt aangegeven dat de initiële opleiding op veel punten alleen een basis kan leggen. Op sommige punten worden wat meer expliciet grenzen aangegeven, op andere punten gebeurt dit minder expliciet en bepaalt de student soms met zijn/haar keuzes waar grenzen liggen. Er is niet altijd sprake van een heldere afbakening van wat wel en niet binnen de initiële opleiding past. In de interviews of toelichtingen bij de vragenlijsten werd zelden openlijk erkend dat niet alles kan of lukt. Dat kan ook te maken hebben met onduidelijkheid over het vervolgtraject van professionalisering. Pabo's doen er alles aan om beginnende leraren op zoveel mogelijk aspecten zo goed mogelijk toe te rusten. Zonder duidelijke keuzes kan dat echter ook leiden tot van alles een beetje. De vraag is ook of voor studenten en het werkveld voldoende duidelijk is wat men mag verwachten van de beginnende leraar. De vraag is of de discussie hierover intern en extern voldoende gevoerd wordt.

6.2 Naar aan doorgaande lijn in de toerusting voor passend onderwijs?

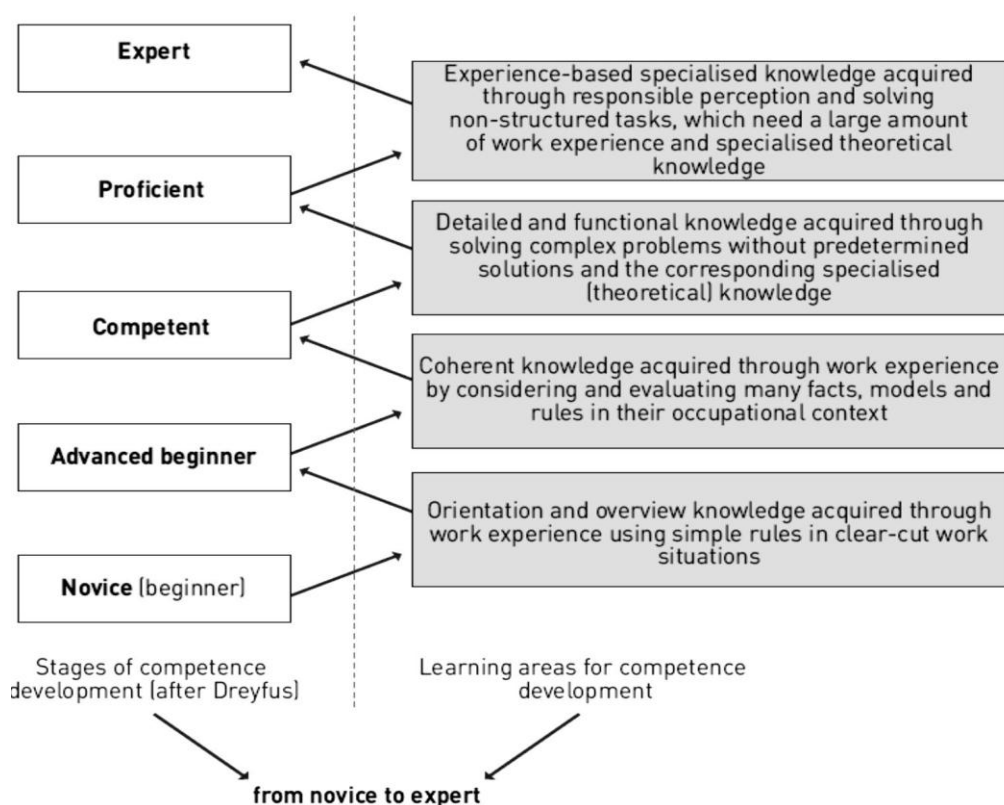
Passend onderwijs vraagt heel veel van de leraar. Een leraar die passend onderwijs realiseert, moet niet alleen zijn toegerust met de zeven SBL-competenties, maar ook nog eens beschikken over aanvullende en/of verdiepte kennis, vaardigheden en houdingen. Het kan dan gaan om specifieke kennis en vaardigheden met betrekking tot leer- of gedragsproblematiek, maar ook om zaken die het primaire proces overstijgen zoals het samenwerken met ouders en (externe) deskundigen en het kennen van de zorgstructuur rond de school. Passend onderwijs vraagt niet alleen om veel competenties, maar ook nog eens om complexe competenties die mede berusten op persoonlijkheidskenmerken en het zelfbeeld van de betrokkene en waarbij kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd worden toegepast. Velen hebben er al op gewezen dat passend onderwijs staat of valt met de toerusting van de leraar (Ponte, 2009; ECPO, 2011, Onderwijsraad, 2011; Waslander, 2011). Al in 2007 schrijven de bonden aan de Tweede Kamer: *"Helaas is er in dit dossier onvoldoende aandacht voor de positie van het onderwijspersoneel. Er is veel aandacht voor structuren, procedures en systeemveranderingen,*

maar er is te weinig aandacht voor versterking van het primaire proces en de man en de vrouw in de klas (AOB, CMHF en CNV Onderwijs, 2007).

