

Wouter van Casteren, Kelly Beurskens
Myrthe Hendrix, Josien Lodewick,
Rita Kennis, Ed Smeets, Judith Stoep &
Tessa Termorshuizen



Behoeften bij leraren en docenten aan ondersteuning en professionalisering bij passend en meer inclusief onderwijs

ResearchNed

KBA Nijmegen

en EXPERTISECENTRUM
NEDERLANDS

augustus 2024

Behoeften bij leraren en docenten aan ondersteuning en professionalisering bij passend en meer inclusief onderwijs

Wouter van Casteren, Kelly Beurskens, Myrthe Hendrix, Josien Lodewick, Rita Kennis, Ed Smeets, Judith Stoep, Tessa Termorshuizen

Augustus 2024

© 2024 KBA Groep in opdracht van Ministerie van OCW

Alle rechten voorbehouden. Het is niet geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in publicaties zonder nauwkeurige bronvermelding. ResearchNed werkt conform de kwaliteitsnormen NEN-EN-ISO 9001:2015 voor kwaliteitsmanagementsystemen, NEN-ISO 20252:2019 voor markt-, opinie- en maatschappelijk onderzoek en NEN-ISO 27001:2017 voor informatiebeveiliging

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	iii
1 Aanleiding en achtergronden onderzoek	1
1.1 Speciaal onderwijs en verwante vormen	1
1.2 Passend onderwijs	2
1.3 Leerlingen met een (extra) ondersteuningsbehoefte	3
1.4 Competenties en ondersteuning passend onderwijs	5
1.5 Balans tussen competenties, ondersteuning en tijd	7
2 Doel onderzoek, onderzoeksvragen en aanpak	9
2.1 Doel onderzoek en onderzoeksvragen	9
2.2 Aanpak onderzoek	10
3 Expertise van en ondersteuning voor leraren: wensen en beperkingen	12
3.1 Respons en kenmerken respondenten	12
3.2 Klassengrootte en aandeel leerlingen met (extra) ondersteuningsbehoeften	13
3.3 Waardering van de aandacht voor passend onderwijs in de initiële lerarenopleiding	15
3.4 Opgedane kennis van passend onderwijs in de lerarenopleiding en via nascholing	16
3.5 Kennis en expertise binnen het team	19
3.6 Beschikbare ondersteuning binnen de eigen school/instelling	23
3.6.1 Beperkende factoren bij passend en meer inclusief onderwijs	25
3.7 Beperkende factoren voor lesgeven in het gespecialiseerd onderwijs	27
3.8 Slotopmerkingen respondenten	32
3.9 Samenvatting en conclusies professionalisering en ondersteuning leraren	32
4 Verdieping: ervaringen en behoeften bij leraren (vignettenonderzoek)	35
4.1 Vorm 1: Hoe goed zijn leraren in staat om hun werk te doen in een inclusieve omgeving?	36
4.1.1 Invloed van aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte	37
4.1.2 Invloed van aantal leerlingen met ernstige (multi)problematiek	39
4.1.3 Invloed van beschikbare ondersteuning	41
4.1.4 Invloed van combinaties van condities	43
4.2 Vorm 2: Behoefte aan ondersteuning	44
4.2.1 Invloed van aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte	46
4.2.2 Invloed van aantal leerlingen met ernstige problematiek	48
4.2.3 Invloed van combinaties van condities	50
4.3 Onderscheid naar werkervaring (bo) en onderwijsniveaus (vo)	51
4.4 Samenvatting en conclusies vignettenonderzoek	51
5 Verdieping: ervaringen bij schoolleiders en interne ondersteuners	54
5.1 Basis- en voortgezet onderwijs	54
5.1.1 Algemene schoolsituatie	54
5.1.2 Situaties die leiden tot een overbelasting van leraren	55
5.1.3 Behoefte aan professionalisering en expertise bij leraren	58
5.1.4 Beperkingen in de invulling van passend onderwijs	59
5.1.5 Haalbaarheid meer inclusief onderwijs	62

5.2	Middelbaar beroepsonderwijs	63
5.2.1	Algemene schoolsituatie	63
5.2.2	Situaties die leiden tot een overbelasting van leraren	64
5.2.3	Blokkades, beperkingen in de aanpak	65
5.2.4	Behoefte aan ondersteuning bij leraren	66
5.2.5	Behoefte aan professionalisering	66
5.2.6	Inclusief onderwijs	69
5.3	Gespecialiseerd onderwijs	69
5.3.1	Situaties in het go die leiden tot een overbelasting van leraren	69
5.3.2	Blokkades, beperkingen in de aanpak	71
5.3.3	Competenties en professionalisering	72
5.4	Samenvatting en conclusies blik vanuit schoolleiders en ib-ers/zorgcoördinatoren	73
6	Rol van de lerarenopleidingen	75
6.1	Passend onderwijs in de curricula van lerarenopleidingen	75
6.2	Bevindingen actueel onderzoek	76
6.2.1	Primair onderwijs / pabo's	77
6.2.2	Voortgezet onderwijs en de tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen	80
6.2.3	Mbo en het Pedagogisch Didactisch Getuigschrift (PDG)	82
6.3	Samenvatting en conclusies wensen ten aanzien van de lerarenopleidingen	83
7	Samenvatting en conclusies	85
	Bijlage I Aanvullende tabellen en figuren	90

1 Aanleiding en achtergronden onderzoek

Het voorliggende rapport doet verslag van een onderzoek naar de behoeften bij leraren¹ in het regulier onderwijs² en het gespecialiseerd onderwijs³ aan professionalisering en ondersteuning vanwege het verzorgen van passend en meer inclusief onderwijs. Dit onderzoek is in opdracht van het ministerie van OCW uitgevoerd door de onderzoekcombinatie ResearchNed, Expertisecentrum Nederlands en KBA Nijmegen.

Vooraf zij gesteld dat dit onderzoek *niet* is bedoeld als een *evaluatie* van passend onderwijs. Uit eerder onderzoek is al bekend dat veel leraren, ook die in het gespecialiseerd onderwijs, lesgeven als een zwaardere belasting zijn gaan ervaren, vanwege de aantallen leerlingen in de klas met een (grote) aandachtvraag. Het voorliggende onderzoek is bedoeld om *binnen* de context van passend onderwijs te verduidelijken of en welke verbeteringen in de doorlopende leerlijn en in de ondersteuning van leraren hen kunnen helpen om beter om te gaan met uitdagende onderwijssituaties. Niettemin is het onvermijdelijk dat in de beschrijving van de onderzoeksresultaten ook kritische kanttekeningen bij passend onderwijs terugkeren. Ook is in dit onderzoek op meerdere plekken expliciet gevraagd naar de context van passend onderwijs, zoals werkdruk, klassengrootte en de moeite die het kost om extra ondersteuning aan te vragen.

Dit hoofdstuk schetst eerst kort de achtergronden en aanleiding van dit onderzoek.

1.1 Speciaal onderwijs en verwante vormen

Het (voortgezet) speciaal onderwijs is er voor leerlingen die specialistische ondersteuning nodig hebben die het regulier onderwijs niet kan bieden. Er is speciaal onderwijs (so) en voortgezet speciaal onderwijs (vso). Het (voortgezet) speciaal onderwijs bestaat uit vier clusters:

- Cluster 1: blinde, slechthorende leerlingen;
- Cluster 2: dove, slechthorende leerlingen of met een taalontwikkelingsstoornis;
- Cluster 3: lichamelijk gehandicapte en/of verstandelijk gehandicapte en langdurig zieke leerlingen (somaïsch);
- Cluster 4: kinderen met psychische problemen en ernstige gedragsproblemen.

Voor de ondersteuning van leerlingen met een visuele beperking, een auditieve beperking of een taalontwikkelingsstoornis heeft passend onderwijs geen grote veranderingen gebracht; die scholen zijn zelfstandig gebleven en fungeren als autonome ondersteuningsinstellingen voor kinderen met genoemde beperkingen. Scholen in cluster 3 en 4 zijn sinds de invoering van het passend onderwijs in 2014 onderdeel van de *samenwerkingsverbanden passend onderwijs*. Het gaat daarbij dus om (voortgezet) speciaal onderwijs voor leerlingen met lichamelijke, geestelijke of meervoudige beperkingen en voor leerlingen met ernstige sociaalemotionele en/of gedragsproblemen en/of psychiatrische problematiek. Deze scholen en de begeleiding die vanuit deze scholen wordt verzorgd, maken deel uit van het dekkend aanbod.⁴

1 Met leraar wordt in dit rapport ook de docent in het mbo bedoeld. En met leerlingen worden ook de studenten in het mbo bedoeld.

2 Basisonderwijs, praktijkonderwijs (Pro), vmbo, havo, vwo, mbo.

3 Speciaal basisonderwijs (sbo), speciaal onderwijs (so) en voortgezet speciaal onderwijs (vso)/

4 <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>

De scholen voor vso bieden verschillende leerroutes (uitstroomprofielen) aan, doorgaans ingedeeld naar:

- activiteitengerichte dagbesteding;
- arbeidsmarktgerichte dagbesteding;
- beschutte arbeid.

Speciaal basisonderwijs

Daarnaast kunnen leerlingen in het primair onderwijs gebruik maken van *speciaal basisonderwijs (sbo)*. Het sbo is bedoeld voor leerlingen met relatief lichte problematiek waarvoor de reguliere basisschool onvoldoende ondersteuning kan geven, vanwege leer- en/of gedragsproblemen. Het sbo valt onder de Wet op het primair onderwijs; leerlingen krijgen dan ook dezelfde lesstof als in het basisonderwijs. Wel is er meer tijd om de lesstof eigen te maken. Na het sbo stromen de meeste sbo-leerlingen door naar een *reguliere* middelbare school. Als het goed gaat met een leerling, kan die ook tijdens de sbo-periode al terugstromen naar het basisonderwijs. In dit onderzoek is het sbo geschaard onder de brede noemer van het *gespecialiseerd* onderwijs: sbo, so en vso. Hiervoor is gekozen omdat de setting binnen het sbo (met relatief kleine klassen, een populatie die enkel bestaat uit leerlingen die specifieke ondersteuning nodig hebben) meer verwant is aan het (v)so dan aan het regulier onderwijs.

Praktijkonderwijs

In het voortgezet onderwijs kunnen leerlingen ook naar het *praktijkonderwijs (Pro)*, dat geen onderdeel is van het gespecialiseerd onderwijs, maar wel bedoeld is voor een specifieke groep leerlingen die niet theoretisch kunnen of willen leren en op een praktische manier willen leren. Alle leerlingen in het Pro volgen een eigen ontwikkelplan met een eigen pakket aan theorie- en praktijkvakken. Meestal duurt de opleiding 5 jaar. Na het praktijkonderwijs gaan de meeste leerlingen aan het werk; een deel stroomt door naar het mbo. In dit onderzoek is het Pro in principe geschaard onder het *reguliere* voortgezet onderwijs, maar ook de onderwijssituatie in het Pro is verwant met het gespecialiseerd onderwijs met relatief kleine klassen en leerlingen die individuele begeleiding nodig hebben van leraren die hierin gespecialiseerd zijn.

Mbo

Het *mbo* kent *geen* apart onderwijs voor studenten die specialistische of intensieve begeleiding nodig hebben. Uiteraard zijn er onder mbo-ers ook studenten met een beperking of een ondersteuningsbehoefte. Daarvoor moet dan binnen het mbo een passende plek gevonden worden. Daartoe is het volgende geregeld. Elke mbo-school dient duidelijk te maken welke ondersteuning en individuele aanpassingen de instelling aan studenten kan bieden. Elke mbo-school bespreekt vervolgens met een aankomend student een eventuele ondersteuningsvraag. In dat gesprek wordt ook besproken wat de mbo-school kan bieden. De mbo-school legt de gemaakte afspraken vast in een inschrijfbesluit. Vereiste voor het nemen van dat besluit is dat er overeenstemming is over het aanbod van ondersteuningsactiviteiten. Daarbij gelden wel de voorwaarden dat aanpassingen niet te veel mogen vragen van de mbo-school én dat het niveau van de opleiding behouden blijft en niet als gevolg van individuele aanpassingen daalt. Als dat wel het geval is, dan kan de mbo-school de student weigeren (mits dat goed onderbouwd kan worden). In dat geval gaat de mbo-instelling vaak met de betrokken student op zoek naar een andere, wel geschikte opleiding. De mbo-school geeft in dat geval een advies af.

1.2 Passend onderwijs

In 2014 is 'passend onderwijs' ingevoerd. Belangrijke elementen daarin zijn voor het po en vo:

1. *Veranderingen in de indicatiestelling van leerlingen*. Regionale Samenwerkingsverbanden passend onderwijs bepalen welke leerlingen in aanmerking komen voor extra ondersteuning. Elke regio in Nederland heeft twee samenwerkingsverbanden: één voor basisonderwijs en één voor voortgezet onderwijs. Alle scholen in een regio zijn vanaf 2014 verplicht aangesloten, behalve de cluster 1 en 2 scholen in het speciaal onderwijs.

2. *Zorgplicht*. Schoolbesturen moeten voor iedere leerling die wordt aangemeld een passend onderwijsaanbod hebben, in het regulier of in het speciaal (basis)onderwijs. Samenwerkingsverbanden krijgen financiering voor extra ondersteuning. Het verschilt per samenwerkingsverband hoe het budget voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte verdeeld wordt.
3. *Ondersteuningsprofielen*. Scholen en samenwerkingsverbanden passend onderwijs moeten in ondersteuningsprofielen aangeven hoe zij onderwijs en ondersteuning bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

De nieuwe situatie wordt vanaf 2014 gemonitord en geëvalueerd. Eén van de uitkomsten daarvan is dat veel leraren - zowel in het regulier als in het speciaal onderwijs - zich *zwaarder* belast voelen. Een andere uitkomst is dat de *ondersteuning* van passend onderwijs op stelselniveau weliswaar beter is georganiseerd, maar dat leraren in de praktijk niet substantieel meer hulp hebben gekregen bij het ondersteunen van leerlingen. In het advies 'Steeds inclusiever' (2020) adviseerde de Onderwijsraad om de ondersteuning en de toerusting (de professionalisering) van leraren op alle scholen te waarborgen, om passend en inclusief onderwijs op alle scholen mogelijk te maken.

Het ministerie van OCW en het onderwijsveld onderschreven de doelstelling dat leraren voldoende toegerust moeten zijn en ondersteund moeten worden in het bieden van passend onderwijs. De *verbeteraanpak* die de minister voor basis- en voortgezet onderwijs in 2020 schetste, bevatte daartoe 25 voorstellen⁵. De Doelstellingenmonitor passend onderwijs⁶ beschrijft de vorderingen bij de doelstellingen van deze verbeteraanpak, waaronder drie doelstellingen die relevant zijn voor het onderhavige onderzoek, namelijk:

- *De leraar wordt ondersteund en toegerust*. Uit de monitor blijkt dat leraren zich in redelijke mate ondersteund voelen bij het omgaan met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, maar dat zij het lesgeven aan deze leerlingen wel belastend vinden. Leraren willen meer duidelijkheid over het beleid en de afspraken rondom passend onderwijs en zij zouden meer betrokken willen worden bij de besluitvorming daarover.
- *Een dekkend netwerk van voorzieningen in elke regio*. Uit de monitor blijkt dat veel scholen een versterking van het netwerk van ondersteunende voorzieningen nodig vinden. Zo is er nog onvoldoende aansluiting tussen onderwijs en jeugdhulp.
- *Acceptabele administratieve belasting*. Uit de monitor blijkt dat leraren de registratie en uitvoering van procedures (nog steeds) belastend vinden. Intern begeleiders vinden hun taken op het gebied van leerlingenzorg tijdrovend.

1.3 Leerlingen met een (extra) ondersteuningsbehoefte

Leraren schatten in verschillende onderzoeken in dat in het funderend onderwijs ongeveer een kwart tot een derde deel van hun leerlingen extra ondersteuningsbehoeften hebben. De Inspectie van het Onderwijs neemt het ontwikkelingsperspectief (OPP) als uitgangspunt dat scholen moeten opstellen voor elke leerling met extra ondersteuningsbehoeften en dan gaat het maar om zo'n acht procent van de leerlingen. De meest recente Staat van het Onderwijs van de inspectie vermeldt dat 107.000 leerlingen een vorm van gespecialiseerd onderwijs volgen, en dat daarnaast naar schatting een tiende van de leerlingen in het regulier funderend onderwijs een extra ondersteuningsbehoefte heeft. Daarbij is aangetekend dat in het

5 Voor het mbo is er de *Verbeteragenda passend onderwijs mbo 2020-2025* met onder meer actielijnen voor de verbetering van de kwaliteit van de ondersteuning door onderwijsteams.

6 De Graaf, D., van Eijkern, I., van Eck, P., Weijers, S., Ledoux, G. (2023) Doelstellingenmonitor Passend onderwijs; Ledoux, G., Smeets, E. & Weijers, D. (2019). Monitor scholen. Passend onderwijs in het primair, voortgezet en speciaal onderwijs. Amsterdam / Nijmegen: Kohnstamm Instituut / KBA Nijmegen.

regulier onderwijs te weinig leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte een OPP zouden hebben en dat de registratie daarvan te wensen overlaat.⁷

Het is niet eenvoudig een eenduidige definitie te geven van leerlingen met een ondersteuningsbehoefte. Zo worden leerlingen met een extra ondersteuning door de Inspectie van het Onderwijs (IvO) gedefinieerd aan de hand van de volgende (samenhangende) kenmerken:

- leerlingen die onvoldoende profijt hebben van de basisondersteuning die de school kan bieden;
- en/of leerlingen van wie de school heeft bepaald dat zij extra ondersteuning nodig hebben;
- en/of leerlingen voor wie de school (in beginsel) een ontwikkelingsperspectief opstelt.⁸

De IvO definieert in ander onderzoek⁹ uit 2022 de groep leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte als leerlingen die:

- jeugdhulp ontvangen;
- en/of voorgeschreven medicatie voor internaliserende problematiek, zoals depressies krijgen;
- en/of voorgeschreven medicatie voor externaliserende problematiek, zoals ADHD krijgen; en
- en/of leerlingen met een jeugdbeschermingsmaatregel.

Ook noemt de IvO in het onderzoek uit 2022 nog de groep leerlingen die vóór 2014 leerlinggebonden financiering (het zogenoemde *rugzakje*) kreeg, dat met de invoering van passend onderwijs in 2014 is afgeschaft. Deze definities hoeven elkaar niet in de weg te zitten: de leerlingen die jeugdhulp ontvangen, internaliserende of externaliserende problematiek hebben of met de jeugdbescherming te maken hebben, zullen vaak extra ondersteuning nodig hebben op school, al dan niet met behulp van een (mede) door school opgesteld ontwikkelingsperspectief plan (OPP). In een OPP beschrijft de school welke ondersteuning en begeleiding een leerling krijgt. Het benoemen van een diagnose of stoornis is nadrukkelijk niet nodig (dit is soms lastig, omdat diagnoses in de Jeugdhulp juist de boventoon voeren).

Scholen in het po en vo zelf tonen in hun ondersteuningsprofiel vaak een *piramide*, met een oplopend niveau van ondersteuningsbehoeften, zoals

- Zorg niveau 1: Alle leerlingen, basisondersteuning en preventie.
- Zorg niveau 2: Extra begeleiding/zorg in de groep voor leerlingen die specifieke ondersteuning nodig hebben.
- Zorgniveau 3: Speciale zorg, binnen of buiten de groep, in overleg met de intern begeleider.
- Zorgniveau 4: Speciale zorg, binnen of buiten de groep, na extern onderzoek vanuit het Samenwerkingsverband passend onderwijs.
- Zorgniveau 5: Verwijzing naar speciaal onderwijs.

Uit nadere analyses bleek eerder dat de kwalificatie 'extra ondersteuningsbehoeften' vaak niet stabiel is in de tijd. Zo bleek dat bijna een kwart van de leerlingen die volgens de leraar bij een meting extra ondersteuningsbehoeften had, die bij een andere meting niet had.¹⁰

In het *voorliggende onderzoek* is weggebleven van formele definities. In de bevraging is uitgegaan van de mate van belasting die de leraar/docent zelf ervaart. Daarbij is een hoofdonderscheid gemaakt tussen alle leerlingen met een ondersteuningsbehoefte die boven de basisondersteuning uitgaat en de leerlingen die

7 Inspectie van het Onderwijs. (2024). De Staat van het Onderwijs.

8 Inspectie van het Onderwijs. (2023). Tijd voor ondersteuning: een landelijk beeld van de (ervaring van) tijdsbesteding van leraren binnen en buiten de klas in het basisonderwijs.

9 Inspectie van het Onderwijs. (2022). Factsheet schoolloopbanen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

10 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.

om allerlei redenen *veel meer* ondersteuning en aandacht vergen van de leraar dan andere leerlingen. Concreet is het in de vragenlijst voor leraren als volgt omschreven:

1. Leerlingen met een ondersteuningsbehoefte betreft alle leerlingen die in aanvulling op het reguliere onderwijs ondersteuning nodig hebben, bijvoorbeeld op het gebied van leren, sociaal emotionele ontwikkeling of gedrag.
2. Extra ondersteuning: leerlingen die om allerlei redenen (soms tijdelijk) veel meer ondersteuning en aandacht vergen en voor een relatief zware belasting van leraren zorgen, zoals vanwege ernstige of multiproblematiek. Ook het contact met ouders kan hierin een factor zijn.

Aard problematiek

In het kader van de evaluatie van passend onderwijs is aan leraren in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs gevraagd naar de problematiek waarmee zij in hun lessen te maken hebben. Dit is in 2016 en in 2018 gedaan. Tabel 1 geeft een overzicht van de meest genoemde problemen bij leerlingen bij de meting in 2018.¹¹ De percentages hebben enkel betrekking op de leerlingen in de groep of mentorklas met een extra ondersteuningsbehoefte. Doordat bij de meeste van die leerlingen meer dan één typeproblematiek werd genoemd, is de som van de percentages groter dan 100. Uit de tabel blijkt dat gebrek aan concentratie zowel in het bo als in het vo het meest worden genoemd als probleem, in het basisonderwijs gevolgd door achterstand in taal/lezen en in het voortgezet onderwijs door gebrek aan motivatie/inzet.

Tabel 1.1: Type problematiek bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, volgens leraren in het bo en mentoren in het vo

Primair onderwijs		Voortgezet onderwijs	
gebrek aan concentratie	46%	gebrek aan concentratie	36%
achterstand in taal/lezen	36%	gebrek aan motivatie/inzet	29%
laag werktempo	34%	laag werktempo	22%
achterstand in rekenen	31%	gebrek aan zelfvertrouwen	20%
gebrek aan motivatie/inzet	25%		

1.4 Competenties en ondersteuning passend onderwijs

Als leerlingen met zeer verschillende ondersteuningsbehoeften in één klas zitten, wordt een groot beroep gedaan op de competenties van leraren en ondersteuners; zij hebben een breed palet aan competenties nodig. Specifieke basisvaardigheden die voor leraren van belang zijn in het passend onderwijs zijn kunnen variëren in didactisch en pedagogisch repertoire; weten welke intensiverende, compenserende en verrijkende maatregelen effectief zijn; en deze maatregelen kunnen toepassen. Ook goed klassenmanagement en de kwaliteit van de interactie tussen leerkracht en leerling (bieden van structuur, inzicht hebben in oorzaken en intenties van (probleem)gedrag en een positieve benadering) zijn belangrijk bij het omgaan met gedragsproblemen. Nadruk wordt daarbij vaak gelegd op de juiste *attitude* en een open, positieve mindset; die kan leraren en ondersteuners helpen om open te staan voor leerlingen met een ondersteuningsvraag of gedrag die voor de leraar mogelijk minder bekend zijn en aldus na te gaan welke ondersteuning de leerling van hen vraagt.

¹¹ Smeets, E., Ledoux, G., & Van Loon-Dijkers, L. (2019). Passend onderwijs op school en in de klas. Tweede meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs Nijmegen: KBA Nijmegen / Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Tien jaar geleden, nog voor de invoering van passend onderwijs, is onderzoek gedaan naar passende competenties van leerkrachten in het basisonderwijs voor passend onderwijs. In dat onderzoek is aangesloten bij zeven competentiegebieden voor leraren: interpersoonlijke competenties, pedagogische competenties, vakinhoudelijke en didactische competenties, organisatorische competenties, competenties in het samenwerken met collega's, competenties in het samenwerken met de omgeving en competenties in reflectie en ontwikkeling.¹² Deze zeven competentiegebieden zijn in 2017 vervangen door drie bekwaamheden:

- vakinhoudelijk bekwaam;
- vakdidactisch bekwaam;
- pedagogisch bekwaam.

Oordeel van leraren over hun eigen vaardigheden

Onderzoek uit 2020 liet zien dat leraren in het basis- en voortgezet onderwijs hun eigen vaardigheid op de bovenstaande vaardigheden vaak positief inschatten¹³. Ook waren ze gematigd positief over hun mogelijkheden om leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte de ondersteuning te bieden die zij nodig hebben. Het Teaching & Learning International Survey (TALIS) liet zien dat dat Nederlandse leraren relatief hoog scoren wat betreft het percentage dat aangeeft storend gedrag te kunnen hanteren. Verbeterpunten in het po hebben vooral betrekking op handelingsverlegenheid met betrekking tot een onbekende doelgroep, of zijn van meer algemene aard zoals samenwerkings- en differentiatievaardigheden.

Binnen het basisonderwijs schatten de leraren dus zelf hun competenties over het algemeen als voldoende in. Binnen het voortgezet onderwijs wisselt dit oordeel meer en schatten leraren zichzelf iets minder competent in dan binnen het bo. Dat betreft vooral pedagogische competenties, zoals klassenmanagement, opbouwen van een relatie en het omgaan met lastig gedrag.

Oordeel van anderen over leraarvaardigheden

Leraren zijn volgens de inspectie lang niet altijd in staat om het onderwijs af te stemmen op verschillen in ontwikkeling van leerlingen, en creëren niet altijd in voldoende mate een pedagogisch en didactisch passend en stimulerend leerklimaat in hun lessen. Positief is dat leraren en docenten zich hierin (willen) professionaliseren of daartoe het voornemen hebben.¹⁴

Binnen het (*speciale*) basisonderwijs oordelen anderen dan leraren (intern begeleiders, ondersteuners vanuit samenwerkingsverbanden en ondersteuningscoördinatoren) redelijk positief over de vaardigheden van leraren en hun bereidheid om zich te professionaliseren, maar denkt men tegelijkertijd dat er, met name in het reguliere basisonderwijs, verbetering mogelijk is bij de vaardigheden van leraren, zoals in de omgang met ouders, het signaleren van ondersteuningsbehoeften en het planmatig werken. Ook op het gebied van 'leerbereidheid' is nog ontwikkeling van het zelfkritisch vermogen mogelijk. In het *voortgezet onderwijs* zien anderen dan leraren zelf (schoolleiders, intern begeleiders, ondersteuningscoördinatoren en leerlingen) dat er nog ruimte is voor professionalisering wat betreft pedagogische en didactische vaardigheden van leraren. Ook de bereidheid tot professionalisering zou beter kunnen. Leerlingen zijn in het algemeen positief over de vaardigheden van hun leraren en er zijn maar weinig leerlingen die zich onvoldoende ondersteund voelen.¹⁵

12 Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., Mol Lous, A. (2015). Passende competenties voor passend onderwijs. Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs. Nijmegen: ITS.

13 Ledoux, G. & Smeets E. (2020). Centrale thema's in de Evaluatie Passend onderwijs. Deel 2: Onderzoek naar toewijzing van ondersteuning en hulp op maat, dekkend aanbod en het schoolondersteuningsprofiel, en competenties en ondersteuning van leraren. Amsterdam / Nijmegen: Kohnstamm Instituut / KBA.

14 Inspectie van het Onderwijs. (2024). De Staat van het Onderwijs.

15 Inspectie van het Onderwijs. (2023). Tijd voor ondersteuning: een landelijk beeld van de (ervaring van) tijdsbesteding van leraren binnen en buiten de klas in het basisonderwijs.

Ondersteuning en ondersteuningsbehoeften leraren

In de meest recente Staat van het Onderwijs is gesteld dat de kwaliteit van de extra ondersteuning op veel po- en vo-scholen nog onvoldoende is. Op schoolniveau ontbreekt vaak systematisch zicht op de kwaliteit en effectiviteit van de extra ondersteuning en is dit onvoldoende ingebed in de kwaliteitszorgcyclus van scholen. Schoolleiders, intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren in bo, vo en sbo oordelen niet heel positief over het aanbod en de faciliteiten vanuit het samenwerkingsverband, de beschikbaarheid van programma's en methodieken op school en de tijd die intern begeleiders en ondersteuningscoördinatoren hebben voor de begeleiding van leraren. Over de beschikbare ondersteuning vanuit het schoolbestuur zijn schoolleiders in het bo en sbo overwegend positief. Schoolleiders in het vo zijn matig positief over aanbod vanuit de schoolbesturen en een derde van de schoolleiders in het vo vindt dat er onvoldoende bovenschoolse voorzieningen zijn. Intern begeleiders (bo en sbo) en ondersteuningscoördinatoren (vo) voelen zich voldoende deskundig om leraren te ondersteunen bij het omgaan met leerlingen met ondersteuningsbehoeften.

Uit eerder onderzoek blijkt voorts dat leraren zelf vooral behoefte hebben aan 'extra handen in de klas' (zoals een onderwijsassistent).¹⁶ Voldoende financiële middelen worden genoemd als voorwaarde om extra hulp te kunnen organiseren. Schoolleiders vinden in ongeveer de helft van de gevallen dat er voldoende geld is voor het realiseren van hulp op maat. Ten slotte beschrijft dit onderzoek dat leraren in het vo weinig steun ervaren in hun eigen vak: ondersteuning is vaak niet vakgebonden. Bovendien ervaren zij faciliteiten en materialen als beperkt beschikbaar, en zijn adviezen van (externe) hulpverleners soms te algemeen. Uit de Doelstellingenmonitor Passend onderwijs (2023) blijkt onder meer dat leraren in het bo en (groeps)mentoren in vo en sbo over het algemeen niet goed op de hoogte zijn van het beleid met betrekking tot passend onderwijs op school, binnen het bestuur en samenwerkingsverband; zij worden bij de beleidsvorming beperkt betrokken en worden niet altijd goed geïnformeerd.

1.5 Balans tussen competenties, ondersteuning en tijd

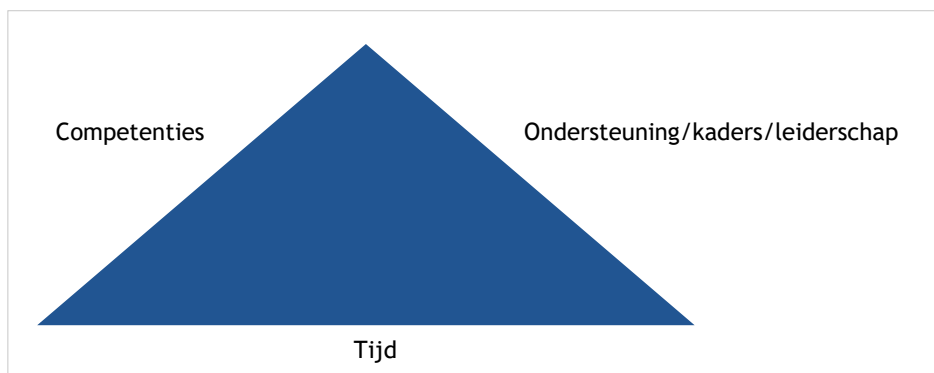
Leraren beschikken niet allemaal in gelijke mate over de hierboven beschreven competenties. Met name de technische, complexe leraarvaardigheden mogen niet van elke startende leraar worden verwacht. De Inspectie van het Onderwijs heeft meermaals gerapporteerd dat complexe leraarvaardigheden (zoals differentiëren naar gelang de leerling vraagt om een toegesneden aanpak) bij een substantieel deel van de leraren - ook bij de ervaren leraren - te weinig lijken zijn ontwikkeld¹⁷. Meer precies geldt dat deze vaardigheden *weinig zichtbaar* zijn, als lessen worden geobserveerd. Leraren laten dus niet altijd gedrag in de klas *zien* dat bij passend onderwijs past. Dat is een belangrijke nuancerings. Als leraren complexe vaardigheden niet toepassen, is niet per se de oorzaak daarvan dat leraren niet over de vereiste competenties beschikken. Ook belangrijk kan zijn dat ze - om uiteenlopende redenen - er niet toe komen om die vaardigheden in de praktijk te brengen. Dat kan ook een gevolg zijn van een gebrek aan tijd, een gebrek aan kaders vanuit de schoolleiding (wat wordt van me verwacht, wat mag of moet ik doen?), een gebrek aan faciliteiten of een gebrek aan ondersteuning.

De afhankelijkheden ten aanzien van passend en inclusief onderwijs zijn hiermee in een driehoek te beschrijven, met als zijden (1) de competenties/attitudes van leraren, (2) de ondersteuning in brede zin (in en rond de klas) en (3) de beschikbare tijd om leerlingen ondersteuning te bieden (mede bepaald door de klassengrootte en het aantal zorgleerlingen).

16 Ledoux, G. & Smeets E. (2020). Centrale thema's in de Evaluatie Passend onderwijs. Deel 2: Onderzoek naar toewijzing van ondersteuning en hulp op maat, dekkend aanbod en het schoolondersteuningsprofiel, en competenties en ondersteuning van leraren. Amsterdam / Nijmegen: Kohnstamm Instituut / KBA.

17 Inspectie van het onderwijs, *De Staat van het onderwijs* (meerdere edities).

Figuur 1.1: Afhankelijkheden bij de invulling van passend en inclusief onderwijs



In het voorliggende onderzoek ligt zoals gezegd de nadruk op de zijdes 'competenties' en 'ondersteuning', maar dit betekent niet dat de factor tijd geen rol speelt. De bevraagde leraren konden bij de beperkende factoren de factor tijd ook inschalen en tevens was er bij de open vragen en in de interviews ruimte om alle relevante beperkende factoren bij passend onderwijs te noemen.

2 Doel onderzoek, onderzoeksvragen en aanpak

In dit hoofdstuk beschrijven we het doel van het onderzoek en de door het ministerie voorgelegde onderzoeksvragen. Vervolgens lichten we de gehanteerde aanpak van het onderzoek toe.

2.1 Doel onderzoek en onderzoeksvragen

Het onderhavige onderzoek komt mede voort uit de vraag om inhoudelijke input te verzamelen voor drie trajecten:

1. Het streven naar een doorlopende leer- en professionaliseringslijn voor (aankomend) leraren om de benodigde competenties te verwerven voor passend en inclusief onderwijs.
2. De herijking van de bekwaamheidseisen van leraren.
3. Een verduidelijking waar ondersteuningsbehoeften van leraren liggen, kan scholen en samenwerkingsverbanden beter in staat stellen om een passende ondersteuning te organiseren.

Dit vertaalt zich in twee hoofdvragen:

Hoofdvragen

- Hoe kunnen leraren tijdens hun initiële- en post-initiële ontwikkeling het beste toegerust worden voor het creëren van passende en inclusieve leeromgevingen voor leerlingen met diverse ondersteuningsbehoeften?
- Welke ondersteuning hebben zij in die verschillende fases nodig?

De bij de start van het onderzoek voorgelegde deelvragen zijn hierbij de volgende.

Bekwaamheden

- Over welke kennis en vaardigheden voor het creëren van een passende en inclusieve leeromgeving beschikken startende leraren en (meer) ervaren leraren in het po, vo, go en mbo?
- Op welk moment van hun loopbaan hebben leraren de verschillende kennis en vaardigheden verworven? Welke kennis en vaardigheden (en wanneer) willen zij in de toekomst nog verwerven?

Toerusting/professionalisering

- Wat wordt op dit moment aan professionalisering aangeboden?
- Wat is er nodig binnen de initiële opleiding, de inductiefase en de professionalisering daarna opdat leraren de benodigde competenties kunnen verwerven? Welke competenties zouden op welk moment in de ontwikkeling van de leraar aangeboden dan wel ontwikkeld dienen te worden?

Ondersteuning

- Hoe kunnen specialistische ondersteuners en ander onderwijsondersteunend personeel het beste leraren in hun dagelijkse praktijk helpen bij het creëren van passende en inclusieve leeromgevingen? Welk onderscheid is er daarbij naar loopbaanfasen (starters versus (meer) ervaren leraren)?
- Welke onderwijsleersituaties vragen om welke vormen van ondersteuning door specialistische ondersteuners en onderwijsondersteunend personeel, om in de ogen van leraren, passend en inclusief onderwijs te kunnen blijven bieden?

Team/schoolleider

- Hoe moet een *team* van leraren en ondersteuners in het po, vo, go en mbo functioneren om optimaal gebruik te kunnen maken van elkaars expertise bij het creëren van passende inclusieve leeromgevingen?
- Wat kan een schoolleider daar binnen de organisatiecontext in betekenen?

Competentiegebieden

- Welk onderscheid is er bij de bovenstaande vragen naar verschillende competentiegebieden:
 - Lezen/spelling en dyslexie
 - Leergedrag (taak-/werkgedrag, executieve functies)
 - (Ver) boven- en/of beneden gemiddelde cognitieve ontwikkeling en hoogbegaafdheid
 - Rekenen en dyscalculie
 - Gedrag en sociaal emotionele ontwikkeling
 - Fysieke ontwikkeling, medisch handelen en langdurig zieke leerlingen

De uiteindelijke invulling van het onderzoek heeft heel veel informatie opgeleverd. Daarmee kunnen echter niet alle deelvragen in gelijke mate en diepgang - en met alle gevraagde onderscheiden - worden beantwoord. De samenvatting en conclusies zijn daarom gebaseerd op een samenvatting van de onderzoeksresultaten en niet op een afzonderlijke beantwoording van elke deelvraag.

2.2 Aanpak onderzoek

Dit onderzoek bestond uit de volgende hoofdstappen:

1. Een kort literatuuronderzoek.
2. Een digitaal vragenlijstonderzoek onder leraren in het regulier en het gespecialiseerd onderwijs, met een algemeen enquêtedeel en - voor het regulier onderwijs - een 'vignettendeel' (scenario's).
3. Interviews met schoolleiders en interne begeleiders/zorgcoördinatoren in het po, vo, go en mbo.
4. Interviews met lerarenopleiders in het hbo en wo.

Het literatuuronderzoek bestond uit het analyseren en samenvatten van de belangrijkste rapporten die sinds de invoering van passend onderwijs in 2014 zijn verschenen op het gebied van passend en meer inclusief onderwijs. Dit deel van het onderzoek is deels al verwerkt in hoofdstuk 1 (aanleiding en achtergronden) en de resultaten zijn voorts benut bij de ontwikkeling van de vragenlijst en interviewprotocollen in dit onderzoek. Stappen 2, 3 en 4 zijn hierna toegelicht.

Vragenlijst-/vignettenonderzoek onder leraren

Het belangrijkste onderdeel in dit onderzoek is een vragenlijst die is uitgezet onder leraren in het reguliere en gespecialiseerde onderwijs. Die vragenlijst bestond uit een regulier enquêtedeel en een vignettenonderzoek. Het enquêtedeel bestond uit een blok achtergrondkenmerken (zoals sector, werkervaring en gevolgde opleiding en nascholing) en daarnaast uit vragen naar:

- De klassensituatie (totaal aantal leerlingen, aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte, aantal leerlingen die om diverse redenen *extra* veel aandacht vragen).
- De expertise in het team
- Wensen ten aanzien van aanvullende expertise in het team
- De mate waarin de eigen school gericht werkt aan expertise op het vlak van ondersteuningsbehoeften.
- De beschikbare ondersteuning binnen de eigen school/instelling
- Beperkende factoren bij passend en meer inclusief onderwijs

Het *vignettendeel* is enkel voorgelegd aan de leraren in het regulier onderwijs (bo, vo en mbo). Een vignettenonderzoek bestaat uit het voorleggen van een aantal scenario's (vignetten) met wisselende condities op enkele variabelen. Op basis van de resultaten kan worden bepaald wat de impact is van bepaalde variabelen op respondenten. Een vignettenonderzoek start met een basisvraag (de *nul-conditie*). Hierna krijgen respondenten een aantal nieuwe scenario's voorgelegd, die worden gevolgd door steeds dezelfde vragen.

De grote uitdaging bij een vignettenonderzoek ligt bij het beheersen van het *aantal* condities en variabelen. Immers, als er meerdere variabelen zijn met meerdere condities die in verschillende combinaties getoetst worden, loopt het aantal scenario's snel op. Als er bijvoorbeeld drie variabelen zijn met elk vier condities, dan is het aantal mogelijke scenario's al $4 \times 4 \times 4 = 64$ vignetten.

Hierbij komt nog dat in dit onderzoek bij de vignetten *twee hoofdvormen* zijn gebruikt:

1. In totaal 60 vignetten waarin variabelen zijn:

- het totaal aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte (4 condities)
- het aantal leerlingen met een extra zware ondersteuningsbehoefte (3 condities)
- en de beschikbare *ondersteuning* (5 condities),

waarna gevraagd wordt om per scenario aan te geven in hoeverre de respondent nog invulling kan geven aan kernaspecten van het beroep van leraar (in hoeverre die nog *competent* is).

2. In totaal 12 vignetten waarin variabelen zijn:

- het totaal aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte (4 condities)
- het aantal leerlingen met een extra zware ondersteuningsbehoefte (3 condities)

waarna gevraagd wordt om per scenario aan te geven in hoeverre de respondent behoefte heeft aan bepaalde vormen van *ondersteuning*.

In totaal zijn dus 72 verschillende scenario's voorgelegd. In een vignettenonderzoek is de aanpak doorgaans dat elke respondent at random een gemaximeerd aantal vignetten krijgt voorgelegd (in dit onderzoek 6, plus het basisvignet). Het is immers niet doenlijk dat elke respondenten alle 72 vignetten beoordeelt. Om effecten te kunnen schatten zijn per vignet minimaal 20 observaties nodig. Bij 72 vignetten zijn er dus minimaal $72 \times 20 = 1.440$ observaties nodig. Omdat elke respondent zes vignetten krijgt voorgelegd, zijn er dus per analyseniveau (zoals bo, vo, mbo) minimaal $1.440/6 = 240$ respondenten nodig.

Respondenten voor het vragenlijsonderzoek zijn primair geworven door schoolleiders en opleidingsmanagers per e-mail te benaderen met het verzoek om de link naar de vragenlijst te verspreiden onder onderwijsgevende collega's. Daarnaast is de vragenlijst onder de aandacht gebracht via diverse sociale mediakanalen en zijn ook enkele panelbestanden van ResearchNed ingezet.

Interviews met interne begeleiders en team-/schoolleiders

In dit onderzoek is een serie gesprekken gevoerd met ib-ers/zorgcoördinatoren en schoolleiders. Het doel daarvan was om extra inzicht te krijgen in de lessituaties binnen de school, de binnen lerarenteams beschikbare competenties en ondersteuning en de aanvullende ondersteunings- en professionaliseringsbehoeften in lerarenteams. De interviews zijn als volgt verdeeld over de sectoren:

Basisonderwijs	17 scholen
Voortgezet onderwijs	7 scholen
Mbo	9 onderwijsteams
Gespecialiseerd onderwijs	11 scholen

Interviews met lerarenopleiders

In de eindfase van het onderzoek zijn gesprekken gevoerd met lerarenopleiders bij pabo's en tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen. Die gesprekken zijn gevoerd aan de hand van een beknopte agenda:

1. Vanuit het onderzoeksteam zijn de belangrijkste bevindingen uit het onderzoek met betrekking tot de lerarenopleidingen toegelicht.
2. De lerarenopleidingen konden vervolgens reageren op die bevindingen.

3 Expertise van en ondersteuning voor leraren: wensen en beperkingen

Om nader zicht te krijgen op de ondersteunings- en professionaliseringsbehoeften van leraren is een vragenlijst uitgezet in het regulier onderwijs (bo, vo, mbo) en het gespecialiseerd onderwijs (sbo, so, vso). De vragenlijst bestond zoals gezegd uit een deel met 'vignetten' /scenario's waarop respondenten konden reageren en een deel met 'reguliere enquêtevragen'. Dit hoofdstuk doet verslag van de resultaten van de enquêtevragen. De resultaten van het vignettenonderzoek zijn toegelicht in het navolgende hoofdstuk.

3.1 Respons en kenmerken respondenten

In totaal vulden 2.309 respondenten de vragenlijst volledig in (tabel 3.1). Opmerkingen hierbij zijn nog:

- Een kleine groep (25) docenten in het praktijkonderwijs (Pro) heeft de vragenlijst ingevuld. Omdat deze groep te klein is om apart over te rapporteren, is hierna in de *beschrijving* van de resultaten het Pro weggelaten; resultaten binnen Pro zijn wel in de tabellen opgenomen.
- De respondenten in het vo zijn goed gespreid over vmbo en havo/vwo.
- Van de mbo-respondenten geeft het merendeel les op niveaus 3 en/of 4. Ongeveer een kwart verzorgt onderwijs op alle niveaus en 18 procent is enkel actief binnen entree en/of niveau 2.
- De respondenten uit het gespecialiseerd onderwijs zijn redelijk goed gespreid over het sbo, so en vso.

Tabel 3.1: Netto respons naar onderwijssector/-soort.

Sector/onderwijssoort	Respons	%
Basisonderwijs	938	41%
Mbo	263	11%
• waarvan entree/niveau 2	48	18%
• waarvan niveau 3/4	152	58%
• waarvan mbo-breed	63	24%
Voortgezet onderwijs	597	26%
• waarvan praktijkonderwijs	25	4%
• waarvan vmbo	227	38%
• waarvan havo/vwo	232	39%
• waarvan vo-breed (vmbo-havo-vwo)	113	19%
Speciaal onderwijs	511	22%
• waarvan sbo	153	30%
• waarvan so	140	27%
• waarvan vso	218	43%
Totaal	2.309	100%

Respons naar lesgebied

- In het vo verzorgt ruim een kwart van de respondenten taalonderwijs, ongeveer een derde deel bèta-onderwijs, ongeveer een vijfde deel een maatschappijvak en ongeveer 1 op de tien een overig avo-vak. Een beroepsgericht vak komt vooral bij de respondenten in het vmbo voor (22%).
- In het vso werkt ongeveer de helft van de respondenten voornamelijk in het uitstroomprofiel vervolgonderwijs, een kwart in het profiel arbeidsmarktgerichte route en een kwart in het profiel

dagbesteding. Geen van de (v)so-respondenten geeft les aan leerlingen met een visuele beperking (cluster 1). De overige respondenten werken soms (1 op 10) in cluster 2 (auditieve beperking en taalontwikkelingsstoornis en vooral in cluster 3 (lichamelijke en/of verstandelijke beperkte leerlingen) en cluster 4 (leerlingen met internaliserende of externaliserende gedrags- of psychiatrische problematiek). De respondenten in het vso zijn voorts meestal (69%) een leraar in een algemeen vormend vak en geven ook regelmatig (27%) een beroepsgericht vak.

- De meeste respondenten in het mbo (56%) verzorgen een beroepsgericht vak. De overige respondenten in het mbo geven een algemeen vormend of een ander vak.

Werkervaring respondenten

De meeste respondenten zijn meer dan vijf jaar werkzaam als leraar. In het basisonderwijs heeft ongeveer 13 procent van de respondenten hooguit vijf jaar werkervaring in het onderwijs en in het vo betreft dat 9 procent van de respondenten. In het mbo ligt dat aandeel met negentien procent duidelijk hoger, vermoedelijk samenhangend met het feit dat het mbo relatief veel oudere zij-instromers telt. Eén op de zes bevraagde leraren in het basisonderwijs en een op de acht bevraagde leraren in het vo heeft eerder in het go gewerkt. In het mbo is ruim een op de tien docenten eerder werkzaam geweest in het go.

In het gespecialiseerd onderwijs werkt 15 procent van de respondenten nog relatief kort als leraar. Omdat veel leraren in het go eerst werkervaring opdoen in het reguliere onderwijs, is aan hen ook gevraagd hoeveel van hun ervaringsjaren zijn opgedaan in het go. Dan blijkt dat ongeveer een derde deel van hen hooguit vijf jaar ervaring heeft in het go; binnen het uitstroomprofiel vervolgonderwijs betreft dat zelfs bijna de helft van de bevroegden.

Bevoegdheid respondenten

In Bijlage I, tabel 7.1 is de verdeling naar type bevoegdheid per onderwijssector en -niveau weergegeven. Tabel 7.1: Bevoegdheden naar onderwijstype. De meeste respondenten in het bo en sbo hebben een bevoegdheid voor primair onderwijs (pabo), deels in combinatie met een universitaire bachelor (academische pabo). In het vo heeft bijna de helft een tweedegraads en vier op de tien een eerstegraads bevoegdheid. Ongeveer een op de twintig vo-docenten heeft de pabo gedaan. In het mbo hebben respondenten meestal een tweedegraads bevoegdheid (55%) of een Pedagogisch Didactisch Getuigschrift (PDG) behaald waarmee mag worden lesgegeven in het mbo (29%). Vso-respondenten hebben ook vaak een pabo-diploma (53%) en daarnaast meestal een tweedegraads bevoegdheid (23%). In het gehele go werkt een relatief groot deel (nog) zonder onderwijsbevoegdheid (10%), vaak omdat men nog in opleiding zit (6%).

In de navolgende paragrafen zijn de inhoudelijke resultaten van de bevraging thematisch toegelicht.

3.2 Klassengrootte en aandeel leerlingen met (extra) ondersteuningsbehoeften

De opgegeven gemiddelde klassengrootte ligt in het basis- en voortgezet onderwijs op 24 à 25 leerlingen (tabel 3.2). Binnen het vo zijn er verschillen naar niveau; in havo/vwo is de klassengrootte 26, tegenover gemiddeld 22 in het vmbo. In het mbo - niveaus 3 & 4 - is de gemiddelde groepsgrootte 22 studenten; op de lagere mbo-niveaus is de groepsgrootte met 18 kleiner. In het go is de gemiddelde klas waaraan respondenten lesgeven het kleinst met twaalf leerlingen (sbo: 14, so: 12, vso: 11).

*Figuur 1.2: Mate van in staat zijn om extra instructie te geven, in alle voorgelegde scenario's; primair onderwijs. *geen significant verschil.*

in Bijlage I geeft de *spreiding* naar klassengrootte weer voor het bo en het vo. Daaruit blijkt dat in het basisonderwijs 15 procent van de bevroagden een groep met hooguit 20 leerlingen heeft, tegenover 28 procent met een groep met 28 of meer leerlingen. In havo/vwo heeft 12 procent van de bevroagden een klas met hooguit 20 leerlingen, tegenover 43-46 procent met een klas met 28 of meer leerlingen. In het vmbo zijn grote klassen relatief schaars, met acht procent van de bevroagden die 28 of meer leerlingen melden.

Respondenten in het regulier onderwijs is ook gevraagd hoeveel leerlingen met een ondersteuningsbehoefte er gemiddeld in de klas zitten en hoeveel daarvan een *extra* ondersteuningsbehoefte hebben¹⁸. Daarbij is zoals gezegd extra omschreven als leerlingen die om diverse redenen (vanwege de ernst van de problematiek en/of meervoudige problemen) *veel meer ondersteuning en aandacht* dan andere leerlingen nodig hebben. Binnen elke onderwijssector ligt het gemiddelde aantal leerlingen/studenten met een ondersteuningsbehoefte op 8 leerlingen per klas. In het vmbo en binnen entree en mbo-2 is dat respectievelijk 9 en 10.

Het aantal leerlingen met een extra of grote aandachtvraag ligt gemiddeld per klas op 4 leerlingen in het basisonderwijs en 5 in het vmbo en het mbo, waarbij het in het mbo vooral gaat om mbo-niveaus 1/2, met gemiddeld 7 per klas. Doordat die klassen gemiddeld kleiner zijn, is het aandeel leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte in die klassen relatief groot. De havo-vwo-klassen bevinden zich aan de andere kant van het spectrum, met relatief grote klassen maar wel met relatief weinig (6) leerlingen met een ondersteuningsbehoefte waarvan ook relatief weinig (2) leerlingen die veel aandacht vragen.

De bijzondere positie van het Pro binnen het vo wordt ook duidelijk uit de tabel: binnen de kleine klassen in het Pro hebben de meeste leerlingen een specifieke ondersteuningsbehoefte.

Tabel 3.2: Gemiddeld aantal leerlingen, aantal leerlingen met ondersteuningsbehoefte en aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte per klas

	Klassengrootte (gem.)	Aantal leerlingen met ondersteuningsbehoefte (gem.)	Waarvan leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte (gem.)
Basisonderwijs (N=938)	25	8	4
Voortgezet onderwijs (N=597)	24	8	4
Pro (N=25)	14	11	5
Vmbo (N=227)	22	9	5
Havo/vwo (N=232)	26	6	2
Vo-breed (N=113)	26	8	4
Mbo (N=263)	20	8	5
Entree/niveau 2 (N=48)	18	10	7
Niveaus 3/4 (N=152)	22	8	4
Mbo-breed (N=63)	19	7	4
Gespecialiseerd onderwijs (N=511)	12	-	-

¹⁸ In het gespecialiseerd onderwijs is niet nader gevraagd naar aantallen leerlingen met een ondersteuningsbehoefte, omdat in principe alle leerlingen daaronder vallen.

