Evaluatie
Passend Onderwijs

Passend onderwijs in de klas

Tweede meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs

Ed Smeets (KBA Nijmegen)
Guuske Ledoux (Kohnstamm Instituut)
Liselotte van Loon-Dikkers (Kohnstamm Instituut)

met medewerking van:
Iris Bollen (Kohnstamm Instituut)
Ake Eimers (KBA Nijmegen)
Milou Joosten (KBA Nijmegen)
Desirée Weijers (Kohnstamm Instituut)
Han Welles (KBA Nijmegen)

Smeets, E., Ledoux, G., & Van Loon-Dikkers, L.
Passend onderwijs op school en in de klas. Tweede meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs
Nijmegen: KBA Nijmegen / Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Dit is publicatie nr. 56 in de reeks Evaluatie Passend Onderwijs.

ISBN: 978-94-92743-19-0

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

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

Uitgave en verspreiding:
KBA Nijmegen
Prof. Molkenboerstraat 9, postbus 1422, 6501 BK Nijmegen
Tel. 024 382 32 00
www.kbanijmegen.nl
© Copyright KBA Nijmegen, 2019

Deze publicatie maakt deel uit van het door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek gefinancierde onderzoeksprogramma Evaluatie Passend Onderwijs (2014-2020).
NRO-projectnummer: 405-15-750

NRO NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK

Samenvatting 1

1. Inleiding 5

1.1 Achtergrond 5
1.2 Doel van het onderzoek 5
1.3 Leeswijzer 6

2. Theoretisch kader 7

2.1 Inleiding 7
2.2 Gunstige randvoorwaarden voor passend onderwijs 7
2.3 Leerling- en klaskenmerken 12
2.4 Samenvatting 12

3. Onderzoeksopzet en -deelname 15

3.1 Inleiding 15
3.2 Onderzoeksvragen en hypothesen 15
3.3 Onderzoeksopzet 16
3.4 Onderzoeksinstrumenten 18
3.5 Deelname aan het onderzoek 22
3.6 Analyses 24

4. Randvoorwaarden op school 25

4.1 Inleiding 25
4.2 Leiderschap, teamcultuur en professionalisering 25
4.3 Ondersteuning op school 27
4.4 Externe ondersteuning 31
4.5 Beschikbare faciliteiten en programma's 33
4.6 Samenhangen 35
4.7 Conclusies 38

5. Attitudes, competenties en self-efficacy 41

5.1 Inleiding 41
5.2 Attitudes 41
5.3 Competenties en self-efficacy 43
5.4 Samenhangen 48
5.5 Conclusies 53

6. Onderwijs en ondersteuning voor leerlingen 57

6.1 Inleiding 57
6.2 Aansluiten bij verschillen 57
6.3 Ondersteuningsmogelijkheden bij specifieke problematiek 61
6.4 Interne en externe ondersteuning van de leerling 65
6.5 Leerlingen over het handelen van de leerkracht of mentor 70
6.6 Kwaliteit van het handelen van de leraar 72

6.7 Leraren over onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften 83
6.8 Samenhangen 87
6.9 Conclusies 87

7. Ondersteuningsbehoeften van leerlingen 91

7.1 Inleiding 91
7.2 Percentage leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften 91
7.3 Achtergrondkenmerken en extra ondersteuningsbehoeften 93
7.4 Problematiek en beperkingen 94
7.5 Belasting voor leraar en klas 97
7.6 Conclusies 100

8. Sociaalemotionele ontwikkeling van leerlingen 103

8.1 Inleiding 103
8.2 Cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie 103
8.3 Welbevinden 104
8.4 Samenhangen 107
8.5 Conclusies 111

9. Cognitieve ontwikkeling van leerlingen 113

9.1 Inleiding 113
9.2 Toetsen basisonderwijs 113
9.3 Toetsen voortgezet onderwijs 118
9.4 Samenhangen 121
9.5 Conclusies 125

10. Conclusies en reflectie 127

10.1 Inleiding 127
10.2 Factoren die van belang zijn voor passend onderwijs 127
10.3 Achtergrondkenmerken, sociaalemotionele en cognitieve resultaten 136
10.4 Hypothesen 140
10.5 Reflectie 142

Literatuur 145

Samenvatting

In dit onderzoek is nagegaan hoe het staat met passend onderwijs in scholen voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Het is een breed opgezet onderzoek waarin data zijn verzameld bij intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren en bij leraren en leerlingen in de groepen 2, 4, 6 en 8 van het basisonderwijs en leerjaar 1 en 3 in het voortgezet onderwijs. Het gaat om een tweede meting van een longitudinaal onderzoek, de eerste meting vond plaats in 2016. Het aantal deelnemende scholen ligt in elke sector tussen de 35 en de 50; de meeste scholen hebben aan beide metingen meegedaan.

In het onderzoek stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

1) In welke mate zijn in scholen en bij leraren factoren zichtbaar die als gunstig worden beschouwd voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?
2) In hoeverre hangen gunstige voorwaarden bij de leraar voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften samen met randvoorwaarden op school?
3) In welke mate verschillen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van achtergrondkenmerken, sociaalemotionele en cognitieve ontwikkeling van de overige leerlingen?
4) Welke samenhangen zijn er tussen factoren op school- en leraarniveau die als gunstig worden beschouwd voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en de sociaalemotionele en cognitieve ontwikkeling van leerlingen?

Voor de tweede meting is daar nog een vraag aan toegevoegd:

5) Welke verschillen zijn er tussen de resultaten van de eerste meting en de resultaten van de tweede meting?

Er is een veelheid aan onderzoeksactiviteiten uitgevoerd:

- bij de scholen is opgevraagd welke leerlingen in de aan het onderzoek deelnemende groepen en klassen volgens de school extra ondersteuningsbehoeften hebben; tevens zijn daar achtergrondgegevens en toetsgegevens van alle deelnemende leerlingen opgevraagd;
- er is een internetvragenlijst afgenomen bij intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren;
- er is een internetvragenlijst afgenomen bij groepsleerkrachten op de basisschool en docenten Nederlands, Engels, wiskunde en mentoren in het voortgezet onderwijs;
- leerkrachten in het basisonderwijs en mentoren in het voortgezet onderwijs hebben ‘zorgprofielen’ ingevuld, met informatie over beperkingen en ondersteuningsbehoeften van en geboden ondersteuning aan leerlingen;
- er zijn leerlingenvragenlijsten afgenomen in groep 6 en 8 van het basisonderwijs en leerjaar 1 en 3 van het voortgezet onderwijs;
- er zijn lesobservaties uitgevoerd in een selectie van deelnemende groepen en klassen; met de geobserveerde leraren zijn tevens korte vraaggesprekken gehouden.

Het onderzoek is gebaseerd op een theoretisch kader waarin factoren zijn geordend die als gunstig kunnen worden beschouwd bij goed lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Resultaten

Schoolniveau

Op schoolniveau zijn de condities voor passend onderwijs in redelijke mate aanwezig. Dat geldt het meest voor leiderschap, teamcultuur, professionaliseringsbeleid en ondersteuning van leraren door hun intern begeleider of ondersteuningscoördinator. Deze factoren hangen ook onderling samen. Over overige vormen van ondersteuning, intern en extern, en over beschikbaarheid van faciliteiten zijn de meningen (van leraren) nogal verdeeld. Bij de meeste condities geldt dat het oordeel hierover in het basisonderwijs gunstiger uitvalt dan in het voortgezet onderwijs. Er zijn weinig verschillen in uitkomsten met de vorige meting, dus weinig voor- of achteruitgang in het niveau van de condities. Uitzonderingen zijn de steun die leraren ondervinden van hun intern begeleiders in het basisonderwijs (nu meer dan bij de eerste meting) en de steun die geboden wordt vanuit het samenwerkingsverband, volgens intern begeleiders (eveneens nu meer dan bij de eerste meting, eveneens alleen in het basisonderwijs).

Leraren

De attitudes van leraren tegenover passend onderwijs zijn ambivalent: leraren vinden het positief dat leerlingen hierdoor vaker in het regulier onderwijs/hun eigen omgeving kunnen blijven, maar zijn negatief waar het gaat om werkdruk en belasting voor henzelf. Per saldo levert dat anno 2018 maar een matig positieve attitude op. Over de belasting die onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften hen oplevert zijn leraren sterk verdeeld. Hun vertrouwen in eigen kunnen op het gebied van passend onderwijs is net als de attitude jegens passend onderwijs gemiddeld matig positief en lager dan twee jaar geleden. Het oordeel over hun algemene vakvaardigheden (algemene competenties) daarentegen is juist zeer positief en dat was twee jaar geleden ook al zo. Intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren zijn eveneens positief over wat leraren in hun team kunnen, maar zij oordelen hierover wel wat meer verdeeld. Ook leerlingen zijn positief over de vaardigheden van hun leraren en er zijn maar weinig leerlingen die zich onvoldoende ondersteund voelen. Observaties laten echter een genuanceerder beeld zien van leraarcompetenties: leraren scoren hoog tot vrij hoog op het bieden van pedagogische structuur en emotionele ondersteuning van hun leerlingen, maar dat is niet het geval bij didactiek. Vooral in het vo worden didactische competenties vrij laag beoordeeld in de observaties en daar is ook geen vooruitgang in de tijd te zien. In het po is dat wel in lichte mate het geval.

Schoolfactoren doen er enigszins toe voor het vertrouwen in eigen kunnen en de mate waarin leraren zich belast voelen door passend onderwijs. In het po gaat het dan om teamcultuur en elkaar ondersteunen bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In het vo gaat het er ook om dat de docent zich voldoende ondersteund

voelt. Daarnaast zijn het professionaliseringsbeleid en de beschikbare faciliteiten van belang. De samenstelling van de klas – in de zin van het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, volgens de inschatting die de leerkracht maakt – doet er niet toe. Meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas leiden niet tot significant meer belasting en/of minder kunnen ondersteunen, mits de leraar zich voldoende ondersteund voelt. Gemiddeld is een kwart van alle leerlingen een leerling met extra ondersteuningsbehoeften, volgens leraren/school zelf. Ook in de eerste meting was dit het geval.

Jongens en leerlingen met ouders die laagopgeleid zijn, hebben een grotere kans om te worden aangemerkt als leerling met extra ondersteuningsbehoeften dan meisjes en leerlingen met hoger opgeleide ouders.

Het type problematiek/de aard van de ondersteuningsbehoeften doet er wel toe voor de mate waarin de leraar zich belast voelt en het gevoel heeft goed te kunnen ondersteunen. Externaliserende gedragsproblemen en een problematische werkhouding vindt men het moeilijkst te hanteren.

Leerlingen, sociaalemotionele uitkomsten

Het welbevinden met de leerkracht of mentor en het welbevinden met medeleerlingen van leerlingen hangt vooral samen met de mening van de leerling over het handelen van de leerkracht/mentor: hoe positiever een leerling is over zijn/haar leraar, hoe prettiger de leerling zich voelt in de klas. Attitudes, de eigen inschatting van competenties en self-efficacy van de leerkracht/mentor dragen niet significant bij aan het welbevinden van leerlingen. Deze conclusie kwam ook naar voren uit de eerste meting van het onderzoek. Verder is gebleken dat de vergelijking tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften weliswaar significante verschillen laat zien in welbevinden, maar dat deze verschillen worden wegverklaard door andere factoren (zoals achtergrondkenmerken van de leerling). Alleen bij het welbevinden met medeleerlingen in het vo blijft er ook na correctie daarvoor een significante samenhang bestaan met het al dan niet hebben van extra ondersteuningsbehoeften; leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften hebben daar gemiddeld een lager welbevinden.

Leerlingen, cognitieve uitkomsten

In het basisonderwijs scoren leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften gemiddeld significant lager dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften bij de toetsen ‘Rekenen voor kleuters’ en ‘Taal voor kleuters’ (groep 2), ‘Rekenen/wiskunde’, ‘Begrijpend lezen’ en de ‘Drieminutentoets’ (groep 4, 6 en 8) en bij ‘Woordenschat’ (groep 4 en 6). Begrijpend lezen is de vaardigheid waar de grootste verschillen te zien zijn tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Tussen de twee metingen is op enkele onderdelen sprake van vooruitgang: leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften scoren bij de tweede meting significant beter bij ‘Rekenen/wiskunde’ in groep 4, 6 en 8 en bij ‘Begrijpend lezen’ in groep 6. Bij ‘Woordenschat’ scoren deze leerlingen in groep 4 en in groep 6 bij de tweede meting juist lager dan bij de eerste meting en dat geldt ook voor de

Drieminutentoets in groep 6 en 8. Overigens gaat het daarbij niet om een longitudinale vergelijking.

Ook is er een relatie met de samenstelling van de klas: toetsresultaten van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zijn gemiddeld lager in klassen waar veel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zitten.

In het voortgezet onderwijs is het schooltype de belangrijkste voorspeller van de toetsresultaten en doet het kenmerk ‘leerling met extra ondersteuningsbehoeften’ er niet toe, na correctie voor schooltype.

1. Inleiding

1.1 Achtergrond

In 2014 is de Wet Passend Onderwijs ingevoerd. Passend onderwijs betreft kinderen en jongeren tot 23 jaar met extra ondersteuningsbehoeften en heeft betrekking op het regulier basisonderwijs en voortgezet onderwijs, het middelbaar beroepsonderwijs, het speciaal basisonderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs. Een van de belangrijkste doelen van passend onderwijs is dat alle kinderen met extra ondersteuningsbehoeften een passende plek in het onderwijs krijgen, waarbij die plek zo mogelijk in het regulier onderwijs is, dat scholen ondersteuning op maat kunnen bieden en dat leerlingen niet meer langdurig thuiszitten.

Voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften dient er een dekkend aanbod aan onderwijsondersteuning te zijn. Scholen maken deel uit van een samenwerkingsverband voor primair of voortgezet onderwijs. Het samenwerkingsverband stelt de basisondersteuning vast die in alle scholen van dat verband dient te worden gerealiseerd. In aanvulling daarop kunnen scholen in hun schoolondersteuningsprofiel aangeven welke extra ondersteuning zij kunnen bieden aan leerlingen. In de beleidstheorie bij passend onderwijs (NRO, 2014) wordt de uitvoering van de ondersteuning een van de bouwstenen van passend onderwijs genoemd. Daarbij wordt als voorwaarde aangegeven dat leraren kunnen omgaan met verschillen en effectieve interventies toepassen. In de genoemde beleidstheorie worden vier beoogde effecten van passend onderwijs voor leerlingen en studenten met extra ondersteuningsbehoeften genoemd:

1) zij halen betere cognitieve resultaten;
2) zij halen betere sociaalemotionele resultaten;
3) zij halen vaker een diploma;
4) zij hebben vaker een baan en minder vaak een uitkering.

In dit onderzoeksrapport worden de resultaten gepresenteerd van een van de onderzoeken uit het evaluatieprogramma passend onderwijs.[1] Het gaat hier om de in het schooljaar 2017/18 uitgevoerde tweede meting van onderzoek naar passend onderwijs op school en in de klas. Dit is het vervolg op de eerste meting, in het schooljaar 2015/16 (zie Smeets, De Boer, Van Loon-Dikkers, Rossen, & Ledoux, 2017).

1.2 Doel van het onderzoek

Het doel van het hier beschreven onderzoek is tweeledig. In de eerste plaats wordt beoogd een aantal factoren te identificeren die belangrijke voorwaarden vormen voor passend onderwijs en na te gaan in hoeverre in de onderwijspraktijk aan die voorwaarden wordt voldaan. In de tweede plaats wordt beoogd om resultaten op cognitief en sociaal-

1 Het evaluatieprogramma wordt in opdracht van NRO – en op verzoek van het Ministerie van OCW – uitgevoerd door een onderzoeksconsortium (zie www.evaluatiepassendonderwijs.nl).

emotioneel gebied in kaart te brengen bij leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften, waarbij tevens wordt nagegaan welke samenhangen er zijn tussen genoemde resultaten en de randvoorwaarden voor passend onderwijs enerzijds en andere achtergrondvariabelen anderzijds. Een derde doel is vaststellen of er sinds de eerste meting (in 2016) veranderingen zijn op deze gebieden.

1.3 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt een beknopt overzicht gegeven van relevante literatuur en wordt op basis daarvan een model opgesteld dat ten grondslag ligt aan het onderzoek. In hoofdstuk 3 komen de onderzoeksopzet en de deelname aan het onderzoek aan bod. In hoofdstuk 4 tot en met 9 worden resultaten gepresenteerd. Daarbij is gekozen voor een thematische indeling, waarbij per hoofdstuk afzonderlijke thema's worden belicht aan de hand van relevante resultaten van verschillende onderzoeksinstrumenten. Hierbij worden per hoofdstuk één of enkele onderzoeksvragen beantwoord. In hoofdstuk 10 worden de conclusies gepresenteerd en worden de uitkomsten nader belicht in een reflectieparagraaf.

Het gaat hier om een complex en veelomvattend onderzoek, dat moeilijk in een beknopte rapportage kan worden besproken. Om deze rapportage toch zo beknopt mogelijk te houden, is ervoor gekozen een deel van de verantwoording en presentatie van resultaten op te nemen in een afzonderlijk bijlagenrapport.

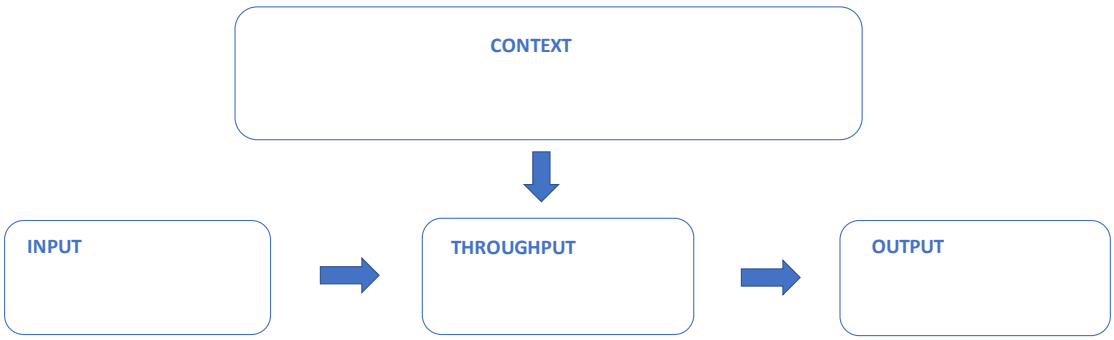
2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In Nederland is, evenals in veel andere landen, het onderwijsbeleid gericht op het vergroten van de mogelijkheden van het regulier onderwijs om ondersteuning te bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. De uiterste vorm daarvan is 'inclusief' onderwijs, waarbij bijna alle leerlingen met beperkingen een plek krijgen in een reguliere school. Passend onderwijs gaat niet zo ver als inclusief onderwijs, maar mag wel worden gezien als een stap in die richting.

Het uitgangspunt voor het hier beschreven onderzoek vormt het zogeheten 'input-throughput-outputmodel' (zie figuur 1.1). De 'input' is de leerling, met de eigen achtergrondkenmerken en ondersteuningsbehoeften. De 'throughput' is het onderwijs en de ondersteuning die op school worden geboden. De beoogde 'output' zijn positieve uitkomsten op het gebied van de cognitieve en de sociaalemotionele ontwikkeling van de leerling. Hierbij kunnen verschillende contextfactoren een rol spelen, zoals randvoorwaarden op school, leraarvariabelen en de samenstelling van de klas. In de volgende paragrafen gaan we op basis van de beschikbare onderzoeksliteratuur in op mogelijk relevante variabelen.

Figuur 1.1 – Achterliggend model bij het onderzoek



2.2 Gunstige randvoorwaarden voor passend onderwijs

Er zijn talloze onderzoeken gedaan naar randvoorwaarden die een goede basis vormen voor inclusief onderwijs. We gaan ervan uit dat dergelijke randvoorwaarden ook een positieve invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van passend onderwijs. Daarbij gaat het om randvoorwaarden op schoolniveau (leiderschap, teamcultuur, professionaliseringsbeleid, beschikbare ondersteuning en faciliteiten), bij de leraar (attitudes, competenties, self-efficacy) en kenmerken van het onderwijs en interventies. We geven hieronder aan om welke randvoorwaarden het gaat; deze kennis is gebruikt bij de variabelenkeuze en het ontwikkelen van instrumenten in dit onderzoek.

Attitudes, competenties en self-efficacy

Een positieve houding bij leraren tegenover leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is van groot belang (Avramidis & Norwich, 2002). Er zijn aanwijzingen dat leraren die vinden dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften tot hun verantwoordelijkheid behoren, betere resultaten bij alle leerlingen in hun klas realiseren dan leraren die deze mening niet toegedaan zijn (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009). Het werken aan de houding zou daarom volgens genoemde auteurs een belangrijk onderdeel van de professionele ontwikkeling moeten zijn, al maken zij daarbij de kanttekening dat opvattingen moeilijk te beïnvloeden zijn. Uit onderzoek van Smeets et al. (2013) blijkt dat leerkrachten in het basisonderwijs sterker het gevoel hebben leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te kunnen bieden wat nodig is, als zij positievere attitudes hebben ten aanzien van het onderwijs aan deze leerlingen, zich competenter voelen in het omgaan met cognitieve verschillen en (in mindere mate) met gedragsproblemen en zich beter ondersteund weten door de interne begeleider. Later onderzoek laat zien dat leerkrachten positievere attitudes hebben ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften als de schoolleiding stimulerend is en als de leerkrachten zich goed ondersteund voelen door de intern begeleider (Smeets, Ledoux, Regtvoort, Felix, & Mol Lous, 2015).

Een overzichtsstudie van internationaal onderzoek laat zien dat leraren doorgaans het idee van inclusie onderschrijven, maar dat hun attitudes en percepties minder positief zijn als zij zelf leerlingen met ‘special educational needs’ in hun klas moeten opnemen (Scruggs & Mastropieri, 1996). Een overzichtsstudie die is uitgevoerd door Avramidis en Norwich (2002), en die vooral op onderzoek in Europa was gericht, bevestigde deze conclusie. In genoemd onderzoek maken leraren melding van onvoldoende professionaliseringsactiviteiten, gebrek aan tijd, faciliteiten en ondersteuning in het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Chiner en Cardona (2013) concludeerden dat leerkrachten in het basisonderwijs een positievere houding tegenover inclusief onderwijs hebben dan leraren in het voortgezet onderwijs.

Ook zelfvertrouwen (*self-efficacy*) bij de leraar is volgens de onderzoeksliteratuur een belangrijke factor. Het vertrouwen van leraren dat zij in staat zijn passend onderwijs te geven, gaat samen met positievere attitudes ten aanzien van passend onderwijs en het gevoel competent te zijn in het omgaan met (cognitieve) verschillen (Smeets et al., 2013; Smeets, Blok, & Ledoux, 2013). Leraren met een sterker gevoel van self-efficacy hebben een positievere houding ten aanzien van het geven van onderwijs aan leerlingen met sociaalemotionele en/of gedragsproblemen (MacFarlane & Woolfson, 2013). In een overzichtsartikel constateren Zee en Koomen (2016) dat *self-efficacy* van de leraar in beperkte mate bijdraagt aan het voorspellen van leerprestaties van leerlingen en in sterkere mate aan de motivatie van leerlingen. Ook constateren zij dat de invloed van de *self-efficacy* van de leraar in het voortgezet onderwijs kleiner is dan in het basisonderwijs.

Internationaal onderzoek laat zien dat er binnen de professionalisering van leraren aandacht zou moeten zijn voor het bewerkstelligen van een positieve houding bij leraren, kennis over specifieke onderwijsbehoeften en vaardigheden voor het onderwijs in de klas. Florian (2008) duidt deze factoren aan met ‘knowing, believing and doing’. Ainscow, Dyson en

Weiner (2014) stellen dat inclusieve scholen er in vele soorten zijn, maar dat zij gemeenschappelijk hebben dat er een cultuur is waarin diversiteit als positief wordt gezien.

Schram et al. (2013) noemen op basis van een review van de literatuur de volgende basisvaardigheden voor passend onderwijs: kunnen variëren in didactisch en pedagogisch repertoire en weten welke intensiverende, compenserende en verrijkende maatregelen effectief zijn en deze kunnen toepassen. Veel studies laten het belang zien van basisvaardigheden als goed klassenmanagement, structuur aanbrengen en een positieve benadering van leerlingen.

Uit het onderzoek van Smeets et al. (2015) blijkt dat leerlingen gemiddeld positiever antwoorden op de vragen naar hun welbevinden met de leerkracht, naar de emotionele ondersteuning door de leerkracht en naar de educatieve ondersteuning door de leerkracht, naarmate de leerkracht zichzelf vaardiger vindt in het les geven aan leerlingen met specifieke problematiek of beperkingen.

Wat het omgaan met gedragsproblemen betreft, kan onderscheid worden gemaakt tussen preventie en interventie. Wat uit wetenschappelijke studies vooral naar voren komt, is het belang van goed klassenmanagement en van de kwaliteit van de interactie tussen leerkracht en leerling. Structuur en een positieve benadering van leerlingen zijn belangrijke voorwaarden. Ook vaardigheden in het signaleren van speciale onderwijsbehoeften zijn van belang, evenals in het samenwerken met ouders en in handelingsgericht werken (Cooper & Jacobs, 2011; Van Gennip, Marx, & Smeets, 2007; Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Forlin (2011) geeft aan dat uit onderzoek naar bronnen van stress in inclusief onderwijs blijkt dat de belangrijkste oorzaak van stress voor leraren is dat zij de kwaliteit van het onderwijs voor alle leerlingen in hun klas willen garanderen, waarbij zij vrezen dat extra aandacht voor leerlingen met ondersteuningsbehoeften ten koste van de andere leerlingen gaat.

Leiderschap, teamcultuur en professionalisering

Op schoolniveau wordt leiderschap gezien als een belangrijke factor om de implementatie van nieuw beleid te kunnen realiseren (Bryk et al., 2010; Day et al., 2009; Leithwood et al., 1999; Smeets, Van der Veen, Derriks, & Roeleveld, 2007). Onderzoek uitgevoerd in Engeland (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006) laat zien dat succesvol leiderschap het ontwikkelen van visie en het aangeven van de juiste richting omvat, evenals het aanpassen van de organisatie en het herdefiniëren van rollen en verantwoordelijkheden, het werken aan de ontwikkeling van teamleden en het leiding geven aan het onderwijs.

Ander onderzoek wijst uit dat een positieve attitude van de schoolleiding bijdraagt aan het uitzetten van een visie op inclusief onderwijs (Yan & Sin, 2015) en de attitudes van onderwijzend personeel ten aanzien van inclusief onderwijs kan beïnvloeden (Urton, Wilbert, & Hennemann, 2014). MacFarlane en Woolfson (2013) constateerden dat het gedrag van leerkrachten ten aanzien van leerlingen met gedragsproblemen significant wordt beïnvloed door hun inschatting van de verwachtingen die de schoolleider op dat gebied heeft. Daarom stellen deze onderzoekers dat schoolleiders hun verwachtingen duidelijk aan het

schoolteam moeten overbrengen. Onderzoek in Nederland heeft uitgewezen dat stimulerend leiderschap positief is gerelateerd aan de competentiebeleving van leerkrachten bij onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en de interne zorgstructuur van de school (Drenth et al., 2015; Smeets, Ledoux, Regtvoort, Felix, & Mol Lous, 2015). Ainscow en Sandill (2010) wijzen erop dat schoolleiders gecoördineerde en aanhoudende inspanningen moeten verrichten om het team ervan te doordringen dat het realiseren van betere resultaten bij alle leerlingen alleen mogelijk is als er veranderingen in het gedrag van de teamleden zijn. Zij dienen zich te realiseren welke mogelijkheden er zijn en moeten zich meer verantwoordelijk voelen voor het bereiken daarvan.

Ainscow, Dyson en Weiner (2014) stellen dat de ontwikkeling van inclusief onderwijs alleen succesvol kan zijn in een omgeving waar de cultuur is gericht op samenwerking en op probleemoplossing. De teamcultuur is dus van belang. Van onderwijsgevenden wordt verwacht dat zij samen werken aan het oplossen van belemmeringen waar sommige leerlingen mee te maken hebben. Genoemde auteurs wijzen in dat verband op het belang van leiderschap op school en beleid op nationaal niveau dat een dergelijke aanpak stimuleert. Zij wijzen er ook op dat extra ondersteuning voor leerlingen zorgvuldig moet worden gepland en dat degenen die daarbij betrokken zijn passende training moeten hebben gekregen. Onderzoek in 49 inclusieve scholen in Duitsland laat zien dat samenwerking binnen het team tot een significante afname van gevoelens van stress bij leraren leidt (Weiss, Muckenthaler, Heimlich, Kuechler, & Kiel, 2019).

Ondersteuning en faciliteiten

De literatuurstudie van Avramidis en Norwich (2002) liet ook zien dat er een samenhang is tussen de beschikbaarheid van voldoende faciliteiten en de attitudes van leraren ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Bij faciliteiten kan ook worden gedacht aan tijd voor overleg in het team en tijd om nieuwe aanpakken uit te werken en uit te proberen. Chiner en Cardona (2013) vonden een positievere houding ten aanzien van inclusief onderwijs bij leraren die meer persoonlijke ondersteuning kregen en konden beschikken over meer materiaal.

Uit het onderzoek van Smeets et al. (2013) blijkt dat leerkrachten de meeste behoefte aan ondersteuning hebben bij het omgaan met gedragsproblemen en hoogbegaafdheid. Daarnaast is er relatief vaak behoefte aan steun bij problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat een kwart van de leerkrachten zich bij het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (enigszins tot sterk) gesteund voelt door een onderwijsassistent. Internationaal onderzoek naar de effecten van onderwijsassistentie laat echter tegenstrijdige uitkomsten zien. Een positief resultaat is dat onderwijsassistentie bijdraagt aan vermindering van stressbeleving en toename van effectieve onderwijstijd en werktevredenheid bij leraren (Blatchford et al., 2009). Uitkomsten op leerlingniveau zijn echter minder positief: er is geen positieve ontwikkeling in de leeruitkomsten van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften die ondersteuning ontvangen van een onderwijsassistent (Webster et al., 2010). Daarnaast is er een negatieve samenhang gevonden tussen onderwijsassistentie en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (De Boer, Pijl, Post, & Minnaert, 2013; Ring & Travers, 2005; Wendelborg & Tøssebro, 2011).

Ondersteuning van leraren door intern begeleiders/zorgcoördinatoren draagt bij aan het competentiegevoel van leraren (Smeets, Ledoux, Blok, Felix, Heurter, Van Kuijk, & Vergeer, 2013; Drenth, De Boer, & Bijstra, 2015; Walraven, Kieft, & Van der Vegt, 2013). Uit onderzoek bij leerkrachten in het primair onderwijs blijkt dat ondersteuning door de intern begeleider significant bijdraagt aan het gevoel van de leerkracht leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te kunnen bieden wat nodig is; dit naast de attitudes en het gevoel van competentie van de leerkracht (Smeets et al., 2013).

Daarnaast kan de mogelijkheid om externe ondersteuning in te zetten bijdragen aan betere randvoorwaarden voor passend onderwijs op school. Daarbij kan worden gedacht aan de inzet van ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband. Functionarissen van het samenwerkingsverband (ondersteuners of consulenten) kunnen schoolteams adviseren over en helpen bij de ondersteuning van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Daarnaast kunnen functionarissen uit jeugdzorg en andere ondersteunende functionarissen worden ingeschakeld (zoals maatschappelijk werkers) (Ledoux, Smeets, & Weijers, in voorbereiding). Onderzoek in Groot-Brittannië naar de samenwerking tussen onderwijs, jeugdzorg en maatschappelijk werk laat zien dat dit van belang is om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te voorzien van passende zorg (Dyson et al., 1998; Milbourne et al., 2003).

Onderwijsaanbod en interventies

Meijer (2003) concludeert dat het omgaan met verschillen in de klas één van de grootste problemen in het onderwijs in Europa is. Gebleken effectieve strategieën voor leren en onderwijzen, zijn bijvoorbeeld klassenmanagement, peer tutoring en coöperatief leren, differentiatie, en toegang tot het algemene curriculum (NCSE, 2011). Volgens Davis en Florian (2004) leidt het combineren van onderwijsstrategieën tot betere resultaten dan het werken met enkelvoudige strategieën. Ook planmatig werken draagt bij aan het effectief omgaan met verschillen tussen leerlingen (Goei & Kleijnen, 2009; NCSE, 2011). Planmatig werken houdt in dat leerkrachten na het signaleren van een probleem een plan van aanpak maken, dat plan uitvoeren, de effecten van de aanpak vaststellen en op grond daarvan zo nodig de aanpak bijstellen. Uit het onderzoek van Smeets et al. (2013) bleek onder meer dat veel intern begeleiders het afstemmen van de onderwijsaanpak op individuele leerlingen nog (enigszins) een knelpunt vinden, evenals het toepassen van de cyclus van planmatig werken en het werken volgens vaste protocollen. Een andere conclusie van Meijer is dat wat goed is voor leerlingen met beperkingen, ook goed is voor de andere leerlingen in de klas.

Schoolbrede interventies kunnen bijdragen aan het verbeteren van de condities voor onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Een voorbeeld van een interventieprogramma dat is gericht op het voorkomen van gedragsproblemen en het stimuleren van positief gedrag, is School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS). In een meta-analyse constateren Solomon et al. (2012) vooral positieve effecten daarvan op de basisschool.

2.3 Leerling- en klaskenmerken

Uit onderzoek van Smeets en Roeleveld (2016) blijkt dat de kans dat een leerling door de leerkracht wordt beschouwd als leerling met extra ondersteuningsbehoeften, significant groter is bij slechtere cognitieve resultaten van de leerling, een als problematisch ervaren werkhouding, het gevoel van de leerkracht dat de leerling afhankelijk is van de leerkracht, een geringere populariteit van de leerling bij klasgenoten en het gevoel bij de leerkracht dat de leerling lager presteert dan verwacht. Daarnaast lopen jongens significant meer kans om als leerling met extra ondersteuningsbehoeften te worden aangemerkt dan meisjes.

Gedrags-, sociale en/of emotionele problemen vormen de grootste uitdaging als het gaat om inclusie van leerlingen met beperkingen, zo concludeert Meijer (2003) op basis van onderzoek in vijftien landen in Europa. Forlin (2001) concludeert dat problematisch gedrag van leerlingen met ondersteuningsbehoeften een belangrijke bron van stress voor leraren is. Dat geldt met name voor leerlingen met een verstandelijke beperking die klasgenoten storen of aanvallen.

De samenstelling van de klas is een factor die eveneens relevant is voor de kans op verwijzing en voor de ontwikkeling van leerlingen. Naarmate er meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas zitten, is de kans van een individuele leerling om verwezen te worden kleiner. Daarnaast verloopt de ontwikkeling in rekenprestaties van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften minder gunstig naarmate de rekenprestaties van klasgenoten hoger zijn (Van der Veen, Smeets, & Derriks, 2008). Ander onderzoek liet zien dat de kans dat leerkrachten aangeven aan de grens te zitten wat het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften betreft, groter is als er meer leerlingen in de klas zitten en als het aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas groter is (Smeets et al., 2013).

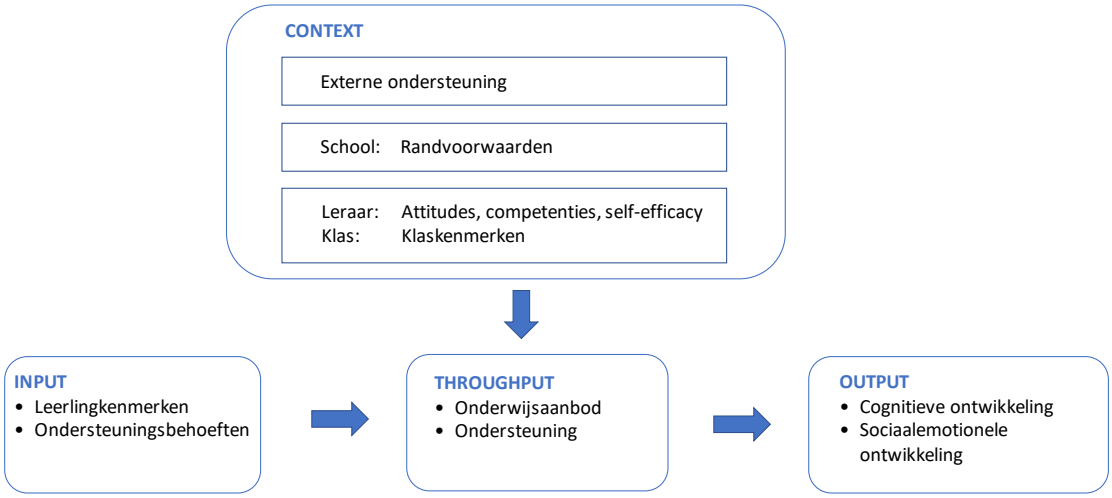
Het opleidingsniveau van de ouders speelt een rol bij de kans op verwijzing naar speciaal onderwijs. Uit onderzoek in de Verenigde Staten bleek dat kinderen van moeders met een laag opleidingsniveau 1.2 tot 1.3 maal zoveel kans lopen om te worden verwezen dan kinderen van hoger opgeleide moeders (Delgado & Scott, 2006). Ook in het Verenigd Koninkrijk is een significant negatief verband aangetoond tussen het opleidingsniveau van ouders en de kans op verwijzing (Croll, 2002). Uit het onderzoek van Smeets en Roeleveld (2016) en uit eerder onderzoek van Van der Veen et al. Derriks (2008) blijkt dat de kans om te worden aangemerkt als leerling met extra ondersteuningsbehoeften en de kans om te worden verwezen groter is bij kinderen van lager opgeleide ouders.

2.4 Samenvatting

Samengevat, kunnen op grond van de onderzoeksliteratuur tal van factoren worden onderscheiden die in het kader van passend onderwijs relevant zijn of kunnen zijn. Daarbij is het van belang verschillende niveaus te onderscheiden: het schoolniveau, het leraarniveau en het leerlingniveau. Figuur 2-1 geeft een schematisch overzicht, waarbij het input-

throughput-outputmodel de basis vormt. Onder output worden de uitkomsten op leerling-niveau verstaan: de cognitieve ontwikkeling en de sociaalemotionele ontwikkeling.

Figuur 2-1 Achterliggend conceptueel model bij het onderzoek



3. Onderzoeksopzet en -deelname

3.1 Inleiding

In de volgende paragrafen worden achtereenvolgens de onderzoeksvragen en hypothesen, de onderzoeksopzet en de onderzoeksinstrumenten gepresenteerd en wordt informatie gegeven over de deelname aan het onderzoek. Zoals in hoofdstuk 1 is aangegeven, vormt dit onderzoeksrapport een vervolg op het onderzoeksrapport waarin de eerste meting is beschreven, die is uitgevoerd in 2016 (zie Smeets, et al., 2017).

3.2 Onderzoeksvragen en hypothesen

In de beide metingen van het deelonderzoek 'school-klas-leerling' worden antwoorden gezocht op de volgende onderzoeksvragen:

1) In welke mate zijn in scholen en bij leraren factoren zichtbaar die als gunstig worden beschouwd voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?
2) In hoeverre hangen gunstige voorwaarden bij de leraar voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften samen met kenmerken van de leraar en met randvoorwaarden op school?
3) In welke mate verschillen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van achtergrondkenmerken, sociaalemotionele en cognitieve ontwikkeling van de overige leerlingen?
4) Welke samenhangen zijn er tussen factoren op school- en leraarniveau die als gunstig worden beschouwd voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en de sociaalemotionele en cognitieve ontwikkeling van leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften?

Voor de huidige meting kan daar nog een vraag aan worden toegevoegd:

5) Welke verschillen zijn er tussen de resultaten van de eerste meting en de resultaten van de tweede meting?

Op basis van het theoretisch kader formuleren we de volgende hypothesen voor de tweede meting van het onderzoek:

1) Er is een significante samenhang tussen attitudes, competenties en self-efficacy van leraren op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en de houding van de schoolleiding, de teamcultuur, het professionaliseringsbeleid en de faciliteiten en ondersteuning op school.
2) Er is een significante samenhang tussen de attitudes, competenties en self-efficacy van leraren op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en de sociaalemotionele ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.
3) Er is een significante samenhang tussen de kwaliteit van het handelen van de leraar en de cognitieve en sociaalemotionele ontwikkeling van de leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften.

4) De tweede meting laat in vergelijking met de eerste meting een toename zien op het gebied van gunstige randvoorwaarden voor passend onderwijs.

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, formuleren wij een aantal deelvragen, die tevens leidend zijn voor de indeling van dit onderzoeksrapport:

1) In hoeverre zijn er gunstige randvoorwaarden voor passend onderwijs in de scholen op het gebied van leiderschap, teamcultuur, professionalisering, ondersteuning en faciliteiten?
2) Wat is de stand van zaken op het gebied van attitudes, competenties en self-efficacy bij leraren wat het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften betreft?
3) In hoeverre is er een samenhang tussen attitudes, competenties en self-efficacy bij de leraar, achtergrondkenmerken van de leraar, klaskenmerken en randvoorwaarden op school?
4) Hoe sluit het onderwijs aan bij extra ondersteuningsbehoeften en hoe worden leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op school ondersteund?
5) Wat is de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?
6) Welke problematiek speelt bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en hoe belastend is dat volgens de leraar?
7) In hoeverre verschillen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften van elkaar in sociaalemotionele ontwikkeling?
8) Is er een samenhang tussen randvoorwaarden op school-, leraar- en klasniveau en de sociaalemotionele ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?
9) In hoeverre verschillen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften van elkaar in cognitieve ontwikkeling?
10) Is er een samenhang tussen randvoorwaarden op school-, leraar- en klasniveau en de cognitieve ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?

Deze deelvragen komen achtereenvolgens aan bod in de verschillende inhoudelijke hoofdstukken van dit onderzoeksrapport. In aanvulling op de genoemde deelvragen, wordt ook de vraag gesteld naar verschillen ten opzichte van de eerste meting.

3.3 Onderzoeksopzet

Doelgroep

Het onderzoek richt zich in het basisonderwijs op intern begeleiders en op groepsleerkrachten en leerlingen van groep 2, 4, 6 en 8 en in het voortgezet onderwijs op ondersteuningscoördinatoren en op mentoren en docenten in de vakken Nederlands, Engels en wiskunde en leerlingen van leerjaar 1 en 3. Er is gestreefd naar een zo groot mogelijke deelname aan deze tweede meting van scholen die in 2016 ook aan de eerste meting hebben deelgenomen.

Onderzoeksactiviteiten

In het onderzoek zijn de volgende onderzoeksactiviteiten uitgevoerd:

- het bij de scholen inventariseren welke leerlingen in de aan het onderzoek deelnemende groepen en klassen volgens de school extra ondersteuningsbehoeften hebben;
- het afnemen van een internetvragenlijst bij de intern begeleiders van de basisscholen en de ondersteuningscoördinatoren in het voortgezet onderwijs;
- het aan de intern begeleiders van de basisscholen en de ondersteuningscoördinatoren in het voortgezet onderwijs voorleggen van vignetten met beschrijvingen van fictieve leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften;
- het afnemen van een internetvragenlijst bij groepsleerkrachten op de basisschool en docenten Nederlands, Engels, wiskunde en mentoren in het voortgezet onderwijs;
- het door leerkrachten in het basisonderwijs en mentoren in het voortgezet onderwijs laten invullen van een 'zorgprofiel', met informatie over beperkingen en ondersteuningsbehoeften van en geboden ondersteuning aan leerlingen;
- het verzamelen van achtergrondgegevens en toetsresultaten van leerlingen;
- het (klassikaal) afnemen van leerlingenvragenlijsten in groep 6 en 8 van het basisonderwijs en leerjaar 1 en 3 van het voortgezet onderwijs;
- het uitvoeren van lesobservaties in een selectie van deelnemende groepen en klassen;
- het houden van een vraaggesprek met de leraar na afloop van de observatie.

Naast deze activiteiten is de schoolleiders verzocht de vragenlijst voor schoolleiders in te vullen die is ontwikkeld in het kader van de Monitor Scholen. In verband met de geringe respons bij de huidige steekproef, 15 in het basisonderwijs en 14 in het voortgezet onderwijs, is de vragenlijst voor schoolleiders hier niet in de analyses betrokken. De verkregen data zijn wel gebruikt bij de Monitor Scholen (Ledoux et al., in voorbereiding).

Steekproeftrekking, benaderen van scholen en veldwerk

De scholen die aan de eerste meting hebben deelgenomen, is verzocht ook aan deze tweede meting deel te nemen. In aanvulling hierop zijn random steekproeven getrokken uit respectievelijk het landelijke bestand met basisscholen en het landelijke bestand met locaties voortgezet onderwijs. Tabel 3-1 toont de resultaten.

Tabel 3-1 Steekproef en deelname aan het onderzoek

	Benaderd	Deelname	% deelname
Basisonderwijs			
• deelnemers 1e meting	39	33	84.6%
• aanvullende steekproef	408	15	3.7%
Voortgezet onderwijs			
• deelnemers 1e meting	55	31	56.4%
• aanvullende steekproef	623	9	1.4%

Het benaderen van de scholen en de dataverzameling waren in handen van KBA Nijmegen. De bereidheid tot deelname bij scholen in de aanvullende steekproef was zeer gering, door het grote aantal onderzoeksactiviteiten waaraan scholen zich bij deelname zouden verplichten.

Deelnemende scholen is verzocht een contactpersoon voor het onderzoek aan te wijzen, die aanspreekpunt zou zijn voor het onderzoeksinstituut en die zou kunnen bijdragen aan het benaderen van respondentgroepen binnen de school. Bij de dataverzamelaars is per school een vaste contactpersoon ('ambassadeur') aangewezen. Er is een draaiboek opgesteld met een overzicht van de onderzoeksactiviteiten en de periode waarin deze zouden worden uitgevoerd. Scholen die daar prijs op stelden, zijn vóór de start van het onderzoek door hun ambassadeur bezocht en hebben uitleg gekregen over de procedure. De planning en uitvoering van de lesobservaties en bijbehorende interviews in het onderzoek was in handen van het Kohnstamm Instituut.

3.4 Onderzoeksinstrumenten

Vragenlijst voor intern begeleider en ondersteuningscoördinator

In de vragenlijst voor de intern begeleider op de basisschool en de ondersteuningscoördinator in het voortgezet onderwijs komen, naast enkele achtergrondkenmerken van de respondent, de volgende thema's aan bod:

- professionaliseringsbeleid op school;
- oordeel over attitudes en competenties van de leraren;
- mate waarin de school ondersteuning kan bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften;
- beschikbaarheid en kwaliteit van externe ondersteuning;
- ondersteuning door en voorzieningen van het samenwerkingsverband;
- samenwerking en afstemming met jeugdhulp.

De vragen naar professionaliseringsbeleid zijn gebaseerd op onderzoek door de Inspectie van het Onderwijs (2013), onderzoek naar competenties van leerkrachten in het primair onderwijs (Smeets et al., 2015) en onderzoek van Struyf et al. (2012). De vragen naar attitudes en competenties van de leraren zijn gebaseerd op Smeets et al. (2015). De vragen rond de overige thema's zijn afkomstig uit de Monitor Ondersteuningsaanbod (Smeets & Van Veen, 2016); deze zijn deels gebaseerd op eerder onderzoek van het Nederlands Centrum Onderwijs en Jeugdzorg (NCOJ). Het merendeel van de vragen maakte deel uit van de vragenlijsten die tijdens de eerste meting van het onderzoek, in 2016, zijn gebruikt. Op basis van de resultaten van de eerste meting zijn enkele wijzigingen doorgevoerd.

Vragenlijst voor leraren

Voor leerkrachten op de basisschool en mentoren en docenten in het voortgezet onderwijs is de lerarenvragenlijst ontwikkeld. Ook in deze lijst wordt gevraagd naar een aantal achtergrondkenmerken van de respondent, waarna de volgende thema's aan bod komen:

- ondersteuning en faciliteiten op school;

- schoolleiding en teamcultuur;
- professionaliseringsbeleid;
- manier van aansluiten bij verschillen tussen leerlingen;
- attitudes en taakbelasting;
- competenties en self-efficacy.

Een deel van de vragen is afkomstig uit eerder onderzoek naar de ondersteuning van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Smeets et al., 2013; Smeets, Blok, & Ledoux, 2013) en naar competenties van leerkrachten in verband met onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Smeets et al., 2015). Een aantal vragen in de vragenlijst is specifiek voor dit onderzoek ontwikkeld. Naar aanleiding van de analyses die op de data van de eerste afname zijn uitgevoerd, is de vragenlijst op enkele punten bijgesteld.

Zorgprofiel

De groepsleerkrachten in het basisonderwijs en de mentoren in het voortgezet onderwijs is verzocht het zogeheten zorgprofiel in te vullen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep of mentorklas. Daarin zijn vragen opgenomen over de volgende thema's:
- aard en omvang van de problematiek of beperkingen van de leerling;
- interne en externe ondersteuning voor de leerling;
- mate waarin de leraar van mening is de leerling onderwijs en ondersteuning te kunnen geven;
- mate waarin de leerling een belasting voor leraar en klasgenoten vormt.

Dit instrument is gebaseerd op het zorgprofiel dat is ontwikkeld voor en gebruikt tijdens de laatste meting van het PRIMA-onderzoek (Smeets et al., 2007) en dat vervolgens in iets aangepaste vorm is gebruikt tijdens drie opeenvolgende metingen van COOL5-18 (Driessen, Mulder, Ledoux, Roeleveld, & Van der Veen, 2009; Driessen, Mulder, & Roeleveld, 2012; Driessen, Elshof, Mulder, & Roeleveld, 2015). De versie van het zorgprofiel die bij de huidige meting is gebruikt, is iets aangepast en ingekort ten opzichte van de versie die bij de eerste meting is gebruikt.

Vignetten

Om zicht te krijgen op de mogelijkheden die intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren zien om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op hun school onderwijs en de benodigde ondersteuning te geven, is een vignetteninstrument samengesteld, in een versie voor het primair onderwijs en een deels hiervan afwijkende versie voor het voortgezet onderwijs. Beide versies omvatten 42 beschrijvingen van fictieve leerlingen met specifieke beperkingen of vormen van problematiek waardoor zij extra ondersteuningsbehoeften hebben. Daarbij zijn per type beperking vignetten met drie gradaties in ernst van problematiek gemaakt: een variant met enkelvoudige problematiek (versie A) en twee varianten met complexere problematiek: de enkelvoudige variant in combinatie met een leerachterstand en/of gedragsproblematiek. Bij elke beschrijving is de volgende vraag gesteld:

Kunt u deze leerling opnemen op uw school?
- ja, met basisondersteuning
- alleen met extra ondersteuning
- niet mogelijk
- geen ervaring mee / weet ik niet

Leerlingenvragenlijst

De leerlingenvragenlijst bestaat uit drie delen (zie figuur 3-1). Het eerste deel heeft betrekking op de sociaalemotionele ontwikkeling, met variabelen zoals cognitief zelfvertrouwen en welbevinden. In dit deel zijn vier thema's opgenomen die bij verschillende metingen van COOL5-18 zijn onderzocht (zie Driessen et al., 2015), items over schoolbeleving, afkomstig uit de SVL (Smits & Vorst, 1982) en zelf geconstrueerde items over het welbevinden met ouders. Het tweede deel omvat stellingen over het handelen van de groepsleerkracht in het basisonderwijs en over de mentor in het voortgezet onderwijs. De uitspraken over de leraar zijn gebaseerd op items die eerder zijn gebruikt in het onderzoek naar competenties van leerkrachten dat is uitgevoerd door Smeets et al. (2015). Deze items zijn ook aan leerlingen voorgelegd in de eerste meting van dit onderzoek. Het derde deel gaat over extra hulp die de leerling krijgt. Ook deze vragen maakten deel uit van de eerste meting van het onderzoek.

Figuur 3-1 Leerlingenvragenlijst: Thema's en factoren

Thema	**Factoren**
Sociaalemotionele ontwikkeling	Cognitief zelfvertrouwen
	Taakmotivatie
	Welbevinden met leerkracht / mentor
	Welbevinden met medeleerlingen
	Schoolbeleving
	Welbevinden met ouders
Opvattingen van de leerling over het handelen van de leerkracht / mentor	Klassenmanagement
	Didactisch handelen
Extra hulp	Extra hulp

Achtergrondgegevens van leerlingen

Voorafgaand aan de start van de onderzoeksactiviteiten op de scholen is de contactpersonen van de scholen verzocht lijsten met de namen van de leerlingen in de deelnemende groepen aan de onderzoekers te leveren. Daarbij is verzocht aan te geven welke van deze leerlingen extra ondersteuningsbehoeften hebben.

In aanvulling daarop hebben de meeste basisscholen via een export uit het schooladministratiepakket een aantal achtergrondgegevens van de leerlingen aangeleverd. Daarbij gaat het om leerjaar/groep, geslacht, geboortedatum, leerlinggewicht, geboorteland en opleidingsniveau van vader en moeder.

Achtergrondgegevens van de leerlingen in het voortgezet onderwijs die zijn verkregen, zijn het leerjaar, de klas en het onderwijstype en het al dan niet hebben van extra ondersteuningsbehoeften. Van een deel van de leerlingen is daarnaast informatie verkregen over geslacht en geboortedatum.

Toetsresultaten

Van de leerlingen in de deelnemende basisscholen zijn resultaten verzameld van de M-toetsen van het Cito-leerlingvolgsysteem die de leerlingen in groep 2, 4, 6 en 8 begin 2018 hebben behaald. Het betreft rekenen voor kleuters en taal voor kleuters in groep 2 en rekenen/wiskunde, begrijpend lezen, de drieminutentoets (DMT) en woordenschat in groep 4, 6 en 8. Bij de meeste scholen konden deze gegevens worden verzameld via een exportfunctie in de schooladministratiepakketten ParnasSys en ESIS.

