

Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen

*Tussenrapportage over de tweede meting van
het praktijkonderzoek*

Anke de Boer

Rijksuniversiteit Groningen, Orthopedagogiek / Regionaal Expertisecentrum
Noord Nederland, cluster 4 (RENN4)

Christy Tenback

Rijksuniversiteit Groningen, Orthopedagogiek / Regionaal Expertisecentrum
Noord Nederland, cluster 4 (RENN4)

Jan Bijstra

Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland, cluster 4 (RENN4)

De Boer, A.A., Tenback, C., & Bijstra, J.O. (2023)

Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: beleids- en praktijkonderzoek.

Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. Basiseenheid Orthopedagogiek: Leren & Ontwikkelen / Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland, cluster 4.

Contactgegevens:

Anke de Boer: anke.de.boer@rug.nl

Dit onderzoek is medegefinancierd door het NRO, projectcode: 405-18-705. Daarnaast wordt het praktijkonderzoek medegefinancierd door: RENN4, Stichting Trigoon, PC(V)SO Kampen e.o., De Onderwijsspecialisten.

Dit onderzoek is uitgevoerd m.m.v.: Alexander Minnaert (RuG), Cathy van Tuijl (Saxion Hogeschool) en studenten van verschillende opleidingen.

Inhoudsopgave

Aanleiding	3
Onderzoeksopzet	6
De ontwikkeling van leraren en ondersteuners.....	8
Ervaringen van leraren en ondersteuners.....	12
De rol van de ondersteuner	15
De ontwikkeling van leerlingen	18
Slotbeschouwing	22
Aanbevelingen.....	23
Literatuurlijst.....	24

Aanleiding

In Nederland kennen we een zogeheten multitrack onderwijsstelsel waarin regulier en speciaal onderwijs van oudsher van elkaar gescheiden zijn. In dit stelsel zijn er verschillende scholen voor speciaal onderwijs te onderscheiden die gericht zijn op verschillende doelgroepen (denk aan scholen voor leerlingen met visuele en auditieve beperkingen, leerlingen met verstandelijke beperking en leerlingen met ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problematiek). Op dit moment volgt zo'n 5,5% van de totale populatie leerlingen met extra (intensieve) ondersteuningsbehoefte onderwijs in het speciaal onderwijs. Hoewel de samenwerkingsverbanden passend onderwijs zorg dragen om samen met het regulier en speciaal onderwijs tot een dekkend aanbod in de regio te komen, is er tot op heden de nodige afstand tussen regulier en speciaal onderwijs.

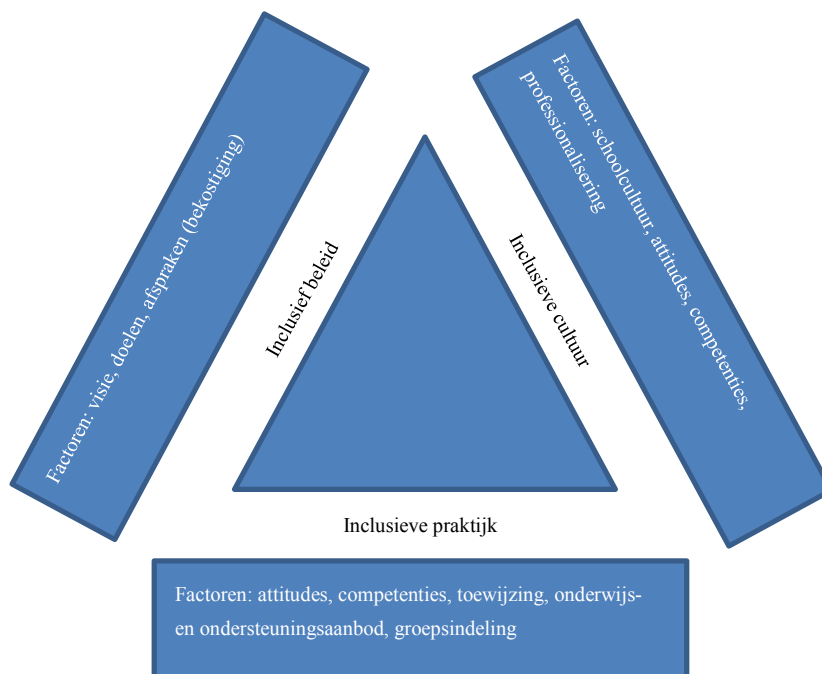
Ondanks de afstand tussen regulier en speciaal onderwijs, zien we dat er in toenemende mate aandacht is voor het ontschotten van de verschillende onderwijstypen, het stimuleren van samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs én het realiseren van inclusiever onderwijs. Sinds 2018 probeert het ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (OCW) de samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs te stimuleren. Dit wordt gedaan door onder andere de experimenteerregeling 'geïntegreerde voorzieningen'. De belangrijkste doelstellingen van de regeling zijn dat scholen op deze manier intensiever met elkaar gaan samenwerken, en zich ontwikkelen tot een 'geïntegreerde onderwijsvoorziening': een onderwijsvoorziening waar leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoeften samen onderwijs volgen in dezelfde klas (zogeheten gemengde groepen). Deze benaming, 'gemengde groepen', zullen we in de rest van dit rapport ook hanteren. De experimenteerregeling was nodig omdat de huidige wet- en regelgeving het niet toestaat om leerlingen met een toelaatbaarheidsverklaring (tlv) voor het speciaal onderwijs, volledig onderwijs te laten volgen op een reguliere school (waar ook het speciaal basisonderwijs onder valt). Kortgezegd betekent dit dat de huidige wet- en regelgeving ontoereikend is voor de ontwikkeling naar intensievere samenwerking én op termijn meer inclusiever onderwijs.

In 2018 zijn zes scholen onderdeel geworden van de experimenteerregeling. Het betreft combinaties van scholen voor het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs. Bij deze zes scholen is in 2018 een beleidsonderzoek gestart. In 2021 zijn er nog 15 experimenten toegevoegd aan het beleidsonderzoek¹. Naast het beleidsonderzoek is er in 2019 een aanpalend praktijkonderzoek gestart. Het praktijkonderzoek is gestart op initiatief van de schoolbesturen van de deelnemende experimentenscholen en wordt financieel mogelijk gemaakt door de schoolbesturen en het ministerie van OCW.

Het beleidsonderzoek en het praktijkonderzoek hebben beide een longitudinaal karakter: we volgen de scholen gedurende de looptijd van de experimenteerregeling en voeren verschillende metingen uit. In dit rapport doen we verslag van de tweede meting van het praktijkonderzoek. Omdat het beleidsonderzoek eerder is gestart, heeft de tweede meting en de rapportage daarvan reeds plaatsgevonden (zie De Boer & Tenback, 2021).

¹ In het voorjaar van 2023 wordt er gerapporteerd over de eerste meting van het beleidsonderzoek dat is uitgevoerd bij deze 15 experimenten.

Voor zowel het beleidsonderzoek als het praktijkonderzoek maken we gebruik van het kader dat gegeven wordt in de 'Index for Inclusion', ontwikkeld door Booth en Ainscow (2002). In de Index staan drie dimensies centraal: inclusive policies, inclusive cultures, inclusive practices. Onder 'inclusive policies' vallen alle (beleids)strategieën die moeten leiden tot een verandering in de school om te komen tot optimale ondersteuning aan leerlingen. Binnen een 'inclusive culture' gaat het om het creëren van een gemeenschap waarin wordt samengewerkt en waar gedeelde waarden en normen zijn die zorgen voor een accepterende cultuur, ongeacht de extra ondersteuningsbehoefte van de leerling. Wat betreft 'inclusive practices' gaat het om de praktische uitwerking van het beleid en de cultuur op het niveau van lesgeven. Het gaat dan bijvoorbeeld om aanpassingen in lessen, materiaal en voorzieningen die leraren inzetten in hun onderwijs. In Figuur 1 is het kader visueel weergegeven. In het beleidsonderzoek ligt de nadruk op 'inclusive policies' en de 'inclusive culture', terwijl in het praktijkonderzoek de nadruk ligt op zowel de 'inclusive culture' als de 'inclusive practices'.



Figuur 1. Visuele weergave van het theoretische en beleidsgerichte kader (gebaseerd op de Index for Inclusion, Booth & Ainscow, 2002).

