



Evaluatie
Passend Onderwijs

Passend onderwijs op school en in de klas

Eerste meting
in het basisonderwijs
en voortgezet onderwijs

*Ed Smeets, Anke de Boer, Liselotte van Loon-Dijkers
Lieselotte Rossen, Guuske Ledoux*

Passend onderwijs op school en in de klas

Eerste meting
in het basisonderwijs
en voortgezet onderwijs

Ed Smeets (KBA Nijmegen)

Anke de Boer (Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek)

Liselotte van Loon-Dijkers (Kohnstamm Instituut)

Lieselotte Rossen (KBA Nijmegen)

Guuske Ledoux (Kohnstamm Instituut)

met medewerking van:

Annemarie van Langen (KBA Nijmegen)

Pieter Aalders (KBA Nijmegen)

Ake Eimers (KBA Nijmegen)

Dolf van Veen (Hogeschool Windesheim, NCOJ)

Smeets, E., De Boer, A., Van Loon-Dijkers, A.L.C., Rossen, L., Ledoux, G.
Passend onderwijs op school en in de klas. Eerste meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs
Nijmegen: KBA Nijmegen.

Dit is publicatie nr.21 in de reeks Evaluatie Passend Onderwijs.

ISBN: 978-94-92743-00-8

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, 2017

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

Inhoud

Samenvatting	1
1. Inleiding	5
1.1 Achtergrond	5
1.2 Doel van het onderzoek	6
1.3 Leeswijzer	6
2. Theoretisch kader	9
2.1 Inleiding	9
2.2 Bovenschoolse ondersteuning en samenwerking met externen	10
2.3 Ondersteuning en faciliteiten in de school	11
2.4 Leiderschap en schoolcultuur	12
2.5 Professionalisering	13
2.6 Competenties en self-efficacy	14
2.7 Attitudes	15
2.8 Ouderbetrokkenheid	15
2.9 Effectief onderwijs en effectieve interventies	16
2.10 Andere relevante factoren	17
2.11 Samenvatting	18
3. Onderzoeksopzet en -deelname	19
3.1 Inleiding	19
3.2 Onderzoeksvragen en hypothesen	19
3.3 Onderzoeksopzet	19
3.4 Instrumentconstructie	23
3.5 Onderzoeksinstrumenten	27
3.6 Deelname aan het onderzoek	34
Deel A: Primair onderwijs	39
4. Leerkrachtvragenlijst basisonderwijs	41
4.1 Inleiding	41
4.2 Achtergrondgegevens	41
4.3 Ondersteuning en faciliteiten	43
4.4 Leiderschap en schoolcultuur	47
4.5 Professionalisering	49
4.6 Self-efficacy	51
4.7 Attitudes	52
4.8 Contact met ouders en ouderbetrokkenheid	53
4.9 Effectief onderwijs en effectieve interventies	54
4.10 Samenhangen	55
4.11 Samenvatting	58

5. <u>Vragenlijst intern begeleiders basisonderwijs</u>	61
5.1 Inleiding	61
5.2 Achtergrondgegevens	61
5.3 Bovenschoolse ondersteuning en samenwerking met externen	62
5.4 Ondersteuning voor medewerkers	63
5.5 Ondersteuning aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	63
5.6 Realiseren van ondersteuning	65
5.7 Professionalisering	66
5.8 Competenties van leerkrachten	68
5.9 Samenhangen	70
5.10 Samenvatting	71
6. <u>Leerlingkenmerken en toetsresultaten basisonderwijs</u>	73
6.1 Inleiding	73
6.2 Leerlingkenmerken en extra ondersteuningsbehoeften	73
6.3 Toetsresultaten	75
6.4 Samenvatting	77
7. <u>Zorgprofielen basisonderwijs</u>	79
7.1 Inleiding	79
7.2 Problematiek en beperkingen	79
7.3 Interne en externe ondersteuning van de leerling	81
7.4 Mate waarin de leerling een belasting vormt	83
7.5 Communicatie met ouders	83
7.6 Samenvatting	84
8. <u>Leerlingenvragenlijst basisonderwijs</u>	85
8.1 Inleiding	85
8.2 Cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie	85
8.3 Welbevinden	86
8.4 Handelen van de leerkracht	87
8.5 Samenhangen	88
8.6 Samenvatting	90
9. <u>Lesobservaties basisonderwijs</u>	91
9.1 Inleiding	91
9.2 Resultaten van de observaties	91
9.3 Interviews	96
9.4 Samenvatting	99
Deel B: Voortgezet onderwijs	101
10. <u>Docentenvragenlijst voortgezet onderwijs</u>	103
10.1 Inleiding	103

10.2	Achtergrondgegevens	103
10.3	Ondersteuning en faciliteiten in de school	104
10.4	Leiderschap en schoolcultuur	107
10.5	Scholingsbeleid	109
10.6	Self-efficacy	111
10.7	Attitudes	112
10.8	Ouderbetrokkenheid	113
10.9	Effectief onderwijs en effectieve interventies	114
10.10	Samenhangen	115
10.11	Samenvatting	118
<u>11. Vragenlijst zorg- en ondersteuningscoördinatoren voortgezet onderwijs</u>		121
11.1	Inleiding	121
11.2	Achtergrondkenmerken	121
11.3	Bovenschoolse ondersteuning en samenwerking met externen	122
11.4	Ondersteuning voor medewerkers	123
11.5	Ondersteuning aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	124
11.6	Realiseren van ondersteuning	126
11.7	Professionalisering	126
11.8	Competenties van docenten	128
11.9	Samenhangen	130
11.10	Samenvatting	131
<u>12. Leerlingenkenmerken en toetsresultaten voortgezet onderwijs</u>		133
12.1	Inleiding	133
12.2	Leerlingenkenmerken en extra ondersteuningsbehoeften	133
12.3	Toetsresultaten	134
<u>13. Zorgprofiel voortgezet onderwijs</u>		137
13.1	Inleiding	137
13.2	Problematiek en beperkingen	137
13.3	Interne en externe ondersteuning van de leerling	140
13.4	Mate waarin de leerling als belastend wordt ervaren	142
13.5	Communicatie met ouders	142
13.6	Samenvatting	143
<u>14. Leerlingen vragenlijst voortgezet onderwijs</u>		145
14.1	Inleiding	145
14.2	Afname van de vragenlijst	145
14.3	Cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie	146
14.4	Welbevinden	147
14.5	Handelen van de mentor	148
14.6	Samenhangen	149
14.7	Samenvatting	150

15. Lesobservaties voortgezet onderwijs	153
15.1 Inleiding	153
15.2 Lesobservaties	153
15.3 Interviews	158
15.4 Samenvatting	161
Deel C: Verdiepende analyses en conclusies	163
16. Verdiepende analyses	165
16.1 Inleiding	165
16.2 Schoolniveau: tegemoetkomen aan ondersteuningsbehoeften	165
16.3 Samenhang lerarenvragenlijst en welbevinden van leerlingen	167
16.4 Samenhang lerarenvragenlijst en toetsresultaten	170
16.5 Samenhang leerlingenvragenlijst en observaties	177
16.6 Samenhang lerarenvragenlijst en observaties	179
17. Conclusies en discussie	183
17.1 Inleiding	183
17.2 Factoren die als gunstig worden beschouwd voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	183
17.3 Samenhang tussen gunstige voorwaarden op school- en leraarniveau	191
17.4 Verschillen tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften	192
17.5 Samenhangen tussen factoren op school- en leraarniveau en resultaten op leerlingniveau	194
17.6 Reflectie	196
Literatuur	201

Samenvatting

Met de invoering van passend onderwijs wordt beoogd betere voorwaarden te creëren voor het tegemoetkomen aan extra ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Het onderzoek waarover hier verslag wordt gedaan, heeft betrekking op passend onderwijs in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Daarin worden relevante voorwaarden en activiteiten op school en in de klas onderzocht en wordt onderzoek gedaan naar verschillen tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften.

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 op leraarniveau voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften samen met randvoorwaarden op schoolniveau?
- 3) In welke mate verschillen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van achtergrondkenmerken, welbevinden en leerprestaties 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 het welbevinden en de leerprestaties van leerlingen?

Het bepalen van de 'gunstige factoren' is gedaan in een literatuurstudie, op basis waarvan acht factoren zijn geïdentificeerd. Vervolgens zijn vragenlijsten afgenomen bij intern begeleiders van basisscholen en zorg- of ondersteuningscoördinatoren in het voortgezet onderwijs en bij groepsleerkrachten van basisscholen (groep 2, 4, 6, 8) en docenten Nederlands, Engels, wiskunde en mentoren in het voortgezet onderwijs (leerjaar 1 en 3). Leerkrachten in het basisonderwijs en mentoren in het voortgezet onderwijs is verzocht informatie te geven over en de aard en ernst van de problematiek en beperkingen van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep of mentorklas. De leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs en de leerlingen in het voortgezet onderwijs is verzocht een vragenlijst in te vullen. Bovendien zijn achtergrondgegevens en toetsresultaten van leerlingen verzameld. Tot slot zijn lesobservaties uitgevoerd.

Zichtbaarheid van gunstige factoren

De eerste factor is *goede bovenschoolse ondersteuning*, zoals bovenschoolse voorzieningen of ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband. Hierover oordeelt men in het basisonderwijs neutraal, in het voortgezet onderwijs wat negatiever. De beschikbaarheid van bovenschoolse voorzieningen wordt het minst positief beoordeeld.

De tweede factor is *ondersteuning in de school*. Leraren blijken het meest steun te krijgen van hun intern begeleider of zorgcoördinator en hebben daar ook het meest aan. Extra handen in de klas ontbreken vrijwel geheel in het voortgezet onderwijs en zijn schaars in

het basisonderwijs. Er is behoefte aan meer steun, vooral voor omgaan met leer- en gedragsproblemen in de klas. Faciliteiten (zoals leermiddelen, ICT-mogelijkheden) vinden vo-leraren onvoldoende, in het basisonderwijs wordt dat positiever beoordeeld.

De derde factor is *leiderschap en schoolcultuur*. De schoolcultuur wordt door leraren gemiddeld positief beoordeeld: men weet elkaar te vinden. Het oordeel over leiderschap is in het basisonderwijs positief, in het voortgezet onderwijs meer neutraal. Het stimuleren om te leren van collega's buiten de eigen school komt nog weinig voor.

De vierde factor is *professionalisering*. In het basisonderwijs wordt positief geoordeeld over het professionaliseringsbeleid op school (al kan het systematischer, volgens leraren), in het voortgezet onderwijs is maar een minderheid positief. Beter willen worden in differentiëren wordt relatief vaak genoemd als professionaliseringsbehoefte. In het basisonderwijs wordt meer aan lesbezoek gedaan (door intern begeleiders) dan in het voortgezet onderwijs.

De vijfde factor zijn *leraarcompetenties en self-efficacy*. Volgens intern begeleiders en zorgcoördinatoren zijn leraren voldoende competent op pedagogisch gebied, maar zijn ze minder sterk op het didactische domein. Dit is bevestigd in de observaties. Uit de observaties blijkt ook dat competenties voor omgaan met de klas als geheel wat meer aanwezig zijn dan competenties in omgaan met leerlingen die extra steun nodig hebben. In het voortgezet onderwijs benoemen leraren wel tekorten bij henzelf wat betreft omgaan met leerlingen die extra steun nodig hebben, in het basisonderwijs nauwelijks. Daar wijst men vooral op het gebrek aan tijd. Zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs beoordelen leraren hun *self-efficacy* als erg hoog. De meerderheid van de leerkrachten en docenten vindt dat zij goed in staat zijn om in hun les aan te sluiten bij leerlingen, dat ze leerlingen goed kunnen motiveren, en dat ze goed kunnen omgaan met storend gedrag van leerlingen.

De zesde factor zijn *attitudes* van leraren jegens leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Deze zijn overwegend positief. De meeste leraren zien het als een uitdaging om deze leerlingen les te geven.

De zevende factor is *ouderbetrokkenheid*. Leraren oordelen positief over de betrokkenheid van en communicatie met ouders, ook van ouders van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ze rapporteren weinig verschillen van mening met ouders en zeggen overwegend dat goed overleg met ouders mogelijk is. In het voortgezet onderwijs weten docenten niet goed of ouders met én ouders zonder leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften achter het beleid van de school staan wat betreft passend onderwijs, in het basisonderwijs geven leraren aan dat dat wel het geval is.

De achtste factor omvat *effectieve interventies*. In het basisonderwijs bieden leerkrachten vooral ondersteuning aan zwakkere leerlingen door verlengde instructie in de groep en individuele uitleg of hulp te geven. De meerderheid doet dat dagelijks of bijna dagelijks. Ruim de helft geeft (bijna) dagelijks les in instructie- of niveaugroepen. In het voortgezet

onderwijs komt dit allemaal veel minder voor, de meest uitgevoerde interventie is daar individuele coaching. In het basisonderwijs komen individuele leerhulp, remedial teaching en een eigen leerlijn ook vaker voor.

Samenhang tussen gunstige voorwaarden op school- en leraarniveau

Zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs zijn er significante samenhangen tussen randvoorwaarden op schoolniveau (zoals leiderschap en professionaliseringsbeleid) en het zelfvertrouwen van leraren op het gebied van het lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Lesgeven aan deze leerlingen zien als uitdaging hangt ook op enkele punten significant en positief samen met randvoorwaarden: in het basisonderwijs met faciliteiten op ict-gebied, teamcultuur en scholingsbeleid, in het voortgezet onderwijs met de ervaren steun van de zorgcoördinator. Met self-efficacy zijn vrijwel geen samenhangen gevonden, dit lijkt niet erg gevoelig voor invloed van schoolbeleid. Randvoorwaarden op school hangen onderling sterk samen.

Verschillen tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften

Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften scoren significant lager bij cognitief zelfvertrouwen en welbevinden met medeleerlingen dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. In het basisonderwijs is er bovendien een gemiddeld lager welbevinden met de leerkracht en een lagere taakmotivatie. De gemiddelde toetsresultaten bij de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het basisonderwijs liggen ook significant lager dan bij de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. In het voortgezet onderwijs zijn de verschillen tussen beide groepen minder duidelijk, omdat ze beïnvloed worden door het gevolgde schooltype/niveau.

Samenhangen tussen factoren op school- en leraarniveau en het welbevinden en de leerprestaties van leerlingen

Het welbevinden van de leerling in de klas hangt vooral samen met de mate waarin de leerkracht of mentor volgens de leerling regels hanteert en structuur biedt en de mate waarin deze goed uitleg geeft en stimuleert. In het voortgezet onderwijs is daarbij ook het schooltype/niveau van belang: in het vwo is het welbevinden gemiddeld hoger dan in het vmbo. Er is geen duidelijk aanwijsbare samenhang tussen het welbevinden van de leerling en resultaten van de door de leerkrachten en mentoren ingevulde vragenlijsten. Verder valt op dat er weinig samenhang is tussen het door de leerlingen gerapporteerde welbevinden en de door de observatoren gegeven waarderingen. Bij de toetsresultaten zijn vooral variabelen op leerlingniveau van invloed en konden geen duidelijke factoren op klas-/leraarniveau of schoolniveau worden aangewezen.

1. Inleiding

1.1 Achtergrond

Na een lange periode van voorbereiding is op 1 augustus 2014 de Wet Passend Onderwijs ingevoerd. Met passend onderwijs wil de overheid bereiken dat ...

- alle kinderen een passende plek in het onderwijs krijgen;
- een kind naar een gewone school gaat als dat kan;
- een kind naar het speciaal onderwijs gaat als intensieve begeleiding nodig is;
- scholen de mogelijkheden hebben voor ondersteuning op maat;
- de mogelijkheden en de onderwijsbehoefte van het kind bepalend zijn, niet de beperkingen;
- kinderen niet meer langdurig thuis komen te zitten.¹

Passend onderwijs betreft alle kinderen en jongeren tot 23 jaar en omvat zowel reguliere als specifieke onderwijsvoorzieningen: basisonderwijs, voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs. Voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften dient er een dekkend aanbod aan onderwijsondersteuning te zijn.

In de beleidstheorie bij de invoering van passend onderwijs² worden vier beoogde effecten op leerlingen genoemd:

- leerlingen/studenten met ondersteuningsbehoefte halen betere resultaten – cognitief;
- leerlingen/studenten met ondersteuningsbehoefte halen betere resultaten – sociaal emotioneel;
- leerlingen/studenten halen vaker een diploma;
- leerlingen/studenten hebben vaker een baan, minder vaak een uitkering.

Om de beoogde resultaten te realiseren, dienen voorzieningen voor jeugd en onderwijs structureel en doelgericht samen te werken, zo wordt in het door de bestuursraden opgestelde referentiekader gesteld (PO-Raad, VO-Raad, AOC Raad, & MBO Raad 2013). Goed onderwijs en goede onderwijsondersteuning zijn nodig om de doelen te bereiken. In samenwerkingsverbanden voor primair en voortgezet onderwijs wordt een niveau van basisondersteuning vastgesteld, dat in alle scholen dient te worden gerealiseerd. In aanvulling daarop kunnen scholen in hun schoolondersteuningsprofiel aangeven welke extra ondersteuning zij kunnen bieden aan leerlingen. In de beleidstheorie wordt de uitvoering van de ondersteuning als een van de bouwstenen van passend onderwijs genoemd. Voorwaarde daarvoor is dat leraren kunnen omgaan met verschillen en effectieve interventies toepassen (NRO, 2014).

1 <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/inhoud/doelen-passend-onderwijs>

2 Zoals gepresenteerd in de Programmering Evaluatie Passend Onderwijs (NRO, 2014).

Met de invoering van passend onderwijs sluit Nederland aan bij een internationale trend, gericht op het streven naar meer inclusief onderwijs. Dit is mede ingegeven door het ondertekenen en ratificeren van het ‘Verdrag voor Rechten van Mensen met een Beperking’ van de Verenigde Naties (UNCRPD, United Nations, 2006), waarin is bepaald dat leerlingen op basis van hun beperking niet buitengesloten mogen worden van het reguliere onderwijs en dat er effectieve ondersteuning geboden wordt aan leerlingen met beperkingen, gericht op het optimaliseren van hun cognitieve en sociale ontwikkeling (zie Artikel 24 van de UNCRPD).

1.2 Doel van het onderzoek

In de uitwerking van passend onderwijs wordt een optimale cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften als belangrijk doel gezien (NRO, 2014). Het is echter de vraag in welke mate passend onderwijs daadwerkelijk effect heeft op leerlingen, aangezien een eerdere beleidsevaluatie – van het beleidsprogramma WSNS – heeft uitgewezen dat er voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften veel op (boven)schools niveau was veranderd, maar weinig in de klas (Meijer, 2004).

Als wordt gekeken naar de concrete uitwerking van het beleid, wordt duidelijk dat passend onderwijs vooral is uitgewerkt op het niveau van samenwerkingsverbanden, besturen en scholen/instellingen, en veel minder op het niveau van leraren en leerlingen. Toch is het al dan niet realiseren van de beleidsdoelen sterk afhankelijk van de doorvertaling van het beleid rond passend onderwijs naar de leraar in de klas (Ledoux, 2013; Waslander, 2011). Het is immers de leraar die het onderwijs vormgeeft in de klas en medeverantwoordelijk is voor uitkomsten op leerlingniveau. Het is dan ook vanzelfsprekend om de leraar en de leerling te betrekken in de evaluatie van passend onderwijs. Dat is het doel van het hier beschreven deelonderzoek. Daarbij is het belangrijk om na te gaan welke factoren ten grondslag liggen aan een eventuele invloed op de leraar en/of leerling. Dit houdt in dat het van belang is om zowel factoren op schoolniveau als op leraar- en leerlingniveau in kaart te brengen.

In dit onderzoeksrapport wordt verslag gedaan van de eerste meting van dit deelonderzoek, die in 2016 is uitgevoerd. Om een beeld te krijgen van ontwikkelingen in het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en de samenhang daarvan met verschillende factoren, zal in 2018 een tweede meting worden uitgevoerd.

1.3 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt het theoretisch kader bij het onderzoek uitgewerkt. Daarin komen factoren naar voren waarvan op basis van onderzoek mag worden verwacht dat ze van belang zijn voor de ontwikkeling van passend onderwijs. In hoofdstuk 3 wordt de aanpak van het onderzoek besproken, met aandacht voor de onderzoeksvragen, de onderzoeksoptiek en de uitvoering van en deelname aan het onderzoek.

De resultaten van de beschrijvende analyses die betrekking hebben op het basisonderwijs, worden gepresenteerd in hoofdstuk 4 t/m 9 (deel A van het rapport). De resultaten die het voortgezet onderwijs betreffen, komen aan bod in hoofdstuk 10 t/m 15 (deel B van het rapport).

In deel C van het rapport worden resultaten gepresenteerd van analyses die zijn uitgevoerd om samenhangen in de data te vinden, gericht op het beantwoorden van de onderzoeksvragen (hoofdstuk 16). De conclusies worden gepresenteerd in hoofdstuk 17, waarna in een discussieparagraaf wordt gereflecteerd op de uitkomsten van deze eerste meting van het onderzoek naar passend onderwijs op school en in de klas.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In veel landen is 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, waar nagenoeg alle leerlingen met beperkingen een plek krijgen in een reguliere school. In een dergelijke situatie zou er nauwelijks nog behoefte bestaan aan speciaal onderwijs. Inclusief onderwijs heeft volgens Salend (2011) de volgende kenmerken:

- een achterliggende filosofie van acceptatie en deel uitmaken van een gemeenschap;
- een achterliggende filosofie van samenwerking tussen leerling, familie, onderwijsgevende en gemeenschap;
- het vieren van diversiteit en waarde van alle leerlingen;
- het van belang vinden dat leerlingen in scholen van hoge kwaliteit worden onderwezen;
- het van belang vinden dat leerlingen samen met hun leeftijdgenoten onderwijs krijgen;
- het van belang vinden dat leerlingen in reguliere klassen onderwijs krijgen;
- het van belang vinden dat leerlingen in scholen in hun eigen omgeving onderwijs krijgen.

Een studie naar de ontwikkeling van inclusief onderwijs in vier landen in Europa laat zien dat het streven naar inclusief onderwijs in deze landen – Ierland, Oostenrijk, Spanje en Tsjechië – onmiskenbaar aanwezig is (Smyth et al., 2014). Het beleid rond inclusief onderwijs varieert echter van land tot land, evenals de mate van implementatie, en in elk land stuit het invoeringsproces op hindernissen. Er zijn bijvoorbeeld twijfels over de ondersteuning die leerlingen in het regulier onderwijs krijgen en er zijn budgettaire beperkingen.

Ook in Denemarken verloopt de ontwikkeling naar meer inclusief onderwijs niet helemaal zoals beoogd (Engsig & Johnstone, 2015). In 2006 werden de gemeenten verantwoordelijk voor het speciaal onderwijs, dat tot dat moment regionaal georganiseerd was. In 2010 werden nationale toetsen ingevoerd in het onderwijs en in 2014 werd door de regering een ontwikkeling ingezet naar een systeem waarbij scholen landelijk bepaalde doelen dienen te halen op het gebied van lees- en rekenvaardigheid en het welzijn van leerlingen. Bovendien werd bepaald dat 96 procent van alle leerlingen in het regulier onderwijs – en in reguliere klassen – les moet krijgen. Hierdoor is een daling van het aantal verwijzingen naar speciaal onderwijs ingezet. Dit leidt tot een spanningsveld: voor scholen neemt de verantwoordingsdruk toe, terwijl tevens wordt verwacht dat zij meer leerlingen opnemen die moeilijker aan de gestelde eisen kunnen voldoen. Dit leidt tot de roep in het regulier onderwijs om meer ondersteuning in de klas, meer kennis en vaardigheden van de teams en meer externe ondersteuning.

Passend onderwijs in Nederland is niet zo vergaand dat van het regulier onderwijs wordt verwacht dat het in staat is om een antwoord te hebben op bijna elke ondersteuningsvraag. Wel kan worden gesteld dat er met passend onderwijs naar wordt gestreefd een stap in de richting van inclusief onderwijs te zetten. Om de kans te vergroten op het realiseren van de met passend onderwijs beoogde effecten bij leerlingen, is het van belang dat

aan een aantal randvoorwaarden wordt voldaan. Het gaat daarbij om factoren die bijdragen aan inclusief onderwijs en die op basis van nationaal en internationaal beschikbare kennis kunnen worden geïdentificeerd (Calculator & Black, 2009; Council for Exceptional Children, 1994; Dyson et al., 2004, 2010; Florian & Linklater, 2010; Lipsky & Gartner, 1997). Het gaat dan om de volgende acht factoren:

- 1) Bovenschoolse ondersteuning en samenwerking met externen;
- 2) Ondersteuning en faciliteiten in de school;
- 3) Leiderschap en schoolcultuur;
- 4) Professionalisering;
- 5) Competenties en self-efficacy;
- 6) Attitudes;
- 7) Ouderbetrokkenheid;
- 8) Effectief onderwijs en effectieve interventies.

In de paragraaf 2.2 tot en met 2.9 worden deze factoren uitgewerkt aan de hand van eerder uitgevoerd onderzoek. In paragraaf 2.10 wordt ingegaan op andere factoren op leerling-, ouder- en klasniveau die van belang kunnen zijn voor de bij leerlingen te realiseren resultaten. In paragraaf 2.11, tot slot, wordt een schematisch overzicht gegeven van de relevante factoren en de bijbehorende aggregatieniveaus.

2.2 Bovenschoolse ondersteuning en samenwerking met externen

Bovenschoolse ondersteuning die in de school kan worden ingezet in het kader van het onderwijs aan en de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, is bijvoorbeeld ambulante begeleiding vanuit het samenwerkingsverband of het speciaal onderwijs. Daarnaast kan ondersteuning worden verkregen van een zorg- en adviesteam (ZAT), van schoolbegeleiders van een schoolbegeleidingsdienst, van specialistische functionarissen zoals een orthopedagoog of een logopedist, van schoolmaatschappelijk werk, jeugdzorg en de schoolarts of -verpleegkundige. Ondersteuning op schoolniveau wordt in toenemende mate geboden door het zogeheten zorgteam van scholen in het primair onderwijs of door het zorgoverleg in het voortgezet onderwijs. Driekwart van de scholen in het primair onderwijs heeft een zorgteam of ondersteuningsteam (NCOJ, 2015). Daarvan maken in de meeste gevallen de interne begeleider, schoolmaatschappelijk werker en jeugdarts of -verpleegkundige deel uit. Bijna twee derde van de scholen in het primair onderwijs heeft toegang tot een bovenschools zorg- en adviesteam (NCOJ, 2015). Rond de helft van de interne begeleiders vindt dat het zorg- en adviesteam duidelijk bijdraagt aan een betere hulpverlening voor het kind dan voorheen, terwijl een derde van mening is dat dit een beetje het geval is (Smeets, Blok, & Ledoux, 2013). De vraag of het ZAT concrete adviezen geeft, laat een vergelijkbaar beeld zien. In het voortgezet onderwijs hebben bijna alle scholen een ZAT (meestal op schoolniveau). Hieraan nemen vergelijkbare functionarissen uit de school deel als aan het interne zorgoverleg, maar daarnaast is er een duidelijke inbreng van externe partijen, vast of op afroep. Daarbij gaat het vooral om een leerplichtambtenaar, de GGD, schoolmaatschappelijk werk, politie en Bureau Jeugdzorg. De onderwijspraktijk beoordeelt de ondersteuning vanuit zorgteams positief (Van der Steenhoven & Van Veen, 2012), echter is onbekend of dergelijke ondersteuning samenhangt met

factoren op leraarniveau, zoals leraarcompetenties. Onderzoek bij een landelijke steekproef van ongeveer 200 basisscholen (Smeets et al., 2013) laat zien dat één op de drie leerkrachten ambulante begeleiding krijgt in verband met lgf-leerlingen, ruim een kwart krijgt preventief ambulante begeleiding en eveneens ruim een kwart wordt ondersteund door een orthopedagoog. Sinds de invoering van passend onderwijs is de ambulante begeleiding in veel samenwerkingsverbanden van karakter veranderd. Er heeft een verschuiving plaatsgevonden van begeleiding gericht op individuele leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften naar ondersteuning van scholen en leraren bij het uitvoeren van de leerlingenzorg (Smeets & Van Veen, 2016; Eimers, Ledoux, & Smeets, 2016).

Negen van de tien scholen voor voortgezet onderwijs hebben een intern zorgoverleg (NCOJ, 2015). Naast de zorgcoördinator kunnen allerlei functionarissen deelnemen aan dit overleg, waaronder een schoolmaatschappelijk werker, leerlingbegeleiders, afdelingsleiders orthopedagoog, of ondersteuner vanuit het samenwerkingsverband.

Samenwerking met externen wordt op schoolniveau gezien als een belangrijke factor voor het inrichten van een continuüm van zorg, waarbij te denken valt aan samenwerking met welzijn, (geestelijke) gezondheidszorg, jeugdhulp (EADSNE, 2013; Soan, 20006, 2013). 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). Onderzoek naar de effectiviteit van dergelijke samenwerking in Nederland heeft in zeer beperkte mate plaatsgevonden.

2.3 Ondersteuning en faciliteiten in de school

Ondersteuning binnen de school is eveneens een factor op schoolniveau die voor leraren van belang is. Dergelijke ondersteuning kan heel verschillend vormgegeven worden door scholen, waarbij te denken valt aan interne ondersteuning door intern begeleiders/zorgcoördinatoren en/of onderwijsassistentie.

Ondersteuning van leraren door interne begeleiders/zorgcoördinatoren draagt bij aan het competentiegevoel van leraren (Smeets, Ledoux, Blok, Felix, Heurter, Van Kuijk, & Vergeer, 2013; Drenth, De Boer, & Bijstra, 2015; Walraven et al., 2013). Uit onderzoek bij leerkrachten in het primair onderwijs blijkt dat ondersteuning door de interne 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).

Uit het onderzoek van Smeets et al. (2013) blijkt dat leerkrachten bij de aanpak van leeren gedragsproblemen op school vooral steun ervaren van hun interne begeleider(s) en van collega's en in iets mindere mate van ouders. Een deel voelt zich hierbij ook door hun schoolleider goed gesteund. De meeste behoefte aan ondersteuning hebben leerkrachten bij het omgaan met gedragsproblemen en hoogbegaafdheid. Daarnaast is er relatief vaak behoefte aan steun bij problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Iets minder dan de helft van de leerkrachten geeft aan die steun ook te krijgen. Andere onderwerpen waarop leerkrachten minder steun krijgen dan ze zouden willen, zijn het omgaan met spraakproblemen en met (schrijf)motorische problemen.

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 geeft tegenstrijdige uitkomsten op leraar- en leerlingniveau. Onderzoek wijst uit dat onderwijsassistentie bijdraagt aan vermindering van stressbeleving en toename van effectieve onderwijstijd en werktevredenheid bij leraren (Blatchford et al., 2010). 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 et al., 2012; Ring & Travers, 2005; Wendelborg & Tøssebro, 2011).

Om onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het reguliere onderwijs te kunnen realiseren geven leraren aan dat er voldoende faciliteiten en voorzieningen moeten zijn op school- en klasniveau. Hierbij valt te denken aan lesmateriaal, ICT-voorzieningen, aanpassingen in het leslokaal, maar ook aan logopedie en remedial teaching. Een literatuurstudie van Avramidis en Norwich (2002) laat zien dat de beschikbaarheid van voldoende faciliteiten positief gerelateerd is aan de houding van leraren. Daarbij moet ook worden gedacht aan de beschikbaarheid van tijd voor overleg in het team en om nieuwe aanpakken uit te werken en uit te proberen.

2.4 Leiderschap en schoolcultuur

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 de volgende activiteiten omvat:

- Creating vision and setting directions;
- Restructuring the organisation and redesigning roles and responsibilities;
- Developing people;
- Managing learning and teaching.

Onderzoek naar de effecten van deze activiteiten laat zien dat er zowel een effect is op uitkomsten op leraarniveau (onderlinge samenwerking, externe samenwerking) als (indirect) op leerlingniveau (motivatie, leeruitkomsten).

Waslander (2012), onderscheidt zeven domeinen van schoolleiderschap:

- Visie en richting;
- Curriculum en instructie;
- Professionele ontwikkeling stimuleren;

- Coherente organisatie;
- Lerende organisatie;
- Strategisch omgaan met omgeving;
- Persoon van de leider.

Hierbij onderstreept Waslander dat deze domeinen in samenhang met elkaar moeten worden beschouwd. Effectief leiderschap vraagt om de juiste combinatie van specifieke werkwijzen. Volgens Waslander kan geen algemeen geldige prioritering van de zeven domeinen worden gemaakt. Het relatieve belang van een domein is afhankelijk van de context (waaronder het verschil tussen havo/vwo en beroepsonderwijs) en van de ontwikkeling die de school doormaakt.

Naast deze domeinen van leiderschap is de attitude van schoolleiding nauw gerelateerd aan leiderschap. Onderzoek wijst uit dat een positieve attitude van de schoolleiding bijdraagt aan het uitzetten van een visie op inclusief onderwijs (Yan & Sin, 2015) en dat de attitude van de schoolleiding invloed heeft op de attitude van onderwijzend personeel ten aanzien van inclusief onderwijs (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).

2.5 Professionalisering

De *professionalisering* van leraren heeft in de afgelopen jaren in toenemende mate aandacht gekregen. 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' en geeft aan dat het samenspel hiervan van belang is in de professionalisering van leerkrachten in een inclusieve setting. Positieve effecten van professionaliseringsprogramma's op de attitudes, kennis en vaardigheden van leraren zijn veelvuldig vastgesteld in internationaal onderzoek (zie voor een recent literatuuroverzicht: Kurniawati et al., 2014). Daarnaast is de relatie tussen meer training op het gebied van 'special educational needs' en een positieve houding van leraren veelvuldig vastgesteld in onderzoek (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2012).

De invloed van professionaliseringsprogramma's op uitkomsten op leerlingniveau is tot op heden niet tot nauwelijks onderzocht. Nederlands onderzoek naar professionaliseringsbeleid van scholen laat zien dat dit beleid bij 40% van de scholen weinig systematisch is (Smeets et al., 2015). Daarnaast laat het onderzoek van Smeets et al. zien dat ongeveer de helft van de leraren een professionaliseringsactiviteit heeft ondernomen die gericht

was op leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, waarbij de nadruk voornamelijk lag op kennisverwerving. In het genoemde onderzoek is onder meer nagegaan welke variabelen goede voorspellers zijn van competenties op het gebied van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Er bleek een significant verband te zijn tussen de inschatting door de interne begeleider van de didactische, organisatorische en pedagogische competenties van het team en de ruimte die er volgens de ib'er op school is voor professionalisering. Daarnaast werd een positieve samenhang gevonden tussen de inschatting van de pedagogische competenties van het team en de mate waarin de schoolleiding volgens de ib'er stimulerend optreedt. Avramidis en Norwich (2002) verwijzen naar een aantal onderzoeken waarin een verband is gevonden tussen de opleiding of nascholing van leraren, voor zover gericht op specifieke onderwijsbehoeften, en attitudes van die leraren ten aanzien van onderwijs aan genoemde doelgroep.

2.6 Competenties en self-efficacy

Ook zelfvertrouwen (*self-efficacy*) bij de leraar is cruciaal. 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., 2013a, 2013b). Leraren met een sterker gevoel van self-efficacy hebben een positievere houding ten aanzien van het geven van onderwijs aan leerlingen met socialemotionele 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.

De Inspectie van het Onderwijs (2012, 2013a) maakt in het beoordelen van de vaardigheden van leerkrachten onderscheid tussen basisvaardigheden en complexere vaardigheden (zie figuur 2-1). Om adequaat te kunnen aansluiten bij cognitieve verschillen tussen leerlingen, dienen leerkrachten beide typen vaardigheden te beheersen.

Figuur 2-1 Vaardigheden van leerkrachten (Inspectie van het Onderwijs, 2012, 2013a)

Basisvaardigheden	Complexere vaardigheden
de leraar legt duidelijk uit de leraar realiseert een taakgerichte werksfeer leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten	de leraar stemt de instructie af de leraar stemt verwerkingsopdrachten af de leraar stemt de onderwijstijd af de leraar volgt en analyseert systematisch de voortgang van leerlingen de leraar biedt planmatige zorg

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 ef-

fectief zijn en deze kunnen toepassen. Veel studies laten het belang zien van basisvaardigheden als goed klassenmanagement, structuur aanbrengen en een positieve benadering van leerlingen.

Wat het omgaan met gedragsproblemen betreft, kan onderscheid worden gemaakt tussen preventie en interventie. Wat uit 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).

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.

2.7 Attitudes

Een positieve houding bij leraren tegenover leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is van groot belang (Avramidis & Norwich, 2002). Leerkrachten die vinden dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften tot hun verantwoordelijkheid behoren, realiseren betere resultaten bij alle leerlingen in hun klas dan leerkrachten die deze mening niet toegedaan zijn (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009). Het werken aan de houding zou daarom volgens deze auteurs een belangrijk onderdeel van de professionele ontwikkeling moeten zijn, al maken zij daarbij de kanttekening dat opvattingen moeilijk te beïnvloeden zijn. Uit het onderzoek van Smeets et al. (2013b) blijkt dat leerkrachten 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 competentier voelen in het omgaan met cognitieve verschillen en (in mindere mate) met gedragsproblemen en zich beter ondersteund weten door de interne begeleider. Onderzoek van Smeets et al. (2015) 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 interne begeleider.

2.8 Ouderbetrokkenheid

Betrokkenheid van en actieve samenwerking met *ouders* zijn van groot belang bij de plaatsing van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs (De Graaf et al., 2013; Friend & Bursuck, 2006; Peetsma & Blok, 2007). Naast algehele ouderbetrokkenheid is ook de houding van ouders tegenover passend onderwijs van belang. Uit onderzoek blijkt dat ouders gemiddeld een neutrale houding hebben ten opzichte van passend onderwijs. Wanneer het gaat om het onderwijzen van leerlingen met gedragsproblemen, zijn ouders doorgaans minder positief. Een positieve houding van ouders is ook

belangrijk omdat dit van invloed is op de attitudeontwikkeling van hun kind, die op hun beurt weer invloed heeft op de acceptatie van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften (De Boer, 2012).

2.9 Effectief onderwijs en effectieve interventies

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.

Onderzoek naar bronnen van stress in inclusief onderwijs laat zien dat de belangrijkste oorzaak van stress voor leraren is dat zij de kwaliteit van het onderwijs voor alle leerlingen in hun klas willen garanderen. Daarbij vrezen zij dat extra aandacht voor leerlingen met ondersteuningsbehoeften ten koste van de andere leerlingen gaat. Een tweede belangrijke bron van stress is het gedrag van leerlingen met ondersteuningsbehoeften (Forlin, 2001). Daarbij worden met name leerlingen met verstandelijke beperking genoemd die klasgenoten storen of aanvallen.

Gebleken effectieve strategieën voor leren en onderwijzen, zijn bijvoorbeeld klassenmanagement, peer tutoring en coöperatief leren, differentiatie, toegang tot het algemene curriculum (NCSE, 2011), en wat UDL (Universal Design for Learning) wordt genoemd (Baglieri et al., 2011). Katz (2013) heeft met het oog op inclusief onderwijs het 'Three Block Model of Universal Design for Learning' ontwikkeld. Vervolgens heeft zij positieve resultaten hiervan vastgesteld op de lespraktijk en self-efficacy van leerkrachten, evenals op hun werklast en arbeidstevredenheid (Katz, 2015). Uit een meta-analyse bleek dat UDL een effectieve manier is om leerprocessen te verbeteren, maar het effect op leerresultaten is nog niet duidelijk (Capp, 2017).

Volgens Davis en Florian (2004) leidt het combineren van onderwijsstrategieën tot betere resultaten dan enkelvoudige strategieën. Voor aanbevelingen inzake de preventie en aanpak van gedragsvraagstukken verwijzen we naar Epstein et al. (2008), Van Gennip et al. (2007), Van der Wolf & Van Beukering (2009) en Florian (Ed.) (2014).

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. Het werken met individuele handelingsplannen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften kan daarbij ondersteunen (Tod, 1999). Onderzoek van Smeets et al. (2007) laat echter zien dat het belangrijkste knelpunt in de leerlingenzorg volgens directieleden van basisscholen is dat het leerkrachten niet altijd lukt handelingsplannen in hun programma te integreren. De laatste jaren is er een verschuiving te zien naar het werken met groepsplannen (Smeets et al., 2013b). Vaak worden leerlingen dan ingedeeld in één van drie

groepen: een groep die extra ondersteuning nodig heeft, een groep die gemiddeld presteert en een groep die bovengemiddeld presteert. Volgens interne begeleiders zijn er vooral knelpunten bij het opstellen en in de lespraktijk integreren van groepsplannen en van individuele handelingsplannen (Smeets et al., 2013b). Meer in het algemeen vinden veel ib'ers het afstemmen van de onderwijsaanpak op individuele leerlingen nog (enigszins) een knelpunt, evenals het toepassen van de cyclus van planmatig werken en het werken volgens vaste protocollen, zo wordt in hetzelfde onderzoek geconstateerd. De onderzoeksliteratuur wijst ook op het belang van een systematische ontwikkelingsaanpak van de school als geheel en haar samenwerkingspartners in en buiten het onderwijs bij de ontwikkeling van meer inclusieve leeromgevingen (EADSNE, 2012).

2.10 Andere relevante factoren

Zoals aangegeven, kan van de hiervoor beschreven factoren worden verwacht dat zij in meer- of mindere mate van belang zijn voor het realiseren van positieve resultaten bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Daarnaast zijn er andere potentieel relevante factoren, met name kenmerken van de leerling, ouders en klas.

Kenmerken van leerlingen

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 samenhangt met de cognitieve resultaten van de leerling, de werkhouding, de mate waarin de leerling als afhankelijk van de leerkracht wordt ervaren, de populariteit van de leerling bij klasgenoten en de vraag of de leerling lager presteert dan verwacht. Daarnaast is geslacht een significante voorspeller. Jongens lopen meer kans om als leerling met extra ondersteuningsbehoeften te worden aangemerkt dan meisjes.

Kenmerken van ouders

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). Ook uit het onderzoek van Smeets en Roeleveld (2016) blijkt dat de kans op verwijzing groter is bij kinderen van lager opgeleide ouders. Uit eerder onderzoek in Nederland bleek dat de kans om als zorgleerling te worden aangemerkt groter is des te lager het opleidingsniveau van de ouders is (Van der Veen, Smeets, & Derriks, 2008). Uit hetzelfde onderzoek bleek dat bepaalde typen problematiek meer voorkomen in de lagere opleidingsmilieus, zoals achterstand in taal en/of rekenen of een verstandelijke beperking, terwijl andere vormen van problematiek meer bij kinderen van hoger opgeleide ouders worden geconstateerd, zoals autisme, of een spraak/taalen/of rekenstoornis.

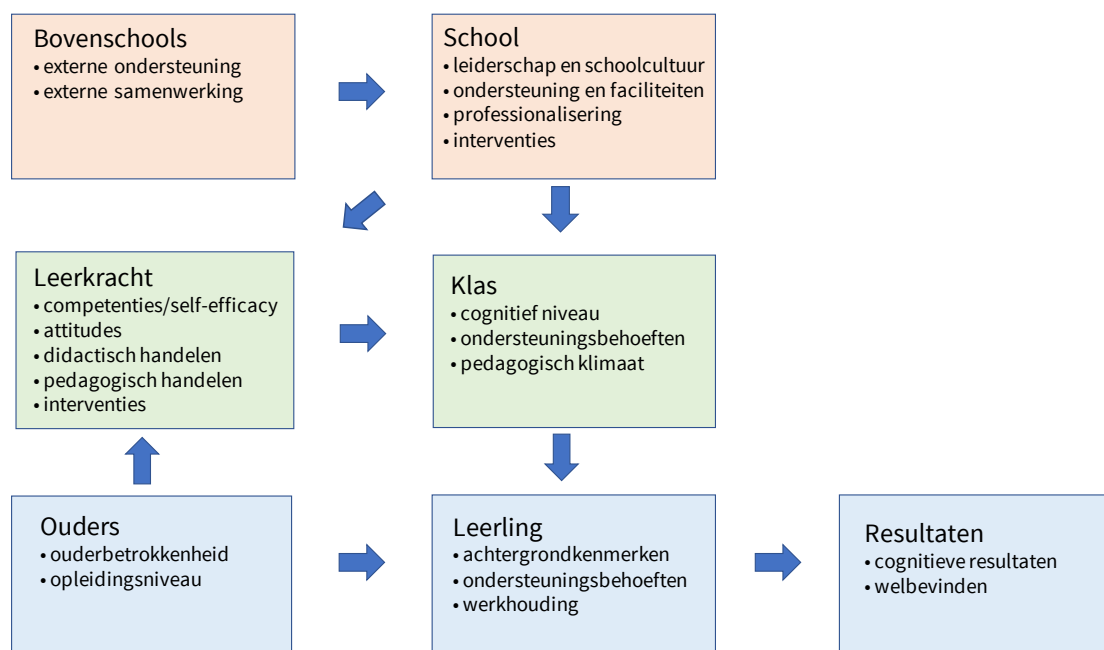
Kenmerken van de klas

De samenstelling van de klas is een factor die eveneens relevant is. Naarmate er meer zorgleerlingen in de klas zitten, is de kans van een individuele leerling om verwezen te worden kleiner. Daarnaast verloopt de ontwikkeling in rekenprestaties van zorgleerlingen minder gunstig naarmate de rekenprestaties van klasgenoten hoger zijn (Van der Veen et al., 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, als er meer leerlingen in de klas zitten en als het aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas groter is (Smeets et al., 2013b). Een ander klaskenmerk dat van belang is voor de te realiseren resultaten op leerlingniveau is het pedagogisch klimaat (Jennings & Greenberg, 2009).

2.11 Samenvatting

Op basis van de uitwerking in dit hoofdstuk onderscheiden we tal van factoren, op verschillende niveaus, die van invloed kunnen zijn op de kans op succes van passend onderwijs in de klas. Figuur 2-2 geeft daarvan een schematisch overzicht. Daarin zijn tevens de mogelijke uitkomsten op leerlingniveau opgenomen. Dit betreft de cognitieve resultaten en de resultaten op sociaal-emotioneel vlak, het welbevinden.

Figuur 2-2 Factoren die relevant zijn voor onderzoek naar passend onderwijs op school-, klas- en leerlingniveau



3. Onderzoeksopzet en -deelname

3.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 is ingegaan op de achtergrond en doelen van het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan. In hoofdstuk 2 is het theoretisch kader uitgewerkt en zijn factoren gepresenteerd die voor het onderzoek van belang zijn. In de volgende paragrafen worden, aansluitend daarbij, de onderzoeksvragen gepresenteerd en er worden hypothesen geformuleerd. Verder wordt ingegaan op de onderzoeksopzet en de onderzoeksinstrumenten en er wordt informatie gegeven over de deelname aan het onderzoek.

3.2 Onderzoeksvragen en hypothesen

In het deelonderzoek 'school-klas-leerling' worden – zowel voor basisonderwijs als voortgezet onderwijs – 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 op leraarniveau voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften samen met randvoorwaarden op schoolniveau?
- 3) In welke mate verschillen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van achtergrondkenmerken, welbevinden en leerprestaties 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 het welbevinden en de leerprestaties van leerlingen?

Op basis van het theoretisch kader formuleren we de volgende hypothesen:

- 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.
- 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.
- 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.

3.3 Onderzoeksopzet

Het onderzoek richt zich in het basisonderwijs op intern begeleiders en op leerkrachten en leerlingen van groep 2, 4, 6 en 8 en in het voortgezet onderwijs op zorg- of ondersteuningscoördinatoren en op mentoren en docenten in de vakken Nederlands, Engels en wiskunde en leerlingen van leerjaar 1 en 3.

In het kader van het onderzoek zijn de volgende onderzoeksactiviteiten uitgevoerd:

- het afnemen van een internetvragenlijst bij de intern begeleiders van de basisscholen en de zorg- of ondersteuningscoördinatoren in het voortgezet onderwijs;
- 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 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 het basisonderwijs en voortgezet onderwijs;
- het verzamelen van achtergrondgegevens en toetsresultaten van leerlingen.

In paragraaf 3.6 wordt een overzicht gegeven van de deelname aan de verschillende onderzoeksactiviteiten.

Steekproeftrekking, benaderen van scholen en veldwerk

De vestigingen in het landelijke bestand van basisscholen en het bestand van vestigingen in het voortgezet onderwijs zijn in een gerandomiseerde volgorde gezet. Vervolgens is gestart met het aanschrijven van scholen, in partijen van 50 per keer. De aldus geselecteerde scholen zijn per brief aan de directeur of locatieleider op de hoogte gesteld van het onderzoek en hebben het verzoek gekregen daaraan mee te werken. Vervolgens is telefonisch contact met de directeurs gezocht. Directeurs die tot medewerking bereid waren, gingen vervolgens doorgaans met hun team in overleg over mogelijke deelname van de school of vestiging aan het onderzoek. In dat geval werd de school op een later tijdstip opnieuw telefonisch benaderd. Tabel 3-1 geeft een overzicht. Het percentage deelname is berekend op basis van de kolommen ‘Bereikt’ en ‘Deelname toegezegd’. Dit varieert van 17 tot 21 procent.

Tabel 3-1 Deelname, per onderzoeksactiviteit – aantallen aan het einde van de wervingsperiode

	Brief	Telefonisch	Bereikt	Deelname toegezegd	Geen deelname	Geen antwoord	% deelname
Basisonderwijs	440	306	251	48	203	55	19%
Vmbo	530	367	234	48	186	133	21%
Havo/vwo	530	464	196	33	163	268	17%

Scholen die tot medewerking bereid waren, werd verzocht een contactpersoon voor het onderzoek aan te wijzen. Met die persoon werden vervolgens afspraken gemaakt over de procedure en het tijdschema. Vóór de start van de onderzoeksactiviteiten werd de contactpersoon verzocht een opstartformulier in te vullen met informatie over de school, deelnemende groepen of klassen en mailadressen van de leraren. Doordat het een aanzienlijke inspanning kostte om scholen tot deelname aan het onderzoek te bewegen, heeft

de periode van werving langer geduurd dan was voorzien. Daardoor heeft een aantal scholen, na een aanvankelijke toezegging, uiteindelijk niet deelgenomen (zie paragraaf 3.6). De intern begeleiders en leerkrachten in het basisonderwijs en de zorg- of ondersteuningscoördinatoren, mentoren en docenten die de vakken Nederlands, Engels en wiskunde geven in de deelnemende klassen zijn per e-mail aangeschreven met het verzoek de vragenlijst in te vullen. Zij ontvingen daarbij een code die toegang gaf tot de vragenlijst. Daarnaast is informatie over beperkingen en ondersteuningsbehoeften verzameld met behulp van een digitale vragenlijst per leerling (het zorgprofiel), in te vullen door de groepsleerkracht in het basisonderwijs en de mentor in het voortgezet onderwijs.

Scholen is tevens verzocht leerlingenvragenlijsten te laten invullen door de leerlingen in de deelnemende groepen (groep 6 en 8) en klassen (leerjaar 1 en 3 in het voortgezet onderwijs). Hierbij is gebruik gemaakt van papieren vragenlijsten, die tijdens de les konden worden ingevuld. De leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben de vragenlijst tijdens een les van de mentor individueel ingevuld. Na het invullen, konden de leerlingen de vragenlijst in een enveloppe stoppen en de enveloppe dichtplakken. De anonimiteit van leerlingen werd op deze manier gewaarborgd. Leerlingen werden zo niet gehinderd om eerlijk antwoord te geven op de vragen.

Om leerlinggegevens en toetsresultaten te verzamelen in het basisonderwijs, is gebruik gemaakt van een exportprocedure in de schooladministratiepakketten ESIS en ParnasSys. Scholen die een ander pakket gebruikten, is verzocht de gegevens op een andere manier aan te leveren. Ouders zijn vooraf per brief geïnformeerd en hebben de mogelijkheid gekregen hun zoon of dochter van het onderzoek te laten uitsluiten. In het voortgezet onderwijs zijn leerlinggegevens verzameld via de schooladministraties. Toetsgegevens zijn door een medewerker van het onderzoeksteam op locatie verzameld bij het Cito, nadat ouders daarover waren geïnformeerd en de desbetreffende school toestemming had gegeven aan het Cito om de onderzoekers de toetsresultaten ter beschikking te stellen.

Lesobservaties

Een selectie van de scholen is verzocht mee te werken aan lesobservaties. Voor de dataverzameling zijn observatoren geworven; overwegend afgestudeerde orthopedagogen en gevorderde studenten pedagogische wetenschappen. Zij hebben een training gevolgd die is gegeven door de twee leden van het onderzoeksteam die het instrument hebben ontwikkeld en zelf getest. Bij de proefobservaties zijn filmopnamen gemaakt, deze zijn benut voor de training. De observatoren hebben hiermee na instructie geoefend in het geven van scores. Dit is uitvoerig nabesproken. De observatoren hebben tevens een handleiding ontvangen. In deze handleiding is uitleg gegeven over het instrument en de manier waarop de observaties uitgevoerd moesten worden.

Analoog aan de opzet van het observatieinstrument CLASS (zie hierna) is besloten in elke klas drie observaties uit te voeren. Een observatie bestond uit tien minuten observeren en vijf tot tien minuten scores geven. Dit werd drie keer gedaan, waardoor in elke klas drie observaties werden uitgevoerd. Niet in elke klas was het mogelijk drie observaties uit te

voeren. In het basisonderwijs werd soms niet voldoende tijd onderwijs gegeven in de vakken die voor het onderzoek zijn geselecteerd (zie hierna). In het voortgezet onderwijs duurde het opstarten van de lessen geregeld meer dan vijf minuten en duurde een les soms slechts 45 minuten, waardoor in dat lesuur niet voldoende tijd was om drie observaties uit te voeren. In dergelijke gevallen bleef het aantal observatiemomenten per les beperkt tot twee.

In het basisonderwijs zijn observaties uitgevoerd in de groepen 2, 4, 6 en 8. Het moest gaan om reguliere lessen die zich goed lenen voor het observeren van de gedragingen die behoren bij de geselecteerde items. Uitgesloten zijn daarom lessen gymnastiek of creatieve vakken (zoals beeldende vorming of muziek). Bij kleuters konden observaties uitgevoerd worden bij kringactiviteiten of werklessen, maar niet bij speellessen. In het voortgezet onderwijs vonden de observaties in de eerste en derde klassen plaats, in de vakles van de mentor van de betreffende klas. Voor de mentoren is gekozen omdat deze leraren de leerlingen het beste kennen. Een mentor die Nederlands geeft aan zijn klas, werd dus in zijn les Nederlands geobserveerd.

Alle scholen die hebben aangegeven mee te willen werken aan het onderzoek, zijn benaderd voor het deelnemen aan de observaties. Niet alle scholen hebben hiermee ingestemd. Bovendien zijn op een deel van de scholen waar is geobserveerd, de leerlingvragenlijsten niet of niet in alle aan het onderzoek deelnemende klassen ingevuld. In totaal is op 14 scholen in het primair onderwijs en op 20 scholen in het voortgezet onderwijs zowel geobserveerd als de leerlingvragenlijst ingevuld. Beoogd was twee keer 25 scholen. Het aantal klassen waar zowel is geobserveerd als de leerlingvragenlijst is ingevuld, is in het primair onderwijs 24 en in het voortgezet onderwijs 65.

Vóór de start van de les wezen leraren drie leerlingen aan met specifieke ondersteuningsbehoeften. Hierbij werd door de observator als instructie gegeven dat het moest gaan om leerlingen met een ontwikkelingsperspectief (OPP). Indien er minder dan drie leerlingen met een OPP waren in de klas, of wanneer de school niet werkte met OPP's, werd dit aantal aangevuld met leerlingen die volgens de leraar van de klas de meeste extra ondersteuning nodig hebben. De leraar kreeg het observatieinstrument niet te zien, maar kreeg wel te horen dat werd gelet op alle leerlingen in de klas, en niet alleen op de drie leerlingen die hij aanwees. Indien meerdere leraren aanwezig waren, werd door de observator alleen de groepsverantwoordelijke in de gaten gehouden.