Het is helder dat de initiële lerarenopleiding startende leraren onmogelijk volledig kan toerusten voor zowel het omgaan met verschillen als het realiseren van maatwerk. Recente beleidsontwikkelingen, gericht op een versteviging van de vakinhoudelijke en didactische kennis, zullen de mogelijkheden daartoe misschien nog verder inperken als niet wordt gezorgd voor een sterke verbinding met de ontwikkeling van vaardigheden. Pabo's moeten soms (eerst) veel aandacht besteden aan de eigen vaardigheid van studenten bij bepaalde vakken. Het risico van een overladen programma is reëel. Dit risico speelt bij de kennisbases van vakken, maar ook bij de generieke kennisbasis. Het lijkt een bijna onmogelijke opdracht voor een pabo om alle hierin genoemde begrippen met enige diepgang aan de orde te stellen. Daarbij is de vraag hoe deze kennis geïntegreerd kan worden met voor passend onderwijs relevante houdingen en vaardigheden.

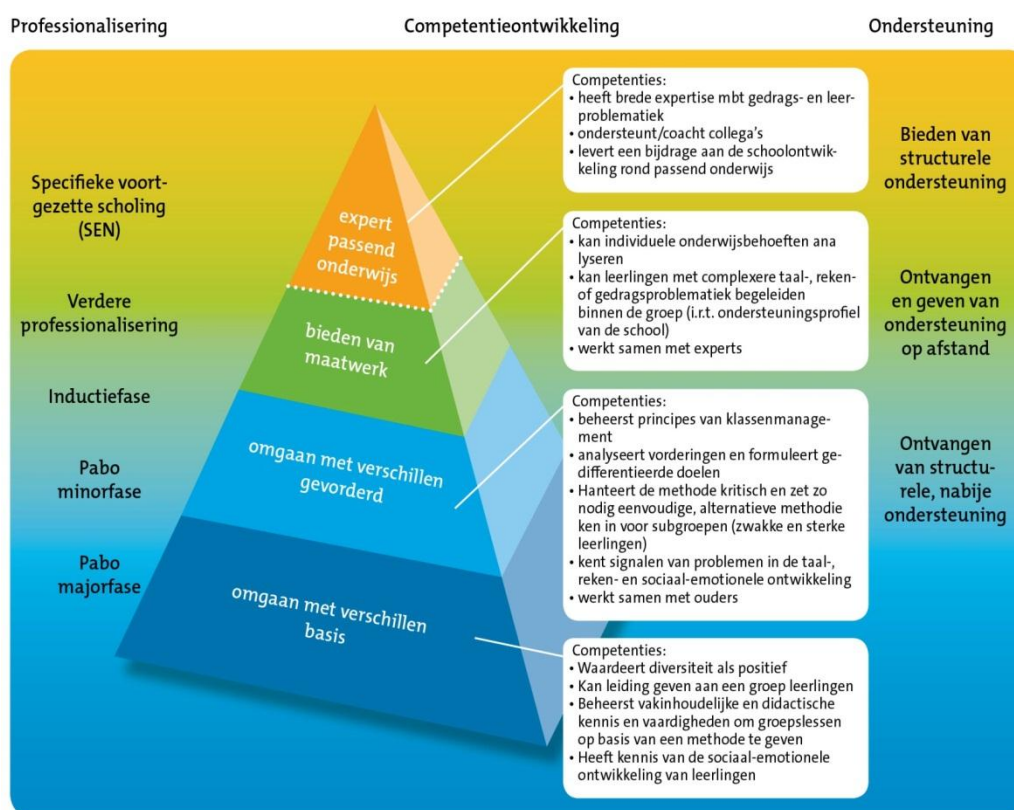
Er zullen keuzes gemaakt moeten worden. Bij sommige aspecten is het relatief eenvoudig aan te geven wat binnen de initiële opleiding past en wat niet. Als het bijvoorbeeld gaat om kennis over complexe leer- of gedragsproblematiek, ligt het voor de hand om deze in het post-initiële traject te plaatsen. Veel van de competenties vragen echter om een meer concentrische benadering waarvoor de basis binnen de initiële opleiding kan worden gelegd, maar waarvan de verdere ontwikkeling ook daarna vorm zal moeten krijgen. Dit geldt in het bijzonder voor houdingsaspecten.

Dreyfus & Dreyfus (1986) ontwikkelden een model waarin de fasen van de professionele ontwikkeling worden beschreven van beginner tot expert. Het niveau van expert is dat van een zeer ervaren professional die beschikt over veel verdiepende theoretische kennis. Een beginner beschikt over algemene kennis en ervaring, opgedaan in voorgestructureerde werksituaties. Een beginner hanteert daarbij eenvoudige regels. Volgens dit beginner-expertmodel wordt expertise ontwikkeld door een wisselwerking van theorie en ervaring. Begeleiding en collega's spelen hierbij een belangrijke rol. In aanvulling op het model is vaak opgemerkt dat de ontwikkeling relatief is: expert zijn is domeinafhankelijk en verschillende personen doorlopen de fases in verschillend tempo. Ook in latere stadia kan het raadplegen van ('gevorderde') theorie of anderen nog steeds een belangrijke rol spelen.