Het doel van het praktijkonderzoek is om zicht te krijgen op wat de gevolgen zijn van het werken met gemengde groepen op:

- 1) de beoordeling van leerlingen over hun zelfbeeld, gevoel van inclusie en het klasklimaat;
- 2) de attitudes, self-efficacy, bezorgdheid van leraren, en hun beoordeling op de samenwerking met partners;
- 3) attitudes, tevredenheid van ouders en het gevoel van inclusie (van hun kind).

In de eerste rapportage hebben we een beschrijving gegeven van de eerste meting op deze aspecten². In het huidige rapport staat de tweede meting centraal. Hierin willen we nagaan of we ontwikkeling zien in deze aspecten en of deze kunnen worden verklaard door

² Vanwege de lage respons van ouders is na de eerste meting besloten om bij de derde (en tevens laatste) meting rondetafelgesprekken te voeren met ouders in plaats van herhaaldelijk vragenlijst af te nemen.

achtergrondkenmerken zoals bijvoorbeeld de ervaring met een gemengde groep. Met de derde en tevens laatste meting willen we nagaan of factoren op leraar- en klasniveau gerelateerd zijn aan de uitkomsten bij leerlingen en hoe zich dit ontwikkelt over tijd. Deze meting vindt plaats in 2023.

Onderzoeksvragen

Bij dit onderzoek zijn verschillende deelnemers betrokken. Voor de verschillende groepen hebben we dan ook verschillende onderzoeksvragen geformuleerd. Deze staan hieronder.

Leraren en ondersteuners

1. Is er een verschil in de scores tussen de eerste en de tweede meting op de attitudes, self-efficacy, bezorgdheid van leraren en ondersteuners en de beoordeling op de samenwerking met partners?
2. Zijn er achtergrondkenmerken die samenhangen met een eventuele verschillscore en zo ja, welke?
3. Wat zijn de ervaringen van leraren en ondersteuners in het werken met de gemengde groepen?

Ondersteuners

1. Hoe zien de werkzaamheden van een ondersteuner eruit?
2. Hoe wordt de samenwerking met de ondersteuner beoordeeld, wat werkt hierin bevorderend en belemmerend en wat is de meerwaarde van een ondersteuner in de klas?

Leerlingen

1. Wat is de ondersteuningsbehoefte van leerlingen op het tweede meetmoment, en is er een verschil t.o.v. het eerste meetmoment?
2. Hoe beoordelen leerlingen het gevoel van inclusie en het klasklimaat op het tweede meetmoment, en is er een verschil t.o.v. het eerste meetmoment?
3. Zijn er achtergrondkenmerken die samenhangen met een eventuele verschillscore en zo ja, welke?

Onderzoeksopzet

Er zijn zowel kwalitatieve als kwantitatieve data verzameld. Dit betekent enerzijds dat er vragenlijsten zijn afgenomen bij de verschillende groepen deelnemers van de experimentescholen en bij controlescholen. Het gaat dan om leraren, ondersteuners en leerlingen. Daarnaast zijn er, net als bij de eerste meting, ook interviews afgenomen bij leraren en ondersteuners. Bijna alle variabelen zijn bij deze tweede meting gelijk aan die van de eerste meting (zie Tabel 1 voor een samenvattend overzicht). Er zat een jaar tijd tussen de eerste en de tweede meting.

In dit rapport doen we verslag van de tweede meting en vergelijken we die waar mogelijk met de uitkomsten van de eerste meting. Belangrijk om op te merken is dat slechts een kleine groep leraren en ondersteuners de vragenlijst heeft ingevuld tijdens de eerste én de tweede meting. Dit betekent dat we enerzijds een cross-sectionele vergelijking maken van beide metingen: de uitkomsten van de deelnemers van T1 ($N=93$) vergelijken we met de uitkomsten van deelnemers van T2 ($N=88$). Waar mogelijk maken we gebruik van verschilcores tussen T1 en T2 (deelnemers die aan beide metingen hebben meegedaan). Hiervoor geldt dat er van 31 ondersteuners/leraren data beschikbaar waren. Voor zover mogelijk, zijn de leerlingen die meededen aan de eerste meting ($N=174$) ook bij de tweede meting bevraagd ($N=227$). In principe zijn alle leerlingen die meededen aan de eerste meting ook mee met de tweede meting. Voor hen geldt ook dat er enerzijds een cross-sectionele vergelijking is gemaakt, en anderzijds een vergelijking van de scores op beide metingen is gemaakt. Daarnaast rapporteren we in verschillende hoofdstukken over uitkomsten afkomstig uit interviews. Omdat er per hoofdstuk verschillende data zijn gebruikt, is per hoofdstuk aangegeven om welke data het gaat.

Tabel 1.

Samenvattend overzicht van de verschillende type instrumenten die bij de verschillende groepen deelnemers zijn afgenomen tijdens de eerste en tweede meting.

Deelnemers en instrument	Variabelen en subschalen	Totaal aantal deelnemers
Leraren en ondersteuners		
Vragenlijst	Attitude <ul style="list-style-type: none"> - Core Perspectives (visie) - Expected Outcomes (verwachtingen) - Classroom Practices (ervaringen) 	N= 88
	Self-Efficacy m.b.t. competenties <ul style="list-style-type: none"> - Instructiestrategieën - Leerlingbetrokkenheid - Emotionele steun 	
	Fase van Bezorgdheid <ul style="list-style-type: none"> - Bewustwording - Persoonlijke betrokkenheid - Consequenties voor de leerling - Beheersing - Samenwerking - Herziening 	
	Inschatting ondersteuningsbehoefte groep* <ul style="list-style-type: none"> - De ondersteuningsbehoefte van de groep - Ervaren belastbaarheid - Tegemoetkomen aan ondersteuningsbehoefte 	
	Samenwerking	

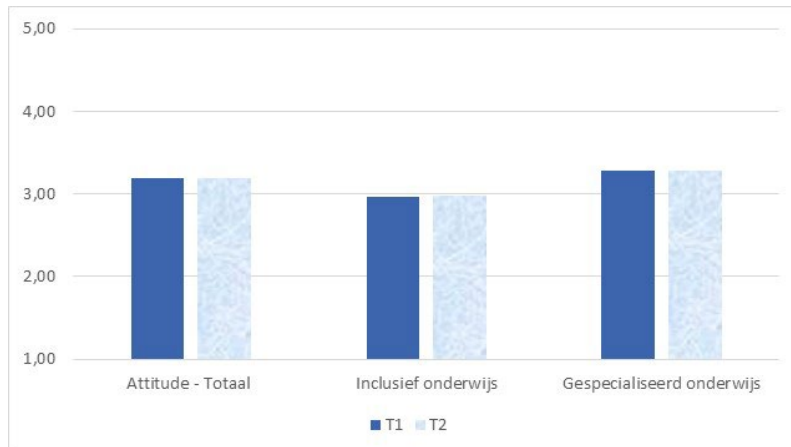
Vervolg Tabel 1.

Interview	Voor- en nadelen gemengde groep	N= 12
	Onderlinge samenwerking	
	Bevorderende- en belemmerende factoren	N= 28
Leerlingen		
Doelgroepenmodel m.b.v. ontwikkelings- perspectiefplannen	Leerlingkenmerken <ul style="list-style-type: none"> - IQ - Sociaal-emotionele ontwikkelingsleeftijd - Didactisch functioneringsniveau - Leerstandaard - Leerkenmerken 	N= 322
	Ondersteuningsbehoefte <ul style="list-style-type: none"> - Leren en ontwikkelen - Sociaal en emotioneel functioneren - Communicatie - Fysiek - Medisch 	
Vragenlijst	Klasklimaat <ul style="list-style-type: none"> - Comfort - Conflict - Coöperatie - Cohesie - Isolatie 	N= 227
	Gevoel van inclusie <ul style="list-style-type: none"> - Academische Inclusie - Sociale Inclusie - Emotionele Inclusie 	

* Deze variabelen zijn tijdens de tweede meting voor het eerst afgenomen in de vragenlijst.