Na het uitvoeren van de observaties werd een gesprek van ongeveer een kwartier gevoerd. In dit gesprek werden de observaties kort teruggekoppeld, en werden aanvullende vragen gesteld. Het doel van het korte interview was er achter te komen hoe een leraar lesgeeft aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, en wat hij hier makkelijk en moeilijk aan vindt. Bovendien werd naar de representativiteit van de les en enkele achtergrondgegevens van de leraar gevraagd. In de resultatensectie (paragraaf 7.3 en 12.3) is meer informatie te vinden over de gestelde vragen.

3.4 Instrumentconstructie

Vragenlijsten

Er zijn vragenlijsten ontwikkeld voor de intern begeleider in het basisonderwijs en de zorg- of ondersteuningscoördinator in het voortgezet onderwijs en voor leerkrachten in het basisonderwijs en docenten/mentoren in het voortgezet onderwijs. Daarbij is gebruik gemaakt van delen van vragenlijsten uit ander onderzoek en van inzichten uit relevante literatuur. Daarnaast is het zogeheten zorgprofiel ingezet dat in het COOL-cohortonderzoek is gebruikt. Dit is op enkele punten aangepast en er zijn enkele vragen toegevoegd. Ook is de leerlingenvragenlijst uit COOL gebruikt, die is uitgebreid met vragen uit ander onderzoek en enkele nieuwe vragen. In paragraaf 3.5 geven we een overzicht van de thema's in de vragenlijsten en van de bronnen waaruit is geput.

Observatieinstrument

Tijdens de lerarenopleiding moeten aanstaande leraren uiteenlopende competenties verwerven. De competenties zijn beschreven door de voormalige Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL), tegenwoordig de Onderwijscoöperatie. Het gaat om de volgende competenties:

- Interpersoonlijke competentie;
- Pedagogische competentie;
- Vakinhoudelijke en didactische competentie;
- Organisatorische competentie;
- Competentie in het samenwerken met collega's;
- Competentie in het samenwerken met de omgeving;
- Competentie in reflectie en ontwikkeling.

Eenmaal werkzaam als leraar, moeten deze competenties verder worden doorontwikkeld. Specifieke kwaliteiten waarover leraren moeten beschikken om te kunnen omgaan met speciale onderwijsbehoeften zijn in deze competenties niet benoemd. Dat blijkt niet alleen voor Nederland te gelden. Een literatuurstudie naar voor passend onderwijs relevante leraarcompetenties liet zien dat daar internationaal weinig over te vinden is dat genoeg houvast geeft voor de praktijk (Smeets et al., 2015). Er zijn wel allerlei publicaties waarin lijsten met wenselijke competenties staan, maar deze hebben vaak een hoog abstractiegehalte, zijn soms zeer uitgebreid en maken geen of weinig onderscheid tussen wat aan algemene competenties verwacht mag worden en competenties die specifiek gedacht kunnen worden voor omgaan met speciale onderwijsbehoeften. Hooguit wordt betoogd dat leraren in staat moeten zijn tot maatwerk en dat dit verder gaat dan beschikken over basisvaardigheden. Een voorbeeld van wel een meer specifieke uitwerking is te vinden in een publicatie van Schram, Van der Meer en Van Os (2013). Zij maken onderscheid tussen algemene vaardigheden en maatwerkvaardigheden binnen de brede competentie omgaan met verschillen, waarbij houding, kennis en vaardigheden worden onderscheiden. Dit is een gebruikelijke invulling van het competentiebegrip (vergelijk Ten Dam, Geijssel, Reumerman, & Ledoux, 2010) en essentieel voor het domein van passend onderwijs,

omdat al eerder aangetoond is dat niet zozeer kennis en vaardigheden maar vooral positieve attitudes een belangrijke rol spelen bij onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Smeets et al, 2013a, 2013b, zie ook hoofdstuk 2).

Op basis van onder meer Schram et al. (2013) is in Smeets et al. (2015) een overzicht gemaakt van gewenste competenties, met gebruikmaking van de SBL-indeling. Hierin zijn enerzijds basiscompetenties benoemd, nodig voor het geven van ‘gewoon’ goed onderwijs en anderzijds competenties die noodzakelijk zijn om te kunnen omgaan met specifieke onderwijsbehoeften. Dit overzicht staat in tabel 3-2. Aan de hand van dit overzicht is nagegaan of er observatieinstrumenten beschikbaar zijn voor het observeren van deze competenties. Daarbij zijn competenties die niet direct in een lessituatie observeerbaar zijn buiten beschouwing gebleven (samenwerking met omgeving, samenwerking met collega’s en reflectie en ontwikkeling). De focus is gelegd op competenties die blijken uit interacties tussen leraren en leerlingen.

Tabel 3-2 Benodigde vaardigheden van leraren per competentie voor het bieden van passend onderwijs

Competentie-Gebied	Goed onderwijs / basiscompetenties	Aansluiten bij verschillen en omgaan met sociaal-emotionele problematiek, gedragsproblemen en/of andere beperkingen
Interpersoonlijk	<ul style="list-style-type: none"> • kan een band scheppen met leerlingen • kan gesprekken met leerlingen voeren • kan groepsdynamiek hanteren • kan leerlingen betrekken bij activiteiten 	<ul style="list-style-type: none"> • kan gevoel van saamhorigheid creëren • kan leerlingen met beperkingen bij de groepsactiviteiten betrekken
Pedagogisch	<ul style="list-style-type: none"> • heeft hoge verwachtingen van alle leerlingen en handelt daarnaar • kan leerlingen motiveren • kan een veilig klimaat creëren • kan taakgericht gedrag stimuleren • kan een zelfstandige houding stimuleren • kan aanwijzingen gericht op gewenst gedrag geven • is bereid duidelijke regels te hanteren • is bereid consequent op te treden 	<ul style="list-style-type: none"> • waardeert verschillen tussen leerlingen • voelt zich verantwoordelijk voor (het onderwijs aan) zorgleerlingen • is bereid ook zorgleerlingen eigen verantwoordelijkheid te geven • kan het zelfvertrouwen van zorgleerlingen stimuleren • kan zorgleerlingen aanspreken op hun gedrag zonder verwijten te maken • heeft zicht op de invloed van het eigen handelen op gedrag van zorgleerlingen
Vakinhoudelijk & didactisch	<ul style="list-style-type: none"> • beschikt over voldoende vakinhoudelijke kennis • kan uitdagend les geven en actieve lesvormen toepassen • heeft kennis van leerlijnen en kan een samenhangend curriculum samenstellen • kan leerlingen goed laten samenwerken • kan de vorderingen van leerlingen systematisch volgen en analyseren • kan het onderwijs afstemmen 	<ul style="list-style-type: none"> • beschikt over voldoende kennis over beperkingen bij leerlingen • beschikt over voldoende kennis over remediërende aanpakken en middelen • kan problemen adequaat signaleren • kan een adequaat plan van aanpak (handelingsplan) maken en bijstellen • kan een plan van aanpak uitvoeren en de effecten evalueren

Competentie-Gebied	Goed onderwijs / basiscompetenties	Aansluiten bij verschillen en omgaan met sociaal-emotionele problematiek, gedragsproblemen en/of andere beperkingen
Organisatorisch	<ul style="list-style-type: none"> • is voldoende vaardig in klassenmanagement • kan de beschikbare onderwijstijd optimaal gebruiken 	<ul style="list-style-type: none"> • kan extra structuur aanbrengen voor leerlingen die dat nodig hebben • weet de beschikbare tijd zo te gebruiken dat zorgleerlingen extra instructie en aandacht krijgen • kan gedragsproblemen beïnvloeden via beloning of verlies van privileges
Samenwerken met collega's	<ul style="list-style-type: none"> • staat open voor terugkoppeling van collega's • is gericht op samenwerking met collega's 	<ul style="list-style-type: none"> • is bereid collega's om advies te vragen over onderwijs aan zorgleerlingen • is bereid informatie met collega's uit te wisselen over zorgleerlingen
Samenwerken met omgeving	<ul style="list-style-type: none"> • kan goed communiceren met ouders 	<ul style="list-style-type: none"> • is bereid en in staat tot constructief overleg met ouders van zorgleerlingen • is bereid tot overleg en samenwerking met externe deskundigen
Reflectie en ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • kan reflecteren op het eigen handelen • is bereid om het eigen handelen zo nodig te veranderen 	<ul style="list-style-type: none"> • kan reflecteren op het eigen handelen bij het onderwijs aan zorgleerlingen • is bereid het eigen handelen ten aanzien van zorgleerlingen te veranderen • neemt verantwoordelijkheid voor de eigen professionele ontwikkeling

Bron: Smeets, Ledoux, Regtvoort, Felix, & Mol Lous, 2015, p. 37/38

Het uitgangspunt was een instrument in te zetten waarmee zowel de algemene competenties als de competenties die van belang zijn voor onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften konden worden geobserveerd. Indien leraren in beperkte mate over competenties voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beschikken, kan dit komen omdat zij over het algemeen in beperkte mate over gewenste competenties beschikken. In dat geval beschikken zij dus ook niet over deze competenties voor leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften. Voor een goed oordeel over de beheersing van competenties voor onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is dus ook informatie nodig over de beheersing van de competenties voor 'gewoon' goed onderwijs.

Er bestaan internationale instrumenten waarmee nagegaan kan worden in hoeverre aan randvoorwaarden voor inclusief onderwijs wordt voldaan op scholen, zoals de Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002) en het Inclusive Classroom Profile (ICP; Soukakou, 2011). Deze instrumenten richten zich echter alleen op randvoorwaarden en niet op de competenties van leraren. Een instrument dat zich wel op de leraarcompetenties richt, is de Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP; Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Echter, dit is een zelfbeoordelingsinstrument en geen observatieinstrument.

Voor het observeren van interacties tussen leraren en leerlingen zijn eveneens verschillende instrumenten beschikbaar. Een van de meest bekende is het Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, Hamre, & Mintz, 2012), een uitgebreid gevalideerd instrument dat is ontwikkeld voor verschillende leeftijdsgroepen, van voorschool tot voortgezet onderwijs. Met behulp van de CLASS kunnen interacties tussen de leraar en de gehele klas

in kaart worden gebracht. In het onderzoeksplan dat ten grondslag ligt aan het evaluatieprogramma passend onderwijs was aanvankelijk gekozen voor inzet van de CLASS in dit project. Nadere studie heeft echter geleid tot het besluit hiervan af te zien. In de eerste plaats omdat de CLASS in ons onderzoek gebruikt zou moeten worden in veel verschillende leeftijdsgroepen (van start basisonderwijs tot derde leerjaar voortgezet onderwijs) en dat zou betekenen dat veel verschillende CLASS-versies zouden moeten worden ingezet. Omdat bij elke versie eigen voorwaarden gelden voor het trainen en certificeren van observatoren, vanuit de organisatie die de CLASS beheert, was dit bij nader inzien praktisch en logistiek onuitvoerbaar (het zou bijvoorbeeld leiden tot het moeten inzetten van verschillende soorten observatoren op één school). In de tweede plaats is de CLASS, hoezeer ook een uitgebalanceerd en goed onderzocht instrument voor het observeren van interacties in de klas, alleen gericht op algemene vaardigheden van leraren en niet op vaardigheden die gewenst zijn voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ook in dit opzicht was de CLASS dus bij nader inzien minder geschikt.

Observatieinstrumenten die zich specifiek richten op de omgang met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn in de literatuur niet aangetroffen. Daarom is besloten zelf een instrument te ontwikkelen, met als technische inspiratiebron de CLASS en als inhoudelijk kader het overzicht van competenties uit tabel 3-1. In het ontwikkelde observatieinstrument zijn de competenties opgenomen waarvan de leraar in de klassenpraktijk gebruikmaakt. Het gaat om de interpersoonlijke, pedagogische, vakinhoudelijke en didactische, en organisatorische competentie. Met behulp van de beschrijvingen door Smeets et al. (2015) en andere nationale en internationale literatuur (bijvoorbeeld Booth & Ainscow, 2002; Onderwijscoöperatie, z.j.; Pianta, Hamre & Mintz, 2012; Sharma, Loreman & Forlin, 2012; van Westrenen-Broekmans, 2013) zijn per competentie items ontwikkeld, zowel voor het observeren van de interacties tussen leraren en leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften, als interacties tussen leraren en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Er is naar gestreefd de items zowel voor het basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs geschikt te maken. Voor de wijze van scoren (op een zevenpuntsschaal) en de keuze van observatiemomenten is de werkwijze van de CLASS aangehouden.

Een eerste versie van het instrument is beoordeeld door verschillende experts, binnen en buiten het onderzoeksconsortium van de evaluatie passend onderwijs. Na aanpassing op basis van hun commentaren is de tweede versie getest door twee leden uit het onderzoeksteam, die gezamenlijk een aantal lessen hebben geobserveerd in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs. Op basis van deze ervaringen is het instrument nogmaals aangepast; met name zijn items verwijderd die toch moeilijk te observeren bleken of waar overlap tussen items bleek te bestaan. Bovendien waren het te veel items om te kunnen observeren.

3.5 Onderzoeksinstrumenten

Vragenlijst intern begeleider en zorg- of ondersteuningscoördinator

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

- professionaliseringsbeleid op school;
- 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). Op basis van factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse is een deel van de vragen geclusterd in samengestelde variabelen. Tabel 3-3 geeft een overzicht daarvan.

Vragenlijst leraren

Voor leerkrachten op de basisschool 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 schoolcultuur;
- professionaliseringsbeleid;
- manier van aansluiten bij verschillen tussen leerlingen;
- attitudes;
- competenties en self-efficacy;
- contacten met en betrokkenheid van ouders.

Een deel van de vragen is afkomstig uit eerder onderzoek naar de ondersteuning van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Smeets et al., 2013a, 2013b) 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.

Tabel 3-3 Samengestelde variabelen in de vragenlijst voor de intern begeleider, zorg- of ondersteuningscoördinator

	Basisonderwijs		Voortgezet onderwijs	
	aantal items	α	aantal items	α
<i>Bovenschoolse ondersteuning en samenwerking met externen</i>				
• Ondersteuning vanuit SWV	3	0.85	3	0.74
• Ondersteuning vanuit jeugdhulp	5	0.81	4	0.81
<i>Ondersteuning voor medewerkers</i>				
• Interne ondersteuning	5	0.76	5	0.69
• Externe ondersteuning*			5	0.71
<i>Ondersteuning aan leerlingen</i>				
• Lichamelijk	5	0.84	5	0.86
• Moeilijk lerend	3	0.71		
• Gedrag	3	0.74	4	0.75
• Leerproblemen	4	0.91	4	0.79
• Sociaal-emotioneel	3	0.77	3	0.80
• Tegemoetkomen aan ondersteuningsbehoeften van leerlingen	3	0.82	3	0.73
<i>Professionalisering</i>				
• Professionaliseringsbeleid	3	0.65	3	0.78
• Beschikbare tijd als ib'er / zorgcoördinator	3	0.88	3	0.84
<i>Competenties van leraren</i>				
• Competenties: pedagogische- en didactisch	11	0.91	11	0.92
• Competenties: planmatig handelen	5	0.86	5	0.87
• Competenties: scholingsbereidheid	4	0.89	4	0.87
• Competenties: omgaan met ouders	4	0.84	4	0.84

* In basisonderwijs buiten beschouwing gelaten in verband met te lage α .

Vragen naar faciliteiten en naar het aansluiten bij verschillen zijn deels gebaseerd op onderzoek naar rekenverbetertrajecten in het basisonderwijs (Smeets, Van Kuijk, & Wester, 2012) en naar leesonderwijs (Smeets, 2016). 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). Om de self-efficacy te meten, is gebruik gemaakt van de korte versie (12 items) van de Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Vragen naar ouderbetrokkenheid zijn deels gebaseerd op de Monitor Ouderbetrokkenheid (Bokdam et al., 2014) en onderzoek van Struyf et al. (2012).

Na factor- en betrouwbaarheidsanalyse kon een deel van de vragen worden geclusterd in een aantal samengestelde variabelen (zie tabel 3-4). Deels zijn deze gelijk voor het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs, maar in enkele gevallen verschilt het aantal items als gevolg van de uitkomsten van de betrouwbaarheidsanalyse. Ook komt het voor dat de

analyses in het voortgezet onderwijs tot een andere clustering van items leiden dan de analyses op de data van het basisonderwijs.

Tabel 3-4 Samengestelde variabelen in de vragenlijst voor leraren

	Basisonderwijs		Voortgezet onderwijs	
	aantal items	α	aantal items	α
<i>Ondersteuning en faciliteiten</i>				
• Ondersteuning door ib'er / zorgcoördinator	6	0.94	5	0.93
• Ondersteuning op school	4	0.88	3	0.86
• Faciliteiten			5	0.84
• Faciliteiten: taal/rekenen	4	0.80		
• Faciliteiten: ICT-voorzieningen	4	0.80		
<i>Team</i>				
• Teamoverleg	3	0.83		
• Houding team / teamoverleg			6	0.81
• Teamcultuur	4	0.73	4	0.73
<i>Leiding en beleid</i>				
• Stimulerende schoolleiding	6	0.83	6	0.83
• Professionaliseringsbeleid	6	0.82	6	0.78
<i>Effectief onderwijs / effectieve interventies</i>				
• Effectief onderwijs: extra			4	0.74
• Effectief onderwijs: groep			3	0.65
• Effectief onderwijs: zwakkere leerlingen	6	0.73		
• Effectief onderwijs: excellent	2	0.88	3	0.82
<i>Attitudes en competenties</i>				
• Self-efficacy: Instructie	4	0.71	4	0.73
• Self-efficacy: Gedrag	3	0.88	3	0.93
• Self-efficacy: Motiveren	5	0.78	4	0.79
• Self-efficacy: Totaal	12	0.85	11	0.88
• Attitude: uitdaging	2	0.80	3	0.76
• Attitude: zelfvertrouwen	3	0.83	3	0.84
<i>Ouderbetrokkenheid</i>				
• Ouderbetrokkenheid: samenwerking	4	0.74	4	0.80
• Ouderbetrokkenheid: steunen	2	0.74	3	0.89

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;
- contacten met en houding van ouders;
- attitudes en self-efficacy van de leraar;
- mate waarin de leerling een belasting vormt.

Het zorgprofiel 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). Een aantal vragen is aangepast voor dit onderzoek en de vragen naar de mate waarin de leerling een belasting vormt zijn specifiek voor dit onderzoek ontwikkeld. Een deel van de vragen kon worden geclusterd in samengestelde variabelen (zie tabel 3-5).

Tabel 3-5 Samengestelde variabelen in het zorgprofiel

	Basisonderwijs		Voortgezet onderwijs	
	aantal items	α	aantal items	α
<i>Problematiek / beperkingen</i>				
• externaliserende problematiek	6	.79	6	.72
• internaliserende problematiek	5	.73	5	.76
• problematische werkhouding	2	.81	2	.73
• leerachterstand	3	.62	2	.67
• lichamelijke problematiek	4	n.v.t.	4	n.v.t.
<i>Overleg en samenwerking met ouders</i>	4	.90	4	.92
<i>Kan de leerling ondersteuning bieden</i>	5	.91	5	.91
<i>Mate waarin de leerling belastend is</i>	3	.86	3	.84

Observatieinstrument

Het voor dit onderzoek ontwikkelde observatieinstrument bestaat uit 15 items, oftewel 15 observeerbare gedragingen. Elk item bestaat uit twee delen, een voor leerlingen zonder en een voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Een voorbeeld van een item is te vinden in tabel 3-6. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn hierin korthedshalve aangeduid als ‘OPP-leerlingen’, omdat het uitgangspunt was leerlingen te observeren waarvoor de school een ontwikkelingsperspectief (OPP) heeft opgesteld, of vergelijkbare leerlingen.

Tabel 3-6 Observeerbaar gedrag bij het item ‘Differentieert op verschillende niveaus’

		Laag	Gemiddeld	Hoog
De leraar differentieert binnen de les op verschillende niveaus	Reguliere leerlingen	Leraar geeft alleen klas-sikaal les; manier van verwerking/toepassing is voor elk kind hetzelfde	Leraar differentieert tussen leerlingen, maar heeft daarbij geen overzicht (hij weet niet goed hoe het in te vullen)	Leraar differentieert tussen leerlingen en kiest passende instructie/opdrachten voor elk niveau
	OPP-leerlingen	OPP-kind krijgt geen aparte instructie	OPP-kind zit in een instructie-groep, maar krijgt onvoldoende individuele aandacht	Leraar past instructie aan op behoeftes van het OPP-kind; OPP-kind krijgt indien nodig aparte opdracht

De overige items zijn op overeenkomstige wijze uitgewerkt. Het gaat om de volgende items:

- Interpersoonlijk
 - Gaat in gesprek met leerlingen
 - Heeft positieve interacties met leerlingen
 - Stimuleert samenwerken tussen leerlingen
 - Stimuleert klassengesprekken
 - Betreft alle leerlingen bij de les
 - De leerkracht gaat respectvol om met de leerlingen
 - De leerkracht bouwt een relatie op met leerlingen
- Pedagogisch
 - Is op de hoogte van wat leerlingen doen tijdens de les
 - Stimuleert autonomie
 - Stimuleert competentie
 - Geeft gedurende de les vaak feedback op taak, proces, zelfregulatie of leerlinggedrag
 - Les aantrekkelijk voor alle leerlingen in de klas
 - Les te volgen voor alle leerlingen in de klas
 - Gedrag uitspreken
- Vakinhoudelijk en –didactisch
 - Differentieert binnen de les op verschillende niveaus
 - Zorgt dat elke leerling in de klas de doelen kent
 - Gebruikt verschillende werkvormen
- Organisatorisch
 - Werkt met regels in de klas
 - Werkt met routines in de klas
 - Anticipeert op het gedrag van leerlingen
 - Signaleert probleemgedrag (tijdig)
 - Stuur probleemgedrag (tijdig) bij
 - Benoemt voorbeeldgedrag

De wijze van scoring is geïnspireerd op de CLASS. Een leraar kan voor elk item en elke competentie een score krijgen die loopt van 1 tot 7, waarbij de scores 1 of 2 beschouwd worden als laag, de scores 3, 4 of 5 als gemiddeld en de scores 6 of 7 als hoog.

Zoals vermeld zijn items geconstrueerd behorende bij vier competenties: interpersoonlijke, pedagogische, vakinhoudelijke en didactische, en organisatorische competentie. Er zijn confirmatieve factoranalyses uitgevoerd om na te gaan of deze structuur ook aanwezig was in de data. Dat bleek niet volledig het geval. De analyses lieten zien dat er feitelijk sprake was van drie factoren en niet van vier. Gekozen is daarom voor een driefactoroplossing waarbij de competentiegebieden hernoemd zijn in pedagogische structuur, emotionele ondersteuning en didactiek. De verdeling van de items over de drie competenties is te vinden in tabel 3-7.

Tabel 3-7 Verdeling items over competenties, na factoranalyse

Competentie	Vaardigheid
<i>Pedagogische structuur</i>	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
<i>Emotionele ondersteuning</i>	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
<i>Didactiek</i>	Differentieert op verschillende niveaus
	Zorgt dat elke leerling de doelen kent
	Gebruikt verschillende werkvormen
	Geeft feedback op taak en proces
	Stimuleert zelfstandigheid en verantwoordelijkheid

Verschillende observaties zijn uitgevoerd door meer observatoren. In totaal zijn 18 observaties in tweetallen uitgevoerd. Zes hiervan zijn gedaan op filmpjes die tijdens de pilot zijn opgenomen. De overige 12 observaties zijn gedaan in klassen, waarbij in zes klassen elk drie observaties zijn gedaan. De gemiddelde totale interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (ICC) was .96 (95% CI = .92-.98; $F(16, 944) = 22.89, p < .001$). Dit betekent dat er een sterke overeenstemming was tussen de observatoren. Naast de totale ICC, zijn de ICC van leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften en per schaal bekeken. In tabel 3-8 is te zien dat er voor elke groep en binnen elke schaal een goede overeenstemming is.

Tabel 3-8 Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid per schaal en per groep

Schaal	Groep	Aantal observaties	ICC
Gezamenlijk	Totaal	17	.96
	Algemeen	17	.92
	OPP	18	.90
Pedagogische structuur	Totaal	17	.96
	Algemeen	17	.91
	OPP	18	.92
Emotionele ondersteuning	Totaal	17	.91
	Algemeen	17	.81
	OPP	18	.81
Didactiek	Totaal	17	.85
	Algemeen	17	.75
	OPP	18	.73

Leerlingen vragenlijst

De leerlingen vragenlijst bestaat uit twee delen. Het eerste deel, dat vier thema's bestrijkt, is identiek aan de leerlingen vragenlijst die bij verschillende metingen van COOL5-18 is afgenomen (zie Driessen et al., 2015). In het tweede deel wordt de leerlingen een aantal uitspraken over de leraar voorgelegd en over extra hulp. 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). In de vragenlijst komen deze thema's aan bod: cognitief zelfvertrouwen, welbevinden in relatie met de leraar, welbevinden in relatie met medeleerlingen, taakmotivatie, pedagogisch en didactisch handelen van de leraar en extra hulp aan de leerling. Tabel 3-9 toont de samengestelde variabelen.

Tabel 3-9 Samengestelde variabelen in de leerlingen vragenlijst

	Basisonderwijs		Voortgezet onderwijs	
	aantal items	α	aantal items	α
<i>Sociaalemotionele variabelen</i>				
• cognitief zelfvertrouwen	5	.80	5	.79
• taakmotivatie	4	.76	4	.77
• welbevinden in relatie met leerkracht/mentor	7	.87	7	.92
• welbevinden in relatie met medeleerlingen	6	.83	6	.86
<i>Handelen van de leraar</i>				
• leerkracht/mentor: structuur en regels	6	.79	6	.82
• leerkracht/mentor: uitleg, hulp en stimulans	8	.82	8	.86
• extra hulp	2	.70	2	.67

Achtergrondgegevens van leerlingen en toetsresultaten

Van de leerlingen in het basisonderwijs zijn de volgende achtergrondgegevens verzameld: geslacht, geboortedatum, leerjaar, groep, leerlinggewicht, geboorteland leerling en ouders, opleiding ouders, datum eerste schooldag, datum voor het eerst in Nederland (indien van toepassing). Daarnaast zijn voor het basisonderwijs resultaten verzameld van de M-toetsen van het Cito-leerlingvolgsysteem (LOVS) die de leerlingen in groep 2, 4, 6 en 8 begin 2016 hebben behaald. Het betreft rekenen voor kleuters, taal voor kleuters, rekenen/wiskunde leerjaar 4, rekenen/wiskunde leerjaar 6/8, begrijpend lezen leerjaar 4, begrijpend lezen leerjaar 6/8, DMT en woordenschat.

Van de leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn de volgende gegevens verzameld: geslacht, geboortedatum, leerjaar, niveau, klas, lwoo-indicatie, Citoscore eind basisonderwijs en niveau schooladvies. Wat de toetsgegevens betreft, zijn in het voortgezet onderwijs scores verzameld van de eind schooljaar 2015/2016 afgenomen toetsen leesvaardigheid Nederlands, woordenschat Nederlands, leesvaardigheid Engels, woordenschat Engels, rekenen, taalverzorging en wiskunde.

3.6 Deelname aan het onderzoek

Er is in de loop van de wervingsperiode deelname toegezegd door 60 basisscholen en 90 locaties voor voortgezet onderwijs. Hiervan zijn vóór de start van het onderzoek 17 basisscholen en 13 vestigingen voor voortgezet onderwijs afgevallen.³ Een deel van de resterende scholen heeft ondanks herhaalde verzoeken het opstartformulier niet ingevuld, waardoor het onderzoek daar niet kon worden uitgevoerd. Uiteindelijk hebben 39 basisscholen en 60 vestigingen voor voortgezet onderwijs aan een of meer onderzoeksactiviteiten deelgenomen. Tabel 3-10 geeft een overzicht van de deelname per activiteit.

Tabel 3-10 Deelname, per onderzoeksactiviteit - aantallen

	Basisonderwijs	Voortgezet onderwijs
Vragenlijst intern begeleider / zorgcoördinator	27	51
Vragenlijst leerkracht / docent / mentor	134	328
Zorgprofiel	256	389
Vragenlijst leerlingen	1916	3398
Achtergrondgegevens leerlingen	3670	4203
Toetsresultaten leerlingen	3670	1491
Geobserveerde lessen	71	83
Observaties	213	249

In totaal zijn in het basisonderwijs 213 observaties uitgevoerd, verdeeld over 71 lessen en groepen. In het voortgezet onderwijs zijn 249 observaties uitgevoerd, verdeeld over 83

³ Een deel besloot zich tijdens de wervingsperiode alsnog terug te trekken; een ander deel deed dat na afloop van de wervingsperiode.

lessen (klassen). Meer informatie over de verdeling over groepen en lessen staat in hoofdstuk 9 en 13. Het totale aantal afsluitende interviews bedraagt 34 in het basisonderwijs en 55 in het voortgezet onderwijs.

Representativiteit

Om na te gaan in hoeverre de aan het onderzoek deelnemende scholen representatief zijn voor de landelijke scholenpopulatie, is op een aantal punten een vergelijking gemaakt tussen beide groepen. Tabel 3-11 geeft informatie over de gemiddelde schoolgrootte, het percentage gewichtenleerlingen en de mate van stedelijkheid (op een schaal van 1, 'zeer sterk stedelijk', tot 5, 'niet stedelijk'). Wat het gemiddelde aantal leerlingen op school betreft, vormen de deelnemende scholen een goede afspiegeling van de landelijke scholen. Het percentage gewichtenleerlingen ligt iets hoger dan landelijk. Daarbij zijn de leerlingen met gewichtsscore 0.30 iets ruimer en de overige leerlingen iets minder vertegenwoordigd dan landelijk. De verschillen zijn echter klein. Ook wat de stedelijkheid betreft, komt de deelnemende groep op een vergelijkbaar gemiddelde uit als landelijk.

Tabel 3-11 Gegevens basisscholen, landelijk en deelnemers aan het onderzoek; gemiddelden en standaarddeviaties

	landelijk		deelnemers	
	gemiddeld	std.dev.	gemiddeld	std.dev.
<i>Aantal leerlingen</i>	219	137	216	163
<i>Gewichtenleerlingen</i>				
• percentage 0.30	6.6	6.3	8.1	8.6
• percentage 1.20	5.1	9.6	4.4	7.8
• percentage totaal	11.6	13.0	12.5	14.1
<i>Stedelijkheid</i>	3.1	1.3	3.2	1.3

Tabel 3-12 geeft informatie over de provincie, denominatie, stedelijkheid en of de school in een impulsgebied staat. Op het gebied van stedelijkheid is de groep in niet stedelijk gebied iets oververtegenwoordigd en de groep in weinig stedelijk gebied iets ondervertegenwoordigd. De verschillen zijn niet groot. Het aandeel scholen in een impulsgebied is onder de deelnemers groter dan landelijk gezien. Landelijk staat een kwart van de scholen in een impulsgebied; bij de deelnemende scholen geldt dat voor een derde. Ook bij de verdeling over provincies treden verschillen op. Vooral Drenthe, Overijssel, Flevoland en Limburg zijn oververtegenwoordigd onder de deelnemers. Daar staat tegenover dat Gelderland, Utrecht en Noord-Brabant duidelijk ondervertegenwoordigd zijn. Overigens leidt een verschil van twee deelnemende scholen al tot een verschil van vijf procent, dus de cijfers moeten met enige reserve worden bekeken.

Op het gebied van denominatie blijft het aandeel openbaar en rooms-katholiek iets achter bij het landelijke beeld, terwijl protestants-christelijke en antroposofische scholen oververtegenwoordigd zijn. Alles overziend, constateren we dat de aan het onderzoek deelne-

mende basisscholen een redelijke afspiegeling vormen van het landelijke scholenbestand, maar dat er enige oververtegenwoordiging is van scholen in een impulsgebied en, wat denominatie betreft, van protestants-christelijke en antroposofische scholen.

Tabel 3-12 Gegevens basisscholen, landelijk en deelnemers aan het onderzoek; percentages

	landelijk	deelnemers
<i>Provincie</i>		
• Groningen	4	5
• Friesland	7	5
• Drenthe	4	11
• Overijssel	8	13
• Flevoland	3	8
• Gelderland	14	5
• Utrecht	7	3
• Noord-Holland	14	11
• Zuid-Holland	17	18
• Noord-Brabant	13	5
• Limburg	6	11
• Zeeland	3	5
<i>Impulsgebied</i>	25	32
<i>Denominatie</i>		
• Openbaar	33	26
• Protestants-Christelijk	26	34
• Rooms-Katholiek	30	26
• Reformatorisch / Gerefomeerd vrijgemaakt	4	5
• Algemeen Bijzonder	5	3
• Antroposofisch	1	5
• Overig	2	--
<i>Stedelijkheid</i>		
• zeer sterk stedelijk	13	11
• sterk stedelijk	21	22
• matig stedelijk	21	22
• weinig stedelijk	28	24
• niet stedelijk	17	22

Tabel 3-13 toont de verdeling naar provincie en naar denominatie bij de scholen die aan het onderzoek deelnemen en landelijk. De verdeling naar provincie volgt de landelijke verdeling redelijk, op enkele uitzonderingen na. Overijssel is oververtegenwoordigd bij de deelnemende scholen, terwijl Noord-Holland en Groningen ondervertegenwoordigd zijn. Bij de

denominatie zijn rooms-katholiek en algemeen bijzonder enigszins ondervertegenwoordigd en samenwerkingscholen oververtegenwoordigd. Al met al lijken er geen aanwijzingen te zijn voor onvoldoende representativiteit.

Tabel 3-13 Gegevens vestigingen voortgezet onderwijs, landelijk en deelnemers aan het onderzoek; percentages

	landelijk	deelnemers
<i>Provincie</i>		
• Groningen	5	2
• Friesland	6	8
• Drenthe	3	--
• Overijssel	8	18
• Flevoland	3	3
• Gelderland	12	13
• Utrecht	6	8
• Noord-Holland	15	8
• Zuid-Holland	23	20
• Noord-Brabant	13	12
• Limburg	5	5
• Zeeland	2	3
<i>Denominatie</i>		
• Openbaar	27	30
• Protestants-Christelijk	18	20
• Rooms-Katholiek	21	15
• Reformatorisch / Gerefomeerd vrijgemaakt	3	5
• Algemeen Bijzonder	16	10
• Samenwerking	13	18
• Overig	2	3

Deel A: Primair onderwijs

4. Leerkrachtvragenlijst basisonderwijs

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten gepresenteerd van de leerkrachtvragenlijst die in het basisonderwijs is afgenomen. Daarbij komen eerst de achtergrondgegevens van de leerkrachten aan bod, gevolgd door de acht relevante thema's: ondersteuning en faciliteiten, leiderschap en schoolcultuur, professionalisering, competenties en self-efficacy, attitudes, ouderbetrokkenheid en effectief onderwijs en effectieve interventies. De informatie die dit oplevert, is relevant voor de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag. Daarbij gaat het om de mate waarin op scholen en bij leraren factoren zichtbaar die als gunstig worden beschouwd voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In paragraaf 4.10 wordt ingegaan op samenhangen tussen een aantal factoren, waarmee informatie voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag wordt gegeven.

4.2 Achtergrondgegevens

De vragenlijst is ingevuld door 134 leerkrachten in 33 basisscholen. Het aantal leerkrachten per school varieert van 1 tot 11. Gemiddeld hebben 4 leerkrachten per school de vragenlijst ingevuld.

Tabel 4-1 geeft een overzicht van een aantal achtergrondgegevens van de respondenten. De overgrote meerderheid (82%) is vrouw. Alle leerkrachten zijn groepsleerkracht. Daarnaast heeft een derde van de respondenten nog een of meer andere taken of functies. Het meest genoemd, zijn bouw- of unitcoördinator, taal- of rekencoördinator, intern begeleider, gedragspecialist en lid van de schoolleiding.

In het onderzoek is verzocht om deelname van groep 2, 4, 6 en 8. Dat is terug te zien in de verdeling van de leerkrachten over de groepen. Een op de drie geeft les in groep 2, rond een kwart in respectievelijk groep 4 en 6 en een op de vijf in groep 8. Van de 43 leerkrachten in de onderbouw geven er 34 les in groep 1/2 en 9 alleen in groep 2. Van de 93 leerkrachten die lesgeven in de midden- of bovenbouw, geven er 25 les in (een combinatie van) twee groepen en 4 in (een combinatie van) 3 groepen. Dat wil zeggen dat 30 procent in de midden- of bovenbouw lesgeeft in een combinatiegroep of in meer dan één groep. Het aantal dagen per week waarop de respondenten lesgeven, varieert van 2 tot 5. De groep die 5 dagen lesgeeft, is het grootst (38%). ongeveer een derde (35%) geeft 2 tot 3 dagen per week les.

Naast de vragen naar achtergrondgegevens, is de leerkrachten gevraagd of er in hun groep leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zijn. Dat is het geval bij 115 leerkrachten (86%). Tabel 4-2 toont de resultaten, onderverdeeld naar de vier groepen die in het onderzoek centraal staan. In groep 2 is het percentage leerkrachten die aangeven leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de groep te hebben het laagst en in groep 4 het hoogst (respectievelijk 77% en 97%). Het verschil tussen de groepen bleek bij toetsing niet significant.

Tabel 4-1 Achtergrondgegevens

		N	%
Geslacht	Man	24	18
	Vrouw	112	82
Groep	1	34	25
	2	43	32
	3	8	6
	4	33	24
	5	15	11
	6	35	26
	7	12	9
	8	29	21
Bouw	onderbouw	43	32
	middenbouw	45	33
	bovenbouw	61	45
Functies / taken	groepsleerkracht	136	100
	bouw- of unitcoördinator	9	7
	taalcoördinator	8	6
	rekencoördinator	8	6
	intern begeleider	7	5
	lid schoolleiding	5	4
	gedragsspecialist	5	4
	ict-coördinator	4	3
	cultuurcoördinator	4	3
	lees- of spellingscoördinator	3	2
	remedial teacher	3	2
	overig	4	3
Aantal dagen lesgevend per week	2	9	7
	2.5	3	2
	3	36	27
	3.5	2	2
	4	33	24
	4.5	1	1
	5	52	38

Toelichting: Bij groep, bouw en functies/taken zijn meer antwoorden per respondent mogelijk. Daardoor is de som van de percentages bij deze variabelen > 100.

Tabel 4-2 Leerkrachten die leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep hebben

		N	%
Groep	2	33	77
	4	32	97
	6	27	87
	8	23	85
	totaal	115	86

4.3 Ondersteuning en faciliteiten

De leerkrachten is gevraagd of zij ondersteuning in de groep krijgen, van wie zij die krijgen en hoe vaak dat gebeurt. Tabel 4-3 laat zien dat weinig leerkrachten structureel ondersteund worden in de groep. Bij 7 procent is minimaal één dag per week een extra leerkracht in de klas en bij 16 procent is er minimaal één dag per week een onderwijsassistent in de klas aanwezig. Bijna de helft (46%) beschikt nooit over ondersteuning in de groep van een extra leerkracht, onderwijsassistent of remedial teacher. Bij de helft is er af en toe of structureel een stagiair of leerkracht in opleiding (LIO) in de klas aanwezig. Een op de drie leerkrachten kan gebruik maken van ondersteuning door ouders in de klas.

Tabel 4-3 Ondersteuning in de groep; percentages (n=136)

	Nooit	Af en toe	1 a 2 dagen p.w.	>2 dagen p.w.
Een extra leerkracht in de klas	82	10	4	3
Een onderwijsassistent in de klas	71	13	9	7
Een remedial teacher in de klas	80	18	2	1
Een stagiair/LIO in de klas	51	30	18	1
Ouders in de klas	64	32	3	1
Iemand anders in de klas	86	7	4	4

In de categorie ‘iemand anders’ noemt men onder meer ondersteuning van een vrijwilliger (4 maal genoemd) en hulp van externen / ambulant begeleiders (4 maal genoemd). Ook noemt men remedial teaching buiten de klas (3 maal genoemd).

Naast ondersteuning van genoemde personen in de klas, is ook gevraagd naar ondersteuning van anderen die leerkrachten krijgen in verband met het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Tabel 4-4 toont de resultaten. Verreweg de meeste leerkrachten (88%) krijgen dit schooljaar ondersteuning van de intern begeleider. Dat zijn alle leerkrachten die hebben aangegeven dat zij een of meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep hebben. In mindere mate wordt ondersteuning door een ambulant begeleider van het samenwerkingsverband (14%), van een externe orthopedagoog of gedragsspecialist (12%) of van een ambulant begeleider van het speciaal basisonderwijs (9%) genoemd. Andere vormen van ondersteuning worden nog minder frequent genoemd. In de categorie ‘iemand anders’ worden allerlei personen genoemd, waaronder

ambulant begeleiders cluster 2 (3 maal genoemd), een klassenassistent (2 maal genoemd) en stagiaires (eveneens 2 maal genoemd).

Tabel 4-4 Ondersteuning die leerkrachten dit schooljaar krijgen in verband met het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

	N	%
van een intern begeleider of zorgcoördinator	119	88
van een ambulant begeleider van het speciaal basisonderwijs	12	9
van een ambulant begeleider van het speciaal onderwijs	4	3
van een ambulant begeleider van het samenwerkingsverband	19	14
van een schoolbegeleider van een schoolbegeleidingsdienst	6	4
van een begeleider of onderwijsspecialist van het schoolbestuur	4	3
van een externe onderwijsspecialist	7	5
van een externe orthopedagoog of gedragsspecialist	16	12
van een ondersteuner of specialist vanuit jeugdhulp / wijkteam	4	3
van iemand anders	21	15

Toelichting: Per respondent zijn meer antwoorden mogelijk. Daardoor is de som van de percentages > 100.

Tabel 4-5 laat zien dat twee derde van de leerkrachten zich redelijk of goed ondersteund voelt bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften: 38 procent voelt zich redelijk ondersteund en 27 procent voelt zich goed ondersteund. Een derde is minder positief: 27 procent vindt de ondersteuning matig en 8 procent vindt deze onvoldoende.

Tabel 4-5 Mate waarin de leerkrachten zich ondersteund voelen bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (n=117)

	N	%
onvoldoende	9	8
matig	32	27
redelijk	44	38
goed	32	27
uitstekend	--	--

De leerkrachten die leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep hebben, geven allen aan dat zij in verband daarmee dit schooljaar behoefte aan meer ondersteuning hebben. Twee derde heeft behoefte aan meer ondersteuning in verband met leerlingen met leerproblemen en bijna de helft (45%) heeft behoefte aan meer ondersteuning in verband met leerlingen met gedragsproblemen. Ruim een derde (35%) heeft behoefte aan meer ondersteuning in verband met leerlingen met sociaal-emotionele problemen en bijna een derde (31%) in verband met excellente of hoogbegaafde leerlingen (zie tabel 4-6). De meeste respondenten geven aan dat zij op één of twee van de genoemde gebieden meer ondersteuning zouden willen krijgen (respectievelijk 40% en 39%). Een op de vijf noemt drie of vier gebieden (respectievelijk 12% en 9%).

Tabel 4-6 Behoeftte aan meer ondersteuning; leerkrachten die een of meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep hebben (n=117)

	N	%
in verband met leerlingen met sociaal-emotionele problemen	41	35
in verband met leerlingen met gedragsproblemen	53	45
in verband met leerlingen met lichamelijke beperkingen	6	5
in verband met leerlingen met leerproblemen	76	65
in verband met excellente of hoogbegaafde leerlingen	36	31
andere ondersteuning	8	7

Toelichting: Per respondent zijn meer antwoorden mogelijk. Daardoor is de som van de percentages > 100.

Tabel 4-7 Ondersteuning door de intern begeleider; percentages en gemiddelden (n=115)

	zeer oneens	oneens	niet oneens en niet eens	eens	zeer eens	gem.	sd
Ondersteuning door ib'er						3.7	0.8
Ik ben tevreden over de groeps-besprekingen met de interne begeleider	3	2	13	63	20	4.0	0.8
Ik ben tevreden over de bespreking van individuele leerlingen uit mijn groep met de interne begeleider	2	2	13	65	18	4.0	0.7
Ik voel mij gesteund door de adviezen (acties) van de interne begeleider die voortvloeien uit de bespreking van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften uit mijn groep	3	5	20	54	18	3.8	0.9
Ik ben tevreden over de adviezen die de interne begeleider mij geeft in verband met het lesgeven aan leerlingen met leerproblemen	4	7	30	48	12	3.6	0.9
Ik ben tevreden over de adviezen die de interne begeleider mij geeft in verband met het lesgeven aan leerlingen met gedragsproblemen	4	8	37	43	9	3.5	0.9
Ik voel mij bij het lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ondersteund door de interne begeleider	3	9	30	47	12	3.6	0.9

De leerkrachten die hebben aangegeven dat zij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep hebben, is gevraagd naar de ondersteuning die zij krijgen van de intern begeleider. Uit tabel 4-7 blijkt dat de meeste leerkrachten daarover tevreden zijn. Vooral over de bespreking van leerlingen met de ib'er is men tevreden. Dat geldt voor 83 procent van de leerkrachten; 73 procent is tevreden over de adviezen of acties van de ib'er in aansluiting op dergelijke besprekingen.

Zestig procent is tevreden over de adviezen die de interne begeleider geeft in verband met het lesgeven aan leerlingen met leerproblemen; 11 procent is ontevreden. Over de adviezen bij gedragsproblemen is 52 procent tevreden en 12 procent ontevreden. Bijna zestig procent van de leerkrachten voelt zich bij het lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ondersteund door de ib'er; 12 procent vindt dat dit niet het geval is en 30 procent kiest hier de neutrale antwoordoptie.

Veertig tot 46 procent van de leerkrachten vindt dat de ondersteuning die zij krijgen van collega's, de intern begeleider, of gespecialiseerde collega's (taal- of rekencoördinator, gedragspecialist) goed of zeer goed is. Van de vier in tabel 4-8 genoemde gebieden scoort de ondersteuning op het gebied van het taal-/leesonderwijs het hoogst (46% goed of zeer goed). Een derde tot 42 procent vindt de beschikbare ondersteuning redelijk. Op alle vier gebieden vindt 15 à 16 procent van de leerkrachten de ondersteuning onvoldoende of matig.

Tabel 4-8 Oordeel over ondersteuning op school; percentages en gemiddelden (n=134)

	onvoldoende	matig	redelijk	goed	zeer goed	weet ik niet	gem.	sd
Ondersteuning op school							3.3	0.7
Ondersteuning op het gebied van taal-/leesonderwijs (van collega's, ib'er of taalcoördinator)	2	14	34	38	8	4	3.4	0.9
Ondersteuning op het gebied van rekenonderwijs (van collega's, ib'er of rekencoördinator)	2	13	39	37	6	4	3.4	0.8
Ondersteuning op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling (van collega's, ib'er of gedragspecialist)	2	14	38	37	6	4	3.3	0.9
Ondersteuning op het gebied van gedragsproblemen (van collega's, ib'er of gedragspecialist)	3	12	42	35	5	3	3.3	0.9

Rond de helft van de leerkrachten vindt dat de school beschikt over goed of zeer goed materiaal voor leerlingen die zwak zijn in taal/lezen of rekenen; 16 procent vindt het materiaal bij taal/lezen voor genoemde leerlingen onvoldoende of matig. Bij rekenen geldt dat voor 11 procent. Over het materiaal voor leerlingen die begaafd zijn in genoemde vakken, is men kritischer. Ruim een kwart (28%) vindt dit onvoldoende of matig bij taal/lezen en 21 procent vindt dat bij rekenen (tabel 4-9).

Over de ICT-voorzieningen die kunnen worden ingezet bij zwakke of bij begaafde leerlingen, is men minder positief. De groep die deze goed of zeer goed vindt, varieert in omvang van minder dan een derde (31% vindt de voorzieningen voor leerlingen die begaafd zijn op het gebied van taal/lezen goed of zeer goed) tot ruim een derde (37% bij de overige drie voorzieningen). Men is vooral kritisch over de ICT-voorzieningen voor begaafde leerlingen: 35% vindt de voorzieningen bij taal/lezen voor deze groep onvoldoende of matig en 30% vindt dat bij rekenen (tabel 4-9).

Tabel 4-9 Oordeel over faciliteiten op school; percentages en gemiddelden (n=134)

	onvol- doende	matig	redelijk	goed	zeer goed	weet ik niet	gem.	sd
Materiaal voor taal/lezen en rekenen							3.3	0.7
Materiaal voor leerlingen die zwak zijn in taal/lezen	3	13	36	43	3	2	3.3	0.9
Materiaal voor leerlingen die begaafd zijn op het gebied van taal/lezen	5	23	36	31	2	3	3.0	0.9
Materiaal voor leerlingen die zwak zijn in rekenen	3	8	36	46	6	2	3.5	0.8
Materiaal voor leerlingen die begaafd zijn op het gebied van rekenen	5	16	28	39	11	2	3.4	1.0
ICT-voorzieningen							3.1	0.9
ICT-voorzieningen (hard- en software) om leerlingen die zwak zijn in taal/lezen te helpen	6	22	28	34	3	7	3.1	1.0
ICT-voorzieningen (hard- en software) om leerlingen die begaafd zijn op het gebied van taal/lezen extra te stimuleren	10	25	27	26	5	8	2.9	1.1
ICT-voorzieningen (hard- en software) om leerlingen die zwak zijn in rekenen te helpen	6	14	37	34	4	5	3.2	0.9
ICT-voorzieningen (hard- en software) om leerlingen die begaafd zijn op het gebied van rekenen extra te stimuleren	8	22	28	30	7	7	3.1	1.1

De open vraag naar faciliteiten of ondersteuning die de leerkrachten missen, is door 87 leerkrachten ingevuld. Zij noemen vooral extra handen in de klas (37 maal genoemd), extra of beter materiaal (19 maal) en meer tijd of meer tijd en ruimte (8 maal).

4.4 Leiderschap en schoolcultuur

Om zicht te krijgen op de mate waarin de schoolleiding als stimulerend wordt ervaren, zijn zes uitspraken over de schoolleiding aan de leerkrachten voorgelegd (zie tabel 4-10). De overgrote meerderheid van de leerkrachten is van mening dat de schoolleiding een professionele cultuur op school bevordert, de uitwisseling van ervaringen binnen het team stimuleert, het vermogen beheerst wederzijds vertrouwen op te bouwen en een positieve visie op passend onderwijs uitdraagt. Iets meer dan de helft is van mening dat de schoolleiding discussie in het team over het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bevordert en bijna de helft vindt dat de schoolleiding uitwisseling van ervaringen met collega's van andere scholen stimuleert. Bijna een kwart vindt dat dit laatste niet het geval is.

Tabel 4-10 Uitspraken over de schoolleiding; percentages en gemiddelden (n=132)

	zeer oneens	oneens	niet oneens en niet eens	eens	zeer eens	gem.	sd
Stimulerende schoolleiding						3.7	0.6
De schoolleiding bevordert een professionele cultuur op school	1	3	11	69	17	4.0	0.7
De schoolleiding stimuleert uitwisseling van ervaringen binnen het team	--	4	15	66	15	3.9	0.7
De schoolleiding stimuleert uitwisseling van ervaringen met collega's van andere scholen	1	22	32	39	7	3.3	0.9
De schoolleiding bevordert discussie in het team over het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	1	14	33	46	7	3.5	0.8
De schoolleiding beheerst het vermogen om wederzijds vertrouwen op te bouwen	--	5	21	58	16	3.9	0.7
De schoolleiding draagt een positieve visie op passend onderwijs uit	--	4	21	64	12	3.8	0.7

Vervolgens zijn uitspraken over het team en de schoolcultuur aan de leerkrachten voorgelegd (tabel 4-11). Hierin kunnen twee samengestelde variabelen worden onderscheiden: de eerste variabele betreft de houding en visie op het gebied van passend onderwijs en de cultuur gericht op leren, terwijl de tweede variabele betrekking heeft op overleg in het team over leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

De meeste leerkrachten (80%) zijn van mening dat er op hun school een cultuur heerst waarin teamleden worden gestimuleerd om te leren; 68% geeft aan dat het in het team als vanzelfsprekend wordt gezien dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op school worden toegelaten en 59% geeft aan dat er vanuit een gedeelde visie op passend onderwijs wordt gewerkt. Zestig procent is van mening dat het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften als een gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt gezien. In een meerderheid van de scholen wordt in het team overlegd over de aanpak van leerproblemen of van gedragsproblemen (respectievelijk 61% en 62%) en in de helft van de scholen wordt in het team overlegd over de beste manier om ouders van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij de aanpak te betrekken.

Tabel 4-11 Schoolcultuur (n=132)

	zeer oneens	oneens	niet oneens en niet eens	eens	zeer eens	gem.	sd
Houding en visie van team						3.7	0.5
In het team wordt het als vanzelfsprekend gezien dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij ons op school worden toegelaten	1	3	29	57	11	3.7	0.7
In het team wordt onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften gezien als een gezamenlijke verantwoordelijkheid	1	14	25	52	8	3.5	0.9
Er heerst een cultuur in de school waarin teamleden worden gestimuleerd om te leren	--	4	16	67	13	3.9	0.7
Er wordt gewerkt vanuit een gedeelde visie op passend onderwijs	1	7	34	55	4	3.5	0.7
Overleg in het team						3.5	0.7
In het team wordt overlegd over de aanpak van <i>leerproblemen</i>	1	10	29	58	3	3.5	0.7
In het team wordt overlegd over de aanpak van <i>gedragsproblemen</i>	1	10	27	60	2	3.5	0.7
In het team wordt overlegd over de beste manier om ouders van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij de aanpak te betrekken	2	12	37	46	3	3.4	0.8

4.5 Professionalisering

Een minderheid van de leerkrachten, twee vijfde, heeft dit schooljaar lessen van collega's bezocht. In aansluiting hierop is gevraagd of dit schooljaar lessen van de leerkracht zelf zijn bezocht door de directeur, intern begeleider, andere collega's of externe begeleiders. Tabel 4-12 toont de resultaten.

Bijna alle leerkrachten (93%) hebben minstens één keer lesbezoek gekregen van een van de genoemde functionarissen. Lessen zijn vooral bezocht door de directeur of door de intern begeleider (beide 58%). Daarnaast heeft twee vijfde van de leerkrachten een collega op bezoek in de les gehad en eveneens twee vijfde een externe ambulante begeleider of een externe coach. Een op de vijf geeft aan dat er lesbezoek van iemand anders is geweest. Het meest genoemd worden externe deskundigen die leerlingen komen observeren (8 maal genoemd), een team- of locatieleider (6 maal genoemd) en de Inspectie van het Onderwijs (4 maal genoemd). Bij twee leerkrachten is een lid van het schoolbestuur op lesbezoek geweest.

Tabel 4-12 Bezoek dit schooljaar aan lessen van de leerkracht (n=132)

	N	%
er zijn geen lessen van mij bezocht	9	7
de directeur	77	58
de intern begeleider of zorgcoördinator	77	58
een of meer collega's	51	39
een externe ambulant begeleider	33	25
een externe coach iemand anders	20	15
	28	21

Toelichting: Per respondent zijn meer antwoorden mogelijk. Daardoor is de som van de percentages > 100.

Het volgende thema in de vragenlijst is het professionaliseringsbeleid. Tabel 4-13 geeft een overzicht van de antwoorden op zes voorgelegde stellingen.