Figuur 1: *From novice to expert*

Dit model kan niet zonder meer naar de context van het onderwijs worden vertaald. Een belangrijk verschil is dat de beginnende leraar direct in een complexe werksituatie terechtkomt. Dit stelt dus hoge eisen aan de juiste keuze van competenties in de initiële opleidingen en aan de begeleiding en ondersteuning op de werkplek. Daarnaast is het de vraag of elke leraar zich moet ontwikkelen tot een expert op het gebied van passend onderwijs. Het is ook denkbaar dat elke school een of enkele experts in huis heeft. Dat betekent dat goed moet worden nagedacht over de verantwoordelijkheden en taken van deze experts, zowel in relatie tot collega's als tot de leerlingen. Het volgende model biedt een denkkader voor de professionele ontwikkeling van de leraar basisonderwijs met betrekking tot passend onderwijs. Het model schetst een globaal kader. Het doel is niet om op voorhand keuzes te maken en zo zaken dicht te timmeren. Het doel is juist om de discussie te stimuleren over de vraag hoe een doorgaande lijn in de professionalisering van de leraar van beginner tot expert passend onderwijs er uit zou kunnen zien. Het model kan ertoe bijdragen dat sterkere verbindingen worden gelegd tussen de verschillende (beleids)dossiers passend onderwijs, versterking van de kwaliteit van de leraar en opbrengstgericht werken. Dit wordt als belangrijke voorwaarde beschouwd voor het slagen van passend onderwijs ((Noordegraaf & De Wit, 2011).



Figuur 2: Een doorgaande lijn in de toerusting voor passend onderwijs

Toelichting op het model

De piramide in het schema laat zien hoe een fasering in competentieontwikkeling er globaal uit zou kunnen zien. De fases zijn in realiteit niet eenvoudig van elkaar te onderscheiden. Het model moet worden opgevat als een eerste ontwerp, als uitnodiging tot discussie. De focus in het model ligt op 'omgaan met verschillen'. Hiermee wordt een brede basis voor passend onderwijs gelegd die alle leerlingen ten goede komt. Alle leerlingen hebben immers baat bij leraren die gedifferentieerd kunnen lesgeven. Toegespitst op taal en rekenen-wiskunde betekent dit dat leraren leren om goed en kritisch gebruik te maken van de differentiatiemogelijkheden in taal- en rekenmethoden en over de leerplankundige kennis en vaardigheden beschikken om te kunnen variëren. Leren omgaan met verschillen moet hierbij worden gekoppeld aan het bredere beleid dat gericht is op de kwaliteitsverbetering van leraren. De gedachte is dat de drie fases tot aan de stippellijn nodig zijn voor de toerusting voor passend onderwijs. In principe zou elke leraar dit niveau op een bepaald moment moeten bereiken. Het expertniveau komt daar nog bovenop. Dit zou kunnen worden beschouwd als een soort 'passend-plus-niveau' en hoeft niet door elke leraar te worden bereikt. Dit is ook niet te verwachten, als bedacht wordt dat slechts een klein deel van de leraren doorstroomt naar een Master opleiding.¹ Het is wel wenselijk dat elke school een of meer leraren met dit niveau in huis heeft. De competenties die genoemd worden bij elke fase bevatten ook altijd de competenties uit eerdere fases. De genoemde competenties zijn niet dekkend voor het gehele functioneren van de leraar, maar betreffen alleen de kerncompetenties voor passend onderwijs.

¹ Waslander stelt dat per jaar slechts 0,6% van de leraren een Master Special Educational Needs kan volgen met de lerarenbeurs (Waslander, 2011, p. 93). Hoeveel leraren deze Master volgen op basis van andere middelen dan de lerarenbeurs, is ons niet bekend.

De linker- en rechterkolom laten zien hoe de competentieontwikkeling zich verhoudt tot fases in de toerusting. De gedachte is dat een leraar zich na de pabo tijdens de eerste twee jaren voor de klas verder professionaliseert tijdens een zogenaamde inductiefase. Idealiter bereikt de leraar tijdens die fase een gevorderd niveau van omgaan met verschillen en maakt zij/hij een start met maatwerk. Het hangt af van de persoonlijke ervaring en kwaliteiten hoe de ontwikkeling verloopt. Tijdens de inductiefase is binnen de school sprake van structurele ondersteuning die zo nodig nabij is (binnen de groep), bijvoorbeeld in de vorm van *co-teaching*. Na de inductiefase zal de leraar zich verder professionaliseren op het gebied van maatwerk. Dit kan via vormen van formeel en informeel leren. De mate van ondersteuning wordt geleidelijk minder structureel. Naarmate de leraar zich verder ontwikkelt in de richting van maatwerk zal zij/hij ook zelf een beginnende leraar kunnen ondersteunen. Enkele leraren zullen ervoor kiezen om het niveau van expert passend onderwijs te bereiken. Hiervoor is voortgezette scholing, bijvoorbeeld een Master-opleiding nodig. De expert ondersteunt collega's en richt zich ook op schoolontwikkeling op het gebied van passend onderwijs. De verantwoordelijkheid voor de ondersteuning en scholing van leraren ligt bij de schoolbesturen. De inspectie gaat erop toezien hoe samenwerkingsverbanden van schoolbesturen de professionalisering van leraren vormgeven.