Sbo (N=153)	14	-	-
So (N=140)	12	-	-
Vso (N=218)	11	-	-
Vso-vervolgonderwijs (N=105)	11	-	-
Vso-arbeidsmarkt (N=51)	11	-	-
vso-dagbesteding (N=62)	11	-	-

De navolgende paragrafen gaan in op de inhoudelijke voorbereiding op en de ondersteuning van het lesgeven aan leerlingen met een ondersteuningsbehoefte die leraren ervaren en wensen.

3.3 Waardering van de aandacht voor passend onderwijs in de initiële lerarenopleiding

Aan alle respondenten met een onderwijsbevoegdheid is gevraagd in hoeverre zij vinden dat er in het *verplichte* deel van de lerarenopleiding aandacht was voor specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen (zie ook hoofdstuk 6). Het merendeel van de respondenten van alle onderwijstypen geeft aan dat hieraan hooguit een beetje aandacht werd besteed (75% bo; 79% vo; 65% mbo; 79% go). Dit geldt zowel voor de pabo als voor de tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen en het PDG-traject. De groep die zegt dat er redelijk tot veel aandacht voor was, is wat groter in het mbo (24%).

Bij deze vraag zijn vooral de antwoorden van *recent* afgestudeerde leraren interessant, omdat juist vanwege de invoering van passend onderwijs de lerarenopleidingen in de afgelopen jaren kunnen hebben gewerkt aan een sterkere integratie van ondersteuningsbehoeften in de opleiding. In de onderstaande tabel is weergegeven hoe respondenten die hooguit vijf jaar terug hun eerste onderwijsbevoegdheid behaalden hierover oordelen vergeleken met respondenten die hun bevoegdheid langer geleden behaalden. Daaruit blijkt dat de recent afgestudeerden wat vaker, maar niet veel vaker, vinden dat er redelijk of veel aandacht was voor passend onderwijs op hun opleiding. Het verschil is het kleinst in het gespecialiseerd onderwijs en het grootst in het mbo, waar ook de grootste groep positief is over de aandacht voor passend onderwijs.

Per saldo vinden in alle onderwijssoorten ook de meeste *recent* afgestudeerden dat er hooguit een beetje aandacht was voor passend onderwijs tijdens hun initiële opleiding.

Tabel 3.3: *Oordeel over de aandacht voor specifieke ondersteuningsbehoeften tijdens verplichte deel lerarenopleiding (excl. stages) naar aantal jaren sinds behalen onderwijsbevoegdheid, % redelijk tot veel; enkel indien lesbevoegdheid.*

	5 jaar of korter	Meer dan 5 jaar
Basisonderwijs (N=792)	18%	14%
Voortgezet onderwijs (N=522)	20%	12%
Mbo (N=212)	35%	25%
Gespecialiseerd onderwijs (N=413)	14%	12%

Binnen elk onderwijstype vinden bovendien de meeste respondenten dat er in het verplichte deel van de opleiding tot leraar *meer aandacht* zou moeten zijn voor passend onderwijs. Dit is nader uitgewerkt in hoofdstuk 6, dat focust op de rol van de lerarenopleidingen.

3.4 Opgedane kennis van passend onderwijs in de lerarenopleiding en via nascholing

Bijna alle lerarenopleidingen bieden naast het verplichte programma keuzeonderdelen die relevant zijn voor passend onderwijs. Ook kunnen zittende leraren met *nascholing* hun kennis verbeteren.

Keuzeonderdelen passend onderwijs tijdens de lerarenopleiding

Respondenten met een onderwijsbevoegdheid (excl. PDG of educatieve minor/module) is gevraagd of zij tijdens hun initiële lerarenopleiding keuzedelen (specialisaties, stages, keuzevakken of minoren) hebben gevolgd op het terrein van ondersteuningsbehoeften van leerlingen/studenten.

Uit de resultaten blijkt dat van de ervaren leraren tussen de 19 procent (vo) en 43 procent (go) zo'n keuzeonderdeel heeft gevolgd tijdens de initiële opleiding. Het mbo (26%) en het bo (30%) zitten daar tussenin. Bij de leraren met minder werkervaring is zichtbaar dat in het bo en met name het vo het aandeel dat kiest voor een onderdeel passend onderwijs lijkt te zijn *gegroeid*. In het go en met name het mbo echter lijkt het te zijn gedaald, met de kanttekening dat de aantallen recent afgestudeerden niet groot zijn, waardoor onzekerheidsmarges ruim zijn (tabel 3.4).

Opvallend is mogelijk voorts dat de respondenten in het gespecialiseerd onderwijs met hooguit 5 jaar werkervaring in het onderwijs, net zo vaak als de relatief onervaren leraren in het basisonderwijs een onderdeel passend onderwijs kozen. Dat kan er op wijzen dat jonge aankomend leraren tijdens hun initiële lerarenopleiding niet vaker dan andere jonge leraren bewust voorsorteerden op werken in het gespecialiseerd onderwijs, met specifieke keuze-onderdelen, maar dat in de breedte de voorbereiding op passend of speciaal onderwijs meer op de radar staat.

Tabel 3.4: *Aandeel dat scholing op het terrein van ondersteuningsbehoefte bij leerlingen heeft gehad tijdens initiële lerarenopleiding, naar werkervaring; enkel indien bevoegdheid (excl. PDG en educatieve minor/module)*

	5 jaar of minder	Meer dan 5 jaar
Basisonderwijs (N=907)	39%	30%
Voortgezet onderwijs (N=560)	32%	19%
Mbo (N=169)	14%	26%
Gespecialiseerd onderwijs (N=451)	39%	43%

Bij degenen die een keuzeonderdeel op het gebied van passend onderwijs volgden, ging het in het basisonderwijs het vaakst om een of meer *stages* binnen het gespecialiseerd onderwijs, om specifieke didactische vaardigheden en om een *minor* gespecialiseerd onderwijs (tabel 3.5). Die laatste twee worden ook veel genoemd door vo- en mbo-respondenten, evenals het volgen van een keuzevak. Respondenten in het gespecialiseerd onderwijs noemen stage(s) op een go-school, een minor en/of een specialisatie/richting binnen de opleiding het meest. Respondenten konden zelf ook andere keuzeonderdelen benoemen. Dat levert geen relevante extra informatie op (sommige respondenten herhalen de keuze voor bijvoorbeeld een minor of noemen een vorm van *nascholing*).

De grootste verschillen zitten bij het volgende:

- Respondenten in het mbo melden relatief vaak dat ze in hun (meestal tweedegraads) lerarenopleiding een onderdeel 'Didactische vaardigheden voor onderwijs aan leerlingen/studenten met ondersteuningsbehoefte' of een keuzevak op het terrein van speciale onderwijsbehoeften hebben gekozen.
- Respondenten in het go hebben vaker een minor go gekozen, met name in het so en sbo en ook vaker een specialisatie of richting speciaal onderwijs gevolgd.

- Een stage in het gespecialiseerd onderwijs is duidelijk het minst vaak gelopen door respondenten in het vo en het mbo. Respondenten in het basisonderwijs deden dat bijna net zo vaak als de respondenten in het gehele go, maar wel wat minder vaak dan de respondenten in het sbo en so.

Tabel 3.5: Scholing op het terrein van ondersteuningsbehoefte bij leerlingen tijdens initiële lerarenopleiding; enkel indien aangegeven tijdens initiële opleiding specifieke scholing te hebben gevolgd

	Bo (N=280)	Vo (N=113)	Mbo (N=42)	Go (N=192)	Sbo (N=61)	So (N=55)	Vso (N=76)
Didactische vaardigheden voor onderwijzen aan leerlingen/studenten met ondersteuningsbehoefte	35%	33%	43%	29%	30%	25%	30%
Minor gespecialiseerd onderwijs (of vergelijkbaar)	25%	25%	24%	37%	38%	47%	29%
Keuzevak m.b.t. speciaal onderwijs/speciale onderwijsbehoeften	18%	23%	40%	24%	20%	31%	24%
Specialisatie/richting m.b.t. speciaal onderwijs/speciale onderwijsbehoeften	14%	17%	21%	35%	38%	36%	33%
Andere opleiding ernaast m.b.t. speciale onderwijsbehoeften	8%	12%	12%	11%	13%	7%	13%
Een of meer stages op een (v)so- of sbo-school	41%	21%	14%	46%	49%	55%	38%

Bij de stages in het gespecialiseerd onderwijs is nader bekeken hoe vaak de relatief onervaren respondenten (hooguit 5 jaar werkervaring) stage hebben gelopen op een school in het go, naar aanleiding van signalen dat die stages (ook vanuit de pabo's) minder mogelijk zijn. Dat signaal lijkt op feiten te berusten; de minder ervaren respondenten hebben minder vaak een stage-ervaring in het go dan de ervaren leraren (een kwart tegenover een derde deel). Dat verschil is nog wat groter bij de respondenten met een pabo-bevoegdheid; van de ervaren leraren met een pabo-diploma meldt 43 procent een stage-ervaring in het go, tegenover een kwart van de minder ervaren leraren met een pabo-diploma (niet in tabel).

Nascholing tijdens loopbaan als leraar

Een belangrijke vraag is voorts in hoeverre zittende leraren nascholing of een training hebben gevolgd op het terrein van speciale ondersteuningsbehoeften. Deze resultaten zijn uitgesplitst naar meer en minder dan 5 jaar werkervaring. In alle sectoren ligt het aandeel dat nascholing heeft gevolgd fors hoger onder respondenten met meer dan vijf jaar werkervaring; ten minste drie kwart van deze respondenten geeft dit aan, tegenover ongeveer een derde deel van de respondenten met hooguit 5 jaar werkervaring in het reguliere onderwijs. In het gespecialiseerd onderwijs heeft wel ruim de helft van de nieuwe leraren nascholing gevolgd.

Deze resultaten duiden erop dat in de inductiefase de nadruk wat betreft nascholing niet heel sterk ligt op de omgang met passend onderwijs en dat pas later in de loopbaan hieraan wel vaak - op enig moment - aandacht wordt besteed. Omdat uit de overige onderzoeksresultaten (zie ook de navolgende hoofdstukken) blijkt dat veel startende leraren moeite hebben met aspecten van passend onderwijs èn omdat zij in minderheid een onderdeel passend onderwijs hebben gevolgd tijdens hun lerarenopleiding, is dit een relevant resultaat bij een heroverweging van de inductiefase.

Tabel 3.6: Aandeel respondenten met nascholing ondersteuningsbehoeften, naar werkervaring

	5 jaar of minder	Meer dan 5 jaar
Basisonderwijs (N=938)	36%	84%
Voortgezet onderwijs (N=597)	30%	74%
Mbo (N=263)	34%	73%
Gespecialiseerd onderwijs (N=511)	55%	89%

Vormen van nascholing passend onderwijs

Respondenten is gevraagd welke vorm van nascholing zij hebben gehad (zie tabel 3.7). Het vaakst genoemd worden 'meerdere korte, eendaagse trainingen en cursussen', in alle onderwijssectoren (bo 45%; vo 43%; mbo 35%; go 48%). In het bo en vo worden daarnaast ook vaak meerdere langere (meerdaagse) trainingen of cursussen genoemd. De resultaten geven aldus aan dat meestal een training of cursus op het terrein van ondersteuningsbehoeften een *terugkerend* element is in de loopbaan van een leraar.

De meest intensieve vorm van nascholing is de *Masteropleiding Educational Needs* (Master EN) of een ander Masteropleiding met relevantie voor passend onderwijs. Bij deze masteropleidingen zien we aanmerkelijke verschillen tussen de onderwijssoorten:

- In het vo en in het mbo wordt relatief weinig een masteropleiding als nascholing gevolgd (13-14%).
- In het basisonderwijs gebeurt dat vaker (29%) waarbij vooral de Master EN populair is (16%).
- In het gespecialiseerd onderwijs heeft bijna de helft van de respondenten een masteropleiding voltooid, waarbij opnieuw vooral de master Educational Needs vaak is gevolgd (31%). Dit geldt nog versterkt voor het sbo en so.

Tabel 3.7: Type nascholing/opleiding gevolgd als leraar op het gebied van speciale ondersteuningsbehoeften

	Geen	MA Educational Needs	Andere (master) opleiding	Meerdere langere (meerdaagse) trainingen of cursussen	Langere (meerdaagse) training of cursus	Meerdere korte, eendaagse trainingen en cursussen	Korte, eendaagse training of cursus
Bo (N=938)	22%	16%	13%	27%	13%	45%	13%
Vo (N=597)	30%	7%	7%	19%	10%	43%	11%
Pro (N=25)	8%	48%	16%	40%	24%	44%	0%
Vmbo (N=227)	27%	6%	5%	20%	9%	46%	11%
Havo/vwo (N=232)	34%	4%	8%	15%	9%	41%	11%
Vo-breed (N=113)	30%	8%	4%	20%	8%	43%	16%
Mbo (N=263)	34%	6%	7%	14%	10%	35%	11%
Entree/niveau 2 (N=48)	29%	2%	4%	19%	25%	44%	8%
Niveaus 3/4 (N=152)	41%	6%	5%	13%	7%	30%	11%
Mbo-breed (N=63)	22%	11%	13%	16%	8%	41%	11%
Go (N=511)	16%	31%	18%	39%	13%	48%	11%
Sbo (N=153)	17%	39%	17%	41%	12%	49%	12%
So (N=140)	14%	36%	23%	37%	13%	43%	14%
Vso (N=218)	17%	22%	17%	39%	14%	50%	9%
Vso-vervolgonderwijs (N=105)	24%	17%	17%	30%	12%	44%	9%
Vso-arbeidsmarkt (N=51)	12%	20%	20%	47%	18%	63%	10%
vso-dagbesteding (N=62)	11%	31%	13%	47%	13%	50%	8%

Thema's en ondersteuningsgebieden binnen gevolgde nascholing

Binnen alle onderwijssectoren komt binnen de nascholing het thema *externaliserende gedragsproblemen* het vaakst terug (tabel 3.8). Daarnaast zien we dat eigenlijk alle ondersteuningsgebieden wel regelmatig worden genoemd, behalve het thema fysieke beperkingen/langdurig zieke kinderen, dat in het regulier onderwijs door minder dan een op de tien respondenten wordt genoemd en in het (v)so wat vaker (17-23%). Verder valt het volgende op:

- In het bo is er relatief vaak aandacht voor hoogbegaafdheid (47%) en executieve functies (48%).
- Ook in het vo noemt bijna de helft van de respondenten executieve functies.
- In het mbo wordt naast externaliserende gedragsproblemen ook didactische vaardigheden door ongeveer de helft van de respondenten genoemd.
- In het go is er naast externaliserende gedragsproblemen ook relatief vaak aandacht voor internaliserende (sociaal-emotionele) problematiek.
- Respondenten die 'anders' hebben aangegeven noemden veel verschillende terreinen, met name op het gebied van begeleiden (zoals opleiding tot IB'er of remedial teacher, kindercoaching, LOB-training, emotieregulatie, traumasensitief onderwijs, digitale geletterdheid) en scholing met betrekking tot specifieke ondersteuningsbehoeften (zoals autisme en dyslexie).

Tabel 3.8: *Terrein van nascholing of training; enkel indien nascholing gehad*

	Algemeen, breed	Didactische vaardigheden	Hoogbegaafdheid	Taal- en spellingsproblemen	Reken/wiskunde-problemen, dyscalculie	Gedragsproblemen externaliserend	Internaliserende problematiek	Fysieke beperkingen/langdurig zieke kinderen	Executieve functies	Anders
Bo (N=730)	32%	44%	47%	42%	34%	57%	39%	5%	48%	11%
Vo (N=420)	35%	43%	31%	18%	14%	49%	41%	7%	48%	11%
Pro (N=23)	30%	43%	9%	22%	17%	74%	61%	9%	39%	4%
Vmbo (N=165)	35%	44%	7%	12%	15%	52%	41%	6%	41%	13%
Havo/vwo (N=153)	32%	40%	49%	20%	13%	37%	35%	7%	50%	10%
Vo-breed (N=79)	39%	49%	51%	23%	14%	57%	48%	9%	62%	9%
Mbo (N=173)	38%	48%	4%	14%	9%	51%	42%	9%	36%	18%
Entree/niveau 2 (N=34)	38%	47%	0%	12%	3%	68%	50%	6%	35%	21%
Niveaus 3/4 (N=90)	38%	49%	4%	12%	7%	41%	39%	10%	39%	17%
Mbo-breed (N=49)	39%	47%	6%	18%	18%	59%	43%	10%	31%	18%
Go (N=428)	32%	46%	13%	31%	22%	69%	61%	15%	42%	20%
Sbo (N=127)	27%	49%	17%	43%	31%	69%	61%	6%	41%	18%
So (N=121)	31%	41%	12%	29%	21%	67%	50%	23%	36%	25%
Vso (N=180)	36%	46%	12%	23%	18%	71%	67%	17%	48%	17%
Vso-vervolgonderwijs (N=80)	38%	45%	18%	19%	16%	61%	65%	10%	50%	20%
Vso-arbeidsmarkt (N=45)	38%	56%	9%	31%	24%	80%	76%	20%	56%	18%
vso-dagbesteding (N=55)	33%	40%	5%	24%	15%	76%	64%	24%	38%	13%

3.5 Kennis en expertise binnen het team

Aan respondenten de werken in het regulier onderwijs is gevraagd in hoeverre binnen hun *team* kennis en expertise beschikbaar zijn op het terrein van ondersteuningsbehoeften bij leerlingen. Die kennis of expertise kan betrekking hebben op verschillende gebieden, zoals rekenproblemen, hoogbegaafdheid of gedragsproblemen.

Allereerst is respondenten gevraagd *hoeveel* directe, onderwijsgevende collega's beschikken over kennis en expertise op een specifiek ondersteuningsgebied (tabel 3.9). Binnen alle onderwijssectoren geeft het merendeel van de respondenten aan dat dit gaat om één of enkele collega's. In het mbo wordt het vaakst genoemd - door ongeveer een kwart - dat *geen* van de directe collega zich heeft gespecialiseerd in een bepaald ondersteuningsgebied. In het bo en het vo geeft ongeveer een op de zeven respondenten dit aan. In het bo en vo noemt daarentegen ruim een kwart dat *meerdere* collega's specialist zijn op een bepaald ondersteuningsgebied. In het mbo meldt 15 procent van de respondenten dit. Dat vrijwel alle collega's een specialisme hebben, komt bijna niet voor. Kanttekening bij deze resultaten is dat de groep die respondenten tot de directe collega's rekenen, aanmerkelijk kan verschillen.

Tabel 3.9: Mate van kennis en expertise van onderwijsgevende directe collega's op het terrein van ondersteuningsbehoeften; regulier onderwijs

	Geen/nauwelijks	Een/enkele collega's zijn specialist op ondersteuningsgebied	Meerdere collega's zijn specialist op ondersteuningsgebied	(Vrijwel) alle collega's zijn specialist op ondersteuningsgebied
Basisonderwijs (N=938)	14%	55%	29%	2%
Voortgezet onderwijs (N=597)	13%	59%	27%	1%
Pro (N=25)	8%	36%	56%	0%
Vmbo (N=227)	16%	60%	22%	2%
Havo/vwo (N=232)	9%	63%	28%	0%
Vo-breed (N=113)	18%	54%	27%	2%
Mbo (N=263)	25%	59%	15%	1%
Entree/niveau 2 (N=48)	23%	60%	17%	0%
Niveaus 3/4 (N=152)	26%	56%	17%	1%
Mbo-breed (N=63)	24%	65%	10%	2%

Reële beschikbaarheid van expertise in teams

Respondenten is ook gevraagd in hoeverre zij de aanwezige expertise ook daadwerkelijk kunnen benutten (zie tabel 3.10). Binnen alle sectoren en niveaus geeft een derde deel tot veertig procent van de respondenten aan dat de kennis en expertise van collega's (zeer) goed beschikbaar is. Met name respondenten op het niveau van entree/mbo-2 zijn hierover positief; daar geeft ruim zes op de tien respondenten aan dat zij de expertise van collega's (zeer) goed kunnen benutten. 'Helemaal niet' komt heel weinig voor, maar een kwart tot een derde deel van alle respondenten vindt dat expertise slechts 'enigszins' kan worden benut. Uit de overige onderzoeksresultaten en uit de interviews (zie ook hierna) weten we dat tijdgebrek en werkdruk hierbij een belangrijke rol spelen; er is vaak weinig tijd voor leraren om elkaar te spreken of om met elkaar te overleggen over specifieke leerlingen of thema's.

Tabel 3.10: Mate waarin expertise binnen team kan worden benut; regulier onderwijs, indien expertise bij collega's

	Niet/enigszins	Redelijk	(Ze)er goed
Basisonderwijs (N=810)	29%	30%	41%
Voortgezet onderwijs (N=518)	33%	31%	36%
Pro (N=23)	26%	39%	35%
Vmbo (N=191)	35%	32%	33%
Havo/vwo (N=211)	33%	27%	40%
Vo-breed (N=93)	27%	37%	37%
Mbo (N=197)	29%	28%	43%
Entree/niveau 2 (N=37)	24%	14%	62%
Niveaus 3/4 (N=112)	28%	35%	38%
Mbo-breed (N=63)	35%	23%	42%

Beschikbare expertisegebieden binnen het team

De beschikbare expertisegebieden binnen onderwijsteams zijn binnen alle sectoren en niveaus heel divers (zie tabel 3.11). Binnen het basisonderwijs is binnen het team vaak (door meer dan 50% genoemd) expertise aanwezig op het terrein van didactische vaardigheden, lees- en rekenproblemen, gedragsproblemen en hoogbegaafdheid. Binnen het vo gaat het eveneens vaak om leesproblemen en gedragsproblemen en daarnaast duidelijk vaker dan in het bo om autisme en psychische problematiek/sociaal-emotionele problemen en - in havo/vwo - ook vaak hoogbegaafdheid. In het mbo komen grosso modo dezelfde expertisegebieden het vaakst voor, behalve hoogbegaafdheid.

Tabel 3.11: Expertisegebieden van lesgevende collega's; regulier onderwijs, indien expertise bij collega's

	Bo (N=810)	Vo (N=518)	Pro (N=23)	Vmbo (N=191)	Havo/ vwo (N=211)	Vo-breed (N=93)	Mbo (N=197)	Entree/ niveau 2 (N=37)	Niveaus 3/4 (N=112)	Mbo- breed (N=63)
Didactische vaardigheden	54%	46%	61%	48%	42%	47%	54%	54%	53%	56%
Lees- en spellingsproblemen en dyslexie	63%	69%	35%	70%	74%	67%	44%	49%	46%	35%
Rekenproblemen	67%	36%	35%	40%	37%	26%	32%	43%	29%	31%
Autismespectrum stoornis	24%	58%	57%	52%	64%	53%	53%	49%	57%	48%
Gedragsproblemen	55%	58%	87%	66%	46%	57%	61%	84%	58%	50%
Fysieke beperkingen/langdurig zieke kinderen	2%	21%	9%	17%	24%	24%	19%	19%	21%	17%
Hoogbegaafdheid	69%	39%	0%	8%	63%	59%	4%	0%	4%	4%
Executieve functies	34%	36%	39%	28%	38%	43%	22%	14%	22%	27%
Psychische problematiek/sociaal-emotionele problemen	18%	54%	74%	52%	55%	52%	57%	70%	54%	54%
Spraak- en taalproblemen	21%	20%	35%	28%	16%	12%	19%	22%	18%	21%
Nieuwkomers/ NT2	29%	36%	74%	36%	36%	29%	28%	54%	22%	21%

Behoefte aan extra expertise binnen het team

Gevraagd is vervolgens naar de behoeften van respondenten in het regulier onderwijs aan aanvullende expertise binnen het team (tabel 3.12). Dan blijkt dat er voornamelijk behoefte is aan meer kennis en expertise op de gebieden ASS, gedragsproblemen en psychische en sociaal-emotionele problemen; ongeveer de helft of meer van de respondenten binnen het bo, vo en mbo wenst dit. Didactische vaardigheden om met ondersteuningsbehoefte leerlingen les te kunnen geven, worden vooral in het vo en mbo genoemd (rond de 45%) en minder in het bo. Extra expertise op het gebied van spraak- en taalproblemen en anderstaligen wordt het vaakst in het bo gewenst (resp. 25 en 35%).

Uit de aanvullende open antwoorden die respondenten gaven bij de antwoordoptie ‘anders’ blijkt voorts dat er regelmatig ook *geen* behoefte is aan meer kennis en expertise. Deze leraren weten wat er nodig is en kunnen dat in beginsel ook bieden, maar er is volgens deze respondenten vaak te weinig tijd en menskracht om die kennis en expertise goed in de praktijk te brengen. Ook bekritisieren deze respondenten de invulling van passend onderwijs waarin het gespecialiseerd onderwijs beperkt toegankelijk is voor leerlingen. Volgens deze respondenten passen bepaalde leerlingen met een zware ondersteuningsbehoefte niet in het reguliere onderwijs.

Tabel 3.12 Wensen voor (aanvullende) expertise binnen onderwijsgevend team; regulier onderwijs

	Bo (N=938)	Vo (N=597)	Pro (N=25)	Vmbo (N=227)	Havo/vwo (N=232)	Vo-breed (N=113)	Mbo (N=263)	Entree/ niveau 2 (N=48)	Niveaus 3/4 (N=152)	Mbo- breed (N=63)
Didactische vaardigheden	28%	41%	24%	43%	44%	34%	41%	46%	43%	35%
Lees- en spellingsproblemen en dyslexie	20%	19%	12%	19%	19%	23%	29%	27%	26%	38%
Rekenproblemen	19%	17%	20%	19%	16%	17%	22%	19%	24%	21%
Autismespectrum stoornis	60%	53%	36%	53%	48%	66%	57%	48%	63%	49%
Gedragsproblemen	54%	54%	56%	64%	44%	56%	52%	60%	48%	56%
Fysieke beperkingen/ langdurig zieke kinderen	11%	14%	8%	15%	11%	17%	14%	10%	15%	13%
Hoogbegaafdheid	22%	18%	0%	9%	25%	25%	15%	2%	18%	17%
Executieve functies	33%	33%	32%	37%	29%	35%	29%	27%	31%	27%
Psychische problematiek/sociaal-emotionele problemen	46%	44%	24%	54%	36%	47%	46%	54%	45%	43%
Spraak- en taalproblemen	25%	14%	12%	15%	9%	21%	18%	10%	19%	22%
Nieuwkomers/ NT2	35%	21%	24%	24%	19%	19%	28%	38%	22%	35%

Mate waarin de school investeert in de teamexpertise

In tabel 3.13 is de mate waarin de school - volgens de respondenten - gericht werkt aan expertiseontwikkeling op het terrein van ondersteuningsbehoeften, weergegeven. In het basisonderwijs vindt een kwart van de respondenten dat de school hieraan (heel) sterk werkt; in het voortgezet onderwijs (13%) en in het mbo (8%) vindt een duidelijk kleiner deel van de respondenten dit. Het deel van de respondenten dat vindt dat de school hierin hooguit een beetje investeert, is in het bo 38 procent van de bevroagden, in het vo 49 procent en in het mbo 63 procent.

Tabel 3.13: Mate waarin binnen de school of het team gericht wordt gewerkt aan expertiseontwikkeling op het terrein van extra ondersteuningsbehoefte; regulier onderwijs

	Niet	Beetje	Redelijk	Sterk	Heel sterk	(Heel) sterk
Basisonderwijs (N=938)	7%	31%	38%	20%	4%	24%
Voortgezet onderwijs (N=597)	11%	38%	38%	12%	1%	13%
Pro (N=25)	4%	28%	44%	24%	0%	24%
Vmbo (N=227)	13%	37%	38%	10%	2%	12%
Havo/vwo (N=232)	11%	38%	36%	14%	0%	14%
Vo-breed (N=113)	8%	42%	39%	10%	2%	12%
Mbo (N=263)	22%	41%	29%	8%	0%	8%
Entree/niveau 2 (N=48)	10%	31%	46%	13%	0%	13%
Niveaus 3/4 (N=152)	26%	40%	25%	8%	1%	9%
Mbo-breed (N=63)	19%	49%	27%	5%	0%	5%

3.6 Beschikbare ondersteuning binnen de eigen school/instelling

Hiervoor lag de focus op scholing en beschikbare *expertise*. In deze paragraaf focussen we op de beschikbare *ondersteuning* voor leraren. De onderstaande tabel laat zien dat er in het vo en mbo het vaakst extra begeleiding voor leerlingen/studenten *buiten* de klas beschikbaar is; ruim de *helft* van deze respondenten geeft dat aan. In het basisonderwijs is er het vaakst tijd en ruimte om de eigen kennis en expertise te vergroten; dat geeft een op de vier respondenten aan.

Een belangrijke vorm van ondersteuning die vaak in de *interviews* met scholen is genoemd, is extra capaciteit in de klas zodat er meer tijd is voor de ondersteuning van individuele leerlingen. Uit de resultaten blijkt dat die extra capaciteit voor de meeste respondenten hooguit ‘soms’ beschikbaar is. Een ondersteuner in de klas, zoals een assistent of een pedagogisch medewerker, is het vaakst beschikbaar in het basisonderwijs (19%) waarbij ook 45 procent van de respondenten meldt dat die ondersteuning in de klas er nooit of zelden is. In het vo meldt driekwart van de respondenten nooit of zelden ondersteuning in de klas te hebben en in het mbo betreft dat een nog iets groter deel van de respondenten (82%). Een extra docent of een specialist in de klas komen binnen alle sectoren weinig voor, maar het vaakst in het mbo. Specialistische ondersteuning in de klas, zoals vanuit het gespecialiseerd onderwijs of vanuit de zorg, wordt relatief vaak gemeld als beschikbaar. In het bo meldt ongeveer een kwart dat dit minimaal soms beschikbaar is en in het vo en mbo is dat in beide gevallen 18 procent.

Voorts is in de interviews met scholen vaak als belangrijk genoemd dat er binnen de school een ruimte is (ook wel break-outroom of iets dergelijks genoemd) waar leerlingen heen kunnen als ze tijdelijk of langere tijd niet in de eigen klas te handhaven zijn of moeten ‘afkoelen’. In de interviews is daarbij aangegeven dat in veel scholen, met name het basisonderwijs zo lijkt het, er onvoldoende ruimte is binnen de school voor zo’n plek (die bovendien idealiter ook bemensing behoeft met een gespecialiseerde opvangkracht). Uit de resultaten van de enquête onder de leraren blijkt dat in het basisonderwijs zo’n ruimte voor ruim twee derde deel van de bevraagde leraren mist (nooit/zelden beschikbaar is). In het voortgezet onderwijs is zo’n ruimte duidelijk vaker beschikbaar; 41 procent zegt dat die vaak/altijd beschikbaar is en 30 procent zegt dat die er nooit/zelden is. In het mbo meldt een net zo groot deel als in het vo (41%) dat zo’n ruimte er vaak/altijd is; het deel dat meldt dat dit er nooit/zelden is, is met 35 procent wel iets groter dan in het vo.

Wat verder opvalt in de resultaten zijn de grote verschillen tussen leraren als het gaat om ondersteuning. Wat voor de ene leraar vaak of altijd beschikbaar is, is voor de andere leraar zelden of nooit beschikbaar.

Tabel 3.14: Beschikbaarheid van ondersteuningsvormen; regulier onderwijs

		Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd	Vaak tot altijd
Extra begeleiding voor leerlingen/studenten buiten de klas, zoals op het gebied van studievaardigheden, welzijn of faalangst	Basisonderwijs (N=938)	12%	25%	43%	17%	2%	19%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	1%	9%	40%	39%	11%	50%
	Mbo (N=263)	3%	12%	31%	35%	19%	54%
Een ondersteuner in de klas, zoals een assistent of pedagogisch medewerker	Basisonderwijs (N=938)	21%	24%	36%	17%	2%	19%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	48%	27%	19%	5%	1%	6%
	Mbo (N=263)	63%	19%	12%	5%	1%	6%
Een extra leraar/docent in de klas, waarmee de leraar samen het onderwijs vormgeeft	Basisonderwijs (N=938)	75%	14%	7%	3%	0%	3%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	80%	12%	5%	1%	1%	2%
	Mbo (N=263)	56%	25%	14%	3%	2%	5%
Specialistische ondersteuning in de klas, zoals vanuit het gespecialiseerd onderwijs of vanuit de zorg, bijvoorbeeld in de vorm van co-teaching of coaching	Basisonderwijs (N=938)	39%	34%	22%	4%	0%	5%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	59%	24%	13%	4%	1%	4%
	Mbo (N=263)	58%	25%	15%	2%	1%	3%
Specialistische ondersteuning buiten de klas, in de vorm van handelingsadviezen voor de leraar/docent	Basisonderwijs (N=938)	10%	25%	46%	18%	2%	20%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	9%	23%	41%	22%	6%	28%
	Mbo (N=263)	16%	17%	38%	21%	9%	30%
Een voorziening binnen de school/opleiding waar leerlingen/studenten met een ondersteuningsbehoefte naar behoefte heen kunnen of waar ze een deel van hun onderwijs volgen	Basisonderwijs (N=938)	46%	22%	22%	9%	2%	10%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	15%	15%	28%	26%	15%	41%
	Mbo (N=263)	22%	13%	24%	21%	20%	41%
Persoonlijke coaching van de leraar/docent	Basisonderwijs (N=938)	20%	32%	34%	12%	2%	14%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	18%	27%	33%	16%	6%	22%
	Mbo (N=263)	18%	25%	32%	17%	9%	25%
Tijd en ruimte om de eigen kennis en expertise te vergroten	Basisonderwijs (N=938)	10%	24%	41%	21%	4%	25%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	12%	29%	38%	17%	4%	21%
	Mbo (N=263)	12%	31%	35%	19%	3%	22%

Beschikbare ondersteuning in kleine en grote klassen

In de resultaten hebben we bekeken of bepaalde ondersteuningsvormen vaker beschikbaar zijn in kleine of juist grote klassen. Daaruit blijkt dat meerdere ondersteuningsvormen in het basisonderwijs vaker beschikbaar lijken te zijn voor respondenten die lesgeven in *kleine* klassen (tabel 3.15). Dat lijkt tegenstrijdig aan de verwachting. In een grote klas kan bijvoorbeeld vaker een onderwijsassistent verwacht worden, maar die wordt in het bo juist het vaakst gemeld in klassen die minder dan 18 leerlingen tellen. Dit patroon in het bo is *niet* zichtbaar als we kijken naar het door de leraren opgegeven aantal leerlingen in de klas dat extra ondersteuning nodig heeft, wat dan weer wel verwacht zou kunnen worden. In een kleinere klas lijkt dus wel vaker ondersteuning beschikbaar, maar in een klas met meer ondersteuningsbehoefte leerlingen dus niet. Dat lijkt op het eerste gezicht geen optimale verdeling van ondersteuningscapaciteit, maar onduidelijk is welke overwegingen of context daarachter zitten.

In het vo en het mbo is het patroon dat in kleine klassen er meer ondersteuning beschikbaar is, in het algemeen *niet* zichtbaar.

Tabel 3.15: Beschikbaarheid van ondersteuningsvormen voor de respondenten of de leerlingen/studenten, naar aantal leerlingen in de klas, % vaak tot altijd; regulier onderwijs

		Bo (N=938)	Vo (N=597)	Mbo (N=263)
Extra begeleiding voor leerlingen/studenten buiten de klas, zoals op het gebied van studievoordigheden, welzijn of faalangst	Minder dan 18	32%	47%	57%
	18-24	23%	53%	51%
	Meer dan 24	17%	50%	56%
Een ondersteuner in de klas, zoals een assistent of pedagogisch medewerker	Minder dan 18	40%	15%	5%
	18-24	18%	8%	4%
	Meer dan 24	17%	3%	9%
Een extra leraar/docent in de klas, waarmee je samen het onderwijs vormgeeft	Minder dan 18	12%	2%	8%
	18-24	3%	4%	4%
	Meer dan 24	2%	1%	5%
Specialistische ondersteuning in de klas, zoals vanuit het gespecialiseerd onderwijs of vanuit de zorg, bijvoorbeeld in de vorm van co-teaching of coaching	Minder dan 18	18%	3%	3%
	18-24	4%	6%	1%
	Meer dan 24	4%	3%	5%
Specialistische ondersteuning buiten de klas, in de vorm van handelingsadviezen voor de leraar/docent	Minder dan 18	22%	26%	24%
	18-24	21%	35%	30%
	Meer dan 24	19%	24%	34%
Een voorziening binnen de school/opleiding waar leerlingen/studenten met een ondersteuningsbehoefte naar behoefte heen kunnen of waar ze een deel van hun onderwijs volgen	Minder dan 18	23%	47%	38%
	18-24	6%	43%	38%
	Meer dan 24	10%	39%	50%
Persoonlijke coaching van de leraar/docent	Minder dan 18	15%	26%	33%
	18-24	14%	26%	18%
	Meer dan 24	13%	20%	33%
Tijd en ruimte om de eigen kennis en expertise m.b.t. ondersteuningsbehoeften te vergroten	Minder dan 18	30%	29%	24%
	18-24	24%	24%	21%
	Meer dan 24	25%	19%	22%

3.6.1 Beperkende factoren bij passend en meer inclusief onderwijs

Respondenten uit het regulier en het gespecialiseerd onderwijs is gevraagd welke factoren voor hen beperkend zijn voor het verzorgen van goed onderwijs, binnen de context van passend onderwijs.

Beperkende factoren in het regulier onderwijs

Voor respondenten in het regulier onderwijs zijn bijna alle voorgelegde factoren voor meer dan de helft van de respondenten een (zeer) sterke belemmering bij het verzorgen van goed onderwijs voor *alle* leerlingen. Enkel het contact met ouders is voor minder dan de helft een belemmering (bo 41%; vo 38%; mbo 26%).

- De sterkste beperking wordt gevormd door het *aantal leerlingen/studenten met ernstige (multi)problematiek* in de klas. Dit is voor bijna driekwart van de bevroegde leraren in het bo en vo en voor 60 procent in het mbo een (zeer) ernstige belemmering. Dit is conform de resultaten van de interviews (zie ook hierna) waarin vrijwel unaniem is gesteld dat de overbelasting van individuele leraren het sterkst voortvloeit uit de aanwezigheid van één of enkele veel aandacht vragende leerlingen, vaak vanwege ernstige gedragsproblemen.

- Ook het totaal aantal leerlingen/studenten met een ondersteuningsbehoefte in de klas (dus inclusief de leerlingen met ernstige problematiek), is vaak genoemd als een (zeer) sterke beperking (bo: 70%, vo: 68%, mbo: 57%).
- De werkdruk in het algemeen noemt rond de 60 procent van de respondenten (bo: 56%, vo: 63%, mbo: 54%) een (zeer) sterke belemmering.
- Het totaal aantal leerlingen in de klas is vooral in het vo vaak (68%) een (zeer) sterke belemmering en wat minder vaak in het bo (48%) en mbo (45%). In de interviews is de klassengrootte in het algemeen - als geïsoleerde factor - meestal niet genoemd als een belangrijke factor, in de zin dat een grote klas zonder veel grote problemen beter hanteerbaar is dan een kleine klas met een of enkele veel aandacht vragende leerlingen. Wel is benoemd dat het bij de overbelasting van leraren vaak gaat om een combinatie van factoren: een of enkele probleemgevallen in een grote klas compliceert sterker dan dezelfde probleemgevallen in een kleine klas.

Tabel 3.16: *Mate waarin factoren beperkend zijn voor het verzorgen van goed onderwijs voor alle leerlingen; regulier onderwijs*

		Niet	Weinig	Redelijk	Sterk	Zeer sterk	(Zeer) sterk
Aantal leerlingen/studenten in de klas	Basisonderwijs (N=938)	13%	17%	22%	26%	22%	48%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	5%	9%	18%	32%	36%	68%
	Mbo (N=263)	11%	18%	26%	29%	16%	45%
Werkdruk algemeen	Basisonderwijs (N=938)	2%	13%	29%	35%	21%	56%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	3%	9%	25%	37%	26%	63%
	Mbo (N=263)	7%	10%	29%	32%	21%	54%
Aantal leerlingen/studenten met een ondersteuningsbehoefte in de klas	Basisonderwijs (N=938)	1%	6%	23%	43%	27%	70%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	2%	7%	23%	42%	26%	68%
	Mbo (N=263)	1%	12%	30%	41%	16%	57%
Aantal leerlingen/studenten met ernstige (multi)problematiek in de klas	Basisonderwijs (N=938)	4%	8%	16%	30%	43%	73%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	4%	9%	16%	31%	41%	72%
	Mbo (N=263)	3%	16%	21%	35%	25%	60%
Aantal leerlingen/studenten die niet zelfredzaam zijn	Basisonderwijs (N=938)	-	-	-	-	-	-
	Voortgezet onderwijs (N=597)	-	-	-	-	-	-
	Mbo (N=263)	3%	11%	25%	40%	21%	61%
Het contact met ouders van leerlingen/studenten met een ondersteuningsbehoefte	Basisonderwijs (N=938)	8%	21%	30%	28%	14%	41%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	8%	22%	32%	24%	13%	38%
	Mbo (N=263)	15%	24%	35%	20%	6%	26%

Al deze belemmeringen komen de facto neer op *tijd*. Door het aantal leerlingen en de problematiek in de groep heeft de leraar weinig tijd per leerling beschikbaar en komt het regulier lesgeven en het begeleiden van elke individuele leerling in het gedrang. Dit is ook onderschreven in de interviews.

Belemmeringen bij het onderwijs aan leerlingen met een ondersteuningsbehoefte

Bij het lesgeven aan en begeleiden van specifiek de leerlingen met een ondersteuningsbehoefte, worden in zowel het bo als het vo en mbo vooral twee belemmeringen aangekruist. Namelijk de beschikbare *ondersteuning en faciliteiten* en ten tweede de *tijd en moeite die het kost om ondersteuning aan te vragen*

of te organiseren. Hiermee vergeleken worden de eigen *expertise* en die van het team veel minder vaak aangekruist als een (zeer) sterke beperking.

Tabel 3.17: *Mate waarin factoren beperkend zijn voor het verzorgen van goed onderwijs voor leerlingen met een ondersteuningsbehoefte; regulier onderwijs*

		Niet	Weinig	Redelijk	Sterk	Ze sterk	(Ze)sterk
Eigen kennis en vaardigheden	Basisonderwijs (N=938)	9%	43%	33%	12%	2%	15%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	11%	37%	28%	20%	3%	23%
	Mbo (N=263)	10%	30%	42%	16%	2%	18%
De kennis en expertise in het team	Basisonderwijs (N=938)	9%	42%	32%	15%	2%	17%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	10%	36%	31%	19%	4%	22%
	Mbo (N=263)	11%	24%	40%	18%	7%	25%
De beschikbare ondersteuning en faciliteiten voor de leraar	Basisonderwijs (N=938)	4%	13%	24%	35%	24%	58%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	5%	20%	28%	34%	14%	47%
	Mbo (N=263)	9%	17%	33%	25%	16%	41%
De tijd en moeite die het kost om ondersteuning aan te vragen of te organiseren	Basisonderwijs (N=938)	4%	9%	20%	35%	33%	67%
	Voortgezet onderwijs (N=597)	4%	15%	24%	35%	22%	57%
	Mbo (N=263)	6%	16%	27%	30%	22%	51%

Vrijwel alle factoren vormen *vaker* een sterke beperking voor het verzorgen van onderwijs als respondenten lesgeven in klassen met relatief veel leerlingen die veel aandacht vragen (niet in tabel). Dit patroon is niet duidelijk zichtbaar als we enkel kijken naar verschillen in klassengrootte (niet in tabel).

3.7 Beperkende factoren voor lesgeven in het gespecialiseerd onderwijs

In het go noemt bijna de helft van de respondenten de werkdruk en de tijd en moeite die het kost om extra ondersteuning aan te vragen of te organiseren (zeer) sterk beperkende factoren (tabel 3.18). Vergeleken met het regulier onderwijs is de klassengrootte in het go minder vaak een issue (klassen zijn ook kleiner in het go), maar dit vormt toch nog voor ongeveer een kwart van de leraren een (zeer) sterke belemmering.

De eigen *kennis en vaardigheden* worden maar weinig (circa 10%) als een (zeer) sterke belemmering gezien en dat geldt in iets mindere mate ook voor de (vakinhoudelijke, vakdidactische en overige) kennis en vaardigheden in het *team*. Dit is conform de resultaten in het regulier onderwijs; kennis en vaardigheden spelen een minder belangrijke rol dan de ondersteuning en de overige context van het onderwijs aan leerlingen met een ondersteuningsbehoefte.

Tabel 3.18: Mate waarin factoren beperkend zijn voor het verzorgen van goed onderwijs voor alle leerlingen; gespecialiseerd onderwijs

		Niet	Weinig	Redelijk	Sterk	Zeer sterk	(Zeer) sterk
Aantal leerlingen in de klas	Go (N=511)	20%	26%	29%	19%	6%	25%
	Sbo (N=153)	16%	26%	31%	23%	4%	27%
	So (N=140)	21%	24%	30%	15%	9%	24%
	Vso (N=218)	22%	26%	28%	18%	5%	23%
Werkdruk algemeen	Go (N=511)	5%	17%	33%	31%	14%	45%
	Sbo (N=153)	4%	14%	37%	32%	13%	45%
	So (N=140)	3%	16%	31%	34%	16%	49%
	Vso (N=218)	7%	19%	32%	29%	12%	42%
Eigen kennis en vaardigheden	Go (N=511)	20%	53%	18%	9%	1%	9%
	Sbo (N=153)	19%	56%	14%	10%	1%	11%
	So (N=140)	23%	50%	19%	8%	1%	9%
	Vso (N=218)	19%	52%	20%	8%	1%	9%
De kennis en expertise in team	Go (N=511)	14%	45%	26%	13%	2%	15%
	Sbo (N=153)	16%	48%	20%	14%	1%	16%
	So (N=140)	19%	42%	25%	11%	2%	14%
	Vso (N=218)	9%	45%	31%	12%	3%	15%
De vakinhoudelijke/ vakdidactische expertise in team, om de leerlingen toe te leiden naar een (praktijk)examen	Go (N=511)	22%	46%	21%	10%	1%	11%
	Sbo (N=153)	26%	42%	22%	7%	3%	10%
	So (N=140)	15%	45%	28%	11%	1%	12%
	Vso (N=218)	20%	45%	24%	10%	1%	11%
De beschikbare ondersteuning en faciliteiten voor de leraar	Go (N=511)	7%	31%	29%	25%	8%	33%
	Sbo (N=153)	3%	30%	29%	28%	9%	37%
	So (N=140)	9%	27%	34%	20%	9%	29%
	Vso (N=218)	8%	34%	25%	27%	6%	33%
De tijd en moeite die het kost om extra ondersteuning aan te vragen of te organiseren	Go (N=511)	6%	23%	28%	29%	14%	43%
	Sbo (N=153)	3%	21%	31%	32%	12%	44%
	So (N=140)	9%	20%	26%	29%	17%	46%
	Vso (N=218)	7%	25%	27%	27%	14%	40%
De omgang met ouders van leerlingen	Go (N=511)	12%	41%	29%	15%	4%	19%
	Sbo (N=153)	10%	40%	30%	16%	5%	20%
	So (N=140)	14%	41%	27%	15%	3%	18%
	Vso (N=218)	12%	41%	28%	15%	4%	19%

Enigszins tegen de verwachting in vinden in het go de respondenten die *wel* (na)scholing op het terrein van ondersteuningsbehoeften hebben gehad, meerdere factoren juist vaker een sterke beperking. Dit kan mogelijk worden verklaard doordat de leraren die sterke beperkingen ervaren, zich (juist daarom) vaker scholen.

Tabel 3.19: Mate waarin factoren beperkend zijn voor het verzorgen van goed onderwijs voor alle leerlingen naar scholing, enkel % (zeer) sterk; gespecialiseerd onderwijs totaal (N=511)

	Geen enkele specifieke scholing (N=40)	Enkel scholing tijdens leraren-opleiding (N=18)	Enkel nascholing (N=219)	Scholing tijdens leraren-opleiding en nascholing (N=174)
Aantal leerlingen in de klas	15%	17%	26%	28%
Werkdruk algemeen	48%	39%	45%	44%
Eigen kennis en vaardigheden	10%	11%	7%	10%
De kennis en expertise in team	13%	22%	11%	18%
De vakinhoudelijke/vakdidactische expertise in team, om de leerlingen toe te leiden naar een (praktijk)examen	10%	11%	9%	11%
De beschikbare ondersteuning en faciliteiten voor de leraar	25%	33%	37%	32%
De tijd en moeite die het kost om extra ondersteuning aan te vragen of te organiseren	33%	44%	47%	41%
De omgang met ouders van leerlingen	25%	17%	18%	19%

Mate waarin leraren in het go hun onderwijstaken aankunnen

Leraren in het go is gevraagd in hoeverre zij in hun huidige werksituatie in staat zijn om bepaalde aspecten van 'goed onderwijs' waar te maken (zie tabel 3.20). Deze vraag is niet op deze manier gesteld aan de leraren in het regulier onderwijs, omdat dit onderdeel is van het vignettenonderzoek.

Een ruime meerderheid (ongeveer twee derde deel) van de bevroagden in het go vindt zich gemotiveerd en dat hij/zij voldoende energie heeft om leerlingen te helpen, dat hij/zij een rustige en fijne leeromgeving kan creëren en dat hij/zij leerlingen voldoende kan motiveren. Wat minder vaak (47%) denkt men (zeer) goed aan te kunnen sluiten op maat bij de specifieke ondersteuningsvraag van leerlingen. Het minst vaak (36%) denken respondenten (zeer) goed in staat te zijn de beschikbare tijd zo te gebruiken dat alle leerlingen waar nodig extra instructie en aandacht krijgen.

De groep die niet of nauwelijks deze vijf aspecten van het leraarsvak kan invullen, is bij drie van de vijf aspecten heel klein. Bij twee aspecten is die groep die het niet of nauwelijks aan kan wat groter, namelijk bij 'de beschikbare tijd zo kunnen gebruiken dat alle leerlingen waar nodig extra instructie en aandacht krijgen' en bij 'het aansluiten op maat bij de specifieke ondersteuningsvraag van elke leerling' (resp. 18 en 15%).

Tabel 3.20: Mate waarin respondenten in staat zijn bepaalde onderdelen van hun werk uit te voeren in hun huidige situatie; gespecialiseerd onderwijs

		Niet	Nauwe- lijks	Matig/ redelijk	Goed	Zeer goed	(Zeer) goed
Alle leerlingen in de klas voldoende kunnen motiveren	Go (N=511)	1%	2%	30%	61%	5%	66%
	Sbo (N=153)	0%	3%	28%	65%	3%	69%
	So (N=140)	0%	3%	31%	60%	6%	66%
	Vso (N=218)	3%	1%	31%	59%	6%	65%
De beschikbare tijd zo kunnen gebruiken dat alle leerlingen waar nodig extra instructie en aandacht krijgen	Go (N=511)	2%	16%	45%	33%	3%	36%
	Sbo (N=153)	3%	16%	49%	31%	1%	33%
	So (N=140)	0%	19%	50%	27%	4%	31%
	Vso (N=218)	3%	15%	40%	39%	4%	42%
Energie en motivatie hebben om alle leerlingen zo goed mogelijk te helpen	Go (N=511)	1%	3%	23%	57%	15%	72%
	Sbo (N=153)	1%	3%	27%	54%	15%	69%
	So (N=140)	1%	4%	21%	57%	17%	74%
	Vso (N=218)	1%	3%	22%	60%	14%	73%
Een rustige en fijne leeromgeving kunnen creëren voor alle leerlingen	Go (N=511)	1%	6%	23%	55%	15%	71%
	Sbo (N=153)	1%	6%	22%	53%	18%	71%
	So (N=140)	1%	3%	29%	54%	14%	68%
	Vso (N=218)	1%	8%	19%	58%	14%	72%
Kunnen aansluiten op maat bij de specifieke ondersteuningsvraag van elke leerling	Go (N=511)	1%	14%	38%	41%	6%	47%
	Sbo (N=153)	1%	17%	39%	38%	5%	43%
	So (N=140)	1%	11%	43%	39%	6%	46%
	Vso (N=218)	2%	13%	35%	45%	6%	50%

Ook bij deze resultaten hebben we bekeken of er verschil is tussen respondenten die wel of niet relevante (na)scholing hebben gevolgd. Uit de resultaten blijkt dat degene die zowel tijdens als na de lerarenopleiding scholing hebben gevolgd op het gebied van ondersteuningsbehoeften, vaker vinden dat zij de voorgelegde aspecten van het leraarsvak (zeer) goed kunnen invullen (tabel 3.21). Een verschil is enkel niet zichtbaar bij het kunnen creëren van een rustige en fijne leeromgeving voor alle leerlingen. Alleen scholing tijdens lerarenopleiding of alleen nascholing geeft bij sommige aspecten ook een aanmerkelijk verschil met degenen die geen enkele specifieke opleiding of scholing volgden.