Tabel 4-13 Professionaliseringsbeleid (n=132)

	zeer oneens	oneens	niet oneens en niet eens	eens	zeer eens	gem.	sd
Professionaliseringsbeleid						3.4	0.6
Er is gericht professionaliseringsbeleid in verband met passend onderwijs	1	22	30	43	5	3.3	0.9
De leerkrachten hebben voldoende mogelijkheden om hun kennis en vaardigheden op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te onderhouden of uit te breiden	2	11	23	59	6	3.6	0.8
De leerkrachten worden betrokken bij het formuleren van professionaliseringsbeleid	2	17	31	47	3	3.3	0.9
Tijdens functioneringsgesprekken worden concrete afspraken over scholing gemaakt	4	8	24	55	9	3.6	0.9
De leerkrachten worden systematisch op de hoogte gesteld van mogelijke nascholing gericht op passend onderwijs	2	17	28	47	5	3.4	0.9
Van de leerkrachten wordt verwacht dat zij tijdens scholing opgedane kennis delen met collega's	2	11	24	57	6	3.6	0.8

De helft van de leerkrachten is van mening dat er op hun school gericht professionaliseringsbeleid is in verband met passend onderwijs; een kwart vindt van niet en bijna een derde kiest de neutrale antwoordoptie. De helft geeft aan dat leerkrachten systematisch op de hoogte worden gesteld van mogelijke nascholing gericht op passend onderwijs. Twee derde vindt dat er voldoende mogelijkheden zijn om de kennis en vaardigheden op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te onderhouden of uit te breiden; een op de acht vindt van niet. Volgens twee derde worden tijdens

functioneringsgesprekken concrete afspraken gemaakt over scholing en bijna twee derde geeft aan dat wordt verwacht dat zij tijdens scholing opgedane kennis delen met collega's. De helft van de leerkrachten geeft aan dat leerkrachten op hun school worden betrokken bij het formuleren van het professionaliseringsbeleid.

4.6 Self-efficacy

Om een beeld te krijgen van de inschatting door de leerkrachten van hun eigen competenties, is in de vragenlijst de korte versie van de Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) opgenomen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), te scoren op een negenpuntschaal. Tabel 4-14 geeft een overzicht van de scores.

Tabel 4-14 Self-efficacy, gemeten met de Ohio State Teacher Efficacy Scale (n=132)

Hoe goed kunt u ...	minimum	maximum	gemiddeld	sd
Self-efficacy - Instructie	4.8	8.8	7.2	0.7
• verschillende beoordelingsstrategieën toepassen	1	9	6.8	1.2
• alternatieve uitleg of een alternatief voorbeeld geven als leerlingen de lesstof niet begrijpen	5	9	7.6	0.8
• de juiste vragen stellen aan uw leerlingen	6	9	7.4	0.7
• van onderwijsstrategie veranderen in de klas	4	9	7.2	0.9
Self-efficacy - Gedrag	5.0	9.0	7.7	0.8
• in de klas controle houden over storend gedrag	5	9	7.7	0.9
• ervoor zorgen dat uw leerlingen zich aan de gedragsregels houden	4	9	7.6	0.9
• een leerling corrigeren die storend gedrag vertoont	4	9	7.7	0.8
Self-efficacy - Motiveren	4.2	9.0	7.4	0.7
• met verschillende groepen leerlingen werken	4	9	7.6	0.8
• uw leerlingen overtuigen dat ze in staat zijn goed te presteren op school	4	9	7.7	0.9
• uw leerlingen helpen de waarde van leren in te zien	1	9	7.4	1.1
• ongeïnteresseerde leerlingen motiveren	3	9	7.1	0.8
• ouders ondersteunen, zodat zij hun kind helpen	1	9	7.2	1.1
Self-efficacy - Totaal	5.6	8.8	7.4	0.6

Opvallend is dat de leerkrachten hun eigen vaardigheid over de hele linie hoog inschatten. De gemiddelde scores per subschaal variëren van 7.2 tot 7.7, met een totaal gemiddelde van 7.4 op de schaal van 1 tot 9. De schaalscores variëren van 4.2 tot 9, dus verreweg de meeste scores liggen aan de positieve kant van de schaal. Daarbij laat de schaal die betrekking heeft op het omgaan met gedragsproblemen in de klas de hoogste scores zien. Bij de afzonderlijke items is er slechts één met een gemiddelde score lager dan 7. Dit betreft de vaardigheid in het toepassen van verschillende beoordelingsstrategieën, met een gemiddelde score van 6.8 en de grootste spreiding van de twaalf items. De gemiddelde

schaalscores bij afname van de OSTES door de ontwikkelaars (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) bedroegen respectievelijk 7.3 (instructie), 6.7 (gedrag) en 7.2 (motiveren). De respondenten in het hier beschreven onderzoek scoren dus gemiddeld duidelijk hoger op het gebied van self-efficacy gericht op gedrag, terwijl de beide overige gemiddelden weinig afwijken van de door de ontwikkelaars gerapporteerde waarden.

4.7 Attitudes

Op het punt van attitudes ten aanzien van het geven van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, onderscheiden we twee schalen. De eerste schaal betreft de mate waarin leerkrachten dit als een uitdaging zien en de tweede schaal betreft het zelfvertrouwen dat men deze leerlingen de ondersteuning kan bieden die zij nodig hebben (zie tabel 4-15). Evenals bij de self-efficacy valt op dat er veel positieve antwoorden worden gegeven. Zo geeft 89 procent aan leerlingen als een uitdaging te zien als zij in verband met leerproblemen een andere aanpak of extra hulp nodig hebben. Dezelfde vraag voor gedragsproblemen krijgt bijval van 84 procent van de leerkrachten.

Tabel 4-15 Attitudes (n=132)

	zeer oneens	oneens	niet oneens en niet eens	eens	zeer eens	gem.	sd
Uitdaging						4.0	0.7
Leerlingen die in verband met leerproblemen een andere aanpak of extra hulp nodig hebben, zie ik als een uitdaging	1	1	9	71	18	4.1	0.6
Leerlingen die in verband met gedragsproblemen een andere aanpak of extra hulp nodig hebben, zie ik als een uitdaging	2	5	10	63	21	4.0	0.8
Zelfvertrouwen						3.6	0.6
Ik kan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in mijn klas bieden wat ze nodig hebben	2	5	37	52	4	3.5	0.7
Het lukt mij om de ondersteuning van leerlingen in te passen in mijn onderwijs	2	9	26	58	5	3.6	0.8
Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zijn bij mij in de klas goed op hun plek	2	3	34	55	6	3.6	0.7

Bij het zelfvertrouwen liggen de scores iets lager, maar ook hier liggen de gemiddelden aan de positieve kant van de schaal. Ongeveer drie vijfde van de leerkrachten is van mening leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun klas te kunnen bieden wat zij nodig hebben (56%) en de ondersteuning aan deze leerlingen in het onderwijs te kunnen inpassen (63%). Een groep van vergelijkbare omvang (61%) vindt dat deze leerlingen bij hen in de klas goed op hun plek zijn. Slechts een kleine groep is het oneens met de vijf voorgelegde stellingen over uitdaging en zelfvertrouwen (2 tot 11%).

4.8 Contact met ouders en ouderbetrokkenheid

Ruim drie kwart van de leerkrachten (78%) vraagt ouders naar hun mening over de beste manier om hun kind te begeleiden of te ondersteunen en in de meeste scholen is het gebruikelijk de hulp aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften thuis en op school op elkaar af te stemmen (86%). Bij ruim de helft (53%) is het gebruikelijk om samen met ouders een analyse te maken van de hulpvraag en bij een groep van vergelijkbare omvang (56%) mogen ouders meebepalen welke ondersteuning hun kind op school krijgt (zie tabel 4-16).

Tabel 4-16 Contact en samenwerking met ouders; leerkrachten die leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep hebben (n=111)

	zeer oneens	oneens	niet oneens en niet eens	eens	zeer eens	gem.	sd
Samenwerking met ouders						3.7	0.5
Ik vraag ouders naar hun mening over de beste manier om hun kind te begeleiden of te ondersteunen	--	5	17	63	15	3.9	0.7
Ik laat ouders meebepalen welke ondersteuning hun kind op school krijgt	--	11	33	48	8	3.5	0.8
Op onze school is het gebruikelijk de hulp aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften thuis en op school op elkaar af te stemmen	--	2	13	73	13	4.0	0.6
Op onze school is het gebruikelijk om bij extra ondersteuningsbehoeften samen met ouders een analyse te maken van de hulpvraag, met aandacht voor de sterktes en zwaktes van hun kind	--	15	32	47	6	3.4	0.8

In tabel 4-17 worden resultaten gepresenteerd van twee vragen naar de houding van ouders van wie het kind geen extra ondersteuningsbehoeften heeft. Ook hier zijn de antwoorden tamelijk positief. Volgens twee vijfde van de leerkrachten staan deze ouders positief tegenover de aanwezigheid in de klas van leerlingen die extra aandacht nodig hebben en staan deze ouders achter het beleid van de school wat passend onderwijs betreft. Rond de helft van de leerkrachten kiest de neutrale antwoordmogelijkheid of 'weet ik niet'. Een op de acht leerkrachten is van mening dat deze ouders niet positief staan tegenover de aanwezigheid in de klas van leerlingen die extra aandacht nodig hebben.

Tabel 4-17 Houding van ouders die geen kind met extra ondersteuningsbehoeften hebben (n=130)

	zeer oneens	oneens	niet oneens en niet eens	eens	zeer eens	weet ik niet	gem.	sd
Steun van ouders							3.5	0.6
Ouders van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften staan positief tegenover de aanwezigheid in de klas van leerlingen die extra aandacht nodig hebben	1	11	32	39	2	15	3.4	0.8
Ouders van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften staan achter ons beleid wat passend onderwijs betreft	--	4	31	43	2	21	3.5	0.6

4.9 Effectief onderwijs en effectieve interventies

Tot besluit van de vragenlijst is de leerkrachten gevraagd naar de manier waarop zij in de les aansluiten bij verschillen tussen leerlingen. De items konden worden ingedeeld in twee factoren, die respectievelijk betrekking hebben op het aansluiten bij zwakkere leerlingen en op het aansluiten bij excellente leerlingen. Tabel 4-18 toont de resultaten.

Leerkrachten sluiten vooral aan bij zwakkere leerlingen door verlengde instructie in de groep te geven en door zwakkere leerlingen individuele uitleg of hulp te geven. Dat wordt dagelijks of bijna dagelijks gedaan door respectievelijk 66 en 61 procent van de leerkrachten. Tien procent geeft nooit of slechts af en toe verlengde instructie in de groep en vijf procent geeft slechts af en toe individuele uitleg of hulp. Ruim de helft geeft (bijna) dagelijks les in instructie- of niveaugroepen (55%); 32 procent doet dat een of enkele keren per week en 13 procent doet dat nooit of af en toe.

Wat het extra laten oefenen van zwakkere leerlingen en – in sterkere mate – het gebruik van extra materiaal voor deze leerlingen betreft, is de aanpak verschillend. Ruim een derde (36%) laat de zwakkere leerlingen (bijna) dagelijks extra oefenen; 47 procent doet dat een of enkele keren per week en 17 procent doet dat hooguit af en toe. Een kwart gebruikt (bijna) dagelijks extra lesmateriaal voor deze leerlingen, terwijl 37 procent dat een of enkele keren per week en 32 procent dat af en toe doet. Het is niet gebruikelijk om zwakkere leerlingen (extra) opdrachten mee naar huis te geven. Een op de vijf doet dat nooit en de helft doet dat af en toe. Een derde doet dat wel met enige regelmaat.

Ook de manier om aan te sluiten bij excellente leerlingen laat duidelijke verschillen tussen leerkrachten zien. Een op de drie geeft (bijna) dagelijks opdrachten die excellente leerlingen meer uitdagen, 45 procent doet dat een of enkele keren per week en 23 procent doet dat nooit of af en toe. Een op de drie maakt nooit (5%) of slechts af en toe (27%) gebruik van extra lesmateriaal voor excellente leerlingen; ruim een kwart (29%) doet dat (bijna) dagelijks.

Tabel 4-18 Aansluiten bij verschillen tussen leerlingen (n=132)

	nooit	af en toe	een of enkele keren per week	(bijna) dagelijks	gem.	sd
<i>Aansluiten bij zwakkere leerlingen</i>					3.1	0.5
Zwakkere leerlingen krijgen verlengde instructie in de groep	2	8	24	66	3.6	0.7
ik geef zwakkere leerlingen individuele uitleg of hulp	--	5	34	61	3.6	0.6
ik laat zwakkere leerlingen extra oefenen tijdens de les	3	14	47	36	3.2	0.8
Zwakkere leerlingen krijgen (extra) opdrachten mee naar huis	18	48	29	5	2.2	0.9
Ik gebruik extra lesmateriaal voor zwakkere leerlingen	5	32	37	26	2.8	0.9
Ik geef les in niveaugroepen/instructiegroepen	3	10	32	55	3.4	0.8
<i>Aansluiten bij excellente leerlingen</i>					3.0	0.8
Excellente leerlingen krijgen opdrachten die hen meer uitdagen	2	21	45	33	3.1	0.8
Ik gebruik extra lesmateriaal voor excellente leerlingen	5	27	39	29	2.9	0.9

4.10 Samenhangen

De tweede onderzoeksvraag heeft betrekking op de samenhang tussen gunstige voorwaarden op leraarniveau voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en randvoorwaarden op schoolniveau. In de leerkrachtvragenlijst kunnen verschillende vragenblokken worden onderscheiden. Enerzijds zijn er blokken die betrekking hebben op randvoorwaarden waaronder de leerkrachten hun werk doen (ondersteuning, faciliteiten, houding van de schoolleiding, teamcultuur, samenwerking met ouders), anderzijds zijn er blokken die betrekking hebben op de houding van de leerkrachten ten aanzien van hun werk (attitudes, self-efficacy) en op de uitvoering van hun werk (aansluiten bij verschillen). Hieronder worden samenhangen gepresenteerd tussen de samengestelde variabelen die op basis van de leerkrachtvragenlijst zijn geconstrueerd.

Randvoorwaarden op school

Tabel 4-19 geeft een indruk van de samenhangen tussen de samengestelde variabelen die de randvoorwaarden op school voor het werk van de leerkracht betreffen. Alle correlaties in de tabel zijn significant. Daarmee is aangetoond dat er een duidelijke samenhang is tussen variabelen in de randvoorwaardelijke sfeer.

Tabel 4-19 Randvoorwaarden op school; Pearson correlaties (n=113 tot 132)

	Ervaren steun ib'er	Ervaren steun op school	Faciliteiten taal/rekenen	Faciliteiten ICT	Schoolleiding	Team: overleg	Team: cultuur
Ervaren steun op school	.54						
Faciliteiten: taal/rekenen	.32	.55					
Faciliteiten: ICT	.35	.43	.56				
Schoolleiding	.47	.45	.44	.38			
Team: overleg	.26	.32	.32	.47	.53		
Team: cultuur	.37	.43	.23	.39	.52	.49	
Scholingsbeleid	.38	.29	.35	.37	.56	.45	.52

Toelichting: significante correlaties zijn cursief gedrukt; correlaties $\geq .20$ zijn groen gearceerd; correlaties $\geq .40$ zijn vetgedrukt

In scholen met een stimulerende schoolleiding is er doorgaans een teamcultuur die meer is gericht op samenwerken en gezamenlijk overleg, is er een duidelijker scholingsbeleid, zijn er meer en/of betere faciliteiten en voelen leerkrachten zich beter ondersteund. Leerkrachten ervaren meer steun als zij beter worden ondersteund door de intern begeleider en als er meer en/of betere faciliteiten zijn.

Attitudes en self-efficacy en samenhang met randvoorwaarden

Tabel 4-20 toont de samenhangen tussen attitudes en self-efficacy en randvoorwaarden op school. Hier valt op dat er slechts weinig samenhang lijkt te zijn tussen de self-efficacy van de leerkracht en de onderscheiden randvoorwaarden. Voor zover er significante samenhangen zijn in de tabel, zijn de correlaties relatief laag. Blijkbaar wordt de self-efficacy door andere factoren bepaald dan door de hier onderscheiden randvoorwaarden op school.

Tabel 4-20 Samenhang tussen attitudes en self-efficacy en randvoorwaarden op school; Pearson correlaties (n=113 tot 132)

	Self-efficacy				Uitdaging	Zelfvertrouwen
	Instructie	Gedrag	Motiveren	Totaal		
Ervaren steun ib'er	-.04	-.06	.17	.05	.11	.26
Ervaren steun op school	-.04	.09	.16	.10	.14	.29
Faciliteiten: taal/rekenen	.00	.17	.21	.17	.13	.22
Faciliteiten: ICT	-.04	.01	.18	.08	.21	.22
Schoolleiding	-.03	-.01	.11	.04	.07	.25
Team: overleg	.01	-.09	.06	.00	.09	.18
Team: cultuur	.16	.07	.20	.19	.39	.32
Scholingsbeleid	.18	.01	.14	.15	.28	.28

Toelichting: significante correlaties zijn cursief gedrukt; correlaties $\geq .20$ zijn groen gearceerd; correlaties $\geq .40$ zijn vetgedrukt

Het zelfvertrouwen van de leerkracht op het gebied van het geven van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften hangt daarentegen significant samen met alle in de analyse opgenomen randvoorwaarden: de ervaren mate van ondersteuning, de beschikbare faciliteiten voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, een stimulerende houding van de schoolleiding, de teamcultuur en het scholingsbeleid.

De mate waarin de leerkracht het onderwijs aan leerlingen met leer- of gedragsproblemen als uitdaging beschouwt, hangt minder sterk samen met de randvoorwaarden op school. De sterkste samenhang is er met de teamcultuur, gevolgd door het scholingsbeleid.

Uitdaging en zelfvertrouwen

Er zijn twee lineaire regressieanalyses uitgevoerd om na te gaan welke factoren de beste voorspellers zijn van de mate waarin de leerkracht het onderwijs aan leerlingen met leer- of gedragsproblemen als uitdaging beschouwt (tabel 4-21) en het zelfvertrouwen van de leerkracht wat het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften betreft (tabel 4-22). Op beide punten blijkt de subschaal 'Motiveren' van het onderdeel self-efficacy de beste voorspeller, gevolgd door de teamcultuur. Of de leerkracht het onderwijs aan leerlingen met leer- of gedragsproblemen als uitdaging beschouwt, wordt daarnaast ook significant voorspeld door de subschaal 'Gedrag' van de items op het gebied van self-efficacy.

Tabel 4-21 Mate waarin de leerkracht het onderwijs aan leerlingen met leer- of gedragsproblemen als uitdaging beschouwt; resultaten van lineaire regressieanalyse⁴

	B	Standard error	Beta	R² change	T	p <
Self-efficacy: Motiveren	.266	.095	.282	.237	2.79	.01
Teamcultuur	.392	.099	.322	.081	3.97	.001
Self-efficacy: Gedrag	.192	.086	.220	.031	2.24	.05

Tabel 4-22 Zelfvertrouwen van de leerkracht wat het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften betreft; resultaten van lineaire regressieanalyse⁵

	B	Standard error	Beta	R² change	T	p <
Self-efficacy: Motiveren	.403	.078	.430	.236	5.16	.001
Teamcultuur	.292	.101	.241	.055	2.89	.005

4 Hierbij zijn de volgende variabelen ingevoerd: ondersteuning door ib'er, ondersteuning op school, faciliteiten, stimulerende schoolleiding, overleg in team, teamcultuur, scholingsbeleid, self-efficacy, zelfvertrouwen wat onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften betreft (onafhankelijke of voorspellende variabelen); mate waarin de leerkracht het onderwijs aan leerlingen met leer- of gedragsproblemen als uitdaging beschouwt (afhankelijke of te voorspellen variabele).

5 Hier zijn dezelfde variabelen ingevoerd als bij de in tabel 10-1 gerapporteerde analyse, waarbij 'uitdaging' is toegevoegd aan de onafhankelijke variabelen en 'zelfvertrouwen' de afhankelijke variabele is.

Samengestelde variabelen die ondersteuning of faciliteiten, de houding van de schoolleiding en het professionaliseringsbeleid betreffen, leveren geen significante toevoeging aan het voorspellen van de mate van uitdaging en zelfvertrouwen.

4.11 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de uitkomsten voor leerkrachten in het basisonderwijs beschreven. De volgende factoren zijn beschreven: ondersteuning en faciliteiten, leiderschap en schoolcultuur, professionalisering, self-efficacy en attitude, ouderbetrokkenheid, en effectief onderwijs en effectieve interventies.

Leerkrachten ontvangen weinig structurele *ondersteuning* in de klas. Bijna de helft van de leerkrachten heeft nooit extra ondersteuning. Hoewel twee derde van de leerkrachten gematigd positief is over de ondersteuning die zij krijgen, geeft de meerderheid aan graag meer ondersteuning te krijgen. Gebieden waar men meer ondersteuning in zou willen, zijn leerproblemen, gedragsproblemen, sociaal-emotionele problemen en hoogbegaafdheid. Ondersteuning door de intern begeleider ontvangt de overgrote meerderheid en leerkrachten zijn hier tevreden over. Wat betreft *faciliteiten* zijn leerkrachten positief over de beschikbare materialen voor lezen en rekenen. Minder positief is men over de materialen gericht op meer begaafde leerlingen. Dit geldt ook voor de ict-voorzieningen die voor deze doelgroep beschikbaar zijn.

Over het algemeen vinden leerkrachten dat er stimulerend *leiderschap* heerst op de school. Onderlinge discussie over onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften wordt ondersteund, evenals het uitwisselen van ervaringen met collega's. Wat betreft de *schoolcultuur* zijn leerkrachten gematigd positief over de visie en houding binnen het team wat betreft onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Wat betreft *professionalisering* zijn de meningen van leerkrachten verdeeld; ongeveer de helft vindt dat er gericht beleid is op het gebied van passend onderwijs en dat ze op de hoogte worden gehouden van de mogelijkheden voor scholing. Ongeveer een kwart van de leerkrachten is hier neutraal over, en het resterende kwart is minder positief.

Leerkrachten beoordelen hun *competenties* en eigen vaardigheid (*self-efficacy*) over de hele linie hoog. De verschillende schalen van self-efficacy (instructie, gedrag, motiveren) worden eveneens hoog beoordeeld. Ook de *attitudes* van leerkrachten zijn gemiddeld genomen positief, hoewel het zelfvertrouwen op het gebied van ondersteuning bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften wat lager ligt.

De *ouderbetrokkenheid* wordt door de leerkrachten positief beoordeeld. De meerderheid van de leerkrachten vraagt ouders naar hun mening als het gaat om de aanpak voor hun kind. Echter wordt er door de helft van de leerkrachten aangegeven dat ouders niet meebepalen welke ondersteuning hun kind krijgt. Ongeveer de helft van de leerkrachten denkt dat ouders achter hun beleid met betrekking tot leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften staan. Opvallend is dat een deel van de leerkrachten, 15-20 procent, niet weet wat ouders hiervan vinden.

Leerkrachten geven aan een of enkele keren per week of (bijna) dagelijks gebruik te maken van *effectieve interventies* zoals verlengde instructie voor zwakkere leerlingen en instructie in niveaugroepen. De overgrote meerderheid gebruikt extra materiaal voor excellente leerlingen of laat hen opdrachten maken die hen uitdagen.

Wat betreft de samenhang tussen gunstige voorwaarden op leerkrachtniveau voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en randvoorwaarden op schoolniveau, kan gesteld worden dat er een duidelijke samenhang is tussen de factoren in de randvoorwaardelijke sfeer. De self-efficacy van leerkrachten blijkt niet samen te hangen met de gemeten randvoorwaarden op schoolniveau. Daarentegen hangt het zelfvertrouwen van leerkrachten wel samen met de randvoorwaarden op schoolniveau. De beste voorspeller van het zelfvertrouwen is de subschaal 'Motiveren' van self-efficacy, gevolgd door teamcultuur. De mate waarin de leerkracht onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften als uitdaging beschouwt, hangt in minder sterke mate samen met de randvoorwaarden op schoolniveau. Hier vormen twee subschalen van self-efficacy de beste voorspellers: 'Motiveren' en 'Gedrag'.

5. Vragenlijst intern begeleiders basisonderwijs

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten besproken van de deelnemende intern begeleiders (ib'ers) in het basisonderwijs. Allereerst wordt een beschrijving gegeven van de achtergrondkenmerken van de ib'ers. Vervolgens worden de resultaten van de vragenlijst besproken, waarbij achtereenvolgens de uitkomsten met betrekking tot enkele van de acht eerdergenoemde factoren gerapporteerd worden.

5.2 Achtergrondgegevens

Er hebben 27 ib'ers meegedaan aan het onderzoek. De ib'ers hebben deze functie gemiddeld 19.5 uren per week (SD= 8.6), waarbij het aantal uren per ib'er varieert van 5 tot 36. Twee derde (n=17) van de ib'ers geeft aan dat er nog een andere intern begeleider op de school is. Het totale aantal uren voor interne begeleiding/coördinatie van ondersteuning op de school varieert van 5 tot 72 per week, met een gemiddelde van 26 uur (SD= 17.4). Het gemiddelde aantal jaren onderwijservaring van de ib'ers is 25.4 (SD= 8.2). Vier ib'ers (15%) hebben geen andere taak op school en 14 ib'ers zijn naast ib'er ook groepsleerkracht (zie tabel 5-1). Andere functies van de ib'ers dan in de tabel genoemd zijn lid van het managementteam, locatieleider of coördinator gericht op specifieke doelgroep (dyslexie). Alle ib'ers hebben de PABO afgerond. Een deel heeft daarnaast ook de opleiding tot ib'er gevolgd (n=11).

Tabel 5-1 Achtergrondgegevens van de deelnemende intern begeleiders (n=27)

Achtergrondgegevens*	n	%
Andere functie/taak op school		
• Nee	4	15
• Groepsleerkracht	14	52
• Lid van de schoolleiding	7	26
• Taalcoördinator	1	4
• Rekencoördinator	3	11
• Gedragsspecialist	1	4
• Remedial Teacher	6	22
• Andere functie	10	37
Afgeronde opleiding		
• PABO	27	100
• Master Special Educational Needs	11	41
• Andere Master	4	15
• Anders	16	59

Toelichting: Per respondent zijn meer antwoorden mogelijk. Daardoor is de som van de percentages > 100.

5.3 Bovenschoolse ondersteuning en samenwerking met externen

Aan de ib'ers is gevraagd om de ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband (SWV) en de ondersteuning vanuit jeugdhulp te beoordelen (zie tabel 5-2). In het oordeel van de ib'ers zit veel variatie, waardoor de gemiddelde score bij de samengestelde variabelen in beide gevallen rond het midden van de schaal uitkomt (Gem.= 3.1).

Tabel 5-2 Oordeel van ib'ers over bovenschoolse ondersteuning en samenwerking met externen (n=27); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

	Zeermee oneens	Oneens	Niet oneens/niet eens	Eens	Zeermee eens	Weet ik niet	Gem.	SD
Ondersteuning vanuit het SWV							3.08	0.99
Het samenwerkingsverband po biedt onze school goede diagnostische ondersteuning op het gebied van leerlingenzorg	8	24	4	60	4	--	3.28	1.14
Het samenwerkingsverband po biedt onze school waar nodig goede ondersteuning voor leerkrachten bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	4	32	20	40	4	--	3.08	1.04
Het samenwerkingsverband po heeft waar nodig voldoende (eigen) bovenschoolse voorzieningen voor leerlingen op mijn school	12	24	16	28	4	16	2.86	1.19
Ondersteuning vanuit jeugdhulp							3.09	0.70
(Speciale) onderwijszorg op onze school en jeugdhulp voor leerlingen zijn goed op elkaar afgestemd	--	20	56	16	--	8	2.96	0.64
Het zorgteam van de school werkt goed samen met de jeugdhulp	--	--	32	44	8	16	3.71	0.64
Het zorg(advies)team/ ondersteuningsteam van het samenwerkingsverband po werkt goed samen met jeugdhulp	--	12	32	28	4	24	3.32	0.82
Aanvullende hulp door externe jeugdhulppartners wordt snel ingezet	8	32	20	24	4	12	2.82	1.09
Er is waar nodig goede diagnostische expertise beschikbaar vanuit de jeugdhulp	4	24	20	36	--	16	3.05	0.97

Twee derde is het eens of zeer eens met de stelling dat het samenwerkingsverband primair onderwijs goede diagnostische ondersteuning biedt op het gebied van leerlingenzorg. Bij de vraag naar de ondersteuning voor leerkrachten die vanuit het samenwerkingsverband wordt geboden, is er een vrij grote spreiding in de antwoorden. Terwijl 44% posi-

tief is, is 36% negatief. Minder positief is men over de beschikbaarheid van (eigen) boven-schoolse voorzieningen in het samenwerkingsverband voor leerlingen van de eigen school; iets meer dan een derde vindt deze onvoldoende.

Iets meer dan de helft van de ib'ers is positief over de samenwerking van het eigen zorgteam met de jeugdhulp, echter geeft 14% ook aan dit niet te weten. Voor een kwart van de ib'ers is het onbekend of het zorg(advies)team van het SWV goed samenwerkt met de jeugdhulp. Dertig tot veertig procent vindt niet dat ondersteuning vanuit externe jeugdhulppartners snel wordt ingezet en dat er goede diagnostische expertise beschikbaar is vanuit de jeugdhulp.

5.4 Ondersteuning voor medewerkers

Ondersteuning of coaching door ondersteuners van de school is in ruime of zeer ruime mate beschikbaar volgens twee derde van de ib'ers. Het zorgteam op school is op twee derde van de scholen in ruime of zeer ruime mate beschikbaar. Ondersteuning door een orthopedagoog van de school en een gedragsspecialist is iets minder beschikbaar, bij 44% van de scholen in ruime of zeer ruime mate. De helft van de ib'ers geeft aan dat er geen ondersteuning door een psycholoog beschikbaar is, echter is er wel in iets meer dan de helft van de scholen in enige of ruime mate ondersteuning door een gedragsspecialist beschikbaar. Zie tabel 5-3 voor een volledig overzicht van de uitkomsten. Doordat positieve en minder positieve scores elkaar in evenwicht houden, komt de gemiddelde schaalscore op 3.0 uit (SD=1.0).

Tabel 5-3 Oordeel van ib'ers over de beschikbaarheid van interne en externe ondersteuning (n=27); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

De school beschikt over specifieke hulp of ondersteuning voor docenten in de vorm van	Niet	In geringe mate	In enige mate	In ruime mate	In zeer ruime mate	Weet ik niet	Gem.	SD
Interne ondersteuning							3.01	0.97
Ondersteuning / coaching door ondersteuner(s) van de school	--	8	24	44	24	--	3.84	0.89
Zorgteam op school	16	8	8	36	28	4	3.54	1.44
Ondersteuning door (ortho) pedagoog van de school	28	12	16	28	16	--	2.92	1.50
Ondersteuning door (school) psycholoog van de school	52	4	12	16	8	8	2.17	1.50
Ondersteuning door gedrags-specialist van de school	20	24	36	16	--	4	2.50	1.02

5.5 Ondersteuning aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

De ib'ers hebben aangegeven in welke mate de school ondersteuning kan bieden aan leerlingen met beperkingen en problemen (zie tabel 5-4).

Tabel 5-4 Oordeel van ib'ers over de mate waarin ondersteuning gegeven kan worden aan leerlingen met beperkingen/problemen (n=27); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

De school kan ondersteuning bieden aan leerlingen met...	Niet	In geringe mate	In enige mate	In ruime mate	In zeer ruime mate	Weet ik niet	Gem.	SD
Lichamelijke beperkingen							2.99	0.83
• Visuele handicap	39	23	15	19	--	4	2.16	1.18
• Auditieve handicap	15	27	23	19	12	4	2.84	1.28
• Spraak-/taalstoornis	--	12	35	38	15	--	3.58	0.90
• Motorische handicap	4	23	31	31	--	11	3.00	0.90
• Overige fysieke beperking	8	11	35	38	--	8	3.12	0.95
Moeilijk lerend							2.29	0.83
• Lichte verstandelijke beperking	11	27	27	35	--	--	2.84	1.05
• Ernstige verstandelijke beperking	54	27	11	--	--	8	1.54	0.72
• Downsyndroom	19	39	15	8	--	19	2.14	0.91
Gedrag							3.39	0.74
• Adhd/add	--	4	27	42	27	--	3.92	0.84
• Autisme of verwante stoornis	--	4	27	46	19	4	3.84	0.80
• Opstandig of antisociaal gedrag (ODD)	23	31	31	11	4	--	2.42	1.10
Leerproblemen							4.30	0.60
• Achterstand in taal/lezen	--	--	4	46	50	--	4.46	0.58
• Achterstand in rekenen	--	--	8	46	46	--	4.38	0.64
• Dyslexie	--	--	4	50	46	--	4.42	0.58
• Dyscalculie	--	4	27	38	27	4	3.92	0.86
Sociaal-emotioneel							3.26	0.79
• Depressieve klachten	4	27	39	15	--	15	2.77	0.81
• Angststoornis/fobie	8	23	35	11	4	19	2.76	0.99
• Faalangst	--	--	35	50	15	--	3.81	0.69

Volgens de ib'ers kunnen scholen het beste ondersteuning bieden aan leerlingen met leerproblemen (Gem.= 4.30, SD= 0.60), waarbij ongeveer 90% van de ib'ers vindt dat er in ruime of zeer ruime mate ondersteuning geboden kan worden aan leerlingen met achterstand in lezen en rekenen en aan leerlingen met dyslexie. Ondersteuning aan leerlingen met dyscalculie wordt iets minder goed beoordeeld, 65% vindt dat er in ruime of zeer ruime mate ondersteuning geboden kan worden.

Over de ondersteuning aan leerlingen met gedragsproblemen zijn de ib'ers gemiddeld genomen ook redelijk positief (Gem.= 3.39, SD= 0.74). Volgens 65 en 69% kan er in ruime of zeer ruime mate ondersteuning geboden worden aan leerlingen met Adhd/add of Autisme

en aanverwante stoornissen. Ongeveer een kwart van de ib'ers geeft aan dat ondersteuning aan leerlingen met opstandig of antisociaal gedrag niet mogelijk is op de school.

Op het gebied van sociaal-emotionele problemen zijn ib'ers gematigd positief (Gem.= 3.26, SD= 0.79), waarbij de helft van de ib'ers vindt dat er in ruime mate ondersteuning geboden kan worden aan leerlingen met faalangst. Bijna 20% van de ib'ers weet niet of er ondersteuning aan leerlingen met een angststoornis of fobie geboden kan worden.

Ondersteuning aan leerlingen met een lichamelijk beperking geeft een gematigd positief gemiddelde (Gem.= 2.99, SD= 0.83), waarbij opvalt dat ondersteuning aan leerlingen met een visuele en auditieve beperking in bij 39% en 15% niet mogelijk is. Ondersteuning aan leerlingen met een spraak-taalstoornis is daarentegen in iets meer dan de helft in ruime of zeer ruime mate mogelijk.

Het minst positief is gereageerd op ondersteuning aan leerlingen die moeilijk lerend zijn (Gem.= 2.29, SD= 0.83). Iets meer dan de helft van de ib'ers geeft aan dat het niet mogelijk is om leerlingen met een ernstige verstandelijke beperking ondersteuning te bieden op hun school, en 20% geeft aan dit niet te weten voor leerlingen met het syndroom van Down. Ondersteuning aan leerlingen met een licht verstandelijke beperking zou in enige of ruime mate lukken bij 62% van de scholen.

5.6 Realiseren van ondersteuning

Aan de ib'ers is gevraagd aan te geven in hoeverre het de school lukt om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen. De uitkomsten geven een gemiddelde van 3.5 (SD= 0.65), wat aangeeft dat de ib'ers het redelijk eens zijn met de voorgelegde stellingen. Ongeveer de helft is van mening dat het de school lukt om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te bieden wat zij nodig hebben. Een iets groter aandeel, twee derde, vindt dat het de school lukt om de ondersteuning in te passen in het onderwijs en dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op hun school op hun plek zijn (zie tabel 5-5 voor de volledige uitkomsten).

Tabel 5-5 Oordeel van ib'ers over de mate waarin tegemoet kan komen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen (n=27); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

	Zeer oneens	Oneens	Niet oneens/ niet eens	Eens	Zeer eens	Gem.	SD
Tegemoetkomen aan ondersteuningsbehoeften						3.53	0.65
Op onze school lukt het om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te bieden wat zij nodig hebben	4	7	41	48	--	3.33	0.78
Op onze school lukt het om de ondersteuning van leerlingen in te passen in het onderwijs	--	7	26	63	4	3.63	0.68
Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zijn bij ons op school goed op hun plek	--	11	22	59	8	3.63	0.79

Op de vraag of de ib'ers vinden dat hun school dit jaar kan voldoen aan de basisondersteuning zoals die beschreven is in het schoolondersteuningsplan, geeft 28% aan dit in enige mate te kunnen en de overige 72% zegt dit in ruime mate te kunnen. Het realiseren van extra ondersteuning zoals dat beschreven staat in het schoolondersteuningsplan kan volgens 12% van de ib'ers in geringe mate, volgens 64% in enige mate en volgens de overige 24% in ruime mate (zie tabel 5-6).

Tabel 5-6 Oordeel van ib'ers over de mate waarin de basisondersteuning en extra ondersteuning dit schooljaar kan worden gerealiseerd (n=25); percentages

	Niet	In geringe mate	In enige mate	In ruime mate	In zeer ruime mate
Realiseren van de in het schoolondersteuningsplan beschreven basisondersteuning	--	--	28	72	--
Realiseren van de in het schoolondersteuningsplan beschreven extra ondersteuning	--	12	64	24	--

5.7 Professionalisering

De ib'ers is verzocht een oordeel te geven over het professionaliseringsbeleid en over de tijd die zij als ib'er beschikbaar hebben. Tabel 5-7 toont de resultaten. De gemiddelde scores op deze schalen zijn respectievelijk 3.64 (SD= 0.65) en 2.86 (SD= 0.92). Wat betreft het oordeel over het professionaliseringsbeleid is het merendeel van de ib'ers positief. Zo vindt men dat er voldoende mogelijkheden zijn voor leerkrachten om hun kennis en vaardigheden op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften uit te breiden. Ook is men van mening dat leerkrachten systematisch op de hoogte worden gehouden van mogelijke nascholing op het gebied van passend onderwijs (beide tweede).

De beoordeling van de tijd die zij beschikbaar hebben als ib'er is daarentegen minder positief. De helft vindt niet dat er voldoende tijd is om lessen te bezoeken, en ruim twee vijfde vindt niet dat er voldoende tijd is om leerkrachten te ondersteunen bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Tabel 5-7 Oordeel van ib'ers over de professionalisering (n= 27); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

	Ze er oneens	Oneens	Niet oneens/ niet eens	Eens	Ze er eens	Gem.	SD
<i>Professionaliseringsbeleid</i>						3.64	0.65
De leerkrachten hebben voldoende mogelijkheden om hun kennis en vaardigheden op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te onderhouden of uit te breiden	--	26	7	56	11	3.52	1.01
De leerkrachten worden systematisch op de hoogte gesteld van mogelijke nascholing gericht op passend onderwijs	--	11	22	63	4	3.59	0.75
Van de leerkrachten wordt verwacht dat zij tijdens scholing opgedane kennis delen met collega's	--	4	26	55	15	3.81	0.74
<i>Beschikbare tijd als intern begeleider</i>						2.86	0.92
Ik heb als intern begeleider voldoende tijd om leerkrachten te adviseren bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	4	30	18	44	4	3.15	1.03
Ik heb als intern begeleider voldoende tijd om leerkrachten te ondersteunen bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	7	37	26	26	4	2.81	1.04
Ik heb als intern begeleider voldoende tijd om lessen te bezoeken	11	37	33	15	4	2.63	1.00

5.8 Competenties van leerkrachten

De ib'ers is een overzicht van vier verschillende competentiegebieden voorgelegd, met de vraag aan te geven welk deel van het team over de genoemde competenties beschikt. Het gaat hierbij om pedagogische- en didactische competenties, competenties gericht op planmatig handelen, competenties gericht op scholingsbereidheid en competenties gericht op het omgaan met ouders. De gemiddelde score op het vlak van de pedagogische- en didactische competenties is 2.49 (SD= 0.43) op een schaal van 1 tot 3, waarbij opvalt dat de ib'ers het antwoord 'dat weet ik niet' weinig hebben gebruikt. Ongeveer drie kwart van de ib'ers vindt dat meer dan 2/3 van het team conflicten beheersbaar kan maken door balans te houden tussen het corrigeren en negeren van gedrag. Zeventig procent vindt dat meer dan 2/3 van het team leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij groepsactiviteiten kan betrekken. Bijna 60% is van mening dat 1/3 tot 2/3 van het team in staat is om de instructie af te stemmen op de leerstijl van leerlingen.

De gemiddelde score bij de competenties gericht op planmatig handelen is iets minder hoog, nl. 2.35 (SD= 0.47). Ongeveer twee vijfde van de ib'ers vindt dat meer dan 2/3 van het team over de desbetreffende competenties beschikt. Een derde van de ib'ers vindt dat meer dan 2/3 van het team in staat is om de didactische behoefte van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te vertalen in concrete doelen.

Tabel 5-8 Oordeel van ib'ers over de competenties van het team (n=27); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

	Minder dan 1/3 van het team	1/3 tot 2/3 van het team	Meer dan 2/3 van het team	Dat weet ik niet	Gem.	SD
Competenties: pedagogisch- en didactisch					2.49	0.43
Kan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij de groepsactiviteiten betrekken	8	22	70	--	2.63	0.63
Kan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften duidelijk maken wat zij/hij van hen verwacht	11	33	56	--	2.44	0.70
Kan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften tot gewenst gedrag stimuleren	4	44	52	--	2.48	0.57
Kan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op constructieve manier aanspreken op ongewenst gedrag	8	33	59	--	2.52	0.64
Kan rustig blijven in stresssituaties	4	33	63	--	2.59	0.57
Kan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften motiveren voor hun leertaken	4	30	66	--	2.63	0.56
Kan conflicten beheersbaar maken door balans tussen corrigeren en negeren van gedrag	4	22	74	--	2.70	0.54

Vervolg Tabel 5-8

	Minder dan 1/3 van het team	1/3 tot 2/3 van het team	Meer dan 2/3 van het team	Dat weet ik niet	Gem.	SD
Kan op adequate wijze omgaan met leerlingen met beperkingen (zoals ADHD, autisme, gedragsproblemen)	7	45	48	--	2.41	0.64
Kan beoordelen welke leerstof of materialen de leerling met extra ondersteuningsbehoeften ondersteunen in zijn/haar ontwikkeling	4	55	37	4	2.34	0.56
Kan zijn instructie afstemmen op de behoefte of leerstijl van de leerlingen	4	59	37	--	2.33	0.55
Is in staat een gerichte planning van leeractiviteiten te maken voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	4	52	40	4	2.38	0.57
Competenties: planmatig handelen					2.35	0.47
Kan een adequaat plan van aanpak maken	4	52	40	4	2.38	0.57
Kan effecten van een plan van aanpak vaststellen	7	52	37	4	2.30	0.62
Kan een plan van aanpak bijstellen	4	55	37	4	2.34	0.56
Kan effectieve leergesprekken voeren met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	8	44	44	4	2.38	0.64
Kan de didactische behoefte van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften vertalen in concrete doelen	4	59	33	4	2.31	0.60

De competenties gericht op scholingsbereidheid van leerkrachten zijn beoordeeld met een gemiddelde van 2.39 (SD= 0.57). Het aangeven van grenzen als leerkracht wordt het meest positief beoordeeld, volgens 56% van ib'ers kan meer dan 2/3 van het team dit. Iets minder positief wordt het initiatief van leerkrachten om zichzelf verder te ontwikkelen op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften beoordeeld, ongeveer een derde van de ib'ers vindt dat meer dan 2/3 van het team dit in voldoende mate kan (tabel 5-9).

De competenties in het omgaan met ouders worden door de ib'ers het meest positief beoordeeld (Gem.= 2.80, SD= 0.32). Alle ib'ers vinden dat meer dan 1/3 van het team in voldoende mate over die competenties beschikt, waarbij bijna 90% vindt dat leerkrachten constructief overleg met ouders van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften kunnen voeren; datzelfde geldt voor het geven van gerichte informatie over hun kind (tabel 5-9).

Tabel 5-9 Oordeel van ib'ers over de competenties van het team (n=27); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

	Minder dan 1/3 van het team	1/3 tot 2/3 van het team	Meer dan 2/3 van het team	Dat weet ik niet	Gem.	SD
Competenties: scholingsbereidheid					2.39	0.57
Kan initiatieven nemen om zichzelf verder te ontwikkelen op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	11	48	33	8	2.24	0.66
Is bereid te werken aan eventuele tekorten in kennis en vaardigheden in het hanteren van leerproblemen	11	37	48	4	2.38	0.70
Is bereid te werken aan eventuele tekorten in kennis en vaardigheden in het hanteren van gedragsproblemen	7	37	52	4	2.46	0.65
Kan de eigen mogelijkheden en grenzen als leerkracht benoemen	7	37	56	--	2.48	0.64
Competenties: omgaan met ouders					2.80	0.32
Is in staat tot constructief overleg met ouders van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	--	11	89	--	2.74	0.45
Kan ouders/verzorgers gerichte informatie geven over hun zoon / dochter	--	11	89	--	2.89	0.32
Kan naar ouders/verzorgers luisteren en hun inbreng serieus nemen	--	18	82	--	2.81	0.39
Kan ouders/verzorgers stimuleren en motiveren om bij te dragen aan de ontwikkeling van hun zoon / dochter	--	22	78	--	2.78	0.42

5.9 Samenhangen

Tabel 5-10 toont de correlaties tussen een aantal samengestelde variabelen uit de ib-vragenlijst. Zoals mocht worden verwacht, is er een significante samenhang tussen de vier schalen die de inschatting van competenties van de leerkrachten betreffen. Dit met uitzondering van de samenhang tussen de competenties in planmatig werken en de competenties in het omgaan met ouders. Daarnaast zien ib'ers duidelijke samenhang tussen het professionaliseringsbeleid van de school en de pedagogisch-didactische competenties en de scholingsbereidheid van leerkrachten. Ook blijkt uit de antwoorden een significant verband tussen de scholingsbereidheid van leerkrachten en de pedagogisch-didactische competenties en de competenties in planmatig werken.

Tabel 5-10 Randvoorwaarden, competenties en ondersteuning van leerlingen; Pearson correlaties (n=26-27)

	Professionaliseringsbeleid	Beschikbare tijd voor ib'er	Tegemoetkomen aan ondersteuningsbehoefte leerlingen	Competenties: Pedagogisch-didactisch	Competenties: Planmatig werken	Competenties: Scholingsbereidheid
Beschikbare tijd voor ib'er	.33					
Tegemoetkomen aan ondersteuningsbehoefte leerlingen	.35	.41				
Competenties: Pedagogisch-didactisch	.40	.16	.55			
Competenties: Planmatig werken	.34	.12	.20	.67		
Competenties: Scholingsbereidheid	.47	.10	.54	.60	.43	
Competenties: Omgaan met ouders	.04	.19	.26	.49	.21	.41

Toelichting: significante correlaties zijn cursief gedrukt en groen gearceerd; correlaties > .40 zijn vetgedrukt.

5.10 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de uitkomsten van de ib'ers gerapporteerd op de volgende factoren: bovenschoolse ondersteuning en samenwerking met externen, ondersteuning voor medewerkers, ondersteuning aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, professionalisering, en competenties van leerkrachten.

Over de *bovenschoolse ondersteuning* (vanuit het samenwerkingsverband) is een deel van de ib'ers tevreden en een deel ontevreden. Dit geldt ook voor de *samenwerking met externen* (ondersteuning vanuit jeugdhulp). Hoewel het merendeel van de ib'ers positief is over de samenwerking tussen het zorgteam en jeugdhulp, is men minder positief over de afstemming tussen onderwijszorg en jeugdhulp en de snelheid waarmee externe aanvullende jeugdhulp in gang wordt gezet.

Het oordeel over de *ondersteuning voor medewerkers* is gematigd positief. Er blijkt in ruime mate interne ondersteuning beschikbaar te zijn door de ondersteuners van de school en door het zorgteam van de school. Wat betreft *ondersteuning aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften* blijkt dat scholen dit het beste kunnen bij leerlingen met leerproblemen (rekenen of lezen). Ib'ers vinden tevens dat hun school doorgaans goed ondersteuning kan bieden aan leerlingen met gedragsproblemen, zoals ADHD en autisme. Ook vinden ib'ers dat hun school goed ondersteuning kan bieden aan leerlingen met sociaal-emotionele problemen, zoals faalangst. Minder goed kan ondersteuning worden geboden aan leerlingen met een visuele beperking, auditieve beperking, ernstige verstandelijke beperking, syndroom van Down, en antisociaal of opstandig gedrag. Volgens tenminste de

helft van de ib'ers kan de school geen of in geringe mate ondersteuning bieden aan leerlingen met deze problemen/beperkingen.

Ongeveer de helft van de ib'ers vindt dat het de school lukt om de ondersteuning te bieden die de leerling nodig heeft. Het realiseren van de basisondersteuning lukt volgens alle ib'ers in enige mate of in ruime mate. Het realiseren van extra ondersteuning lukt de overgrote meerderheid ook in geringe of ruime mate.

Wat betreft het oordeel over de *professionalisering* is het merendeel van de ib'ers positief. Men vindt dat er voldoende mogelijkheden zijn voor leerkrachten om hun kennis uit te breiden op het gebied van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. De beoordeling van de tijd die ib'ers beschikbaar hebben, is minder positief. De helft vindt niet dat er voldoende tijd is om lessen te bezoeken, en ruim twee vijfde vindt niet dat er voldoende tijd is om leerkrachten te ondersteunen bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

De ib'ers hebben de *competenties van leerkrachten* beoordeeld, waarbij de competenties gericht op het omgaan met ouders het meest positief wordt beoordeeld, gevolgd door de pedagogische- en didactische competenties. Iets minder positief schat men de competenties op het gebied van scholingsbereidheid en het planmatig handelen in.

Wat betreft de samenhang tussen de gemeten factoren binnen de vragenlijst voor ib'ers, kan gesteld worden dat het professionaliseringsbeleid van de school samenhangt met de inschatting door de ib'ers van de pedagogisch-didactische competenties van leerkrachten en hun scholingsbereidheid. Oftewel: hoe positiever het professionaliseringsbeleid is beoordeeld, hoe hoger de beoordeling van deze competentiegebieden. Daarnaast blijkt dat er een samenhang is tussen de mate waarin volgens de ib'ers tegemoet kan worden gekomen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen en de pedagogisch-didactische competenties en de scholingsbereidheid.

6. Leerlingkenmerken en toetsresultaten basisonderwijs

6.1 Inleiding

Er is op verschillende manieren informatie verzameld van en over de leerlingen. In de eerste plaats betreft het informatie over leerlingkenmerken, waaronder de vraag of de leerling extra ondersteuningsbehoeften heeft (paragraaf 6.2). Ook zijn toetsresultaten verzameld uit het leerlingvolgsysteem (paragraaf 6.3).

6.2 Leerlingkenmerken en extra ondersteuningsbehoeften

Er zijn leerlinggegevens ontvangen van 3670 leerlingen, verdeeld over 34 basisscholen. Tabel 6-1 toont de belangrijkste gegevens.

Tabel 6-1 Achtergrondkenmerken van de leerlingen (n=3670)

		aantal	%
Geslacht	Jongen	1776	48
	Meisje	1894	52
Groep	2	905	25
	4	926	25
	6	950	26
	8	889	24
Leerlinggewichtsscore	0	3014	82
	0.3	252	7
	1.2	140	4
	onbekend	264	7
Geboorteland	Nederland	3477	95
	ander land	130	4
	onbekend	63	2
Geboorteland vader	Nederland	554	15
	ander land	377	10
	onbekend	2739	75
Geboorteland moeder	Nederland	541	15
	ander land	420	11
	onbekend	2709	74

De leerlingen zijn nagenoeg gelijk verdeeld over de vier in het onderzoek opgenomen leerjaren. Het aandeel meisjes is iets meer dan de helft (52%). Rond 95% is in Nederland geboren en het percentage gewichtenleerlingen is beperkt: van 11% is bekend dat zij een gewichtsscore groter dan 0 hebben.

Extra ondersteuningsbehoeften

Via de door de leerkrachten ingevulde zorgprofielen is informatie verzameld over leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Doordat relatief veel leerkrachten de zorgprofielen niet hebben ingevuld of minder zorgprofielen hebben ingevuld dan zij vooraf hadden aangegeven, is van een groot deel van de leerlingen echter niet bekend of zij extra ondersteuningsbehoeften hebben. Van 1208 leerlingen is dit wel bekend.⁶ Hiervan hebben 256 leerlingen (21%) volgens hun leerkracht extra ondersteuningsbehoeften – voor deze leerlingen is een zorgprofiel ingevuld.

Eén van de deelvragen in de derde onderzoeksvraag is de vraag in welke mate leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van achtergrondkenmerken van de overige leerlingen verschillen. Om deze vraag te beantwoorden, is een koppeling nodig tussen de vraag of de leerling extra ondersteuningsbehoeften heeft en de achtergrondgegevens van de leerling. Bij 1147 van de 1208 leerlingen kon deze koppeling worden gemaakt. Hiervan heeft 17 procent volgens de leerkracht extra ondersteuningsbehoeften. Bij de 61 leerlingen waarbij de koppeling met de achtergrondgegevens niet kon worden gemaakt, ligt het aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften dus hoger.

Tabel 6-2 laat zien dat jongens zijn oververtegenwoordigd onder de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften: van de jongens heeft volgens de leerkracht 20 procent extra ondersteuningsbehoeften en van de meisjes 14 procent. Dit verschil is significant ($\text{Chi}^2=6.5$; $p<.01$). Er zijn ook verschillen naar leerlinggewichtsscore. Het aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften is het grootst bij leerlingen met gewichtsscore 0.30 (25%), maar de verschillen bleken hier bij toetsing niet significant. Wel significant is het verschil in percentage leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij de vergelijking van de groep zonder leerlinggewicht (17%) en de groep met leerlinggewicht (24%) ($\text{Chi}^2=3.4$; $p<.05$). Ook is het verschil significant bij de vergelijking van de opleiding van de ouders, op basis van een indeling in drie niveaus ($\text{Chi}^2=11.1$; $p<.005$). Van de leerlingen waarvan de ouders maximaal een opleiding lager beroepsonderwijs hebben, heeft 27 procent volgens de leerkracht extra ondersteuningsbehoeften. Hebben de ouders maximaal middelbaar beroepsonderwijs met een diploma afgesloten, dan is 18 procent aangemerkt als leerling met extra ondersteuningsbehoeften en bij leerlingen met ouders in de hoogste opleidingscategorie is dat 14 procent.

Naast de hier genoemde verschillen, blijken er ook aanzienlijke verschillen tussen leerjaren te zijn wat de inschatting door de leerkracht van het aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften betreft. In groep 2 is dit aandeel het laagst: 11 procent. In groep 4 is het meer dan het dubbele: 25 procent. In de hogere groepen ligt het percentage lager: 18 procent in groep 6 en 15 procent in groep 8. Het verschil tussen de vier leerjaren is significant ($\text{Chi}^2=17.0$; $p<.001$).

⁶ Dit is bepaald op basis van het aantal door de leerkracht opgegeven leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de groep (in combinatie met een volledig aantal ingevulde zorgprofielen). Van twee derde van de leerlingen is niet of niet met zekerheid te zeggen of zij extra ondersteuningsbehoeften hebben.

Tabel 6-2 Extra ondersteuningsbehoeften; percentages (n=1069-1147)

		extra ondersteunings- behoeften	Chi²	p
Geslacht	Jongen	20	6.5	<.01
	Meisje	14		
Groep	24	11	17.0	<.001
	6	25		
	8	18		
		15		
Leerlinggewichtsscore	00.3	17		n.s.
	1.2	25		
		23		
Leerlinggewicht > 0	nee	17	3.4	<.05
	ja	24		
Opleiding ouders	max. lbo/v(m)bo	27	11.1	<.005
	max. mbo	18		
	hbo/wo	14		

6.3 Toetsresultaten

Tabel 6-3 tot en met 6-6 tonen de toetsresultaten van de leerlingen in de vier leerjaren in het basisonderwijs die in het onderzoek zijn betrokken. Het gaat om de vaardigheidsscores die zijn behaald bij de toetsen uit het Cito-leerlingvolgsysteem. Van een deel hiervan kunnen de resultaten tussen leerjaren worden vergeleken: de DMT (technisch lezen) en de woordenschattoets in groep 4, 6 en 8, en rekenen/wiskunde en begrijpend lezen in groep 6 en 8. De resultaten in groep 2 en groep 8 kunnen tevens worden vergeleken met de resultaten bij de laatste meting van COOL5-18.