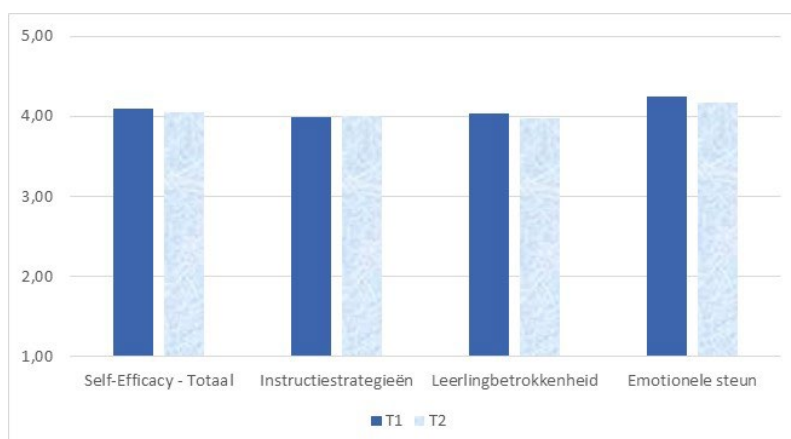
De ontwikkeling van leraren en ondersteuners

Het algehele beeld van de resultaten op de tweede meting zijn vergelijkbaar met die van de eerste meting. De deelnemers zijn gematigd positief in hun attitude in het algemeen en daarnaast ook in hun attitude tegenover inclusief onderwijs en tegenover geïntegreerd onderwijs. Wanneer we de scores op T1 en T2 met elkaar vergelijken, zien we dat er nauwelijks verschillen zijn.



Figuur 1. Een vergelijking van de eerste en tweede meting op de attitudes.

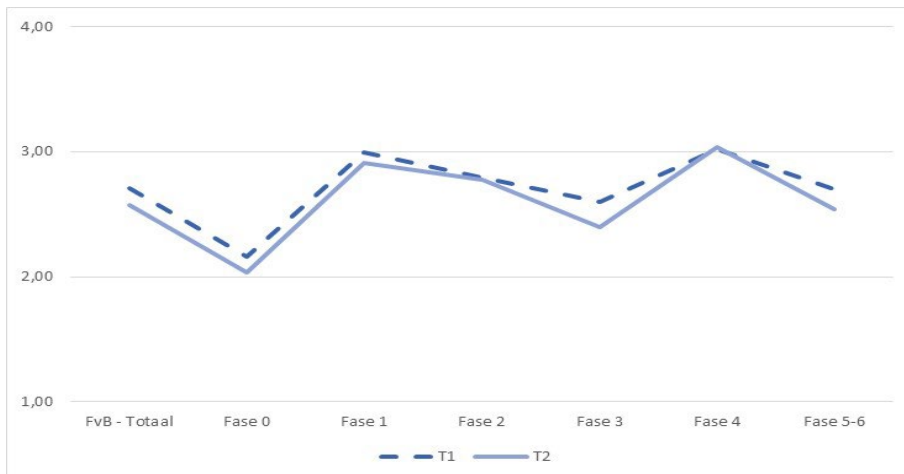
De deelnemers beoordelen hun eigen self-efficacy met betrekking tot hun competenties positief. Ze voelen zich competent op het gebied van instructiestrategieën, leerling-betrokkenheid en het bieden van emotionele steun. Deze laatste wordt het meest positief beoordeeld door de deelnemers. We zien nauwelijks een verschil tussen de scores van T1 en T2, evenals op de scores van deelnemers die aan beide metingen hebben meegedaan.



Figuur 2. Een vergelijking van de eerste en tweede meting op de self-efficacy.

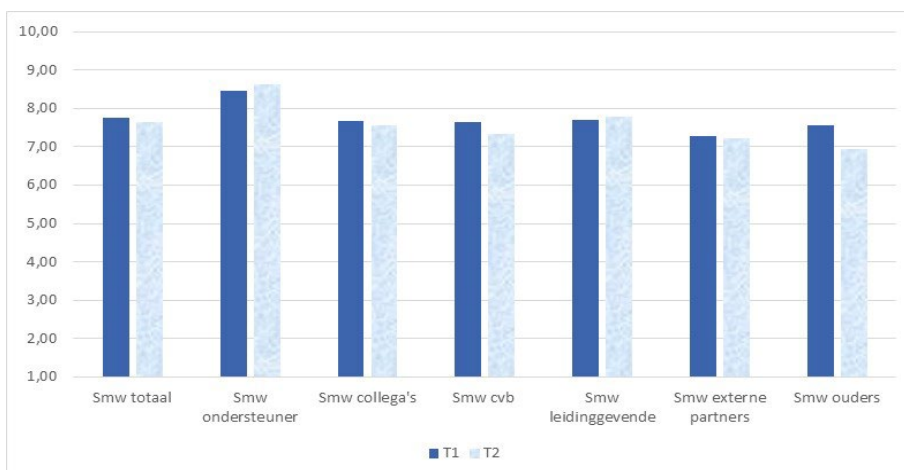
Wanneer we kijken naar de mate van bezorgdheid van deelnemers in het werken met gemengde groepen zien we een – over het algemeen – een lichte afname ten opzichte van de eerste meting. De relatief lage score bij fase 0 betekent dat de deelnemers weinig zorgen hebben over het globale idee van het werken met de gemengde groep. Bij fase 1 en 2 zijn er meer zorgen. De

deelnemers hebben de nodige zorgen over de impact van de gemengde groep op hun eigen handelen en op de groep en individuele leerlingen. Fase 3 heeft betrekking op het krijgen van tijd om te werken met een gemengde groep; hierover zijn niet veel zorgen. Bij fase 4 gaat het over het delen van de ervaringen en kennis met anderen, waarbij een hogere score betekent dat ze hiertoe bereid zijn. Fase 5-6 gaat over de mogelijkheden om de huidige praktijk te verbeteren, waarbij een hogere score betekent dat deelnemers hier mogelijkheden voor zien. De score laat zien dat de deelnemers hier nog niet aan toe zijn.



Figuur 3. Een vergelijking van de eerste en tweede meting op de mate van bezorgdheid.

De beoordeling over de samenwerking met de verschillende partners is over het algemeen positief, en stabiel gebleven. De beoordeling over de samenwerking met de ondersteuner is, net als bij de eerste meting, het meest positief. Hoewel de beoordeling nog steeds positief is (7+), beoordelen de deelnemers de samenwerking met de commissie van de begeleiding (cvb) en de samenwerking met ouders bij de tweede meting lager dan bij de eerste meting.



Figuur 4. Een vergelijking van de eerste en tweede meting op de beoordeling van de samenwerking.

De samenhang met achtergrondvariabelen

Wanneer we kijken naar de samenhang tussen de achtergrondvariabelen en de verschillcores, zien we eveneens dat er geen significante samenhang is. De achtergrondvariabelen van de deelnemers hangen niet samen met de verschillcores tussen de eerste en de tweede meting.

De belastbaarheid van de leerlingen, mate van ondersteuning kunnen bieden en de ondersteuningsbehoefte van leerlingen

In een gemengde groep krijgen leerlingen met diverse en uiteenlopende ondersteuningsbehoeften les. Om meer zicht te krijgen op hoe leraren de ondersteuningsbehoeften en de mate van belastbaarheid beoordelen, en ondersteuning kunnen bieden, hebben we in de vragenlijst hier enkele vragen over opgenomen. Omdat dit nieuwe vragen zijn, kan er geen vergelijking met de eerste meting gemaakt worden. In Tabel 2 is een samenvattend overzicht van de uitkomsten gegeven.

Volgens leraren ligt de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen in hun groep over het algemeen op het niveau van 'regelmatig'. Voor de domeinen leren en ontwikkelen, sociaal-emotionele ontwikkeling en communicatie ligt de ondersteuningsbehoefte het hoogst: tussen voortdurend en intensief. De grote standaarddeviatie geeft echter aan dat er de nodige variatie zit in het oordeel van deelnemers hierover. Gemiddeld genomen zijn de deelnemers neutraal (d.w.z., niet negatief en niet positief) in het oordeel of ze tegemoet kunnen komen aan de ondersteuningsbehoeften van de groep en leerlingen, en de mate waarin ze de ondersteuningsbehoeften belastend vinden.

Tabel 2. Gemiddelde ondersteuningsbehoefte, mate waarin ondersteuning geboden kan worden en belastbaarheid van de ondersteuningsbehoefte ($N= 58$).