6.3 Vragen voor de discussie

Bovenstaand model is bedoeld om richting te geven aan de discussie over een doorgaande lijn in de toerusting van leraren voor passend onderwijs. De discussievragen zijn ondergebracht in drie categorieën. Er zijn enkele algemene vragen bij het model. Daarnaast zijn er vragen met betrekking tot het pabocurriculum. Een derde categorie vragen betreffen de verdere professionalisering en ondersteuning van werkende leraren.

6.3.1 Vragen rond het denkmodel

- Kan het onderscheid in 'omgaan met verschillen' en 'maatwerk' bijdragen aan meer eenduidigheid in begrippen en focus in de toerusting voor passend onderwijs?
- Wordt de fasering in het model (h)erkend en zijn de fases op de juiste manier gerelateerd aan de fases in professionalisering en ondersteuning?
- Zijn de genoemde competenties in de eerste drie fasen de kerncompetenties voor passend onderwijs?
- Welke rol/status heeft de 'expert passend onderwijs'? Zijn de taken en rollen van actoren binnen de basisschool voldoende helder, ook met het oog waarop zij moeten worden toegerust? Is een expert passend onderwijs iets anders dan een intern begeleider? En hoe verhoudt het zich tot taal- en rekencoördinatoren? Is een expert passend onderwijs een LB-functie?
- Op dit moment krijgt voortgezette professionalisering na de pabo vooral vorm via de master SEN-opleidingen en via een groot, gevarieerd, maar weinig overzichtelijk aanbod van scholing van diverse aanbieders. Wat kan bijdragen aan meer overzicht? Is een (globaal) kader wenselijk voor de verdere professionalisering, of is dit een zaak van pabo, andere aanbieders en afnemend veld?
- Heeft een dergelijke fasering ook consequenties voor het lerarenregister?
- Hoe verhoudt het onderscheid in omgaan met verschillen en maatwerk zich tot de omschrijving van het begrip basiszorg in het Referentiekader Passend onderwijs? (PO-Raad, VO-Raad, AOC-Raad en MBO-Raad, 2012)
- Wie is verantwoordelijk voor de ondersteuning van (beginnende) leraren: school, schoolbestuur, samenwerkingsverband? Welke rol kan de pabo daarin spelen?

6.3.2 Het curriculum van de pabo

Het model impliceert dat de pabo zich toelegt op een stevige toerusting voor het leren omgaan met verschillen. Met de ontwikkeling van competenties die het bieden van maatwerk betreffen

kan een eerste start worden gemaakt, maar de toerusting op dit gebied zal vooral post-initieel plaatsvinden. Houdingsaspecten zullen van meet af aan een plek kunnen krijgen in het pabocurriculum. In paragraaf 6.1 werden verschillende discussiepunten genoemd die relevant zijn voor het pabocurriculum.

Vragen

- In hoeverre wordt de voorgestelde focus op omgaan met verschillen in de pabo gedeeld?
- Kan deze focus helpen bij de implementatie van de generieke kennisbasis, in het bijzonder waar het gaat om keuzes in diepgang van bepaalde kennisaspecten?
- Vormt het leren differentiëren aan de hand van een taal- of rekenmethode de kern van de majorfase?
- Hoe kunnen studenten in de minorfase leren kritischer en flexibeler om te gaan met de reken- en taalmethode? Wat houdt dat in? Welke ontwerpvaardigheden horen daar eventueel ook bij?
- Pabo's leggen verschillende accenten bij het leren om handelingsgericht te werken. Wat lijkt hierbij vooral effectief?
- Hoe kan (meer) aandacht worden besteed aan leerlingen die (zeer) sterk presteren?
- De focus op omgaan met verschillen en de invoering van de generieke kennisbasis vragen om inhoudelijke afstemming en integratie tussen de verschillende vakgebieden binnen het pabocurriculum. Dit kan dus niet alleen worden ondergebracht bij pedagogiek en/of onderwijskunde. Wat zijn goede voorbeelden van afstemming en/of integratie?
- Zijn er aspecten binnen het huidige curriculum die misschien beter in een latere fase van professionalisering aan de orde kunnen komen?