De kleuters in groep 2 halen bij de rekentoets een gemiddelde score van 84.3 (SD=12.4) (tabel 6.3). De gemiddelde score bij COOL5-18 was 83.1 (SD=12.3). Bij taal voor kleuters is de gemiddelde score 66.2 (SD=10.9). Bij COOL5-18 was het gemiddelde 65.1 (SD=11.3). De verschillen zijn dus klein.

Tabel 6-3 Toetsresultaten; vaardigheidsscores groep 2

	aantal	minimum	maximum	gemiddeld	std. dev.
Rekenen voor kleuters	802	47.0	137.0	84.3	12.4
Taal voor kleuters	801	37.0	108.0	66.2	10.9

Bij de resultaten van groep 4 (tabel 6-4) is geen vergelijking met COOL5-18 mogelijk. Bovendien laten de toetsen rekenen/wiskunde en begrijpend lezen geen vergelijking met groep 6 en 8 toe. Bij DMT en woordenschat is er tussen groep 4 en 8 een duidelijke toename van de gemiddelde vaardigheidsscores zien (tabel 6-4 t/m 6-6). Ook de gemiddelde vaardigheid in rekenen/wiskunde en begrijpend lezen neemt tussen groep 6 en 8 aanzienlijk toe (tabel 6-5 en 6-6).

Tabel 6-4 Toetsresultaten; vaardigheidsscores groep 4

	aantal	minimum	maximum	gemiddeld	std. dev.
Rekenen/wiskunde leerjaar 4	907	2.0	259.0	168.2	30.2
Begrijpend lezen leerjaar 4	871	41.3	228.9	132.9	30.9
Drieminutentoets (DMT)	802	8.0	117.0	56.6	20.2
Woordenschat	588	2.0	114.0	54.0	16.8

Tabel 6-5 Toetsresultaten; vaardigheidsscores groep 6

	aantal	minimum	maximum	gemiddeld	std. dev.
Rekenen/wiskunde leerjaar 6/8	931	37.0	133.0	87.0	13.8
Begrijpend lezen leerjaar 6/8	932	-27.0	85.0	32.1	13.9
Drieminutentoets (DMT)	819	30.0	132.0	86.9	16.2
Woordenschat	609	41.0	170.0	78.9	15.4

Tabel 6-6 Toetsresultaten; vaardigheidsscores groep 8

	aantal	minimum	maximum	gemiddeld	std. dev.
Rekenen/wiskunde leerjaar 6/8	858	71.0	167.0	112.6	13.9
Begrijpend lezen leerjaar 6/8	858	6.0	147.0	57.3	19.0
Drieminutentoets (DMT)	730	38.0	139.0	104.7	14.8
Woordenschat	524	8.0	147.0	98.2	14.2

De vergelijking van de resultaten in groep 8 met de resultaten bij de derde (en laatste) meting van COOL5-18 laat zien dat de gemiddelden bij COOL5-18 iets lager liggen: de gemiddelde score bij woordenschat is 96.6 (SD=14.2), bij DMT is dit 101.3 (SD=14.5), bij rekenen/wiskunde is het 110.5 (SD=12.8) en bij begrijpend lezen is het 54.9 (SD=18.8). De gemiddelden in dit onderzoek liggen daarmee 1.7 tot 4.4 procent hoger dan bij COOL5-18.

Een tweede deelvraag in de derde onderzoeksvraag betreft verschillen in toetsresultaten tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Deze zijn te vinden in tabel 6-7. Daaruit blijkt dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij 13 van de 14 toetsen een significant lagere gemiddelde vaardigheidsscore halen dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. De enige toets waar het verschil niet significant is, is de woordenschattoets in groep 6. Het verschil varieert van 0.2 standaarddeviatie (woordenschat groep 6) tot 1.2 standaarddeviatie (rekenen/wiskunde in groep 8).

Tabel 6-7 Toetsresultaten van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften; gemiddelde vaardigheidsscores en resultaten van variantieanalyses

	zonder extra ondersteuningsbehoeften		met extra ondersteuningsbehoeften		F	p
	gem.	std.dev.	gem.	std.dev.		
Groep 2						
Rekenen voor kleuters	84.9	12.1	74.0	10.5	18.9	<.001
Taal voor kleuters	66.0	9.7	57.1	11.2	18.2	<.001
Groep 4						
Rekenen/wiskunde leerjaar 4	168.3	25.1	146.6	33.2	26.6	<.001
Begrijpend lezen leerjaar 4	136.8	35.2	119.8	26.6	11.0	<.005
Drieminutentoets (DMT)	57.7	18.9	40.0	19.3	37.1	<.001
Woordenschat	56.9	19.4	50.1	14.6	5.2	<.05
Groep 6						
Rekenen/wiskunde leerjaar 6/8	90.3	12.0	77.9	15.1	45.2	<.001
Begrijpend lezen leerjaar 6/8	33.5	12.8	24.8	14.8	20.1	<.001
Drieminutentoets (DMT)	90.5	15.5	81.1	15.8	14.8	<.001
Woordenschat	80.0	15.3	76.4	15.1		n.s.
Groep 8						
Rekenen/wiskunde leerjaar 6/8	114.3	11.0	98.0	13.7	83.5	<.001
Begrijpend lezen leerjaar 6/8	62.1	19.4	46.6	15.5	26.8	<.001
Drieminutentoets (DMT)	109.6	13.2	102.1	14.6	11.9	<.005
Woordenschat	101.4	15.7	92.9	11.0	7.4	<.01

6.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn leerlingkenmerken beschreven en is er een vergelijking gemaakt tussen deze kenmerken van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en leerlingen die dit niet hebben. Daarnaast zijn de toetsresultaten gerapporteerd en is ook hier een vergelijking gemaakt tussen de groep met en de groep zonder extra ondersteuningsbehoeften.

Volgens de leerkracht is er bij ongeveer een op de vijf leerlingen sprake van extra ondersteuningsbehoeften. Het aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften is, afgaand op de leerkracht, het grootst in groep 4 (25%) en het laagst in groep 2 (11%). Wat betreft leerlingkenmerken blijkt er een samenhang te zijn met geslacht, gewichtsscore en opleidingsniveau van de ouders. Er zijn (volgens de leerkrachten) meer jongens met extra ondersteuningsbehoeften dan meisjes. Leerlingen met een gewichtsscore hebben vaker extra ondersteuningsbehoeften dan leerlingen die geen gewichtsscore hebben. En tenslotte is er vaker sprake van extra ondersteuningsbehoeften bij leerlingen met ouders met het laagste opleidingsniveau, in vergelijking met leerlingen met ouders met een hoog opleidingsniveau.

Wat betreft de toetsresultaten blijkt dat bijna alle vaardigheidsscores gemiddeld lager zijn bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, in vergelijking met leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften.

7. Zorgprofielen basisonderwijs

7.1 Inleiding

De leerkrachten is verzocht voor de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep een zorgprofiel in te vullen. Het gaat 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 hun problematiek en/of beperkingen. In paragraaf 7.3 gaan we in op de beschikbare interne en externe ondersteuning, in paragraaf 7.4 op de mate waarin de leerling als belastend wordt ervaren en in paragraaf 7.5 op de communicatie met ouders.

7.2 Problematiek en beperkingen

Het eerste onderdeel van het zorgprofiel bestaat uit een lijst met 31 typen problematiek en beperkingen. Een aantal van deze items kan worden geclusterd. Tabel 7-1 geeft een overzicht van de antwoorden op de afzonderlijke items, waarbij tevens de clustering is aangegeven. Er zijn zorgprofielen ingevuld voor 256 leerlingen, verdeeld over 59 groepen in 24 basisscholen. Het aantal ingevulde profielen per groep varieert van 1 tot 18; gemiddeld zijn het er 4 per groep. Bij drie leerlingen heeft de leerkracht aangegeven dat geen van de 31 in de lijst opgenomen typen problematiek van toepassing is.

Bij 17 leerlingen (7% van de zorgprofielen) is één type probleem van toepassing. Bij 92 procent van de ingevulde zorgprofielen is volgens de leerkracht sprake van meer dan één soort probleem of beperking. Een derde van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld, is volgens de leerkracht (sterk) storend voor anderen en een groep van vergelijkbare omvang heeft gebrek aan zelfvertrouwen of een negatief beeld van zichzelf. Bij bijna de helft is er volgens de leerkracht sprake van gebrek aan motivatie of inzet. Bijna twee derde heeft last van een gebrek aan concentratie. Rond de helft heeft een achterstand in taal/lezen en/of rekenen.

Tabel 7-1 Problematiek of beperkingen, volgens inschatting van de leerkracht; percentages van alle ingevulde zorgprofielen (n= 256)

	niet	in lichte mate	in behoorlijke mate	in ernstige mate
Externaliserend probleemgedrag				
ADHD (stoornis in de aandacht; overactief gedrag)	83	4	7	6
Opstandig of antisociaal gedrag (ODD)	98	1	1	1
Agressief tegenover klasgenoten	86	6	7	1
Bizar gedrag, of gedrag dat niet past bij de leeftijd	84	7	6	4
Sterk storend voor anderen	67	11	14	9
Overactief, impulsief gedrag	70	12	11	8

Vervolg **tabel 7-1**

	niet	in lichte mate	in behoorlijke mate	in ernstige mate
Internaliserend probleemgedrag				
Angstig, neerslachtig, depressief	91	6	0.5	4
Teruggetrokken, komt niet tot contact met anderen	86	11	2	1
Gebrek aan zelfvertrouwen, negatief beeld van zichzelf	68	18	10	4
Faalangstig	78	15	5	2
Gebrek aan weerbaarheid	77	16	5	2
Lichamelijke beperking				
Visuele handicap (blind of slechtziend)	98	1	0.5	--
Auditieve handicap (doof of slechthorend)	99	1	--	--
Motorische handicap (belemmering van beweging)	93	5	1	1
Overige fysieke beperking (bijv. chronische ziekte, epilepsie, astma)	97	2	0.5	1
Problematische werkhouding				
Gebrek aan motivatie, inzet	54	23	14	9
Gebrek aan concentratie	36	24	23	17
Leerachterstand				
Achterstand in taal/lezen (resp. voorbereidend taal/lezen)	48	25	20	7
Achterstand in rekenen (resp. voorbereidend rekenen)	47	18	22	13
Algehele vertraagde ontwikkeling	80	9	8	3
Niet geclusterde items				
Dyslexie	83	4	6	7
Dyscalculie	95	2	1	3
Spraak/taalstoornis (vertraagde/verstoorde taalontwikkeling)	83	8	7	2
(Zeer) moeilijk lerend (verstandelijke beperking, zwakbegaafd)	91	5	3	2
Downsyndroom	100	--	--	--
Autisme en verwante stoornissen	88	7	3	3
Overige psychiatrische stoornissen	97	1	2	1
Hoogbegaafdheid	93	4	2	1

Tabel 7-2 laat voor de geclusterde items zien in hoeverre de leerkrachten hebben aangegeven dat de problematiek in kwestie van toepassing is op de leerling voor wie het zorgprofiel is ingevuld. Bij drie kwart van de ingevulde zorgprofielen is sprake van een problematische werkhouding; bij ruim twee derde is er een leerachterstand. Externaliserende problematiek komt volgens de leerkrachten voor bij iets meer dan de helft van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld; voor internaliserende problematiek geldt hetzelfde. Bij een op de negen is er een lichamelijke beperking.

Tabel 7-2 Problematiek of beperkingen, volgens inschatting van de leerkracht; percentages van alle ingevulde zorgprofielen (n= 256)

	N	%
Externaliserende problematiek	119	47
Internaliserende problematiek	121	47
Lichamelijke beperking	27	11
Problematische werkhouding	189	74
Leerachterstand	177	69

7.3 Interne en externe ondersteuning van de leerling

Van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld, krijgt 43 procent individuele leerhulp of remedial teaching; voor 30 procent is een ontwikkelingsperspectief opgesteld en 25 procent volgt een eigen leerlijn (tabel 7-3).

Tabel 7-3 Ondersteuning van de leerling (intern); percentages van alle ingevulde zorgprofielen (n=256)

	ja	nee	weet ik niet
Voor de leerling is een ontwikkelingsperspectief opgesteld	30	68	2
De leerling volgt een eigen leerlijn	25	74	1
De leerling krijgt individuele leerhulp / remedial teaching van een lid van het schoolteam (i.v.m. leerproblemen)	43	57	--
De leerling krijgt individuele coaching / begeleiding van een lid van het schoolteam (i.v.m. gedragsproblemen)	14	86	--
De leerling volgt (gedeeltelijk) onderwijs in een speciale hulpklas binnen de school (of een schoolinterne time-out-voorziening)	9	91	--
De leerling maakt gebruik van speciale aanpassingen van of in het schoolgebouw of klaslokaal	13	87	--
De leerling krijgt binnen schooltijd speciale medische ondersteuning	1	98	--

Het percentage leerlingen met ambulante begeleiding vanuit het speciaal (basis)onderwijs of samenwerkingsverband is beperkt: respectievelijk 8 en 11 procent van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld. Ongeveer een kwart wordt begeleid door een externe hulpverlener (tabel 6-5). Hierbij wordt vooral een instelling voor hulp bij dyslexie of andere leerproblemen genoemd (26 maal genoemd) en in mindere mate een psycholoog of psychiater (17 maal), ouder-kind-adviseur, wijkteam of schoolmaatschappelijk werk (9 maal) of een gespecialiseerde instelling voor jeugdhulp (5 maal).

Tabel 7-4 Ondersteuning van de leerling (extern); percentages van alle ingevulde zorgprofielen (n= 256)

	ja	nee	weet ik niet
De leerling krijgt (ambulante) begeleiding vanuit het speciaal (basis)onderwijs	8	91	2
De leerling krijgt (ambulante) begeleiding vanuit het samenwerkingsverband (bijv. door een consulent of begeleider passend onderwijs)	11	88	2
De school ontvangt voor deze leerling extra geld van het samenwerkingsverband	5	82	13
De leerling volgt (gedeeltelijk) onderwijs in een speciale groep of voorziening buiten de school	4	95	1
De leerling wordt begeleid door een externe hulpverlener	27	71	3

In de meerderheid van de gevallen geeft de leerkracht aan de desbetreffende leerling voldoende te kunnen bieden (58%) en zich voldoende toegerust te voelen om deze leerling onderwijs te geven (70%). Ook is de meerderheid van mening dat het lukt de ondersteuning van de desbetreffende leerling in het onderwijs in te passen (57%) en dat de leerling goed op zijn/haar plek is in de klas van deze leerkracht (63%). Bijna de helft (48%) voelt zich voldoende ondersteund bij het onderwijs aan deze leerling. Hier staat tegenover dat een kwart zich niet voldoende ondersteund vindt en dat eveneens een kwart van mening is deze leerling niet voldoende te kunnen bieden (tabel 7-5).

Tabel 7-5 Mate waarin de leerkracht ondersteuning kan bieden; percentages van alle ingevulde zorgprofielen, gemiddelden en standaarddeviaties (n=256)

	beslist onwaar	onwaar	neutraal	waar	beslist waar	gem.	sd
Ik kan deze leerling in mijn klas voldoende bieden	4	20	19	52	6	3.4	1.0
Ik voel mij voldoende toegerust om deze leerling onderwijs te geven	3	11	17	63	7	3.6	0.9
Ik word voldoende ondersteund bij het onderwijs aan deze leerling	3	21	28	42	6	3.3	1.0
Het lukt me om de ondersteuning aan deze leerling in te passen in mijn onderwijs	2	15	26	53	4	3.4	0.9
Deze leerling is in mijn klas goed op zijn/haar plek	4	11	23	53	10	3.6	0.9

7.4 Mate waarin de leerling een belasting vormt

Vervolgens is gevraagd hoeveel extra steun of aandacht de leerling in kwestie nodig heeft van de leerkracht en hoe belastend de leerling in kwestie is (tabel 7-6). Rond twee derde van de leerlingen (68%) heeft volgens de leerkracht veel of heel veel extra steun of aandacht nodig. Ruim een derde (35%) van deze leerlingen vormt een grote of heel grote belasting voor de leerkracht en ruim een kwart (27%) is sterk of erg sterk belastend voor de rest van de klas.

Tabel 7-6 Mate waarin de leerling belastend is; percentages van alle ingevulde zorgprofielen, gemiddelden en standaarddeviaties (n=256)

	niet	weinig	niet weinig en niet veel	veel	heel veel	gem.	sd
Hoeveel extra steun / aandacht heeft deze leerling van u nodig?	1	12	20	50	18	3.7	0.9
Hoe belastend vindt u deze leerling voor uzelf als leerkracht?	18	14	33	26	9	2.9	1.2
Hoe belastend vindt u deze leerling voor de rest van de klas?	26	19	27	18	9	2.7	1.3

7.5 Communicatie met ouders

Over de communicatie met de ouders van leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, zijn de leerkrachten in het algemeen positief (tabel 7-7). Bij drie kwart vindt de leerkracht dat er goed overleg met de ouders mogelijk is over de aanpak, bij twee derde vindt de leerkracht dat zij en de ouders dezelfde kijk op het probleem van de leerling hebben en bij drie kwart is de communicatie met de ouders over hun kind goed. Over de vraag of de ouders het kind thuis goede begeleiding geven, is men iets minder uitgesproken positief. Hier kiest bijna een derde de neutrale antwoordmogelijkheid; rond de helft is positief.

Tabel 7-7 Communicatie met ouders; percentages van alle ingevulde zorgprofielen, gemiddelden en standaarddeviaties (n=256)

	beslist onwaar	onwaar	neutraal	waar	beslist waar	weet niet	gem.	sd
Met de ouders van deze leerling is goed overleg mogelijk over de aanpak op school en thuis	1	6	18	41	34	--	4.0	0.9
De ouders en ik hebben dezelfde kijk op het probleem van deze leerling	2	8	24	40	25	2	3.8	1.0
De ouders van deze leerling bieden hun kind thuis goede begeleiding	3	11	31	34	18	4	3.6	1.0
De communicatie met de ouders over hun kind is goed	1	5	18	48	27	--	4.0	0.9

7.6 Samenvatting

De leerkrachten is verzocht voor de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun groep een *zorgprofiel* in te vullen. Het gaat 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. Een derde van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld, is volgens de leerkracht (sterk) storend voor anderen en een groep van vergelijkbare omvang heeft gebrek aan zelfvertrouwen of een negatief beeld van zichzelf. Bij bijna de helft is er volgens de leerkracht sprake van gebrek aan motivatie of inzet, en bijna twee derde heeft last van een gebrek aan concentratie. Rond de helft heeft een achterstand in taal/lezen en/of rekenen. Volgens de leerkrachten heeft het merendeel een problematische werkhouding (74%) en/of een leerachterstand (69%). Bijna de helft van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld krijgt remedial teaching en een kwart van de leerlingen heeft een eigen leerlijn. Een derde van de leerlingen wordt ondersteund door een externe hulpverlener. Over de communicatie met de ouders van leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, zijn de leerkrachten in het algemeen positief. Hoewel bijna de helft van de leerkrachten zich voldoende ondersteund voelt bij het onderwijs aan deze leerling, staat daar tegenover dat een kwart zich niet voldoende ondersteund vindt en eveneens een kwart is van mening dat ze deze leerling niet voldoende kunnen bieden. Twee derde van de leerkrachten vindt dat de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in zijn/haar klas veel of heel veel extra aandacht nodig heeft. Echter vindt maar een derde dit belastend voor zichzelf of voor de medeleerlingen in de klas.

8. Leerlingenvragenlijst basisonderwijs

8.1 Inleiding

Zoals aangegeven in hoofdstuk 3, is in het basisonderwijs een leerlingenvragenlijst afgenomen in de groepen 6 en 8. Deze vragenlijst was minder geschikt voor afname bij leerlingen in de groepen 2 en 4, vandaar de beperking tot groep 6 en 8. In dit hoofdstuk komen de resultaten hiervan aan bod. We beschrijven de sociaal-emotionele kenmerken van de leerlingen, de oordelen van leerlingen over interactie met de leraar en kenmerken van het onderwijs, en extra hulp. Voor elke component wordt het gemiddelde van de schaal en de items weergegeven. De schalen en opvallende items worden besproken. Een hoge score betekent dat de component meer aanwezig was.

8.2 Cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie

De resultaten met betrekking tot het cognitief zelfvertrouwen van leerlingen zijn te vinden in tabel 8-1. Leerlingen hebben over het algemeen een goed cognitief zelfvertrouwen. Zij geven vooral aan ook moeilijke dingen wel te kunnen leren en bijna alles te kunnen als zij blijven proberen.

Tabel 8-1 Gemiddeld cognitief zelfvertrouwen van leerlingen (n=1886)

Schaal en item	Gemiddelde (1 = klopt helemaal niet; 5 = klopt helemaal)	Standaarddeviatie
Cognitief zelfvertrouwen	3.68	0.63
Ik weet zeker dat dit jaar alles op school me wel zal lukken	3.69	0.79
Ik kan op school zelfs de moeilijkste opdrachten maken als ik mijn best doe	3.54	0.89
Ik kan bijna alles op school, als ik het maar blijf proberen	3.94	0.81
Ik kan ook moeilijke dingen op school wel leren	3.93	0.84
Ik weet zeker dat op school zelfs de moeilijkste taken me wel lukken	3.31	0.89

Gemiddeld hebben leerlingen in het basisonderwijs een hoge taakmotivatie, zoals te zien is in tabel 8-2. Leerlingen zijn erg tevreden als zij op school iets hebben geleerd dat zij begrijpen, en vinden het fijn wanneer zij op school iets hebben geleerd dat zij belangrijk vinden.

Tabel 8-2 Taakmotivatie (n=1872)

Schaal en item	Gemiddelde (1 = klopt helemaal niet; 5 = klopt helemaal)	Standaarddeviatie
Taakmotivatie	4.09	0.63
Ik ben tevreden als ik op school iets heb geleerd dat ik begrijp	4.30	0.74
Ik vind het fijn wanneer ik op school iets heb geleerd dat ik belangrijk vind	4.28	0.77
Als ik op school iets niet meteen snap, ga ik er juist extra mijn best voor doen	3.80	0.91
Ik vind het fijn wanneer ik op school iets nieuws heb geleerd	3.98	0.87

8.3 Welbevinden

In tabel 8-3 zijn de gemiddelde scores op de schaal welbevinden in relatie met de leerkracht en de losse items te vinden. Leerlingen hebben over het algemeen een goede relatie met hun leerkracht, maar verschillen bij de losse items soms nogal van mening (zoals te zien is aan de hoge standaarddeviatie bij verschillende vragen).

Tabel 8-3 Welbevinden in relatie met de leerkracht (n=1883)

Schaal en item	Gemiddelde (1 = klopt helemaal niet; 5 = klopt helemaal)	Standaarddeviatie
Welbevinden in relatie met de leerkracht	3.77	0.75
De juf/meester weet meestal hoe ik me voel	3.41	0.95
Ik kan met de juf/meester over problemen praten	3.91	1.04
Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met de juf/meester over praten	3.65	1.09
Ik voel me bij de juf/meester op mijn gemak	3.90	0.98
De juf/meester begrijpt mij	3.72	0.91
Ik heb een goed contact met de juf/meester	3.77	0.94
Ik zou liever geen andere juf/meester hebben ^a	4.08	1.11

^a In de vragenlijst stond 'een' in plaats van 'geen'. De antwoorden op dit item zijn omgescoord ten behoeve van de analyses.

Het gemiddeld welbevinden in relatie met medeleerlingen en de gemiddelden voor de individuele items zijn te vinden in tabel 8-4. De gemiddelden bij de schaal en bij de afzonderlijke items zijn hoog; gemiddeld is er dus sprake van een hoge mate van welbevinden met medeleerlingen.

Tabel 8-4 Welbevinden in relatie met medeleerlingen (n=1881)

Schaal en item	Gemiddelde (1 = klopt helemaal niet; 5 = klopt helemaal)	Standaarddeviatie
Welbevinden in relatie met medeleerlingen	4.19	0.70
Ik heb veel contact met mijn klasgenoten	4.22	0.87
Ik zou liever niet in een andere klas zitten ^a	4.21	1.07
Wij hebben een leuke klas	4.24	0.93
Ik kan goed met mijn klasgenoten overweg	4.03	0.89
In mijn klas voel ik mij bijna nooit alleen ^a	4.12	1.05
Ik vind het leuk om met de kinderen in mijn klas om te gaan	4.30	0.84

^a In de vragenlijst was het woord 'niet' weggelaten.

^b In de vragenlijst stond 'soms' in plaats van 'bijna nooit'. De antwoorden op deze items zijn omgescoord ten behoeve van de analyses.

8.4 Handelen van de leerkracht

Leerlingen hebben uitspraken over de leerkracht voorgelegd gekregen met betrekking tot de regels en structuur. Leerlingen geven in hoge mate aan dat deze regels en structuur in het onderwijs aanwezig zijn, zoals te zien is in tabel 8-5.

Tabel 8-5 Handelen van de leerkracht: regels en structuur (n=1875)

Schaal en item	Gemiddelde (1 = klopt helemaal niet; 5 = klopt helemaal)	Standaarddeviatie
De leerkracht zorgt voor duidelijke regels en structuur <i>Onze juf/meester...</i>	4.19	0.59
heeft duidelijke afspraken met ons gemaakt hoe we ons gedragen in de klas	4.37	0.74
zorgt er voor dat het rustig is in de klas als we moeten werken	4.09	0.84
vertelt duidelijk wat je nodig hebt voor een les	4.02	0.90
vertelt wat je kunt gaan doen als je eerder klaar bent	4.26	0.84
zorgt er voor dat we elkaar niet pesten	4.22	0.89
vertelt duidelijk waar de les over gaat, wat we gaan leren	4.21	0.80

In tabel 8-6 is te zien dat leerlingen over het algemeen redelijk tevreden zijn over de interactie met de leerkracht. Te zien is dat de spreiding over de antwoorden redelijk hoog is, wat betekent dat leerlingen hierover van mening verschillen.

Tabel 8-6 Interactie met de leerkracht: de leerkracht legt goed uit en stimuleert (n=1874)

Schaal en item	Gemiddelde (1 = klopt helemaal niet; 5 = klopt helemaal)	Standaarddeviatie
De leerkracht legt goed uit en stimuleert je <i>Onze juf/meester...</i>	3.73	0.65
legt het mij op een andere manier uit als ik het niet direct snap	3.67	0.96
gebruikt veel voorbeelden bij het uitleggen	3.64	0.94
doet vaak voor hoe je een probleem kunt aanpakken	3.52	0.98
stelt mij veel vragen om mij te helpen nadenken	3.50	1.01
vraagt mij vaak: waarom denk je dat? leg eens uit?	3.70	1.04
zegt vaak tegen mij: ga zo door, je kunt het	3.64	1.01
helpt mij om zelf het antwoord te vinden	4.01	0.87
weet wat ik lastig vind	3.95	0.95

Leerlingen krijgen gemiddeld vaker geen extra hulp dan dat zij wel extra hulp krijgen, zoals te zien is in tabel 8-7. In percentages uitgedrukt: 19% geeft aan extra hulp in de les te krijgen bij het leren, terwijl 32% soms wel extra hulp krijgt en soms niet. Buiten de les krijgt 11% extra hulp bij het leren, terwijl 18% deze soms wel en soms niet krijgt.

Tabel 8-7 Gemiddelde extra hulp die leerlingen krijgen (n=1867)

Schaal en item	Gemiddelde (1 = klopt helemaal niet; 5 = klopt helemaal)	Standaarddeviatie
Extra hulp	2.24	1.02
Ik krijg extra hulp in de les bij het leren	2.49	1.22
Ik krijg extra hulp buiten de les bij het leren	1.99	1.12

Tot slot is de leerlingen gevraagd of zij meer extra hulp bij het leren zouden willen. Hierop antwoordt 13% bevestigend, terwijl 25% dat soms wel en soms niet zou willen (niet in tabel verwerkt).

8.5 Samenhangen

Samenhang tussen sociaal-emotionele kenmerken en uitspraken over de leerkracht

In tabel 8-8 is te vinden in hoeverre de schalen voor sociaal-emotionele kenmerken samenhangen met de uitspraken over de leerkracht. De correlaties zijn significant. Alle correlaties zijn positief. Dit betekent dat leerlingen met meer cognitief zelfvertrouwen, een beter welbevinden en een betere taakmotivatie vaker vinden dat de leerkracht zorgt voor duidelijke regels en structuur en dat de leerkracht goed uitlegt en helpt.

Tabel 8-8 Correlaties tussen sociaal-emotionele kenmerken en uitspraken over de leerkracht

	Cognitief zelfvertrouwen	Welbevinden in relatie met de leraar	Welbevinden in relatie met medeleerlingen	Taakmotivatie
De leraar zorgt voor duidelijke regels en structuur	.18*	.56*	.29*	.42*
De leraar legt goed uit en helpt/stimuleert je	.17*	.55*	.22*	.41*

* $p < .01$

Resultaten bij leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften

In de derde onderzoeksvraag komt onder meer de subvraag aan bod naar het verschil in welbevinden bij leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften.

Tabel 8-9 toont de resultaten bij de verschillende samengestelde variabelen uit de leerlingenvragenlijst voor de leerlingen met en de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften scoren significant lager dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van welbevinden in relatie met de leerkracht en welbevinden in relatie met medeleerlingen. Bovendien scoren zij significant lager bij cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie en – zoals te verwachten – hoger bij extra hulp.

Tabel 8-9 Samengestelde variabelen in de leerlingenvragenlijst van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften; gemiddelde vaardigheidsscores en resultaten van variantieanalyses

	zonder extra ondersteuningsbehoeften		met extra ondersteuningsbehoeften		F	p
	gem.	std.dev.	gem.	std.dev.		
cognitief zelfvertrouwen	3.69	0.62	3.36	0.57	25.1	<.001
welbevinden in relatie met leerkracht	3.87	0.68	3.71	0.78	4.7	<.05
welbevinden in relatie met medeleerlingen	4.34	0.64	3.99	0.98	23.0	<.001
taakmotivatie	4.14	0.58	3.98	0.63	6.4	<.05
leerkracht: structuur en regels	4.26	0.55	4.16	0.63		n.s
leerkracht: uitleg, hulp en stimulans	3.75	0.62	3.72	0.64		n.s.
extra hulp	2.11	0.95	2.83	0.91	50.6	<.001

8.6 Samenvatting

Wat betreft de uitkomsten van de *leerlingenvragenlijsten* blijkt dat leerlingen over het algemeen een goed cognitief zelfvertrouwen hebben en hun welbevinden in relatie tot de leerkracht en in relatie tot medeleerlingen positief beoordelen. De taakmotivatie van leerlingen wordt positief door hen beoordeeld en ze geven in hoge mate aan dat er regels en structuur aanwezig zijn. Over de interactie met de leerkracht zijn de leerlingen redelijk tevreden, hoewel de oordelen tussen leerlingen variëren. Over het algemeen krijgen leerlingen vaker geen extra hulp bij het leren dan wel, hoewel ook hierin variatie is tussen leerlingen.

Om antwoord te geven op een deel van de derde onderzoeksvraag is een vergelijking gemaakt tussen leerlingen zonder en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van cognitief zelfvertrouwen, welbevinden, taakmotivatie, interactie met de leerkracht en extra hulp. Er blijkt een significant verschil te zijn in het oordeel van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van cognitief zelfvertrouwen, het welbevinden (relatie met leerkracht en relatie met medeleerlingen), taakmotivatie en extra hulp, vergeleken met leerlingen die volgens de leerkracht geen extra ondersteuningsbehoeften hebben. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften scoren bij al deze samengestelde variabelen gemiddeld lager dan leerlingen die volgens de leerkracht geen extra ondersteuningsbehoeften hebben.

9. Lesobservaties basisonderwijs

9.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten van de lesobservaties in het basisonderwijs en de daarop volgende interviews met de geobserveerde leerkrachten beschreven.

9.2 Resultaten van de observaties

Met behulp van beschrijvende statistische analyses zijn kenmerken van de klassen, leraren en leerlingen in kaart gebracht. Verder is de gemiddelde beheersing van elke competentie en per item berekend. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen de beheersing van elke competentie voor leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften.

Achtergrondinformatie klassen, leraren en leerlingen

In totaal zijn 213 observaties uitgevoerd, verdeeld over 71 klassen en 19 basisscholen. In tabel 9-1 is te zien dat in het po in elke groep ongeveer evenveel observaties zijn uitgevoerd. De lessen die het vaakst werden gegeven tijdens de observaties zijn rekenen en taal (inclusief woordenschat).

Tabel 9-1 Geobserveerde klassen en lessen

Kenmerk		Aantal	Percentage
Klas po (n = 71)	Groep 2	18	25.4
	Groep 4	18	25.4
	Groep 6	19	26.8
	Groep 8	16	22.5
Vak po (n = 171)	Rekenen	74	43.3
	Taal (incl. woordenschat)	35	20.5
	Spelling	23	13.5
	Begrijpend lezen	7	4.1
	Wereldoriëntatie	3	1.8
	Anders	29	17.0

Gemiddeld waren er 22 leerlingen aanwezig gedurende de observatie ($sd = 6.8$). Het aantal leerlingen in de klas tijdens de observatie liep sterk uiteen. Er waren minimaal 5 leerlingen en maximaal 33 leerlingen aanwezig. In de meeste klassen was één leraar aanwezig tijdens de observatie (80.3%), maar in sommige klassen waren twee leraren aanwezig.

Verreweg de meeste geobserveerde leraren zijn vrouw, zoals te zien is in tabel 9-2. De leeftijden van de leraren variëren. Ook het aantal ervaringsjaren van de leraren loopt uiteen. Weinig leraren hebben minder dan 6 jaar ervaring. De grootste groep leraren heeft meer dan 25 jaar ervaring.

Tabel 9-2 Geslacht, leeftijd en aantal jaren ervaring van de leraar

Kenmerk		Aantal	Percentage
Geslacht (n=71)	Man	12	16.9
	Vrouw	59	83.1
Leeftijd (n=71)	Jonger dan 30 jaar	15	21.1
	30-39 jaar	18	25.4
	40-49 jaar	10	14.1
	50-59 jaar	21	29.6
	60 jaar en ouder	7	9.9
Ervaring (n=71)	Minder dan 2 jaar	7	9.9
	2-5 jaar	7	9.9
	6-10 jaar	15	21.1
	11-15 jaar	11	15.5
	16-25 jaar	9	12.7
	Meer dan 25 jaar	22	31.0

Uitkomsten: competenties van leraren

In deze paragraaf beschrijven we de resultaten van de observaties op de drie competenties voor de totale groep leraren. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen het beheersen van de competenties voor de algemene groep leerlingen en voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (OPP-leerlingen).

Voor elke competentie wordt de gemiddelde score weergegeven. Ook is voor elke competentie een grafiek te vinden, waarin het aantal lage (<2.5), gemiddelde (2.5-5.5) en hoge scores (>5.5) is weergegeven.⁷ Hierdoor is de spreiding per competentie inzichtelijker. Vervolgens worden verschillen tussen groepen leraren uiteengezet. Ook hierbij is gekeken naar verschillen in beheersing van competenties voor leerlingen met en zonder specifieke ondersteuningsbehoeften. Bovendien zijn verschillen in de beheersing van competenties naar geslacht van de leraar, de leeftijd en het aantal ervaringsjaren van de leraar weergegeven.

⁷ Het gaat om gemiddelde scores, waardoor niet vastgehouden kon worden aan de begrenzingen zoals eerder gesteld (laag = 1-2; gemiddeld = 3-5; hoog = 6-7).

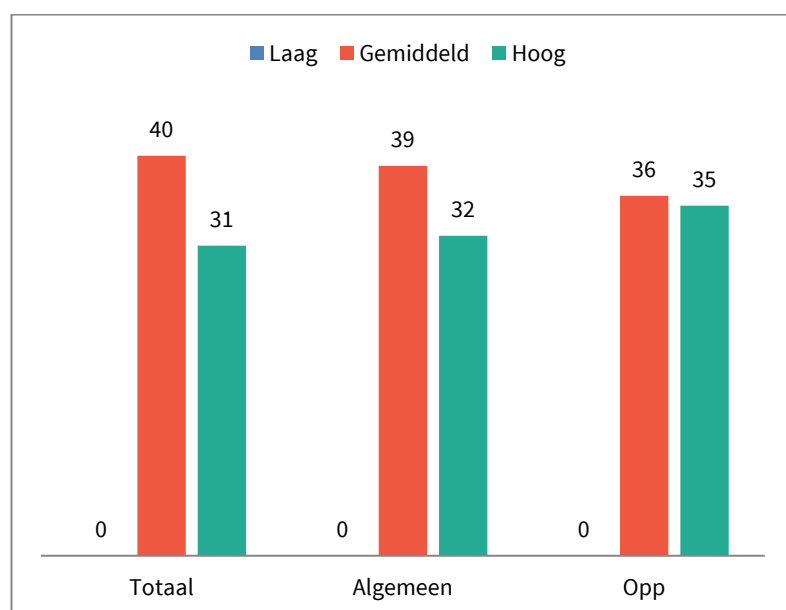
Pedagogische structuur

Leraren beheersen de competentie ‘pedagogische structuur’ over het algemeen goed. De gemiddelde scores van leraren voor alle leerlingen en voor de algemene groep leerlingen en OPP-leerlingen apart zijn te vinden in tabel 9-3. Leraren beheersen de competentie in gelijke mate voor leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften. In figuur 9-1 is te vinden hoeveel leraren een lage, gemiddelde en hoge score kregen voor de competentie. Hierin is te zien dat leraren nooit een lage score hebben gekregen voor deze competentie.

Tabel 9-3 Gemiddelde beheersing van de competentie Pedagogische structuur in het basisonderwijs (op zevenpuntsschaal) (n=71)

Kenmerk	Groep	Gemiddeld	SD
Pedagogische structuur	Totaal	5.37	0.70
	Algemeen	5.39	0.72
	OPP	5.36	0.72
Werkt met regels en past ze consequent toe	Totaal	5.39	0.88
Werkt met routines	Totaal	5.56	0.87
Signaleert probleemgedrag en stuurt dit bij (tijdig)	Totaal	5.15	0.97
Stimuleert taakgericht gedrag	Totaal	5.18	0.93
Spreekt verwachtingen voor gedrag uit	Totaal	5.54	0.73

Figuur 9-1 Aantal lage (<2.5), gemiddelde (3.5-5.5) en hoge (>5.5) scores op de competentie pedagogische structuur in het basisonderwijs



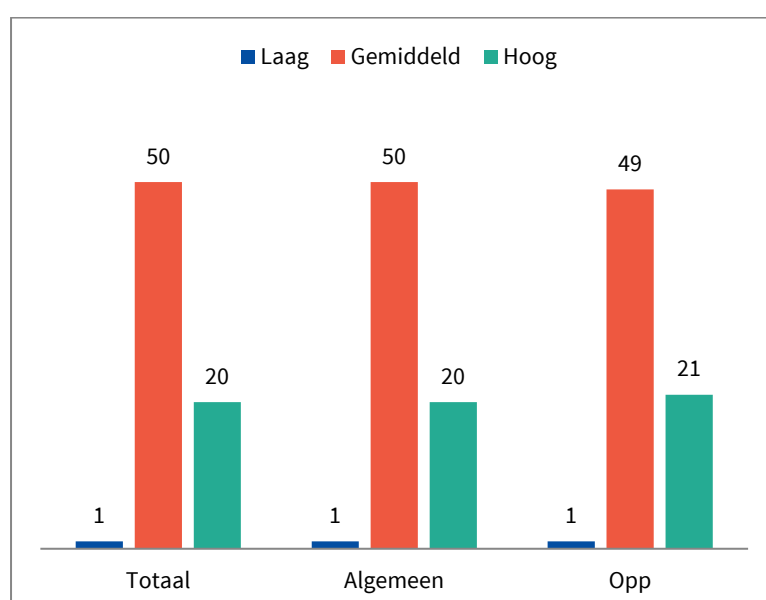
Emotionele ondersteuning

De beheersing van leraren van de competentie ‘emotionele ondersteuning’ is over het algemeen eveneens goed. Slechts één keer is voor leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften een lage score gegeven aan een leraar op deze competentie, zoals te zien is in figuur 9-2. In tabel 9-4 is te zien wat de gemiddelde score was voor leraren op deze competentie, en in hoeverre zij de competentie beheersen in relatie tot de algemene groep leerlingen en OPP-leerlingen. Er is geen significant verschil in de beheersing voor leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften. De spreiding is iets groter dan bij pedagogische structuur.

Tabel 9-4 Gemiddelde beheersing van de competentie Emotionele ondersteuning in het basisonderwijs (n=71)

Kenmerk		Gemiddeld	SD
Emotionele ondersteuning	Totaal	4.85	0.90
	Algemeen	4.86	0.91
	OPP	4.84	0.92
Heeft positieve interacties met leerlingen; zorgt voor een plezierig klimaat	Totaal	4.47	1.34
Gaat respectvol om met de leerlingen	Totaal	5.64	0.99
Zorgt ervoor dat leerlingen zich op hun gemak voelen en toont interesse	Totaal	4.37	1.25
Anticipeert op de behoeftes van leerlingen	Totaal	4.94	0.84

Figuur 9-2 Aantal lage, gemiddelde en hoge scores op de competentie Emotionele ondersteuning in het basisonderwijs



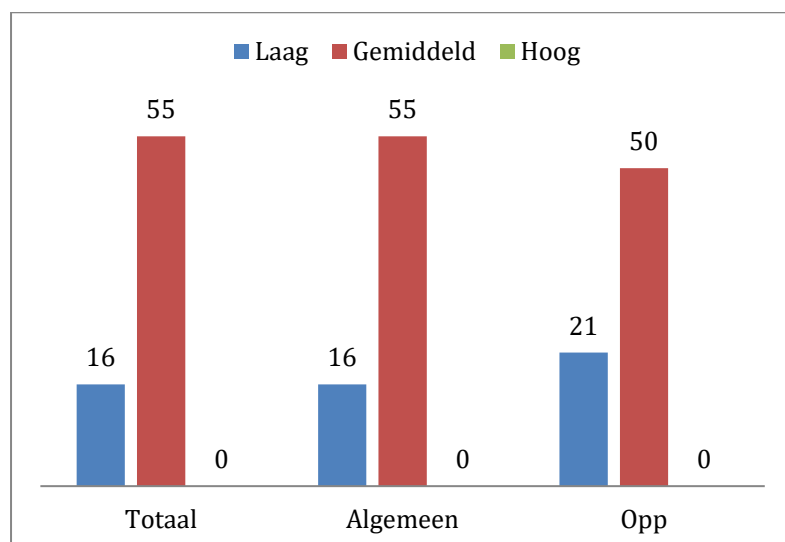
Didactiek

De competentie 'didactiek' beheersen leraren minder goed dan de andere twee competenties. Zoals te zien is in tabel 9-5 hebben leraren gemiddeld een laag gemiddelde score op deze competentie. Leraren beheersen de competentie in gelijke mate voor leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften. In figuur 9-3 is te zien dat geen enkele leeraar een hoge score heeft gekregen op deze competentie.

Tabel 9-5 Gemiddelde beheersing van de competentie Didactiek in het basisonderwijs (n=71)

Kenmerk		Gemiddeld	SD
Didactiek	Totaal	3.23	0.94
	Algemeen	3.26	0.95
	OPP	3.19	1.00
Differentieert op verschillende niveaus	Totaal	3.81	1.42
Zorgt dat elke leerling de doelen kent	Totaal	3.22	1.46
Gebruikt verschillende werkvormen	Totaal	3.17	1.44
Geeft feedback op taak en proces	Totaal	3.29	1.28
Stimuleert zelfstandigheid en verantwoordelijkheid	Totaal	2.67	1.29

Figuur 9-3 Aantal lage, gemiddelde en hoge scores op de competentie Didactiek in het basisonderwijs



Verschillen tussen groepen leraren en leerlingen

Leraren beheersen de competentie pedagogische structuur significant beter dan de competenties emotionele ondersteuning en didactiek. Bovendien zijn ze vaardiger in emotionele ondersteuning dan in didactiek.

Er zijn geen significante verschillen in de beheersing van een van de competenties ten opzichte van leerlingen met en zonder specifieke ondersteuningsbehoeften. Tussen mannelijke en vrouwelijke leraren zijn er geen verschillen in het po in de beheersing van een van de competenties in het algemeen, of ten opzichte van leerlingen met en zonder specifieke ondersteuningsbehoeften. Bovendien hangt de leeftijd van de leraar en het aantal ervaringsjaren niet samen met het beheersen van een van de competenties, ook niet wanneer onderscheid wordt gemaakt tussen leerlingen met en zonder specifieke ondersteuningsbehoeften.

9.3 Interviews

De observatoren hielden in principe na elke geobserveerde les een kort nagesprek met de leerkracht. Vanwege de beperkt beschikbare tijd van leerkrachten was dit niet altijd mogelijk. In de interviews werd kort teruggegeven wat tijdens de observatie was gezien en werd uitleg gegeven over de punten uit het observatieinstrument. Verder zijn enkele aanvullende vragen gesteld, te weten:

- Was dit een representatieve les? Waarom wel / niet?
- Waar probeert u als leerkracht op te letten bij het geven van lessen aan OPP-leerlingen?
- Hoe oordeelt u zelf over de punten die ik net heb benoemd?
- Wat gaat u goed af in het lesgeven aan OPP-leerlingen, in welke competentie(s) bent u goed ontwikkeld?
- Wat vindt u lastig in het lesgeven aan OPP-leerlingen?
- Bij welke competentie(s) zou u ondersteuning willen hebben? Van wie zou u die ondersteuning willen? (bijvoorbeeld van collega's, IB-er/zorgcoördinator, cursus, congres, opleiding etc.)

Met behulp van MAXQDA (een programma voor kwalitatieve analyses) zijn de interviews geanalyseerd. Voor elke vraag zijn trends in de antwoorden bekeken en samengevat. Voor elke vraag geven we in deze paragraaf de algemene trend in de antwoorden.

Representativiteit van de geobserveerde lessen

Over het algemeen waren de geobserveerde lessen volgens de leerkrachten representatief. Een voorbeeld van een antwoord was: *“Ja de les was representatief. De ene dag werken ze wel effectiever dan de andere dag, dat loopt nu eenmaal zo”*. Een deel van de leerkrachten gaf aan dat de lessen aan het einde van het jaar wel anders verlopen dan in de rest van het jaar. Enkele leerkrachten gaven aan dat de les nu anders verliep door de aanwezigheid van leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, en die normaal gesproken buiten de les instructie krijgen. Enkele leerkrachten gaven aan zich anders te hebben gedragen omdat ze werden geobserveerd.

Waar leerkrachten op proberen te letten

Veel leerkrachten passen differentiatie toe bij het lesgeven aan OPP-leerlingen. Leerkrachten houden hier in de voorbereiding al rekening mee, of zorgen er tijdens de les voor dat de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op hun eigen niveau kunnen leren. Sommige leerlingen krijgen extra aandacht, of krijgen de les op een aangepaste manier aangeboden. Bovendien zorgen verschillende leerkrachten ervoor dat de leerlingen zich niet te veel afwijkend voelen, maar dat zij mee kunnen doen in de klas (bijvoorbeeld een leraar die een leerling met een lichamelijke beperking zo veel mogelijk mee laat doen in de klas, tenzij zij het echt niet zelf kan). Daarnaast geven sommige leerkrachten aan dat zij rekening houden met de soort problematiek van de leerling. Zo zegt een leerkracht: “Dat ligt eraan wat voor soort problematiek er is. Bij één leerling is het belangrijk dat hij zelf aangeeft wanneer hij last krijgt van zijn vingers. Hij weet dan dat hij zelf een ander soort boekje mag pakken (speciaal boekje aangepast voor hypermobiliteit). Bij een andere leerling is het heel erg opletten of ze überhaupt aan het werk is. Als je niet op haar let, kan het zijn dat ze een half uur lang niks heeft opgeschreven. Soms een gesprekje aangaan om te vragen of er wat is of dat ze ergens zenuwachtig voor is. Dit kan voor haar een omslag zijn. Het is dus per kind afhankelijk van wat je doet”.

Oordeel over de observatieuitkomsten

Veel leerkrachten herkennen de terugkoppeling die is gegeven naar aanleiding van de observaties. Zij zijn het voornamelijk eens met de positieve punten. Zo herkennen leerkrachten dat zij sterk zijn op de interpersoonlijke component, of dat zij de organisatorische component goed beheersen⁸. Ook als de observatiescore niet hoog was herkennen sommige leerkrachten dat. Een van hen zegt: “Ja, het klopt dat ik meer van leerlingen kan vragen en zelf minder aan het woord moet zijn”.

Verschillende leerkrachten geven aan het niet eens te zijn met de opmerkingen die naar aanleiding van de observatie door de observator zijn gemaakt, of leggen uit dat zij bewust kiezen voor de geobserveerde aanpak. Over het algemeen zijn dit leraren die het niet eens zijn met de opmerkingen die worden geplaatst. Leerkrachten geven bijvoorbeeld aan doelen niet te benoemen omdat het om een herhaling van stof gaat. Het differentiëren is volgens leerkrachten niet altijd zichtbaar, omdat leerlingen al aan een bepaalde structuur gewend zijn (zoals buiten de klas op een hoger niveau sommen maken). Een van de leerkrachten zegt naar aanleiding van weinig autonomie geven aan de leerlingen: “Ik kies hier bewust voor. Ik wil leerlingen goed begeleiden, minder laten zwemmen en aanrommelen. Het is een bewuste keuze om veel voor te structureren”.

Sterke punten van de leerkracht

Verschillende leerkrachten geven aan de interpersoonlijke competentie in sterke mate te beheersen. Zo zegt één van hen: “Ik kan zorgen voor een veilige sfeer in de klas. Dit doe ik

8 In de interviews zijn de oorspronkelijke aanduidingen voor de competentiegebieden gebruikt.

door in te spelen op verschillen, enthousiast te zijn, en gesprekken te voeren met leerlingen”. Ook de pedagogische en organisatorische competentie worden door verschillende leerkrachten als sterke competentie genoemd.

Een deel van de leerkrachten geeft aan goed in te kunnen spelen op het niveau van de leerling. Zij weten elke leerling een passende taak te geven, of leerlingen een hoger niveau te laten halen. Zo zegt een leerkracht: “Ik volg de OPP-leerlingen goed in hun groei op eigen niveau. Ik vind het belangrijk dat ze zich op hun gemak voelen, ze worden gewaardeerd zoals ze zijn. Daar besteed ik ook meer aandacht aan bij deze leerlingen”. Daarnaast maken verschillende leerkrachten gebruik van bepaalde strategieën om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij de les te betrekken, bijvoorbeeld: “Bij zowel spelling, rekenen en lezen wordt er gewerkt in instructiegroepen. Voordat we deze les beginnen zeg ik altijd tegen de kinderen: ‘Dan mag je nu met je spullen naar je rekenplek/spellingplek/leesplek gaan’. De kinderen zijn deze manier van werken goed gewend en op die manier kan ik mijn instructie zo goed mogelijk afstemmen op de kinderen”.

Wat leerkrachten lastig vinden

Bij de vraag naar wat leerkrachten lastig vinden, worden weinig uitspraken gedaan over beheersing van de eigen competenties. Wel gaan leerkrachten in op belemmerende condities. Een groot deel van de geobserveerde leerkrachten geeft aan tijd tekort te komen om voldoende aandacht te geven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Zij zouden graag meer tijd hebben of extra handen in de klas. Een leerkracht zegt: “Ik vind het lastig om genoeg tijd te vinden om met deze leerlingen te werken. Bij rekenen bijvoorbeeld hebben deze kinderen behoefte aan het gebruik van specifiek materiaal en daar heb je tijd voor nodig. En de tijd is maar heel kort, dus ik vind het moeilijk om daar genoeg tijd voor over te houden. Bij de basisvakken wil ik daar voor gestreden hebben”. Bovendien vinden leerkrachten het soms lastig een balans te vinden tussen het lesgeven aan leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften. Leerkrachten willen aan alle leerlingen voldoende aandacht geven. Een leerkracht zegt: “Het lastige vind ik om hen te helpen en te zorgen dat andere kinderen daardoor niet tekortkomen. Of dat je in ieder geval het gevoel hebt dat je anderen tekort doet. Ik heb het gevoel dat als er minder zorgleerlingen in een klas zouden zitten, de andere kinderen verder zouden komen”.

Verder lopen verschillende leerkrachten aan tegen het invullen van formulieren die van toepassing zijn op leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Het invullen van deze formulieren is tijdrovend, en leerkrachten zouden deze tijd liever aan het onderwijzen besteden. Zo zegt een leerkracht: “OPP-leerlingen kosten veel papierwerk. Dit vergt veel tijd en is niet altijd nuttig”.

Gewenste ondersteuning

De wensen voor het verkrijgen van extra ondersteuning bij de omgang met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zijn uiteenlopend. Een deel van de leerkrachten zegt momenteel geen ondersteuning nodig te hebben. Verschillende leerkrachten zijn blij met de

extra hulp die zij al krijgen van anderen (van bijvoorbeeld onderwijsondersteuners, gedragsdeskundigen of stagiaires), terwijl andere leerkrachten deze hulp juist missen. Deze hulp missen zij in de klas, of bij het uitvoeren van administratieve taken. Een van de leerkrachten zegt: “Er blijft weinig tijd over voor de individuele leerling binnen een groep van 30 leerlingen. Er is ondersteuning (onderwijsassistent) nodig zodat de leraar meer aandacht kan schenken aan haar leerlingen”.

Een deel van de leerkrachten zou graag ondersteuning willen om beter te leren differentiëren. Leerkrachten geven aan niet altijd te weten hoe zij dit kunnen doen. Bovendien weet een deel van de leerkrachten niet goed hoe zij hun tijd en aandacht kunnen verdelen bij het differentiëren. Zij willen voorkomen dat zij te veel aandacht aan de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften schenken.

9.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de uitkomsten beschreven van de lesobservaties die zijn uitgevoerd in de klas. In de beschrijving van de uitkomsten is onderscheid gemaakt tussen het beheersen van de competenties voor de algemene groep leerlingen en voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (leerlingen met een ontwikkelingsperspectief, OPP). De volgende competentiegebieden zijn geobserveerd: pedagogische structuur, emotionele ondersteuning, en didactiek.

Leraren beheersen de competentie ‘pedagogische structuur’ over het algemeen goed. De beheersing van leraren van de competentie ‘emotionele ondersteuning’ is over het algemeen eveneens goed. Gemiddeld genomen beheersen leerkrachten de competentie didactiek minder goed dan de andere twee competentiegebieden. Er is geen enkele keer een hoge score gegeven en vaker een lage score. Er zijn geen significante verschillen in de beheersing van een van de competentiegebieden ten opzichte van leerlingen met en zonder specifieke ondersteuningsbehoeften.

Deel B: Voortgezet onderwijs

10. Docentenvragenlijst voortgezet onderwijs

10.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten van de deelnemers afkomstig van het voortgezet onderwijs (VO) besproken. Allereerst wordt er een beschrijving gegeven van de deelnemende docenten uit het VO die hebben meegedaan aan het onderzoek. Vervolgens worden de uitkomsten van de vragenlijst besproken die door docenten uit het VO is ingevuld waarbij achtereenvolgens de uitkomsten op de acht eerdergenoemde factoren gerapporteerd worden.

10.2 Achtergrondgegevens

Aan het onderzoek hebben 328 docenten uit het VO meegedaan. Het aantal locaties waar zij lesgeven is 56. In tabel 10-1 is een volledig overzicht te vinden van de achtergrondgegevens van de deelnemers. Het merendeel van de deelnemers is vrouwelijk (63%) en geeft les in de onderbouw. Het gemiddelde aantal jaren onderwijservaring van de deelnemers is 14.6 (SD= 10.9). Het merendeel van de deelnemers is docent en/of mentor. Een combinatie van docent en mentor komt bij 76% van de deelnemers voor. De overgrote meerderheid (93%) heeft één of meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas.