Tabel 3.21 *Mate waarin respondenten in staat zijn bepaalde onderdelen van hun werk uit te voeren in hun huidige situatie naar scholing, % (zeer) goed; gespecialiseerd onderwijs totaal (N=451)*

	Geen enkele specifieke scholing	Enkel scholing tijdens leraren-opleiding	Enkel nascholing	Scholing tijdens leraren-opleiding en nascholing
Alle leerlingen in de klas voldoende kunnen motiveren	60%	83%	65%	71%
De beschikbare tijd zo kunnen gebruiken dat alle leerlingen waar nodig extra instructie en aandacht krijgen	30%	17%	33%	45%
Energie en motivatie hebben om alle leerlingen zo goed mogelijk te helpen	55%	89%	71%	78%
Een rustige en fijne leeromgeving kunnen creëren voor alle leerlingen	75%	78%	69%	76%
Kunnen aansluiten op maat bij de specifieke ondersteuningsvraag van elke leerling	40%	39%	42%	58%

Beoordeling van de beschikbare ondersteuning

Vervolgens is gevraagd aan de leraren in het go of de beschikbare ondersteuning voldoet. Bij de leraren in het regulier onderwijs is deze vraag onderdeel van het vignettenonderzoek (hoofdstuk 5). Onderstaande tabel laat zien dat 40 procent van de respondenten in het so vindt dat de ondersteuning die binnen of buiten de klas beschikbaar is, goed voldoet. Het vaakst (45%) geldt dat voor het vso, het minst vaak voor het sbo (33%). Een op de zes leraren vindt de ondersteuning onvoldoende, het vaakst in het sbo (20%) en het minst vaak in het (v)so (15%).

Tabel 3.22: *Mate waarin beschikbare ondersteuning voldoet bij het verzorgen van onderwijs; gespecialiseerd onderwijs*

	Onvoldoende	Matig	Goed
Gespecialiseerd onderwijs (N=511)	17%	44%	40%
Sbo (N=153)	20%	46%	33%
So (N=140)	15%	48%	37%
Vso (N=218)	15%	39%	45%
<i>Vso-vervolgonderwijs (N=105)</i>	15%	47%	38%
<i>Vso-arbeidsmarkt (N=51)</i>	18%	29%	53%
<i>Vso-dagbesteding (N=62)</i>	13%	35%	52%

Gevraagd is ten slotte naar de mate waarin zich situaties voordoen waar leraren (acut) behoefte hebben aan extra kennis en professionalisering. Hierbij geeft een op de tien respondenten in het sbo en een op de vijf respondenten in het so aan dat die situaties vaak ontstaan (zie tabel 3.23). In het vso zegt een op de zes respondenten dit, waarbij dit aandeel het hoogst ligt onder de leraren binnen het uitstroomprofiel vervolgonderwijs (24%). De meeste andere respondenten melden dat situaties waarin ze behoefte hebben aan extra kennis er 'soms' zijn. Een kleine minderheid van de bevraagden meldt dat ze *nooit* in situaties komen waarin ze behoefte hebben aan extra kennis of professionalisering.

Tabel 3.23: Mate waarin situaties zich voordoen waarin respondenten behoefte hebben aan extra kennis en professionalisering; gespecialiseerd onderwijs

	Niet	Soms	Vaak
Gespecialiseerd onderwijs (N=511)	14%	71%	16%
Sbo (N=153)	12%	76%	11%
So (N=140)	13%	66%	21%
Vso (N=218)	15%	69%	16%
Vso-vervolgonderwijs (N=105)	12%	64%	24%
Vso-arbeidsmarkt (N=51)	16%	80%	4%
Vso-dagbesteding (N=62)	18%	69%	13%

3.8 Slotopmerkingen respondenten

Alle respondenten konden aan het einde van de gehele vragenlijst nog slotopmerkingen maken. Deels betrof dat opmerkingen bij de vragenlijst, verzoeken om de rapportage te ontvangen of opmerkingen dat het goed is dat dit onderzoek wordt gedaan en dat de betrokken leraar hoopt dat er wat mee wordt gedaan.

Als we alleen de inhoudelijke opmerkingen over de situaties binnen klassen en scholen meetellen, dan blijven er opmerkingen van ongeveer 240 respondenten over. Die hebben overwegend betrekking op twee hoofdzaken:

1. Ten eerste de benadrukking van de factoren tijd en werkdruk. Met name respondenten in het reguliere basis- en voortgezet onderwijs die lesgeven aan grote klassen merken op dat voor hen de klassengrootte een belangrijke factor is, in combinatie met de aanwezigheid van meerdere leerlingen met een ondersteuningsbehoefte.
2. Daarnaast is vaak vanuit het funderend onderwijs op vrij indringende wijze aangegeven dat er grenzen zitten aan passend en meer inclusief onderwijs en dat die grenzen in veel situaties al (ruim) worden overschreden. Deze respondenten verbinden enkele kernzorgen in het onderwijs aan de huidige invulling van passend onderwijs:
 - a. De relatieve onaantrekkelijkheid (de zwaarte) van het beroep van leraar en het grote lerarentekort dat daarvan een gevolg is.
 - b. De dalende leerprestaties van de overige leerlingen die eronder te lijden hebben dat de aandacht van de leerkracht vooral naar enkele leerlingen moet gaan.
 - c. De bijna onmogelijkheid, vanwege wachttijden en quota, om leerlingen die gespecialiseerde hulp en onderwijs nodig hebben, snel te helpen, met als gevolg thuiszitters en leerlingen in noodvoorzieningen die geen adequaat onderwijs krijgen.

Deze respondenten pleiten voor een ruimere toegang tot gespecialiseerd onderwijs, waar veel leerlingen die nu in het regulier onderwijs zitten volgens hen beter zouden passen.

3.9 Samenvatting en conclusies professionalisering en ondersteuning leraren

Dit hoofdstuk bevat de resultaten van het reguliere enquête-deel van de vragenlijst, dat aan leraren en docenten in het po, vo, go en mbo is voorgelegd. De belangrijkste bevindingen zijn de volgende.

- Veel klassen in het regulier onderwijs bestaan volgens leraren zelf voor een derde deel uit leerlingen met een ondersteuningsbehoefte, waarvan weer de helft een grote ondersteunings- of aandachtvraag heeft. In het Pro, vmbo-b/k en de mbo-niveaus 1 & 2 zijn die aandelen echter een stuk hoger. In havo/vwo is er een deels omgekeerd beeld: relatief grote klassen met minder (2) leerlingen die extra veel aandacht vragen.

- Volgens de bevraagde leraren besteden de *lerarenopleidingen* in het verplichte deel van de opleiding hooguit een beetje aandacht aan passend onderwijs. De meeste leraren willen in het verplichte programma meer aandacht voor passend onderwijs.
- *Nascholing* op het gebied van passend onderwijs hebben de meeste leraren één of vaak meerdere keren gehad, maar vaak pas *ná* de inductiefase. De meest intensieve vorm van nascholing - een Masteropleiding *Educational Needs* of een andere master op terrein van passend onderwijs - wordt relatief weinig gevolgd in het vo en mbo (13-14%), duidelijk vaker in het bo (29%) en veel vaker in het go (bijna de helft van de bevraagde leraren).
- Een minderheid van de bevraagden vindt dat de eigen school sterk en gericht werkt aan de expertise op het vlak van ondersteuningsbehoeften. Niettemin vinden in elke onderwijssector de meeste leraren dat minimaal één of enkele onderwijsgevende collega's bijzondere expertise hebben op een bepaald ondersteuningsgebied. In het mbo echter meldt een kwart dat *geen* enkele directe collega dergelijke kennis heeft; in het bo en vo vindt 1 op de 7 bevraagden dat.
- Aanwezige expertise hoeft echter niet te betekenen dat die expertise ook kan worden benut; tijdgebrek kan dit met name in de weg staan. In alle sectoren en niveaus meldt een kwart tot een derde deel van alle respondenten dat aanwezige expertise slechts 'enigszins' kan worden benut.
- Bij de wensen voor aanvullende expertise in het team is er voornamelijk behoefte aan meer expertise op de gebieden autisme, gedragsproblemen en psychische en sociaal-emotionele problemen. Sommige respondenten hebben geen behoefte aan meer expertise, maar vooral aan tijd om kennis te delen en toe te passen.
- Bij de beschikbare *ondersteuning* voor leraren vallen ten eerste de grote verschillen tussen leraren op. Wat voor de ene leraar vaak of altijd beschikbaar is aan ondersteuning, is voor de andere leraar zelden of nooit beschikbaar.
- In het basisonderwijs zijn alle voorgelegde ondersteuningsvorm slechts voor een (kleine) minderheid van de bevraagden vaak of altijd beschikbaar. In het vo en mbo is met name vaak (voor ongeveer de helft van de leraren) extra begeleiding voor leerlingen *buiten* de klas beschikbaar.
- Grote verschillen zijn er ook bij een *ruimte* in de school (ook wel break-out room genoemd) waar leerlingen heen kunnen als ze tijdelijk niet in de eigen klas te handhaven zijn. In het bo meldt 10 procent van de leraren dat zo'n ruimte vaak/altijd beschikbaar is, tegenover 40 procent in het vo en mbo.
- *Extra capaciteit in de klas* zodat er meer tijd is voor de ondersteuning van individuele leerlingen is in alle sectoren voor de meeste respondenten hooguit 'soms' beschikbaar.
- De sterkste *beperking* bij het verzorgen van goed onderwijs voor alle leerlingen, is het aantal leerlingen met ernstige (multi)problematiek in de klas. Dit is voor bijna driekwart van de bevraagden in het bo en vo en voor 60 procent in het mbo een (zeer) sterke belemmering. Daarnaast zijn vaak genoemd als (zeer) sterke belemmering: het totaal aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte in de klas, de werkdruk en de klassengrootte.
- Bij het begeleiden van specifiek leerlingen met een ondersteuningsbehoefte, zijn volgens de leraren vooral de tijd en moeite die het kost om ondersteuning aan te vragen of te organiseren en de beschikbare ondersteuning en faciliteiten vaak sterke belemmeringen. Hiermee vergeleken zijn de eigen expertise en die van het team duidelijk minder vaak een sterke beperking en nog het minst vaak in het basisonderwijs en in het gespecialiseerd onderwijs.
- In het *gespecialiseerd onderwijs* vindt ongeveer een op de zes leraren de ondersteuning onvoldoende, het vaakst in het sbo (20%) en het minst vaak in het (v)so (15%). In het gespecialiseerd onderwijs vinden twee van de drie bevraagde leraren dat zij goed in staat zijn (en energiek en gemotiveerd zijn) om leerlingen te helpen, om een rustige en fijne leeromgeving te creëren en om alle leerlingen te motiveren. Bij twee andere aspecten van goed onderwijs (kunnen aansluiten op maat bij de vraag van leerlingen en tijd zo kunnen benutten dat alle leerlingen waar nodig extra instructie en aandacht krijgen) vindt echter minder dan de helft dat.

- De resultaten voor het regulier en het gespecialiseerd onderwijs indiceren tezamen dat met name voor *ervaren* leraren de aanwezige kennis en expertise een minder belangrijke beperking vormen dan de beschikbare ondersteuning en de overige onderwijscontext zoals tijd en werkdruk.

4 Verdieping: ervaringen en behoeften bij leraren (vignettenonderzoek)

Onderdeel van de online vragenlijst was een vignettenonderzoek. Dit deel van de vragenlijst is voorgelegd aan de respondenten in het regulier onderwijs (basis- en voortgezet onderwijs en mbo). Deze respondenten kregen verschillende onderwijssituaties (vignetten) voorgelegd, gevolgd door een aantal vragen over die situaties. In totaal werden er 72 situaties voorgelegd (plus één basisvignet). Aan respondenten zijn niet alle 72 vignetten voorgelegd, maar steeds *at random* zes vignetten zodanig dat elk vignet ongeveer even vaak is voorgelegd. Daarnaast kreeg elke respondent hetzelfde basisvignet (in vorm 1) voorgelegd. Aan de respondenten in het mbo zijn aangepaste vignetten voorgelegd. Daarin zijn de variërende aantallen leerlingen met een (extra grote) ondersteuningsbehoefte hoger gezet, vanuit de veronderstelling dat die aantallen in het mbo gemiddeld hoger zijn dan in het po en vo.

Het vignettenonderzoek is onder te verdelen in twee delen (vormen). Het eerste deel richt zich op de vraag in hoeverre leraren in diverse onderwijssituaties in staat zijn om onderdelen van hun werk goed uit te voeren. In het tweede deel is aan de hand van diverse onderwijssituaties gevraagd naar de behoefte aan ondersteuningsvormen bij leraren. De belangrijkste resultaten worden in paragraaf 4.1 (vorm 1) en 4.2 (vorm 2) besproken. In Bijlage 1 zijn aanvullende figuren van de resultaten opgenomen.

Analyses vignetten

Voor de vignettenresultaten zijn multilevel analyses uitgevoerd. De observatie-eenheden zijn vignetten (aantal respondenten * aantal voorgelegde vignetten) genest binnen respondenten. Er zijn in de data daardoor varianties te onderscheiden op tenminste twee niveaus: variantie binnen dezelfde respondent (oftewel, de zes verschillende vignetten en het basisvignet) en variantie tussen de respondenten. We maken onderscheid tussen deze verschillende niveaus, omdat het de verwachting is dat observaties bij éénzelfde respondent met elkaar samenhangen maar dat respondenten onderling zullen verschillen in de mate waarin zij inschatten onderdelen van hun werk goed te kunnen doen en hun behoefte aan ondersteuning, ongeacht condities. Om te voorkomen dat effecten van verschillende condities worden overschat, moet er rekening gehouden worden met deze verschillende niveaus van variantie. Hiertoe zijn de multilevel analyses gedaan. In de analyses is een betrouwbaarheidsniveau van 95% gehanteerd voor het bepalen van de significantie. Niet significante resultaten zijn voorzien van een asterisk (*).

In de analyses zijn alle vignetten samen in één model opgenomen om die tegen elkaar te kunnen afwegen, dat wil zeggen als dummyvariabelen en één referentiecategorie. Er zijn per vorm twee varianten toegepast, namelijk:

- Een analyse met alle vignetten (60 vignetten + basisvignet in vorm 1 + 12 vignetten in vorm 2), omvat in één model.
- Een geclusterde analyse waarbij de vignetten geclusterd zijn naar de verschillende condities (aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte, aantal leerlingen met ernstige problematiek en de beschikbare ondersteuning van leraren (alleen in vorm 1)).

In de analyses zijn de drie onderwijssectoren los van elkaar geanalyseerd. Zoals gezegd zijn aan respondenten die werken in het mbo aangepaste vignetten voorgelegd. Dit zorgt ervoor dat het integraal analyseren van de onderwijssectoren niet tot betrouwbare resultaten leidt. Daarnaast is bekeken of er verschillen zijn tussen groepen (naar werkervaring en onderwijsniveau in het vo) wat betreft de invloed die verschillende situaties hebben op het in staat zijn om onderdelen van het werk goed uit te voeren en de behoefte aan ondersteuning. Deze nadere analyses zijn gedaan als aantallen respondenten voldoende groot zijn om die uit te voeren.

4.1 Vorm 1: Hoe goed zijn leraren in staat om hun werk te doen in een inclusieve omgeving?

In de eerste vorm vignetten kregen respondenten een aantal scenario's voorgelegd die varieerden op drie condities:

- Het aantal leerlingen in de klas met een ondersteuningsbehoefte (po en vo: 5, 8, 10 of 12 leerlingen, mbo: 8, 12, 16 of 20 leerlingen);
- Het aantal leerlingen in de klas met ernstige (multi)problematiek (po en vo: geen, 1, 3 of 5 leerlingen, mbo: geen, 2, 4 of 6 leerlingen);
- De beschikbare ondersteuningsvorm:
 - Geen extra ondersteuning beschikbaar bovenop de gangbare ondersteuning binnen jouw school;
 - Dagelijks enkele uren een ondersteuner in de klas aanwezig;
 - Dagelijks enkele uren een extra leraar in de klas aanwezig;
 - Specialistische ondersteuning en advies direct beschikbaar op afroep;
 - Een permanente voorziening binnen de school waar leerlingen met een ondersteuningsbehoefte - naar behoefte - heen kunnen of waar ze een deel van hun onderwijs volgen.

Bij elke voorgelegde situatie is gevraagd naar de mate waarin de respondenten diverse onderdelen van het werk kunnen invullen (op 5 puntsschaal van 1 'niet' tot 5 'zeer goed'). De scores van alle respondenten op deze vragen zijn hierna gemiddeld, waarbij een gemiddelde score van 3 betekent dat alle leraren gemiddeld redelijk een bepaalde taak aankunnen. Daarachter kan dus zowel een groep zitten die de taak goed aankan (score 4 of 5) als een groep die de taak juist niet of nauwelijks aan kan (score 1 of 2).

Er is gevraagd naar de volgende onderdelen van het werk, die los van elkaar en samen een beeld geven van het vermogen van een leraar om in een gegeven situatie nog invulling te geven aan de taken van een leraar. Die vijf aspecten zijn:

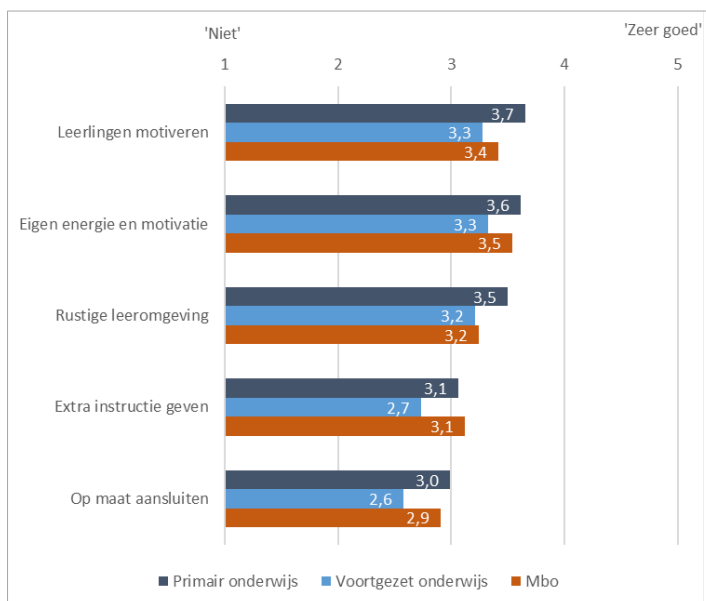
1. Alle leerlingen in de klas voldoende kunnen motiveren (leerlingen motiveren);
2. De beschikbare tijd zo kunnen gebruiken dat alle leerlingen waar nodig extra instructie en aandacht krijgen (extra instructie geven);
3. Energie en motivatie hebben om alle leerlingen zo goed mogelijk te helpen (eigen energie en motivatie);
4. Een rustige en fijne leeromgeving kunnen creëren voor alle leerlingen (rustige leeromgeving);
5. Op maat kunnen aansluiten op de ondersteuningsbehoeften bij elke leerling.

Startsituatie competenties

Aan de start van het vignettendeel van de vragenlijst is aan *alle* respondenten hetzelfde startscenario voorgelegd (ook wel basisvignet of 0-vignet genoemd). In dit scenario is een situatie beschreven waarin er 5 (po/vo) of 8 leerlingen (mbo) een ondersteuningsbehoefte hebben waarvan er *geen* met ernstige (multi)problematiek c.q. een grote aandachtvraag. De scores op de verschillende aspecten van het leraarschap (competenties) van dit scenario zijn weergegeven in Figuur 4.1.

Allereerst valt op dat in dit 'mildste' scenario de scores op de verschillende aspecten van het leraarsberoep al niet hoog zijn te noemen. Dit is met name het geval voor de onderdelen 'extra instructie kunnen geven' en 'op maat aansluiten bij ondersteuningsbehoeften'. Op de onderdelen die betrekking hebben op motivatie (zowel die van leerlingen als de eigen motivatie) zijn de scores voor alle onderwijssectoren hoger. Ten slotte valt op dat leraren in het vo in dit basisscenario op *alle* voorgelegde aspecten van hun werk gemiddeld een lagere score geven dan hun collega's in het bo en het mbo, waarbij er de grootste verschillen zijn bij het extra instructie geven en het op maat aansluiten bij leerlingen (waar de gemiddelde scores in het vo al richting nauwelijks gaan met de gemiddelde scores 2, 6 en 2,7).

Figuur 4.1: Mate waarin leraren aspecten van het leraarschap kunnen vervullen, naar onderwijssector; basisvignet.



4.1.1 Invloed van aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte

Allereerst is er gekeken naar de invloed van het aantal leerlingen¹⁹ met een ondersteuningsbehoefte op de verschillende aspecten van het leraarschap. In de onderstaande figuren (4.2 t/m 4.4) zijn deze effecten weergegeven voor de verschillende onderwijssectoren.

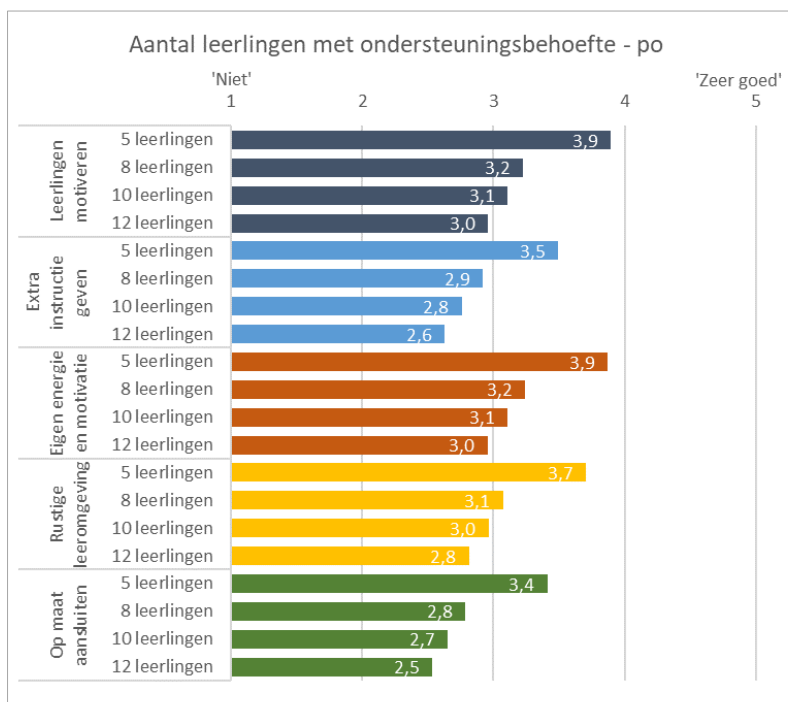
Uit de resultaten blijkt dat naarmate er meer leerlingen met een ondersteuningsbehoefte in de klas zitten, docenten minder goed in staat zijn om hun werk te doen. Dat geldt voor alle sectoren en voor alle vijf de bevroegde onderdelen van het werk.

In het mildste scenario zijn de gemiddelde scores in het bo en ook het mbo op alle aspecten vrij goed te noemen. Opnieuw zijn de gemiddelde scores het laagst bij de aspecten die samenhangen met maatwerk en differentiëren en zijn de scores in het vo lager dan in het bo en mbo.

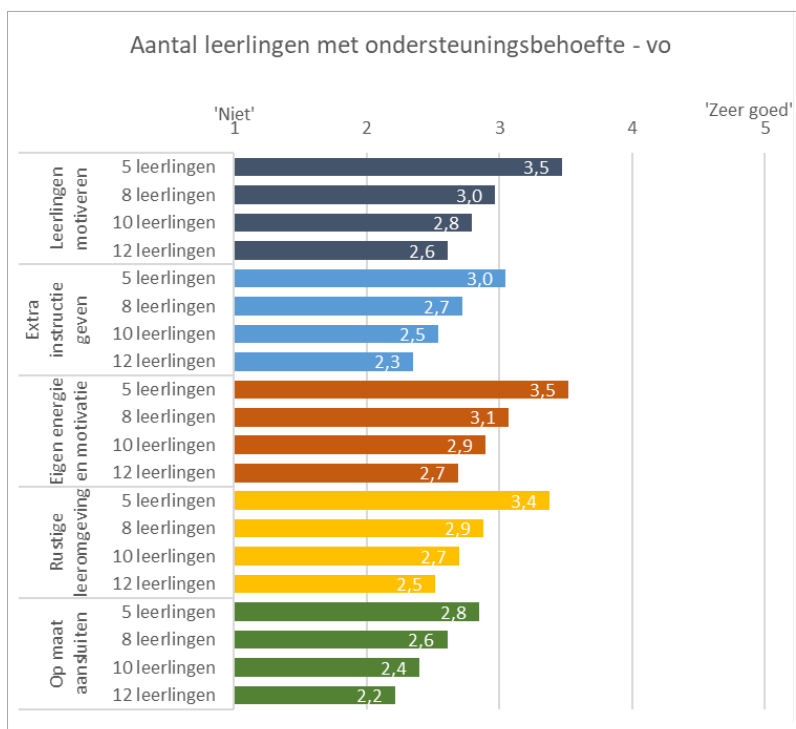
Meest opvallend in de resultaten is wellicht dat in elke sector de verschillen in scores tussen het mildste scenario en de zwaardere scenario's groot zijn. Dit geldt voor alle aspecten van het werk. Dat wil zeggen dat in het bo en het vo de sprong van 5 naar 8 leerlingen met een ondersteuningsbehoefte - en van 8 naar 12 in het mbo - al direct de grootste afname oplevert bij het invulling kunnen geven van aspecten van het leraarschap. Vooral de scores in de 'zware' scenario's zijn alarmerend te noemen. Bij enkele aspecten (in het bo) of alle aspecten (in het vo en mbo) komen de gemiddelde scores in de zwaarste scenario's een stuk onder de 3 uit. Dit betreft met name 'op maat kunnen aansluiten' en 'extra instructie kunnen geven', waar scores richting 2 gaan (dat wil zeggen: dit nauwelijks kunnen invullen).

¹⁹ In het analysemodel is gecontroleerd voor de andere condities.

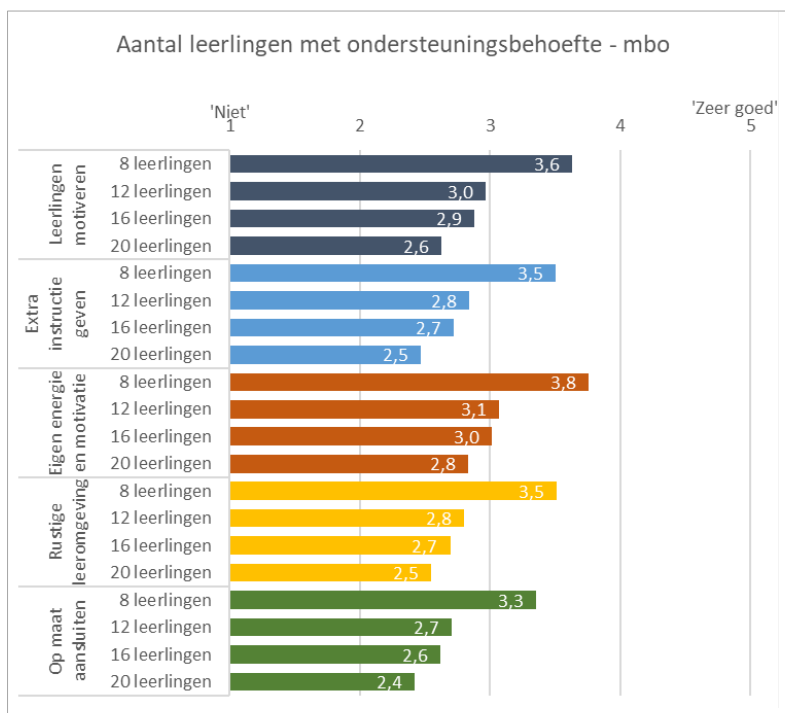
Figuur 4.2: Invloed van aantal leerlingen met ob op hoe goed leraren onderdelen van hun werk kunnen doen; primair onderwijs.



Figuur 4.3: Invloed van aantal leerlingen met ob op hoe goed leraren onderdelen van hun werk kunnen doen; voortgezet onderwijs.



Figuur 4.4: Invloed van aantal leerlingen met ob op hoe goed leraren onderdelen van hun werk kunnen doen; mbo.



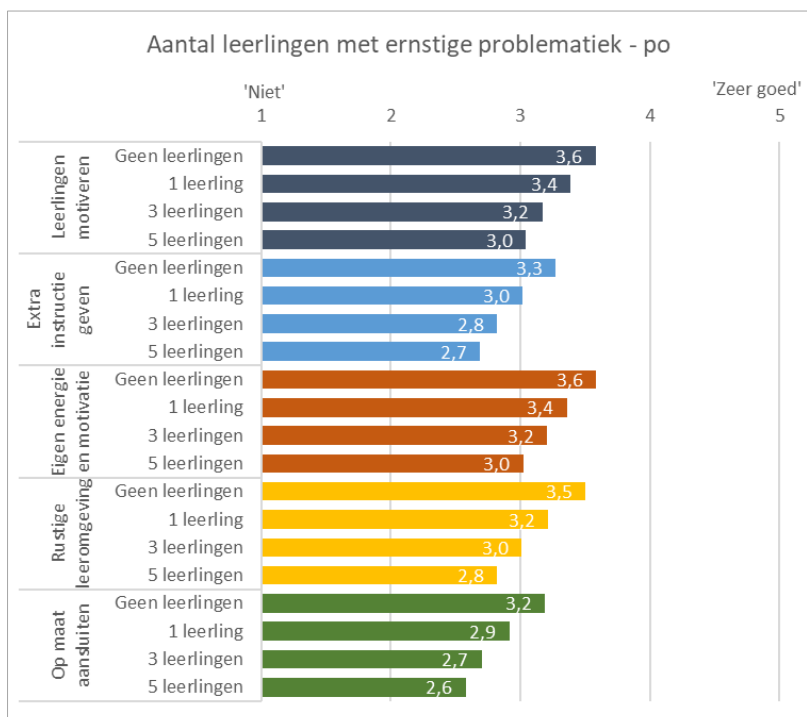
4.1.2 Invloed van aantal leerlingen met ernstige (multi)problematiek

Er is vervolgens gekeken naar het effect van het aantal leerlingen met ernstige (multi)problematiek c.q. een grote aandachtvraag²⁰ op de mate waarin leraren onderdelen van hun werk kunnen invullen (figuren 4.5 t/m 4.7). Net als bij het aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte, zien we dat een toenemend aantal leerlingen met ernstige (multi)problematiek ervoor zorgt dat leraren steeds minder goed in staat zijn om de verschillende aspecten van hun werk in te vullen. De verschillen tussen de gemiddelde scores van geen en veel leerlingen met ernstige (multi)problematiek liggen tussen de 0,4 en 0,7. Waarbij het effect in het mbo iets kleiner is dan in het po en vo. Hoewel het effect van het aantal leerlingen met een grote aandachtvraag iets kleiner lijkt te zijn dan het effect van het totaal aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte, laten ook hier de ‘zware’ scenario’s een alarmerend beeld zien. Op veel onderdelen zijn leraren nauwelijks tot redelijk in staat om deze te invullen.

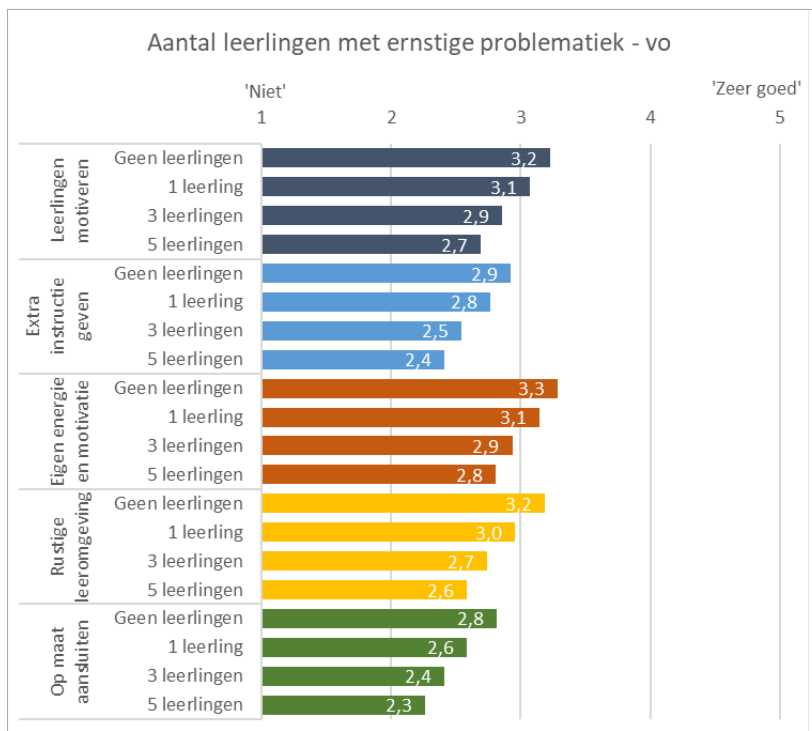
Daarbij zij opgemerkt dat de zware scenario’s voor veel leraren niet fictief zijn; uit de enquête bleek dat een aantal van drie (of 5 of meer) leerlingen met een grote aandachtvraag vaak voorkomt en in de meeste onderwijssoorten (behalve havo/vwo) feitelijk nog onder het gemiddelde ligt.

20 In het analysemiddel is gecontroleerd voor de andere condities.

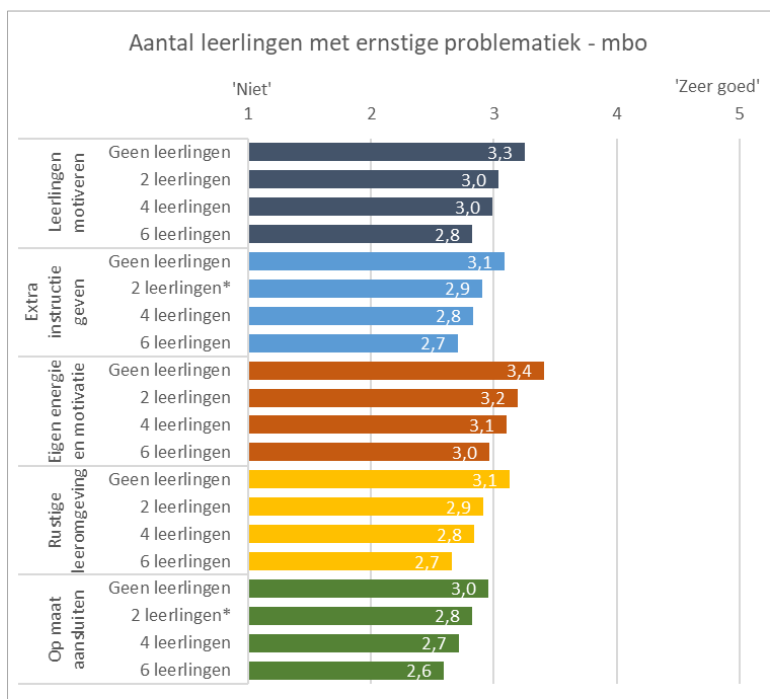
Figuur 4.5: Invloed van aantal leerlingen met ernstige problematiek op hoe goed leraren onderdelen van hun werk kunnen doen; primair onderwijs.



Figuur 4.6: Invloed van aantal leerlingen met ernstige problematiek op hoe goed leraren onderdelen van hun werk kunnen doen; voortgezet onderwijs.



Figuur 4.7: Invloed van aantal leerlingen met ernstige problematiek op hoe goed leraren onderdelen van hun werk kunnen doen; mbo. *geen significant verschil.



4.1.3 Invloed van beschikbare ondersteuning

In de voorgaande analyse is de variabele ‘ondersteuningsvorm’ nog niet meegenomen. Alle vignetten in vorm 1 bevatten zoals gezegd ook de variabele ‘ondersteuningsvorm’, met vijf condities:

- Geen aanvullende ondersteuning;
- Dagelijks enkele uren een ondersteuner in de klas;
- Dagelijks enkele uren een extra leraar in de klas;
- Specialistische ondersteuning en advies direct beschikbaar op afroep;
- Een opvangvoorziening binnen de school voor leerlingen met een ondersteuningsbehoefte.

Hierna is nagegaan welke impact die ondersteuningsvormen hebben op het vermogen van leraren om aspecten van hun werk in te vullen (figuren 4.8 t/m 4.10)²¹.

Uit de resultaten blijkt dat alle voorgelegde ondersteuningsvormen bij alle aspecten van het leraarschap een positief effect hebben op het vermogen om het leraarschap te kunnen vervullen. Dit geldt voor alle drie de sectoren. Ook valt op dat ‘geen ondersteuning’ bij alle aspecten van het leraarschap en in elke sector leidt tot (zeer) lage scores, met meerdere scores rond de 2 die indiceren dat leraren zonder aanvullende ondersteuning gemiddeld gezien *nauwelijks* toekomen aan de invulling van die aspecten van het leraarschap. Die resultaten geven op zichzelf al het grote belang van ondersteuningsvormen aan.

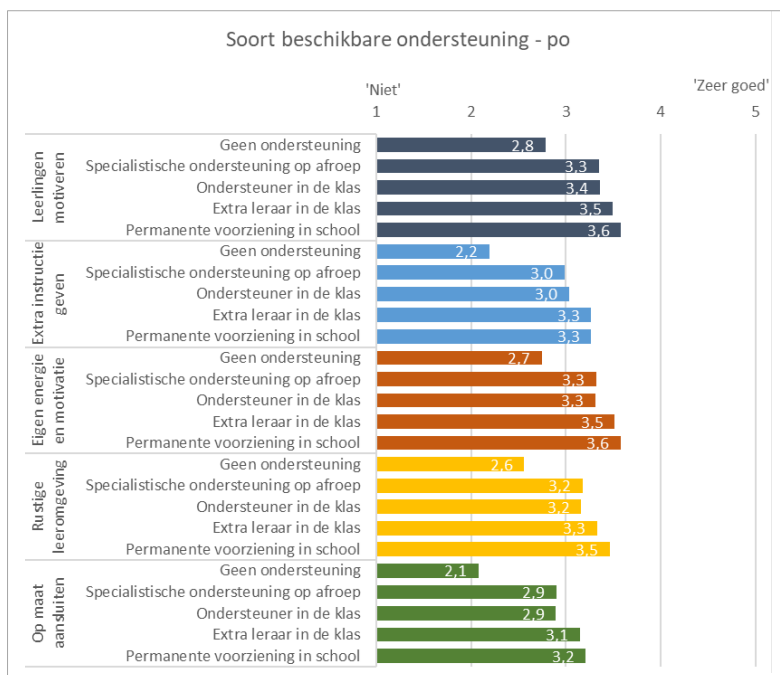
Bij de aspecten ‘extra instructie geven en ‘op maat aansluiten bij de ondersteuningsvraag’ zijn de effecten van ondersteuning het sterkst. Deze aspecten scoorden hiervoor steevast het laagst.

Ook zien we verschillen tussen de onderwijssoorten in welke vorm van ondersteuning het grootste effect heeft. In het basisonderwijs hebben een extra leraar in de klas en een permanente voorziening in de school het grootste effect. In het vo zijn dat een ondersteuner en een extra leraar. In het mbo zorgen alle vormen

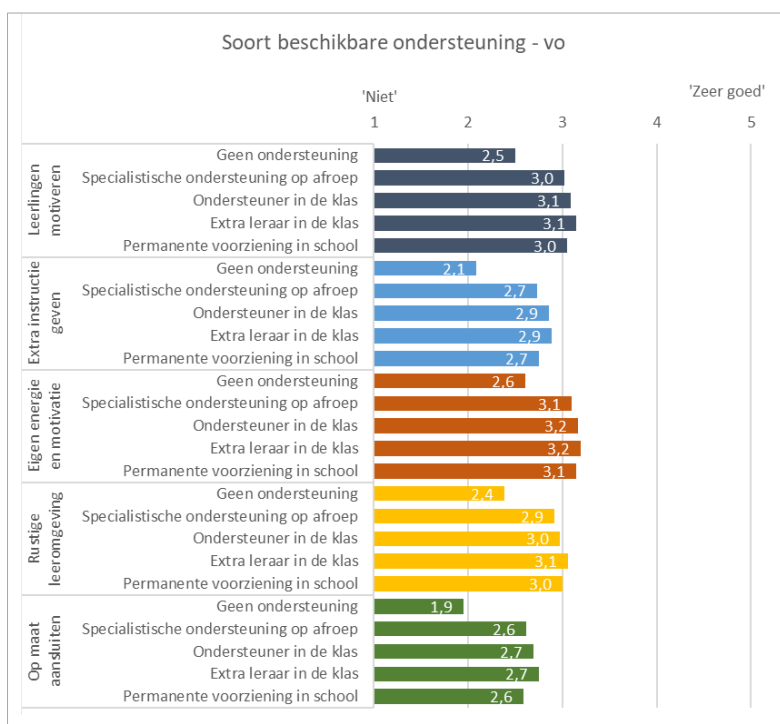
21 In het analysemodel is gecontroleerd voor de andere condities.

van ondersteuning voor nagenoeg eenzelfde effect. Deze verschillen kunnen mogelijk mede verklaard worden door de beschikbare ondersteuning die er op de onderwijssoorten al aanwezig is. Er is immers gevraagd naar ondersteuning, bovenop dat wat er al aanwezig is. In het bo is vaker een ondersteuner aanwezig dan binnen de andere onderwijssoorten en is er juist veel minder vaak een permanente opvangvoorziening binnen de school. In het vo is er juist vaak al een permanente opvangvoorziening, maar juist minder vaak een ondersteuner.

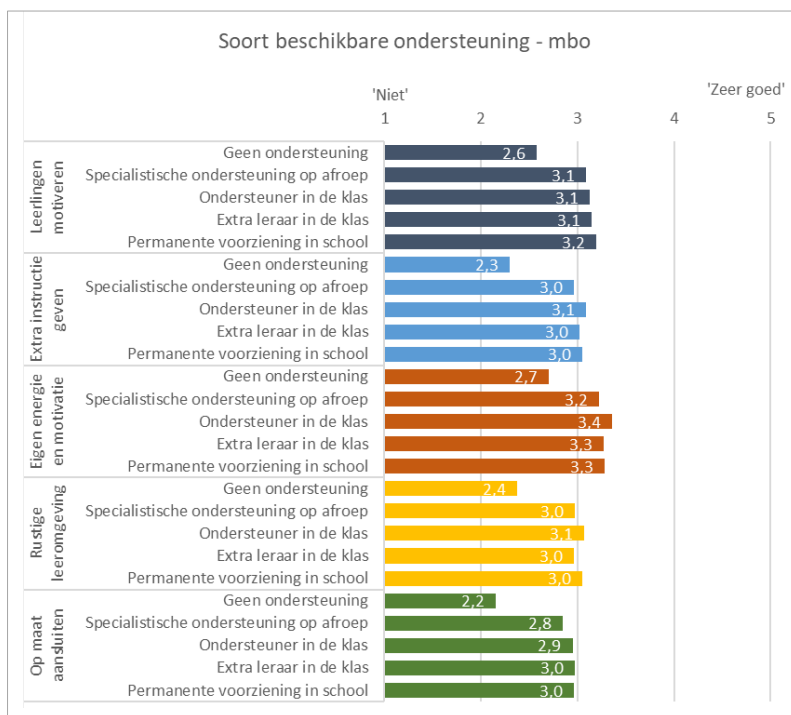
Figuur 4.8: Invloed van beschikbare soorten ondersteuning op hoe goed leraren onderdelen van hun werk kunnen doen; primair onderwijs.



Figuur 4.9: Invloed van beschikbare soorten ondersteuning op hoe goed leraren onderdelen van hun werk kunnen doen; voortgezet onderwijs.



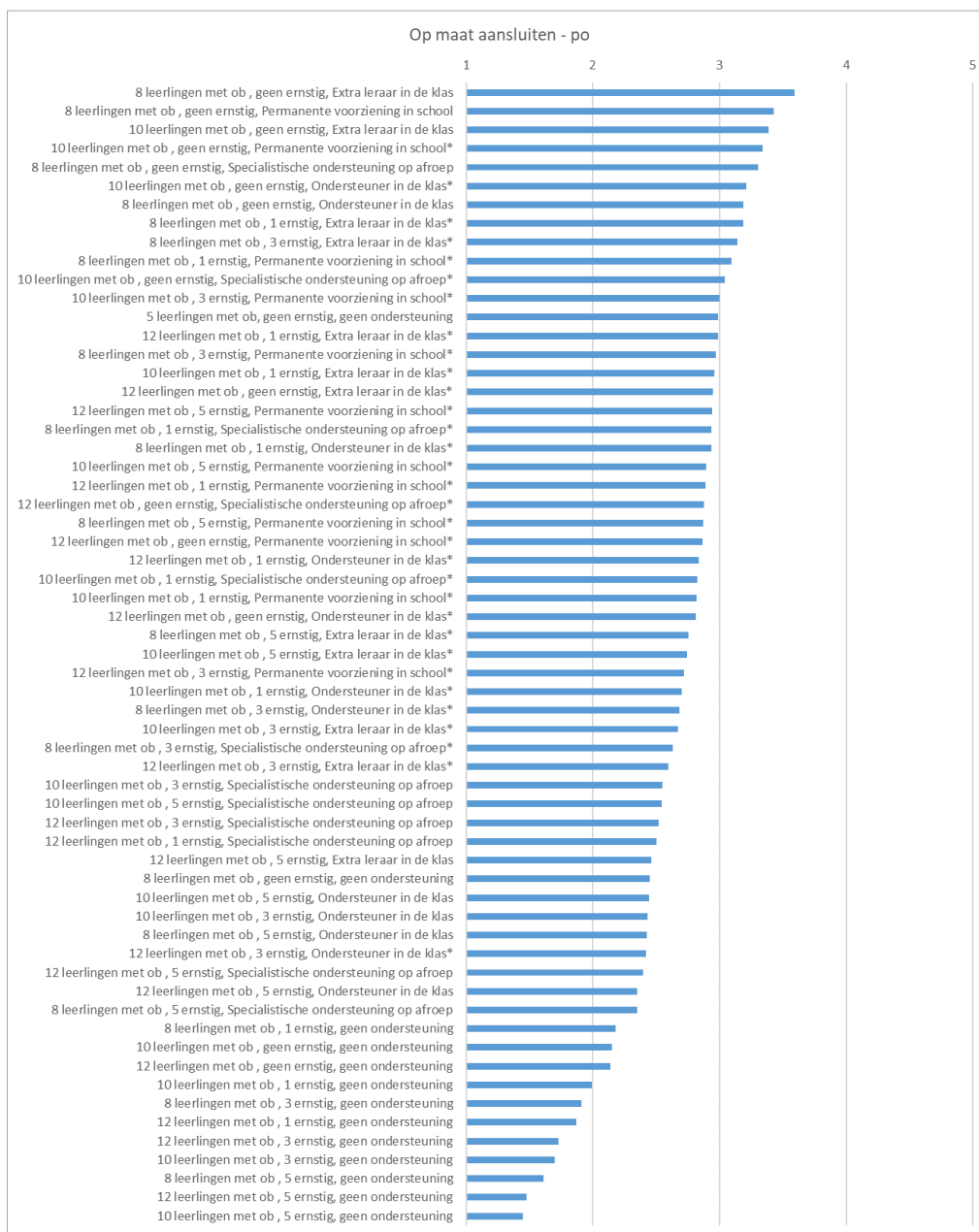
Figuur 4.10: Invloed van beschikbare soorten ondersteuning op hoe goed leraren onderdelen van hun werk kunnen doen; voortgezet onderwijs.



4.1.4 Invloed van combinaties van condities

In de paragrafen hiervoor is gekeken naar de effecten van de losse condities. In deze paragraaf kijken we naar *combinaties* van de verschillende condities. In Bijlage 1 zijn de resultaten weergegeven van alle verschillende combinaties (vignetten) per onderwijssoort en onderdeel van het leraarschap (figuur I.1 t/m I.15). Hieronder zijn in figuur 4.11, ter illustratie, de gemiddelde scores op het onderdeel ‘op maat aansluiten op ondersteuningsbehoeften’ van alle vignetten (scenario’s) voor het primair onderwijs weergegeven. De resultaten geven overall aan dat - niet verrassend - de vignetten met een combinatie van veel leerlingen met ondersteuningsbehoefte, waarvan veel zwaar en zónder beschikbare ondersteuning het laagst scoren. Wel is opmerkelijk dat gemiddeld in deze zwaarste vignetten rond de of zelfs (ver) onder de 2 wordt gescoord (waarbij 2 staat voor ‘nauwelijks’ toekomen aan een bepaald aspect van het leraarschap). Deze scores zijn zorgelijk, omdat elk voorgelegd scenario ook daadwerkelijk in de praktijk kan voorkomen

Figuur 4.11: Mate waarin leraren in staat zijn om op maat aan te sluiten bij ondersteuningsbehoeften in alle voorgelegde scenario's; basisonderwijs. *geen significant verschil.



4.2 Vorm 2: Behoefte aan ondersteuning

Vorm 2 van de vignetten draait om de vraag aan welke ondersteuningsvormen leraren behoefte hebben in diverse scenario's. Respondenten kregen hiertoe scenario's voorgelegd die varieerden op twee punten:

- Aantal leerlingen in de klas met ondersteuningsbehoefte (bo/vo: 5, 8, 10, 12; mbo: 8, 12, 16, 20);
- Aantal leerlingen in de klas met ernstige (multi)problematiek (bo/vo: 0, 1, 3, 5; mbo: 0, 2, 4, 6).

Bij elke voorgelegde situatie is gevraagd naar de mate waarin de respondenten behoefte hebben aan diverse ondersteuningsvormen (op een 5 puntschaal van 1 'niet' tot 5 'zeer sterk'). Er is gevraagd naar de behoefte aan de volgende ondersteuningsvormen:

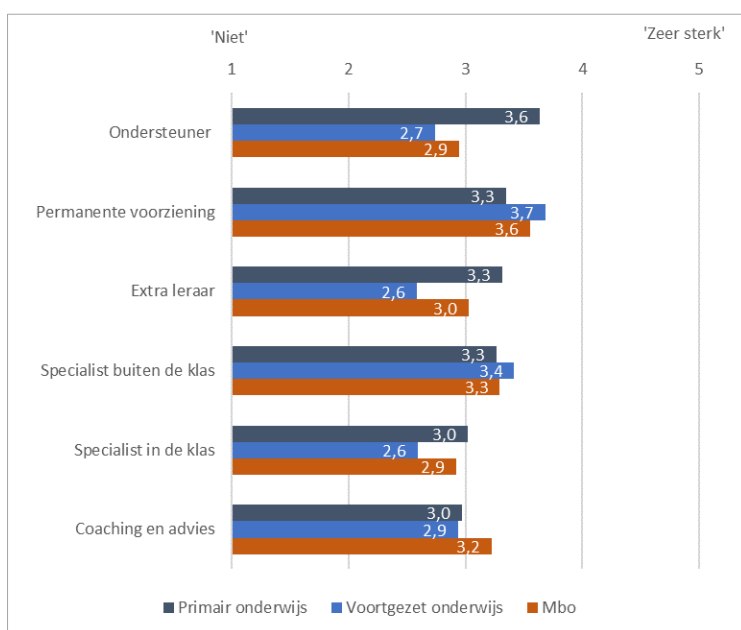
1. Dagelijks enkele uren een ondersteuner in de klas aanwezig;
2. Dagelijks enkele uren een extra leraar in de klas aanwezig;

3. Specialistische ondersteuning *in de klas*
4. Specialistische ondersteuning *buiten de klas*
5. Een permanente voorziening binnen de school waar leerlingen met een ondersteuningsbehoefte - naar behoefte - heen kunnen of waar ze een deel van hun onderwijs volgen.
6. Persoonlijke coaching en advies
7. Een andere vorm van ondersteuning, namelijk... (open invulveld)

Startsituatie behoefte aan ondersteuning

In de figuur 4.12 zien we dat in het mildste scenario (8 of 10 leerlingen met een ondersteuningsbehoefte, waarvan geen met een grote aandachtvraag) de behoefte van leraren aan ondersteuning al relatief sterk is. In het basisonderwijs is er vooral een grote behoefte aan een ondersteuner in de klas. In het vo en mbo is de behoefte aan een permanente voorziening juist sterk. Daarnaast hebben zij (in iets mindere mate) behoefte aan een specialist buiten de klas en (voor het mbo) behoefte aan coaching en advies. In het vo valt op dat de behoefte aan een specialist *in de klas* fors lager is dan de behoefte aan een specialist *buiten de klas*.

Figuur 4.12: Mate waarin leraren behoefte hebben aan ondersteuning, naar onderwijssector; referentievignet.