6.3.3 Verdere professionalisering

Een ding is zeker: de leraar is niet volledig toegerust voor passend onderwijs na afronding van de pabo. Het voorgestelde model impliceert dat de toerusting van de beginnende leraar zich beperkt tot het kunnen omgaan met verschillen. De beginnende leraar zal dus ondersteuning nodig hebben bij het realiseren van maatwerk. Dat stelt eisen aan de ondersteuning van de beginnende leraar, aan de invulling van de inductiefase en aan verdere professionalisering. Beek, Schipper & Sontag (2011) stellen dat professionalisering met het oog op passend onderwijs vraagt om formeel, non-formeel en informeel leren, individueel en samen met collega's. Leraren leren graag informeel, van elkaar en aan de hand van praktijkvoorbeelden. Professionalisering is effectiever als leraren zelf actief en onderzoekend leren en dat samen met collega's doen. Wanneer professionaliseringspraktijken 'praktijknabij' zijn (niet in fysieke zin, maar wel aansluitend op relevante vragen van leraren) is de kans dat de effecten ervan beklijven veel groter. Het gaat er om dat wat geleerd wordt direct bruikbaar is in de eigen context (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010; Diepstraten, Wassink, Stijnen, Martens & Claessen, 2010).

Vragen

- Hoe kan de nabije ondersteuning van beginnende leraren vorm krijgen? Wat zijn goede voorbeelden? (co-teaching, video-interactiebegeleiding, coaching, 'peer-leren')?
- Welke vormen zijn denkbaar bij ondersteuning op afstand: intervisie, collegiale consultaties?
- Welke (nieuwe) vormen van professionalisering zijn effectief voor de (verdere) toerusting voor passend onderwijs? Hoe kunnen hierin nieuwe professionaliseringsinstrumenten, zoals Leraar24.nl en Wikiwijs.nl, waarmee leraren informeel, van elkaar en op zelfgekozen tijdstippen en plaatsen kunnen leren aan de hand van video's en dossiers, bijvoorbeeld een rol spelen?
- Welke rol kunnen (bestaande?) netwerken (samenwerkingsverbanden van scholen, REC's en pabo's?) spelen in de professionalisering bij passend onderwijs?

- Wat zijn goede voorbeelden van effectieve werkvormen binnen dergelijke netwerken (kenniscafés, leesclubs, conferenties, virtuele communities)?
- Professionalisering moet zijn verankerd in beleid en organisatie. Een gemeenschappelijke visie op professionalisering in de school is van belang. Leiderschap speelt daarbij een belangrijke rol. Hoe kunnen condities die belangrijk zijn om (informeel) leren te bevorderen worden gerealiseerd?
- Voortdurende professionalisering kan niet zonder vormen van zelfsturing. Hoe kan zelfgestuurd leren worden gestimuleerd?

Een duurzame professionaliseringscultuur in scholen wordt niet bereikt door geïsoleerde, individuele inspanningen van docenten. Hoe kan samenwerking, uitwisseling en kennisdeling zowel binnen als tussen scholen worden gestimuleerd?

6.3.4 Tenslotte

In 2013 zullen verschillende activiteiten worden gepland om de genoemde vragen te bediscussiëren met betrokkenen. De activiteiten hebben zowel betrekking op de toerusting binnen de initiële opleiding als op de fase daarna, de inductieperiode en verdere professionalisering op het gebied van passend onderwijs. We hopen dat deze discussie bij kan dragen aan de totstandkoming van een gemeenschappelijke visie op een doorgaande lijn in de toerusting van leraren voor passend onderwijs. De discussie is ook bedoeld om meer helderheid te verkrijgen over een aantal inhoudelijke vragen rond het leren omgaan met verschillen en het doordenken van eventuele consequenties voor het pabocurriculum. Na verwerking van de uitkomsten van de discussies, zou het bijgestelde model kunnen worden beproefd in enkele pilots. Het idee is om met enkele pabo's die al samenwerken met scholen bij de inrichting van een inductiefase de doorgaande lijn in de toerusting van de leraar op het gebied van ondersteuning en professionalisering in kaart te brengen.

Literatuurlijst

Adema, E., Loeffen, E., Miltenburg, E., Voets, M., & Wit, C. de (2009). *Passend & Competent: Onderzoek naar competenties van leraren bij passend onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

AOB, MCHF, CNV Onderwijs (2007). Brief aan de Vaste Kamercommissie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, d.d. 2 juni 2007.

Beek, S., Schipper, A., & Sontag, L. (2011). *Lessen uit het verleden – Bouwstenen voor de toekomst*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Beukering, T. van, & Touw, H. (2009). Professional in de spiegel: achtergronden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 453-460.

Bijsterveldt-Vliegenthart, M. van (2011). *Naar passend onderwijs (kamerbrief nr.22)*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Gevonden op <http://www.rijksoverheid.nl>

Boer, W. de, Kievit, R. de, Klein, D., Mulder, H., & Rodenboog, M. (2009). *Lerarenopleiding en leerplanontwikkeling. Onderzoek bij tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen naar de aandacht voor het leerplan in het opleidingscurriculum*. Enschede: SLO.

