



# De draagkracht van leerkrachten om passend onderwijs te geven

Laura Boele-de Bruin, Jaco van den Broek en  
Dr. Neely Anne de Ronde-Davidse

*Dit materiaal is onderdeel van de kennisbank van het onderzoekscentrum van Driestar educatief.*

<b>Samenvatting</b>	Dit artikel gaat over het onderzoek naar de factoren die maken dat een leerkracht 'draagkracht' ervaart.
<b>Bronvermelding</b>	Boele-de Bruin, L., Broek, J. van de, Ronde-Davidse, N.J. de (juli 2018). De draagkracht van leerkrachten om passend onderwijs te geven. Driestar educatief – Gouda.
<b>Thema</b>	Inclusieve klassen
<b>Plaatsingsdatum</b>	Oktober 2019
<b>Gerelateerde artikelen</b>	-
<b>Trefwoorden</b>	Draagkracht, zorgzwaarte, ondersteuningsbehoefte, basisbehoefte, inclusief onderwijs, bekwaamheid



# De draagkracht van leerkrachten om passend onderwijs te geven

Laura Boele-de Bruin MSc

Jaco van den Broek MSc

Dr. Neely Anne de Ronde-Davidse

Juli 2018

## 1. Inleiding en onderzoeksvraag

Leraren basisonderwijs geven vaak aan dat ze een hoge werkdruk ervaren en ze voelen zich gemiddeld genomen niet voorbereid op de komst van Passend onderwijs (DUO, 2015; Mol Lous, 2015). De leerkrachten hebben een positieve houding tegenover leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Dit betekent echter niet dat zij geen moeite hebben met afstemming in de klas (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Complexere vaardigheden als differentiëren zijn moeilijk voor leerkrachten (Bosker, 2005; Smeets et al., 2015).

Leerkrachten zelf vinden zich over het algemeen voldoende competent, zij schatten hun self-efficacy hoog in. Problemen wijden zij vervolgens aan bijvoorbeeld het tekort aan handen in de klas of de groepsgrootte (Ledoux, 2017). Ook zijn er leerkrachten die het wel lukt om passend onderwijs te bieden, zoals op scholen die vrijwel inclusief werken (De Ronde-Davidse, 2017).

Bovenstaande bevindingen roepen de vraag op of sommige leerkrachten meer draagkracht hebben dan andere leerkrachten. In dit onderzoek is gezocht naar de factoren die maken dat een leerkracht 'draagkracht' ervaart. In dit onderzoek verstaan we onder draagkracht de volharding van een leerkracht die zich aantoonst als hij passend onderwijs kan bieden ondanks de door hem ervaren toename in werkdruk vanwege de uiteenlopende onderwijsbehoeften van leerlingen.

In dit onderzoek is door middel van literatuurstudie in kaart gebracht welke factoren de draagkracht kunnen bepalen voor het geven van passend onderwijs. Onderzoek naar allerlei aspecten die te maken hebben met passend onderwijs in het basisonderwijs is vaak kwantitatief van aard. Leerkrachten vullen bijvoorbeeld (gesloten) vragenlijsten in over een of enkele intra- of interpersoonlijke factoren (bijv. Zee, 2016) en trends worden weergegeven in bijvoorbeeld verwijspercentages (Onderwijs in Cijfers, 2016). Het huidige onderzoek neemt daarentegen de ervaring en beleving van de leerkrachten zelf als startpunt van onderzoek en diept deze uit om meer zicht te krijgen op (het samenspel van) de factoren die van invloed zijn op de draagkracht van leraren om goed passend onderwijs te geven. Ook kan duidelijk worden in hoeverre de factoren die uit de literatuur bekend zijn overeenkomen met de beleving van leraren nu en wat zij nodig hebben om passend onderwijs vorm te geven.

In dit onderzoek zijn tien leerkrachten in semigestructureerde interviews bevraagd om te achterhalen welke factoren zij zelf benoemen als van invloed op hun draagkracht. De onderzoeksvraag luidt als volgt: Welke aspecten beïnvloeden de draagkracht van leraren in het basisonderwijs zodat zij in staat zijn om passend onderwijs aan hun leerlingen te geven?

## 2. Resultaten

De volgende onderwerpen kwamen naar voren in de interviews: beeld van de groep (2.1), reflectie op leerlingen met specifieke onderwijsbehoefte (2.2), leerkrachtvaardigheden (2.3), kennis en scholing (2.4), keuzevrijheid (2.5), motivatie voor (passend) onderwijs (2.6), schoolvisie op passend onderwijs (2.7), samenwerking in het team (2.8), rol van de leidinggevende (2.9), interne begeleiding (2.10) en contact met de ouders (2.11). Per onderwerp worden hieronder de resultaten weergegeven, waarbij wordt beschreven of een resultaat door de leerkrachten wordt ervaren als van positieve of van negatieve invloed op de draagkracht om passend onderwijs te geven.

### 2.1 Beeld van de groep

In deze paragraaf worden de volgende onderwerpen besproken die gaan over het beeld dat de leerkrachten hebben van de groep: *sociale cohesie*, *niveauspreiding* en *sfeer*.

Sociale cohesie is een belangrijk groepskenmerk voor leerkrachten. Leerkrachten waarderen het als kinderen respect voor elkaar hebben en als een probleem in de omgang tussen kinderen open besproken kan worden. Ze zien ook hun eigen bijdrage daarin: “Dus ik vind het wel heel leuk dat je een groep echt kunt kneden (...). Een kind dat niet meer te benaderen is, en als dat goed wordt opgelost geeft dat ook wel weer veel voldoening, ook al was die ruzie super irritant” (vrouw, weinig ervaring).