	M	SD	Mogelijke range
Ondersteuningsbehoefte Totaal	4,41	,75	1-7: hoe hoger, hoe hoger de ondersteuningsbehoefte
Ondersteuningsbehoefte : Leren & Ontwikkelen	5,23	1,18	
Ondersteuningsbehoefte: Sociaal-emotionele ontwikkeling	5,49	1,20	
Ondersteuningsbehoefte: Communicatie	5,13	1,11	
Ondersteuningsbehoefte: Fysieke problemen	3,38	1,44	
Ondersteuningsbehoefte: Medische situatie	2,86	1,27	
Ik kan de leerlingen in deze groep voldoende bieden	3,57	,86	1-5: hoe hoger, hoe beter ondersteuning geboden kan worden
Het lukt me om in te spelen op de ondersteuningsbehoeften van deze groep	3,72	,74	
Hoe belastend vindt u de ondersteuningsbehoeften in uw groep voor uzelf?	3,47	,80	1-5: hoe hoger, hoe meer belastend
Hoe belastend vindt u de ondersteuningsbehoeften in uw groep voor de leerlingen?	3,66	,85	

De samenhang met attitudes

We hebben vervolgens gekeken of bovengenoemde variabelen samenhangen met de attitudes van de deelnemers. In Tabel 3 is een overzicht te vinden van de onderlinge correlaties. Hier is uit op te maken dat hoe groter de belastbaarheid van de ondersteuningsbehoefte wordt ervaren, hoe minder de leraar in staat is om ondersteuning te bieden aan individuele leerlingen en aan de groep. Daarnaast blijkt dat hoe intensiever de totale ondersteuningsbehoefte is, hoe meer belastend deze wordt ervaren

voor de groep. Een intensievere ondersteuningsbehoefte op het gebied van communicatie hangt daarnaast ook samen met het kunnen bieden van ondersteuning aan de groep. Ook blijkt dat de mate waarin de leraar de groep ondersteuning kan bieden significant positief samenhangt met de attitude. Daarnaast wordt duidelijk dat er een negatieve samenhang is tussen de mate waarin de groep als belastend wordt ervaren en de attitude. Oftewel; hoe meer belastend de groep wordt ervaren, hoe negatiever de algehele attitude van leraren.

Tabel 3. Correlaties tussen ondersteuning kunnen bieden, belastbaarheid van ondersteuningsbehoefte en de mate van de ondersteuningsbehoefte (OSB) en de algehele attitude.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Leerlingen voldoende kunnen bieden	--										
2	De groep voldoende kunnen bieden	,63	--									
3	Belasting OSB van de groep voor uzelf	-,34	-,31	--								
4	Belasting OSB van de groep voor de groep	-,18	-,18	,50	--							
5	OSB Totaal	-,15	,03	,15	,38	--						
6	OSB Leren & Ontwikkelen	-,01	0	,11	-,03	,61	--					
7	OSB Soc. Emo.	,03	,08	,09	,38	,68	,42	--				
8	OSB Communicatie	,17	,34	,25	,27	,69	,42	,55	--			
9	OSB Fysiek	-,07	,03	-,01	,19	,76	,11	,22	,12	--		
10	OSB Medisch	-,02	-,14	,06	,19	,63	,04	,03	,09	,73	--	
11	Attitude	0,20	0,41	-0,49	-0,40	-0,03	0,06	-0,08	-0,10	0,05	-0,14	--

Ervaringen van leraren en ondersteuners

Naast de gegevens afkomstig uit de vragenlijsten, hebben we ook interviews afgenomen bij leraren en ondersteuners. Deze interviews hadden als doel om meer inzicht te krijgen in de ervaringen van de deelnemers in het werken met gemengde groepen. Hieronder worden de ervaringen beschreven. Er is gebruik gemaakt van informatie van deelnemers die op beide metingen de vragenlijst hebben ingevuld, en van wie we ook voor beide metingen een interview beschikbaar hadden. Dit waren 10 leraren en 2 ondersteuners. Om de anonimiteit te waarborgen rapporteren we over de groep als geheel ($N= 12$).

Attitude

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat de leraren en ondersteuners gematigd positief staan tegenover het werken met de gemengde groep en dat deze attitude niet wezenlijk veranderd is ten opzichte van het eerste meetmoment. In de interviews hebben we verdiepende vragen gesteld ten aanzien van de attitude. Leraren en ondersteuners zijn overwegend positief over het feit dat leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoeften gezamenlijk in een klas zitten. Sommige leraren willen graag een stap verder door ook de samenwerking te zoeken met regulier onderwijs. Andere leraren geven juist aan dat het belangrijk is dat er een speciale plek is en blijft voor hun leerlingen.

“Ik hoop eigenlijk ook dat dat wegvalt hè, die etiketjes so, sbo. Kijk, iedereen heeft een hulpvraag en iedereen wil bediend worden op de manier waarop bij hem of haar past.”

Leraren en ondersteuners geven aan dat hun houding ten aanzien van werken met de gemengde groep niet fundamenteel veranderd is tussen de meetmomenten. Dit geldt voor zowel de deelnemers die negatief staan tegenover werken met gemengde groepen als de deelnemers die positief staan tegenover gemengde groepen. Een aantal leraren geeft een positieve verandering aan, vooral in de zin dat zij dankzij de opgedane ervaring hun visie gesterkt hebben en hun handelen beter kunnen onderbouwen.

“Ik denk dat mijn visie, ja, ik merk dat ik eigenlijk steeds meer aan het ingroeien ben, zeg maar, en wennen aan het werken met gemengde groepen, zeg maar met verschillen in de groep.”

Competentiegevoel

Over het algemeen voelen leraren en ondersteuners zich competent in het werken met de gemengde groep. Uit de resultaten van de vragenlijst blijken geen wezenlijke verschillen tussen het eerste en het tweede meetmoment. In de interviews tijdens de tweede meting geven leraren aan zich met name minder competent te voelen in de didactiek. De vele niveaoverschillen in de groep brengen vragen en dilemma's met zich mee, met name op didactisch gebied. Leraren en ondersteuners die aangeven zich competent te voelen, geven vooral aan dat zij met hun voorkeursdoelgroep werken en de verschillen in de klas zien als een uitdaging.

“Ja het vraagt veel van ons. Maar ik vind die uitdaging en prikkels, ik vind het fantastisch.”

Als we leraren en ondersteuners vragen naar hun competentiegevoel ten aanzien van een specifieke doelgroep, dan zijn de antwoorden uiteenlopend. De ene leraar geeft aan moeite te hebben met de langzaam lerende kinderen, de andere ziet op tegen leerlingen met een lichamelijke beperking. Moeite hebben met het begeleiden van leerlingen met externaliserende gedragsproblematiek wordt het vaakst genoemd.

“Echt een beetje externaliserend gedrag, zeg maar, die vragen over het algemeen veel van een groep, vragen veel van een leerkracht en ook van ondersteuners. Ja, daarvan kan je soms weleens afvragen van: geef ik die wat ik nodig wat ze nodig hebben?”

Alle leraren en ondersteuners geven aan zich in het afgelopen schooljaar ontwikkeld te hebben als het gaat om hun competenties en competentiegevoel. Dit komt volgens hen vooral door het opdoen van succeservaringen en het samen met collega's praten over vraagstukken die men tegenkomt in het werk. Een aantal leraren geeft aan dat er teambreed scholing heeft plaatsgevonden ten aanzien van bepaalde hulpvragen, of dat een coachingstraject heeft geholpen om hun competentiegevoel positief te ontwikkelen.

“Nou, ik denk mijn eigen ervaring doordat ik weer een jaar verder ben. Maar ook wel naar collega's toe van hé, hoe doe jij het? Heel veel consultatie ja, gewoon met collega's te over praten en dan hoor je weer eens wat of dan heb je weer een training of iets en dan denk ik, oh ik doe het eigenlijk helemaal nog niet zo slecht.”

Voor- en nadelen van het werken met de gemengde groep

In de interviews van het eerste meetmoment konden leraren en ondersteuners duidelijk voor- en nadelen van de gemengde groep voor henzelf en de leerlingen aangeven. Zowel in de interviews van het eerste meetmoment als de interviews in het tweede meetmoment wordt als groot voordeel voor leerlingen het “van elkaar leren” gezien. Dit geldt op zowel didactisch- als sociaal- en emotioneel gebied. Leerlingen trekken zich aan elkaar op, helpen elkaar, zien van elkaar hoe het moet en leren verschillen tussen mensen accepteren.

“Dat kinderen die niet zo goed meekomen, ook juist geholpen kunnen worden door andere kinderen en dan dat die kinderen juist in hun kracht gezet worden.”

Met name in de interviews van leraren en ondersteuners op het tweede meetmoment komen nadelen voor leerlingen aan bod; vooral het externaliserende gedrag van leerlingen wordt genoemd. Met name angstige leerlingen hebben hier geen baat bij. Ook het kopiëren van negatief gedrag door andere leerlingen wordt gezien als nadeel van een gemengde groep.

“Een nadeel daarvan is dus bijvoorbeeld het kopie gedrag. Dat als een kind met leerproblemen bij ons komt en geen gedragsproblemen heeft. Ja, dan kan het dus die gedragsproblemen meepikken.”

De genoemde voordelen voor leraren en ondersteuners zijn voor het eerste meetmoment gelijk aan die van het tweede meetmoment: het werken met een gemengde groep levert hen kennis en expertise op. Het samenwerken met collega's met andere expertise wordt als meerwaarde gezien. Bij de tweede meting wordt ook expliciet de samenwerken met collega's buiten het onderwijs gezien als een voordeel van een geïntegreerde setting.

“Maar het feit dat alles in school aanwezig is vind ik positief. Zo kunnen leerlingen sneller een therapie/cursus volgen bij onze pedagogen en dit geldt ook voor logopedie en fysiotherapie. Korte lijntjes zijn dan fijn en behulpzaam.”

Leraren en ondersteuners worden zich steeds meer bewust van de nadelen van het werken met een gemengde groep. Bij de tweede meting richten de nadelen zich vooral op de werkdruk. De verschillen in ondersteuningsbehoeften vragen veel van leraren en ondersteuners. Het werken met veel niveaugroepen is ingewikkeld.

“Het zijn gewoon veel te veel niveaus in een groep zo op basis van sociaal-emotioneel, maar ook op cognitief. En ja, dat is wel een heel groot nadeel, want als leerkracht voel je elke dag wel een beetje tekortschieten voor bepaalde kinderen.”

Tijdens de interviews van de eerste meting vonden leraren en ondersteuners het lastig om voor- en nadelen van het werken met gemengde groepen voor ouders te benoemen. Dit was ook in de corona-periode, waarin het contact met ouders sowieso al moeilijk was. Tijdens de tweede meting hadden leraren en ondersteuners hier meer zicht op. Zij horen van ouders dat het bij de start spannend is, maar dat de ervaringen over het algemeen positief zijn. Ouders vinden het fijn dat hun kind kansen krijgt en niet meteen in een hokje van so of sbo gezet wordt. Ook zien ouders dat kinderen van elkaar leren. Leraren en ondersteuners geven ook aan dat sommige ouders helemaal niet weten dat de groep van hun kind een gemengde groep is.

“Ik hoor alleen maar positieve berichten. Ze vinden dat kinderen zich aan elkaar optrekken, dat ze leren van een ander, dat sommige kinderen rustiger worden doordat ze nu bij bepaalde kinderen in de groep zitten.”

Als nadeel voor ouders worden door leraren en ondersteuners genoemd dat leerlingen met externaliserende gedragsproblematiek voor extra spanning kunnen zorgen bij hun kind. Leerlingen kunnen thuis komen met verhalen waar ouders vraagtekens bij kunnen zetten.

“Ik geloof wel dat kinderen bij mij uit de klas vaak thuis komen van: mama of papa, het was wel heel erg druk in de klas. En thuis uiten ze dan het gedrag ook wel. Dus thuis lopen ouders wel tegen het gedrag van de kinderen aan.”

Samengevat zien we geen wezenlijke verandering in attitude bij leraren en ondersteuners. Ook de genoemde voordelen voor leerlingen en henzelf is niet veranderd ten opzichte van vorig jaar. Leraren en ondersteuners geven wel een ontwikkeling in competentiegevoel aan en hebben de nadelen voor leerlingen en henzelf beter in beeld. De voor- en nadelen voor ouders werden tijdens de eerste meting niet genoemd en komen nu wel terug in de interviews.

De rol van de ondersteuner

De rol van de ondersteuner in zowel regulier als het speciaal onderwijs wordt als grote meerwaarde gezien. Er is echter weinig zicht op de werkzaamheden van ondersteuners en de samenwerking tussen leraren en ondersteuners. In het huidige onderzoek zijn we daar dieper op ingegaan. Het gaat hier om een relatief kleine groep ondersteuners ($N= 23$) die gekoppeld zijn aan één of meerdere groepen.

Meest genoemde werkzaamheden van de ondersteuner

Ondersteuners hebben doorgaans een divers pakket aan werkzaamheden. Ze houden zich bezig met toezichthoudende taken (pleinwacht, leerlingen opwachten bij taxivervoer), verzorgende taken, huishoudelijke taken en lesgevendende taken. Uit de bevraging onder ondersteuners blijkt dat zij allemaal betrokken zijn bij het ingrijpen bij incidenten, dat ze toezichthoudende taken hebben en individuele leerlingen begeleiden in de klas. Daarnaast houdt bijna iedereen zich bezig met het begeleiden van groepjes leerlingen in de klas ($n= 22$), en heeft de overgrote meerderheid ($n= 20$) huishoudelijke taken. Lesgeven aan de hele groep komt in bijna de helft van de gevallen voor ($n= 12$), en daarnaast worden verzorgende taken het minst uitgevoerd.

Ondersteuners zijn bijna allemaal aanwezig bij teamvergaderingen ($n= 22$) en scholingen ($n= 20$) die op schoolniveau plaatsvinden. Ook bij incidentbesprekingen zijn ondersteuners doorgaans aanwezig ($n= 17$). Minder aanwezig zijn ondersteuners bij groeps- en leerling besprekingen, intervisie en gesprekken met ouders.

Toegevoegde waarde van de ondersteuner volgens leraren en ondersteuners

Naast het in kaart brengen van de werkzaamheden via de vragenlijst, hebben we in de interviews gevraagd naar de ervaren toegevoegde waarden van een ondersteuner in de klas. Er is gevraagd naar de toegevoegde waarde voor de leraar, de leerlingen en de ouders. De vragen zijn zowel aan de leraren als de ondersteuners gesteld. Omdat we geen grote verschillen zien tussen de antwoorden van de leraren en de ondersteuners, rapporteren we hierover als een groep. In deze resultaten hebben we de interviews meegenomen van leraren en ondersteuners die de vragenlijst hebben ingevuld, een interview hebben gegeven en ervaring hebben in een gemengde groep. Het gaat om 18 leraren en 10 ondersteuners.

Leraren en ondersteuners benoemen dat voor het werken met een gemengde groep extra handen in de klas een noodzaak is. De toegevoegde waarde wordt vooral gezien in het kunnen bieden van continuïteit in instructie. Op het moment dat een leerling specifieke ondersteuning nodig heeft, kan de ondersteuner dit oppakken terwijl de leraar verder kan gaan met de les. Ook wordt het hebben van een sparringpartner in de klas als meerwaarde genoemd. Tenslotte geven leraren aan, dat de ondersteuner het mogelijk maakt om te differentiëren in groepjes.

“Ik denk dat een grote meerwaarde is, dat als je geen ondersteuning in je klas hebt dat dat bijna niet te doen is, dan kom je helemaal niet meer aan lesgeven toe. Het is fijn dat de leerkracht vooral door kan gaan met lesgeven en ik daar tussendoor zorg dat de boel loopt.”

Als toegevoegde waarde van een ondersteuner in de klas voor de leerlingen noemen de leraren

en ondersteuner zonder uitzondering de extra aandacht die een ondersteuner kan geven. Soms op didactisch gebied, vaak op pedagogisch gebied.

“Eigenlijk hebben ze gewoon twee juffen altijd in de klas hè, dus je hebt ook extra aandacht voor ze. En je hebt sowieso iemand die, die achter je aankomt en die tijd heeft om met jou in gesprek te gaan.”

De toegevoegde waarde van een ondersteuner in de klas voor ouders is moeilijker te benoemen door leraren en ondersteuners. Ouders weten niet altijd wat de expliciete rol van een ondersteuner is in de begeleiding van hun kind, daarom wordt de toegevoegde waarde van een ondersteuner voor ouders door sommige deelnemers als indirect beschouwd. Ook wordt benoemd, dat sommige ouders niet weten wie leraar is en wie ondersteuner. De meerwaarde die wel benoemd wordt is het geruststellende feit, dat er meerdere mensen in de klas de leerlingen begeleiden en dat hun kind gezien wordt.

“Ouders vinden dat over het algemeen heel prettig om te weten en te horen dat er meer mensen zijn die de zorg om hun kind delen. Dat geeft wel vertrouwen voor ouders, denk ik.”

Samenwerking tussen leraar en ondersteuner

De leraren zijn tevreden over hun samenwerking met de ondersteuner(s) in de klas. Tijdens de eerste meting gaven zij gemiddeld een 8,2 aan de samenwerking. De scores varieerden van een vier tot en met een tien. In totaal hebben drie leraren de samenwerking als onvoldoende gescoord. Tijdens de tweede meting is de waardering van de samenwerking iets omhooggegaan: gemiddeld een 8,6. Slechts één leraar beoordeelt de samenwerking als onvoldoende en zestien leraren geven de samenwerking een 10. Bij de tweede meting hebben we ook de ondersteuners gevraagd de samenwerking te beoordelen. Gemiddeld geven zij de samenwerking met de leraar in de groep een 8,4. Geen enkele ondersteuner beoordeelt de samenwerking als onvoldoende en drie ondersteuners geven de samenwerking een 10.

Bevorderende en belemmerende factoren in de samenwerking tussen leraar en ondersteuner

In de interviews hebben we gevraagd naar wat de samenwerking belemmert en wat juist bevorderend werkt in de samenwerking. In deze resultaten hebben we dezelfde interviews meegenomen van leraren (N=18) en ondersteuners (N=10) als bij de beschrijving van de meerwaarde van de ondersteuner in een gemengde groep.

Belemmerende factoren

Er worden verschillende belemmerende factoren genoemd in meerdere interviews. Het vaakst wordt genoemd dat de ondersteuners geen overleg ervaren tussen hen en de leerkracht. Dit werkt belemmerend voor de samenwerking. Door leraren wordt vooral de vele wisselingen in ondersteuners als belemmerend genoemd.

“Ik werk met twee mensen op de groep. Als je vaste mensen hebt is dat heel fijn, maar als je wisselende mensen hebt, dan werkt dat ook al op de kinderen uit. Vooral met de corona natuurlijk hebben we veel uitval gehad. En dan moet je wel eens op een andere groep. Je kent de kinderen niet. Nee dan is het niet fijn

hoor.”

Daarnaast worden het niet op een lijn zitten en een groot verschil in leeftijd en ervaring ook als belemmerend gezien. Jonge, startende leraren geven aan het werken met een oudere, ervaren ondersteuner moeilijk te vinden in het begin. Daarnaast wordt miscommunicatie in de klas als gevolg van het niet op een lijn zitten als belemmerend genoemd.

“Als je allebei verschillende dingen gaat doen op verschillende manieren dan kan je wel tegen dingen aanlopen die minder goed gaan.”

Tenslotte wordt het ontbreken van een persoonlijke klik en het feit dat het te gezellig kan worden als er juist een goede persoonlijke klik is ook als belemmerend genoemd.

Omdat je als volwassenen anders met elkaar praat of soms te veel met elkaar praat en dat je dan ook wel weer voor ruis zorgt.

Bevorderende factoren

Het werken als een team wordt het vaakst genoemd als bevorderende factor. Het gaat dan om het op een lijn zitten over gedragsaanpak, taakverdeling en didactiek. Leraren en ondersteuners noemen dat het van belang is “aan 1 blik genoeg” te hebben in de klas.

“Dat is elkaar aankijken en weten wat je nodig hebt, en dat is elkaar niet behandelen als zijnde leerkracht, assistent, je bent op dat moment gelijkwaardig. Ik ben degene die die didactiek opgepakt. Aan de andere kant, als een leerling het nodig heeft dat ik even de billen schoonmaak, ben ik degene die de billen schoonmaakt en is assistent degene die het boek pakt. Dat is oogcontact, dat is mekaar aan kunnen kijken en weten: Nou, dit is nu handig om te doen, dat is het is eigenlijk de hele dag mekaar schaduw zijn.”

Het hebben van een goede onderlinge communicatie onderling is daarnaast ook een bevorderende factor. Het maken van duidelijke afspraken, niet alleen over taakverdeling, maar ook over aanpak en visie. Daarnaast wordt het doorspreken van de dag als belangrijk genoemd voor een goede samenwerking.

“Maar ik denk dat je vooral met elkaar moet blijven communiceren na schooltijd: In zo’n situatie, wat doen we dan? En dan komt het vanzelf. Dus ik denk ook daarover praten en je gevoelens ook duidelijk aangeven met dat je daarbij wel iedereen respecteert.”

Een goede samenwerking wordt ook bevorderd door het hebben van een persoonlijke klik en vertrouwen hebben in elkaar.

“Dat we het best wel samen heel goed kunnen vinden, dat is ook heel belangrijk. Dus als je samen chemie hebt, dan breng je dat over op de klas.”

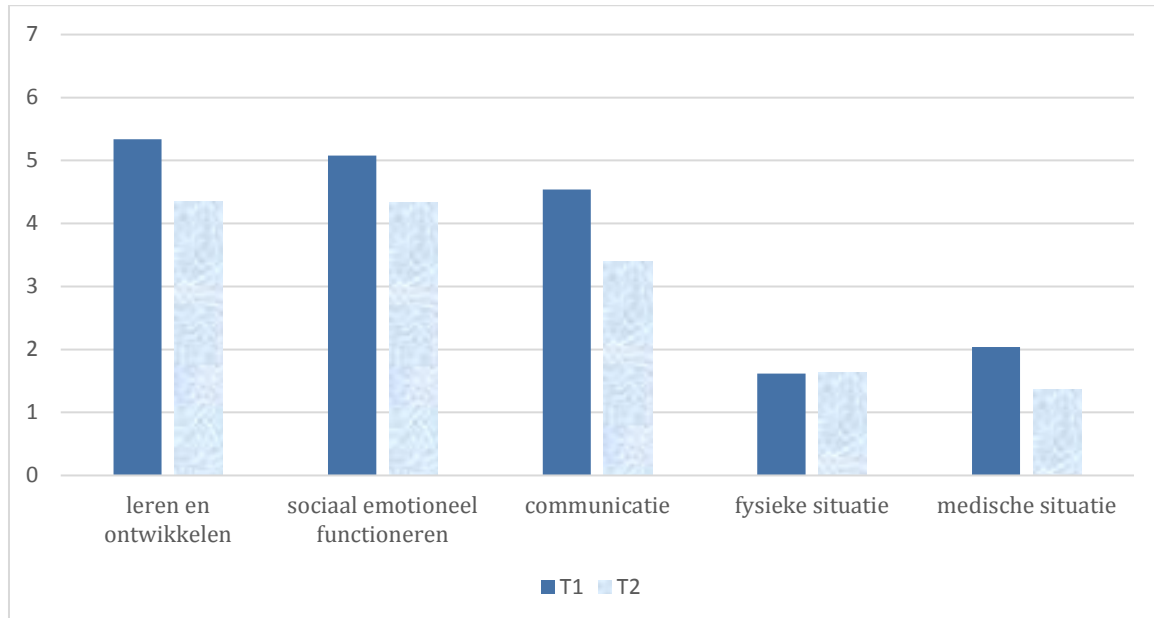
De ontwikkeling van leerlingen

Tijdens het tweede meetmoment zijn er, net als tijdens het eerste meetmoment, gegevens over de ondersteuningsbehoeften van leerlingen verzameld ($N= 322$). Daarnaast is er een vragenlijst afgenomen bij leerlingen ($N= 227$). Hieronder wordt een beschrijving van de uitkomsten van het tweede meetmoment gegeven en daarnaast wordt er een vergelijking tussen beide meetmomenten gemaakt.

Ondersteuningsbehoefte

De totale ondersteuningsbehoefte van de leerlingen op het tweede meetmoment is gemiddeld 3,0 ($SD= 0,6$), wat betekent dat deze gemiddeld genomen op het niveau 'incidenteel' ligt. Kijken we naar de ondersteuningsbehoefte op de verschillende domeinen, dan zien we dat deze het hoogst ligt op het domein leren en ontwikkelen ($M= 4,4$, $SD= 1,0$) en op de sociaal-emotionele ontwikkeling ($M= 4,3$, $SD= 1,0$). De ondersteuningsbehoeften op deze drie domeinen ligt daarmee op het niveau van 'regelmatig-voortdurend'. Iets lager ligt de ondersteuningsbehoefte op het domein communicatie ($M= 3,4$, $SD= 1,4$), op het niveau van 'incidenteel-regelmatig'. De grote standaarddeviatie geeft echter ook aan dat er de nodige variatie zit tussen leerlingen.

Een vergelijking van de scores van de leerlingen op het eerste en het tweede meetmoment laat zien dat de ondersteuningsbehoefte op de verschillende domeinen is gedaald (zie Figuur 5). Wanneer we kijken naar leerlingen waarvan een scores op zowel het eerste als het tweede meetmoment beschikbaar zijn, zien we een significant verschil tussen de scores: op alle domeinen is er een significante vooruitgang (= daling van de score) zichtbaar.

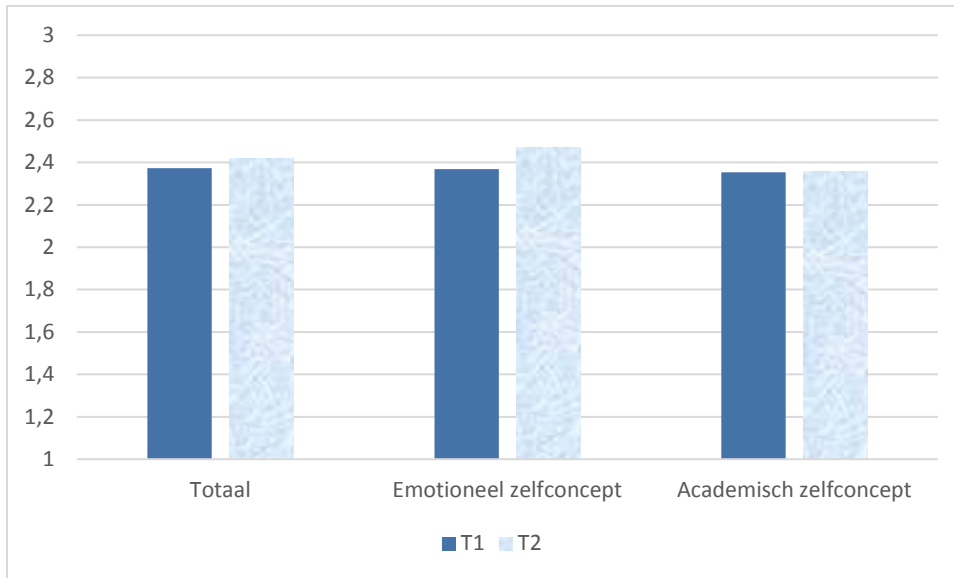


Figuur 5. Gemiddelde scores op de domeinen van de ondersteuningsbehoefte, weergegeven voor meetmoment één en twee.

Het didactisch functioneren van de leerlingen ligt gemiddeld genomen tussen Eind groep 3 en Midden groep 5 ($M= 3,42$, $SD= 0,6$). De scores op de eerste en tweede meting verschillen significant van elkaar: het didactisch functioneren van leerlingen ligt significant hoger op het tweede meetmoment.

Gevoel van inclusie en klasklimaat

Het gevoel van inclusie wordt gemiddeld genomen door de leerlingen positief beoordeeld ($M=2,4$, $SD=0,3$). Het emotionele zelfconcept ligt iets hoger dan het academisch zelfconcept, maar voor beide subschalen is ook deze score positief ($M=2,5$, $SD=0,7$ en $M=2,4$, $SD=0,4$). Een vergelijking tussen het eerste en tweede meetmoment is opgenomen in Figuur 6, en laat zien dat er geen significante verschillen tussen beide metingen zijn.



Figuur 6. Gemiddelde scores voor het gevoel van inclusie, weergegeven voor meetmoment één en twee.

Leerlingen beoordelen het gemiddelde klasklimaat positief ($M=2,7$, $SD=0,4$). Een vergelijking van de scores op de eerste en tweede meting laat zien dat leerlingen het totale klasklimaat significant lager beoordelen op het tweede meetmoment.

Leerresultaten

De vaardigheidsscores zijn gebruikt om de leerresultaten van de leerlingen te bekijken. Hiervoor hebben we gebruik gemaakt van de afgenomen CITO-toetsen Spelling (Taal), Rekenen en Begrijpend Lezen. Het gaat om de toetsperiodes januari 2021 (T1.1), juni 2021 (T1.2), januari 2022 (T2.1) en juni 2022 (T2.2). Omdat niet alle leerlingen twee toetsen per schooljaar hebben gemaakt, blijft er een kleine groep over waar we voldoende gegevens van hebben.

Leerlingen lieten op het *eerste meetmoment* (T1.1-T1.2) een positieve groei in vaardigheidsscore zien op alle vakken. De groei op het leergebied Taal is gemiddeld het grootst ($M=30,2$). Er is echter een grote spreiding te zien. Naast leerlingen met vaardigheidsgroei zijn er ook leerlingen met een daling in vaardigheidsscore. De gemiddelde verschillen op alle vakgebieden zijn significant positief. Ook op het *tweede meetmoment* (T2.1-T2.2) zien we een grote spreiding. Op het vakgebied Begrijpend Lezen is een minimale gemiddelde groei te zien. Ook nu is de groei op het vakgebied Taal het grootst ($M=12,3$). De gemiddelde verschillen op de vakgebieden Taal en Rekenen zijn significant. Hoewel de groep leerlingen klein is, zien we een negatieve verschillen tussen de eerste en tweede meting. Dit betekent dat de leerlingen in het schooljaar 2020-2021 een grotere groei lieten zien, dan in schooljaar 2021-2022. Deze verschillen zijn

alleen voor het vakgebied Begrijpend Lezen positief significant. In Tabel 4 is een samenvatting van de verschillen in leerresultaten van beide metingen te zien.

Tabel 4. Verschilsscores tussen de eerste en tweede meting op de leerresultaten.

Verschilscore T1.1-T1.2	N	M	SD
Vaardigheidsscore Taal	26	30.15	40.5
Vaardigheidsscore Rekenen	28	20.64	24.08
Vaardigheidsscore Begrijpend Lezen	11	24.82	29.55
Verschilscore T2.1-T2.2			
Vaardigheidsscore Taal	50	12.30	34.79
Vaardigheidsscore Rekenen	59	10.71	20.37
Vaardigheidsscore Begrijpend Lezen	35	4.51	19.69
Verschilscore totaal T1-T2			
Taal	22	-10.27	49.49
Rekenen	28	-8.64	33.66
Begrijpend Lezen	10	-21.20	32.40

De samenhang met achtergrondvariabelen en verschilsscores op ondersteuningsbehoefte, leerprestaties, gevoel van inclusie en klasklimaat

Hieronder worden de uitkomsten van analyses beschreven waarin is middels t-toetsen nagegaan of er achtergrondvariabelen samenhangen met de verschilsscores. Het blijkt dat wat betreft de ondersteuningsbehoefte:

- Deze significant meer is afgenomen op het gebied van communicatie en de fysieke situatie bij leerlingen met een so-tlv ten opzichte van leerlingen met een sbo-tlv;
- Er geen verschil is tussen jongens en meisjes;
- Jongere leerlingen (4-6 jaar) significant meer ontwikkeling laten zien op het sociaal-emotioneel functioneren in vergelijking met leerlingen in de leeftijd 10-12 jaar.

Een vergelijking tussen de experiment en controle scholen was niet mogelijk omdat we van slechts enkele leerlingen gegevens konden verzamelen op controle scholen tijdens de eerste meting.

Wat betreft het didactisch functioneren en de leerstandaard blijkt dat:

- Leerlingen met een so-tlv significant meer vooruit zijn gegaan qua didactisch functioneren dan leerlingen met een sbo-tlv;
- Leerlingen met een sbo-tlv meer vooruit zijn gegaan wat betreft leerstandaard dan leerlingen met een so-tlv;
- Er geen verschil is tussen jongens en meisjes;
- De verschilscore van jongere leerlingen (4-6 jaar) significant groter is op didactisch functioneren dan die van oudere leerlingen (6-9 jaar en 10-12 jaar).

Een vergelijking tussen de experiment en controle scholen was niet mogelijk omdat we van slechts enkele leerlingen gegevens konden verzamelen op controle scholen tijdens de eerste meting.

Wat betreft de leerprestaties blijkt dat:

- Leerlingen met een so-tlv niet significant verschillen van leerlingen met een sbo-tlv.
- De verschillen van de leeftijdsgroepen niet van elkaar verschillen.
- Hoe intensiever de ondersteuningsbehoeften op het gebied van leren en ontwikkelen, des te groter de groei op het vakgebied Taal en des te kleiner de groei op het vakgebied Rekenen op het eerste meetmoment.
- Hoe intensiever de ondersteuningsbehoefte op het gebied van communicatie, des te groter de groei op het vakgebied Taal op het eerste meetmoment.
- Hoe intensiever de ondersteuningsbehoefte op het gebied van sociaal emotioneel functioneren, des te groter de groei op het vakgebied Rekenen op het tweede meetmoment.

Een vergelijking tussen jongens en meisjes was niet mogelijk, omdat er slechts data beschikbaar was van één meisje. Een vergelijking tussen de experiment en controle scholen was eveneens niet mogelijk omdat we van slechts enkele leerlingen gegevens konden verzamelen op controle scholen tijdens de eerste meting.

Wat betreft het gevoel van inclusie en het klasklimaat blijkt dat:

- Er geen verschil in scores tussen leerlingen van experiment en controle scholen in het gevoel van inclusie en het klasklimaat;
- Er geen verschil zit in scores tussen leerlingen met een sbo of een so-tlv op de uitkomsten;
- De verschillen van meisjes significant positiever is op het gevoel van inclusie en het academisch zelfconcept;
- De verschillen van de leeftijdsgroepen niet van elkaar verschillen.

Slotbeschouwing

In deze tweede tussenrapportage hebben we verslag gedaan van de ontwikkeling die leraren, ondersteuners en leerlingen door hebben gemaakt in het afgelopen jaar op verschillende uitkomstmaten. Daarbij hebben we gebruik gemaakt van verschillende informatiebronnen, namelijk informatie uit dossiers, vragenlijstdata en interviews. We hebben allereerst een beschrijving gegeven van de uitkomsten op het tweede meetmoment, en daarnaast gekeken of er verschilscores zichtbaar zijn tussen het eerste en het tweede moment en gekeken of er achtergrondvariabelen samenhangen met de verschilscores.

Wanneer we kijken naar *leraren en ondersteuners* zien we dat het beeld dat geschetst werd tijdens de eerste meting opnieuw is gevonden. De deelnemers zijn gematigd positief in hun attitudes, self-efficacy en mate van bezorgdheid. Het oordeel over de samenwerking is – net als de eerste meting – positief. Dit betekent dat leraren en ondersteuners stabiel zijn gebleven, en niet positief, maar ook niet negatief veranderd. Dit wil echter niet zeggen dat er geen ontwikkeling in de praktijk zichtbaar is. We zien dat de deelnemende locaties ontwikkelingen laten zien in een toenemende samenwerking en integratie, echter is dit vooralsnog niet zichtbaar in de uitkomsten van dit onderzoek. Hier zijn enkele verklaringen voor te geven. Ten eerste hebben slechts een zeer beperkte groep deelnemers de eerste en tweede meting van de vragenlijst ingevuld, wat de vergelijking van scores bemoeilijkt. Ten tweede hebben deelnemers in verschillende mate ervaring met een gemengde groep: sommige leraren werken er al enkele jaren mee, anderen slechts 1 jaar, en weer anderen hebben nog helemaal geen ervaring. Daar komt bij dat leraren elk jaar te maken hebben met een andere samenstelling van de groep, wat het beeld over een gemengde groep kan doen veranderen. Los van deze verklaringen concluderen we dat een integratieproces niet zomaar zorgt voor positievere attitudes, self-efficacy en minder zorgen. Gerichtte ondersteuning en beïnvloeding op de attitudes, self-efficacy en bezorgdheid is nodig om dit te bewerkstelligen. Dit zou kunnen door het (nog meer) gericht delen van kennis met collega's die al langer werken met een gemengde groep en het opdoen van succeservaringen, aangezien uit de interviews blijkt dat dit positief bijdraagt aan de self-efficacy.

Uit de interviews komt tevens het belang van de groepsamenstelling naar voren. De indeling van de groep wordt elk jaar grondig bekeken op basis van de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen. Er zit een grens aan wat betreft de belastbaarheid van leraren als het gaat om de intensiteit van ondersteuningsbehoeften in de groep. De tweede meting van dit onderzoek wijst uit dat de belastbaarheid van de groep samenhangt met de attitude van leraren: wanneer een leraar positief wil staan tegenover het werken met een gemengde groep (en ook positief wil blijven) is een te hoge belasting niet wenselijk. Naast hun eigen belastbaarheid, geven leraren en ondersteuners in de interviews aan dat leerlingen met externaliserend gedrag angst kunnen oproepen bij andere leerlingen, kopieer gedrag bevorderen en ook bij ouders vragen en bezorgdheid kunnen oproepen. Dit betekent dat het essentieel is om goed na te denken over de groepsamenstelling.

In deze tussenrapportage zijn we wat dieper ingegaan op de rol van de ondersteuner. De ondersteuners heeft een belangrijke rol in het speciaal onderwijs en ook in het werken met een gemengde groep wordt een ondersteuner veel ingezet. De ondersteuners hebben een breed takenpakket wat zichtbaar wordt in toezichthoudende taken, huishoudelijke taken, lesgevende en verzorgende taken. De grootste toegevoegde waarde van ondersteuners voor leraren ligt

vooral in het kunnen continueren van de lessen op momenten dat leerlingen extra individuele ondersteuning nodig hebben. Voor leerlingen is de toegevoegde waarde van een ondersteuner in de klas, het feit dat er meer aandacht en tijd is voor iedere leerling. Uit eerder onderzoek (De Boer & Kuijper, 2017) blijkt dat leerlingen dit (aandacht en tijd) het meest belangrijk vinden in het krijgen van extra ondersteuning op school. Samenwerking tussen een leraar en een ondersteuner gaat echter niet vanzelf. Het is belangrijk wanneer zij als een gelijkwaardig team optreden en goed met elkaar communiceren. Continuïteit in personeel en voldoende overlegmomenten hebben zijn daarin voorwaardelijk.

Wanneer we kijken naar de ontwikkeling bij *leerlingen* zien we er geen verandering is opgetreden in het ervaren klasklimaat en het gevoel van inclusie. Wel zien we dat enkele achtergrondvariabelen samenhang laten zien met de zichtbare verbetering in didactisch functioneren en afname van de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen. Leerlingen met een so-tlv lijken het meest te profiteren op didactisch gebied. Jongere leerlingen profiteren meer dan oudere leerlingen op het gebied van sociaal- emotioneel – en didactisch functioneren. Of dit in verband staat met het al dan niet werken met een gemengde groep is moeilijk uit te sluiten. In de derde meting zou een extra focus op de ontwikkeling binnen een gemengde groep hier meer uitsluitsel over kunnen geven. Hoewel leerlingen op de leergebieden Taal, Rekenen en Begrijpend Lezen een groei laten zien, is de spreiding groot. De groei lijkt groter tijdens het eerste meetmoment, dan op het tweede meetmoment. Of dit in verband staat met het al dan niet werken met gemengde groepen is op basis van de kleine groep niet te zeggen. Er lijkt een samenhang te zijn tussen intensiteit van de ondersteuningsbehoeften en groei in vaardigheidsscore op de vakgebieden Taal en Rekenen: hoe intensiever de ondersteuningsbehoeften op de domeinen leren en ontwikkelen, sociaal emotioneel functioneren of communicatie, des te groter de vaardigheidsgroei op de vakgebieden Taal of Rekenen. Een meer intensieve ondersteuningsbehoefte vraagt om meer begeleiding in de klas, en het zou kunnen, dat deze begeleiding een positief effect heeft op het leren.

Aanbevelingen

- Positieve attitudes zijn het fundament voor intensievere samenwerking en integratie, wat betekent dat hier gerichte interventies op ingezet moeten worden. Verandering in attitude komt niet zomaar tot stand, en ben belang is om daar gericht op te investeren. Kennis en succeservaringen opdoen kan hieraan bijdragen, wat ondersteunt en gefaciliteerd kan worden vanuit de school.
- De inzet van ondersteuners is breed, van huishoudelijke taken tot het begeleiden van groepjes leerlingen. Om samenwerking tussen leraren en ondersteuners positief te beïnvloeden is tijd om elkaar te (leren) kennen, te overleggen, samen voor te bereiden en gezamenlijk van en met elkaar te leren van belang. Het is dus belangrijk te investeren in het faciliteren van overlegmomenten voor leraren en ondersteuners buiten lestijd.
- De belastbaarheid van leraren heeft invloed op hun attitude. Een hoge belasting vanwege leerlingen met een meer intensieve ondersteuningsbehoefte in te klas heeft een negatief effect. Van belang is om rekening te houden met de belastbaarheid van leraren in verhouding tot de ondersteuningsbehoeften van de beoogde leerlingen wanneer de school aan de slag gaat met de groepsindeling.

Literatuurlijst

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

de Boer, A. & Tenback, C. (2021). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: beleids- en praktijkonderzoek*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

de Boer, A., & Kuijper, S. (2017). *De stem van de leerling over extra ondersteuning: Leerlingen van het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs over hun ervaringen met extra ondersteuning*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.