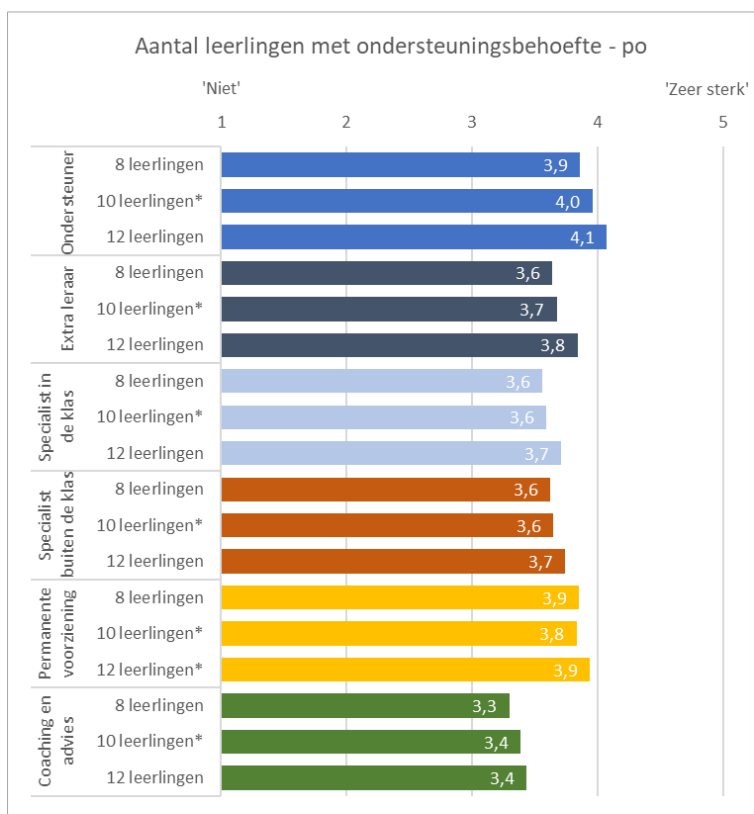
Behoeftes aan andere ondersteuningsvormen

Respondenten hadden ook de mogelijkheid om met een open antwoord aan te geven aan welke ondersteuning zij behoefte hebben. In alle onderwijssectoren is hierbij het verkleinen van de klassen het vaakst genoemd. Verder valt op dat leraren in het basisonderwijs een sterke behoefte hebben aan meer tijd voor taken naast lesgeven (bijvoorbeeld voor gesprekken met ouders, begeleiding van leerlingen en voorbereiding van lessen). In het vo en mbo wordt dit ook genoemd, maar veel minder vaak. In het mbo valt op dat een intensievere samenwerking binnen het team vaak wordt genoemd. In het bo en vo wordt voorts een snellere doorverwijzing naar het gespecialiseerd onderwijs genoemd. Verder hebben leraren behoefte aan administratieve hulp (voornamelijk in het bo), bijscholing en extra/aangepaste leermiddelen.

4.2.1 Invloed van aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte

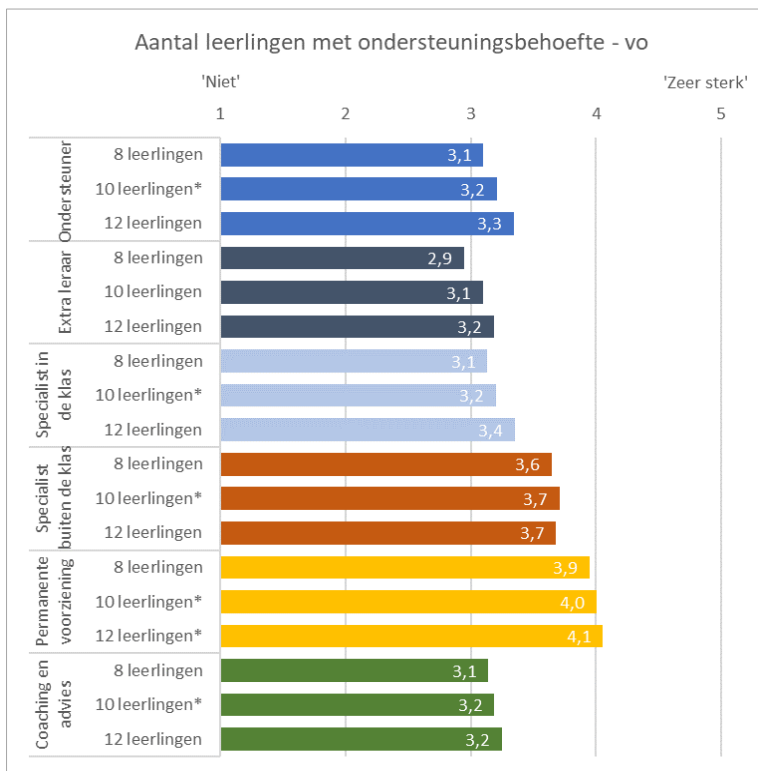
In de analyses is vervolgens gekeken naar het effect van het aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte²² op de behoefte van leraren aan diverse ondersteuningsvormen. De resultaten van deze analyses zijn weergegeven in figuur 4.13 t/m 4.15. In de resultaten valt op dat bij een oplopend aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte de behoefte aan ondersteuning in doorsnee nog maar licht toeneemt. De verschillen zijn in het po en vo op sommige punten wel significant en in het mbo zijn er geen (significante) verschillen. Maar in het algemeen duiden de resultaten erop dat de behoefte aan ondersteuning zich al bijna volledig openbaart in de scenario's met 8 leerlingen in de klas met een ondersteuningsbehoefte. Hiervoor zagen we al dat 8 leerlingen ook zo ongeveer het gemiddelde aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte is in klassen. In die gemiddelde situatie topt de behoefte aan ondersteuning dus al bijna. “

Figuur 4.13: Invloed van aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte op de behoefte aan soorten ondersteuning; primair onderwijs. *geen significant verschil.

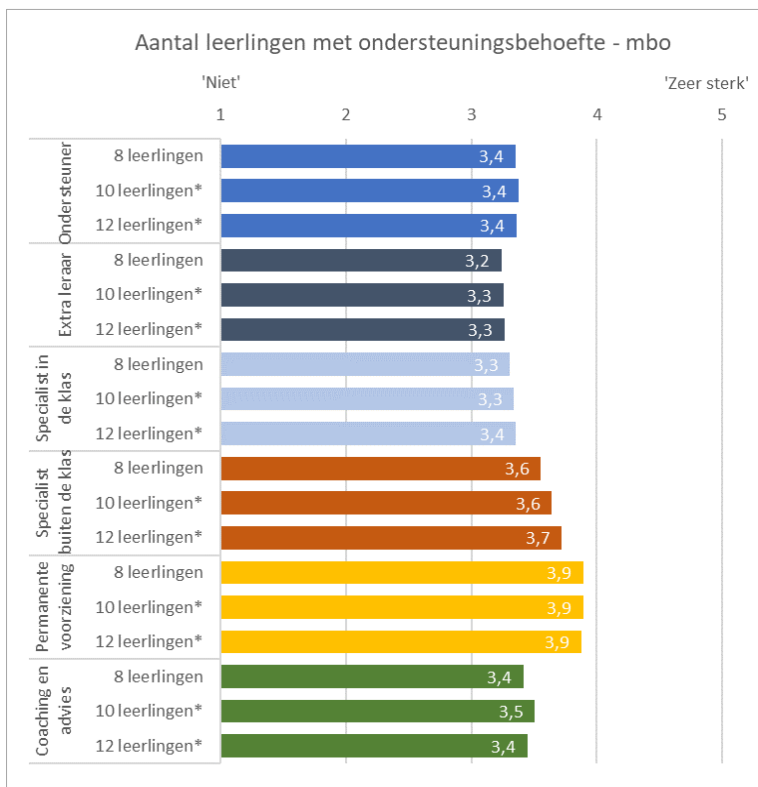


22 In het analysemodel is gecontroleerd voor het aantal leerlingen met ernstige (multi)problematiek.

Figuur 4.14: Invloed van aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte op de behoefte aan soorten ondersteuning; voortgezet onderwijs. *geen significant verschil.



Figuur 4.15: Invloed van aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte op de behoefte aan soorten ondersteuning; mbo. *geen significant verschil.



4.2.2 Invloed van aantal leerlingen met ernstige problematiek

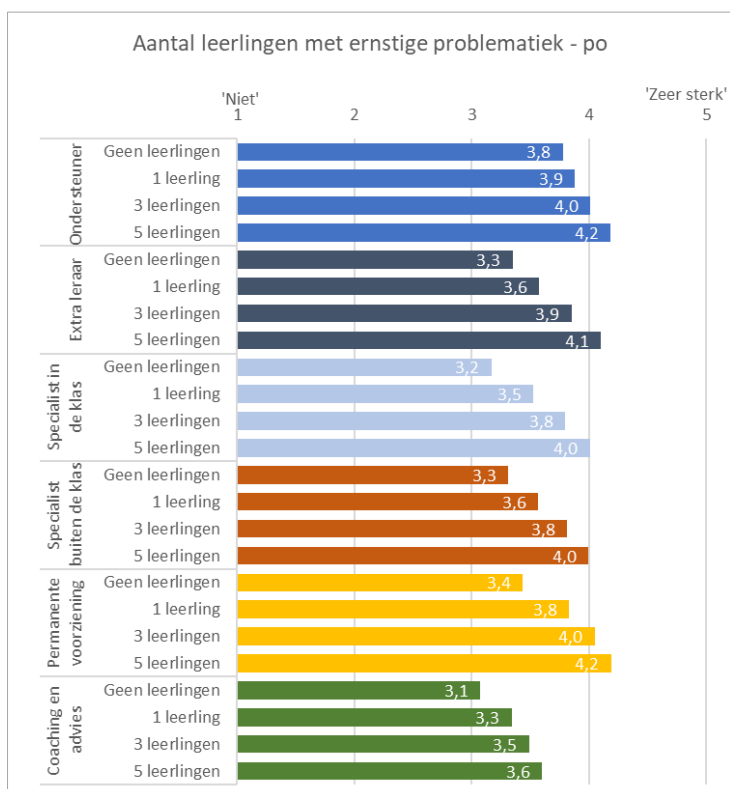
Het aantal leerlingen met een grote aandachtvraag vanwege ernstige(multi)problematiek heeft, in vergelijking tot het aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte, een *veel groter* effect op de behoefte aan ondersteuning van leraren (figuur 4.16 t/m 4.18). In het basis- en voortgezet onderwijs zijn alle verschillen significant, in het mbo grotendeels. De stijging van de behoefte aan ondersteuning bij een toename van het aantal leerlingen met een grote aandachtvraag zien we voor alle bevraagde ondersteuningsvormen. Wel zien we verschillen in de sterkte van de effecten.

In het basisonderwijs neemt de behoefte aan een extra leraar, een specialist binnen én buiten de klas en een permanente voorziening *sterker* toe dan de behoefte aan coaching en advies en een ondersteuner. In het vo zien we de sterkte stijging bij de soorten ondersteuning die in de ‘milde’ scenario’s juist lager scoren: een ondersteuner, extra leraar en specialist in de klas. De behoefte aan een specialist buiten de klas en een permanente voorziening is in alle scenario’s hoog.

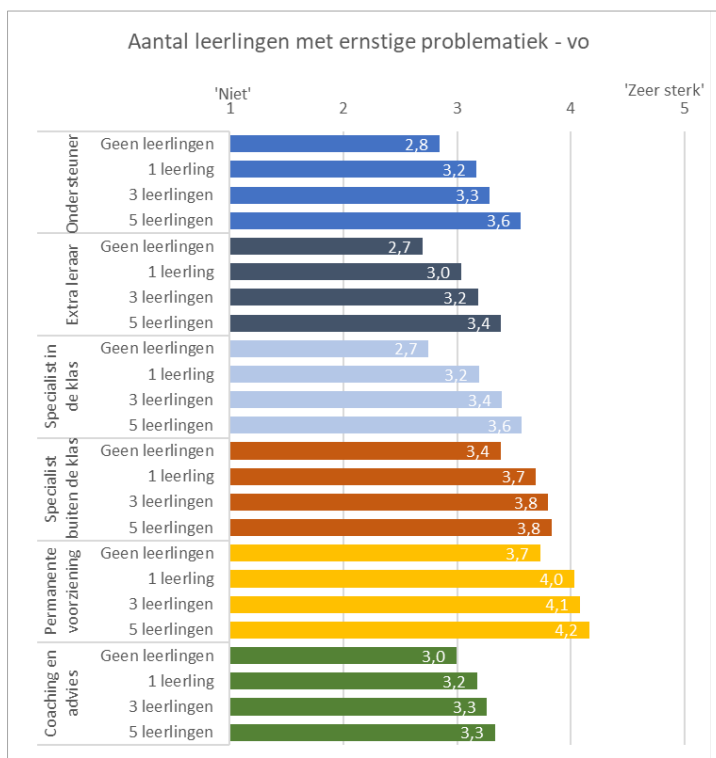
In het mbo zien we een opvallend resultaat: daar zien we de behoefte aan ondersteuning niet evenredig oplopen bij het oplopend aantal leerlingen met ernstige (multi)problematiek. De verschillen tussen de scores bij 2, 4 of 6 leerlingen met ernstige (multi)problematiek zijn klein. Voor een aantal soorten ondersteuning zien we zelfs dat de behoefte sterker is bij 4 leerlingen dan bij 2. Een mogelijke verklaring is dat de behoefte aan ondersteuning in het mbo bij twee van deze leerlingen al zo groot is, dat een groter aantal leerlingen daarop slechts weinig effect heeft.

Ook bij deze resultaten zien we dat de behoefte aan extra ondersteuning al hoog is bij de scenario’s met 1 of 3 leerlingen (2 of 4 studenten in het mbo) met een grote aandachtvraag. Eerder zagen we dat dit in de gemiddelde klassen in het bo, vo en mbo heel gebruikelijke aantallen zijn.

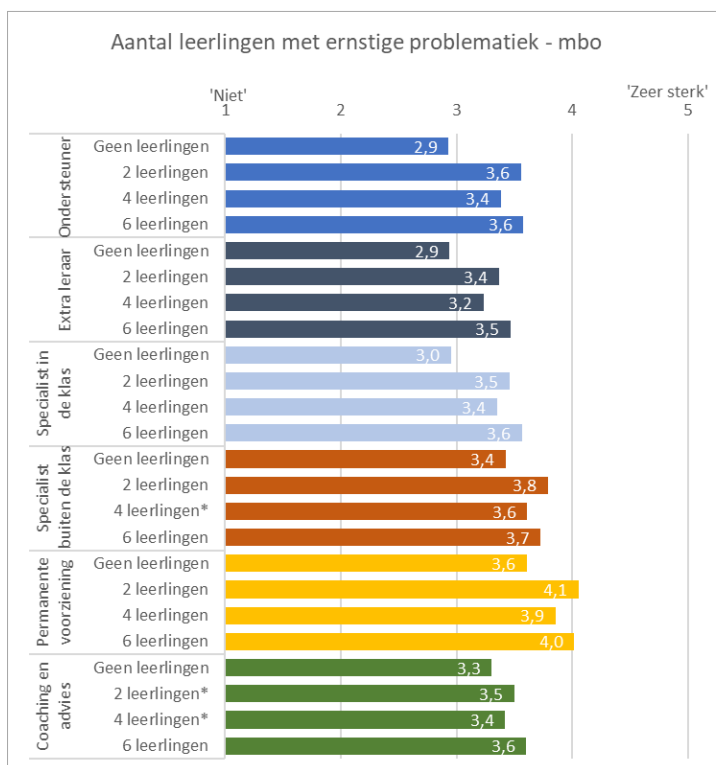
Figuur 4.16 - Invloed van aantal leerlingen met ernstige problematiek op de behoefte aan soorten ondersteuning; primair onderwijs.



Figuur 4.17: Invloed van aantal leerlingen met ernstige problematiek op de behoefte aan soorten ondersteuning; voortgezet onderwijs.



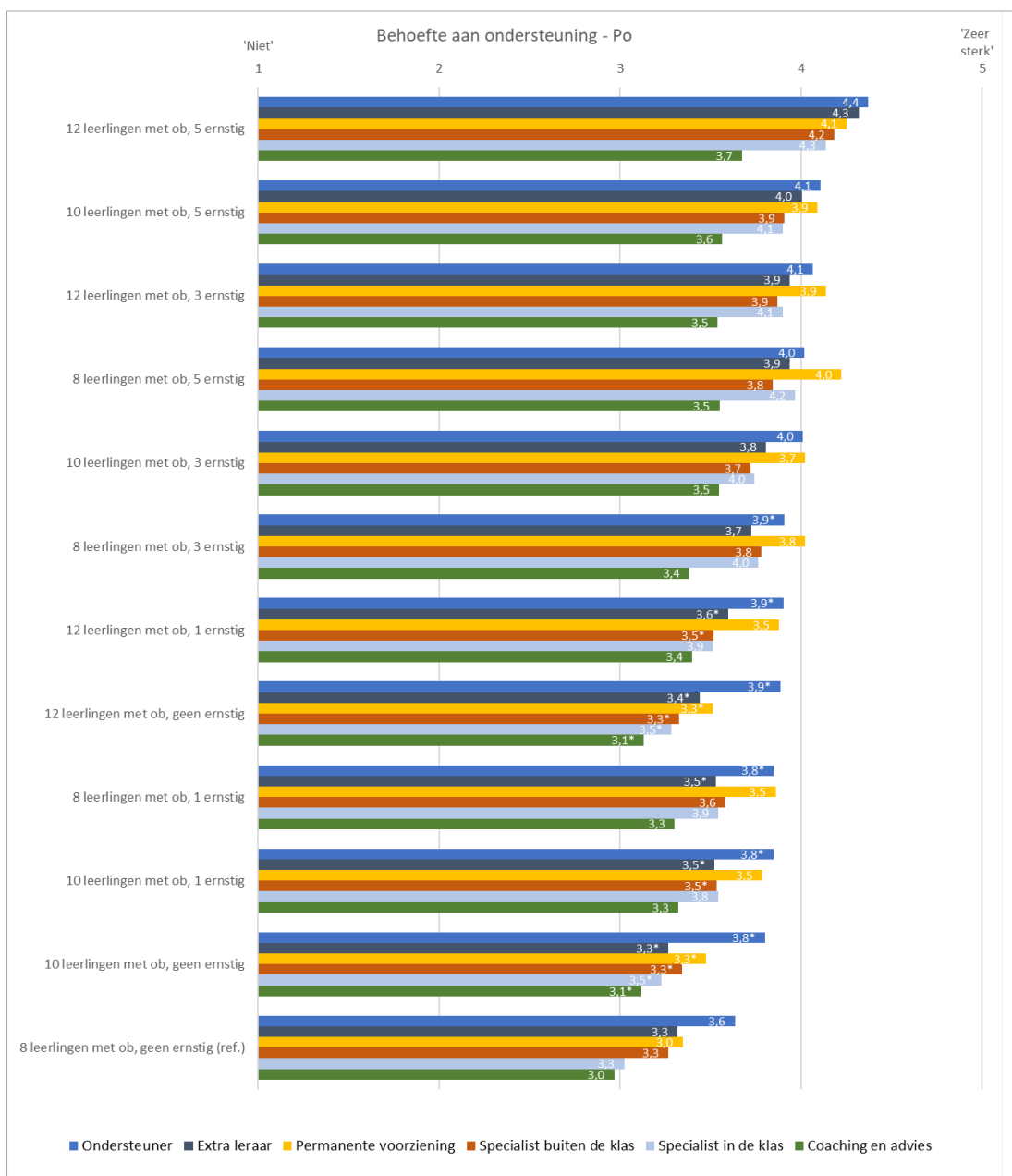
Figuur 4.18: Invloed van aantal leerlingen met ernstige problematiek op de behoefte aan soorten ondersteuning; mbo. *geen significant verschil.



4.2.3 Invloed van combinaties van condities

Naast de effecten van de losse condities is er ook bij vorm 2 gekeken naar *combinaties* van aantallen leerlingen met een ondersteuningsbehoefte en met ernstige (multi)problematiek. Hieronder is (figuur 4.19) als voorbeeld de gemiddelde behoefte aan de verschillende ondersteuningsvormen voor alle vignetten (scenario's) voor het basisonderwijs weergegeven. In Bijlage 1 zijn de figuren (I.16 t/m I.18) voor het vo en mbo te vinden. De resultaten geven overall aan dat de vignetten met een combinatie van veel leerlingen met ondersteuningsbehoefte waarvan veel met een grote aandachtvraag, in alle onderwijssoorten leiden tot een *sterke* behoefte aan de voorgelegde ondersteuningsvormen. In het basisonderwijs valt op dat in de scenario's met veel leerlingen met ernstige (multi)problematiek de behoefte aan een permanente voorziening groot is. Het totaal aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte lijkt hierbij een minder grote rol te spelen. In het voortgezet onderwijs zien we dit effect minder sterk.

Figuur 4.19: Behoefte aan ondersteuning in alle voorgelegde scenario's; primair onderwijs. *geen significant verschil.



4.3 Onderscheid naar werkervaring (bo) en onderwijsniveaus (vo)

In de analyse is ook gekeken naar verschillen naar werkervaring van leraren en naar onderwijsniveau (vmbo versus havo/vwo).

Werkervaring

Omwille van de aantallen kan deze uitsplitsing alleen goed worden gemaakt voor leraren in het *basisonderwijs*. Er is gekeken naar verschillen tussen leraren met 5 jaar of minder werkervaring en leraren die meer dan 5 jaar ervaring hebben. In de Bijlage zijn de resultaten in figuren weergegeven.

Uit de resultaten blijkt dat leraren met minder werkervaring (zichzelf) iets hoger scoren op *alle* bevroegde aspecten van het leraarschap. Dit is met name te zien in de ‘zware’ scenario’s. Ook hebben leraren met minder ervaring, in de lichte scenario’s, *minder* behoefte aan ondersteuning dan hun collega’s met meer ervaring. De verschillen in behoefte tussen de twee groepen worden kleiner naarmate de scenario’s zwaarder worden. In het zwaarste scenario zijn deze verschillen niet meer zichtbaar. De behoefte aan een permanente voorziening en een specialist buiten de klas is in dat scenario zelf *hoger* voor de leraren met minder werkervaring. De uitzondering hierop is de behoefte van leraren aan coaching en advies. Leraren met minder ervaring hebben *meer* behoefte aan coaching en advies dan hun collega’s met meer ervaring. Dat geldt voor alle scenario’s.

De vraag is of de leraren met minder ervaring ook daadwerkelijk beter zijn in de bevroegde aspecten van het leraarschap en minder ondersteuning nodig hebben. Enerzijds is dat bijvoorbeeld mogelijk doordat ze al profiteerden van recente versterkingen van het aspect passend onderwijs binnen de pabo. Of dat ze door hun leeftijd en ‘jeugdig’ elan een betere aansluiting hebben op (de problemen bij) hun leerlingen. Het is ook mogelijk dat leraren met minder ervaring hun eigen kwaliteiten overschatten, mede doordat ze minder ervaring hebben met uitdagende lessituaties.

Onderwijsniveau in het voortgezet onderwijs

In deze paragraaf gaan we in op de resultaten voor het vmbo versus havo/vwo. Binnen het vmbo en het mbo is de respons per niveau onvoldoende om deze uitsplitsingen te maken. In de Bijlage zijn de resultaten in figuren opgenomen. Er is gekeken naar de verschillen in scores tussen vmbo en havo/vwo docenten op de verschillende bevroegde aspecten van het leraarschap.

Op het aspect ‘op maat aansluiten bij de ondersteuningsbehoefte van leerlingen’ scoren vmbo docenten in alle scenario’s hoger dan havo/vwo docenten. Docenten die lesgeven op havo/vwo scoren in de ‘milde’ hoger op de aspecten ‘leerlingen motiveren’, ‘eigen energie en motivatie’ en ‘creëren van een rustige leeromgeving’. Naarmate de scenario’s zwaarder worden, nemen deze verschillen tussen vmbo en havo/vwo docenten af. In de ‘zwaarste’ scenario’s zijn er op deze drie aspecten geen verschillen tussen de onderwijsniveaus.

Vmbo-leraren hebben in de milde scenario’s een iets grotere behoefte aan ondersteuning dan docenten in havo/vwo. Dit verschil verdwijnt naarmate de scenario’s zwaarder worden. De uitzondering hierop is de behoefte aan een specialist buiten de klas, deze is iets sterker voor havo/vwo docenten.

4.4 Samenvatting en conclusies vignettenonderzoek

In dit onderzoek is aan de hand van verschillende scenario’s onderzocht in hoeverre leraren hun taken in verschillende lessituaties kunnen invullen en welke ondersteuningsvormen hen daarbij kunnen helpen. Scenario’s varieerden in (1) totaal aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte, (2) aantal leerlingen met een grote aandachtvraag en (3) in verschillende ondersteuningsvormen.

De eerste vraag is hoe goed leraren in staat zijn om hun werk te doen in uitdagende, inclusieve lessituaties. Dat levert de volgende resultaten op:

- In het relatief milde basisscenario (5 leerlingen met een ondersteuningsbehoefte waarvan geen met een grote aandachtvraag en/of ernstige problematiek) komt het vermogen van leraren om maatwerk te leveren en te differentiëren gemiddeld gezien al niet goed uit de verf. De aspecten die betrekking hebben op motivatie (motiveren van leerlingen, zelf gemotiveerd zijn als leraar) scoren het hoogst.
- Leraren in het vo geven op *alle* voorgelegde aspecten van hun werk gemiddeld een lagere score dan in het bo en mbo.
- Naarmate er meer leerlingen met een ondersteuningsbehoefte in de klas zitten, zijn leraren minder goed in staat om hun werk te doen. In de zwaarste scenario's (met veel leerlingen met een ondersteuningsbehoefte) scoren vooral maatwerk kunnen bieden en kunnen differentiëren gemiddeld laag. Datzelfde patroon is zichtbaar als het aantal leerlingen met een grote aandachtvraag toeneemt. Daarbij zij opgemerkt dat die zware scenario's - blijkens de resultaten van de enquête - voor veel leraren niet fictief zijn, maar dagelijkse praktijk.
- De zwaarste scenario's zijn situaties met veel leerlingen met een ondersteuningsbehoefte, waarvan veel leerlingen met een grote aandachtvraag en waarin er geen aanvullende ondersteuning is. In deze situaties geven leraren aan dat ze gemiddeld gezien nog *nauwelijks* toekomen aan kernaspecten van hun taken. Deze scores zijn zorgelijk, omdat ook de zwaarste scenario's daadwerkelijk in de praktijk kunnen voorkomen.

De tweede vraag is welk effect verschillende *ondersteuningsvormen* hebben op de mate waarin leraren in staat zijn om hun werk te doen in uitdagende, inclusieve lessituaties. Dat levert de volgende resultaten op:

- Alle voorgelegde ondersteuningsvormen hebben in elke sector bij alle aspecten van het leraarschap een positief effect op het vermogen om onderwijs te geven.
- Het grote belang van ondersteuning blijkt ook uit het resultaat dat in de scenario's waarin er *geen* ondersteuning is, bij *alle* aspecten van het leraarschap en in elke sector er (*zeer*) *lage scores* zijn, die indiceren dat leraren zonder aanvullende ondersteuning gemiddeld gezien nauwelijks toekomen aan hun onderwijstaken.
- Bij de aspecten 'extra instructie geven en 'op maat aansluiten bij de ondersteuningsvraag' zijn de effecten van ondersteuning het sterkst. Deze aspecten scoren zonder ondersteuning ook laag.

Ten slotte is er de vraag aan welke *ondersteuning* leraren zelf *behoefte* hebben in verschillende uitdagende, inclusieve lessituaties. Dat levert de volgende resultaten op:

- In het mildste voorgelegde scenario (8 of 10 leerlingen met een ondersteuningsbehoefte waarvan geen met een grote aandachtvraag) is de behoefte van leraren aan ondersteuning al groot. In het basisonderwijs is er bij leraren de grootste behoefte aan een ondersteuner in de klas. In het vo en mbo is de behoefte aan een permanente opvangvoorziening binnen de school groot en is er (in iets mindere mate) behoefte aan een specialist buiten de klas. In het vo is de behoefte aan een specialist *in* de klas flink lager dan die aan een specialist *buiten* de klas.
- Opvallend is dat bij een verder oplopend aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte de behoefte aan ondersteuning nog maar licht stijgt. Dit indiceert dat de behoefte aan ondersteuning zich al bijna volledig openbaart in de scenario's met 8 of 10 leerlingen/studenten in de klas met een ondersteuningsbehoefte. Dit is ook ongeveer het *gemiddelde* aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte in klassen, die uit dit onderzoek blijkt.
- Ook bij het aantal leerlingen met een grote aandachtvraag zien we dat de behoefte aan extra ondersteuning al hoog is bij de scenario's met 1 of 3 leerlingen (2 of 4 studenten in het mbo) met een grote aandachtvraag in de klas. In de gemiddelde klas in elke sector zijn dit, blijkens dit onderzoek, heel gebruikelijke aantallen. In het basisonderwijs is in de scenario's met relatief veel leerlingen met een grote aandachtvraag de behoefte aan een opvangvoorziening binnen de school met name groot (en die ontbreekt nu ook vaak in het basisonderwijs).

- De *combinatie* van veel leerlingen met ondersteuningsbehoefte én veel leerlingen met een grote aandachtsvraag zorgt voor een nog grotere behoefte aan ondersteuningsvormen bij leraren. Er is in deze scenario's in alle sectoren en onderwijssoorten een sterke behoefte aan de voorgelegde ondersteuningsvormen.
- In de open antwoorden bij deze vraag is het verkleinen van de klassen het vaakst genoemd als behoefte. Leraren in het basisonderwijs noemen daarnaast de behoefte aan meer tijd voor andere taken zoals gesprekken met ouders, begeleiding van leerlingen en voorbereiding van lessen. In het mbo wordt een intensievere samenwerking binnen het team relatief vaak genoemd. In het bo en vo is ook de behoefte aan een snellere doorverwijzing naar het gespecialiseerd onderwijs genoemd.

In de resultaten hebben we voorts nader gekeken naar de verschillen tussen vmbo en havo/vwo en naar de verschillen naar werkervaring in het basisonderwijs). Voor andere uitsplitsingen, zoals naar niveaus in het mbo, zijn de aantallen in sommige deelgroepen te klein om betrouwbare analyses te maken.

Er zijn tussen leraren in vmbo en havo/vwo geen heel grote verschillen zichtbaar, met name niet in de zware scenario's (die wel vaker voorkomen in het vmbo). Leraren in het vmbo scoren zichzelf beter op het aspect 'op maat aansluiten', ongeacht de zwaarte van het scenario. Leraren in havo/vwo scoren in de milde scenario's hoger dan hun collega's in het vmbo op de aspecten leerlingen motiveren, eigen motivatie en het creëren van een rustige leeromgeving. Naarmate scenario's zwaarder worden, nemen de verschillen op deze aspecten af en verdwijnen geheel in de zwaarste scenario's. De behoefte van leraren in het vmbo aan ondersteuningsvormen is in de mildste scenario's groter dan die van leraren in havo/vwo. Ook deze verschillen verdwijnen naarmate scenario's verzwaren.

Opvallend resultaat is voorts dat in het basisonderwijs de minder ervaren leerkrachten zichzelf iets *hoger* scoren op de meeste aspecten van het leraarschap dan hun ervaren collega's. Deze verschillen zijn met name zichtbaar in de zwaardere scenario's. In de milde scenario's hebben de minder ervaren leraren gemiddeld bovendien ook wat minder sterke behoefte aan ondersteuning. Deze verschillen worden kleiner naarmate scenario's zwaarder worden. Uitzondering hierop is de behoefte aan *coaching en advies*; in alle scenario's hebben onervaren leraren hier gemiddeld meer behoefte aan. De verschillen naar ervaringsjaren zijn in absolute zin niet groot en betekenen dus *niet* dat de uitkomsten bij de relatief onervaren leraren positief zijn, noch dat zij geen sterke behoefte aan ondersteuning kunnen hebben. Wel zijn deze uitkomst belangrijk in relatie tot een gerichte inzet vanuit de schoolleiding op een doorlopende leerlijn en op ondersteuning. Juist doordat onervaren leerkrachten zich iets rooskleuriger kunnen inschatten dan andere leraren, kunnen ze mogelijk zelf minder aansturen op nascholing of ondersteuning en kan een actieve rol van de schoolleiding nodig zijn om dit toch voor hen te organiseren.

5 Verdieping: ervaringen bij schoolleiders en interne ondersteuners

In dit onderzoek zijn schoolleiders/managers en interne ondersteuners (interne begeleiders, ondersteunings-, zorg- of kwaliteitscoördinatoren) geïnterviewd in het regulier en gespecialiseerd onderwijs. In het mbo is gesproken met een teammanager en een ondersteuningscoördinator (of vergelijkbare functie). Deze interviews zijn bedoeld om nader zicht te krijgen op de situaties binnen scholen met betrekking tot leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Concreet zijn de volgende interviews afgenomen:

Basisonderwijs	17 scholen
Voortgezet onderwijs	7 scholen
Mbo	9 onderwijsteams
Gespecialiseerd onderwijs	11 scholen

Hieronder vallen ook een basisschool en een school voor voortgezet onderwijs op Bonaire (*Caribisch Nederland*). De situatie ten aanzien van passend onderwijs op Bonaire is echter dermate afwijkend dat we daarover in dit rapport *geen* verslag doen.

De navolgende paragrafen bevatten per onderwijssoort een verslag van de resultaten van deze interviews.

5.1 Basis- en voortgezet onderwijs

5.1.1 Algemene schoolsituatie

Aftrap in elk interview was de bevinding uit de lerarenenquête dat een gemiddelde klas voor ongeveer een derde deel uit leerlingen bestaat met een specifieke ondersteuningsbehoefte, waarvan weer de helft leerlingen met een extra grote ondersteuningsbehoefte of aandachtvraag. In doorsnee is deze verdeling ook in de interviews herkend. Daarachter zit een grote diversiteit aan situaties. Binnen de geïnterviewde basisscholen varieert de klassengrootte met name met de schoolgrootte c.q. het aantal leerlingen per jaarlaag. In het voortgezet onderwijs varieert de klassengrootte met de onderwijssoort; kleiner in Pro en vmbo, groter in havo/vwo.

Veel gesprekken komen uit op een vierdeling in de klas, dat wil zeggen:

1. Leerlingen zonder specifieke ondersteuningsbehoeften.
2. Leerlingen met een relatief lichte, enkelvoudige ondersteuningsbehoefte.
3. Leerlingen met een extra of meervoudige ondersteuningsbehoefte.
4. En een kleine groep leerlingen (vaak hooguit een of twee per klas) die extra veel aandacht vragen, bijvoorbeeld vanwege sterk verstorend gedrag of ernstige sociaal-emotionele problematiek.

Sommige geïnterviewde scholen positioneren zich als relatief inclusief, vanuit een missie om alle leerlingen zoveel mogelijk binnenboord te houden en zo min mogelijk te verwijzen naar andere scholen of het speciaal onderwijs. Dit speelt ook mogelijk mee bij de inschatting van het aantal leerlingen met een (extra grote) ondersteuningsbehoefte. Omdat we in dit onderzoek die indeling niet baseren op formele afbakeningen (zoals: alle leerlingen met een OPP) maar op een persoonlijke inschatting van betrokkenen binnen scholen, is die inschatting deels subjectief. In de gesprekken is hierbij het volgende aangegeven:

- Als de schoolleider/ib-er echt kritisch kijken, dan kan soms de helft of (veel) meer van de leerlingen in de groep met specifieke ondersteuningsbehoeften vallen. Opgemerkt is hierbij dat er meer leerlingen zijn met een lichte zorgbehoefte en ‘dat bijna elke leerling nu meer aandacht vraagt dan vroeger’.

- Het is mede afhankelijk van de zorg en de ondersteuning die mogelijk is; als er meer capaciteit is kan ook aan meer leerlingen extra begeleiding geboden worden.
- In het praktijkonderwijs valt op dat in principe alle leerlingen onderwijs op maat krijgen, maar dat de lat om leerlingen aan te duiden als extra aandacht vragend (daardoor) juist hoger lijkt te liggen dan in andere scholen. In de geïnterviewde Pro-scholen zien leraren het als hun dagelijkse taak om leerlingen die extra aandacht nodig hebben te begeleiden, waardoor dat ook minder geproblematiseerd wordt.

Aard van de problematiek in klassen

Rode draad in *alle* interviews in het bo en vo is dat de problematiek in klassen *in aantal is toegenomen en in ernst is verzwaaard*, waarbij er met name meer casussen worden gezien met ernstig probleemgedrag (vaker bij jongens en in het vo op de lagere onderwijsniveaus) of ernstige sociaal-emotionele problematiek (vaker bij meisjes en in het vo op de hogere onderwijsniveaus) en trauma's. Daarnaast is aangegeven dat de ondersteuningsvraag heel divers is, waarbij 'alle afkortingen' (zoals ass en adhd) binnen de school wel voorkomen. Gemeld is ook dat internaliserende problematiek vaak niet tot problematische situaties *in* de klas leidt, maar vooral buiten de klas voor werkdruk, zorgen en een mentale last voor leraar kan leiden. Ook is dit vaak 'verborgen leed' bij leerlingen genoemd, die pas als ernstig wordt herkend als de situatie duidelijk is. In de klas is externaliserend probleemgedrag veel meer verstorend. Met name vanuit het vo is gemeld dat in sommige situaties lesgeven niet meer mogelijk is.

De ondersteuningsvraag en problematiek in de klas kan verschillen met de lokalisatie van de school. In gebieden met relatief veel nieuwkomers/vluchtelingen zijn er bijvoorbeeld meer leerlingen die anderstalig zijn of die trauma's meedragen, zoals bij een basisschool die bij de instroom 70 procent anderstaligen meldt. In gebieden met een lage sociaaleconomische status kan er vaker sprake zijn van problematische thuissituaties, zoals bij een basisschool die meldt dat ongeveer 40 procent van alle leerlingen een onveilige en/of geen steun biedende thuissituatie heeft. Meermaals is in het basisonderwijs ook een 'kameel-vorm' genoemd: enerzijds veel leerlingen met goedopgeleide ouders met goede banen en anderzijds veel leerlingen uit gezinnen met weinig middelen en weinig sociaal-culturele bagage. De middengroep op deze basisscholen is klein en de cognitieve verschillen tussen leerlingen kunnen groot zijn.

Voorts is aangegeven dat in het *basisonderwijs* de problematiek verandert naarmate leerlingen ouder zijn. Dat komt mede door het volgende:

- In de onderbouw kan met name blijken dat sommige leerlingen zijn aangewezen op gespecialiseerd onderwijs, waarna een (vaak langdurig en tijdrovend) proces van onderzoek en doorverwijzing volgt, waarbij leerlingen wel nog in hun oude klas kunnen zitten. In de midden- en bovenbouw is deze groep merendeels al uitgefilterd.
- In de onderbouw van het basisonderwijs wegen taalachterstanden zwaarder. Als die zijn weggewerkt, kan dit in de midden- en bovenbouw minder een probleem zijn.
- Min of meer hetzelfde geldt voor basale executieve functies. Een (toenemend) deel van de leerlingen in de onderbouw van het basisonderwijs moet daarbij geholpen worden. In de midden- en bovenbouw is dat al meer gelijkgetrokken.

5.1.2 Situaties die leiden tot een overbelasting van leraren

Aan de geïnterviewden is gevraagd welke situaties voor leraren te veel worden. In het basis- en voortgezet onderwijs gaat dat steeds om een combinatie van veel leerlingen met een ondersteuningsbehoefte met één of twee leerlingen die om diverse redenen, meestal externaliserend gedrag, (heel) veel aandacht vragen. In het basisonderwijs compliceren de vaak zeer grote verschillen in cognitieve en basisvaardigheden (met name taal) de opdracht voor de leerkracht verder. Bij combinatieklassen in het basisonderwijs neemt het uitdagniveau nog verder toe, doordat niveaus over twee of soms drie jaarlagen zijn gespreid waardoor de leerkracht nog verder moet differentiëren in de benadering van individuele leerlingen.

Een of twee probleemgevallen per klas wegen veruit het zwaarst

In de perceptie van vrijwel alle geïnterviewden in het bo en vo is de impact van één of enkele probleemgevallen (veel) groter dan de impact van het totaal aantal leerlingen. Vaak is gemeld dat (ook ervaren) leraren handelingsverlegen kunnen zijn als ze te maken krijgen met sterk verstoring of zeer uitdagend en brutaal gedrag. Het is deze kleine groep leerlingen die met name zorgt voor een zware belasting van leerkrachten. Het kan ook gaan om leerlingen met internaliserende, sociaal-emotionele problematiek, die vooral *buiten* de klas veel aandacht, zorgen en tijd vergen, mede vanwege overleg met deskundigen en ouders.

Een verzwarende factor is daarbij soms als de *ouders* van de betrokken leerling achter hun kind gaan staan en de leraar wantrouwend of negatief tegemoet treden. In die gevallen, zo is gemeld, kunnen de schoolleider en/of de ib-er de gesprekken deels of helemaal overnemen, om de leerkracht te ontlasten.

Bijna alle klassen zouden volgens geïnterviewden (veel beter) *hanteerbaar* zijn, als er voor die één of twee meest aandacht vragende leerlingen een passende aanpak zou zijn, binnen of buiten de klas of school. De impact van die enkele leerlingen is vaak breed en groot. De leraar kan erdoor afknappen, de schoolleiding en interne begeleiders zijn er veel tijd aan kwijt (vanwege overleg en ondersteuning regelen, etc.) en het onderwijs aan de overige leerlingen kan eronder lijden waardoor leerprestaties kunnen dalen. Voor de betrokken leerling die de overbelasting veroorzaakt kunnen de gevolgen ook groot zijn, als deskundige hulp te lang uitblijft en oorzaken van bijvoorbeeld internaliserend of externaliserend gedrag niet worden aangepakt.

Verschillen tussen scholen

Alle geïnterviewde scholen proberen zo goed mogelijk de leerlingen die veel aandacht en begeleiding vergen, binnen de klas of de school te houden. Toch kan niet steeds voorkomen worden dat sommige leerlingen (deels) thuiszitten, in een extern hulptraject zitten, moeten worden verwezen naar het speciaal onderwijs of moeten worden opgenomen in een 'brugvoorziening' van de school of van het samenwerkingsverband. In dat laatste geval zitten leerlingen - meestal tijdelijk - in een voorziening die tussen regulier en gespecialiseerd onderwijs in zit.

Het lijkt sterk te wisselen tussen scholen - mede afhankelijk van de precieze leerlingenpopulatie, maar mogelijk ook van de aanpak binnen scholen - welk deel van de leerlingen thuis zit, op de wachtlijst voor speciaal onderwijs en/of jeugdzorg staat of in een brug- of tussenvoorziening zit. Vanwege deze verschillen tussen scholen zijn er ook scholen in de interviewgroep in het bo en vo die weliswaar melden dat het niet makkelijk is, maar dat de problematiek op de school hanteerbaar is. Op sommige scholen is er een positieve sfeer volgens geïnterviewden, met weinig verloop onder het personeel en een goed en collegiaal werkklimaat. Op enkele scholen is gemeld dat het maar heel weinig optreedt dat het binnen een klas zodanig gaat dat de leraar de situatie niet meer aan kan.

Good practices schoolbreed: mix van gedragsregels, flexibel maatwerk en zelfstandig werken

Verschillen tussen scholen hebben deels ook te maken met verschillen tussen leerlingenpopulaties; basis- en vo -scholen kunnen fors verschillen naar aard en frequentie van problematiek bij leerlingen. De school heeft zelf uiteraard ook invloed op de schoolsituatie rond passend onderwijs. In de gesprekken is - zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs - meermaals gewezen op de positieve bijdrage van op preventie en gedragsregulatie gerichte schoolprogramma's, die de oorzaak-gevolg keten van probleemgedrag beogen te doorbreken via een verbetering van het algemene pedagogische klimaat. Hiervoor maken scholen gebruik van verschillende, gecertificeerde programma's zoals *Positive Behavior School* (PBS) en *Kanjertraining* in het basisonderwijs. Deze aanpakken bestaan in de kern uit het consequent hanteren van duidelijke kaders en strikte gedragsregels voor leerlingen (en leraren) in combinatie met elementen uit de positieve psychologie (geen nadruk op problemen, labels of beperkingen, waardering voor wat wel kan, inzicht en

begrip creëren in en voor oorzaken van en intenties achter gedrag). Doordat rust en structuur worden gecreëerd binnen de school, kan probleemgedrag afnemen. Geïnterviewden melden dat een (strikte en consequente) toepassing hiervan inderdaad een merkbaar effect heeft op probleemgedrag binnen de school. Daardoor kan de leraar meer tijd steken in het onderwijs zelf. Dit vergt wel dat het hele schoolteam hierop (herhaaldelijk) wordt getraind.

In sommige geïnterviewde scholen wordt deze inzet op rust, structuur en heldere gedragskaders, gecombineerd met ruimte voor individuele aanpassingen van het onderwijs. Idee daarachter is om frustraties en gevoelens van onmacht bij leerlingen weg te nemen door taken of de manier van leren (tijdelijk) te veranderen of andere aanpassingen te doen en daarbij goed te kijken naar oorzaken van probleemgedrag. In deze benadering wordt nauw aangesloten op de motivatie en de ontwikkeling van individuele leerlingen. Volgens een geïnterviewde in het vo vraagt dit veel flexibiliteit van de school, maar heeft dit een hoog rendement.

Een derde element dat hierbij is genoemd, zijn aanpakken waarbij leerlingen vaker zelfstandig werken. Dit wordt ingevuld met een relatief korte klassikale instructie met daarna periodes van zelfstandig werken waarin de leraar zich kan focussen op individuele leerlingen. Dit werkt volgens geïnterviewden het beste als leerlingen al vanaf de vroegste groepen leren om zelfstandig te werken en daaraan gewend zijn geraakt.

Deze drie elementen zijn samen te vatten als:

- Accent op preventie en een goed algemeen pedagogisch klimaat (duidelijke structuur en gedragskaders binnen de school);
- Aanhaken bij de motivatie en leervoorkeuren van leerlingen en zones van naaste ontwikkeling;
- Zelfstandige werkvormen met ruimte voor individuele begeleiding.

Dit betreft uiteraard geen nieuwe inzichten of ontwikkelingen. Veel scholen en leraren werken hier - soms al heel lang - bewust aan, zoals in de vormen van bijzonder onderwijs, zoals Montessori-, Dalton- en Vrije scholen. In de interviews valt wel op - nu de problematiek in klassen overal lijkt te zijn toegenomen - dat scholen die hier consequent en serieus werk van maken (vanaf de eerste groepen en klassen), minder problemen lijken te ervaren dan scholen waar dit minder nadrukkelijk of consequent wordt toegepast. Sluitende conclusies hierover kunnen echter niet op dit onderzoek worden gebaseerd.

De bovenstaande benadering sluit aan bij kritiek op het model van *individuele* inclusie van leerlingen²³. De kern daarvan is dat de oorzaak en de oplossingen van uitdagingen in het onderwijs primair worden gezocht bij individuele kinderen. Daarbij past dat er een ‘classificerende diagnose’ wordt gesteld, waardoor de kans op verwijzing naar speciaal onderwijs ook vergroot. Daartegenover staat een pleidooi voor een verschuiving van de aandacht naar wat de leerkracht nodig heeft om *alle* kinderen in de klas te laten leren. Onderzoek toont ook dat aanpakken die het algemene pedagogisch klimaat, de algemene klaspraktijk en de groepsdynamiek versterken, effectiever zijn dan inclusief onderwijs benaderen als een thema dat vooral leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften betreft en daarbij focust op wat we hier kortweg samenvatten als ‘stoornissen’.

23 Zie bijv. Batstra en Thoutenhoofd (2023).

Aanpakken en ondersteuning in individuele gevallen

Het bovenstaande biedt een schoolbrede, met name op preventie gerichte aanpak die meer kijkt naar de hele groep(sdynamiek) dan naar individuele 'probleemgevallen'. In individuele casussen waarin er toch een overbelasting van de leraar is of dreigt, kunnen scholen op allerlei manieren de leraar ondersteunen, melden geïnterviewden, zoals:

- Door zoveel mogelijk zaken bij de leraar weg te nemen, zoals de overname van het contact met ouders en de afwikkeling na 'incidenten' in de klas;
- Een andere benadering is om juist de leraar op andere manieren te ontlasten, zodat die zelf meer focus kan leggen op de leerling(en) die (veel) extra aandacht nodig hebben.
- De inzet van een extra assistent bij grote problematiek in een klas;
- De inzet van een individuele coach, individuele counseling voor leerlingen;
- Door externe hulp in te schakelen (maar wachttijden zijn vaak lang);
- Door het rooster van de betrokken leerling aan te passen, of die uit de groep te halen;
- Door binnen de school een time-out of brugvoorziening te bieden waar leerlingen tijdelijk of langere tijd (soms tot enkele maanden) heen kunnen (individueel of in een groep). Als leerlingen langer in zo'n voorziening zitten, dan is dat vaak een deel van de dag; de overige uren kunnen leerlingen thuiszitten of in hun eigen, oude klas zitten.
- Door binnen het team individuele gevallen te bespreken en elkaar te steunen en helpen bij de aanpak daarvan.

In de gesprekken is vanuit het voortgezet onderwijs als goed voorbeeld gemeld dat er een eigen voorziening is voor leerlingen die tijdelijk niet in de eigen klas zijn te handhaven. In een school bijvoorbeeld worden leerlingen drie dagen per week gedurende maximaal 12 weken geplaatst in een intern traject op maat. Dat biedt verlichting voor de betrokken medeleerlingen en leraren. En het biedt de betrokken leerling een duidelijk perspectief op terugkeer in de oude klas. In een ander voorbeeld kan een vo-school, geholpen door een gemeentelijke subsidie, beschikken over twee volledige vrij geroosterde en vrij beschikbare gespecialiseerde krachten, die waar nodig direct beschikbaar zijn voor steun aan leerlingen en leraren en voor interventies. Dat wordt ervaren als een belangrijke verbetering en verlichting voor leraren.

5.1.3 Behoeftte aan professionalisering en expertise bij leraren

De geïnterviewde schoolleiders en ib-ers is ook gevraagd naar de expertise in het team en de kunde bij individuele leren in de omgang met ondersteuningsbehoefte en veel aandacht vragende, de les versturende leerlingen.

De geïnterviewden leggen geen grote nadruk op ontbrekende competenties bij individuele leraren en binnen het schoolteam. *Ervaring* lost bovendien volgens hen veel kennistekorten op. De school- en lerarenteams worden meestal gedreven en gemotiveerd en voldoende bekwaam genoemd om alle leerlingen te willen en kunnen helpen. Vaker is volgens hen niet zozeer de beschikbare kennis maar de tijd en ruimte om kennis te delen en te benutten binnen het team genoemd als aandachtspunt. Ook is er meermaals een tekort aan tijd en budget voor het volgen van scholing genoemd. Korte praktijkgerichte cursussen en trainingen zijn daarom ideaal genoemd; voor lange opleidingen hebben leraren vaak geen tijd.

Ontbrekende competenties die schoolleiders en ib-ers niettemin noemen, zijn de volgende:

- Gesprekstechnieken en het voeren van 'lastige gesprekken' met ouders.
- De omgang met ernstig probleemgedrag. Meermaals is opgemerkt dat de meeste leraren goed in staat zijn om de meeste leerlingen met een ondersteuningsbehoefte te helpen, maar niet in *extreme* situaties. Dan is snelle, externe hulp veel belangrijker. Extra professionalisering van leraren kan volgens geïnterviewden leraren ook niet voorbereiden op crisissituaties en ernstige incidenten, zoals ernstig ontsporend gedrag.

- Omgang met spraak- en taalproblemen en met anderstaligen.
- Klassenmanagement, omgaan met groepsdynamiek en differentiatievaardigheden. Het vraagt volgens een geïnterviewde schoolleider om *‘enorm veel skills en energie om een grote, diverse klas te managen’*. Het vak van leraar is in het basis- en voorgezet onderwijs volgens veel geïnterviewden in de afgelopen jaren (veel) moeilijker geworden.
- Traumasensitief onderwijs. Geïnterviewden (en ook de geënquêteerde leraren) merken op dat klassen vaker leerlingen herbergen die om diverse redenen (zoals een vlucht uit een oorlogsgebied of een onveilige thuissituatie) kampen met een emotioneel trauma, waarmee de leerkracht rekening moet kunnen houden.

Starters versus ervaren leraren: kenmerkende verschillen tussen type leraren

Bij de verschillen tussen ervaren en startende leraren is er een dubbel en wisselend beeld. Enerzijds is vaak gesteld dat de omgang met een diverse klas een sterk beroep doet op interpersoonlijke vaardigheden en een zekere persoonlijke stevigheid en zelfvertrouwen vergt. Dat is sterk persoons- maar ook wel ervaringsgebonden. Anderzijds is vaak opgemerkt dat startende leraren nog veel moeten leren. Vooral de omgang met leerlingen met probleemgedrag en het contact met ouders vergt ervaring; leraren moeten zelf ervaren wat wel en niet werkt in de interactie met leerlingen en ouders. De pabo en de lerarenopleidingen kunnen daarvoor in de ogen van geïnterviewden een betere basis leggen, maar ook dan hebben starters een groot deel van hun energie nodig om het klassenmanagement in de vingers te krijgen. Nascholing kan daarbij ook helpen, maar vooral helpt het om ervaring op te doen en tijd en gelegenheid hebben om daarop (ook met collega's en anderen) te reflecteren.

Uit de gesprekken blijkt ook het grote belang van een juiste attitude ten aanzien van leerlingen met een extra aandachtvraag. Opgemerkt is dat het veel uitmaakt of een leraar die leerlingen ziet als lastig of het juist als een hoofdtaak ziet om die leerlingen te begrijpen en te kunnen helpen.

Behoefte aan en gebruik van een doorlopende leerlijn passend onderwijs

In vrijwel alle gesprekken in het basis- en voortgezet onderwijs is zoals gezegd ingebracht dat de pabo's en lerarenopleidingen aankomend leraren beter zouden kunnen voorbereiden op passend onderwijs en dat er behoefte is aan een doorlopende leerlijn die jonge leraren verder begeleid in hun omgang met passend onderwijs. Dit is apart nader uitgewerkt in hoofdstuk 6.

In de interviews is ook gevraagd naar de sturing vanuit de schoolleiding op de individuele nascholing van startende en ervaren leraren. Daaruit blijkt dat op de meeste scholen daarop geen sterke gerichte sturing is; het wordt in belangrijke mate aan de individuele voorkeuren en keuzes van leraren overgelaten of, wanneer en waarop die zich nader scholen. In persoonlijke ontwikkelgesprekken worden wel ontwikkelpunten van leraren besproken en dat kan ook wel leiden tot nascholing, maar bewust richting ondersteuningsbehoeften lijkt dat doorgaans niet te worden gestuurd. Dat betekent dat de meeste scholen ook de specifieke expertise op een bepaald gebied, bijvoorbeeld op grond van een masteropleiding, min of meer spontaan laten ontstaan. Op veel scholen worden wel periodiek via gezamenlijk studiedagen en dergelijke thema's binnen passend onderwijs behandeld.

Het bovenstaande sluit aan op de bevinding uit de lerarenenquête dat de meeste leraren geen gerichte sturing van de eigen school op de teamontwikkeling met betrekking tot passend onderwijs ervaren.

5.1.4 Beperkingen in de invulling van passend onderwijs

Geïnterviewden vatten de lessituaties op scholen samen als vaak een forse uitdaging. Beperkingen die zij daarbij ervaren zijn in belangrijke mate al bekend uit eerdere onderzoeken rondom passend onderwijs en zijn samen te vatten met het volgende:

Gebrek aan capaciteit en structurele middelen

Algemeen gemeld is dat de personele tekorten en de hoge werkdruk een beperking zijn bij de invulling van passend onderwijs. Dit leidt ertoe dat alle beschikbare capaciteit wordt ingezet voor lesgeven en er geen vrije capaciteit is voor extra handen en assistentie in de klas, voor vervanging bij scholing, voor intervisie, overleg over leerlingen met externe hulpverleners en ouders en voor de nazorg en afwikkeling na incidenten met leerlingen. Naast personele tekorten is hierbij algemeen opgemerkt dat de structurele bekostiging van scholen onvoldoende is om de gewenste extra capaciteit en ondersteuning binnen de school te bekostigen. Tijdelijke budgetten en subsidies zijn er wel volop, maar die brengen een grote administratieve last met zich mee en bieden onvoldoende zekerheden voor een personele planning op een langere termijn. Een algemeen geuite wens is daardoor om minder afhankelijk te zijn van subsidies en meer structureel budget te hebben.

Ongeschikt schoolgebouw

Vaak, en het vaakst vanuit het basisonderwijs, is genoemd dat het schoolgebouw verouderd is en niet geschikt is voor passend onderwijs. Dat betreft twee hoofdzaken:

- Een deel van de scholen is zo krap behuist dat er geen passende ruimte is voor een break-out of een time-out voorziening voor leerlingen die korte of langere tijd uit de klas moeten.
- Lesruimtes zijn klein waardoor leerlingen dicht op elkaar zitten. Dit lokt op zichzelf genomen al vaker lastig gedrag uit.

Team en samenwerking intern

Het team en de samenwerking intern zijn in het basis- en het voortgezet onderwijs in doorsnee goed genoemd. Vaak is er een goed, hecht en gemotiveerd team gemeld, dat vaak gericht is op inclusie en het binnen boord houden van leerlingen. Ook is er vaak een goede interne zorgstructuur gemeld.

Teams lopen niettemin vaak wel tegen grenzen aan:

- Teams kunnen samen veel aan, maar zijn vaak niet berekend op zware gevallen en ernstig probleemgedrag; daarvoor is snelle (externe) hulp nodig.
- Er is op veel scholen nog winst te halen bij de samenwerking en kennisdeling binnen het team, maar daarvoor ontbreekt met name tijd. Leraar is nu te vaak een solo-baan. Nodig wordt vooral gevonden om meer lucht in de werkweek te brengen, zodat er meer tijd is voor intervisie, en gezamenlijke bespreking van individuele leerlingen. In het basisonderwijs is in dit kader meermaals de wens geuit om te werken met *overlappende duo's* die lesgeven aan dezelfde klas. Duo-leraren spreken elkaar op sommige scholen zelden of bijna nooit. Als die leerkrachten beide op woensdag een overlappende dag hebben, is er wel tijd voor onderling overleg en andere taken zoals overleg met externe experts.

Een deel van de geïnterviewde scholen is al relatief sterk gericht op leren van elkaar, met bijvoorbeeld thematische expert-teams die wekelijks bijeenkomen voor intervisie en bespreking van casussen.

Daarvoor moet dan wel gericht en bewust tijd worden ingeroosterd.

Administratie

Algemeen gemeld is dat het veel tijd en energie kost om extra hulp voor leerlingen geregeld te krijgen. Voor elke afzonderlijke leerling moet ondersteuning aangevraagd en financiering geregeld worden. Dat wordt omslachtig en tijdrovend genoemd. Ook de verwijzing naar het speciaal onderwijs vergt volgens geïnterviewden een enorme bewijslast.

Samenwerking extern: korte wachtlijsten en snellere acties zijn cruciaal

Sterke nadruk in de interviews is gelegd op het belang dat de zware gevallen binnen klassen veel sneller passende ondersteuning en externe zorg krijgen. Externe hulplijnen worden 'extreem stroperig' genoemd, met vaak zeer lange wachttijden. Vanuit een vo-school is bijvoorbeeld gemeld dat ongeveer een kwart van de leerlingen op een wachtlijst staat voor een extern traject. Concreet speelt daarbij nog het volgende:

- Externe partners in de zorgketen willen volgens geïnterviewden doorgaans alles in eigen regie houden, waardoor gesprekken en onderzoeken vaak opnieuw moeten. Geïnterviewden melden dat het zeer zou helpen als er vaker vertrouwen zou zijn in het oordeel van de school, waardoor onderzoeken niet over hoeven. De school kan dan zelf sneller een dossier opbouwen, dat ook extern doorwerkt. Dat biedt uitzicht op snellere acties en kortere lijnen. De school ziet nu vaak de problemen bij leerlingen, maar kan niet zelfstandig hulp doorzetten. De onderwijs-zorgketen ontschotten en veel efficiënter maken, zou volgens sommige geïnterviewden de grootste winst opleveren bij passend onderwijs.
- Het verschilt sterk per gemeente hoe het proces om hulp te organiseren eruit ziet en hoe lang dat duurt. Ook is er vaak een groot personeel verloop bij gemeenten en externe zorginstanties gemeld. Voor scholen, met name in het vo, die te maken hebben met meerdere gemeenten en instanties, is dat een complicatie.
- Er ligt in de onderwijs-zorg-keten volgens geïnterviewden veel op het bord van de gemeente, maar die kijken primair vanuit het gezin en durven soms niet goed te handhaven ('veel pappen en nathouden'). Gemeenten wijzen volgens geïnterviewden vooral naar de ouderlijke rol en naar de school, maar zonder hulptraject zijn volgens hen veel zorgsituaties met leerlingen niet op te lossen.
- Toegang tot het speciaal onderwijs is soms bijna onmogelijk genoemd.

Externe expertise en hulp wordt overigens wel zeer wenselijk en nodig geacht; het schoolteam kan niet alles weten of kunnen en niet alles is binnen de school te organiseren. Soms is het in de gesprekken juist een valkuil genoemd dat de school te lang intern met een leerling bezig is. De belangrijkste ambitie is daarom om met de betrokken gemeenten de zorg te stroomlijnen, te ontschotten en efficiënter te maken. Vanuit een geïnterviewde school is hierbij als *good practice* gemeld dat meerdere scholen in overleg zijn met de gemeenten in de regio om dat voor elkaar te krijgen. De hoofdzet is daarbij om (1) extern gefinancierde schoolvoorzieningen, zoals schoolmaatschappelijk werk, structureel te bekostigen en niet elk jaar weer te laten aanvragen, en (2) om geclusterde budgetten per school toe te wijzen in plaats van per individuele leerling te laten aanvragen.

Rol ouders

Ouders zijn soms een extra complicerende factor genoemd, die soms niet meewerken aan hulpverlening en soms elke medewerking weigeren. Bij minderjarige leerlingen hebben ouders zeggenschap over hun kinderen en kan dit de hulpverlening blokkeren; zonder toestemming is geen hulp mogelijk.

Schoolweging en prestatienormen inspectie van het onderwijs

Een algemeen probleem dat is genoemd, is dat een school met een lage schoolweging relatief goede onderwijsprestaties moet kunnen tonen²⁴. Een school met een sterk inclusieve benadering of die onverlet de lage schoolweging toch veel leerlingen met een (grote) ondersteuningsbehoefte telt, kan meer moeite hebben om de prestatienorm te halen. Geïnterviewden vragen om scholen realistisch te beoordelen op onderwijsprestaties, rekening houdend met de feitelijke context van de school. De beoordeling wordt nu vaak scheef en 'oneerlijk' genoemd. Ook krijgt een school met een lage weging maar wel relatief veel problematiek in de klas, een lagere overheidsbekostiging en zijn sommige subsidies niet beschikbaar voor scholen, doordat ze in een 'verkeerd (gunstig) postcodegebied' staan. Bekostiging en subsidies komen hierdoor niet overal op de juiste plek terecht en zouden volgens geïnterviewden meer moeten worden gebaseerd op de echte problematiek in een school.

24 De schoolweging van een school wordt bepaald op basis van het opleidingsniveau van de ouders/moeders, het land van herkomst van de ouders, de verblijfsduur van de moeder in Nederland en of ouders in de schuldsanering zitten.

5.1.5 Haalbaarheid meer inclusief onderwijs

Bij passend onderwijs hanteren de geïnterviewden meestal de definitie dat elke leerling zo snel en goed mogelijk op de plek belandt waar die het beste past. En dat is volgens geïnterviewden niet per se op een reguliere school, maar kan ook een school voor gespecialiseerd onderwijs zijn.

Bij meer inclusief onderwijs is de opdracht voor geïnterviewden ook duidelijk: doel is dat zoveel mogelijk leerlingen thuisnabij en samen met alle andere leerlingen onderwijs hebben. Dat kan echter op twee manieren worden benaderd: (1) met een kleinschalige voorziening binnen een school - al dan niet gedeeld met enkele scholen - voor leerlingen met een grote ondersteuningsbehoefte die dan op dezelfde *locatie* als de andere leerlingen zitten. Of (2) inclusief onderwijs waarin leerlingen zoveel mogelijk samen in één klas zitten. De eerste benadering zien veel geïnterviewden als meest haalbaar en wenselijk. Alle leerlingen in één klas vergt volgens geïnterviewden veel meer aanpassingen om te voorkomen dat enkele leerlingen het leerproces van de andere leerlingen te veel verstoren.

De meeste geïnterviewden melden per saldo dat in de huidige situatie inclusiever onderwijs *niet* haalbaar is op de eigen school. Daarvoor zou er eerst geïnvesteerd moeten worden in een voorziening binnen de school of, als leerlingen zoveel mogelijk in een reguliere klas blijven, in extra capaciteit in de klas, in meer en betere ondersteuning en in geschikte ruimtes binnen de school. De meeste geïnterviewden vinden hiermee inclusief onderwijs enkel haalbaar op de eigen school als er meer en betere lokalen, kleinere klassen en voldoende vast budget zijn om een sterk en groter team (met meer specialismes) op te tuigen. Ook zouden volgens veel geïnterviewden dan alle 'randzaken' bij leraren weggehaald moeten worden, zodat die zich op hun kerntaken kunnen richten. Volgens sommige geïnterviewden maakt meer inclusief onderwijs het feitelijk nodig om het onderwijs, de ondersteuning, de school en het schoolgebouw 'helemaal anders' in te richten.

Een ander deel van de geïnterviewden is positiever en stelt dat met relatief beperkte extra middelen de school wel in staat zou zijn om passend en meer inclusief onderwijs te organiseren met het team. In het basisonderwijs is soms gesteld dat 1 extra fte voor de hele school al een belangrijke bijdrage zou leveren. Soms is opgemerkt dat enkel het structureel maken van alle tijdelijke subsidies al afdoende verlichting zou bieden, doordat de aanvraaglast wegvalt en de school meer zekerheid heeft bij de personele planning. Bij deze scholen blijven dan wel wensen bestaan ten aanzien van bijvoorbeeld de aanpak van wachtlijsten in de zorg, de vermindering van de administratieve belasting als gevolg van passend onderwijs en een betere afstemming en stroomlijning in de onderwijs-zorgketen.

Belangrijkste wensen richting het ministerie van OCW

Tot slot is aan de geïnterviewden in het basis- en het voortgezet onderwijs gevraagd wat hun belangrijkste wensen zijn bij de professionalisering en ondersteuning van leraren bij het verzorgen van passend en meer inclusief onderwijs. Dat lokt een aantal *algemene* wensen uit, die nauw aansluiten op de hiervoor genoemde beperkingen:

- De vroeg- en voorschoolse educatie onder de onderwijswetgeving scharen, zodat in de voorschoolse fase al gericht gewerkt kan worden aan achterstanden en ondersteuningsbehoeften bij jonge leerlingen.
- Afstappen van tijdelijke subsidies en extra structurele bekostiging organiseren voor scholen zodat de gewenste ondersteuning en personele capaciteit voor passend onderwijs kunnen worden betaald.
- Aanpassing en meer context-gebonden maken van 'rigide' prestatienormen voor inclusieve scholen.
- Makkelijker en sneller toegang tot jeugdzorg en zorgbudgetten voor leerlingen. Meer vertrouwen op de deskundigheid van de school en geen onderzoeken onnodig overdoen. Een kritische blik op de hele onderwijs-zorgketen is nodig; er zijn nu te veel dubbelwerk en lange wachttijden.
- Investeren in geschikte schoolgebouwen; lokalen zijn nu vaak te klein of niet beschikbaar.
- Budgetten verdelen op basis van de feitelijke problematiek binnen scholen.

Ten aanzien van de *professionalisering* van leraren is zoals gezegd breed opgemerkt dat de lerarenopleidingen beter zouden kunnen voorbereiden op passend onderwijs en dat startende leraren geholpen kunnen worden in een doorlopende leerlijn (zie het navolgende hoofdstuk). Voor ervaren leraren is vooral van belang dat zij tijd en ruimte hebben om leerlingen te bespreken en ervaringen en kennis uit te wisselen. Bij de *ondersteuning* is benadrukt dat zeer behulpzaam is als het algemene pedagogische klimaat op de school goed is en de leraar ook ruimte en mogelijkheden heeft om leerlingen die vastlopen alternatieven en flexibiliteit te bieden. Om leerlingen extra aandacht te geven is elke aanpak die tijd daarvoor vrijspeelt welkom, zoals met extra capaciteit in de klas en door andere taken weg te nemen bij de leraar.

In het algemeen is vanuit de scholen de vaakst geuite wens om extra lucht in de formatie te hebben, zodat er meer tijd is om te focussen op leerlingen die dat nodig hebben. Een voorziening binnen elke school waar leerlingen tijdelijk of langer heen kunnen (met perspectief op terugkeer in de oude klas) is ook vaak genoemd als *good practice* of als wens. In sommige gevallen kan zo'n schoolse voorziening voorkomen dat leerlingen thuis komen te zitten. Bij dergelijke voorzieningen is opgemerkt dat het belangrijk is dat die 'dichtbij' zijn, dat wil zeggen dat de lijn naar de oude klas voor de leerling kort is. Regionale (bovenschoolse) voorzieningen voor deze leerlingen werken hierdoor minder goed, volgens geïnterviewden.

5.2 Middelbaar beroepsonderwijs

5.2.1 Algemene schoolsituatie

Omvang en aard van ondersteuningsvragen: verschillen tussen mbo-niveaus

Ook in het mbo ervaren respondenten dat over de volle breedte van het mbo er een toename is in de omvang en de zwaarte van de ondersteuningsvragen. Op mbo-niveau 1 & 2 zijn het aantal studenten met ondersteuningsbehoeften en de complexiteit van de problematiek groter dan op mbo 3 & 4. Het type ondersteuningsvragen is divers en loopt uiteen van autisme, adhd, psychische problematiek (angst, depressie), financiële problematiek, problemen in de thuissituatie, dyslexie en dyscalculie, anderstaligheid, tot ondersteuningsvragen op het vlak van plannen en organiseren, motivatie en overige zelfredzaamheid. De manier waarop deze problematiek zich uit in de klas verschilt. Geïnterviewden melden dat op niveaus 1 & 2 problemen van studenten vaker *structureel* van aard zijn en zich deels ook anders uiten: directer, zichtbaarder, in plaats van meer 'bedekt' op de hogere niveaus. De vaardigheden waarover docenten moeten beschikken zijn hierdoor deels anders voor lesgeven op de verschillende niveaus.

Impact van studenten met 'aandachtvraag' groter dan studenten met ondersteuningsbehoefte

De geïnterviewden in het mbo maken een onderscheid tussen studenten met een diagnose en studenten met een 'aandachtvraag'. Deze laatste groep is veel groter dan de studenten met een diagnose. De problematiek van deze groep is ook divers; er is veel verzuim in deze groep en studievoordigheden missen vaak. Dit leidt weer tot motivatieproblemen en docenten kost het dan veel tijd om studenten 'erbij te houden'. Deze studenten hebben een negatieve impact op de rest van de klas.

Per saldo hebben de studenten met een aandachtvraag een grotere impact op de docent en de klas (ook door de omvang van deze groep) dan de studenten met een specifieke ondersteuningsbehoefte. Een deel van de studenten met een aandachtvraag wordt als (tijdelijk) niet-leerbaar omschreven. Er speelt volgens geïnterviewden dan doorgaans ook persoonlijke problematiek mee.

Inrichting ondersteuning: afbakening doelgroep passend onderwijs

Ook bij de ondersteuning is in de interviews gemeld dat er een onderscheid is tussen de mogelijkheden voor de 'formele' doelgroep van passend onderwijs en die voor studenten met een andere ondersteunings-/aandachtvraag. De smallere groep 'passend onderwijs studenten' (vaak betreft het studenten met een

handicap of een chronische ziekte) heeft bijvoorbeeld recht op extra uren begeleiding. Dit is dan schriftelijk vastgelegd in een individueel (ontwikkel)plan en/of bijlage bij de onderwijsovereenkomst.²⁵ In de klas wordt het onderscheid niet per se zinvol geacht, omdat het juist de studenten met overige aandachtvragen zijn die veel tijd vragen van docenten.

5.2.2 Situaties die leiden tot een overbelasting van leraren

Uit de interviews blijkt dat een overbelasting van de leraar ontstaat door een combinatie van het aantal studenten met een ondersteunings-/aandachtvraag, de aard van deze vragen, de klassengrootte en een algeheel ervaren hoge werkdruk. Vooral het 'erbij moeten houden' van ongemotiveerde studenten die ook probleemgedrag en weinig studievasthouding hebben, kost veel tijd van docenten. De aandacht die individuele studenten vragen, past vaak niet goed in de situatie dat les wordt gegeven in een groep.

Aanpak van overload situaties binnen en buiten de school

Teams zetten op verschillende wijzen in om overbelasting bij docenten te voorkomen. De volgende aanpakken worden door de meeste teams benoemd:

- Het ontlasten van docenten door het wegnemen van taken bij de docent of studieloopbaanbegeleider (slb'er). Veel teams hebben in de afgelopen jaren maatregelen ingezet om studenten extra te begeleiden zonder dat de werkdruk van docenten en slb'ers toeneemt (of de werkdruk verlichtent). Voorbeelden zijn de inzet van studietoelichters of slb+'ers. Daarvoor zijn vaak NPO-middelen ingezet.
- Inzet op het versterken van de pedagogisch-didactische vaardigheden van docenten.
- Aanpassing van de taakverdeling binnen het team. Dat betreft bijvoorbeeld de rol van slb'er. Idealiter hebben slb'ers affiniteit met de slb-rol. Diverse teams melden echter dat het in praktijk lastig is om hierop gericht te selecteren. Het gevolg is dat ook docenten die dat liever niet willen of startende docenten al slb'er (moeten) zijn. Een andere taakverdeling kan dat verminderen.

Daarnaast zijn ook andere oplossingen genoemd, zoals het anders organiseren van het onderwijs (meer projectmatig en in groepsverband) of het versterken van de executieve vaardigheden van studenten via het slb-programma (preventieve insteek).

Enkele teams zetten ook nadrukkelijk in op (informeel) leren in teamverband. Zoals door het organiseren van structurele, gezamenlijke studentbesprekingen (volgens een vaste systematiek). Dit leidt (in kleine stappen) tot meer bewustzijn over wat er nodig is in termen van passend onderwijs, het durven stellen van vragen aan elkaar (kwetsbaar durven opstellen) en leren van elkaar. Zo ontstaan er professionaliseringsvragen en -wensen vanuit het team zelf. *'Informeel leren, wordt zo formeel leren'*.

Verschil in (over)belasting tussen mbo-niveaus 1 & 2 en 3 & 4

De omvang en complexiteit van de ondersteuningsvragen van studenten is op de niveaus 1 & 2 zoals gezegd groter. Daar staat echter tegenover dat volgens geïnterviewden de docenten in niveaus 1&2 gemiddeld ook meer pedagogische en didactische vaardigheden hebben dan de docenten in de hogere mbo-niveaus en ook vrijwel altijd affiniteit hebben met de leerlingen met een (grote) ondersteunings-/aandachtvraag. De basisondersteuning - zoals met verlengde instructie en differentiëren - is hierdoor ook beter op niveau 1 & 2 en leerlingen kunnen vaker binnen het primaire proces en de groep worden opgevangen. Op mbo-3 & 4 is ondersteuning vaak meer individueel geregeld. In combinatie met de vaak kleinere klassen is het gevoel van overbelasting daarom niet per se groter op mbo-niveau 1 & 2 dan op mbo-3 & 4.

²⁵ De (bijlage bij de) onderwijsovereenkomst is met de ingang van de wet Verbetering van de rechtsbescherming van mbo-studenten vervallen. In deze wet is wel de verplichting opgenomen om afspraken over extra ondersteuning van studenten schriftelijk vast te leggen en periodiek te evalueren.

5.2.3 Blokkades, beperkingen in de aanpak

In de gesprekken met de teams zijn diverse factoren gebleken die het moeilijker maken om studenten met een ondersteuningsbehoefte te onderwijzen en ondersteunen. De belangrijkste punten zijn de volgende.

Tegenstrijdige wet- en regelgeving en beleid

In vrijwel alle teams ervaart men dat er (te) veel van het mbo wordt verwacht bij de ondersteuning van studenten met soms zeer zware en complexe problematiek. Daarbij is bepaalde wet- en regelgeving strijdig. Dit geldt ten eerste voor de brede toegankelijkheid van het mbo (Toelatingsrecht, doorstroomrecht van mbo-1 naar mbo-2) en het moeten binnenhouden van studenten (vsv-aanpak, kwalificatieplicht) versus de focus op studierendementen. Ook mogen studenten in het mbo onbeperkt van opleiding wisselen. Teams ervaren dat studenten die volgens hen (tijdelijk) niet leerbaar zijn, van opleiding naar opleiding ‘hoppen’ zonder veel kans op succes. Het ontbreken van speciaal onderwijs in het mbo maakt de uitdaging voor en druk op het mbo volgens respondenten extra groot.

Tijd en capaciteit

In de uitvoering spelen ook tijd en capaciteit een belemmerende rol. Geïnterviewden benoemen drie punten:

- De algeheel als hoog ervaren werkdruk belemmert om kennis en vaardigheden toe te passen. Een docent die op meerdere niveaus zou kunnen differentiëren, lukt dit door de beperkte tijd om lessen voor te bereiden niet.
- Het lerarentekort dat ook binnen het mbo bij bepaalde vakken speelt, maakt dat nieuwe docenten ‘snel in het diepe worden gegooid’. Zoals dat een startende docent meteen ook slb’er moet zijn en die daardoor taken moet uitvoeren waarvoor die de vaardigheden nog onvoldoende beheerst.
- Vanuit diverse teams is gemeld dat ook voor professionalisering tijd ontbreekt. Door een studiedag kunnen lessen niet doorgaan, of door een cursus van een docent kunnen lessen uitvallen.

Minder tijdelijke subsidies, meer structurele middelen

Net als in het bo en vo ervaart men ook binnen het mbo dat het onderwijs te veel afhankelijk is van tijdelijke subsidies. Ook in de gesprekken met het mbo is het aflopen van de NPO-middelen benoemd als risico en knelpunt. In de afgelopen jaren zijn met deze middelen diverse vormen van ondersteuning in de klas ingericht en is de werkdruk van docenten verlicht. Een deel van de teams geeft aan niet (meer) zonder deze ondersteuning te kunnen en willen deze inzet met andere (onderwijs)geldten blijven bekostigen. Andere teams willen dit ook, maar kunnen dat niet duurzaam bekostigen.

Eenduidig handelen, algemeen pedagogisch klimaat

In het passend ondersteunen en onderwijzen van studenten speelt ook het eenduidig handelen als team een belangrijke rol. Teams geven aan dat het hebben van duidelijke kaders (bv. afspraken ten aanzien van te laat komen, het missen van lessen, het inleveren van opdrachten, etc.) én het hiernaar handelen belangrijk is om duidelijkheid te scheppen richting de student. In praktijk is daar volgens de interviews nog niet altijd voldoende sprake van.

Groot voedingsgebied maakt externe samenwerking complex

Het mbo heeft sterker dan het bo en vo als kenmerk dat studenten afkomstig zijn uit veel verschillende gemeenten. Dat maakt externe samenwerking, bijvoorbeeld in het sociaal domein, (nog) lastiger. Elke gemeente heeft zijn eigen contactpersonen en werkwijzen. Dat maakt het volgens betrokkenen ‘*ondoorzichtig en complex*’.²⁶ Daarnaast vindt samenwerking met externe partners ook regelmatig plaats op

26 Dit blijkt ook uit de monitor passend onderwijs mbo (*Monitor passend onderwijs mbo. Derde meting (2023)*). Nijmegen/Den Bosch: KBA Nijmegen, ResearchNed, ECBO).

basis van tijdelijke subsidies. Dat maakt het moeilijk om duurzaam goede relaties en werkwijzen te ontwikkelen. Andere knelpunten die door betrokkenen zijn genoemd in de samenwerking met externe partners zijn de lange wachtlijsten en de soms (te) beperkte kennis over het onderwijs. Dat leidt bij sommige respondenten tot het gevoel ‘met de kraan open te dweilen’ voor studenten met een zware ondersteuningsvraag.

5.2.4 Behoeftte aan ondersteuning bij leraren

De gesproken teams benoemen diverse zaken die hen (zouden) helpen bij passend onderwijs. In deze paragraaf zoomen we eerst in op de ondersteuning.

Ondersteuning helpt, maar is vaak niet duurzaam te bekostigen

In de gesprekken in het mbo zijn diverse voorbeelden beschreven van een ondersteuning van docenten. Deze ondersteuning is soms ook of vooral bedoeld om de werkdruk te verlichten.

- *Extra capaciteit in de klas.* Dat kan via meerdere docenten op één groep of de inzet van een pedagogisch coach of onderwijsassistent naast de docent in de klas. In de in interviews gemelde voorbeelden gaat het steeds om mbo-2 opleidingen met een dubbele bezetting. Dat helpt om studenten sneller te helpen bij vragen in de klas, de rust in de klas te bewaren en om studenten te motiveren en enthousiasmeren om te blijven komen. Op de hogere mbo-niveaus zou dit ook helpend zijn, maar is dit volgens geïnterviewden financieel niet haalbaar.
- *Groepsgrootte verkleinen.* Het verkleinen van groepen heeft hetzelfde doel/effect als extra handen in de klas. Genoemd is bijvoorbeeld dat praktijklessen zijn gesplitst in kleinere groepen om studenten extra uitleg en herhaling te kunnen geven.
- *Twee slb'ers per klas.* Met de inzet van duo slb-schap kan de begeleiding beter aansluiten bij de behoeften van studenten. Het duo wordt zo gekozen dat zij elkaar aanvullen in karakter en vaardigheden. Studenten kunnen kiezen waar zij behoefte aan hebben.
- *Inzet van 'fulltime' slb'ers.* In een team is slb geen bijrol van een docent, maar een functie. Hierdoor kan de slb'er ook echt beschikken over competenties voor en affiniteit met deze taken.
- *Ondersteuning van studenten bij stages.* Ondersteuning bij stages vergroot de kansen voor de student om succesvol de stage af te ronden. In een van de teams kijken begeleiders ook al vooraf mee bij de student tijdens de praktijklessen en krijgen zij daar al ondersteuning bij het ‘leren leren’ en zelfstandig werken. Bij een ander team is er een stagemakelaar die de student helpt een passende stageplek te vinden (in afstemming met de consulent passend onderwijs). Het verlicht ook de werkdruk van docenten, omdat zij zich hier niet meer mee bezig hoeven te houden.
- *Versterken van de docent en het team.* De meeste teams hebben een vast contactpersoon vanuit de tweede lijn en/of vanuit passend onderwijs die gekoppeld is aan het team. Die persoon is soms enkel gericht op de ondersteuning van individuele studenten, maar soms ondersteunt die ook de docent of het team. Waar er ook ondersteuning is van het team, probeert men aldus de basis in het team te versterken, zodat studenten vaker binnen het team passende ondersteuning of hulp kunnen krijgen.

Een knelpunt in de organisatie van de ondersteuning is de duurzame bekostiging ervan. Met name de aanpakken met extra capaciteit in de klas of het verkleinen van groepen zijn volgens geïnterviewden niet duurzaam te financieren en de hiervoor beschikbare NPO-middelen lopen af.

5.2.5 Behoeftte aan professionalisering

Volgens geïnterviewden zit professionalisering vooral in het vergroten / verbeteren van bepaalde *vaardigheden* van docenten en minder bij een gebrek aan *kennis*. Door de ondersteuningsstructuur in het mbo, waarin elke mbo-instelling beschikt over een tweedelijns ondersteuning en over experts of adviseurs passend onderwijs, hoeven docenten ook niet over gedetailleerde of diepgaande kennis te beschikken ten

aanzien van specifieke ondersteuningsbehoeftes (*'dat is hun taak niet'*). Met name vaardigheden zoals differentiëren, het kunnen bieden van maatwerk en flexibiliteit zijn wel van belang, omdat hiermee het onderwijs zo vorm kan worden gegeven dat de student tot leren komt *'Docenten zijn er niet om studenten direct bij hun ondersteuningsbehoefte te helpen, maar om het onderwijs zo vorm te geven dat de student tot leren komt'*. De kern is volgens geïnterviewden is dus de aanwezige pedagogisch-didactische vaardigheden van docenten. Op dit punt zien zij wel verschillen tussen docenten, met name op pedagogisch vlak. Daarbij speelt mee dat in het mbo veel zij-instromers werken, die voor het docentschap kiezen vanwege hun passie voor het vak, maar niet altijd (voldoende) pedagogisch onderlegd zijn.

Een tweede punt dat uit de interviews blijkt, is dat docenten niet allemaal in staat zijn om ondersteuningsvragen goed en tijdig te signaleren en daarbij ook de juiste (vervolg)vragen te stellen, gericht op de ontwikkeling van de student. *'Ze zien de top van de ijsberg, maar niet wat daaronder zit'*. Volgens geïnterviewden zijn docenten zich niet altijd voldoende bewust van wat een ondersteuningsbehoefte écht inhoudt en hoe zij dit in hun handelen weten te integreren. Hierdoor wordt het wenselijk gevonden dat docenten bij vaker voorkomende ondersteuningsgebieden, zoals autisme, basale kennis hebben hoe die het leerproces van een student kunnen beïnvloeden en dat de docent handvatten heeft om hiermee in het onderwijs rekening te houden. Het gaat dus nadrukkelijk niet om specifieke en diepgaande kennis van het ondersteuningsgebied zelf, maar over een begrip hoe die van invloed zijn op het handelen en leren van de student (begrijpen van intenties en oorzaken achter gedrag).

Houding/attitude belangrijker dan ervaring

In de gesprekken is ook besproken in hoeverre de ervaring van docenten van invloed is op de mate waarin docenten in staat zijn om individuele studenten passend te begeleiden. In doorsnee vinden geïnterviewden dat niet zozeer ervaringsjaren, maar veel meer de houding en de affiniteit van de docent van belang zijn. *'Ervaring is niet leidend, maar ontwikkelingsbereidheid'*. Daarbij benoemen teams dat die houding en affiniteit bij docenten binnen mbo-niveau 1 & 2 eigenlijk als vanzelfsprekend aanwezig zijn, en dat dit binnen mbo-3 & 4 niet altijd het geval is. Sommige teams zien juist bij beginnende docenten vaker dat die flexibeler zijn en meer open staan voor nieuwe ideeën (of die zelf hebben) en enthousiast en energiek zijn om die uit te voeren. Daar staat tegenover dat zij nog ervaring missen en niet altijd voldoende boven de stof staan. Oudere en meer ervaren docenten hebben deze ervaring wel, zijn volgens geïnterviewden gemiddeld genomen beter in staat om duidelijk en gestructureerd les te geven, maar missen weer soms de benodigde flexibiliteit en veranderingsbereidheid. Respondenten benadrukken echter dat deze relatie niet één-op-één is en dat ervaren docenten deels ook in een tijd zijn gestart die *'totaal anders was'*; met minder talrijke en zware problematiek en minder mondige studenten.

Aanpak professionalisering

De manier waarop teams professionalisering vormgeven verschilt sterk, waarbij teams dit zelf kwalificeren als *'heel goed'* tot *'er valt nog veel te winnen'*. Hierin speelt mee dat niet in alle teams er een (duidelijke) visie op of kader voor professionalisering en het handelen van docenten is. In teams waar daar wel sprake van is worden deze visie en kaders als helpend ervaren.

Daarnaast zien we verschillen bij de inzet op kritisch kunnen reflecteren op het eigen handelen. In enkele teams is er een expliciete inzet hierop. Zo werkt één van de geïnterviewde teams met het lesobservatie-instrument ICALT, wat volgens betrokkenen leidt tot het goede gesprek op teamniveau over het (ontwikkelen van het) pedagogisch klimaat. Een ander team heeft leerlijnen voor slb'ers ontwikkeld die worden gebruikt bij de coaching van leercoaches en docenten. De vaardigheden die hiermee worden opgedaan (o.a. bewustwording, bevorderen van zelfvertrouwen van de student, bieden van duidelijkheid) helpen de docenten in het ondersteunen van studenten (geven tools en houvast) en geven zicht op de eigen groei.

Individuele en teamgerichte professionalisering

Op *individueel* niveau melden geïnterviewden dat het initiatief en de wensen van de individuele medewerker leidend zijn voor professionaliseringsactiviteiten. In persoonlijke ontwikkelingsgesprekken is wel aandacht hiervoor, maar aangegeven is ook dat er ruimte is om meer en beter te sturen op de ontwikkeling en professionalisering van individuele medewerkers. Anderzijds geven teams ook aan dat het ‘opleggen’ of afdwingen van professionalisering niet goed werkt.

Voor startende docenten is er op alle mbo-instellingen een inductieprogramma. Dit inductieprogramma is in een deel van de mbo-instellingen verplicht, maar vaak vrijwillig te volgen. Meermaals is gemeld dat hier nog winst te behalen is. In het inductieprogramma is het thema passend onderwijs bovendien vaak een keuzedeel. Het gevolg is dat lang niet alle startende docenten in hun inductiefase iets meekrijgen over (de vormgeving van) passend onderwijs binnen hun mbo-instelling.

Naast het inductieprogramma is er voor startende docenten extra tijd voor inwerkactiviteiten vanuit de CAO. Ook krijgen starters in vrijwel alle teams een buddy of coach (collega) en hebben zij (extra) gesprekken met de teammanager om te kijken hoe het met hen gaat, welke vragen ze hebben, et cetera.

Op *teamniveau* zetten alle teams door middel van studiedagen in op professionalisering, ook op het thema passend onderwijs. De inhoudelijke keuze wordt vrijwel altijd gemaakt op basis van de behoefte van het team. Omdat teams zich ook op diverse andere thema's moeten en willen scholen is dit volgens een deel van de teams wel ‘een organisatorische puzzel’. Meer aandacht voor professionalisering op het vlak van passend onderwijs is soms wel de wens, maar organisatorisch niet mogelijk. Naast studiedagen zet een deel van de teams ook in op trainingen of workshops (zowel intern verzorgd door bijvoorbeeld de medewerker passend onderwijs of teamdeskundige als soms extern verzorgd).

Een deel van de teams zet intensiever of meer expliciet in op het thema passend onderwijzen, door middel van lesobservaties, intervisie of de ontwikkeling van methodieken. Eén van de teams werkt met de methodiek Verbindend gezag, waarin het hele team casuïstiek met elkaar bespreekt en nauw betrokken is met elkaar. *‘Wanneer docenten niet zo goed weten hoe ze om moeten gaan met bepaald gedrag van een student, kan er intercollegiaal gesproken worden. En ook als er incidenten gebeuren, dan staan we daar als team: een docent staat er nooit alleen voor’.*

Wat mist bij professionalisering

De geïnterviewde teams verschillen in hun tevredenheid over de invulling van professionalisering op het thema passend onderwijs. Een aantal verbetermogelijkheden komt naar voren:

- Mogelijkheden om de rol van de medewerker passend onderwijs binnen het team (of: teamdeskundige) meer in te zetten voor het versterken van het team op het vlak van passend onderwijs, in plaats van voornamelijk individuele studenten te begeleiden;
- Mogelijkheden om de professionalisering van medewerkers meer strategisch vorm te geven: minder vrijblijvend en minder afhankelijk van individueel initiatief en wensen van de docent. Een vraagstuk daarbij is ook hoe men het team als geheel hierin meer kan meenemen, in plaats van met name de ‘voorlopers’.
- Ruimte om intervisie meer en structureler in te zetten. Het organiseren daarvan is echter ingewikkeld en men geeft aan dat werkdruk het uitvoeren van intervisie belemmert (*‘intervisie valt als eerste weg’*).

Ondanks de verbeterruimte die teams zien, stellen zij ook de vraag naar de grens in wat er op dit punt van het mbo verwacht mag worden. Hierin speelt de ervaren werkdruk een rol, evenals het al genoemde punt van hoge verwachtingen die volgens betrokkenen bij het mbo worden neergelegd. Dit leidt binnen een

aantal teams ook tot een gevoel van onmacht en frustratie. *‘Alles wat kan aan professionalisering binnen de mogelijkheden die we hebben doen we, maar het is niet voldoende’.*

5.2.6 Inclusief onderwijs

Alle geïnterviewden stellen dat het mbo door de afwezigheid van ‘speciaal mbo’ in principe al inclusief onderwijs biedt. Door het Toelatingsrecht worden ook (vrijwel) geen studenten met een ondersteuningsbehoefte geweigerd. De ontwikkeling naar inclusief onderwijs wordt door de geïnterviewden daarom vooral opgevat als een verdere verbreding naar *andere* groepen, zoals in termen van gender en culturele achtergrond. Dat zit volgens betrokkenen in meerdere facetten:

- Inclusiviteit zit mede in het *gedrag* van docenten en ander personeel en een veilig leerklimaat bieden voor alle studenten;
- Inclusiviteit wordt ook uitgelegd als een ontwikkeling richting meer gepersonaliseerd onderwijs waarin elke studenten (op zijn eigen tempo) ruimte heeft om zich te ontwikkelen.
- Belangrijk is ook genoemd om de basisondersteuning te verbeteren en verbreden, zodat naast de begeleiding voor studenten binnen de doelgroep passend onderwijs er ook begeleiding is voor studenten met andere ondersteuningsbehoeften.

Is inclusief onderwijs haalbaar en wat is daarvoor nodig?

De vraag of inclusief onderwijs haalbaar is, koppelen betrokkenen aan de vraag wat van het mbo wordt verwacht. Er is een breed gevoel dat de opgave voor het mbo (te) groot is, binnen de huidige context van wet- en regelgeving / beleid in combinatie met de beschikbare middelen. Om als mbo toe te werken naar inclusief onderwijs zijn een aantal zaken en randvoorwaarden van belang:

- Tijd en geld. Toewerken naar meer gepersonaliseerd onderwijs kost tijd en geld. Respondenten noemen in dit kader onder andere de noodzaak van kleinere klassen of extra hulp in de klas, extra tijd voor docenten om onderwijs te geven (voorbereiding, begeleiding studenten) en meer praktijk in de opleiding.
- Professionalisering. Bijvoorbeeld gericht op differentiëren, coaching, feedback. Hierbij is echter ook gewezen op onderzoek waaruit zou blijken dat veel docenten niet het niveau kunnen halen wat nodig is voor gepersonaliseerd onderwijs, ook als er wel tijd en middelen voor zijn.
- Bewustwording. Vergroten van bewustwording van inclusiviteit en het eigen handelen hierin.

5.3 Gespecialiseerd onderwijs

Binnen het gespecialiseerd onderwijs is gesproken met vier scholen in het sbo, een school voor so, drie scholen voor vso en drie scholen voor so en vso.

5.3.1 Situaties in het go die leiden tot een overbelasting van leraren

Vergelijkbaar met het regulier onderwijs is dat ook in het go vaak een of enkele leerlingen per groep vooral voor een extra belasting van de leraar en uitdagende onderwijssituaties zorgen. In het go gaat dat vaak om moeilijk verstaanbaar gedrag (internaliserende en externaliserend) dat voortkomt uit een combinatie van stoornissen en (gezins)omstandigheden. Leerlingen kunnen boos en gefrustreerd zijn, bijvoorbeeld omdat er in de thuissituatie al iets is gebeurd. Als communicatie met zo’n leerling niet meer mogelijk is, de leerling niet meer voor rede vatbaar is, dan leidt dat vaak tot uitbarstingen (bijvoorbeeld omgooien van tafels, verscheuren van boeken, aanhoudend gillen of leerkrachten en/of leerlingen fysiek benaderen). De groepsdynamiek kan die situaties verergeren. Een kantelpunt daarbij is als leerkrachten zien dat alle aandacht naar dat ene kind gaat, terwijl de leerkracht er ook voor de andere leerlingen wil zijn.

In het sbo zitten leerlingen soms niet dagelijks op school en worden deels elders opgevangen (bijvoorbeeld op een zorgboerderij) en wachten op diagnostiek en behandeling, omdat ze niet in staat zijn om in het schoolse sbo-systeem mee te draaien. Andere leerlingen die voor uitdagende situaties zorgen, worden wel opgevangen in de school, waarbij alle zeilen moeten worden bijgezet om dat te organiseren. Sommige leerlingen in het (v)so die ook in het gespecialiseerd onderwijs niet te handhaven zijn, worden in een andere (gesloten) instelling geplaatst. In de interviews is hierbij gesteld dat ook het go aanloopt tegen de grenzen van wat het samenwerkingsverband van het go kan vragen en dat de grenzen tussen de ggz-zorg en het onderwijs vervagen.

In de interviews is zoals gezegd aangegeven dat de zwaarte van problematiek soms mede wordt bepaald door gezinsproblemen. In het go is voorts ook veel sprake van moeilijk verstaanbaar gedrag dat voortkomt uit een *combinatie* van beperkingen en stoornissen. Als dat ook nog in combinatie is met anderstaligheid, dan compliceert dit verder. Ook specifiek voor het go is dat leraren moeten omgaan met ‘beschadigde leerlingen’ die eerder zijn vastgelopen in het regulier onderwijs en een onderwijstrauma hebben ontwikkeld. Dat kan leiden tot een verslechterde motivatie en werkhouding en veel verzuim.

Good practices, behoefte aan ondersteuning

Net als in het reguliere onderwijs is een veel geuite wens om ‘meer lucht in de personele formatie’ te hebben, zodat medewerkers meer ambulante tijd hebben om administratie in orde te maken of bijvoorbeeld om extra ondersteuning te bieden in of buiten de klas. In de interviews zijn diverse aanpakken en ondersteuningsvormen genoemd die behulpzaam zijn, zoals (selectie):

- Een stichting die continu reservecapaciteit beschikbaar heeft, zodat er bij incidenten en ziekte direct passende vervanging mogelijk is. Een andere geïnterviewde meldt dat men de mogelijkheden onderzoekt om continu een medewerker op school te hebben die paraat is voor leerlingen ‘die eruit klappen’. Dat zou idealiter een pedagogisch medewerker moeten zijn, die naast het ondersteunen van het kind ook in gesprek kan gaan met de leerkracht om te kijken wat die extra zou kunnen doen, maar ook met ouders en jeugdhulpverlening.
- Inzet van een ‘shadow’ oftewel een medewerker vanuit jeugdhulpverlening die dagelijks aanwezig is en als een schaduw het kind in de les bijstaat en die helpt om de uitleg en instructie van de leraar te begrijpen.
- Een *protocol gedrag*: als de eerste stap van de leerkracht onvoldoende uithaalt, dan volgt steun van een collega (time out). Als dat onvoldoende werkt, volgt de inzet van een ambulante collega (zoals een schoolleider of IB-er) die ofwel de groep overneemt zodat de leerkracht met de leerling in gesprek kan, of die zelf met de leerling in gesprek gaat.
- Het werken met kwaliteitskaarten/handboeken/doelenkaarten waarin het gewenste pedagogisch en didactisch handelen wordt beschreven. Dit draagt bij aan borging van de afspraken binnen het schoolteam, evidence informed handelen en is ondersteunend bij de inwerktrajecten van nieuwe medewerkers.
- In het go zien we in de gesprekken veel voorbeelden van een inzet op een sterk pedagogisch klimaat met duidelijke grenzen, voorspelbaarheid en consequent handelen dat rust stimuleert, een veilige omgeving creëert en preventief beoogt te zijn voor probleemgedrag.
- Eén kind, één plan (handelingsgericht integraal arrangeren): door gesprekken met alle stakeholders die bij het kind betrokken zijn, wordt bekeken of op elke plek de gevraagde ondersteuning geboden kan worden. Vanuit alle invalshoeken wordt integraal beoordeeld hoe het onderwijs zo goed mogelijk kan worden toegesneden op de behoeften van de leerling en om doelen te behalen in een tempo dat haalbaar is.
- Overbezetting op de klas creëren, zodat er tijd is voor overdracht tussen parttimers die samen een klas runnen.
- Een onderwijsassistent in elke klas, zodat de leerkracht zich op de instructiegroep kan richten.

- Gebruik maken van flexibel onderwijs en rooster, dat ook in staat stelt om leerlingen weer mee te laten doen, ook als ze even afwezig zijn geweest.
- Beschikbaarheid van een time-out ruimte of 'switchkamer' waar leerlingen naar toe kunnen om tot rust te komen.
- Inzet van een sociaalpedagogisch medewerker, een conciërge of een 'dagcoördinator' die extra begeleiding kan bieden aan leerlingen (of simpelweg even een rondje met een leerling kan lopen) maar die ook met ouders in gesprek kan gaan over de problematiek waar hun kind mee kampt, vanuit kennis van het hele spectrum aan leerlingen dat de school herbergt.
- Sterk inzetten op oudercommunicatie en systemisch werken.

5.3.2 Blokkades, beperkingen in de aanpak

In het gespecialiseerd onderwijs zijn in de interviews beperkingen genoemd bij de omgang met leerlingen met een (grote) aandachtvraag, die overlappen met de beperkingen die genoemd zijn in het regulier onderwijs.

Capaciteit, personeel

In het go speelt net als in het regulier onderwijs personele krapte een rol. De tijd ontbreekt vaak om onderwijs op maat te ontwerpen. Ook kan een dringend gewenste achtervang niet beschikbaar zijn als die nodig is bij externaliserende gedragsproblemen. Specifiek aandachtspunt voor het go is dat teams veel parttimers kunnen bevatten, waardoor er veel verschillende gezichten in de klas zijn, wat bij de leerlingen kan leiden tot autoriteitsproblemen. Ook de mentorrol is relatief zwaar genoemd in het go; er zijn weliswaar kleine klassen, maar iedere leerling heeft een eigen verhaal en vergt dat bijzonderheden in de gaten moeten worden gehouden en er goed contact is met ouders.

Middelen, structureel geld versus subsidies

In het go zijn beperkte middelen als knelpunt gemeld, waardoor er bijvoorbeeld minder ondersteuning en expertise kan worden georganiseerd dan wenselijk wordt gevonden. Beschikkingen aanvragen bij de gemeente kost veel tijd en met vaak beperkt resultaat. In het sbo worden regelmatig leerlingen opgevangen die eigenlijk in cluster 2, 3 en 4 thuishoren, waarvoor geen extra bekostiging wordt ontvangen. Ook middelen specifiek voor onderwijsassistenten zijn krap; ook in het go worden vaak de aflopende NPO-middelen genoemd, waarmee dit wel kon worden gefinancierd. Ten slotte is ook in het go de 'subsidie-confetti' benoemd als niet werkbaar, waarbij bovendien is aangetekend dat subsidies die juist goed zouden passen bij de uitdagingen van de school niet altijd worden toegekend, bijvoorbeeld subsidies voor brugfunctionarissen of voor basisvaardigheden. Een passende, structurele bekostiging heeft sterk de voorkeur. Daarnaast is de wetgeving van zorg en onderwijs onvoldoende op elkaar afgestemd en is het vaak complex om via gemeenten bekostiging te krijgen voor jeugdhulp binnen de school.

Leermiddelen die afgestemd zijn op de didactische behoefte van de leerlingen moeten vaak door leerkrachten zelf worden ontwikkeld of aangepast; daarvoor ontbreekt tijd. In het go is het van belang om los te komen van methodes voor taal, lezen en andere domeinen die doorgaans voor het regulier onderwijs zijn ontwikkeld en meer te werken vanuit vakmanschap. Nodig is om onderwijs te ontwerpen dat in lijn is met het curriculum maar ook in dienst staat van de mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen.

Samenwerking intern

Hierbij zijn geen grote, duidelijke knelpunten benoemd. In positieve zin is juist opgemerkt dat teamleden veel expertise hebben. Als leerkrachten een team vormen en niet te individueel opereren, dan komt dat het onderwijs ten goede; je doet het met elkaar. Activiteiten die genoemd zijn om de interne samenwerking te optimaliseren, betreffen het werken met verbeterborden die wekelijks bekeken en geactualiseerd worden, het voeren van een professionele dialoog, gezamenlijk lesontwerp en bij elkaar in

de klas kijken en feedback geven. De methodiek van Stichting LeerKRACHT is meerdere keren genoemd als concreet handvat om de verbetercultuur te bevorderen. Meer mogelijkheden voor intervisie zijn door meerdere geïnterviewden in het go wenselijk genoemd.

Samenwerking extern

Bij de samenwerking met externen wordt ook in het go gewezen op lange wachtlijsten in de zorg en trage procedures. Er vinden vaak gesprekken plaats met verschillende partijen (waaronder schoolmaatschappelijk werk, maatschappelijk werker, Veilig Thuis) omdat de zorgvragen van de leerlingen complex zijn. In het algemeen is opgemerkt dat vanuit de zorg te veel op het bord van het speciaal onderwijs wordt geschoven of gehouden; men ziet dat de zorg het onderwijs als een soort ‘veilige haven’ beschouwt, waardoor zorgtrajecten te lang kunnen uitblijven. Het go zit naar eigen zeggen constant met de vraag waar de zorg het moet overnemen en wat de school nog kan doen. De interactie met onderwijsinspectie en met samenwerkingsverbanden wordt ook soms als moeizaam ervaren; een ontwikkelingsgerichte professionele dialoog is wenselijk genoemd. Dat gebeurt bijvoorbeeld op de school van een van de geïnterviewden, onder de noemer “Tussen wal en SOP”, een project dat leerlingen betreft die tussen alle schoolondersteuningsprofielen wegvallen.

Rol ouders

In het go speelt op dat ouders het soms niet eens zijn met de adviezen van de school of dat ouders niet in staat zijn om hun kinderen thuis goede begeleiding en zorg te bieden.

5.3.3 Competenties en professionalisering

Competenties in het team

In het algemeen - bleek ook hiervoor - zijn leraren in het go vaker en beter (na)geschoold in de omgang met leerlingen met een (grote) ondersteuningsbehoefte dan hun collega's in het regulier onderwijs. Ook in het go echter kunnen leraren onmacht voelen bij heftige problematiek. Competenties van leerkrachten zijn niet altijd gelijk en ook de klik met de leerling/ouders is niet bij iedere leerkracht hetzelfde. In de interviews is benadrukt dat in het go de leerkracht veel empathie moet hebben en echt moet willen kijken naar het kind achter het gedrag, maar tegelijkertijd ook grenzen moet kunnen handhaven. Daarnaast is kennis over specifieke doelgroepen/stoornissen/ziektebeelden van belang. In de gesprekken is gemeld dat het nodig is om binnen de school steeds de professionele dialoog te blijven voeren, om als team te opereren, elkaars lessen te bezoeken en elkaar feedback te geven.

Starters versus ervaren leraren: kenmerkende verschillen

Ook in het go is er een gemengd beeld ten aanzien van de rol van ervaringsjaren. Rode draden in de opmerkingen zijn de volgende. Leraren met veel ervaringsjaren in het go worden niet per se als beter gezien dan hun minder ervaren collega's en ook niet per se beter in didactisch opzicht. Ervaren leraren kunnen bijvoorbeeld juist meer moeite hebben met flexibel en wendbaar zijn als ze langere tijd in het basisonderwijs hebben gewerkt. Wel is het voor startende leerkrachten noodzakelijk om ervaring op te doen en stevigheid op te bouwen. Het eerste jaar is ook wel ‘bikkelen’ genoemd voor startende leraren in het go. Een keerpunt is meermaals bij twee jaar ervaring gelegd; dan is duidelijk of de competenties en aanleg aanwezig zijn, dan kan de leraar structuren gaan zien en zo competenter worden. Ervaren leerkrachten laten zich ook minder snel ‘gek maken’ door de leerlingen; startende leerkrachten gaan sneller aan zichzelf twijfelen. Meermaals is opgemerkt dat startende leraren en zij-instromers eerst ervaring zouden moeten opdoen in het regulier onderwijs voordat ze in het go gaan werken. Als een starter stage heeft gelopen in het go, dan wordt dat ook als een pluspunt gezien, maar de mogelijkheden om dat te doen zijn bij veel lerarenopleidingen beperkt genoemd.

Naast ervaring zijn de persoonlijkheid en de aanleg voor het go van de leraar belangrijk. De houding die nodig is, is dat de leraar met het kind in relatie blijft, 'wat er ook gebeurt', dat de leraar flexibel en creatief kan zijn in denken en gevoel heeft voor het go. Sommige leraren lukt het niet om deze houding te ontwikkelen. Er zijn ook onervaren leerkrachten die heel creatief zijn met een aanpak en leerlingen direct goed benaderen. Wat nodig is, is reflectievermogen, pedagogisch competent zijn, de doelgroep kennen en het onderwijs daarop kunnen afstemmen.

Professionalisering

In de interviews komt naar voren dat er vaak wordt gekozen voor teamscholing om kennis van de medewerkers te vergroten, bijvoorbeeld over het omgaan met agressie. Veel scholen in het go kennen ook een maatjessysteem voor de begeleiding van nieuwe leerkrachten en organiseren regelmatig gesprekken met de directie en/of de intern begeleider. Sommige geïnterviewden noemen ook stichtingsbrede academies waarin kennisoverdracht plaatsvindt. Bij de professionalisering worden er zowel voor leerkrachten als onderwijsassistenten en leraarondersteuners mogelijkheden gecreëerd, zodat laatstgenoemden meer verantwoordelijkheid kunnen nemen bij het bepalen van de lesstof, begeleide oefening met leerlingen en het afnemen van toetsen; op deze manier worden ook de doorgroeimogelijkheden van medewerkers benut. Een geïnterviewde geeft aan dat go-scholen meer mogelijkheden zouden moeten krijgen om losse modules in te kopen uit relevante master-opleidingen. Thema's waarop meer bijscholingsaanbod wordt gewenst, zijn: communicatie met externe professionals, time management, loopbaanbegeleiding om te kunnen omgaan met werkdruk en bijzondere omstandigheden, opstellen van OPP's (wat zijn onderwijsdoelen en persoonlijke doelen en hoe ziet de ondersteuningsstructuur eruit?), de-escalerend werken bij agressie, psychiatrische en sociaalemotionele problematiek, goed leren observeren, differentiatie en het directe instructiemodel.

Rol in inclusief onderwijs: kennis delen

Voor het gespecialiseerd onderwijs heeft inclusief onderwijs uiteraard een andere connotatie dan voor het regulier onderwijs. In het go is in de interviews de vraag gesteld op welke manieren het go de stap naar inclusiever onderwijs in het regulier onderwijs zou kunnen ondersteunen. Die rol zien geïnterviewden vooral bij de deling van kennis en expertise met anderen, bijvoorbeeld via het organiseren van thema- of studiedagen, workshops op pabo's, co-teaching, collegiale consultatie of door de mogelijkheid te bieden voor leerkrachten uit het po om te komen kijken in het go. Die rol wordt met name belemmerd door tijdgebrek. Volgens een respondent is beeldvorming ook van belang: wat is inclusiever onderwijs en wanneer zijn we tevreden?

5.4 Samenvatting en conclusies blik vanuit schoolleiders en ib-ers/zorgcoördinatoren

De gesprekken in het reguliere basis- en voortgezet onderwijs, het gespecialiseerd onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs leveren een brede en deels *overlappend beeld* op. De geïnterviewde leidinggevend en ib-ers/zorgcoördinatoren melden in doorsnee het volgende:

School-/klassensituaties. De frequentie en de ernst van de problematiek in klassen in het reguliere onderwijs is gegroeid in de afgelopen jaren. Algemeen is benoemd dat vooral internaliserende (sociaal-emotionele) en externaliserende (probleemgedrag) problematiek zijn toegenomen en ook voor de meeste druk op de leraar en op lessituaties zorgen. Veel klassen tellen één of enkele leerlingen die voor de grootste belasting zorgen. Scholen die consistent en gericht werken aan het algemeen pedagogisch klimaat op school, die aanhaken bij de motivatie en leervoorkeuren van leerlingen en die - bijvoorbeeld binnen zelfstandige werkvormen - extra ruimte creëren voor individuele begeleiding, lijken beter om te kunnen gaan met de gegroeide aandachtvragen bij leerlingen dan andere scholen.

Expertise/competenties in het team. Geïnterviewden leggen geen grote nadruk op ontbrekende competenties binnen het team; ervaring lost ook veel kennistekorten op. Ontbrekende competenties die schoolleiders en ib-ers noemen (met name bij startende leraren), zijn vooral de omgang met ernstig probleemgedrag, het voeren van 'lastige gesprekken' met ouders en klassenmanagement (omgaan met groepsdynamiek en differentiatievaardigheden). Het belang van een juiste attitude ten aanzien van leerlingen met een extra aandachtvraag is voorts benadrukt (het als een hoofdtak zien om alle leerlingen te begrijpen en helpen). Dat is in het gespecialiseerd onderwijs en het praktijkonderwijs in elk geval een kernkwaliteit van leraren, die in belangrijke mate ook in de persoonlijkheid van de leraar moet zitten maar ook kan worden gevormd.

Verschillen ervaren en startende leraren. De omgang met een diverse klas doet een sterk beroep op interpersoonlijke vaardigheden en vergt persoonlijke stevigheid en zelfvertrouwen. Dat is sterk persoonsgebonden. Vooral de omgang met probleemgedrag en het contact met ouders vergt ook ervaring en opbouw van 'stevigheid'. Nascholing kan daarbij helpen en om ervaring op te doen en daarbij gelegenheid te hebben om daarop - met collega's en anderen - te reflecteren.

Doorlopende leerlijn. In vrijwel alle gesprekken is ingebracht dat lerarenopleidingen aankomend leraren beter zouden kunnen voorbereiden op passend onderwijs en dat er behoefte is aan een doorlopende leerlijn die jonge leraren verder begeleidt in hun omgang met passend onderwijs. Hierbij blijkt uit de interviews echter ook dat nu de schoolleiding meestal niet gericht of sterk stuurt op de nascholing van (startende) leraren op het vlak van passend onderwijs. Een doorlopende leerlijn voor alle startende leraren zou daarom vergen dat schoolleiders hier wel bewust op sturen en afspraken over maken met leraren en lerarenopleiders.

Externe samenwerking. De samenwerking met externe specialisten en hulpverleners wordt noodzakelijk gevonden, maar leidt met name onder stroperige processen, dubbel werk en lange wachtlijsten.

Ondersteuning en beperkingen. De geïnterviewde scholen proberen op allerlei manieren leraren te ondersteunen en ontlasten in hun taken richting leerlingen met een grote aandachtvraag. Beperkingen zijn daarbij echter ook legio, zoals met name een ongeschikt (te klein) schoolgebouw, te weinig (structurele) middelen, personele tekorten en te weinig vrije capaciteit in de formatie. De geïnterviewden onderschrijven dat meer ondersteuning zeker helpt, maar nu niet duurzaam is te bekostigen. Om de situatie beter beheersbaar te maken, zou volgens een deel van de geïnterviewden een relatief kleine uitbreiding van de formatie al veel uitmaken, zodat in het basisonderwijs bijvoorbeeld overlappende duo-banen zijn te bekostigen. Voor een gang naar nog inclusiever onderwijs zijn volgens een substantieel deel van de geïnterviewden echter grotere en structurele investeringen nodig in schoolgebouwen, expertise en personele capaciteit binnen scholen en moet ook de efficiëntie in de keten onderwijs-jeugdzorg structureel worden verbeterd.

6 Rol van de lerarenopleidingen

In dit hoofdstuk staat centraal hoe leraren en schoolleiders aankijken tegen de lerarenopleiding en wat ze meer of beter hadden willen leren tijdens (en na) die opleiding. We laten daarover ook de lerarenopleidingen zelf aan het woord.

Dit hoofdstuk start met een korte blik op wat reeds bekend is over de aandacht die lerarenopleidingen binnen het curriculum geven aan speciale ondersteuningsbehoeften en passend onderwijs.

6.1 Passend onderwijs in de curricula van lerarenopleidingen

Pabo's

Het Nederlands Centrum Onderwijs & Jeugdzorg (NCOJ) rapporteerde in 2020 dat de meeste (ruim 85%) pabo's aangaven dat de aandacht voor passend/speciaal onderwijs (verder) verruimd diende te worden. Wel bleek ook dat bijna alle pabo's het curriculum al in 'ruime of zeer ruime mate' hadden aangepast in verband met passend onderwijs. In 2022 gaf zo'n dertig procent van alle pabo's (26) aan dat de aandacht voor passend onderwijs in het basisprogramma van de pabo 'gevorderd' of een enkele keer zelfs 'excellent' was. Een derde van de pabo's vond de aandacht toereikend en nog eens een derde vond het nog onvoldoende.²⁷ Die aandacht heeft verschillende vormen.

Kennis van specifieke ondersteuningsgebieden. Ruim de helft van de pabo's (55%) besteedde in 2022 ruim of veel aandacht in het curriculum aan leerlingen met dyslexie. Bij andere ondersteuningsbehoeften was dit echter lager, tussen nul en 45 procent. Bij thema's als gedragsproblemen, psychische/psychiatrische problemen en hoogbegaafdheid waren er grote verschillen tussen pabo's, met deels pabo's die er veel en deels pabo's die er weinig aandacht aan besteedden. Enkele pabo's besteedden geen enkele aandacht in het verplichte deel van het curriculum aan leerlingen in het speciaal onderwijs, tegenover negen pabo's met aandacht voor leerlingen uit alle so-clusters, zij het dat die aandacht meestal beperkt was. Zes pabo's besteedden aan een of twee clusters wel ruim aandacht.

Keuze-onderdelen. In 2022 boden de meeste pabo's een specialisatie of één of meer minoren op het gebied van speciaal of passend onderwijs aan. De meeste daarvan hadden betrekking op gedrag en leerlingen met specifieke (onderwijs)behoeften, gevolgd door meer algemene modules passend onderwijs. In deze minoren is soms de uitwisseling van kennis en ervaring met het sbo/so sterk verankerd. In 2020 bleek wel dat ook de studenten die zo'n minor hadden gevolgd, vonden dat ze nog veel moeten leren op het vlak van passend onderwijs.

Werkbezoeken en stages. Volgens de meeste pabo's bezoeken studenten tijdens de opleiding een of meer sbo- en so-scholen. Dit gebeurt wel meestal in het kader van een keuze-onderdeel. In het verplichte deel van de pabo komt het veel minder voor. Een bezoek aan het samenwerkingsverband passend onderwijs bood minder dan een kwart van de pabo's aan. Studenten kunnen ook een *stage* lopen bij scholen voor sbo en so. Bij pabo's variëren de aandelen studenten die dat doen voor van nul tot dertig procent. Gemiddeld heeft 1 op de 10 studenten een stage in het sbo gelopen en zeven procent in het so.

27 2022 - NCOJ - Speciale onderwijszorg en passend en inclusiever onderwijs in de (post-)initiële opleidingen van pabo's

Overig/ambities. Vijf pabo's hadden in 2022 een lectoraat op het gebied van speciaal of passend onderwijs en bij een pabo was zo'n lectoraat in voorbereiding. In 2022 hadden de meeste pabo's doelen geformuleerd voor de doorontwikkeling van passend onderwijs binnen het curriculum.

Nascholing. Driekwart van de pabo's werkt samen met het werkveld op het gebied van nascholing en deskundigheidsbevordering van leraren. In 2022 boden de meeste pabo's vormen van nascholing of post-initiële (master)opleidingen aan op het gebied van speciale onderwijszorg of passend onderwijs.

Tweedegraads lerarenopleidingen

Uit onderzoek uit 2020 bleek dat aanpassingen van het curriculum in verband met passend onderwijs bij de tweedegraads lerarenopleidingen minder vaak zichtbaar waren dan bij de pabo's. In 2023 meldden acht van de negen responderende tweedegraads lerarenopleidingen dat zij in het algemene deel van het curriculum én via keuzeonderdelen niettemin wel aandacht besteden aan (passend) onderwijs en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.²⁸ Meer specifiek is het volgende te zeggen.

Kennis van specifieke ondersteuningsgebieden. De meeste lerarenopleidingen besteedden beperkt of weinig aandacht in het curriculum aan leerlingen met specifieke behoeften, zoals leerlingen met gedragsproblemen, psychische problemen, dyslexie en hoogbegaafdheid.

Keuze-onderdelen. Bijna alle opleidingen boden in 2023 een of meer keuze-onderdelen (vaak een minor) aan met aandacht voor onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Overig/ambities. De meeste opleidingen hebben doelen geformuleerd voor de verdere inpassing van passend onderwijs binnen het curriculum; merendeels vinden zij dan ook dat de aandacht voor passend onderwijs verruimd moet worden.

Uit de literatuur blijkt in het algemeen dat er bij de lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs een spanningsveld is tussen vakgebonden en pedagogische kennis, die kan verklaren waarom aandacht voor passend, meer inclusief onderwijs nog vaak beperkt blijft tot een modulaire aanpak en geen coherente, brede basis voor inclusief onderwijs lijkt te bieden. Overzichtsstudies tonen een gefragmenteerd beeld van de voorbereiding van leraren op inclusief onderwijs en een scheiding tussen kennis en praktijk.

6.2 Bevindingen actueel onderzoek

Bij het invullen van de enquête hebben ongeveer 1.500 leraren in een open antwoord opgeschreven wat volgens hen beter zou kunnen in de pabo, in de tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen en in het traject dat opleidt tot een Pedagogisch Didactisch Getuigschrift (PDG), om aankomend leraren voor te bereiden op passend en inclusief onderwijs. Ook in de interviews met leidinggevend, ib-ers en zorgcoördinatoren in het po, vo, mbo en go was dit een thema²⁹. In dit hoofdstuk zijn de resultaten hiervan gepresenteerd. Ook is weergegeven wat de reflectie is vanuit de lerarenopleidingen op de resultaten. Hiertoe is een aantal pabo's en tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen gesproken.

De onderstaande tabel geeft een overzicht hoe respondenten in verschillende onderwijssoorten en -niveaus de aandacht voor ondersteuningsbehoeften van leerlingen in het verplichte deel van de lerarenopleiding beoordelen. Hiervoor is al beschreven dat de recent (<5 jaar geleden) gediplomeerde leraren hierover wat gunstiger oordelen, maar dat ook zij in meerderheid vinden dat de aandacht voor passend onderwijs binnen de opleiding hooguit 'een beetje' was.

28 Steenhoven, P. van der & Van Veen, D. (2023). Speciale onderwijszorg en passend en inclusiever onderwijs in het curriculum van tweedegraads lerarenopleidingen. Amsterdam: NCOJ.

29 Doordat er interviews zijn afgenomen bij een beperkt aantal scholen, is het beeld uit de interviews mogelijk niet representatief voor het gehele onderwijsveld.

Overzichtstabel: beoordeling aandacht voor specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen in verplichte deel van de lerarenopleiding

Tabel 6.1: Oordeel over aandacht voor specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen tijdens scholing tot leraar; enkel indien bevoegdheid

	Geen	Weinig	Beetje	Redelijk	Veel	Weet ik niet
Bo (N=907)	11%	44%	20%	11%	2%	12%
Vo (N=574)	25%	39%	15%	10%	2%	8%
Pro (N=21)	14%	38%	24%	24%	0%	0%
Vmbo (N=217)	21%	45%	16%	8%	1%	9%
Havo/vwo (N=226)	30%	36%	13%	10%	2%	10%
Vo-breed (N=110)	26%	35%	16%	15%	2%	5%
Mbo (N=245)	12%	36%	17%	18%	6%	12%
Entree/niveau 2 (N=43)	14%	37%	16%	14%	5%	14%
Niveaus 3/4 (N=145)	10%	32%	19%	21%	6%	12%
Mbo-breed (N=57)	14%	42%	12%	14%	7%	11%
Go (N=461)	19%	46%	14%	9%	2%	10%
Sbo (N=142)	14%	49%	19%	6%	1%	11%
So (N=124)	19%	56%	12%	6%	1%	6%
Vso (N=195)	23%	38%	11%	12%	4%	11%
Vso-vervolgonderwijs (N=94)	27%	40%	10%	12%	3%	9%
Vso-arbeidsmarkt (N=44)	34%	32%	14%	9%	2%	9%
vso-dagbesteding (N=57)	9%	39%	12%	16%	7%	18%

6.2.1 Primair onderwijs / pabo's

Ruim 630 leerkrachten met een pabo-diploma en die nu in het basisonderwijs werkzaam zijn, hebben een antwoord gegeven op de open vraag wat zij gemist hebben in hun initiële opleiding. Dat geeft de volgende resultaten (antwoorden kunnen meerdere opmerkingen bevatten).

Het vaakst genoemd is meer aandacht voor *specifieke* ondersteuningsgebieden, vaak ook in combinatie met gedrag (zoals adhd en autisme). Soms zijn die gebieden apart benoemd en soms alleen bij wijze van voorbeeld en zijn ook andere ondersteuningsgebieden bedoeld. Hierdoor is het lastig om exact in te schatten welk deel van de bevraagde leraren een bepaald thema beter wenst te zien opgenomen in het pabo-curriculum. Een overzicht biedt niettemin het volgende:

- 341 respondenten noemen expliciet één of meer specifieke ondersteuningsgebieden (adhd, ass, spraak- en taalproblemen, dyslexie, dyscalculie) en/of gedragsproblemen. Dat betreft ten eerste *kennis* over de achtergronden en oorzaken van ondersteuningsgebieden en gedragsproblemen, zoals trauma's, thuissituaties en adhd en autisme. Ten tweede is hierbij de omgang met deze leerlingen genoemd. Meermaals is hierbij ook 'trauma-sensitief onderwijs' genoemd, dat wil zeggen het omgaan met leerlingen die met een ingrijpende gebeurtenis te maken hadden waaruit gedragsproblemen of bijvoorbeeld concentratieproblemen kunnen voortvloeien.
- Binnen dit cluster zijn *gedragsproblemen* als afzonderlijk thema het vaakst genoemd (244x). Daarbij is alleen meegeteld als een antwoord expliciet het woord 'gedrag' bevat. Als een respondent enkel autisme en/of adhd noemt, kan die impliciet ook gedragsproblemen bedoelen die daaruit voortvloeien.

- Expliciet, apart genoemd zijn voorts aandacht voor autisme (98x), ADHD/ADD (80x), hoog- en meervoudige begaafdheid (61x), dyslexie/dyscalculie (61x) en spraak- en taakproblemen (49x).

Vaak genoemd (238x) is voorts de behoefte aan een aparte module met een *algemene introductie* op wat een leraar te wachten staat in de klas. Dat wil zeggen een algemeen inzicht in de veel voorkomende beperkingen en problemen, het herkennen en tijdig signaleren daarvan (40 x apart benoemd), en inzicht in welke rol de leraar daarbij kan hebben, welke ondersteuning er in en rond de school mogelijk is en hoe de leraar daarin kan samenwerken en met wie (70x apart benoemd). Ook een introductie op praktische aspecten van passend onderwijs, zoals het maken van een ontwikkelingsperspectiefplan (opp) en de bijkomende administratie, is daarbij veel genoemd.

Een derde hoofdthema dat vrij vaak expliciet genoemd is (124x), is het beter leren *differentiëren* in de klas op een zodanige wijze dat alle leerlingen de vereiste aandacht en instructie kunnen krijgen. Ook redelijk vaak genoemd is *klassen- en tijdmanagement* (98x) als thema dat meer aandacht zou moeten krijgen op de pabo. In totaal 178 respondenten noemen ofwel differentiëren ofwel klassen-/tijdmanagement of beide thema's.

Een algemene opmerking (70x genoemd) is dat er behoefte is aan meer praktijkoefening en -ervaring en aan *praktische handvatten* op gebied van ondersteuningsgebieden. Bijvoorbeeld is opgemerkt dat vaker stages gelopen zouden moeten worden in het speciaal onderwijs. Ook vaak opgemerkt is in dit kader dat er tijdens de pabo wel theorie wordt aangeboden over problemen en beperkingen, maar dat je niet leert hoe je daarmee in de praktijk kunt omgaan.

Een volgend terugkerend punt (49x) is het leren omgaan met ouders van leerlingen. Met name is daarbij genoemd de omgang met ouders met een andere culturele achtergrond, ouders die zelf kampen met (gedrag)problemen en ouders die niet willen meewerken aan een traject voor hun kind of veeleisende ouders. De praktische uitdaging is dan hoe je het contact met ouders zo vormgeeft dat ouders wel meewerken en de dialoog gaande blijft.

Ten slotte is nog soms genoemd (33x) de omgang met anderstalige leerlingen en nieuwkomers (waaronder vluchtelingen).

Per saldo komt ruim de helft van de antwoorden erop neer dat leerkrachten meer hadden willen leren over gedragsproblemen en diagnoses zoals adhd en autisme die daaraan bijdragen. Ook is er veel behoefte aan een algemene module waarin de meest voorkomende aandoeningen worden behandeld en waarin de leerkracht wordt voorbereid om daarmee om te gaan - ook met praktische handvatten - en om adequaat hulp en ondersteuning in te schakelen.

Visie vanuit schoolleiders en intern begeleiders/kwaliteitscoördinatoren

In de interviews met schoolleiders en intern begeleiders/kwaliteitscoördinatoren in het basisonderwijs en het gespecialiseerd onderwijs is ook gevraagd naar de wensen ten aanzien van de pabo. Daaruit komt het navolgende beeld.

- De schoolleiders en ib-ers vinden net als de leerkrachten dat de pabo beter zou moeten voorbereiden op passend onderwijs.
- Geïnterviewden zien onder meer een handelingsverlegenheid bij jonge leerkrachten in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen en met name bij de contacten met ouders die niet meewerken aan een ondersteunings- of zorgtraject voor hun kind en anderzijds wel hoge eisen stellen van het oplossend vermogen van de leerkracht en de school. Het oefenen van deze gesprekken en het opbouwen van een persoonlijke 'stevigheid' is belangrijk.

- Er is meer in het algemeen de behoefte geuit dat aankomend leraren meer praktijkoefening hebben, zoals in het speciaal onderwijs, en het opdoen van ervaring in uitdagende onderwijssituaties. Kennis zou steeds moeten volgen op de praktijkervaringen, in plaats van de huidige gepercipieerde aanpak bij pabo's van eerst theorie en dan (soms) oefening.
- De pabo wordt in het algemeen als talig, theoretisch en kennisgedreven gezien. De kwaliteit van praktisch handelen zou zwaarder moeten wegen en theoretische kennis van pabo-studenten wat minder zwaar.

In de interviews met vertegenwoordigers van het *gespecialiseerd* onderwijs - waar leraren vaak een pabo-diploma hebben - is aanvullend ingebracht dat opdrachten in de pabo doorgaans zijn gericht op het regulier basisonderwijs; het is lastig om die opdrachten aan te passen zodat die bijvoorbeeld ook in het (v)so uitvoerbaar zijn. Ook is gewezen op het belang dat leraren leren om deel uit te maken van een verbetercultuur en evidence informed werken. Ook is meer aandacht gevraagd voor hoe het sbo en het (v)so werken en voor onderwerpen als trauma's, hechtingsstoornissen, contacten met ouders en het omgaan met boosheid/moeilijk verstaanbaar gedrag. De toelatingseisen en procedures binnen de pabo maken het niet altijd mogelijk voor mensen die geïnteresseerd zijn in het go om met de opleiding te starten of om in het go stage te lopen. Stageplaatsen worden bijvoorbeeld in veel gevallen pas goedgekeurd als er een minimale groepsgrootte is van 16 leerlingen; dat is doorgaans niet de situatie in het go. Een geïnterviewde merkt op dat het jammer is dat potentiële deeltijders/zijinstromers door de pabo worden afgewezen op basis van vaardigheden die ze juist in de opleiding zouden kunnen aanleren. In het go is maatwerk nodig; datgene wat de pabo-studenten leren in de opleiding werkt niet altijd in de praktijk van het go. Sommige geïnterviewden horen ook van pabo-studenten dat die ontmoedigd worden om in het go stage te lopen.

Reflectie vanuit de pabo's

De pabo's herkennen in het algemeen de opmerkingen van de leraren en vanuit de scholen. Een flink deel van de opleiding gebeurt in de praktijk en pabo's weten hierdoor hoe het onderwijs in de afgelopen jaren is veranderd. De reflectie vanuit de pabo's is binnen dit kader in drie delen te beschrijven.

Ten eerste enkele *nuanceringen*. Pabo's behandelen al wel aspecten van passend onderwijs en ondersteuningsbehoeften tijdens de opleiding. Ze bieden met name via keuze-onderdelen opties om nader op passend onderwijs te oriënteren, maar ook in het verplichte deel komt dit meermaals terug. Pabo's onderkennen dat er behoefte is aan meer en pabo's zijn ook actief bezig om het curriculum daarop aan te passen. Dat heeft nog wel een ontwikkeltijd nodig. Een pabo kreeg bijvoorbeeld de feedback van studenten dat de minoren passend onderwijs eigenlijk voor alle studenten verplichte kost zouden moeten zijn. Die pabo integreert nu elementen uit die minoren in het basisprogramma.

Pabo's herkennen en begrijpen ook de roep om meer aandacht voor specifieke problemen en beperkingen. Echter, ze vinden dit in zekere zin ook symptomatisch voor een overbelichting van specifieke labels bij leerlingen, in plaats van een bredere focus op het pedagogisch klimaat en wat leerlingen wel motiveert tot leren binnen een groep. De kritiek dat de pabo vooral oog heeft voor theoretische kennis, herkent men minder goed. Ook pabo's beoordelen op praktijkvaardigheden, maar vinden het daarbij wel belangrijk dat een leraar op basis van kennis kan reflecteren op lessituaties. Een pabo streeft naar bewust bekwame leraren, via een leernischaat van elkaar opvolgende kennis en ervaring. Daarbij is aangegeven dat het bij ondersteuningsbehoeften en probleemgedrag gaat om *complexe materie*; studenten moeten volgens de pabo's leren om oorzaken/intenties achter een zorgvraag en gedrag te snappen. Dat vergt een opbouw met een theoretische basis.

Ten tweede worden vanuit de pabo's de *beperkingen* genoemd waarmee de pabo te maken heeft. Pabo's zijn gebonden aan kennisbases en het curriculum zit vol. Meer aandacht voor aspecten van passend onderwijs kan alleen als er andere verschuivingen of schrappingen in het curriculum zijn. Ook maakt de

enorme diversiteit aan aandoeningen en beperkingen bij leerlingen het ondoenlijk om die allemaal inhoudelijk te behandelen. Enkel haalbaar is volgens betrokkenen om een basis te leggen (met de vorming van een juiste mindset, basiskennis en verwachtingen) om daarmee als leraar om te gaan. Ook bij verdergaande aanpassingen kan de pabo simpelweg niet tot vakbekwame leraren opleiden; leraren moeten verder groeien in de praktijk via een afwisseling van ervaring, reflectie, intervisie en scholing.

Ten derde onderkennen de gesproken pabo's dat er ook *verbeterpunten* zijn waaraan de pabo kan werken en waaraan ook al wordt gewerkt³⁰. Herkenbaar vindt men de behoefte aan een brede introductie op passend onderwijs in de vorm van een module voor alle studenten, met een goede belichting van hetgeen een leraar in een diverse klas te wachten staat, wie binnen en buiten de school daarin een rol hebben en bijvoorbeeld ook welke procedures er daarbij zijn. Een aspect hierbij dat nader benoemd is dat leraren moeten leren om samen te werken met onderwijsassistenten en andere hulpverleners. Vanuit de pabo wordt gezien dat sommige starters handelingsverlegen zijn in die samenwerking. Ook de wens om theorie over pedagogiek en de omgang met diverse leerlingen sterker te laten volgen op relevante praktijkervaringen, ontvangt men positief. Daarvoor is wel een passende samenwerking met scholen nodig; opleiden doen pabo en school in de praktijk immers samen.

Met name de eerste inductiefase van starende leraren wordt essentieel genoemd om op de in de pabo gelegde basis voort te bouwen. De oplossing zit dus niet enkel in het curriculum, maar ook in de fase daarna.

Op een meer fundamenteel niveau is opgemerkt dat het leraarsberoep meer en meer is gaan raken aan zorgberoepen en dat de pabo meer in dezelfde vijver is gaan vissen als sommige zorgopleidingen. Behulpzaam hierbij zou zijn als lerarenopleidingen niet meer louter binnen het onderwijsdomein worden gezien en de leraar als onderdeel van een onderwijs-zorg-team wordt beschouwd, met meer in elkaar overlopende beroepen en teams. Het verder ontschotten van zorg en onderwijs kan leiden tot efficiëntere onderwijs/zorgtrajecten en betere opleidingen en specialisaties. In dit kader zouden ook de bestaande *kennisbases* van de pabo kritisch kunnen worden gezien, om de onderwijs-zorg lijn meer body te geven en beter aan te sluiten op passend onderwijs.

Dit sluit aan bij de waardering vanuit de interviews in het gespecialiseerd onderwijs voor de gecombineerde opleiding Onderwijs en zorg die een hogeschool reeds aanbiedt. Dat betreft een integratie van de pabo en de opleiding Sociaalpedagogische hulpverlening (SPH). Dat wordt een goede opleiding, ook voor het go genoemd. De studenten van die opleiding snappen de problematieken van leerlingen en de situaties waar ze uitkomen beter, en ook de hulpverlening die ervoor beschikbaar is. In het go moeten jeugdhulp en onderwijs eigenlijk hand in hand gaan, volgens geïnterviewden in het gespecialiseerd onderwijs.

6.2.2 Voortgezet onderwijs en de tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen

Ook in het vo melden de meeste bevraagde leraren met een tweede- of eerstegraads opleiding dat de aandacht voor passend onderwijs op hun lerarenopleiding - in het verplichte deel van het curriculum - hooguit een beetje was. In de bevraging hebben 363 leraren met een tweedegraads lerarenopleiding een antwoord gegeven op de open vraag wat ze concreet misten in hun initiële lerarenopleiding. Duidelijk het vaakst zijn de volgende wensen geformuleerd, die sterk overlappen met die ten aanzien van de pabo's geuite wensen:

30 In juni 2024 heeft het netwerk passend onderwijs het Advies *Aandacht voor passend/inclusiever onderwijs voor de initiële opleiding en minor/profilering* gepubliceerd. In dat advies richting de pabo's is de ontwikkeling van een 'inclusieve beroepsidentiteit' een centraal punt. Dit vergt een vroege fysieke kennismaking met een inclusieve leeromgeving binnen de opleiding en reflectie daarop.

- Aandacht voor specifieke beperkingen en (probleem)gedrag dat daaruit kan voortvloeien is vaak genoemd (171x), deels in een opsomming van een cluster aan beperkingen (ass, adhd, dyslexie, etc.), deels met de benoeming van een of enkele problemen en beperkingen. Binnen dit cluster is meer aandacht voor specifieke gebieden zoals problematisch gedrag (zowel internaliserend als externaliserend), ASS, ADHD en voor leer- en ontwikkelingsproblemen regelmatig genoemd (elk 80-90x).
- Ook vaak (116x) is genoemd dat er behoefte is aan een stevige introductie op wat de leraar te wachten staat aan problemen en beperkingen, hoe die daarmee kan omgaan en hoe de eigen rol en die van anderen binnen en buiten de school daarbij is.
- Relatief vaak genoemd (78X) is voorts de wens om beter te leren differentiëren in het onderwijs tussen verschillende leerlingen met verschillende behoeften en om klassen-/groepsmanagement daarop aan te kunnen passen.
- Van de andere specifieke thema's zijn met name aandacht voor dyslexie en dyscalculie regelmatig benoemd (40x). Andere thema's zoals de omgang met ouders, de omgang met anderstaligen en nieuwkomers en met hoogbegaafden zijn elk door minder dan 20 respondenten genoemd.

Van alle respondenten met een *eerstegraads* lerarenopleiding (290) hebben er 185 opgeschreven wat ze misten in hun initiële lerarenopleiding om hen beter voor te bereiden op passend onderwijs. Dat geeft resultaten die grotendeels vergelijkbaar zijn met de wensen ten aanzien van de tweedegraads opleidingen. Ook de eerstegraads leraren hebben vaak 67x) de behoefte opgeschreven aan een algemene introductie op wat de leraar te wachten staat aan problemen en beperkingen in de klas, hoe die daarmee kan omgaan en hoe de eigen rol en die van anderen binnen en buiten de school er uit ziet. En net als bij de tweedegraads opleidingen is regelmatig genoemd de aandacht voor specifieke thema's zoals autisme (58X) en voor gedragsproblemen (40x) en de behoefte aan praktijkoefening. En ook eerstegraads leraren hadden graag meer geleerd over differentiëren in de klas en klassen-/groepsmanagement dat dit ondersteunt (47x genoemd). Vergeleken met de tweedegraads leraren (en pabo's) noemen de eerstegraads leraren sommige thema's minder vaak, zoals de omgang met ouders en met nieuwkomers/anderstaligen en spraak- en taalproblemen (elk maar enkele keren genoemd) en sommige andere thema's relatief wat vaker, zoals autisme en hoogbegaafdheid.

Visie vanuit schoolleiders en intern begeleiders/kwaliteitscoördinatoren in het vo

In de interviews met vo-scholen blijkt dat ook de schoolleiders en intern begeleiders/kwaliteitscoördinatoren in het vo vinden dat de lerarenopleidingen beter zouden moeten voorbereiden op passend onderwijs. Meer concreet zijn de volgende opmerkingen gemaakt:

- Basale opmerking is dat er volgens sommige geïnterviewden eigenlijk vrijwel niks wordt geleerd over leerlingen met ondersteuningsbehoeften. Bij de aandacht voor pedagogiek en didactiek is nogal eens opgemerkt dat men vooral leert over de 'pedagogiek voor brave leerlingen' en niet over de omgang met leerlingen met bijvoorbeeld gedragsproblemen.
- Specifiek vanuit het Praktijkonderwijs is gemeld dat deze onderwijssoort doorgaans onbekend is bij gediplomeerden van de lerarenopleidingen. Doordat veel docenten in het Pro de pabo hebben gedaan, is het pabo-curriculum voor het Pro eigenlijk relevanter. Dan ziet men dat de pabo wel meer dan de tweedegraads lerarenopleidingen aandacht heeft voor pedagogiek, klassenmanagement en ondersteuningsbehoeften, maar dat het Pro als onderwijssoort toch veelal onbekend terrein is.
- Ook in het vo-veld is de behoefte gemeld aan meer praktijkoefening en het opdoen van ervaring in uitdagende onderwijssituaties. Kennis zou moeten volgen op de praktijkervaringen. Aankomend leraren zouden vaker praktische handvatten aangereikt moeten krijgen om intenties achter gedrag te lezen en om leerlingen toch te motiveren en aan het leren te zetten. Dat moeten leraren bovendien kunnen in vaak volle, heel diverse en wisselende klassen, waardoor klassenmanagement en omgang met groepsdynamiek heel wezenlijke competenties zijn. Opgemerkt hierbij is dat in de waarneming vanuit de scholen de lerarenopleidingen zelf ook vaak de kennis, expertise en de praktijkervaring missen om alle leerlingen aan het leren te krijgen. De lerarenopleidingen moeten daarin dus zelf ook investeren.

- Bij de specifieke thema's die aan de lerarenopleidingen meer aandacht zouden moeten krijgen, is meermaals genoemd de gespreksvoering en de contacten met ouders.
- Om leerlingen beter te kunnen ondersteunen is ook gewezen op het belang van ondersteunende mentorvaardigheden.

Reflectie vanuit de tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen

In een groepsgesprek met vier universitaire lerarenopleidingen (ulo's)³¹ en in een afzonderlijk gesprek met een tweedegraads lerarenopleiding is op de bovenstaande resultaten gereageerd. Alle gesprokenen herkennen en snappen de opmerkingen van leraren en vanuit het scholenveld. De lerarenopleidingen zitten, net als de pabo's, in een continue zoektocht om in het basisprogramma meer aandacht te besteden aan aspecten van passend onderwijs. Een ulo duurt echter maar een jaar en bevat ook doorgaans maar 1 stage; daardoor is de ruimte in het programma zeer beperkt. Ook het curriculum van de tweedegraads lerarenopleidingen is vol. Opgemerkt is hierbij dat de lerarenopleidingen voor het vo een breed uitstroomprofiel hebben: gediplomeerden gaan werken in het praktijkonderwijs, vmbo, mbo, havo, vwo en vso. De opleidingen proberen daarvoor een basis te bieden, maar binnen de beperkingen van het curriculum is het niet mogelijk om leraren optimaal voor te bereiden op alle denkbare lessituaties en onderwijssoorten in het voortgezet onderwijs. De opleidingen bieden wel keuzevakken die ingaan op passend onderwijs en ook in het verplichte programma worden aspecten daarvan behandeld. Maar dat gaat om kleine onderdelen. Extra aandacht voor passend onderwijs moet dan ten koste gaan van andere verplichte onderdelen. Dit kan alleen worden aangepakt als in de kennisbasis voor de lerarenopleidingen het aspect passend onderwijs meer gewicht krijgt. Maar ook dan is opgemerkt dat (zeker bij de ulo's met een 1-jarige opleiding) het onmogelijk blijft om studenten voor te bereiden op de enorme uitdaging van passend onderwijs in heel verschillende onderwijssituaties. Dat vergt veel meer tijd, waarbij een doorloop in de eerste jaren van de inductiefase van startende leraren van cruciaal belang is. Geopperd is daarbij om een gemeenschappelijke module te ontwikkelen die een brede oriëntatie biedt op leerlingen met ondersteuningsbehoefte en de rol van de leraren en van de school daarbij. Die module kan dan ofwel in de lerarenopleiding worden aangeboden ofwel als module die post-initieel is te volgen.

Kernpunt in de reacties is samengevat dat lesgeven in een inclusieve, uitdagende omgeving een complexe taak is die ook complexe vaardigheden vergt, die niet in een of enkele jaren zijn aan te leren; de vaak jonge studenten zijn daar veelal zelf ook nog niet aan toe. Dat vergt veel meer een doorlopende leerlijn van de initiële naar de eerste post-initiële fase, waarbij in de inductiefase beter zou kunnen worden samengewerkt met scholen. Belangrijk is daarin vooral om een goede *attitude* richting leerlingen met een ondersteuningsbehoefte te ontwikkelen; leraren moeten volgens de gesproken opleiders niet als hun loutere kerntaak zien om kennis over te dragen waarbij sommige leerlingen - gechargeerd gezegd - hen in die taak hinderen, maar als hun taak zien om die leerlingen te willen en kunnen helpen. Daarvoor de pedagogisch didactische basis versterken en de juiste attitude en beroepsidentiteit ontwikkelen, zien de gesproken opleiders als hun hoofdopdracht, waaraan ze verder moeten en willen werken, samen met het scholenveld.

6.2.3 Mbo en het Pedagogisch Didactisch Getuigschrift (PDG)

Ook de 83 respondenten met een Pedagogisch Didactisch Getuigschrift met geschiktheid tot lesgeven in het mbo, vonden merendeels (64%) dat de aandacht voor passend onderwijs in hun opleiding hooguit 'een beetje' was. De aantallen zijn hier relatief klein, maar het lijkt er wel op dat de respondenten met een PDG wat vaker vinden dat er wel er wel redelijk of veel aandacht voor passend onderwijs was. De PDG-trajecten richten zich op pedagogisch-didactische kwaliteiten, omdat de deelnemers bestaan uit zij-

31 Er zijn twee hoofdroutes naar een eerstegraads bevoegdheid: (1) een masteropleiding aan een hogeschool (duur 2-3 jaar) die een vervolg is op de tweedegraads lerarenopleiding en deels gevolgd wordt door tweedegraads leraren met al werkervaring, (2) een universitaire lerarenopleiding (duur 1-2 jaar) die vaker direct wordt gevolgd na een wo-bachelor of -master die inhoudelijk aansluit op het vak waarin de aankomend leraar wil lesgeven.

instromers in het mbo die doorgaans al over vakkennis beschikken. Ook worden zij specifiek voorbereid op enkel het lesgeven in het mbo, waarvoor er geen alternatief in het gespecialiseerd onderwijs bestaat.

In de bevraging hebben 56 docenten met een PDG aangegeven wat ze hebben gemist in hun PDG-traject. Dat is een kleine groep om gedetailleerd verslag van te doen. In het algemeen komen dezelfde opmerkingen terug als bij de andere leraren. Het vaakst is ook in deze groep genoemd de behoefte aan meer aandacht voor leer-, gedrags- en ontwikkelingsproblemen en hoe je daarmee praktisch kunt omgaan.

Interviews in het mbo-veld

In de gesprekken in het mbo hebben gesprekspartners ook feedback gegeven op het PDG-traject. Hoofdpijnen daaruit zijn dat volgens geïnterviewden het PDG-traject een beperkte basis biedt voor lesgeven in het mbo; deelnemers missen een stevige pedagogisch-didactische basis die zij gezien de ondersteuningsbehoeften en de problematiek in groepen wel nodig hebben. Er is met name meer aandacht in de opleiding gewenst voor concrete onderwijssituaties die men tegenkomt in de praktijk. Nu is de opleiding vaak 'theoretisch en hoog-over' genoemd. Ook is genoemd dat er meer aandacht in de opleiding nodig is voor groepsdynamica en voor de contacten en gespreksvoering met ouders en anderen (relatiebeheer). In de opleiding dient een betere basis te leggen voor de bewustwording van de rol en positie van de mbo-docent: de docent als socialiserende actor tegenover soms lastige groepen en leerlingen met diverse problemen en ondersteuningsbehoeften; wat vraagt het van de docent om in het mbo te werken?

Conclusie kan zijn dat enerzijds de deelnemers aan een PDG-traject gemiddeld wat vaker dan andere leraren positief zijn over de aandacht voor ondersteuningsbehoeften in hun opleidingen, Maar dat anderzijds de lat voor de mbo-docent ook relatief hoog ligt vanwege de relatief grote ondersteuningsbehoeften en problematiek in veel mbo-groepen.

6.3 Samenvatting en conclusies wensen ten aanzien van de lerarenopleidingen

Het onderzoek onder leraren en schoolleiders levert op dat zij vinden dat het onderwijs in de afgelopen jaren flink is veranderd, met meer en meer ernstige problematiek in de klassen en dat zij ook vinden dat de lerarenopleidingen nog niet voldoende mee zijn veranderd. Ook de recent afgestudeerde leraren vinden meestal dat er te weinig aandacht is voor de omgang met leerlingen met een (zwere) ondersteuningsbehoefte en de meeste leraren wensen - net als de bevroagde schoolleiders en ib-ers/zorgcoördinatoren - dat de opleidingen daaraan (veel) meer aandacht besteden. Vaakst genoemd is leraren meer hadden willen leren over gedragsproblemen en aandoeningen zoals adhd en autisme die daaraan bijdragen. Ook is er veel behoefte aan een algemene introductie, bijvoorbeeld in de vorm van een module, waarin de meest voorkomende aandoeningen worden behandeld en waarin de leerkracht wordt voorbereid om daarmee om te gaan - ook met praktische handvatten - en om adequaat hulp en ondersteuning te bieden en in te schakelen.

Vanuit de lerarenopleidingen wordt de feedback grotendeels herkend en onderschreven. Lerarenopleidingen zijn doorgaans goed aangesloten op het scholenveld en werken nauw samen met scholen bij het opleiden van leraren. Zij weten hierdoor goed hoe het onderwijs is veranderd. Enerzijds nuanceren de opleidingen de mogelijkheden voor verbetering. De curricula van de lerarenopleidingen zijn al overladen en voor praktijkoefening en -begeleiding zijn deels de stagescholen zelf verantwoordelijk. Het is binnen de beperkingen van het curriculum niet mogelijk om elke leraar op elk aspect van het leraarsberoep vakbekwaam af te leveren. Die groei naar vakbekwaamheid moet ontstaan vanuit een combinatie van ervaring, kennisdeling binnen de school en waar nodig nascholing. Ook wijzen lerarenopleidingen erop dat in het verplichte deel en met name het keuzeprogramma al aspecten van passend onderwijs worden aangeboden. Ze herkennen hiermee minder goed dat opleidingen heel weinig zouden doen aan inclusief

onderwijs, maar wel dat er een kloof kan zitten tussen theorie en praktijk. Meer nadruk op praktijkoefeningen en praktische handvatten in directe relatie tot de theorie kan behulpzaam zijn. Ook de mogelijkheid van een algemene introducerende module wordt positief ontvangen. Om ruimte te maken in de curricula zou landelijk kritisch gekeken moeten worden naar de kennisbases voor de lerarenopleidingen. Daarnaast zien de opleidingen met name kansen in de eerste inductiefase van startende leraren, waarin met een snellere inzet van nascholing en/of van elementen die theorie en praktijk verbinden, beter kan worden ingespeeld op de gewenste ontwikkeling van startende leraren.

7 Samenvatting en conclusies

Het voorliggende rapport doet verslag van een onderzoek naar de behoeften bij leraren en docenten aan professionalisering en ondersteuning vanwege het verzorgen van passend en meer inclusief onderwijs. Dat onderzoek is uitgevoerd in het basis- en voortgezet onderwijs, het mbo en in het gespecialiseerd onderwijs (sbo, so en vso) en is in opdracht van het ministerie van OCW uitgevoerd door ResearchNed, het Expertisecentrum Nederlands en KBA Nijmegen.

In dit onderzoek hebben ruim 2.300 leraren en docenten input geleverd via een vragenlijst. Daarnaast zijn interviews afgenomen bij leidinggevend en intern begeleiders en kwaliteits-/zorgcoördinatoren in het basis-, het voortgezet en gespecialiseerd onderwijs en in het mbo en zijn vertegenwoordigers gesproken van de lerarenopleidingen.

Dit onderzoek is *niet* bedoeld als een evaluatie van passend onderwijs, maar om binnen de context van passend onderwijs na te gaan of en welke verbeteringen in de doorlopende leerlijn vanaf de start van de lerarenopleiding en in de ondersteuning van leraren hen kunnen helpen om met uitdagende onderwijssituaties om te gaan.

Niettemin is het onvermijdelijk dat dit onderzoek ook kritische kanttekeningen oplevert. Het onderwijs staat blijkens dit onderzoek op veel plekken (zwaar) onder druk: problemen in klassen zijn gegroeid in aantal en intensiteit, leraren raken daardoor overbelast en leerprestaties van alle leerlingen kunnen dalen als gevolg van de aandacht die naar enkele leerlingen in de klas moet gaan. De meeste leraren vinden vooral het aantal leerlingen met een grote aandachtvraag een (zeer) sterke beperking bij het verzorgen van goed onderwijs voor alle leerlingen. Ook het totaal aantal leerlingen met een ondersteuningsbehoefte in de klas, de algemene werkdruk en de klassengrootte noemen ze vaak een sterke beperking voor goed onderwijs. Per saldo geven veel bevroegden aan dat de grenzen van wat mogelijk is in het reguliere onderwijs met de huidige invulling van passend onderwijs vaak al zijn bereikt of overschreden. Bevroegden melden ook vrijwel unisono dat wachttijden in de zorgketen (zeer) lang zijn, veel papierwerk vergen en dat onderzoeken vaak overgedaan moeten worden. Ook de toegang tot gespecialiseerd onderwijs is volgens bevroegden zeer lastig geworden. Dat zijn grotendeels inzichten die ook uit andere onderzoeken al bekend zijn. Hieruit volgt ook dat volgens een substantieel deel van de bevroegden een overgang naar nog inclusiever onderwijs *forse aanpassingen* vergt qua ondersteuning, structurele middelen, schoolgebouwen, expertise en personele capaciteit binnen scholen en voorts ook meer efficiëntie vergt in de keten onderwijs-jeugdzorg. Andere bevroegden zijn wat positiever en melden dat de opdracht aan scholen weliswaar is verzaagd, maar dat relatief beperkte investeringen in met name extra personele capaciteit om de gewenste ondersteuning en begeleiding te organiseren, al zouden volstaan.

In het navolgende focussen we op wat *professionalisering* en *ondersteuning* hieraan kunnen toevoegen.

Opleiding en professionalisering regulier onderwijs

Dit onderzoek levert op dat in elke onderwijssector in uitdagende, inclusieve lessituaties leraren moeite hebben om invulling te geven aan belangrijke aspecten van het leraarschap. De zachtere vaardigheden (leerlingen kunnen en willen motiveren, een prettige leeromgeving kunnen organiseren) scoren het hoogst. De mogelijkheden om maatwerk te bieden en te kunnen differentiëren tussen leerlingen naar gelang hun behoeften, staan het sterkst onder druk en zakken naar (zeer) lage waardes in de zwaarste (maar niet onrealistische) scenario's met veel leerlingen met een (grote) ondersteuningsbehoefte. Uit de interviews met scholen blijkt aanvullend dat leraren met name handelingsverlegen zijn in de omgang met ernstig verstorend gedrag en met ernstige sociaal-emotionele problematiek. Dat zijn ook de leerlingen (vaak

hooguit één of enkele per klas) die volgens geïnterviewden voor een overbelasting van de leraar en van de andere leerlingen kunnen zorgen. De vaardigheid om met uitdagende lessituaties om te kunnen gaan, groeit volgens geïnterviewden vaak wel met ervaring, maar uit het vignettenonderzoek blijkt ook dat de ervaren leraren zichzelf niet beter scoren op hun capaciteiten in uitdagende lessituaties dan de minder ervaren leraren.

Bij de wensen voor aanvullende expertise in het team is er bij de bevraagde leraren het meest behoefte aan expertise op de gebieden autisme, gedragsproblemen en psychische en sociaal-emotionele problemen. Veel bevraagde leraren vinden echter dat de school maar hooguit een beetje investeert in de teamexpertise op het gebied van passend onderwijs. Nascholing op het gebied van passend onderwijs hebben de meeste leraren niettemin wel gehad, maar vaak pas ná de inductiefase. Een masteropleiding Educational Needs of een andere master op terrein van passend onderwijs wordt relatief weinig gevolgd in het vo en mbo (13-14%), vaker in het bo (29%) en veel vaker in het go (bijna de helft). In elke onderwijssector vinden de meeste leraren wel dat minimaal één of enkele onderwijsgevende collega's bijzondere expertise hebben op een bepaald ondersteuningsgebied. In het mbo echter meldt een kwart dat geen enkele directe collega zulke kennis heeft en in het bo en vo vindt 1 op de 7 bevraagden dat.

Per saldo blijven - blijkens dit onderzoek - ook voor ervaren leraren de omgang met probleemgedrag, een effectief klassenmanagement en kunnen differentiëren in uitdagende lessituaties, belangrijke aandachtspunten. Daarbij is het beeld wel overwegend dat leraren en lerarenteams vaak wel over voldoende competenties beschikken, maar dat ze die in de dagelijkse praktijk van vaak uitdagende lessituaties onvoldoende kunnen inzetten. Meer tijd, extra capaciteit en snelle, adequate oplossingen (binnen of buiten de klas) voor de enkele verstorende leerlingen, worden het belangrijkste gevonden voor het goed kunnen invullen van het leraarschap. Niettemin kan het leraren ook helpen als er een betere basis voor passend onderwijs wordt gelegd in de lerarenopleiding en via nascholing. De onderzoeksresultaten en conclusies ten aanzien van een 'doorlopende leerlijn passend onderwijs', zijn als volgt samen te vatten:

1. Lerarenopleidingen. De lerarenopleidingen en de bevraagde leraren en scholen zijn het erover eens dat de opleidingen een stevigere basis kunnen en moeten leggen die *alle* aankomend leraren beter voorbereid op de gegroeide uitdagingen die passend onderwijs stelt aan leraren. Concreet gaat dat om vier hoofdelementen in opleidingen:
 - a. Een algemene introductie, bijvoorbeeld in de vorm van een module, die breed ingaat op de diversiteit die leraren in hun klas kunnen verwachten en wat hun eigen rol en die van anderen daarbij is.
 - b. Het kweken van een attitude en een beroepsidentiteit waarin het begrijpen en begeleiden van leerlingen met ondersteunings- en aandachtvragen een centraal element is.
 - c. Het belang van een positief algemeen pedagogisch klimaat en van groepsdynamiek bij de effectieve benadering van de diversiteit aan aandachtvragen in de klas.
 - d. Het meer verbinden van theorie met praktijk.Een belangrijke beperking echter hierbij is dat de lerarenopleidingen heel weinig ruimte hebben in hun curricula en dat daarom de verdere vorming tot een *vakbekwame* leraar in belangrijke mate in de (eerste jaren van de) loopbaan van een leraar moet volgen.
2. Inductiefase. In dit onderzoek is gebleken dat veel leraren volgens henzelf tijdens hun initiële opleiding te weinig leerden over de omgang met aandacht vragende leerlingen en ook in hun inductiefase meestal daar nog geen nascholing op kregen (waarbij ook is gebleken dat schoolleiders hier weinig gericht op sturen). Het is daarom belangrijk dat de lerarenopleidingen en scholen nauw samenwerken om in de eerste jaren van de inductie een doorlopende leerlijn passend onderwijs vorm te geven. Hoe dat er inhoudelijk uit moet zien, is aan de opleidingen en scholen; uit dit onderzoek komt wel dat het belangrijk lijkt dat in de inductiefase leraren hun opgedane praktijkervaringen - samen met docenten

van de lerarenopleiding - kunnen relateren aan de theorie. Aldus kan de leerlijn waarin vanuit de theorie op de praktijk - en vice versa - wordt gereageerd, worden voortgezet.

3. Ervaren fase: Dit onderzoek levert op dat gaandeweg de loopbaan van leraren de aanwezige kennis en expertise minder een issue lijkt worden, in vergelijking tot de beschikbare ondersteuning en de overige onderwijscontext (met name tijd en werkdruk). De winst is daarom met name te boeken bij de initiële lerarenopleiding en bij de doorloop van scholing in de eerste inductiefase van startende leraren. De basis van de startende leraar ten aanzien van passend onderwijs kan zo sneller worden op- en uitgebouwd.

Ondersteuning voor leraren in het reguliere onderwijs

Bij de momenteel beschikbare ondersteuning voor leraren vallen allereerst de grote verschillen tussen leraren op. Wat voor de ene leraar vaak of altijd beschikbaar is aan ondersteuning, is voor de andere leraar zelden of nooit beschikbaar.

In het basisonderwijs zijn alle voorgelegde ondersteuningsvormen slechts voor een (kleine) minderheid van de bevrageden vaak of altijd beschikbaar. In het vo en mbo is met name vaak (voor ongeveer de helft van de leraren) extra begeleiding voor leerlingen *buiten* de klas beschikbaar. Grote verschillen zijn er bij een *ruimte* in de school (ook wel break-out room genoemd) waar leerlingen heen kunnen als ze korte of langere tijd niet in de eigen klas te handhaven zijn. In het bo meldt 10 procent van de leraren dat zo'n ruimte vaak/altijd beschikbaar is, tegenover 40 procent in het vo en mbo. *Extra capaciteit in de klas* zodat er meer tijd is voor de ondersteuning van individuele leerlingen, is in alle sectoren voor de meeste respondenten hooguit 'soms' beschikbaar.

Uit dit onderzoek blijkt zoals gezegd dat in (zeer) uitdagende klassensituatie de mogelijkheid bij leraren om nog goed onderwijs te verzorgen afneemt en daalt tot soms zorgwekkende niveaus. Tegelijkertijd blijkt dat ondersteuningsvormen hierop een positief effect hebben. In het vignettenonderzoek zijn de volgende vormen van ondersteuning getoetst:

1. Dagelijks enkele uren een ondersteuner in de klas aanwezig.
2. Dagelijks enkele uren een extra leraar in de klas aanwezig.
3. Specialistische ondersteuning in de klas.
4. Specialistische ondersteuning buiten de klas.
5. Een permanente voorziening binnen de school waar leerlingen met een ondersteuningsbehoefte - naar behoefte - heen kunnen of waar ze een deel van hun onderwijs volgen.
6. Persoonlijke coaching en advies.

Het vignettenonderzoek leverde de volgende conclusies op:

- In de scenario's waarin er *geen* ondersteuning is, zijn er bij alle aspecten van het leraarschap en in elke sector (zeer) lage scores, die indiceren dat leraren zonder aanvullende ondersteuning gemiddeld gezien nauwelijks toekomen aan hun onderwijstaken.
- Alle voorgelegde ondersteuningsvormen hebben in elke sector bij alle aspecten van het leraarschap een positief effect op het vermogen om onderwijs te geven.
- Bij de aspecten 'extra instructie geven' en 'op maat aansluiten bij de ondersteuningsvraag' zijn de effecten van ondersteuning het sterkst. Deze aspecten scoren zonder ondersteuning ook het laagst.
- In het basisonderwijs hebben leraren het vaakst behoefte aan een ondersteuner in de klas en is in de scenario's met relatief veel leerlingen met een grote aandachtsvraag de behoefte aan een opvangvoorziening binnen de school groot (en die ontbreekt nu ook vaak in het basisonderwijs). In het vo en mbo is de behoefte aan een permanente opvangvoorziening binnen de school ook groot en is er (in iets mindere mate) behoefte aan een specialist buiten de klas.

- In de mildste scenario's is de behoefte van leraren aan ondersteuning al groot. Ook bij het aantal leerlingen met een grote aandachtvraag piekt de behoefte aan extra ondersteuning al in de scenario's met 1 of 3 leerlingen (2 of 4 studenten in het mbo) met een grote aandachtvraag in de klas. In elke sector zijn dit, blijkens dit onderzoek, heel gebruikelijke aantallen in klassen.
- De *combinatie* van veel leerlingen met ondersteuningsbehoefte én veel leerlingen met een grote aandachtvraag zorgt voor een nog grotere behoefte aan ondersteuningsvormen bij leraren.

Bij de verschillen naar ervaring is opvallend dat de relatief onervaren leraren zichzelf iets *hoger* scoren op aspecten van het leraarschap dan hun ervaren collega's. Dit kan komen doordat ze op bepaalde punten simpelweg ook competentier zijn, bijvoorbeeld doordat ze beter kunnen aansluiten op problemen van jonge mensen. Maar het kan ook komen doordat onervaren leraren zichzelf minder goed kunnen inschatten door een gebrek aan ervaring in uitdagende onderwijsituaties. In de milde scenario's hebben de minder ervaren leraren voorts wat minder vaak behoefte aan ondersteuning, behalve bij coaching en advies. De verschillen naar ervaringsjaren zijn in absolute zin niet groot (ook startende leraren scoren zichzelf laag in de zware scenario's), maar kunnen wel belangrijk zijn in relatie tot gerichte acties vanuit de schoolleiding. Doordat onervaren leraren zich iets rooskleuriger kunnen inschatten dan andere leraren, kunnen ze mogelijk zelf minder aansturen op nascholing of ondersteuning en kan een actieve rol van de schoolleiding nodig zijn om dit toch voor hen te organiseren.

Uit het overige onderzoek (interviews en enquêtedeel) komen aanvullend de volgende bevindingen:

- De meeste leraren vinden de 'tijd en moeite die het kost om ondersteuning aan te vragen of te organiseren' en de 'beschikbare ondersteuning en faciliteiten' (*zeer*) *sterke* belemmeringen bij de invulling van passend onderwijs.
- Het vaakst genoemd is de behoefte aan extra capaciteit binnen de school die lucht geeft binnen de formatie, zodat leraren meer tijd hebben, zoals om ervaringen te wisselen, met ouders en hulpverleners te overleggen en leerlingen extra aandacht te geven.
- In de interviews valt voorts op dat de scholen die consistent werk maken van een goed algemeen pedagogisch klimaat (met een duidelijke structuur en gedragskaders binnen de school) en daarbij ruimte bieden om flexibel aan te sluiten bij de motivatie en de leervoorkeuren van leerlingen en ruimte voor individuele begeleiding creëren door vaker te werken met zelfstandige werkvormen, minder problemen lijken te ervaren dan andere scholen. Sluitende conclusies hierover zijn echter op basis van dit onderzoek niet mogelijk.

Voorts bleek in dit onderzoek dat er in het bo, vo en mbo *geen* relatie is tussen de aantallen leerlingen in een klas met een (grote) aandachtvraag en de beschikbare ondersteuning. Dat betekent dat er gemiddeld in een klas met veel leerlingen met een grote aandachtvraag niet meer ondersteuning beschikbaar is dan in andere klassen. Dat wijst erop dat de beschikbare ondersteuning mogelijk niet optimaal (niet probleemvolgend) wordt ingezet.

Professionalisering en ondersteuning in het gespecialiseerd onderwijs

In dit onderzoek lag een accent op het reguliere onderwijs, mede doordat het vignettenonderzoek niet is uitgezet in het gespecialiseerd onderwijs; dit zou te veel aanpassingen vergen in de vignetten omdat in het gespecialiseerd onderwijs in principe alle leerlingen een ondersteuningsbehoefte hebben. Leraren in het sbo, so en vso hebben wel het algemene enquêtedeel ingevuld en in het go zijn ook gesprekken gevoerd met schoolleiders en zorg-/kwaliteitscoördinatoren. Dat leverde samengevat het volgende op.

Leraren in het go hebben relatief vaak (43%) tijdens hun lerarenopleiding een keuzeonderdeel gedaan op het terrein van ondersteuningsbehoeften, maar ook weer niet veel vaker dan leraren in het basisonderwijs. Leraren in het go volgen ook vaker dan andere leraren nascholing op het gebied van ondersteuningsbehoeften en dat gaat veel vaker (bij de helft van de bevraagde leraren in het go) ook om

een masteropleiding. De eigen kennis en vaardigheden noemen maar weinig bevraagden in het go een sterke belemmering en dat geldt in iets mindere mate ook voor de kennis en vaardigheden in het team.

Net als in het reguliere onderwijs hebben de leraren in het go het minst vaak (een derde deel) moeite met de 'zachtere' aspecten van het beroep: voldoende energiek en gemotiveerd zijn om leerlingen te helpen, een rustige en fijne leeromgeving kunnen creëren en alle leerlingen kunnen motiveren. Bij twee andere aspecten van het leraarschap (kunnen aansluiten op maat bij de vraag van leerlingen en de tijd zo kunnen benutten dat alle leerlingen waar nodig extra instructie en aandacht krijgen) vindt maar minder dan de helft van de leraren in het gespecialiseerd onderwijs dat ze dat goed kunnen invullen.

Bij het begeleiden van hun leerlingen zijn ook volgens de leraren in het go vooral de tijd en moeite die het kost om ondersteuning aan te vragen of te organiseren en de beschikbare ondersteuning en faciliteiten vaak sterke belemmeringen. Hiermee vergeleken zijn de eigen expertise en die van het team duidelijk minder vaak een sterke beperking. Ongeveer een op de zes leraren vindt de ondersteuning onvoldoende, het vaakst in het sbo en het minst vaak in het (v)so.

De interviews in het go leverden voor een belangrijk deel dezelfde inzichten op als in het regulier onderwijs. Ook in het go hebben leraren vooral moeite met de enkele leerlingen met heel lastig, explosief gedrag en hebben scholen moeite, vanwege schaarse middelen en personele tekorten, om voldoende (vrije) capaciteit te organiseren zodat er extra ruimte is om leerlingen extra te begeleiden en om in 'crisissituaties' direct extra capaciteit beschikbaar te hebben. En ook in het go is een belangrijke frustratie dat de samenwerking met externen (gemeente, jeugdhulp) stroperig is en vaak niet direct leidt tot passende hulp en oplossingen.

Bijlage I Aanvullende tabellen en figuren

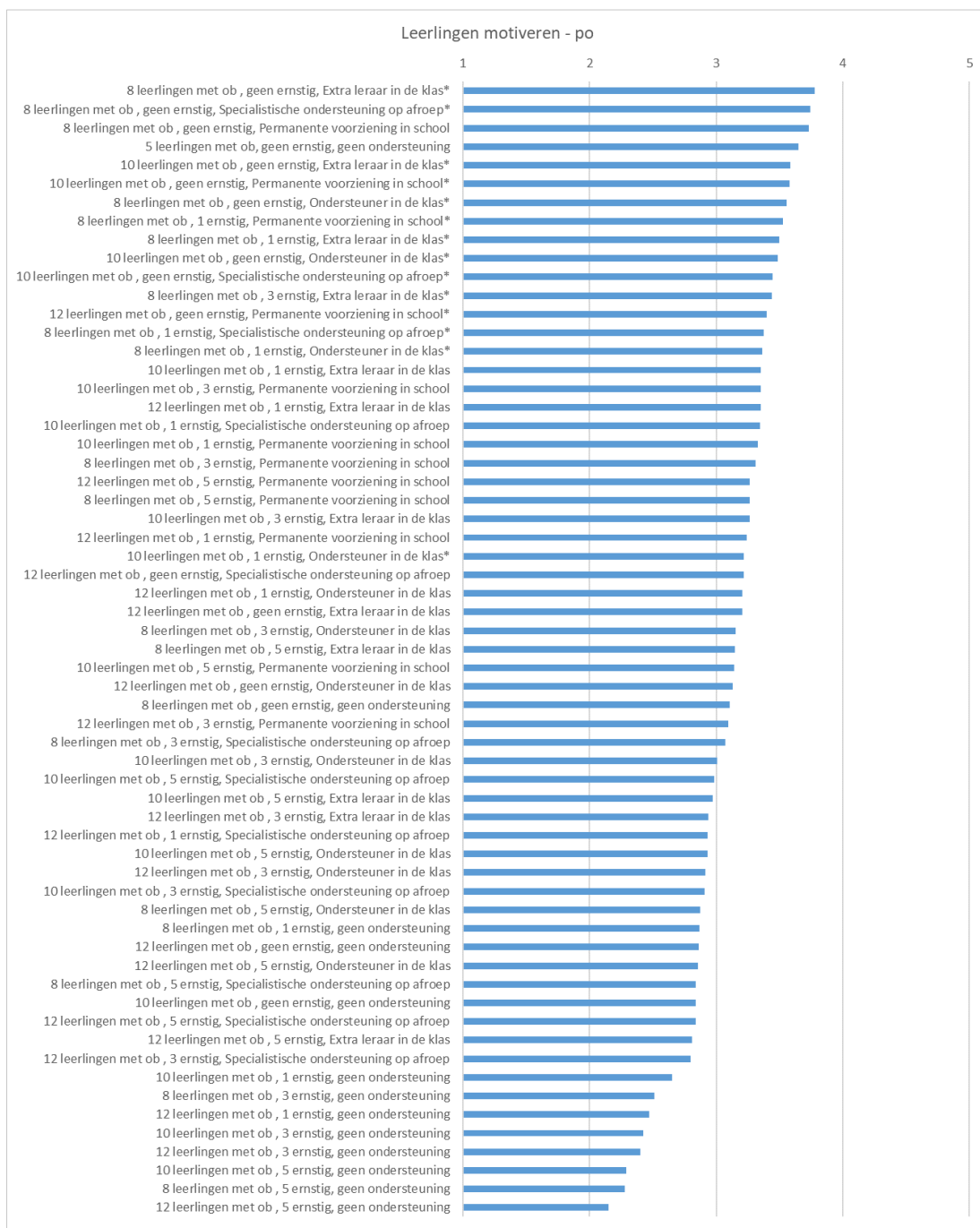
Tabel 7.1: Bevoegdheden naar onderwijstype

	Geen	In opleiding	Pabo (po)	Pabo i.c.m. universitaire bachelor	Tweede-graads bevoegdheid	Educatieve minor / module met beperkte tweede-graads bevoegdheid	Eerste-graads bevoegdheid	PDG met bevoegdheid lesgeven in mbo
Basisonderwijs (N=938)	0%	3%	89%	6%	1%	0%	1%	0%
Voortgezet onderwijs (N=597)	1%	3%	6%	0%	48%	2%	40%	1%
Pro (N=25)	1%	3%	7%	0%	71%	3%	12%	2%
Vmbo (N=227)	8%	8%	56%	4%	12%	0%	12%	0%
Havo/vwo (N=232)	1%	2%	1%	0%	24%	0%	72%	0%
Vo-breed (N=113)	1%	2%	2%	0%	58%	1%	36%	0%
Mbo (N=263)	1%	6%	3%	0%	55%	0%	7%	29%
Entree/niveau 2 (N=48)	0%	10%	2%	0%	54%	2%	6%	25%
Niveaus 3/4 (N=152)	1%	4%	3%	0%	51%	0%	9%	34%
Mbo-breed (N=63)	2%	8%	3%	0%	65%	0%	3%	19%
Gespecialiseerd onderwijs (N=511)	4%	6%	64%	9%	11%	1%	5%	1%
Sbo (N=153)	3%	5%	82%	10%	0%	0%	1%	0%
So (N=140)	4%	8%	71%	11%	2%	0%	3%	1%
Vso (N=218)	5%	6%	47%	6%	23%	2%	10%	2%
Vso-vervolgonderwijs (N=105)	4%	7%	33%	2%	35%	3%	13%	3%
Vso-arbeidsmarkt (N=51)	6%	8%	51%	8%	16%	0%	10%	2%
vso-dagbesteding (N=62)	5%	3%	66%	10%	10%	2%	3%	2%

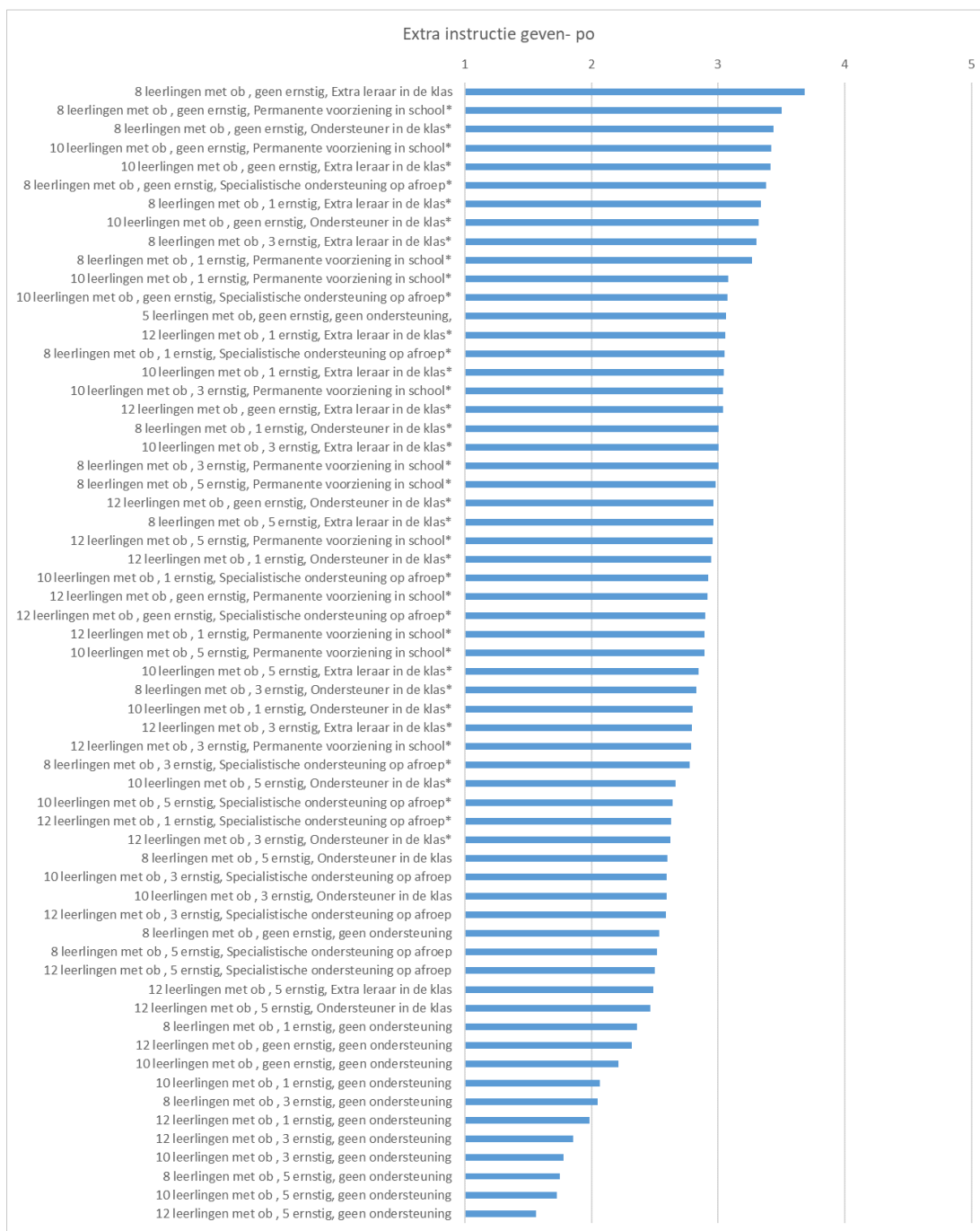
Tabel 7.2: Spreiding naar klassengrootte; po en vo

	< 21 leerlingen	21-27 leerlingen	> 27 leerlingen
Basisonderwijs (N=938)	15%	56%	28%
Voortgezet onderwijs (N=597)	28%	44%	28%
Pro (N=25)	100%	0%	0%
Vmbo (N=227)	44%	48%	8%
Havo/vwo (N=232)	12%	46%	43%
Vo-breed (N=113)	11%	43%	46%

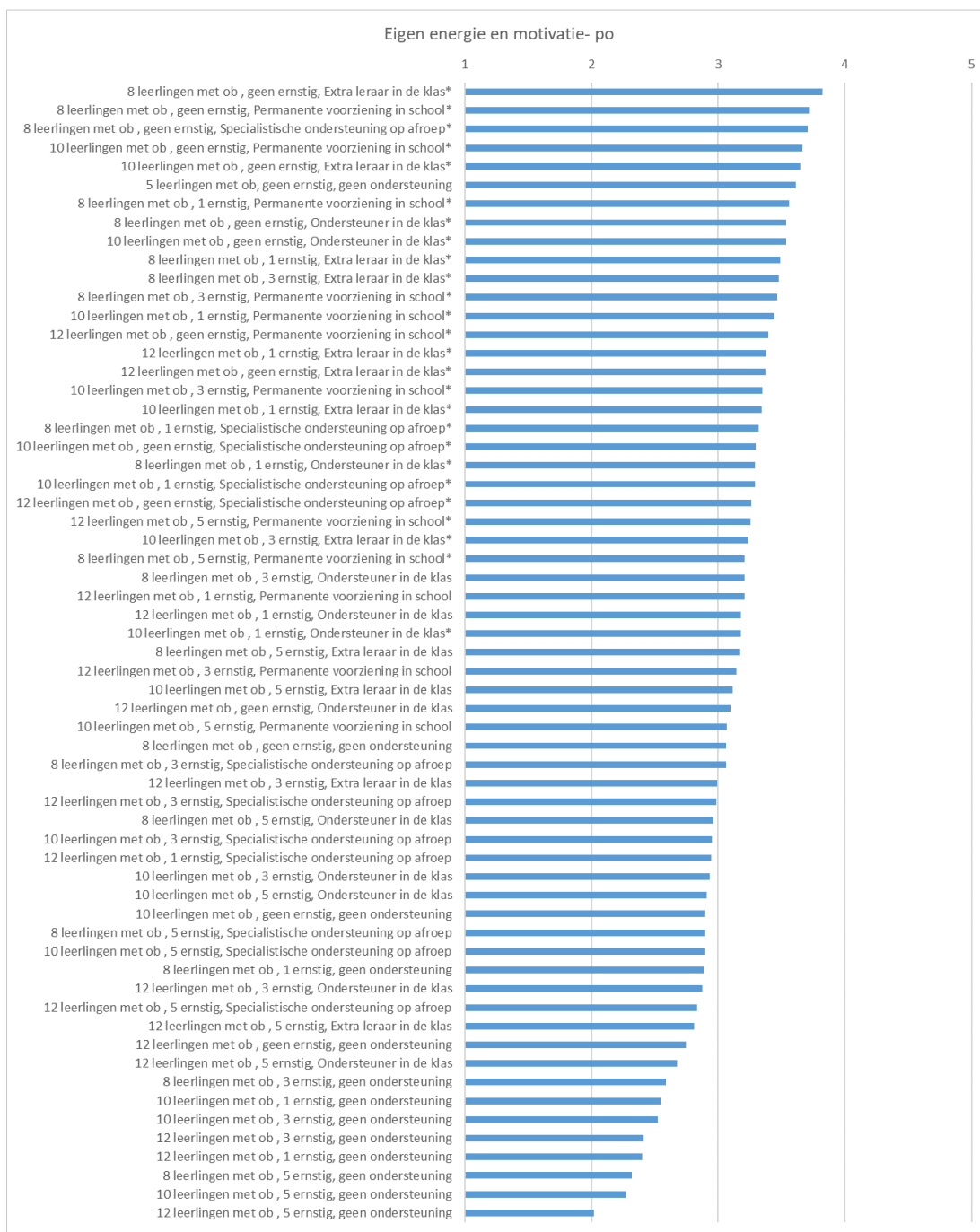
Figuur I.1: *Mate van in staat zijn om leerlingen te motiveren, in alle voorgelegde scenario's; basisonderwijs. *geen significant verschil.*



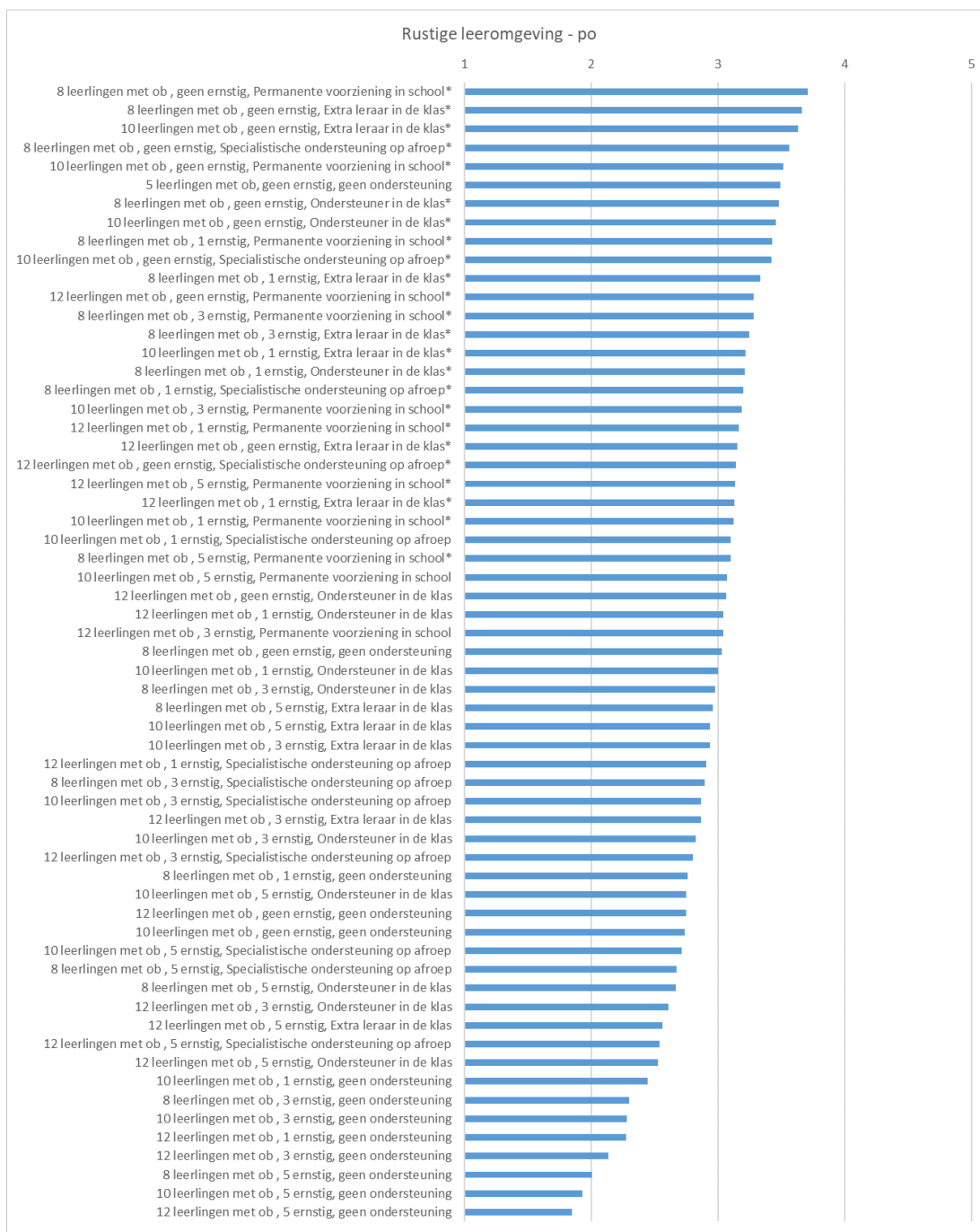
Figuur 1.2: *Mate van in staat zijn om extra instructie te geven, in alle voorgelegde scenario's; basisonderwijs. *geen significant verschil.*



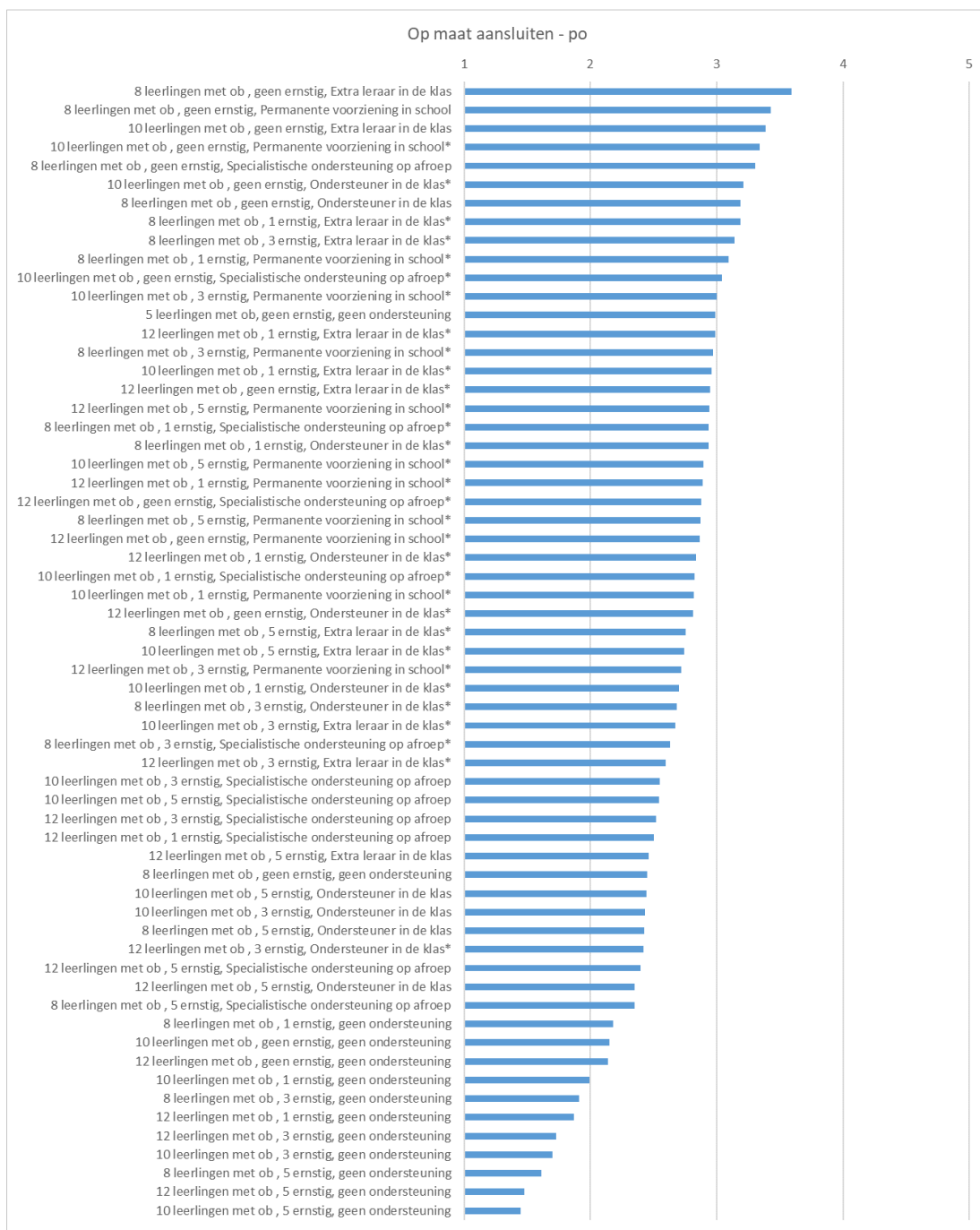
Figuur 1.3: *Mate van in staat zijn om eigen motivatie en energie te hebben, in alle voorgelegde scenario's; basisonderwijs. *geen significant verschil.*



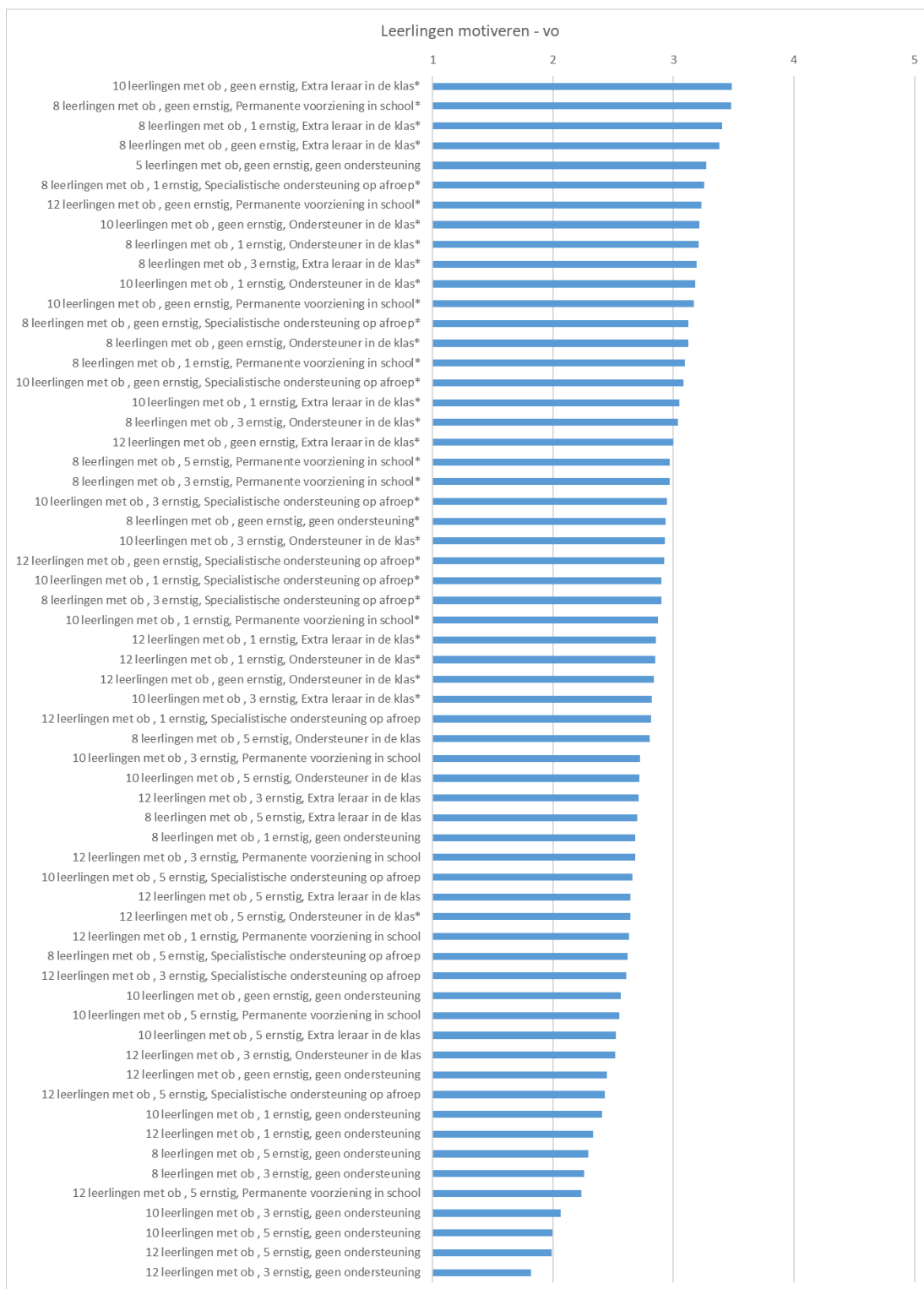
Figuur 1.4: *Mate van in staat zijn om een rustige en fijne leeromgeving te creëren, in alle voorgelegde scenario's; basisonderwijs. *geen significant verschil.*



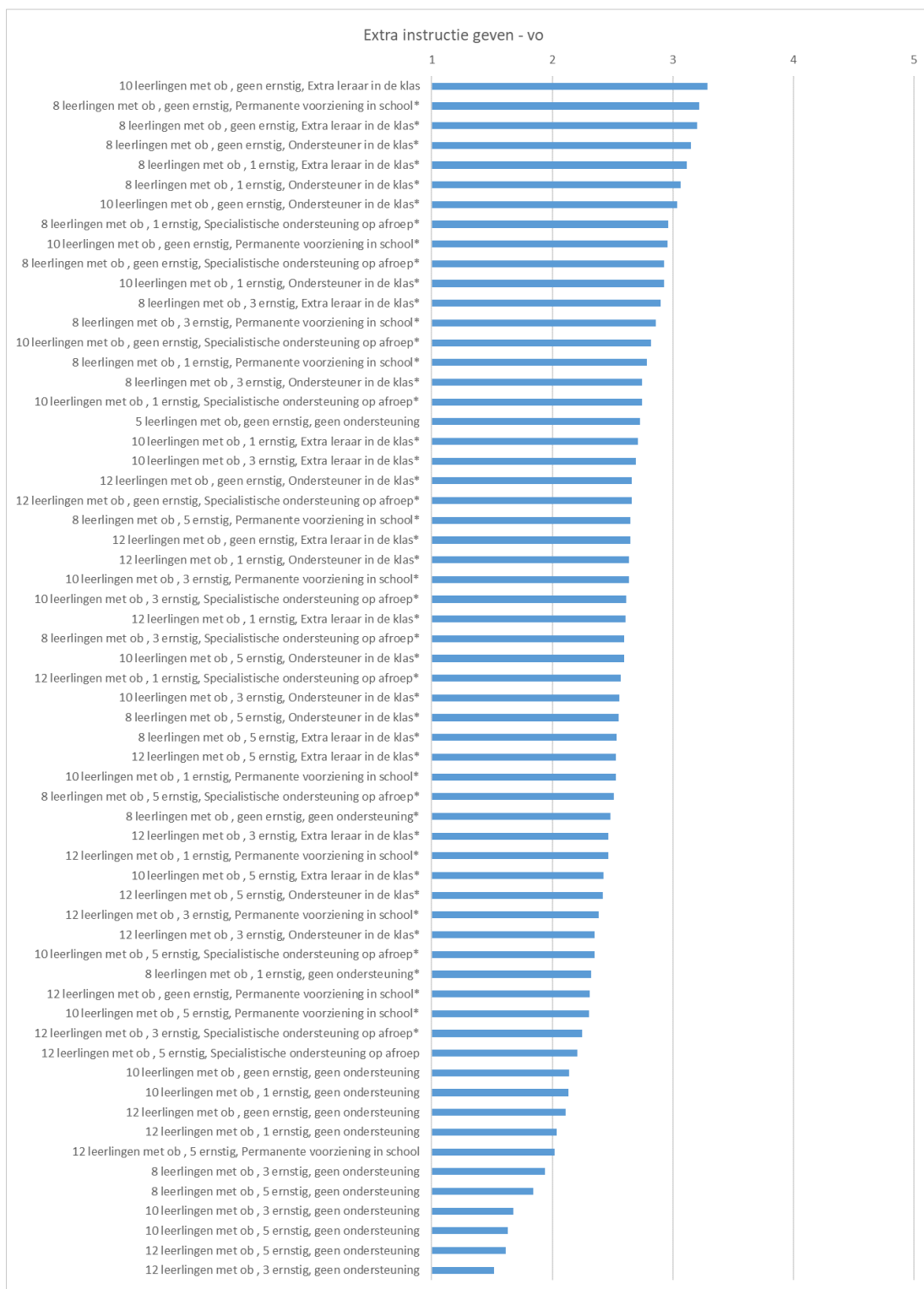
Figuur 1.5: *Mate van in staat zijn om op maat te kunnen aansluiten bij de ondersteuningsbehoeften, in alle voorgelegde scenario's; basisonderwijs. *geen significant verschil.*



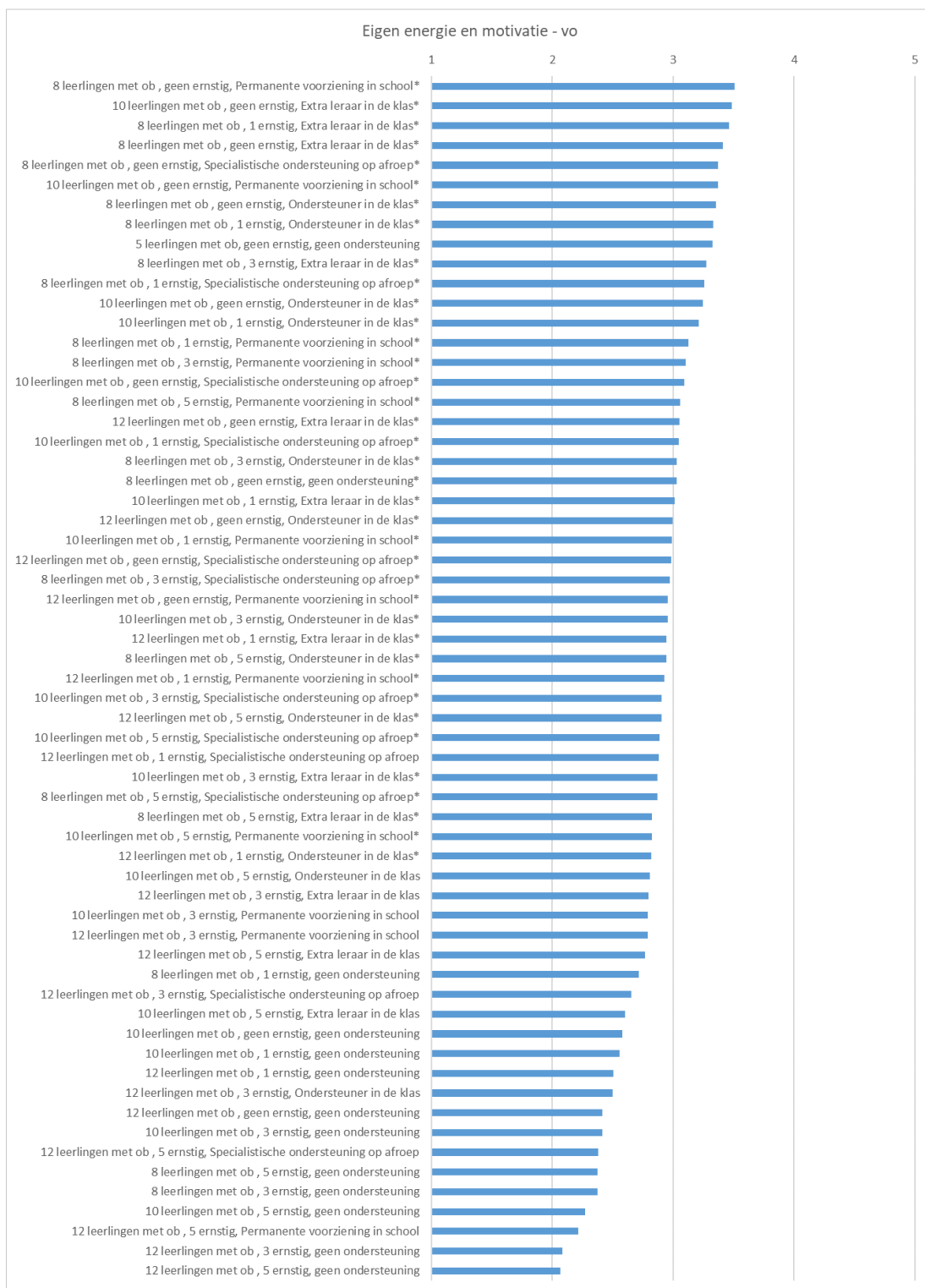
Figuur 1.6: Mate van in staat zijn om leerlingen te motiveren, in alle voorgelegde scenario's; voortgezet onderwijs. *geen significant verschil.



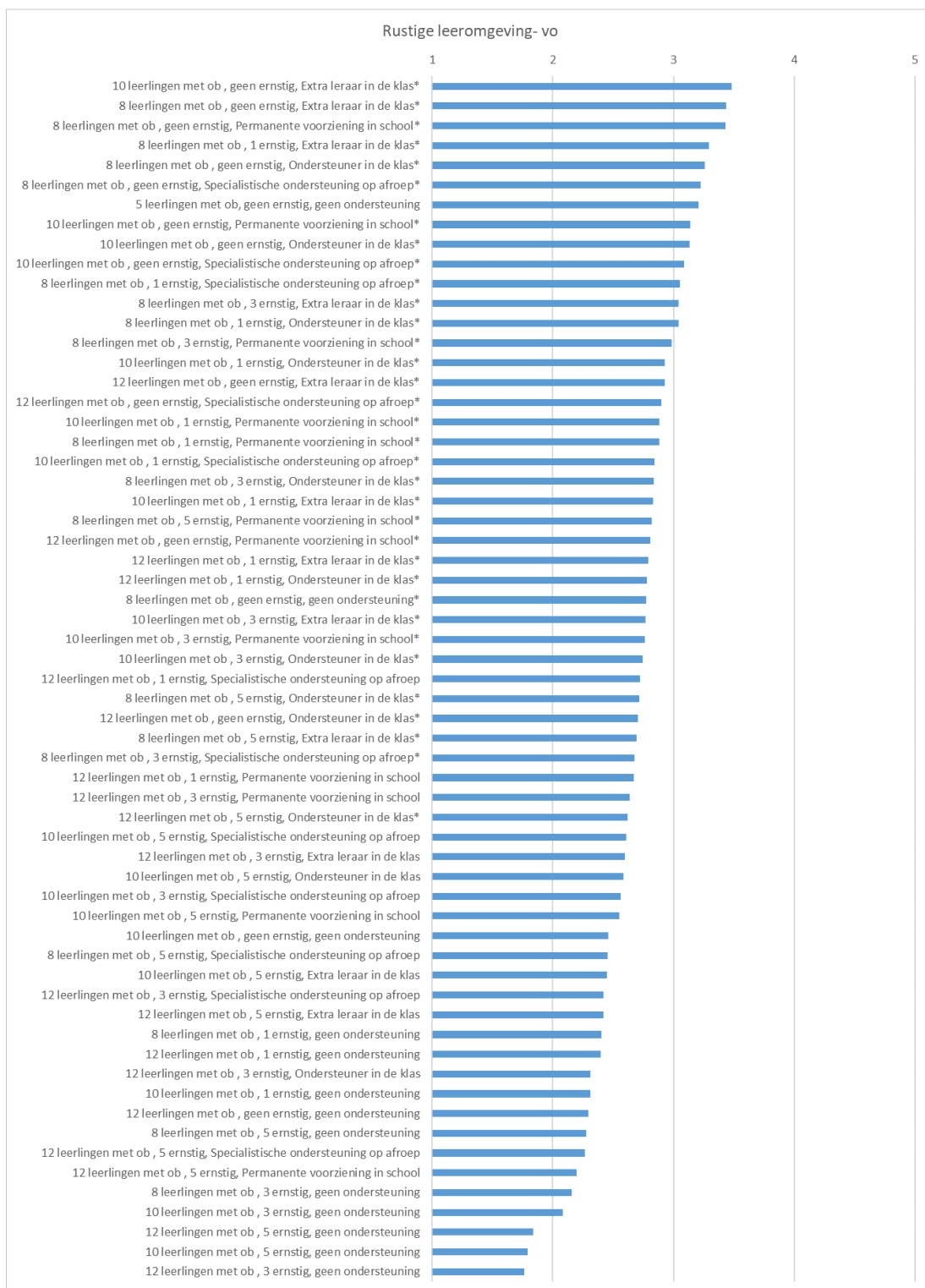
Figuur 1.7: Mate van in staat zijn om extra instructie te geven, in alle voorgelegde scenario's; voortgezet onderwijs. *geen significant verschil.



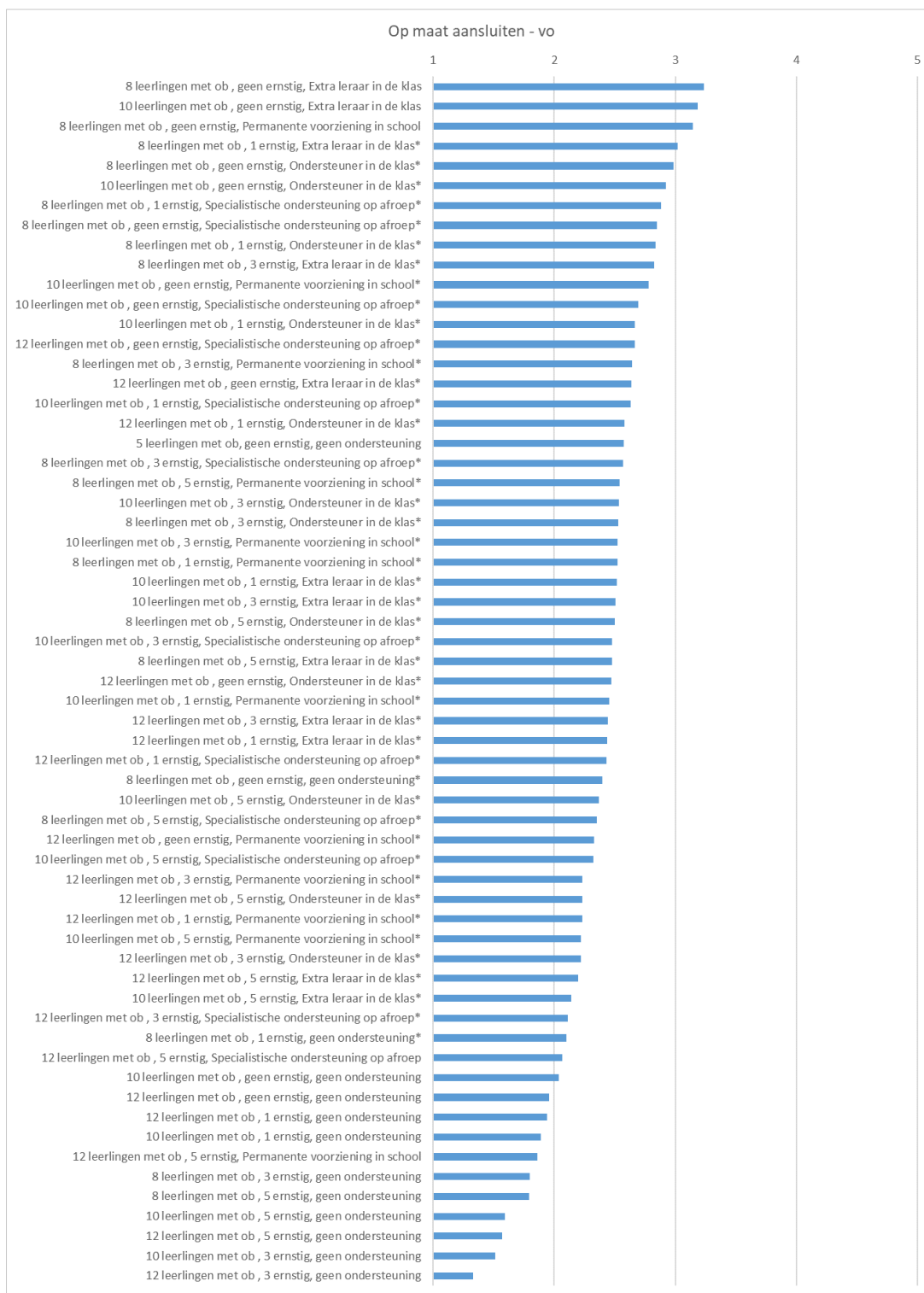
Figuur 1.8: *Mate van in staat zijn om eigen motivatie en energie te hebben, in alle voorgelegde scenario's; voortgezet onderwijs. *geen significant verschil.*



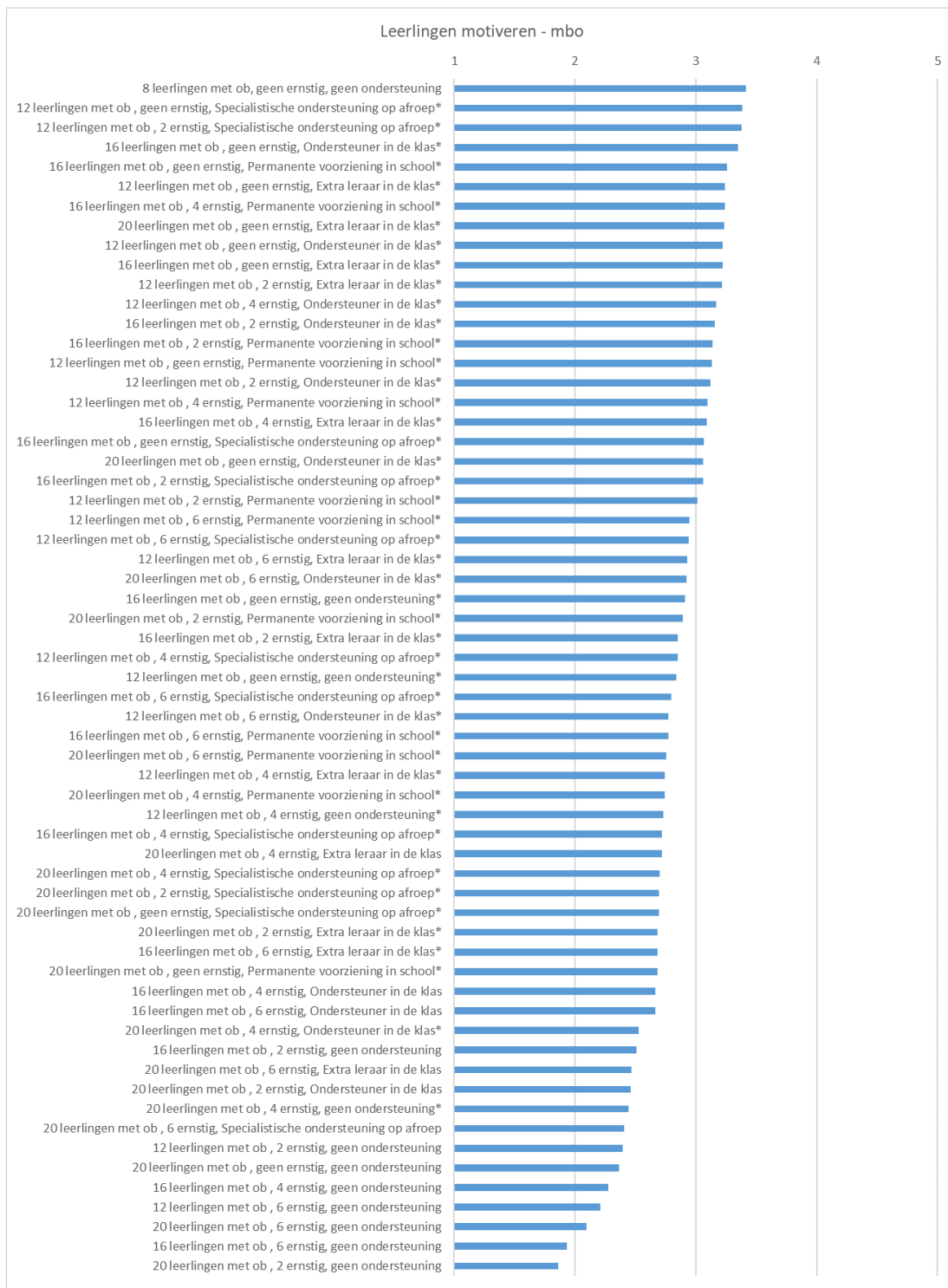
Figuur 1.9: *Mate van in staat zijn om een rustige en fijne leeromgeving te creëren, in alle voorgelegde scenario's; voortgezet onderwijs. *geen significant verschil.*



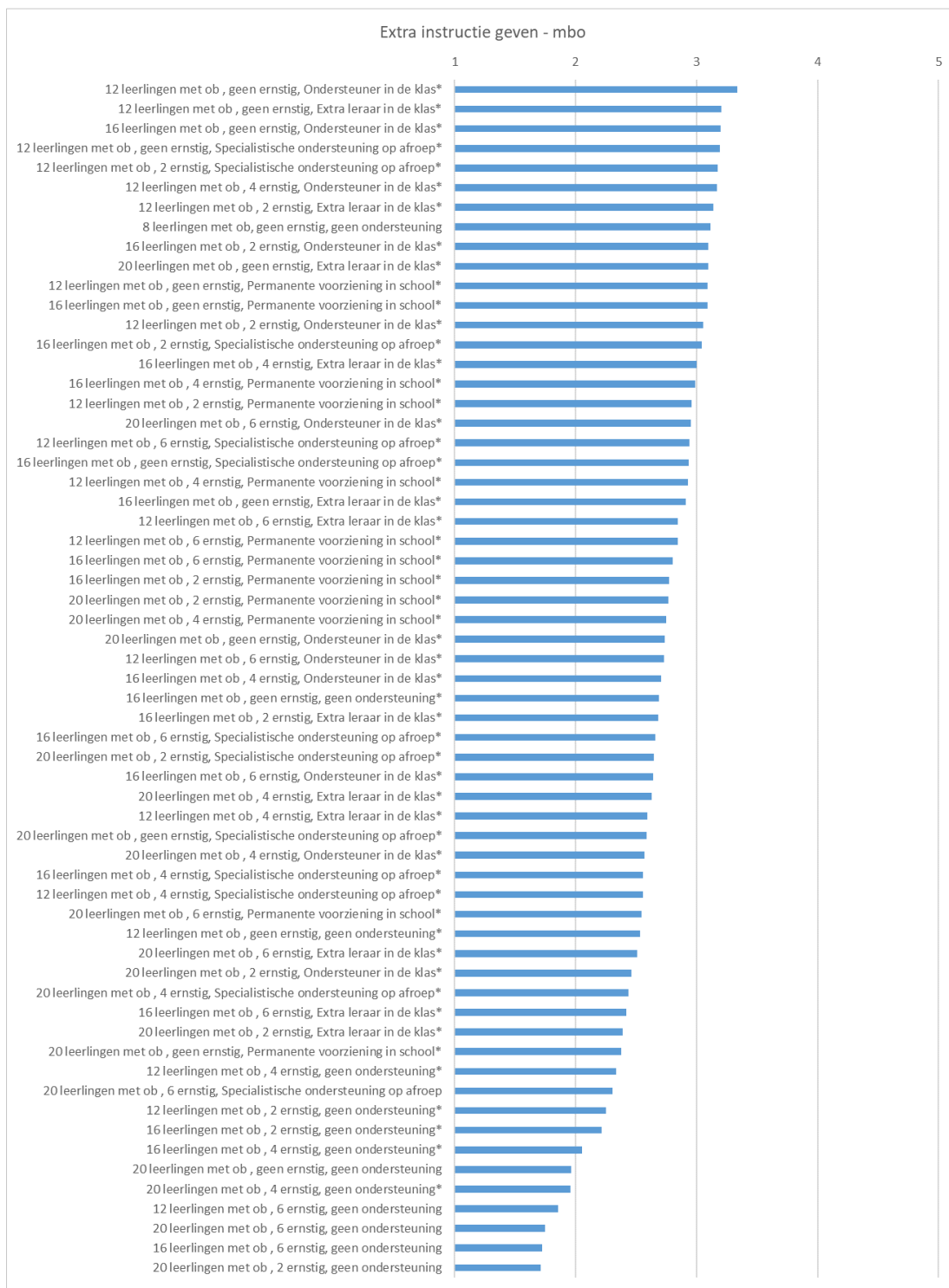
*Figuur I.10: Mate van in staat zijn om op maat te kunnen aansluiten bij de ondersteuningsbehoeften, in alle voorgelegde scenario's; voortgezet onderwijs. *geen significant verschil.*



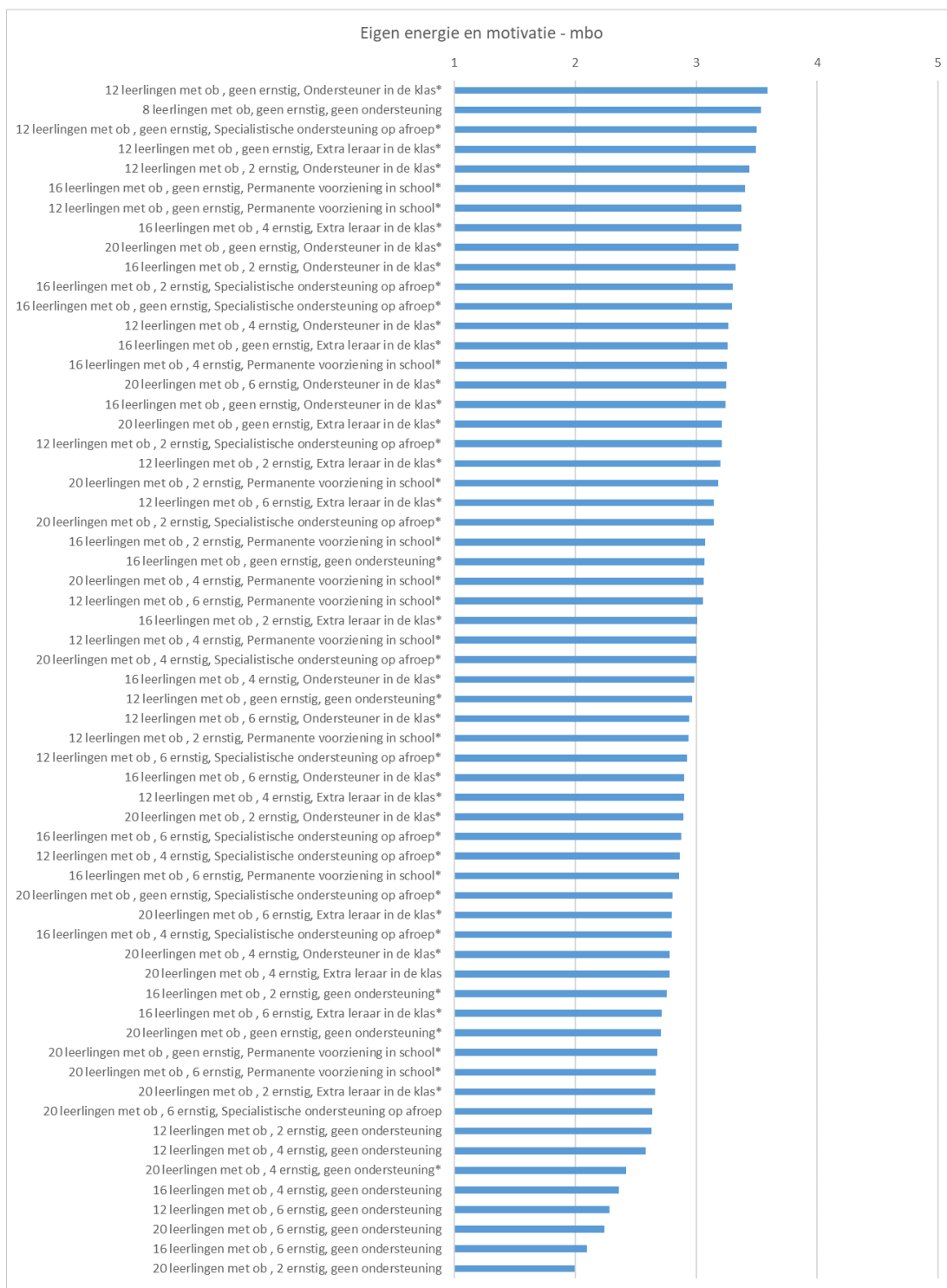
*Figuur I.11: Mate van in staat zijn om leerlingen te motiveren, in alle voorgelegde scenario's; mbo. *geen significant verschil.*



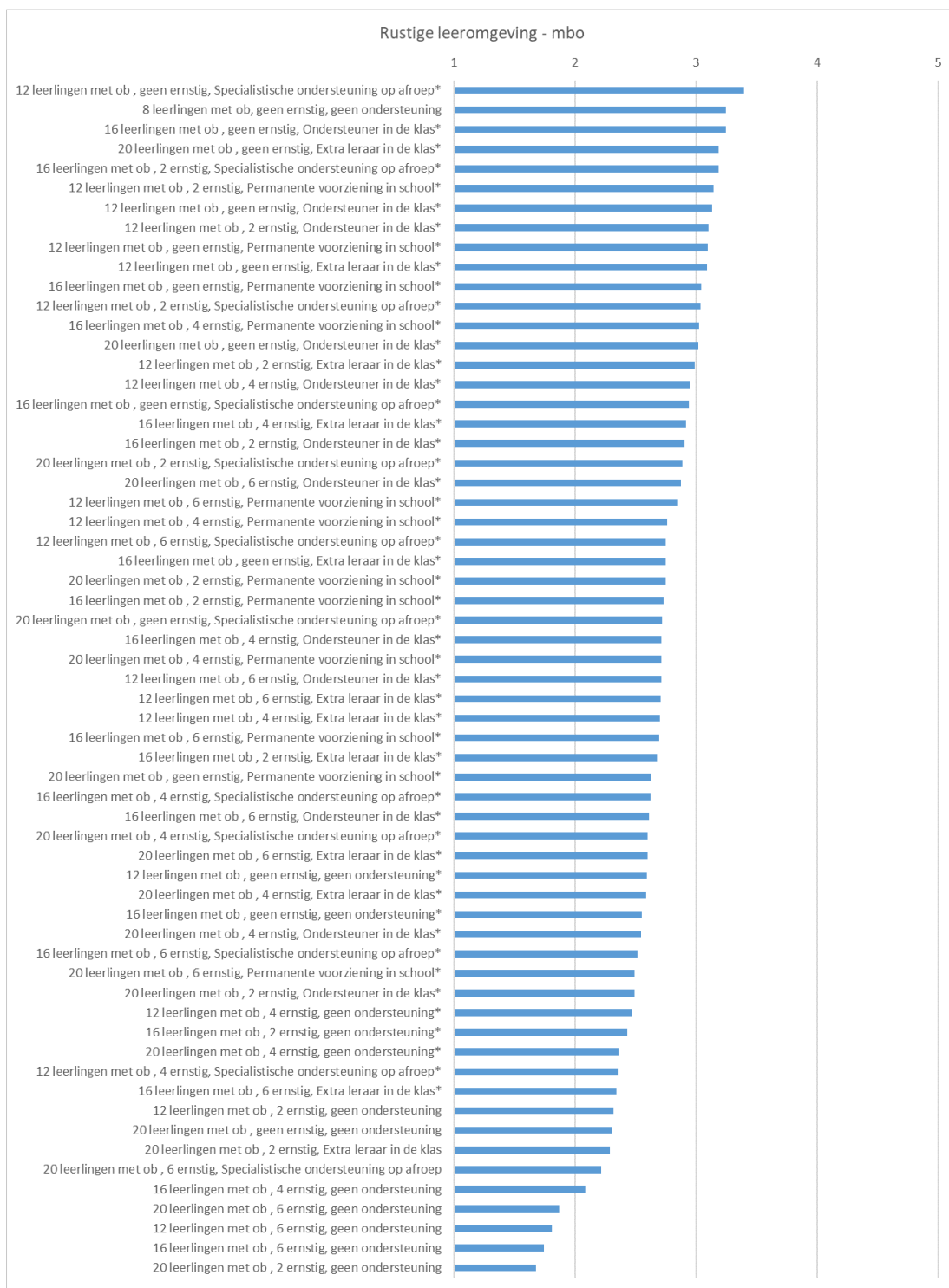
*Figuur I.12: Mate van in staat zijn om extra instructie te geven, in alle voorgelegde scenario's; mbo. *geen significant verschil.*



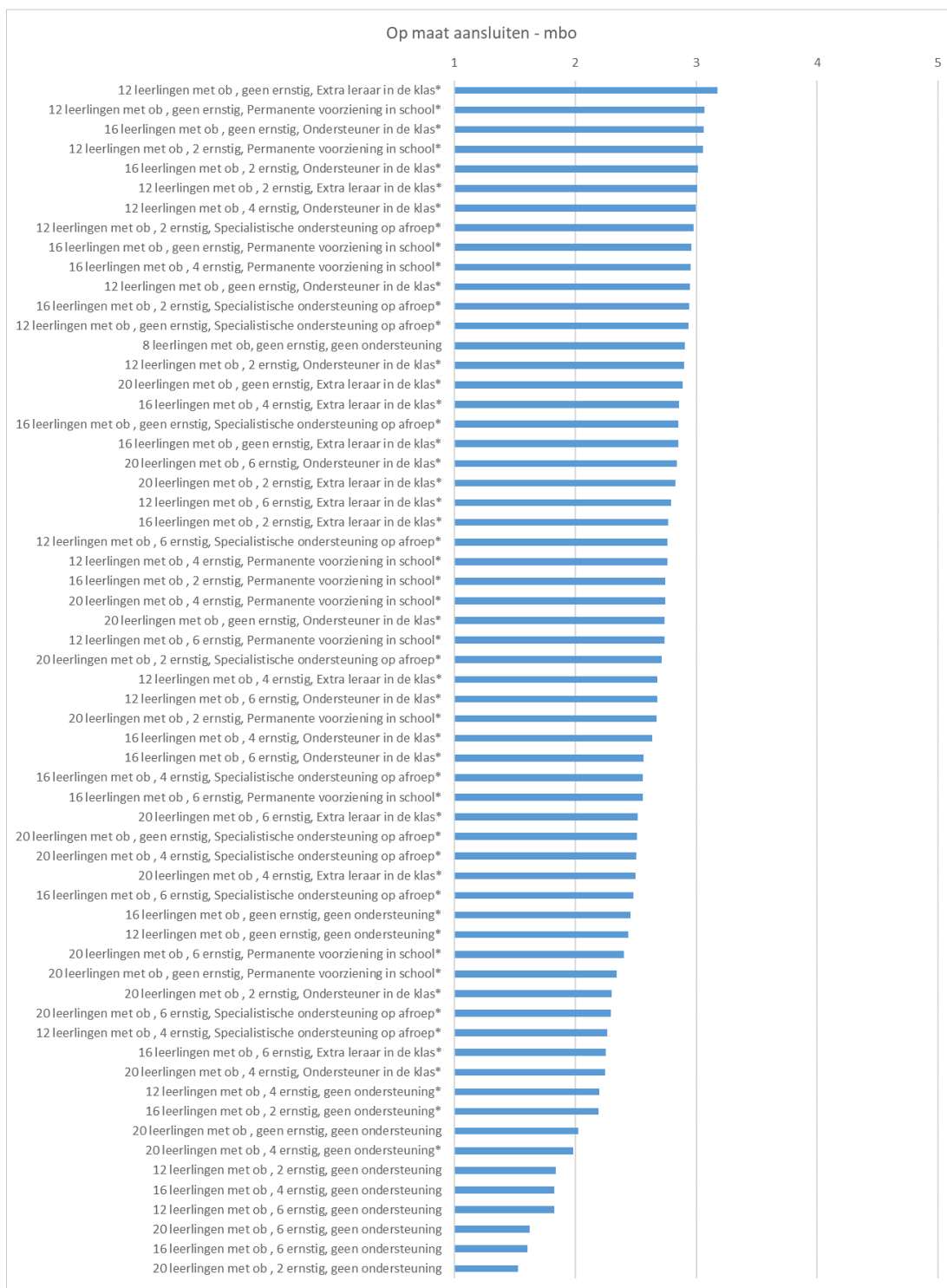
Figuur I.13: Mate van in staat zijn om eigen motivatie en energie te hebben, in alle voorgelegde scenario's; mbo. *geen significant verschil.



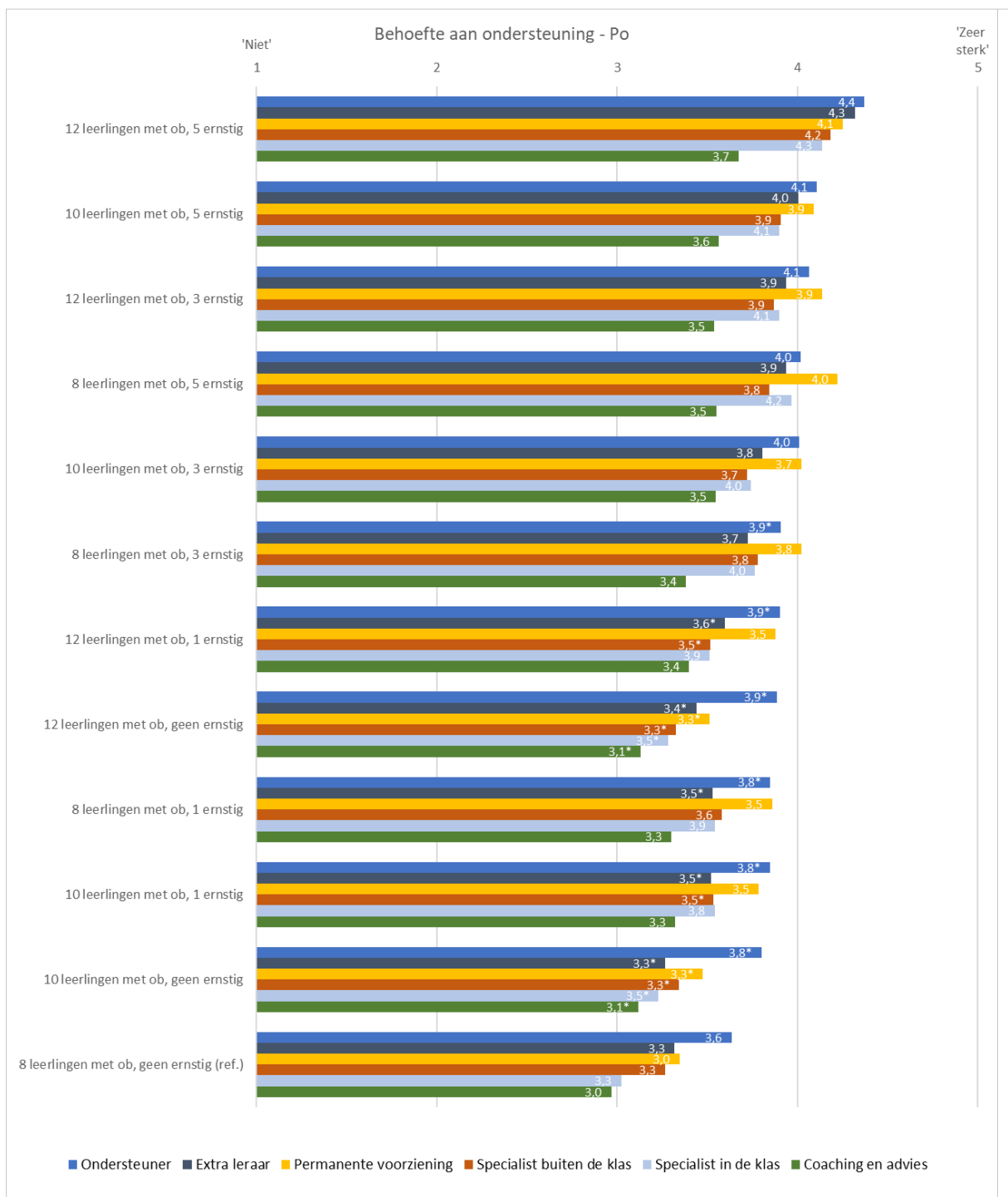
Figuur I.14: Mate van in staat zijn om een rustige en fijne leeromgeving te creëren, in alle voorgelegde scenario's; mbo. *geen significant verschil.



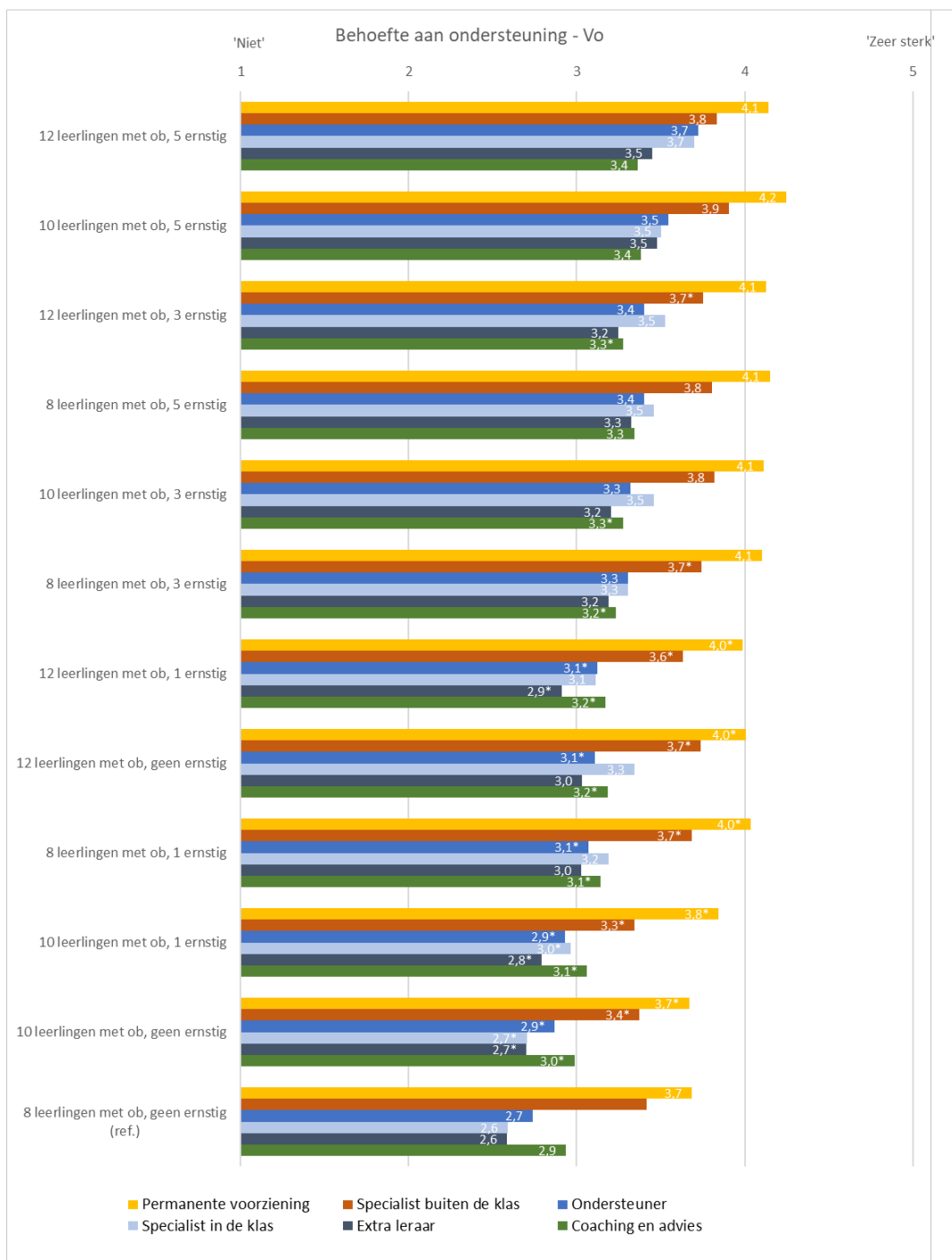
*Figuur I.15: Mate van in staat zijn om op maat te kunnen aansluiten bij de ondersteuningsbehoeften, in alle voorgelegde scenario's; mbo *geen significant verschil.*



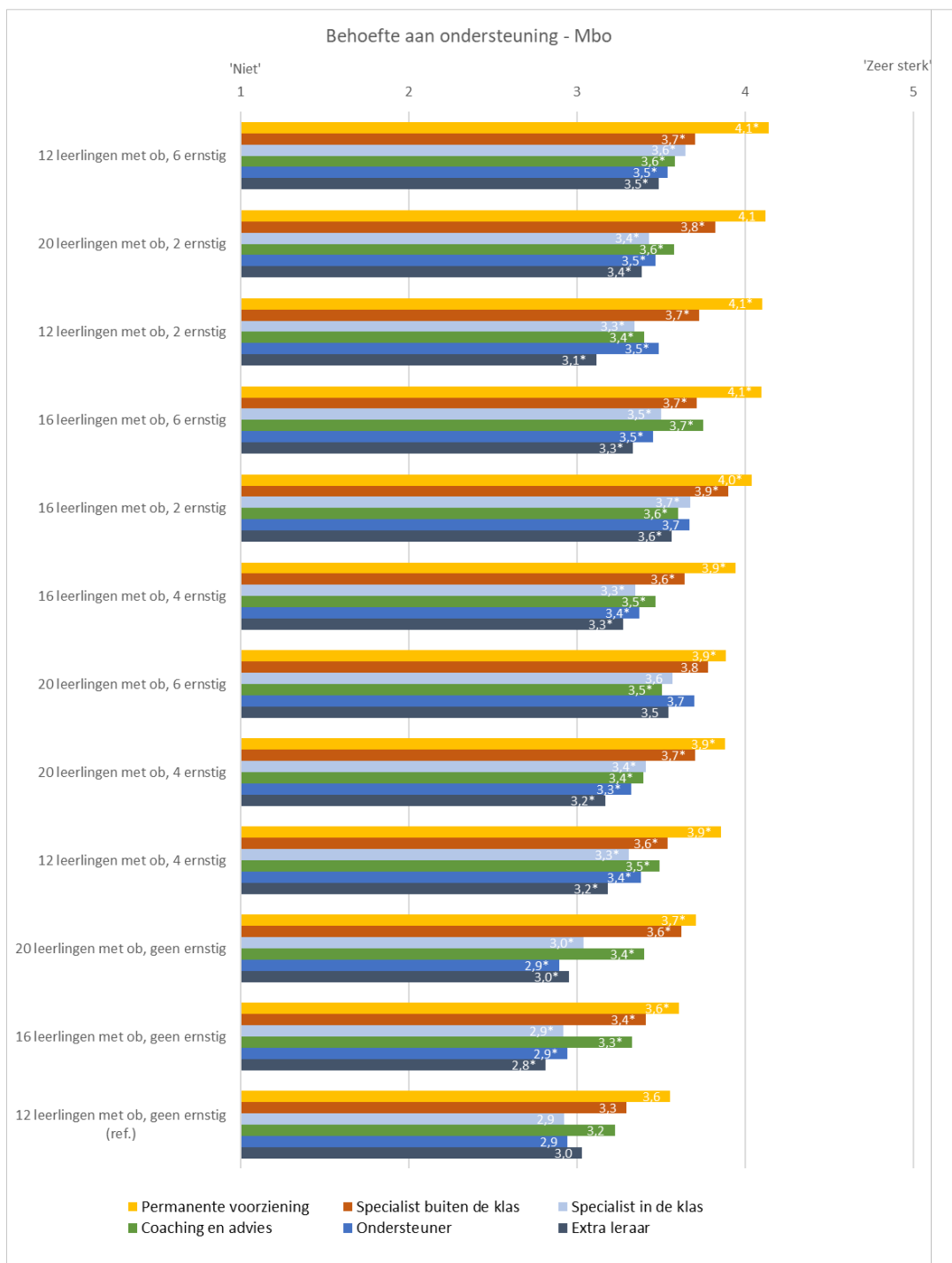
Figuur I.16: Behoeftte aan ondersteuning in alle voorgelegde scenario's; basisonderwijs. *geen significant verschil.



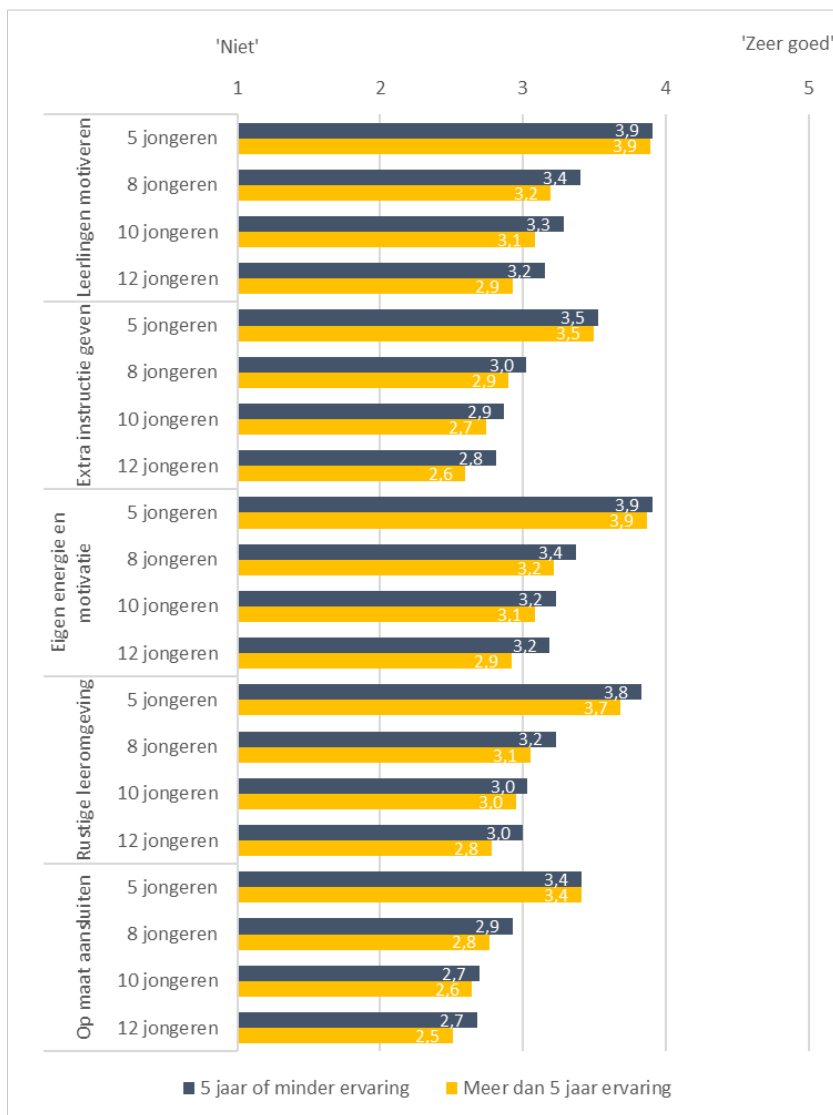
Figuur I.17: Behoeftte aan ondersteuning in alle voorgelegde scenario's; voortgezet onderwijs. *geen significant verschil.



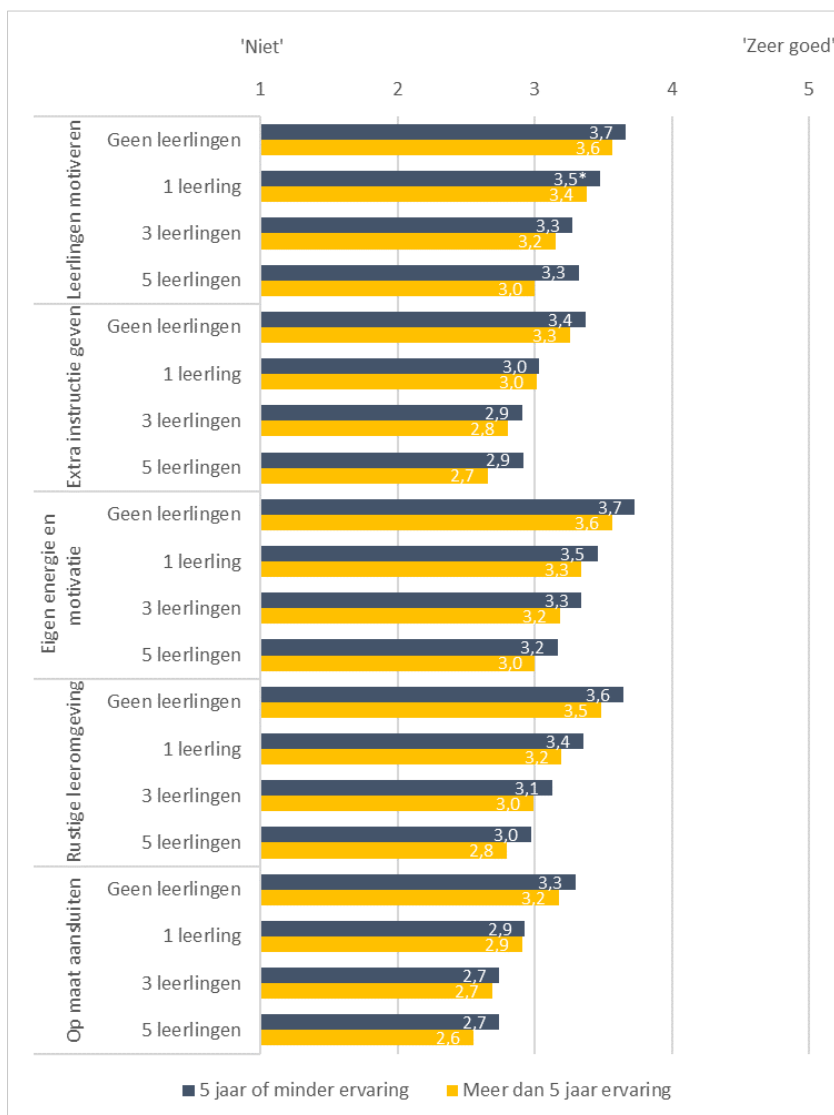
Figuur 1.18: Behoeftes aan ondersteuning in alle voorgelegde scenario's; mbo. *geen significant verschil.



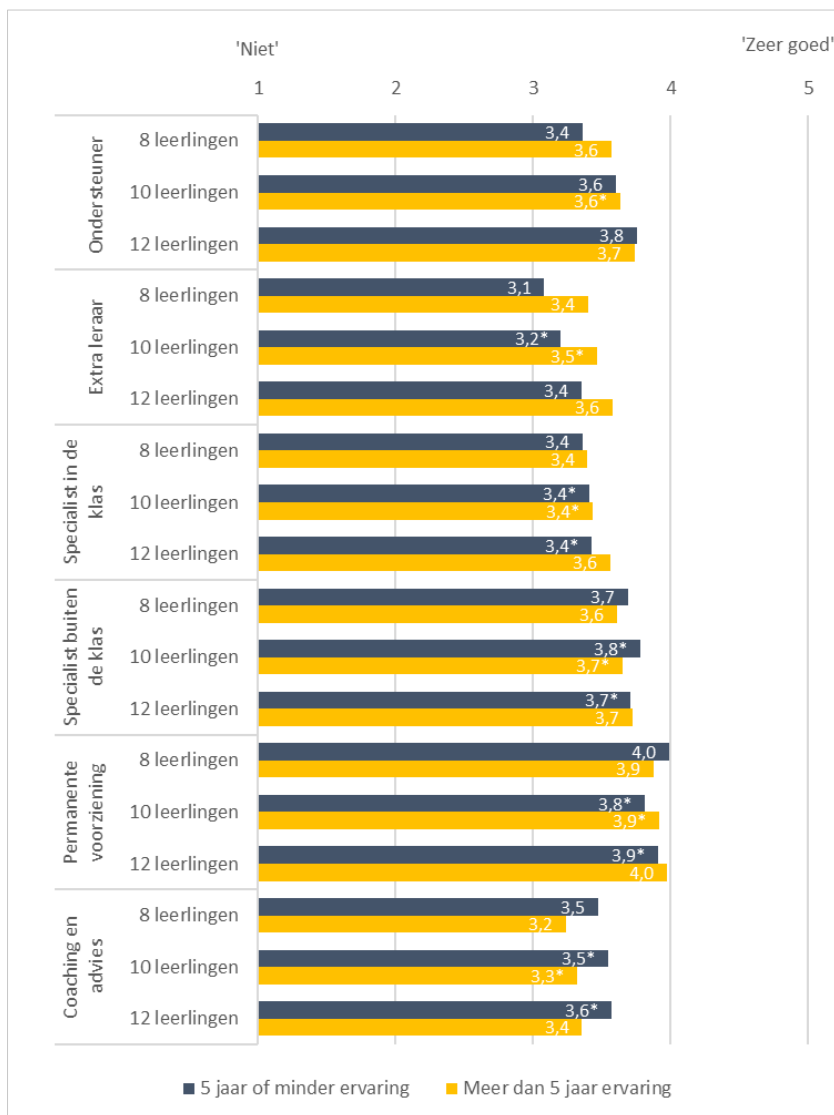
Figuur I.19: Mate van in staat zijn om aspecten van leraarschap te vervullen, aantal leerlingen met ondersteuningsbehoefte, naar werkervaring (bo). *geen significant verschil.



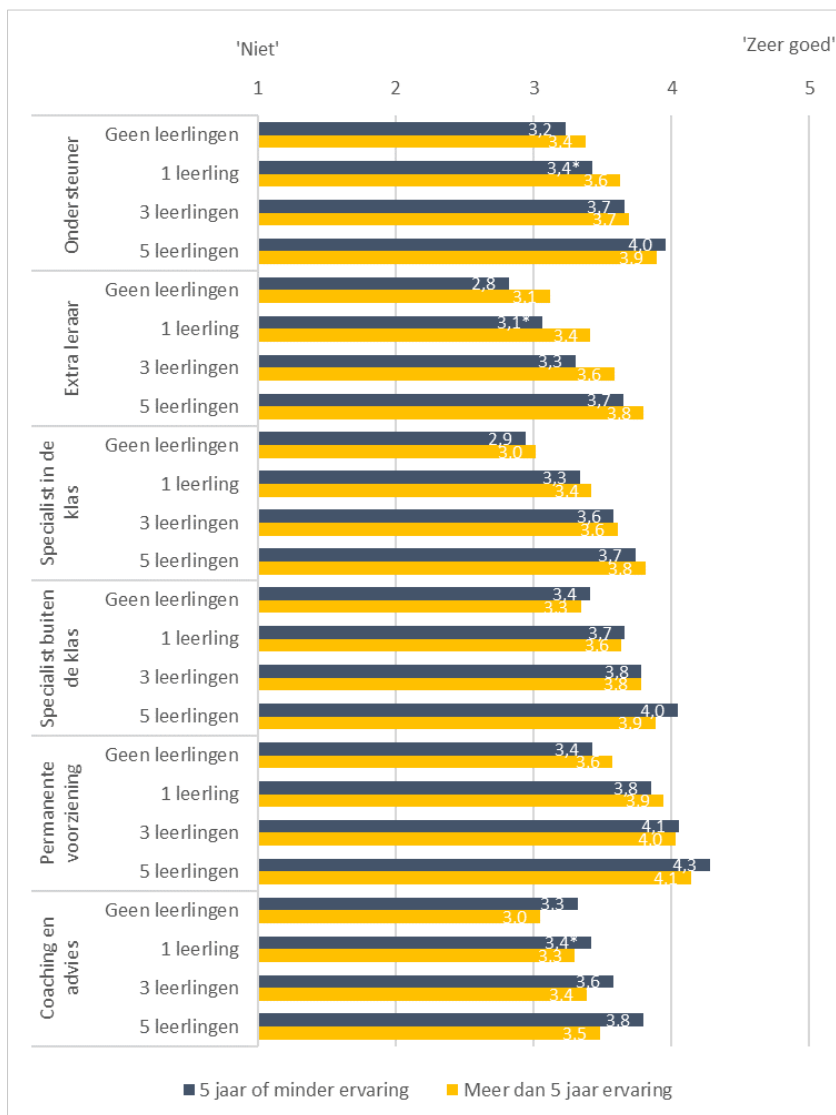
Figuur 1.20: Mate van in staat zijn om aspecten van leraarschap te vervullen, aantal leerlingen met ernstige (multi)problematiek, naar werkervaring (bo). *geen significant verschil.



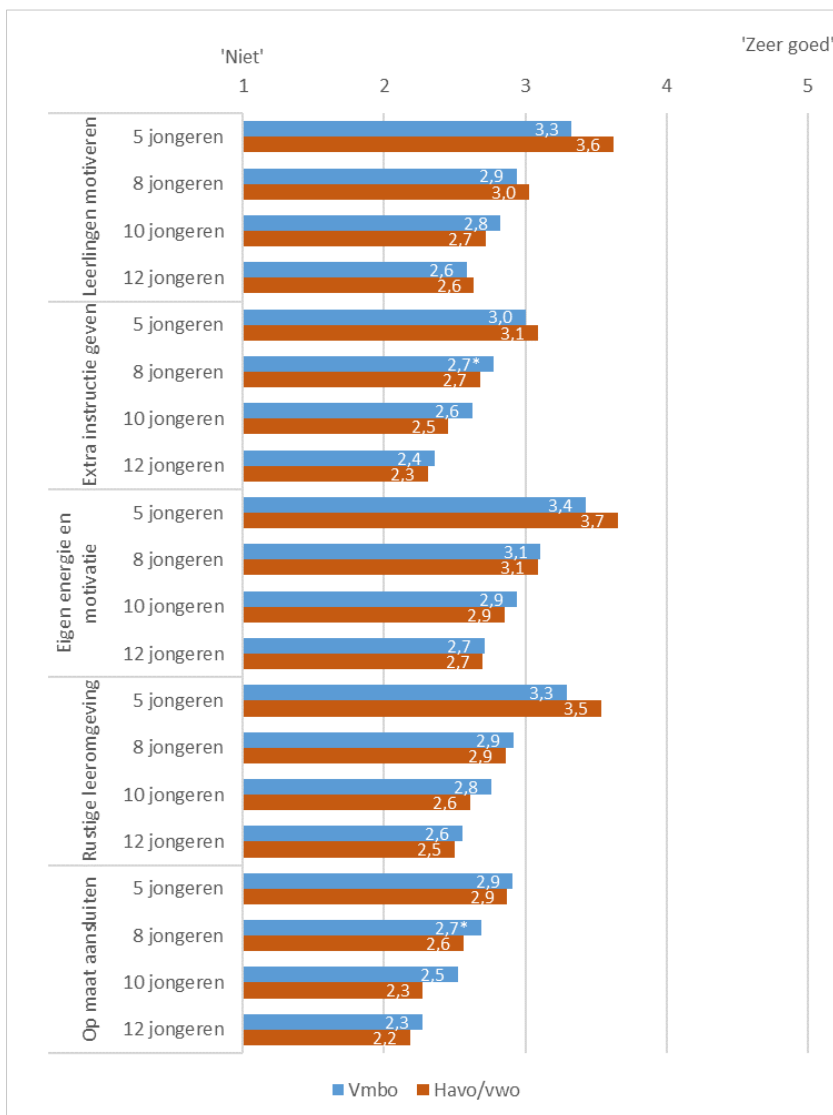
Figuur I.21: Behoefte aan ondersteuningsvormen, aantal leerlingen met ondersteuningsbehoefte, naar werkervaring (bo). *geen significant verschil.



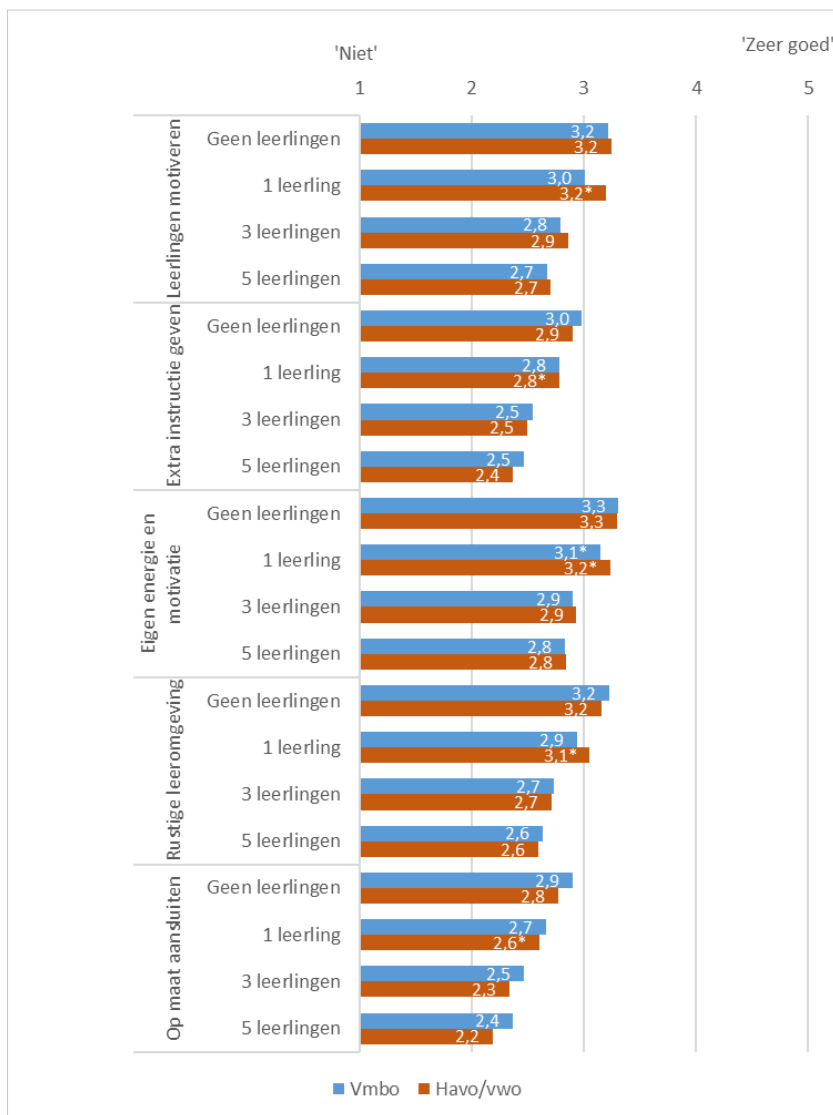
Figuur 1.22: Behoeftte aan ondersteuningsvormen, aantal leerlingen met ernstige (multi)problematiek, naar werkervaring (bo). *geen significant verschil.



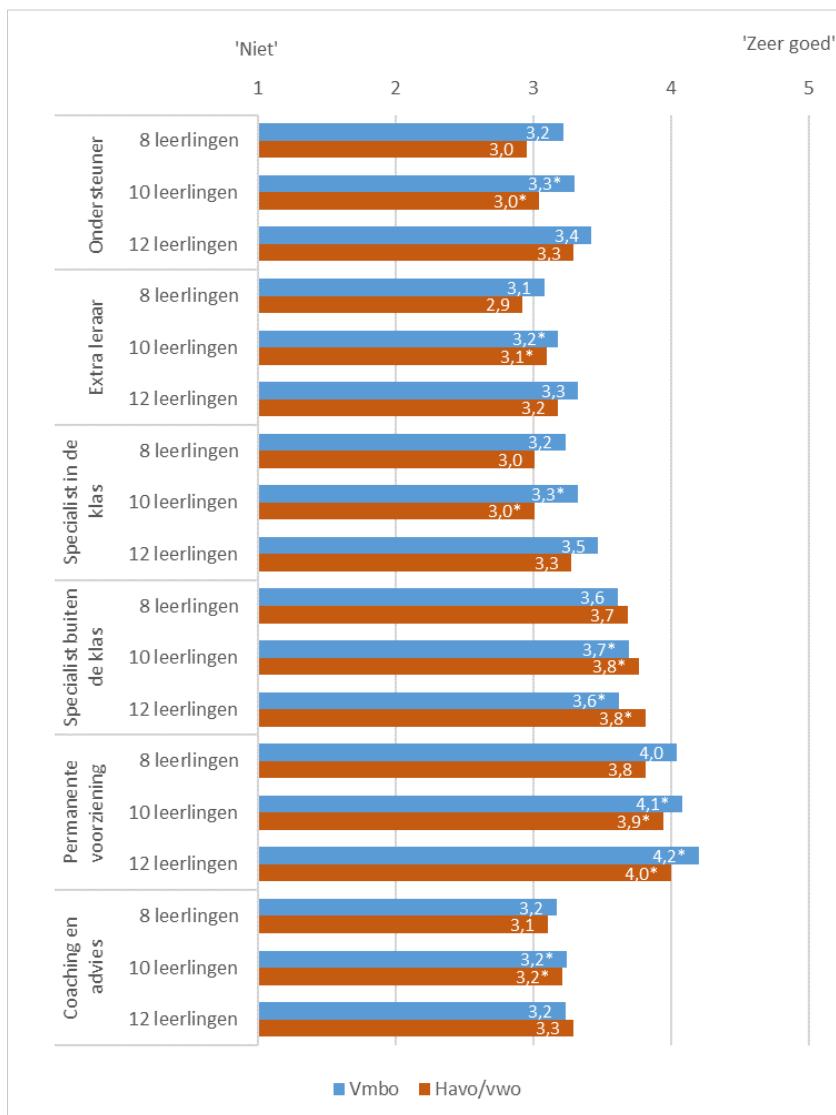
Figuur 1.23: Mate van in staat zijn om aspecten van leraarschap te vervullen, aantal leerlingen met ondersteuningsbehoefte, naar onderwijsniveau vo. *geen significant verschil.



Figuur 1.24: Mate van in staat zijn om aspecten van leraarschap te vervullen, aantal leerlingen met ernstige (multi)problematiek, naar onderwijsniveau vo. *geen significant verschil.



Figuur 1.25: Behoeftte aan ondersteuningsvormen, aantal leerlingen met ondersteuningsbehoefte, naar onderwijsniveau vo. *geen significant verschil



Figuur 1.26: Behoefte aan ondersteuningsvormen, aantal leerlingen met ondersteuningsbehoefte, naar onderwijsniveau vo. *geen significant verschil