Tegelijk, als het gaat om de groep, liggen ook de zorgen van leerkrachten op het gebied van de sociale cohesie. De leerkrachten ervaren hun werk als zwaar als een groep complex gedrag laat zien, zoals groepen waarin de kinderen concurrenten van elkaar zijn, gemakkelijk erop los slaan of zeuren over elkaars gedrag. De leerkrachten zien het als hun taak om de problemen in de sociale cohesie zoveel mogelijk op te lossen. Tegelijkertijd zien ze ook tot er een grens is aan hun verantwoordelijkheid en aan wat ze kunnen bereiken. Bij sommige groepen moeten leerkrachten hun grenzen erkennen: “Dat je soms het idee hebt van: wat bereik ik. Dat maakt me soms wel eens een beetje moedeloos” (man, veel ervaring).

Daarnaast is de niveauspreiding een belangrijk groepskenmerk voor hoe de leerkrachten hun werk ervaren. Leerkrachten ervaren een groep als gemakkelijk als hierin relatief gezien, in vergelijking met eerdere jaren, de niveaus niet sterk uit elkaar lopen: “Ja, ik vind het in vergelijking met andere

jaren echt wel een wat makkelijke groep, dat je niet extreem grote verschillen hebt” (vrouw, veel ervaring).

Het verdelen van de aandacht over meerdere (groepen) leerlingen die een eigen aanpak nodig hebben omdat ze niet op gemiddeld niveau zitten, maakt het werk intensief. “Er zitten hier best wel veel rekenzwakke kinderen (...) dan heb je eigenlijk die aandacht voor al die kinderen tegelijk nodig en als hij dan nog net even op zijn manier die aandacht vraagt dan ga je haasten, (...) een spagaat waar je je weg in moet vinden” (vrouw, weinig ervaring). Een ander kijkt ernaar of alle kinderen tot hun recht komen en concludeert dat dit niet altijd lukt: “Ik beseef wel dat er dit soort leerlingen zijn die meer energie kosten, dat zorgt er dan wel voor dat andere kinderen soms ietsje minder tot hun recht komen” (vrouw, weinig ervaring).

De leerkrachten geven aan dat een goede sociale sfeer in de groep bevorderend is voor wat de leerkracht didactisch kan bereiken ondanks niveauverschillen. “Omdat het qua gedrag of sociale sfeer een heel rustige groep is, is het didactische ook niet echt een probleem, ze accepteren, iedereen heeft z’n eigen plaats” (vrouw, veel ervaring). Ook een open houding over en weer wordt als helpend ervaren: “En nu merk ik wel als je meer contact hebt dat ook kinderen veel meer komen met dat snap ik niet of dat vind ik nog lastig. (...) En doordat je zelf meer geeft en meer dingen van jezelf laat zien en vertelt, merk je dat kinderen daar ook heel snel op reageren” (man, veel ervaring).

## **2.2 Reflectie op leerlingen met specifieke onderwijsbehoefte**

In deze paragraaf worden de volgende onderwerpen besproken die gaan over de reflectie van de leerkrachten op leerlingen met specifieke onderwijsbehoefte: *relatie opbouwen, invloed leerkracht op leerling en reële verwachtingen*.

Een goede relatie met kinderen, blijkend uit kinderen die zelf contact maken of laten merken dat ze goed in hun vel zitten, geeft kracht voor het werk: “Relatie geeft energie. Daar doe je het ook voor”(vrouw, veel ervaring). Leerkrachten ervaren een goede relatie in het bijzonder als voorwaarde bij leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte. Als de relatie goed is dan kunnen leerkrachten flexibeler omgaan met het gedrag van een specifieke leerling. “Die relatie spat er gewoon vanaf (...). Nou, dat geeft mij dan ook wel de energie en ik zie ook zijn onvermogen in heel veel dingen, ik kan daar ook slecht boos om worden” (vrouw, veel ervaring).

Tegelijkertijd vermindert de draagkracht van een leerkracht sterk als de relatie met een leerling, die het juist zo nodig heeft, niet tot stand komt of niet duurzaam blijkt te zijn. “Hij kan om niets ontploffen als het niet gaat zoals hij in zijn hoofd heeft en heel slecht luisteren en altijd weer z’n eigen grenzen opzoeken. Ook als je een afspraak maakt, dan nog probeert hij daarin te sturen en te onderhandelen en toch de controle te krijgen. Ja, het is gewoon ontzettend vermoeiend. (...) Wat vandaag werkt hoeft morgen niet meer te werken bij hem. Dat maakt het ook lastig, je hebt niet het

idee dat je aan het bouwen bent” (vrouw, veel ervaring). En een andere leerkracht in dit verband: “Ik heb veel moeite met kinderen die heel moeilijk kunnen reflecteren op hun eigen gedrag, die niet zien wat zij verkeerd doen. (...) Dat het gewoon niet landt wat jij zegt, dat ze dat gewoon niet willen zien” (man, veel ervaring).

Ook geven de leerkrachten blijk van reflectie op de eigen persoonlijke invloed op de leerling, een van de respondenten verwoordt dat als volgt: “Maar ook als het al wel een naam heeft, weet ik ook niet of ik hem teveel vraag. (...) Dit kind kan ook in mijn irritatiezone zitten of in mijn tegenpool. Waarom vind ik dit kind juist zo moeilijk. Dat zou misschien nog wel een analyse zijn” (vrouw, veel ervaring). Een andere leerkracht geeft aan dat het belangrijke is om integer te zijn en fouten toe te geven. “Ik heb steeds meer geleerd iets van jezelf te geven, je zwakke dingen maar ook dat je aan de kinderen laat zien wie je bent en dat je ook niet volmaakt bent (...). Een heel stukje openheid krijg je daarvoor terug” (man, veel ervaring).

Leerkrachten proberen reële verwachtingen van kinderen te hebben. “Ik weet ook dat bij dat jongetje er een dieperliggende oorzaak achter zit en dat ik dan wel kan volhouden, ik wil dat, maar dat ik dan niets bereik” (man, veel ervaring) en “Hij heeft dit probleem en ik moet niet verwachten dat ik dit ga oplossen voor hem. En zeker niet in een klas met nog vierentwintig andere kinderen. Dus ik probeer hem te bieden wat ik kan en daarin krijgen wij allerlei ondersteuning, maar de rest is niet aan mij, dat lukt mij niet” (vrouw, veel ervaring). Kleine aanpassingen in benadering of plaatsje in het klaslokaal kunnen soms al veel verbeteren. “Met kleine gebaren bereik je dan al heel veel bij zo’n leerling” (man, weinig ervaring) en “Het zit ‘m in heel kleine dingen” (vrouw, veel ervaring).

### **2.3 Leerkrachtvaardigheden**

In deze paragraaf worden de volgende onderwerpen besproken die gaan over (de reflectie van de leerkrachten op) de leerkrachtvaardigheden: *praktijkervaring*, *handelingsverlegenheid* en *groeps grootte*.

Ervaren leerkrachten leunen op hun jarenlange ervaring als zij zichzelf inschatten of zij kunnen omgaan met de uitdagingen van passend onderwijs, zoals deze leerkracht: “Ik wil mezelf niet op de schouders slaan, maar ik kan echt wel wat aan, zeg maar, qua moeilijke klassen” (man, veel ervaring). Leerkrachten met weinig ervaring geven aan veel vaardigheden in de praktijk te leren, “Dat leer je niet op de pabo, dat moet je van je collega’s leren en dat is ook zo met woede-uitbarstingen en bijzonder gedrag” (vrouw, weinig ervaring).

Leerkrachten geven aan wel eens handelingsverlegenheid te ervaren. Een leerkracht geeft aan dat dat gebeurt “Als ik niet meer weet wat ik er mee aan moet. Als ik gewoon handelingsverlegen ben. Dan wordt het lastig. En als mensen om mij heen ook niet echt de oplossing kunnen geven” (vrouw, weinig ervaring). En een andere leerkracht: “Soms kan een plan opstellen voor een leerling ook wel

een last zijn. (...) Dat ik er soms tegenaan loop van hoe moet ik het formuleren of hoe moet ik het aanpakken, zodat de leerling er ook echt baat bij heeft. En dan merk ik soms ook dat ik te weinig materialen heb of inzichten. (...) Dat geeft me dan wel eens een stukje stress” (man, weinig ervaring). Een gevoel van onbekwaamheid komt ook naar voren als een leerkracht voelt niet aan alle eisen te kunnen voldoen. “Ik worstel zelf wel een beetje met dat stukje van die bekwaamheid. (...) Je zou kinderen meer willen geven. (...) Je zou meer willen nascholen. (...) Je zou nog meer willen differentiëren, maar waar haal je de tijd vandaan” (vrouw, veel ervaring).

Elk kind is verschillend en het onderwijs op elk kind afstemmen is niet volmaakt mogelijk. Het helpt leerkrachten als ze hun werk kunnen relativeren. Ze zijn zich ervan bewust dat hun persoonlijkheid daarin meespeelt. Een leerkracht geeft bijvoorbeeld aan, over het volledig recht doen aan alle kinderen: “Daar ben ik echt te nuchter voor, denk ik. Of daar probeer ik echt nuchter in te zijn. Ik doe mijn best en meer kan ik niet doen. En ik maak genoeg fouten. Goed, ik klink nu iets nuchterder dan ik ben. Ik vind dat soms ook best lastig” (vrouw, weinig ervaring). Een andere leerkracht brengt ook haar persoonlijkheid in, maar die belemmert haar juist: “Het is denk ik ook wel een stukje persoonlijkheid, dat ik me gewoon snel onzeker daarin voel. (...) Omdat je niet zeker voor de klas staat, dat maakt je ook niet doortastend in je handelen” (vrouw, veel ervaring).

De leerkrachten geven aan dat groeps grootte meespeelt in de mening die individuele leerkrachten hebben over passend onderwijs: “Iemand met een heel grote groep kan ook minder hebben, vorig jaar was er een groep van 34 kinderen, als er dan een paar van die kinderen in zitten die gewoon extra aandacht vragen, is dat heel moeilijk te geven. Dan ben je ook sneller geneigd om kinderen bijvoorbeeld te laten doorstromen naar ander onderwijs” (vrouw, weinig ervaring). Een ander: “Anderzijds is het ook niet echt haalbaar. Als je een klas van 28 hebt, kun je niet veel bijzondere, andere dingen gaan doen” (vrouw, weinig ervaring).

## **2.4 Kennis en scholing**

In deze paragraaf worden de volgende onderwerpen besproken die gaan over kennis en scholing: *parate kennis* en *tijdsinvestering*.

De leerkrachten in het onderzoek geven aan dat ze onvoldoende kennis paraat hebben over de verscheidende soorten leer- en gedragsproblemen die ze tegenkomen. “Ik had daar best heel weinig verstand van, van die problemen en aanvankelijk lezen. (...) En ja, wat ik er eigenlijk mee moet doen weet ik ook niet zo goed. Toen voelde ik me best een beetje dom” (vrouw, weinig ervaring). En: “De inzichten worden ook steeds weer bijgesteld en dan komt er weer van alles bij. Om je dat goed eigen te maken, dat je echt heel erg goed paraat hebt ‘dit hoort bij dat beeld en daar moet je zo mee omgaan’, dat vind ik een lastige” (vrouw, veel ervaring).

Juist bij een complexe groep ervaren de leerkrachten dat hun kennis te kort schiet, maar tegelijkertijd dat zij geen tijd hebben om zich verder te ontwikkelen door het lezen van literatuur of het volgen van een cursus. Een leerkracht die zich met het oog op zijn pittige groep zou willen verdiepen in groepsdynamica geeft aan: “Je bent meegesleurd in alle dagelijkse dingen. Ik zou nu niet meer een cursus daarnaast doen, dat zie ik nu niet zitten” (man, veel ervaring). Wat betreft tijdsinvestering geeft die leerkracht er de voorkeur aan dat hij bijgeschoold wordt in de klas: “Iemand laten invliegen die mij tips geeft, dat ik die ga proberen”. Dit noemen leerkrachten vaker: “Daarbij heb ik gevraagd of de rekencoördinator gewoon wat extra keren in de klas kwam, omdat ik vind dat rekenen niet mijn sterke kant is, om de instructie goed te geven” (vrouw, veel ervaring).

## **2.5 Keuzevrijheid**

In deze paragraaf worden de volgende onderwerpen besproken die gaan over keuzevrijheid: *administratieve verplichtingen en flexibiliteit methode*.

De leerkrachten geven aan dat administratieve taken veel tijd kosten. Vooral voor zorgleerlingen kan het meer en energie tijd kosten: “Als je ziet wat je allemaal in het onderwijs moet doen aan administratieve taken, aan je individuele plannen voor sommige leerlingen, dan wordt het voor mij soms gewoon te veel” (man, veel ervaring). Administratieve taken worden niet per se als nutteloos ervaren “ik vind op zich de meeste administratiedingen waar ik mee bezig ben ook wel weer nuttig” (vrouw, weinig ervaring).

Als het gaat om differentiatie in methodes geven de leerkrachten in het onderzoek aan dat ze het werkdruk verlichtend vinden als ze de vrijheid hebben om methodes aan te passen. “Dan kom ik twee uur per week te kort. Dan ga je natuurlijk wel een beetje spelen met de methodes. Met de introductie van de methode hebben ze ook wel gezegd van: dat kun je weglaten en dat kun je weglaten. Zo kun je natuurlijk meer dingen doen” (vrouw, weinig ervaring). Ook is het fijn als een methode aangrijpingspunten biedt voor differentiatie: “Ik vind het heel mooi dat we sinds dit jaar een taalmethode hebben waarin je op niveau werkt” (man, weinig ervaring).

## **2.6 Motivatie voor (passend) onderwijs**

In deze paragraaf worden de volgende onderwerpen besproken die gaan over de *motivatie voor (passend) onderwijs*.

De dagelijkse motivatie halen leerkrachten uit kleine ervaringen met kinderen waaruit waardering of succes blijkt. “Van die spontane momenten tussendoor, dat zijn altijd de mooiste momenten. Niet wat je van te voren hebt voorbereid, maar gewoon eens een mooi gesprek” (vrouw, weinig ervaring) en “Dan leren ze aangeven van dat vind ik lastig en dat vind ik nog niet lastig. Dus, dat vind ik gewoon het leuke dat je daar zo’n vooruitgang in ziet” (man, veel ervaring). Een leerkracht geeft

aan dat hij niet alleen door het lesgeven maar ook door andere taken binnen de school gemotiveerd blijft: “Ja, dat zou ik niet willen missen, dat ik gewoon een dag in de week compleet andere dingen doe. (...) Dus op een heel ander niveau meedenken, dat vind ik echt geweldig leuk” (man, veel ervaring).

Er zijn echter ook dingen die de motivatie verminderen en die door sommige leerkrachten in verband worden gebracht met passend onderwijs. Dit leidt tot de verzuchting van een leerkracht: “Zijn er nog gewone kinderen? Je bent alleen met zorgkinderen bezig” (vrouw, veel ervaring). En een andere leerkracht: “Ga ik dit op deze manier tot mijn vijftenzestigste leuk vinden?” (vrouw, veel ervaring) als zij vertelt dat zij dit jaar opnieuw een heel pittige groep heeft. Een blijvend gevoel van tekort schieten kan op de loer liggen: “Had ik hem dan toch hier moeten laten blijven, had ik dat toch iets meer moeten doen en dat vreet ook wel aan je. (...) Het kan altijd meer, het kan altijd beter” (vrouw, veel ervaring). Andere leerkrachten gaven daarentegen aan: “Ik zie het als een incident, dit jaar. Serieus, nee, ik vind niet dat dit een gevolg is van passend onderwijs. Absoluut niet. Er zitten een of twee leerlingen die nu wel in mijn klas zitten die anders in het speciaal onderwijs zouden hebben gezeten. Ik weet niet of het veel verschil had uitgemaakt” (man, veel ervaring) en “Je krijgt steeds meer kinderen met wat grotere verschillen dan vroeger. Of tenminste, vroeger werden de verschillen niet zo benoemd, iemand was dan gewoon zwak. (...) Ik vind het eigenlijk leuker worden”. Bij de ervaren leerkrachten werden deze twee tegengestelde meningen zichtbaar in dit onderzoek, enerzijds de angst dat passend onderwijs het lesgeven zwaarder gaat maken en anderzijds de relativering dat het verschil met vroeger niet groot is.

## **2.7 Schoolvisie op passend onderwijs**

In deze paragraaf worden de volgende onderwerpen besproken die gaan over de *schoolvisie op passend onderwijs*.

Er zijn leerkrachten die aangeven dat de visie van de school op passend onderwijs zoals die beschreven is, de basis is van hun handelen. “Ja, zeker staat die op papier. Het is echt een geïntegreerd iets bij ons in het hele schoolgebeuren. (...) En dat heeft natuurlijk allemaal met passend onderwijs te maken, dus dat is echt gemeengoed bij ons” (man, veel ervaring). Een andere leerkracht: “Er worden echt heel bewuste keuzes gemaakt” (vrouw, veel ervaring). Anderen zeggen dat de schoolvisie vooral zichtbaar is in de keuzes die leerkrachten in verschillende zorggevallen maken: “Ik ben niet zo heel bewust bezig met visie. (...) Ik denk dat de schoolvisie dan wel is dat het verantwoord is voor het kind, voor de klas en voor de leerkracht. En dat we dat per casus moeten bekijken. Je kan het niet allemaal langs een mal leggen” (vrouw, weinig ervaring). Deze leerkracht ziet het ontbreken van een beschreven visie niet als probleem, een andere leerkracht daarentegen wel: “Ja, want dan kun je wel scherper zeggen, dit is onze visie. Past dit er wel bij of past dit er niet bij. Betekent dit dat we er wel voor gaan of zeggen we oké, dit doen wij dus niet, hier zoeken we andere mogelijkheden” (vrouw, weinig



ervaring). Een visie levert duidelijkheid op onder collega's, afwezigheid ervan onduidelijkheid: "Waar ligt op een gegeven moment voor jou de grens als leerkracht maar ook als school, wat kun je bieden en tot hoever moet je gaan en kun je ook nog verantwoorden naar de andere kinderen. Wanneer is er een grens bereikt" (vrouw, veel ervaring).

Een leerkracht signaleert dat haar school kinderen lang in het reguliere basisonderwijs houdt maar laat is met het aanpassen van dingen voor leerlingen die iets afwijkends laten zien: "Het liefst blijven ze gewoon alles doen zoals bij ieder ander kind totdat het een keer vastloopt en dan moet het opeens naar het SBO. (...) Ik denk dat ze soms wat eerder iets moeten doen" (vrouw, weinig ervaring). Daartegenover staan de leerkrachten die aangeven samen met collega's gericht te zijn op onderwijs op maat. Dat gaat niet vanzelf: "Het heeft wel moeten rijpen hier op school. Het is ook een omslag in je denken. Je denkt niet meer vanuit de leerkracht, maar ook vanuit het kind en vanuit de ouders, die drieslag" (man, veel ervaring). Een andere leerkracht geeft aan dat naar het speciaal onderwijs gaan altijd al een grote uitzondering is voor de school: "Passend onderwijs is niet zo heel nieuw want als wij de enige school zijn van het dorp krijg je alle kinderen van het dorp. (...) Zijn broertje en zusje zitten ook bij ons op school, hij dan toch ook? Het is iets logischer bij ons" (vrouw, weinig ervaring).

## **2.8 Samenwerking in het team**

In deze paragraaf worden de volgende onderwerpen besproken die gaan over de samenwerking in het team: *(h)erkenning en verantwoordelijkheid delen*.

Leerkrachten benadrukten hoe belangrijk het team voor hun functioneren is. Het helpt hen om hun ervaringen uit te wisselen op informele momenten: "Gewoon een informeel koffiemoment of al etend hier. Gewoon van hoe was je ochtend. Kijk, om de beurt moet je even stoom afblazen om er de volgende middag of de volgende dag weer tegenaan te kunnen" (vrouw, veel ervaring).

Leerkrachten die parttime lesgeven (naast eventueel andere schooltaken) kunnen hun taken delen met hun duo-collega en ervaren meer rust: "Als je dit vier, vijf dagen moet doen, dan denk ik niet dat je het volhoudt. Dus dat is ook lekker dat je het met z'n tweeën doet en daarin ook wel op een lijn zit" (vrouw, veel ervaring). Het is ook prettig om direct met iemand te kunnen sparren: "dat je er echt samen aan werkt en dat je dan ook dingen bij elkaar herkent en dat je dan tips geeft" (vrouw, weinig ervaring).

Het herkennen en erkennen van elkaars problemen wordt als behulpzaam ervaren, het verlicht de zorgen en versterkt de self-efficacy: "Dan heb je wel een soort samen die verantwoordelijkheid gedragen en dat kan ook een stukje van die onzekerheid wegnemen, denk ik" (vrouw, veel ervaring). Vaak komt de erkenning van een kleine kring aan personen, zoals een parallel- of duo-collega (en ook een intern begeleider, zie 3.10): "En dan ook het sparren even met je duo-collega, (...). Soms gewoon even een stukje ontlading, dat je het even kwijt bent. Eh, ook wel een stukje

bevestiging, weet je, je doet alles wat je kan doen“ (vrouw, veel ervaring) en “Nou, herkenbaarheid vooral. Van joh, ik weet het, ik had ze vorig jaar en heb jij ook nog steeds zoveel moeite met (...)” (man, veel ervaring).

Het blijft niet bij uitwisselen van ervaringen, overleggen om het eigen handelen te verbeteren wordt eveneens genoemd: “Ik overleg bijvoorbeeld heel veel met de collega van de andere groep en ook wel met de ib’er. Ja, wat kan ik beter doen om betere resultaten te krijgen bijvoorbeeld” (vrouw, weinig ervaring) en “Ik merk dat ik daar veel van leer, door dingen samen te doen. En dan proberen een stapje verder te komen. Ook spiegelen, hoe vind je dat ik het doe, hoe denk je erover en zo meer” (vrouw, veel ervaring).

Kortom, collega’s die verantwoordelijkheid nemen voor elkaars onderwijsproces zijn erg belangrijk: “Als die niet meedenken, dan had ik nu met veel dingen niet echt tot een oplossing kunnen komen” (vrouw, weinig ervaring). Een gevoel van gezamenlijkheid wordt niet alleen prettig gevonden maar ook als versterkend voor de kwaliteit: “Je moet samen als school kinderen willen helpen. Dat kun je niet als individuele leerkracht” (vrouw, veel ervaring). Een leerkracht had door een negatieve ervaring hetzelfde inzicht: “Vooral op één van de twee scholen waar ik heb gewerkt, was het team eigenlijk gewoon los zand. En dat is jammer, want ik denk dat dat ook de kwaliteit van werk niet ten goede komt. Als iedereen in zijn eigen toko bezig is (...) en dat vind ik niet echt positief” (vrouw, weinig ervaring).

Leerkrachten maken ook kanttekeningen bij de cultuur op school. Een cultuur waarin veel herkenning bij elkaar wordt gevonden kan ook zijn keerzijde hebben: “Je moet soms ook wel oppassen, vind ik hier ook wel een aandachtspunt, dat je niet de hele tijd gaat klagen over die en die ouders” (vrouw, weinig ervaring). Deze respondent ervaart ook te weinig professionele ruimte binnen het team: “Er is afgesproken dat je dat op een bepaalde manier moet doen. Terwijl ik dan bedenk van nou, ik gebruik die en die manier. Dan wordt er soms op school best wel eens een beetje gedaan van ‘nee, dat is niet de bedoeling’ en we doen het altijd zo en we hebben het altijd zo gedaan” (vrouw, weinig ervaring). Een les op een andere manier aanpakken om te kijken of het beter resultaat geeft, bijvoorbeeld, lijkt lastiger te zijn in een dergelijke teamcultuur.

## **2.9 Rol van de leidinggevende**

In deze paragraaf worden de volgende onderwerpen besproken die gaan over de rol van de leidinggevende: *vertrouwen* en *pro-activiteit*.

De leidinggevende is belangrijk voor leerkrachten als ze merken dat hij vertrouwen in hen heeft: “Ik voel me ook echt gewaardeerd, want hij zei al een paar keer ‘jij hebt het wel heel zwaar, maar ik krijg heel veel positieve geluiden van ouders’ (...). Dus dat vind ik ook fijn om te horen. Maar niet dat hij er nu bovenop zit, dat hij mijn vraagbaak is” (man, veel ervaring). Het sterkt leerkrachten

ook als de leidinggevende zijn vertrouwen laat merken richting ouders: “En hij zegt ook, ik sta helemaal achter jou en stel dat je nog dingen kan veranderen dan zegt hij dat later wel, maar tegen ouders zal hij nooit zeggen, nee inderdaad dat moet ze anders gaan doen” (vrouw, weinig ervaring).

Leerkrachten kunnen altijd bij de leidinggevende terecht hoewel zij het idee hebben hij op afstand staat van hun dagelijks werk: “Je moet altijd wel zelf aan de bel trekken. (...) Het is inderdaad wel eens gebeurd dat ik aan de bel trok. Hij zei toen ‘ja, pas dacht ik al, gaat het wel helemaal goed met je’ (...). Was toen al even binnengelopen, dan had ik toen al steun ervaren” (vrouw, veel ervaring). Wat betreft passend onderwijs ontvangen leerkrachten meer steun van intern begeleiders dan van hun leidinggevende, in de zorg voor kinderen met extra onderwijsbehoeften. Sommigen zouden dat graag anders zien: “Hij is weinig in de groepen en soms valt hij dan even een uurtje in als ik een gesprek heb. En dan zegt hij ‘zo lijkt het best wel een leuk groepje’ (...) maar er zijn ook andere momenten en dat ziet hij minder en ook niet wat het in de groep doet. Dus in die zin zou ik wel willen dat hij daarin eens wat meer zou kijken in de groep” (vrouw, veel ervaring). En een ander: “En ik merk wel dat meer collega’s zoiets hebben, ik zou het wel fijn vinden als daar ook van zijn kant meer steun zou zijn. Dat hij gewoon eens wat vaker in de groep is en ziet waar we mee bezig zijn” (vrouw, veel ervaring).

## **2.10 Interne begeleiding**

In deze paragraaf worden de volgende onderwerpen besproken die gaan over de *interne begeleiding*.

Alle manieren van professionele begeleiding en ondersteuning worden als positief ervaren. Naast de intern begeleider wordt ook de professionele begeleiding van collega’s in andere rollen genoemd, zoals de tips van de rekencoördinator en het praktische advies van de orthopedagoog.

Vooraf de rol van de intern begeleider kwam sterk naar voren in het kader van passend onderwijs. De beschikbaarheid van de intern begeleider om direct mee te kijken naar een concrete situatie in de klas is zeer ondersteunend: “De ib’er, daar kan je eigenlijk altijd bij terecht. Dat is gewoon heel erg fijn. Bijvoorbeeld toen ik een beetje vast liep met een ander meisje, didactisch gezien. Toen zei ik ‘joh, wil je even komen kijken met een les van hoe zij doet en hoe onze interactie is en dan komt hij gewoon observeren in de klas” (vrouw, veel ervaring). Een ander: “Gelukkig is de ib’er er heel goed op in gesprongen (...), we kunnen allerlei onderzoeken uitzetten, is allemaal prachtig, maar jij moet morgen voor de groep en hoe ga je daar dan mee verder. Daar hebben we heel veel steun aan” (vrouw, veel ervaring). Verder wordt de kennis van intern begeleiders als positief naar voren gebracht: “Omdat de ib’er vaak een veel bredere achtergrond en meer kennis heeft over gedragsproblemen of leerproblemen, kom je vaak duidelijk verder” (man, weinig ervaring). De kennis en de praktijk nabijheid zijn de kwaliteiten van interne begeleiding die van doorslaggevende betekenis zijn voor de leerkrachten.

## 2.11 Contact met de ouders

In deze paragraaf worden de volgende onderwerpen besproken die gaan over het contact met de ouders: *uitwisseling informatie, erkenning en samen*.

De leerkrachten ervaren drukte rond de contacten met ouders wanneer zij leerlingen met specifieke onderwijsbehoefte in de klas hebben: “De drukste dingen zijn echt de bijzondere kinderen die echt gesprekken hebben en therapie en wekelijks een email met een verslag naar de ouders. Ja, bijzondere kinderen maken het druk. En dan daarmee de oudercontacten die je moet onderhouden” (vrouw, weinig ervaring). Ook bij een andere leerkracht komt het oudercontact als belastende tijdfactor naar voren: “Ik heb een behoorlijke adhd’er in de groep en nog eentje die nu bij schoolmaatschappelijk werk loopt. En dat vraagt heel veel tijd qua gesprekken met ouders en ib’ers en overleggen en die vinden vaak wel tijdens schooltijd plaats en dat scheelt” (vrouw, veel ervaring).

De leerkrachten vinden goed contact met ouders in het algemeen, maar zeker met ouders van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, erg belangrijk om hun werk goed en met plezier te kunnen doen. Onder ‘goed contact’ verstaan leerkrachten het uitwisselen van informatie over het kind: “Ik vind het altijd sowieso heel belangrijk om boven tafel te krijgen hoe een leerling zich voelt in de klas” (man, veel ervaring) en “Als er thuis dingen gaan gebeuren ofzo, dan hoor ik dat graag en dat is wederzijds” (vrouw, weinig ervaring). Daarnaast betekent ‘goed contact’ volgens leerkrachten ook wederzijdse erkenning van de zorgen rond het kind “Ik mis dan bij ouders een stukje van, wij maken ons er ook wel zorgen om” (vrouw, weinig ervaring) en “Dan wil ik dus, zeg maar, dat ze het erkennen, alleen maar al erkennen dat ze het ook zien” (vrouw, weinig ervaring).

Samen met de wederzijdse erkenning van de zorgen rond een kind is vertrouwen vanuit de ouders voor de leerkrachten de basis voor samenwerking. Een leerkracht benoemt het zo: “Gewoon vertrouwen in mij, dat is wel een belangrijke, de steun die een ouder kan geven dat ze laten merken van zoals jij het doet, doe maar zoals jij denkt dat het goed is” (vrouw, weinig ervaring). En een andere leerkracht benoemt juist het gebrek aan vertrouwen: “Ik voel me er niet echt gesteund door. (...) Dat heeft met vertrouwen te maken. Vertrouwen in wat ik doe en dat het goed is voor hun kind en zo niet dan kunnen ze dat bespreken. (...) Ze moeten niet achterdochtig blijven.” (vrouw, weinig ervaring). Gebrek aan vertrouwen wordt soms concreet een vraag om verantwoording: “Dus ik moest toch wel even uitleggen aan de ouders waarom dat zo was. Ja, dan voel je je ook niet heel erg gesteund, zeg maar, als je met zo’n vraag begint” (man, veel ervaring).

Als er met vertrouwen ook gezamenlijkheid gepaard gaat lijkt de draagkracht van de leerkracht groot: “De moeder van het jongetje zei ook, dit gaat voor de klas niks worden en voor jou niet, is er een oplossing? Dus zelfs door de ouders werd er toen meegedacht van ‘dit vraagt heel veel van je’” (vrouw, veel ervaring) en “Wij moeten af en toe ook gewoon even spuien, dat we het van ons af praten

en wij voelen ons ook soms machteloos of verdrietig als je niet weet hoe je hem verder kan helpen of kan bereiken. Dus daarin voel je wel meer dat je samen nu voor hetzelfde gaat” (vrouw, veel ervaring).

### **3. Conclusie en discussie**

Hieronder worden de conclusies benoemd die uit de resultaten van de interviews naar voren kwamen en deze conclusies worden besproken in het licht van de literatuurstudie. Ook wordt de methode van onderzoek kritisch besproken.

Ieder kind heeft behoefte aan relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2004). Deze basisbehoeften lijken ook te gelden voor de leerkrachten uit dit onderzoek. Vervulling ervan geeft draagkracht om passend onderwijs vorm te geven. Als de relatie met een kind, met collega's, met de leidinggevende en met ouders er een van vertrouwen is dan vergroot dat de draagkracht van de leerkracht. Zich bekwaam voelen, waar nodig de eigen verantwoordelijkheid kunnen relativeren en ook merken dat de leidinggevende en de ouders de bekwaamheid erkennen is eveneens draagkracht bevorderend. Gesteund door beschikbare en praktijk nabije interne begeleiding kunnen leerkrachten hun professionele ontwikkelingsruimte ervaren die zij nodig hebben om kinderen met of zonder specifieke onderwijsbehoefte te vormen. Zij zeggen hierbij geen sturing maar wel vertrouwen van de leidinggevende nodig te hebben. Hiermee vallen de resultaten in het kort samen te vatten. In het vervolg van deze conclusie worden verschillende specifieke resultaten besproken.

Groepskenmerken beïnvloeden de draagkracht van leerkrachten. Een groep waarin sociale cohesie is versterkt de draagkracht van de leerkrachten. Het gedrag van een individuele leerling kan hierin volgens de leerkrachten bepalend zijn. Een leerling die negatief gewaardeerd wordt door de groep, vraagt meer inzet, terwijl het de sfeer in de groep niet ten goede komt. Uit recent onderzoek van Hendrickx en collega's (2017) bleek dat de leerkracht onbewust negatieve invloed kan hebben op hoe kinderen naar elkaar kijken, vooral naar een leerling die volgens hen negatieve aandacht van de leerkracht krijgt. Zij gaan na verloop van tijd deze leerling ook minder waarderen. De leerkrachten in dit onderzoek lijken zich niet bewust te zijn van hun mogelijke eigen invloed op hoe kinderen naar elkaar kijken.

De leerkrachten in het onderzoek geven enerzijds aan dat zij kennis van specifieke onderwijsbehoeften te kort komen, anderzijds geven zij aan geen tijd te hebben om zich bij te scholen, juist omdat ze zich meegenomen voelen in de waan van de dag van de complexe groep waaraan zij lesgeven. Het is ook opvallend dat kennis niet als doorslaggevend wordt gezien voor het omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Juist bij die leerlingen lijken zij te werken met hun intuïtieve oplossingen en met het vragen van raad aan collega's.

De mening over passend onderwijs lijkt sterk te verschillen, vooral onder ervaren leerkrachten. Zij kunnen schooljaren met elkaar vergelijken en trekken vervolgens verschillende conclusies. Volgens de ene leerkracht is passend onderwijs een goed streven en heeft hij er het ene jaar meer werk aan dan het andere jaar en volgens de andere leerkracht is passend onderwijs een ontwikkeling die het onderwijs alleen maar zwaarder gaat maken. Het lijkt erop dat leerkrachten deze conclusies trekken kijkend naar de zwaarte van de groep als geheel. Tegelijkertijd leunen ervaren leerkrachten op hun jarenlange ervaring en schatten zij in dat zij kunnen omgaan met de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen. Zij lijken daarmee een voordeel te hebben ten opzichte van recent afgestudeerde leerkrachten, die aangeven dat zij de kneepjes van passend onderwijs nog in de praktijk moeten leren. Voor minder ervaren leerkrachten is passend onderwijs een gegeven, zij zijn opgeleid in de tijd van passend onderwijs. Het wordt uit dit onderzoek niet duidelijk of minder ervaren leerkrachten tevreden zijn over hun opleiding wat betreft de voorbereiding op passend onderwijs.

De leerkrachten erkennen het belang van een schoolvisie op passend onderwijs en sommigen geven aan dit echt nodig te hebben om richting aan hun keuzes te geven en gezamenlijk verantwoordelijkheid te kunnen nemen voor de ontwikkeling van passend onderwijs. De leerkrachten lijken vooral behoefte te hebben aan een visie in de zin van richtlijnen die hen helpen bij keuzes die zij in de dagelijkse praktijk rond leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften moeten maken. De leerkrachten in het onderzoek legden geen verband tussen de rol van de leidinggevende en het concrete reilen en zeilen met passend onderwijs in de school. Wel blijkt het leerkrachten te helpen als zij gezamenlijkheid en eensluidendheid onder collega's ervaren in het omgaan met de vraagstukken die passend onderwijs geeft. De noodzaak van nader onderzoek naar 'collective efficacy' (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998) lijkt bevestigd te worden.

Enkele reflectieve opmerkingen kunnen gemaakt worden naar aanleiding van de methode van onderzoek door middel van interviews. Leerkrachten waardeerden het dat zij zich mochten uitspreken in dit onderzoek. Doordat zij in gesprek met een onbekende hun werk op een rijtje zetten konden zij even stil staan bij zichzelf en los van de waan van de dag een realistisch perspectief op hun werk innemen. Zij hoefden hiertoe niet gedwongen te worden, enkel een uitnodigende vraag was voldoende. De leerkrachten gaven soms aan verwacht te hebben dat er meer over de procedures rond Passend Onderwijs gesproken zou worden. Omdat de beleving van de leerkrachten centraal stond, is niet specifiek bevraagd wat de procedures zijn binnen een school bij bijvoorbeeld een leerling van wie wordt overwogen om hem aan te nemen of juist door te verwijzen naar het speciaal onderwijs. Ook waren er leerkrachten die het opviel dat er iedere keer op de situatie van één kind teruggekomen werd. Dit is bewust gedaan, omdat het interview de onderwijssituatie breed bevroeg, zodat er toch lijn in het interview zou blijven. De interviewers hebben het idee dat er desondanks een goed beeld ontstaan is van de hele groepsdynamiek.

De leerkrachten noemden regelmatig nuttige feiten, bijvoorbeeld over een bepaalde werkwijze in school. Achteraf terugkijkend op de interviews tijdens de analyse van de resultaten werd op die momenten niet altijd duidelijk of datgene wat de leerkracht vertelde hem hielp in het versterken van zijn draagkracht. Dit betekent dat de interviewers soms meer hadden kunnen doorvragen naar de persoonlijke beleving van de leerkracht.

Er waren twee leerkrachten die slechts 1 of 2 jaar onderwijservaring hadden. Beide interviewers ervoeren dat die interviews minder vlot verliepen dan de interviews met ervaren leerkrachten. Door hun bredere blik en het grotere aantal concrete ervaringen, kunnen zij hun mening beter onderbouwen. Toch zijn ook de reacties van de leerkrachten met kortere onderwijservaring meegenomen in de resultaten omdat hun reacties ook helpen bij de beantwoording van de onderzoeksvraag naar de draagkracht van leerkrachten.