De vakken die gegeven worden door de deelnemers zijn vooral Nederlands, Engels en Wiskunde (resp. 27%, 29% en 26%). Bij de werving van scholen is verzocht om deelname van docenten die een van deze drie vakken geven. Daarnaast is verzocht om deelname van de mentoren van de geselecteerde klassen. De overige vakken die in tabel 10-1 zijn opgenomen, zijn vakken die door de deelnemende mentoren worden gegeven.

Tabel 10-1 Achtergrondgegevens van de deelnemers: docenten VO (n=328)

Achtergrondgegevens	N	%
Geslacht		
Man	120	37
Vrouw	208	63
Afdeling*		
Onderbouw vmbo	168	51
Bovenbouw vmbo	137	42
Onderbouw havo	159	48
Bovenbouw havo	47	14
Onderbouw vwo	145	44
Bovenbouw vwo	41	12
Anders	9	3

*Toelichting: *Meer antwoorden mogelijk. Percentages tellen daarom niet op tot 100.*

Vervolg tabel 10-1

Achtergrondgegevens	N	%
Vak*		
Nederlands	88	27
Engels	96	29
Wiskunde	87	26
Duits	10	3
Frans	9	3
Aardrijkskunde	16	5
Biologie	13	4
Natuurkunde	6	2
Scheikunde	3	1
Geschiedenis	14	4
Functie/taak op school*		
Docent	323	98
Mentor	253	77
Zorg- of ondersteuningscoördinator	9	3
Sectieleider	38	12
Afdelingsleider / teamleider	5	2
Conrector	1	--
Ondersteuner voor leerlingen met extra ondersteuning (remedial teacher, leerlingbegeleider, docent hulp- of trajectklas)	35	11
Anders	67	20
Leerling met extra ondersteuningsbehoeften in de klas		
Ja	303	93
Nee	23	7

*Toelichting: *Meer antwoorden mogelijk. Percentages tellen daarom niet op tot 100.*

10.3 Ondersteuning en faciliteiten in de school

Aan docenten is de vraag gesteld in welke mate er ondersteuning in hun klas wordt gegeven en door wie. De uitkomsten op deze vraag laten zien dat er nauwelijks ondersteuning plaatsvindt door een extra docent, onderwijsassistent of remedial teacher. Een stagiair of leraar in opleiding (LIO) komt daarentegen wel af en toe voor (16%, zie tabel 10-2).

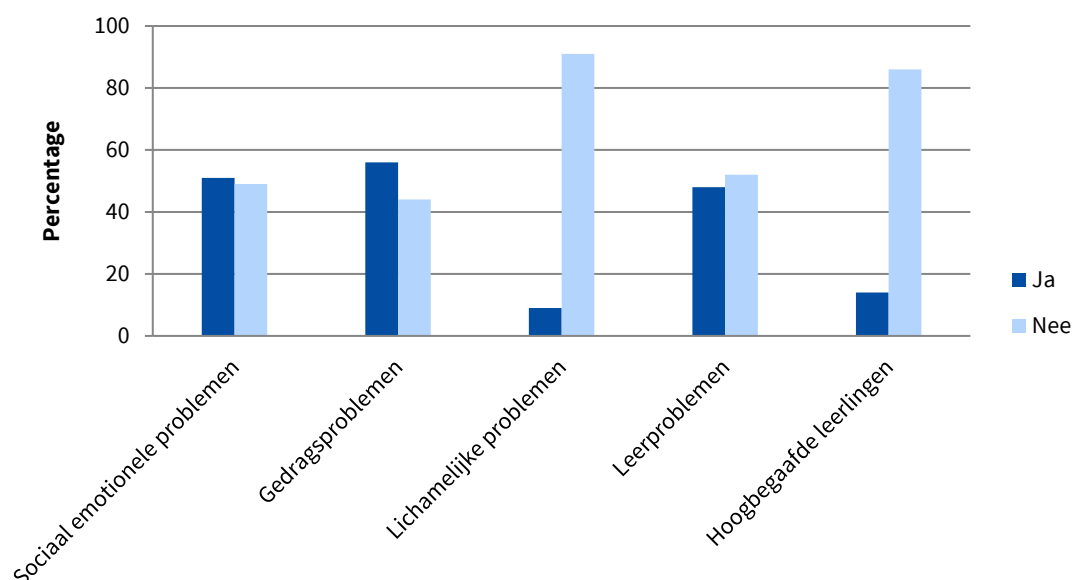
De docenten is gevraagd van wie zij ondersteuning krijgen in verband met het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Zij noemen vooral de zorgcoördinator (80%), een ambulante begeleider vanuit het samenwerkingsverband (23%) of een externe orthopedagoog (16%). Weinig docenten geven aan dat zij ondersteuning krijgen vanuit een onderwijsbegeleidingsdienst of het bestuur (resp. beide 6%).

Tabel 10-2 Ondersteuning die gegeven wordt in de klas bij docenten VO (n=328); percentages

	Nooit	Af en toe	1 a 2 dagen p.w.	>2 dagen p.w.
Een extra docent in de klas	96	3	0.5	0.5
Een onderwijsassistent in de klas	91	6	2	1
Een remedial teacher in de klas	95	4.5	0.5	--
Een stagiair/LIO in de klas	75	16	8	1

Ongeveer de helft van de docenten heeft dit schooljaar (2016-2017) meer behoefte aan ondersteuning op het gebied van onderwijs aan leerlingen met sociaal-emotionele problemen en gedragsproblemen (zie figuur 10-1). Desondanks geven de docenten aan zich over het algemeen redelijk ondersteund te voelen bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Gem.= 2.96, SD= 0.96, gemeten met 5-puntschaal).

Figuur 10-1 Percentage meer ondersteuningsbehoefte van de docent per type probleem/beperking van de leerling.



Ondersteuning in de school

Over de ondersteuning door de zorgcoördinator op de school zijn de docenten redelijk tevreden (Gem.= 3.52, SD= 0.78); 71% van de docenten voelt zich gesteund door de adviezen van de zorgcoördinator die voortvloeien uit de bespreking van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas. Het minst positief zijn de docenten over de ervaren steun bij het feitelijk lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

De op school beschikbare ondersteuning wordt door de docenten tamelijk positief beoordeeld (Gem.= 3.22, SD= 0.87), waarbij men het minst positief is over de ondersteuning op het gebied van de vak(ken) van de desbetreffende docent. Ongeveer een derde van de docenten vindt deze ondersteuning goed tot zeer goed. Zie tabel 10-3 voor een volledig overzicht van de uitkomsten.

Tabel 10-3 Oordeel van docenten VO over de ondersteuning door zorgcoördinator (n= 328); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

	Zeer oneens	Oneens	Niet oneens/ niet eens	Eens	Zeer eens	Gem.	SD
Ondersteuning door zorgcoördinator						3.52	0.78
Ik ben tevreden over de bespreking van individuele leerlingen uit mijn klas(sen) met de zorg- of ondersteuningscoördinator	3	10	19	55	13	3.66	0.91
Ik voel mij gesteund door de adviezen (acties) van de zorg- of ondersteuningscoördinator die voortvloeien uit de bespreking van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften uit mijn klas(sen)	2	9	18	61	10	3.70	0.83
Ik ben tevreden over de adviezen die de zorg- of ondersteuningscoördinator mij geeft in verband met het lesgeven aan leerlingen met <i>leerproblemen</i>	3	11	32	49	5	3.43	0.86
Ik ben tevreden over de adviezen die de zorg- of ondersteuningscoördinator mij geeft in verband met het lesgeven aan leerlingen met <i>gedragsproblemen</i>	3	12	33	46	6	3.40	0.88
Ik voel mij bij het lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ondersteund door de zorg- of ondersteuningscoördinator	3	16	29	44	8	3.39	0.95

Beschikbare faciliteiten

De docenten beoordelen de beschikbare faciliteiten als matig tot redelijk (Gem.= 2.68, SD= 0.88). Van de docenten beoordeelt slechts 20-27% de materialen en faciliteiten als goed tot zeer goed. De overige docenten vinden dit onvoldoende, matig of redelijk. Opvallend is dat 20% van de docenten niet weet of er materiaal beschikbaar is voor leerlingen die sociaal-emotionele problemen hebben. In tabel 10-4 is een volledig overzicht van de uitkomsten te vinden.

Tabel 10-4 Oordeel van docenten VO over ondersteuning op school en beschikbare faciliteiten (n=328); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

Item	onvol- doende	matig	redelijk	goed	zeer goed	Weet ik niet	Gem.	SD.
Ondersteuning op school							3.22	0.87
Ondersteuning op het gebied van mijn vak(ken) (gegeven door collega's/zorgcoördinator)	9	17	32	29	3	7	2.99	1.03
Ondersteuning op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling (gegeven door collega's/zorgcoördinator)	4	11	29	41	7	5	3.39	0.94
Ondersteuning op het gebied van gedragsproblemen (gegeven door collega's/zorgcoördinator)	4	15	31	36	5	6	3.25	0.94
Faciliteiten							2.68	0.88
Materiaal voor leerlingen die zwak zijn in mijn vak(ken)	14	30	29	21	2	4	2.66	1.04
Materiaal voor leerlingen die begaafd zijn in mijn vak(ken)	14	29	25	22	2	8	2.64	1.06
Materiaal voor leerlingen die sociaal-emotionele problemen hebben	12	21	27	19	1	20	2.71	1.02
ICT-voorzieningen (hard- en software) om leerlingen die zwak zijn in mijn vak(ken) te helpen	17	23	27	21	6	6	2.77	1.19
ICT-voorzieningen (hard- en software) om leerlingen die begaafd zijn in mijn vak(ken) extra te stimuleren	22	23	23	17	4	11	2.53	1.18

10.4 Leiderschap en schoolcultuur

Leiderschap

De uitkomsten op de vragen die betrekking hebben op het leiderschap binnen de school laten een gemiddelde zien van 3.27 (SD= 0.63). Het merendeel van de docenten vindt dat de schoolleiding een professionele cultuur op de school bevordert (69%) en dat uitwisseling van ervaringen binnen het team wordt bevorderd (61%). 14% van de docenten vindt dat de schoolleiding uitwisseling van ervaringen met collega's van andere scholen stimuleert. Deze vraag kent ook de laagste gemiddelde score. Iets meer dan de helft van de docenten (53%) vindt dat de schoolleiding een positieve visie op passend onderwijs uitdraagt (zie tabel 10-5 voor een volledig overzicht van de uitkomsten).

Tabel 10-5 Oordeel van docenten VO over de schoolleiding (n=328); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

	Zeer oneens	Oneens	Niet oneens/niet eens	Eens	Zeer eens	Gem.	SD
Schoolleiding						3.27	0.63
De schoolleiding bevordert een professionele cultuur op school	2	9	20	63	6	3.61	0.82
De schoolleiding stimuleert uitwisseling van ervaringen binnen het team	1	10	28	54	7	3.56	0.79
De schoolleiding stimuleert uitwisseling van ervaringen met collega's van andere scholen	8	42	36	13	1	2.58	0.86
De schoolleiding bevordert discussie in het team over het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	4	24	39	31	2	3.06	0.89
De schoolleiding beheerst het vermogen om wederzijds vertrouwen op te bouwen	4	11	32	48	5	3.39	0.90
De schoolleiding draagt een positieve visie op passend onderwijs uit	3	11	33	49	4	3.41	0.85

Schoolcultuur

Binnen de factor schoolcultuur zijn vragen aan docenten gesteld die betrekking hebben op het teamoverleg en op de teamcultuur. De uitkomsten op de vragen over teamoverleg geven een gemiddelde van 3.49 (SD= 0.63). De hoogste score is gegeven op de vraag of docenten elkaar (informeel) advies geven over onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, waarbij 79% het eens of zeer eens is met de stelling. Twee derde van de docenten heeft positief gereageerd op de stelling dat het toelaten van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op de school als vanzelfsprekend wordt gezien.

De uitkomsten op de vragen over teamcultuur geven een gemiddelde van 3.11 (SD= 0.68). Hoewel 61% van de docenten vindt dat er een cultuur in de school heerst waarin teamleden worden gestimuleerd om te leren, geeft slechts iets meer dan een kwart (27%) van de docenten aan dat er op basis van intervisie eigen sterke en zwakke punten worden geformuleerd. In tabel 10-6 is een volledig overzicht van de uitkomsten te zien.

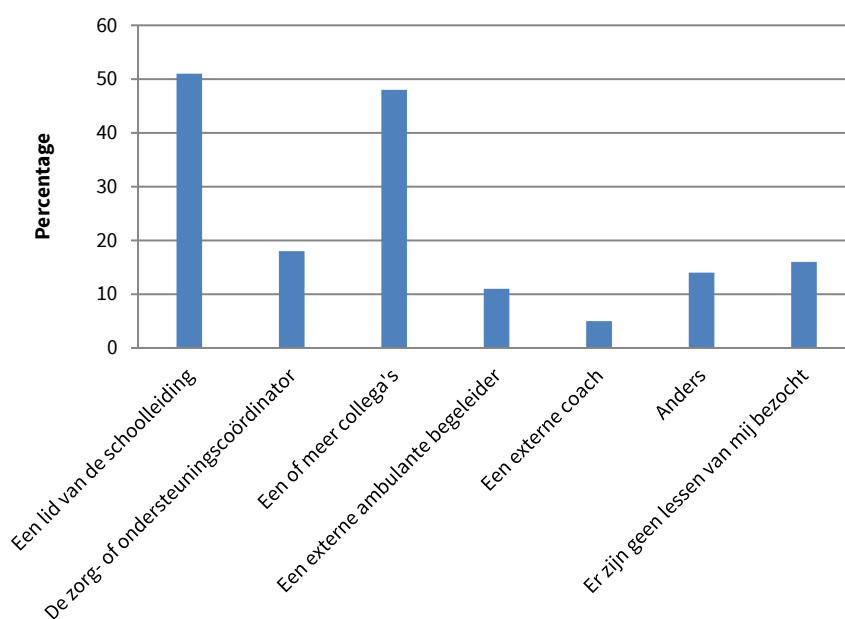
Tabel 10-6 Oordeel van docenten VO over het teamoverleg en de teamcultuur (n=328); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

	Zeer on-eens	Oneens	Niet on-eens/ niet eens	Eens	Zeer eens	Gem.	SD
Teamoverleg						3.49	0.63
Docenten vragen elkaar (informeel) advies over onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	1	6	14	68	11	3.83	0.72
In het team wordt het als vanzelfsprekend gezien dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij ons op school worden toegelaten	1	7	23	57	12	3.70	0.81
In het team wordt onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften gezien als een gezamenlijke verantwoordelijkheid	2	10	29	54	6	3.52	0.82
In het team wordt overlegd over de aanpak van <i>leerproblemen</i>	2	16	28	51	4	3.39	0.85
In het team wordt overlegd over de aanpak van <i>gedragsproblemen</i>	2	12	22	59	5	3.53	0.84
In het team wordt overlegd over de beste manier om ouders van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij de aanpak te betrekken	3	23	31	39	4	3.18	0.93
Teamcultuur						3.11	0.68
Er heerst een cultuur in de school waarin teamleden worden gestimuleerd om te leren	1	11	27	53	8	3.57	0.84
Er wordt gewerkt vanuit een gedeelde visie op passend onderwijs	2	21	42	33	2	3.12	0.84
Er wordt op school regelmatig gesproken over knelpunten en oplossingen in verband met passend onderwijs	4	28	32	33	3	3.02	0.96
De docenten formuleren op basis van intervisie hun eigen sterke en zwakke punten	12	32	29	26	1	2.73	1.02

10.5 Scholingsbeleid

Aan de docenten is gevraagd of zij dit jaar lessen van collega's hebben bezocht, waarbij rond de helft aangeeft dat ze dit gedaan hebben (52%). Ongeveer de helft van de docenten geeft aan dat hun lessen dit jaar zijn bezocht door een lid van de schoolleiding of door een of meer collega's (zie figuur 10-2).

Figuur 10-2 Overzicht van de functionarissen die een les van de docent hebben bezocht; percentages



De gemiddelde score bij de factor scholingsbeleid is 3.04 (SD= 0.62), wat betekent dat docenten hierover gemiddeld niet positief en niet negatief zijn (zie tabel 10-7). Bij nadere beschouwing blijkt echter dat er duidelijke verschillen tussen items zijn, waarbij het oordeel op sommige punten naar de positieve kant van de schaal uitslaat en op andere punten naar de negatieve kant.

Zo is een relatief groot aandeel (41%) van mening dat docenten voldoende mogelijkheden hebben om hun kennis en vaardigheden op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te onderhouden of uit te breiden, geeft 42% aan dat wordt verwacht dat zij tijdens scholing opgedane kennis delen met collega's en geeft 49% aan dat tijdens functioneringsgesprekken concrete afspraken over scholing worden gemaakt. Daar staat tegenover dat 39% het (zeer) oneens is met de stelling dat docenten systematisch op de hoogte worden gesteld van mogelijke nascholing gericht op passend onderwijs; slechts 25% van de docenten is het hier mee eens of zeer mee eens. Daarnaast is 34% het (zeer) oneens is met de stelling dat docenten worden betrokken bij het formuleren van professionaliseringsbeleid. (zie tabel 10-7 voor een volledig overzicht van de uitkomsten).

Docenten die dit jaar een les hebben bezocht van een collega beoordelen het scholingsbeleid significant hoger dan docenten die geen les van een collega hebben bezocht ($t(312) = -2.27, p < .05$).

Tabel 10-7 Oordeel van docenten VO over het scholingsbeleid (n=328); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

	Zeer oneens	Oneens	Niet oneens/ niet eens	Eens	Zeer eens	Gem.	SD
Scholingsbeleid						3.04	0.63
Er is gericht professionaliseringsbeleid in verband met passend onderwijs	4	26	41	28	1	2.97	0.86
De docenten hebben voldoende mogelijkheden om hun kennis en vaardigheden op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te onderhouden of uit te breiden	3	20	36	40	1	3.17	0.87
De docenten worden betrokken bij het formuleren van professionaliseringsbeleid	5	29	40	24	2	2.89	0.90
Tijdens functioneringsgesprekken worden concrete afspraken over scholing gemaakt	4	19	28	46	3	3.24	0.94
De docenten worden systematisch op de hoogte gesteld van mogelijke nascholing gericht op passend onderwijs	7	32	36	23	2	2.81	0.94
Van de docenten wordt verwacht dat zij tijdens scholing opgedane kennis delen met collega's	4	20	34	40	2	3.17	0.91

10.6 Self-efficacy

Met betrekking tot de self-efficacy is de docenten gevraagd om zichzelf te beoordelen op drie verschillende onderdelen: 'instructie', 'gedrag', en 'motiveren'. Het ging om een beoordeling op een 9-puntsschaal. De gemiddelde scores zijn achtereenvolgens 7.03 (SD= 0.78), 7.36 (SD= 0.96) en 6.91 (SD= 0.81). Aangezien 9 de maximale score is, betekent dit dat docenten zichzelf doorgaans als goed tot zeer goed beoordelen. Docenten vinden dus dat ze binnen de les, op het gebied van gedrag en motivatie goed aansluiten bij leerlingen. De hoogste gemiddelde score zien we bij self-efficacy op het gebied van gedrag (zie tabel 10-8).

De ontwikkelaars van deze schaal (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) rapporteerden zelf gemiddelde scores van achtereenvolgens 7.3 (instructie), 6.7 (gedrag) en 7.2 (motiveren). De hier gevonden gemiddelden wijken daar dus weinig vanaf, al is er een relatief groot verschil bij de subschaal 'self-efficacy – gedrag'.

Tabel 10-8 Oordeel van docenten VO over hoe goed ze in hun onderwijs aansluiten op leerlingen (n=328); gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD) op een 9-puntsschaal

	Gem.	SD
Self-efficacy: Instructie	7.03	0.78
Hoe goed kunt u		
verschillende beoordelingsstrategieën toepassen	6.28	1.34
alternatieve uitleg of een alternatief voorbeeld geven als leerlingen de lesstof niet begrijpen	7.64	0.91
de juiste vragen stellen aan uw leerlingen	7.25	0.87
van onderwijsstrategie veranderen in de klas	6.96	1.04
Self-efficacy: Gedrag	7.37	0.96
in de klas controle houden over storend gedrag	7.27	1.14
ervoor zorgen dat uw leerlingen zich aan de gedragsregels houden	7.33	0.98
een leerling corrigeren die storend gedrag vertoont	7.51	0.96
Self-efficacy: Motiveren	6.92	0.81
uw leerlingen overtuigen dat ze in staat zijn goed te presteren op school	7.42	0.90
uw leerlingen helpen de waarde van leren in te zien	7.03	0.95
ongeïnteresseerde leerlingen motiveren	6.50	1.04
ouders ondersteunen, zodat zij hun kind helpen	6.72	1.22

10.7 Attitudes

Binnen de factor 'Attitudes' is aan de docenten gevraagd in welke mate ze het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften als een uitdaging zien en in welke mate ze op dit gebied vertrouwen in eigen kunnen hebben. De uitkomsten laten een gemiddelde score zien van 3.76 (0.60) op de schaal 'uitdaging' en een wat lagere score op het onderdeel 'zelfvertrouwen' (Gem.= 3.30, 0.64).

De hoogste score is gegeven bij de stelling dat de docent de aanpak bij of extra hulp aan leerlingen met leerproblemen als uitdaging ziet: 73% van de docenten is het eens of zeer eens met deze stelling.

De laagste score is gegeven bij de stelling dat de docent leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de eigen klas kan bieden wat zij nodig hebben: 39% van de docenten is het met deze stelling eens of zeer eens, terwijl 19% het hiermee oneens of zeer mee oneens is (zie tabel 10-9).

Tabel 10-9 Oordelen van docenten VO op de mate waarin ze onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften als uitdaging zien en ze zelfvertrouwen hebben (n=328); percentages, gemiddelden (Gem.), en standaarddeviaties (SD)

	Zeer on-eens	Oneens	Niet on-eens/ niet eens	Eens	Zeer eens	Gem.	SD
<i>Uitdaging</i>						3.76	0.60
Leerlingen die in verband met leerproblemen een andere aanpak of extra hulp nodig hebben, zie ik als een uitdaging	--	4	23	63	10	3.79	0.69
Leerlingen die in verband met gedragsproblemen een andere aanpak of extra hulp nodig hebben, zie ik als een uitdaging	1	6	28	51	14	3.71	0.81
Ik zie lesgeven op verschillende niveaus als een uitdaging	1	4	23	62	10	3.77	0.71
<i>Zelfvertrouwen</i>						3.60	0.64
Ik kan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in mijn klas bieden wat zij nodig hebben	1	18	42	37	2	3.20	0.78
Het lukt mij om de ondersteuning van leerlingen in te passen in mijn onderwijs	1	14	40	43	2	3.32	0.75
Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zijn bij mij in de klas goed op hun plek	--	8	45	44	3	3.41	0.69

10.8 Ouderbetrokkenheid

Aan de docenten is gevraagd om de contacten en samenwerking met ouders van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te beoordelen. Binnen de factor ouderbetrokkenheid zijn de subschalen 'samenwerking met ouders' en 'steun van ouders' te onderscheiden. De gemiddelde score op samenwerking met ouders is 3.60 (0.64), en op steun van ouders 3.26 (0.56). Twee derde van de docenten is het eens of zeer eens met de stelling dat het op school gebruikelijk is om de hulp aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften thuis en op school met elkaar af te stemmen.

Docenten reageren het meest kritisch op de stelling dat ouders van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften positief staan tegenover de aanwezigheid in de klas van leerlingen die extra aandacht nodig hebben: slechts vijftien procent is het eens of zeer eens met de stelling. Opvallend is dat tussen 33 en 42% van de docenten niet weet of ouders hen steunen in het beleid betreffende leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (zie tabel 10-10).

Tabel 10-10 Oordelen van docenten VO over de samenwerking met ouders en de steun van ouders (n=328); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

	Zeer on-eens	On-eens	Niet on-eens/ niet eens	Eens	Zeer eens	Weet ik niet	Gem.	SD
Ouderbetrokkenheid: samenwerking							3.60	0.64
Ik vraag ouders naar hun mening over de beste manier om hun zoon/dochter te begeleiden of te ondersteunen	1	6	29	52	12	--	3.68	0.79
Ik laat ouders meebepalen welke ondersteuning hun zoon/dochter op school krijgt	1	10	35	47	7	--	3.49	0.80
Op onze school is het gebruikelijk de hulp aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften thuis en op school op elkaar af te stemmen	1	7	25	56	11	--	3.68	0.80
Op onze school is het gebruikelijk om bij extra ondersteuningsbehoeften samen met ouders een analyse te maken van de hulpvraag, met aandacht voor de sterktes en zwaktes van hun zoon/dochter	1	10	32	47	10	--	3.55	0.85
Ouderbetrokkenheid: steunen							3.26	0.56
Ouders van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften staan positief tegenover de aanwezigheid in de klas van leerlingen die extra aandacht nodig hebben	1	9	41	14	1	34	3.09	0.68
Ouders van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften staan achter ons beleid wat passend onderwijs betreft	1	2	35	19	1	42	3.27	0.67
Ouders van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften staan achter ons beleid wat passend onderwijs betreft	1	3	28	30	5	33	3.54	0.76

10.9 Effectief onderwijs en effectieve interventies

Aan docenten is gevraagd aan te geven in welke mate ze in het onderwijs aansluiten op de verschillen tussen leerlingen. Hierbinnen is de subschaal 'extra', 'groepsgewijs' en 'excellent' te onderscheiden.

De uitkomsten laten een gemiddelde score zien van 2.36 (SD= 0.55) op de vragen over het aanbieden van extra materiaal/hulp. 89% van de docenten geeft nooit of af en toe extra huiswerkopdrachten mee aan zwakkere leerlingen. Het gemiddelde op de subschaal

‘groep’ is 2.19 (SD= 0.69), waarbij 75% van de docenten aangeeft nooit of af en toe les te geven in niveaugroepen/instructiegroepen.

Wat betreft het aansluiten bij excellente leerlingen is de gemiddelde score 2.14 (SD= 0.68). Bijna driekwart van de docenten gebruikt nooit of af en toe extra materiaal voor excellente leerlingen (Gem.= 2.08, SD= 0.73). Iets minder dan een kwart van de docenten (23%) geeft excellente leerlingen opdrachten die hen meer uitdagen. In tabel 10-11 is een volledig overzicht van de uitkomsten te vinden.

Tabel 10-11 Mate waarin docenten VO aansluiten op verschillen tussen leerlingen (n=328); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

Aansluiten bij verschillen tussen leerlingen	Nooit	Af en toe	Een of enkele keren p.w.	(bijna) dagelijks	Gem.	SD
Extra					2.36	0.55
Ik geef zwakkere leerlingen individuele uitleg op hulp	1	32	42	25	2.92	0.77
Ik laat zwakkere leerlingen extra oefenen tijdens de les	5	48	32	15	2.58	0.80
Zwakkere leerlingen krijgen extra huiswerkopdrachten	38	51	10	1	1.75	0.68
Ik gebruik extra lesmateriaal voor zwakkere leerlingen	13	60	23	4	2.19	0.70
Groep					2.19	0.69
Ik laat leerlingen van verschillend niveau in tweetallen of groepjes samenwerken, zodat de betere leerlingen de zwakkere leerlingen kunnen helpen	14	51	20	15	2.35	0.90
Ik laat leerlingen van vergelijkbaar niveau in tweetallen of groepjes samenwerken, zodat de onderlinge verschillen niet te groot zijn	18	52	20	10	2.23	0.86
Ik geef les in niveaugroepen / instructiegroepen	35	40	15	10	2.01	0.95
Excellent					2.14	0.68
Excellente leerlingen krijgen opdrachten die hen meer uitdagen	13	59	21	7	2.21	0.76
Ik gebruik extra lesmateriaal voor excellente leerlingen	19	58	19	4	2.08	0.73
Ik laat excellente leerlingen oefenstof en herhalingsstof (deels) overslaan ('compacten')	23	49	19	9	2.14	0.88

10.10 Samenhangen

Evenals bij de leerkrachten in het basisonderwijs, is bij het analyseren van de antwoorden van de docenten nagegaan in hoeverre er samenhang bestaat tussen samengestelde variabelen in verschillende vragenblokken. Daarbij gaat het om vragenblokken die betrekking hebben op randvoorwaarden (ondersteuning, faciliteiten, houding van de schoolleiding,

teamcultuur, samenwerking met ouders), om blokken die betrekking hebben op de houding van de docenten ten aanzien van hun werk (attitudes, self-efficacy) en op de uitvoering van hun werk (aansluiten bij verschillen).

Randvoorwaarden

Tabel 10-12 geeft een beeld van de samenhangen tussen de samengestelde variabelen die de randvoorwaarden op school voor het werk van de docent betreffen. Net als in het basisonderwijs, zijn alle correlaties in de tabel significant. Bovendien zijn de correlaties op veel punten hoger dan bij de vragenlijst voor leerkrachten in het basisonderwijs.

Tabel 10-12 Randvoorwaarden op school; Pearson correlaties (n=288 tot 318)

	Ervaren steun zorgcoörd.	Ervaren steun op school	Faciliteiten	Schoolleiding	Team: overleg	Team: cultuur
Ervaren steun op school	.65					
Faciliteiten	.45	.55				
Schoolleiding	.42	.37	.40			
Team: overleg	.48	.43	.32	.46		
Team: cultuur	.40	.36	.41	.47	.58	
Scholingsbeleid	.47	.45	.45	.62	.49	.70

Toelichting: significante correlaties zijn cursief gedrukt; correlaties $\geq .20$ zijn groen gearceerd; correlaties $\geq .40$ zijn vetgedrukt

Uit de tabel kan worden opgemaakt dat er een duidelijke samenhang is tussen variabelen in de randvoorwaardelijke sfeer. In scholen met een stimulerende schoolleiding is er doorgaans een teamcultuur die meer is gericht op samenwerken en gezamenlijk overleg, is er een duidelijker scholingsbeleid, zijn er meer en/of betere faciliteiten en voelen docenten zich beter ondersteund. Docenten die zich beter ondersteund voelen door de zorgcoördinator en waar meer overleg in het team is over onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, voelen zich in het algemeen beter ondersteund in het onderwijs aan die leerlingen. Ook voelen docenten zich beter ondersteund als er op school meer en/of betere faciliteiten zijn.

Attitudes en self-efficacy en samenhang met randvoorwaarden

Tabel 10-13 toont de samenhangen tussen attitudes en self-efficacy enerzijds en randvoorwaarden op school. Net als bij het basisonderwijs valt op dat er weinig samenhang lijkt te zijn tussen de self-efficacy van de docent en de randvoorwaarden. De correlaties zijn laag en in de meeste gevallen niet significant. Evenals bij het basisonderwijs hangt het zelfvertrouwen van de docent op het gebied van het geven van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften significant samen met alle in de analyse opgenomen randvoorwaarden: de ervaren mate van ondersteuning, de beschikbare faciliteiten voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, de houding van de schoolleiding en van het team en het scholingsbeleid. Bij de variabele die betrekking heeft op de mate waarin

de leerkracht het onderwijs aan leerlingen met leer- of gedragsproblemen als uitdaging beschouwt, wijkt het beeld op enkele punten af van het beeld in het basisonderwijs. In het voortgezet onderwijs is er een sterkere samenhang tussen de ervaren ondersteuning van de zorgcoördinator en de mate van uitdaging, terwijl de teamcultuur en het scholingsbeleid in het voortgezet onderwijs nauwelijks samenhangen met de mate van uitdaging.

Tabel 10-13 Samenhang tussen attitudes en self-efficacy en randvoorwaarden op school; Pearson correlaties (n=289 tot 313)

	Self-efficacy				Uitdaging	Zelfvertrouwen
	Instructie	Gedrag	Motiveren	Totaal		
Ervaren steun zorgcoördinator	.13	.14	.21	.19	.23	.31
Ervaren steun op school	.00	.04	.08	.05	.14	.35
Faciliteiten	.10	.04	.16	.12	.05	.28
Schoolleiding	.10	.06	.21	.15	.10	.21
Team: overleg	.09	.06	.14	.12	.14	.26
Team: cultuur	.02	-.01	.13	.06	.08	.26
Scholingsbeleid	.09	.00	.18	.11	.12	.28

Toelichting: significante correlaties zijn cursief gedrukt; correlaties $\geq .20$ zijn groen gearceerd

Uitdaging en zelfvertrouwen

Er zijn twee lineaire regressieanalyses uitgevoerd om na te gaan welke factoren de beste voorspellers zijn van de mate waarin de docent het onderwijs aan leerlingen met leer- of gedragsproblemen als uitdaging beschouwt (tabel 10-14) en met het zelfvertrouwen van de docent wat het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften betreft (tabel 10-15). De resultaten wijken af van de resultaten die in het basisonderwijs zijn gevonden. Bij de mate van uitdaging valt op dat de ingevoerde variabelen minder variantie verklaren dan in de analyse van de gegevens van de leerkrachten in het basisonderwijs. Bovendien komen er andere voorspellers naar voren: de steun die docenten ervaren van de zorgcoördinator en de self-efficacy op het gebied van instructie.

Tabel 10-14 Mate waarin de docent het onderwijs aan leerlingen met leer- of gedragsproblemen als uitdaging beschouwt; resultaten van lineaire regressieanalyse

	B	Standard error	Beta	R² change	T	p <
Ervaren steun zorgcoördinator	.163	.046	.210	.052	3.59	.001
Self-efficacy: Instructie	.118	.044	.155	.024	2.66	.01

Het zelfvertrouwen in het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften wordt vooral voorspeld door de steun die docenten op school ervaren op dat gebied, gevolgd door twee schalen van self-efficacy, motiveren en instructie. Daarnaast levert teamcultuur nog een beperkte bijdrage aan de voorspelling van het zelfvertrouwen.

Tabel 10-15 Zelfvertrouwen van de docent wat het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften betreft; resultaten van lineaire regressieanalyse

	B	Standard error	Beta	R² change	T	p <
Ervaren steun op school	.214	.042	.286	.122	5.08	.001
Self-efficacy: Motiveren	.146	.051	.179	.084	2.84	.005
Self-efficacy: Instructie	.149	.052	.180	.021	2.88	.005
Teamcultuur	.140	.054	.145	.018	2.57	.05

10.11 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de uitkomsten voor docenten in het voortgezet onderwijs beschreven. De volgende factoren zijn beschreven: ondersteuning en faciliteiten, leiderschap en schoolcultuur, professionalisering, ouderbetrokkenheid, en effectief onderwijs en effectieve interventies.

Wat betreft *ondersteuning* in de klas blijkt dat dit nauwelijks structureel voorkomt. Ondersteuning in verband met onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften wordt bij de grote meerderheid gegeven door een zorgcoördinator. Hoewel docenten zich gemiddeld genomen redelijk ondersteund voelen, zou ongeveer de helft van de docenten meer ondersteuning willen op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling en/of gedragsproblemen. Over de ondersteuning door de zorgcoördinator zijn docenten redelijk tevreden. Men is minder tevreden over de ondersteuning op het gebied van het desbetreffende vak(ken) van de docent. Een kwart van de docenten is tevreden of zeer tevreden over de beschikbare *faciliteiten*, waarbij ongeveer 40 procent niet tevreden is over faciliteiten zoals extra materiaal voor zwakke leerlingen, ict-voorzieningen voor begaafde leerlingen.

Docenten zijn gematigd positief over het *leiderschap* binnen de school, waarbij de helft van de docenten vindt dat er een positieve visie over passend onderwijs wordt uitgedragen. Wat betreft *schoolcultuur* blijkt dat de overgrote meerderheid informeel advies geeft over leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Over de *professionalisering* nemen docenten een neutrale positie in. Een klein deel van de docenten is van mening dat ze goed op de hoogte worden gehouden van scholingsmogelijkheden op het gebied van passend onderwijs.

De inzet van *effectieve interventies* zijn gemeten door drie subschalen: extra, groepsgewijs, excellent. De meerderheid van de docenten geeft zwakkere leerlingen een of enkele keren of dagelijks individuele uitleg. Driekwart van de docenten maakt nooit of af en toe gebruik van instructie in niveaugroepen. Ook het in groepjes laten samenwerken (gelijk en gemixt niveau) wordt weinig toegepast. Een kwart van de docenten geeft excellente leerlingen regelmatig extra of uitdagender materiaal.

Docenten beoordelen hun eigen competenties en hun eigen vaardigheid (*self-efficacy*) over het algemeen zeer positief. Docenten vinden dat ze binnen de les, op het gebied van gedrag en motivatie goed aansluiten op leerlingen. De *attitude* van docenten is redelijk positief te noemen, het zelfvertrouwen van docenten daarentegen iets gematigder. Veertig procent van de docenten vindt dat hij/zij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas kan bieden wat zij nodig hebben.

Over de *ouderbetrokkenheid* zijn docenten gematigd positief, waarbij men positiever is over de samenwerking met ouders dan over de steun van ouders. Slechts vijftien procent reageert positief op de vraag of ouders van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften positief staan tegenover de aanwezigheid in de klas van leerlingen die extra aandacht nodig hebben. Daarnaast weet 30-40 procent van de docenten niet hoe ouders van leerlingen zonder en met extra ondersteuningsbehoeften tegenover hun beleid staan.

Net als in het basisonderwijs is er een duidelijke samenhang tussen (de oordelen van de docenten over) de variabelen in de randvoorwaardelijke sfeer en net als in het basisonderwijs lijkt er weinig samenhang te zijn tussen de *self-efficacy* van de docent en de inschatting door de docent van de randvoorwaarden op school. Eveneens net als in het basisonderwijs hangt het zelfvertrouwen van de docent op het gebied van het geven van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften significant samen de randvoorwaarden op school. Zelfvertrouwen wordt het beste voorspeld door de mate van ondersteuning op school, gevolgd door de subschaal 'Motiveren' van *self-efficacy*. De mate waarin de docent het onderwijs aan leerlingen met leer- of gedragsproblemen als uitdaging beschouwt, hangt vooral samen met de mate van steun die de zorgcoördinator biedt.

11. Vragenlijst zorg- en ondersteuningscoördinatoren voortgezet onderwijs

11.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten besproken van de zorgcoördinatoren in het voortgezet onderwijs die de vragenlijst hebben ingevuld. Allereerst wordt een beschrijving gegeven van de deelnemende zorgcoördinatoren. Vervolgens worden de uitkomsten van de vragenlijst besproken, waarbij achtereenvolgens de resultaten bij de van toepassing zijnde eerdergenoemde factoren gerapporteerd worden.

11.2 Achtergrondkenmerken

Er hebben 51 zorgcoördinatoren meegedaan aan het onderzoek. In tabel 11-1 is een volledig overzicht van de achtergrondgegevens van de deelnemers weergegeven. De zorgcoördinatoren oefenen deze functie gemiddeld 20 uren per week uit (SD= 9.3) op school. Het gemiddelde aantal jaren onderwijservaring van de deelnemers is 21 (SD= 9.2). Het gemiddelde aantal uren dat per week beschikbaar is voor het coördineren van ondersteuning op de locatie van de school is 23 (SD= 16). Een op de vijf zorgcoördinatoren heeft geen andere functie op school. Bijna twee derde is naast deze functie docent (63%). Overige functies die worden genoemd, zijn leerlingbegeleider, begeleider van zorgleerlingen, anti-pestcoördinator en/of mentor. De afgeronde opleiding van de zorgcoördinatoren varieert van lerarenopleiding (HBO, 67%), universitaire lerarenopleiding (16%) tot een andere opleiding (39%), zoals maatschappelijk werk, pedagogiek, of opleiding zorgcoördinator. Het merendeel van de zorgcoördinatoren geeft ondersteuning in de onderbouw en/of bovenbouw van het VMBO (resp. 36 en 39%).

Tabel 11-1 Achtergrondgegevens van de zorgcoördinatoren (n=51)

Achtergrondgegevens*	N	%
Andere functie/taak op school		
Nee	10	20
Docent	32	63
Lid van de schoolleiding	4	8
Gedragsspecialist	3	6
Remedial teacher	1	2
Andere functie	16	31
Afgeronde opleiding		
Lerarenopleiding (HBO)	34	67
Universitaire lerarenopleiding	8	16
Master Special Educational Needs	11	22
Andere Master	9	18
Anders	20	39

Vervolg tabel 11-1

Achtergrondgegevens*	N	%
Ondersteuning aan afdeling		
Onderbouw praktijkonderwijs (leerjaar 1 en 2)	1	2
Bovenbouw praktijkonderwijs (leerjaar 3 en 4)	1	2
Onderbouw vmbo (leerjaar 1-2)	36	71
Bovenbouw vmbo (leerjaar 3-4)	39	76
Onderbouw havo (leerjaar 1-3)	34	67
Bovenbouw havo (leerjaar 4-5)	30	59
Onderbouw vwo (leerjaar 1-3)	31	61
Bovenbouw vwo (leerjaar 4-6)	27	53
Anders	5	10

Toelichting: *Meer antwoorden mogelijk.

11.3 Bovenschoolse ondersteuning en samenwerking met externen

Binnen de factor ‘bovenschoolse ondersteuning en samenwerking met externen’ is aan de zorgcoördinatoren gevraagd aan te geven in welke mate ze ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband (SWV) ervaren. Daarnaast is gevraagd hoe ze de ondersteuning vanuit jeugdhulp ervaren. De uitkomsten laten een gemiddelde score van 3.00 (SD= 0.94) zien op het gebied van de ondersteuning vanuit het SWV. Er is echter een ruime spreiding in de antwoorden op de afzonderlijke items.

Ruim een derde (36%) van de zorgcoördinatoren is het eens of zeer eens met de stelling dat het SWV de school goede ondersteuning biedt bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften; een iets grotere groep (40%) vindt echter dat dit niet het geval is. Bovendien is 40% negatief over de beschikbaarheid van (eigen) bovenschoolse voorzieningen voor leerlingen in het SWV.

Wat betreft de ondersteuning vanuit jeugdhulp zijn de zorgcoördinatoren gemiddeld genomen iets positiever (Gem.= 3.15, SD= 0.79). Het meest positief is gereageerd op de vraag of het zorgadviesteam van de school goed samenwerkt met de jeugdhulp, 70% van de zorgcoördinatoren vindt dat dit het geval is. Minder positief is men over de snelheid waarmee hulp wordt geboden: slechts 32% van de zorgcoördinatoren vindt dat aanvullende hulp door externe jeugdhulppartners snel wordt ingezet, terwijl 38% aangeeft dat dit niet het geval is. In tabel 11-2 is een volledig overzicht van de uitkomsten te zien.

Tabel 11-2 Oordeel van zorgcoördinatoren over bovenschoolse ondersteuning en samenwerking met externen (n= 51); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

	Ze er mee oneens	Oneens	Niet on- eens/ niet eens	Eens	Ze er mee eens	Weet ik niet	Gem.	SD
Ondersteuning vanuit het SWV							3.00	0.94
Het samenwerkingsverband vo biedt onze school goede diagnosti- sche ondersteuning op het gebied van leerlingenzorg	8	24	22	36	6	4	3.08	1.11
Het samenwerkingsverband vo biedt onze school waar nodig goede ondersteuning voor docenten bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	12	28	20	34	2	4	2.85	1.11
Het samenwerkingsverband vo heeft waar nodig voldoende (eigen) bovenschoolse voorzieningen voor leerlingen op mijn school	10	30	14	34	8	4	3.00	1.20
Ondersteuning vanuit jeugdhulp							3.15	0.79
(Speciale) onderwijszorg op onze school en jeugdhulp voor leerlingen zijn goed op elkaar afgestemd	6	28	26	38	2	--	3.02	1.00
Het zorg(advies)team of ondersteu- ningsteam van de school werkt goed samen met de jeugdhulp	--	12	18	62	8	--	3.66	0.80
Aanvullende hulp door externe jeugdhulppartners wordt snel inge- zet	12	26	30	28	4	--	2.86	1.10
Er is waar nodig goede diagnosti- sche expertise beschikbaar vanuit de jeugdhulp	8	24	22	40	2	4	3.04	1.05

11.4 Ondersteuning voor medewerkers

Aan de zorgcoördinatoren is gevraagd aan te geven in welke mate er interne en externe ondersteuning voor medewerkers van de school beschikbaar is. De gemiddelde scores op deze twee subschalen zijn respectievelijk 3.25 (SD= 0.80) voor interne ondersteuning en 2.25 (SD= 0.84) voor externe ondersteuning. De zorgcoördinatoren geven aan dat de school in ruime mate of in zeer ruime mate beschikt over ondersteuning vanuit het zorgadviesteam (84%). Daarnaast laten de uitkomsten zien dat ondersteuning door een (ortho)pedagoog in ruimere mate beschikbaar is dan ondersteuning door een (school)psycholoog.

Wat betreft externe ondersteuning vindt 60% van de zorgcoördinatoren dat er in ruime mate, of zeer ruime mate ondersteuning beschikbaar is door de maatschappelijk werker van de school (Gem.= 3.34, SD= 1.29). Volgens 54-70% van de zorgcoördinatoren is er geen ondersteuning vanuit het schoolbestuur, onderwijsbegeleidingsdienst of zelfstandig adviseur (zie tabel 11-3).

Tabel 11-3 Oordeel van zorgcoördinatoren over de beschikbaarheid van interne en externe ondersteuning (n=51); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

De school beschikt over specifieke hulp of ondersteuning voor docenten in de vorm van	Niet	In geringe mate	In enige mate	In ruime mate	In zeer ruime mate	Weet ik niet	Gem.	SD
<i>Interne ondersteuning</i>							3.25	0.80
ondersteuning / coaching door ondersteuner(s) van de school	4	2	28	56	10	--	3.66	0.85
zorg(advies)team / ondersteuningsteam op school	2	2	12	54	30	--	4.08	0.83
ondersteuning door (ortho)pedagoog van de school	16	4	14	46	20	--	3.50	1.31
ondersteuning door (school)psycholoog van de school	62	4	10	18	6	--	2.02	1.41
ondersteuning door gedragspecialist van de school	26	8	14	44	6	2	2.96	1.37
<i>Externe ondersteuning</i>							2.25	0.84
ondersteuning door maatschappelijk werker van de school	16	8	16	46	14	--	3.34	1.29
inzet van consulent / specialist / begeleider van het samenwerkingsverband	22	18	22	26	4	8	2.70	1.24
inzet van consulent / specialist / begeleider vanuit het schoolbestuur	64	6	10	6	2	12	1.59	1.14
begeleiding vanuit een school- of onderwijsbegeleidingsdienst	54	16	12	8	2	8	1.78	1.11
inzet van een zelfstandig onderwijsadviseur	70	8	6	10	--	6	1.53	1.02

11.5 Ondersteuning aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

Gevraagd is aan de zorgcoördinatoren aan welke leerlingen de school ondersteuning kan bieden, waarbij onderscheid gemaakt kan worden tussen vier groepen leerlingen, namelijk leerlingen met lichamelijke beperkingen, gedragsproblemen, leerproblemen, sociaal-emotionele problemen (zie tabel 11-4). De uitkomsten laten zien dat zorgcoördinatoren vinden dat de school het beste ondersteuning kan geven aan leerlingen met leerproblemen (Gem.= 3.68, SD= 0.61), waarbij 88% aangeeft in ruime mate of zeer ruime mate ondersteuning te kunnen bieden aan leerlingen met dyslexie.

Ondersteuning aan leerlingen met sociaal-emotionele problemen is door de zorgcoördinatoren ook positief beoordeeld (Gem.= 3.52, SD= 0.59). Faalangst en gebrek aan beschikbaarheid zijn problemen waarbij respectievelijk 82% en 74% van de scholen in ruime of zeer ruime mate ondersteuning aan kan bieden.

Tabel 11-4 Oordeel van zorgcoördinatoren over de mate waarin ondersteuning gegeven kan worden aan leerlingen met beperkingen/problemen (n=51); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

De school kan ondersteuning bieden aan leerlingen met...	Niet	In geringe mate	In enige mate	In ruime mate	In zeer ruime mate	Weet ik niet	Gem.	SD
Lichamelijke beperkingen							3.38	0.67
Visuele handicap	6	22	44	18	6	4	2.96	0.97
Auditieve handicap	2	16	38	34	8	2	3.31	0.92
Spraak-/taalstoornis	4	8	46	30	8	4	3.31	0.90
Motorische handicap	--	6	40	44	8	2	3.55	0.74
Overige fysieke beperking	--	2	34	46	16	2	3.78	0.74
Gedrag							3.42	0.62
Adhd/add	--	--	14	58	28	--	4.14	0.64
Autisme of verwante stoornis	--	--	16	56	28	--	4.12	0.66
Opstandig of antisociaal gedrag (ODD)	4	26	42	22	6	--	3.00	0.95
Agressief gedrag	20	32	34	14	--	--	2.42	0.97
Leren							3.68	0.61
Achterstand in taal/lezen	--	14	32	46	8	--	3.48	0.84
Achterstand in rekenen	--	12	36	48	4	--	3.44	0.76
Dyslexie	--	--	12	50	38	--	4.26	0.66
Dyscalculie	--	6	44	36	10	4	3.52	0.77
Sociaal-emotioneel							3.52	0.59
Depressieve klachten	4	12	52	28	4	--	3.16	0.84
Angststoornis/fobie	2	16	52	26	2	2	3.10	0.77
Faalangst	--	4	14	64	18	--	3.96	0.70
Gebrek aan weerbaarheid	--	4	22	60	14	--	3.84	0.71
Overig								
Licht verstandelijke beperking	56	22	14	6	--	2	1.69	0.94
Ernstige verstandelijke beperking	92	6	--	--	-	2	1.01	0.24
Downsyndroom	74	12	4	--	2	8	1.30	0.76

Minder ondersteuning kan er volgens de zorgcoördinatoren gegeven worden aan leerlingen met een lichamelijke beperking (Gem.= 3.38, SD= 0.67), waarbij ondersteuning aan leerlingen met een visuele handicap bij 28% niet of in geringe mate gegeven kan worden. Ondersteuning aan leerlingen met gedragsproblemen als agressief gedrag kan ook in mindere mate gegeven worden door de scholen, 52% vindt dat de school niet of in geringe mate ondersteuning kan bieden aan leerlingen met agressief gedrag. Ondersteuning kan volgens 56 tot 92% van de zorgcoördinatoren niet gegeven worden aan leerlingen met een licht verstandelijke beperking, een ernstige verstandelijke beperking of het syndroom van Down (zie tabel 11-4).

Aan zorgcoördinatoren is ook gevraagd te beoordelen hoe goed het de school lukt om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen. De gemiddelde score is 3.74 (SD= 0.51), wat aangeeft dat de zorgcoördinatoren vinden dat de school hier redelijk toe in staat is. 86% van de zorgcoördinatoren is het eens of zeer eens met de stelling dat leerlingen met ondersteuningsbehoeften op hun plek zijn bij hen op school, zie tabel 11-5.

Tabel 11-5 Oordeel van zorgcoördinatoren over de mate waarin tegemoet kan komen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen (n=51); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

	Zeer oneens	Oneens	Niet oneens/ niet eens	Eens	Zeer eens	Gem.	SD
Tegemoetkomen aan ondersteuningsbehoefte						3.74	0.51
Op onze school lukt het om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te bieden wat zij nodig hebben	--	4	26	58	12	3.78	0.71
Op onze school lukt het om de ondersteuning van leerlingen in te passen in het onderwijs	--	8	40	50	2	3.46	0.68
Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zijn bij ons op school goed op hun plek	--	--	14	74	12	3.98	0.51

11.6 Realiseren van ondersteuning

Aan de zorgcoördinatoren is gevraagd aan te geven in welke mate de school de basisondersteuning kan realiseren in dit schooljaar (2016-2017). Twintig procent vindt dat dit in enige mate wordt gedaan, 72% in ruime mate, en 8% in zeer ruime mate (Gem.= 3.88, SD= 0.52). Het gemiddelde op de vraag in welke mate de school de extra ondersteuning kan realiseren is 3.54 (SD= 0.71). Twee procent vindt dat dit niet gedaan wordt, zes procent in geringe mate, 28% in enige mate en 64% in ruime mate. Geen van de zorgcoördinatoren vindt dat de extra ondersteuning in zeer ruime mate gerealiseerd kan worden (niet weergegeven in tabel).

11.7 Professionalisering

Binnen de factor professionalisering is aan zorgcoördinatoren gevraagd het professionaliseringsbeleid en de beschikbare tijd als zorgcoördinator te beoordelen. De gemiddelde score op het professionaliseringsbeleid is 3.30 (SD= 0.70), waarbij duidelijk wordt dat 72% het eens of zeer eens is met de stelling dat er gericht professionaliseringsbeleid is in verband met passend onderwijs (Gem.= 3.64, SD= 0.80). Wat betreft de beschikbaarheid van tijd als zorgcoördinator wordt een gemiddelde van 2.90 (SD= 0.86) gevonden. Iets meer dan de helft (60%) geeft aan genoeg tijd te hebben om docenten te adviseren bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Slechts een klein deel van de zorgcoördinatoren (16%) vindt dat er voldoende tijd is om lessen te bezoeken. In tabel 11-6 is een volledig overzicht van de uitkomsten te zien.

Tabel 11-6 Oordeel van zorgcoördinatoren over de professionalisering (n=51); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

	Zeer oneens	Oneens	Niet oneens/ niet eens	Eens	Zeer eens	Gem.	SD
<i>Professionaliseringsbeleid</i>						3.30	0.70
Er is gericht professionaliseringsbeleid in verband met passend onderwijs	--	14	14	66	6	3.64	0.80
De docenten hebben voldoende mogelijkheden om hun kennis en vaardigheden op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te onderhouden of uit te breiden	--	18	28	50	4	3.40	0.83
De docenten worden systematisch op de hoogte gesteld van mogelijke nascholing gericht op passend onderwijs	4	34	34	28	--	2.86	0.88
<i>Beschikbare tijd als zorgcoördinator</i>						2.90	0.86
Ik heb als zorgcoördinator voldoende tijd om docenten te adviseren bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	6	24	10	58	2	3.26	1.05
Ik heb als zorgcoördinator voldoende tijd om docenten te ondersteunen bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	8	26	20	46	--	3.04	1.03
Ik heb als zorgcoördinator voldoende tijd om lessen te bezoeken	12	52	20	16	--	2.40	0.90

11.8 Competenties van docenten

Binnen de factor competenties is de zorgcoördinatoren verzocht aan te geven welk deel van het team over voor passend onderwijs relevante competenties beschikt. Hierbinnen is onderscheid gemaakt in de volgende competentiegebieden: pedagogisch- en didactisch, planmatig handelen, scholingsbereidheid en omgaan met ouders (zie tabel 11-7 en tabel 11-8 voor een volledig overzicht van de uitkomsten).

Wat betreft de pedagogisch-didactische competenties is er een gemiddelde gevonden van 2.23 (SD= 0.48). Competenties waar meer dan twee derde van het team over beschikt zijn: rustig blijven in stresssituaties (56%), leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij groepsactiviteiten betrekken (44%) en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften duidelijk maken wat er van hen verwacht wordt (44%). Minder positief zijn de zorgcoördinatoren over de competentie 'het beoordelen van leerstof die leerlingen met ondersteuningsbehoeften ondersteunt in de ontwikkeling'. Vijftig procent vindt dat een derde tot twee derde deze competentie voldoende beheerst.

Het competentiegebied omgaan met ouders wordt het meest positief beoordeeld (Gem.= 2.45, SD= 0.50). De zorgcoördinatoren vinden dat 66% van het team ouders/verzorgers gerichte informatie kan geven over hun kind en 64% kan in voldoende mate naar ouders luisteren en hun inbreng serieus nemen (zie tabel 11-8).

Over de scholingsbereidheid van het team zijn de zorgcoördinatoren redelijk positief (Gem.= 2.11, SD= 0.61). Variërend van 34 tot 50% vinden de zorgcoördinatoren dat een derde tot twee derde van het team bereid is om te werken aan tekorten in kennis en vaardigheden op het gebied van gedragsproblemen en eigen grenzen als docent kan aangeven.

Het competentiegebied planmatig handelen wordt het minst positief beoordeeld door de zorgcoördinatoren (Gem.= 1.87, SD= 0.53). Variërend tussen de 6 en 16% vinden de zorgcoördinatoren dat meer dan twee derde van het team een adequaat plan kan maken, een aanpak kan vaststellen, een plan van aanpak kan bijstellen, de didactische behoefte van leerling kan vertalen in concrete doelen en een effectief gesprek kan voeren met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Tabel 11-7 Oordeel van zorgcoördinatoren over de competenties van het team (n=51); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

	< 1/3 van het team	1/3 tot 2/3 van het team	> 2/3 van het team	Dat weet ik niet	Gem.	SD
Competenties: pedagogisch-didactisch					2.23	0.48
Kan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij de groepsactiviteiten betrekken	10	42	44	4	2.35	0.67
Kan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften duidelijk maken wat zij/hij van hen verwacht	4	48	44	4	2.42	0.58
Kan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften tot gewenst gedrag stimuleren	14	50	32	4	2.19	0.67
Kan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op constructieve manier aanspreken op ongewenst gedrag	10	58	28	4	2.19	0.61
Kan rustig blijven in stresssituaties	2	36	56	6	2.57	0.54
Kan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften motiveren voor hun leertaken	14	40	42	4	2.29	0.71
Kan conflicten beheersbaar maken door balans tussen corrigeren en negeren van gedrag	14	52	26	8	2.13	0.65
Kan op adequate wijze omgaan met leerlingen met beperkingen (zoals ADHD, autisme, gedragsproblemen)	14	46	36	4	2.23	0.69
Kan beoordelen welke leerstof of materialen de leerling met extra ondersteuningsbehoeften ondersteunen in zijn/haar ontwikkeling	22	50	20	8	1.98	0.68
Kan zijn instructie afstemmen op de behoefte of leerstijl van de leerlingen	18	54	24	4	2.06	0.66
Is in staat een gerichte planning van leeractiviteiten te maken voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	22	40	30	8	2.09	0.75
Competenties: planmatig handelen					1.87	0.53
Kan een adequaat plan van aanpak maken	26	58	6	10	1.78	0.56
Kan effecten van een plan van aanpak vaststellen	22	58	10	10	1.87	0.59
Kan een plan van aanpak bijstellen	26	58	6	10	1.78	0.56
Kan effectieve leergesprekken voeren met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	20	58	16	6	1.96	0.62
Kan de didactische behoefte van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften vertalen in concrete doelen	34	48	10	8	1.74	0.69

Tabel 11-8 Oordeel van zorgcoördinatoren over de competenties van het team (n=51); percentages, gemiddelden (Gem.) en standaarddeviaties (SD)

	Minder dan 1/3 van het team	1/3 tot 2/3 van het team	Meer dan 2/3 van het team	Dat weet ik niet	Gem.	SD
Competenties: scholingsbereidheid					2.11	0.61
Kan initiatieven nemen om zichzelf verder te ontwikkelen op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	22	50	16	12	1.93	0.66
Is bereid te werken aan eventuele tekorten in kennis en vaardigheden in het hanteren van leerproblemen	16	40	32	12	2.18	0.72
Is bereid te werken aan eventuele tekorten in kennis en vaardigheden in het hanteren van gedragsproblemen	22	34	34	10	2.13	0.79
Kan de eigen mogelijkheden en grenzen als docent benoemen	10	50	36	4	2.27	0.64
Competenties: omgaan met ouders					2.45	0.50
Is in staat tot constructief overleg met ouders van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	10	54	34	2	2.24	0.63
Kan ouders/verzorgers gerichte informatie geven over hun zoon / dochter	8	26	64	2	2.57	0.64
Kan naar ouders/verzorgers luisteren en hun inbreng serieus nemen	2	34	62	2	2.61	0.53
Kan ouders/verzorgers stimuleren en motiveren om bij te dragen aan de ontwikkeling van hun zoon / dochter	8	44	46	2	2.39	0.64

11.9 Samenhangen

Op schoolniveau is nagegaan in hoeverre er samenhangen zijn tussen samengestelde variabelen in de vragenlijst die aan zorg- en ondersteuningscoördinatoren is voorgelegd. Tabel 11-9 laat zien dat er (net als in het basisonderwijs) sterke samenhang is tussen de vier schalen die de inschatting van competenties van de docenten door de zorgcoördinatoren betreffen, waarbij de samenhang tussen de competenties in planmatig werken en de competenties in het omgaan met ouders minder sterk is dan de overige samenhangen. Ook is er, afgaand op de antwoorden van de zorgcoördinatoren, een significante samenhang tussen het professionaliseringsbeleid van de school en de competenties van docenten. Ook blijkt uit de antwoorden een significant verband tussen de scholingsbereidheid van leerkrachten en de pedagogisch-didactische competenties en de competenties in planmatig werken. Er is een sterke samenhang tussen de inschatting van de pedagogisch-didactische competenties en de scholingsbereidheid van de docenten en de mate waarin het volgens de zorgcoördinatoren op school lukt om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Deze samenhang is veel duidelijker dan in het basisonderwijs. De

samenhang van de mate waarin de school tegemoet kan komen aan ondersteuningsbehoeften hangt niet significant samen met de voor de zorgcoördinator beschikbare tijd; dit in tegenstelling tot wat in het basisonderwijs werd gevonden.

Tabel 11-9 Randvoorwaarden, competenties en ondersteuning van leerlingen; Pearson correlaties (n=48-50)

	Professionaliseringsbeleid	Beschikbare tijd voor zorgcoördinator	Tegemoetkomen aan ondersteuningsbehoeften van leerlingen	Competenties: Pedagogisch-didactisch	Competenties: Planmatig werken	Competenties: Scholingsbereidheid
Beschikbare tijd voor zorgcoördinator	.29					
Tegemoetkomen aan ondersteuningsbehoeften van leerlingen	.27	.24				
Competenties: Pedagogisch-didactisch	.39	.56	.55			
Competenties: Planmatig werken	.29	.47	.20	.57		
Competenties: Scholingsbereidheid	.27	.27	.54	.52	.34	
Competenties: Omgaan met ouders	.36	.29	.26	.53	.51	.58

Toelichting: significante correlaties zijn cursief gedrukt en groen gearceerd; correlaties > .40 zijn vetgedrukt.

11.10 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de uitkomsten van de zorgcoördinatoren gerapporteerd op de volgende factoren: bovenschoolse ondersteuning en samenwerking met externen, ondersteuning voor medewerkers, ondersteuning aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, professionalisering, en competenties van leerkrachten.

De zorgcoördinatoren zijn neutraal in hun oordeel wat betreft *bovenschoolse ondersteuning*. Iets meer dan een derde vindt dat er goede ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband wordt geboden bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Iets positiever is men over de *samenwerking met externen*, gemeten door ondersteuning vanuit de jeugdhulp. Over de samenwerking tussen het zorgadviesteam en de jeugdhulp is door iets meer dan twee derde positief gereageerd.

Wat betreft de *ondersteuning aan medewerkers* vindt de overgrote meerderheid van de zorgcoördinatoren dat er in ruime mate of zeer ruime mate ondersteuning is vanuit het zorgadviesteam. Er blijkt minder beschikbaarheid van externe ondersteuning te zijn, zoals ondersteuning vanuit het schoolbestuur of onderwijsbegeleidingsdienst.

Volgens de zorgcoördinatoren kan het beste *ondersteuning* gegeven worden *aan leerlingen* met dyslexie, zo blijkt uit de resultaten. Ondersteuning aan leerlingen met sociaal-

emotionele problemen kan volgens drie kwart van de zorgcoördinatoren ook in ruime of zeer ruime mate geboden worden. Hoewel de overgrote meerderheid vindt dat er in ruime mate ondersteuning geboden kan worden aan leerlingen met adhd, is dit voor agressief gedrag niet het geval. Een derde is van mening dat er geen ondersteuning aan leerlingen met een visuele beperking gegeven kan worden, en bijna alle zorgcoördinatoren geven aan dat er geen ondersteuning geboden kan worden aan leerlingen met een ernstige verstandelijke beperking. De zorgcoördinatoren vinden dat het ze redelijk goed lukt om tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen, en bijna negentig procent vindt dat leerlingen met ondersteuningsbehoeften op hun plek zijn bij hen op school.

Over de *professionalisering* zijn de zorgcoördinatoren neutraal. Driekwart van hen vindt dat er gerichte scholing is op het gebied van passend onderwijs. Ook over de tijd als zorgcoördinator is men neutraal, waarbij bijna twee derde aangeeft voldoende tijd te hebben om docenten te adviseren in het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Slechts een klein deel van de zorgcoördinatoren vindt dat er voldoende tijd is om lessen van docenten te bezoeken.

De *competenties* van docenten in het omgaan met ouders worden door de zorgcoördinatoren het meest positief beoordeeld. Binnen de pedagogisch- didactische competenties wordt het rustig blijven in stresssituaties positief beoordeeld. Minder positief is men over het beoordelen van leerstof die de ontwikkeling van leerlingen met ondersteuningsbehoeften ondersteunt in de ontwikkeling. Over de scholingsbereidheid van docenten zijn de zorgcoördinatoren gematigd positief. Niet zo positief beoordeeld zijn de competenties op het gebied van planmatig handelen. Volgens de zorgcoördinatoren is slechts een beperkt deel van het team in staat om planmatig te handelen.

Net als in het basisonderwijs is er een sterke onderlinge samenhang tussen de vier schalen die de inschatting van competenties van de docenten door de zorgcoördinatoren betreffen. Daarnaast is er een significante samenhang tussen het professionaliseringsbeleid van de school en de door de zorgcoördinatoren gemaakte inschatting van de competenties van docenten. Verder zijn er significante verbanden tussen de scholingsbereidheid van docenten en de inschatting van de pedagogisch-didactische competenties en de competenties in planmatig werken. Er is een veel sterkere samenhang dan in het basisonderwijs tussen de inschatting van de pedagogisch-didactische competenties en de scholingsbereidheid van de docenten enerzijds en de mate waarin het volgens de zorgcoördinatoren op school lukt om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen anderzijds. Deze samenhang is veel duidelijker dan in het basisonderwijs.

12. Leerlingenkenmerken en toetsresultaten voortgezet onderwijs

12.1 Inleiding

In de volgende paragrafen presenteren we achtereenvolgens informatie over achtergrondkenmerken van de leerlingen (paragraaf 12.2) en toetsresultaten (paragraaf 12.3).

12.2 Leerlingenkenmerken en extra ondersteuningsbehoeften

Er zijn leerlinggegevens verkregen van 4203 leerlingen, verdeeld over 48 scholen. Tabel 12-1 toont de belangrijkste gegevens. De leerlingen zijn nagenoeg gelijk verdeeld over leerjaar 1 en leerjaar 3. Rond drie vijfde (58%) volgt een stroom in het vmbo en 39 procent volgt havo, vwo of een combinatie daarvan. Een klein percentage (2%) zit in een combinatie van vmbo en havo en een groep van vergelijkbare omvang zit in een brede combinatie van vmbo, havo en vwo. Eén op de negen (11%) heeft een lwoo-indicatie.

Tabel 12-1 Achtergrondkenmerken van de leerlingen (n=4203)

		N	%
Geslacht	Jongen	2027	48
	Meisje	2077	49
	onbekend	99	2
Leerjaar	1	2143	51
	3	2060	49
Niveau	vmbo-bl	377	9
	vmbo-kl	406	10
	vmbo-bl/-kl	171	4
	vmbo-gl	37	1
	vmbo-tl	1053	25
	vmbo-gl/-tl	230	6
	vmbo-breed	114	3
	vmbo-tl/havo	62	2
	vmbo-tl/havo/vwo	86	2
	havo	621	15
	havo/vwo	347	8
			644
	gymnasium	55	1
lwoo-indicatie	ja	468	11

Extra ondersteuningsbehoeften

De mentoren is verzocht een zorgprofiel in te vullen voor iedere leerling in de mentorklas die extra ondersteuningsbehoeften heeft. Vóór de start van het invullen is gevraagd hoeveel zorgprofielen de mentor zou invullen. Bij de helft van de leerlingen heeft de mentor geen zorgprofielen ingevuld (47%) of aangegeven dat er geen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de mentorklas zitten. Bij 8 procent is het aantal ingevulde profielen kleiner dan vooraf aangegeven. Al met al is 1951 leerlingen bekend of zij volgens de mentor extra ondersteuningsbehoeften hebben. Bij 377 leerlingen (19%) is dat het geval. De informatie over ondersteuningsbehoeften is gekoppeld aan de achtergrondgegevens van de leerlingen.

Evenals in het basisonderwijs, zijn jongens oververtegenwoordigd onder de groep die volgens de mentor extra ondersteuningsbehoeften heeft. Daarnaast is, zoals mocht worden verwacht, het percentage leerlingen in vmbo b/k, vmbo breed en vmbo g/t aanzienlijk hoger dan in havo of vwo. Van de leerlingen met lwoo-indicatie heeft volgens de mentor 37 procent extra ondersteuningsbehoeften, bij de leerlingen zonder lwoo-indicatie is dat het geval bij 16 procent (tabel 12-2).

Tabel 12-2 Extra ondersteuningsbehoeften; percentages (n=1811-1908)

		extra ondersteuningsbehoeften	Chi ²	p
Geslacht	Jongen	23	28.7	<.001
	Meisje	13		
Schooltype/niveau	vmbo b/k of vmbo breed	24	28.9	<.001
	vmbo g/t	21		
	vmbo tl/havo/vwo	12		
	havo	13		
	havo/vwo	14		
	vwo	13		
Leerjaar	1	18		n.s.
	3	17		
Lwoo-indicatie	ja	37	46.3	.001
	nee	16		

12.3 Toetsresultaten

Bij de werving van scholen voor het onderzoek is ernaar gestreefd alleen scholen in het onderzoek te betrekken waar gebruik wordt gemaakt van het Cito Volgstelsel voortgezet onderwijs voor vmbo, havo en vwo. Daardoor zouden resultaten van gestandaardiseerde

toetsen kunnen worden verzameld en geanalyseerd. Uiteindelijk bleek het aantal leerlingen waarvan toetsresultaten konden worden verkregen echter relatief beperkt.⁹

Tabel 12-2 en 12-3 tonen de toetsresultaten van de leerlingen in respectievelijk het eerste en derde leerjaar. In beide leerjaren zijn leesvaardigheid Nederlands en Engels, woordenschat Nederlands, rekenen en wiskunde getoetst. In het eerste leerjaar is daarnaast woordenschat Engels getoetst en in het derde leerjaar is taalverzorging getoetst.

Tabel 12-2 Toetsresultaten – eerste leerjaar

	aantal	minimum	maximum	gemiddeld	std. dev.
Leesvaardigheid Nederlands	857	89.4	195.6	137.9	16.9
Woordenschat Nederlands	856	98.4	193.6	146.5	16.2
Leesvaardigheid Engels	831	104.1	211.3	144.9	20.7
Woordenschat Engels	831	107.2	279.4	162.1	28.7
Rekenvaardigheid	858	86.8	206.4	142.0	21.3
Wiskunde	787	64.7	175.7	120.5	16.3

Tabel 12-3 Toetsresultaten – derde leerjaar

	aantal	minimum	maximum	gemiddeld	std. dev.
Leesvaardigheid Nederlands	630	166.1	327.9	248.0	23.3
Woordenschat Nederlands	583	164.6	329.6	255.7	23.6
Leesvaardigheid Engels	627	170.9	375.6	256.4	36.3
Taalverzorging	625	172.0	355.0	241.8	25.4
Rekenvaardigheid	629	161.1	348.4	247.1	30.0
Wiskunde	629	152.7	269.0	205.8	17.3

In de derde onderzoeksvraag wordt het verschil in toetsresultaten tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften aan de orde gesteld. In tabel 12-4 worden deze verschillen gepresenteerd, evenals de resultaten van de toetsing op significantie. In het eerste leerjaar liggen de gemiddelde toetsscores bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften significant lager dan bij de overige leerlingen bij leesvaardigheid Nederlands, rekenvaardigheid en wiskunde. In het derde leerjaar liggen de gemiddelde scores bij alle zes toetsen significant lager bij de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

⁹ Met toestemming van scholen en ouders heeft een medewerker van KBA Nijmegen bij het Cito de koppeling gemaakt tussen de aan het onderzoek deelnemende scholen en klassen en de daar opgeslagen toetsresultaten. Daar bleek dat van een deel van de scholen geen toetsresultaten beschikbaar waren.

Tabel 12-4 Toetsresultaten van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften; gemiddelde vaardigheidsscores en resultaten van variantieanalyses

	zonder extra ondersteuningsbehoeften		met extra ondersteuningsbehoeften		F	p
	gem.	std.dev.	gem.	std.dev.		
Leerjaar 1						
Leesvaardigheid Nederlands	143.3	16.3	135.1	18.3	8.3	<.005
Woordenschat Nederlands	150.8	14.9	146.7	19.2	2.4	n.s.
Leesvaardigheid Engels	151.2	20.5	145.8	21.2	2.3	n.s.
Woordenschat Engels	169.1	28.5	165.1	29.1	0.7	n.s.
Rekenvaardigheid	147.7	22.7	133.9	19.7	13.0	<.001
Wiskunde	126.9	16.1	116.2	15.1	14.4	<.001
Leerjaar 3						
Leesvaardigheid Nederlands	253.8	22.2	238.9	18.2	21.7	<.001
Woordenschat Nederlands	260.5	23.6	252.8	21.8	4.2	<.05
Leesvaardigheid Engels	255.4	36.9	240.0	31.0	8.3	<.005
Taalverzorging	256.0	31.7	241.4	21.3	10.8	<.001
Rekenvaardigheid	247.4	29.1	226.3	18.0	27.4	<.001
Wiskunde	210.5	18.3	202.3	11.3	10.6	<.001

*Leerjaar 1: 40 leerlingen met en 261 leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften;
 Leerjaar 3: 59 leerlingen met en 185 leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften.*

Het schooltype/niveau is in deze analyse buiten beschouwing gelaten. Doordat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften sterker zijn vertegenwoordigd in de lagere niveaus, ligt het voor de hand dat zij gemiddeld lager scoren. Daarom is vervolgens een vergelijkbare analyse uitgevoerd voor enkele geselecteerde combinaties van schooltypen/niveaus en leerjaren. Daarbij speelt het probleem dat de groep leerlingen waarvan bekend is dat zij extra ondersteuningsbehoeften hebben, klein is in de geselecteerde combinaties. In leerjaar 1 levert toetsing van verschillen tussen leerlingen in het vmbo (k/b en g/t samen) geen significante verschillen op tussen leerlingen met (n=24) en leerlingen zonder (n=88) extra ondersteuningsbehoeften. In havo/vwo scoren leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het eerste leerjaar (n=16) significant lager dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften (n=173) bij rekenvaardigheid (met gemiddelde scores van respectievelijk 150.4 en 159.3) (F=5.1; p<.05) en bijna significant bij leesvaardigheid Nederlands (respectievelijk 143.9 en 150.7 gemiddeld) en wiskunde (127.1 en 133.6). In leerjaar 3 is er bij vmbo (n=56 met en 114 zonder extra ondersteuningsbehoeften) een significant verschil bij taalverzorging (gem.=224.7 en 232.8; F=8.1, p<.005) en een bijna significant verschil bij leesvaardigheid Nederlands (237.7 en 243.2). Bij havo/vwo is het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te klein.

13. Zorgprofiel voortgezet onderwijs

13.1 Inleiding

De mentoren is gevraagd om voor de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun klas een zorgprofiel in te vullen. Het gaat 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.

We gaan achtereenvolgens in op de problematiek en/of beperkingen (paragraaf 13.2), de beschikbare ondersteuning (paragraaf 13.3), de mate waarin de leerling als belastend wordt ervaren (paragraaf 13.4) en de communicatie met de ouders (paragraaf 13.5). vervolgens worden samenhangen besproken in paragraaf 13.6.

13.2 Problematiek en beperkingen

Het eerste onderdeel van het zorgprofiel bestaat uit een lijst met 31 typen problematiek en beperkingen. Een aantal van deze items kan worden geclusterd. Tabel 11-2 geeft een overzicht van de antwoorden op de afzonderlijke items, waarbij tevens de clustering is aangegeven.

Er zijn zorgprofielen ingevuld voor 389 leerlingen. Deze leerlingen zijn verdeeld over 107 klassen en 45 vestigingen voor VO. De leerlingen zitten in leerjaar 1 of leerjaar 3 (respectievelijk 200 en 189 leerlingen). Het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften per klas varieert van 1 tot 24. Volgens een docent is er bij één van de leerlingen geen sprake van problemen, maar is deze leerling veel afwezig wegens een chronische ziekte. Bij 32 leerlingen (8%) is er sprake van één type probleem, en bij de overige 91% is er sprake van meer problemen of beperkingen.

In tabel 13-1 is te zien in welke mate de problemen of beperkingen bij de leerlingen voorkomen volgens de docent. De uitkomsten geven aan dat in de categorie externaliserend probleemgedrag sterk storend gedrag en overactief, impulsief gedrag het meest voorkomen. Daar waar docenten vinden dat er sprake is van internaliserend probleemgedrag, geeft men aan dat ongeveer 20% van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften gebrek aan zelfvertrouwen en/of een negatief zelfbeeld heeft

Leerlingen met een lichamelijke beperking komen weinig voor in het VO; er is bij respectievelijk zeven en zes procent van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld sprake van een motorische beperking of overige fysieke beperking. Gebrek aan concentratie wordt in behoorlijke en ernstige mate gezien bij 40% van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld. Bij ongeveer 25% geeft de mentor aan dat er in lichte tot ernstige mate sprake is van een achterstand in taal/lezen. Hetzelfde geldt voor dyslexie (tabel 13-2). Er zijn geen leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld waarbij sprake is van het Syndroom van Down en tevens blijkt dat er nauwelijks sprake is van leerlingen met een ernstige verstandelijke beperking. Autisme en verwante stoornissen komen in lichte tot ernstige mate voor bij 32% van de leerlingen voor wie het zorgprofiel is ingevuld.

Tabel 13-1 Problematiek of beperkingen, volgens inschatting van de docent – percentages van alle ingevulde zorgprofielen (n= 389)

	niet	in lichte mate	in behoorlijke mate	in ernstige mate
Externaliserend probleemgedrag				
ADHD (stoornis in de aandacht; overactief gedrag)	78	5	12	5
Opstandig of antisociaal gedrag (ODD)	93	3	3	1
Agressief tegenover klasgenoten	88	8	3	1
Bizar gedrag, of gedrag dat niet past bij de leeftijd	80	8.5	7.5	4
Sterk storend voor anderen	71	11	14	4
Overactief, impulsief gedrag	73	9	11	6
Internaliserend probleemgedrag				
Angstig, neerslachtig, depressief	82	8	6	4
Teruggetrokken, komt niet tot contact met anderen	76	11	9	4
Gebrek aan zelfvertrouwen, negatief beeld van zichzelf	68	13	13	6
Faalangstig	76	9	11	4
Gebrek aan weerbaarheid	76	11	10	3
Lichamelijke beperking				
Visuele handicap (blind of slechtziend)	98.5	1.5	0.5	--
Auditieve handicap (doof of slechthorend)	98	0.5	1	0.5
Motorische handicap (belemmering van beweging)	93	4	1	2
Overige fysieke beperking (bijv. chronische ziekte, epilepsie, astma)	94	1	3	2
Problematische werkhouding				
Gebrek aan motivatie, inzet	60	15	17	8
Gebrek aan concentratie	44	16	25	15
Leerachterstand				
Achterstand in taal/lezen (resp. voorbereidend taal/lezen)	74	14	10	2
Achterstand in rekenen (resp. voorbereidend rekenen)	82	8	7	3
Algehele vertraagde ontwikkeling	88.5	6	5	0.5

Tabel 13-2 Problematiek of beperkingen, volgens inschatting van de docent – percentages van alle ingevulde zorgprofielen (n= 389)

	niet	in lichte mate	in behoorlijke mate	in ernstige mate
Niet geclusterde items				
Dyslexie	75	5	14	6
Dyscalculie	97	1.5	1	0.5
Spraak/taalstoornis (vertraagde/verstoorde taalontwikkeling)	92	3.5	4	0.5
(Zeer) moeilijk lerend (verstandelijke beperking, zwakbegaafd)	98	1	0.5	0.5
Downsyndroom	100	--	--	--
Autisme en verwante stoornissen	68	8	16	8
Overige psychiatrische stoornissen	91.5	2	4.5	2
Hoogbegaafdheid	94.5	3	1	1.5

Tabel 13-3 laat per categorie zien voor hoeveel leerlingen er volgens de mentor sprake is van de desbetreffende problematiek.

Tabel 13-3 Type problematiek of beperkingen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, volgens inschatting van de docent – percentages van alle ingevulde zorgprofielen (n=389)

	N	%
Externaliserende problematiek	204	52
Internaliserende problematiek	216	56
Lichamelijke beperking	54	14
Problematische werkhouding	237	61
Leerachterstand	120	31
Dyslexie	100	26
Dyscalculie	13	3
Spraak/taalstoornis (vertraagde/verstoorde taalontwikkeling)	31	8
(Zeer) moeilijk lerend (verstandelijke beperking, zwakbegaafd)	8	2
Downsyndroom	--	--
Autisme en verwante stoornissen	124	32
Overige psychiatrische stoornissen	34	9
Hoogbegaafdheid	21	5

Een problematische werkhouding komt het meest voor (61%) en bij iets meer dan de helft van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld, is er sprake van externaliserende problematiek (52%) en/of internaliserende problematiek (56%). Bij een derde van de leerlingen is een leerachterstand gerapporteerd en ook autisme en verwante stoornissen komen bij ongeveer een derde van de leerlingen met een ingevuld zorgprofiel voor.

13.3 Interne en externe ondersteuning van de leerling

Van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld, krijgt 55% individuele coaching/ begeleiding door een lid van het schoolteam (i.v.m. gedragsproblemen), voor 52% is een ontwikkelingsperspectief opgesteld en iets meer dan een derde krijgt individuele leerhulp/remedial teaching van een lid van het schoolteam (i.v.m. leerproblemen) (zie tabel 13-4). Een eigen leerlijn komt volgens docenten maar bij 17% van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld voor.

Tabel 13-4 Ondersteuning van de leerling (intern) (n= 389); percentages

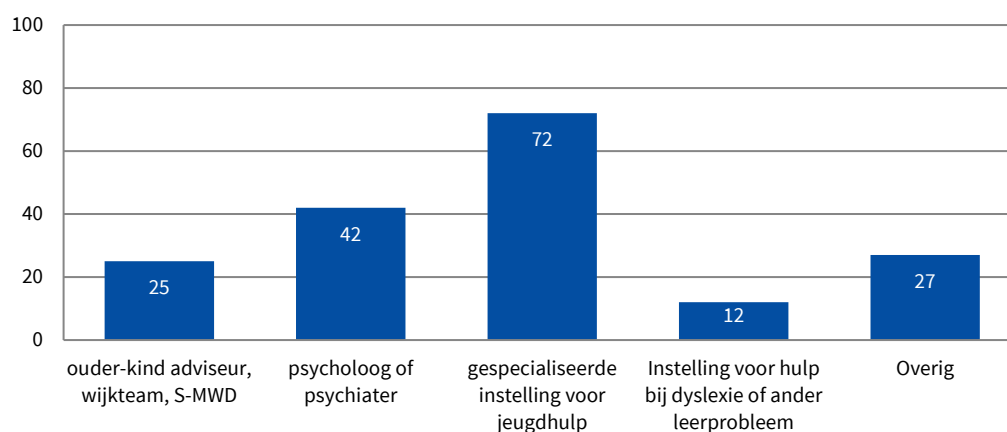
	ja	nee	weet ik niet
Voor de leerling is een ontwikkelingsperspectief opgesteld	52	40	8
De leerling volgt een eigen leerlijn	17	82	1
De leerling krijgt individuele leerhulp / remedial teaching van een lid van het schoolteam (i.v.m. leerproblemen)	33.5	67	0.5
De leerling krijgt individuele coaching / begeleiding van een lid van het schoolteam (i.v.m. gedragsproblemen)	55	44.5	0.5
De leerling volgt (gedeeltelijk) onderwijs in een speciale hulpklas binnen de school (of een schoolinterne time-out-voorziening)	20	80	--
De leerling maakt gebruik van speciale aanpassingen van of in het schoolgebouw of klaslokaal	17	83	--
De leerling krijgt binnen schooltijd speciale medische ondersteuning	4	95	1

Het percentage leerlingen met ambulante begeleiding vanuit het speciaal (basis)onderwijs is beperkt; dit komt bij 6% van de leerlingen voor. Ambulante begeleiding vanuit het samenwerkingsverband komt vaker voor: 21%. Opvallend is dat voor 33% van de leerlingen met een zorgprofiel is aangegeven dat het onbekend is of de school voor deze leerlingen extra geld ontvangt van het samenwerkingsverband. Ondersteuning door externe hulpverlening komt het meeste voor, bij 36% van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld (zie tabel 13-5). Externe ondersteuning wordt het meest gegeven door een gespecialiseerde instelling voor jeugdhulp (72%). Ondersteuning door een psycholoog of psychiater komt voor bij 40 procent van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld (zie figuur 13-1). De meerderheid van de mentoren geeft aan de desbetreffende leerling voldoende te kunnen bieden (67%). Bijna drie kwart voelt zich voldoende toegerust om de desbetreffende leerling onderwijs te geven, en bijna 70% vindt dat de leerling goed op zijn/haar plek is in de klas van deze docent. Zie tabel 13-6 voor de volledige uitkomsten.

Tabel 13-5 Ondersteuning van de leerling (extern) (n=389)

	ja	nee	weet ik niet
De leerling krijgt (ambulante) begeleiding vanuit het speciaal (basis)onderwijs	6	93	1
De leerling krijgt (ambulante) begeleiding vanuit het samenwerkingsverband (bijv., door een consulent of begeleider passend onderwijs)	21	76	3
De school ontvangt voor deze leerling extra geld van het samenwerkingsverband	15	52	33
De leerling volgt (gedeeltelijk) onderwijs in een speciale groep of voorziening buiten de school	4	92	4
De leerling wordt begeleid door een externe hulpverlener	36	58	6

Figuur 13-1 Externe ondersteuning van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften; percentages



Tabel 13-6 Mate waarin de leerkracht ondersteuning kan bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (n=389)

	beslist onwaar	onwaar	neutraal	waar	beslist waar	gem.	sd
Ik kan deze leerling in mijn klas voldoende bieden	1	18	14	57	10	3.56	0.9
Ik voel mij voldoende toegerust om deze leerling onderwijs te geven	1	10	16	62	11	3.72	0.8
Ik word voldoende ondersteund bij het onderwijs aan deze leerling	1	10	21	58	10	3.65	0.8
Het lukt me om de ondersteuning aan deze leerling in te passen in mijn onderwijs	2	15	19	56	8	3.52	0.9
Deze leerling is in mijn klas goed op zijn/haar plek	3	12	16	57	12	3.65	0.9

13.4 Mate waarin de leerling als belastend wordt ervaren

Ook is de mentoren gevraagd aan te geven in welke mate ze de desbetreffende leerling belastend vinden. Hierbij geeft iets meer dan de helft aan dat de leerling veel of heel veel extra aandacht nodig heeft van de docent. Ongeveer een derde van de mentoren vindt de leerling belastend voor zichzelf en voor de rest van de klas (zie tabel 13-7).

Tabel 13-7 Mate waarin de leerling belastend is voor de docent (n=389); percentages, gemiddelden (gem.) en standaarddeviaties (sd)

	niet	weinig	niet weinig en niet veel	veel	heel veel	gem.	sd
Hoeveel extra steun / aandacht heeft deze leerling van u nodig?	1	12	34	40	13	3.52	0.9
Hoe belastend vindt u deze leerling voor uzelf als docent?	15	15	35	26	9	3.00	1.2
Hoe belastend vindt u deze leerling voor de rest van de klas?	25	17	28	23	7	2.69	1.2

13.5 Communicatie met ouders

Een gemiddelde van 3.90 (SD= 0.90) op de items over de communicatie met ouders van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften geeft aan dat docenten hier doorgaans tevreden over zijn. Ongeveer 80% vindt dat er met de ouders goed overleg mogelijk is over de aanpak op school en thuis, en ongeveer 70% van de docenten vindt dat zij en de ouders dezelfde kijk hebben op het probleem van de leerling. De meerderheid van de mentoren die het zorgprofiel hebben ingevuld, 61 procent, vindt dat ouders de leerling thuis goede begeleiding geven; slechts een klein percentage (14%) vindt dat dit niet het geval is (tabel 13-8).

Tabel 13-8 Communicatie met ouders (n=389); percentages, gemiddelden (gem.) en standaarddeviaties (sd)

	beslist onwaar	onwaar	neutraal	waar	beslist waar	weet niet	gem.	sd
Met de ouders van deze leerling is goed overleg mogelijk over de aanpak op school en thuis	1	7	10	47	34	1	4.07	0.9
De ouders en ik hebben dezelfde kijk op het probleem van deze leerling	2	11	16	46	24	1	3.79	1.0
De ouders van deze leerling bieden hun kind thuis goede begeleiding	3	11	19	38	23	6	3.69	1.0
De communicatie met de ouders over hun kind is goed	2	6	13	50	28	1	3.97	0.9

13.6 Samenvatting

De mentoren is verzocht voor de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun klas een zorgprofiel in te vullen. Het gaat 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.

De overgrote meerderheid van de mentoren vindt dat er bij de leerlingen voor wie het zorgprofiel is ingevuld sprake is van meerdere problemen of beperkingen (91%). Op basis van de uitkomsten blijkt dat drie typen problematiek het meest voorkomen onder de leerlingen: 1) problematische werkhouding (waaronder gebrek aan concentratie), 2) internaliserende problematiek (waaronder gebrek aan zelfvertrouwen en negatief zelfbeeld), 3) externaliserende problematiek (waaronder sterk storend, overactief en impulsief gedrag). Er zijn ook verschillende typen problematiek of beperkingen die nauwelijks voorkomen: 1) Down syndroom, 2) (zeer) moeilijk lerend, 3) dyscalculie.

Als interne ondersteuning voor deze leerlingen komt individuele coaching het meest voor. Ongeveer de helft van de leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld, krijgt individuele coaching als ondersteuning. Ook remedial teaching vanwege leerproblemen wordt veel gegeven. Bijna twee vijfde van de leerlingen krijgt externe hulpverlening, wat het vaakst wordt gegeven door een gespecialiseerde instelling voor jeugdhulp.

Ongeveer drie kwart van de mentoren vindt dat zij voldoende toegerust zijn om onderwijs te geven aan de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Bovendien vinden ze dat de leerling op zijn/haar plek is bij hem/haar in de klas. Daarentegen vindt een derde van de mentoren dat de leerling belastend is voor de klas en voor de mentor zelf. Over de communicatie met ouders is het merendeel van de mentoren tevreden. Men geeft aan dat er goed overleg is met ouders en het merendeel is het samen eens over de gehanteerde aanpak.

14. Leerlingenvragenlijst voortgezet onderwijs

14.1 Inleiding

Zoals eerder is aangegeven, is bij leerlingen in de eerste en derde klas van het voortgezet onderwijs een vragenlijst afgenomen. Informatie over de instrumentontwikkeling is te vinden in hoofdstuk 3. In dit hoofdstuk staat beschreven hoe de afname is verlopen, en hoeveel scholen, klassen en leerlingen hebben deelgenomen aan dit onderdeel van het onderzoek. Vervolgens worden de uitgevoerde analyses en de resultaten beschreven.

14.2 Afname van de vragenlijst

In totaal hebben 3421 leerlingen in het voortgezet onderwijs de vragenlijst ingevuld. Deze leerlingen waren afkomstig van 40 scholen en 156 klassen. In tabel 14-1 is weergegeven hoe de verdeling van leerlingen over de klassen en scholen was.

Tabel 14-1 Aantal scholen, klassen en leerlingen

Kenmerk		Aantal
Scholen		40
Klassen (<i>N</i> = 156)	Klas 1	80
	Klas 3	76
Leerlingen (<i>N</i> = 3421)	Klas 1	1773
	Klas 3	1648

Voor elk onderdeel in de vragenlijst is een factoranalyse uitgevoerd. Dit resulteerde in drie factoranalyses: over de items die gaan over de sociaal-emotionele kenmerken, over de items met uitspraken over de mentor en over de items over extra hulp. Vervolgens zijn betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd. De resultaten van de factoranalyses en analyses op betrouwbaarheid zijn te vinden in hoofdstuk 3. De items met betrekking tot de sociaal-emotionele kenmerken vertoonden de al uit COOL⁵⁻¹⁸ bekende verdeling; de beoogde vier schalen konden worden gevormd. De factoranalyse liet voor de uitspraken over leraargedrag twee factoren zien, die gelabeld konden worden als ‘de mentor zorgt voor duidelijke regels en structuur’ en ‘de mentor legt goed uit en helpt/stimuleert je’.

In deze paragraaf staan de sociaal-emotionele kenmerken van de leerlingen, interactie met de mentor en kenmerken van het onderwijs, en extra hulp beschreven. Voor elke component worden het gemiddelde van de schaal en de items weergegeven. Het gemiddelde en opvallende resultaten worden besproken. Per item is bovendien bekeken hoe de verdeling over de antwoorden was. Een hoge score betekent dat een component in sterkere mate aanwezig was.

14.3 Cognitief zelfvertrouwen en taakmotivatie

Leerlingen hebben over het algemeen een goed cognitief zelfvertrouwen, zoals te zien is in tabel 14-2. Per item is bovendien bekeken hoe de verdeling over de antwoorden was. Bijna 70 procent van de leerlingen zegt dat zij bijna alles op school kunnen als zij blijven proberen. Nog geen 8 procent van de leerlingen geeft aan dat zij de moeilijkste opdrachten niet kunnen maken als zij hun best doen. Meer dan de helft van de leerlingen geeft aan dat de stelling dat hij zeker weet dat zelfs de moeilijkste taken hem wel lukken, soms wel en soms niet klopt.

Tabel 14-2 Gemiddeld cognitief zelfvertrouwen van leerlingen

Schaal en item	Gemiddelde (1 = klopt helemaal niet; 5 = klopt helemaal)	Standaarddeviatie
Cognitief zelfvertrouwen (N = 3396)	3.60	0.59
Ik weet zeker dat dit jaar alles op school me wel zal lukken	3.69	0.87
Ik kan op school zelfs de moeilijkste opdrachten maken als ik mijn best doe	3.50	0.82
Ik kan bijna alles op school, als ik het maar blijf proberen	3.79	0.77
Ik kan ook moeilijke dingen op school wel leren	3.76	0.77
Ik weet zeker dat op school zelfs de moeilijkste taken me wel lukken	3.29	0.80

In tabel 14-3 is te zien dat leerlingen over het algemeen een goede taakmotivatie hebben. 70 procent van de leerlingen is erg tevreden als zij op school iets hebben geleerd dat zij begrijpen en vinden het fijn wanneer zij op school iets hebben geleerd dat zij belangrijk vinden. Meer dan de helft van de leerlingen geeft aan dat zij soms tot helemaal nooit extra hun best doen als zij op school iets niet meteen snappen.

Tabel 14-3 Gemiddelde taakmotivatie

Schaal en item	Gemiddelde 1 = klopt helemaal niet; 5 = klopt helemaal)	Standaarddeviatie
Taakmotivatie (N = 3373)	3.86	0.59
Ik ben tevreden als ik op school iets heb geleerd dat ik begrijp	4.14	0.68
Ik vind het fijn wanneer ik op school iets heb geleerd dat ik belangrijk vind	4.14	0.70
Als ik op school iets niet meteen snap, ga ik er juist extra mijn best voor doen	3.47	0.86
Ik vind het fijn wanneer ik op school iets nieuws heb geleerd	3.70	0.78

14.4 Welbevinden

In tabel 14-4 is te zien dat leerlingen over het algemeen een goede relatie met de mentor hebben. Leerlingen verschillen bij de losse items nogal van mening (zoals te zien is aan de hoge standaarddeviatie). Hun welbevinden in relatie met de mentor is het laagst in de mate waarin de mentor weet hoe de leerling zich voelt. Meer dan de helft van de leerlingen geeft aan dat deze stelling soms tot helemaal niet klopt. Een ruime meerderheid, 70 procent van de leerlingen, voelt zich op zijn gemak bij de mentor.

Tabel 14-4 Gemiddeld welbevinden in relatie met de mentor

Schaal en item	Gemiddelde (1 = klopt helemaal niet; 5 = klopt helemaal)	Standaarddeviatie
Welbevinden in relatie met de mentor (N = 3392)	3.72	0.79
De mentor weet meestal hoe ik me voel	3.31	0.97
Ik kan met de mentor over problemen praten	3.91	0.99
Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met de mentor over praten	3.72	1.03
Ik voel me bij de mentor op mijn gemak	3.87	0.90
De mentor begrijpt mij	3.69	0.91
Ik heb een goed contact met de mentor	3.63	0.92
Ik zou liever een andere mentor hebben ^a	3.92	1.09

^a In de vragenlijst stond 'een' in plaats van 'geen'. De antwoorden op dit item zijn omgescoord ten behoeve van de analyses.

In tabel 14-5 is het gemiddeld welbevinden in relatie tot medeleerlingen en de gemiddelden voor de individuele items te vinden.

Tabel 14-5 Gemiddeld welbevinden in relatie met medeleerlingen

Schaal en item	Gemiddelde (1 = klopt helemaal niet; 5 = klopt helemaal)	Standaarddeviatie
Welbevinden in relatie met medeleerlingen (N = 3388)	4.02	0.71
Ik heb veel contact met mijn klasgenoten	4.09	0.86
Ik zou liever niet in een andere klas zitten ^a	3.90	1.09
Wij hebben een leuke klas	3.93	0.95
Ik kan goed met mijn klasgenoten overweg	3.95	0.82
In mijn klas voel ik mij bijna nooit alleen ^b	4.22	0.95
Ik vind het leuk om met de kinderen in mijn klas om te gaan	4.03	0.85

^a In de vragenlijst was het woord 'niet' weggelaten. De antwoorden op dit item zijn omgescoord ten behoeve van de analyses.

^b In de vragenlijst stond 'soms' in plaats van 'bijna nooit'. De antwoorden op dit item zijn omgescoord ten behoeve van de analyses.

Leerlingen hebben over het algemeen een hoog welbevinden in relatie met medeleerlingen. De mening van leerlingen of zij wel of niet liever in een andere klas zouden zitten, loopt sterk uiteen, zoals te zien is aan de hoge spreiding. Ongeveer driekwart van de leerlingen heeft veel contact met klasgenoten en kan goed met klasgenoten overweg. Nog geen 20 procent van de leerlingen voelt zich soms tot helemaal nooit alleen in de klas.

14.5 Handelen van de mentor

Leerlingen geven aan dat bepaalde kenmerken van het onderwijs vaak bij de mentor aanwezig zijn, zoals te zien is in tabel 14-6. Volgens ongeveer driekwart van de leerlingen maakt de mentor duidelijke afspraken met de klas hoe zij zich moeten gedragen in de les, vertelt de mentor wat je kunt gaan doen als je eerder klaar bent, en zorgt de mentor ervoor dat leerlingen elkaar niet pesten. Bijna de helft van de leerlingen geeft aan dat de mentor soms tot helemaal nooit plaatjes, filmpjes of voorwerpen gebruikt om iets uit te leggen. De ervaring van leerlingen loopt hierbij wel sterk uiteen.

Tabel 14-6 Gemiddelde kenmerken van het onderwijs

Schaal en item	Gemiddelde (1 = klopt helemaal niet; 5 = klopt helemaal)	Standaarddeviatie
De mentor zorgt voor duidelijke regels en structuur (N = 3373) <i>Onze mentor...</i>	3.81	0.62
heeft duidelijke afspraken met ons gemaakt hoe we ons gedragen in de klas	3.89	0.84
zorgt er voor dat het rustig is in de klas als we moeten werken	3.71	0.86
vertelt duidelijk wat je nodig hebt voor een les	3.80	0.87
vertelt wat je kunt gaan doen als je eerder klaar bent	3.88	0.84
zorgt er voor dat we elkaar niet pesten	3.99	0.90
vertelt duidelijk waar de les over gaat, wat we gaan leren	3.87	0.86
gebruikt ook plaatjes/filmpjes, of voorwerpen om iets uit te leggen	3.55	1.12

In tabel 14-7 is te zien dat leerlingen naar eigen zeggen gemiddeld een redelijk goede interactie hebben met de mentor. Over sommige stellingen lopen de meningen van leerlingen wel uiteen, wat blijkt uit de hoge spreiding.

Zoals verwacht geven leerlingen in uiteenlopende mate aan of zij extra hulp krijgen (Tabel 14-8). Gemiddeld krijgen leerlingen vaker geen extra hulp in of buiten de les, dan dat zij wel hulp krijgen. Meer dan veertig procent van de leerlingen krijgt soms tot vaak extra hulp in de les bij het leren. Bovendien krijgt bijna veertig procent van de leerlingen soms tot vaak extra hulp buiten de les bij het leren. Meer dan één op de tien leerlingen zou (heel) graag meer hulp op school willen bij het leren.

Tabel 14-7 Gemiddelde interactie met de mentor

Schaal en item	Gemiddelde (1 = klopt helemaal niet; 5 = klopt helemaal)	Standaarddeviatie
De mentor legt goed uit en helpt/stimuleert je (N = 3368) <i>Onze mentor...</i>	3.50	0.67
legt het mij op een andere manier uit als ik het niet direct snap	3.53	0.87
gebruikt veel voorbeelden bij het uitleggen	3.64	0.89
doet vaak voor hoe je een probleem kunt aanpakken	3.43	0.91
stelt mij veel vragen om mij te helpen nadenken	3.29	0.93
vraagt mij vaak: waarom denk je dat? leg eens uit?	3.39	1.03
zegt vaak tegen mij: ga zo door, je kunt het	3.38	1.01
helpt mij om zelf het antwoord te vinden	3.66	0.86
weet wat ik lastig vind	3.44	0.99

Tabel 14-8 Gemiddelde extra hulp die leerlingen krijgen

Schaal en item	Gemiddelde (1 = klopt helemaal niet; 5 = klopt helemaal)	Standaarddeviatie
Extra hulp (N = 3356)	2.33	0.98
Ik krijg extra hulp in de les bij het leren	2.36	1.04
Ik krijg extra hulp buiten de les bij het leren	2.31	1.22

14.6 Samenhangen

Sociaal-emotionele kenmerken en uitspraken over mentoren

In tabel 14-9 is te zien dat leerlingen die hoger scoren op cognitief zelfvertrouwen, welbevinden in relatie met de mentor en medeleerlingen en taakmotivatie in sterkere mate vinden dat de mentor zorgt voor duidelijke regels en structuur en goed uitlegt.

Tabel 14-9 Correlaties tussen sociaal-emotionele kenmerken en uitspraken over de mentor

	Cognitief zelfvertrouwen	Welbevinden in relatie met de mentor	Welbevinden in relatie met medeleerlingen	Taakmotivatie
De mentor zorgt voor duidelijke regels en structuur	.18*	.60*	.21*	.38*
De mentor legt goed uit en helpt/stimuleert je	.19*	.67*	.16*	.33*

* $p < .01$

Resultaten bij leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften

Tabel 14-10 toont de resultaten van de vergelijking van de antwoorden van leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften scoren significant lager dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van welbevinden in relatie met medeleerlingen. Ook scoren zij significant lager bij cognitief zelfvertrouwen en – zoals te verwachten – hoger bij extra hulp.

Tabel 14-10 Samengestelde variabelen in de leerlingenvragenlijst van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften; gemiddelde vaardigheidsscores en resultaten van variantieanalyses

	zonder extra ondersteuningsbehoeften		met extra ondersteuningsbehoeften		F	p
	gem.	std.dev.	gem.	std.dev.		
cognitief zelfvertrouwen	3.63	0.57	3.45	0.65	21.6	<.001
welbevinden in relatie met mentor	3.78	0.74	3.80	0.75	0.1	n.s.
welbevinden in relatie met medeleerlingen	4.09	0.66	3.82	0.80	33.7	<.001
taakmotivatie	3.87	0.58	3.82	0.63	1.9	n.s.
mentor: structuur en regels	3.89	0.55	3.87	0.59	0.2	n.s.
mentor: uitleg, hulp en stimulans	3.50	0.63	3.50	0.64	0.1	n.s.
extra hulp	2.27	0.95	2.75	0.98	60.5	<.001

14.7 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de uitkomsten weergegeven van de vragenlijst die is afgenomen bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. Leerlingen hebben over het algemeen een positief cognitief zelfvertrouwen, en ook over hun taakmotivatie zijn zij positief.

Het welbevinden met de leraar wordt positief beoordeeld. Leerlingen voelen zich op hun gemak bij de mentor. Het minst positief zijn de leerlingen over de vraag of de mentor weet hoe de leerling zich voelt. Het welbevinden met medeleerlingen wordt eveneens positief beoordeeld door de leerlingen. Drie kwart van de leerlingen heeft goed contact met de medeleerlingen. Of leerlingen in een andere klas zouden willen zitten, varieert nogal per leerling.

Leerlingen zijn positief over het handelen van de mentor. Zo zorgt de mentor er volgens de leerlingen voor dat er niet wordt gepest. Het gebruik van andere vormen om iets uit te leggen (bijv. plaatjes of filmpjes) wordt minder positief beoordeeld door de leerlingen.

Leerlingen met een hoger cognitief zelfvertrouwen en positiever welbevinden met de leraar en medeleerlingen beoordelen de mate waarin de mentor regels en structuur hanteert positiever, evenals het goed uitleggen en stimuleren van de mentor.

Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften oordelen significant minder positief over hun welbevinden in relatie met medeleerlingen en op het gebied van cognitief zelfvertrouwen dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Bij extra hulp scoren zij hoger.

15. Lesobservaties voortgezet onderwijs

15.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de observaties in het voortgezet onderwijs beschreven. We beschrijven de uitgevoerde analyses, de resultaten van de lesobservaties en de interviews die na de observaties zijn gehouden.

15.2 Lesobservaties

Met behulp van beschrijvende statistiek zijn kenmerken van klassen, docenten en leerlingen bekeken. Bovendien is voor elke competentie en per item de gemiddelde beheersing van docenten berekend. Hierbij is ook de beheersing van elke competentie voor leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften apart weergegeven.

Achtergrondinformatie klassen, docenten en leerlingen

In het voortgezet onderwijs zijn 249 observaties uitgevoerd. Deze observaties vonden plaats in 83 klassen, verdeeld over 25 scholen. Op het vmbo en havo/vwo zijn ongeveer evenveel observaties gedaan (zie tabel 15-1). De observaties vonden iets vaker in de eerste klas dan in de derde klas plaats.

Tabel 15-1 Geobserveerde klassen en lessen

Kenmerk		Aantal	Percentage
Schoolniveau vo (N = 83)	Vmbo	42	50.6
	Havo/vwo	41	49.4
Klas vo (N = 83)	Klas 1	45	54.2
	Klas 3	38	45.8
Vak vo (N = 221)	Nederlands	60	27.1
	Engels	39	17.6
	Geschiedenis	21	9.5
	Aardrijkskunde	17	7.7
	Biologie/verzorging	15	6.8
	Wiskunde	14	6.3
	Duits	12	5.4
	Frans	10	4.5
	Maatschappijleer	6	2.7
	Natuurkunde	5	2.3
	Economie	4	1.4
	Anders	16	7.2

Vooral Nederlands en Engels werden vaak gegeven door de geobserveerde docenten. Het aantal leerlingen dat aanwezig was in de klas tijdens de observaties was gemiddeld 25 ($sd = 5.35$). Het aantal leerlingen liep uiteen van 11 tot 46. Meestal was er één docent aanwezig tijdens de observaties (97.5%), maar in sommige klassen waren er twee docenten. De meeste lessen werden gegeven door een vrouw (Tabel 15-2). De geobserveerde docenten zijn van uiteenlopende leeftijden en het aantal ervaringsjaren van de docenten loopt uiteen.

Tabel 15-2 Geslacht, leeftijd en aantal jaren ervaring van de docent

Kenmerk		Aantal	Percentage
Geslacht ($N = 79$)	Man	28	35.4
	Vrouw	51	64.6
Leeftijd ($N = 77$)	Jonger dan 30 jaar	17	22.1
	30-39 jaar	14	18.2
	40-49 jaar	22	28.6
	50-59 jaar	20	26.0
	60 jaar en ouder	4	5.2
Ervaring ($N = 77$)	Minder dan 2 jaar	8	10.4
	2-5 jaar	15	19.5
	6-10 jaar	12	15.6
	11-15 jaar	12	15.6
	16-25 jaar	16	20.8
	Meer dan 25 jaar	14	18.2

Uitkomsten: competenties van docenten

In deze paragraaf zijn de resultaten van de observaties beschreven. De drie competenties van leraren worden voor de totale groep vo-docenten beschreven. Bovendien is een onderscheid gemaakt tussen leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften (respectievelijk OPP en algemeen). Bij de beschrijving van elke competentie zijn de gemiddelde scores besproken en is in een grafiek het aantal lage (<2.5), gemiddelde (2.5-5.5) en hoge scores (>5.5) weergegeven.¹⁰ Door de grafieken is de spreiding van de antwoorden duidelijker. Na de beschrijving van de algemene beheersing van de competenties zijn verschillen tussen groepen leerlingen uiteengezet. Ook hierbij is gekeken of er verschillen zijn in het beheersen van competenties voor leerlingen met en zonder specifieke ondersteuningsbehoeften tussen docenten. Bovendien zijn verschillen tussen docenten naar geslacht, leeftijd of aantal ervaringsjaren weergegeven.

¹⁰ Het gaat om gemiddelde scores, waardoor niet vastgehouden kon worden aan de begrenzingen zoals eerder gesteld (laag = 1-2; gemiddeld = 3-5; hoog = 6-7).