Boer, A.A. de, Pijl, S. J., & Minnaert, A.E.M.G. (2012). Attitudes van leerkrachten, ouders en leerlingen ten aanzien van inclusief onderwijs; Een overzichtsstudie. *Pedagogische Studiën*, 89 (1), 39-55.

Bruïne, E.J. de, Claasen, W., Siemons, H., & Jansma, F. (2004). *Bekwaam & Speciaal; Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg (WOSO/SBL)*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Bruïne, E.J. de, & Smeets, K. (2010). *Eindkwalificaties en het competentieprofiel in de master SEN opleidingen van WOSO: kaders en uitgangspunten*. Tilburg: Fontys Hogescholen & Windesheim.

Claasen, W., Bruïne, E.J. de, Schuman, H., Siemons, H., & Velthooven, B. van (2009). *Inclusief Bekwaam*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Commissie Kennisbasis Pabo. (2012). *Een goede basis*. Den Haag: HBO-raad.

Delfos, M.F. (2008). *Autisme op school; deel 1: basisonderwijs*. Den Haag: Quirijn Praktijkboek.

Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R., & Claessen, J. (2010). *Professionalisering van leraren op de werkplek*. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010. Maastricht: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

ECPO (2011). *Aanbevelingen bij het wetsvoorstel Passend onderwijs*. Den Haag: ECPO.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Gevonden op <https://www.european-agency.org>.

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Teacher Education for Inclusion-Challenges and opportunities*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Gevonden op <https://www.european-agency.org>

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Fanchamps, 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 (LEOZ Deelproject 7)*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Gelderblom, G. (2009). *Effectief omgaan met verschillen in het rekenonderwijs*. Amersfoort: CPS.

Gijssel, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van, & Verhoeven, L. (2011a). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Gijssel, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van, & Verhoeven, L. (2011b). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 4*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Gijssel, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van, & Verhoeven, L. (2011c). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Greven, L. (2007). Passend Onderwijs als uitdaging. *VHZ Artikelen*, 10-13.

Groenestijn, M. van, Borghouts, C., & Janssen, C. (2011). *Protocol Ernstige RekenWiskunde-problemen en Dyscalculie*. Assen: Van Gorcum.

Houtveen, A.A.M., Booij, N., Jong, R., & Grift, W.J.C.M. van de (1999). Adaptive instruction and pupil achievement. *Schooleffectiveness and School Improvement*, 10, 2, 172-192.

Inspectie van het Onderwijs (2008a). Monitor beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2008b). *De staat van het onderwijs-Onderwijsverslag 2006/2007*. Gevonden op <http://www.onderwijsinspectie.nl>

Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009-2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kant, H., van de, & Stralen, G. van (2009). Van etter naar spetter, of de relatie tussen de professionaliteit van de leraar en een passende ontwikkeling van de leerling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 483-492.

Kaskens, J. (2010). Effectief leesonderwijs op elke school. *Zorg Primair*, no. 6.

Kok, J.J.M., Wolfslag, W., Dummer, G., Klein, S., Niemeijer, S., Paalman-Vos, H., Poiesz, J., & Letschert, J.F.M. (2005). *Een kwestie van vraag en aanbod*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein/OCT.

Heussche, J., & Visser, P. (2010). *Kerndocument generieke kennisbasis leraar basisonderwijs*. Gevonden op: <http://s3.amazonaws.com/assets>

Landelijk Platform Beroepen in het onderwijs. (2010). *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding; Referentiekader voor curriculum en toetsing*. Gevonden op: <http://www.rijksoverheid.nl>

Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Meer, J. van der (2011). *Over grenzen van de leerkracht; passend onderwijs in de praktijk*. Den Haag: ECPO.

Meirink, J.A., Meijer, P.C., Verloop, N., & Bergen, T.C.M. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209-224.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, HBO-raad & VSNU (2005). *Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleiding aan zet*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Krachtig meesterschap. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Naar passend onderwijs*. Kamerstuk 31-1-2011. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011), *Actieplan Leraar 2020*, Kamerstuk 23-5-11. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Beleidsreactie advies 'Een goede basis'*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Noordegraaf, M., & Wit, B. de (2011). *Passend onderwijs in impasse. Een bestuurs- en organisatiewetenschappelijke reconstructie van het Passend onderwijsbeleid*. Den Haag: ECPO.

Pameijer, N., Beukering, T.van, & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam; Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Den Haag/Leven: Acco.

Onderwijscoöperatie (2012). *Herijking; Het nieuwe voorstel bekwaamheidseisen*. Gevonden op <http://www.onderwijscooperatie.nl/onderwijscooperatie-bekwaamheid.html>

Onderwijsraad. (2011). *Passend onderwijs voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte – Overwegingen bij het conceptwetsvoorstel passend onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Oostdam, R. (2009), *Tijd voor dikke leerkrachten. Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Lectorale rede. 18 november 2009. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

PO-Raad, VO-Raad, AOC-Raad en MBO-Raad (2012). *Referentiekader Passend onderwijs. Eindversie 21 februari 2012*, Utrecht.