Van de leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn resultaten verzameld van de eind schooljaar 2017/18 afgenomen toetsen leesvaardigheid Nederlands, woordenschat Nederlands, leesvaardigheid Engels, rekenvaardigheid en wiskunde van het Cito Volgsysteem Voortgezet Onderwijs (VVO). Dit voor zover de school deze toetsen afneemt en bereid was de resultaten voor het onderzoek ter beschikking te stellen. De scholen zijn rechtstreeks benaderd met het verzoek de resultaten ter beschikking te stellen.[2] De VVO-toetsen worden afgenomen in 22 van de 40 aan het onderzoek deelnemende vo-locaties.

Observatieinstrument

De observaties zijn gericht op het handelen van de leraar in de klas gericht op de klas als geheel en specifiek gericht op leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Het voor dit onderzoek ontwikkelde en in de eerste meting gevalideerde gestructureerde observatieinstrument omvat 14 items (of observeerbare gedragingen). Elk item bestaat uit twee delen: een deel voor leerlingen zonder en een deel voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De items kunnen worden geclusterd in drie competenties: pedagogische structuur, emotionele ondersteuning en didactiek (zie figuur 3-2).

Gespreksleidraad

Er is een gestructureerde gespreksleidraad ontwikkeld die is gebruikt bij het voeren van gesprekken met de geobserveerde leraren. Het gaat hierbij om een ten opzichte van de eerste meting uitgebreide versie. In de interviews werd uitleg gegeven over het observatie-instrument en werd kort besproken wat tijdens de observatie was gezien. Verder is gevraagd of de geobserveerde les een representatieve les was, wat de leraar goed afgaat in het lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en wat de leraar daarin

2 Bij de eerste meting zijn toetsgegevens met toestemming van de scholen verzameld bij het Cito. Daarbij gaf Cito aan in 2018 actieve toestemming van ouders nodig te hebben om toetsresultaten ter beschikking te stellen. Omdat de onderzoekers de ouders niet rechtstreeks kunnen benaderen en dit voor de scholen niet werkbaar is, is besloten de toetsresultaten bij de scholen op te vragen.

lastig vindt, en bij welke competentie(s) de leraar ondersteuning zou willen hebben en van wie.

Figuur 3-2 Observatieschema: Competenties en vaardigheden

Competentie	Vaardigheid
Pedagogische structuur	Werkt met regels en past ze consequent toe
	Werkt met routines
	Signaleert probleemgedrag en stuurt dit bij (tijdig)
	Stimuleert taakgericht gedrag
	Spreekt verwachtingen voor gedrag uit
Emotionele ondersteuning	Heeft positieve interacties met leerlingen; zorgt voor een plezierig klimaat
	Gaat respectvol om met de leerlingen
	Zorgt ervoor dat leerlingen zich op hun gemak voelen en toont interesse
	Anticipeert op de behoeftes van leerlingen
Didactiek	Differentieert op verschillende niveaus
	Zorgt dat elke leerling de doelen kent
	Gebruikt verschillende werkvormen
	Geeft feedback op taak en proces
	Stimuleert zelfstandigheid en verantwoordelijkheid

3.5 Deelname aan het onderzoek

Tabel 3-2 geeft een overzicht van de deelname per activiteit.

Tabel 3-2 Deelname, per onderzoeksactiviteit – aantallen (48 basisscholen en 40 vo-locaties)

	Basisonderwijs	Voortgezet onderwijs
Vragenlijst intern begeleider / zorgcoördinator	57	40
Vragenlijst leerkracht / docent / mentor	210	270
Zorgprofiel (door leerkracht / mentor ingevuld)	537	218
Vignetten (ib'er / ondersteuningscoördinator)	54	32
Vragenlijst leerlingen	2130	3274
Achtergrondgegevens leerlingen	2625	454
Toetsresultaten leerlingen	2506	461
Lesobservaties: aantal blokken	272	195
Lesobservaties: aantal klassen	98	73
Lesobservaties: aantal scholen	27	23
Vraaggesprek met leraar na observatie	93	68

Toelichting: In de tabel is de respons per onderzoeksinstrument of -activiteit vermeld. Bij het koppelen van data ten behoeve van de analyses kan de bruikbare respons lager zijn.

Representativiteit

Om een beeld te krijgen van de representativiteit van de deelnemende basisscholen, is een vergelijking met het landelijke scholenbestand gemaakt op de punten provincie, denominatie, aantal leerlingen en gewichtenleerlingen. Wat de provincie betreft, zijn Drenthe, Flevoland, Limburg, Utrecht en Zuid-Holland enigszins oververtegenwoordigd; Overijssel is fors oververtegenwoordigd (8% landelijk en 19% van de deelnemende scholen). Ondervertegenwoordigde provincies zijn Noord-Brabant (13% landelijk en 4% van de deelnemende scholen) en Friesland (6% landelijk, geen deelnemende scholen) (zie tabel 2-1 in bijlage 2). Wat denominatie betreft, zijn openbare scholen ondervertegenwoordigd (landelijk 32% en 20% van de deelnemende scholen) en Protestants-Christelijke en Rooms-Katholieke scholen oververtegenwoordigd (respectievelijk 25% versus 35% en 30% versus 37%) (zie tabel 2-1 in bijlage 2). Wat de gemiddelde schoolgrootte en het aandeel gewichtenleerlingen betreft, komen de deelnemende scholen nagenoeg overeen met het totaal van basisscholen in Nederland, met een lichte oververtegenwoordiging van gewichtenleerlingen (zie tabel 2-2 in bijlage 2).

Bij de aan het onderzoek deelnemende locaties in het voortgezet onderwijs zijn Friesland (landelijk 6%, bij deelnemende scholen 10%) en Overijssel (landelijk 8%, versus 15% deelnemers) oververtegenwoordigd, terwijl Noord-Holland (15% en 10%) en Groningen (landelijk 5%; geen deelnemers) ondervertegenwoordigd (zie tabel 2-3 in bijlage 2). Wat de denominatie betreft, telt het deelnemersbestand in vergelijking met de landelijke cijfers relatief veel gereformeerde, interconfessionele, protestants-christelijke en reformatorische schoollocaties (samen 37.5% van de deelnemers, tegen 21% landelijk), en relatief minder algemeen bijzondere scholen en samenwerkingsscholen. Tabel 2-4 in bijlage 2 toont de schoolsamenstelling naar schoolsoorten. Daarbij valt op dat er in vergelijking met de landelijke cijfers onder de deelnemers weinig categoriale vbo-scholen zijn (landelijk 19%, onder de deelnemers 2.5%. Daar staat tegenover dat er verhoudingsgewijs meer scholengemeenschappen aan het onderzoek hebben deelgenomen (vbo-mavo-havo-vwo landelijk 21% en bij de deelnemers 30%; vbo-mavo landelijk 27.5%, bij deelnemers 32.5%).

Het geheel overziend, kunnen we concluderen dat de onderzoeksresultaten betrekking hebben op een selecte groep scholen, waarvoor geldt dat zij qua kenmerken goed overeenkomen met kenmerken van de gemiddelde school, met uitzondering van denominatie en de deelname van categoriale vbo-scholen.

Achtergrondgegevens van de deelnemers

Bijlage 3 toont de achtergrondgegevens van de leerkrachten en intern begeleiders in de aan het onderzoek deelnemende basisscholen en van de docenten en ondersteuningscoördinatoren in de locaties voor voortgezet onderwijs die aan het onderzoek hebben deelgenomen. Daarnaast geeft bijlage 3 informatie over een aantal achtergrondkenmerken van de leerlingen in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs die in het onderzoek zijn betrokken.

3.6 Analyses

Een groot deel van de variabelen in de vragenlijsten kon worden geclusterd in samengestelde variabelen. Dat is gebeurd op basis van factoranalyse en schaalconstructie, waarbij de keuze voor de variabelen in de desbetreffende schaal afhankelijk was van inhoudelijke overwegingen in combinatie met een voldoend hoge betrouwbaarheidscoëfficiënt (Cronbachs α). In bijlage 1 is een overzicht van de samengestelde variabelen opgenomen, met daarbij de onderliggende variabelen per schaal en de α. De scores op de samengestelde variabelen vormen het (ongewogen) gemiddelde van de onderliggende items.

Na het uitvoeren van factor- en betrouwbaarheidsanalyses en het construeren van samengestelde variabelen, is gestart met het uitvoeren van beschrijvende analyses (berekenen van percentages, gemiddelden en standaarddeviaties). Vervolgens zijn analyses uitgevoerd die zijn gericht op het vinden van samenhangen (correlaties, regressieanalyses, multilevelanalyses). Waar mogelijk is een vergelijking gemaakt met resultaten van de eerste meting, in 2016. Dit is gebeurd op basis van cross-sectionele data. De beschikbare data van alle in 2016 deelnemende scholen zijn vergeleken met de beschikbare data van alle in 2018 deelnemende scholen. Deels gaat het om dezelfde scholen, functionarissen en leerlingen en deels om andere. De vergelijking is overigens niet op alle punten mogelijk, doordat (samengestelde) variabelen niet alle identiek van samenstelling waren en in de tweede meting sommige variabelen zijn toegevoegd die in de eerste meting ontbraken.

Daarnaast is het mogelijk longitudinale vergelijkingen te maken. Daarbij worden data vergeleken van deelnemers waarvan zowel in 2016 als in 2018 data zijn verzameld. Dergelijke vergelijkingen kunnen alleen op een deel van de databestanden worden uitgevoerd, omdat een deel van de scholen niet aan beide metingen heeft deelgenomen. Bovendien zitten leerlingen die aan de eerste meting deelnamen bij de tweede meting niet allemaal in een klas die aan het onderzoek deelneemt, ook al doet de school wel mee aan de tweede meting. Over de longitudinale analyses wordt in een afzonderlijke publicatie gerapporteerd.

Bij het rapporteren van correlaties maken we melding van een sterke samenhang tussen variabelen als de correlatie groter dan .40 is. Bij het rapporteren van resultaten van regressieanalyses vermelden we alleen variabelen die meer dan 1% bijdragen aan het verklaren van de variantie in de afhankelijke variabele. Bij het rapporteren van resultaten van multilevelanalyses vermelden we alle variabelen met een t-waarde van minimaal 1.96 (oftewel minimaal $p<.05$).

4. Randvoorwaarden op school

4.1 Inleiding

In hoofdstuk 2 zijn verschillende factoren gepresenteerd waarvan aannemelijk is dat zij gunstige randvoorwaarden voor passend onderwijs vormen. In dit hoofdstuk worden de thema's belicht die tot de randvoorwaarden op schoolniveau behoren. Hierbij staat de eerste deelvraag van het onderzoek centraal:

1) *In hoeverre zijn er gunstige randvoorwaarden voor passend onderwijs in de scholen op het gebied van leiderschap, teamcultuur, professionalisering, ondersteuning en faciliteiten?*

De in het hoofdstuk gepresenteerde informatie is afkomstig uit de vragenlijst voor leraren en uit de vragenlijst voor intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren. Waar mogelijk wordt een vergelijking gemaakt tussen de resultaten van het basisonderwijs en de resultaten van het voortgezet onderwijs en een vergelijking met de resultaten van de eerste meting.

4.2 Leiderschap, teamcultuur en professionalisering

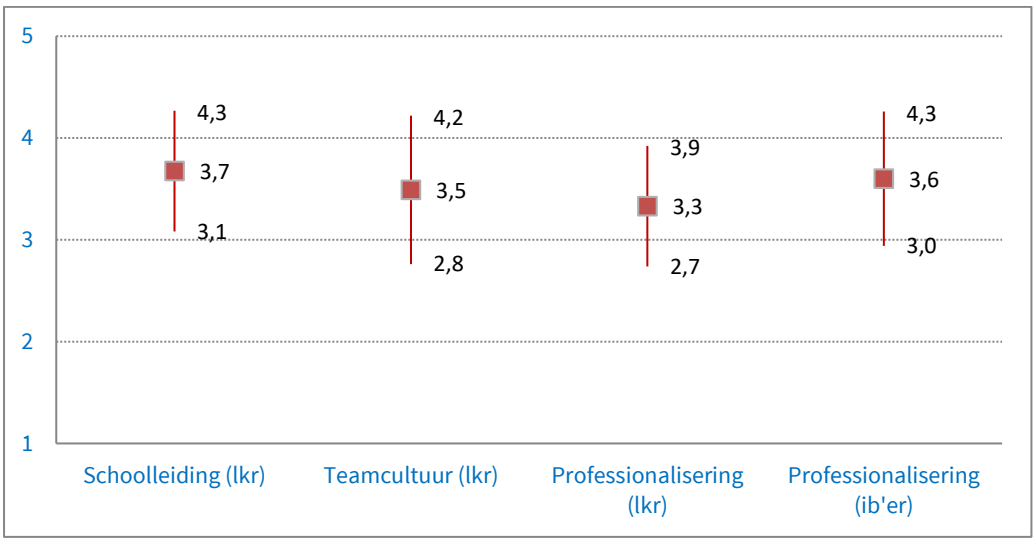
Basisonderwijs

Figuur 4-1 laat de resultaten zien van de samengestelde variabelen die zijn geconstrueerd op basis van de stellingen die aan de leerkrachten zijn voorgelegd over de schoolleiding, de teamcultuur en het professionaliseringsbeleid. De leerkrachten hebben daarvan in het algemeen een positief beeld. De overgrote meerderheid vindt dat de schoolleiding een professionele cultuur op school bevordert, het vermogen beheerst om wederzijds vertrouwen op te bouwen en het team stimuleert om onderling ervaringen uit te wisselen. Ruim twee derde vindt dat de schoolleiding een positieve visie op passend onderwijs uitdraagt. In driekwart van de scholen heerst volgens de leerkrachten een cultuur waarin teamleden worden gestimuleerd om te leren en in ruim de helft van de scholen is het gebruikelijk om in het team te overleggen over het omgaan met leer- en/of gedragsproblemen. Zestig procent geeft aan dat wordt verwacht dat tijdens scholing opgedane kennis wordt gedeeld met collega's. Ruim de helft vindt dat er voldoende mogelijkheden zijn om hun kennis en vaardigheden op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te onderhouden of uit te breiden. Ook geeft ruim de helft aan dat tijdens functioneringsgesprekken concrete afspraken over scholing worden gemaakt.

Ook aan de intern begeleiders zijn vragen gesteld over het professionaliseringsbeleid op school. De samengestelde variabele laat een hogere gemiddelde score zien dan bij de leerkrachten (zie figuur 4-1). De intern begeleiders oordelen dus gemiddeld nog iets positiever over het professionaliseringsbeleid dan de leerkrachten.[3]

3 Dit verschil is significant: t=2.83, p<.01.

Figuur 4-1 Mening over schoolleiding, teamcultuur en professionaliseringsbeleid; samengestelde variabelen; leerkrachten (n=210) en intern begeleiders (n=57)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie. Score 1=negatief, score 5=positief.

De vergelijking met de resultaten van de leerkrachtenquête in 2016 laat geen significante verschillen zien in de mening over de schoolleiding en het professionaliseringsbeleid. Op het punt van de 'teamcultuur' kan geen vergelijking worden gemaakt, omdat in 2016 de desbetreffende items over twee samengestelde variabelen waren verdeeld.

Voortgezet onderwijs

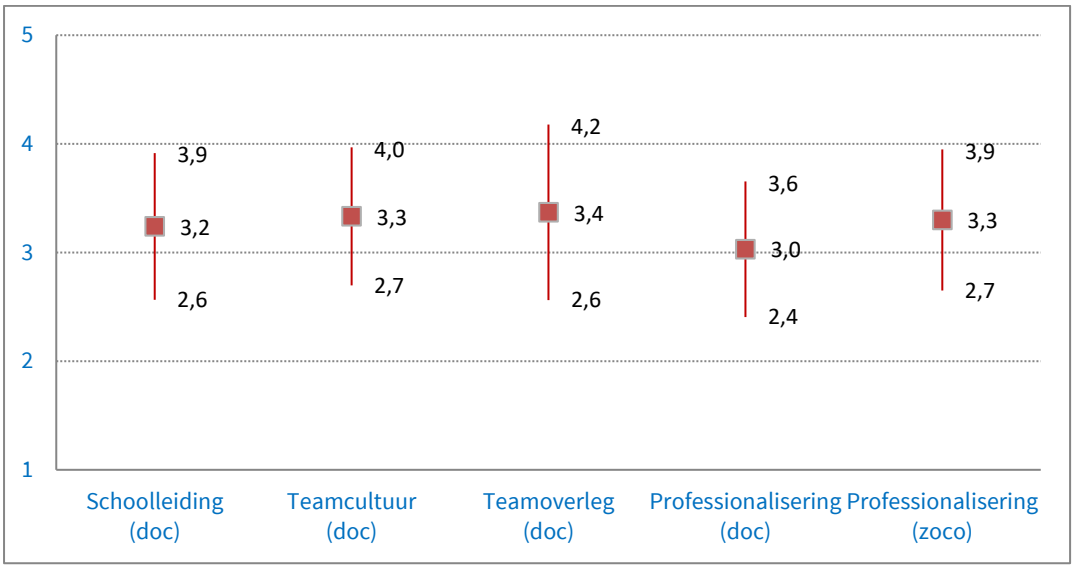
De docenten in het voortgezet onderwijs zijn kritischer over de schoolleiding en het professionaliseringsbeleid dan hun collega's in het basisonderwijs.[4] Figuur 4-2 laat zien dat de gemiddelde scores op of iets boven het midden van de schaal liggen. Op het punt van teamoverleg is er een vrij grote spreiding rond het gemiddelde. Zoals de intern begeleiders op de basisscholen in het algemeen gunstiger oordelen over het professionaliseringsbeleid op school dan de leerkrachten, oordelen ook de ondersteuningscoördinatoren in het voortgezet onderwijs gemiddeld iets positiever over het professionaliseringsbeleid dan de docenten.[5]

Wat de samengestelde variabelen 'Schoolleiding' en 'Professionaliseringsbeleid' in de docentvragenlijst betreft, kon een vergelijking worden gemaakt met de resultaten van 2016. Deze vergelijking liet geen significante verschillen zien. De samengestelde variabelen 'Teamcultuur' en 'Teamoverleg' zijn qua onderliggende items deels anders dan in 2016, dus daar is geen vergelijking gemaakt.

4 De verschillen zijn significant. Schoolleiding: F=54.33, p<.001, η2=.104; professionaliseringsbeleid: F=28.07, p<.001, η2=.057. Bij de samengestelde variabelen 'Teamcultuur' en 'Teamoverleg' was geen statistische toetsing mogelijk doordat deze qua samenstelling afwijken van de samengestelde variabele in het basisonderwijs.

5 Dit verschil is significant: t=3.39, p<.005.

Figuur 4-2 Mening over schoolleiding, teamcultuur, teamoverleg en professionaliseringsbeleid; samengestelde variabelen; docenten (n=255 tot 262) en zorg/ondersteuningscoördinatoren (n=40)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie. Score 1=negatief, score 5=positief.

4.3 Ondersteuning op school

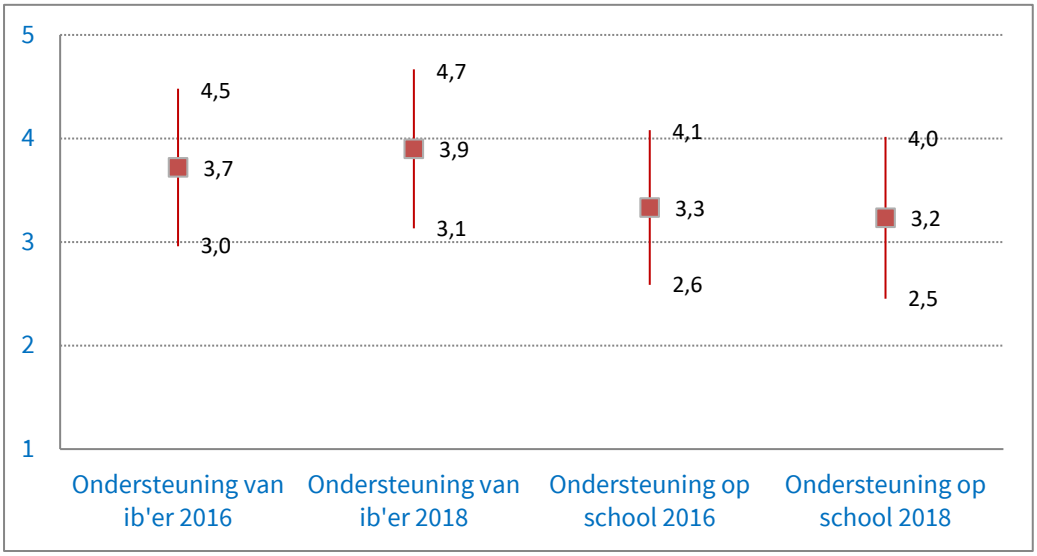
Basisonderwijs

Bijna alle leerkrachten (95%) geven aan dat zij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep hebben. Deze leerkrachten vinden de ondersteuning die zij van de intern begeleider krijgen in het algemeen goed (zie figuur 4-3). Het meest tevreden is men over de bespreking van individuele leerlingen met de intern begeleider (81% is het eens of zeer eens met de stelling dat zij daarover tevreden zijn). Het minst tevreden is men over de adviezen in verband met het lesgeven aan leerlingen met gedragsproblemen (58% eens of zeer eens).

Over de op school beschikbare ondersteuning in verband met onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (van collega's, intern begeleider, taal- en rekencoördinator, gedragsspecialist), op het gebied van het taal/lees- en rekenonderwijs en het omgaan met sociaalemotionele en gedragsproblemen (de samengestelde variabele 'ondersteuning op school') oordelen de leerkrachten iets kritischer. Ook hier ligt het gemiddelde echter boven het midden van de schaal (zie figuur 4-3). Bij de vier items waarop de samengestelde variabele is gebaseerd, geeft 17 à 18% aan de ondersteuning onvoldoende of matig te vinden. De ondersteuning op het gebied van taal/lezen en rekenen wordt door 45% als goed of zeer goed gekwalificeerd. Bij ondersteuning op het gebied van sociaalemotionele ontwikkeling en bij gedragsproblemen (respectievelijk 36% en 38% goed of zeer goed) is dat iets lager.

De vergelijking met de resultaten van de eerste meting toont een significant verschil bij de waardering van de ondersteuning door de intern begeleider. Deze waardering is nu significant positiever dan twee jaar geleden, al is het verschil niet groot.[6]

Figuur 4-3 Waardering van de beschikbare ondersteuning op school in verband met onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften; samengestelde variabelen; leerkrachten in 2016 en 2018 (n=189 tot 209)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie. Score 1=negatief; score 5=positief

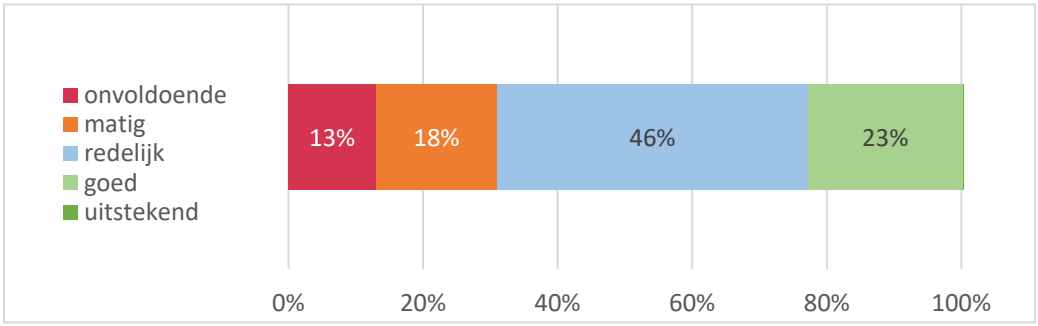
Ondersteuning in verband met het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften krijgen leerkrachten vooral van de intern begeleider (80%) en in mindere mate van een ambulant begeleider van het samenwerkingsverband (22%) of een externe orthopedagoog of gedragsspecialist (14%) (zie tabel 4-1 in bijlage 4). Een vijfde van de leerkrachten (19%) kan minimaal één dag per week beschikken over een onderwijsassistent in de klas; 61% kan daar nooit over beschikken (zie tabel 4-2 in bijlage 4).

De intern begeleiders is verzocht aan te geven welke functionarissen beschikbaar zijn om ondersteuning te geven aan leerlingen en/of leerkrachten. Zij noemen vooral onderwijsassistenten (72%), (ortho)pedagoog (72%), logopedist (72%), leerkrachtondersteuner of consulent van het samenwerkingsverband (63%) en schoolmaatschappelijk werker (61%) (zie tabel 4-3 in bijlage 4).

De leerkrachten die leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep hebben, is gevraagd of zij zich voldoende ondersteund voelen bij het onderwijs aan deze leerlingen. Bijna een kwart (23%) voelt zich goed of uitstekend ondersteund, terwijl bijna een derde (31%) zich onvoldoende of matig ondersteund voelt (zie figuur 4-4).

6 F=4.16; p<.05; η2=.013.

Figuur 4-4 Mate waarin leerkrachten die leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep hebben, zich ondersteund voelen (n=199)



Er is bij de leerkrachten vooral behoefte aan meer ondersteuning in verband met leerlingen met leerproblemen (63%), gedragsproblemen (50%) en sociaalemotionele problemen (43%). Slechts weinigen (7%) hebben geen behoefte aan meer ondersteuning (zie tabel 4-4 in bijlage 4).

Voortgezet onderwijs

Van de leraren in het voortgezet onderwijs die aan het onderzoek deelnemen, geeft 96% aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun klassen te hebben. De ondersteuning van de ondersteuningscoördinator wordt hier gemiddeld lager gewaardeerd dan de ondersteuning die de leerkrachten in het basisonderwijs van de intern begeleider krijgen, maar is desondanks tamelijk positief te noemen (zie figuur 4-5).[7] Docenten zijn het beste te spreken over adviezen of acties van de ondersteuningscoördinator die voortvloeien uit de bespreking van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (70% is het eens of zeer eens met de stelling dat zij daarover tevreden zijn). Het meest kritisch is men over de adviezen die de ondersteuningscoördinator geeft in verband met leerlingen met leerproblemen (46% eens of zeer eens).

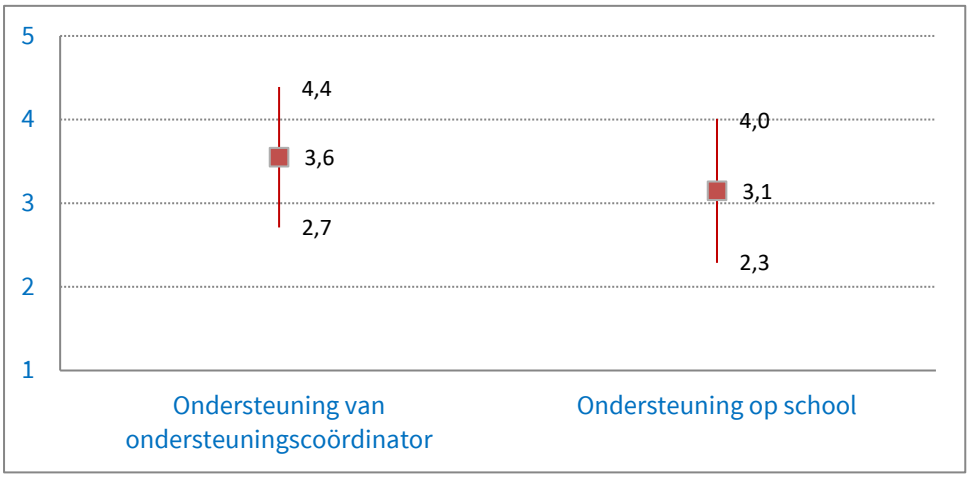
Het oordeel over het geheel van de op school beschikbare ondersteuning in verband met het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, van de zorg- of ondersteuningscoördinator en/of collega's (op het gebied van het vak dat of de vakken die de docent geeft en op het gebied van sociaalemotionele en/of gedragsproblemen) is niet positief of negatief (zie figuur 4-5). De mate van tevredenheid is het hoogst waar het gaat om ondersteuning op het gebied van sociaalemotionele ontwikkeling (47% vindt deze goed of zeer goed) en het laagst bij ondersteuning op het gebied van het vak of de vakken waarin de docent lesgeeft (31% goed of zeer goed). Een vergelijking tussen de resultaten van de eerste en tweede meting bij de in figuur 4-5 gepresenteerde samengestelde variabelen laat geen significante verschillen zien. Daarom zijn de resultaten van de eerste meting niet in de grafiek opgenomen.

Bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften geven docenten aan vooral ondersteuning te krijgen van de ondersteuningscoördinator (75%), en in mindere

7 Het verschil is significant: $F=21.37$; $p<.001$; $\eta 2=.046$.

mate van een ambulant begeleider van het samenwerkingsverband (17%) of een externe orthopedagoog of gedragsspecialist (14%) (zie tabel 4-5 in bijlage 4). Slechts weinig docenten in het voortgezet onderwijs kunnen (wel eens) beschikken over extra handen in de klas in de vorm van een onderwijsassistent (12%), een extra docent (8%) of een remedial teacher (7%) (zie tabel 4-6 in bijlage 4).

Figuur 4-5 Waardering van de beschikbare ondersteuning en faciliteiten in verband met onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften; samengestelde variabelen; docenten (n=249 tot 254)

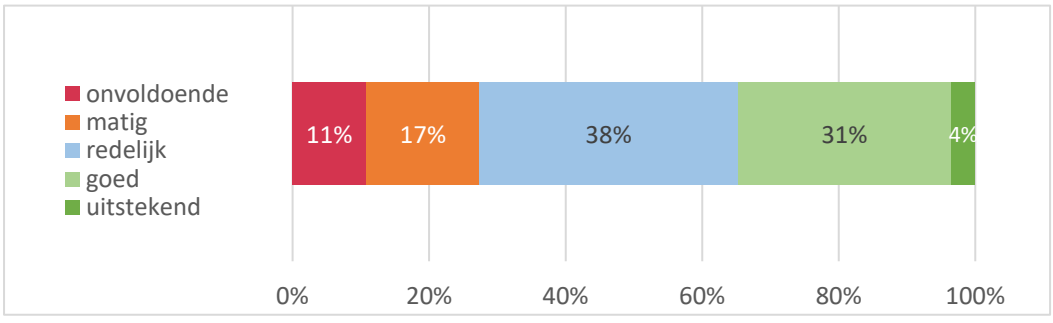


Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie. Score 1=negatief; score 5=positief

Wat de beschikbaarheid van ondersteunende functionarissen op school betreft, noemen de ondersteuningscoördinatoren vooral de dyslexiespecialist (83%), de orthopedagoog (80%) en de schoolmaatschappelijk werker (75%) (zie tabel 4-7 in bijlage 4).

De docenten die leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun klassen hebben, is gevraagd of zij zich voldoende ondersteund voelen bij het onderwijs aan deze leerlingen. Iets meer dan een derde (35%) voelt zich goed of uitstekend ondersteund, terwijl 28% zich onvoldoende of matig ondersteund voelt (zie figuur 4-6).

Figuur 4-6 Mate waarin docenten die leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun klassen hebben, zich ondersteund voelen (n=259)



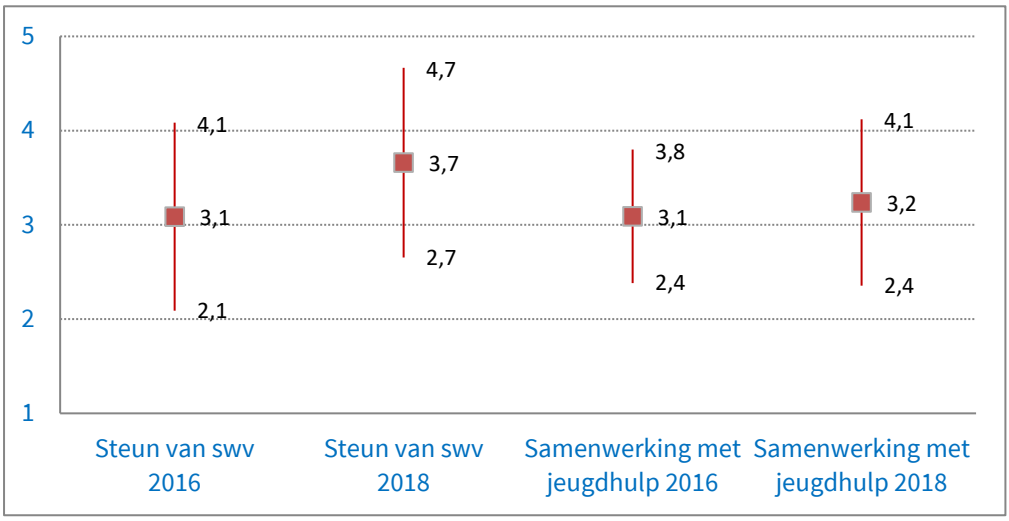
Docenten hebben vooral behoefte aan meer ondersteuning in verband met leerlingen met gedragsproblemen (54%) en leerlingen met sociaalemotionele problemen (46%). Eén op de vijf docenten geeft aan geen behoefte aan meer ondersteuning te hebben (zie tabel 4-8 in bijlage 4).

4.4 Externe ondersteuning

Basisonderwijs

De vragen over externe ondersteuning in de vragenlijst voor intern begeleiders hebben twee samengestelde variabelen opgeleverd. De eerste variabele heeft betrekking op de ondersteuning die wordt gegeven door het samenwerkingsverband primair onderwijs en de tweede op de samenwerking met jeugdhulp (zie figuur 4-7). De ondersteuning door het samenwerkingsverband wordt in het algemeen positief gewaardeerd door de intern begeleiders. Daarbij gaat het om het bieden van diagnostische ondersteuning, het bieden van ondersteuning aan de leerkrachten en het beschikken over voldoende bovenschoolse voorzieningen. Uit de resultaten van de eerste meting, die ook in figuur 4-7 zijn opgenomen, blijkt dat de waardering voor de ondersteuning door het samenwerkingsverband aanzienlijk is toegenomen, van gemiddeld 3.1 naar 3.7 op een schaal van 1 tot 5. Het verschil tussen de eerste en tweede meting is significant.[8]

Figuur 4-7 Waardering voor de ondersteuning door het samenwerkingsverband en de samenwerking met en ondersteuning door jeugdhulp; samengestelde variabelen; intern begeleiders in 2016 (n=resp. 25 en 23) en 2018 (n=56)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie. Score 1=negatief; score 5=positief

De samenwerking met en ondersteuning door jeugdhulp haalt een wat lagere score dan de ondersteuning door het samenwerkingsverband. Daar ligt het gemiddelde iets boven het midden van de schaal. Daarbij gaat het onder meer om de afstemming tussen onder-

8 F=5.77; p<.05; η2=.068.

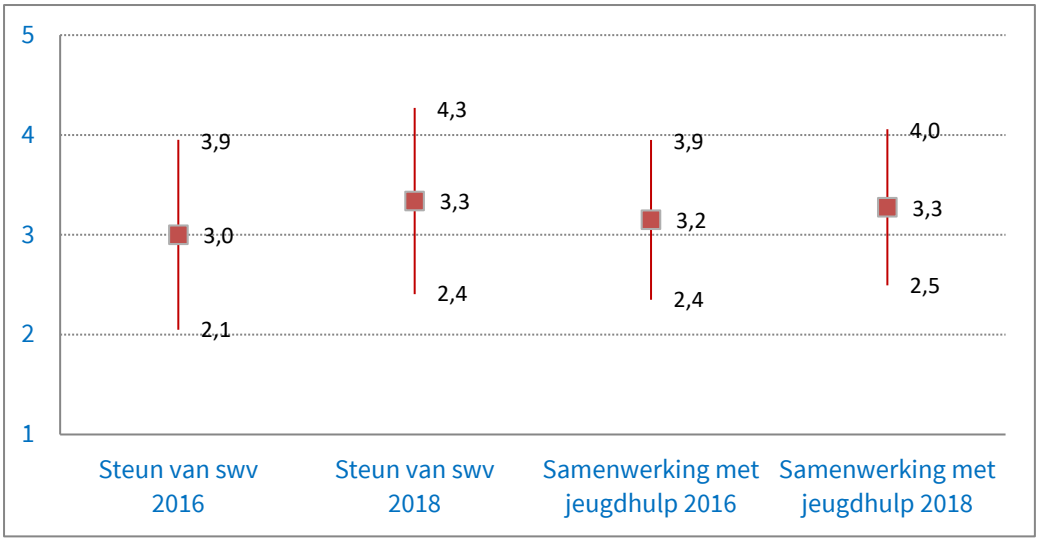
wijszorg op school en jeugdhulp, de beschikbaarheid van diagnostische expertise vanuit jeugdhulp en de snelheid waarmee aanvullende hulp wordt ingezet. De score verschilt niet significant van de score die is gehaald bij de eerste meting.

Wat in de figuur opvalt, is de grote spreiding rond het gemiddelde. Dat geldt zowel voor de ondersteuning door het samenwerkingsverband als voor de samenwerking met jeugdhulp. Tegenover intern begeleiders die ronduit positief zijn, staan dus anderen die daarover minder goed te spreken zijn.

Voortgezet onderwijs

Uit de antwoorden van de ondersteuningscoördinatoren blijkt dat de waardering voor de ondersteuning door het samenwerkingsverband in het voortgezet onderwijs gemiddeld iets lager is dan in het basisonderwijs (zie figuur 4-8). Het verschil tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs is echter niet significant. Evenals in het basisonderwijs is er daarbij wel een verbetering ten opzichte van de eerste meting, maar dat verschil is niet significant. Net als in het basisonderwijs, is er bovendien ook hier een relatief grote spreiding rond het gemiddelde te zien.

Figuur 4-8 Waardering voor de externe ondersteuning door het samenwerkingsverband en de samenwerking met en ondersteuning door jeugdhulp; samengestelde variabelen; ondersteuningscoördinatoren in 2016 (n=resp. 49 en 50) en 2018 (n=40)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie. Score 1=negatief; score 5=positief

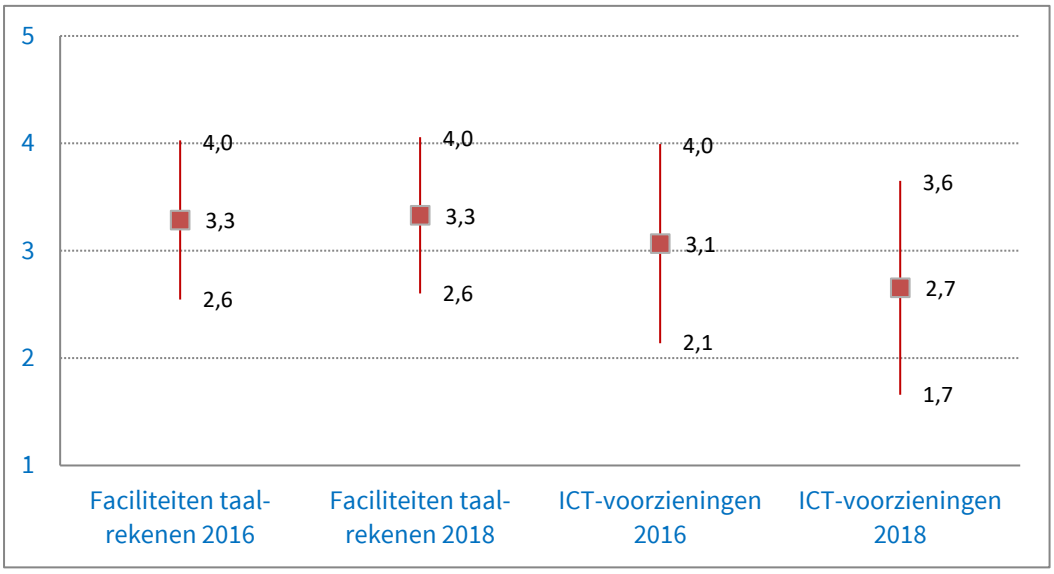
Het oordeel over de samenwerking met en ondersteuning door jeugdhulp is vergelijkbaar met het oordeel dat de intern begeleiders in het basisonderwijs gaven en wijkt nauwelijks af van het oordeel bij de eerste meting. Het gemiddelde ligt net boven het midden van de schaal (zie figuur 4-8).

4.5 Beschikbare faciliteiten en programma's

Basisonderwijs

De leerkrachten in het basisonderwijs is gevraagd naar de beschikbaarheid van materiaal voor leerlingen die zwak zijn in taal/lezen en/of rekenen en voor leerlingen die daarin begaafd zijn. Daarnaast is gevraagd naar de beschikbaarheid van ICT-voorzieningen om de zwakkere leerlingen te helpen en de begaafde leerlingen extra te stimuleren. Figuur 4-9 laat zien dat de beschikbaarheid van materiaal voor taal/lezen en rekenen door de leerkrachten als redelijk tot goed wordt bestempeld. Op dat punt is er geen verschil met de resultaten van de eerste meting. Op het gebied van ICT-voorzieningen voor zwakkere en voor begaafde leerlingen is men kritischer. Hier komt de gemiddelde score tussen matig en redelijk uit. Er is een ruime spreiding in de antwoorden. De waardering van de ICT-voorzieningen is in 2018 significant lager dan in 2016.[9] (zie figuur 4-9).

Figuur 4-9 Beschikbaarheid van materiaal en ICT-voorzieningen; samengestelde variabelen; leerkrachten in 2016 (n=128-133) en 2018 (n=189-203)

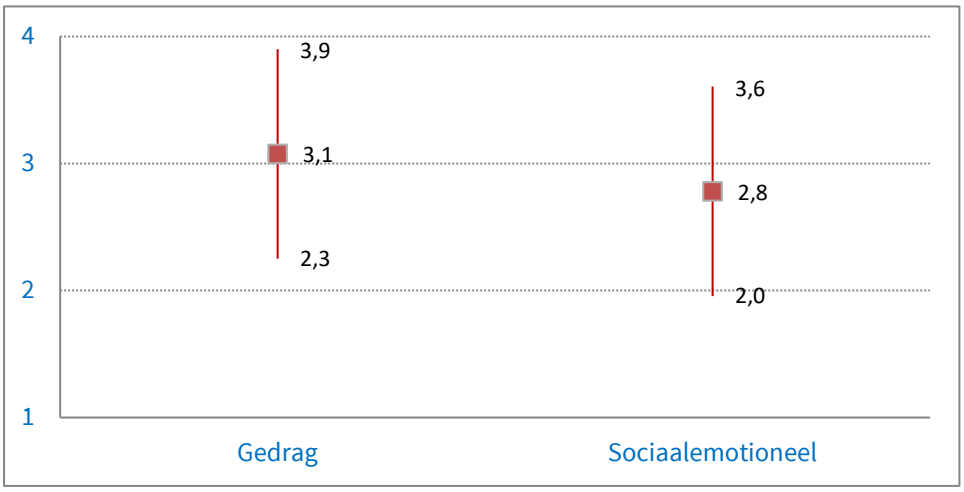


Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie. Score 1=onvoldoende, 2=matig, 3=redelijk, 4=goed, 5=zeer goed.

Figuur 4-10 toont dat men volgens intern begeleiders in het basisonderwijs in het algemeen in enige mate kan beschikken over programma's of trainingen die zijn gericht op preventie of aanpak van gedragsproblemen en/of sociaalemotionele problemen. De intern begeleiders geven vooral van programma 's of methodieken die zich richten op sociale veiligheid (60%) en die zich richten op de preventie van gedragsproblemen (51%) aan dat deze in ruime mate voorhanden zijn. Faalangsttraining is relatief weinig beschikbaar (30% 'niet').

9 F=14.01; p<.001; η2=.043.

Figuur 4-10 Beschikbaarheid van programma's en trainingen; samengestelde variabelen; intern begeleiders (n=57)

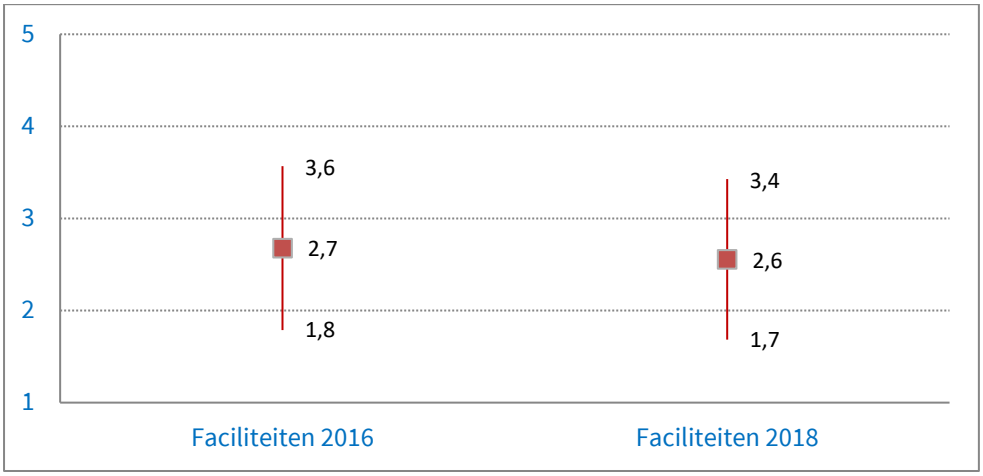


Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie.
Score 1=niet, 2=in geringe mate, 3=in enige mate, 4=in ruime mate.

Voortgezet onderwijs

De docenten in het voortgezet onderwijs is gevraagd naar de beschikbaarheid van materiaal voor leerlingen die zwak zijn in het vak dat de docent geeft en voor leerlingen die daarin begaafd zijn. Daarnaast is gevraagd naar de beschikbaarheid van ICT-voorzieningen om de zwakkere leerlingen te helpen en de begaafde leerlingen extra te stimuleren. Bij het zoeken naar de best passende samengestelde variabele bleek dat de faciliteiten voor het vak van de docent en de ICT-voorzieningen in één samengestelde variabele konden worden samengevoegd. Figuur 4-11 laat zien dat men daarover gemiddeld niet zo goed te spreken is. Dat geldt zowel voor 2016 als voor 2018. Het verschil is niet significant.

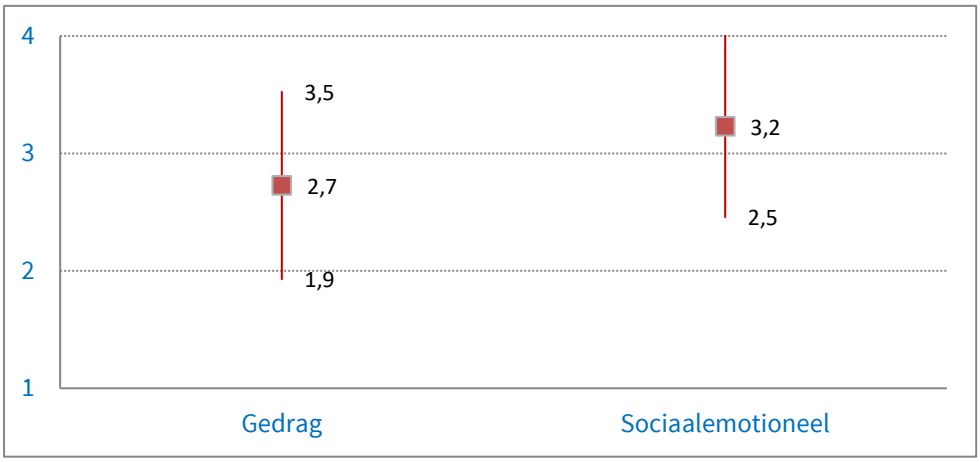
Figuur 4-11 Beschikbaarheid van materiaal en ICT-voorzieningen; samengestelde variabelen; docenten in 2016 (n=315) en 2018 (n=251)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie.
Score 1=onvoldoende, 2=matig, 3=redelijk, 4=goed, 5=zeer goed.

In het voortgezet onderwijs is er verhoudingsgewijs minder beschikbaarheid van programma's of trainingen gericht op de aanpak of preventie van gedragsproblemen en meer beschikbaarheid van programma's of trainingen gericht op sociaalemotionele problemen (zie figuur 4-12). Het meest beschikbaar zijn faalangsttraining (63% ruim voorhanden), training in sociale vaardigheden (50% ruim voorhanden) en een anti-pestprogramma (50% ruim voorhanden).

Figuur 4-12 Beschikbaarheid van programma's en trainingen; samengestelde variabelen; ondersteuningscoördinatoren (n=40)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie. Score 1=niet, 2=in geringe mate, 3=in enige mate, 4=in ruime mate.

4.6 Samenhangen

Om na te gaan in hoeverre de verschillende factoren met elkaar samenhangen, zijn de correlaties tussen de samengestelde variabelen berekend voor respectievelijk de basisscholen en de locaties voor voortgezet onderwijs. Dat is eerst afzonderlijk gebeurd voor de lerarenvragenlijst en de vragenlijst voor intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren. Daarna zijn data van de lerarenvragenlijsten op schoolniveau geaggregeerd en gekoppeld aan data van de intern begeleiders,[10] dan wel ondersteuningscoördinatoren. Vervolgens zijn ook hier de correlaties berekend. Tot slot is met behulp van clusteranalyse nagegaan of het mogelijk is scholen te clusteren op basis van de scores op randvoorwaarden.

Basisonderwijs

Tabel 4-1 toont de correlaties tussen de samengestelde variabelen uit de leerkrachtvragenlijst die randvoorwaarden voor passend onderwijs op school betreffen. Daaruit blijkt een duidelijke samenhang tussen positieve oordelen over de schoolleiding, de teamcultuur, het professionaliseringsbeleid en de ondersteuning die de leerkracht ervaart. Tabel

10 Bij een aantal basisscholen is de ib-vragenlijst ingevuld door twee intern begeleiders. Bij het maken van een bestand met scores per school zijn voor genoemde scholen gemiddelden berekend over de antwoorden van beide ib'ers.

4-2 toont de correlaties bij de samengestelde variabelen uit de vragenlijst voor intern begeleiders. Daar blijkt alleen een substantiële samenhang tussen de preventie/aanpak van sociaalemotionele problematiek enerzijds en het professionaliseringsbeleid en de preventie/aanpak van gedragsproblemen anderzijds.

Tabel 4-1 Correlaties tussen samengestelde variabelen van de leerkrachtvragenlijst (n varieert van 179 tot 210)

	School-leiding	Teamcultuur	Profes-sionalisering	Onder-steuning ib'er	Onder-steuning op school	Faciliteiten taal/rekenen
Teamcultuur	.62					
Professionalisering	.55	.57				
Ondersteuning ib'er	.34	.31	.32			
Ondersteuning op school	.44	.45	.41	.41		
Faciliteiten taal/rekenen	.30	.30	.26	.20	.42	
ICT-voorzieningen	.29	.24	.29	.30	.34	.47

Toelichting: Pearson correlaties. Waarden >.40 zijn groen gearceerd.

Tabel 4-2 Correlaties tussen samengestelde variabelen van de vragenlijst voor intern begeleiders (n varieert van 56 tot 57)

	Professio-nalisering	Beschikbare tijd ib'er	Preventie/ aanpak gedrag	Preventie/ aanpak sociaal-emotioneel	Ondersteuning swv
Beschikbare tijd ib'er	-.01				
Preventie/aanpak gedrag	.33	.01			
Preventie/aanpak soc.-emot.	.48	-.12	.58		
Ondersteuning swv	.03	.28	-.01	.07	
Ondersteuning jeugd-hulp	-.05	.10	.01	.03	.31

Toelichting: Pearson correlaties. Waarden >.40 zijn groen gearceerd.

Data van de leerkrachtvragenlijst zijn geaggregeerd op schoolniveau, mits er minstens drie respondenten waren, en gekoppeld aan de (op schoolniveau geaggregeerde) data van de vragenlijst voor intern begeleiders. Vervolgens zijn enkele correlaties berekend tussen samengestelde variabelen van de leerkrachtvragenlijst en van de ib-vragenlijst. Daaruit bleek dat er geen significant verband is tussen de mate waarin de intern begeleider aangeeft voldoende tijd te hebben voor de ondersteunende taken en de waardering die de leerkrachten geven voor de ondersteuning door de intern begeleider (r=.08). Ook is er geen significant verband tussen de opvattingen van de leerkrachten over het professionaliseringsbeleid op school en de opvattingen van de intern begeleider daarover (r=.17).

Voortgezet onderwijs

Tabel 4-3 toont de correlaties tussen de samengestelde variabelen uit de docentvragenlijst die randvoorwaarden voor passend onderwijs op school betreffen. Er is een sterke samenhang tussen positieve oordelen over de schoolleiding, het teamoverleg en de teamcultuur en het professionaliseringsbeleid. Daarnaast hangt de mate waarin de docent zich op school ondersteund voelt significant samen met de ondersteuning door de ondersteuningscoördinator, de beschikbare faciliteiten en het professionaliseringsbeleid.

Tabel 4-3 Correlaties tussen samengestelde variabelen van de docentvragenlijst (n varieert van 242 tot 260)

	School-leiding	Team-overleg	Team-cultuur	Professiona-lisering	Onder-steuning zoco	Onder-steuning op school
Teamoverleg	.49					
Teamcultuur	.67	.55				
Professionalisering	.65	.51	.67			
Ondersteuning zoco	.35	.36	.35	.34		
Ondersteuning op school	.39	.39	.37	.43	.63	
Faciliteiten	.20	.23	.29	.32	.32	.47

Toelichting: Pearson correlaties. Waarden >.40 zijn groen gearceerd.

Tabel 4-4 toont de correlaties bij de samengestelde variabelen uit de vragenlijst voor ondersteuningscoördinatoren. Hier is alleen een sterke samenhang tussen de preventie/ aanpak van sociaalemotionele problematiek en de preventie/aanpak van gedragsproblemen.

Data van docenten zijn op schoolniveau geaggregeerd. Ook hier is de voorwaarde gesteld dat er minstens drie respondenten per school waren. Dit was het geval bij 39 van de 40 schoollocaties. Vervolgens zijn de geaggregeerde data gekoppeld aan de data van de vragenlijst voor ondersteuningscoördinatoren. Vervolgens zijn enkele correlaties berekend tussen samengestelde variabelen van de docentvragenlijst en van de vragenlijst voor ondersteuningscoördinatoren. Er is geen samenhang tussen de mate waarin de ondersteuningscoördinator aangeeft voldoende tijd te hebben voor de ondersteunende taken en de waardering die de docenten geven voor de ondersteuning door de ondersteuningscoördinator (r=-.02). De samenhang tussen de opvattingen van de docenten over het professionaliseringsbeleid op school en de opvattingen van de ondersteuningscoördinator daarover is groter, maar bij deze beperkte aantallen niet significant (r=.25).

Tabel 4-4 Correlaties tussen samengestelde variabelen van de vragenlijst voor ondersteuningscoördinatoren (n=40)

	Professionalisering	Beschikbare tijd ib'er	Preventie/ aanpak gedrag	Preventie/ aanpak sociaal-emotioneel	Ondersteuning swv
Beschikbare tijd zoco	-.08				
Preventie/aanpak gedrag	.31	.11			
Preventie/aanpak soc.-emot.	.30	.02	.52		
Ondersteuning swv	-.14	.11	.12	-.06	
Ondersteuning jeugdhulp	-.09	.17	.29	.29	.24

Toelichting: Pearson correlaties. Waarden >.40 zijn groen gearceerd.

4.7 Conclusies

In dit hoofdstuk stond één deelvraag centraal: *In hoeverre zijn er gunstige randvoorwaarden voor passend onderwijs in de scholen op het gebied van leiderschap, teamcultuur, professionalisering, ondersteuning en faciliteiten?*

Leiderschap, teamcultuur en professionalisering

De leerkrachten in het basisonderwijs hebben in het algemeen een positief beeld van de schoolleiding, de teamcultuur en het professionaliseringsbeleid. De docenten in het voortgezet onderwijs zijn iets kritischer, maar de gemiddelde scores liggen nog wel net aan de positieve kant van de schaal. In vergelijking met de eerste meting, in 2016, is er qua waardering van de genoemde factoren weinig veranderd. De intern begeleiders in het basisonderwijs oordelen gemiddeld nog iets positiever over het professionaliseringsbeleid dan de leerkrachten. Ook de ondersteuningscoördinatoren in het voortgezet onderwijs oordelen gemiddeld iets positiever over het professionaliseringsbeleid dan de docenten.

Ondersteuning

Bijna alle leerkrachten en docenten geven aan dat zij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep hebben. De leerkrachten vinden de ondersteuning die zij van de intern begeleider krijgen in het algemeen goed. Hun oordeel is bovendien significant positiever dan bij de eerste meting, in 2016. Over de algehele ondersteuning die zij krijgen op het gebied van het taal/lees- en rekenonderwijs en het omgaan met sociaalemotionele en gedragsproblemen oordelen zij iets kritischer. De docenten in het voortgezet onderwijs waarderen de ondersteuning van de ondersteuningscoördinator gemiddeld lager dan de leerkrachten in het basisonderwijs doen, maar desondanks is hun oordeel tamelijk positief te noemen. Het oordeel over het geheel van de ondersteuning (bij leerproblemen, sociaalemotionele en/of gedragsproblemen) ligt gemiddeld iets lager dan in het basisonderwijs. Er is geen significant verschil met de resultaten van de eerste meting.

Van de leerkrachten die leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep hebben, voelt bijna een kwart (23%) zich goed of uitstekend ondersteund, terwijl bijna een derde (31%) zich onvoldoende of matig ondersteund voelt. Van de docenten in het voortgezet onderwijs voelt iets meer dan een derde (35%) zich goed of uitstekend ondersteund, terwijl 28% zich onvoldoende of matig ondersteund voelt. In het basisonderwijs is er vooral behoefte aan meer ondersteuning in verband met leerlingen met leerproblemen (63%), gedragsproblemen (50%) en sociaalemotionele problemen (43%). In het voortgezet onderwijs is er vooral behoefte aan meer ondersteuning in verband met leerlingen met gedragsproblemen (54%) en leerlingen met sociaalemotionele problemen (46%).

De intern begeleiders zijn in het algemeen positief over de ondersteuning door het samenwerkingsverband. Deze waardering is significant hoger dan bij de eerste meting. We kunnen dus concluderen dat het samenwerkingsverband de basisscholen beter ondersteunt dan in 2016 het geval was. De samenwerking met en ondersteuning door jeugdhulp wordt iets lager gewaardeerd dan de ondersteuning door het samenwerkingsverband. Deze kan worden omschreven als niet negatief en niet positief. Bij beide variabelen is er een grote spreiding in de antwoorden. De waardering van de ondersteuningscoördinatoren voor de ondersteuning door het vo-samenwerkingsverband is gemiddeld iets lager dan in het basisonderwijs. Ook hier is er een verbetering ten opzichte van de eerste meting, maar het verschil is niet significant. Het oordeel over de samenwerking met en ondersteuning door jeugdhulp is vergelijkbaar met het oordeel dat de intern begeleiders in het basisonderwijs gaven.

Faciliteiten

Leerkrachten vinden de beschikbaarheid van materiaal voor taal/lezen en rekenen in het algemeen redelijk tot goed. Zij zijn kritischer over de beschikbare ICT-voorzieningen voor zwakkere en voor begaafde leerlingen. Hier komt de gemiddelde score tussen matig en redelijk uit, met een ruime spreiding in de antwoorden. De waardering van de ICT-voorzieningen is significant lager dan in 2016. De intern begeleiders geven vooral van programma ’s of methodieken die zich richten op sociale veiligheid (60%) en die zich richten op de preventie van gedragsproblemen (51%) aan dat deze in ruime mate voorhanden zijn. Docenten in het voortgezet onderwijs zijn in het algemeen niet zo goed te spreken over de beschikbare faciliteiten voor zwakkere leerlingen en voor begaafde leerlingen. In het voortgezet onderwijs is er verhoudingsgewijs minder beschikbaarheid van programma’s of trainingen gericht op de aanpak of preventie van gedragsproblemen dan in het basisonderwijs. Er is meer beschikbaarheid van programma’s of trainingen gericht op sociaalemotionele problemen. Vooral faalangsttraining (63%), training in sociale vaardigheden (50%) en een anti-pestprogramma (50%) zijn ruim voorhanden.

Samenhangen

Zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs is er een duidelijke samenhang tussen positieve oordelen van leraren over de schoolleiding, de teamcultuur (in het voortgezet onderwijs ook het teamoverleg) en het professionaliseringsbeleid. In het basison-

derwijs hangen deze factoren bovendien sterk samen met de ondersteuning die de leerkracht ervaart. In het voortgezet onderwijs hangt de mate waarin de docent zich op school ondersteund voelt significant samen met de ondersteuning door de ondersteuningscoördinator, de beschikbare faciliteiten en het professionaliseringsbeleid. Bij de intern begeleiders en de ondersteuningscoördinatoren zijn samenhangen tussen factoren op school minder duidelijk.

5. Attitudes, competenties en self-efficacy

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staan de volgende deelvragen centraal:

2) *Wat is de stand van zaken op het gebied van attitudes, competenties en self-efficacy bij leraren wat het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften betreft?*
3) *In hoeverre is er een samenhang tussen attitudes, competenties en self-efficacy bij de leraar, achtergrondkenmerken van de leraar, klaskenmerken en randvoorwaarden op school?*

Bij de beantwoording van deze vragen wordt een vergelijking gemaakt tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs en waar mogelijk tussen de huidige resultaten en de resultaten van de eerste meting, in 2016.

5.2 Attitudes

In de lerarenvragenlijst zijn stellingen opgenomen om zicht te krijgen op de attitudes van de leraren ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en om zicht te krijgen op de mate waarin zij zich daardoor belast voelen. Aan de intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren zijn stellingen voorgelegd over attitudes van het team.

Basisonderwijs

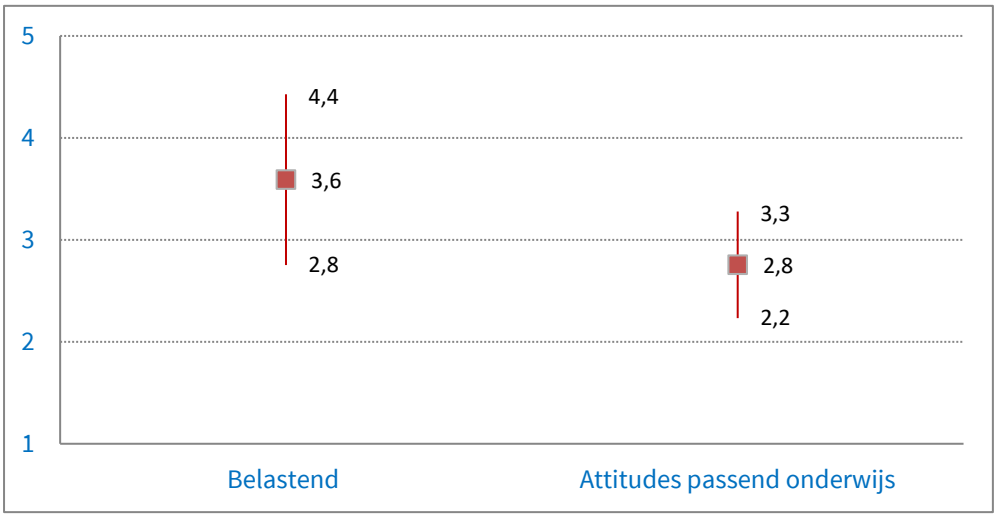
Om attitudes in kaart te brengen, is de leerkrachten gevraagd in welke mate zij zich belast voelen door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Dit resulteerde in een samengestelde variabele die is gebaseerd op drie stellingen. Daarnaast zijn elf algemene stellingen over passend onderwijs en effecten daarvan voorgelegd. Deze leidden tot de samengestelde variabele ‘Attitudes ten aanzien van passend onderwijs’. Figuur 5-1 toont de resultaten.

Uit de antwoorden op de stellingen over de mate waarin de leerkracht wordt belast, blijkt dat een aanzienlijke groep aan de grens zit of zich overbelast voelt door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Hier is de spreiding relatief groot: 39% voelt zich overbelast, terwijl dit bij 22% niet het geval is. De rest is het noch eens, noch oneens met deze stelling. Het gemiddelde van 3.6 op een schaal van 1 tot 5 laat zien dat leerkrachten zich gemiddeld tamelijk zwaar belast voelen door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Qua attitudes ten aanzien van passend onderwijs scoren veel leerkrachten tamelijk negatief tot neutraal. Enkele opvallende resultaten: een grote meerderheid van de leerkrachten is van mening dat door passend onderwijs de werkdruk voor de leerkracht is toegenomen

(91% is het eens of zeer eens met deze uitspraak), heeft als leerkracht vaker het gevoel tekort te schieten (81%) en vindt dat leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften minder aandacht krijgen (79%). De positieve stelling die vooral bijval kreeg, was dat door passend onderwijs meer kinderen in hun eigen omgeving kunnen blijven (82%).

Figuur 5-1 Mate waarin de leerkracht het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften belastend vindt en algemene attitudes van de leerkracht ten aanzien van passend onderwijs; samengestelde variabelen (n=209)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie.
Score 1='zeer mee oneens', score 3='niet mee oneens en niet mee eens', score 5='zeer mee eens'.
Bij 'Belastend' duidt een hoge score erop dat de leerkracht een hoge mate van belasting voelt.
Bij 'Attitudes passend onderwijs' duidt een hoge score op positieve antwoorden.

Beide in figuur 5-1 opgenomen samengestelde variabelen maakten geen deel uit van de variabelen in de eerste meting van het onderzoek. Daardoor is geen vergelijking tussen de huidige resultaten en de resultaten van 2016 mogelijk.

Voortgezet onderwijs

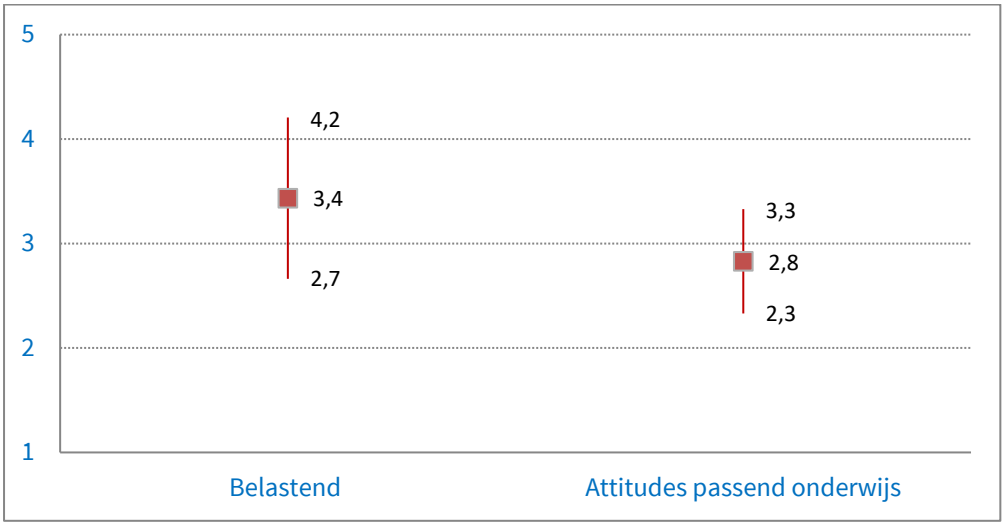
Figuur 5-2 toont de resultaten op het gebied van attitudes in het voortgezet onderwijs. Daaruit blijkt dat de docenten zich iets minder zwaar belast voelen door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften dan hun collega's op de basisschool.[11] Ook hier wijst het gemiddelde van 3.4 op een schaal van 1 tot 5 er echter op dat men zich tamelijk zwaar belast voelt. Net als in het basisonderwijs lopen de opvattingen uiteen over de stelling 'Ik voel mij overbelast door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften'. Daar is 30 procent het mee eens of zeer mee eens, terwijl 29 procent het er (zeer) mee oneens is. De overige 38 procent is het niet eens en niet oneens met de stelling.

De opvattingen over passend onderwijs in het voortgezet onderwijs verschillen niet significant van de opvattingen daarover in het basisonderwijs. Deze zijn niet erg positief. Rond

11 Dit verschil is significant: $F=4.41$, $p<.05$, $\eta 2=.01$

driekwart van de docenten is van mening dat door passend onderwijs de werkdruk voor de docent is toegenomen (78%) en dat leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften minder aandacht krijgen (74%). Daar staat in positieve zin tegenover dat driekwart vindt dat door passend onderwijs meer leerlingen de kans krijgen naar een reguliere school te gaan.

Figuur 5-2 Mate waarin de docent het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften belastend vindt en algemene attitudes van de docent ten aanzien van passend onderwijs; samengestelde variabelen (n=250)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie.
Score 1='zeer mee oneens', score 3='niet mee oneens en niet mee eens', score 5='zeer mee eens'.
Bij 'Belastend' duidt een hoge score erop dat de leerkracht een hoge mate van belasting voelt.
Bij 'Attitudes passend onderwijs' duidt een hoge score op positieve antwoorden.

5.3 Competenties en self-efficacy

Om een beeld te krijgen van de inschatting door de leraren van hun eigen competenties, oftewel de self-efficacy, is in de vragenlijst de korte versie van de Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) opgenomen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Deze bestaat uit drie samengestelde variabelen: instructievaardigheid, klassenorganisatie en vaardigheid in het motiveren van leerlingen en ouders. Daarnaast kan een totaalgemiddelde over de twaalf items worden berekend.

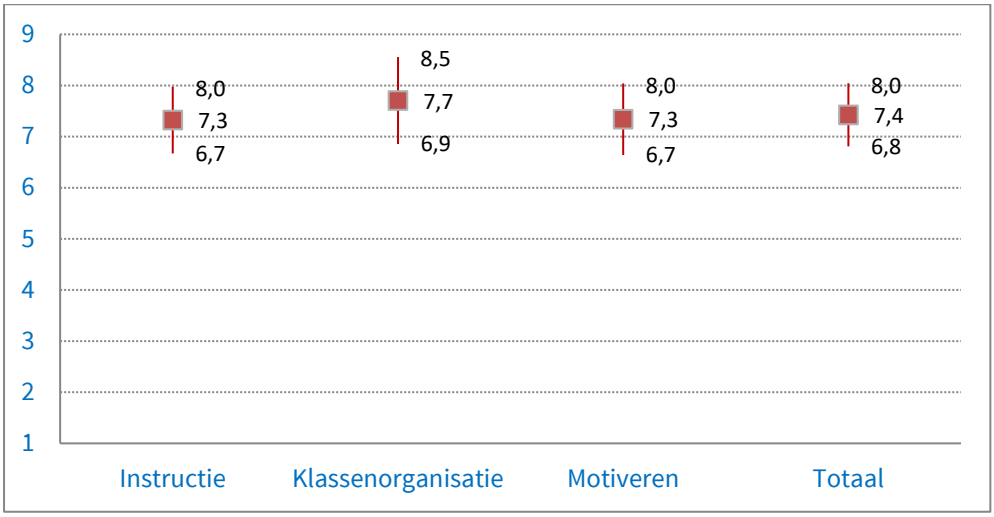
Verder zijn aan de leraren stellingen voorgelegd over hun vaardigheden in het ondersteunen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Dezelfde stellingen, maar dan gericht op de mogelijkheden van de school, zijn voorgelegd aan de intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren. Ook is de intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren gevraagd een inschatting te maken van de competenties van het team op hun school.

Basisonderwijs

Figuur 5-3 laat zien dat de leerkrachten hun eigen instructievaardigheid en vaardigheid in klassenorganisatie en in het motiveren van leerlingen en ouders zeer positief inschatten.

De gemiddelden zijn hoger dan 7 op een schaal van 1 tot 9 en de spreiding is klein. De gevonden waarden zijn nagenoeg gelijk aan de waarden die bij de eerste meting zijn gevonden. Er zijn dan ook geen significante verschillen tussen de resultaten van de eerste en de tweede meting.

Figuur 5-3 Self-efficacy, zoals ingeschat door de leerkrachten; samengestelde variabelen (n=209)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie. Score 1='niet'; score 9='heel goed'

Zoals aangegeven, zijn naast de OSTES stellingen over competenties voorgelegd aan de intern begeleiders en de leerkrachten. Voor de leerkrachten hebben deze betrekking op de mate waarin de leerkracht leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften kan bieden wat zij nodig hebben. Dezelfde stellingen zijn aan de intern begeleider voorgelegd, met het verzoek deze te beantwoorden voor de mogelijkheden die de school op dat gebied heeft.

Figuur 5-4 toont de resultaten. Op het gebied van de mogelijkheden om de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ondersteuning te bieden, ligt de gemiddelde score bij de leerkrachten iets boven het midden van de schaal. Bij de ib'ers ligt het gemiddelde nog iets verder boven het midden van de schaal. Zij schatten dit op teamniveau dus gunstiger in dan de leerkrachten.[12] Dezelfde stellingen zijn ook bij de eerste meting voorgelegd aan de intern begeleiders en de leerkrachten. Bij de ib'ers is er geen noemenswaardig verschil tussen de eerste en tweede meting. De leerkrachten oordelen nu echter significant minder positief dan in 2016.[13]

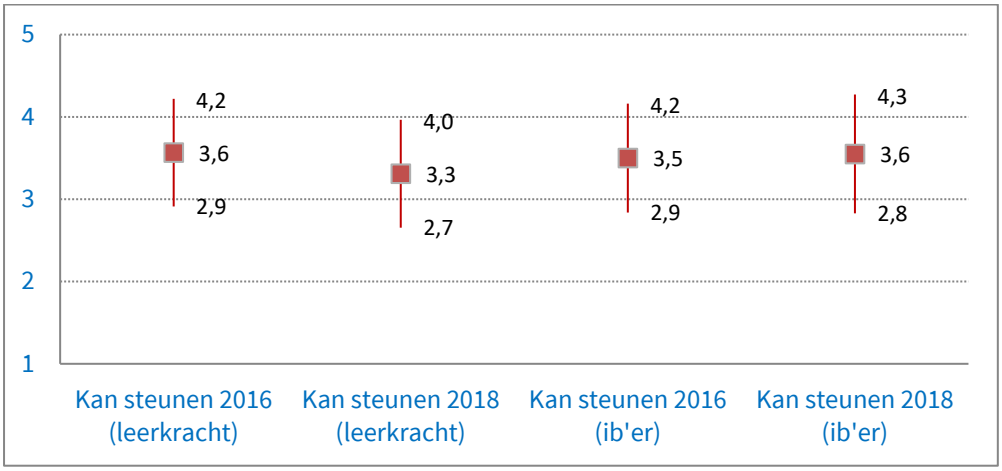
De intern begeleiders is een lijst met competenties voorgelegd, met de vraag aan te geven welk deel van het team deze voldoende beheerst (minder dan 1/3, 1/3 tot 2/3, meer dan 2/3). Twintig competenties konden worden verdeeld over drie samengestelde variabelen (zie figuur 5-5).

12 Dit verschil is significant: $t=2.07$, $p<.05$.

13 $F=12.87$; $p<.001$; $\eta 2=.037$.

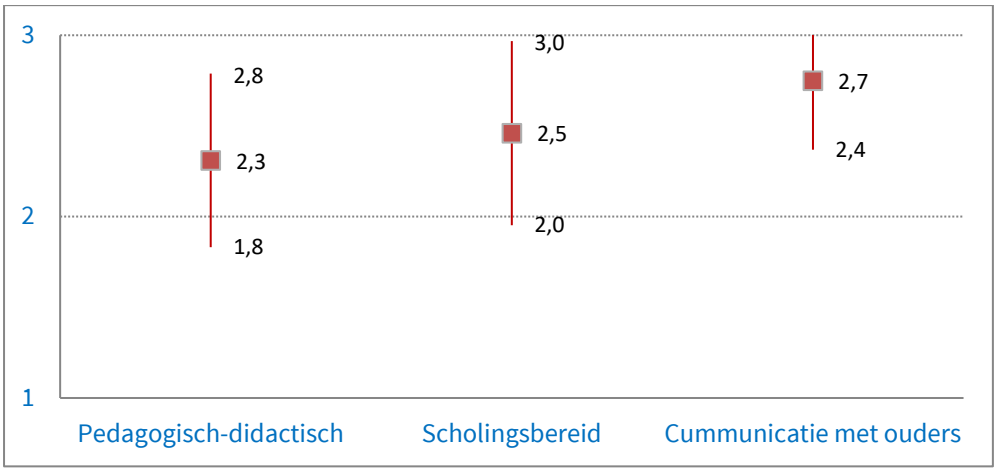
De intern begeleiders zijn in het algemeen positief over de competenties van het team op hun basisschool. Dat geldt het sterkst voor de competenties in het communiceren met ouders. De resultaten wijken nauwelijks af van de resultaten van de eerste meting.[14]

Figuur 5-4 Inschatting van de mate waarin leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften kunnen worden ondersteund; samengestelde variabelen; intern begeleiders in 2016 en 2018 (n=27 en 57) en leerkrachten in 2016 en 2018 (n=132 en 209)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie.
Score 1='zeer mee oneens', score 3='niet mee oneens en niet mee eens', score 5='zeer mee eens'.
Een hoge score duidt op positieve antwoorden.

Figuur 5-5 Inschatting door de intern begeleider van de mate waarin het team competenties op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften voldoende beheerst; samengestelde variabelen (n=57)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie.
Score 1 = minder dan 1/3 van het team; score 2 = 1/3 tot 2/3 van het team; score 3 = meer dan 2/3 van het team.

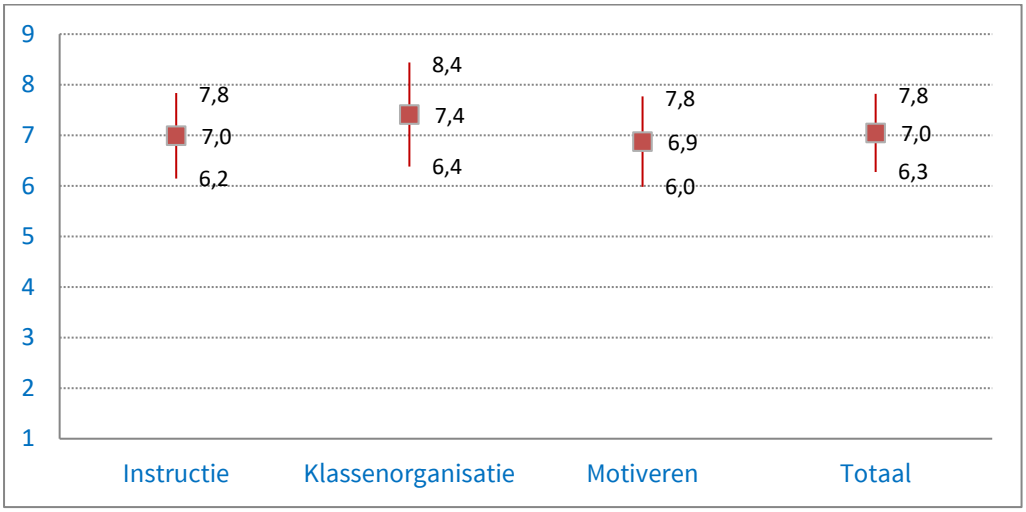
14 De variabele 'pedagogisch-didactische competenties' was bij de eerste meting deels anders van samenstelling. Bovendien was er een variabele 'planmatig handelen', waarvan de items bij de huidige meting zijn opgenomen bij 'pedagogisch-didactische competenties'.

Voortgezet onderwijs

Bij de docenten in het voortgezet onderwijs ligt de gemiddelde score bij de verschillende onderdelen van de maat voor self-efficacy (de OSTES) 0.3 à 0.4 lager dan in het basisonderwijs (zie figuur 5-6). Bovendien is de spreiding rond het gemiddelde groter dan in het basisonderwijs. Deze is het grootst op het punt van de klassenorganisatie. De verschillen met het basisonderwijs zijn significant.[15] Evenals in het basisonderwijs, kunnen we echter ook hier constateren dat de docenten hun eigen competenties in het algemeen hoog inschatten. Bovendien zijn er ook hier geen significante verschillen ten opzichte van de eerste meting, twee jaar geleden.

De ondersteuningscoördinatoren zijn in het algemeen positief over de mate waarin de docenten ondersteuning kunnen geven aan leerlingen die dat nodig hebben. Bij de docenten ligt het gemiddelde bij dezelfde stellingen iets boven het midden van de schaal. Daarmee zijn ze minder positief dan de ondersteuningscoördinatoren[16] en ook iets minder positief dan de leerkrachten in het basisonderwijs.[17] Docenten voelen zich nu echter significant minder in staat om ondersteuning te bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften dan in 2016[18] (zie figuur 5-7).

Figuur 5-6 Self-efficacy, zoals ingeschat door de docenten; samengestelde variabelen (n=250)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie. Score 1='niet'; score 9='heel goed'

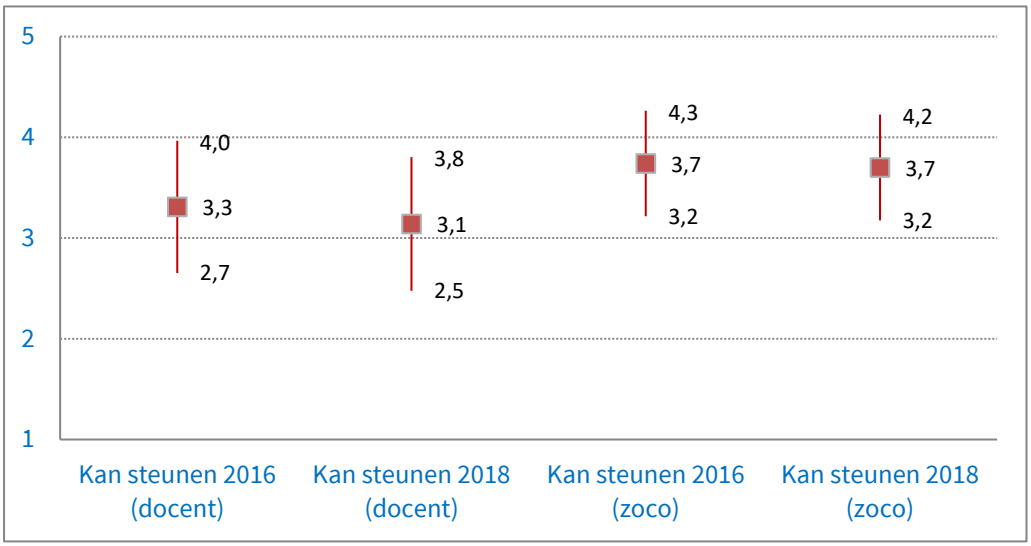
15 Voor de schaal als geheel: F=34.64; p<.001; η2=.070.

16 t=6.95, p<.001.

17 F=7.40; p<.01; η2=.016.

18 F=8.89; p<.005; η2=.016.

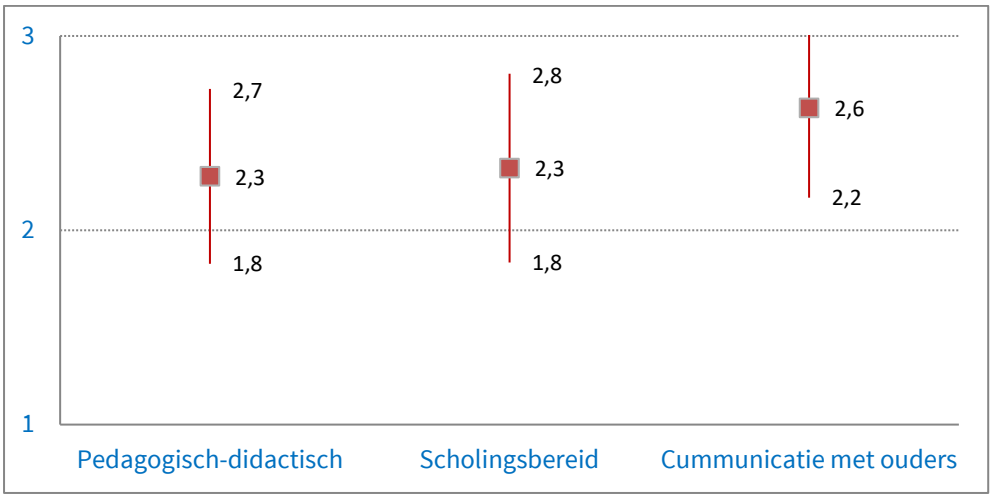
Figuur 5-7 Inschatting van de mate waarin leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften kunnen worden ondersteund; ondersteuningscoördinatoren in 2016 en 2018 (n=50 en 40) en docenten in 2016 en 2018 (n311 en 250)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie. Score 1='zeer mee oneens', score 3='niet mee oneens en niet mee eens', score 5='zeer mee eens'. Een hoge score duidt op positieve antwoorden.

Figuur 5-8 toont de resultaten van de inschatting door de ondersteuningscoördinatoren van de competenties van het team. Ook hier zijn er geen grote verschillen met de inschatting in het basisonderwijs. Op het gebied van de pedagogisch-didactische competenties zijn de resultaten gelijk; qua scholingsbereidheid en competenties in het communiceren met ouders ligt het gemiddelde iets lager. De verschillen zijn niet significant.

Figuur 5-8 Inschatting door de ondersteuningscoördinator van de mate waarin het team competenties op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften voldoende beheerst; gemiddelden en spreiding (n=38)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie. Score 1 = minder dan 1/3 van het team; score 2 = 1/3 tot 2/3 van het team; score 3 = meer dan 2/3 van het team.

5.4 Samenhangen

Om na te gaan in hoeverre er samenhangen zijn tussen de in dit hoofdstuk besproken eigenschappen van de leraar, zijn correlaties berekend. Vervolgens zijn regressieanalyses uitgevoerd, gevolgd door multilevelanalyses, om na te gaan of variabelen op schoolniveau iets toevoegen aan de verklarende waarde van variabelen op leraarniveau.

Basisonderwijs

Tabel 5-1 toont de correlaties tussen een aantal samengestelde variabelen uit de leerkrachtvragenlijst. De tabel laat zien dat er een sterke samenhang is tussen de opvattingen van de leerkracht over de vraag of hij/zij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften kan ondersteunen en de attitudes ten aanzien van passend onderwijs (r=.54). Daarnaast gaat het gevoel dat het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften belastend is samen met negatieve attitudes ten aanzien van passend onderwijs (r=-.49).

In de vragenlijst voor intern begeleiders zijn drie stellingen voorgelegd over de mate waarin de school ondersteuning kan bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Op de samengestelde variabele die op basis daarvan is geconstrueerd, is een lineaire regressieanalyse uitgevoerd.[19] Daaruit blijkt dat de inschatting door de ib'er van de pedagogisch-didactische competenties van het team de beste voorspeller is van de mate waarin de school volgens de ib'er ondersteuning kan bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Deze voorspeller verklaart 26% van de variantie in de te voorspellen variabele (zie tabel 5-2). Daarnaast is de vraag of de ib'er voldoende tijd heeft voor begeleidende taken een significante voorspeller, zij het in iets mindere mate.

Tabel 5-1 Correlaties tussen samengestelde variabelen van de leerkrachtvragenlijst (n=209)

	Self-efficacy	Kan leerlingen ondersteunen	Aansluiten bij verschillen	Belastend
Kan leerlingen ondersteunen	.33			
Aansluiten bij verschillen	.32	.12		
Belastend	-.04	-.38	.06	
Attitudes passend onderwijs	.05	.54	.02	-.49

Toelichting: Pearson correlaties. Waarden >.40 of < -.40 zijn groen gearceerd.

19 Een overzicht van de variabelen is opgenomen in tabel 5-1 in bijlage 5.

Tabel 5-2 Mate waarin de school volgens de ib'er tegemoet kan komen aan ondersteuningsbehoeften van leerlingen; resultaten van lineaire regressieanalyse (n=54)

	B	Standard error	Beta	R^2 change	t	p <
Constante	.986	.513			1.92	.10
Pedagogisch-didactische competenties van het team	.796	.172	. 231	.260	4.63	.001
Voldoende tijd voor begeleidende taken intern begeleider	.242	.099	.276	.076	2.44	.05

Toelichting: Regressieanalyse volgens methode 'stepwise'

Om een vergelijking te kunnen maken tussen de antwoorden van de intern begeleiders en de antwoorden van de leerkrachten, is gebruik gemaakt van het databestand met geaggregeerde variabelen per school (zie paragraaf 4.6). Uit de vergelijking blijkt – opmerkelijk genoeg – dat er geen significante correlatie is tussen de opvattingen van de leerkrachten over de mate waarin zij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften kunnen ondersteunen en de mening van de intern begeleider over de mate waarin de school daartoe in staat is (Pearson r=-.11).

Vervolgens zijn multilevelanalyses uitgevoerd op een databestand met resultaten van 198 ingevulde leerkrachtvragenlijsten en resultaten van de vragenlijst voor intern begeleiders van 40 scholen.[20] De resultaten staan in beknopte vorm in tabel 5-3; een uitgebreid overzicht staat in tabel 5-3 in bijlage 5. De variantie op schoolniveau is 17 procent, zo blijkt uit het nulmodel. De belangrijkste voorspellende variabelen voor de mate waarin de leerkracht zich in staat voelt ondersteuning te bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, zijn de self-efficacy van de leerkracht, de mate waarin de leerkracht zich ondersteund voelt bij het onderwijs aan deze leerlingen en de omvang van de ondersteuning door collega's. Daarnaast is er een negatieve samenhang met teamcultuur en – op schoolniveau – de inschatting van de intern begeleider over het professionaliseringsbeleid.

Welke variabelen op school- en leraarniveau hangen significant samen met de mate waarin de leerkracht zich belast voelt door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften? Leerkrachten voelen zich op dit punt minder zwaar belast naarmate zij zich beter ondersteund voelen bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en naarmate zij positievere attitudes hebben ten aanzien van passend onderwijs (zie tabel 5-4). De variantie op schoolniveau is 11%, maar de in de analyses opgenomen variabelen op schoolniveau leveren geen significante bijdrage aan het verklaren van de mate waarin de leerkracht zich belast voelt.[21] Een uitgebreid overzicht van de resultaten is te vinden in tabel 5-4 in bijlage 5.

20 Voor de multilevelanalyses zijn basisscholen geselecteerd waar minstens drie leerkrachten de vragenlijst hebben ingevuld. Een overzicht van de ingevoerde variabelen is te vinden in tabel 5-2 in bijlage 5

21 Voor het overzicht van de variabelen in de multilevelanalyse zie tabel 5-2 in bijlage 5.

Tabel 5-3 Mate waarin de leerkracht naar eigen inschatting ondersteuning kan bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften; resultaten van multilevel-analyse (198 leerkrachten in 40 basisscholen)

	Coëfficiënt	Standard error	t	p <
Leerkrachtniveau				
• self-efficacy	0.400	0.062	6.45	.001
• voelt zich ondersteund	0.196	0.044	4.45	.001
• ondersteuning op school	0.225	0.058	3.88	.001
• teamcultuur	-0.185	0.057	-3.25	.005
Schoolniveau				
• professionaliseringsbeleid (ib)	-0.245	0.070	-3.50	.001

Toelichting: De tabel toont significante variabelen in het eindmodel. Een volledige tabel is te vinden in bijlage 5 (tabel 5-3).

Tabel 5-4 Mate waarin de leerkracht zich belast voelt door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften; resultaten van multilevelanalyse (198 leerkrachten in 40 scholen)

	Coëfficiënt	Standard error	t	p <
Leerkrachtniveau				
• voelt zich ondersteund	-0.339	0.055	-6.16	.001
• attitudes ten aanzien van passend onderwijs	-0.572	0.102	-5.61	.001

Toelichting: De tabel toont significante variabelen in het eindmodel. Een volledige tabel is te vinden in bijlage 5 (tabel 5-4).

Voortgezet onderwijs

Tabel 5-5 toont de correlaties tussen een aantal samengestelde variabelen van de docentvragenlijst. Daaruit blijkt dat er een sterke samenhang is tussen de self-efficacy en het gevoel bij de docent leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften de ondersteuning te kunnen geven die zij nodig hebben (r=.42). Datzelfde gevoel hangt sterk samen met positieve attitudes ten aanzien van passend onderwijs (r=.55). Er is een sterk negatief verband tussen het gevoel bij de docent leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften de ondersteuning te kunnen geven die zij nodig hebben en de mate waarin zij het onderwijs aan deze leerlingen als belastend ervaren (r=-.46). Het gevoel dat dit belastend is, hangt ook sterk samen met negatieve attitudes ten aanzien van passend onderwijs (r=-.55).

Tabel 5-5 Correlaties tussen samengestelde variabelen van de docentvragenlijst (n=250)

	Self-efficacy	Kan leerlingen ondersteunen	Aansluiten bij verschillen	Belastend
Kan leerlingen ondersteunen	.42			
Aansluiten bij verschillen	.32	.39		
Belastend	-.11	-.46	-.10	
Attitudes passend onderwijs	.20	.55	.26	-.55

Toelichting: Pearson correlaties. Waarden >.40 of < -.40 zijn groen gearceerd.

Evenals bij de vragenlijst voor intern begeleiders, is ook bij de ondersteuningscoördinatoren een lineaire regressieanalyse uitgevoerd om na te gaan welke variabelen de beste voorspellers zijn van de mate waarin de school volgens de ondersteuningscoördinator ondersteuning kan bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.[22] Hier blijkt, anders dan in het basisonderwijs, dat de inschatting door de ondersteuningscoördinator van de competenties van het team in het omgaan met ouders de beste voorspeller is. Deze variabele verklaart 12% van de variantie in de te voorspellen variabele (zie tabel 5-6).

Tabel 5-6 Mate waarin de school volgens de ondersteuningscoördinator tegemoet kan komen aan ondersteuningsbehoeften van leerlingen; resultaten van lineaire regressieanalyse (n=36)

	B	Standard error	Beta	R^2 change	t	p <
Constante	2.608	.544			4.79	.001
Competenties van het team in het omgaan met ouders	.424	.201	. 345	.119	2.11	.05

Toelichting: Regressieanalyse volgens methode 'stepwise'

Het geaggregeerde bestand met data van docenten en ondersteuningscoördinatoren is gebruikt om de correlatie te berekenen tussen de opvattingen van de docenten over de mate waarin zij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften kunnen ondersteunen en de mening van de ondersteuningscoördinator over de mate waarin de school daartoe in staat is. Evenals in het basisonderwijs blijkt hier geen sprake te zijn van een significante samenhang (Pearson r=-.05).

In een multilevelanalyse is nagegaan in hoeverre variabelen op docentniveau en op schoolniveau significante voorspellers zijn van de mate waarin de docent het gevoel heeft leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften de ondersteuning te kunnen bieden die zij nodig hebben (zie tabel 5-7).[23] Uit het nulmodel blijkt dat er 3.8% variantie op schoolniveau is, wat betekent dat de verschillen tussen scholen beperkt zijn. De beste voorspellers

22 Een overzicht van de variabelen is opgenomen in tabel 5-5 in bijlage 5.

23 Voor de multilevelanalyses zijn vo-locaties geselecteerd waar minstens drie docenten de vragenlijst hebben ingevuld. Een overzicht van de ingevoerde variabelen staat in tabel 5-6 in bijlage 5.

zijn de self-efficacy en de mate waarin de docent zich ondersteund voelt bij passend onderwijs. Andere significante voorspellers op docentniveau zijn de opvattingen van de docent over het professionaliseringsbeleid op school en over de beschikbare faciliteiten. De variabelen uit de vragenlijst voor ondersteuningscoördinatoren leverden geen significante toevoeging aan de voorspellende variabelen op docentniveau.

Tabel 5-7 Mate waarin de docent naar eigen inschatting ondersteuning kan bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften; resultaten van multilevel-analyse (249 docenten in 38 scholen)

	Coëfficiënt	Standard error	t	p <
Docentniveau				
• self-efficacy	0.281	0.044	6.39	.001
• voelt zich ondersteund	0.179	0.034	5.26	.001
• professionaliseringsbeleid	0.205	0.057	3.60	.001
• faciliteiten	0.126	0.042	3.00	.005

Toelichting: De tabel toont significante variabelen in het eindmodel. Een volledige tabel is te vinden in bijlage 5 (tabel 5-7).

In tabel 5-8 staan de resultaten van de multilevelanalyse waarin is gezocht naar de beste voorspellers van de mate waarin de docent zich belast voelt door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Tabel 5-8 Mate waarin de docent zich belast voelt door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften; resultaten van multilevelanalyse (249 docenten in 38 scholen)

	Coëfficiënt	Standard error	t	p <
Docentniveau				
• attitudes ten aanzien van passend onderwijs	-0.586	0.095	-6.17	.001
• kan leerlingen ondersteuning bieden die zij nodig hebben	-0.273	0.069	-3.96	.001
• vrouw	-0.208	0.076	-2.74	.01
• onderwijservaring	0.008	0.003	2.67	.01
Schoolniveau				
• competenties team: scholingsbereidheid	-0.276	0.083	-3.33	.001

Toelichting: De tabel toont significante variabelen in het eindmodel. Een volledige tabel is te vinden in bijlage 5 (tabel 5-8).

Hier is de variantie op schoolniveau in het nulmodel 8.6%, dus de verschillen tussen scholen zijn groter dan bij de hierboven beschreven analyse. Negatieve attitudes ten aanzien van passend onderwijs zijn de beste voorspeller van een gevoel van hoge belasting door

het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Daarnaast hebben docenten die vinden dat zij deze leerlingen minder goed kunnen ondersteunen doorgaans een sterker gevoel belast te worden door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Vrouwen voelen zich in het algemeen minder belast door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en docenten met meer onderwijservaring voelen zich gemiddeld sterker belast dan docenten met minder onderwijservaring. Op schoolniveau is de inschatting door de ondersteuningscoördinator van de scholingsbereidheid van het team een significante voorspeller. Docenten voelen zich gemiddeld minder zwaar belast door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften als zij op een school werken waar de scholingsbereidheid groter is.

5.5 Conclusies

In dit hoofdstuk stonden twee onderzoeksvragen centraal. Deze worden hier beantwoord. De eerste vraag luidde: *Wat is de stand van zaken op het gebied van attitudes, competenties en self-efficacy bij leraren wat het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften betreft?*

Attitudes

Leerkrachten in het basisonderwijs voelen zich tamelijk zwaar belast door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Het gemiddelde bij de samengestelde variabele is 3.6 op een schaal van 1 tot 5, waarbij 5 staat voor zware belasting. Twee vijfde is het eens of zeer eens met de stelling ‘Ik voel mij overbelast door het lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften’; bijna een kwart is het daarmee oneens of zeer oneens. Docenten in het voortgezet onderwijs voelen zich gemiddeld iets minder zwaar belast door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften dan hun collega’s op de basisschool. Met een gemiddelde van 3.4 kan echter wel worden geconcludeerd dat zij zich ook tamelijk zwaar belast voelen. Hier is 30 procent het eens of zeer eens met de stelling dat zij zich overbelast voelen, terwijl 29 procent het daar (zeer) mee oneens is.

De algemene attitudes ten aanzien van passend onderwijs zijn bij veel leerkrachten en docenten tamelijk negatief tot neutraal. Een grote meerderheid van de leerkrachten is van mening dat door passend onderwijs de werkdruk voor de leerkracht is toegenomen (91% is het eens of zeer eens met deze uitspraak), heeft als leerkracht vaker het gevoel tekort te schieten (81%) en vindt dat leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften minder aandacht krijgen (79%). In het voortgezet onderwijs vindt 78% van de docenten dat door passend onderwijs de werkdruk voor de docent is toegenomen; 74% vindt dat leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften minder aandacht krijgen. Bij de samengestelde variabelen op het gebied van attitudes is geen vergelijking met de eerste meting mogelijk, omdat deze variabelen destijds ontbraken.

Self-efficacy

Uit de voorgelegde items uit een schaal voor het meten van self-efficacy (OSTES) blijkt dat de leraren, zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs, hun vaardigheid in het geven van instructie, in klassenorganisatie en in het motiveren van leerlingen en ouders zeer positief inschatten. De gemiddelden zijn hoger dan 7 op een schaal van 1 tot 9 en de spreiding is klein. In het voortgezet onderwijs liggen de gemiddelden 0.3 à 0.4 lager en is de spreiding iets groter. Er zijn geen significante verschillen tussen de resultaten van de eerste en de tweede meting.

Competenties

Om een inschatting te maken van de competenties van de leraren zijn drie stellingen voorgelegd over de mate waarin zij van mening zijn leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften de ondersteuning te kunnen geven die zij nodig hebben. Het gemiddelde van de daarop gebaseerde samengestelde variabele ligt met 3.3 in het basisonderwijs en 3.1 in het voortgezet onderwijs iets boven het midden van de schaal. Opmerkelijk is dat deze score zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs significant lager is dan bij de eerste meting, in 2016 (in het basisonderwijs is er een daling van 3.6 naar 3.3 en in het voortgezet onderwijs van 3.3 naar 3.1). De intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren kregen dezelfde stellingen voorgelegd, maar dan gericht op de mogelijkheden van de school. Zij oordelen iets positiever dan de leraren en zij verschillen in hun mening niet significant van de resultaten van de eerste meting.

De intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren hebben tevens gereageerd op een lijst met vaardigheden, met het verzoek aan te geven hoe groot het deel van het team is dat deze in voldoende mate beheerst. De items zijn geclusterd in drie samengestelde variabelen: pedagogisch-didactische vaardigheden, scholingsbereidheid en vaardigheden in het omgaan met ouders. Zowel de intern begeleiders als de ondersteuningscoördinatoren zijn in het algemeen positief over de competenties van het team. De resultaten wijken nauwelijks af van de resultaten van de eerste meting.

De tweede vraag voor dit hoofdstuk luidde: *In hoeverre is er een samenhang tussen attitudes, competenties en self-efficacy bij de leraar, achtergrondkenmerken van de leraar, klaskenmerken en randvoorwaarden op school?*

Zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs is er een sterke samenhang tussen de opvattingen van de leraar over de vraag of hij/zij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften kan ondersteunen en de attitudes van de leraar ten aanzien van passend onderwijs. Daarnaast gaat het gevoel dat het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften belastend is samen met negatieve attitudes ten aanzien van passend onderwijs. In het voortgezet onderwijs is er een sterke samenhang tussen de self-efficacy van de docent en het gevoel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften de ondersteuning te kunnen geven die zij nodig hebben. Er is in het voortgezet onderwijs een sterk

negatief verband tussen het gevoel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften de ondersteuning te kunnen geven die zij nodig hebben en de mate waarin de docent het onderwijs aan deze leerlingen als belastend ervaart.

Opvallend is dat er noch in het basisonderwijs, noch in het voortgezet onderwijs een significante samenhang is tussen de opvattingen van de leraren over de mate waarin zij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften de ondersteuning kunnen geven die nodig is en de mening van de intern begeleider of ondersteuningscoördinator over de mate waarin de school daartoe in staat is.

Uit multilevelanalyses blijkt dat zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs self-efficacy en de mate waarin de leraar zich ondersteund voelt bij passend onderwijs belangrijke voorspellende variabelen zijn voor de mate waarin de leraar zich in staat voelt ondersteuning te bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In het basisonderwijs is er daarnaast een significante positieve samenhang met de mate waarin de leerkracht wordt ondersteund door collega's en een negatieve samenhang met teamcultuur en – op schoolniveau – de inschatting van de intern begeleider over het professionaliseringsbeleid. De negatieve samenhang met teamcultuur lijkt niet logisch, maar het zou kunnen zijn dat naarmate leerkrachten meer problemen ondervinden bij het bieden van ondersteuning aan leerlingen, meer overleg in het team wordt gevoerd over de aanpak van problemen en meer wordt gepraat over knelpunten en oplossingen. In het voortgezet onderwijs dragen de opvattingen van de docent over het professionaliseringsbeleid op school en over de beschikbare faciliteiten significant bij aan de voorspelling van de mate waarin de docent zich in staat voelt ondersteuning te bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Tot slot zijn er multilevelanalyses uitgevoerd om de mate te voorspellen waarin de leraar zich belast voelt door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In het basisonderwijs voelen leerkrachten zich op dit punt minder belast naarmate zij zich beter ondersteund voelen bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en naarmate zij positievere attitudes hebben ten aanzien van passend onderwijs. Dat laatste geldt ook voor het voortgezet onderwijs. Daarnaast voelen docenten zich doorgaans zwaarder belast als zij het gevoel hebben leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften minder goed te kunnen ondersteunen. Vrouwen voelen zich gemiddeld minder belast door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en docenten met meer onderwijservaring voelen zich gemiddeld sterker belast. Als volgens de ondersteuningscoördinator de scholingsbereidheid op schoolniveau groter is, voelen docenten zich gemiddeld minder waar belast door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

6. Onderwijs en ondersteuning voor leerlingen

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden twee deelvragen belicht:

4) *Hoe sluit het onderwijs aan bij extra ondersteuningsbehoeften en hoe worden leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op school ondersteund?*
5) *Wat is de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?*

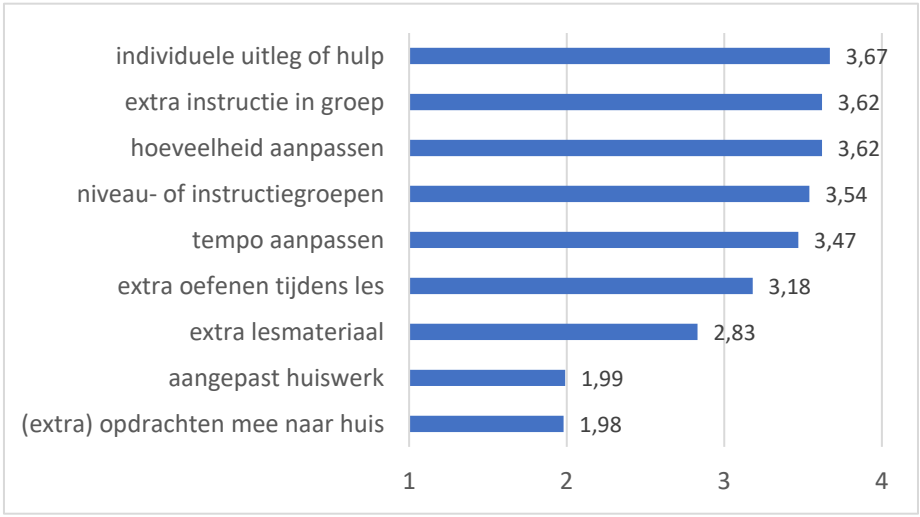
Er wordt vanuit verschillende invalshoeken gekeken naar het onderwijs en naar de kwaliteit daarvan. De leraren is gevraagd hoe zij aansluiten bij verschillen tussen leerlingen en de intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren is gevraagd in welke mate hun school in staat is de in het schoolondersteuningsprofiel beschreven basisondersteuning en extra ondersteuning te realiseren. In de vragenlijst die aan de leerlingen is voorgelegd, zijn stellingen voorgelegd over het handelen van de leerkracht in het basisonderwijs en de mentor in het voortgezet onderwijs. Verder wordt de kwaliteit van het onderwijs belicht aan de hand van de lesobservaties die zijn uitgevoerd in 50 scholen en aan de hand van gesprekken die na de lesobservaties zijn gevoerd met de leraren die zijn geobserveerd. Waar mogelijk wordt een vergelijking met de resultaten van de eerste meting gemaakt.

6.2 Aansluiten bij verschillen

Basisonderwijs

In de leerkrachtvragenlijst zijn twaalf manieren voorgelegd die de leerkracht kan kiezen om aan te sluiten bij verschillen tussen leerlingen, met het verzoek aan te geven hoe vaak dat gebeurt (zie figuur 6-1 en 6-2).

Figuur 6-1 Manier waarop leerkrachten aansluiten bij zwakkere leerlingen (n=209)

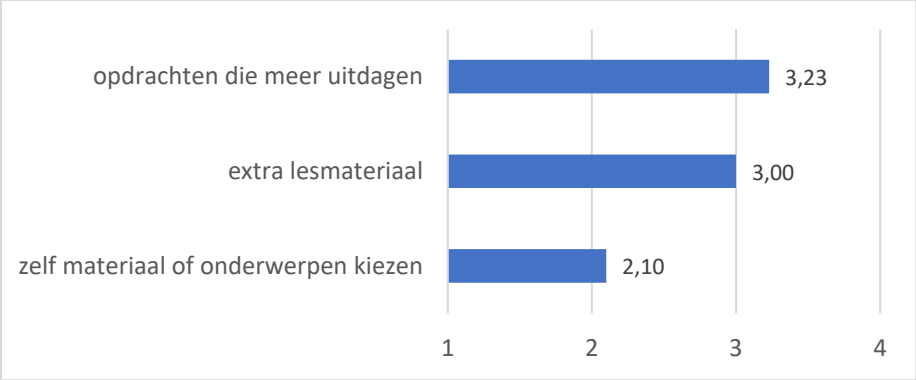


Toelichting: De grafiek toont de gemiddelde score per item. Score 1=nooit, 2=af en toe, 3=een of enkele keren per week, 4=(bijna) dagelijks.

Negen items hebben betrekking op het aansluiten bij zwakkere leerlingen. Vijf van de voorgelegde manieren van aanpak worden vaak ingezet: het geven van individuele uitleg of hulp, het geven van extra instructie in de groep, het aanpassen van de hoeveelheid materiaal of opdrachten, het lesgeven in niveau- of instructiegroepen en het aanpassen van het tempo (zie figuur 6-1).

De drie mogelijke wijzen om beter aan te sluiten bij excellente leerlingen, worden minder vaak toegepast. Het meest genoemd, is het aan excellente leerlingen geven van opdrachten die meer uitdaging bieden (zie figuur 6-2).

Figuur 6-2 Manier waarop leerkrachten aansluiten bij excellente leerlingen (n=209)



Toelichting: De grafiek toont de gemiddelde score per item. Score 1=nooit, 2=af en toe, 3=een of enkele keren per week, 4=(bijna) dagelijks.

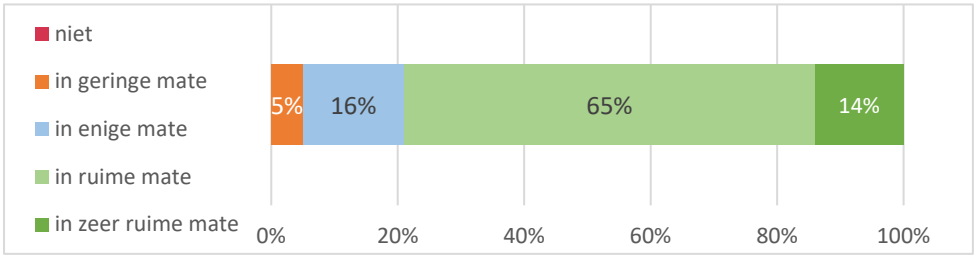
Op basis van de in figuur 6-1 en 6-2 gepresenteerde items is een samengestelde variabele gemaakt. Deze geeft een gemiddelde score voor de mate waarin de leerkracht in het basisonderwijs aansluit bij verschillen tussen leerlingen. Gemiddeld worden de in de vragenlijst genoemde activiteiten een of enkele keren per week toegepast.[24]

Rond 80 procent van de intern begeleiders is van mening dat hun school er in ruime of zeer ruime mate in slaagt de in het schoolondersteuningsplan beschreven basisondersteuning te realiseren (zie figuur 6-3). Ruim de helft (55%) is diezelfde mening toegedaan over de extra ondersteuning (zie figuur 6-4). Een minderheid vindt dat de school de basisondersteuning of de extra ondersteuning niet of slechts in geringe mate kan realiseren (respectievelijk 5% en 14%).

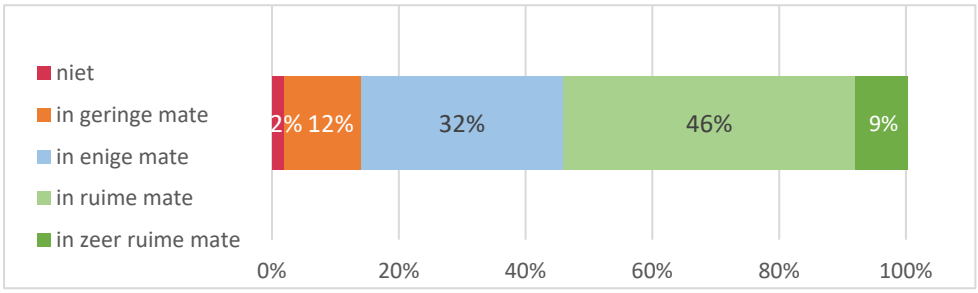
De vergelijking met de resultaten van de Monitor Scholen (Ledoux, Smeets, & Weijers, in voorbereiding) laat zien dat de hier deelnemende scholen iets gunstiger scoren (basisondersteuning 79% in ruime of zeer ruime mate, tegen 75% bij de Monitor Scholen; extra ondersteuning: 55% in ruime of zeer ruime mate, tegen 45% bij de Monitor Scholen).

24 Het gemiddelde is 3.02, met een standaarddeviatie van 0.42.

Figuur 6-3 Mate waarin het volgens de intern begeleiders lukt om de in het schoolondersteuningsplan beschreven basisondersteuning te realiseren (n=57)



Figuur 6-4 Mate waarin het volgens de intern begeleiders lukt om de in het schoolondersteuningsplan beschreven extra ondersteuning te realiseren (n=57)



Voortgezet onderwijs

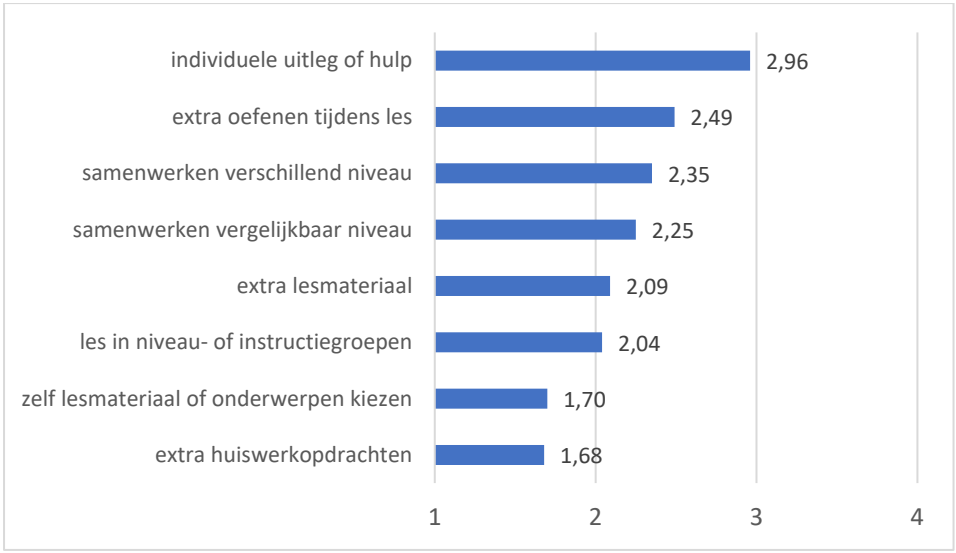
De items over het aansluiten bij verschillen tussen leerlingen die aan de docenten in het voortgezet onderwijs zijn voorgelegd, zijn deels gelijk aan de items die aan de leerkrachten zijn voorgelegd en deels verschillend. De meest genoemde manier om aan te sluiten bij zwakkere leerlingen, is het geven van individuele uitleg of hulp. Andere manieren, waarvan het extra oefenen tijdens de les het meest wordt genoemd, scoren duidelijk lager (zie figuur 6-5). Bij de aangegeven manieren om aan te sluiten bij excellente leerlingen, zijn de verschillen in de door de docenten genoemde frequentie gering (zie figuur 6-6).

De gemiddelde score bij de samengestelde variabele ligt in het voortgezet onderwijs duidelijk lager dan in het basisonderwijs.[25] De genoemde wijzen van aansluiting worden dus in het voortgezet onderwijs gemiddeld af en toe toegepast.

Ook de ondersteuningscoördinatoren is gevraagd naar de mate waarin de school de in het schoolondersteuningsplan beschreven basisondersteuning en extra ondersteuning kan realiseren. De overgrote meerderheid is van mening dat dit het geval is (zie figuur 6-7 en 6-8). Bijna allen (93%) vinden dat de basisondersteuning in ruime of zeer ruime mate wordt gerealiseerd en velen (70%) vinden datzelfde van de extra ondersteuning.

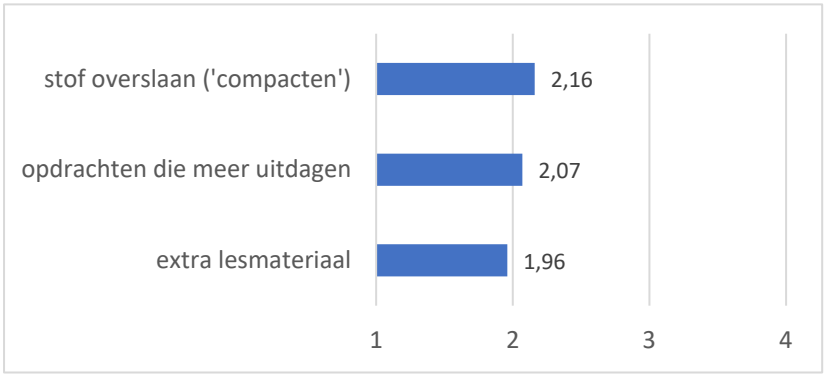
25 In het voortgezet onderwijs is de gemiddelde score 2.16, met een standaarddeviatie van 0.48. Het verschil tussen PO en VO is significant: F=405.03, p<.001, 005; η2=.468. Qua samenstellende items zijn de samengestelde variabelen in PO en VO echter niet één op één vergelijkbaar.

Figuur 6-5 Manier waarop docenten aansluiten bij zwakkere leerlingen (n=253)



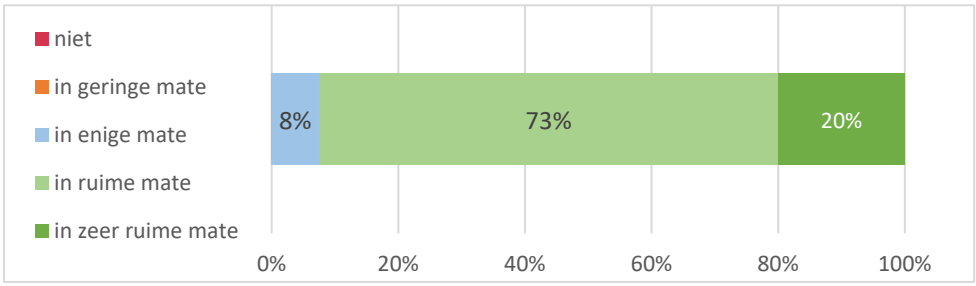
Toelichting: De grafiek toont de gemiddelde score per item. Score 1=nooit, 2=af en toe, 3=een of enkele keren per week, 4=(bijna) dagelijks.

Figuur 6-6 Manier waarop docenten aansluiten bij excellente leerlingen (n=253)

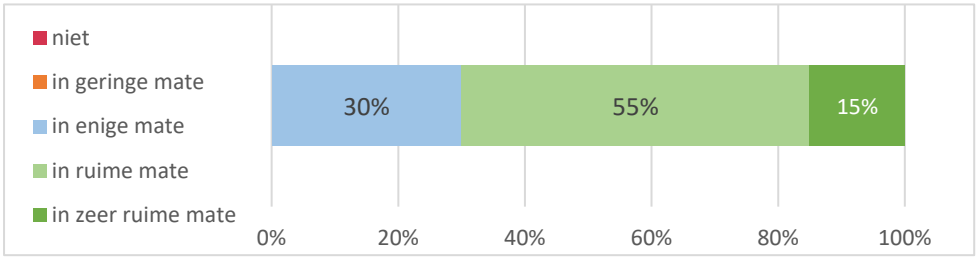


Toelichting: De grafiek toont de gemiddelde score per item. Score 1=nooit, 2=af en toe, 3=een of enkele keren per week, 4=(bijna) dagelijks.

Figuur 6-7 Mate waarin het volgens ondersteuningscoördinatoren lukt om de in het schoolondersteuningsplan beschreven basisondersteuning te realiseren (n=40)



Figuur 6-8 Mate waarin het volgens ondersteuningscoördinatoren lukt om de in het schoolondersteuningsplan beschreven extra ondersteuning te realiseren (n=40)



De vergelijking met de resultaten van de Monitor Scholen (Ledoux, Smeets, & Weijers, i.v.) laat zien dat de hier deelnemende scholen iets gunstiger scoren qua basisondersteuning (93% in ruime of zeer ruime mate, tegen 86% bij de Monitor Scholen). Bij extra ondersteuning is het verschil klein (respectievelijk 70% en 68%).

6.3 Ondersteuningsmogelijkheden bij specifieke problematiek

De intern begeleiders in het basisonderwijs en de ondersteuningscoördinatoren in het voortgezet onderwijs is een vragenlijst voorgelegd met vignetten. Het doel van de vignetten is om in kaart te brengen welke problematiek bij leerlingen scholen met basisondersteuning of met extra ondersteuning kunnen opvangen, en voor welke problematiek scholen geen passend aanbod kunnen bieden. Het gaat om 42 vignetten. Deze verschillen deels tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Voor elk vignet is weergegeven of deze casus op scholen onder basis- of extra ondersteuning valt, of dat scholen de leerling niet op kunnen nemen. Daarnaast is grafisch weergegeven of de ene problematiek als lastiger wordt ervaren dan de andere problematiek. In het schooljaar 2015-2016 (de eerste meting) is deze vragenlijst niet afgenomen. Er kan daarom geen vergelijking met dit schooljaar worden gemaakt.

Basisonderwijs

De vragenlijst is ingevuld door 54 ib'ers. Twee ib'ers hebben geen enkele vraag ingevuld. Vier andere ib'ers hebben een deel van de vragen ingevuld (15 tot 23 vragen).

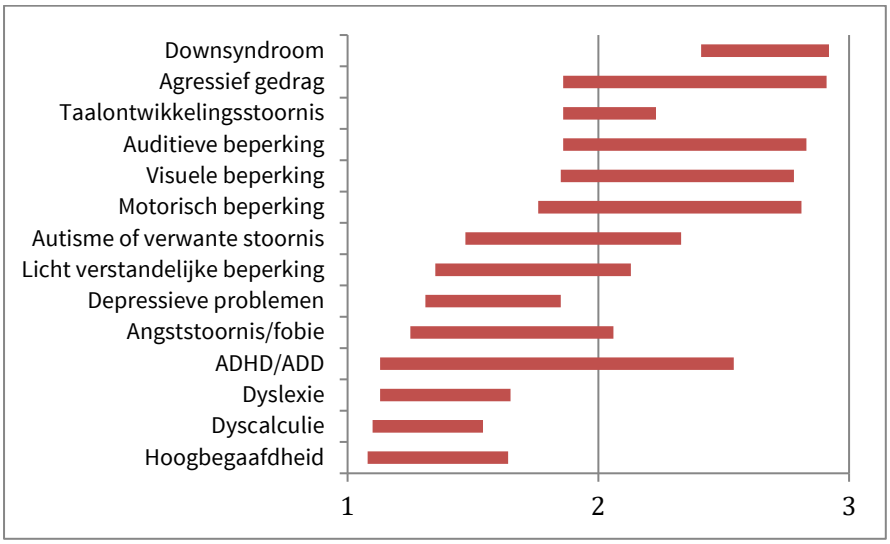
In tabel 6-1 in bijlage 6 staat welk percentage ib'ers een leerling kan opnemen. Het grootste percentage ib'ers is per vignet gemarkeerd (bij een verschil met andere groepen van minimaal 10 procent). Te zien is dat leerlingen met bepaalde problematiek op het grootste deel van de basisscholen altijd opgevangen kan worden, onafhankelijk van de ernst. Dit is het geval wanneer er sprake is van een taalontwikkelingsstoornis, licht verstandelijke beperking, dyslexie, dyscalculie, depressieve problemen, angststoornis/fobie en hoogbegaafdheid.

Sommige problemen in de lichtste vorm (A-versie) kunnen op de meeste scholen met basisondersteuning worden opgevangen, namelijk een licht verstandelijke beperking, ADHD/ADD, dyslexie, dyscalculie, depressieve problemen, angststoornis/fobie en hoogbegaafdheid. In de B-versie (probleem in combinatie met (flinke) leerachterstand), kunnen

ook sommige leerlingen met behulp van basisondersteuning een plaats krijgen op de school, namelijk ADHD/ADD, dyslexie, dyscalculie en hoogbegaafdheid. De ernstigste vorm van een probleem (C-versie, probleem in combinatie met zowel leerachterstand als psychosociale problemen) valt op de meeste scholen minimaal in de categorie waarbij extra ondersteuning nodig is.

In figuur 6-9 is weergegeven in welke mate sommige problemen als moeilijker worden ervaren dan andere problemen. Dit is als volgt gedaan: bij elk vignet is de gemiddelde score berekend, waarna de afzonderlijke vignetten behorende bij een probleem zijn samengevoegd.[26] Voor elk probleem waren dus drie gemiddelden (namelijk één voor versie A, één voor versie B en één voor versie C). De balkjes in de grafiek geven het bereik van deze drie gemiddelden weer. De linkerkant van het balkje is het gemiddelde van het eenvoudigste vignet (versie A) en de rechterkant het gemiddelde van het meeste gecompliceerde vignet (versie C). Hoe langer het balkje, hoe meer de gemiddelden uit elkaar liggen. Een groter balkje betekent dat de mogelijkheid om een kind op te vangen in grotere mate afhankelijk is van verzwarende factoren, zoals een leerachterstand en psychosociale problematiek. Een korter balkje betekent dat verzwarende factoren relatief weinig uitmaken voor de mogelijkheid een kind op te vangen. Te zien is dat sommige problematiek veel meer naar rechts ligt dan andere problematiek. Dit betekent dat meer ib'ers aangeven dat deze problematiek lastig op te vangen is op de school (bijvoorbeeld Downsyndroom).

Figuur 6-9 Ondersteuningsmogelijkheden op school; bereik op basis van vignetgemiddelden per type problematiek



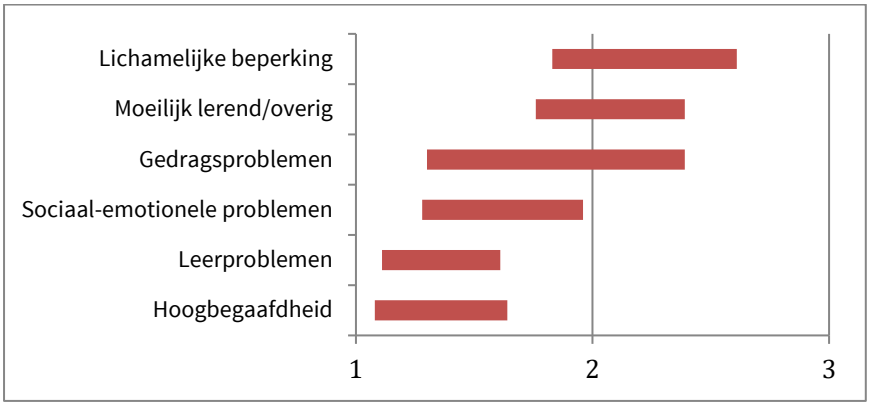
Toelichting: (1 = basisondersteuning; 2 = extra ondersteuning, 3 = niet mogelijk)

In figuur 6-10 is het gemiddelde over de overkoepelende categorieën weergegeven (waarbij het gemiddelde over de bijbehorende problematiek is berekend). Wanneer we naar deze overkoepelende categorieën kijken, vallen verschillende punten op. Ib'ers kunnen leerlingen met hoogbegaafdheid en leerproblemen vaker met basisondersteuning een

26 De antwoordoptie 'weet ik niet/geen ervaring mee' is gehercodeerd als missing.

plaats geven op school dan leerlingen met andere problemen. Bovendien kunnen leerlingen met deze problemen, of met sociaal-emotionele problemen meestal op een school terecht (met basis- of extra ondersteuning). Leerlingen met een lichamelijke beperking of moeilijk lerende kinderen kan vaak alleen met extra ondersteuning een plek worden gegeven. Wanneer deze twee problemen en gedragsproblemen inclusief een (flinke) leerachterstand en psychosociale problematiek aanwezig zijn, kan vaker geen plek op de scholen worden geboden dan aan de leerlingen met andere problemen.

Figuur 6-10 Ondersteuningsmogelijkheden op school; bereik op basis van vignetgemiddelden per zorgcategorie



Toelichting: (1 = basisondersteuning; 2 = extra ondersteuning, 3 = niet mogelijk)

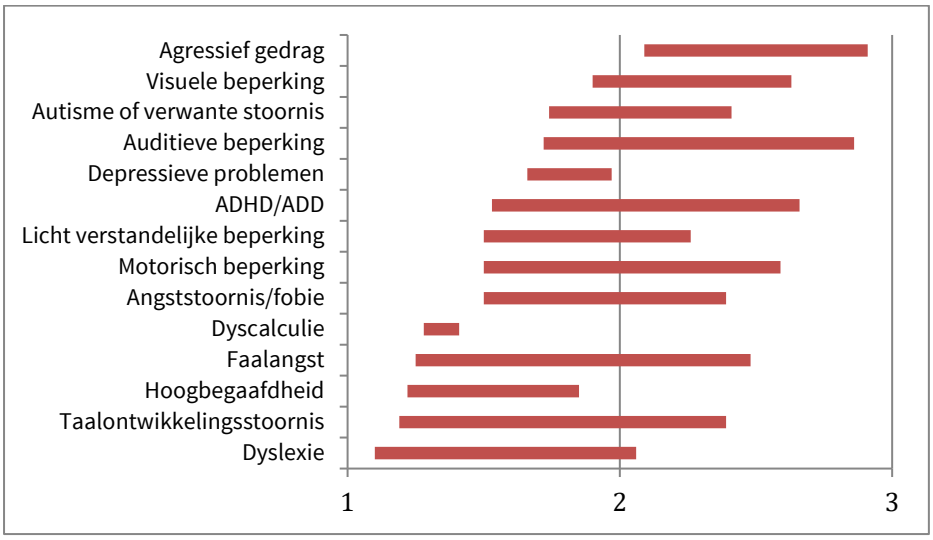
Voortgezet onderwijs

De vragenlijst is ingevuld door 32 ondersteuningscoördinatoren. Allen hebben zij de vragenlijst volledig ingevuld. In tabel 6-2 in bijlage 6 is te vinden welk percentage ondersteuningscoördinatoren een bepaalde leerling op zou kunnen nemen op de school. Het gaat om een kleine groep ondersteuningscoördinatoren, maar er is wel een duidelijke trend te zien in de mate waarin zij leerlingen zouden kunnen opnemen. In de tabel is de grootste groep ondersteuningscoördinatoren bij elk vignet gemarkeerd (indien er een minimaal verschil van 10 procent is met de andere groepen). Bij bepaalde problematiek kunnen scholen de leerling vrijwel altijd opvangen, onafhankelijk van de ernst. Dit is het geval bij een taalontwikkelingsstoornis, licht verstandelijke beperking, dyslexie, dyscalculie, depressieve klachten en hoogbegaafdheid.

Sommige problematiek kan in het lichtste geval (A-versie) op de meeste scholen met basisondersteuning worden opgevangen. Dit is het geval bij een taalontwikkelingsstoornis, motorische handicap/overige fysieke beperking, licht verstandelijke beperking, dyslexie, dyscalculie, faalangst en hoogbegaafdheid. In de gemiddelde vorm (B-versie, waarbij ook sprake is van een (flinke) leerachterstand), kan de problematiek ook met behulp van alleen basisondersteuning worden opgevangen. Dit is het geval bij een licht verstandelijke beperking, dyslexie, dyscalculie en hoogbegaafdheid. In de ernstigste vorm (C-versie, waarbij naast het probleem en een (flinke) leerachterstand ook sprake is van psychosociale problematiek) kunnen leerlingen met dyscalculie met behulp van basisondersteuning op de school terecht.

De mate waarin de ene problematiek als lastiger wordt ervaren wordt ervaren dan de andere problematiek, is weergegeven in figuur 6-11. Voor elk probleem is de gemiddelde score voor elk vignet berekend, en daarna samengevoegd. Dit betekent dat voor elk probleem drie scores waren (namelijk een gemiddelde voor versie A, voor versie B en voor versie C), waarna deze scores zijn samengevoegd. De linkerkant van een balkje in de grafiek is het gemiddelde van het eenvoudigste vignet (versie A). De rechterkant is het gemiddelde van het meest gecompliceerde vignet (versie C)[27]. Een langer balkje betekent dat de gemiddelde scores verder bij elkaar vandaan lagen. Een langer balkje betekent dus dat de mogelijkheden om een leerling met bepaalde problematiek op te vangen sterker afhankelijk is van de verzwarende factoren (flinke leerachterstand en/of psychosociale problematiek) dan bij een korter balkje. Hoe verder het balkje naar links ligt, hoe meer mogelijkheden er zijn om de leerling op te vangen. Bepaalde problematiek vinden zorgcoördinatoren lastiger op te vangen dan andere problematiek. Zo ligt het balkje voor agressief gedrag ver naar rechts, wat betekent dat scholen deze leerlingen nauwelijks met behulp van basisondersteuning kunnen opvangen en vaker geen plaats kunnen geven.

Figuur 6-11 Ondersteuningsmogelijkheden op school; bereik op basis van vignetgemiddelden per problematiek

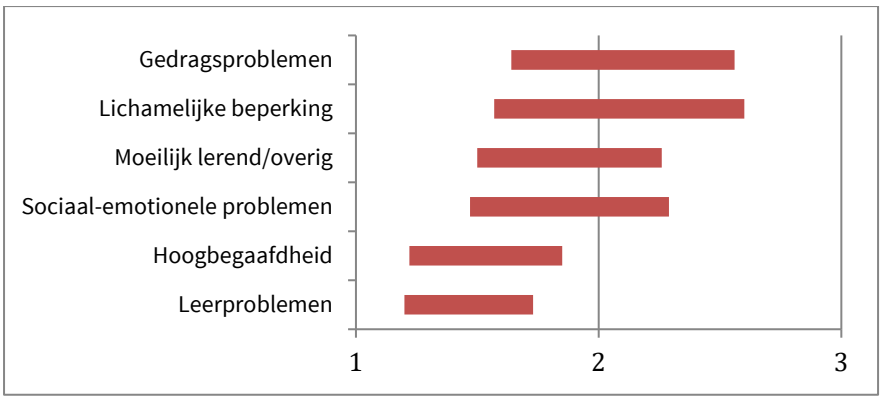


Toelichting: (1 = basisondersteuning; 2 = extra ondersteuning, 3 = niet mogelijk)

In figuur 6-12 is de gemiddelde score over de overkoepelende zorgcategorieën te vinden. Zorgcoördinatoren kunnen leerlingen met hoogbegaafdheid en leerproblemen over het algemeen met basisondersteuning of extra ondersteuning een plaats geven op school. Leerlingen met gedragsproblemen of een lichamelijke beperking en een (flinke) leerachterstand en psychosociale problemen kunnen vrijwel alleen met extra ondersteuning op een school terecht, of er kan geen hulp op de school worden geboden aan een leerling.

27 Behalve voor dyscalculie waarbij de gemiddelde score op versie B 0.02 hoger was dan de gemiddelde score op versie C.

Figuur 6-12 Ondersteuningsmogelijkheden op school; bereik op basis van vignetgemiddelden per zorgcategorie



Toelichting: (1 = basisondersteuning; 2 = extra ondersteuning, 3 = niet mogelijk)

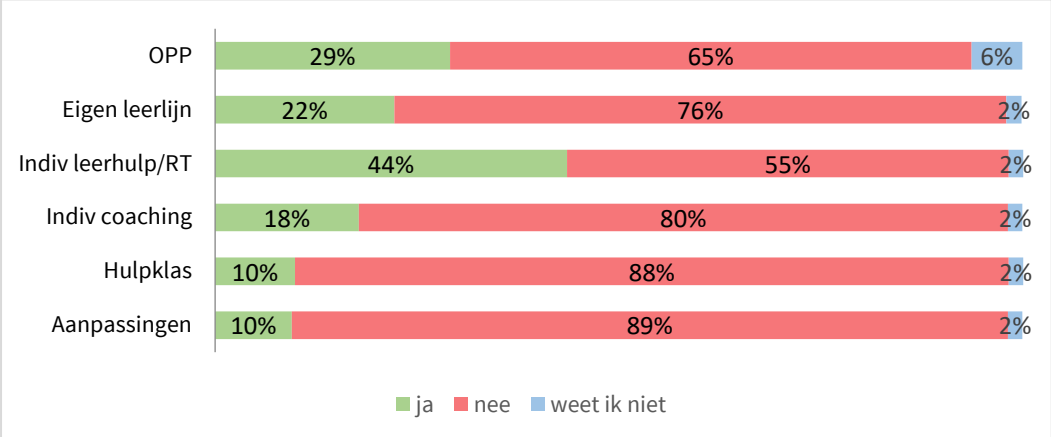
6.4 Interne en externe ondersteuning van de leerling

In de zorgprofielen, die zijn ingevuld door leerkrachten en mentoren en betrekking hebben op leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (zie ook hoofdstuk 7), is gevraagd naar interne en/of externe ondersteuning die de leerling in kwestie krijgt.

Basisonderwijs

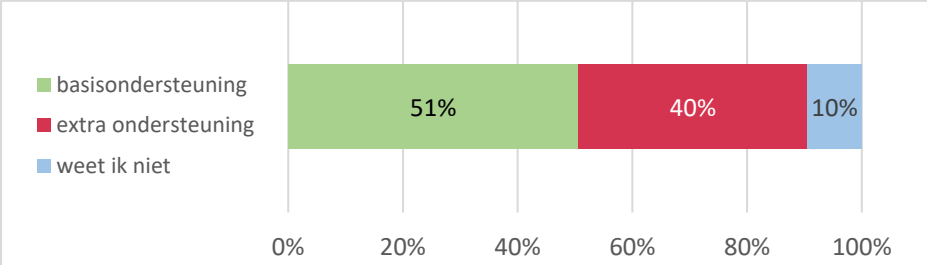
Figuur 6-13 laat een aantal vormen van interne ondersteuning op school zien die leerlingen krijgen voor wie een zorgprofiel is ingevuld. Individuele leerhulp of remedial teaching wordt het meest genoemd (44%). Ruim een kwart heeft een OPP (29%) en bijna een kwart heeft een eigen leerlijn (22%). Individuele coaching in verband met gedrag of persoonlijke problemen is beschikbaar voor 18%. Voor 10% zijn aanpassingen aan school of klas gemaakt en eveneens 10% zit (al dan niet gedeeltelijk) in een hulpklas op school.

Figuur 6-13 Interne ondersteuning van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (n=567)



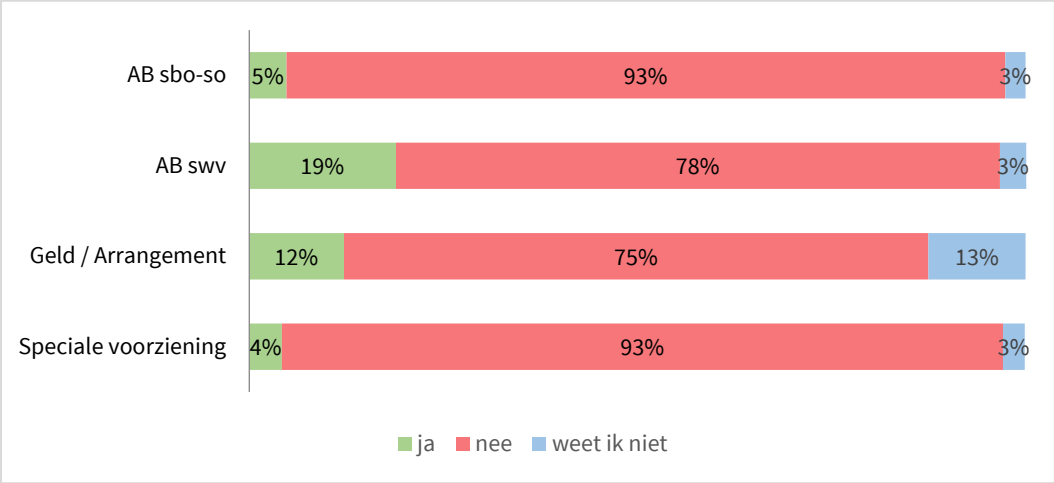
Er is een vergelijking gemaakt tussen de eerste en de tweede meting, wat de geboden interne ondersteuning betreft. Daaruit blijkt dat er geen significante verschillen zijn tussen de eerste en de tweede meting (zie tabel 7-3 in bijlage 7).
Voor de helft van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld, behoort de geboden ondersteuning volgens de leerkracht tot de basisondersteuning van de school (zie figuur 6-14).

Figuur 6-14 Behoort de geboden ondersteuning tot de basisondersteuning van de school of tot de extra ondersteuning? (n=567)



Figuur 6-15 en 6-16 tonen welke externe ondersteuning wordt gegeven aan de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld. Daarbij gaat het vooral om ambulante begeleiding vanuit het samenwerkingsverband (19%). Voor 12% is extra geld van het samenwerkingsverband beschikbaar, bijvoorbeeld in de vorm van een arrangement. Slechts enkelen zitten (eventueel gedeeltelijk) in een speciale groep of voorziening buiten de school (zie figuur 6-15).

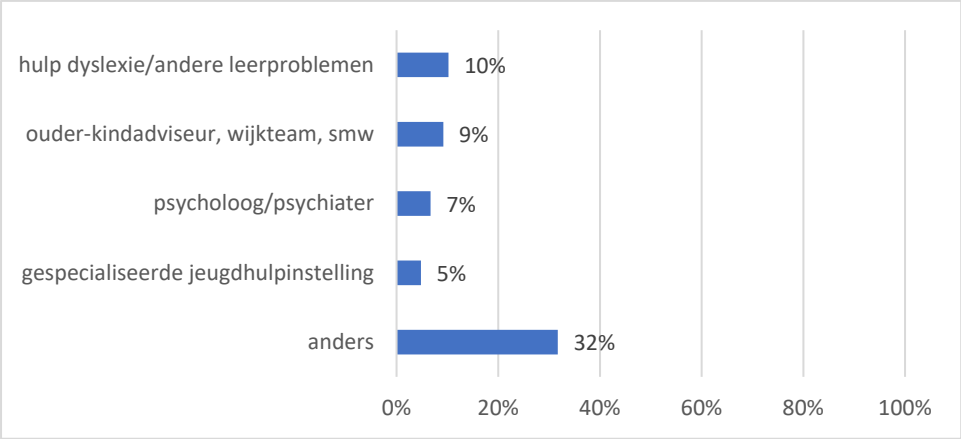
Figuur 6-15 Externe ondersteuning van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (n=567)



Ook hier is een vergelijking tussen de eerste en de tweede meting gemaakt. Bij de tweede meting beschikken significant meer leerlingen over ambulante begeleiding vanuit het samenwerkingsverband en is er voor significant meer leerlingen extra geld van het samenwerkingsverband beschikbaar (zie tabel 7-4 in bijlage 7).

Een op de tien leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld, krijgt externe hulp bij dyslexie of andere leerproblemen. Bij 9% is een ouder-kindadviseur, wijkteam of schoolmaatschappelijk werk ingezet, bij 7% een psycholoog of psychiater en bij 5% een gespecialiseerde jeugdhulpinstelling. Bij een derde van de leerlingen wordt andere ondersteuning ingezet, zoals logopedie (41 maal genoemd), ambulante begeleiding in verband met auditieve problematiek of een taalontwikkelingsstoornis (8 maal genoemd), een orthopedagoog, kindcoach, opvoedpoli, gezinsbegeleiding en weerbaarheidstraining.

Figuur 6-16 Begeleiding van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften door externe hulpverleners (n=567)



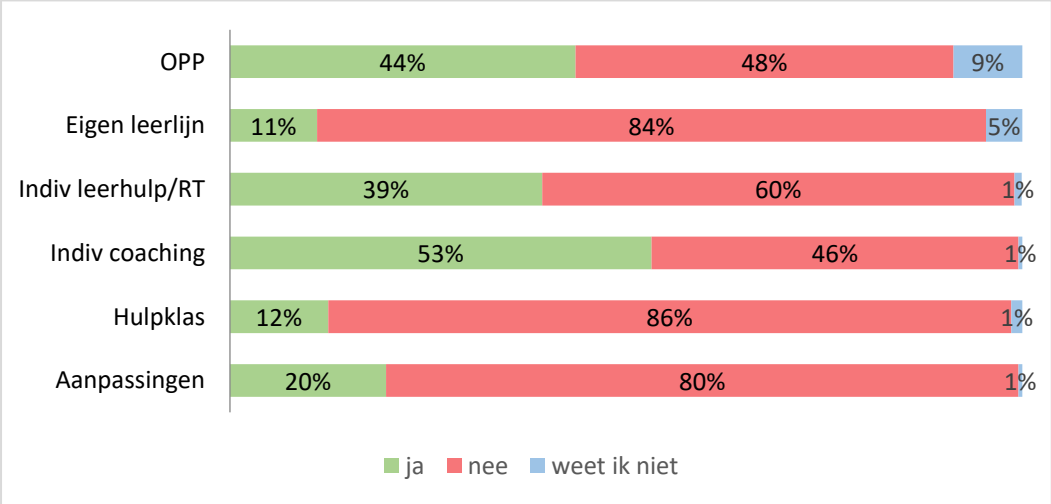
In vergelijking met de eerste meting is er bij de tweede meting significant vaker ondersteuning door een ouder-kindadviseur, wijkteam of schoolmaatschappelijk werk en van begeleiding door een gespecialiseerde instelling voor jeugdhulp (zie tabel 7-5 in bijlage 7).

Voortgezet onderwijs

Figuur 6-17 toont de interne ondersteuning die wordt gegeven aan de leerlingen in het voortgezet onderwijs voor wie een zorgprofiel is ingevuld. Individuele coaching in verband met gedrag of persoonlijke problemen wordt gegevens aan iets meer dan de helft (53%) van deze leerlingen; 39% krijgt individuele leerhulp of remedial teaching. Bijna de helft (44%) heeft een OPP. Het percentage met een eigen leerlijn is beperkt (11%). Dat geldt ook voor het percentage dat (al dan niet gedeeltelijk) in een hulpklas van de school zit (12%). Voor 20% zijn aanpassingen aan school of klas gemaakt.

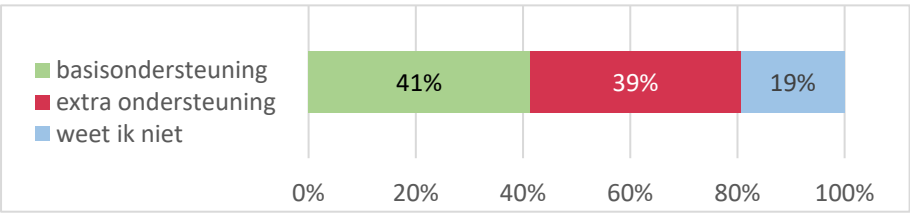
De vergelijking tussen de eerste en de tweede meting, wat de op de school geboden (interne) ondersteuning aan de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld betreft, laat op twee punten significante verschillen zien (zie tabel 7-8 in bijlage 7). Bij de tweede meting heeft een significant lager percentage van de leerlingen een eigen leerlijn, en een significant lager percentage volgt onderwijs in een speciale hulpklas in de school.

Figuur 6-17 Interne ondersteuning van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (n=218)



In het voortgezet onderwijs weten relatief veel mentoren niet of de geboden ondersteuning tot de basisondersteuning van de school behoort (19%). Degenen die dit wel weten, geven bij ongeveer de helft van de leerlingen aan dat het om basisondersteuning gaat en bij de andere helft dat het om extra ondersteuning gaat (zie figuur 6-18).

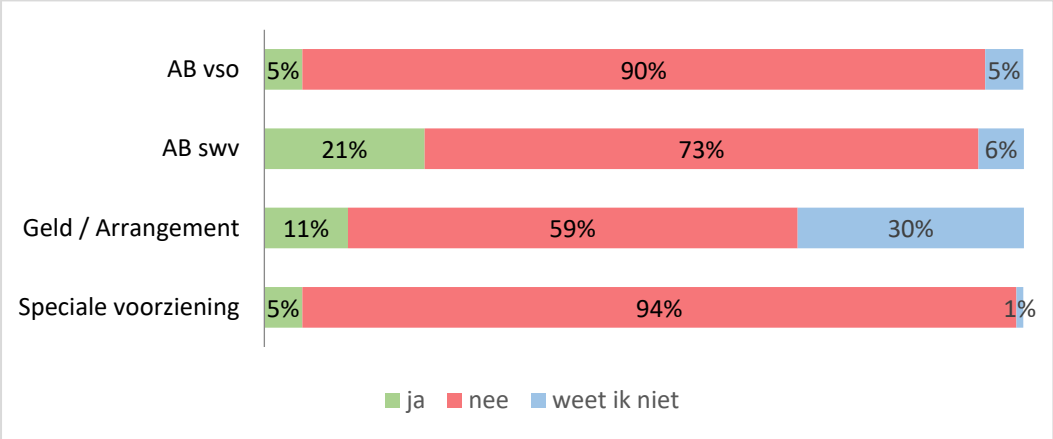
Figuur 6-18 Behoort de geboden ondersteuning tot de basisondersteuning van de school of tot de extra ondersteuning? (n=218)



Externe ondersteuning is er vooral in de vorm van ambulante begeleiding vanuit het samenwerkingsverband (21%). Geld of een arrangement vanuit het samenwerkingsverband is er voor een kleine groep en ambulante begeleiding vanuit het voortgezet speciaal onderwijs en het volgen van lessen in een speciale buitenschoolse voorziening komen verhoudingsgewijs weinig voor (5%). De cijfers lijken sterk op die in het basisonderwijs, met daarbij als opmerkelijk verschil het grote percentage dat ‘weet ik niet’ antwoordt bij de vraag naar geld of arrangement van het samenwerkingsverband (30%) (zie figuur 6-19).

In het VO zijn de mentoren bij de tweede meting significant beter op de hoogte of de leerling begeleiding krijgt vanuit het voortgezet speciaal onderwijs.

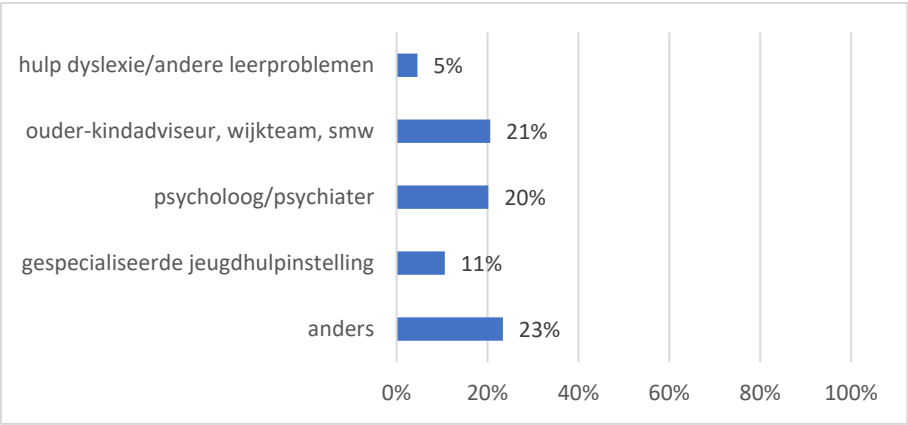
Figuur 6-19 Externe ondersteuning van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (n=218)



De laatste vraag in dit onderdeel gaat over begeleiding door externe hulpverleners. Relatief veel leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld worden begeleid door een ouder-kindadviseur, wijkteam of schoolmaatschappelijk werk (21%) of door een psycholoog of psychiater (20%). Eén op de negen (11%) wordt begeleid door een gespecialiseerde jeugdhulpinstelling. Relatief weinig leerlingen (5%) krijgen externe begeleiding in verband met dyslexie of andere leerproblemen (zie figuur 6-20). In vergelijking met het basisonderwijs is het aandeel leerlingen met begeleiding van een ouder-kindadviseur, wijkteam of schoolmaatschappelijk werk of een gespecialiseerde jeugdhulpinstelling verdubbeld. Het aandeel dat wordt begeleid door een psycholoog of psychiater is drie keer zo groot geworden. Het percentage met externe begeleiding in verband met dyslexie of andere leerproblemen is in vergelijking met het basisonderwijs gehalveerd.

In vergelijking met de eerste meting krijgt bij de tweede meting een significant hoger percentage van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld externe begeleiding van een ouder-kindadviseur, wijkteam of schoolmaatschappelijk werk (zie tabel 7-10 in bijlage 7).

Figuur 6-20 Begeleiding van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften door externe hulpverleners (n=218)



6.5 Leerlingen over het handelen van de leerkracht of mentor

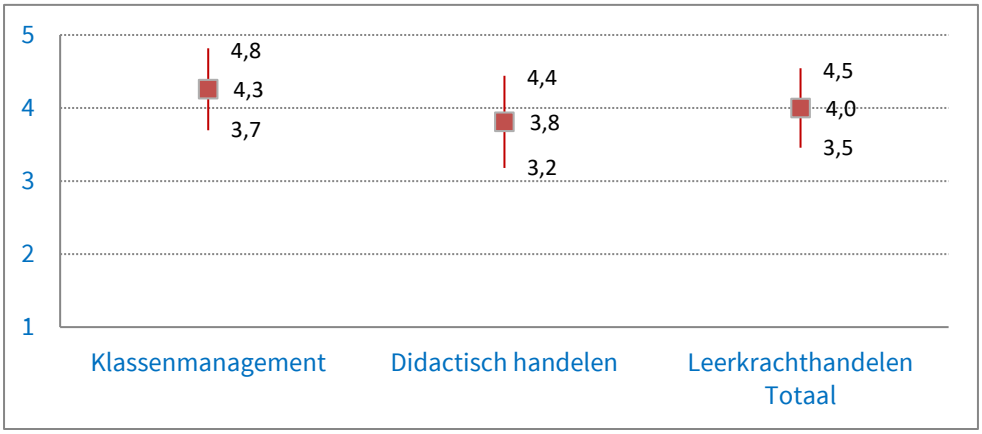
In de leerlingenvragenlijst zijn 16 stellingen opgenomen over het handelen van de leerkracht (basisonderwijs) en mentor (voortgezet onderwijs). Hiervan vormen 14 items een schaal die zicht biedt op de opvattingen van de leerlingen over het handelen van de leraar. Binnen deze schaal kunnen twee deelschalen worden onderscheiden: klassenmanagement en didactisch handelen.

Basisonderwijs

Figuur 6-21 laat zien dat leerlingen in het algemeen positief zijn over het handelen van de leerkracht, met een gemiddelde score van vier op een vijfpuntsschaal. Leerlingen beoordelen het handelen van de leerkracht met betrekking tot klassenmanagement en didactisch handelen over het algemeen goed. Veel leerlingen zijn het eens met de stelling dat de leerkracht duidelijke afspraken met hen heeft gemaakt over hoe zij zich moeten gedragen in de klas. Volgens leerlingen weet de leerkracht over het algemeen goed wat zij lastig vinden, en helpen de leerkracht de leerling om zelf het antwoord te vinden.

De vergelijking met de resultaten van de eerste meting laat weliswaar significante uitkomsten zien, maar het gaat om verwaarloosbare verschillen.[28] Volgens leerlingen die in het schooljaar 2017/2018 hebben deelgenomen, scoort de leerkracht beter op het gebied van klassenmanagement dan volgens de leerlingen die in het schooljaar 2015/2016 de vragenlijst hebben ingevuld. Het verschil tussen de metingen is klein, en de effectgrootte is ook erg klein ($r = 0.06$). Leerlingen oordelen in het schooljaar 2017/2018 ook positiever over het didactisch handelen van de leraar dan in het schooljaar 2015/2016. Het verschil tussen de metingen is klein, en de effectgrootte is ook klein ($r = 0.10$).

Figuur 6-21 Leerlingen over het handelen van de leerkracht (n=2113)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie. Score 1='klopt helemaal niet', score 3='klopt soms wel, soms niet', score 5='klopt helemaal'. Negatieve items zijn gespiegeld. Een hoge score duidt op positieve antwoorden.

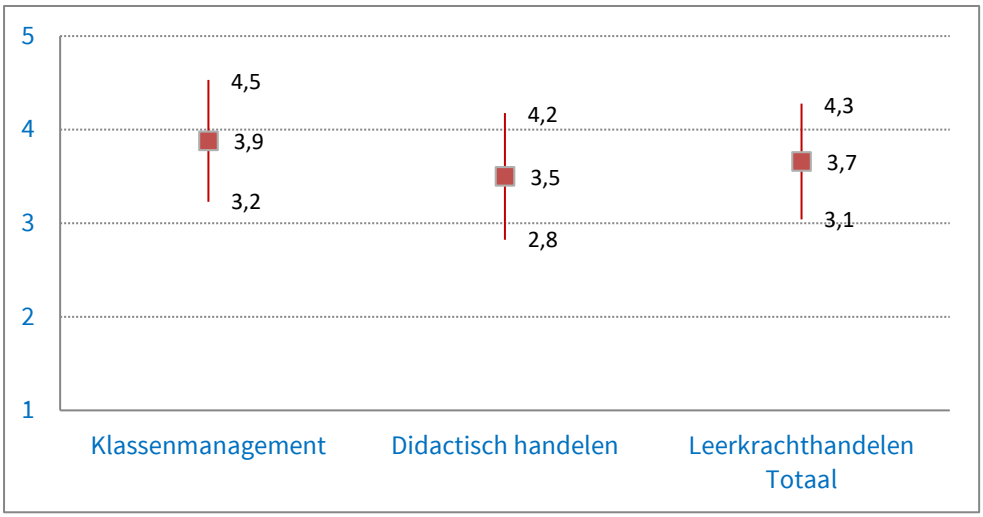
28 In 2016 was de gemiddelde score bij Leerkrachthandelen Totaal 3.92 (std. dev. 0.56); in 2018 is dat 4.00 (std. dev. 0.53). Het verschil is significant: F=25.62; p<.001, maar verklaart minder dan 1% variantie. Het significante resultaat kan worden toegeschreven aan het grote aantal respondenten.

Meer dan een kwart van de leerlingen geeft aan regelmatig tot vaak extra hulp in de les te krijgen bij het leren, terwijl 30 procent van de leerlingen soms wel en soms geen extra hulp krijgt. Buiten de les zijn de percentages lager: 19 procent van de leerlingen krijgt buiten de les extra hulp bij het leren en 18 procent krijgt dit soms wel en soms niet. Weinig leerlingen geven aan dat zij meer extra hulp zouden willen bij het leren: 16 procent antwoordde hier bevestigend op en 30 procent van de leerlingen gaf aan dit soms wel en soms niet te willen. In het schooljaar 2017/2018 ontvangen meer deelnemende leerlingen extra hulp dan in het schooljaar 2015/2016. Het verschil tussen de metingen is klein en de effectgrootte is ook klein ($r = 0.12$).

Voortgezet onderwijs

Bij de leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn de resultaten bij de stellingen over het handelen van de mentor eveneens positief (zie figuur 6-22). Over het algemeen vinden leerlingen dat zij een redelijk goede interactie met de mentor hebben. De mentor legt volgens leerlingen redelijk goed uit en stimuleert hen. De verschillen tussen de antwoorden die leerlingen in 2016 gaven en de huidige resultaten zijn niet significant.[29]

Figuur 6-22 Leerlingen over het handelen van de mentor (n=3147)



Toelichting: De grafiek toont het gemiddelde en het gemiddelde plus en min één standaarddeviatie. Score 1='klopt helemaal niet', score 3='klopt soms wel, soms niet', score 5='klopt helemaal'. Negatieve items zijn gespiegeld. Een hoge score duidt op positieve antwoorden.

Leerlingen krijgen gemiddeld genomen vaker geen extra hulp dan dat zij wel extra hulp in de les krijgen. Zoals te verwachten, lopen de antwoorden van leerlingen sterk uiteen of zij wel of geen extra hulp krijgen in of buiten de les. 15 procent van de leerlingen krijgt in de les geregeld tot vaak extra hulp. Bovendien krijgt nog eens 30 procent van de leerlingen dit soms wel en soms niet. 14 procent van de leerlingen zou vaker extra hulp op de school willen bij het leren. 25 procent van de leerlingen zou dit soms wel en soms niet willen. Buiten de les krijgt 22 procent van de leerlingen geregeld tot vaak extra hulp bij het leren, en nog eens 17 procent krijgt dit soms wel en soms niet. Ongeveer een kwart van de leerlingen zou soms tot vaak meer hulp buiten school willen bij het leren. Er is geen verschil in

29 Het gemiddelde bij Mentorhandelen Totaal in 2016 was 3.64, terwijl het huidige gemiddelde 3.66 is.

de mate van extra hulp die leerlingen krijgen tussen het schooljaar 2015/2016 en het schooljaar 2017/2018. Wanneer alleen naar de leerlingen wordt gekeken die beide metingen deel hebben genomen, zijn er ook geen verschillen tussen beide metingen.

6.6 Kwaliteit van het handelen van de leraar

De kwaliteit van het handelen van de leraar is vastgesteld door lessen te observeren. zoals dat ook bij de eerste meting, in het schooljaar 2015/16, is gebeurd. Voor elk van de drie geobserveerde competenties van leraren (pedagogische structuur, emotionele ondersteuning en didactiek) is de gemiddelde beheersing berekend. Hierbij is onderscheid gemaakt in de beheersing van elke competentie voor leerlingen met en voor leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften ('OPP-leerlingen'). Ook is nagegaan of de beheersing van de competenties anders is dan in het schooljaar 2015/2016. De beschrijving van de resultaten wordt aangevuld met citaten uit de vraaggesprekken met de leraren die na de observatie zijn gevoerd.

Basisonderwijs

Er zijn in 98 klassen observaties uitgevoerd. In totaal gaat het om 272 observaties (maximaal 3 observaties per klas) op 27 basisscholen. Tabel 6-1 toont het aantal observaties per groep. Hier is te zien dat in elke groep ongeveer evenveel observaties zijn uitgevoerd. Op 12 basisscholen is zowel in de eerste meting als in de tweede meting geobserveerd.

Er waren gemiddeld 19.9 leerlingen in de klas op het moment van de observatie (standaarddeviatie=7.8). Het aantal aanwezige leerlingen liep sterk uiteen, van minimaal 3 tot maximaal 34. In sommige lessen waren meer klassen tegelijk aanwezig (bijvoorbeeld combinatiegroepen). Meestal was er één leraar aanwezig tijdens de observatie (n=87), maar soms ook twee (n=11). In het laatste geval werd de groepsleerkracht geobserveerd.

Tabel 6-1 Geobserveerde klassen en lessen

Kenmerk		**Aantal**	**Percentage**
Klas po (*N* = 98)	Groep 2	24	24.5
	Groep 4	24	24.5
	Groep 6	27	27.6
	Groep 8	23	23.5
Vak po (*N* = 258)	Rekenen	107	39.3
	Taal (incl. woordenschat)	51	18.8
	Spelling	32	11.8
	Begrijpend lezen	6	2.2
	Wereldoriëntatie	11	4.0
	Anders (voornamelijk zelfstandig werken + kringgesprek)	65	23.9

Pedagogische structuur

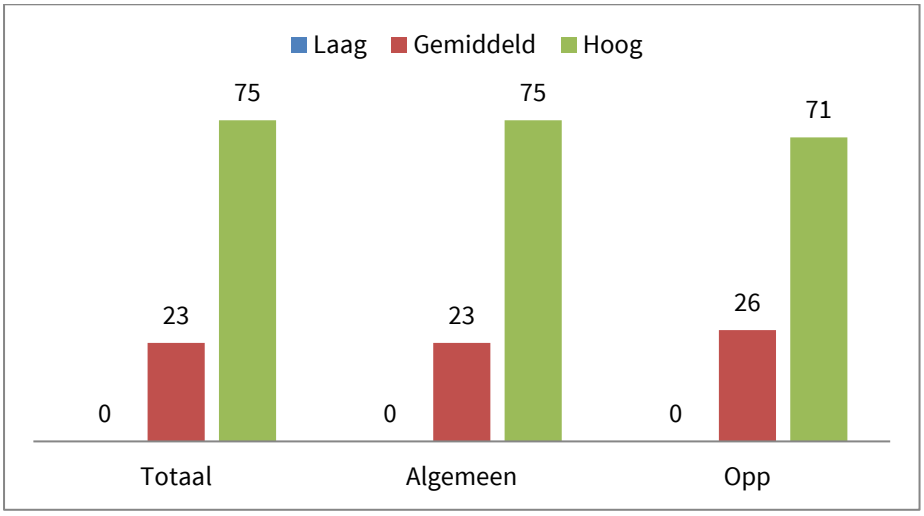
Leraren beheersen de competentie 'pedagogische structuur' over het algemeen erg goed, zoals te zien is in tabel 6-2. Voor zowel leerlingen met als zonder extra ondersteuningsbehoeften zijn de gemiddelde scores hoog. In figuur 6-23 is te zien hoeveel leraren een lage, gemiddelde en hoge score kregen voor de competentie 'pedagogische structuur'. Zoals te zien is, is geen enkele keer een lage score aan een leraar gegeven.

Tabel 6-2 Gemiddelde beheersing van de competentie 'Pedagogische structuur' in het basisonderwijs; schooljaar 2015/2016 (n=71) en 2017/2018 (n=98); voor alle leerlingen en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ('OPP')

Kenmerk		Groep	Schooljaar 2015-2016		Schooljaar 2017-2018	
			Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD
Pedagogische structuur		Totaal	5.37	0.70	5.98	0.82
		Algemeen	5.39	0.72	6.02	0.82
		OPP	5.36	0.72	5.93	0.86
	Werkt met regels en past ze consequent toe	Totaal	5.39	0.88	6.05	0.90
	Werkt met routines	Totaal	5.56	0.87	6.30	0.85
	Signaleert probleemgedrag en stuurt dit bij (tijdig)	Totaal	5.15	0.97	5.96	1.58
	Stimuleert taakgericht gedrag	Totaal	5.18	0.93	5.77	0.97
	Spreekt verwachtingen voor gedrag uit	Totaal	5.54	0.73	5.82	1.15

Toelichting: De toegekende scores kunnen variëren van 1 (negatief) tot 7 (positief)

Figuur 6-23 Aantal lage (<2.5), gemiddelde (2.5-5.5) en hoge (>5.5) scores op de competentie pedagogische structuur in het basisonderwijs



Leraren beheersen deze competentie significant beter voor leerlingen zonder dan voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Echter, dit verschil is erg klein en het effect is zeer klein (r = .05). Tijdens interviews die gehouden zijn na afloop van de observaties, zegt een leerkracht over de competentie 'pedagogische structuur': "Ook het bieden van structuur aan deze leerlingen gaat me goed af. Ik merk dat zij baat heeft bij een erg gestructureerde omgeving en dit probeer ik haar dan ook extra te bieden door een overzicht te maken van wat ze moet doen".

In het schooljaar 2017/2018 beheersen leraren de competentie 'pedagogische structuur' beter dan in het schooljaar 2015/2016. Voor zowel de totale groep als voor de groepen leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften apart, is er een significant verschil tussen de twee metingen. De effectgroottes zijn gemiddeld (r totale groep = 0.37, r algemene groep = 0.38 en r OPP-leerlingen = 0.34).

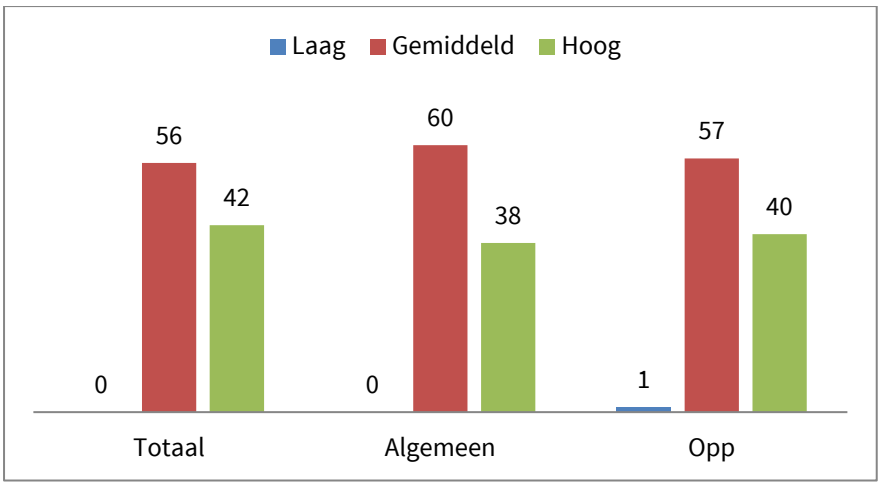
Emotionele ondersteuning
Leraren beheersen de competentie 'emotionele ondersteuning' over het algemeen goed, zoals te zien is in tabel 6-3. Dit geldt voor zowel leerlingen met als voor leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Voornamelijk op het item 'gaat respectvol om met de leerlingen' scoren leraren over het algemeen zeer goed. In figuur 6-24 is te zien dat slechts eenmaal een lage score aan een leraar is gegeven.

Tabel 6-3 Gemiddelde beheersing van de competentie 'Emotionele ondersteuning' in het basisonderwijs; schooljaar 2015/2016 (n=71) en 2017/2018 (n=98); voor alle leerlingen en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ('OPP')

Kenmerk	Groep	Schooljaar 2015-2016		Schooljaar 2017-2018	
		Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD
Emotionele ondersteuning	Totaal	4.85	0.90	5.36	0.95
	Algemeen	4.86	0.91	5.35	0.93
	OPP	4.84	0.92	5.39	0.98
Heeft positieve interacties met leerlingen; zorgt voor een plezierig klimaat	Totaal	4.47	1.34	5.06	1.43
Gaat respectvol om met de leerlingen	Totaal	5.64	0.99	6.58	0.59
Zorgt ervoor dat leerlingen zich op hun gemak voelen en toont interesse	Totaal	4.37	1.25	4.61	1.47
Anticipeert op de behoeftes van leerlingen	Totaal	4.94	0.84	5.23	0.97

Toelichting: De toegekende scores kunnen variëren van 1 (negatief) tot 7 (positief)

Figuur 6-24 Aantal lage (<2.5), gemiddelde (2.5-5.5) en hoge (>5.5) scores op de competentie 'emotionele ondersteuning' in het basisonderwijs



Er is geen verschil in beheersing van deze competentie in relatie tot leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften. Een leerkracht zegt tijdens het interview hierover: "Ik ben geduldig. Ik heb bijvoorbeeld een leerling uit groep 4 met sociaal-emotionele problemen en ik denk dat ik hem wel telkens kan prikkelen. Als hij bijvoorbeeld een dag heeft dat hij er helemaal geen zin in heeft, kan ik net even het juiste bedenken zodat hij er wel zin in heeft. Of even iets heel anders bedenken en dat het daarna wel lukt. Dat gaat mij wel goed af".

Leraren beheersen de competentie 'emotionele ondersteuning' in het schooljaar 2017/2018 significant beter dan in het schooljaar 2015/2016. De leraren beheersen de competentie beter voor leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteunings-behoeften, en voor de totale groep leerlingen. De effectgroottes zijn gemiddeld (*r totale groep* = 0.27, *r algemene groep* = 0.26 en *r OPP-leerlingen* = 0.28).

Didactiek

Leraren beheersen de competentie 'didactiek' over het algemeen in redelijke mate. In tabel 6-4 is te zien dat leraren voor zowel leerlingen met als leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften een lagere gemiddelde score hebben bij deze competentie dan bij de andere competenties. Slechts enkele keren is een hoge score aan leraren gegeven voor deze competentie, zoals weergegeven in figuur 6-25. Maar ook een lage score hebben leraren voor deze competentie weinig gekregen.

Leraren beheersen de competentie 'didactiek' iets beter voor leerlingen zonder dan voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Dit verschil is heel klein en de effectgrootte is dan ook zeer klein ($r = 0.08$). Tijdens het interview dat na de observatie is uitgevoerd zegt een leerkracht: "Het is lastig om oog hebben of je de kinderen geeft waar ze behoefte aan hebben, qua niveau. Lastig om die verschillen te onderscheiden en erop in te gaan, met de rest van de groep: je hebt kinderen die heel sterk zijn, kinderen die meekomen, kinderen die heel zwak zijn. Ik vind het best moeilijk om daar op in te spelen, hoe krijg je dan toch één geheel. Differentiëren is echt wel eens pittig."

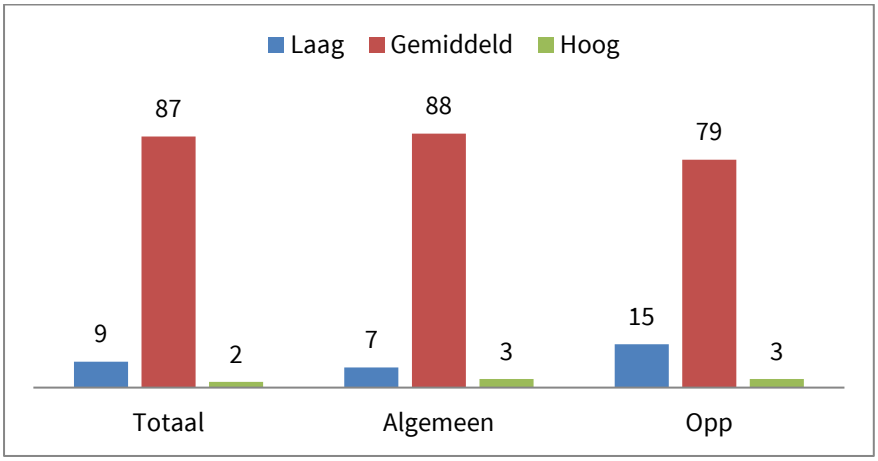
De geobserveerde leraren beheersen de competentie ‘didactiek’ voor de totale groep leerlingen in het schooljaar 2017/2018 beter dan in het schooljaar 2015/2016. De effectgrootte is klein ($r = 0.19$). Voor de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften geldt ook dat leraren deze competentie beter bezitten bij de tweede meting (kleine effectgrootte, $r = 0.21$). Voor de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften is er net geen significant verschil tussen de eerste en tweede meting. Dit betekent dat leraren deze competentie niet beter beheersen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de tweede meting.

Tabel 6-4 Gemiddelde beheersing van de competentie ‘Didactiek’ in het basisonderwijs; schooljaar 2015/2016 (n=71) en 2017/2018 (n=98); voor alle leerlingen en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (‘OPP’)

Kenmerk	Groep	Schooljaar 2015-2016		Schooljaar 2017-2018	
		Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD
Didactiek	Totaal	3.23	0.94	3.60	0.99
	Algemeen	3.26	0.95	3.68	0.97
	OPP	3.19	1.00	3.51	1.07
Differentieert op verschillende niveaus	Totaal	3.81	1.42	3.44	1.83
Zorgt dat elke leerling de doelen kent	Totaal	3.22	1.46	2.84	1.54
Gebruikt verschillende werkvormen	Totaal	3.17	1.44	3.30	1.45
Geeft feedback op taak en proces	Totaal	3.29	1.28	4.13	1.21
Stimuleert zelfstandigheid en verantwoordelijkheid	Totaal	2.67	1.29	4.05	1.67

Toelichting: De toegekende scores kunnen variëren van 1 (negatief) tot 7 (positief)

Figuur 6-25 Aantal lage (<2.5), gemiddelde (2.5-5.5) en hoge (>5.5) scores op de competentie ‘didactiek’ in het basisonderwijs



Verschillen tussen groepen en leraren
Leraren beheersen de competentie 'pedagogische structuur' significant beter dan de competenties 'emotionele ondersteuning' en 'didactiek' (respectievelijk $r = 0.33$ en $r = 0.79$). Bovendien zijn leraren in de competentie 'emotionele ondersteuning' beter dan in de competentie 'didactiek' ($r = 0.67$).

Leraren beheersen de competenties 'pedagogische structuur' en 'didactiek' iets beter voor leerlingen zonder dan voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Echter, deze verschillen zijn zeer klein. Voor de competentie 'emotionele ondersteuning' is geen verschil in het beheersen van de vaardigheid in relatie tot leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften gevonden.

In het schooljaar 2017/2018 beheersten leraren de drie competenties beter dan in het schooljaar 2015/2016. Dit geldt voor alle competenties voor de totale groep leerlingen en voor de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Leraren beheersten de competenties 'pedagogische structuur' en 'emotionele ondersteuning' ook beter voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij de tweede meting. Voor de competentie 'didactiek' is geen verschil in beheersing gevonden voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Voor de competentie 'pedagogische structuur' geldt dat mannelijke leraren deze competentie beter beheersen dan vrouwelijke leraren. Dit geldt voor zowel de totale groep leerlingen ($M = 6.57$ en $M = 5.88$ resp.), als voor leerlingen met ($M = 6.53$ en $M = 5.83$ resp.) en zonder extra ondersteuningsbehoeften ($M = 6.58$ en $M = 5.92$ resp.). Deze effecten zijn redelijk groot ($r = 0.45$, $r = 0.43$ en $r = 0.44$ respectievelijk). Voor de andere twee competenties zijn geen verschillen gevonden tussen mannelijke en vrouwelijke leraren. Leraren met uiteenlopende leeftijden verschillen niet in de beheersing van een van de competenties. Ook het aantal ervaringsjaren maakt niet uit voor de beheersing van een van de competenties. Het vergelijken tussen leerjaren (oftewel: verschillen tussen leraren die lesgeven in groep 2, 4, 6 of 8) is niet mogelijk. De groepen zijn hiervoor te klein, waardoor de statistische power te laag is.

Bij het observeren is gekeken of er verschillen zijn in de mate waarin leraren een competentie beheersen in relatie tot verschillende leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Dit betekent dat observatoren hebben gekeken of zij de leraar voor de ene leerling met extra ondersteuningsbehoeften een score van twee punten hoger of lager zouden geven dan voor een andere leerling met extra ondersteuningsbehoeften. Voor elke competentie geldt dat voor ongeveer 95% van de leraren geen verschil is in het beheersen van een competentie in relatie tot de drie leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs zijn 195 observaties uitgevoerd in 73 klassen, verdeeld over 23 scholen. In tabel 6-5 is te zien dat de meeste observaties uit zijn gevoerd op het vmbo. Er zijn iets meer observaties uitgevoerd in de eerste klas dan in de derde klas. Op 12 scholen was ook in de eerste meting geobserveerd.

Er is het vaakst in lessen Nederlands geobserveerd. Ook bij Engels en in ander soort lessen is vaak geobserveerd. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om lessen godsdienst, Fries of rekenen. Gemiddeld zaten er 22.38 leerlingen in de klas (*sd* = 5.38). Dit liep uiteen van 12 tot 34 leerlingen per klas. Slechts een enkele keer waren er twee docenten aanwezig (*N* = 3).

Tabel 6-5 Geobserveerde klassen en lessen

Kenmerk		**Aantal**	**Percentage**
Schoolniveau vo (*N* = 73)	Vmbo	44	60.3
	Vmbo/havo	25	34.2
	Havo/vwo	2	2.7
	Vmbo/havo/vwo	2	2.7
Klas vo (*N* = 73)	Klas 1	41	56.2
	Klas 3	32	43.8
Vak vo (*N* = 73)	Nederlands	44	22.6
	Engels	28	14.4
	Wiskunde	21	10.8
	Biologie/verzorging	18	9.2
	Aardrijkskunde	17	8.7
	Geschiedenis	15	7.7
	Natuur- en scheikunde	15	7.7
	Maatschappijleer	10	5.1
	Economie	8	4.1
	Frans	5	2.6
	Anders	30	15.4

Pedagogische structuur

Leraren beheersen de competentie ‘pedagogische structuur’ over het algemeen goed (zie tabel 6-6). Er is een groot verschil tussen de leraren in de mate waarin zij de competentie beheersen, zoals te zien is aan de hoge spreiding. Leraren beheersen de competentie voor leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften in vrijwel gelijke mate, en er is geen significant verschil tussen deze groepen.

In figuur 6-26 is te zien dat een leraar deze competentie vrijwel nooit in lage mate beheerst. Tijdens interviews die gehouden zijn na afloop van de observaties, zegt een leerkracht over de competentie pedagogische structuur: “Creëren van pedagogische

structuur lukt mij goed. Ik ben duidelijk, helder en voorspelbaar en spreek mijn verwachtingen uit."

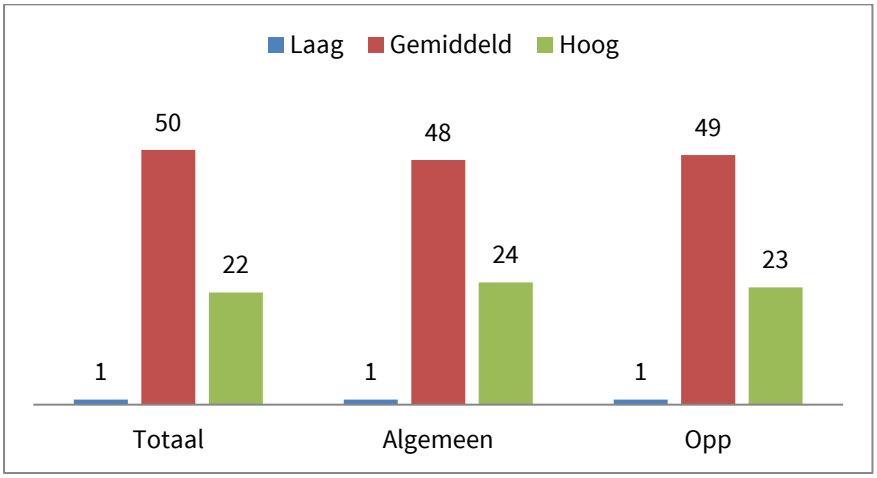
Er is geen verschil in de mate waarin leraren de competentie 'pedagogische structuur' in het schooljaar 2015/2016 en in het schooljaar 2017/2018 beheersen. Dit geldt voor zowel de totale groep als voor de groepen leerlingen met en zonder ondersteuningsbehoeften apart.

Tabel 6-6 Gemiddelde beheersing van de competentie 'Pedagogische structuur' in het voortgezet onderwijs; schooljaar 2015/2016 (n=79) en 2017/2018 (n=73); voor alle leerlingen en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ('OPP')

Kenmerk	Groep	Schooljaar 2015-2016		Schooljaar 2017-2018	
		Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD
Pedagogische structuur	Totaal	5.21	0.92	5.09	1.18
	Algemeen	5.26	0.93	5.13	1.19
	OPP	5.14	0.94	5.05	1.20
Werkt met regels en past ze consequent toe	Totaal	5.21	1.08	5.24	1.22
Werkt met routines	Totaal	5.26	1.05	5.40	1.29
Signaleert probleemgedrag en stuurt dit bij (tijdig)	Totaal	5.13	1.18	5.05	1.24
Stimuleert taakgericht gedrag	Totaal	4.93	1.11	4.82	1.50
Spreekt verwachtingen voor gedrag uit	Totaal	5.54	0.87	5.02	1.45

Toelichting: De toegekende scores kunnen variëren van 1 (negatief) tot 7 (positief)

Figuur 6-26 Aantal lage (<2.5), gemiddelde (2.5-5.5) en hoge (>5.5) scores op de competentie 'Pedagogische structuur' in het voortgezet onderwijs



Emotionele ondersteuning

Over het algemeen beheersen leraren de competentie 'emotionele ondersteuning' goed, zoals te zien is in tabel 6-7. Voor leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften beheersen leraren deze competentie in gelijke mate. Figuur 6-27 toont het aantal lage, gemiddelde en hoge scores op deze competentie. Slechts een enkele keer heeft een leraar een lage score gekregen. Een leerkracht zegt tijdens het interview hierover: "Ik denk dat ik op een rustige manier met ze communiceer, in plaats van heel direct en dwingend aanwezig te zijn. Ik denk dat ze bij mij hun verhaal kwijt kunnen en dat ik ook altijd naar hun verhaal luister. Ik snap wel waar hun gedrag vandaan komt, maar dat betekent niet dat ik het goedkeur."

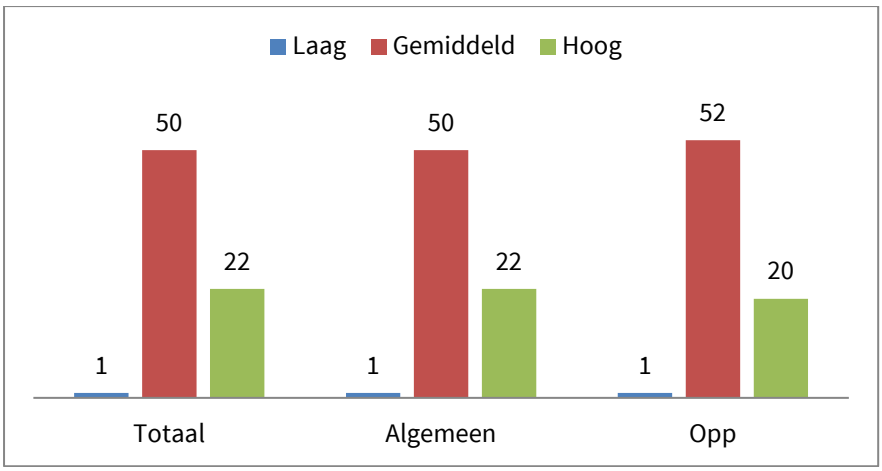
Leraren beheersen de competentie 'emotionele ondersteuning' niet beter of slechter in het schooljaar 2017/2018 dan in het schooljaar 2015/2016. Er is dus geen verschil in de mate van beheersing door leraren voor de gehele klas, of voor leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften apart.

Tabel 6-7 Gemiddelde beheersing van de competentie 'Emotionele ondersteuning' in het voortgezet onderwijs; schooljaar 2015/2016 (n=79) en 2017/2018 (n=73); voor alle leerlingen en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ('OPP')

Kenmerk	Groep	Schooljaar 2015-2016		Schooljaar 2017-2018	
		Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD
Emotionele ondersteuning	Totaal	4.95	0.83	5.00	1.00
	Algemeen	5.06	0.82	5.00	0.96
	OPP	4.81	0.96	4.98	1.05
Heeft positieve interacties met leerlingen; zorgt voor een plezierig klimaat	Totaal	4.67	1.25	4.91	1.32
Gaat respectvol om met de leerlingen	Totaal	5.81	0.95	6.25	0.90
Zorgt ervoor dat leerlingen zich op hun gemak voelen en toont interesse	Totaal	4.39	1.11	4.57	1.21
Anticipeert op de behoeftes van leerlingen	Totaal	4.92	1.07	4.29	1.20

Toelichting: De toegekende scores kunnen variëren van 1 (negatief) tot 7 (positief)

Figuur 6-27 Aantal lage (<2.5), gemiddelde (2.5-5.5) en hoge (>5.5) scores op de competentie 'Emotionele ondersteuning' in het voortgezet onderwijs



Didactiek

Leraren beheersen de competentie 'didactiek' in laag gemiddelde mate, zoals te zien is in tabel 6-8. Voor leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften beheersen zij deze competentie beter dan voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Dit effect was klein (r = 0.18). In figuur 6-30 is te zien dat leraren deze competentie zelden in hoge mate beheersen.

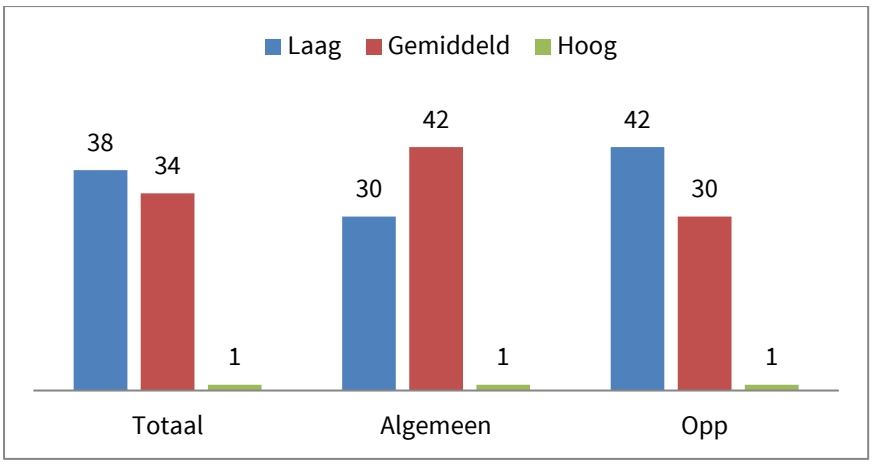
De mate waarin leraren de competentie 'didactiek' beheersen, verschilt voor de totale groep leerlingen en voor leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften over de jaren. Tijdens het interview dat na de observatie is uitgevoerd zegt een leerkracht: "Ik vind het lastig dat er zoveel verschillende behoeftes zijn in de klas. Ik moet soms de opdracht op drie verschillende manieren uitleggen. Daarnaast vind ik het lastig om verschillende aanpakken te combineren in één aanpak. Het is onmogelijk om iedereen volledig in zijn behoefte te laten voldoen".

Tabel 6-8 Gemiddelde beheersing van de competentie 'Didactiek' in het voortgezet onderwijs; schooljaar 2015/2016 (n=79) en 2017/2018 (n=73); voor alle leerlingen en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ('OPP')

Kenmerk	Groep	Schooljaar 2015-2016		Schooljaar 2017-2018	
		Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD
Didactiek	Totaal	2.94	1.15	2.61	0.83
	Algemeen	3.15	1.27	2.77	0.87
	OPP	2.72	1.11	2.46	0.87
Differentieert op verschillende niveaus	Totaal	2.41	1.61	1.67	1.12
Zorgt dat elke leerling de doelen kent	Totaal	3.39	1.55	2.39	1.42
Gebruikt verschillende werkvormen	Totaal	2.90	1.42	2.31	1.24
Geeft feedback op taak en proces	Totaal	3.04	1.35	3.39	1.23
Stimuleert zelfstandigheid en verantwoordelijkheid	Totaal	2.95	1.53	3.06	1.44

Toelichting: De toegekende scores kunnen variëren van 1 (negatief) tot 7 (positief)

Figuur 6-28 Aantal lage (<2.5), gemiddelde (2.5-5.5) en hoge (>5.5) scores op de competentie 'Didactiek' in het voortgezet onderwijs



Leraren die in het schooljaar 2017/2018 zijn geobserveerd, beheersen de competentie 'didactiek' in mindere mate dan leraren die in het schooljaar 2015/2016 zijn geobserveerd. De effectgroottes zijn klein (*r totale groep* = 0.16 en *r algemene groep* = 0.17). Het verschil in de beheersing van de competentie 'didactiek' tussen de schooljaren is niet aanwezig voor de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Hierbij is geen verschil in de beheersing van de competentie tussen de twee schooljaren.

Verschillen tussen groepen en leraren
Leraren beheersen de competenties 'pedagogische ondersteuning' en 'emotionele ondersteuning' in gelijke mate. Zij beheersen deze beide competenties beter dan de competentie 'didactiek'. Deze effecten waren groot ($r = 0.77$ en $r = 0.79$ respectievelijk). Zij beheersen de competentie 'didactiek' dus het minst goed van de drie competenties.

Leraren beheersen de competentie 'didactiek' beter voor leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften dan voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Bij de andere twee competenties is geen verschil gevonden in beheersing voor deze twee groepen.

Leraren beheersen de competenties 'pedagogische structuur' en 'emotionele ondersteuning' in gelijke mate in het schooljaar 2015/2016 en het schooljaar 2017/2018. Leraren die in het schooljaar 2017/2018 zijn geobserveerd, beheersen de competentie 'didactiek' in mindere mate dan de leraren die in het schooljaar 2015/2016 zijn geobserveerd. Dit geldt voor de totale groep leerlingen en voor leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Voor de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften is geen verschil gevonden.

Tussen mannelijke en vrouwelijke leraren zijn geen verschillen gevonden in de mate waarin zij de uiteenlopende competenties beheersen. Ook in ervaringsjaren zijn geen verschillen gevonden tussen leraren. Leraren van verschillende leeftijdsgroepen verschillen in de mate waarin zij de competentie 'emotionele ondersteuning' voor leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften beheersen, maar er is tussen de

individuele leeftijdsgroepen geen significant verschil. Leraren van verschillende onderwijstypen mogen niet met elkaar worden vergeleken. De groepen zijn hiervoor te klein (waardoor de statistische power te laag is).

De mate waarin leraren de competenties beheersen in relatie tot de verschillende geobserveerde leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften is vrijwel gelijk. In enkele gevallen (nog geen 5 procent) beheersen leraren een van de competenties beter voor de ene leerling die extra ondersteuning nodig heeft, dan voor de andere leerling die dit nodig heeft. Een verschil in het beheersen van een competentie betekent dat er een verschil van minimaal twee punten in de score voor een competentie is. Dit komt niet vaak voor, dus leraren beheersen de competenties over het algemeen gelijk voor de verschillende leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.

6.7 Leraren over onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

De observatoren hielden in principe na elke geobserveerde les een kort nagesprek met de leerkracht of docent. Vanwege de beperkt beschikbare tijd van leraren en door de schoolroosters in het voortgezet onderwijs was dit niet altijd mogelijk. In totaal zijn in het basisonderwijs 93 leerkrachten geïnterviewd. In het voortgezet onderwijs zijn 68 docenten geïnterviewd. Voor elke vraag geven we in deze paragraaf de algemene trend in de antwoorden.

Basisonderwijs

Representativiteit van de geobserveerde lessen
De geobserveerde lessen waren representatief volgens 93% van de ondervraagde leerkrachten. Zo zegt één van hen: “Ja normaal zijn ze ook zo. Ik heb niks bijzonders gedaan, echt een normale les”. 23% van de leerkrachten gaf aan dat de klas toch wel iets onrustiger was dan normaal, door verschillende factoren (einde van het jaar, maandagochtend, door veranderingen in het dagprogramma), terwijl andere leerkrachten juist vonden dat de leerlingen rustiger waren vanwege de aanwezigheid van de observator (“normaal is deze leerling storender, maar hij heeft heel goed door dat er naar hem gekeken wordt”).

Sterke punten van de leerkracht
Bijna tweederde (63%) van de leerkrachten geeft aan zichzelf erg sterk te vinden in de interpersoonlijke competentie. Een voorbeeld van een antwoord was: “Ik denk dat de manier waarop ik met de kinderen om ga mijn sterke punt is. Dat ze zich veilig voelen en vertrouwen hebben”. Het beheersen van de pedagogische competentie wordt door 25% van de ondervraagden genoemd, zoals: “Wat ik goed vind gaan is dat ik wel merk dat kinderen echt met elkaar leren omgaan en dat ze leren om dingen te negeren van anderen. Soms ook juist te reageren, maar op een goede manier”. Ook het beheersen van de vakinhoudelijke en didactische competentie wordt genoemd door 17% van de leerkrachten: “Ik ben goed in de afwisselingen in de les, verschillende leuke werkvormen, ontdekkend leren etc”.

Ook geven leerkrachten aan goed te zijn in het omgaan met de verschillende niveaus van de leerlingen (zo'n 16% van de respondenten): "Ik kan goed overzicht houden en ik weet precies wie wat nodig heeft. Ik weet welke stof op welk niveau een kind aan kan". Daarnaast zegt 20% van de ondervraagde leerkrachten zichzelf sterk te vinden in het bieden van structuur, zo zegt een leerkracht: "Ik kan goed structuur bieden. Ik sta heel erg achter de 3 R'en. Leerlingen weten daardoor wat er gaat komen en wat er van ze verwacht wordt".

Wat leerkrachten lastig vinden
Dat het lastig is om kritisch te kijken naar het eigen handelen blijkt wel wanneer de leerkrachten wordt gevraagd welke competentie(s) zij minder goed beheersen. Zij benoemen voornamelijk belemmerende factoren. Zo wordt het tijdsgebrek door 48% van de leerkrachten benoemd, waardoor zij zichzelf niet goed in staat achten hun aandacht te verdelen over alle leerlingen, zowel de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften als de reguliere leerlingen. Een leerkracht zegt bijvoorbeeld: "Door gebrek aan tijd kan ik toch niet altijd de aandacht geven die ik wil. Ook kinderen waarbij alles goed gaat verdienen aandacht, maar daar kom je niet altijd aan toe". En een andere leerkracht zegt: "Ik zou soms meer tijd en rust willen vinden om extra aandacht te geven aan kinderen die dat nodig hebben". Ook de combinatie van tijdtekort en de groepsgrootte wordt als een belemmering gezien in het geven van voldoende ondersteuning aan leerlingen. Een van de leerkrachten beschrijft dat als volgt: "Wat ik lastig vind is zo'n grote groep. Het zijn er toch 31 en dan zitten er een heleboel in, die toch wel extra zorgbehoeften nodig hebben, hoe klein ze ook zijn. Driekwart van de groep zit in een groepsplan of heeft een handelingsplan. Dat stel je wel mooi op, maar in de praktijk is het wel heel moeilijk om voor iedere leerling echt die vijftien minuten individueel in te gaan bouwen. Ik doe dat dan nu vooral in de instructiegroep en af en toe spijker ik extra bij, maar ja: als je tien kinderen hebt die een kwartier extra nodig hebben, waar haal je dan die tijd vandaan?" Ook de combinatie van tijdgebrek en de verschillende niveaus van leerlingen wordt als een belemmering genoemd: "Er zijn zoveel verschillen tussen de kinderen. We verdelen de kinderen dan nog wel in verschillende groepjes, maar dan nog zit er heel veel verschil tussen. Ik vind het heel lastig om in die korte tijd die je maar hebt met ze, om ze dan wel alles te geven. Er zijn zoveel vakgebieden en zoveel dingen die we van ze verwachten, hoe ga je dat dan goed vormgeven?"

Toch vindt ook 11% van de leerkrachten dat zijzelf te kort schieten, zo zegt een leerkracht: "Bij kinderen met gedragsproblemen is het soms lastig om dan rustig te blijven en de goede weg te vinden. Ik vind het moeilijk om er op een goede manier mee om te gaan omdat mijn geduld opraakt. Ik moet de rust bewaren en de tijd ervoor nemen maar dat lukt niet altijd". 20% van de ondervraagde leerkrachten vinden dat zij niet genoeg afweten van specifieke problematiek om kinderen goed genoeg te kunnen ondersteunen. Een leerkracht zegt over één van haar leerlingen: "Bij die leerling vind ik het soms moeilijk om te bedenken wat hij nodig heeft om wel te kunnen spelen of uit zijn schulp te komen. Ik weet eigenlijk niet hoe ik hem daarbij verder zou kunnen helpen. Nu is het constant zoeken naar wat zit er nou achter en wat zou het beste zijn voor hem".

Gewenste ondersteuning
Veel leerkrachten geven aan extra ondersteuning te willen of blij te zijn met de extra ondersteuning die zij al krijgen. Ongeveer 12% van de leerkrachten geeft aan momenteel geen ondersteuning nodig te hebben, één van die leerkrachten zegt: “Ik denk dat ik de ervaring heb hoe ik met de kinderen om moet gaan”. Leerkrachten die wel aangeven extra ondersteuning te willen krijgen hebben vooral behoefte aan een extra paar handen in de klas, bijna 65% heeft hier behoefte aan: “Ik zou wel extra handen in de klas willen hebben. Het zou voor de ondersteuning van de kinderen nog beter zijn als er een extra paar handen op de groep is die mij kan ondersteunen in het differentiëren en op de klas kan letten als de individuele leerlingen met zorg/plusleerlingen extra aandacht vragen”.

Bijna een kwart (23%) van de ondervraagden zegt niet per se een extra persoon op de groep te wensen, maar wel behoefte te hebben aan een persoon waar zij terecht kunnen met specifieke hulpvragen: “ik merk dat ik wel veel heb aan een persoon die expertise heeft op een bepaald gebied aan wie ik vragen kan stellen”.

Voortgezet onderwijs

Representativiteit van de geobserveerde lessen
Zo’n 80% van de docenten gaf aan dat de geobserveerde les representatief was, maar sommigen gaven aan dat het toch net nog een beetje anders was, omdat het bijna vakantie was, waardoor de lessen meer een afsluitend karakter hadden dan normaal. Daardoor waren er docenten die het gedrag van de leerlingen wel als representatief bestempelden, maar de inhoud van de les niet.

De overige docenten vonden hun geobserveerde les niet representatief. Hiervoor werden verschillende redenen genoemd. Zo zei een docent: “het was drukker, chaotischer en de tv deed het niet waardoor de les laat op gang kwam”. Sommige docenten merkten onrust bij de leerlingen door de aanwezigheid van de observatoren, of doordat leerlingen die dag toetsen moesten maken.

Sterke punten van de leerkracht
Docenten geven voornamelijk aan goed te zijn in de interpersoonlijke competentie, een docent zegt daarover: “Het geven van extra aandacht en tijd in plannen met leerlingen die dat nodig hebben. Goed kunnen aanvoelen wat ze nodig hebben. Er is een goede band tussen mij en de leerlingen, ze komen zelf naar mij toe om even een gesprek je te voeren.” 79% van de geinterviewde docenten noemt de interpersoonlijke competentie als sterk punt. Daarnaast benoemt 15% van de docenten hun organisatorische competentie als sterk punt. Voornamelijk de structuur die ze leerlingen kunnen bieden, bijvoorbeeld: “Ik denk dat ik duidelijk en gestructureerd ben. Ik denk dat veel zorgleerlingen daar wel behoefte aan hebben. Ze kunnen mij wel goed inschatten in hoe ik ben in de klas en als leraar. Dit kan misschien ook wel beperkend zijn, maar ik denk dat dit wel prettig is voor veel leerlingen”. Tot slot zijn er ook een aantal docenten (ongeveer 8% van de ondervraagden) die zichzelf goed vinden in de pedagogische competentie en de didactiek goed beheersen.

Wat leerkrachten lastig vinden

Ongeveer een kwart van de docenten maakt zich vooral druk over het gebrek aan kennis om de zorg die leerlingen nodig hebben, te kunnen bieden, zo zegt een docent: “Ik heb soms het gevoel dat ik niet voldoende onderlegd ben om leerlingen de zorg te bieden die ze nodig hebben”. Een andere docent omschrijft het zo: “Echt uitzonderlijk gedrag, dat is moeilijk om mee om te gaan. Dan heb je al zoveel geprobeerd en dan loop je vast. Hoe nu verder? Wat helpt dan wel? Ik mis inhoudelijke kennis over specifieke stoornissen en hoe daar dan praktisch mee om te gaan”. Daarnaast zegt nog een kwart van de geïnterviewde docenten moeite te hebben met differentiëren in de klas. Daarover wordt gezegd: “Ik moet nog wel wat leren als het gaat om dit soort leerlingen. Het passend onderwijs houdt natuurlijk wel in dat je het voor iedereen wel passend maakt. Dat is voor mij wel een leertraject. Dat betekent dat je moet differentiëren, dat je eigenlijk hele verschillende theorieën en strategieën moet toepassen”. Een andere docent zegt: “Ik vind het lastig om met zoveel verschillende leerlingen te werken. Het is lastig om te onthouden waar ieder kind mee zit. Het is best wel jongleren met veel ballen tegelijk”.

Daarnaast zijn het voornamelijk belemmerende factoren die door de docenten worden genoemd, waar zij moeite mee hebben. Tijdgebrek en klassengrootte worden daarbij door ruim een derde van de ondervraagden genoemd: “Alle leerlingen verdienen tijd, maar de tijd is erg schaars. Met 30 leerlingen in een klas heb je geen tot weinig tijd voor alle leerlingen. Behalve in mijn mentorklas maar ook in andere klassen zitten zorgleerlingen en daar heb ik dan al helemaal geen tijd voor.”

Gewenste ondersteuning

Bijna de helft van de docenten zegt ondersteuning te willen in de vorm van kennis en praktische tips. Een geobserveerde docent zegt: “Sowieso wil ik praktische informatie over verschillende stoornissen of over hoe je dat aanpakt, of hoe je juist een plan van aanpak goed kan laten werken. Daar zou ik wel wat meer ondersteuning bij willen hebben, meer praktische tips. Je krijgt toch vaak als je naar studiedagen gaat of cursussen, heel veel theoretische kaders. Dan mis ik toch vaak de praktische tips, die je meteen kan toepassen”. Niet alle docenten willen die kennis zelf leren door middel van bijscholing, er zijn ook docenten die ondersteuning wensen door de aanwezigheid van een persoon die hen kennis en tips kan geven Zo’n 22% van de ondervraagde docenten zegt geen behoefte te hebben aan extra ondersteuning, omdat zij tevreden zijn met de ondersteuning die zij al ontvangen: “We hebben een heel goed zorgteam, waar ik met vragen terecht kan als ik iets niet weet. Er is veel hulp op school. Ik kan ook bij de afdelingsleider of coaches terecht met bepaalde vragen”. Toch zegt 15% van de docenten graag ondersteuning in de klas te willen, voor het hebben van een paar extra handen: “Een klassenassistent zou fijn zijn, zodat de aandacht verdeeld kan worden over de leerlingen die (extra) zorg nodig hebben”.

6.8 Samenhangen

Basisonderwijs

Er is nagegaan of er significante verschillen zijn tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften in het oordeel over het handelen van de leerkracht. Dat is niet het geval (zie tabel 6-9).

Tabel 6-9 Opvattingen van leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften over het handelen ban de leerkracht; gemiddelden en resultaten van variantieanalyses

	zonder extra ondersteuningsbehoeften		met extra ondersteuningsbehoeften		F	p	η^2
	gem.	std.dev.	gem.	std.dev.			
Klassenmanagement	4.25	0.54	4.25	0.57	0.00	n.s.	.000
Didactisch handelen	3.80	0.61	3.84	0.62	1.43	n.s.	.001

Toelichting: schaalscores kunnen variëren van 1 (negatief) tot 5 (positief)

Voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs is nagegaan of er significante verschillen zijn tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften in het oordeel over het handelen van de mentor. Dat bleek niet zo te zijn (zie tabel 6-10).

Tabel 6-10 Opvattingen van leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften over het handelen ban de mentor; gemiddelden en resultaten van variantieanalyses

	zonder extra ondersteuningsbehoeften		met extra ondersteuningsbehoeften		F	p	η^2
	gem.	std.dev.	gem.	std.dev.			
Klassenmanagement	3.92	0.62	3.87	0.66	3.80	n.s.	.001
Didactisch handelen	3.54	0.65	3.52	0.68	0.67	n.s.	.000

Toelichting: schaalscores kunnen variëren van 1 (negatief) tot 5 (positief)

6.9 Conclusies

Er zijn twee onderzoeksvragen gesteld waarop in dit hoofdstuk naar antwoorden is gezocht. De eerste vraag is: *Hoe sluit het onderwijs aan bij extra ondersteuningsbehoeften en hoe worden leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op school ondersteund?*

In het basisonderwijs worden tal van manieren met regelmaat toegepast om aan te sluiten bij zwakkere leerlingen, waaronder het geven van individuele uitleg of hulp, het geven van extra instructie in de groep, het aanpassen van de hoeveelheid materiaal of opdrachten,

het lesgeven in niveau- of instructiegroepen en het aanpassen van het tempo. In het voortgezet onderwijs wordt er aanzienlijk minder gedaan om aan te sluiten bij zwakkere leerlingen. Hier wordt het geven van individuele uitleg of hulp het meest genoemd. Manieren om aan te sluiten bij excellente leerlingen worden zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs duidelijk minder frequent toegepast dan manieren om aan te sluiten bij zwakkere leerlingen.

Rond 80 procent van de intern begeleiders is van mening dat hun basisschool er in ruime of zeer ruime mate in slaagt de in het schoolondersteuningsplan beschreven basisondersteuning te realiseren; 55% vindt dat ditzelfde geldt voor de extra ondersteuning. De ondersteuningscoördinatoren in het voortgezet onderwijs zijn hier nog positiever: 93% vindt dat de basisondersteuning in ruime of zeer ruime mate wordt gerealiseerd en 70% vindt dat van de extra ondersteuning.

Uit het vignettenonderzoek kan worden opgemaakt dat leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis, licht verstandelijke beperking, dyslexie, dyscalculie, depressieve problemen, en/of hoogbegaafdheid zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs in het algemeen wel kunnen worden geplaatst, ondanks de ernst van de problematiek. Leerlingen met een lichamelijke beperking of moeilijk lerende kinderen kunnen vaak alleen een plek op een basisschool krijgen met extra ondersteuning. Als er daarnaast sprake is van gedragsproblemen inclusief een (flinke) leerachterstand en psychosociale problematiek, kan vaker geen plek op de scholen worden geboden dan aan de leerlingen met andere problemen. In het voortgezet onderwijs kunnen leerlingen met gedragsproblemen of een lichamelijke beperking en een (flinke) leerachterstand en psychosociale problemen vrijwel alleen met extra ondersteuning op een school terecht, of de leerling kan niet tot de school worden toegelaten.

Leerlingen voor wie in het onderzoek een zorgprofiel is ingevuld (door leerkracht of mentor) krijgen verschillende vormen van interne en/of externe ondersteuning en begeleiding. Individuele leerhulp of remedial teaching wordt veel genoemd (44% in het basisonderwijs en 39% in het voortgezet onderwijs), evenals individuele coaching in verband met gedrag of persoonlijke problemen (18% in het basisonderwijs en 53% in het voortgezet onderwijs). In het voortgezet onderwijs hebben meer van deze leerlingen een OPP dan in het basisonderwijs (respectievelijk 44% en 29%). In het basisonderwijs heeft 22% van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld een eigen leerlijn, in het voortgezet onderwijs 11%. Voor de helft van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld, behoort de geboden ondersteuning tot de basisondersteuning van de school. Van externe ondersteuning wordt in veel mindere mate gebruik gemaakt. Het meest genoemd, is ambulante begeleiding vanuit het samenwerkingsverband (19% in het basisonderwijs en 21% in het voortgezet onderwijs). In vergelijking met het basisonderwijs wordt van de leerlingen in het voortgezet onderwijs voor wie een zorgprofiel is ingevuld, een aanmerkelijk groter aandeel begeleid door een ouder-kindadviseur, wijkteam of schoolmaatschappelijk werk (respectievelijk 9% en 21%), een psycholoog of psychiater (respectievelijk 7% en 20%) en of een gespecialiseerde jeugdhulpinstelling (respectievelijk 5% en 11%).

De tweede onderzoeksvraag voor dit hoofdstuk luidde: *Wat is de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?*

Om te beginnen, is in de leerlingenvragenlijst het oordeel van de leerlingen gevraagd over klassenmanagement en didactisch handelen van de leerkracht in het basisonderwijs en de mentor in het voortgezet onderwijs. De leerlingen zijn daarover in het algemeen positief, met een gemiddelde score in het basisonderwijs van vier op een vijfpuntsschaal en een score in het voortgezet onderwijs die enkele tienden lager is. Het verschil met de eerste meting, twee jaar geleden, is te verwaarlozen.

In de tweede plaats geven de lesobservaties zicht op de kwaliteit van het onderwijs. De observaties zijn gericht op drie competenties: pedagogische structuur, emotionele ondersteuning, en didactiek. Leerkrachten in het basisonderwijs beheersen de competentie 'pedagogische structuur' in het algemeen erg goed, de competentie 'emotionele ondersteuning' goed en de competentie 'didactiek' redelijk. In het schooljaar 2017/2018 beheersten de leerkrachten de drie competenties gemiddeld beter dan in het schooljaar 2015/2016. In het voortgezet onderwijs blijkt uit de observaties dat leraren de competentie 'pedagogische structuur' en de competentie 'emotionele ondersteuning' in het algemeen goed beheersen. Daarbij zijn wat 'pedagogische structuur' betreft grote verschillen tussen leraren geobserveerd. De beheersing van de competentie 'didactiek' is in het voortgezet onderwijs gemiddeld laag. Bovendien beheersen leraren deze competentie beter voor leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften dan voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Leraren die in het schooljaar 2017/2018 zijn geobserveerd, beheersen de competentie 'didactiek' gemiddeld minder goed dan de leraren die in het schooljaar 2015/2016 zijn geobserveerd. Bij de vergelijking met de eerste meting moet worden aangetekend dat in het schooljaar 2017/2018 deels andere leraren zijn geobserveerd dan in het schooljaar 2015/2016. Het is daarom onduidelijk of gevonden verschillen te maken hebben met een verbetering van – dan wel achteruitgang in – competenties, of dat de verschillen veroorzaakt worden door deelname van andere leraren aan het onderzoek.

Tot slot is in de vraaggesprekken na afloop van de observaties ingegaan op de kwaliteit van het onderwijs. De meeste leraren geven aan zichzelf sterk te vinden in de interpersoonlijke competentie (63% in het basisonderwijs en 79% in het voortgezet onderwijs). Op de vraag welke competentie de leraren minder goed beheersen, wordt vooral verwezen naar belemmeringen buiten de leraar, met name gebrek aan tijd en te grote groepen leerlingen. In het voortgezet onderwijs geeft een kwart van de docenten aan te weinig kennis te hebben om de ondersteuning te kunnen bieden die leerlingen nodig hebben. In het basisonderwijs wordt dit door een vijfde van de leerkrachten aangegeven. In het voortgezet onderwijs zegt bovendien een kwart van de geïnterviewde docenten moeite te hebben met differentiëren in de klas.

7. Ondersteuningsbehoeften van leerlingen

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk komt de zesde deelvraag in het onderzoek aan de orde:

6) *Welke problematiek speelt bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en hoe belastend is dat volgens de leraar?*

De leerkrachten en mentoren is verzocht voor maximaal vier – willekeurig te kiezen – leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep een zogeheten 'zorgprofiel' in te vullen. Hierbij is aangegeven dat het daarbij moet gaan om leerlingen …

- voor wie een ontwikkelingsperspectief (OPP) is opgesteld
- en/of voor wie een specifieke aanpak of extra hulp nodig is
- en/of die een specifiek probleem of een specifieke beperking hebben.

In paragraaf 7.2 gaan we in op de omvang van de groep leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, zoals ingeschat door de leerkrachten in het basisonderwijs en de mentoren in het voortgezet onderwijs. In paragraaf 7.3 gaan we in op hun problematiek en/of beperkingen, zoals aangegeven door de leerkrachten en de mentoren en in paragraaf 7.4 op de mate waarin de leerling als belastend wordt ervaren en op de mate waarin de leerkracht, dan wel mentor, van mening is tegemoet te kunnen komen aan hun ondersteuningsbehoeften.

7.2 Percentage leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

Basisonderwijs

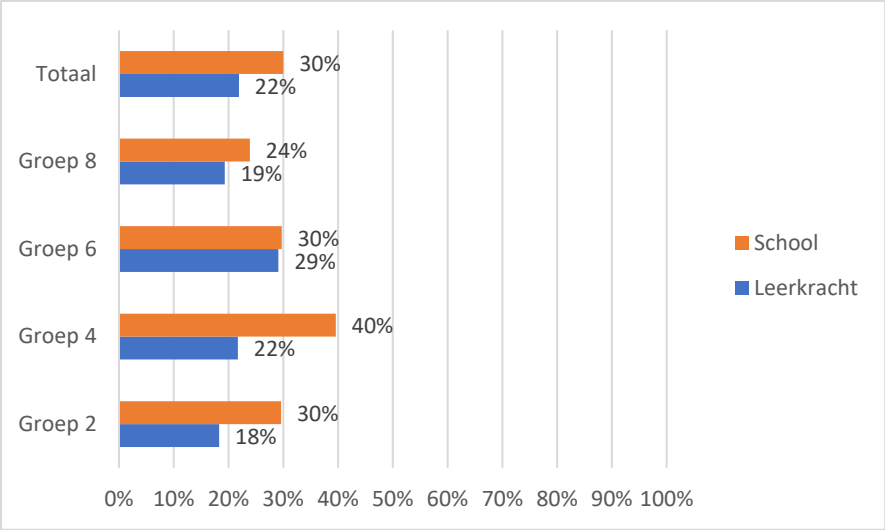
Voorafgaand aan de start van de dataverzameling is de contactpersonen van de deelnemende scholen verzocht een overzicht te geven van de leerlingen in de groepen die aan het onderzoek zouden deelnemen en daarbij aan te geven welke leerlingen extra ondersteuningsbehoeften hebben. Dit heeft een overzicht van 3386 leerlingen opgeleverd, waarvan 30% volgens de opgave door de school extra ondersteuningsbehoeften heeft. Dat wil overigens niet zeggen dat deze leerlingen allemaal extra ondersteuning krijgen. Uitgesplitst naar leerjaar is het percentage het hoogst in groep 4 (40%) en het laagst in groep 8 (24%) (zie figuur 7-1).

In de leerkrachtvragenlijst is gevraagd naar het totale aantal leerlingen in de groep en naar het aantal leerlingen in de groep met extra ondersteuningsbehoeften. Dit laatste varieert van 1 tot 28. Over de totale groep respondenten bezien gaat het gemiddeld om 5 leerlingen per groep (met een standaarddeviatie van 4.2). De mediaan is 4, dus bij de helft van de leerkrachten zijn er volgens de leerkracht 0 tot 4 leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de groep.

Gemiddeld heeft volgens de leerkrachten 21.9% van de leerlingen in hun groep extra ondersteuningsbehoeften (met een standaarddeviatie van 17.2). Dit percentage verschilt significant tussen leerjaren.[30] Het aandeel leerlingen dat volgens de leerkracht extra ondersteuningsbehoeften heeft, is met 29% het hoogst in groep 6 (zie figuur 7-1).[31] Dat komt dus niet overeen met de cijfers op basis van de opgave die de scholen hebben gedaan.

De vergelijking van de opgave door de school van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en de door de leerkracht gegeven inschatting van het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep laat zien dat leerkrachten het aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften aanzienlijk lager inschatten dan de opgave van de school. Het verschil is het grootst in groep 4.

Figuur 7-1 Percentage leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, naar inschatting van de school en de leerkrachten



Bij de eerste meting, in 2016, is op basis van de door de leerkrachten ingevulde zorgprofielen een schatting gemaakt van het percentage leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Die gegevens waren minder compleet dan de nu verzamelde gegevens. De gegevens hadden betrekking op 1208 leerlingen. Daarvan had 21% volgens de leerkracht extra ondersteuningsbehoeften.

Voortgezet onderwijs

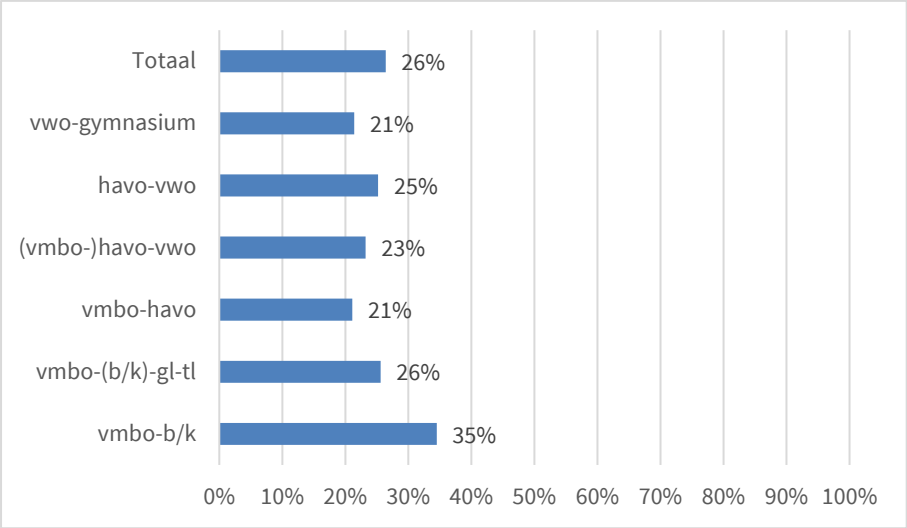
In het voortgezet onderwijs is de docenten niet naar het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas gevraagd, omdat de docenten aan meer klassen lesgeven. Evenals bij de basisscholen is wel aan de contactpersoon van de school gevraagd welke leerlingen extra ondersteuningsbehoeften hebben. De scholen hebben van 805 van de

30 F=4.73; p<.005; η2=.067.

31 Ter vergelijking: In de derde meting van het COOL-cohortonderzoek, in het schooljaar 2013/2014, schatten leerkrachten dat van een representatieve steekproef van ruim 12.154 leerlingen 21.5% een 'zorgleerling' was. Per leerjaar ging dat respectievelijk om 19% in groep 2, 25% in groep 5 en 20% in groep 8 (Driessen, Elshof, Mulder, & Roeleveld, 2015).

3141 leerlingen in de bij het onderzoek betrokken klassen aangegeven dat zij extra ondersteuningsbehoeften hebben. Dat is 26%. Er is op dit punt geen noemenswaardig verschil tussen leerjaar 1 en leerjaar 3. Er is wel een significant verschil naar onderwijstype.[32] In de beroepsgerichte afdelingen van het vmbo (vmbo-b, -k en kb) is het percentage het hoogst: 35%. In vmbo-havo en in vwo en gymnasium is het percentage het laagst: 21% (zie figuur 7-2).

Figuur 7-2 Percentage leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, naar inschatting van de school



7.3 Achtergrondkenmerken en extra ondersteuningsbehoeften

Voor de leerlingen in het basisonderwijs is nagegaan of er een significante samenhang is tussen het al dan niet hebben van extra ondersteuningsbehoeften en een aantal achtergrondkenmerken. Tabel 7-1 toont de resultaten. Jongens worden significant vaker door de school aangemerkt als leerling met extra ondersteuningsbehoeften dan meisjes. Van de jongens heeft 33% volgens de school extra ondersteuningsbehoeften en van de meisjes 23%. Daarnaast is er een significante samenhang met de opleiding van de ouders en met de leerlinggewichtsscore (die op de opleiding van de ouders gebaseerd is). Van de leerlingen van wie de vader en/of moeder minimaal vmbo-t of hoger met een diploma heeft afgesloten, heeft 26% volgens de school extra ondersteuningsbehoeften. Heeft de moeder alleen basisonderwijs of voortgezet speciaal onderwijs gevolgd, dan is het percentage met extra ondersteuningsbehoeften bijna de helft (46%).

Van de leerlingen in het voortgezet onderwijs heeft het onderzoek te weinig informatie over achtergrondkenmerken opgeleverd om na te gaan wat de samenhang is tussen extra ondersteuningsbehoeften en achtergrondkenmerken.

32 Chi2=32.99; p<.001.

Tabel 7-1 Achtergrondkenmerken en extra ondersteuningsbehoeften (basisonderwijs)

	Geen extra ondersteuningsbehoeften		Extra ondersteuningsbehoeften		Chi²	p
	N	%	N	%		
Geslacht						
• jongen	815	67%	393	33%	26.44	<.001
• meisje	903	77%	271	23%		
Opleiding vader						
• bao of vso	57	63%	33	37%	21.43	<.001
• pro of vmbo-b of -k	146	61%	93	39%		
• vmbo-t of hoger	1460	74%	513	26%		
Opleiding moeder						
• bao of vso	38	54%	32	46%	21.92	<.001
• pro of vmbo-b of -k	139	64%	77	36%		
• vmbo-t of hoger	1316	74%	454	26%		
Leerlinggewicht						
• 0.00	1569	73%	572	27%	21.15	<.001
• 0.30	74	61%	48	39%		
• 1.20	49	56%	39	44%		

7.4 Problematiek en beperkingen

Het eerste onderdeel van het zorgprofiel bestaat uit een lijst met 28 typen problematiek en beperkingen. Daarnaast was er de mogelijkheid om zelf informatie over niet in de lijst genoemde problematiek toe te voegen.

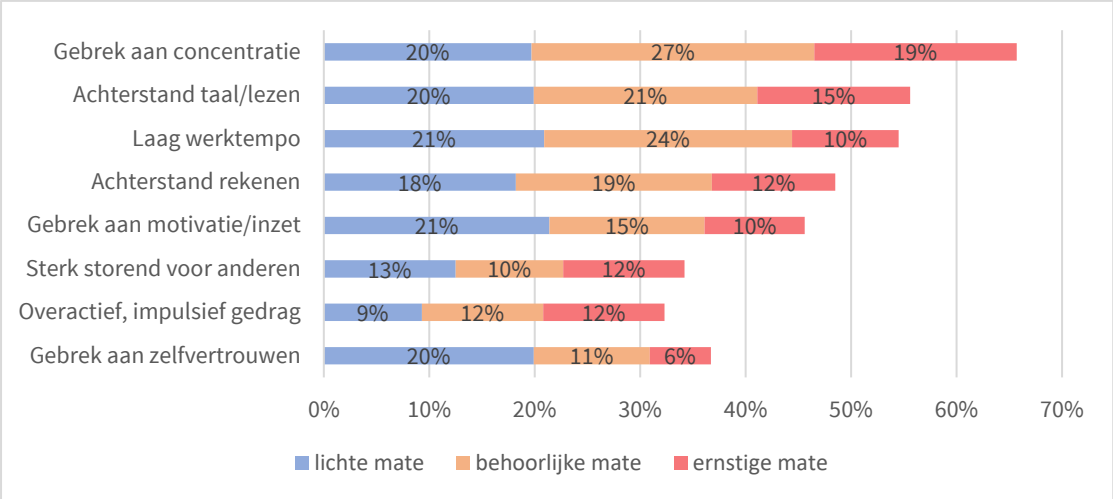
Basisonderwijs

Figuur 7-3 toont de tien meest genoemde soorten problematiek bij de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld. Het meest genoemde probleem is gebrek aan concentratie. Dat speelt bij 46% van deze leerlingen in behoorlijke of ernstige mate. Op de tweede plaats staat achterstand in taal/lezen (36%) en op de derde plaats een laag werktempo (34%). Daarna volgen achterstand in rekenen (31%) en gebrek aan motivatie/inzet (25%). Een compleet overzicht is opgenomen in tabel 7-1 in bijlage 7.

Op basis van de inschatting van de omvang en ernst van de problematiek is de variabele ‘zorgzwaarte’ berekend. Dit is de somscore over de 28 items, waarbij tevens rekening is gehouden met de mate waarin de problematiek volgens de leerkracht voorkomt (in lichte mate, in behoorlijke mate of in ernstige mate). De aldus verkregen score varieert van 1 tot

48, met een gemiddelde van 11.6 (en een standaarddeviatie van 7.7). [33] Bij 97% van de ingevulde zorgprofielen is er volgens de leerkracht sprake van meer dan één soort probleem of beperking. Bij 11% is bij meer dan tien soorten problematiek aangegeven dat deze minstens in lichte mate voorkomt bij de leerling in kwestie. Over de geclusterde items is berekend in welk percentage van de zorgprofielen is aangegeven dat sprake is van de desbetreffende problematiek. Daarbij is een vergelijking gemaakt met de eerste meting (zie figuur 7-4 en tabel 7-2 in bijlage 7).

Figuur 7-3 Aard en ernst van de meest genoemde soorten problematiek (percentages van 537 ingevulde zorgprofielen)

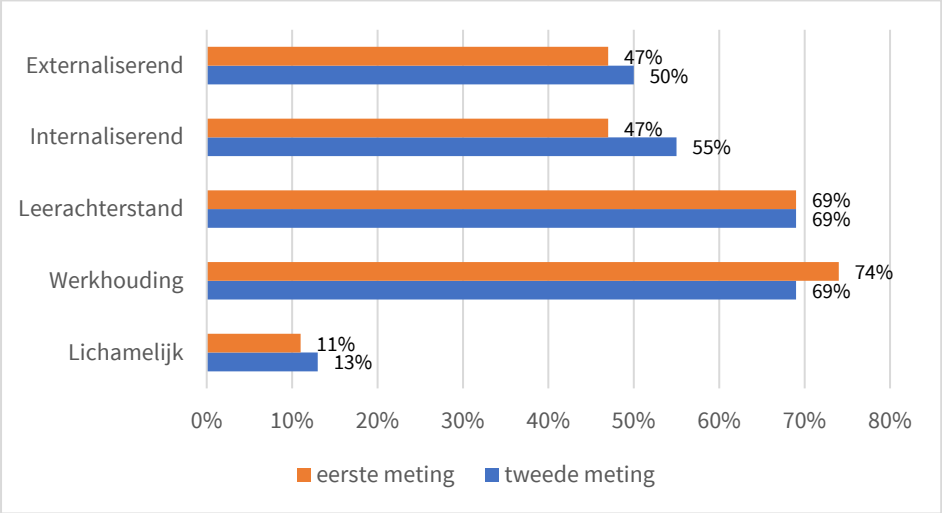


De mate waarin volgens de leerkrachten sprake is van de genoemde problematiek komt in grote lijnen overeen tussen de eerste en de tweede meting (zie figuur 7-4). In de tweede meting is er echter een significant hoger percentage internaliserende problematiek (47% bij de eerste en 55% bij de tweede meting)[34]. De overige verschillen bleken bij toetsing niet significant.

33 Deze kan in theorie variëren van 1 (één van de 28 soorten problematiek is in lichte mate aanwezig) tot 84 (alle 28 soorten problematiek zijn in ernstige mate aanwezig).

34 Chi2=4.29; p<.05.

Figuur 7-4 Problematiek; percentage van de ingevulde zorgprofielen in de eerste en tweede meting (n=256 en 537)

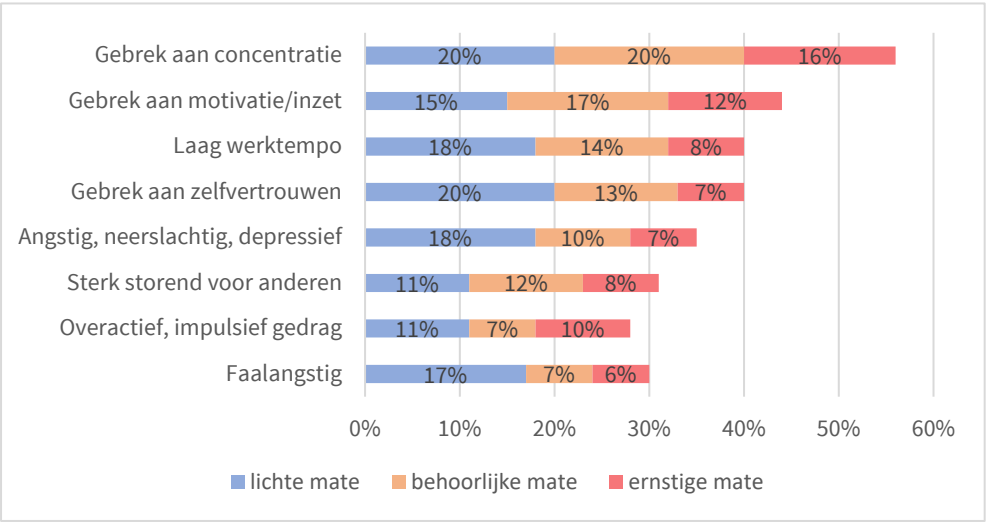


Voortgezet onderwijs

Figuur 7-5 toont de meest genoemde soorten problematiek in het voortgezet onderwijs en de ernst daarvan (zie ook tabel 7-6 in bijlage 7). Verreweg het meest genoemde probleem is gebrek aan concentratie. Dat is bij 36% van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld in behoorlijke of ernstige mate het geval. Daarna volgen gebrek aan motivatie/inzet (29%), laag werktempo (22%) en gebrek aan zelfvertrouwen (20%).

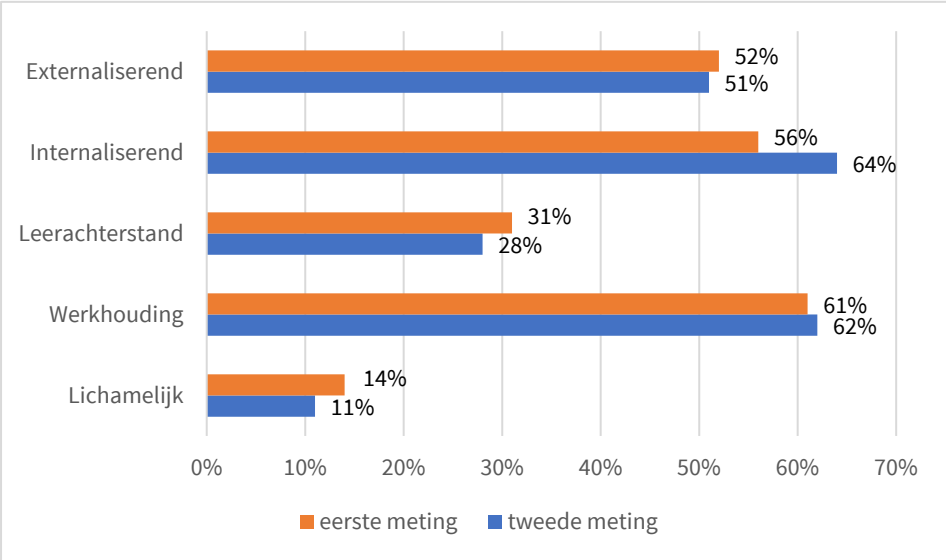
Bij 93 procent van de ingevulde zorgprofielen is er volgens de mentor sprake van meer dan één soort probleem of beperking. De zorgzwaarte over 28 items varieert van 1 tot 54; het gemiddelde is 10 (met een standaarddeviatie van 7.9).

Figuur 7-5 Aard en ernst van de meest genoemde soorten problematiek (percentages van 218 ingevulde zorgprofielen)



In vergelijking met de eerste meting is het aandeel leerlingen met internaliserende problematiek bij de tweede meting groter, respectievelijk 56% en 64%. Dit verschil is significant.[35] De overige soorten problematiek worden bij de tweede meting niet significant vaker of minder vaak genoemd dan bij de eerste meting (zie figuur 7-6 en tabel 7-7 in bijlage 7).

Figuur 7-6 Problematiek; percentage van de ingevulde zorgprofielen in de eerste en tweede meting (n=386 en 218)



7.5 Belasting voor leraar en klas

In het zorgprofiel is gevraagd hoe belastend de leerkracht of mentor de desbetreffende leerling vindt voor zichzelf en voor de medeleerlingen en in hoeverre de leerkracht of mentor vindt dat hij/zij de leerling onderwijs en de benodigde ondersteuning kan geven. Deze zes items zijn geclusterd in twee samengestelde variabelen (zie tabel 1-41 en 1-42 in bijlage 1)

Basisonderwijs

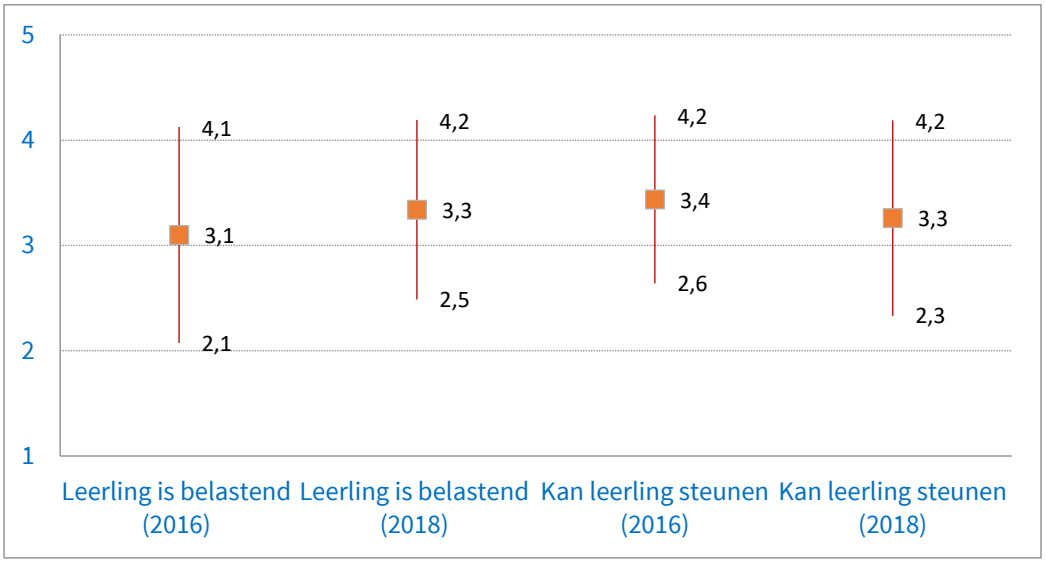
Figuur 7-7 laat zien dat de antwoorden op de vragen naar de mate waarin de leerling belastend is en de vragen naar de mate waarin de leerkracht de leerling onderwijs en ondersteuning kan bieden, gemiddeld iets voorbij het midden van de schaal liggen. Qua mogelijkheden van de leerkracht houdt dit een score tussen 'neutraal' en 'waar' in en qua belasting die de leerling vormt tussen 'niet weinig en niet sterk' en 'sterk'. Bij deze tweede meting zijn de leerkrachten significant minder positief over hun mogelijkheden om de in het zorgprofiel beschreven leerling onderwijs en de benodigde ondersteuning te geven dan bij de eerste meting het geval was.[36] Daarnaast worden de leerlingen voor wie een zorgprofiel

35 Chi2=3.97; p<.05.

36 F=7.02; p<.01; η2=.009.

is ingevuld, bij de tweede meting significant meer als belastend ervaren dan bij de leerlingen in de eerste meting het geval was.[37] (zie figuur 7-7).

Figuur 7-7 Mate waarin de leerling als belastend wordt ervaren en mate waarin de leerkracht aangeeft de leerling onderwijs en ondersteuning te kunnen geven (537 zorgprofielen)



Tabel 7-2 toont de correlaties tussen de problematiek, de mate waarin de leerling als belastend wordt ervaren en de mate waarin de leerkracht zelf inschat de leerling onderwijs te kunnen geven en de ondersteuning die de leerling nodig heeft. Daaruit blijkt dat leerlingen met externaliserende (gedrags)problematiek door de leerkracht als het meest belastend worden ervaren, gevolgd door leerlingen met een problematische werkhouding. Een leerachterstand of een lichamelijke beperking worden als relatief weinig belastend ervaren. Bij het geven van onderwijs en ondersteuning aan de leerling vormt een problematische werkhouding het grootste probleem, meer nog dan externaliserende problematiek.

Tabel 7-2 Correlaties tussen samengestelde/geclusterde variabelen uit het zorgprofiel en de mate van belasting door de leerling en de ondersteuningsmogelijkheden van de leerling door de leerkracht (n=537)

	Leerling is belastend	Kan leerling ondersteunen
Externaliserende problematiek	.63	-.31
Problematische werkhouding	.53	-.40
Internaliserende problematiek	.22	-.29
Leerachterstand	.13	-.29
Lichamelijke beperking	.09	-.11

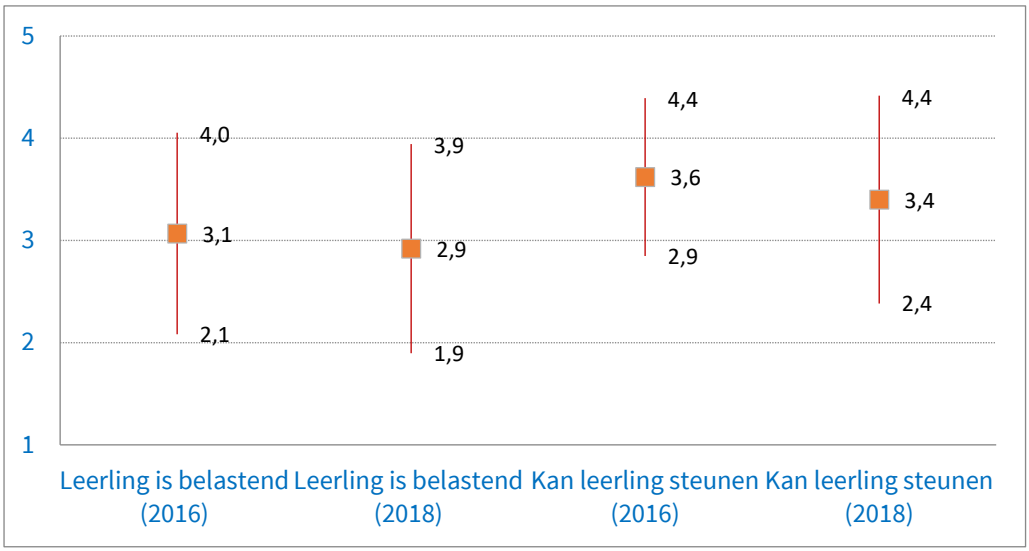
Toelichting: Pearson correlaties. Waarden ≥ .40 en ≤ -.40 zijn groen gearceerd.

37 F=11.94; p<.005; η2=.015.

Voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs ligt het gemiddelde bij de vraag naar de mate waarin de leerling voor wie het zorgprofiel is ingevuld belastend is, iets onder het midden van de schaal. Over hun mogelijkheden om de leerling onderwijs en de benodigde ondersteuning te bieden, laten mentoren zich beperkt positief uit (zie figuur 7-8). Uit de vergelijking met de eerste meting blijkt dat er geen significant verschil is in de mate waarin de leerling als belastend wordt ervaren, terwijl de mentoren in 2018 gemiddeld significant minder positief zijn over hun mogelijkheden om de leerling onderwijs en ondersteuning te geven.[38] (zie figuur 7-8).

Figuur 7-8 Mate waarin de leerling als belastend wordt ervaren en mate waarin de mentor aangeeft de leerling onderwijs en ondersteuning te kunnen geven; samengestelde variabelen; eerste en tweede meting (resp. 385 en 217 zorgprofielen)



Tabel 7-3 laat zien dat leerlingen met externaliserende (gedrags)problematiek en leerlingen met een problematische werkhouding in het voortgezet onderwijs doorgaans als het meest belastend voor de mentor en klasgenoten worden ervaren. Een problematische werkhouding is voor de mentor de grootste hindernis bij het geven van onderwijs en ondersteuning.

38 F=8.71; p<.005; η2=.014.

Tabel 7-3 Correlaties tussen samengestelde/geclusterde variabelen uit het zorgprofiel en de mate van belasting door de leerling en de ondersteuningsmogelijkheden van de leerling door de leerkracht (n=537)

	Leerling is belastend	Kan leerling ondersteunen
Externaliserende problematiek	.67	-.34
Problematische werkhouding	.65	-.46
Internaliserende problematiek	.20	-.18
Leerachterstand	.20	-.05
Lichamelijke beperking	.06	-.12

Toelichting: Pearson correlaties. Waarden ≥ .40 en ≤ -.40 zijn groen gearceerd.

7.6 Conclusies

In dit hoofdstuk kwam de zesde deelvraag in het onderzoek aan de orde: *Welke problematiek speelt bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en hoe belastend is dat volgens de leraar?*

Het percentage leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij deze tweede meting is vergelijkbaar met het percentage in de eerste meting. In het basisonderwijs is dat volgens de leerkrachten 21%. In het basisonderwijs zijn de meest genoemde problemen gebrek aan concentratie, een achterstand in taal/lezen en een laag werktempo. In het voortgezet onderwijs wordt gebrek aan concentratie eveneens het meest genoemd, gevolgd door gebrek aan motivatie/inzet, een laag werktempo en gebrek aan zelfvertrouwen.

Er zijn significant meer jongens op de basisschool die volgens de school extra ondersteuningsbehoeften hebben dan meisjes. Daarnaast hebben leerlingen met laagopgeleide ouders significant meer kans om als leerling met extra ondersteuningsbehoeften te worden aangemerkt. In het voortgezet onderwijs ontbrak het aan voldoende gegevens om dit te toetsen.

In de zorgprofielen die door leerkrachten in het basisonderwijs zijn ingevuld, is bij de tweede meting vaker melding gemaakt van internaliserende (sociaalemotionele) problematiek dan bij de eerste meting en minder vaak van een problematische werkhouding. In het voortgezet onderwijs is in vergelijking met de eerste meting eveneens vaker melding gemaakt van internaliserende problematiek.

De leerlingen in het basisonderwijs voor wie een zorgprofiel is ingevuld, worden door de leerkracht in het algemeen als tamelijk belastend ervaren, maar de leerkracht is tevens van mening tamelijk goed in staat te zijn de benodigde ondersteuning te geven. In het voortgezet onderwijs zijn de mentoren iets positiever over de mate waarin de leerling belastend is. Qua mogelijkheden die de mentor ziet om de leerlingen te ondersteunen is er weinig verschil met het basisonderwijs. Zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs worden leerlingen met externaliserende (gedrags)problematiek doorgaans als het meest belastend voor leerkracht of mentor en klas ervaren, gevolgd door leerlingen

met een problematische werkhouding. In het voortgezet onderwijs is dat nog sterker het geval dan in het basisonderwijs. Leerlingen met een problematische werkhouding leveren zowel voor de leerkracht in het basisonderwijs als voor de mentor in het voortgezet onderwijs de meeste problemen op bij het geven van onderwijs en ondersteuning aan die leerlingen.

Bij deze tweede meting zijn zowel de leerkrachten in het basisonderwijs als de mentoren in het voortgezet onderwijs significant minder positief over hun mogelijkheden om de in het zorgprofiel beschreven leerling onderwijs en de benodigde ondersteuning te geven dan bij de eerste meting het geval was. Qua belasting die de leerling volgens de mentor vormt, is er in het voortgezet onderwijs geen significant verschil tussen de eerste en de tweede meting. In het basisonderwijs wordt de beschreven leerling significant meer als belastend ervaren dan bij de leerlingen in de eerste meting het geval was.

8. Sociaalemotionele ontwikkeling van leerlingen

8.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden twee deelvragen besproken die de sociaalemotionele ontwikkeling van de leerlingen betreffen:

7) *In hoeverre verschillen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften van elkaar in sociaalemotionele ontwikkeling?*
8) *Is er een samenhang tussen randvoorwaarden op school-, leraar- en klasniveau en de sociaalemotionele ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?*

In paragraaf 8.2 komen de variabelen cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie aan de orde. In paragraaf 8.3 gaan we in op het welbevinden, waarbij vier samengestelde variabelen worden onderscheiden: welbevinden met de leerkracht of mentor, welbevinden met medeleerlingen, schoolwelbevinden en welbevinden met ouders. In paragraaf 8.4 wordt gezocht naar samenhangen en in paragraaf 8.5 worden de conclusies gepresenteerd. De data zijn afkomstig van de leerlingenvragenlijst, die is ingevuld door leerlingen in groep 6 en 8 van het basisonderwijs en in leerjaar 1 en 3 van het voortgezet onderwijs.

8.2 Cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie

De samengestelde variabele ‘cognitief zelfvertrouwen’ is gebaseerd op vijf items; de samengestelde variabele ‘taakmotivatie’ is op vier items gebaseerd (zie tabel 1-28 en 1-29 in bijlage 1).

Basisonderwijs

Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften scoren gemiddeld significant lager qua cognitief zelfvertrouwen dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften (zie tabel 8-1). Het gaat om een verschil van 0.2 op een schaal van 1 tot 5. Er is geen significant verschil tussen groep 6 en groep 8. Er is ook geen significant verschil tussen het cognitief zelfvertrouwen in de eerste en in de tweede meting.

Qua taakmotivatie is er geen significant verschil tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Wel is er hier een significant verschil naar leerjaar. Leerlingen van groep 8 laten een significant lagere gemiddelde taakmotivatie zien dan leerlingen van groep 6 (zie tabel 7-1 in bijlage 7).[39] Daarnaast is er een significant verschil tussen de eerste en de tweede meting.[40] Bij de tweede meting ligt de gemiddelde score bij taakmotivatie 0.12 hoger dan bij de eerste meting.

39 F=41.93; p<.001; η2=.020.

40 Bij de eerste meting is de gemiddelde score 4.09 (met een standaarddeviatie van .63); bij de tweede meting is dat 4.21 (met een standaarddeviatie van .59) (F=37.83; p<.001; η2=.009).

Tabel 8-1 Cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie; gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in groep 6 en groep 8

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Cognitief zelfvertrouwen	3.71	0.62	1514	3.51	0.64	554	40.91	<.001	.019
Taakmotivatie	4.22	0.59	1500	4.19	0.60	549	0.81	n.s.	.000

Toelichting: Score kan variëren van 1 (negatief) tot 5 (positief).

Voortgezet onderwijs

Bij de leerlingen in het voortgezet onderwijs verschilt het cognitief zelfvertrouwen significant tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Datzelfde geldt voor de taakmotivatie, maar daar spelen ook leerjaar en schoolniveau een significante rol.[41] In leerjaar 3 ligt het gemiddelde significant lager (zie tabel 7-6 in bijlage 7). Tabel 8-2 toont de resultaten voor de leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Bij beide variabelen scoort de groep zonder extra ondersteuningsbehoeften gunstiger. De resultaten zijn tamelijk positief. Bij taakmotivatie is er een significant verschil tussen de eerste en tweede meting, in het voordeel van de tweede meting. Het percentage verklaarde variantie is echter zeer klein, dus dit verschil mag als niet relevant worden beschouwd.[42]

Tabel 8-2 Cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie; gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Cognitief zelfvertrouwen	3.62	0.57	1975	3.47	0.62	655	33.21	<.001	.012
Taakmotivatie	3.93	0.56	1959	3.83	0.64	643	13.69	<.001	.005

Toelichting: Score kan variëren van 1 (negatief) tot 5 (positief).

8.3 Welbevinden

Op het gebied van welbevinden telt de leerlingenvragenlijst vier samengestelde variabelen: ‘welbevinden met de leerkracht/mentor’ (6 items), ‘welbevinden met medeleerlingen’ (6 items), ‘schoolwelbevinden’ (8 items) en ‘welbevinden met ouders’ (4 items) (zie tabel 1-30 tot en met 1-33 in bijlage 1).

41 Leerjaar: F=38.59, p<.001; schoolniveau: F=2.93, p<.05 (tweeweg-variantieanalyse).

42 Eerste meting: gemiddelde=3.87 (standaarddeviatie=0.58), tweede meting: gemiddelde=3.90 (standaarddeviatie=0.59); F=4.67, p<.05, η2=.001.

Basisonderwijs

Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften scoren significant lager dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften qua welbevinden met medeleerlingen en schoolwelbevinden. Bij welbevinden met de leerkracht en schoolwelbevinden is er een significant verschil tussen de resultaten van groep 6 en 8. Daarom worden de resultaten van groep 6 en 8 hier afzonderlijk gepresenteerd. Tabel 8-3 toont de gemiddelde scores voor groep 6 en tabel 8-4 toont de gemiddelden voor groep 8. Daaruit komt een positief beeld naar voren. De gemiddelde scores zijn het hoogst op het gebied van welbevinden met medeleerlingen en welbevinden met ouders. Daar liggen de gemiddelden hoger dan de score vier op een vijfpuntsschaal. Ondanks het feit dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften significant minder positief oordelen over hun welbevinden met medeleerlingen dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften, zijn ook hun gemiddelde scores hoog.

In groep 8 is de gemiddelde waardering van het welbevinden met de leerkracht en het schoolwelbevinden significant lager dan in groep 6 (zie tabel 7-1 in bijlage 7).[43]

Tabel 8-3 Welbevinden; gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in groep 6

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Welbevinden met leerkracht	3.86	0.68	742	3.77	0.72	316	3.52	n.s.	.003
Welbevinden met medeleerlingen	4.21	0.66	742	4.02	0.75	317	17.11	<.001	.016
Schoolwelbevinden	4.08	0.58	746	3.94	0.67	317	13.32	<.001	.012
Welbevinden met ouders	4.21	0.73	739	4.18	0.73	313	0.33	n.s.	.000

Toelichting: Score kan variëren van 1 (negatief) tot 5 (positief).

Er is geen significant verschil in gemiddelde scores bij de eerste en tweede meting op het gebied van welbevinden met de leerkracht en welbevinden met medeleerlingen. Bij de overige twee samengestelde variabelen (schoolwelbevinden en welbevinden met ouders) is geen vergelijking met de eerste meting mogelijk, omdat deze variabelen bij de eerste meting ontbraken.

43 Welbevinden met de leerkracht: F=21.26, p<.001, η2=.010; schoolwelbevinden: F=45.11, p<.001, η2=.021.

Tabel 8-4 Welbevinden; gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in groep 8

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Welbevinden met leerkracht	3.70	0.72	770	3.63	0.87	236	1.74	n.s.	.002
Welbevinden met mede-leerlingen	4.23	0.65	770	4.09	0.72	235	7.97	<.01	.008
Schoolwel-bevinden	3.90	0.61	770	3.73	0.68	236	13.23	<.001	.013
Welbevinden met ouders	4.19	0.68	765	4.17	0.71	235	0.09	n.s.	.000

Toelichting: Score kan variëren van 1 (negatief) tot 5 (positief).

Voortgezet onderwijs

Bij de vier samengestelde variabelen die betrekking hebben op welbevinden, zijn er significante verschillen tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften, tussen de twee leerjaren en naar onderwijstype. Hier is één uitzondering: welbevinden met ouders verschilt niet significant naar onderwijstype. Tabel 8-5 laat de resultaten zien van de leerlingen met en de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften.

Tabel 8-5 Welbevinden; gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in leerjaar 1 en 3

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Welbevinden met mentor	3.74	0.76	1976	3.63	0.86	655	10.29	<.005	.004
Welbevinden met mede-leerlingen	4.10	0.66	1976	3.90	0.74	655	41.77	<.001	.016
Schoolwel-bevinden	3.58	0.67	1976	3.47	0.69	655	12.95	<.001	.005
Welbevinden met ouders	4.15	0.72	1957	4.01	0.77	646	18.73	<.001	.007

Toelichting: Score kan variëren van 1 (negatief) tot 5 (positief).

In leerjaar 3 liggen de gemiddelde scores bij de vier variabelen op het gebied van welbevinden significant lager dan in leerjaar 1 (zie tabel 7-6 in bijlage 7).[44] In de verschillen tussen onderwijstypen is geen duidelijke trend te zien.[45] Op het gebied van welbevinden met de mentor en welbevinden met leerlingen zijn er significante verschillen tussen de eerste en de tweede meting. Evenals bij taakmotivatie gaat het ook hier om een zeer klein percentage verklaarde variantie en mogen we het verschil als niet relevant beschouwen.[46]

8.4 Samenhangen

Basisonderwijs

Tabel 8-6 toont de correlaties tussen de in dit hoofdstuk gepresenteerde samengestelde variabelen. Daaruit blijkt vooral een sterke samenhang tussen taakmotivatie, welbevinden met de leerkracht en welbevinden met medeleerlingen enerzijds en schoolwelbevinden anderzijds. Vervolgens zijn regressieanalyses uitgevoerd met als doel het achtereenvolgens voorspellen van welbevinden met leerkracht; welbevinden met medeleerlingen en schoolwelbevinden.

Tabel 8-6 Correlaties tussen samengestelde variabelen in de leerlingenvragenlijst; groep 6 en 8 basisonderwijs (n varieert van 2096 tot 2119)

	Cognitief zelfvertrouwen	Taakmotivatie	Welbevinden met leerkracht	Welbevinden met medeleerlingen	Schoolwelbevinden
Taakmotivatie	.34				
Welbevinden met leerkracht	.26	.34			
Welbevinden met medeleerlingen	.25	.20	.30		
Schoolwelbevinden	.32	.41	.48	.44	
Welbevinden met ouders	.21	.37	.32	.22	.27

Toelichting: Pearson correlaties. Waarden >.40 zijn groen gearceerd.

Om multilevelanalyses te kunnen uitvoeren, is een bestand gemaakt met data van 1607 leerlingen in 79 klassen (groep 6 en 8) in 37 scholen (minimaal 4 leerlingen per klas). Tabel 8-7 toont de resultaten voor het welbevinden met de leerkracht. Het nulmodel liet geen variantie tussen scholen zien, dus is gekozen voor twee niveaus: leerkracht/klas en leerling. Op leerlingniveau is de mening van de leerling over het didactisch handelen van de leerkracht de beste voorspeller van het welbevinden met de leerkracht. De op een na

44 Welbevinden met mentor: F=66.98, p<.001, $\eta 2$=.025; welbevinden met medeleerlingen: F=27.52, p<.001, $\eta 2$=.010; schoolwelbevinden: F=348.43, p<.001, $\eta 2$=.117; welbevinden met ouders: F=63.86, p<.001, $\eta 2$=.024.

45 Zo scoort schoolwelbevinden weliswaar gemiddeld het laagst in vmbo-bk (3.44), maar het hoogste gemiddelde (3.89) is te vinden bij havo-vwo en niet bij vwo / gymnasium.

46 Welbevinden met mentor: F=6.72, p<.05, $\eta 2$=.001; welbevinden met medeleerlingen: F=4.07, p<.05, $\eta 2$=.001.

beste voorspeller is het welbevinden met medeleerlingen, gevolgd door het welbevinden met ouders, de mening van de leerling over het klassenmanagement van de leerkracht , het cognitief zelfvertrouwen en de taakmotivatie van de leerling.

Van de ingevoerde variabelen op leerkracht-/klasniveau bleek alleen het aantal jaren onderwijservaring significant samen te hangen met het door de leerling ervaren welbevinden met de leerkracht, en dat in negatieve zin. Variabelen zoals attitudes, competenties en self-efficacy van de leerkracht hangen niet significant samen met het ervaren welbevinden. Leerlingen ervaren de relatie met de leerkracht dus gemiddeld als minder positief bij leerkrachten met meer onderwijservaring.

Tabel 8-7 Welbevinden met leerkracht; resultaten van multilevelanalyse (1607 leerlingen in 79 klassen in 37 basisscholen)

	Coëfficiënt	Standard error	t	p <
Leerlingniveau				
• didactisch handelen leerkracht	0.249	0.034	7.32	.001
• welbevinden met medeleerlingen	0.153	0.024	6.38	.001
• welbevinden met ouders	0.132	0.024	5.50	.001
• klassenmanagement leerkracht	0.179	0.039	4.59	.001
• cognitief zelfvertrouwen	0.115	0.026	4.42	.001
• taakmotivatie	0.116	0.031	3.74	.001
Leerkracht-/klasniveau				
• aantal jaren onderwijservaring	-0.006	0.002	-3.00	.005

Toelichting: De tabel toont significante variabelen in het eindmodel. Een overzicht van variabelen in de analyse is te vinden in tabel 8-2 in bijlage 8; een volledig overzicht van resultaten staat in tabel 8-3 in bijlage 8.

De tweede multilevelanalyse heeft betrekking op het voorspellen van het welbevinden met medeleerlingen. Er is in het nulmodel 1.3% variantie tussen scholen en 7.9% tussen klassen. Het schoolniveau is daarom in de verdere analyse buiten beschouwing gelaten.

Hier is de mening van de leerling over het klassenmanagement van de leerkracht de beste voorspeller van het welbevinden met de medeleerlingen, gevolgd door het welbevinden met de leerkracht en het cognitief zelfvertrouwen. Ook significant, maar met een minder sterke samenhang: leerjaar (hoger welbevinden in groep 8), welbevinden met ouders en het krijgen van extra hulp (minder welbevinden met medeleerlingen als de leerling extra hulp krijgt (zie tabel 8-8).

Tabel 8-8 Welbevinden met medeleerlingen; resultaten van multilevelanalyse (1607 leerlingen in 79 klassen in 37 basisscholen)

	Coëfficiënt	Standard error	t	p <
Leerlingniveau				
• klassenmanagement leerkracht	0.248	0.034	7.29	.001
• welbevinden met leerkracht	0.169	0.024	7.04	.001
• cognitief zelfvertrouwen	0.170	0.025	6.80	.001
• leerjaar	0.069	0.024	2.88	.01
• welbevinden met ouders	0.061	0.024	2.54	.05
• krijgt extra hulp	-0.034	0.014	-2.43	.05

Toelichting: De tabel toont significante variabelen in het eindmodel. Een overzicht van variabelen in de analyse is te vinden in tabel 8-4 in bijlage 8; een volledig overzicht van resultaten staat in tabel 8-5 in bijlage 8.

Voortgezet onderwijs

Tabel 8-9 toont de correlaties tussen de samengestelde variabelen. Evenals bij de basisschoolleerlingen is er vooral een sterke samenhang tussen taakmotivatie en welbevinden met de mentor enerzijds en schoolwelbevinden anderzijds.

Tabel 8-9 Correlaties tussen samengestelde variabelen in de leerlingenvragenlijst; leerjaar 1 en 3 voortgezet onderwijs (n varieert van 2601 tot 2631)

	Cognitief zelfvertrouwen	Taakmotivatie	Welbevinden met mentor	Welbevinden met medeleerlingen	Schoolwelbevinden
Taakmotivatie	.30				
Welbevinden met mentor	.20	.28			
Welbevinden met medeleerlingen	.18	.20	.21		
Schoolwelbevinden	.27	.42	.41	.37	
Welbevinden met ouders	.23	.36	.27	.23	.29

Toelichting: Pearson correlaties. Waarden >.40 zijn groen gearceerd.

Evenals bij de data van de leerlingen in het basisonderwijs zijn multilevelanalyses uitgevoerd om na te gaan welke variabelen de beste voorspelling geven van achtereenvolgens welbevinden met de mentor en welbevinden met medeleerlingen.

Het welbevinden met de mentor wordt het beste voorspeld door de opvattingen van de leerling over het didactisch handelen van de mentor, gevolgd door de opvattingen over het klassenmanagement van de mentor. Andere variabelen die significant positief samenhangen met het welbevinden met de mentor zijn het welbevinden met de ouders, het cognitief zelfvertrouwen en de taakmotivatie van de leerling. Ook als de leerling extra hulp krijgt, hangt dat positief samen met het welbevinden met de mentor. Op het niveau van de

mentor is er een positieve samenhang tussen de beschikbare faciliteiten voor leerlingen die zwak zijn en leerlingen die begaafd zijn (materiaal en ICT-voorzieningen) en het welbevinden met de mentor. Het aantal jaren onderwijservaring van de mentor hangt negatief samen met het welbevinden van de leerling met de mentor. Bij mentoren met veel onderwijservaring is het welbevinden van de leerling met de mentor dus gemiddeld geringer (zie tabel 8-10).

Tabel 8-10 Welbevinden met mentor; resultaten van multilevelanalyse (1356 leerlingen in 70 klassen)

	Coëfficiënt	Standard error	t	p <
Leerlingniveau				
• didactisch handelen mentor	0.388	0.040	9.70	.001
• klassenmanagement mentor	0.274	0.041	6.68	.001
• welbevinden met ouders	0.100	0.026	3.85	.001
• cognitief zelfvertrouwen	0.101	0.032	3.16	.005
• taakmotivatie	0.086	0.035	2.46	.05
• krijgt extra hulp	0.042	0.019	2.21	.05
Mentor-/klasniveau				
• faciliteiten (materiaal / ICT)	0.116	0.027	4.30	.001
• aantal jaren onderwijservaring	-0.006	0.002	-3.00	.005

Toelichting: De tabel toont significante variabelen in het eindmodel. Een overzicht van variabelen in de analyse is te vinden in tabel 8-7 in bijlage 8; een volledig overzicht van resultaten staat in tabel 8-8 in bijlage 8.

De volgende multilevelanalyse heeft betrekking op het welbevinden van de leerlingen in het voortgezet onderwijs met hun medeleerlingen. Uit het nulmodel blijkt dat de variantie tussen scholen 6.6% bedraagt en de variantie tussen mentoren 7.0% (tabel 8-10 in bijlage 8). Daarom is gekozen voor een model met drie niveaus.

Het welbevinden met medeleerlingen blijkt het beste te worden voorspeld door de mening van de leerling over het klassenmanagement van de mentor. Ook het welbevinden met de ouders en het cognitief zelfvertrouwen van de leerling hangen in positieve zin significant samen met het welbevinden met de medeleerlingen (zie tabel 8-11). Daarnaast zijn er ook variabelen op leerlingniveau die significant negatief samenhangen met het welbevinden met de medeleerlingen. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften laten een gemiddeld significant lager welbevinden met hun medeleerlingen zien dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Leerlingen die meer hulp willen, score significant lager qua welbevinden met medeleerlingen dan leerlingen die geen extra hulp willen.

Op het klas-/mentorniveau bleek één van de ingevoerde variabelen een significante voorspeller van het welbevinden met medeleerlingen. Dat welbevinden is gemiddeld geringer als de mentor een vrouw is, in vergelijking met een mentor die man is (zie tabel 8-11). De variantie tussen scholen kon niet worden verklaard door de samengestelde variabelen uit de vragenlijst voor ondersteuningscoördinatoren.

Tabel 8-11 Welbevinden met medeleerlingen; resultaten van multilevelanalyse (1356 leerlingen in 70 klassen in 28 scholen)

	Coëfficiënt	Standard error	t	p <
Leerlingniveau				
• klassenmanagement mentor	0.174	0.031	5.61	.001
• leerling wil meer hulp	-0.081	0.018	-4.50	.001
• leerling heeft extra ondersteuningsbehoeften	-0.170	0.041	-4.15	.001
• welbevinden met ouders	0.094	0.024	3.92	.001
• cognitief zelfvertrouwen	0.089	0.030	2.97	.005
Mentor-/klasniveau				
• mentor is vrouw	-0.134	0.060	-2.23	.05

Toelichting: De tabel toont significante variabelen in het eindmodel. Een overzicht van variabelen in de analyse is te vinden in tabel 8-9 in bijlage 8; een volledig overzicht van resultaten staat in tabel 8-10 in bijlage 8.

8.5 Conclusies

In dit hoofdstuk zijn resultaten van analyses gepresenteerd met als doel het beantwoorden van twee deelvragen. De eerste deelvraag luidde: *In hoeverre verschillen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften van elkaar in sociaalemotionele ontwikkeling?*

Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het basisonderwijs blijken bij een directe vergelijking met leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften significant lager te scoren qua cognitief zelfvertrouwen, welbevinden met medeleerlingen en schoolwelbevinden. Bij taakmotivatie, welbevinden met de leerkracht en welbevinden met ouders is het verschil niet significant. Verdere analyses laten zien dat het welbevinden met medeleerlingen vooral wordt verklaard door andere variabelen, waarbij de significante samenhang met extra ondersteuningsbehoeften verdwijnt.[47]

De vergelijking bij leerlingen in het voortgezet onderwijs laat significante verschillen tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften zien bij cognitief zelfvertrouwen, taakmotivatie, welbevinden met de mentor, welbevinden met medeleerlingen, schoolwelbevinden en welbevinden met ouders. Bij de verdere analyses, gericht op het welbevinden met de mentor, bleek eveneens dat het verschil tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften kan worden toegeschreven aan andere variabelen. Het welbevinden met medeleerlingen is in het voortgezet onderwijs echter wel mede afhankelijk van de vraag of de leerling extra ondersteuningsbehoeften heeft.

De tweede deelvraag luidde: *Is er een samenhang tussen randvoorwaarden op school-, leraar- en klasniveau en de sociaalemotionele ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?*

47 Bij cognitief zelfvertrouwen en schoolwelbevinden zijn geen verdere analyses uitgevoerd.

De multilevelanalyses op de data die in het basisonderwijs zijn verzameld, laten onvoldoende variantie tussen scholen zien om het schoolniveau in de analyses te betrekken. Verder laten de analyses geen significante samenhang zien tussen het welbevinden met de leerkracht en met medeleerlingen enerzijds en het al dan niet hebben van extra ondersteuningsbehoeften. Het welbevinden met de leerkracht hangt vooral af van de opvattingen van de leerling over het didactisch handelen van de leerkracht en het welbevinden met medeleerlingen. Op leerkrachtniveau werd alleen een significante (negatieve) samenhang gevonden met het aantal jaren onderwijservaring. Het welbevinden met medeleerlingen hangt in het basisonderwijs vooral samen met de opvattingen van de leerling over het klassenmanagement van de leerkracht, het welbevinden met de leerkracht en het cognitief zelfvertrouwen van de leerling. Hier was geen sprake van een significante samenhang met variabelen op leerkracht-/klasniveau.

In het voortgezet onderwijs wordt het welbevinden met de mentor het beste voorspeld door de opvattingen van de leerling over het didactisch handelen van de mentor, gevolgd door de opvattingen over het klassenmanagement van de mentor. Andere variabelen die een significante samenhang laten zien met het welbevinden met de mentor, zijn het welbevinden met de ouders, het cognitief zelfvertrouwen en de taakmotivatie van de leerling en het krijgen van extra hulp. Op het niveau van de klas / mentor is er een positieve samenhang tussen de beschikbaarheid van faciliteiten voor zwakke en voor begaafde leerlingen (materiaal en ICT-voorzieningen) en het welbevinden met de mentor en een negatieve samenhang tussen het aantal jaren onderwijservaring van de mentor en het welbevinden met de mentor.

Het welbevinden met medeleerlingen wordt het beste voorspeld door de opvattingen van de leerling over het klassenmanagement van de mentor. Daarnaast hangen het welbevinden met de ouders en het cognitief zelfvertrouwen van de leerling significant positief samen met het welbevinden met de medeleerlingen. Er is een significant negatieve samenhang tussen het welbevinden met medeleerlingen en het hebben van extra ondersteuningsbehoeften. Ook leerlingen die meer hulp willen, laten een gemiddeld significant lager welbevinden met hun medeleerlingen zien. Op mentorniveau blijkt het welbevinden met medeleerlingen gemiddeld geringer als de mentor een vrouw is, in vergelijking met een mentor die man is. Op schoolniveau was er weliswaar voldoende variantie om de school als afzonderlijk niveau in de analyse op te nemen, maar de beschikbare variabelen uit de vragenlijst voor ondersteuningscoördinatoren leverden geen aanknopingspunt om die variantie te verklaren.

9. Cognitieve ontwikkeling van leerlingen

9.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen centraal. Daarbij is het doel om de volgende twee deelvragen te beantwoorden:

9) *In hoeverre verschillen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften van elkaar in cognitieve ontwikkeling?*
10) *Is er een samenhang tussen randvoorwaarden op school-, leraar- en klasniveau en de cognitieve ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?*

In paragraaf 9.2 worden de resultaten van de in het kader van het Cito-leerlingvolgsysteem afgenomen toetsen in het basisonderwijs gepresenteerd. In paragraaf 9.3 komen de resultaten van het Cito-volgsysteem voortgezet onderwijs aan bod. In paragraaf 9.4 wordt nagegaan of er significante samenhangen met variabelen op leerling-, leraar-/klas- en schoolniveau zijn. De conclusies worden in paragraaf 9.5 gepresenteerd.

9.2 Toetsen basisonderwijs

Groep 2

Tabel 9-1 toont de toetsresultaten in groep 2 van de toets 'Rekenen voor kleuters' en van de toets 'Taal voor kleuters'. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften scoren bij beide toetsen significant lager dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Bij rekenen ligt de gemiddelde score van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften 12% lager en bij taal 16% lager. Het hebben van extra ondersteuningsbehoeften verklaart 12.3% van de variantie in de score bij rekenen en 16.8% van de variantie bij taal.

Tabel 9-1 Toetsresultaten groep 2 en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Rekenen	85.72	11.82	326	75.39	11.34	99	59.08	<.001	.123
Taal	66.47	9.89	326	55.87	10.43	100	85.72	<.001	.168

Groep 4, 6 en 8

De vaardigheidsscores van de toetsen uit het Cito-leerlingvolgsysteem van groep 4 tot en met 8 zijn door de jaren heen vergelijkbaar. Deze scores laten dan per leerling een doorgaande lijn zien, mits het om dezelfde toetsgeneratie gaat. De data omvatten bij 'Rekenen/wiskunde', 'Begrijpend lezen' en 'Spelling' toetsen van de tweede en toetsen van de derde generatie. Bij 'Rekenen/wiskunde' en 'Begrijpend lezen' zijn scores van toetsen van de derde generatie met het oog op de vergelijkbaarheid omgerekend naar scores van de

tweede generatie.[48] Tabel 9-2 laat de resultaten zien van de toets 'Rekenen/wiskunde' bij groep 4, 6 en 8. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften scoren in elk van deze groepen significant lager dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. In groep 4 ligt de gemiddelde score bij rekenen/wiskunde van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften 14.2% lager dan bij de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. In groep 6 en 8 is dat 8.4%. Het percentage verklaarde variantie ligt tussen 10% en 17%.

Tabel 9-2 Toetsresultaten 'Rekenen/wiskunde' en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Groep 4	58.52	14.01	440	50.23	16.88	188	40.64	<.001	.123
Groep 6	90.76	10.87	439	83.15	15.09	143	43.14	<.001	.168
Groep 8	115.41	10.87	340	105.77	13.46	89	49.88	<.001	.105

Bij de toets 'Begrijpend lezen' zijn de verschillen tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften eveneens in alle drie groepen significant (zie tabel 9-3). Uitgedrukt in percentages, zijn de verschillen groter dan bij rekenen/wiskunde: in groep 4 ligt de gemiddelde score bij de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften 28.3% lager dan bij de overige leerlingen; in groep 6 is dat 19.9% en in groep 8 is het 22%. Het percentage verklaarde variantie varieert van 5.3 tot 9.1.

Tabel 9-3 Toetsresultaten 'Begrijpend lezen' en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Groep 4	21.92	11.66	396	15.72	13.19	176	31.73	<.001	.053
Groep 6	37.65	10.45	435	30.16	12.07	148	52.35	<.001	.083
Groep 8	60.78	16.96	345	47.43	19.88	101	44.67	<.001	.091

Bij de woordenschattoets zijn er significante verschillen in gemiddelde score tussen de leerlingen met en de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften in groep 4 en 6. Het percentage verklaarde variantie is respectievelijk 8.3% en 5.1% (zie tabel 9-4). In groep 8 is het verschil net niet significant (p=.081). In groep 4 is het verschil in gemiddelde score tussen de onderscheiden groepen leerlingen 22.4%, in groep 6 is het 10.9% en in groep 8 is het 4%. Het lijkt er dus op dat de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften een deel van hun achterstand hebben ingelopen. Omdat het hier niet om een longitudinale vergelijking gaat, is dat echter niet met zekerheid te zeggen.

48 Hierbij kon gebruik worden gemaakt van een omrekenformule die Cito hanteert. Voor 'Spelling' is er geen omrekenformule. Daarom is 'Spelling' buiten beschouwing gelaten.

Tabel 9-4 Toetsresultaten 'Woordenschat' en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Groep 4	54.21	17.48	179	42.05	21.53	82	23.42	<.001	.083
Groep 6	76.55	14.98	182	68.23	16.52	56	12.58	<.001	.051
Groep 8	100.25	12.11	109	96.27	13.10	41	3.08	n.s.	.020

Tabel 9-5, tot slot, toont de resultaten bij de 'Drieminutentoets', ook bekend als de 'DMT'. Deze toets meet de vaardigheid in technisch lezen. Ook hier is het verschil in de gemiddelde score van de leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften in alle drie groepen significant. Het percentage verklaarde variantie ligt tussen 5.8 en 17.8. Het procentuele verschil tussen de gemiddelde scores van beide groepen is respectievelijk 22.1, 20.1 en 8.8. Evenals bij de woordenschattoets is het verschil dus het kleinst in groep 8.

Tabel 9-5 Toetsresultaten 'Drieminutentoets' (DMT; technisch lezen) en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

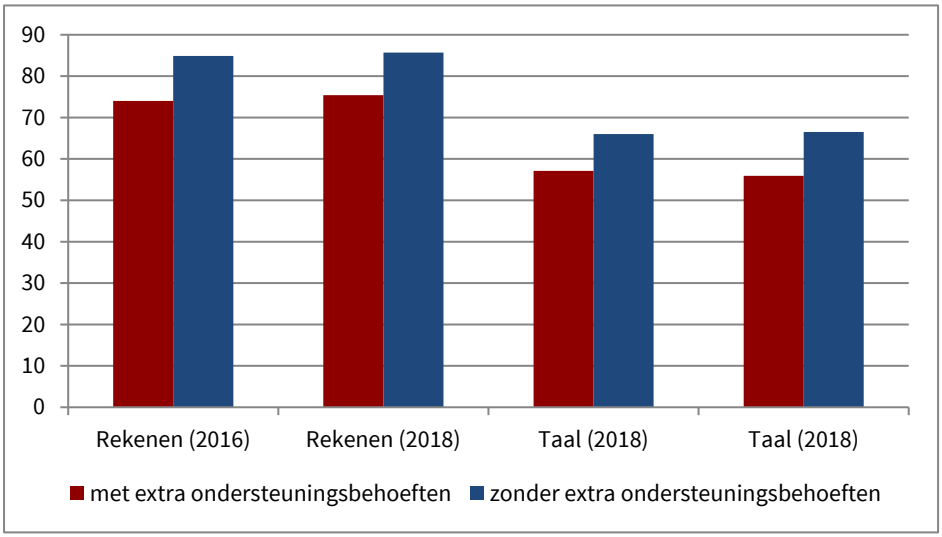
	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Groep 4	53.32	17.95	368	41.56	20.64	171	45.49	<.001	.078
Groep 6	84.51	15.99	241	67.51	18.87	108	75.15	<.001	.178
Groep 8	100.88	15.29	185	91.99	18.36	74	15.88	<.001	.058

Vergelijking met de eerste meting

Om een cross-sectionele vergelijking te maken tussen de toetsresultaten van deze meting en de toetsresultaten van de eerste meting, is een databestand gemaakt waarin de toetsen van de eerste en de tweede meting zijn gecombineerd, met daarbij tevens de informatie of het om een leerling met of zonder extra ondersteuningsbehoeften gaat. Tabel 9-1 tot en met 9-5 in bijlage 9 tonen de gemiddelde scores van de genoemde groepen leerlingen, per leerjaar. Daarbij zijn tevens de resultaten opgenomen van de variantieanalyses waarin is getoetst of er een significant verschil is tussen de gemiddelde scores van de beide metingen.

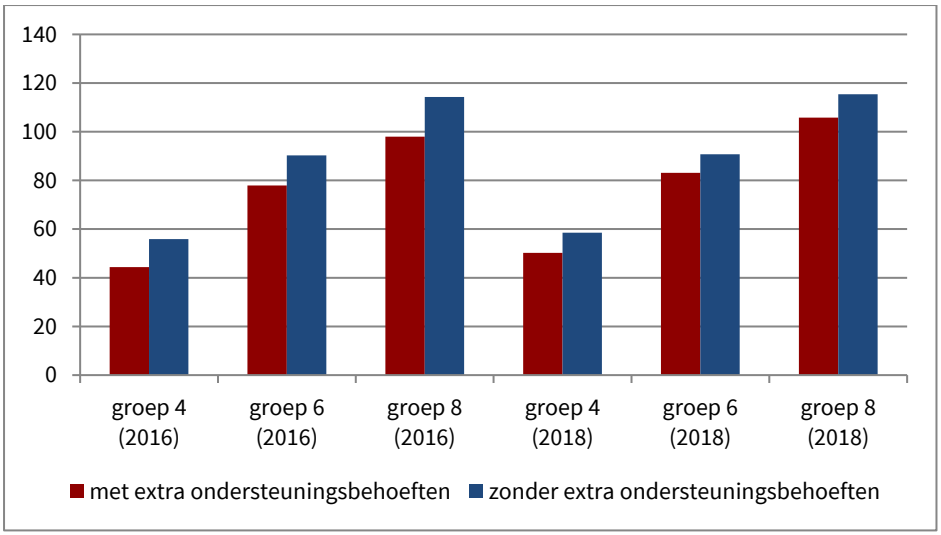
Figuur 9-1 tot en met 9-5 laten de gemiddelde scores zien die de leerlingen met en de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften bij de twee metingen behaalden bij de verschillende toetsen. Figuur 9-1 toont de resultaten bij de kleuters. Zowel bij 'Taal voor kleuters' als bij 'Rekenen voor kleuters' is er geen significant verschil tussen de gemiddelde scores bij de eerste meting en de gemiddelde scores bij de tweede meting.

Figuur 9-1 Toetsresultaten 'Rekenen voor kleuters' en 'Taal voor kleuters'; eerste en tweede meting



Figuur 9-2 toont de gemiddelde toetsresultaten voor de leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften bij 'Rekenen / wiskunde' in groep 4, 6 en 8 bij de eerste en de tweede meting.[49] De leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de genoemde groepen scoren bij de tweede meting significant hoger dan de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij de eerste meting deden (zie tabel 9-4 in bijlage 9). Voor de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften is dat alleen in groep 4 het geval.

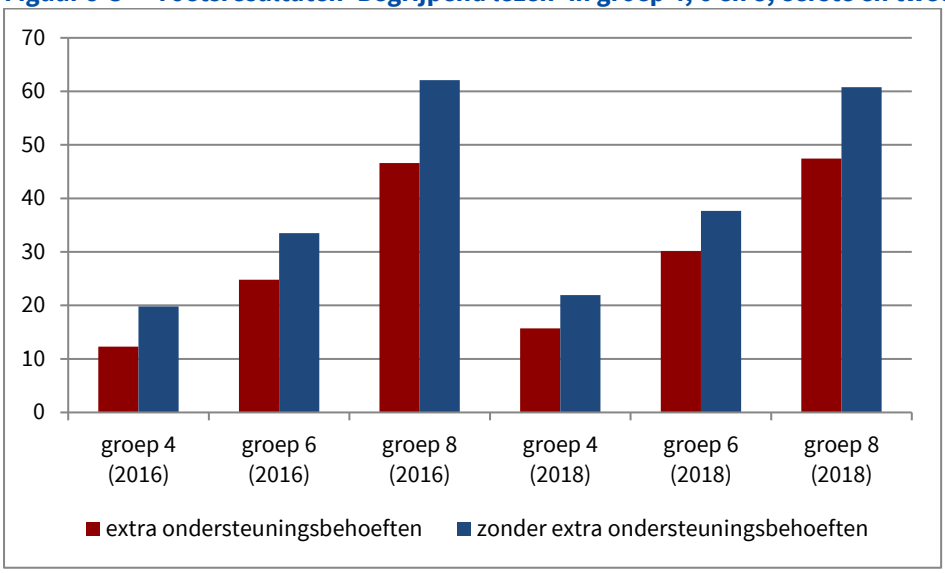
Figuur 9-2 Toetsresultaten 'Rekenen/wiskunde' in groep 4, 6 en 8; eerste en tweede meting



49 Bij 'Rekenen/wiskunde' en 'Begrijpend lezen' zijn scores van 3.0-toetsversies met behulp van een omzettingsformule van het Cito omgezet naar scores die vergelijkbaar zijn met scores ven de 2.0-toetsen. In het verslag van de eerste meting zijn bij 'Rekenen/wiskunde' in groep 4 de scores van de 3.0-toetsversie gepresenteerd en in groep 6 en 8 de scores van de 2.0-versie. Voor de hier gepresenteerde vergelijking zijn de scores van de eerste meting voor groep 4 via de omzettingsformule van het Cito teruggerekend naar 2.0-scores.

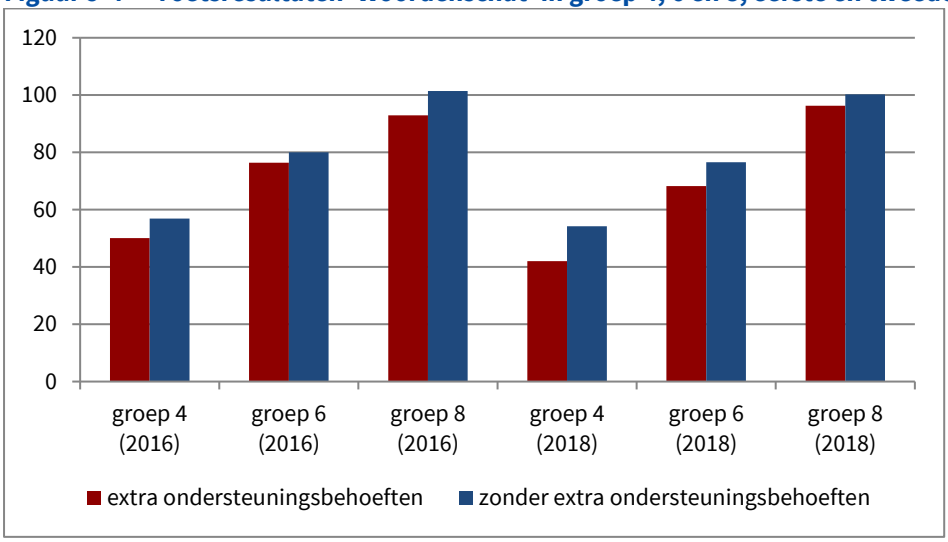
Figuur 9-3 laat de gemiddelde toetsresultaten zien voor de leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften bij 'Begrijpend lezen' in groep 4, 6 en 8 bij de eerste en de tweede meting.[50] Uit toetsing blijkt dat er alleen in groep 6 significante verschillen zijn tussen de beide metingen, zowel bij de leerlingen met als bij de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften (zie tabel 9-5 in bijlage 9). De resultaten bij de tweede meting zijn significant beter dan de resultaten bij de eerste meting.

Figuur 9-3 Toetsresultaten 'Begrijpend lezen' in groep 4, 6 en 8; eerste en tweede meting



Bij 'Woordenschat' (figuur 9-4) scoren de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften in groep 6 bij de tweede meting significant lager dan bij de eerste meting. De leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften scoren zowel in groep 4 als in groep 6 bij de tweede meting significant lager dan bij de eerste meting (zie tabel 9-3 in bijlage 9).

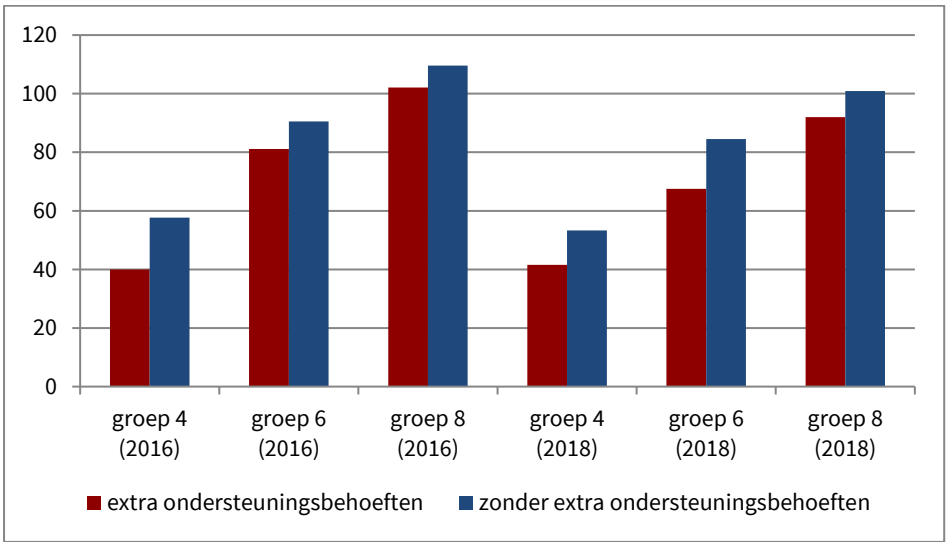
Figuur 9-4 Toetsresultaten 'Woordenschat' in groep 4, 6 en 8; eerste en tweede meting



50 Zie voetnoot bij 'Rekenen/wiskunde'.

Tot besluit toont figuur 9-5 de gemiddelde toetsresultaten bij de 'Drieminutentoets', oftewel 'DMT'. Bij deze toets scoren de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften gemiddeld significant lager bij de tweede meting dan de leerlingen bij de eerste meting. Bij de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften is datzelfde het geval in groep 6 en 8. De verschillen in groep 4 zijn niet significant bij de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften (zie tabel 9-3 in bijlage 9.

Figuur 9-5 Toetsresultaten 'Drieminutentoets' (DMT) in groep 4, 6 en 8; eerste en tweede meting



9.3 Toetsen voortgezet onderwijs

Er zijn toetsresultaten ontvangen van zes scholen. Deze betreffen 459 leerlingen, waarvan 149 met (33%) en 299 zonder extra ondersteuningsbehoeften. Van 12 leerlingen is niet bekend of zij extra ondersteuningsbehoeften hebben. Zoals in paragraaf 3.3 is aangegeven, worden de VVO-toetsen afgenomen in 22 van de 40 aan het onderzoek deelnemende vo-locaties. Bij 16 van deze 22 worden de toetsresultaten in het schooladministratiepakket ingevoerd. De scholen is verzocht een exportbestand met toetsresultaten te maken uit het schooladministratiepakket. Een aantal scholen weigerde dit in verband met de nieuwe privacywet, leverde geen gegevens ondanks een toezegging of leverde geanonimiseerde gegevens die niet konden worden gekoppeld aan de eerder verkregen informatie over extra ondersteuningsbehoeften. Daardoor waren er uiteindelijk bruikbare gegevens beschikbaar van niet meer dan zes vo-locaties.

Leerjaar 1

De volgende tabellen (9-6 t/m 9-8) tonen de toetsresultaten voor leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften in het eerste leerjaar, onderscheiden naar schooltype. Tabel 9-6 toont de gemiddelde scores bij 'Rekenvaardigheid' en 'Wiskunde', tabel 9-7 bij 'Nederlands' en 'Woordenschat' en tabel 9-8 bij 'Engels'.

In verband met het zeer kleine aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in havo en vwo waarvan toetsresultaten beschikbaar waren (respectievelijk 4 en 1), zijn de resultaten van havo en vwo niet in de tabellen opgenomen. Bij de toetsen 'vmbo bb/kb' en 'vmbo-gt' zijn er geen significante verschillen in gemiddelde scores tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften.

Tabel 9-6 Toetsresultaten 'Rekenvaardigheid' en 'Wiskunde' en resultaten van variantie-analyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Rekenvaar-digheid									
vmbo-bb/kb	124.60	13.35	40	123.12	13.18	49	0.27	n.s.	.003
vmbo-gt	141.05	16.52	64	141.15	15.29	26	0.00	n.s.	.000
Wiskunde									
vmbo-bb/kb	105.85	9.31	40	105.33	13.62	49	0.04	n.s.	.000
vmbo-gt	119.18	11.34	62	117.96	13.37	26	0.19	n.s.	.002

Tabel 9-7 Toetsresultaten 'Nederlands' en 'Woordenschat' en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Nederlands									
vmbo-bb/kb	128.43	10.84	40	124.83	12.57	48	2.01	n.s.	.023
vmbo-gt	138.53	13.93	64	136.35	13.01	26	0.47	n.s.	.005
Woorden-schat									
vmbo-bb/kb	135.85	13.66	40	134.41	14.34	48	0.23	n.s.	.003
vmbo-gt	146.44	16.80	64	146.96	16.19	26	0.03	n.s.	.000

Tabel 9-8 Toetsresultaten 'Engels' en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
vmbo-bb/kb	134.22	14.97	40	129.84	11.99	49	2.36	n.s.	.026
vmbo-gt	146.44	16.80	64	146.96	16.19	26	1.13	n.s.	.013

Leerjaar 3

In leerjaar 3 is geen toets 'vmbo bb/kb' afgenomen, maar afzonderlijke toetsen 'vmbo-bb' en vmbo-kb'. In verband met de kleine aantallen leerlingen per toets zijn de resultaten van beide toetsversies samengevoegd. Door het kleine aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het vwo blijven de vwo-toetsen buiten beschouwing. De vergelijking van de scores van leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften laat weinig significante verschillen zien. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het vmbo-bb of -kb scoren significant lager dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften bij rekenvaardigheid en bij Engels. De verschillen bij wiskunde, Nederlands en woordenschat zijn niet significant. Bij de leerlingen die de vmbo-gt-toets of de havo-toets maakten is er geen enkel significant verschil (zie tabel 9-9 t/m 9-11).

Tabel 9-9 Toetsresultaten 'Rekenvaardigheid' en 'Wiskunde' en resultaten van variantie-analyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Rekenvaardigheid									
vmbo-bb/kb	144.67	12.68	18	133.94	14.00	33	7.30	<.01	.130
vmbo-gt	146.71	14.54	35	148.83	22.32	12	0.14	n.s.	.003
havo	174.85	13.87	40	175.19	19.89	16	0.01	n.s.	.000
Wiskunde									
vmbo-bb/kb	111.17	13.50	18	107.97	12.43	33	0.73	n.s.	.015
vmbo-gt	132.26	14.72	35	137.33	20.49	12	0.87	n.s.	.019
havo	156.48	26.86	40	166.19	34.24	16	1.27	n.s.	.023

Tabel 9-10 Toetsresultaten 'Nederlands' en 'Woordenschat' en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
Nederlands									
vmbo-bb/kb	134.17	11.16	18	133.21	13.15	33	0.07	n.s.	.001
vmbo-gt	143.57	11.38	35	143.25	20.28	12	0.01	n.s.	.000
havo	157.92	11.96	40	160.71	22.03	17	0.38	n.s.	.007
Woordenschat									
vmbo-bb/kb	148.89	12.63	18	148.58	14.57	33	0.01	n.s.	.000
vmbo-gt	153.97	11.77	35	155.17	12.03	12	0.09	n.s.	.002
havo	171.11	10.68	19	170.83	11.61	8	0.06	n.s.	.002

Tabel 9-11 Toetsresultaten 'Engels' en resultaten van variantieanalyses; leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

	zonder extra ondersteuningsbehoeften			met extra ondersteuningsbehoeften			F	p	η^2
	gem.	std.dev.	n	gem.	std.dev.	n			
vmbo-bb/kb	148.78	14.63	18	138.42	14.14	33	2.36	<.05	.111
vmbo-gt	155.26	12.36	35	155.17	24.49	12	0.00	n.s.	.000
havo	164.48	13.28	40	165.35	16.12	17	0.05	n.s.	.001

In verband met het kleine aantal leerlingen waarvan toetsresultaten verkregen zijn, is geen vergelijking met de resultaten van de eerste meting gemaakt.

9.4 Samenhangen

Voor de beschikbare toetsgegevens is in de eerste plaats met behulp van regressieanalyses nagegaan in hoeverre een aantal leerlingkenmerken waarover gegevens beschikbaar waren, bijdragen aan het voorspellen van de toetsresultaten. Op de resultaten van het basisonderwijs zijn vervolgens multilevelanalyses uitgevoerd, om na te gaan of variabelen op klas-/leraarniveau en op schoolniveau een significante bijdrage leveren aan het voorspellen van de resultaten van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Voor het voortgezet onderwijs zijn geen multilevelanalyses uitgevoerd, in verband met de relatief kleine aantallen leerlingen en aangezien er nauwelijks significante verschillen in leerresultaten bleken te zijn tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. De keuze om voor het basisonderwijs zowel regressieanalyses als multilevelanalyses uit te voeren, is ingegeven doordat er bij de achtergrondgegevens van de leerlingen verhoudingsgewijs veel ontbrekende waarden zijn. Bij het invoeren van de achtergrondgegevens in multilevelanalyses zou dat tot te veel verlies aan data leiden.

Basisonderwijs

Aangezien het leerjaar bij de toetsen de beste voorspeller van de vaardigheidsscores is, zijn analyses voor verschillende leerjaren afzonderlijk uitgevoerd. Met het oog op het aantal mogelijke analyses, is hierbij een selectie gemaakt: 'Rekenen/wiskunde' in groep 4 en 8 en 'Begrijpend lezen' in groep 4 en 8. Er is gestart met regressieanalyses op de data op leerlingniveau.[51]

Tabel 9-12 laat zien dat de scores bij 'Rekenen/wiskunde' in groep 4 significant lager zijn bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, meisjes en leerlingen met lager opgeleide ouders. Ook in groep 8 scoren leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en leerlingen met lager opgeleide ouders significant lager. De significante samenhang met ge-

51 Hierbij zijn de volgende achtergrondvariabelen van de leerling als voorspellende variabelen ingevoerd: extra ondersteuningsbehoeften, geslacht, opleiding ouders (= gemiddelde van opleiding vader en opleiding moeder).

slacht is in groep 8 niet terug te vinden. Bovendien is de voorspellende waarde van de opleiding van de ouders kleiner dan bij de resultaten in groep 4 (zie tabel 9-13).

Tabel 9-12 Voorspellers op leerlingniveau van resultaten 'Rekenen/wiskunde' in groep 4; resultaten van lineaire regressieanalyse (n=550)

	B	Standard error	Beta	R^2 change	t	p <
Constante	40.661	4.845			8.39	.001
Extra ondersteuningsbehoeften	-8.557	1.352	-. 255	.048	-6.33	.001
Vrouw	-7.952	1.239	-.258	.069	-6.42	.001
Opleiding ouders	7.711	1.638	.186	.034	4.71	.001

Toelichting: Regressieanalyse volgens methode 'stepwise' (extra ondersteuningsbehoeften: 0/1; vrouw: 0/1; opleiding ouders: 1-3)

Tabel 9-13 Voorspellers op leerlingniveau van resultaten 'Rekenen/wiskunde' in groep 8; resultaten van lineaire regressieanalyse (n=329)

	B	Standard error	Beta	R^2 change	t	p <
Constante	106.454	4.088			26.04	.001
Extra ondersteuningsbehoeften	-8.477	1.609	-. 277	.081	-5.27	.001
Opleiding ouders	3.166	1.431	.116	.013	2.21	.05

Toelichting: Regressieanalyse volgens methode 'stepwise' (extra ondersteuningsbehoeften: 0/1; vrouw: 0/1; opleiding ouders: 1-3)

Bij 'Begrijpend lezen' in groep 4 is de opleiding van de ouders de beste voorspeller van de ingevoerde variabelen. Leerlingen met hoger opgeleide ouders halen gemiddeld significant hogere scores bij begrijpend lezen dan leerlingen met lager opgeleide ouders. Meisjes halen een significant hogere gemiddelde score dan jongens. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften halen een significant lagere gemiddelde score dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften (zie tabel 9-14). In groep 8 vormt het al dan niet hebben van extra ondersteuningsbehoeften de beste voorspeller van de score begrijpend lezen. Geslacht en opleiding ouders hebben minder voorspellende waarde dan in groep 4, zij het dat de samenhang met het toetsresultaat nog wel significant is (zie tabel 9-15).

Tabel 9-14 Voorspellers op leerlingniveau van resultaten 'Begrijpend lezen' in groep 4; resultaten van lineaire regressieanalyse (n=505)

	B	Standard error	Beta	R^2 change	t	p <
Constante	-1.123	4.106			-0.27	n.s.
Opleiding ouders	7.410	1.393	.224	.055	5.32	.001
Extra ondersteuningsbehoeften	-4.520	1.171	-. 165	.038	-3.86	.001
Vrouw	3.921	1.079	.155	.023	3.63	.001

Toelichting: Regressieanalyse volgens methode 'stepwise' (extra ondersteuningsbehoeften: 0/1; vrouw: 0/1; opleiding ouders: 1-3)

Tabel 9-15 Voorspellers op leerlingniveau van resultaten 'Begrijpend lezen' in groep 8; resultaten van lineaire regressieanalyse (n=336)

	B	Standard error	Beta	R^2 change	t	p <
Constante	43.617	6.097			7.15	.001
Extra ondersteuningsbehoeften	-11.600	2.388	-. 252	.071	-4.86	.001
Vrouw	4.842	1.960	.129	.019	2.47	.05
Opleiding ouders	5.065	2.140	.123	.015	2.37	.05

Toelichting: Regressieanalyse volgens methode 'stepwise' (extra ondersteuningsbehoeften: 0/1; vrouw: 0/1; opleiding ouders: 1-3)

Met het oog op het beantwoorden van de tweede deelvraag zijn multilevelanalyses uitgevoerd. Hiertoe zijn bestanden opgebouwd met toetsresultaten van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in groep 4, 6 en 8, data op leerkracht- en klasniveau en data op schoolniveau (zie tabel 9-1 en 9-3 in bijlage 9). De data van de verschillende leerjaren zijn samengevoegd om de analyse op een voldoende groot aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te kunnen uitvoeren. Aangezien leerjaar volgens de regressieanalyse de beste voorspeller van de toetsresultaten is, wordt dit als eerste variabele ingevoerd. Vervolgens worden andere variabelen toegevoegd om te toetsen of deze een significante toevoeging vormen.

Bij rekenen/wiskunde (zie tabel 9-16) is de samenhang van de gemiddelde toetsscore met het leerjaar duidelijk te zien. Leerjaar 4 scoort significant lager dan leerjaar 6 en leerjaar 8 scoort significant hoger. Op klasniveau blijkt er een significant negatieve samenhang tussen de resultaten van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften dat volgens de leerkracht in de klas zit. Daarnaast is er een significant positieve samenhang tussen de toetsscore rekenen/wiskunde en de beschikbaarheid van materiaal voor leerlingen die zwak en voor leerlingen die begaafd zijn in taal en/of rekenen. Op schoolniveau is er een omgekeerd significant verband met de scholingsbereidheid van het team, volgens de inschatting van de intern begeleider. Gemiddeld lagere scores bij rekenen/wiskunde van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften gaan samen met een grotere scholingsbereidheid (zie tabel 9-16).

Bij de resultaten van de toetsen in begrijpend lezen zijn er minder significante voorspellers. Er is geen significante variantie tussen scholen, dus na een eerste analyse is dat niveau buiten beschouwing gelaten. Afgezien van het leerjaar bleek ook hier het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas significant samen te hangen met gemiddeld lagere toetsresultaten bij de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (zie tabel 9-17).

Tabel 9-16 Toetsresultaten rekenen/wiskunde; leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in groep 4, 6 en 8; resultaten van multilevelanalyse (261 leerlingen in 36 klassen in 12 basisscholen)

	Coëfficiënt	Standard error	t	p <
Leerlingniveau				
• leerjaar 4	-37.393	2.431	-15.38	.001
• leerjaar 8	22.019	3.010	7.32	.001
Leerkracht-/klasniveau				
• aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas	-0.921	0.241	-3.82	.001
• materiaal taal/rekenen	6.062	1.777	3.41	.001
Schoolniveau				
• scholingsbereidheid van het team (volgens ib'er)	-7.036	2.396	-2.94	.005

Toelichting: De tabel toont significante variabelen in het eindmodel. Een overzicht van variabelen in de analyse is opgenomen in tabel 9-1 in bijlage 9, een volledig overzicht van resultaten in tabel 9-2 in bijlage 9. Leerjaar is als categorische variabele ingevoerd, met leerjaar 6 als referentiecategorie.

Tabel 9-17 Toetsresultaten begrijpend lezen; leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in groep 4, 6 en 8; resultaten van multilevelanalyse (292 leerlingen in 41 klassen)

	Coëfficiënt	Standard error	t	p <
Leerlingniveau				
• leerjaar 4	-15.713	2.812	-5.59	.001
• leerjaar 8	16.181	2.950	5.49	.001
Leerkracht-/klasniveau				
• aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas	-0.606	0.279	-2.17	.05

Toelichting: De tabel toont significante variabelen in het eindmodel. Een overzicht van variabelen in de analyse is opgenomen in tabel 9-3 in bijlage 9, een volledig overzicht van resultaten in tabel 9-4 in bijlage 9. Leerjaar is als categorische variabele ingevoerd, met leerjaar 6 als referentiecategorie.

Voortgezet onderwijs

Er zijn regressieanalyses uitgevoerd om na te gaan welke van de achtergrondvariabelen niveau[52], extra ondersteuningsbehoeften en geslacht significante voorspellers zijn van de toetsscores. Deze analyses zijn per leerjaar afzonderlijk uitgevoerd. Van de genoemde drie variabelen is niveau de beste voorspeller. Deze levert zowel in leerjaar 1 als in leerjaar 3 bij alle toetssoorten een significante bijdrage aan de voorspelling. Daarnaast speelt geslacht

52 Niveau in leerjaar 1: vmbo-bb/kb, vmbo-gt, havo, vwo; in leerjaar 3: vmbo-bb, vmbo-kb, vmbo-gt, havo, vwo.

een significante rol bij rekenvaardigheid. Meisjes scoren hier gemiddeld slechter dan jongens. In leerjaar 3 is geslacht ook bij wiskunde een significante voorspeller, zij het in beperkte mate. Meisjes scoren bij wiskunde gemiddeld significant lager dan jongens.[53]

9.5 Conclusies

Het doel van dit hoofdstuk was om twee deelvragen te beantwoorden. De eerste deelvraag luidde: *In hoeverre verschillen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften van elkaar in cognitieve ontwikkeling?*

Basisonderwijs

In het basisonderwijs behaalden de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften gemiddeld significant lagere gemiddelde scores dan de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften bij alle toetsen in alle groepen die aan het onderzoek deelnamen, met uitzondering van de woordenschattoets in groep 8. In groep 2 liggen de gemiddelden voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij rekenen 12% lager en bij taal 16% lager dan bij de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. In groep 4 is het verschil in gemiddelde score tussen de onderscheiden groepen leerlingen het grootst. Bij rekenen-wiskunde scoren leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften gemiddeld 14% lager, bij begrijpend lezen 28% en bij woordenschat en DMT 22%. Bij de DMT en bij begrijpend lezen scoren leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in groep 6 ook aanzienlijk lager dan de overige leerlingen (20%). De toets 'Begrijpend lezen' laat ook in groep 8 een groot verschil in gemiddelde zien voor de onderscheiden leerlinggroepen. De leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften scoren daar gemiddeld 22% lager. Daarmee is begrijpend lezen de vaardigheid waar de grootste verschillen te zien zijn tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften.

Voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs was het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften waarvan toetsresultaten beschikbaar waren te klein voor nadere analyse in havo in leerjaar 1 en vwo in leerjaar 1 en 3. In leerjaar 1 zijn er in het vmbo-bb/kb en het vmbo-gt geen significante verschillen in gemiddelde toetsscores tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. In het derde leerjaar scoren leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het vmbo-bb of -kb significant lager dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften bij rekenen en bij Engels. De verschillen bij wiskunde, Nederlands en woordenschat zijn niet significant. Bij de leerlingen die de vmbo-gt-toets of de havo-toets maakten is er geen enkel significant verschil.

53 In leerjaar 1 verklaart niveau 34% van de variantie in toetsresultaten in leerjaar 1 bij Nederlands, 30% bij woordenschat, 32% bij Engels, 45% bij rekenvaardigheid en 26% bij wiskunde. Geslacht voegt 4% aan verklarende waarde toe bij rekenvaardigheid. In leerjaar 3 verklaart niveau 41% van de variantie in toetsresultaten in leerjaar 3 bij Nederlands, 28% bij woordenschat, 43% bij Engels, 56% bij rekenvaardigheid en 43% bij wiskunde. Geslacht voegt 2% aan verklarende waarde toe bij rekenvaardigheid en 3% bij wiskunde.

De tweede deelvraag die we in dit hoofdstuk wilden beantwoorden, is: *Is er een samenhang tussen randvoorwaarden op school-, leraar- en klasniveau en de cognitieve ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?*

Basisonderwijs

Van de leerlingkenmerken 'extra ondersteuningsbehoeften', 'geslacht' en 'opleiding van de ouders' is nagegaan of deze een significante bijdrage leveren aan het voorspellen van de toetsscore bij rekenen/wiskunde en bij begrijpend lezen in groep 4 en in groep 8. In al deze gevallen scoren leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften gemiddeld lager dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Daarnaast scoren leerlingen met hoger opgeleide ouders in al deze gevallen significant hoger dan leerlingen met lager opgeleide ouders. De voorspellende waarde van de opleiding van de ouders is in groep 8 echter kleiner dan in groep 4. Meisjes scoren in groep 4 en groep 8 significant beter dan jongens bij begrijpend lezen. Net als de opleiding van de ouders is de voorspellende waarde van geslacht in groep 8 kleiner dan in groep 4. Daarnaast scoren meisjes bij rekenen/wiskunde in groep 4 significant slechter dan jongens. De voorspellende waarde voor de toetsscores van het al dan niet hebben van extra ondersteuningsbehoeften is zowel bij rekenen/wiskunde als bij begrijpend lezen in groep 8 groter dan in groep 4.

Vervolgens is in multilevelanalyses nagegaan of er variabelen op leerkracht-/klasniveau en/of schoolniveau zijn die een significante bijdrage leveren aan het voorspellen van de toetsresultaten van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Zowel bij rekenen/wiskunde als bij begrijpend lezen bleken de gemiddelde scores van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften significant lager naarmate er meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas zijn. Bij rekenen/wiskunde is er op het niveau van de leerkracht/klas een positieve samenhang tussen de toetsresultaten van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en de beschikbaarheid van (les)materiaal voor leerlingen die zwak en voor leerlingen die begaafd zijn in taal en/of rekenen. Daarnaast gaan gemiddeld lagere scores van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op schoolniveau samen met een significant grotere scholingsbereidheid van het team, naar inschatting van de intern begeleider.

Voortgezet onderwijs

Met behulp van regressieanalyses is nagegaan of niveau (onderwijssoort), extra ondersteuningsbehoeften en geslacht significante voorspellers zijn van de toetsscores in het voortgezet onderwijs. Zowel in leerjaar 1 als in leerjaar 3 is niveau de beste voorspeller, terwijl het al dan niet hebben van extra ondersteuningsbehoeften geen significante bijdrage levert aan het voorspellen van het toetsresultaat. Geslacht laat op enkele punten een significante samenhang zien. Meisjes scoren gemiddeld slechter dan jongens bij rekenvaardigheid in leerjaar 1 en 3 en bij wiskunde in leerjaar 3.

10. Conclusies en reflectie

10.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen beantwoord aan de hand van de conclusies uit de voorgaande hoofdstukken. De vergelijking tussen de twee metingen (onderzoeksvraag 5) bespreken we niet apart. Deze komt aan de orde bij de overige onderzoeksvragen. Tevens reflecteren we op de uitkomsten. Daar waar we verschillen noemen (tussen po en vo, tussen metingen, tussen groepen respondenten), of verbanden tussen variabelen, gaat het om significante verschillen/verbanden, op een paar uitzonderingen na. In verband met de leesbaarheid van dit hoofdstuk zijn gegevens over significantie, effectgroottes et cetera niet meer vermeld, we verwijzen hiervoor naar de voorgaande hoofdstukken.

10.2 Factoren die van belang zijn voor passend onderwijs

In hoeverre zijn gunstige voorwaarden aanwezig op school?

De eerste twee onderzoeksvragen van dit onderzoek zijn:

1) In welke mate zijn in scholen en bij leraren factoren zichtbaar die als gunstig worden beschouwd voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?
2) In hoeverre hangen gunstige voorwaarden op leraarniveau voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften samen met kenmerken van de leraar en met randvoorwaarden op school?

Voor het schoolniveau is daarvoor onderzocht hoe het staat met leiderschap, teamcultuur, professionaliseringsbeleid, beschikbare ondersteuning en faciliteiten. Voor het leraarniveau is daarvoor onderzocht hoe het staat met attitudes en competenties op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Verondersteld is daarbij dat er een samenhang is tussen attitudes en competenties van leraren en de schoolfactoren.

Schoolfactoren

We hebben gezien (hoofdstuk 4) dat zowel leraren als intern begeleiders (po) en ondersteuningscoördinatoren (vo) behoorlijk positief zijn over leiderschap, teamcultuur en professionaliseringsbeleid op hun school, wat betreft het onderwerp passend onderwijs. Intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren oordelen hierover nog wat positiever dan leraren. Mogelijk komt dit doordat zij wat dichter op het schoolbeleid zitten dan leraren en zich daardoor meer vereenzelvigen met het schoolbeleid. Verder zijn in het vo leraren over deze zaken minder positief dan leraren in het po. Waarschijnlijk heeft dat te maken met de schaalgrootte en de andere organisatie op vo-scholen, waardoor leraren een grotere afstand voelen tot het schoolbeleid en minder samenwerken in een team en gezamenlijk problemen oplossen.

In de vorige meting troffen we op deze onderwerpen vrijwel hetzelfde beeld aan, inclusief de genoemde verschillen tussen respondentgroepen en sectoren. Tussen de metingen zijn geen significante verschillen gevonden en we kunnen dus concluderen dat scholen zich tussen 2016 en 2018 op deze onderwerpen niet verder ontwikkeld hebben.[54]

Wat betreft de beschikbare ondersteuning in de school is gebleken (hoofdstuk 4) dat leraren in zowel po als vo het meest positief oordelen over de ondersteuning (adviezen, hulp) die zij krijgen van hun intern begeleider of ondersteuningscoördinator. Ze zijn ook positief over de ondersteuning van collega's, teamspecialisten en dergelijke, maar iets minder dan bij de intern begeleider of ondersteuningscoördinator. We zien ook hier een verschil tussen po en vo: in het po zijn leraren hierover meer tevreden. In het po zien we ook een verbetering ten opzichte van de vorige meting (met name wat betreft steun van de intern begeleider), in het vo is die er niet.

Kijken we naar beschikbaarheid van 'extra handen in de klas', in de vorm van een klassenassistent of extra leraar, dan zien we dat in het po ongeveer 40% van de leraren daarover kan beschikken (zij het niet altijd structureel of substantieel), maar dat deze vorm van ondersteuning in het vo veel minder voorkomt (circa 10%).

Verder verschillen leraren nogal van mening over hoe goed zij vanuit de eigen school ondersteund worden. In het po voelt bijna een kwart zich goed of uitstekend ondersteund en bijna een derde voelt zich matig of onvoldoende ondersteund (de rest er tussenin). In het vo is die verhouding een derde-een derde. Zowel in het po als vo is er (bij een duidelijke meerderheid van de leraren) behoefte aan meer ondersteuning op het gebied van gedrags- en sociaalemotionele problemen van leerlingen. In het po bestaat die wens ook voor omgaan met leerproblemen, in het vo zien we dat vrijwel niet.

Als het gaat om ondersteuning door externe partijen, dan blijkt dat de ondersteuning vanuit samenwerkingsverbanden gemiddeld positief wordt gewaardeerd, zij het hoger in het po dan in het vo (oordeel van intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren, niet van leraren). Dit betreft het bieden van diagnostische ondersteuning, het bieden van ondersteuning aan de leraren en de aanwezigheid van voldoende bovenschoolse voorzieningen. In het po is die waardering ook significant toegenomen tussen de eerste en de tweede meting. In het vo is er een lichte, maar niet significante toename. Blijkbaar bereikt het samenwerkingsverband de basisscholen beter dan twee jaar geleden. Er is ook gevraagd naar ondersteuning vanuit de jeugdhulp, die wordt zowel in po als vo lager gewaardeerd dan die vanuit het samenwerkingsverband. Dit beeld stemt overeen met andere onderzoeksprojecten uit het evaluatieprogramma passend onderwijs, te weten de Monitor scholen[55], de Monitor

54 Op basis van cross-sectionele vergelijking van twee steekproeven die elk representatief zijn qua achtergrondkenmerken.

55 Ledoux, G., Smeets, E., & Weijers, D. (2019). *Monitor Scholen. Passend onderwijs in het primair, voortgezet en speciaal onderwijs*. Amsterdam/Nijmegen: Kohnstamm Instituut/KBA Nijmegen.

samenwerkingsverbanden[56] en een tweetal onderzoeken naar de relatie tussen onderwijs en jeugdhulp.[57]
Een andere variabele op schoolniveau zijn de faciliteiten waarover men kan beschikken, zoals extra lesmateriaal en ICT-voorzieningen ten dienste van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In het po vinden leraren gemiddeld die faciliteiten redelijk tot goed aanwezig, in het vo is het oordeel lager (matig aanwezig). Het meest kritisch is men over de ICT-voorzieningen. In het po vindt men die voorzieningen zelfs minder goed dan bij de eerste meting, hetgeen opmerkelijk is, omdat het niet aannemelijk is dat het niveau van deze voorzieningen daadwerkelijk achteruitgaat. Mogelijk is er een grotere discrepantie ontstaan tussen wensen en feitelijke voorzieningen op dit gebied. Verder valt op dat ook hier de spreiding in antwoorden groot is. Dat geldt ook voor de vraag naar de beschikbaarheid van programma's en methodieken (zoals faalangsttrainingen en anti-pestprogramma's).

Samenhang tussen schoolfactoren

In het po is er een duidelijke positieve samenhang tussen oordelen van leraren over de schoolleiding, de teamcultuur, het professionaliseringsbeleid op school en de ondersteuning die de leraar ervaart. Met andere woorden, leraren voelen zich beter ondersteund in scholen waar (volgens henzelf) deze condities meer aanwezig zijn. In het vo hangt de mate waarin de leraar zich op school ondersteund voelt vooral samen met de ondersteuning door de ondersteuningscoördinator, de beschikbare faciliteiten en het professionaliseringsbeleid. Leiderschaps- en teamfactoren doen er hier wat minder toe. Verder zien we zowel in het po als in het vo dat er weinig overeenstemming is in opvattingen van leraren enerzijds en intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren anderzijds over het professionaliseringsbeleid op school. Dergelijke verschillen van perspectief hebben we al vaker aangetroffen, het geeft aan dat er met verschillende 'blik' gekeken wordt.

In het po valt op dat er geen verband is tussen de mate waarin de intern begeleider aangeeft voldoende tijd te hebben voor de ondersteunende taken en de waardering die de leraren geven voor de ondersteuning door de intern begeleider. Dit suggereert dat die waardering van leraren meer te maken heeft met de kwaliteit van de ondersteuning en/of de kwaliteit van de relatie dan met de hoeveelheid tijd die in de ondersteuning wordt gestoken. In het vo zien we hetzelfde beeld.

Samenvattend

Op schoolniveau zijn de condities voor passend onderwijs in redelijke mate aanwezig. Dat geldt het meest voor leiderschap, teamcultuur, professionaliseringsbeleid en ondersteu-

56 Aarsen, E. van, Suijkerbuijk, A., Eck, P. van, Weijers, M. & Walraven, M. (2019). *Monitor samenwerkingsverbanden 2018. De voortgang van passend onderwijs in 2018 volgens leidinggevenden.* Utrecht: Oberon.

57 Smeets, E., & Van Veen, D. (2018). *Samenwerking tussen onderwijs, gemeenten en jeugdhulp. Onderzoek naar succesfactoren in praktijkvoorbeelden*. Nijmegen: KBA Nijmegen.
Van der Grinten, M., Walraven, M., Kooij, D., Bomhof, M. (Oberon), Smeets, E., & Ledoux, G. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting onderwijs en jeugdhulp.* Utrecht/Nijmegen/Amsterdam: Oberon/KBA/Kohnstamm Instituut.

ning van leraren door hun intern begeleider of ondersteuningscoördinator. Deze factoren hangen ook onderling samen. Over overige vormen van ondersteuning, intern en extern, en over beschikbaarheid van faciliteiten zijn de meningen (van leraren) nogal verdeeld. Bij de meeste condities geldt dat het oordeel hierover in het po gunstiger uitvalt dan in het vo. Verder zien we weinig verschillen in uitkomsten met de vorige meting, dus weinig voor- of achteruitgang in het niveau van de condities. Uitzonderingen zijn de steun die leraren ondervinden van hun intern begeleiders in het po (nu meer dan bij de eerste meting) en de steun die geboden wordt vanuit het samenwerkingsverband, volgens intern begeleiders (eveneens nu meer dan bij de eerste meting, eveneens alleen in het po).

In hoeverre zijn gunstige voorwaarden aanwezig bij leraren?

Belangrijke voorwaarden op het niveau van leraren zijn dat leraren positief staan tegenover de aanwezigheid van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas (positieve attitude), dat zij die niet als (te) belastend ervaren en dat zij vertrouwen hebben in eigen kunnen. Daarnaast zijn feitelijke competenties van belang, op verschillende aspecten van het leraarsvak (zie hoofdstuk 2).

Wat betreft de attitudes van leraren tegenover passend onderwijs is gebleken dat die maar matig positief zijn (met een gemiddelde score van 3.3 op een vijfpuntsschaal in zowel po als vo, zie hoofdstuk 5). Dat komt vooral doordat veel leraren aangeven dat ze werkdruk ervaren door de aanwezigheid van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun klas(sen), dat ze het gevoel hebben dat ze zelf als leraar tekort schieten en dat andere leerlingen in de klas te weinig aandacht krijgen. Stellingen hierover worden breed ondersteund. Positief aan passend onderwijs vindt men vooral dat hierdoor meer kinderen in hun eigen omgeving kunnen blijven/naar een reguliere school kunnen gaan. Er zijn wat dit betreft geen significante verschillen tussen po en vo. Omdat deze vragen in de eerste meting niet op identieke wijze gesteld zijn, is geen vergelijking met de vorige meting mogelijk.

Gezien de uitkomsten over ervaren werkdruk, zijn de resultaten over ervaren belasting extra relevant. In hoeverre voelen leraren zich zwaar belast of overbelast door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften? Op dit punt is gebleken dat er vooral sprake is van een grote spreiding: een substantieel deel van de leraren, maar wel een minderheid (39% in het po en 30% in het vo) voelt zich zwaar belast, maar voor eveneens een substantiële minderheid (22% in het po en 29% in het vo) geldt dat dit niet het geval is. De overall score voor belasting ligt boven het schaalmidden (3.6 in het po en 3.4 in het vo op een vijfpuntsschaal). We zien dus forse verschillen tussen leraren, maar gemiddeld is het oordeel dat de belasting tamelijk zwaar is. Ook bij deze vragen is geen vergelijking met de vorige meting mogelijk, door een andere wijze van bevragen.

Wat betreft vertrouwen in eigen kunnen is gebleken dat dit gemiddeld matig positief is, volgens de leraren in po en vo. Gevraagd is hier hoe goed leraren in staat zijn om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in te passen in het eigen onderwijs en hen te bieden wat ze nodig hebben. Intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren zijn hier positiever over dan de leraren zelf (aan hen is gevraagd hoe goed de school hiertoe in

staat is) en de beide oordelen hangen niet significant samen. Deze variabele is wel op identieke wijze onderzocht in beide metingen. Bij intern begeleiders en ondersteuningscoordinatoren is er geen verschil in oordeel tussen de eerste en de tweede meting, maar bij leraren wel: zij beoordelen hun eigen kunnen op dit punt lager in de tweede meting.
Dat staat in contrast met het oordeel dat leraren hebben over hun eigen competenties in het algemeen (mate van self-efficacy, los van wat nodig is voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften). Zowel in po als vo schatten zij hun eigen instructievaardigheid en vaardigheid in klassenorganisatie en in het motiveren van leerlingen zeer positief in. De gemiddelden zijn hoger dan 7 op een schaal van 1 tot 9 en de spreiding is klein (in het vo wel iets groter dan in het po). Dit was ook in de eerste meting al het beeld, dus we zien hier geen voor- of achteruitgang. Ook de intern begeleiders en de ondersteuningscoördinatoren zijn positief over de algemene competenties van leraren in hun team, maar bij hen zien we wat sterkere spreiding in het oordeel.

Samenhangen

Gezien deze uitkomsten is het niet verrassend dat er geen significant verband is aangetroffen tussen self-efficacy enerzijds en de variabelen die specifiek gaan over onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften anderzijds. Die specifieke variabelen hangen wel onderling duidelijk samen: negatievere attitudes gaan samen met een sterker gevoel van belasting en minder vertrouwen in eigen kunnen, en omgekeerd. Dit geldt voor zowel po als vo.

Uit verdere analyses is gebleken dat in het po enkele schoolfactoren er toe doen voor de mate waarin leraren zich in staat voelen ondersteuning te bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Naarmate leraren zich meer ondersteund voelen door collega's, achten ze zichzelf hiertoe meer in staat, en op scholen waar het professionaliseringsbeleid minder goed is, achten ze zichzelf minder goed hiertoe in staat. Voor de mate waarin de leraar zich belast voelt door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften leveren schoolfactoren geen verklaring. In het vo zien we ook een samenhang met professionaliseringsbeleid en daarnaast met faciliteiten. Teamcultuur laat in het vo geen significante samenhang zien. In het po is er een negatief verband: een hogere score op teamcultuur gaat samen met het gevoel bij leerkrachten minder goed in staat te zijn ondersteuning te kunnen bieden. Daarbij betekent een hoge score bij teamcultuur dat er meer overleg in het team is van de aanpak van problemen en meer wordt gesproken over knelpunten en oplossingen. Op leraarniveau is er zowel in po als vo een verband tussen self-efficacy en de mate waarin de leraar zich in staat voelt ondersteuning te bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Er is ook onderzocht of het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas in het basisonderwijs er toe doet voor de mate waarin de leraar zich belast voelt en zich in staat voelt om de gewenste ondersteuning te bieden. Gebleken is dat dit *niet* het geval is. Het is dus niet zo dat meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas leiden tot meer belasting en/of minder kunnen ondersteunen.
Een andere interessante bevinding is dat vrouwen zich gemiddeld minder belast voelen door het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en leraren met

meer onderwijservaring zich gemiddeld sterker belast voelen dan leraren met minder onderwijservaring. *Verder voelen leraren in het voortgezet onderwijs zich gemiddeld minder zwaar belast als zij op een school werken waar de scholingsbereidheid bij leraren groter is.*

Behalve naar attitudes en competenties is ook gekeken naar wat leraren feitelijk doen (welke 'interventies' ze plegen) in hun onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Gebleken is (zie hoofdstuk 6) dat in het po tal van manieren met regelmaat worden toegepast om aan te sluiten bij zwakkere leerlingen, waaronder het geven van individuele uitleg of hulp, het geven van extra instructie in de groep, het aanpassen van de hoeveelheid materiaal of opdrachten, het lesgeven in niveau- of instructiegroepen en het aanpassen van het tempo. In het voortgezet onderwijs wordt er aanzienlijk minder gedaan om aan te sluiten bij zwakkere leerlingen. Hier wordt het geven van individuele uitleg of hulp het meest genoemd. Manieren om aan te sluiten bij excellente leerlingen worden zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs duidelijk minder frequent toegepast dan manieren om aan te sluiten bij zwakkere leerlingen.

Voor een minderheid van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften worden specifieke hulpmiddelen of interventies ingezet, zoals het opstellen van een ontwikkelingsperspectief, individuele coaching, specifieke aanpassingen in school of klas, plaatsing in een speciale groep of een eigen leerlijn. Ook inzet van externe hulp, zoals ambulante begeleiding, (geld voor) een arrangement vanuit het samenwerkingsverband of inzet van jeugdhulp vindt slechts bij een minderheid van deze leerlingen plaats (percentages variëren van ca 5-40%, afhankelijk van het type interventie). In het vo zijn er verhoudingsgewijs meer leerlingen met een OPP, vindt individuele coaching in verband met gedrag of persoonlijke problemen vaker plaats en is (aanzienlijk) vaker sprake van inzet van jeugdhulp dan in het po. Daar staat tegenover dat er in het vo minder leerlingen zijn met een eigen leerlijn en dat veel minder sprake is van externe begeleiding op het gebied van dyslexie.

Uit de vergelijking tussen de eerste en de tweede meting blijkt dat het po geen significante verschillen laat zien bij de voorgelegde items op het gebied van interne ondersteuning aan de leerling. In het vo heeft bij de tweede meting een significant lager percentage van de leerlingen een eigen leerlijn (afname van 17% naar 11% van de ingevulde zorgprofielen) en volgt een significant lager percentage onderwijs in een speciale hulpklas in de school (afname van 20% naar 12%).

Wat ondersteuning van buiten de school betreft, is er in het po bij de tweede meting significant vaker ambulante begeleiding vanuit het samenwerkingsverband dan bij de eerste meting (stijging van 11% naar 20% van de ingevulde zorgprofielen) en van extra geld voor de leerling vanuit het samenwerkingsverband (stijging van 5% naar 13%). Wat de inzet van externe hulpverleners betreft, is er zowel in het po als in het vo bij de tweede meting significant vaker ondersteuning door een ouder-kindadviseur, wijkteam of schoolmaatschappelijk werk (respectievelijk gestegen van 4% naar 10% en van 9% naar 21% van de ingevulde zorgprofielen). In het po is er bovendien een significante toename van begeleiding door een gespecialiseerde instelling voor jeugdhulp (stijging van 2% naar 5% van de ingevulde zorgprofielen).

Bij de vraag naar wat leraren (en school) doen speelt ook de vraag naar wat ze naar eigen oordeel kunnen doen en voor wie. Met een vignettenaanpak is geprobeerd hierop zicht te krijgen, de vignetten zijn voorgelegd aan intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren. Uit deze uitkomsten blijkt dat leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis, een licht verstandelijke beperking, dyslexie, dyscalculie, depressieve problemen, en/of hoogbegaafdheid zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs in het algemeen wel kunnen worden opgevangen, ondanks de ernst van de problematiek. Leerlingen met een lichamelijke beperking of moeilijk lerende kinderen kunnen in het po volgens de respondenten vaak alleen een plek op school krijgen met extra ondersteuning. Als er daarnaast sprake is van gedragsproblemen inclusief een (flinke) leerachterstand en psychosociale problematiek, kan aan hen vaker geen plek op de scholen worden geboden dan aan de leerlingen met andere problemen. In het voortgezet onderwijs kunnen leerlingen met gedragsproblemen of een lichamelijke beperking en een (flinke) leerachterstand en psychosociale problemen vrijwel alleen met extra ondersteuning op een school terecht, of de leerling kan niet tot de school worden toegelaten.

Kwaliteit van ondersteuning

Bij geboden ondersteuning gaat het natuurlijk niet alleen om de vraag naar het aanbod (wat doet men), maar ook om de vraag naar de kwaliteit. Hiervoor zijn in dit onderzoek twee soorten instrumenten ingezet: een vragenlijst voor leerlingen met vragen over hoe ze oordelen over het handelen van hun leraar (in het vo is hiervoor de mentor gekozen) en observaties door getrainde externe observatoren van een aantal lessen op de deelnemende scholen.

Uit de leerlingenvragenlijst blijkt dat leerlingen gemiddeld positief oordelen over het klassenmanagement en didactisch handelen van hun leraar. De gemiddelde score in het basisonderwijs is vier op een vijfpuntsschaal, in het voortgezet onderwijs ligt dit enkele tienden lager. Het verschil met de eerste meting, twee jaar geleden, is te verwaarlozen. Gezien het feit dat in de eerste meting deze scores al hoog waren, viel verdere vooruitgang ook niet direct te verwachten.

Meer dan een kwart van de po-leerlingen geeft aan regelmatig tot vaak extra hulp in de les te krijgen bij het leren, terwijl een derde van de leerlingen soms wel en soms geen extra hulp krijgt. In het voortgezet onderwijs krijgt 15 procent regelmatig tot vaak extra hulp in de les en 30 procent soms wel en soms niet. Buiten de les zijn de percentages lager: 19 procent van de leerlingen in het basisonderwijs krijgt buiten de les extra hulp bij het leren en 18 procent krijgt dit soms wel en soms niet. Van de vo-leerlingen krijgt 22 procent regelmatig tot vaak extra hulp buiten de les en 17 procent soms wel en soms niet. Weinig leerlingen geven aan dat zij meer extra hulp zouden willen bij het leren: 16 procent in het po en 14 procent in het vo antwoordde hier bevestigend op en 30 procent van de leerlingen in het po en 25 procent in het vo gaf aan dit soms wel en soms niet te willen. Hier zien we geen verschil tussen leerlingen die volgens de leraar extra ondersteuningsbehoeften hebben en overige leerlingen. De leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften geven dus niet vaker of juist minder vaak aan meer behoefte aan hulp te hebben. Bij de tweede meting geven in het basisonderwijs meer leerlingen aan dat zij extra hulp ontvangen dan in

de eerste meting, het verschil is significant, maar klein. In het voortgezet onderwijs is er geen significant verschil tussen de eerste en tweede meting.

In de observaties is gelet op drie aspecten van het handelen van leraren: de pedagogische structuur in de les, de emotionele ondersteuning en het didactisch handelen. Deze aspecten zijn gescoord op een schaal van 1-7, afzonderlijk voor alle leerlingen samen en voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (per les zijn daarvoor drie leerlingen geselecteerd, zie hoofdstuk 6). De pedagogische structuur wordt in het po hoog beoordeeld, nog iets hoger dan in de eerste meting (eerste meting 5.4, tweede meting 5.7). De oordelen zijn iets lager voor het handelen ten aanzien van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, maar het gaat om een klein verschil. Bij emotionele ondersteuning zijn de scores overwegend goed (eerste meting 4.8, tweede meting 5.4, dus ook hier een verschil ten gunste van de tweede meting). Het aspect didactiek is minder goed beoordeeld, met een gemiddelde score die als matig moet worden beschouwd, ook al is er sprake van enige verbetering ten opzichte van de eerste meting (eerste meting 3.3, tweede meting 3.7). Specifiek voor de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zijn er geen verschillen tussen de metingen.

In het vo krijgen leraren op alle aspecten gemiddeld wat lagere scores dan in het po. Verdere verschillen met het po zijn dat de spreiding in scores groter is (leraren verschillen dus meer van elkaar in geobserveerde leskwaliteit) en dat we geen toename in scores zien tussen de metingen. Voor didactiek zijn de scores in de tweede meting zelfs lager dan in de eerste meting. Er zijn verder geen verschillen gevonden tussen leraren met meer en minder ervaring, in po noch in vo.

Om hoeveel en welke leerlingen gaat het?

Om het bovenstaande in perspectief te plaatsen, is ook nagegaan hoeveel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften leraren in hun klassen hebben en om wat voor ondersteuningsbehoeften het gaat (hoofdstuk 7). In het po is volgens de leraren 22% van de leerlingen in hun klas een leerling met extra ondersteuningsbehoeften, het betreft dus gemiddeld vijf leerlingen per groep. In het vo is dit aan de school gevraagd (omdat leraren aan meer klassen lesgeven en dat dus minder goed kunnen aangeven) en dit levert een gemiddeld percentage op van 26% (loopt van 35% in het vmbo-b tot 21% in havo/vwo). Deze percentages vonden we ook in de eerste meting en wijzen dus niet op een stijging of afname van het aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de tijd.

De meest voorkomende problemen bij deze leerlingen zijn in het po gebrek aan concentratie, leerachterstand, laag werktempo en lage motivatie/inzet voor school. Het beeld in het vo lijkt hier op, maar in het vo wordt leerachterstand minder genoemd en in plaats daarvan scoort gebrek aan zelfvertrouwen daar vrij hoog. Dat leerachterstand minder wordt genoemd in het vo is verklaarbaar uit het feit dat de groepen in het vo homogener zijn naar cognitief niveau dan in het po. We zagen al eerder dat omgaan met leerproblemen in het vo een minder grote rol speelt (in de beleving van leraren en ondersteuningscoördinatoren) dan in het po en dat men in het vo wat betreft interventies meer inzet op individuele coaching bij persoonlijke problemen dan in het po.

Zowel in het PO als in het VO is er bij de tweede meting significant meer sprake van internaliserende problematiek dan bij de eerste meting (in het po is er een stijging van 47% naar 55%, in het vo van 56% naar 64%). Een belangrijk gegeven is verder dat bij vrijwel al deze leerlingen sprake is van een combinatie van de genoemde problemen, een specifiek probleem staat zelden op zichzelf. De mate waarin combinaties voorkomen hebben we 'zorgzwaarte' genoemd. De gemiddelde zorgzwaarte in 2018 is in het po 11.6 op een schaal die loopt van 1-48. In het vo is dit 10.0 op een schaal van 1-54. In het po komt dit vrijwel overeen met de resultaten in de eerste meting; hier zien we dus geen toename of afname tussen de metingen van (zwaarte van) problematiek waarmee leraren te maken hebben. In het vo is de zorgzwaarte wel iets toegenomen.

Leerkrachten in het basisonderwijs vinden de leerlingen over wie zij (in het zorgprofiel) aanvullende informatie hebben verstrekt over problematiek en ondersteuning significant meer belastend voor henzelf en voor de klas dan bij de eerste meting het geval was. Ook voelen zij zich significant minder goed in staat om de leerlingen de benodigde extra ondersteuning te geven dan uit de resultaten van de eerste meting bleek. In het voortgezet onderwijs is er geen significant verschil in ervaren belasting, maar ook daar achten de mentoren zich significant minder goed in staat om de gewenste ondersteuning te bieden dan bij de eerste meting naar voren kwam.

Leraren vinden leerlingen met externaliserende gedragsproblematiek het meest belastend en het moeilijkst wat betreft het bieden van ondersteuning, gevolgd door leerlingen met een problematische werkhouding. Dit geldt zowel voor het po als het vo.

Samenvattend

De attitudes van leraren tegenover passend onderwijs zijn ambivalent: leraren vinden het positief dat leerlingen hierdoor vaker in het regulier onderwijs/hun eigen omgeving kunnen blijven, maar zijn negatief waar het gaat om werkdruk en belasting voor henzelf. Per saldo levert dat anno 2018 maar een matig positieve attitude op. Over de belasting die onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften hen oplevert zijn leraren sterk verdeeld. Hun vertrouwen in eigen kunnen op het gebied van passend onderwijs is net als de attitude jegens passend onderwijs gemiddeld matig positief en lager dan twee jaar geleden. Het oordeel over hun algemene vakvaardigheden (algemene competenties) daarentegen is juist zeer positief en dat was twee jaar geleden ook al zo. Intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren zijn eveneens positief over wat leraren in hun team kunnen, maar zij oordelen hierover wel wat meer verdeeld. Ook leerlingen zijn positief over de vaardigheden van hun leraren en er zijn maar weinig leerlingen die zich onvoldoende ondersteund voelen. Observaties laten echter een genuanceerder beeld zien van leraarcompetenties: leraren scoren hoog tot vrij hoog op het bieden van pedagogische structuur en emotionele ondersteuning van hun leerlingen, maar dat is niet het geval bij didactiek. Vooral in het vo worden didactische competenties vrij laag beoordeeld in de observaties en daar is ook geen vooruitgang in de tijd te zien. In het po is dat wel in lichte mate het geval.

Schoolfactoren doen er enigszins toe voor het vertrouwen in eigen kunnen en de mate waarin leraren zich belast voelen door passend onderwijs. In het po gaat het dan om teamcultuur en elkaar ondersteunen bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In het vo gaat het er ook om dat de docent zich voldoende ondersteund voelt. Daarnaast zijn het professionaliseringsbeleid en de beschikbare faciliteiten van belang. De samenstelling van de klas – in de zin van het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, volgens de inschatting die de leerkracht maakt – doet er niet toe. Meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas leiden niet tot significant meer belasting en/of minder kunnen ondersteunen van leerlingen, mits de leraar zich voldoende ondersteund voelt. Gemiddeld is een kwart van alle leerlingen een leerling met extra ondersteuningsbehoeften, volgens leraren/school zelf. Ook in de eerste meting was dit het geval.

Het type problematiek/de aard van de ondersteuningsbehoeften doet er wel toe voor de mate waarin de leraar zich belast voelt en het gevoel heeft goed te kunnen ondersteunen. Externaliserende gedragsproblemen en een problematische werkhouding vindt men gemiddeld het moeilijkst te hanteren. Leerkrachten in het po en mentoren in het vo voelen zich nu significant minder goed in staat om de in de zorgprofielen beschreven leerlingen het onderwijs en de ondersteuning te geven die zij nodig hebben dan bij de eerste meting het geval was. In het po blijkt uit de zorgprofielen ook dat de leerlingen als significant meer belastend worden ervaren dan bij de eerste meting.

10.3 Achtergrondkenmerken, sociaalemotionele en cognitieve resultaten

Net als in de eerste meting is onderzocht hoe het staat met de resultaten bij leerlingen op sociaalemotioneel en cognitief terrein. De volgende twee onderzoeksvragen waren daarbij leidend:

3) In welke mate verschillen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van achtergrondkenmerken, sociaalemotionele en cognitieve ontwikkeling van de overige leerlingen?
4) Welke samenhangen zijn er tussen factoren op school- en leraarniveau die als gunstig worden beschouwd voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en de sociaalemotionele en cognitieve ontwikkeling van leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften?

Achtergrondkenmerken

Over achtergrondkenmerken is in dit onderzoek alleen voldoende informatie verkregen voor het basisonderwijs. Jongens worden significant vaker door de school aangemerkt als leerling met extra ondersteuningsbehoeften dan meisjes (respectievelijk 33% en 23%). Daarnaast is er een significante samenhang met de opleiding van de ouders en daardoor ook met de leerlinggewichtsscore. Van de leerlingen van wie de vader en/of moeder minimaal vmbo-t of hoger met een diploma heeft afgesloten, heeft 26% volgens de school extra ondersteuningsbehoeften. Heeft de moeder alleen basisonderwijs of voortgezet speciaal onderwijs gevolgd, dan is het percentage met extra ondersteuningsbehoeften bijna de helft (46%).

Deze resultaten bevestigen resultaten van eerder onderzoek, dat liet zien dat jongens en kinderen van ouders met een laag opleidingsniveau meer kans maken om te worden beschouwd als leerling met extra ondersteuningsbehoeften en meer kans maken om te worden verwezen naar speciaal onderwijs (Banks, Shevlin, & McCoy, 2012; Keslair & McNally, 2009; Smeets & Roeleveld, 2016; Smeets et al., 2007; Van der Veen, et al., 2008, 2010).

Sociaalemotionele factoren

Zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs scoren leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften gemiddeld significant lager op cognitief zelfvertrouwen dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. In het voortgezet onderwijs geldt dat ook voor taakmotivatie. In het basisonderwijs is de taakmotivatie lager in groep 8 dan in groep 6. In het voortgezet onderwijs is de taakmotivatie lager in leerjaar 3 dan in leerjaar 1 en lager in het vmbo dan in het havo/vwo. Motivatie is dus iets dat daalt met het toenemen van de leeftijd; een patroon dat ook in ander onderzoek is gevonden.

Zowel in het po als in het vo is er op het gebied van cognitief zelfvertrouwen van de leerlingen geen significant verschil tussen de eerste en tweede meting. Bij taakmotivatie is dat er wel, maar het gaat daarbij om minder dan 1% verklaarde variantie, waardoor dit verschil als niet relevant kan worden beschouwd.

Verder scoren leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften significant lager dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften wat betreft welbevinden met medeleerlingen en schoolwelbevinden. Bij welbevinden met de leerkracht en schoolwelbevinden is er een significant verschil tussen de resultaten van groep 6 en 8. Ondanks het feit dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften significant minder positief oordelen over hun welbevinden met medeleerlingen dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften, zijn ook hun gemiddelde scores hoog (iets hoger in groep 6 dan in groep 8). Nadere analyses (zie hieronder) laten zien dat de gerapporteerde verschillen tussen leerlingen met en leerlingen zonder ondersteuningsbehoeften op de meeste punten kunnen worden verklaard uit andere variabelen.

In het po is er geen significant verschil in gemiddelde scores bij de eerste en tweede meting op het gebied van welbevinden met de leerkracht en welbevinden met medeleerlingen. In het vo zijn die verschillen wel significant, maar ook hier is het percentage verklaarde variantie zeer klein.

Voor de samengestelde variabelen ‘welbevinden met de leerkracht/mentor’ en ‘welbevinden met medeleerlingen’ zijn multilevelanalyses uitgevoerd om de beste voorspellers van deze variabelen te vinden. Het welbevinden met de leerkracht in het basisonderwijs wordt het beste voorspeld door de mening van de leerling over het didactisch handelen van de leerkracht, gevolgd door het welbevinden met medeleerlingen, het welbevinden met de ouders, de mening van de leerling over het klassenmanagement van de leerkracht, het cognitief zelfvertrouwen en de taakmotivatie van de leerling. Of de leerling extra ondersteuningsbehoeften heeft, levert geen significante bijdrage aan de voorspelling van het welbevinden met de leerkracht. Van de ingevoerde variabelen op leerkracht-/klasniveau

bleek één variabele significant. Naarmate de leerkracht meer onderwijservaring heeft, is het welbevinden met de leerkracht gemiddeld geringer. Leerkrachtvariabelen zoals attitudes, de eigen inschatting van de competenties en self-efficacy hangen niet significant samen met het door de leerling ervaren welbevinden.

In het vo wordt het welbevinden met de mentor eveneens het beste voorspeld door de mening van de leerling over het didactisch handelen van de mentor. Verder zijn hier de bij het po genoemde variabelen eveneens significante voorspellers: de mening over het klassenmanagement van de mentor, het welbevinden met de ouders, het cognitief zelfvertrouwen en de taakmotivatie van de leerling. In aanvulling daarop hangt het krijgen van extra hulp significant samen met het welbevinden met de mentor. Op mentor-/klasniveau blijkt ook in het vo dat meer onderwijservaring van de mentor significant samenhangt met geringer welbevinden van de leerling met de mentor. Daarnaast is er een positieve samenhang tussen de mening van de mentor over de beschikbare faciliteiten voor leerlingen die zwak zijn en leerlingen die begaafd zijn (materiaal en ICT-voorzieningen) en het door de leerling gerapporteerde welbevinden met de mentor. Evenals in het po vormt de vraag of de leerling extra ondersteuningsbehoeften heeft geen significante toevoeging aan de voorspellende waarde van de hier al genoemde variabelen.

Het welbevinden met de medeleerlingen wordt in het basisonderwijs het beste voorspeld door de mening van de leerling over het klassenmanagement van de leerkracht. Dit wordt gevolgd door het welbevinden met de leerkracht en het cognitief zelfvertrouwen. Ook significant, maar met een minder sterke samenhang: leerjaar (hoger welbevinden in groep 8), welbevinden met de ouders en het krijgen van extra hulp (minder welbevinden met medeleerlingen als de leerling extra hulp krijgt). Op klas-/leerkrachtniveau en op schoolniveau waren er geen significante voorspellers.

Evenals in het po, wordt het welbevinden met de medeleerlingen in het vo het beste voorspeld door de mening van de leerling over het klassenmanagement van de mentor. Ook het welbevinden met de ouders en het cognitief zelfvertrouwen van de leerling hangen significant positief samen met het welbevinden met de medeleerlingen. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften laten gemiddeld een significant geringer welbevinden met hun medeleerlingen zien dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Ook leerlingen die meer hulp willen, scoren significant lager op welbevinden met medeleerlingen die leerlingen die geen extra hulp willen. Van de variabelen op het niveau van de mentor/klas bleek alleen geslacht een significante voorspeller. Als de mentor een vrouw is, is het welbevinden met medeleerlingen significant geringer, in vergelijking met een mentor die man is. Deze multilevelanalyse liet tevens variantie tussen scholen zien die het vermelden waard is (6.6%), maar de beschikbare variabelen uit de vragenlijst voor ondersteuningscoördinatoren konden die variantie niet verklaren.

Samenvattend, kan worden geconcludeerd dat het welbevinden met de leerkracht of mentor en het welbevinden met medeleerlingen vooral samenhangt met de mening van de leerling over het handelen van de leerkracht/mentor, en dat attitudes, de eigen inschatting van competenties en self-efficacy van de leerkracht/mentor daaraan niet signifi-

cant bijdragen. Deze conclusie kwam ook naar voren uit de eerste meting van het onderzoek. Verder kan worden geconcludeerd dat de vergelijking tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften weliswaar significante verschillen laat zien in welbevinden, maar dat deze verschillen moeten worden verklaard door andere factoren. Alleen bij het welbevinden met medeleerlingen in het vo bleek er een significante samenhang met het al dan niet hebben van extra ondersteuningsbehoeften, na correctie voor de samenhang met andere variabelen.

Leerprestaties

In het basisonderwijs zijn toetsresultaten van de toetsen uit het Cito-leerlingvolgsysteem verzameld en geanalyseerd van leerlingen in groep 2, 4, 6 en 8. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften scoren gemiddeld significant lager dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften bij de toetsen ‘Rekenen voor kleuters’ en ‘Taal voor kleuters’ (groep 2), ‘Rekenen/wiskunde’, ‘Begrijpend lezen’ en de ‘Drieminutentoets’ (groep 4, 6 en 8) en bij ‘Woordenschat’ (groep 4 en 6). Begrijpend lezen is de vaardigheid waar de grootste verschillen te zien zijn tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Eerder onderzoek liet ook zien dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften significant lager scoren dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften bij de toetsen van het Cito-Leerlingvolgsysteem (Roeleveld, Smeets, Ledoux, Wester, & Koopman, 2013).

De cross-sectionele vergelijking tussen de resultaten van de eerste meting en de tweede meting laat op enkele punten significante verschillen zien. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij de tweede meting scoren significant beter dan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften die bij de eerste meting in datzelfde leerjaar zaten bij ‘Rekenen/wiskunde’ in groep 4, 6 en 8 en bij ‘Begrijpend lezen’ in groep 6. Bij ‘Woordenschat’ scoren de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in groep 4 en in groep 6 bij de tweede meting significant lager dan de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in die groepen bij de eerste meting. Bij de DMT scoren de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in groep 6 en 8 gemiddeld significant lager bij de tweede meting dan de leerlingen bij de eerste meting.

Regressieanalyses laten zien dat het hebben van extra ondersteuningsbehoeften significant samenhangt met gemiddeld lagere toetsresultaten. Op een aantal punten bleken ook het geslacht van de leerling en de opleiding van de ouders significant samen te hangen met de gemiddelde toetsscore. Vervolgens zijn multilevelanalyses uitgevoerd voor de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in groep 4, 6 en 8 bij de toetsen ‘Rekenen/wiskunde’ en ‘Begrijpend lezen’. Daaruit blijkt dat de toetsresultaten van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij genoemde toetsen significant lager zijn naarmate er (volgens inschatting van de leerkracht) meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas zijn. Bij ‘Rekenen/wiskunde is er op het niveau van de leerkracht/klas een positieve samenhang tussen de toetsresultaten van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en de beschikbaarheid van (les)materiaal voor leerlingen die zwak en voor leerlingen die begaafd zijn in taal en/of rekenen. Daarnaast gaan gemiddeld lagere scores van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij ‘Rekenen/wiskunde’ op schoolniveau samen met

een significant grotere scholingsbereidheid van het team, naar inschatting van de intern begeleider.

In het voortgezet onderwijs zijn toetsresultaten verzameld van de in leerjaar 1 en 3 afgenomen Cito VVO-toetsen ‘Rekenvaardigheid’, ‘Wiskunde’, ‘Nederlands’, ‘Woordenschat’ en ‘Engels’. Doordat slechts een beperkt aantal scholen deze toetsen afneemt en een nog beperkter aantal bereid was resultaten ter beschikking te stellen, is het aantal leerlingen waarvan resultaten beschikbaar zijn relatief klein. Uit variantieanalyses blijkt dat onderwijstype de beste voorspeller van de toetsscores is, terwijl het al dan niet hebben van extra ondersteuningsbehoeften geen significante bijdrage levert aan het voorspellen van het toetsresultaat. Daarnaast scoren meisjes gemiddeld significant slechter dan jongens bij de toets ‘Rekenvaardigheid’ in leerjaar 1 en 3 en bij ‘Wiskunde’ in leerjaar 3.

10.4 Hypothesen

Op basis van het theoretisch kader hebben we vier hypothesen geformuleerd. Deze worden hier achtereenvolgens besproken.

1) Er is een significante samenhang tussen attitudes en competenties van leraren op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en de houding van de schoolleiding, de teamcultuur, het professionaliseringsbeleid en de faciliteiten en ondersteuning op school.

Als maat voor attitudes en competenties van de leraar gebruiken we de mate waarin de leraar aangeeft onderwijs en ondersteuning te kunnen bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Dit wordt zowel in het po als in het vo het beste voorspeld door de self-efficacy van de leraar, gevolgd door de mate waarin de leraar zich ondersteund voelt bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In het po hangt dit bovendien significant samen met de ondersteuning op school van collega’s. Daarnaast is er in het po een negatieve samenhang met de door de leerkracht ervaren teamcultuur (in die zin dat er minder overleg in het team is over de aanpak van problemen bij leerkrachten die zich beter in staat voelen ondersteuning te bieden) en op schoolniveau een negatieve samenhang met de mening van de intern begeleider over het professionaliseringsbeleid. In het vo is er een positief verband met de mening van de docent over het professionaliseringsbeleid en over de beschikbaarheid van faciliteiten.

De eerste hypothese kan dus deels worden bevestigd. Een aantal van de genoemde factoren hangt significant samen met de attitudes en competenties, maar het beeld voor po en vo is deels verschillend en sommige samenhangen stroken niet met de verwachtingen.

2) Er is een significante samenhang tussen de attitudes en competenties van leraren op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en het welbevinden van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Deze hypothese kan op grond van de resultaten niet worden bevestigd. Het welbevinden van leerlingen hangt vooral samen met de mening van de leerling over het didactisch handelen van de leerkracht of mentor en de mening van de leerling over het klassenmanagement van de leerkracht of mentor. De attitudes en competenties van de leerkracht/mentor, zoals gemeten in de lerarenvragenlijst, leveren geen significante bijdrage aan de voorspelling van het welbevinden van de leerling. Daarbij moet wel worden aangetekend dat het in de lijn der verwachting ligt dat er een samenhang is tussen de feitelijke competenties van de leraar, het handelen van de leraar en de mening van de leerling over dat handelen. Dat maakt de hypothese wel plausibel.

3) Er is een significante samenhang tussen de kwaliteit van het handelen van de leraar en de cognitieve resultaten en het welbevinden van de leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften.

Het welbevinden met de leerkracht/mentor en het welbevinden met medeleerlingen hangen significant samen met de mening van de leerlingen over het didactisch handelen van de leerkracht/mentor (behalve bij het welbevinden met medeleerlingen in het vo) en de mening van de leerlingen over het klassenmanagement van de leerkracht/mentor. Daarnaast spelen andere variabelen een rol, maar geen variabelen uit de lerarenvragenlijst die met het handelen of de competenties te maken hebben. Ook deze hypothese kan dus niet worden bevestigd en ook hier kunnen we stellen dat het plausibel is dat er een samenhang is tussen de kwaliteit van het handelen van de leraar en de mening die de leerling daarover heeft.

4) De tweede meting laat in vergelijking met de eerste meting een toename zien op het gebied van gunstige randvoorwaarden voor passend onderwijs.

De meeste randvoorwaarden op schoolniveau laten geen significante verandering zien ten opzichte van de eerste meting. In het po oordelen leerkrachten bij de tweede meting negatiever over de faciliteiten op ICT-gebied en positiever over de ondersteuning door de intern begeleider. Intern begeleiders zijn positiever over de ondersteuning die het samenwerkingsverband biedt. Uit de ingevulde zorgprofielen blijkt dat bij de tweede meting een groter aandeel leerlingen in het po ambulante begeleiding van het samenwerkingsverband krijgt en er voor een groter deel geld van het samenwerkingsverband is. Zowel in het po als in het vo is er een groter aandeel leerlingen met ondersteuning van een ouderkindadviseur, wijkteam of schoolmaatschappelijk werk. Bij de tweede meting geven meer leerlingen in het po aan dat zij extra hulp ontvangen dan bij de eerste meting; het verschil is significant, maar klein.

Leerkrachten en docenten scoorden bij de eerste meting al erg hoog qua self-efficacy en dat is nog steeds zo. Bij de tweede meting voelen leerkrachten en mentoren zich echter minder goed in staat onderwijs en de benodigde ondersteuning te geven aan de in de zorgprofielen beschreven leerlingen dan bij de eerste meting. Leerkrachten vinden de beschreven leerlingen ook significant meer belastend dan leerkrachten bij de eerste meting vonden. Uit de observaties blijkt dat leerkrachten in het po bij de tweede meting beter

scoren op de drie geobserveerde competenties (pedagogische structuur in de les, emotionele ondersteuning en didactisch handelen). In het vo zijn de scores bij didactiek bij de tweede meting lager dan bij de eerste meting, terwijl er bij de overige twee competenties geen significant verschil is.

Ten aanzien van de vierde hypothese kan dus worden geconcludeerd dat er slechts op enkele punten een toename is van gunstige randvoorwaarden en dat er op enkele punten een achteruitgang is. De hypothese kan dus niet worden bevestigd.

10.5 Reflectie

Over de condities op schoolniveau

Volgens de onderzoeksliteratuur (zie hoofdstuk 2) zijn leiderschap op een school, teamcultuur en professionaliseringsbeleid belangrijke factoren die attitudes en competenties van leraren op het gebied van passend onderwijs beïnvloeden en daarmee de kwaliteit van hun handelen in de klassen. We hebben in dit onderzoek gezien dat die condities volgens leraren gemiddeld behoorlijk goed aanwezig zijn, zij het meer in het po dan in het vo. Echter, dat was in de eerste meting ook al zo en het was eveneens het geval in een eerder onderzoek (alleen in het po) naar aspecten van leerlingenzorg op school dat vóór de invoering van passend onderwijs is uitgevoerd (Smeets e.a., 2013). Die invoering heeft hierin dus geen verandering gebracht.

Voor de twee andere onderzochte schoolfactoren, ondersteuning van leraren en faciliteiten, vallen vooral de verschillen tussen po en vo op. De meeste steun ervaren leraren van hun intern begeleider of ondersteuningscoördinator, gevolgd door steun van andere teamleden, maar dat is het meer het geval in het po (vooral wat betreft teamsteun) dan in het vo en in het po is die steun ook toegenomen, terwijl dat in het vo niet het geval is. Nog duidelijker is het verschil bij faciliteiten en dan vooral bij ‘meer handen in de klas’. In het po geeft anno 2018 40% van de po-leraren aan dat zij kunnen beschikken over een klassenassistent of extra leraar, tegen 10% van de vo-leraren. Ten opzichte van de eerste meting is dat een behoorlijke toename in het po (toen circa 18%), maar in het vo blijft het ongeveer gelijk (Smeets e.a., 2017). Nu gaat het ook in het po meestal slechts om een gering aantal uren per week waarin de ‘extra handen’ beschikbaar zijn, dus er is discussie mogelijk over de mate waarin dat leraren daadwerkelijk helpt bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Maar ten opzichte van twee jaar geleden, en ook ten opzichte van de periode vóór passend onderwijs (Smeets e.a., 2013), is de beschikbaarheid van ‘extra handen’ in het po wat groter geworden. Een ander verschil tussen po en vo is dat in het po de ondersteuning door het samenwerkingsverband meer wordt gewaardeerd en ook meer dan bij de eerste meting.

Verklaringen voor de verschillen tussen po en vo kunnen niet rechtstreeks uit het onderzoek worden afgeleid, maar zoals eerder genoemd kunnen die verklaringen gezocht worden in verschillen in schaalgrootte en interne organisatie. Daar hoort de organisatie in het samenwerkingsverband bij: in het vo lijkt het vaker zo te zijn dat scholen met de middelen

voor passend onderwijs hun eigen hulpstructuur inrichten en is er minder bemoeienis of steun vanuit het samenwerkingsverband.

De verschillen tussen po en vo betreffen gemiddelden. Maar het is belangrijk er op te wijzen dat er ook verschillen zijn tussen leraren in de mate waarin zij zich ondersteund voelen. Niet elke leraar beleeft dus de geboden structuur en faciliteiten in de school (en van buiten) op dezelfde manier.

Over de condities op leraarniveau

In de onderzoeksliteratuur komt naar voren dat positieve attitudes van leraren jegens onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften belangrijk zijn; leraren met meer positieve attitudes hebben meer vertrouwen in eigen kunnen, voelen zich competenter en behalen ook betere resultaten bij hun leerlingen (zie hoofdstuk 2). Bezien we in dit licht de uitkomsten van dit onderzoek, dan is het beeld niet onverdeeld positief. De attitudes ten opzichte van passend onderwijs zijn gemiddeld niet uitgesproken negatief, maar ook niet uitgesproken positief en de meeste leraren geven aan zich in meer of mindere mate belast te voelen door de aanwezigheid van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun klassen. Hoewel klachten over deze belasting niet nieuw zijn (ze werden ook al geuit vóór de invoering van passend onderwijs), lijken ze wel toe te nemen. Precieze uitspraken over de mate waarin zijn niet goed mogelijk, omdat vraagstellingen en steekproeven verschillen tussen projecten waarin dit onderzocht is, maar ruwweg gaat het in het po om een verschuiving van ‘zware belasting’ bij een vijfde van de leraren in 2013 (Smeets e.a., 2013), naar een derde in 2015 (Smeets e.a. 2015) en twee vijfde in 2018 (dit onderzoek). Hoewel dus nog steeds de meerderheid van de leraren aangeeft zich niet of slechts matig belast te voelen, is deze verschuiving opvallend. Te meer daar er niet direct een objectieve grond voor lijkt te zijn. Immers, leraren rapporteren niet een groter aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun klas dan in eerdere jaren (het percentage ligt bij elke meting stabiel op 20-25% van alle leerlingen). Ook de zorgzwaarte (mate van problematiek) van leerlingen is volgens de leraren niet (po) of slechts weinig (vo) toegenomen. Er is evenmin sprake van duidelijke verschuivingen in het aantal leerlingen dat niet meer verwezen wordt naar het speciaal onderwijs, dan wel terugstroomt vanuit het speciaal onderwijs (Koopman & Ledoux, 2016, 2018). De toename in het gevoel van belasting moet dus andere oorzaken hebben. Wat daarbij een rol kan spelen, is dat leraren al ruim vóór de invoering van passend onderwijs de verwachting uitspraken dat passend onderwijs zou kunnen leiden tot taakverzwaring (Smeets e.a., 2010). Wellicht is hier dus sprake van een *self-fulfilling prophecy*. Tegelijkertijd hadden leraren vooraf vrij hoge verwachtingen over wat passend onderwijs hen zou kunnen opleveren (Smeets e.a., 2010; Van der Meer, 2016). Als die verwachtingen voor hun gevoel niet uitkomen, kan dat leiden tot teleurstelling en het idee dat de ‘last’ eenzijdig bij leraren terechtkomt. Nog een andere factor kan zijn dat er een (mogelijk gegroeide) discrepantie is ontstaan tussen wat leraren in de praktijk kunnen waarmaken en hun eigen normen over wat zou moeten om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te kunnen bieden wat ze nodig hebben. Ze voelen zich daardoor tekort schieten. Niet alleen hun eigen normen, maar ook de verwachtingen van anderen (ouders, media) werken daarop waarschijnlijk in. Het beeld dat

passend onderwijs betekent dat nu voor elk kind alles mogelijk zou moeten zijn (het 'grenzeloze karakter van passend onderwijs, zie Van der Meer, 2016) speelt daarbij een rol. Daarnaast wezen we er eerder op (Ledoux, 2017) dat passend onderwijs de katalysator lijkt te zijn voor al het ongenoegen van leraren over werkdruk, groter wordende klassen en bezuinigingen in hun sector (zoals daling van middelen voor achterstandenbestrijding). Dat leraren zich tekort voelen schieten kan ook de verklaring zijn voor de daling van het gevoel voldoende ondersteuning te kunnen bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ten opzichte van de vorige meting.

Wat opmerkelijk is, want tegen de verwachting, is dat in het po het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas er niet toe doet voor de mate waarin de leraar zich belast voelt en zich in staat voelt om de gewenste ondersteuning te bieden. In eerder onderzoek (Smeets e.a., 2013) is nog wel gevonden dat een groter aandeel van deze leerlingen in de klas samengaat met minder competentiegevoel van de leraar op dit gebied. Dat verband is er in dit onderzoek nu niet (meer).

Leraren hebben wel een (zeer) positief oordeel over hun algemene competenties, zo is opnieuw gebleken. Ook in gesprekken geven ze aan dat ze zelden hiaten in de eigen vaardigheden zien en dat ze als belemmeringen bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften vooral wijzen op ontbrekende faciliteiten, tijd en op (te) grote klassen. Echter, eveneens opnieuw is vastgesteld dat dit positieve oordeel niet wordt bevestigd in lesobservaties door getrainde observanten, althans wat betreft het onderdeel didactisch handelen. Vooral in het vo krijgen leraren op dit gebied lage scores en er is in het vo ook geen verbetering gebleken ten opzichte van de eerste meting (in het po wel). Dit geeft aan dat er nog deskundigheidsvergroting gewenst is, in het vo meer dan in het po. Ook dit hebben we in ander onderzoek gevonden (Ledoux, e.a., in voorbereiding).

Literatuur

Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2014). From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of *responding* to students with special educational needs in schools. *En-clave Pedagógica, 13*, 13-30.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010) Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 14* (4), 401-416.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17* (2), 129-147.

Banks, J., Shevlin, M., & McCoy, S. (2012). Disproportionality in special education: identifying children with emotional behavioural difficulties in Irish primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 27,* 219–235.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., & Webster, R. (2009). The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal, 35* (5), 661-686.

Boer, A.A. de (2012). *Inclusie: een kwestie van attitudes? Onderzoek naar de acceptatie van leerlingen met leerlinggebonden financiering in het reguliere basisonderwijs*. Groningen: ISK Kinderstudies.

Boer, A. de, Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2013). *Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer, and Classroom Variables*. *Social Development*, *22*(4), 831-844. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x

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

Bryk, A.S., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J.Q. (2010). *Organizing schools for improvement*. Chicago: The University Of Chicago Press.

Calculator, S. N., & Black, T. (2009). Validation of an inventory of best practices in the provision of augmentative and alternative communication services to students with severe disabilities in general education classrooms. *American Journal of Speech-Language Pathology, 18*, 329-342.

Capp, M.J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2017.1325074.

Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education, 3* (3), 257–268.

Chiner, E., & Cardona, M.C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education, 17* (5), 526–541.

Cooper, P., & Jacobs, B. (2011). *From Inclusion to Engagement. Helping Students Engage with Schooling through Policy and Practice.* Chichester: Wiley-Blackwell.

Council for Exceptional Children (1994). *Creating Schools for All Our Students: What Schools Have To Say*. Virginia, Reston: Council for Exceptional Children.

Croll, P. (2002). Children with Statements in Mainstream Key Stage Two Classrooms: a survey in 46 primary schools. *Educational Review, 53*(2), 137-145.

Davis, P., & Florian, L. (2004). Searching the literature on teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: knowledge production and synthesis. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4* (3), 142–147.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes.* Nothingham: University of Nothingham.

Delgado, C. E., & Scott, K. G. (2006). Comparison of referral rates for preschool children at risk for disabilities using information obtained from birth certificate records. *The Journal of Special Education, 40*(1), 28-35.

Drent, T., de Boer, A.A., & Bijstra, J.O. (2015). Passend onderwijs: competenties, huidige ondersteuning en ondersteuningsbehoeften van leraren in het reguliere basisonderwijs. *Orthopedagogiek: Onderzoek & Praktijk*, *54* (2), 47-59.

Drenth, P.J.D., & Sijtsma, K. (2006). *Testtheorie, inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Driessen, G., Elshof, D., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2015). *Cohortonderzoek COOL[5-18]. Technisch rapport basisonderwijs, derde meting 2013/14.* Nijmegen / Amsterdam: ITS / Kohnstamm Instituut.

Dyson, A. (2010). Developing inclusive schools: three perspectives from England. *DDS – Die Deutsche Schule*, *102 (*2).

Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2004). Inclusion and Pupil Achievement. Research Report RR578. London: Department for Education and Skills.

Dyson, A., Lin, M. & Millward, A. (1998). *Effective communication between schools, leas, and health and social services in the field of special educational needs.* Newcastle: Special Needs Research Centre, Department of Education.

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

Engsig, T.T., & Johnstone, C.J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education, 19*(5), 469-486.

Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., and Weaver, R. (2008). *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom: A Practice Guide* (NCEE #2008-012). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education,* 35(4), 202-208.

Florian, L. (Ed.) (2014). *The SAGE Handbook of Special Education. Second Edition.* London: Sage Publications.

Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education, 40*, 369-386.

Forlin, C. (2001) Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers, *Educational Research*, *43* (3), 235–245.

Friend, M., & Bursuck, W.D. (2008). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers.* New York: Pearson.

Gennip, H. van, Marx, T., & Smeets, E. (2007). *Gedragsproblemen in de basisschool en competenties van leraren.* Nijmegen: ITS.
Goei, S.L., & Kleijnen, M.H.L. (2009). *Omgaan met zorgleerlingen met gedragsproblemen. Literatuurstudie [Coping with special needs students with behavioral problems: literature review]*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.
Graaf, de, G. (2010). *Gewoon of speciaal? Effecten van en voorwaarden voor inclusief onderwijs aan leerlingen met Downsyndroom.* Meppel: Stichting Downsyndroom.
Inspectie van het Onderwijs (2013). *Professionalisering als gerichte opgave. Verkennend onderzoek naar het leren van leraren.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research, 79* (1), 491-525.
Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*, 535-542.
Katz, J. 2013. The Three-Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education, 36* (1), 153–194.
Katz, J. (2015) Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12, *International Journal of Inclusive Education, 19* (1), 1-20.
Keslair, F., & McNally, S. (2009). *Special Educational Needs in England. Final Report for the National Equality Panel*. London, UK: Centre for Economic Performance, London School of Economics.
Koopman, P., & Ledoux, G. (2016). *Factsheet 1. Leerlingen in speciaal en regulier onderwijs.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
Koopman, P.N.J., & Ledoux, G. (2018). *Kenmerken van leerlingen in het speciaal basisonderwijs tussen 2008 en 2018.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
Kurniawati, F, Boer, A.A. de, Minnaert, A.E.M.G., & Mangunson, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programs on inclusion: a literature focus. *Educational Research, 56* (3), 310-326.
Ledoux, G. (2013). *Ex ante evaluatie Passend onderwijs*. Den Haag: ECPO.
Ledoux, G. (2017). *Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
Ledoux, G., Smeets, E., & Weijers, D. (2019). *Monitor Scholen*. *Passend onderwijs in het primair, voortgezet en speciaal onderwijs.* Amsterdam / Nijmegen: Kohnstamm Instituut / KBA Nijmegen.
Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: what it is and how it influences pupil learning.* DfES Research Report 800. London: Department for Education and Skills (DfES).
Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times.* Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. British Journal of Educational Psychology (2007), 77, 1–24.
Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

MacFarlane, K., & Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: an application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, *29*, 46-52.

Meer, J. van der (2016). *De bomen en het bos. Leraren en ouders over passend onderwijs.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Meijer, C.J.W. (Red.) (2003). *Inclusief onderwijs en de praktijk in de klas*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Milbourne, L., Macrae, S., & Maguire, M. (2003). Collaborative solutions or new policy problems: exploring Multi-agency partnerships in education and health work. *Journal of Educational Policy, 18* (1), 19-35.

NCSE (2011). *Inclusive education framework: A guide for schools on the inclusion of pupils with special educational needs.* Meath: National Council for Special Education (NCSE).

NRO (2014). *Programmering Evaluatie Passend Onderwijs. Lange termijn programmering 2015-2020*. Den Haag: NRO.

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*. Leuven: Acco.

Peetsma, T., & Blok, H. (2007). *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid; het integrale eindrapport.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Pianta, R.C., Hamre, B.K., & Mintz, S.L. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Secondary manual.* Teachstone.

PO-Raad, VO-Raad, AOC Raad, & MBO Raad (2013). *Referentiekader Passend onderwijs*. Utrecht: PO-Raad, VO-Raad, AOC Raad, & MBO Raad.

Ring, E., & Travers, J. (2005). Barriers to inclusion: A case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, *20*, 41–56.

Salend (2011). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices.* New York: Pearson.

Schram, E., Meer, F. van der, & Os, S. van (2013). *Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk. Naar een doorgaande lijn in de toerusting van leraren voor passend onderwijs.* Enschede: SLO.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis*. Exceptional children, 63*(1), 59-74.

Smeets, E., Blok, H., & Ledoux, G. (2013). *Leerkrachten en interne begeleiders over onderwijs aan zorgleerlingen. Verslag van onderzoek.* Nijmegen / Amsterdam: ITS / Kohnstamm Instituut.

Smeets, E., Boer, A. de, Loon-Dikkers, L. van, Rossen, L., & Ledoux, G. (2017). *Passend onderwijs op school en in de klas. Eerste meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs.* Nijmegen / Groningen / Amsterdam: KBA Nijmegen / Universiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek / Kohnstamm Instituut.

Smeets, E., Kuijk, J. van, & Wester, M. (2012). *Rekenverbetertrajecten in het basisonderwijs. Stand van zaken na drie jaar*. Nijmegen: ITS.

Smeets, E., Ledoux, G., Blok, H., Felix, C., Heurter, A., Kuijk, J. van, & Vergeer, M. (2013). *Op de drempel van Passend onderwijs. Beleid en aanbod rond specifieke onderwijsbehoeften in zes samenwerkingsverbanden.* Nijmegen / Amsterdam: ITS / Kohnstamm Instituut.

Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Mol Lous, A. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs. Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs.* Nijmegen / Amsterdam / Leiden: ITS / Kohnstamm Instituut / Hogeschool Leiden.

Smeets, E., & Roeleveld, J. (2016). The identification by teachers of special educational needs in primary school pupils and factors associated with referral to special education. *European Journal of Special Needs Education*, *31* (4), 423-439.

Smeets, E., Veen, I. van der, Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / SCO-Kohnstamm Instituut.

Smits, J. A. E., & Vorst, H. C. M. (1982). *Schoolvragenlijst voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs SVL: handleiding voor gebruikers*. Berkhout.

Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C., ... & Ferreira, M. A. (2014). Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(4), 433-445.

Soan, S. (2006). Are the needs of children and young people with social, emotional and behavioural needs being served within a multi-agency framework? *Support for Learning, 21* (4), 210-215.

Soan, S. (2013). *Additional educational needs: Inclusive approaches to teaching*. London: Routledge.

Solomon, B.G., Klein, S.A., Hintze, J.M., Cressey, J.M., & Peller, S.L. (2012). A meta-analysis of schoolwide positive behavior support: An exploratory study using single case synthesis. *Psychology in the Schools, 49* (2), 105-121.

Struyf, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Adriaensens, S. (2012). *Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten*. Antwerpen / Leuven: Universiteit Antwerpen / Katholieke Universiteit Leuven.

Tod, J. (1999). IEPs: Inclusive educational practices? *Support for Learning, 14* (4), 184-188.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17,* 783-805.

United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. New York: United Nations.

Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12* (2), 151-168.

Veen, I. van der, Smeets, E., & Derriks, M. (2008). Zorgleerlingen in het reguliere basisonderwijs: omvang, typen problemen en de schoolloopbaan. *Pedagogische Studiën, 85* (3), 174-194.

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.

Walraven, M., Kieft, M., & Vegt, A. van der (2013). *Passend onderwijs en opvattingen over de toerusting van vo-docenten en -scholen.* Utrecht: Oberon.

Waslander, S., Dückers, M., & Van Dijk, G. (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs: Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering.* Utrecht: VO-raad.

Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2010). Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special educational needs, *European Journal of Special Needs Education, 25* (4),319-336.

Weiss, S., Muckenthaler, M., Heimlich, U., Kuechler, A., & Kiel, E. (2019). Teaching in inclusive schools. Do the demands of inclusive schools cause stress? *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2018.1563834.

Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education, 15* (5), 497-512.

Wolf, K. van der, & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren.* Leuven: Acco.

Yan, Z., & Sin, K. (2015) Exploring the intentions and practices of principals regarding inclusive education: an application of the Theory of Planned Behaviour. *Cambridge Journal of Education, 45* (2), 205-221.

Zee, M., & Koomen, H.M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, *86*(4), 981-1015.