Beheersing van competenties

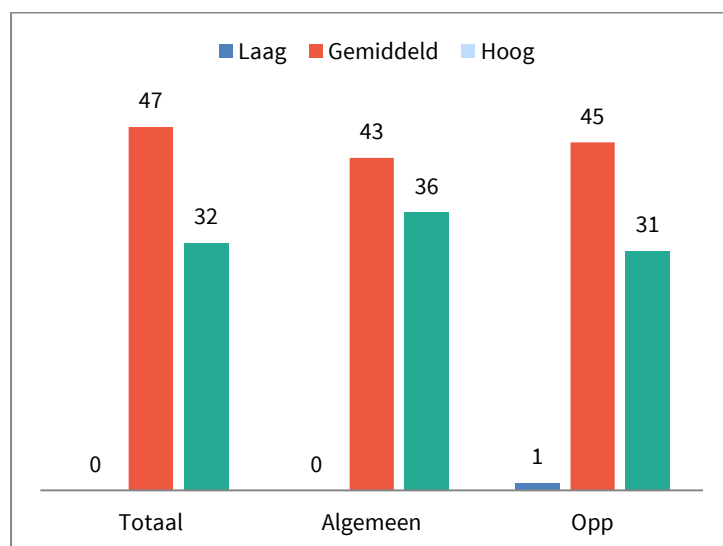
Pedagogische structuur

Over het algemeen beheersen de geobserveerde docenten de competentie 'pedagogische structuur' goed, zoals te zien is in tabel 15-3. De beheersing van de competentie voor leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften was vrijwel gelijk, maar verschilde wel significant (dit effect was echter klein). Figuur 15-1 toont dat vrijwel alleen gemiddelde of hoge scores zijn gegeven voor deze competentie. Slechts één keer kreeg een docent een lage score voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Tabel 15-3 Gemiddelde beheersing van de competentie Pedagogische structuur in het vo (op zevenpuntsschaal)

Kenmerk	Groep	Aantal	Gemiddelde (sd)
Pedagogische structuur	Totaal	79	5.21 (0.92)
	Algemeen	79	5.26 (0.93)
	OPP	77	5.14 (0.94)
Werkt met regels en past ze consequent toe		79	5.21 (1.08)
Werkt met routines		79	5.26 (1.05)
Signaleert probleemgedrag en stuurt dit bij (tijdig)		79	5.13 (1.18)
Stimuleert taakgericht gedrag		79	4.93 (1.11)
Spreekt verwachtingen voor gedrag uit		79	5.54 (0.87)

Figuur 15-1 Aantal lage, gemiddelde en hoge scores op de competentie Pedagogische structuur in het vo



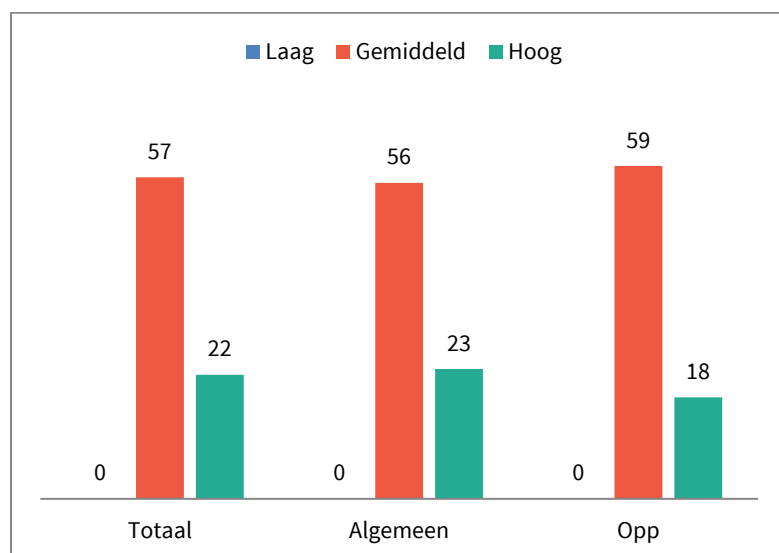
Emotionele ondersteuning

In tabel 15-4 is te vinden in hoeverre docenten de competentie ‘emotionele ondersteuning’ beheersen. Zowel voor leerlingen met als zonder extra ondersteuningsbehoeften beheersen docenten deze competentie over het algemeen eveneens goed. Het verschil in beheersing voor leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften was significant. Dit effect was gemiddeld. In figuur 15-2 is te zien hoe vaak lage, gemiddelde en hoge scores zijn gegeven. Geen van de docenten heeft een lage score gekregen.

Tabel 15-4 Gemiddelde beheersing van de competentie Emotionele ondersteuning in het vo (op zevenpuntsschaal)

Kenmerk		Aantal	Gemiddelde (sd)
Emotionele ondersteuning	Totaal	79	4.95 (0.83)
	Algemeen	79	5.06 (0.82)
	OPP	77	4.81 (0.96)
Heeft positieve interacties met leerlingen; zorgt voor een plezierig klimaat		79	4.67 (1.25)
Gaat respectvol om met de leerlingen		79	5.81 (0.95)
Zorgt ervoor dat leerlingen zich op hun gemak voelen en toont interesse		79	4.39 (1.11)
Anticipeert op de behoeftes van leerlingen		79	4.92 (1.07)

Figuur 15-2 Aantal lage, gemiddelde en hoge scores op de competentie Emotionele ondersteuning in het vo



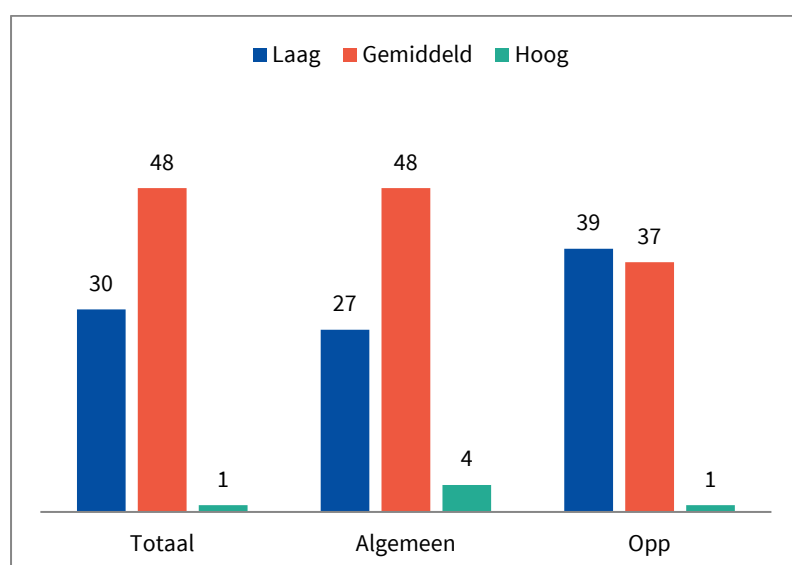
Didactiek

De gemiddelde beheersing van de competentie 'didactiek' van de geobserveerde docenten is te vinden in tabel 15-5. Docenten beheersen de competentie voor leerlingen met en zonder specifieke ondersteuningsbehoeften in laag gemiddelde mate. Het verschil in beheersing voor leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften was significant, met een gemiddelde effectgrootte. Docenten beheersen deze competentie minder goed dan de andere twee competenties. Docenten hebben nauwelijks een hoge score gekregen voor deze competentie, zoals te zien is in figuur 15-3.

Tabel 15-5 Gemiddelde beheersing van de competentie Didactiek in het vo (op zevenpuntschaal)

Kenmerk		Aantal	Gemiddelde (sd)
Didactiek	Totaal	79	2.94 (1.15)
	Algemeen	79	3.15 (1.27)
	OPP	77	2.72 (1.11)
Differentieert op verschillende niveaus		79	2.41 (1.61)
Zorgt dat elke leerling de doelen kent		79	3.39 (1.55)
Gebruikt verschillende werkvormen		79	2.90 (1.42)
Geeft feedback op taak en proces		79	3.04 (1.35)
Stimuleert zelfstandigheid en verantwoordelijkheid		79	2.95 (1.53)

Figuur 15-3 Aantal lage, gemiddelde en hoge scores op de competentie Didactiek in het vo



Verschillen tussen groepen docenten en leerlingen

Docenten zijn vaardiger in de competenties 'pedagogische structuur' en 'emotionele ondersteuning' dan in de competentie 'didactiek'. Bovendien beheersen ze de competentie 'pedagogische structuur' beter dan 'emotionele ondersteuning'.

Ondanks dat de verschillen in scores voor leerlingen met en zonder specifieke ondersteuningsbehoeften op elke competentie klein zijn, zijn de verschillen voor elke competentie significant. Dit betekent dat docenten de drie competenties beter beheersen voor leerlingen zonder specifieke ondersteuningsbehoeften.

Vrouwelijke docenten beheersen de competentie 'pedagogische structuur' significant beter dan mannelijke docenten. Dit geldt zowel voor de competenties in het algemeen, als voor leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften. Voor de andere twee competenties zijn er geen significante verschillen in de beheersing van de competentie tussen mannelijke en vrouwelijke docenten.

De leeftijd en het aantal jaren ervaring als docent hangen niet significant samen met de mate van beheersing van een van de competenties, ook niet wanneer een onderscheid wordt gemaakt tussen leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften.

15.3 Interviews

Na elke geobserveerde les hielden observatoren in principe een kort nagesprek met de docent. Dit was niet altijd mogelijk in verband met schoolroosters. In dit nagesprek werd aangegeven wat tijdens de observatie was gezien en werden de punten uit het observatie-instrument uitgelegd. Bovendien zijn enkele aanvullende vragen gesteld, namelijk:

- Was dit een representatieve les? Waarom wel / niet?
- Waar probeer je als docent op te letten bij het geven van lessen aan OPP-leerlingen?
- Hoe oordeel je zelf over de punten die ik net heb benoemd?
- Wat gaat je goed af in het lesgeven aan OPP-leerlingen, in welke competentie(s) ben je goed ontwikkeld?
- Wat vind je lastig in het lesgeven aan OPP-leerlingen?
- Bij welke competentie(s) zou je ondersteuning willen hebben? Van wie zou je die ondersteuning willen? (bijvoorbeeld van collega's, IB-er/zorgcoördinator, cursus, congres, opleiding etc.)

Het programma MAXQDA (een programma voor kwalitatieve analyses) is gebruikt voor het analyseren van de interviews. Voor elke vraag zijn trends in antwoorden bekeken en weergegeven in deze paragraaf.

Representativiteit van de geobserveerde lessen

De meerderheid van de geobserveerde docenten gaf aan dat de geobserveerde les een representatieve les was. Bij sommige lessen werd meer in groepjes gewerkt dan normaalgesproken, of nam de docent meer leerlingen apart. Maar over het algemeen was de geob-

serveerde les een afspiegeling van wat er gemiddeld plaatsvindt in een les. Wel gaven verschillende docenten aan dat het een representatieve les was voor dit tijdstip van de dag. Zo zei een docent: *“Ja, het was best rustig, maar het is ook ochtend, dus dat scheelt. Als ik een theorieles geef dan is dit de standaard opbouw. Eerst een uitleg en daarna gaan ze zelfstandig werken. De reacties van de leerlingen waren ook representatief, ook van de 3 OPP’s”*.

In andere klassen was de geobserveerde les minder representatief. Dit had uiteenlopende redenen. In sommige klassen werden de leerlingen afgeleid door de aanwezige observator. In andere klassen gebeurde iets onverwachts, zoals het wisselen van een lokaal, of het was een voorbereidende les voor een toets. Een voorbeeld: *“Nee, de leerlingen mochten vrij werken i.p.v. een les over rekenvaardigheden i.v.m. het einde van het jaar en de toets van vorige week waarbij sommige leerlingen op havo/vwo-niveau hebben gescoord. Normaal gesproken is het programma heel individueel en worden leerlingen begeleid en krijgen coaching. Daarnaast was er onrust omdat de leerlingen in een ander lokaal zaten”*.

Waar docenten op proberen te letten

Docenten letten op uiteenlopende aspecten bij het lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Vrijwel alle docenten houden rekening met deze leerlingen. Veel docenten geven leerlingen individuele aandacht met bijvoorbeeld extra uitleg, door ze extra vragen te stellen, complimenten te geven, of door langs te lopen bij leerlingen om ze aan te sporen aan het werk te gaan. Bovendien controleren veel docenten of de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften de uitleg hebben begrepen. Daarbij maken sommige docenten een onderscheid naar de problematiek: bij leerlingen met sociaal-emotionele problemen een schouderklopje, en bij leerlingen met aandachtsproblemen vaker langslopen.

Andere docenten houden tijdens de lesvoorbereiding al rekening met verschillen tussen leerlingen, door bijvoorbeeld herhaling in te bouwen of bepaalde leerlingen niet bij elkaar te laten zitten. Daarnaast wordt door sommige docenten maatwerk geleverd bij het omgaan met storend gedrag. Leerlingen met gedragsproblemen krijgen meer kansen dan andere leerlingen. Enkele docenten geven aan het lastig te vinden te differentiëren binnen de les, en sommige leerlingen daarom buiten de les één op één begeleiding te geven.

Oordeel over de observatieuitkomsten

De docenten hebben na de geobserveerde les een terugkoppeling gekregen. Hierin werden sterkere en minder sterke punten teruggekoppeld. Hierbij zijn de competenties aangehouden zoals beschreven door het SBL (interpersoonlijke, pedagogische, vakinhoudelijke en didactische, en organisatorische competentie). Daarna werd gevraagd of docenten zich herkenden in de terugkoppeling.

Het grootste deel van de docenten vond herkenbaar wat er werd teruggekoppeld. Veel docenten kwamen terug op het differentiëren tussen leerlingen. Sommigen geven aan dit erg lastig te vinden, en anderen vinden het overbodig, omdat alle leerlingen aan het einde van het jaar dezelfde stof moeten beheersen. Een van de geobserveerde docenten zegt: *“Ik*

moet zeggen bij deze klas, dat het heel veel frontaal lesgeven is: ik vertel en dat zij daarop reageren. Dat is bij deze groep want dat vinden zij fijn en ik moet zeggen, ik ook. Ze vinden het moeilijk om de stof eigen te maken als we dat op een andere manier doen. Er zijn een aantal die níet kunnen samenwerken. Het niveauverschil is best wel hoog, daarin zou je goed kunnen differentiëren eigenlijk, maar dan halen we de stof niet". In verschillende lessen werd nu minder gedifferentieerd dan normaal, omdat de observaties aan het eind van het jaar plaatsvonden en het volgens de docenten nu niet meer nodig was om te differentiëren op niveau, bijvoorbeeld: *"Ik herken mijzelf in deze feedback, normaal differentieer ik meer, maar aangezien alle leerlingen volgende week dezelfde toets maken, betrek ik nu iedereen in gelijke mate".*

Daarnaast komen verschillende docenten terug op de organisatorische competenties. Sommige docenten geven aan juist expres streng te zijn en weinig vrijheid te geven, terwijl andere docenten bewust veel vrijheid geven aan de leerlingen en weinig regels hebben. Zo gaf een van de docenten aan dat zij er bewust voor kiest om probleemgedrag te negeren. Op die manier neemt het volgens haar vanzelf af.

Sterke punten van de docent

Veel docenten geven aan vooral goed te zijn in de interpersoonlijke competentie. Zij vinden het belangrijk een goede band op te bouwen met leerlingen en proberen bijvoorbeeld alle leerlingen gelijke kansen te geven. Een van de geobserveerde docenten zegt bijvoorbeeld: *"Ze voelen zich niet als leerlingen met een handicap. Ik kijk bij een jongen met dyslexie bijvoorbeeld tijdens de toets al mee en streep aan wat hij fout heeft. Dan voelt hij zich minder onzeker. Ik speel in op de behoeftes van de leerlingen. Ook het vertrouwen over en weer is er. En de persoonlijke begeleiding gaat goed, die dus buiten de les plaatsvindt".* Sommige docenten zeggen goed te zijn in de pedagogische competentie. Enkelen benoemen de organisatorische competentie als een sterke competentie.

Wat docenten lastig vinden

Docenten gaan bij deze vraag voornamelijk in op belemmerende condities. Er worden weinig uitspraken gedaan over de beheersing van de competenties. Veel docenten geven aan tijd tekort te komen om alle leerlingen voldoende aandacht te schenken. Ook een grote groep docenten vindt de klassen te groot. Een van de docenten geeft aan: *"In het regulier VO kunnen we leerlingen niet altijd geven wat ze nodig hebben. In het PO is het misschien te realiseren, maar in het VO is het niet haalbaar met de tijd en grote klassen met verschillende lessen".* Sommige docenten vinden zichzelf met bepaalde groepen leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben handelingsverlegen. Zo zegt een docent: *"Ik ben zelf een doorpakker en daardoor zitten leerlingen die sociaal-emotioneel wat 'zachter' zijn ('overdrijvers' of 'pieperds') al sneller in mijn allergie. Ik moet mijzelf er soms aan herinneren dat deze leerlingen ook tijd en aandacht nodig hebben".*

Daarnaast geeft een groep docenten aan het lastig te vinden te differentiëren, bijvoorbeeld: *"Differentiatie op het niveau van de leerlingen. Hoe ik de stof moet aanbieden. Ik*

vind dat lastig wat betreft voorbereiding: er gaat veel tijd inzitten. In iedere klas zitten er veel verschillende leerlingen en het is lastig om het overzicht te houden”.

Gewenste ondersteuning

Een deel van de docenten geeft aan geen extra ondersteuning nodig te hebben bij het omgaan met leerlingen die extra ondersteuningsbehoeften hebben. Op verschillende scholen is de begeleiding van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften of van docenten bij de omgang met deze leerlingen goed geregeld. Op andere scholen missen docenten mogelijkheden om cursussen te volgen of speciale aandacht te geven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Een deel van de docenten die geen ondersteuning wil, zou wel extra middelen willen. Zo zegt een van hen: *“Wat betreft kennen en kunnen zit het wel goed, de valkuil zit hem meer in de middelen om het te kunnen realiseren”*. Docenten hebben verder uiteenlopende wensen voor ondersteuning. Zo willen sommige docenten beter leren differentiëren. Anderen willen meer leren over bepaalde problematiek, bijvoorbeeld over motivatie of autisme. Zo zegt een docent: *“Mijn kennis is wel sterk, maar kinderen met sociale problemen of met een moeilijke thuissituatie is lastig. Het is moeilijk in hoeverre je ze dan kunt opleiden / begeleiden met hun zorgbehoeften vanuit de thuissituatie”*. Bovendien zou een deel van de docenten willen leren om organisatorisch sterker te zijn.

15.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de uitkomsten beschreven van de lesobservaties die zijn uitgevoerd in de klas. In de beschrijving van de uitkomsten is onderscheid gemaakt tussen het beheersen van de competenties voor de algemene groep leerlingen en voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (leerlingen met een ontwikkelingsperspectief, OPP). De volgende competentiegebieden zijn geobserveerd: pedagogische structuur, emotionele ondersteuning, en didactiek.

Docenten beheersen de competentiegebieden pedagogische structuur en emotionele ondersteuning gemiddeld genomen goed. Het competentiegebied didactiek wordt gemiddeld genomen laag gescoord. Dit is in lijn met de uitkomsten van het vragenlijstonderzoek: het beheersen van competenties en het toepassen van interventies worden in VO niet al te hoog beoordeeld. Het blijkt dat docenten vaardiger zijn in de competenties ‘pedagogische structuur’ en ‘emotionele ondersteuning’ dan in de competentie ‘didactiek’. Bovendien beheersen ze de competentie ‘pedagogische structuur’ beter dan ‘emotionele ondersteuning’. Vrouwelijke docenten blijken een hogere score te hebben op de competentie pedagogische structuur. Tenslotte hangt het aantal jaren ervaring niet significant samen met de scores op de competentiegebieden.

Deel C: Verdiepende analyses en conclusies

16. Verdiepende analyses

16.1 Inleiding

In de volgende paragrafen beschrijven we de resultaten van analyses die zijn gericht op het vinden van samenhangen in de verzamelde data. Daarbij gaat het deels om samenhangen tussen variabelen binnen respondenten, bijvoorbeeld bij de leerkracht of bij de leerling, maar daarnaast wordt ook nagegaan of er samenhangen tussen variabelen op verschillende niveaus zijn. Daarbij gaat het om samenhangen tussen variabelen op schoolniveau-, leerkracht-/klasniveau en variabelen op leerlingniveau. Hierbij wordt zoveel mogelijk gebruikgemaakt van de in de eerdere hoofdstukken beschreven samengestelde variabelen.

16.2 Schoolniveau: tegemoetkomen aan ondersteuningsbehoeften

Basisonderwijs

In hoofdstuk 5 bleek dat de mate waarin de school in staat is om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen, volgens de ib'ers vooral samenhangt met de pedagogisch-didactische competenties en de scholingsbereidheid van leerkrachten en in iets mindere mate met de tijd die volgens de ib'ers beschikbaar is voor interne begeleiding (tabel 5-10).

De vraag in de ib-vragenlijst naar het tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen is vervolgens met behulp van lineaire regressieanalyse geanalyseerd, waarbij de overige in tabel 5-10 opgenomen variabelen als onafhankelijke variabelen zijn ingevoerd. Tabel 16-1 laat zien dat van deze variabelen scholingsbereidheid de beste voorspeller is van de mate waarin het de school lukt om aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen tegemoet te komen.

Tabel 16-1 Mate waarin de school volgens de ib'er tegemoet kan komen aan ondersteuningsbehoeften van leerlingen; resultaten van lineaire regressieanalyse (n=27)

	B	Standard error	Beta	R² change	T	p <
Scholingsbereidheid	.576	.192	.523	.243	3.00	.01

De volgende stap is de koppeling van een aantal schoolkenmerken aan het bestand van de ib-vragenlijst. Vervolgens is de regressieanalyse herhaald met schoolgrootte, impulsgebied, urbanisatiegraad en percentage gewichtenleerlingen als onafhankelijke variabelen. Deze bleken geen significante voorspellers van de mate waarin de school aan ondersteuningsbehoeften van leerlingen tegemoet kan komen.

Tot slot is het databestand van de ib-vragenlijst gekoppeld aan een geaggregeerd bestand van de leerkrachtvragenlijst. Er zijn data geaggregeerd bij scholen waar minimaal drie

leerkrachten de vragenlijst hebben ingevuld. Dit was het geval bij 18 basisscholen. Tabel 16-2 toont de resultaten van de analyse waarbij de drie schalen van self-efficacy, het zelfvertrouwen van leerkrachten op het gebied van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en de mate waarin zij onderwijs aan leerlingen met leer- of gedragsproblemen als uitdaging beschouwen, zijn toegevoegd aan de significante voorspeller 'scholingsbereidheid'. Uit de analyse blijkt dat de self-efficacy op het gebied van gedrag een significante toevoeging op de voorspelling vormt. Het verrassende is echter dat deze variabele een negatieve samenhang met de uitkomstmaat vertoont. Met andere woorden, in scholen waar bij leerkrachten een hoge self-efficacy is op het gebied van het omgaan met gedragsproblemen, lukt het volgens de ib'er minder goed om aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen.

Tabel 16-2 Mate waarin de school volgens de ib'er tegemoet kan komen aan ondersteuningsbehoeften van leerlingen; resultaten van lineaire regressieanalyse (n=18)¹¹

	B	Standard error	Beta	R² change	T	p <
Scholingsbereidheid	.759	.170	.751	.424	4.46	.001
Self-efficacy: Gedrag	-.678	.266	-.429	.174	-2.54	.05

In een laatste analyse zijn geaggregeerde scores van samengestelde variabelen in de regressieanalyse opgenomen die betrekking hebben op faciliteiten en ondersteuning, schoolleiding, teamoverleg en -cultuur en professionaliseringsbeleid. Deze bleken geen significante voorspellers van de mate waarin het volgens de ib'er op school lukt om aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen.

Voortgezet onderwijs

Met behulp van regressieanalyse is nagegaan welke variabelen de beste voorspellers zijn van de mate waarin de school volgens de zorgcoördinator in staat is om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen (zie tabel 16-3). In het basisonderwijs bleek scholingsbereidheid van leerkrachten de belangrijkste voorspeller te zijn (zie tabel 16-2). In het voortgezet onderwijs is dat de inschatting door de zorgcoördinator van de pedagogisch-didactische competenties van het docententeam.

Tabel 16-3 Mate waarin de school volgens de zorgcoördinator tegemoet kan komen aan ondersteuningsbehoeften van leerlingen; resultaten van lineaire regressieanalyse (n=48)

	B	Standard error	Beta	R² change	T	p <
Pedagogisch-didactische competenties	.591	.130	.558	.311	4.56	.001

¹¹ Hier is een koppeling gemaakt van de resultaten van de ib-vragenlijst en op schoolniveau geaggregeerde resultaten van de leerkrachtvragenlijst.

16.3 Samenhang lerarenvragenlijst en welbevinden van leerlingen

Basisonderwijs

Er is een koppeling gemaakt van de samengestelde variabelen in de leerlingenvragenlijst en de samengestelde variabelen in de leerkrachtvragenlijst. Deze koppeling was mogelijk bij 1083 leerlingenvragenlijsten, verdeeld over 53 groepen (575 in groep 6 en 508 in groep 8). Hierop zijn multiniveau-analyses uitgevoerd met twee niveaus: klas/leerkracht en leerling. Hierbij is nagegaan in hoeverre resultaten bij de leerlingenvragenlijst kunnen worden voorspeld door variabelen op leerkracht-/klasniveau. Achtergrondvariabelen van de leerlingen zijn niet opgenomen, aangezien dat tot verlies van bruikbare respons leidt.

Tabel 16-4 laat zien dat het welbevinden met de leerkracht, zoals door de leerling ervaren, op leerlingniveau significant samenhangt met de mate waarin de leerkracht volgens de leerling regels hanteert en structuur biedt en de mate waarin de leerkracht goed uitlegt en stimuleert. Op klasniveau bleken alleen de beschikbare faciliteiten bij taal/rekenen significant samen te hangen met het welbevinden van de leerling met de leerkracht. Daarbij gaat het om een bescheiden samenhang. Uit een analyse waarin drie niveaus worden onderscheiden, blijkt dat het schoolniveau in het nulmodel 6.3% variantie verklaart, het klas-/leerkrachtniveau 12.3% en het leerlingniveau 81.4%. Bij de analyse met twee niveaus (zie tabel) verklaart het klas-/leerkrachtniveau in het nulmodel 18.5% van de variantie in de afhankelijke variabele en het leerlingniveau 81.5%.

Tabel 16-4 Welbevinden met leerkracht; resultaten van multiniveau-analyse (1083 leerlingen in 54 groepen)

	Nulmodel		Eindmodel		T	p <
	Coëff.	Std.err.	Coëff.	Std.err.		
Fixed effecten						
Intercept	3.82	0.05	0.54	0.19		
<i>Leerlingniveau</i>						
Leerkracht: regels en structuur			0.43	0.04	10.97	.001
Leerkracht: uitleg en stimuleren			0.32	0.03	9.38	.001
<i>Klas-/leerkrachtniveau</i>						
Faciliteiten taal/rekenen			0.08	0.04	2.16	.05
Random effecten						
Variantie klas-/leerkrachtniveau	0.10	0.02	0.03	0.01		
Variantie leerlingniveau	0.42	0.02	0.30	0.01		
Deviantie						
	2231.91		1811.14			

Bij het welbevinden met medeleerlingen spelen factoren op schoolniveau geen noemenswaardige rol. In een analyse met drie niveaus verklaart het schoolniveau 0.4% van de variantie in de afhankelijke variabele. Bij de analyse waarin twee niveaus worden onderscheiden, verklaart het klas-/leerkrachtniveau 9.9% van de variantie. Er is dus een significante samenhang tussen aspecten van de klas en/of de leerkracht en het door de leerlingen ervaren welbevinden met medeleerlingen, maar de samengestelde variabelen uit de leerkrachtvragenlijst leveren geen significante bijdrage aan de verklaring hiervan. Wel hangen drie samengestelde variabelen uit de leerlingenvragenlijst significant samen met het gerapporteerde welbevinden met medeleerlingen. Leerlingen ervaren een groter welbevinden met medeleerlingen naarmate de leerkracht meer regels hanteert en meer voor structuur zorgt en naarmate zij een grotere mate van cognitief zelfvertrouwen en een grotere taakmotivatie hebben (tabel 16-5).

Tabel 16-5 Welbevinden met medeleerlingen; resultaten van multiniveau-analyse (1083 leerlingen in 54 groepen)

	Nulmodel		Eindmodel		T	p <
	Coëff.	Std.err.	Coëff.	Std.err.		
Fixed effecten						
Intercept	4.21	0.04	1.865	0.182		
<i>Leerlingniveau</i>						
Leerkracht: regels en structuur			0.288	0.039	7.38	.001
Cognitief zelfvertrouwen			0.196	0.032	6.13	.001
Taakmotivatie			0.101	0.035	2.89	.005
Random effecten						
Variantie klas-/leerkrachtniveau	0.05	0.01	0.04	0.01		
Variantie leerlingniveau	0.44	0.02	0.38	0.02		
Deviantie	2240.74		2081.44			

Voortgezet onderwijs

Met behulp van multiniveau-analyse is voor het voortgezet onderwijs nagegaan welke factoren significant samenhangen met achtereenvolgens het welbevinden met de mentor en het welbevinden met medeleerlingen. Tabel 16-6 en 16-7 tonen de resultaten.

Bij het welbevinden met de mentor verklaart het klas-/mentorniveau in het nulmodel 21.4% van de variantie in het welbevinden met de mentor, terwijl factoren op leerlingniveau 78.6% van de variantie verklaren. De verklaarde variantie op schoolniveau – indien wordt gekozen voor drie niveaus – is klein: 2.2%. Tabel 16-6 toont de oplossing met twee factoren. Uit het eindmodel blijkt dat het welbevinden met de mentor vooral samenhangt met de mate waarin de mentor volgens de leerling uitlegt en stimuleert, gevolgd door de mate waarin de mentor regels hanteert en structuur biedt. Daarnaast hangt de taakmoti-

vatie van de leerling significant samen met het oordeel van de leerling over het welbevinden met de mentor. Op klasniveau hangen het schooltype waarin de leerling zich bevindt en de mate waarin de mentor zich op school ondersteund voelt, significant samen met het ervaren welbevinden met de mentor. Voor het niveau geldt: hoe hoger, hoe groter doorgaans het ervaren welbevinden is.¹²

Tabel 16-6 Welbevinden met mentor; resultaten van multiniveau-analyse (1883 leerlingen in 87 klassen)

	Nulmodel		Eindmodel		T	p <
	Coëff.	Std.err.	Coëff.	Std.err.		
Fixed effecten						
Intercept	3.76	0.04	-0.15	0.15		
<i>Leerlingniveau</i>						
Mentor: uitleg en stimuleren			0.47	0.03	18.04	.001
Mentor: regels en structuur			0.38	0.03	12.80	.001
Taakmotivatie			0.09	0.02	3.87	
<i>Klas-/mentorniveau</i>						
Schooltype/niveau			0.05	0.01	3.64	.001
Ondersteuning op school			0.08	0.03	2.83	.005
Random effecten						
Variantie klas-/leerkrachtniveau	0.12	0.02	0.04	0.01		
Variantie leerlingniveau	0.42	0.01	0.25	0.01		
Deviantie	3882.62		2840.47			

Tabel 16-7 laat de resultaten zien van de analyse waarbij het welbevinden met de medeleerlingen de te verklaren variabele is. Uit het nulmodel blijkt dat het klas-/mentorniveau hier 8.5% variantie verklaart en het leerlingniveau 91.5%. Indien wordt geanalyseerd met drie niveaus, verklaart het schoolniveau een bescheiden 1.3% variantie. De verschillen tussen scholen zijn dus te verwaarlozen. De in de analyse ingevoerde samengestelde en andere variabelen uit de docentvragenlijst blijken geen significante bijdrage te leveren aan het verklaren van de variantie in het welbevinden met medeleerlingen. De belangrijkste verklarende variabele in het model is de inschatting die de leerlingen maken van de mate waarin de mentor regels hanteert en voor structuur zorgt. Daarnaast hangt de mate van cognitief zelfvertrouwen significant samen met het ervaren welbevinden met medeleerlingen.

¹² Voor deze analyse zijn de onderscheiden niveaus (van vmbo b/k tot en met gymnasium) gehercodeerd tot een schaal met waarden van 1 tot 6.

Tabel 16-7 Welbevinden met medeleerlingen; resultaten van multiniveau-analyse (1883 leerlingen in 87 klassen)

	Nulmodel		Eindmodel		T	p <
	Coëff.	Std.err.	Coëff.	Std.err.		
Fixed effecten						
Intercept	4.02	0.03	2.61	0.14		
<i>Leerlingniveau</i>						
Mentor: regels en structuur			0.22	0.03	7.17	.001
Cognitief zelfvertrouwen			0.16	0.03	5.93	.001
Random effecten						
Variatie klas-/leerkrachtniveau	0.04	0.01	0.04	0.01		
Variatie leerlingniveau	0.43	0.01	0.41	0.01		
Deviantie	3862.81		3754.51			

16.4 Samenhang lerarenvragenlijst en toetsresultaten

Basisonderwijs

Tabel 16-8 toont de resultaten van de multiniveau-analyse waarbij de koppeling is gemaakt tussen toetsresultaten (rekenen voor kleuters) en variabelen op klas-/leerkrachtniveau.

Tabel 16-8 Toetsresultaten groep 2; Rekenen voor kleuters; resultaten van multiniveau-analyse (441 leerlingen in 32 groepen)

	Nulmodel		Eindmodel		T	p <
	Coëff.	Std.err.	Coëff.	Std.err.		
Fixed effecten						
Intercept	84.39	1.06	103.76	6.13		
<i>Leerlingniveau</i>						
Leerlinggewicht			-6.32	1.76	3.59	.001
<i>Klas-/leerkrachtniveau</i>						
Ondersteuning op school			-5.51	1.79	3.08	.005
Random effecten						
Variatie klas-/leerkrachtniveau	24.68	8.90	15.91	6.58		
Variatie leerlingniveau	134.91	9.42	131.75	9.20		
Deviantie	3452.19		3431.20			

In het nulmodel is 15.5% van de variantie in het toetsresultaat toe te wijzen aan het niveau klas/leerkracht. Er is een negatieve samenhang tussen leerlinggewicht en het toetsresultaat. Leerlingen met laag opgeleide ouders scoren gemiddeld significant lager. Daarnaast is er een significante negatieve samenhang tussen het toetsresultaat en de mate waarin de leerkracht ondersteuning krijgt op school.

Tabel 16-9 toont de resultaten bij de toets Taal voor kleuters. Hier is het klas-/leerkrachtniveau in het nulmodel goed voor 14.4% variantie. Hier zijn dezelfde factoren significant als bij Rekenen voor kleuters. Daarnaast is er een significante samenhang met geslacht. Meisjes halen een significant hogere gemiddelde score.

Tabel 16-9 Toetsresultaten groep 2; Taal voor kleuters; resultaten van multiniveau-analyse (441 leerlingen in 32 groepen)

	Nulmodel		Eindmodel		T	p <
	Coëff.	Std.err.	Coëff.	Std.err.		
Fixed effecten						
Intercept	65.55	0.83	79.92	4.98		
<i>Leerlingniveau</i>						
Geslacht			2.32	0.91	2.55	.05
Leerlinggewicht			-4.63	1.42	3.08	.01
<i>Klas-/leerkrachtniveau</i>						
Ondersteuning op school			-4.44	1.45	3.06	.01
Random effecten						
Variantie klas-/leerkrachtniveau	14.74	5.45	10.59	4.32		
Variantie leerlingniveau	87.58	6.12	84.74	5.92		
Deviantie	3259.82		3236.24			

Bij Rekenen/wiskunde in groep 4 (tabel 16-10) bedraagt de variantie op het niveau klas/leerkracht in het nulmodel 15.2%. Ook hier vormen geslacht en leerlinggewicht de beste voorspellers. Meisjes en leerlingen met laagopgeleide ouders scoren gemiddeld slechter.

Bij begrijpend lezen in groep 4 is de variantie op klas-/leerkrachtniveau 13.4%. Leerlinggewicht hangt significant negatief samen met de gemiddelde score. Op klas-/leerkrachtniveau is er een negatieve samenhang met ondersteuning van de leerkracht en een positieve samenhang met de beschikbare faciliteiten bij taal en rekenen (tabel 16-11).

Tabel 16-10 Toetsresultaten groep 4; Rekenen/wiskunde; resultaten van multiniveau-analyse (508 leerlingen in 26 groepen)

	Nulmodel		Eindmodel		T	p <
	Coëff.	Std.err.	Coëff.	Std.err.		
Fixed effecten						
Intercept	164.13	2.74	170.02	2.99		
<i>Leerlingniveau</i>						
Geslacht			-9.19	2.54	3.62	.001
Leerlinggewicht			-8.69	4.34	2.00	.05
Random effecten						
Variatie klas-/leerkrachtniveau	145.11	53.47	133.17	49.98		
Variatie leerlingniveau	807.54	51.99	783.80	50.45		
Deviantie	4878.67		4860.43			

Tabel 16-11 Toetsresultaten groep 4; Begrijpend lezen; resultaten van multiniveau-analyse (508 leerlingen in 26 groepen)

	Nulmodel		Eindmodel		T	p <
	Coëff.	Std.err.	Coëff.	Std.err.		
Fixed effecten						
Intercept	131.48	2.66	113.55	12.91		
<i>Leerlingniveau</i>						
Leerlinggewicht			-11.97	4.40	2.72	.01
<i>Klas-/leerkrachtniveau</i>						
Faciliteiten taal/rekenen			12.46	3.28	3.80	.001
Ondersteuning op school			-6.70	3.04	2.20	.05
Random effecten						
variantie klas-/leerkrachtniveau	131.52	50.10	58.68	29.24		
variantie leerlingniveau	848.81	54.65	841.97	54.16		
Deviantie	4901.18		4880.87			

De resultaten Rekenen/wiskunde staan in tabel 16-12. Hier is er 7.2% variantie op het niveau klas/leerkracht. Geslacht en leerlinggewicht vormen significante voorspellers: meisjes en leerlingen met laag opgeleide ouders scoren gemiddeld lager. Bovendien zijn er gemiddeld lagere scores in groepen waar leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zitten.

Tabel 16-12 Toetsresultaten groep 6; Rekenen/wiskunde; resultaten van multiniveau-analyse (508 leerlingen in 26 groepen)

	Nulmodel		Eindmodel		T	p <
	Coëff.	Std.err.	Coëff.	Std.err.		
Fixed effecten						
Intercept	89.05	0.94	98.43	2.73		
<i>Leerlingniveau</i>						
Geslacht			-3.96	1.14	3.47	.001
Leerlinggewicht			-6.90	2.26	3.05	.005
<i>Klas-/leerkrachtniveau</i>						
Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in klas			-7.75	2.81	2.76	.01
Random effecten						
Variantie klas-/leerkrachtniveau	13.10	6.19	10.90	5.45		
Variantie leerlingniveau	168.73	10.85	160.59	10.33		
Deviantie	4068.97		4038.90			

Ook bij begrijpend lezen in groep 6 is er een significante samenhang met leerlinggewicht (tabel 16-13). Uit het nulmodel blijkt dat 4.6% variantie op het niveau van klas/leerkracht zit. Significante variabelen op dat niveau zijn de mate van ondersteuning voor de leerkracht, die in dit geval positief samenhangt met het gemiddelde toetsresultaat, de aanwezigheid van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en de score op de subschaal 'Gedrag' van de maat voor self-efficacy. Beide laatste variabelen hangen negatief samen met de gemiddelde toetsscore. Het gemiddelde is dus lager in groepen waar leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zitten en het gemiddelde is lager bij leerkrachten die hun eigen vaardigheid in het omgaan met of voorkomen van gedragsproblemen hoger inschatten.

Bij Rekenen/wiskunde in groep 8 is er alleen een significante samenhang met geslacht: meisjes scoren gemiddeld lager. De variantie op klas-/leerkrachtniveau bedraagt 13.7 procent (tabel 16-14).

Tabel 16-13 Toetsresultaten groep 6; Begrijpend lezen; resultaten van multiniveau-analyse (508 leerlingen in 26 groepen)

	Nulmodel		Eindmodel		T	p <
	Coëff.	Std.err.	Coëff.	Std.err.		
Fixed effecten						
Intercept	33.72	0.82	50.24	7.18		
<i>Leerlingniveau</i>						
Leerlinggewicht			-7.10	2.22	3.20	.005
<i>Klas-/leerkrachtniveau</i>						
Ondersteuning op school			2.91	0.79	3.68	.001
Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in klas			-6.38	2.02	3.16	.005
Self-efficacy - Gedrag			-2.54	0.94	2.67	.01
Random effecten						
variantie klas-/leerkrachtniveau	8.05	4.65	0.70	2.42		
variantie leerlingniveau	165.49	10.64	162.45	10.43		
Deviantie	4052.81					

Tabel 16-14 Toetsresultaten groep 8; Rekenen/wiskunde; resultaten van multiniveau-analyse (447 leerlingen in 20 groepen)

	Nulmodel		Eindmodel		T	p <
	Coëff.	Std.err.	Coëff.	Std.err.		
Fixed effecten						
Intercept	112.51	1.20	114.09	1.35		
<i>Leerlingniveau</i>						
Geslacht			-2.88	1.11	2.59	.01
Random effecten						
Variantie klas-/leerkrachtniveau	21.42	8.97	21.68	9.06		
Variantie leerlingniveau	134.91	9.23	133.10	9.10		
Deviantie	3488.88		3482.23			

De laatste analyse betreft begrijpend lezen in groep 8 (tabel 16-15). Hier bedraagt de variantie op het niveau klas/leerkracht 13.7%. Geslacht en leerlinggewicht vormen weer significante voorspellers, waarbij meisjes gemiddeld hoger scoren dan jongens. Op leerkrachtniveau is er een significant positief verband tussen toetsresultaten en self-efficacy, zowel voor de subschaal 'Instructie' als voor de subschaal 'Motiveren'.

Tabel 16-15 Toetsresultaten groep 8; Begrijpend lezen; resultaten van multiniveau-analyse (447 leerlingen in 20 groepen)

	Nulmodel		Eindmodel		T	p <
	Coëff.	Std.err.	Coëff.	Std.err.		
Fixed effecten						
Intercept	58.61	1.84	-34.99	24.18		
<i>Leerlingniveau</i>						
Geslacht			4.37	1.67	2.62	
Leerlinggewicht			-12.08	2.79	4.33	
<i>Klas-/leerkrachtniveau</i>						
Self-efficacy - Instructie			6.79	2.98	2.28	
Self-efficacy - Motiveren			5.67	2.89	1.96	.05
Random effecten						
Variantie klas-/leerkrachtniveau	50.32	21.12	19.94	10.89		
Variantie leerlingniveau	317.90	21.74	301.38	20.60		
Deviantie	3871.99		3832.65			

Tot besluit van dit onderdeel zetten we in tabel 16-16 de gevonden significante samenhangen op de twee onderscheiden niveaus bij elkaar en geven we tevens de richting van de samenhang aan. Op leerlingniveau zijn twee variabelen opgenomen in de analyses: geslacht en gewichtsscore (0/1). Bij alle genoemde toetsen, behalve rekenen voor kleuters en begrijpend lezen in groep 4 en 6, vormt geslacht een significante voorspeller. Meisjes scoren gemiddeld significant slechter dan jongens bij taal voor kleuters en bij rekenen/wiskunde in groep 4, 6 en 8. Bij begrijpend lezen in groep 8 scoren zij gemiddeld beter dan de jongens. Leerlingen met een leerlinggewichtsscore groter dan 0, dus met laagopgeleide ouders, scoren bij alle geanalyseerde toetsen significant lager dan leerlingen met gewichtsscore 0.

Op klasniveau blijken verschillende variabelen significant samen te hangen met de leerresultaten, maar hieruit komt geen eenduidig beeld naar voren. Zo is er in groep 2 en bij begrijpend lezen in groep 4 een significant negatief verband tussen de mate van ondersteuning die de leerkracht op school krijgt en de leerresultaten, terwijl er bij begrijpend lezen in groep 6 op dit punt juist een positieve samenhang is. De aanwezigheid (volgens opgave van de leerkracht) van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de groep hangt in groep 6 negatief samen met de leerprestaties bij rekenen en begrijpend lezen.¹³ Het oordeel van de leerkracht over de beschikbare faciliteiten voor taal en rekenen hangt in groep 4 significant samen met de prestaties van de leerlingen in begrijpend lezen. Tot slot spelen

¹³ Deze variabele kon niet bij alle analyses worden opgenomen, omdat er in een aantal gevallen onvoldoende spreiding was (doordat er weinig of geen klassen zonder deze leerlingen waren).

deelaspecten van self-efficacy een significante rol als voorspeller van de resultaten bij begrijpend lezen in groep 6 en 8. Ook hier is er echter geen eenduidige lijn: in groep 6 is er een negatieve samenhang tussen de schaal 'self-efficacy – gedrag' en de vaardigheid in begrijpend lezen, terwijl er in groep 8 een positieve samenhang is tussen de schalen 'self-efficacy – instructie' en 'self-efficacy – motiveren' en de vaardigheidsscore begrijpend lezen.

Tabel 16-16 Overzicht van de significante resultaten uit de multilevelanalyses en richting van de samenhang

Groep	Toets	Leerlingniveau	Klas-/leerkrachtniveau
Groep 2	Rekenen voor kleuters	-leerlinggewicht	-ondersteuning op school
	Taal voor kleuters	-geslacht -leerlinggewicht	-ondersteuning op school
Groep 4	Rekenen/wiskunde 4	-geslacht -leerlinggewicht	
	Begrijpend lezen 4	-leerlinggewicht	+faciliteiten taal/rekenen -ondersteuning op school
Groep 6	Rekenen/wiskunde 6/8	-geslacht -leerlinggewicht	-leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in groep
	Begrijpend lezen 6/8	-leerlinggewicht	-leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in groep +ondersteuning op school -self-efficacy gedrag
Groep 8	Rekenen/wiskunde 6/8	-geslacht -leerlinggewicht	
	Begrijpend lezen 6/8	+geslacht -leerlinggewicht	+self-efficacy instructie +self-efficacy motiveren

Voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs zijn toetsscores verzameld in leerjaar 1 en 3, met de intentie na te gaan in hoeverre deze resultaten significant samenhangen met factoren op schoolniveau en op klas-/docentniveau. Hierbij doet zich echter het probleem voor dat de verschillen tussen schooltypen groter zijn dan de verschillen binnen klassen. Bovendien blijken de aantallen klassen waarbij zowel toetsresultaten als een door de docent van het desbetreffende vak ingevulde vragenlijst beschikbaar zijn, beperkt. Daarom hebben we ervoor gekozen hier geen uitgebreide analyses uit te voeren. ter illustratie tonen we in tabel 16-17 de resultaten voor de wiskundetoets in het eerste leerjaar.

Uit het nulmodel blijkt dat er meer variantie op klasniveau is dan op leerlingniveau. Het grootste deel daarvan wordt verklaard door het invoeren van het schooltype.¹⁴ Op leerlingniveau is alleen geslacht als mogelijke verklarende variabele ingevoerd. Dit bleek geen significante bijdrage te leveren. Op klasniveau was er daarnaast een significant negatieve samenhang met de mate waarin de docent ondersteuning krijgt op school.

¹⁴ Hiervoor is een indeling in 5 schooltypen/niveaus gemaakt, van vmbo b/k tot vwo.

Tabel 16-17 Toetsresultaten leerjaar 1; Wiskunde; resultaten van multiniveau-analyse (322 leerlingen in 15 klassen)

	Nulmodel		Eindmodel		T	p <
	Coëff.	Std.err.	Coëff.	Std.err.		
Fixed effecten						
Intercept	84.39	1.06	104.45	4.61		
<i>Klas-/docentniveau</i>						
Schooltype/niveau			9.53	0.86	11.08	.001
Ondersteuning op school			-3.58	1.59	2.25	.05
Random effecten						
Variantie klas-/leerkrachtniveau	264.94	98.65	24.39	10.75		
Variantie leerlingniveau	102.62	8.28	102.57	8.28		
Deviantie	2464.97		2431.61			

16.5 Samenhang leerlingenvragenlijst en observaties

Basisonderwijs

Er zijn op klasniveau correlaties berekend tussen de geaggregeerde scores over de samengestelde variabelen in de leerlingenvragenlijst en de scores van de lesobservaties in dezelfde groep. Tussen de sociaal-emotionele kenmerken van leerlingen en wat er is geobserveerd is slechts één significant verband, zoals te zien is in tabel 16-17. Een hoge score bij de observaties op het gebied van pedagogische structuur hangt samen met een relatief lage score bij welbevinden in relatie tot medeleerlingen. Dit is een onverwacht resultaat.

In tabel 16-18 is te vinden in welke mate antwoorden van leerlingen op de vragen in de leerlingenvragenlijst over het handelen van de leraar samenhangen met de resultaten van de observaties in de klas. Vrijwel alle kenmerken hangen niet significant met elkaar samen. Geen van de geobserveerde competenties bij de leraar hangt significant samen met uitspraken over de leerkracht die aan leerlingen zijn voorgelegd.

Tabel 16-17 Samenhang tussen sociaal-emotionele kenmerken en observaties in de klas

	Cognitief zelfvertrouwen	Welbevinden in relatie met de leraar	Welbevinden in relatie met medeleerlingen	Taakmotivatie
Pedagogische structuur	-.05	.10	-.45*	.07
Emotionele ondersteuning	-.23	-.08	.04	.12
Didactiek	-.13	-.33	.09	.06

* $p < .05$ **Tabel 16-18 Samenhang tussen uitspraken over de leraar en observaties in de klas**

	De leraar zorgt voor duidelijke regels en structuur	De leraar legt goed uit en helpt/stimuleert je
Pedagogische structuur	.10	-.02
Emotionele ondersteuning	-.03	-.15
Didactiek	-.30	-.39

Voortgezet onderwijs

Het cognitief zelfvertrouwen van leerlingen, het welbevinden in relatie met de mentor en medeleerlingen, en de taakmotivatie hangen niet significant samen met de door de observatoren gegeven scores op het gebied van pedagogische structuur, de emotionele ondersteuning en de didactiek in de klas (tabel 16-19). In tabel 16-20 is te zien dat een hoge score op pedagogische structuur in de klas significant samenhangt met het een hoog oordeel van leerlingen dat de mentor zorgt voor duidelijke regels en structuur.

Tabel 16-19 Samenhang tussen sociaal-emotionele kenmerken en observaties in de klas

	Cognitief zelfvertrouwen	Welbevinden in relatie met de mentor	Welbevinden in relatie met medeleerlingen	Taakmotivatie
Pedagogische structuur	.05	.13	-.06	.13
Emotionele ondersteuning	-.21	.05	-.26	-.16
Didactiek	-.03	-.03	-.16	.09

Tabel 16-20 Samenhang tussen uitspraken over de leraar en wel of geen extra ondersteuning krijgen

	De mentor zorgt voor duidelijke regels en structuur	De mentor legt goed uit en helpt/stimuleert je
Pedagogische structuur	.34*	.24
Emotionele ondersteuning	.01	.12
Didactiek	.09	.05

* $p < .05$

16.6 Samenhang lerarenvragenlijst en observaties

Basisonderwijs

Er kon bij 35 leerkrachten in het basisonderwijs een koppeling worden gemaakt tussen de ingevulde leerkrachtvragenlijst en de lesobservaties. Er zijn correlaties berekend tussen achtergrondkenmerken leerkracht (dagen per week, leeftijd, geslacht, ervaring) en de samengestelde variabelen van de leerkrachtvragenlijst enerzijds en de resultaten van de observaties anderzijds (pedagogische structuur, emotionele ondersteuning en didactiek).

Het aantal significante samenhangen is beperkt en betreft uitsluitend het oordeel over de pedagogische structuur in de observaties (tabel 16-21).

Tabel 16-21 Overzicht van significante correlaties tussen variabelen uit de leerkrachtvragenlijst en de observaties; basisonderwijs

Leerkrachtvragenlijst	Lesobservaties	r	p<
Onderwijservaring	Pedagogische structuur algemeen	-.38	.05
Overleg team	Pedagogische structuur algemeen	.43	.01
	Pedagogische structuur OPP-leerlingen	.38	.05
	Pedagogische structuur totaal	.42	.05
Self-efficacy - Instructie	Pedagogische structuur algemeen	-.41	.05
	Pedagogische structuur OPP-leerlingen	-.34	.05
	Pedagogische structuur totaal	-.38	.05

Op basis van de correlaties kunnen we het volgende concluderen:

- pedagogische structuur (algemene groep) wordt bij de observaties gemiddeld positiever beoordeeld bij leerkrachten met minder onderwijservaring;
- pedagogische structuur wordt gemiddeld positiever beoordeeld bij leerkrachten die positiever zijn over de mate van overleg in het team;
- pedagogische structuur wordt gemiddeld negatiever beoordeeld naarmate leerkrachten hoger scoren bij self-efficacy op het gebied van instructie.

Voortgezet onderwijs

Er kon bij 43 mentoren een koppeling worden gemaakt tussen de ingevulde docentvragenlijst en de lesobservaties. Vervolgens zijn correlaties berekend tussen achtergrondkenmerken van de mentor (geslacht, onderwijservaring) en de samengestelde variabelen van de docentvragenlijst enerzijds en de resultaten van de observaties anderzijds (pedagogische structuur, emotionele ondersteuning en didactiek). Deze analyse leverde een groot aantal significante samenhangen op (tabel 16-22 tot en met 16-24).

Tabel 16-22 Overzicht van significante correlaties tussen variabelen uit de docentenvragenlijst en de observaties (Pedagogische structuur); voortgezet onderwijs

Leerkrachtvragenlijst	Lesobservaties	r	p<
Lessen van collega's bezocht	Pedagogische structuur algemeen	.35	.05
	Pedagogische structuur totaal	.30	.05
Aansluiten bij verschillen: groepswerk	Pedagogische structuur OPP-leerlingen	.38	.05
	Pedagogische structuur totaal	.33	.05
Self-efficacy - Instructie	Pedagogische structuur algemeen	.33	.05
	Pedagogische structuur totaal	.32	.05
Self-efficacy – Gedrag	Pedagogische structuur algemeen	.31	.05
	Pedagogische structuur OPP-leerlingen	.31	.05
	Pedagogische structuur totaal	.31	.05

Tabel 16-23 Overzicht van significante correlaties tussen variabelen uit de docentenvragenlijst en de observaties (Didactiek); voortgezet onderwijs

Leerkrachtvragenlijst	Lesobservaties	r	p<
Aansluiten bij verschillen: groepswerk	Didactiek algemeen	.60	.001
	Didactiek OPP-leerlingen	.53	.001
	Didactiek totaal	.59	.001
Aansluiten bij verschillen: excellente leerlingen	Didactiek OPP-leerlingen	.31	.05
Self-efficacy - Instructie	Didactiek algemeen	.51	.001
	Didactiek OPP-leerlingen	.42	.01
	Didactiek totaal	.48	.001
Self-efficacy – Gedrag	Didactiek algemeen	.42	.005
	Didactiek totaal	.38	.05
Self-efficacy – Motiveren	Didactiek algemeen	.41	.01
	Didactiek OPP-leerlingen	.39	.05
	Didactiek totaal	.41	.01
Uitdaging	Didactiek algemeen	.47	.005
	Didactiek OPP-leerlingen	.43	.005
	Didactiek totaal	.46	.005

Tabel 16-24 Overzicht van significante correlaties tussen variabelen uit de docentenvragenlijst en de observaties (Emotionele ondersteuning); voortgezet onderwijs

Leerkrachtvragenlijst	Lesobservaties	r	p<
Aansluiten bij verschillen: extra hulp of lesmateriaal	Emotionele ondersteuning OPP-leerlingen	.34	.05
Self-efficacy - Instructie	Emotionele ondersteuning algemeen	.34	.05
	Emotionele ondersteuning totaal	.31	.05

Op basis hiervan kunnen de volgende conclusies worden getrokken:

- pedagogische structuur (algemene groep en totaal) wordt bij de observaties gemiddeld positiever beoordeeld bij docenten die lessen van collega's hebben bezocht;
- pedagogische structuur (OPP-leerlingen en totaal) wordt gemiddeld positiever beoordeeld bij docenten die meer groepswerk toepassen;
- pedagogische structuur (algemeen en totaal) hangt positief samen met self-efficacy instructie (en met self-efficacy totaal);
- pedagogische structuur (algemeen, OPP-leerlingen en totaal) hangt positief samen met self-efficacy gedrag;
- docenten die meer extra hulp geven of extra materiaal inzetten scoren gemiddeld hoger bij de observaties op het gebied van emotionele ondersteuning van OPP-leerlingen;
- emotionele ondersteuning (algemeen en totaal) wordt significant positiever beoordeeld bij docenten die hoger scoren op self-efficacy instructie;
- er zijn hoge correlaties tussen beoordeling van de didactiek bij de observaties (algemeen, OPP en totaal) en aansluiten bij verschillen via groepswerk; daarnaast samenhang aansluiten bij verschillen excellente leerlingen en didactiek OPP-leerlingen;
- er zijn op zijn op bijna alle punten significante samenhangen tussen oordeel over didactiek en self-efficacy van de docent (m.u.v. $p=.056$ bij self-efficacy gedrag en didactiek OPP-leerlingen).
- er zijn hoge correlaties tussen beoordeling van de didactiek bij de observaties (algemeen, OPP en totaal) en de mate waarin de docent aangeeft onderwijs aan leerlingen met leer- of gedragsproblemen als uitdaging te beschouwen.

17. Conclusies en discussie

17.1 Inleiding

In dit onderzoeksrapport zijn de uitkomsten van de eerste meting van het onderzoek naar passend onderwijs in de school en klas gerapporteerd. Het onderzoek maakt deel uit van het evaluatieprogramma passend onderwijs. Dit onderzoek is opgezet om zicht te krijgen op een viertal aspecten: 1) factoren die als gunstig worden beschouwd in onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, 2) de samenhang tussen factoren op leeraarniveau en randvoorwaarden op schoolniveau, 3) de verschillen in uitkomsten bij leerlingen met en leerlingen zonder specifieke ondersteuningsbehoeften en 4) de samenhang tussen factoren op school- en leraarniveau en leerlinguitkomsten.

Op basis van een literatuuroverzicht zijn de volgende acht factoren onderscheiden:

- 1) Bovenschoolse ondersteuning en samenwerking met externen
- 2) Ondersteuning en faciliteiten in de school
- 3) Leiderschap en schoolcultuur
- 4) Professionalisering
- 5) Competenties en self-efficacy
- 6) Attitudes
- 7) Ouderbetrokkenheid
- 8) Effectief onderwijs en effectieve interventies

Met behulp van vragenlijsten zijn deze factoren in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs gemeten. Voor het basisonderwijs hebben intern begeleiders (ib'ers) en leerkrachten een vragenlijst ingevuld, en in het voortgezet onderwijs zorgcoördinatoren en docenten (mentoren en vakdocenten Nederlands, Engels en wiskunde). Om na te gaan hoe het is gesteld met het welbevinden, het cognitief zelfvertrouwen en de taakmotivatie van leerlingen, hebben zij eveneens een vragenlijst ingevuld. Daarin is ook gevraagd naar het handelen van de leraar en naar extra ondersteuning. Bovendien is het handelen van de leraar geobserveerd.

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste conclusies samengevat en worden de onderzoeksvragen beantwoord. Daarna worden de uitkomsten besproken in een discussieparagraaf.

17.2 Factoren die als gunstig worden beschouwd voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

Bovenschoolse ondersteuning en samenwerking met externen

De oordelen die betrekking hebben op de *bovenschoolse ondersteuning* laten zowel bij de intern begeleiders in het basisonderwijs als bij de zorgcoördinatoren in het voortgezet onderwijs over het geheel genomen een vrij neutraal beeld zien. In de basisscholen is men positief over de diagnostische ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband en rela-

tief kritisch over de beschikbaarheid van bovenschoolse voorzieningen bij het samenwerkingsverband. In het voortgezet onderwijs oordeelt iets meer dan de helft van de zorgcoördinatoren negatief tot neutraal over de ondersteuning op het gebied van diagnostiek en leerlingenzorg, ondersteuning aan docenten en de beschikbaarheid van bovenschoolse voorzieningen.

Wat betreft de *samenwerking met externen* zijn de meningen in het basisonderwijs wat verdeeld. Waar de een positief is over de ondersteuning vanuit jeugdhulp, is de ander negatief. De samenwerking tussen het zorgteam van de school en jeugdhulp wordt het hoogst gewaardeerd. Ook de zorgcoördinatoren zijn positief over de samenwerking tussen het zorg(advisie)team van de school en de jeugdhulp. Minder positief zijn zij over de snelheid van inzet van aanvullende hulp door externe hulpverlening.

Ondersteuning en faciliteiten

De respondenten hebben aangegeven in welke mate er *interne en externe ondersteuning* beschikbaar is voor medewerkers als het gaat om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Ondersteuning vanuit het zorgteam of zorgadviesteam is in ruime mate aanwezig. Bijna de helft tot twee derde vindt dat ondersteuning door een ondersteuner van de school en ondersteuning door een orthopedagoog van de school ook in ruime mate beschikbaar is. Er blijkt minder beschikbaarheid van externe ondersteuning te zijn in het voortgezet onderwijs.

Wat betreft de beoordeling van de *ondersteuning die de leraar krijgt*, blijkt dat er nauwelijks extra (personele) ondersteuning is in de klas bij docenten in het voortgezet onderwijs. Ondersteuning die geboden wordt in verband met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften wordt bij de overgrote meerderheid gegeven door een zorgcoördinator. In mindere mate wordt ondersteuning gegeven door een externe orthopedagoog of een ambulante begeleider vanuit het samenwerkingsverband. In het basisonderwijs krijgen weinig leerkrachten structureel ondersteuning in de groep. Bijna de helft beschikt (bijna) nooit over ondersteuning in de groep van een extra leerkracht, onderwijsassistent of remedial teacher. Een op de zes beschikt minstens één dag per week over een onderwijsassistent in de groep.

Leerkrachten en docenten voelen zich over het algemeen redelijk ondersteund bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In het basisonderwijs vindt twee derde de ondersteuning redelijk of goed; een derde vindt deze matig of onvoldoende. Meer ondersteuning willen docenten vooral op het gebied van gedragsproblemen en sociaal-emotionele problemen, terwijl er in het basisonderwijs vooral behoefte is aan meer ondersteuning bij leerproblemen (twee derde). Gedragsproblemen komen daar op de tweede plaats bij de ondersteuningswensen. Docenten zijn redelijk tevreden over de ondersteuning die geboden wordt door de zorgcoördinator. Men is tevreden over de adviezen die men krijgt naar aanleiding van een bespreking, maar voelt zich minder gesteund in het feitelijke lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In het basisonderwijs is de meerderheid van de leerkrachten positief over de ondersteuning door de ib'er. Ook over de verdere ondersteuning op school is men doorgaans redelijk positief

tot positief. Bijna de helft vindt de ondersteuning goed of zeer goed, terwijl rond 15 procent deze onvoldoende of matig vindt.

Over de beschikbare *faciliteiten* zijn de docenten in het voortgezet onderwijs minder positief. Slechts een kwart van hen vindt de faciliteiten goed tot zeer goed. Docenten vinden de materialen die beschikbaar zijn voor zwakke leerlingen, maar ook voor begaafde leerlingen en de ICT-voorzieningen voor deze leerlingen onvoldoende tot redelijk. In het basisonderwijs is het beeld positiever, met name bij het materiaal voor zwakkere leerlingen. Over het materiaal voor begaafde leerlingen is men kritischer. Dat geldt ook voor de ICT-voorzieningen die kunnen worden ingezet in verband met extra ondersteuningsbehoeften.

Leiderschap en schoolcultuur

Docenten zijn neutraal in hun oordeel over *leiderschap* dat binnen de school wordt uitgedragen. De schoolleiding bevordert een professionele cultuur op school, aldus de docenten. Uitwisseling met collega's van andere scholen wordt daarentegen niet erg gestimuleerd. De *schoolcultuur* wordt iets positiever gezien door docenten, waarbij ook blijkt dat de overgrote meerderheid (informeel) advies geeft aan elkaar over onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In het basisonderwijs is het oordeel over *leiderschap* en over *schoolcultuur* in de meeste gevallen positief. Ook daar scoort het stimuleren van uitwisseling met collega's van andere scholen het laagst.

Professionalisering

Het oordeel van docenten over *professionalisering* is niet positief en niet negatief. Wat opvalt, is dat slechts bij de helft van de docenten een les is bezocht dit schooljaar. Een kleine groep docenten vindt dat ze systematisch op de hoogte worden gebracht van de mogelijke nascholing in verband met passend onderwijs. Opvallend is dat er volgens de zorgcoördinatoren wel gericht professionaliseringsbeleid is op het gebied van passend onderwijs. De wensen van docenten die werden genoemd tijdens de nabespreking na de observaties, lopen uiteen. Zij noemen bijvoorbeeld beter leren differentiëren, kennis over bepaalde problematiek of sterker worden in de organisatorische competentie. In het basisonderwijs is het beeld op basis van de leerkrachtvragenlijst positiever. Het oordeel over professionaliseringsbeleid is gemiddeld positief. Van gericht professionaliseringsbeleid is echter volgens bijna een kwart van de leerkrachten geen sprake. Bij de nabespreking na de observaties geven sommige leerkrachten aan dat zij geen hulp nodig hebben, terwijl anderen wel graag hulp willen, bijvoorbeeld om beter te leren differentiëren of hun aandacht beter te leren verdelen over alle leerlingen.

De tijd die zorgcoördinatoren hebben om hun taken uit te voeren, wordt door hen zelf als redelijk beoordeeld. De helft vindt dat ze genoeg tijd hebben om docenten te ondersteunen bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In het basisonderwijs is dat beeld negatiever. Minder dan een derde van de *ib*'ers geeft aan voldoende tijd te hebben om leerkrachten te ondersteunen bij het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Een op de vijf heeft voldoende tijd voor lesbezoek. Daar staat tegenover dat bij

bijna alle leerkrachten lesbezoek is geweest, in meer dan de helft van de gevallen door de ib'er en in eenzelfde omvang door de directeur.

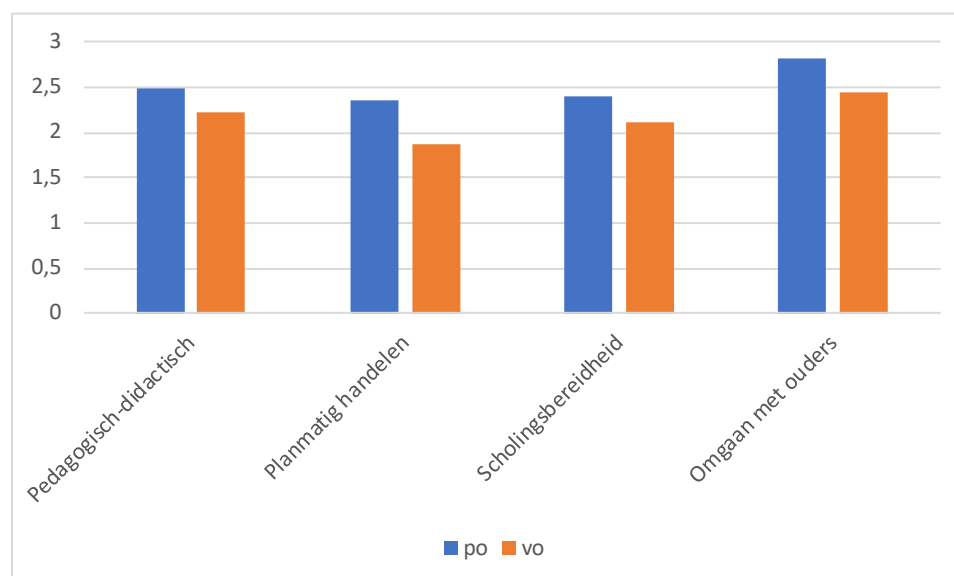
Competenties

De intern begeleiders en zorgcoördinatoren hebben de *competenties* van het team beoordeeld op vier verschillende gebieden: pedagogisch-didactische competenties, competenties in het omgaan met ouders, scholingsbereidheid en competenties met betrekking tot planmatig handelen. De competenties van het team worden wisselend beoordeeld. Over het geheel genomen, is het beeld in het basisonderwijs positiever dan in het voortgezet onderwijs (zie figuur 17-1).

Het omgaan met ouders beoordelen de zorgcoördinatoren positief en ook de pedagogisch-didactische competenties worden gemiddeld genomen redelijk positief beoordeeld. In het basisonderwijs oordelen ib'ers gemiddeld positief over de vier onderscheiden competentiegebieden. De competenties in het omgaan met ouders worden het hoogst gewaardeerd. Wat betreft scholingsbereidheid is het merendeel van leerkrachten en docenten volgens de ib'er of zorgcoördinator bereid om te werken aan eventuele tekorten in kennis en vaardigheden en kunnen docenten eigen mogelijkheden en grenzen benoemen.

Minder goed beheerste competenties hebben betrekking op het planmatig handelen. Volgens de zorgcoördinatoren kan een minderheid van het team een plan van aanpak maken, een plan van aanpak vaststellen en bijstellen. Ook het vertalen van de didactische behoefte van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in concrete doelen beheersen niet alle docenten in voldoende mate, aldus de zorgcoördinatoren.

Figuur 17-1 Gemiddelde schaalscores competenties van het team, naar inschatting van intern begeleiders (po) en zorg- of ondersteuningscoördinatoren (vo)



Mentoren zijn positief over de mate waarin zij ondersteuning kunnen bieden aan de leerlingen waarvoor zij een zorgprofiel hebben ingevuld. Zij voelen zich voldoende toegerust, ondersteund, en vinden dat de leerling op zijn/haar plek is in hun mentorklas. Echter vindt de helft van de mentoren ook dat de leerling met extra ondersteuningsbehoeften veel extra steun en aandacht nodig heeft, en vindt een minder grote groep dat de leerling belastend is voor hen zelf en voor de rest van de klas. Ook in het basisonderwijs vindt de meerderheid van de leerkrachten die een zorgprofiel invulden dat zij de desbetreffende leerling voldoende ondersteuning kunnen bieden en dat de leerling in hun groep op de juiste plek is. Bijna de helft voelt zich voldoende ondersteund bij het onderwijs aan deze leerling. Een kwart voelt zich echter niet voldoende ondersteund en eveneens een kwart is van mening de leerling niet voldoende te kunnen bieden.

Uit de lesobservaties in het voortgezet onderwijs blijkt dat docenten de competentie 'pedagogische structuur' gemiddeld goed beheersen. Dit geldt zowel voor de algemene groep leerlingen, als voor leerlingen met een OPP. Slechts één keer is een lage score gegeven voor OPP-leerlingen. Vrouwelijke leraren beheersen deze competentie beter dan mannelijke leraren. Ook beheersen docenten de competentie 'emotionele ondersteuning' over het algemeen goed. Geen enkele docent heeft hier een lage score gekregen. De competentie 'didactiek' beheersen leraren minder goed dan de overige twee competenties. Slechts enkele keren is hier een hoge score gegeven. Over het algemeen beheersen docenten de competentie voor leerlingen met en zonder specifieke ondersteuningsbehoeften in laag gemiddelde mate. Ondanks de kleine verschillen in beheersing van de competenties voor de algemene groep leerlingen en leerlingen met een OPP, zijn leraren vaardiger in elke competentie voor leerlingen zonder specifieke ondersteuningsbehoeften. Voor geen enkele competentie zijn verschillen gevonden naar leeftijd of het aantal ervaringsjaren van leraren.

Ook de lesobservaties in het basisonderwijs laten zien dat leerkrachten de competentie 'pedagogische structuur' doorgaans goed beheersen. Geen enkele leerkracht heeft een lage score gekregen voor deze competentie. De beheersing van de competentie 'emotionele ondersteuning' door leraren is over het algemeen eveneens goed, maar significant minder goed dan de competentie 'pedagogische structuur'. Er is slechts één keer een lage score gegeven aan een leerkracht voor de competentie 'emotionele ondersteuning'. Evenals in het voortgezet onderwijs scoren de leerkrachten het laagst bij de competentie 'didactiek'. Leerkrachten beheersen deze competentie in laag gemiddelde mate. Zij beheersen deze competentie significant minder goed dan de beide andere competenties. Geen enkele leerkracht heeft op dit punt een hoge score gekregen. Geen enkele competentie wordt door de leerkrachten beter beheerst voor leerlingen met of leerlingen zonder specifieke ondersteuningsbehoeften. Ook het geslacht, de leeftijd en het aantal ervaringsjaren hangen niet significant samen met de beheersing van een van de competenties.

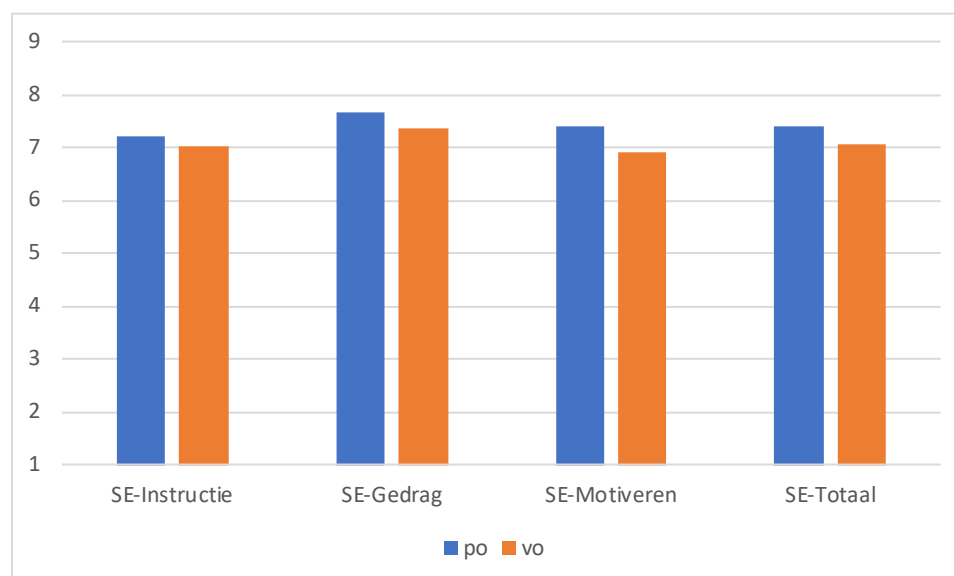
In de nabespreking bleek dat docenten over het algemeen herkenden wat door de observatoren over de observatie werd teruggekoppeld. Over het algemeen werden de geobserveerde lessen als een representatieve les beoordeeld door de docenten. Verschillende docenten geven aan differentiëren lastig te vinden, terwijl anderen het overbodig vinden. Leraren benoemen vaak belemmerende condities waar zij tegenaan lopen bij het lesgeven

aan leerlingen met een OPP. Zo komen zij tijd tekort om aan alle leerlingen aandacht te geven. Sommige leraren vinden zichzelf handelingsverlegen met betrekking tot bepaalde groepen leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. Leraren proberen bij het lesgeven aan OPP-leerlingen voornamelijk differentiatie toe te passen. Soms houden zij in de voorbereiding van een les al rekening te houden met deze leerlingen, of letten er tijdens de les op (bijvoorbeeld extra aandacht geven aan deze leerlingen). Ook leerkrachten in het basisonderwijs herkennen de uitkomsten van de observaties. Zij herkennen voornamelijk de positieve punten. Leerkrachten geven aan de interpersoonlijke competentie in sterke mate te beheersen, maar ook de pedagogische en organisatorische competentie worden genoemd. Zij doen weinig uitspraken over wat zij lastig vinden in het lesgeven aan leerlingen met een OPP. Zij benoemen voornamelijk belemmerende condities, zoals het tekortkomen van tijd om voldoende aandacht te geven aan deze leerlingen.

Self-efficacy en attitude

Zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs beoordelen de onderwijsgevenden hun *self-efficacy* als erg hoog. De meerderheid van de leerkrachten en docenten vindt dat zij goed in staat zijn om in hun les aan te sluiten bij leerlingen, dat ze leerlingen goed kunnen motiveren, en dat ze goed kunnen omgaan met storend gedrag van leerlingen. Over de twaalf competenties tezamen scoren de leerkrachten gemiddeld 7.4 op een schaal van 1 tot 9, terwijl de docenten op een gemiddelde van 7.1 uitkomen (zie figuur 17-2).

Figuur 17-2 Gemiddelde schaalscores self-efficacy leerkrachten (po) en docenten (vo)



Wat betreft de *attitude* van zowel leerkrachten als docenten blijkt dat zij onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften als een uitdaging zien. In tegenstelling tot een hoge beoordeling van hun *self-efficacy*, heeft ongeveer de helft van de docenten een neutraal oordeel als het gaat om het zelfvertrouwen om onderwijs te geven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In het basisonderwijs hebben de leerkrachten meer

zelfvertrouwen op dat gebied. Bijna twee derde geeft aan dat het lukt de ondersteuning van leerlingen in hun onderwijs in te passen.

Ouderbetrokkenheid

Docenten in het voortgezet onderwijs zijn redelijk tevreden over *ouderbetrokkenheid*, en dan met name over de samenwerking met ouders. Het afstemmen van de hulp aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften met ouders, ouders mee laten bepalen en naar hun mening vragen wordt volgens de meerderheid van de docenten gedaan. Leerkrachten in het basisonderwijs zijn positiever over de samenwerking met ouders en er is meer afstemming met ouders dan er in het voortgezet onderwijs is.

Over de communicatie met de ouders van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zijn docenten en leerkrachten tevreden, zo blijkt uit de ingevulde zorgprofielen. Overleg met ouders over de aanpak thuis en op school is goed mogelijk, en docenten/leerkrachten en ouders delen de kijk die ze hebben op het probleem van de leerling.

Over de steun van ouders zijn docenten minder positief, waarbij duidelijk wordt dat docenten niet goed weten of ouders met én ouders zonder leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften achter het beleid van de school staan wat betreft passend onderwijs. In het basisonderwijs zijn leerkrachten wel tamelijk positief over de vraag of ouders van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften positief staan tegenover de aanwezigheid van leerlingen met ondersteuningsbehoeften in de klas.

Effectief onderwijs en effectieve interventies

Bijna drie kwart van de ib'ers (72%) geeft aan dat hun school de in het schoolondersteuningsplan beschreven *basisondersteuning* kan realiseren; de overige 28 procent zegt dat de school dat in enige mate kan. In het voortgezet onderwijs stelt 80 procent van de zorgcoördinatoren dat hun school de basisondersteuning in ruime of zeer ruime mate kan realiseren; 20 procent stelt dat dit in enige mate lukt.

Een kwart van de ib'ers vindt de in het schoolondersteuningsplan beschreven *extra ondersteuning* in ruime mate kan worden gerealiseerd; twee derde vindt dat dit in enige mate gebeurt. De zorgcoördinatoren in het voortgezet onderwijs zijn hierover positiever. Het merendeel vindt dat de extra ondersteuning kan worden gerealiseerd.

Het inzetten van *effectieve interventies* wordt in het voortgezet onderwijs weinig gedaan. Dit geldt voor zowel leerlingen die extra aandacht nodig hebben, het werken in groepsverband, en voor excellente leerlingen. Bij de genoemde interventies geeft de meerderheid van de docenten aan deze nooit of slechts af en toe in te zetten. In het basisonderwijs bieden leerkrachten vooral ondersteuning aan zwakkere leerlingen door verlengde instructie in de groep en individuele uitleg of hulp te geven. De meerderheid doet dat dagelijks of bijna dagelijks. Ruim de helft geeft (bijna) dagelijks les in instructie- of niveaugroepen.

Bij de nabespreking na de observaties gaven docenten aan dat zij op uiteenlopende aspecten letten met betrekking tot leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. Het

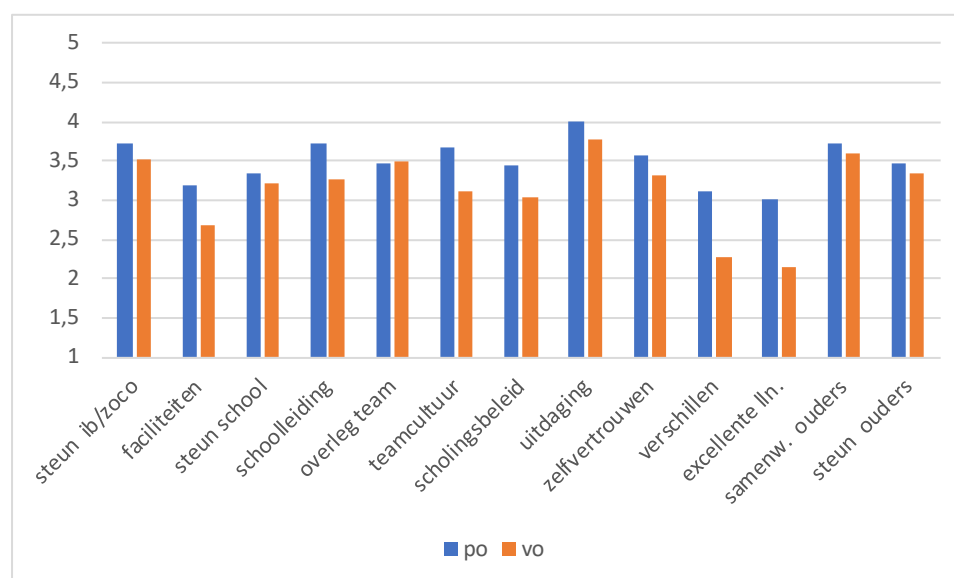
merendeel houdt rekening met deze doelgroep. Zo geven zij extra individuele aandacht aan deze leerlingen en houdt een deel van de leraren bij de lesvoorbereiding al rekening met leerlingen die een OPP hebben.

Voor ongeveer de helft van de leerlingen die mentoren aanmerken als leerling met extra ondersteuningsbehoeften (en voor wie een zorgprofiel is ingevuld), is een ontwikkelingsperspectief (OPP) opgesteld. De wijze waarop ondersteuning wordt geboden vanuit de school aan deze leerlingen varieert van individuele coaching (wat het meest voorkomt) tot medische ondersteuning (wat het minst voorkomt). Duidelijk wordt dat een klein percentage van de leerlingen een eigen leerlijn volgt, en er weinig leerlingen zijn die gebruik maken van aanpassingen in het schoolgebouw of klaslokaal. In het basisonderwijs hebben drie van de tien leerlingen voor wie een zorgprofiel is ingevuld een OPP. Ruim twee vijfde krijgt individuele leerhulp of remedial teaching; een kwart volgt een eigen leerlijn.

Beantwoording van de eerste onderzoeksvraag

Uit het onderzoek blijkt dat een aantal van de acht factoren die als gunstig worden beschouwd voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, positief worden beoordeeld door leerkrachten en ib'ers in het basisonderwijs en docenten en zorgcoördinatoren in het voortgezet onderwijs, terwijl er ook factoren zijn die minder positief worden beoordeeld. Figuur 17-3 toont de schaalgemiddelden van de samengestelde variabelen uit de lerarenvragenlijst.

Figuur 17-3 Gemiddelde schaalcores leerkrachten (po) en docenten (vo)



Over *bovenschoolse ondersteuning* is men deels kritisch, met name over de beschikbaarheid van bovenschoolse voorzieningen. Over *samenwerking met externen* zijn de meningen wat verdeeld. Positief is men over de samenwerking tussen het zorg(advies)team van de school en de jeugdhulp en minder positief over de snelheid van inzet van aanvullende hulp door externe hulpverlening. Er is weinig structurele *ondersteuning* voor de leraar in

de klas. Leraren voelen zich in het algemeen wel goed ondersteund door de intern begeleider of zorgcoördinator. In het voortgezet onderwijs is er behoefte aan meer ondersteuning op het gebied van gedragsproblemen en sociaal-emotionele problemen, in het basisonderwijs is er vooral behoefte aan meer ondersteuning bij leerproblemen. Over de beschikbare *faciliteiten* zijn de docenten in het voortgezet onderwijs minder positief. In het basisonderwijs is het beeld positiever dan in het voortgezet onderwijs, met name bij het materiaal voor zwakkere leerlingen, minder op het gebied van hoogbegaafdheid. Over het *leiderschap* oordelen docenten in het algemeen neutraal, terwijl leerkrachten daarover positiever zijn. Over de *teamcultuur* is men vrij positief. Ook over *professionaliseringsbeleid* is men in het basisonderwijs positiever dan in het voortgezet onderwijs, al zou dit volgens sommigen gerichter mogen zijn.

Intern begeleiders en zorgcoördinatoren zijn deels positief en deels kritisch over de *competenties* van leraren. Vooral het planmatig handelen zou voor verbetering vatbaar zijn. De observaties laten gunstige resultaten zien op het gebied van pedagogische structuur en emotionele ondersteuning. Bij didactiek zijn de scores lager. Onderwijsgevend schatten hun eigen competenties hoog in. Vooral de scores bij *self-efficacy* zijn hoog. Men voelt zich voldoende toegerust om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften onderwijs te geven, al vindt de helft dat deze leerlingen veel extra steun nodig hebben. Niet iedereen voelt zich daarbij echter voldoende ondersteund. Ook wat de *attitudes* betreft, zijn er gunstige uitkomsten. Het *zelfvertrouwen* op het gebied van het onderwijs geven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften blijft echter wat achter bij de self-efficacy. Over de samenwerking en afstemming met *ouders* is men doorgaans positief, in het basisonderwijs nog meer dan in het voortgezet onderwijs.

17.3 Samenhang tussen gunstige voorwaarden op school- en leraarniveau

Er is nagegaan welke variabelen significant bijdragen aan het voorspellen van achtereenvolgens de mate waarin leraren leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften als uitdaging zien, het zelfvertrouwen dat leraren op dit gebied hebben en de mate waarin de school volgens de ib'er of zorgcoördinator tegemoet kan komen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen.

De mate waarin docenten leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften als uitdaging zien, hangt significant samen met de steun die zij ervaren van zorgcoördinatoren. Hetzelfde geldt voor de self-efficacy op het gebied van instructie. In het basisonderwijs blijkt de mate waarin de leerkracht het onderwijs aan leerlingen met leer- of gedragsproblemen als uitdaging beschouwt, vooral te worden voorspeld door de subschalen 'Motiveren' en 'Gedrag' van Self-efficacy en door de teamcultuur.

De mate waarin docenten in het voortgezet onderwijs zelfvertrouwen ervaren in het geven van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, wordt in belangrijke mate voorspeld door de steun die zij krijgen vanuit de school. Ook hun self-efficacy op het gebied van motiveren en instructie levert een belangrijke bijdrage aan die voorspelling. Tevens is de teamcultuur op school belangrijk voor het zelfvertrouwen van docenten. In

het basisonderwijs zijn de subschaal 'Motiveren' van Self-efficacy en de teamcultuur de beste voorspellers van het door de leerkrachten ervaren zelfvertrouwen.

De pedagogisch-didactische competenties van het team, zoals ingeschat door de ib'er of zorgcoördinator, hangen significant samen met de mate waarin volgens ib'ers en zorgcoördinatoren tegemoet kan worden gekomen aan de extra ondersteuningsbehoeften van leerlingen. In het basisonderwijs spelen naast de pedagogisch-didactische competenties de scholingsbereidheid van leerkrachten en in iets mindere mate de tijd die volgens de ib'er beschikbaar is voor interne begeleiding een rol. Scholingsbereidheid van leerkrachten lijkt hier de belangrijkste factor.

Zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs zijn er duidelijke samenhangen tussen de scores bij de samengestelde variabelen die betrekking hebben op randvoorwaarden. Op schoolniveau blijkt in het voortgezet onderwijs dat een stimulerende schoolleiding belangrijk is voor de teamcultuur die er heerst, samenwerking met ouders en het scholingsbeleid. Daar waar het scholingsbeleid positiever wordt beoordeeld, worden de beschikbare faciliteiten, bovenschoolse ondersteuning, ondersteuning op school en teamcultuur ook positiever beoordeeld. In het basisonderwijs is er in scholen met een stimulerende schoolleiding doorgaans een teamcultuur die meer is gericht op samenwerken en gezamenlijk overleg, is er een duidelijker scholingsbeleid, zijn er meer en/of betere faciliteiten en voelen leerkrachten zich beter ondersteund. Leerkrachten ervaren meer steun als zij beter worden ondersteund door de intern begeleider en als er meer en/of betere faciliteiten zijn. Er is echter weinig samenhang tussen de door leerkracht of docent gerapporteerde self-efficacy en de randvoorwaarden op school.

Beantwoording van de tweede onderzoeksvraag

Op schoolniveau komen teamcultuur, de scholingsbereidheid van het team, de pedagogisch-didactische competenties van het team en de beschikbaarheid van ondersteuning als belangrijke factoren naar voren in de uitkomsten op leraarniveau. Er zijn sterke samenhangen tussen de verschillende randvoorwaarden op schoolniveau, waarbij ook een stimulerende schoolleiding van belang is. Bij de leraar is ook self-efficacy in een aantal opzichten van belang. Deze hangt echter niet of nauwelijks samen met randvoorwaarden op school.

17.4 Verschillen tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften

De derde onderzoeksvraag betrof verschillen tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften, qua welbevinden en leerresultaten. Om deze vraag te beantwoorden, is nagegaan in hoeverre er verschillen tussen genoemde leerlingen zijn op het gebied van leerlingkenmerken, welbevinden en toetsscores.

Leerlingkenmerken

In het basisonderwijs zijn jongens oververtegenwoordigd onder de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften: volgens de leerkracht heeft 20 procent van de jongens extra ondersteuningsbehoeften en 14 procent van de meisjes. Dit verschil is significant. Verder zijn gewichtenleerlingen oververtegenwoordigd onder leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften; van de gewichtenleerlingen behoort volgens de leerkrachten 24 procent tot deze groep en van de niet-gewichtenleerlingen 17 procent. Ook dit verschil is significant. Van de leerlingen waarvan de ouders maximaal een opleiding lager beroepsonderwijs hebben, heeft 27 procent volgens de leerkracht extra ondersteuningsbehoeften. Bij leerlingen met ouders in de hoogste opleidingscategorie is dat 14 procent. Ook is er een significant verschil in de verdeling van de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften over leerjaren. In groep 2 heeft 11 procent volgens de leerkracht extra ondersteuningsbehoeften, in groep 4 is dat 25 procent, in groep 6 is het 18 procent en in groep 8 is het 15 procent.

Evenals in het basisonderwijs, zijn jongens ook in het voortgezet onderwijs oververtegenwoordigd onder de groep die volgens de mentor extra ondersteuningsbehoeften heeft. Daarnaast is, zoals mocht worden verwacht, het percentage leerlingen in vmbo b/k, vmbo breed en vmbo g/t aanzienlijk hoger dan in havo of vwo. Van de leerlingen met lwoo-indicatie heeft volgens de mentor 37 procent extra ondersteuningsbehoeften, bij de leerlingen zonder lwoo-indicatie is dat het geval bij 16 procent

Welbevinden

Zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs scoren leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften significant lager dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van welbevinden in relatie met medeleerlingen en op het gebied van cognitief zelfvertrouwen. In het basisonderwijs oordelen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bovendien significant minder positief over hun welbevinden met de leerkracht dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften en laten zij een significant lagere taakmotivatie zien. In het voortgezet onderwijs zijn deze verschillen niet significant.

Leerprestaties

In het *basisonderwijs* zijn verschillen onderzocht in de resultaten die zijn behaald bij de toetsen uit het leerlingvolgsysteem. Het gaat om toetsen die zijn afgenomen in groep 2, 4, 6 en 8. Bij 13 van deze 14 toetsen blijken leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften een significant lagere gemiddelde vaardigheidsscore te halen dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. De enige toets waar het verschil niet significant is, is de woordenschattoets in groep 6. Het verschil is het grootst bij rekenen/wiskunde in groep 8 (1.2 standaarddeviatie).

In het *voortgezet onderwijs* liggen de gemiddelde toetsscores bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het eerste leerjaar significant lager dan bij de overige leerlingen

bij drie van de zes toetsen: leesvaardigheid Nederlands, rekenvaardigheid en wiskunde. In het derde leerjaar liggen de gemiddelde scores bij alle zes toetsen significant lager dan bij de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. De gevonden verschillen hangen echter samen met het gegeven dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften verhoudingsgewijs ruimer vertegenwoordigd zijn in de lagere niveaus in het voortgezet onderwijs. Bij meer gedetailleerde analyses doet zich het probleem voor dat informatie over het al dan niet hebben van extra ondersteuningsbehoeften bij veel leerlingen ontbreekt. Daarom is gekozen voor afzonderlijke analyses op de resultaten per leerjaar in respectievelijk vmbo ((k/b en g/t samen) en havo/vwo. Bij havo/vwo kon deze analyse alleen voor het eerste leerjaar worden uitgevoerd. In het vmbo zijn er in het eerste leerjaar geen significante verschillen tussen leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. In het derde leerjaar is er in het vmbo een significant verschil bij taalverzorging en een bijna significant verschil bij leesvaardigheid Nederlands, in het voordeel van de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. In havo/vwo scoren leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het eerste leerjaar significant lager dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van rekenvaardigheid en ze behalen een gemiddelde dat bijna significant lager is bij leesvaardigheid Nederlands en wiskunde.

Beantwoording van de derde onderzoeksvraag

Het gerapporteerde welbevinden in relatie met medeleerlingen ligt bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften significant lager dan bij leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Dat geldt zowel voor het basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs. In het basisonderwijs oordelen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bovendien significant minder positief over hun welbevinden met de leerkracht dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften.

Wat de toetsresultaten betreft, kan worden geconcludeerd dat deze bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het basisonderwijs, op een enkele uitzondering na, significant lager zijn dan bij hun groepsgenoten zonder extra ondersteuningsbehoeften. Door de verdeling over niveaus in het voortgezet onderwijs, waarbij de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften vooral in het vmbo te vinden zijn, zijn de verschillen binnen dezelfde klassen minder duidelijk aanwezig.

17.5 Samenhangen tussen factoren op school- en leraarniveau en resultaten op leerlingniveau

Welbevinden

Uit de leerlingenvragenlijsten blijkt dat het welbevinden van de leerlingen met de leerkracht (in het basisonderwijs) of mentor (in het voortgezet onderwijs) vooral samenhangt met de mate waarin de leerkracht, respectievelijk mentor, regels hanteert en structuur biedt en de mate waarin deze uitleg geeft en stimuleert. Dit alles zoals dat wordt ervaren door de leerling. In het voortgezet onderwijs is er daarnaast op leerlingniveau een significante samenhang met de taakmotivatie. Op klas-/leraar niveau is er in het basisonderwijs een significant verband met beschikbare faciliteiten voor taal/rekenen, terwijl in het

voortgezet onderwijs schooltype en ondersteuning op school van belang zijn. In het vwo is het welbevinden gemiddeld hoger dan in het vmbo en in scholen waar de docent/mentor meer ondersteuning krijgt, is het door leerlingen gerapporteerde welbevinden gemiddeld positiever dan in scholen waar minder ondersteuning is. De overige samengestelde variabelen uit de lerarenvragenlijst leveren geen significante bijdrage aan het verklaren van het welbevinden met de leraar.

Ook het welbevinden met medeleerlingen wordt het beste voorspeld door de mate waarin de leerkracht of mentor volgens de leerling regels hanteert en structuur biedt. Verder is cognitief zelfvertrouwen hier een belangrijke voorspeller en in het basisonderwijs ook de taakmotivatie.

In het basisonderwijs was er nauwelijks samenhang tussen het welbevinden, het cognitief zelfvertrouwen en de taakmotivatie van de leerlingen en de scores die de observatoren gaven voor de bij die leerlingen geobserveerde lessen. Hetzelfde geldt voor de samenhang tussen de oordelen van de leerlingen over het handelen van hun leerkracht en de resultaten van de lesobservaties. Voor zover die samenhang er wel was, was deze deels negatief. Ook in het voortgezet onderwijs zijn de samenhangen niet sterk en deels ook negatief.

Leerprestaties

De prestaties die leerlingen laten zien bij de toetsen in het basisonderwijs worden vooral bepaald door leerlingvariabelen, waarbij geslacht en de opleiding van de ouders vaak een significante samenhang met de vaardigheidsscores laten zien. Op klas-/leerkrachtniveau zijn er verschillende significante samenhangen van variabelen met de vaardigheidsscores, waaronder ondersteuning op school, de aanwezigheid van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas en aspecten van self-efficacy. Daaruit komt echter geen eenduidig beeld naar voren. Bij verschillende toetsen komen verschillende factoren naar voren en de richting van de samenhang is niet overal hetzelfde bij dezelfde variabele. In het voortgezet onderwijs hangen de verschillen – logischerwijze – vooral samen met het schooltype, of de ‘stroom’ waarin de leerling zich bevindt. Verschillen tussen klassen van verschillende niveaus zijn groter dan verschillen binnen klassen van hetzelfde niveau. Daarnaast lieten de beschikbare data onvoldoende gedetailleerde analyses toe.

Beantwoording van de vierde onderzoeksvraag

Het welbevinden van de leerling in de klas hangt vooral samen met de mate waarin de leerkracht of mentor volgens de leerling regels hanteert en structuur biedt en de mate waarin deze uitleg geeft en stimuleert. In het voortgezet onderwijs is daarbij ook het schooltype/niveau van belang: het welbevinden ligt gemiddeld op een hoger niveau in de hogere schooltypen (havo, vwo), in vergelijking met de lagere schooltypen. De koppeling aan de variabelen uit de lerarenvragenlijst voegt hieraan weinig toe. Daarnaast valt op dat er weinig samenhang is tussen het door de leerlingen gerapporteerde welbevinden en de door de observatoren gegeven waarderingen.

17.6 Reflectie

Tot besluit van dit onderzoeksrapport komen we terug op de hypothesen en reflecteren we op een aantal opvallende uitkomsten van het onderzoek.

Hypothesen

Op basis van het theoretisch kader hebben we drie 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.

De eerste hypothese kan deels worden bevestigd. Attitudes en competenties zijn geoperationaliseerd in de samengestelde variabelen ‘uitdaging’, ‘zelfvertrouwen’ en de drie subschalen van ‘self-efficacy’. Zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs zijn er significante samenhangen tussen (de meeste van) de genoemde randvoorwaarden en het zelfvertrouwen op het gebied van het lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. De mate waarin het lesgeven aan deze leerlingen als uitdaging wordt beschouwd, hangt slechts op enkele punten significant samen met randvoorwaarden: in het basisonderwijs met faciliteiten op ict-gebied, teamcultuur en scholingsbeleid, in het voortgezet onderwijs met de ervaren steun van de zorgcoördinator. De belangrijkste voorspeller van de variabele ‘uitdaging’ in het basisonderwijs is de subschaal ‘motiveren’ van self-efficacy, gevolgd door teamcultuur. Voor de variabele ‘zelfvertrouwen’ in het basisonderwijs geldt hetzelfde. Zelfvertrouwen in het voortgezet onderwijs wordt vooral voorspeld door de mate van ervaren steun op school, gevolgd door de subschaal ‘motiveren’ van self-efficacy. Er is slechts op enkele punten significante samenhang tussen self-efficacy en randvoorwaarden op school. Dit betreft alleen de subschaal ‘motiveren’ en de samenhangen zijn voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs verschillend.

- 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.

De beschikbare data geven onvoldoende aanknopingspunten om deze hypothese te accepteren of te verwerpen. De door de leraren gerapporteerde attitudes en competenties leverden geen significante bijdrage aan het voorspellen van het door de leerlingen gerapporteerde welbevinden. Er bleek wel een significante samenhang tussen het oordeel van de leerling over het handelen van de leerkracht of mentor en het door de leerling ervaren welbevinden. Een nadere analyse voor alleen de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften is niet uitgevoerd, omdat de groep leerlingen waarvan bekend is of zij extra ondersteuningsbehoeften hebben, relatief beperkt van omvang is. Uit de analyses kan wel worden geconcludeerd dat er een significant verband is tussen het welbevinden van de leerling met de leerkracht of mentor en de mate waarin deze volgens de leerling regels

hanteert en structuur aanbrengt en uitleg geeft en stimuleert. Het hanteren van regels en bieden van structuur is ook een belangrijke voorspeller van het door de leerling ervaren welbevinden met medeleerlingen, naast het cognitief zelfvertrouwen van de leerling.

- 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.

De kwaliteit van het handelen van de leraar is gemeten met behulp van lesobservaties. Er kon geen duidelijk verband worden vastgesteld tussen het door de leerlingen ervaren welbevinden en de resultaten van de lesobservaties in die klas. Een deel van de samenhangen was zelfs negatief. De samenhang tussen resultaten van de lesobservaties en de cognitieve resultaten is niet geanalyseerd in verband met incomplete data. De derde hypothese kan derhalve niet worden bevestigd.

Factoren die belangrijk zijn in onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

In dit onderzoek stonden acht factoren centraal die – op basis van literatuur – van belang lijken in het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In het theoretisch kader is aangegeven dat de self-efficacy van leraren belangrijk is om onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte te realiseren. Dit onderzoek heeft uitgewezen dat leraren opvallend hoog scoren op self-efficacy. Leraren schatten hun eigen competenties op het gebied van onderwijs dus hoog in. Bij de subschalen ‘Instructie’ en ‘Motiveren’ wijken de gemiddelden in basisonderwijs weinig af van de gemiddelden die de ontwikkelaars van het gebruikte instrument, de OSTES, rapporteerden (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; zie figuur 17-2). De scores in het voortgezet onderwijs liggen iets lager. Opvallend is dat zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs de self-efficacy op het gebied van gedrag in dit onderzoek duidelijk hoger ligt dan in de rapportage over de OSTES (respectievelijk 7.7, 7.4 en 6.7 op een schaal van 1 tot 9). In het basisonderwijs is er geen of zelfs een negatieve samenhang tussen de resultaten van de observaties en de gerapporteerde self-efficacy. In het voortgezet onderwijs is er significant positieve samenhang tussen self-efficacy en de resultaten van de observaties, met name waar het de pedagogische structuur en didactiek betreft. Het lijkt er dus op dat self-efficacy voor het voortgezet onderwijs een belangrijk concept is binnen passend onderwijs. In het basisonderwijs lijkt dat niet het geval. Eerder is al gemeld dat er weinig samenhang is tussen de door de leraar gerapporteerde self-efficacy en de opvattingen van de leraar over de randvoorwaarden op school, zoals de mate van ondersteuning, de teamcultuur en het professionaliseringsbeleid. Het is dan ook de vraag waardoor de hoge scores bij self-efficacy kunnen worden verklaard.

Een andere belangrijke factor die in dit onderzoek is gemeten, zijn de competenties van leraren (beoordeeld door intern begeleiders of zorgcoördinatoren). De uitkomsten van het huidige onderzoek liggen op vergelijkbaar niveau als in eerder uitgevoerd Nederlands onderzoek, of iets hoger (zie Smeets et al., 2015). Hoewel de uit dat onderzoek voortvloeiende samengestelde variabelen niet geheel vergelijkbaar zijn met de variabelen in het hier

gerapporteerde onderzoek, ¹⁵ lijkt het gerechtvaardigd voorzichtig te concluderen dat er qua competenties enige verbetering is gerealiseerd. Overigens liggen de gemiddelden in het voortgezet onderwijs lager dan in het basisonderwijs.¹⁶ Het verschil is het grootst bij de competenties in planmatig handelen. Dit competentiegebied wordt zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs het laagst gescoord. Om passende ondersteuning te kunnen realiseren, is het van belang dat de cyclus van planmatig handelen tijdig wordt gestart. Hoewel er landelijk een trend is naar meer handelingsgericht werken (Pameijer et al., 2009), lijkt er op dit gebied nog veel winst te behalen in beide onderwijssectoren.

In aansluiting op de vragen aan de intern begeleiders en zorg- en ondersteuningscoördinatoren naar de competenties van het team, is met behulp van lesobservaties onderzoek gedaan naar het handelen van de leraren in de klas, zowel algemeen als gericht op leerlingen met een OPP. Daarbij is een zelfontwikkeld observatie-instrument gebruikt. Dit bemoeilijkt de vergelijking met resultaten van eerder onderzoek in het basisonderwijs in Nederland, waarbij het instrument CLASS is gebruikt (Smeets et al., 2013). De vergelijking laat wel dezelfde trend zien. Pedagogische structuur (in CLASS 'klassenorganisatie') wordt het hoogst gewaardeerd (gemiddeld respectievelijk 5.37 en 5.86 op een schaal van 1 tot 7), gevolgd door emotionele ondersteuning (respectievelijk 4.85 en 5.67), waarbij emotionele ondersteuning in het huidige onderzoek iets lager wordt gewaardeerd dan in het eerdere onderzoek waarin de CLASS is gebruikt. Didactiek (in CLASS 'kwaliteit van instructie') scoort in beide onderzoeken het laagst (respectievelijk 3.23 en 3.38). Deze resultaten betreffen het basisonderwijs. In het voortgezet onderwijs, dat alleen in het huidige onderzoek is bezocht, liggen de gemiddelde scores iets lager bij pedagogische structuur (5.21) en didactiek (2.94) en iets hoger bij emotionele ondersteuning (4.95).

Afgaand op de antwoorden van de intern begeleiders en zorgcoördinatoren, hangt de mate waarin de school tegemoet kan komen aan ondersteuningsbehoeften van leerlingen in het basisonderwijs vooral samen met de scholingsbereidheid van het team, terwijl in het voortgezet onderwijs de pedagogisch-didactische competenties van docenten hier de belangrijkste factor vormen. Uit deze constatering en uit eerder beschreven samenhangen ontstaat de indruk dat passend onderwijs in het basisonderwijs meer als een zaak van het hele team wordt gezien en in het voortgezet onderwijs meer als iets van de individuele docent of mentor, waarbij deze op school gerichte ondersteuning moet krijgen.

De attitudes van leraren jegens leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften worden, zo is gebleken, deels beïnvloed door factoren binnen de leraar zelf (het eigen competentiegevoel, vooral wat betreft het motiveren van leerlingen) en deels door factoren in de

¹⁵ In het door Smeets et al. (2015) gerapporteerde onderzoek leidden factor- en betrouwbaarheidsanalyses tot de volgende vier samengestelde variabelen: pedagogische competenties, didactisch-organisatorische competenties, positieve houding en scholingsbereidheid, competenties in omgaan met ouders. De gemiddelde scores waren achtereenvolgens 2.52, 2.21, 2.28 en 2.57 (op een schaal van 1 tot 3).

¹⁶ De gemiddelde scores liggen in het voortgezet onderwijs 0.26 tot 0.48 lager dan in het basisonderwijs (zie figuur 17-1).

school, waarvan teamcultuur de belangrijkste is in het basisonderwijs en ervaren steun op school de belangrijkste is in het voortgezet onderwijs. Dit geeft aanknopingspunten voor verdere versterking van die attituden: het verhogen van het competentiegevoel, het realiseren van een positieve en steunende teamcultuur en goede organisatie van feitelijke steun zijn de zaken waaraan verder gewerkt zou kunnen worden in scholen.

Een ander verschil tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs is dat leerkrachten in het basisonderwijs vooral meer ondersteuning zouden willen bij het omgaan met leerlingen met leerproblemen, terwijl docenten in het voortgezet onderwijs meer ondersteuning zouden willen die is gericht op gedragsproblemen. De gemiddelde score op de subschaal 'gedrag' van self-efficacy ligt in het basisonderwijs ook duidelijk hoger dan in het voortgezet onderwijs. Dit is een aanwijzing dat gedragsproblemen in het basisonderwijs meer binnen de perken blijven of beter onder controle worden gehouden door leerkrachten dan in het voortgezet onderwijs.

Leerlingen met en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften

Het realiseren van positieve uitkomsten bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften is een belangrijke beoogde uitkomst van passend onderwijs. Dat geldt voor de leerprestaties en voor het welbevinden. Wat betreft de leerprestaties wijst dit onderzoek uit dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften over de hele linie significant lagere scores hebben dan leeftijdsgenoten zonder extra ondersteuningsbehoeften. Met deze uitkomst valt echter weinig te zeggen over de vraag of het goed of slecht gaat met deze leerlingen. Immers, dit is onder meer afhankelijk van de gestelde doelen en het uitstroomprofiel van de leerling.

Het is op zichzelf niet verbazingwekkend dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften het op cognitief gebied wat minder goed doen op school. Het onderzoek laat echter ook zien dat hun welbevinden en zelfvertrouwen lager is dan bij leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Deze uitkomst is in lijn met eerder uitgevoerd Nederlands onderzoek naar de acceptatie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften door klasgenoten (De Boer & Pijl, 2016; Koster et al., 2010). Hoewel het gevonden significante verschil in dit onderzoek niet heel groot is, kan gesteld worden dat deze uitkomst van passend onderwijs (een positief welbevinden van leerlingen) tot op heden nog niet behaald is. Hier ligt nog een opgave voor de scholen. Naast een minder positief welbevinden met medeleerlingen, komt daar voor het basisonderwijs ook nog een significant lager welbevinden met de leerkracht bij en een significant lagere taakmotivatie. Een positief resultaat is dat het welbevinden met de mentor en de taakmotivatie in het voortgezet onderwijs niet noemenswaardig lager zijn bij de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Het welbevinden van de leerling hangt in belangrijke mate samen met de manier waarop de leerling het handelen van de leerkracht, dan wel mentor, ervaart. Het bieden van structuur en het handhaven van regels, het geven van hulp en het stimuleren van leerlingen zijn hierbij van belang.

Verder bevestigt dit onderzoek de resultaten van ander onderzoek, waaruit is gebleken dat jongens en leerlingen met laagopgeleide ouders oververtegenwoordigd zijn onder de leerlingen die volgens de leraar extra ondersteuningsbehoeften hebben (Smeets et al., 2007; Van der Veen et al, 2008; Smeets & Roeleveld, 2016).

Verschillen tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs

Intern begeleiders in het basisonderwijs zijn gemiddeld iets positiever over de competenties van het team dan zorgcoördinatoren in het voortgezet onderwijs. Leerkrachten in het basisonderwijs zijn over de gehele linie positiever over de randvoorwaarden op school voor het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (met uitzondering van het teamoverleg), zij geven aan meer activiteiten uit te voeren om aan te sluiten bij verschillen tussen leerlingen, zij scoren gemiddeld hoger op self-efficacy, zien (iets) meer uitdaging in het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en hebben (iets) meer zelfvertrouwen op dat gebied. Toch zijn de zorgcoördinatoren in het voortgezet onderwijs (iets) positiever dan hun collega's in het basisonderwijs over de mate waarin op hun school kan worden tegemoetgekomen aan ondersteuningsbehoeften van leerlingen. In vergelijking met de intern begeleiders van de basisscholen reageren de zorg- en ondersteuningscoördinatoren in het voortgezet onderwijs ook positiever op de vraag of hun school de in het schoolondersteuningsplan beschreven basisondersteuning en extra ondersteuning kan realiseren. Vooral bij de extra ondersteuning is er een duidelijk verschil. Dit kan betekenen dat de ambities op het gebied van ondersteuning in het voortgezet onderwijs lager zijn en zorgcoördinatoren dus eerder tevreden zijn over wat er wordt gerealiseerd. Op basis van de beschikbare data kunnen we daarover echter geen uitsluitsel geven.

Tot slot

Dit onderzoek heeft laten zien dat diverse factoren belangrijk zijn in het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en het heeft laten zien wat de uitkomsten van deze leerlingen zijn in vergelijking met leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Het betreft de uitkomsten van een eerste meting. De tweede meting (in 2018) kan mogelijk uitwijzen of er ontwikkelingen zijn in de gemeten factoren en uitkomsten bij leerlingen.

Literatuur

- 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.
- Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J., & Gallagher, D. J. (2011). Disability studies in education: The need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education*, 32 (4), 267-278.
- Blatchford et al., (2010). 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.
- De Boer, A. A. (2012). *Inclusie: een kwestie van attitudes? Onderzoek naar de acceptatie van leerlingen met leerlinggebonden financiering in het reguliere basisonderwijs*. Groningen: ISK Kinderstudies.
- De Boer, A., 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
- De Boer, A., 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
- Bokdam, J., Tom, M., Berger, J., Smit, F. & Rens, C. van (2014). *Monitor ouderbetrokkenheid po, vo en mbo. Derde meting 2014, trends in beeld*. Zoetermeer / Nijmegen: Panteia / ITS.
- 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.
- 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.
- 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*. Nottingham: University of Nottingham.
- 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.
- 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, Elshof, Mulder, & Roeleveld, (2015). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport basisonderwijs, derde meting 2013/14*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J., & Van der Veen, I. (2009). *Cohortonderzoek COOL 5-18: technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2012). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting 2010/11*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / Kohnstamm Instituut.
- 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.
- 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.
- 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, F. (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 & Linklater, (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.
- Graaf, de, G. (2010). *Gewoon of speciaal? Effecten van en voorwaarden voor inclusief onderwijs aan leerlingen met Downsyndroom*. Meppel: Stichting Downsyndroom.
- 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.

- Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- 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.
- 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.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and 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.
- Meijer, C.J.W. (Red.) (2004). *WSNS Welbeschouwd*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- 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.
- NCOJ, (2015). *Factsheet Zorgteams en ZAT's in het onderwijs, 2014*. NCOJ Factsheet 2015-3. Amsterdam: NCOJ.
- 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.
- Smeets, E. (2016). *Leesonderwijs en onderzoekend handelen van leerkrachten*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E., Veen, I. van der, Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / SCO-Kohnstamm Instituut.
- 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., 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., Kuijk, J. van, & Wester, M. (2012). *Rekenverbetertrajecten in het basisonderwijs. Stand van zaken na drie jaar*. Nijmegen: ITS.
- 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.
- 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.
- Steenhoven, P. van der & Van Veen, D. van (2012). *Monitor: Leerlingenzorg en ZAT's in het voortgezet onderwijs 2011*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Struyf, E., Verschuere, 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.
- 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. (2011). *Vijf jaar innoveren – opbrengsten van het Innovatieproject*. Utrecht: VO-raad.
- 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.
- 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.