Ponte, P. (2009). *Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis: plaatsbepaling*. Oratie. Utrecht: Hogeschool Utrecht.(beschikbaar via www.lectoraatgedrag.hu.nl)

Projectgroep passend onderwijs. (2011). *Een kijkkader voor passend onderwijs in de lerarenopleidingen; resultaten vragenlijst Kenmerken passend onderwijs in de onderwijseenheden van het curriculum*. Zwolle: Windesheim; School of Education.

Rutten, S., & Jepma, I.J. (2012), Gaat passend onderwijs werken? *NTOR*, 1, mei 2012.

Sontag, S. (2012) *Omgaan met verschillen: doelgericht en planmatig passend onderwijs in de klas*. Paper ORD Wageningen: ORD.

Spencer, L.M., & Spencer S.M. (1993) *Competence at Work*. New York: John Wiley & Sons Inc.

Veen, I. van der, Smeets, E., & Derriks, M. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: number, characteristics and school career. *Educational Research*, 52 (1), 15-43.

Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren; een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers*. Amersfoort: CPS.

Waslander, S. (2011). De geschiedenis herhaalt zich: Passend onderwijs en de onzichtbare leraar. In: *Passend onderwijs - passend beleid? Drie visies op beleidsvorming rondom Passend onderwijs*. Den Haag: ECPO.

Wentink, H., Verhoeven, L., & Druenen, M. van (2010). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Bijlage 1

Topiclijst Interviews Passend onderwijs in de pabo

generieke/pedagogische bekwaamheden

1. Visie en houding m.b.t. diversiteit 1.1. De leraar ontwikkelt een visie op begrippen als diversiteit, inclusief onderwijs en passend onderwijs. 1.2. De leraar ontwikkelt een positieve houding m.b.t. verschillen tussen leerlingen is bereid zijn deskundigheid op dit gebied steeds uit te breiden. 1.3. De leraar leert samenwerken met collega's, ouders en experts.		
In welk leerjaar of fase van de opleiding is hier aandacht voor? (fase 1, 2, 3, major, minor)	Positionering	
In welk vak/thema/module is hier aandacht voor? (verplicht/keuzeminor, relatie stage, kenmerken aanbod en opdrachten)		
Op welke wijze wordt aan deze bekwaamheden gewerkt (type opdrachten, hoeveel tijd/ects)?	Werkwijze	
Wat werkt? Wat blijkt haalbaar? Wat zijn kansrijke voorbeelden, werkwijzen e.d.?		

2. Kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot <u>veel voorkomende ontwikkelings- en gedragsproblemen.</u>		
In welk leerjaar of fase van de opleiding is hier aandacht voor? (fase 1, 2, 3, major, minor)	Positionering	
In welk vak/thema/module is hier aandacht voor? (verplicht/keuzeminor, relatie stage, kenmerken aanbod en opdrachten)		
Op welke wijze wordt aan deze bekwaamheden gewerkt (type opdrachten, hoeveel tijd/ects)?	Werkwijze	
Wat werkt? Wat blijkt haalbaar? Wat zijn kansrijke voorbeelden, werkwijzen e.d.?		

3. Kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot het realiseren van een <u>veilig en stimulerend groepsklimaat</u> .		
In welk leerjaar of fase van de opleiding is hier aandacht voor? (fase 1, 2, 3, major, minor)	Positionering	
In welk vak/thema/module is hier aandacht voor? (verplicht/keuzeminor, relatie stage, kenmerken aanbod en opdrachten)		
Op welke wijze wordt aan deze bekwaamheden gewerkt (type opdrachten, hoeveel tijd/ects)?	Werkwijze	
Wat werkt? Wat blijkt haalbaar? Wat zijn kansrijke voorbeelden, werkwijzen e.d.?		

vakinhoudelijke/didactische bekwaamheden

4. Kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot het <u>flexibel hanteren van methodes, instructiemodellen en verwerkingsactiviteiten.</u>		
In welk leerjaar of fase van de opleiding is hier aandacht voor? (fase 1, 2, 3, major, minor)	Positionering	
In welk vak/thema/module is hier aandacht voor? (verplicht/keuzeminor, relatie stage, kenmerken aanbod en opdrachten)		
Op welke wijze wordt aan deze bekwaamheden gewerkt (type opdrachten, hoeveel tijd/ects)?	Werkwijze	
Wat werkt? Wat blijkt haalbaar? Wat zijn kansrijke voorbeelden, werkwijzen e.d.?		

5. Kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot <u>specifieke onderwijsbehoeften bij taal</u>. 5.1. De leraar kan specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van taal signaleren en analyseren. 5.2. De leraar weet welke extra uitdaging/verrijking en/of ondersteuning (materialen waaronder digitale, instructie, feedback, leertijd) kan worden ingezet bij deze onderwijsbehoeften. 5.3. De leraar is in staat om extra ondersteuning zelf in te zetten en/of te organiseren.		
In welk leerjaar of fase van de opleiding is hier aandacht voor? (fase 1, 2, 3, major, minor)	Positionering	
In welk vak/thema/module is hier aandacht voor? (verplicht/keuzeminor, relatie stage, kenmerken aanbod en opdrachten)		
Op welke wijze wordt aan deze bekwaamheden gewerkt (type opdrachten, hoeveel tijd/ects)	Werkwijze	
Wat werkt? Wat blijkt haalbaar? Wat zijn kansrijke voorbeelden, werkwijzen e.d.?		

6. Kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot <u>specifieke onderwijsbehoeften bij rekenen</u> . 6.1. De leraar kan specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van rekenen signaleren en analyseren. (leraar kan diagnostisch gesprek voeren?).] 6.2. De leraar weet welke extra uitdaging/verrijking en/of ondersteuning (materialen waaronder digitale, instructie, feedback, leertijd) kan worden ingezet bij deze onderwijsbehoeften. (leraar kent verschillende handelingsniveaus?) 6.3. De leraar is in staat om extra ondersteuning zelf in te zetten en/of te organiseren.		
In welk leerjaar of fase van de opleiding is hier aandacht voor? (fase 1, 2, 3, major, minor)	Positionering	
In welk vak/thema/module is hier aandacht voor? (verplicht/keuzeminor, relatie stage, kenmerken aanbod en opdrachten)		
Op welke wijze wordt aan deze bekwaamheden gewerkt (type opdrachten, hoeveel tijd/ects)?	Werkwijze	
Wat werkt? Wat blijkt haalbaar? Wat zijn kansrijke voorbeelden, werkwijzen e.d.?		

7. Kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot het <u>werken met groepsplannen</u> .		
In welk leerjaar of fase van de opleiding is hier aandacht voor? (fase 1, 2, 3, major, minor)	Positionering	
In welk vak/thema/module is hier aandacht voor? (verplicht/keuzeminor, relatie stage, kenmerken aanbod en opdrachten)		
Op welke wijze wordt aan deze bekwaamheden gewerkt (type opdrachten, hoeveel tijd/ects)?	Werkwijze	
Wat werkt? Wat blijkt haalbaar? Wat zijn kansrijke voorbeelden, werkwijzen e.d.?		

8. Zijn er andere bekwaamheden die u van belang acht voor de toerusting van de leraar voor passend onderwijs?		
In welk leerjaar of fase van de opleiding is hier aandacht voor? (fase 1, 2, 3, major, minor)	Positionering	
In welk vak/thema/module is hier aandacht voor? (verplicht/keuzeminor, relatie stage, kenmerken aanbod en opdrachten)		
Op welke wijze wordt aan deze bekwaamheden gewerkt (type opdrachten, hoeveel tijd/ects)?	Werkwijze	
Wat werkt? Wat blijkt haalbaar? Wat zijn kansrijke voorbeelden, werkwijzen e.d.?		

Bijlage 2

Voorbeelduitwerking van de 4 'zorgniveaus passend onderwijs' (Fanchamps et al, 2009), in de curricula van Pabo's en LVO's voor Fontys Hogescholen

Zorgniveaus	Opleidingsprofiel	PABO	LVO/PTH	ECT's
Niveau 1 'Oriëntatie op Passend Onderwijs'	SBL/BIO competenties	Competenties m.b.t. Leerlingbegeleiding BaO	Competenties m.b.t. Leerlingbegeleiding V(MB)O:	PABO: 36 LVO: 18
Niveau 2 'Kennismaking met Passend Onderwijs'	Attitude Onderzoeks-competenties	'Leraar als Onderzoeker'	Differentiatie Minor: Onderzoeksopdracht gerelateerd aan een schoolontwikkeling/project m.b.t. 'zorg' t.a.v. - Individuele vragen - Systeemvragen	30
Niveau 3 'Kennis' + 'Toepassing van Passend Onderwijs'	Uitstroomprofiel 'Zorg'	PABO	LVO/PTH	Verbreiding
	SBL/BIO competenties HBO competenties	Minor Zorg <12: Kennis over zorg-structuur, Leer- en gedragsproblematiek Inzicht en toepassing m.b.t. - (Ortho)pedagogisch en (ortho-) didactisch (planmatig) handelen t.a.v. het jonge kind (4-12)	Minor Zorg >12: Kennis over zorg-structuur, Leer- en gedragsproblematiek Inzicht en toepassing m.b.t. - (Ortho)pedagogisch en (ortho-) didactisch (planmatig) handelen t.a.v. de puber/adolescent (12+)	30
	Verdieping			
Praktijkperiode Niveau 4 'Uitvoering en onderzoek m.b.t. Passend Onderwijs'	HBO Master SEN competenties (leraar gespecialiseerd/ inclusief onderwijs)	Master SEN opleidingen	Leer-, ontwikkel- en onderzoekstrajecten m.b.t. specialismen	

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo