

Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen:
eindrapportage over het beleids- en praktijkgerichte
onderzoek – tranche 2018

Anke de Boer
Rijksuniversiteit Groningen, Orthopedagogiek
Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland, cluster 4 (RENN4)

Christy Tenback
Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland, cluster 4 (RENN4)

De Boer, A.A., & Tenback, C. (2024). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: eindrapportage over het beleids- en praktijkgerichte onderzoek – tranche 2018*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. Basiseenheid Orthopedagogiek: Leren & Ontwikkelen/Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland, cluster 4.

Contactgegevens:

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

Christy Tenback: c.tenback@renn4.nl

Het beleidsonderzoek is gefinancierd door het NRO, projectcode: 405-18-705. Daarnaast is het praktijkonderzoek medegefinancierd door het NRO en de besturen van RENN4, Stichting Trigoon, PC(V)SO Kampen e.o., De Onderwijsspecialisten.

Dit onderzoek is uitgevoerd m.m.v.: Jan Bijstra (voormalig RENN4), Matthijs Warrens (RuG), Alexander Minnaert (RuG), Cathy van Tuijl (Saxion Hogeschool) en studenten van verschillende opleidingen.

Inhoudsopgave

1. Conclusies	3
2. Inleiding.....	7
3. Algehele onderzoeksopzet	14
<i>Beleidsonderzoek</i>	18
4. Resultaten beleidsonderzoek.....	19
<i>Praktijkonderzoek</i>	27
5. Uitkomsten bij leraren	28
6. Ontwikkeling van leraren	34
7. Ervaringen van leraren in het werken met een gemengde groep.....	37
8. Uitkomsten bij leerlingen	43
9. Ontwikkeling van leerlingen.....	47
10. Ervaringen en tevredenheid van ouders	54
11. Slotbeschouwing	57
12. Aanbevelingen.....	63
Bijlage 1. Overzicht met tussenrapportages en andere output.....	65
Bijlage 2. Samenvattend overzicht van de gebruikte instrumenten voor het praktijkonderzoek.....	68
Literatuurlijst	73

1. Conclusies

Sinds 2018 is de beleidsregel 'Samenwerking regulier en speciaal onderwijs' geïmplementeerd door het ministerie van OC&W. Doel van deze beleidsregel is enerzijds de samenwerking tussen beide sectoren te versterken en anderzijds de integratie van leerlingen met diverse ondersteuningsbehoefte in zogeheten gemengde groepen te stimuleren. Om na te gaan wat de beleidsregel oplevert na een periode van zes jaar, is er in de afgelopen jaren een beleids- en praktijkonderzoek uitgevoerd. De Index voor Inclusie (Booth & Ainscow, 2002) is gebruikt voor de opzet en uitvoer van het onderzoek, waarbij de drie dimensies van de Index leidend zijn geweest: inclusief beleid, inclusieve cultuur en inclusieve praktijk. Elke dimensie bevat enkele factoren die zijn meegenomen in het onderzoek.

Het doel van het *beleidsonderzoek* was om zicht te krijgen op de vormgeving van de experimenten, en de ontwikkeling die zij doorlopen. Daarbij is telkens nagegaan welke factoren bevorderend of belemmerend zijn voor het realiseren van inclusief beleid, cultuur en praktijk en wat de meerwaarde is van de integratie en het werken met gemengde groepen. Het doel van het *praktijkonderzoek* was om dieper in te gaan op de betekenis van het werken met gemengde groepen voor de onderwijspraktijk. Dit betekent dat in het praktijkonderzoek de impact van de integratie en het werken met gemengde groepen centraal heeft gestaan. Op basis van de beschreven resultaten trekken we hieronder de conclusies voor zowel het beleids- als het praktijkonderzoek.

Beleidsonderzoek

Op basis van de uitkomsten kunnen we concluderen dat alle locaties zich in de afgelopen jaren positief hebben ontwikkeld wat betreft de samenwerking tussen en integratie van de betrokken scholen. Aanvankelijk waren de verschillende scholen meer gescheiden van elkaar, was er sprake van minder gezamenlijkheid in cultuur, en waren er minder gemengde groepen. Op al deze terreinen hebben de locaties ontwikkeling doorgemaakt, wat heeft geleid tot meer samenwerking en integratie. Op het niveau van *beleid* concluderen we dat de visie bepalend is geweest in de ontwikkeling. Het formuleren van een gezamenlijke visie en die centraal stellen is daarin van belang. Alle locaties hebben daarbij de focus gelegd op de ontwikkeling van de leerling en het aanpassen van het onderwijs- en ondersteuningsaanbod aan de leerling. We concluderen dat de samenwerkingsverbanden gedurende de gehele looptijd van het onderzoek niet heel intensief betrokken zijn. De gemeente is echter wel actief betrokken, dit in verband met de financiering van de (jeugd)zorg in de school en huisvesting. De grootste belemmeringen wat betreft beleid worden ervaren in de huidige wet- en regelgeving, het toetsingskader van de inspectie en het tijdelijke karakter van de beleidsregel. Bevorderend in de ontwikkeling wat betreft beleid is het hebben van een duidelijke visie en één bestuur.

Wat betreft de *inclusieve cultuur* concluderen we dat de locaties in de afgelopen jaren meer gezamenlijkheid hebben gecreëerd. Hoewel er in de attitudes van het team en

individuele leraren de nodige verscheidenheid zit, is er sprake van een positieve ontwikkeling. Factoren die hier een positieve invloed op hebben zijn het bieden van ondersteuning, onderling contact en uitwisseling, en personeelwisseling. Factoren die een negatieve invloed hebben op de attitudes betreffen leerlingen met een intensieve ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag, weinig kennis over de doelgroep en onbekendheid met de doelgroep.

Wat betreft de *inclusieve praktijk* concluderen we, dat er in de toelating van de leerlingen nauwelijks iets is veranderd in de afgelopen jaren. Wel is het onderwijsaanbod veranderd, met name doordat de locaties thematisch zijn gaan werken in de onderbouw. Hiermee wordt getracht beter tegemoet te komen aan de diverse onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen. We concluderen dat de groepsindeling van een gemengde groep veel aandacht en zorgvuldigheid vraagt. Uitgangspunten die behulpzaam zijn bij het maken van de groepsindeling zijn: de intensiteit van de ondersteuningsbehoefte, cognitief niveau, niveau van sociaal emotioneel functioneren, en match met klasgenoten. Een belangrijke bevorderende factor is de ondersteuning die de commissie voor de begeleiding biedt. Belemmerende factoren zijn terughoudende attitudes, verschillende administratieve systemen en gehuisvest zijn in verschillende gebouwen.

De meerwaarde van de integratie en het werken met gemengde groepen wordt voornamelijk gezien in het delen van expertise en het kunnen profiteren van de brede expertise door leerlingen en ouders. Aansluiten op de ondersteuningsbehoeften en de ontwikkeling van leerlingen centraal stellen is eveneens een meerwaarde. Voor leerlingen is het een meerwaarde dat ze van elkaar leren en er sprake is van meer inclusiviteit.

Praktijkonderzoek

In het praktijkonderzoek is met een vragenlijst onder *leraren en ondersteuners* gekeken naar de attitudes, self-efficacy, betrokkenheid en samenwerking. Ook is gevraagd naar de inschatting van de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen in de groep, de mate waarin leraren in staat zijn ondersteuning te kunnen bieden aan een gemengde groep en de door de leraar ervaren belasting van de gemengde groep. We hebben gekeken naar de uitkomsten voor het derde meetmoment en naar de ontwikkeling van leraren en ondersteuners over de drie meetmomenten heen. Daarnaast is gekeken naar de zelfreflectie van leraren en ondersteuners op hun attitudeontwikkeling en ontwikkeling in self-efficacy en het werken met gemengde groepen.

We concluderen op basis van de gegevens uit de vragenlijst dat leraren en ondersteuners een gematigd positieve attitude hebben. Leraren en ondersteuners ontwikkelen zich negatief in hun algehele attitude en de attitude tegenover inclusie. De attitude tegenover integratie is niet veranderd. We zien een vergelijkbaar beeld bij de self-efficacy: leraren en ondersteuners beoordelen hun eigen competenties positief. We zien dat dit nauwelijks is veranderd in de afgelopen jaren. Wat betreft de betrokkenheid van leraren en ondersteuners zien we, dat de vragen en onzekerheden van leraren en ondersteuners over het proces, de impact op leerlingen en de samenwerking in de afgelopen jaren zijn

afgenomen. De afname is vooral te zien tussen de eerste twee meetmomenten en het derde meetmoment. Er is geen af- of toename van zorgen en onzekerheden zichtbaar als het gaat om de impact op het eigen handelen en de benodigde middelen en materialen. We concluderen dat de samenwerking binnen de school, met ouders en met ketenpartners over het algemeen positief is. De samenwerking met de ondersteuner wordt het meest positief beoordeeld. De beoordeling van de samenwerking is in de afgelopen jaren stabiel gebleven. Om na te gaan wat bijdraagt aan het realiseren van een inclusieve cultuur, is gekeken welke factoren de beste voorspellers zijn voor attitudes. We concluderen dat de mate van betrokkenheid en de samenwerking met de leidinggevende de belangrijkste voorspellers zijn voor de attitude van leraren en ondersteuners.

Leraren beoordelen de ondersteuningsbehoeften van leerlingen over het algemeen op het niveau 'regelmatig'. De ondersteuningsbehoefte op de domeinen leren en ontwikkelen, sociaal-emotioneel functioneren en communicatie is volgens leraren het hoogst: tussen voortdurend en intensief. We concluderen dat leraren neutraal zijn in hun oordeel of ze tegemoet kunnen komen aan de ondersteuningsbehoefte van leerlingen en de mate waarin ze de ondersteuningsbehoeften als belastend ervaren. Het tegemoet kunnen komen aan de ondersteuningsbehoeften en de ervaren belasting zien we als belangrijke indicatoren voor het realiseren van een inclusieve praktijk. We hebben daarom gekeken welke factoren hier de beste voorspellers voor zijn. We concluderen dat de self-efficacy van leraren en de samenwerking met collega's binnen de school de beste voorspellers zijn voor het tegemoet kunnen komen aan de ondersteuningsbehoefte van leerlingen. Voor de ervaren belasting is dit de intensiteit van de ondersteuningsbehoefte op het gebied van sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen.

Wat betreft de ervaringen van leraren en ondersteuners in het werken met gemengde groep blijkt uit de interviews dat leraren en ondersteuners een positieve ontwikkeling hebben doorgemaakt wat betreft hun attitude en self-efficacy. De aanvankelijk terughoudendheid is bij de overgrote meerderheid verminderd. Deze positieve ontwikkeling is vooral te danken aan de ervaring die men heeft opgedaan, aan de opgedane kennis en aan de samenwerking met collega's.

We concluderen dat leraren en ondersteuners de meerwaarde van een gemengde groep zien, en dat dit voor leraren met name zit in het leren omgaan met verschillen. Leerlingen leren eveneens van elkaar en helpen elkaar. Ouders profiteren van de brede expertise die de school in huis heeft. Echter zijn er ook grenzen aan het werken met een gemengde groep: de diversiteit in ondersteuningsbehoeften moet niet teveel uiteenlopen omdat dit een grote belasting geeft voor leraren.

In het praktijkonderzoek is ook gekeken naar de uitkomsten van *leerlingen* op het derde meetmoment en tevens naar de ontwikkeling die leerlingen hebben laten zien gedurende de looptijd van het onderzoek. Dit is gedaan aan de hand van de toetsgegevens van leerlingen. Wanneer we kijken naar de leerprestaties op rekenen/wiskunde, begrijpend lezen en taal op het derde meetmoment blijkt dat de vaardigheidsscores per domein

verschillen. We concluderen dat de scores op begrijpend lezen het laagst zijn en voor het domein taal het hoogst. Leerlingen van controlescholen hebben hogere scores dan leerlingen van experimentscholen. We concluderen dat IQ de beste voorspeller is voor het domein rekenen/wiskunde. Voor het domein taal blijkt dat leeftijd de beste voorspeller is. Vanwege het beperkte aantal gegevens over begrijpend lezen, is er niet gekeken naar de voorspellers voor de vaardigheidsscores op dit domein.

Wat betreft de beoordeling van het klasklimaat en het gevoel van inclusie concluderen we dat leerlingen hier positief over zijn. Leerlingen van een experimentalschool en een controleschool verschillen niet in hun scores. We concluderen dat de ondersteuningsbehoefte van leerlingen de beste voorspeller is voor zowel het klasklimaat als het gevoel van inclusie.

Wanneer we kijken naar de ontwikkeling van leerlingen middels het vragenlijst-onderzoek, concluderen we dat er weinig ontwikkeling heeft plaatsgevonden in de beoordeling van het klasklimaat en het gevoel van inclusie. We zien dat er twee klassen (groepen) onderscheiden kunnen worden, die van elkaar verschillen in achtergrondkenmerken van leerlingen. Wat betreft klasklimaat bestaat de grootste klasse uit meer leerlingen afkomstig van experimentscholen. De ondersteuningsbehoefte van leerlingen in deze klasse is intensiever en de score op het klasklimaat is hoger.

Voor het gevoel van inclusie is het beeld vergelijkbaar. Ook hier zijn twee klassen te onderscheiden, die van elkaar verschillen in achtergrondkenmerken van leerlingen. De klasse die een hogere score heeft op het gevoel van inclusie bestaat uit meer leerlingen afkomstig van experimentscholen. Deze leerlingen hebben een intensievere ondersteuningsbehoefte.

Voor de leerprestaties zijn alleen voor het domein rekenen/wiskunde twee klassen te onderscheiden. We concluderen, dat de ontwikkeling van leerlingen in beide klassen positief is en parallel loopt. In de klasse die de hoogste score heeft, zitten meer leerlingen uit de controlescholen en is sprake van een minder intensieve ondersteuningsbehoefte. Het verschil in de scores is met name toe te schrijven aan het verschil in leeftijd tussen leerlingen: de klasse met de hoogste scores bestaat uit oudere leerlingen.

Voor het domein taal concluderen we, dat er sprake is van een positieve ontwikkeling over tijd. Daar waar de vaardigheidsscores tussen leerlingen van de experimentscholen en de controlescholen tijdens het eerste meetmoment uit elkaar lagen, zijn deze nagenoeg gelijk tijdens het derde meetmoment.

Als laatste zijn *ouders* gevraagd naar hun tevredenheid met de school en de gemengde groep van hun kind. We concluderen dat ouders over het algemeen tevreden zijn. Het grootste voordeel van een gemengde groep is dat ouders niet hoeven te kiezen tussen een so/sbo-school.

2. Inleiding

Onder invloed van internationale verdragen zoals het Verdrag voor de rechten van mensen met een beperking (United Nations, 2016), het advies 'Steeds inclusiever' van de Onderwijsraad (2020), wordt er in de onderwijspraktijk steeds meer vorm en inhoud gegeven aan het inclusiever maken van het Nederlandse onderwijs. Hierbij wordt uitgegaan van thuisnabij onderwijs (op een reguliere school), waarbij het onderwijs en de ondersteuning wordt aangepast op de behoefte van de leerling.

Op dit moment kennen we in Nederland een multitrack onderwijssysteem waarin regulier en speciaal onderwijs van elkaar gescheiden zijn. In dit systeem 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 een verstandelijke beperking en leerlingen met ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problematiek). Leerlingen krijgen extra ondersteuning gericht op hun onderwijs- en ondersteuningsbehoefte.

De ondersteuning in Nederland kan in een continuüm geplaatst worden (De Boer & Nijs, 2023), waar grofweg drie niveaus in onderscheiden worden: basisondersteuning, extra ondersteuning en specifieke ondersteuning. Wanneer er sprake is van specifieke ondersteuning wordt er doorgaans verwezen naar het speciaal onderwijs. Daarvoor is een toelaatbaarheidsverklaring nodig van het samenwerkingsverband waar de school onder valt. De meest recente cijfers laten zien dat ongeveer 5,5% van de totale populatie leerlingen met extra (intensieve) ondersteuningsbehoefte naar het speciaal onderwijs gaat. Ondanks alle inspanningen om te komen tot inclusiever onderwijs, is er in de afgelopen paar jaar een toename in het aantal leerlingen zichtbaar (Inspectie van het Onderwijs, 2023).

Om de ontwikkelingen naar inclusief onderwijs te stimuleren heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (OC&W) in 2018 de beleidsregel 'samenwerking regulier-speciaal onderwijs' opgesteld. Met deze beleidsregel wil het ministerie de ontwikkeling naar de integratie van verschillende schooltypen stimuleren, ook wel geïntegreerde onderwijsvoorzieningen genoemd. Dit met het uiteindelijke doel om te komen tot inclusief onderwijs. De beleidsregel maakt het mogelijk dat er ruimte gegeven wordt aan de huidige wet- en regelgeving, ook wel experimenteerruimte genoemd. De huidige wet- en regelgeving is belemmerend voor de ontwikkeling naar intensievere samenwerking en daarmee op termijn naar meer inclusiever onderwijs. Zo is het in het huidige beleid bijvoorbeeld niet toegestaan om leerlingen met verschillende geldstromen volledig bij elkaar in de klas te plaatsen. Hiervoor moeten zogeheten symbiose overeenkomsten aan ten grondslag liggen, waarin verantwoord wordt hoeveel procent van de tijd de leerling onderwijs volgt op een andere school dan waar hij/zij ingeschreven staat. Voor de ontwikkeling van geïntegreerde scholen betekent dit de nodige administratie om het werken met zogeheten gemengde groepen te verantwoorden.

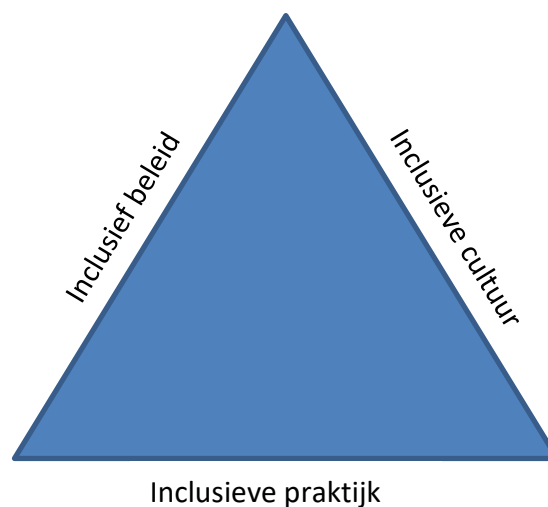
In 2018/2019 hebben zeven scholen zich aangemeld voor de beleidsregel en hier een beschikking voor gekregen. Het betreft combinaties van scholen voor het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs en één combinatie voortgezet onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs. De toenemende aandacht voor intensievere samenwerking en meer inclusiever onderwijs heeft ervoor gezorgd dat het ministerie van OC&W de beleidsregel sindsdien jaarlijks heeft opengesteld voor aanmelding. Op dit moment zijn er zo'n 30 scholen die onderdeel uitmaken van de beleidsregel.

Bij de zeven scholen is in 2018/2019 een beleidsonderzoek gestart. Naast het beleidsonderzoek is er in 2019 een aanpalend praktijkonderzoek gestart. Het praktijkonderzoek is gestart op initiatief van de desbetreffende schoolbesturen en wordt financieel mogelijk gemaakt door de schoolbesturen en het ministerie van OC&W. Voor het opzetten van de onderzoeken is gebruik gemaakt van een theoretisch kader, wat hieronder verder wordt uitgewerkt.

Theoretisch kader

In de wereldwijde ontwikkeling naar inclusief onderwijs wordt veel gebruik gemaakt van de 'Index for Inclusion', die is ontwikkeld door Booth en Ainscow (2002). In de Index staan drie dimensies centraal die nodig zijn voor het realiseren van inclusief onderwijs (zie Figuur 1):

1. Inclusief beleid: alle beleidsstrategieën die moeten leiden tot een verandering in het onderwijs om te komen tot optimale ondersteuning aan leerlingen.
2. Inclusieve cultuur: 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.
3. Inclusieve praktijk: de praktische uitwerking van het beleid en de cultuur op het niveau van het lesgeven. Het gaat dan bijvoorbeeld om aanpassingen in lessen, materiaal en voorzieningen die leraren inzetten in hun onderwijs.



Figuur 1. De drie dimensies van de Index voor Inclusie (Booth & Ainscow, 2002).

In het huidige onderzoek zijn de drie dimensies gebruikt voor de inrichting van het onderzoek. Binnen elke dimensie zijn actoren bevraagd die relevant zijn voor de onderwerpen daarbinnen: bestuur (beleid), directie (beleid en cultuur), intern begeleiders/gedragsdeskundigen (cultuur en praktijk), leraren en ondersteuners (cultuur, praktijk), leerlingen en ouders (praktijk).

De Index laat zien dat **inclusief beleid** voorwaardelijk is om te komen tot een inclusieve praktijk. Het gaat hierbij enerzijds om wet- en regelgeving, maar ook om beleidsstrategieën zoals het hebben van een visie en doelen (Leithwood, 2021). De samenwerking met de gemeente en jeugdhulp is op het niveau van beleid eveneens van belang. Onderzoek van DSP-groep en Oberon (2022) laat zien dat het hebben van een duidelijke visie en gezamenlijke doelen ook van belang zijn voor de samenwerking met deze partijen.

In de beleidsregel is aangegeven dat een geïntegreerde onderwijsvoorziening zou kunnen leiden tot een grotere doelmatigheid: meer flexibiliteit in arrangementen en meer gerichte ondersteuning van leerlingen die aansluit bij hun ondersteuningsbehoefte. Naast eventuele nieuwe voorzieningen, is het ook de verwachting dat binnen een geïntegreerde onderwijsvoorziening efficiënter gebruik kan worden gemaakt van bestaande voorzieningen en expertise. Afspraken met het samenwerkingsverband over de bekostiging van de extra ondersteuning zijn hierbij essentieel. Binnen deze dimensie hebben *bestuurders en directies* vooral te maken met de factoren die vallen binnen 'inclusief beleid'.

Binnen de dimensie **inclusieve cultuur** staat een positieve schoolcultuur en positieve attitudes centraal. Het gaat hierbij om attitudes van het team en leraren waarin alle leerlingen welkom zijn, en men bereid is om een onderwijsaanbod te creëren waarin rekening wordt gehouden met de ondersteuningsbehoefte van alle leerlingen. In een geïntegreerde onderwijsvoorziening wordt van leraren gevraagd les te geven aan een groep leerlingen met diverse ondersteuningsbehoeften. Een grotere diversiteit in ondersteuningsbehoefte is voor veel leraren een uitdaging, zo laat internationaal onderzoek op het gebied van inclusief onderwijs zien. Het is in menig onderzoek onderstreept dat positieve attitudes van leraren van groot belang zijn voor het doen slagen van inclusief onderwijs (Booth & Ainscow, 2002; Van Mieghem et al., 2020). Attitude kan beïnvloed worden door factoren zoals leerlingkenmerken en persoonlijke kenmerken van de leraar. Onderzoek naar leerlingkenmerken laat zien dat de attitude van leraren ten aanzien van leerlingen met leerproblemen of fysieke beperkingen positiever is dan hun houding ten aanzien van leerlingen met verstandelijke beperkingen of gedragsproblematiek (Avramidis & Norwich, 2002; Lindner et al., 2023; Van Miechem et al., 2020). Onderzoek naar persoonlijke kenmerken van leraren en de invloed op attitude laat een wisselend beeld zien. De invloed van leeftijd op attitude laat geen duidelijk beeld zien: er is of geen samenhang of jongere leraren hebben een meer positieve attitude (Saloviita, 2020). Ten aanzien van het aantal jaren werkervaring zien we dat leraren met meer werkervaring een meer negatieve attitude hebben dan leraren met minder

werkervaring (Yaraya et al., 2018). Ook zien we dat leraren met positieve ervaringen juist een meer positieve attitude ontwikkelen (Leatherman & Niemeyer 2005b; Yu & Park 2020).

Een belangrijke beïnvloedende factor van attitude wordt gezien in de self-efficacy van leraren. Verschillende onderzoeken laten zien dat leraren een meer positieve attitude hebben wanneer zij een positief gevoel over hun eigen competentie hebben (Hsien, Brown & Bortoli, 2009; Yada, et al., 2022). Naast de self-efficacy van leraren is ook de betrokkenheid van leraren van belang bij een veranderproces op school. Volgens Van den Berg en Vandenberghe (1999) hangt een veranderproces in het onderwijs (zoals het gaan werken met gemengde groepen) samen met de betrokkenheid van leraren. Deze betrokkenheid bestaat uit verschillende fasen, aldus Van den Berghe en Vandenberghe. Deze fasen lopen van bewustwording van het veranderproces tot aan samenwerking en herziening en optimaliseren. In het huidige onderzoek gaat het veranderproces om gedachten, onzekerheden, vragen en dilemma's ten aanzien van het werken met gemengde groepen. De betrokkenheid van leraren lijkt een kleine negatieve samenhang te hebben met attitude: hoe meer zorgen en vragen leraren hebben, des te negatiever hun attitude is (Tenback, de Boer, & Bijstra, 2024). Tenslotte noemen we de samenwerking met interne en externe partners. Kijkend naar interne samenwerking willen we met name de samenwerking tussen leraar en ondersteuner in de klas noemen. De rol en taken van de ondersteuner zijn zeer divers, maar altijd ter ondersteuning aan de leraar (zie bijvoorbeeld: Webster et al., 2011; Webster & De Boer, 2019). De grens tussen de taken van de leraar en de taken van de ondersteuner is niet altijd scherp te trekken (Zhao et al., 2021). Onderling vertrouwen, werken aan een gezamenlijk doel en goede communicatie zijn voorspellers voor een succesvolle interprofessionele samenwerking (Stutsky & Spence Laschinger, 2014). Ook is bekend dat de rol van de leidinggevende van belang is voor het realiseren van onderwijsveranderingen (Leithwood, 2021). Dat geldt ook voor het implementeren van inclusief onderwijs (Meirsschaut et al., 2022) en het bieden van ondersteuning aan leraren (Chin, 2007).

Tot slot is er de dimensie ***inclusieve praktijk***: het onderwijs wordt aangepast aan de ondersteuningsbehoefte van leerlingen zodat zij zich cognitief en sociaal zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen. Internationaal onderzoek naar het werken met gemengde groepen (ook wel 'mixed ability groups') betreft voornamelijk leerlingen met een diversiteit aan ondersteuning in het leren binnen een inclusieve setting. Hieruit blijkt dat leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften betere leerprestaties laten zien binnen een inclusieve groep. Leerlingen met gedragsproblematiek laten een wisselend beeld zien (Van Miechem, Verschueren, Petry, & Struyf, 2020). Leerlingen zonder speciale ondersteuningsbehoeften laten geen of positieve effecten op hun leerprestaties zien in een inclusieve klas (Hehir et al., 2016).

Het werken met gemengde groepen waarin leerlingen van verschillende typen speciaal onderwijs samen les krijgen is kenmerkend voor de beleidsregel 'Experimenten samenwerking regulier en speciaal onderwijs', die centraal staat in het huidige onderzoek. Waar in de literatuur vooral gemengde groepen met verschillende academische niveaus

zijn bekeken, zijn de gemengde groepen in dit onderzoek gebaseerd op de ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Omdat de gemengde groepen een diversiteit aan ondersteuningsbehoeften kennen, is het een uitdaging voor leraren en ondersteuners om tegemoet te komen aan individuele behoeften en aan de behoeften van de groep. Onderwijs bieden aan een groep leerlingen met diverse ondersteuningsbehoeften vraagt om een holistische benadering, waarin de karakteristieken van de leerling, de ondersteuningsbehoeften en de te behalen doelstellingen centraal moeten staan (Lukassen & Schalock, 2013).

In het onderwijs streven we naar optimale ontwikkeling voor alle leerlingen zowel op didactisch gebied als taal en rekenen, als op sociaal vlak. Wat betreft de leerprestaties van leerlingen in het speciaal onderwijs is in “de staat van het onderwijs, deelrapport (voortgezet) speciaal onderwijs” (Inspectie van het onderwijs, 2023) te lezen dat leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs over het algemeen referentieniveau 1F halen voor lezen en taalverzorging. Het rekenniveau van leerlingen blijft achter. So- en sbo leerlingen met hetzelfde schooladvies verschillen van elkaar: over het algemeen presteren so-leerlingen beter dan sbo-leerlingen. Uit onderzoek gedaan in een speciaal onderwijssetting blijkt, dat IQ een sterke voorspeller is voor leerprestaties op het gebied van begrijpend lezen, rekenen/wiskunde en spelling. Geslacht is een sterke voorspeller voor rekenen/wiskunde en begrijpend lezen (Warrens, de Boer, & Bijstra, 2023).

Naast leerprestaties is een positieve sociaal-emotionele ontwikkeling van belang bij leerlingen. Hiervoor is het van belang dat leerlingen een positief zelfconcept hebben en zich geïncludeerd voelen, in dit onderzoek het ‘gevoel van inclusie’ genoemd. Internationaal onderzoek in inclusieve settings laat zien dat leerlingen met gedrags- en leerproblemen zich het minst geïncludeerd voelen (Nepi, et al., 2013). Om tot leren te komen is het van belang dat er een veilig klasklimaat heerst in de klas (Beld et al., 2017). Onderzoek laat zien dat er samenhang is tussen klasklimaat en gedrags-problemen: externaliserende gedragsproblematiek beïnvloedt het klasklimaat negatief (Somersalo, Solantaus, & Almqvist, 2002). Daarnaast zien we, dat een positief klasklimaat samenhangt met een vermindering van gedragsproblemen (Beld et al., 2017). In scholen met een positief klasklimaat heerst een gevoel van saamhorigheid en betrokkenheid (Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2003).

Het realiseren van een inclusieve praktijk kan niet zonder positieve attitudes van ouders. Onderzoek naar de houding van ouders in een integratiesetting is niet voorhanden. Literatuuronderzoek van De Boer et al. (2012) laat een wisselend beeld zien van de attitude van ouders in inclusieve scholen. Opvallend is dat ouders van kinderen met speciale ondersteuningsbehoeften minder positief staan tegenover inclusie dan ouders van kinderen zonder speciale ondersteuningsbehoeften. In lijn met dit onderzoek kunnen we verwachten dat ouders een negatieve attitude kunnen hebben over een gemengde groep/leerlingen met ‘andere’ ondersteuningsbehoefte. Zij zouden zorgen kunnen hebben over de onderwijskwaliteit, het imago van de school, de tijd/aandacht voor hun kind enzovoort. Ook kunnen ouders een positieve attitude hebben, en juist kansen zien in een gemengde groep.

Doel en onderzoeksvragen

Bovenstaand theoretisch kader laat zien dat alle drie dimensies van de Index voor Inclusie verschillende factoren bevatten die van belang zijn om te komen tot inclusiever onderwijs. Het is de verwachting dat dit ook opgaat in de geïntegreerde onderwijsvoorzieningen die centraal staan in het huidige onderzoek. Daar is op dit moment echter nog geen onderzoek naar gedaan. Om hier meer zicht op te krijgen is het beleids- en praktijkonderzoek ingericht.

Het doel van het *beleidsonderzoek* was om 1) zicht te krijgen op de vormgeving van de experimenten in termen van beleid, cultuur en praktijk, 2) de ontwikkeling van de experimenten te volgen in termen van beleid, cultuur en praktijk, 3) na te gaan welke factoren bevorderend of belemmerend zijn in deze ontwikkeling en 4) wat de meerwaarde is van de integratie en het werken met gemengde groepen. Een beschrijving van de verschillende experimenten stond centraal in de eerste tussenrapportage. In de tweede tussenrapportage is ingegaan op de ontwikkeling tussen het eerste en tweede meetmoment (zie Bijlage I voor een overzicht met output). In deze eindrapportage geven we antwoord op de onderstaande onderzoeksvragen:

1. *Hoe hebben de experimenten zich ontwikkeld gedurende de looptijd van het onderzoek op het gebied van beleid, cultuur en praktijk?*
2. *Welke factoren zijn bevorderend of belemmerend geweest op deze ontwikkeling?*
3. *Wat is de meerwaarde van de integratie en het werken met gemengde groepen voor leraren, leerlingen en ouders?*

Het doel van het *praktijkonderzoek* was om dieper in te gaan op de betekenis van het werken met gemengde groepen voor de onderwijspraktijk. Dit betekent dat in het praktijkonderzoek de impact van de integratie en het werken met gemengde groepen centraal heeft gestaan. In deze eindrapportage geven we antwoord op de onderstaande hoofdvragen van het onderzoek.

Leraren¹

- 1a. *Hoe beoordelen leraren hun attitude, self-efficacy, betrokkenheid en samenwerking met interne- en externe partners?*
- 1b. *Hoe beoordelen leraren de ondersteuningsbehoefte van leerlingen in hun groep?*
- 1c. *In hoeverre kunnen leraren tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoefte van leerlingen en ervaren zij de groep als belastend?*
- 1d. *Welke factoren hebben invloed op de attitude en self-efficacy van leraren?*
- 1e. *Welke factoren hebben invloed op het tegemoet kunnen komen aan de ondersteuningsbehoefte en de ervaren belasting van de groep?*
- 2a. *Hoe ontwikkelen leraren zich in hun attitudes, self-efficacy, betrokkenheid en samenwerking gedurende de looptijd van het onderzoek?*
- 2b. *Welke factoren hebben invloed op de ontwikkeling van attitudes van leraren?*

¹ In dit onderzoek zijn zowel leraren als ondersteuners bevraagd. Gemakshalve spreken we in de rest van de rapportage over leraren, tenzij anders aangegeven.

3. *Wat zijn de ervaringen van leraren in het werken met een gemengde groep?*

Leerlingen

- 4a. *Hoe zien de leerprestaties, het klasklimaat en het gevoel van inclusie bij leerlingen eruit?*
- 4b. *Welke factoren hebben invloed op de leerprestaties, het klasklimaat en gevoel van inclusie van leerlingen?*
- 5a. *Hoe ontwikkelen de leerprestaties van leerlingen, het klasklimaat en het gevoel van inclusie gedurende de looptijd van het onderzoek zich?*
- 5b. *Welke factoren hebben invloed op de ontwikkeling van de leerprestaties, het klasklimaat en het gevoel van inclusie van leerlingen?*

Ouders

- 6. *Hoe tevreden zijn ouders over de gemengde groep en welke voor- en nadelen zien zij in de geïntegreerde onderwijsvoorziening en een gemengde groep?*

Per meetmoment is er een tussenrapportage gemaakt waarin de bevindingen tot dan toe zijn beschreven (zie Bijlage 1 voor een overzicht van rapportages). We hebben een aantal onderzoeksvragen door verschillende omstandigheden niet kunnen beantwoorden. We reflecteren hierop in de slotbeschouwing. Daarnaast geven we in de slotbeschouwing antwoord op de vraag *‘Wat levert de beleidsregel op in termen van beleid, cultuur en praktijk?’* Om hier antwoord op te geven worden de uitkomsten van het beleids- en praktijkonderzoek geïntegreerd.

Leeswijzer

Hierna volgt een hoofdstuk met een beknopte beschrijving van de algehele onderzoeksopzet. Daarna volgen er hoofdstukken waarin achtereenvolgens antwoord gegeven wordt op de bovenstaande onderzoeksvragen. De resultaten beginnen met het beleidsonderzoek (Hoofdstuk 3). Daarna volgen de resultaten van het praktijkonderzoek, waarbij eerst wordt ingegaan op de resultaten bij leraren (Hoofdstuk 4, 5 en 6), daarna op de resultaten bij leerlingen (Hoofdstuk 7 en 8), en bij ouders (Hoofdstuk 9). Omdat er per doelgroep verschillende deelvragen zijn geformuleerd, en verschillende databestanden zijn gebruikt, start elk hoofdstuk met een korte beschrijving van de onderzoeksopzet. Het rapport eindigt met conclusies (Hoofdstuk 10), en een slotbeschouwing. In de slotbeschouwing (Hoofdstuk 11) wordt gereflecteerd op de belangrijkste bevindingen van het onderzoek en worden aanbevelingen voor beleid, praktijk en onderzoek gedaan.

3. Algehele onderzoeksopzet

Sinds 2019 zijn er op drie momenten data verzameld voor zowel het beleids- als het praktijkonderzoek (zie Tabel 1). Per meetmoment zijn diverse gegevens verzameld, bij verschillende actoren. In deze paragraaf beschrijven we de globale onderzoeksopzet. Per hoofdstuk zullen we dieper ingaan op de specifieke onderzoeksopzet die leidend is geweest voor de resultaten die in het hoofdstuk beschreven worden.

Tabel 1. Samenvattend overzicht van de meetmomenten.

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Beleidsonderzoek	Start	T1		T2		T3
Praktijkonderzoek			Start	T1	T2	T3

Beleidsonderzoek

Bij de start van het beleidsonderzoek hebben zeven locaties² een beschikking gekregen vanuit het ministerie van OC&W om deel te nemen aan het experiment:

- Locatie Apeldoorn (primair onderwijs)
- Locatie Apeldoorn (voortgezet onderwijs): vo / vso
- Locatie Appingedam: so / sbo
- Locatie Doetinchem: so / sbo
- Locatie Hoogeveen: so / sbo
- Locatie Hoorn: so / sbo
- Locatie Kampen: so / sbo

De locatie Apeldoorn (primair onderwijs) heeft zich tussen het eerste en tweede meetmoment teruggetrokken uit het experiment. De belangrijkste reden hiervoor was dat er onvoldoende draagvlak was in alle lagen van de organisatie voor de integratie en intensievere samenwerking tussen de verschillende scholen. Bij de resterende zes experimenten zijn aan het begin, in de midden en aan het einde interviews afgenomen bij drie (groepen) participanten: bestuur, directie en ondersteuners (gedragsdeskundige en/of intern-begeleider/zorgcoördinator). Vaak ging het om een groepsinterview omdat van de verschillende locaties een vertegenwoordiger van de desbetreffende participanten groep aanwezig was (denk aan meerdere directies). Voor het derde meetmoment zijn er 17 interviews afgenomen. De interviews zijn gedurende de hele looptijd van het onderzoek met dezelfde personen geweest, tenzij er personele wisseling had plaatsgevonden.

De interviews zijn opgenomen op een voice-recorder en daarna getranscribeerd door student-assistenten. Voorafgaand aan de afname van het interview werd mondeling ingestemd met deelname aan en de afname van het interview. De transcripten zijn gecodeerd met het programma Atlas.ti. Er is thematisch gecodeerd, waarbij de thema's

² We verwijzen met de term 'locatie' naar een school die meedoet aan het onderzoek. Deze locatie kan bestaan uit meerdere gebouwen.

van het interview leidend zijn geweest (zie Tabel 2). Op basis van de codering is een samenvatting van de bevindingen per thema gemaakt.

Tabel 2. Overzicht van de thema's van het interviewleidraad.

Actor	Factoren
Bestuur	Inclusief beleid: visie, afspraken/samenwerking swv en gemeente, huisvesting, wet- en regelgeving
Directie	Inclusief beleid: visie, afspraken/samenwerking swv en gemeente, huisvesting, wet- en regelgeving
	Inclusieve cultuur: schoolcultuur, attitudes, competenties, professionalisering
Gedragdeskundigen/ intern begeleiders	Inclusieve cultuur: attitudes, competenties
	Inclusieve praktijk: toelating, onderwijs- ondersteuningsaanbod, groepsindeling
Alle actoren	Meerwaarde van het experiment voor: leraren, leerlingen en ouders Bevorderende en belemmerende factoren: cultuur, beleid, praktijk

Praktijkonderzoek

Van de zeven locaties die gestart zijn in het beleidsonderzoek, zijn zes locaties geïnccludeerd in het praktijkonderzoek. Vanwege de vergelijkbaarheid is de vo/vso locatie niet meegenomen.

- Locatie Apeldoorn (primair onderwijs)
- Locatie Appingedam: so / sbo
- Locatie Doetinchem: so / sbo
- Locatie Hoogeveen: so / sbo
- Locatie Hoorn: so / sbo
- Locatie Kampen: so / sbo

Zoals bij het beleidsonderzoek genoemd is heeft de locatie Apeldoorn (primair onderwijs) zich tussen het eerste en tweede meetmoment teruggetrokken uit het experiment. Hiervoor is de locatie Zutphen (primair onderwijs) in de plaats gekomen.

Bij de experimenten zijn ieder voorjaar (2021, 2022 en 2023) vragenlijsten afgenomen bij leraren, ondersteuners en leerlingen. Daarnaast zijn interviews afgenomen bij leraren en ondersteuners en is er in het voorjaar 2021 (T1) een vragenlijst afgenomen bij ouders en in het voorjaar 2023 (T3) een aantal interviews.

De interviews zijn opgenomen op een voice-recorder en daarna getranscribeerd door student-assistenten. Voorafgaand aan de afname van het interview werd mondeling ingestemd met deelname aan en de afname van het interview. De transcripten zijn gecodeerd met het programma Atlas.ti. Er is thematisch gecodeerd, waarbij de thema's

van het interview leidend zijn geweest. Op basis van de codering is een samenvatting van de bevindingen per thema gemaakt.

Naast de experimenten hebben drie locaties meegedaan als controleschool. Met de gegevens van deze locaties hebben we een vergelijking met de experiment scholen kunnen maken. Het gaat om de volgende locaties:

- Locatie Bovenkarspel: SBO
- Locatie Hoogezand: SBO
- Locatie Assen: SO (cluster 4)

Bij de controlescholen zijn ieder voorjaar (2021, 2022 en 2023) vragenlijsten afgenomen bij leraren, ondersteuners en leerlingen.

Bij alle drie de meetmomenten is gebruikt gemaakt van dezelfde vragenlijst. In deze eindrapportage doen we verslag van het derde meetmoment en vergelijken we die waar mogelijk met de uitkomsten van het eerste en tweede meetmoment. Belangrijk om op te merken is dat er slechts een kleine groep leraren en ondersteuners (N = 16) is die de vragenlijst heeft ingevuld tijdens het eerste, tweede en derde meetmoment. Voor zover mogelijk zijn de leerlingen die meededen aan het eerste, het tweede ook bij het derde meetmoment bevraagd. Daarnaast zijn de ontwikkelingsperspectieven van leerlingen geanalyseerd op achtergrondkenmerken en ondersteuningsbehoefte. Zie Tabel 3 voor een samenvattend overzicht van het aantal deelnemers per meetmoment.

Bij het eerste meetmoment hebben we ouders een vragenlijst gestuurd. Vanwege de lage respons bij dit meetmoment hebben we dit niet nogmaals gedaan bij het tweede meetmoment. Tijdens het derde meetmoment zijn van iedere locatie ouders uitgenodigd voor een interview. Dit resulteerde in negen gesprekken op zes verschillende scholen.

Tabel 3. Overzicht van aantal deelnemers per meetmoment.

	Deelname T1	Deelname T2	Deelname T3
Leraar	93	88	84
Leerling*	204-220	322-227	178-304
Ouders**	63	n.v.t.	9

*Vanwege de toestemming van ouders voor de verschillende onderdelen van het onderzoek en ontbrekende gegevens verschilt het aantal deelnemende leerlingen per type instrument.

**Vanwege de lage respons is ervoor gekozen om bij T2 en T3 geen vragenlijst meer onder ouders te verspreiden, maar interviews af te nemen bij enkele ouders per locatie tijdens T3.

Voor het praktijkonderzoek zijn verschillende instrumenten ingezet om de gegevens te kunnen verzamelen. Tabel 4 geeft een samenvattend overzicht van de instrumenten. In Bijlage 2 is een uitgebreider overzicht te vinden van de instrumenten die gebruikt zijn voor het onderzoek.

Tabel 4. Samenvattend overzicht van de verschillende type instrumenten die bij de verschillende groepen deelnemers zijn afgenomen.

Deelnemer	Instrument	Variabelen en subschalen
Leraren	Vragenlijst	Attitude <ul style="list-style-type: none"> - Tegenover inclusief onderwijs - Tegenover integratie
		Self-Efficacy <ul style="list-style-type: none"> - Instructiestrategieën - Leerlingbetrokkenheid - Emotionele steun
		Betrokkenheid (Fasen van betrokkenheid) <ul style="list-style-type: none"> - Bewustwording - Persoonlijke betrokkenheid - Consequenties voor de leerling - Beheersing - Samenwerking - Herziening
		Beoordeling van samenwerking
	Interview	Reflectie op ontwikkeling Bevorderende- en belemmerende factoren
Leerlingen	Dossieranalyse a.d.h.v. ontwikkelingsperspectiefplan	Leerlingkenmerken <ul style="list-style-type: none"> - TLV: SO - SBO - IQ - Sociaal-emotionele ontwikkelingsleeftijd - Didactisch functioneringsniveau - Leerstandaard - Leerkenmerken
		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
		Gevoel van inclusie <ul style="list-style-type: none"> - Academische Inclusie - Sociale Inclusie - Emotionele Inclusie
Ouders	Interview	- Voor- en nadelen
		- Tevredenheid

Beleidsonderzoek

4. Resultaten beleidsonderzoek

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de resultaten van het beleidsonderzoek. De volgende onderzoeksvragen worden beantwoord:

1. *Hoe hebben de experimenten zich ontwikkeld gedurende de looptijd van het onderzoek op het gebied van beleid, cultuur en praktijk?*
2. *Welke factoren zijn bevorderend of belemmerend geweest op deze ontwikkeling?*
3. *Wat is de meerwaarde van de integratie en het werken met gemengde groepen voor leraren, leerlingen en ouders?*

Zoals aangegeven in het hoofdstuk 'Algehele onderzoeksopzet' zijn er 17 interviews afgenomen bij een drietal (groepen) actoren: bestuur, directie, gedragsdeskundigen/ intern begeleiders. Tijdens het derde meetmoment is er stilgestaan bij de ontwikkeling in de afgelopen jaren.

Ontwikkeling van de experimenten

In de tweede tussenrapportage hebben we een categorieënsysteem gemaakt van de wijze waarop er sprake was van integratie en het werken met gemengde groepen. Deze indeling gebruiken we nu weer om de locaties in te delen:

- Fysieke integratie en geen toename in gemengde groepen: in vergelijking met het tweede meetmoment is er bij alle locaties een toename in de integratie te zien. Geen van de zes locaties kan binnen deze categorie geplaatst worden.
- Intensievere samenwerking en toename in gemengde groepen:
 - Geïntegreerde onderbouw + middenbouw: Doetinchem, Hoogeveen, Appingedam, Hoorn
 - Toename in symbiose van vso-leerlingen: Apeldoorn
- Volledige integratie: Kampen

Ten opzichte van het eerste meetmoment zien we dat alle locaties zich hebben ontwikkeld. Daar waar aanvankelijk op sommige locaties nog sprake was van alleen fysieke integratie, is dat tijdens het derde meetmoment niet meer het geval. Op alle locaties is een toename in intensievere samenwerking en een toename in gemengde groepen/symbiose.

Ontwikkeling rondom inclusief beleid

Visie

Alle locaties geven aan dat de visie op het experiment in de afgelopen jaren niet veranderd is, maar hooguit is aangescherpt. De visie is in alle gevallen gericht op het centraal stellen van de ontwikkeling van de leerling. De onderwijs- en ondersteuningsbehoefte van de leerling staat centraal in het inrichten van het onderwijsaanbod.

“Er wordt meer naar het individu en naar onszelf gekeken, wat moeten wij nu veranderen om deze leerling zo goed mogelijk te bedienen?” [bestuurder]

Bij deze visie en kijken naar leerlingen is de toelaatbaarheidsverklaring van leerlingen niet het uitgangspunt. Hierdoor is het ‘denken in hokjes’ verminderd en is er ruimte gekomen om meer ontwikkelingsgericht naar leerlingen te kijken. De so/sbo locaties die werken met het doelgroepenmodel geven aan dat dit hierin helpend is geweest. Het doelgroepenmodel stelt de ondersteuningsbehoefte van de leerling centraal en belicht verschillende ontwikkelingsdomeinen van de leerling.

“We zijn steeds meer naar de leerling zelf gaan kijken. We dachten dat we dit in het speciaal onderwijs altijd al deden, maar de hokjes-vakjes mentaliteit is er steeds meer vanaf gegaan”. [directeur]

[De rol en samenwerking met het samenwerkingsverband en de gemeente](#)

Vanuit alle locaties is er contact met het samenwerkingsverband over het experiment en de bekostiging van de extra ondersteuning aan leerlingen. De mate waarin er contact is varieert van regelmatig contact naar structureel overleg per kwartaal. Structurele afspraken over de bekostiging van de extra ondersteuning zijn er niet.

[De rol en samenwerking met de gemeente](#)

Alle locaties hebben met de gemeente te maken wat betreft de inzet van de jeugdhulp/zorg en de huisvesting. De *inzet van jeugdhulp/zorg* verschilt per locatie. Drie locaties (Hoogeveen, Appingedam, Hoorn) hebben structurele inzet van jeugdhulp, waarbij het in Hoogeveen en Appingedam ook gaat om collectieve bekostiging. In Hoorn wordt er gewerkt met individuele indicaties. Op één van de locaties heeft onderzoek naar de inzet van de (jeugd)zorg bijgedragen aan het realiseren van collectieve bekostiging van de jeugdhulp.

“Er is gebleken in de afgelopen twee jaar dat door de inzet, hoe we het nu doen dat het ook heel veel financieel voordeel voor de gemeente oplevert. Daar bij een gezin eerst 5 zorgpartners betrokken waren, is nu nog maar een”. [directeur]

Ook wat betreft *huisvesting* zijn er verschillen in de locaties. Dit was tijdens het vorige meetmoment al zo en daar is in de afgelopen periode weinig verandering in opgetreden. Er zijn twee locaties die uit meerdere gebouwen bestaan, wat betekent dat leerlingen en het personeel verspreid is over de locaties. Deze locaties zijn enkele jaren geleden ook zo begonnen aan het experiment. Volgens de geïnterviewden werkt gescheiden huisvesting erg belemmerend en vertragend in het proces van integratie en samenwerking. Twee van de locaties die gezamenlijk gehuisvest, zijn geven aan dat dit positief werkt voor de integratie en samenwerking. Er zijn echter ook twee locaties die gezamenlijk gehuisvest zijn die nog zoekend zijn in de integratie en de samenwerking.

“...Zoals het werken met leerpleinen, dat is een heel groot visiestuk waar we nog echt hele grote stappen in zullen maken op verschillende locaties, want de ene locatie is daar veel verder in dan de ander. Maar je ziet ook dat de gebouwen daar niet helemaal op gemaakt

zijn....Dat zijn praktische dingen, maar ja, het moet ons niet in de weg gaan staan. Wat kunnen we dan doen om het nu wel te bewerkstelligen?" [teamleider]

Bevorderende- en belemmerende factoren voor inclusief beleid

In alle interviews met bestuur en directie zijn *belemmerende factoren* genoemd die te maken hebben met de huidige wet- en regelgeving, toetsingskader inspectie(s), en het tijdelijke karakter van het experiment. Hieronder worden deze hoofdthema's verder toegelicht.

Huidige wet- en regelgeving

- Verschillende brinnummers van de scholen

Wanneer scholen met elkaar integreren, houden ze hun eigen brinnummer waar de leerling – na aanmelding – op wordt ingeschreven. Omdat er sprake is van integratie/gemengde groepen, is het van belang dat bijvoorbeeld leraren van de andere school ook inzicht hebben in de gegevens van de leerling. De locaties vinden hier op geheel eigen wijze creatieve oplossingen voor, maar geven aan dat het wel erg belemmerend werkt.

"Leerlingen moeten wel op het juiste brinnummer worden ingeschreven, maar we plaatsen ze onder een omgeving op deze locatie en op de andere locatie onder een andere omgeving. Ja, dat werkt zo belemmerend". [directeur]

- Aanvragen en verantwoorden van subsidies

Wanneer een locatie een aanvraag doet voor een subsidie die wordt ingezet voor de gehele locatie (d.w.z., alle gebouwen tezamen), dient de verantwoording voor de verschillende brinnummers gedaan te worden.

- Financiering en toelaatbaarheidsverklaringen

Wat betreft de toelaatbaarheidsverklaring zijn er twee aspecten die als belemmerend worden ervaren. Enerzijds gaat het om de aanvraag voor toelaatbaarheidsverklaringen, waar veel tijd in gaat zitten. Volgens enkele geïnterviewden zou een bekostiging op basis van schoolsoort en populatiebekostiging dit kunnen verbeteren. Anderzijds wordt er aangegeven dat een toelaatbaarheidsverklaring nodig is voor het regelen van leerlingvervoer bij de gemeente.

"Maar gemeenten werken helaas nog wel heel vaak met een vervoersvergunning, zeggen ze. Ja, wat is het TLV nummer, ja dat hebben we niet. Ja, dan kunnen we geen vervoersverklaring afgeven. Het is heel makkelijk om het zo te doen, want je moet anders natuurlijk veel meer gaan kijken van: is het nodig hè? Dus nou, je ziet dat dat oude denken zit toch bij heel veel gemeenten wel in het systeem". [directeur]

Toetsingskaders inspectie

Alle geïnterviewden geven aan dat ze te maken hebben met verschillende inspectiekaders. Dit geldt voor het so/sbo, het vo/vso; wanneer het een integraal

kindcentrum betreft heeft men ook te maken met de inspectie voor ggd en kinderopvang. Alle inspecties gebruiken verschillende toetsingskaders wat een grote hoeveelheid aan verantwoording met zich meebrengt. Bovendien is het niet duidelijk welk inspectiekader gehanteerd wordt voor de geïntegreerde settingen.

Tijdelijke karakter van de beleidsregel

Twee besturen geven duidelijk aan dat het tijdelijke karakter van de beleidsregel hen zorgen baart. Hoe er wordt omgegaan met de locaties (met name in termen van financiering en toezicht) na de beleidsperiode is nog onbekend.

Naast deze factoren zijn er ook *bevorderende factoren* op het niveau van beleid. Hieronder worden deze verder toegelicht.

Eén bestuur

De geïnterviewden vinden het een bevorderende factor wanneer de verschillende scholen onder één bestuur vallen. Ondersteuning en facilitering vanuit het bestuur wordt daarbij ook als bevorderend opgemerkt. Daarnaast is het volgens hen nodig dat het bestuur daadkrachtig optreedt ten behoeve van de stimulering van het proces van integratie.

Focus op visie

Volgens geïnterviewden bevordert het gericht blijven op de geformuleerde visie het proces van integratie en samenwerking.

Het realiseren van een inclusieve cultuur

Als onderdeel van een inclusieve cultuur is er in de interviews ingegaan op de schoolcultuur, attitudes, competenties en professionaliseren.

Schoolcultuur

Wat betreft de schoolcultuur wordt duidelijk dat op een aantal locaties sprake is van gezamenlijkheid, en op sommige locaties er nog meer gezamenlijkheid gecreëerd kan worden. Gescheiden huisvesting speelt hierin een belangrijke rol, omdat het hierdoor moeilijk is om tot gezamenlijkheid te komen. De locaties die gescheiden huisvesting hebben, hebben geïnvesteerd in gezamenlijke professionalisering in de vorm van Positive Behavior Support (PBS). Ze geven aan dat dit ondanks de gescheiden huisvesting bevorderend is voor het creëren van een gezamenlijke schoolcultuur.

“Het wij-zij is er niet”. [directeur]

Attitudes

Bij alle locaties zijn er volgens de geïnterviewden overwegend positieve attitudes tegenover het werken met gemengde groepen. Leraren kunnen zich over het algemeen goed vinden in het werken met een gemengde groep en zien dit als een uitdaging.

Beïnvloedende factoren op attitudes

Uit de interviews blijkt dat verschillende factoren attitudes positief of negatief beïnvloeden:

- Intensieve ondersteuningsbehoefte van de leerling op het gebied van gedrag (negatief)
- Weinig kennis over de doelgroep (negatief)
- Onbekendheid met de doelgroep (negatief)
- Ondersteuning (positief)
- Onderling contact en uitwisseling (positief)
- Personeelswisseling (positief)

“Wat je in het begin zag, is dat mensen heel erg bang waren eigenlijk, om dat gedrag in de klas te hebben, hè? Waarbij ze eigenlijk denken van, ja, dat kan ik niet, of dat is te heftig voor mij. Je ziet dat als je ze daarin voldoende ondersteuning geeft en laat weten van, maar we zijn er voor je en als het niet lukt, dan komen we je helpen. Dan hoor je dat nu gewoon niet meer, hè?” [intern begeleider]

Professionaliseren

Zoals hierboven is aangegeven, is op enkele locaties gezamenlijke professionalisering ingezet om te komen tot een gezamenlijke schoolcultuur. Daarnaast is er professionalisering ingezet op specifieke vraagstukken, bijvoorbeeld thematisch werken in de onderbouw.

Bevorderende- en belemmerende factoren voor een inclusieve cultuur

In de interviews worden verschillende factoren genoemd die bevorderend dan wel belemmerend zijn voor het realiseren van een inclusieve cultuur.

Elkaar leren kennen/investering in elkaar

Tijd nemen om elkaar te leren kennen is volgens de geïnterviewden een belangrijke factor om te komen tot een gezamenlijke (inclusieve) schoolcultuur.

“Alle scholingsmomenten en de ontmoetingen, dat die locatie overstijgend is. Als dat een tijdje niet plaatsvindt is dat zo belemmerend. Dan treffen ze elkaar minder en bespreken ze minder met elkaar.” [directeur]

Procesbegeleiding

Vanuit vier locaties is aangegeven dat procesbegeleiding bevorderend is geweest om te komen tot integratie en samenwerking. Iemand die verbinding kan leggen tussen ontwikkelingen op de locatie en werkgroepen begeleidt, is volgens de geïnterviewden helpend in het proces.

Personeelswisseling

Om te komen tot een gezamenlijke schoolcultuur en positieve attitudes spelen personeelswisselingen een belangrijke (positieve) rol. Op verschillende locaties heeft

men in de afgelopen jaren afscheid genomen van teamleden die te veel moeite hadden met de ontwikkelingen op de locatie. Daar staat tegenover dat het moeilijk is om nieuw personeel te vinden met het oog op lerarentekort. Nieuw personeel kan er echter aan bijdragen dat er een gedragen schoolcultuur komt omdat er in het selectieproces rekening mee wordt gehouden.

“Dus in praktische zin bezettingsproblemen en in positieve zin, elke nieuwe leerkracht die verpak je weer in het nieuwe systeem zoals je die wil hebben”. [directeur]

Gezamenlijke huisvesting

Zoals hierboven aangegeven, is gezamenlijke huisvesting bevorderend voor het proces van integratie en samenwerking. Wanneer dit niet het geval is, blijven er verschillende culturen ontstaan.

Terughoudende attitudes

Ondanks dat leraren die werken met een gemengde groep doorgaans positief zijn, zijn er ook individuele leraren met terughoudende attitudes. Volgens de geïnterviewden draagt deze terughoudendheid niet bij aan het creëren van een gezamenlijke schoolcultuur.

Het realiseren van een inclusieve praktijk

Toelating

Op de locaties zijn er niet of nauwelijks veranderingen opgetreden in de toelatingsprocedures van leerlingen. De toelaatbaarheidsverklaringen worden afgegeven door het desbetreffende samenwerkingsverband. Op sommige locaties is met het samenwerkingsverband afgesproken dat er in de eerste periode wordt gekeken van welke ondersteuningsbehoefte er sprake is en welke toelaatbaarheidsverklaring daar het beste bij past. Afhankelijk daarvan wordt de toelaatbaarheidsverklaring dan in een later stadium aangepast.

Onderwijs- ondersteuningsaanbod

Op verschillende locaties wordt in de onderbouw thematisch gewerkt. Daarbij worden de leerlijnen van het SLO en de leerlijnen Jonge Kind in Parnassys als uitgangspunt genomen. Het ondersteuningsaanbod is op de locaties verder ontwikkeld, door bijvoorbeeld de integratie met de (jeugd)zorg in de school, een onderwijs-zorggroep, een doorstroomgroep in het vso. Op alle locaties wordt gekeken wat de mogelijkheden zijn om het onderwijs en de ondersteuning zo goed mogelijk te laten aansluiten bij de leerlingen.

Groepsindeling

In het indelen van leerlingen in een gemengde groep gaat veel tijd en aandacht zitten, aldus de geïnterviewden. Doorgaans worden de volgende uitgangspunten gebruikt voor de indeling:

- Ondersteuningsbehoeften
- Cognitief niveau van de leerling
- Sociaal-emotioneel functioneren
- Match met de klasgenoten

Voor zowel het cognitieve niveau als het sociaal-emotioneel functioneren is het belangrijk dat er niet te grote verschillen zitten tussen de leerlingen in één groep. Dit doet een te groot beroep op de belasting van de leraar, aldus de geïnterviewden.

Bevorderende- en belemmerende factoren voor een inclusieve praktijk

Volgens enkele geïnterviewden is de ondersteuning vanuit de commissie voor de begeleiding bij het werken met een gemengde groep een belangrijke *bevorderende factor*. Gezamenlijke professionalisering is ook bevorderend voor het realiseren van een inclusieve praktijk.

Factoren die als *belemmerend* worden ervaren zijn ook al genoemd bij het inclusieve beleid en de inclusieve cultuur. Het betreft hier voornamelijk gescheiden huisvesting, terughoudende attitudes en administratieve systemen. Deze factoren zijn ook belemmerend voor het realiseren van een inclusieve praktijk.

Meerwaarde van het experiment

In de interviews is gevraagd naar de meerwaarde van het experiment voor leraren, leerlingen en ouders. De meest genoemde meerwaarden zijn opgenomen in Tabel 5.

Tabel 5. Meest genoemde meerwaarden van het experiment.

Meerwaarde voor leraren	Meerwaarde voor leerlingen	Meerwaarde voor ouders
Ontwikkelingsgericht naar leerlingen kijken	Aansluiten op ondersteuningsbehoefte	Aansluiten op ondersteuningsbehoefte
Kruisbestuiving in kennis en expertise	Profiteren van meer expertise	Profiteren van meer expertise
Uitdaging in het werk	Samen onder één dak	Samen onder één dak
	Meer inclusiviteit	
	Van elkaar leren	

Samenvatting

De uitkomsten laten zien dat op het niveau van *beleid* de visie bepalend is geweest in de ontwikkeling. De experimenten hebben daarbij de focus gelegd op de ontwikkeling van de leerling en het aanpassen van het onderwijs- en ondersteuningsaanbod aan de leerling. Hoewel de samenwerkingsverbanden niet heel intensief betrokken zijn, is de gemeente wel actief benaderd in verband met de financiering van de (jeugd)zorg in de school. De grootste belemmeringen worden ervaren in de huidige wet- en regelgeving, het toetsingskader van de inspectie en het tijdelijke karakter van de beleidsregel. Het hebben van een duidelijke visie en één bestuur is daarnaast bevorderend geweest in de ontwikkeling.

Wat betreft de *inclusieve cultuur* wordt duidelijk dat de experimenten meer gezamenlijkheid hebben gecreëerd in de afgelopen jaren. In de attitudes van het team en individuele leraren zit de nodige verscheidenheid, maar er wordt wel een positieve ontwikkeling gezien. Factoren die hier een positieve invloed op hebben zijn het bieden van ondersteuning, onderling contact en uitwisseling, en personeelwisseling. Factoren die een negatieve invloed hebben op de attitudes betreffen een intensieve ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag, weinig kennis over de doelgroep en onbekendheid met de doelgroep. Hoewel er nauwelijks professionalisering is ingezet gericht op het experiment, draagt gezamenlijke professionalisering wel bij aan het creëren van een gezamenlijke schoolcultuur.

Wat betreft de *inclusieve praktijk*, is de toelating van leerlingen niet of nauwelijks veranderd in de afgelopen jaren. Thematisch werken in de onderbouw is de grootste verandering geweest op de locaties in de onderbouw. Hiermee wordt getracht beter tegemoet te komen aan de diverse onderwijs- en ondersteuningsbehoefte van leerlingen. De groepsindeling van een gemengde groep vraagt veel aandacht en zorgvuldigheid. Op basis van de ervaringen lijken de volgende uitgangspunten hierin helpend te zijn: de intensiteit van de ondersteuningsbehoefte, cognitief niveau, sociaal emotioneel functioneren, match met klasgenoten. Ondersteuning vanuit de commissie voor de begeleiding is van belang in het werken met gemengde groepen. In de praktijk wordt ook de gescheiden huisvesting, terughoudende attitudes, en verschillende systemen als meest belemmerend ervaren.

De meerwaarde van de integratie en het werken met gemengde groepen wordt voornamelijk gezien in het delen van expertise, en het kunnen profiteren van de expertise door leerlingen en ouders. Aansluiten op de ondersteuningsbehoefte en de ontwikkeling van leerlingen centraal stellen is eveneens een meerwaarde. Voor leerlingen is het daarnaast een meerwaarde dat ze van elkaar leren en er sprake is van meer inclusiviteit.

Praktijkonderzoek

5. Uitkomsten bij leraren

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvragen:

- 1a. *Hoe beoordelen leraren hun attitude, self-efficacy, betrokkenheid, de samenwerking met interne- en externe partners?*
- 1b. *Hoe beoordelen leraren de ondersteuningsbehoefte van leerlingen in hun groep?*
- 1c. *In hoeverre kunnen leraren tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoefte van leerlingen en ervaren zij de groep belastend?*
- 1d. *Welke factoren hebben invloed op de attitude en self-efficacy van leraren?*
- 1e. *Welke factoren hebben invloed op het tegemoet kunnen komen aan de ondersteuningsbehoefte en de ervaren belasting van de groep?*

Onderzoeksopzet

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is een vragenlijst uitgezet onder leraren en ondersteuners van de experiment- en controlescholen. In deze vragenlijst waren de volgende variabelen opgenomen: attitudes, self-efficacy, betrokkenheid, beoordeling van de samenwerking, eigen behoefte aan ondersteuning bij het werken in een gemengde groep, ingeschatte ondersteuningsbehoefte van de groep en de ervaren belasting door de leraar. Daarnaast zijn er vragen gesteld over de achtergrond van de deelnemer zoals leeftijd, werkervaring en opleiding. De vragen over betrokkenheid zijn alleen gesteld aan de deelnemers van de experimentscholen, omdat deze vragen specifiek gaan over het werken met gemengde groepen

De vragenlijst was digitaal in te vullen en de antwoorden zijn anoniem verwerkt. Iedere deelnemer ontving een persoonlijke link en na twee weken een herinnering via email. In dit hoofdstuk wordt gerapporteerd over de antwoorden op vraag 1a t/m 1d tijdens het derde meetmoment (voorjaar 2023). Aan het derde meetmoment hebben 84 deelnemers deelgenomen, 63 waren afkomstig van experimentscholen en 21 van controlescholen.

Naast beschrijvende statistiek zijn T-toetsen, ANOVA's, correlaties en regressieanalyses gebruikt om te kijken naar de invloed van factoren op de uitkomstmaten.

De attitude, self-efficacy, betrokkenheid en beoordeling van samenwerking

Attitude

Over het algemeen hebben leraren en ondersteuners een neutrale tot gematigd positieve attitude tegenover inclusie en integratie. In de algehele attitude zijn er geen significante verschillen tussen leraren en ondersteuners van de experimentscholen en de controlescholen. We zien wel dat leraren en ondersteuners van de experimentscholen een meer positieve attitude hebben ten aanzien van integratie dan leraren en ondersteuners van de controlescholen. Ook zien we dat leraren en ondersteuners van zowel de experiment- als de controlescholen een meer positieve attitude hebben ten aanzien van integratie dan ten aanzien van inclusie. Tabel 6 geeft een overzicht van de gemiddelde scores per schaal met de standaarddeviaties.

Tabel 6. Gemiddelde scores op attitude (T3), scorering 1-5.

	Attitude totaal		Attitude inclusie		Attitude integratie	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Totaal	2.89	.76	2.68	.72	3.35	.62
Experimentescholen	2.95	.82	2.74	.78	3.42	.64
Controlescholen	2.70	.52	2.51	.50	3.14	.48

Self-efficacy

Over het algemeen voelen leraren en ondersteuners zich competent in het lesgeven aan hun groep. Dit geldt ook voor de subschalen instructiestrategieën, leerlingbetrokkenheid en emotionele steun. Er zijn geen significante verschillen tussen leraren en ondersteuners van de experimentescholen en de controlescholen. Er zijn ook geen significante verschillen tussen de self-efficacy ten aanzien van instructiestrategieën, leerlingbetrokkenheid en emotionele steun. Tabel 7 geeft een overzicht van de gemiddelde scores per schaal met de standaarddeviaties.

Tabel 7. Gemiddelde scores self-efficacy (T3), scorering 1-5.

	Self-Efficacy totaal		Instructie strategieën		Leerling betrokkenheid		Emotionele steun	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Totaal	4.07	.37	3.97	.43	4.01	.39	4.23	.41
Experimentescholen	4.10	.37	3.92	.42	3.99	.38	4.21	.42
Controlescholen	4.14	.38	4.09	.41	4.05	.42	4.27	.36

Betrokkenheid van leraren en ondersteuners

Onder de betrokkenheid van leraren en ondersteuners worden alle vragen en onzekerheden bedoeld die zij kunnen hebben in het werken met gemengde groepen. Over het algemeen hebben leraren en ondersteuners tijdens het derde meetmoment de meeste vragen en onzekerheden in fase 4 en 5 (samenwerking en herziening). Tabel 8 geeft een overzicht van de gemiddelde scores per fase met de standaarddeviaties.

Tabel 8. Gemiddelde scores op de betrokkenheid (T3), scorering 1-5.

	Gem.	SD
Totaal	2.82	.38
Fase 0: bewustwording	1.87	.66
Fase 1: middelen en materialen	2.74	.68
Fase 2: impact op eigen handelen	2.65	.68
Fase 3: impact op de leerlingen	2.56	.71
Fase 4: impact op samenwerking	3.23	.45
Fase 5-6: herziening	3.50	.48

Beoordeling van de samenwerking

Over het algemeen zijn leraren en ondersteuners tevreden met de samenwerking. Gemiddeld scoren zij op samenwerking een 7.5 waarbij de samenwerking tussen leraar

en ondersteuner het hoogst scoort en de samenwerking met ketenpartners het laagst. Wel laat de hoge standaarddeviatie een grote spreiding zien. Leraren en ondersteuners van de controlescholen zijn meer tevreden over hun samenwerking met leidinggevendenden dan leraren en ondersteuners van de experimentscholen. Tabel 9 geeft een overzicht van de gemiddelde scores per schaal met de standaarddeviaties.

Tabel 9. Gemiddelde scores samenwerking (T3), scorering 1-10.

	Totaal		Experimentscholen		Controlescholen	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Totaal	7.5	.77	7.5	.80	7.6	.67
Leraar-ondersteuner	8.2	1.46	8.1	1.58	8.4	.92
Ondersteuner- leraar	8.2	1.63	8.3	1.71	7.5	.71
Collega's	7.9	1.00	7.8	1.02	8.1	.95
Cvb	7.4	1.04	7.4	1.03	7.5	1.10
Leidinggevende	7.5	1.30	7.3	1.34	8.2	.95
Ketenpartners	7	.95	7.1	.88	6.6	1.04
Ouders	7.3	1.05	7.3	1.11	7.2	.88

Ondersteuningsbehoeften van leerlingen

Leraren hebben aangegeven hoe zij de ondersteuningsbehoeften van leerlingen beoordelen. Voor het domein leren en ontwikkelen en sociaal emotioneel functioneren en communicatie is de ondersteuningsbehoefte het hoogst: tussen voortdurend en intensief. De grote standaarddeviatie geeft echter aan dat er de nodige variatie zit in het oordeel van leraren (zie Tabel 10).

Tabel 10. Beoordeling van de gemiddelde ondersteuningsbehoefte (T3), scorering 1-7.

	Totaal		Experimentscholen		Controlescholen	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Totaal	4.50	.83	4.40	.44	4.50	.83
Leren & Ontwikkelen	5.28	1.26	5.28	1.26	5.24	1.03
Sociaal Emotioneel functioneren	5.61	.77	5.61	.77	5.63	1.09
Communicatie	5.17	1.03	5.17	1.04	5.12	.89
Fysiek	3.46	1.55	3.46	1.54	3.37	1.09
Medisch	2.96	1.41	2.96	1.41	2.88	1.27

Tegemoet kunnen komen aan ondersteuningsbehoefte en belasting van de groep voor de leraar

Gemiddeld genomen zijn de leraren neutraal 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 11 geeft de gemiddelden en standaarddeviaties weer van de resultaten.

Tabel 11. De mate waarin ondersteuning geboden kan worden en belasting van de ondersteuningsbehoefte voor de leraar (T3), scorering 1-5.

	Totaal		Experiment scholen		Controle scholen	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Ik kan de leerlingen in deze groep voldoende bieden.	3.58	.99	3.48	.98	3.83	.98
Het lukt me om in te spelen op de ondersteuningsbehoeften van deze groep.	3.80	.80	3.76	.79	3.89	.83
Hoe belastend vindt u de ondersteuningsbehoeften in uw groep voor uzelf?	3.36	.80	3.28	.78	3.56	.86
Hoe belastend vindt u de ondersteuningsbehoeften in uw groep voor de leerlingen?	3.48	.78	3.48	.81	3.50	.71

Beïnvloedende factoren op attitudes

Het realiseren van een inclusieve cultuur vraagt om positieve attitudes, zo hebben we in het theoretisch kader gesteld. We zijn daarom nagegaan welke factoren invloed hebben op de attitudes van leraren tegenover integratie. Uit de analyses blijkt het volgende:

- Er is geen samenhang tussen leeftijd en aantal jaren werkervaring enerzijds en attitude anderzijds;
- Leraren die met een gemengde groep werken, hebben een significant positievere attitude dan leraren die niet met een gemengde groep werken;
- Het aantal jaren ervaring met een gemengde groep hangt niet samen met attitude;
- De functie (leraar of ondersteuner) hangt niet samen met attitude;
- De ingeschatte ondersteuningsbehoefte van leerlingen hangt niet samen met attitude;
- Er is geen samenhang tussen de self-efficacy van leraren en ondersteuners en hun attitude;
- Er is een negatieve samenhang tussen de betrokkenheid (fasen 0 tot en met 4) en attitude. Dit betekent dat hoe minder vragen en onzekerheden de leraren en ondersteuners hebben ten aanzien van het proces, eigen handelen, consequenties voor de leerlingen en samenwerken met anderen, des te positiever is hun attitude;
- Er is een significant positieve samenhang tussen de samenwerking met de leidinggevende en attitude.

Uit een regressieanalyse, waarin bovenstaande significante variabelen zijn meegenomen, blijkt dat de betrokkenheid en de samenwerking met de leidinggevende significante voorspellers zijn voor attitude.

Beïnvloedende factoren op het werken met gemengde groepen

Centraal in dit onderzoek staat de vraag of het werken met gemengde groepen een veelbelovende manier is om een inclusieve praktijk te realiseren. Op basis van het theoretisch kader is het de verwachting dat verschillende factoren daaraan kunnen

bijdragen. We zijn daarom nagegaan welke factoren samenhangen met enerzijds de mate waarin leraren tegemoet kunnen komen aan de ondersteuningsbehoefte van leerlingen in de groep, en anderzijds met de ervaren belasting van de groep. Uit de analyses blijkt ten aanzien van het *tegemoet kunnen komen aan de ondersteuningsbehoefte* het volgende:

- De achtergrondkenmerken wel/niet lesgeven aan een gemengde, aantal jaren werkervaring, aantal jaren werkervaring met een gemengde groep, en de mate waarin leraren vinden dat ze ondersteuning kunnen bieden hebben geen invloed;
- Er is sprake van een significante, negatieve samenhang tussen de ondersteuningsbehoefte op het gebied van sociaal-emotioneel functioneren en de mate waarin leraren ondersteuning kunnen bieden aan de leerlingen;
- Attitude hangt significant positief samen met het kunnen bieden van ondersteuning;
- De self-efficacy van leraren hangt significant positief samen met de mate waarin leraren ondersteuning kunnen bieden;
- Er is een significante, positieve samenhang tussen de samenwerking met de ondersteuner, de collega's binnen de school en de leidinggevende en het kunnen bieden van de ondersteuning;
- Er is een significante, positieve samenhang tussen fase 3 van betrokkenheid (impact voor de leerlingen) en het kunnen bieden van ondersteuning.

Wanneer we bovenstaande significante variabelen meenemen in een regressieanalyse, blijkt dat self-efficacy en samenwerking met de collega's binnen de school significante voorspellers zijn voor de mate waarin leraren ondersteuning kunnen bieden.

Uit de analyses blijkt ten aanzien van *de ervaren belasting van de groep door de leraar* het volgende:

- De achtergrondkenmerken wel/niet werken in een gemengde groep, aantal jaren werkervaring, en de ervaren belasting hebben geen invloed;
- Er is een significant verschil tussen het aantal jaren ervaring in een gemengde groep en de ervaren belasting: leraren met meer dan drie jaar ervaring in een gemengde groep ervaren de groep als meer belastend;
- De ondersteuningsbehoefte op het gebied van sociaal-emotioneel functioneren hangt significant positief samen met de belasting van de groep voor de leraar zelf en de leerlingen in de groep. Dit betekent dat hoe hoger de ondersteuningsbehoefte is, hoe hoger de belasting wordt ervaren;
- Er is geen samenhang tussen de self-efficacy en de ervaren belasting;
- Attitude hangt significant negatief samen met de ervaren belasting. Dit betekent dat hoe hoger de ervaren belasting van de groep is, hoe negatiever de attitude van leraren is;
- Er is een significante, positieve, samenhang is tussen fasen 2 en 3 van betrokkenheid en de ervaren belasting;
- Er is geen samenhang tussen samenwerking en de ervaren belasting.

Wanneer we de significante variabelen meenemen in een regressieanalyse blijkt dat de ingeschatte ondersteuningsbehoefte op het gebied van sociaal emotioneel functioneren de beste voorspeller is voor de ervaren belasting door de leraar.

Samenvatting

Leraren en ondersteuners hebben over het algemeen een neutrale tot gematigd positieve attitude waarbij zij een meer positieve attitude hebben ten aanzien van integratie dan ten aanzien van inclusie. Ook hebben leraren en ondersteuners een positieve self-efficacy ten aanzien van het lesgeven aan hun groep. Leraren en ondersteuners hebben tijdens het derde meetmoment op het vlak van betrokkenheid de meeste vragen en onzekerheden in fase 4 en 5, samenwerking en herziening. Op bovengenoemde variabelen zijn geen verschillen tussen experimentescholen en controlescholen.

Ten aanzien van de variabele samenwerking zijn leraren en ondersteuners over het algemeen het meest tevreden over hun onderlinge samenwerking en het minst tevreden over de samenwerking met ketenpartners. Leraren en ondersteuners van de controlescholen zijn meer tevreden over hun samenwerking met de leidinggevende dan leraren en ondersteuners van de experimentescholen.

Leraren schatten de ondersteuningsbehoeften voor de domeinen leren en ontwikkelen, sociaal emotioneel functioneren en communicatie in als voortdurend-intensief. Wel variëren leraren daarin. Leraren oordelen neutraal of ze tegemoet kunnen komen aan de ondersteuningsbehoeften van de groep en leerlingen en of ze de ondersteuningsbehoeften belastend vinden.

Ten aanzien van de variabele attitude blijkt dat leraren die met een gemengde groep werken, een significant positievere attitude hebben dan leraren die niet met een gemengde groep werken. Ook is er een negatieve samenhang tussen de fasen van betrokkenheid (0 tot en met 4) en attitude, en een positieve samenhang tussen de attitude en de samenwerking met de leidinggevende. Betrokkenheid en de samenwerking met de leidinggevende zijn voorspellers voor attitude.

Ten aanzien van het tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoeften van de groep blijkt dat de self-efficacy en de samenwerking met de collega's binnen de school significante voorspellers zijn voor de mate waarin leraren ondersteuning kunnen bieden. Voor de ervaren belasting is de ingeschatte ondersteuningsbehoefte op het gebied van sociaal emotioneel functioneren een significante voorspeller.

6. Ontwikkeling van leraren

In dit hoofdstuk staat de ontwikkeling van leraren centraal waarbij er antwoord wordt gegeven op de volgende onderzoeksvragen:

- 2a. *Hoe ontwikkelen leraren zich in hun attitudes, self-efficacy, betrokkenheid en samenwerking gedurende de looptijd van het onderzoek?*
- 2b. *Welke factoren hebben invloed op de ontwikkeling van attitudes van leraren?*

Op meetmoment 3 hebben leraren van de experiment- en controlescholen dezelfde vragenlijst ingevuld als op de vorige twee meetmomenten. In de vragenlijst kwamen de variabelen attitude, self-efficacy, betrokkenheid en samenwerking weer aan bod. Daarnaast zijn er vragen gesteld naar de achtergrond van de deelnemer zoals leeftijd, werkervaring en opleiding. De vragen naar betrokkenheid zijn alleen gesteld aan de deelnemers van de experiment scholen, omdat deze vragen specifiek gaan over het werken met gemengde groepen. De vragenlijst was digitaal in te vullen en de antwoorden zijn anoniem verwerkt. Iedere deelnemer ontving een persoonlijke link en na twee weken een herinnering via email. In dit hoofdstuk wordt gerapporteerd over de ontwikkeling van de leraren tussen het eerste meetmoment en het derde meetmoment. Tabel 12 geeft weer hoeveel leraren aan ieder meetmoment hebben deelgenomen.

Naast beschrijvende statistiek zijn T-toetsen, ANOVA's, correlaties en regressie-analyses gebruikt om te kijken naar de invloed van factoren op de uitkomstmaten. Om de ontwikkeling over tijd te analyseren, zijn de resultaten van het eerste en derde meetmoment met elkaar vergeleken. Dit is gedaan met behulp van gepaarde T-toetsen.

Tabel 12. Samenvattend overzicht van het aantal deelnemende leraren per meetmoment.

	Deelnemers vragenlijst
T1	91
T3	84
T1 en T3*	35

* De betrokkenheid is alleen bevroegd bij leraren van de experiment scholen, wat resulteert in een aantal van 27 deelnemende leraren op T1 en T3.

Ontwikkeling over tijd – attitudes

De leraren laten een neutrale tot gematigd positieve houding zien. Tussen het eerste en het derde meetmoment hebben zij over het algemeen een meer negatieve attitude ontwikkeld. Ook in de attitude ten aanzien van inclusie zien we een negatieve ontwikkeling. De attitude ten aanzien van integratie laat geen significant verschil zien tussen het eerste en het derde meetmoment. Tabel 13 laat een overzicht zien van de gemiddelden op het eerste en derde meetmoment.

Tabel 13. Gemiddelden attitude per meetmoment, scorering 1-5.

	T1		T3	
	Gem.	SD	Gem.	SD
Attitude totaal	3.30	.47	3.03	.75
Attitude inclusie	3.07	.66	2.80	.73
Attitude integratie	3.37	.50	3.47	.61

Ontwikkeling over tijd – self-efficacy

Op zowel het eerste als het derde meetmoment beoordelen leraren hun self-efficacy als positief. De instructiestrategieën worden het minst positief beoordeeld en het bieden van emotionele steun het meest positief. Er zijn geen significante verschillen tussen de beide meetmomenten zichtbaar. Tabel 14 laat een overzicht zien van de gemiddelden op het eerste en derde meetmoment.

Tabel 14. Gemiddelden self-efficacy (SE) per meetmoment, scorering 1-5.

	T1		T3	
	Gem.	SD	Gem.	SD
SE totaal	4.08	.30	4.05	.42
SE instructie strategieën	3.96	.33	3.91	.47
SE leerling betrokkenheid	4.04	.34	4.00	.45
SE emotionele steun	4.22	.33	4.21	.44

Ontwikkeling over tijd - betrokkenheid

Wanneer we kijken naar de mate van betrokkenheid van deelnemers op het werken met gemengde groepen lijkt het alsof er in het algemeen geen verschil is tussen het eerste en derde meetmoment. Kijken we echter naar de ontwikkeling van de betrokkenheid per fase, dan zien we dat er een significant verschil is tussen het eerste en derde meetmoment in alle fasen van betrokkenheid. Opvallend is dat de leraren bij het derde meetmoment *minder* vragen en onzekerheden hebben in de fasen 0 tot en met 3 en *meer* in de fasen 4 en 5/6. Dit betekent dat leraren zich minder zorgen zijn gaan maken over het proces, de impact op het eigen handelen en de impact op de leerlingen en meer vragen en onzekerheden hebben ten aanzien van de samenwerking met anderen en de herziening van het werken met gemengde groepen. Tabel 15 laat een overzicht zien van de gemiddelden op het eerste en derde meetmoment.

Tabel 15. Gemiddelden betrokkenheid per meetmoment, scorering 1-5.

	T1		T3	
	Gem.	SD	Gem.	SD
Totaal	2.93	.36	2.76	.43
Fase 0: bewustwording	2.67	.91	1.78	.56
Fase 1: middelen en materialen	3.22	.67	2.61	.78
Fase 2: impact op eigen handelen	2.93	.77	2.59	.72
Fase 3: impact op de leerlingen	3.08	1.02	2.53	.71
Fase 4: impact op samenwerking	2.59	.67	3.15	.42
Fase 5-6: herziening	2.93	.66	3.60	.47

Ontwikkeling over tijd – samenwerking

De samenwerking werd zowel tijdens het eerste en het derde meetmoment positief beoordeeld, waarbij op beide meetmomenten leraren de samenwerking met de ondersteuner het hoogst beoordeelden en de samenwerking met ketenpartners het laagst. Opgemerkt moet worden dat de beoordelingen van de verschillende deelnemers zeer uiteenlopen. Er is alleen een negatief significant verschil te zien in de samenwerking met de leidinggevende tussen het eerste en het derde meetmoment. Tabel 16 laat een overzicht zien van de gemiddelden op beide meetmomenten.

Tabel 16. Gemiddelden samenwerking per meetmoment, scorerange 1-10.

	T1		T3	
	Gem.	SD	Gem.	SD
Samenwerking totaal	8	.63	7.7	.86
Samenwerking ondersteuner	8.6	.93	8	1.90
Samenwerking collega's in de school	7.6	.88	7.9	.90
Samenwerking cvb	7.6	1.33	7.4	1.11
Samenwerking leidinggevende	8	1.11	7.7	1.14
Samenwerking ketenpartners	7.2	.98	7.3	.78
Samenwerking ouders	7.7	.64	7.5	1.09

Beïnvloedende factoren op de ontwikkeling van attitude

Uit de analyses bleek dat leraren een negatieve ontwikkeling laten zien in hun algemene attitude en hun attitude ten aanzien van inclusie. Uit analyses van mogelijke factoren die van invloed zijn op deze ontwikkeling blijkt het volgende:

- Er is geen significante samenhang met de achtergrondkenmerken van leraren: controle/experiment school, functie, leeftijd, wel/niet gemengde groep, aantal jaren ervaring met een gemengde groep, werkervaring;
- Er is een significant positieve samenhang tussen de samenwerking met de ondersteuner (gemeten op T3) en de ontwikkeling van de algemene attitude en de attitude tegenover integratie.

Samenvatting

Wanneer we kijken naar de ontwikkeling van de deelnemers van het eerste naar het derde meetmoment zien we een negatieve ontwikkeling van attitude, een positieve ontwikkeling van de betrokkenheid in de fasen 0 tot en met 3 en een negatieve ontwikkeling van de betrokkenheid in de fasen 4 en 5/6. Er is geen ontwikkeling in de self-efficacy en samenwerking te zien.

Er zijn geen achtergrondkenmerken van leraren aan te wijzen die samenhangen met de ontwikkeling in attitude. Wel blijkt dat de ontwikkeling in attitude significant positief samenhangt met de samenwerking met de ondersteuner.

7. Ervaringen van leraren in het werken met een gemengde groep

In dit hoofdstuk staat de volgende vraag centraal:

3. *Wat zijn de ervaringen van leraren met de integratie en het werken met een gemengde groep?*

Tijdens het derde meetmoment zijn er 29 interviews afgenomen bij leraren en ondersteuners (N= 20_{leraren}, N= 9_{ondersteuners}) die allen gedurende de looptijd van het onderzoek ervaring hebben opgedaan met het lesgeven aan een gemengde groep. Deze ervaring varieert van 1 jaar tot 3 jaar, aangezien dit afhankelijk is van locatie en groepsindeling. Tijdens het laatste interview hebben deelnemers gereflecteerd op de *ontwikkeling van attitude ten opzichte van de gemengde groepen, de self-efficacy, de attitude tegenover inclusief onderwijs, en meerwaarde van de gemengde groep* in het algemeen. Dat hebben zij gedaan voor zichzelf, voor leerlingen en voor ouders. Daarnaast is gevraagd welke *adviezen* de deelnemers zouden geven aan *bestuurders/directies* en de *minister* om te starten met een geïntegreerde onderwijsvoorziening. In de vragenlijst waren tijdens het derde meetmoment enkele vragen opgenomen over de *visie op het werken met gemengde groepen* en adviezen voor vervolg. Over de resultaten op bovenstaande cursief gedrukte onderwerpen worden gerapporteerd in dit hoofdstuk.

De interviews zijn opgenomen op een voice-recorder en daarna volledig getranscribeerd. Met behulp van het programma Atlas.ti zijn de interviews thematisch gecodeerd.

Zelfreflectie op de ontwikkeling in attitude

Terugkijkend op de afgelopen jaren geeft de overgrote meerderheid van de leraren en ondersteuners aan dat zij aanvankelijk negatief of neutraal tegenover het lesgeven aan een gemengde groep stonden (zie Tabel 17). We zien dat hier een verschuiving heeft plaatsgevonden en dat met name de huidige attitude van leraren positief is.

“Ja, toen ik voor het eerst maar deze gemengde groepen gingen werken, vond ik dat wel lastig. Ik heb natuurlijk wel echt specifiek gekozen voor cluster 4 destijds..... Nu vind ik het uitdagend, afwisselend. Het heeft vooral te maken met de verschillende niveaus waar je dan heel erg tegenaan loopt. Ik loop niet zozeer tegen het gedrag aan”. [leraar, voorheen: negatief, huidig: positief]

Hoewel een groot deel van de deelnemers positief is over het werken met een gemengde groep, moeten in dit positieve beeld ook nuances worden aangebracht. Wat leraren en ondersteuners zorgen baart is de diversiteit ondersteuningsbehoefte van leerlingen in één groep (N= 11). Hierbij wordt aangegeven dat de niveaus erg uiteenlopen, zowel op cognitief als gedragsmatig vlak. Aspecten die positief bijdragen aan het werken met een gemengde groep zijn een goede samenwerking met collega's (N= 3), ervaring opdoen met

de doelgroep en ervaringen uitwisselen met collega's (N= 5), en daarnaast vinden twee deelnemers het een voorwaarde dat er twee professionals voor een groep staan.

“Aan de ene kant vind ik de gemengde groep positief op het gebied van de rust voor de leerlingen met gedragsproblemen, dus leerlingen die snel boos worden. Ik merk dat zij zich wat gedragsmatig kunnen optrekken aan leerlingen die niet dezelfde problematiek hebben die wat meer moeite hebben met leren, maar die zich gedragsmatig veel beter kunnen handhaven. Aan de andere kant liggen de niveaus ver uit elkaar. Dat verschil is zo groot, dat lukt je ook met zijn twee en lukt het bijna niet om dat vorm te geven”. [leraar, voorheen: neutraal, huidig: neutraal]

De reacties van leraren en ondersteuners op de vraag hoe zij tegenover *inclusief onderwijs* staan, zijn verdeeld: 10 deelnemers zijn positief, 8 deelnemers staan hier neutraal in, en 9 deelnemers zijn negatief over deze ontwikkeling.

“Maar dat lijkt mij vrij onmogelijk in het reguliere onderwijs. Ik denk dat het wat dat betreft voor ons nog makkelijker is, eigenlijk nu dan in het regulier waar ze proberen om die kinderen zo lang mogelijk nog te bedienen met hun behoeftes, dat is niet te doen”. [leraar, negatieve attitude]

“Hoe mooi is het straks dat wij een mooi schoolgebouw hebben waar zowel reguliere kinderen als kinderen met een extra onderwijsbehoefte naar een school kunnen, zodat ze niet meer met de busjes naar een andere locatie moeten. Maar dat gewoon in het dorp kunnen blijven”. [ondersteuners, positieve attitude]

Tabel 17. De ontwikkeling in attitude tegenover gemengde groepen en de self-efficacy van leraren en ondersteuners.

	Leraren			Ondersteuners		
	+	+/-	-	+	+/-	-
Attitude gemengde groep: voorheen	8	7	5	2	4	3
Attitude gemengde groep: huidig	14	4	2	4	4	1
Self-efficacy: voorheen	7	9	4	3	6	--
Self-efficacy: huidig	18	2	--	8	1	--

Zelfreflectie op de ontwikkeling in self-efficacy

De meerderheid van de leraren was aanvankelijk neutraal tot negatief in hun self-efficacy. Voor ondersteuners was dit beeld positiever. Er zijn echter verschillen te zien in hoe leraren en ondersteuners hun self-efficacy op dit moment beoordelen: bijna alle deelnemers zijn nu positief. Factoren die hier positief aan bijdragen zijn volgens de deelnemers het krijgen van meer kennis (N= 5), het opdoen van ervaring (N= 5), en de samenwerking met collega's (N= 3).

“Ik denk wel dat ik steeds een groter repertoire krijg aan mogelijkheden die je kan inzetten”. [leraar]

Meerwaarde van een gemengde groep

Er is aan de deelnemers gevraagd wat zij de meerwaarde vinden van een gemengde groep voor leraren, leerlingen en ouders. De meerwaarden die het vaakst genoemd zijn (>5x) zijn opgenomen in Tabel 18. Leren omgaan met de verschillen tussen leerlingen en aansluiten bij hun ondersteuningsbehoefte wordt het vaakst genoemd als *meerwaarde voor leraren*. Ook blijkt dat dit bijdraagt aan dynamisch werk en flexibiliteit in het werk. Door de verschillende schooltypes binnen één onderwijsvoorziening is er daarnaast ook sprake van meer diversiteit en expertise in de school.

“Je bent heel divers hè? Heel ruimdenkend. Je leert zoveel; je leert problematieken, je leert gedragsstoornissen kennen. Je leert hoe zet ik dingen in, welke tools kan ik gebruiken? Ja, dat vind ik wel heel mooi”. [leraar]

Tabel 18. Meest genoemde meerwaarden van een gemengde groep.

Meerwaarde voor leraren	Meerwaarde voor leerlingen	Meerwaarde voor ouders
Leren omgaan met verschillen (N= 10)	Leren van elkaar (N= 17)	Diversiteit in leerling populatie (N= 6)
Dynamisch en flexibiliteit in het werk (N= 6)	Elkaar helpen (N= 6)	Veel expertise in de school (N= 4)
Veel diversiteit en expertise in de school (N= 4)	Afspiegeling van de maatschappij (N= 3)	

De *meerwaarde voor leerlingen* zit volgens de overgrote meerderheid van de deelnemers in het leren van elkaar. Dit gaat aan de ene kant over het leren omgaan met diversiteit, en aan de andere kant over profiteren van een breed onderwijsaanbod. Zo noemen verschillende deelnemers dat leerlingen zich kunnen optrekken aan leeftijdsgenoten met een wat hoger niveau, of leerlingen met externaliserend gedrag wat rustiger worden doordat ze in een klas met leeftijdsgenoten zitten waar veel diversiteit is in ondersteuningsbehoefte. Elkaar helpen wordt ook gezien als een meerwaarde, evenals het voorbereiden op de (diversiteit in de) maatschappij.

“Ik vind dat die kinderen zo enorm veel aan elkaar hebben en ze accepteren elkaar. Het maakt niet uit wat voor gedrag of wat voor ondersteuning ze nodig hebben. Ze zijn er allemaal voor elkaar en ze kunnen soms ook helemaal niet met elkaar, maar ze helpen elkaar ontzettend”. [ondersteuner]

De *meerwaarde voor ouders* wordt vooral gezien in het hebben van veel expertise binnen de school en samen onder één dak verblijven. Het zien van diversiteit tussen leerlingen en de ondersteuningsbehoefte is volgens deelnemers ook een meerwaarde voor ouders.

Daarbij moet worden opgemerkt dat de meerderheid van de deelnemers tevens aangeven dat dit twee kanten heeft: enerzijds is het een meerwaarde dat er leerlingen met veel diversiteit naar dezelfde school gaan, anderzijds is het voor ouders vaak een drempel die ze over moeten.

“Ja, er zijn wel wat ouders die de drempel heel hoog vinden om hier op school sowieso te komen....Ik denk dat het voor ouders wel een toegevoegde waarde is omdat ze na een tijdje ook gaan zien; hé, mijn kind is hier wel op zijn plek en hoeft niet meer een hoge lat aan te tikken van steeds en ze worden er rustiger van. Ik denk dat ouders daar wel op den duur wel de meerwaarde van inzien”. [leraar]

Uit de vragenlijst blijkt dat slechts 17% van de deelnemers (N= 14) negatief was over het werken met gemengde groepen. De overige deelnemers (N= 67) waren aanvankelijk positief tot heel positief. De meerderheid van de deelnemers zijn niet gewijzigd in deze visie (N=56, 67%), Twaalf deelnemers (15%) geven aan negatiever te zijn geworden en vijftien (18%) deelnemers zijn positiever geworden. Slechts een kleine groep van de deelnemers (N=13, 16%) geeft aan dat ze zouden stoppen met het werken met gemengde groepen als zij het zouden mogen beslissen. Meer dan de helft (N=56, 67%) de deelnemers wil de gemengde groepen houden, of uitbreiden. Wel wordt opgemerkt dat het daarbij belangrijk is om goed naar de samenstelling van de groepen te kijken.

Waardevolle lessen

Aan de leraren en ondersteuners van de experimentscholen is in de vragenlijst gevraagd wat het meest waardevolle is dat zij geleerd hebben door het werken met gemengde groepen. De reacties op deze vraag zijn geanalyseerd en ondergebracht in verschillende thema's die hieronder worden beschreven.

Volgens de deelnemers kan een gemengde groep slagen wanneer er *voldoende ondersteuning* is binnen en buiten de groep. Er is meer samenwerking onderling tot stand gekomen en leraren en ondersteuners leren van elkaar. Ook geven leraren en ondersteuners aan dat de leerlingen in een gemengde groep *van elkaar kunnen leren en elkaar kunnen helpen*. Om een gemengde groep te kunnen begeleiden hebben leraren en ondersteuners geleerd nog *meer in mogelijkheden te denken, creatief en flexibel* te zijn.

“Dat het labeltje dat een kind heeft niet alles bepalend is. SO of SBO is erg zwart wit. De meeste leerlingen zitten in een grijs gebied en passen prima bij elkaar. Het zit meer in het verschil van aanbod waar ik denk dat de winst te behalen is. Denk hierbij aan stages, minder vanuit didactisch niveau denken. SEO en leren-leren aanbieden.”

Adviezen voor bestuur/directie

Aan de deelnemers is gevraagd of ze adviezen hebben aan bestuurders of directies die een geïntegreerde onderwijsvoorziening willen starten. Het vaakst wordt genoemd 'dat moet je gewoon doen' (N= 7, 6%). De deelnemers die dit aangeven, zouden bestuurders en

directies zeker willen stimuleren om de ontwikkeling naar geïntegreerde onderwijsvoorziening in gang te zetten. Daarbij wordt geadviseerd om bij andere scholen te gaan kijken hoe het in de praktijk wordt vormgegeven (N= 3, 2,5%), en om een duidelijke visie te ontwikkelen (N= 3, 2,5%). Ook adviseren enkele deelnemers dat er goed gekeken moet worden naar de groepssamenstelling en de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen en welke personele bezetting nodig is voor een gemengde groep (N= 3, 2,5%).

Naast de interviewvragen is in de vragenlijst van T3 ook een aantal evaluatie- en reflectievragen opgenomen. Op de vraag “doorgaan of stoppen” antwoorden 32 deelnemers (39%) van de leraren en ondersteuners dat zij door willen gaan op de manier waarop ze nu werken. Veertien deelnemers (17%) willen het werken met gemengde groepen uitbreiden binnen de eigen school. Dertien deelnemers (11%) vinden dat er gestopt moet worden met het werken met gemengde groepen. Een kwart van de deelnemers (N=21) geeft aan wel door te willen gaan, maar met een aantal kanttekeningen. Net als in de interviews geven deelnemers aan dat met zorg omgegaan moet worden met de samenstelling van een gemengde groep, zodat leerlingen optimaal kunnen profiteren van het onderwijsaanbod en leraren en ondersteuners kwalitatief goed onderwijs kunnen (blijven) bieden.

Adviezen voor het ministerie van OC&W

Ook is aan leraren en ondersteuners gevraagd welke tips en adviezen zij willen meegeven aan de minister als het gaat om de integratie van so – sbo. Allereerst wordt de minister uitgenodigd om te komen kijken. Op het gebied van beleid pleiten de deelnemers voor investering in gekwalificeerd personeel, kleine klassen met voldoende bezetting en het ontschotten van jeugdzorg en (gespecialiseerd) onderwijs. Ook geven de deelnemers aan dat het van belang is aandacht te besteden aan kwaliteitsaspecten van het gebouw. Er moet ruimte zijn om de groepen goed te kunnen organiseren; indien nodig moeten er ook aparte so-groepen in het gebouw geplaatst kunnen worden, met name voor leerlingen met externaliserende gedragsproblematiek.

Samenvatting

In dit hoofdstuk stonden we stil bij de ervaringen van leraren en ondersteuners in het werken met gemengde groep. We zien dat leraren en ondersteuners een positieve ontwikkeling hebben doorgemaakt wat betreft hun attitude en self-efficacy. Terwijl er aanvankelijk enige terughoudendheid was, is de reflectie op de huidige attitude en self-efficacy positief. Deze positieve ontwikkeling is vooral te danken aan de ervaring die men heeft opgedaan, aan de opgedane kennis en aan de samenwerking met collega's. Volgens leraren en ondersteuners zijn er ook grenzen aan het werken met een gemengde groep, en is de diversiteit aan ondersteuningsbehoefte in één groep een uitdaging.

De meerwaarde van een gemengde groep zit voor leraren met name in het leren omgaan met verschillen en de dynamiek die een gemengde groep met zich meebrengt. Ook voor leerlingen wordt de meerwaarde met name gezien in het leren van elkaar, en elkaar

helpen. Voor ouders wordt dit ook als meerwaarde gezien en daarnaast de brede expertise die een school in huis heeft.

De overgrote meerderheid van de leraren/ondersteuners adviseert om door te gaan met het werken met gemengde groepen, zij het dat er met verschillende aspecten rekening gehouden moet worden. Eén hiervan is dat er met zorg naar de groepssamenstelling gekeken moet worden en dat er voldoende ondersteuning aanwezig moet zijn.

8. Uitkomsten bij leerlingen

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de uitkomsten van leerlingen tijdens het derde meetmoment. De volgende onderzoeksvragen worden beantwoord:

- 4a. *Hoe zien de leerprestaties, het klasklimaat en het gevoel van inclusie bij leerlingen eruit?*
- 4b. *Welke factoren hebben invloed op de leerprestaties, het klasklimaat en het gevoel van inclusie bij leerlingen?*

Tijdens het derde meetmoment zijn verschillende gegevens van leerlingen verzameld, vergelijkbaar met het eerste en tweede meetmoment. Uit de ontwikkelingsperspectieven zijn de ondersteuningsbehoeften van 304 leerlingen gehaald. Daarnaast zijn van 178 leerlingen leerresultaten opgevraagd en hebben 230 leerlingen een vragenlijst ingevuld. Door ontbrekende gegevens (bijvoorbeeld toetsresultaten) en het ontbreken van toestemming van ouders om aan het onderzoek mee te doen, verschilt per instrument het aantal beschikbare leerling gegevens.

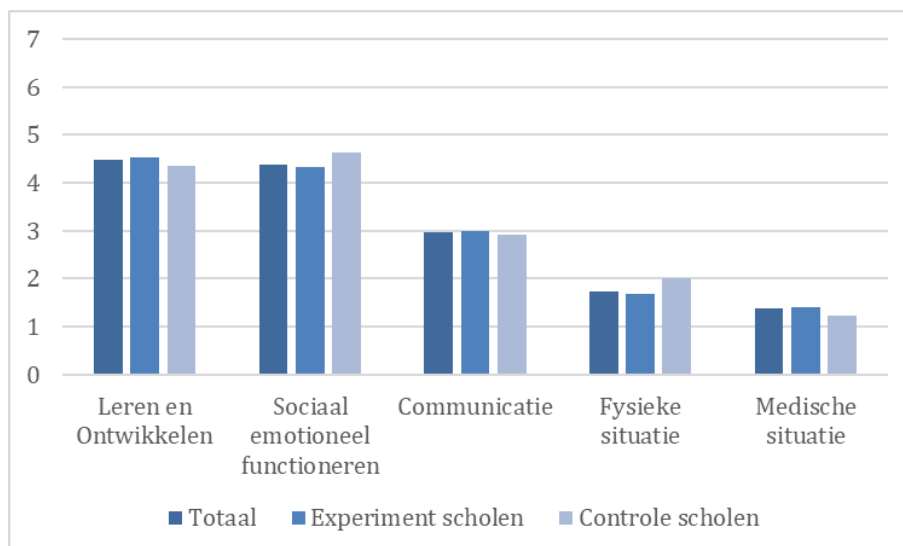
Hieronder worden alle gegevens eerst beschreven om inzicht te geven in de scores van leerlingen. Daarnaast is er middels T-toetsen, correlaties, ANOVA's en regressie-analyses gekeken naar de samenhang met achtergrondvariabelen op de uitkomsten van leerlingen.

Achtergrondgegevens van leerlingen

De onderzoeksgroep bestond uit 76% jongens. De toelaatbaarheidsverklaringen (tlv) (sbo of so) zijn redelijk gelijkmatig verdeeld: 52% van de leerlingen heeft een sbo-TLV en 48% een so-TLV. 98 leerlingen zijn ouder dan 10 jaar, 74 zijn 8 of 9 jaar en 44 leerlingen zitten in de leeftijdsgroep 4-7 jaar.

Ondersteuningsbehoefte

De gemiddelde totale ondersteuningsbehoefte van leerlingen is 3.0 (SD= 0.78). Dit wil zeggen dat leerlingen incidenteel behoefte hebben aan ondersteuning. Kijken we naar specifieke gebieden, dan is de behoefte aan ondersteuning op 'leren en ontwikkelen' en 'sociaal-emotioneel functioneren' het hoogst: tussen regelmatig en voortdurend. Voor het gebied 'communicatie' is er incidenteel behoefte aan ondersteuning (zie Figuur 2). Net zoals bij de vorige twee meetmomenten, is behoefte aan ondersteuning op de gebieden fysieke situatie medische situatie leeftijdsadequaat of op afroep.



Figuur 2. Gemiddelde ondersteuningsbehoefte van leerlingen op T3.

Leerprestaties

De ontwikkelingsperspectieven geven een beeld van de leerstandaarden die de leerling volgen. Het merendeel van de leerlingen volgt basisleerlijn niveau 6, gevolgd door zeer-moeilijk lerend (zml) niveau 9 leerling (basisleerlingniveau 4). We zien kleine verschillen tussen de experiment- en de controlescholen: het percentage leerlingen in een hogere leerlijn is iets hoger bij de controlescholen (zie Tabel 19).

Tabel 19. Verdeling van de leerlingen per leerstandaard (N= 193).

Leerstandaard	Totaal		Experiment school		Controle school	
	N	%	N	%	N	%
SO-ZML niveau 3	5	2	5	2	--	--
SO-ZML niveau 6	25	8	24	10	1	2
SO-ZML niveau 9_basisleerling niveau 4	59	20	50	20	9	19
Basisleerlijn niveau 6	186	64	151	62	35	73
Basisleerlijn niveau 8	15	5	14	5.5	1	2
Basisleerlijn niveau 10	3	1	1	0.5	2	4

Wat betreft de leerprestaties zien we dat leerlingen gemiddeld genomen het hoogst scoren op taal (zie Tabel 20). Begrijpend lezen wordt het laagst gescoord. Vergelijking tussen leerlingen van de experimentscholen en de controlescholen laat zien dat de scores op alle drie leergebieden van elkaar verschillen. Omdat het niet voor alle leerlingen duidelijk is in welk leerjaar zij zich bevinden en of de desbetreffende toets van dat leerjaar ook is afgenomen, is een vergelijking met normscores niet mogelijk.

Tabel 20. De gemiddelde score op de leerprestaties van leerlingen.

	Totaal (N= 115-173)		Experiment scholen (N= 96-151)		Controle scholen (N= 19-22)	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Rekenen	152.13	51.41	148.60	51.44	176.36	45.20
Begrijpend lezen	129.88	32.01	127.52	33.12	141.79	22.88
Taal	194.31	79.53	191.81	79.31	210.68	80.88

Klasklimaat en gevoel van inclusie

Leerlingen beoordelen het gevoel van inclusie positief. We zien hierin nauwelijks verschillen tussen leerlingen van een experiment school of een controleschool. Leerlingen beoordelen ook het klasklimaat positief. In Tabel 21 zijn de scores op het klasklimaat en gevoel van inclusie te vinden.

Tabel 21. De gemiddelde score op het klasklimaat en gevoel van inclusie (N= 230), score range 1-3.

	Totaal		Experiment scholen		Controle scholen	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Klasklimaat	2.30	.37	2.32	.37	2.25	.37
Gevoel van inclusie	2.44	.41	2.45	.40	2.42	.42

Beïnvloedende factoren op de leerprestaties, het klasklimaat en gevoel van inclusie

Hieronder beschrijven we of er samenhang is tussen de achtergrondkenmerken van leerlingen en de verschillende uitkomstmaten. Wat betreft de *leerprestaties* van leerlingen blijkt het volgende:

- Leerlingen van de controlescholen hebben een significant hogere score op rekenen en taal dan leerlingen van experiment scholen;
- Jongens scoren significant hoger op rekenen dan meisjes;
- Hoe ouder leerlingen zijn, hoe hoger de score op rekenen en taal;
- Hoe hoger de IQ score is, hoe hoger de score op alle drie domeinen (Rekenen/Wiskunde, Begrijpend Lezen en Taal);
- Hoe hoger de ondersteuningsbehoefte op communicatie is, hoe lager de toetscore op Taal.

Wanneer we de significante variabelen meenemen als voorspellers in een regressie-analyse blijkt dat leeftijd en IQ de beste voorspellers zijn voor het domein Rekenen/Wiskunde. Voor het domein Taal blijkt dat leeftijd de beste voorspeller is.

Voor *klasklimaat* en het *gevoel van inclusie* blijkt het volgende:

- Er is geen verschil tussen leerlingen van experiment scholen en controlescholen op klasklimaat en gevoel van inclusie;

- Leerlingen met een so-tlv beoordelen klasklimaat en gevoel van inclusie significant positiever dan leerlingen met een sbo-tlv;
- Meisjes beoordelen gevoel van inclusie significant positiever dan jongens; op klasklimaat verschillen jongens en meisjes niet van elkaar;
- Er is een lichte significante samenhang tussen de gemiddelde ondersteuningsbehoefte op de gebieden leren en ontwikkelen, sociaal-emotioneel functioneren en communicatie enerzijds en klasklimaat anderzijds;
- Er is een lichte significante samenhang tussen de ondersteuningsbehoefte op het gebied communicatie enerzijds en gevoel van inclusie anderzijds.

Wanneer we de significante variabelen meenemen als voorspellers in een regressieanalyse blijkt dat de gemiddelde ondersteuningsbehoefte de beste voorspeller is voor het klasklimaat: hoe hoger de ondersteuningsbehoefte van leerlingen, hoe beter zij het klasklimaat beoordelen. Deze uitkomst wordt ook gevonden voor het gevoel van inclusie: de ondersteuningsbehoefte op het gebied van communicatie is een significante voorspeller voor het gevoel van inclusie.

Samenvatting

In dit hoofdstuk is gekeken naar de uitkomsten bij leerlingen tijdens het derde meetmoment. Qua leerprestaties zit de overgrote meerderheid van de leerlingen in leerroute 5; dit correspondeert met onderwijsniveau PRO/VMBO-BB/KB. IQ blijkt de beste voorspeller voor de vaardigheidsscores op het domein Rekenen/Wiskunde. Daarnaast is leeftijd de beste voorspeller voor de vaardigheidsscores op het domein Taal.

Het blijkt dat leerlingen het klasklimaat en het gevoel van inclusie positief beoordelen. Er zijn geen verschillen gevonden tussen leerlingen van experimentescholen scholen en leerlingen van controlescholen. Ondanks enkele verschillen en samenhang tussen achtergrondvariabelen en het klasklimaat en gevoel van inclusie, blijkt de gemiddelde ondersteuningsbehoefte van leerlingen de beste voorspeller te zijn op het klasklimaat. Het gevoel van inclusie wordt het beste voorspeld door de ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag.

9. Ontwikkeling van leerlingen

In dit hoofdstuk gaan we in op de ontwikkeling van leerlingen tijdens de drie meetmomenten. De volgende onderzoeksvragen worden beantwoord:

- 5a. *Hoe ontwikkelen de leerprestaties van leerlingen, het klasklimaat en het gevoel van inclusie, gedurende de looptijd van het onderzoek zich?*
- 5b. *Welke factoren hebben invloed op de ontwikkeling van de leerprestaties, het klasklimaat en het gevoel van inclusie van leerlingen?*

Tijdens alle drie meetmomenten zijn er verschillende gegevens van leerlingen verzameld. De ondersteuningsbehoefte zijn uit de ontwikkelingsperspectieven van leerlingen gehaald. Daarnaast zijn de leerprestaties van leerlingen opgevraagd, en is er een vragenlijst ingevuld door leerlingen. Het aantal gegevens van leerlingen verschilt per instrument. Dit heeft te maken met de toestemming die verkregen is door ouders voor deelname aan het onderzoek en ontbrekende gegevens. Bovendien heeft de COVID-19 pandemie en lockdowns ervoor gezorgd dat tijdens het eerste meetmoment de leerprestaties van een groot deel van de leerlingen ontbreken. In Tabel 22 is een overzicht van het aantal deelnemende leerlingen per meetmoment te vinden.

Tabel 22. Samenvattend overzicht van het aantal deelnemende leerlingen per meetmoment en instrument.

	T1	T2	T3
Ontwikkelingsperspectief	220	322	304
Leerresultaten	73	220	178
Vragenlijst	204	227	220

De onderzoeksgroep bestond uit 76% jongens. De toelaatbaarheidsverklaringen (sbo of so) zijn redelijk gelijkmatig verdeeld: 52% van de leerlingen heeft een sbo-tlv en 48% een so-tlv.

Aangezien het onderzoek over meerdere jaren verloopt, zien we een verschuiving in de gemiddelde leeftijd van leerlingen. Bij de start van het onderzoek zaten er voornamelijk jonge leerlingen in de gemengde groepen die uiteraard gaandeweg het onderzoek ouder zijn geworden (zie Tabel 23). In totaal zit 20% van de leerlingen in een controleschool, en de overige 80% in een experimentschool.

Tabel 23. Overzicht van de leeftijden van de leerlingen per meetmoment.

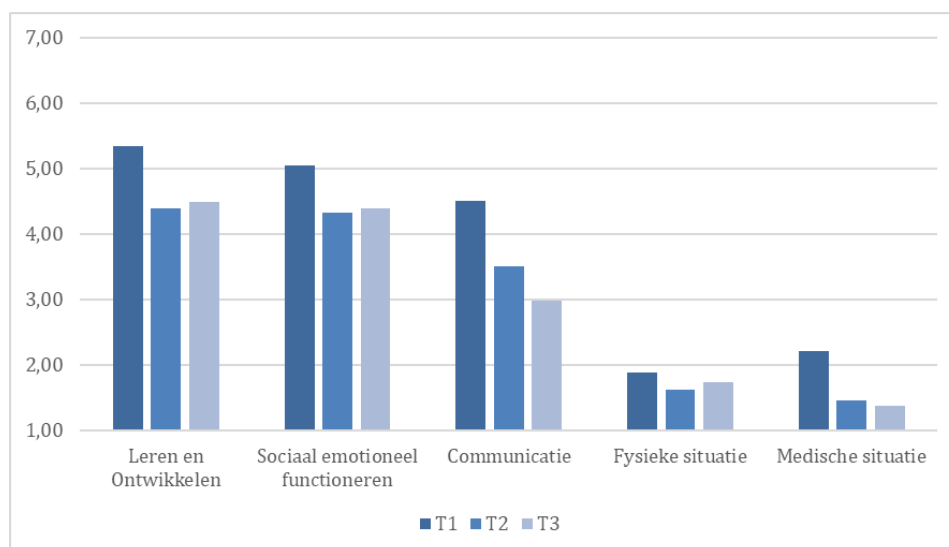
Leeftijd	T1 - N (%)	T2 - N (%)	T3 - N (%)
4-7 jaar	147 (33)	123 (27)	44 (10)
8-9 jaar	116 (26)	132 (30)	74 (16)
10+ jaar	10 (2)	67 (15)	98 (22)

Om de ontwikkeling over leerjaren te bestuderen, is voor de leerprestaties gekeken naar de gemiddelde score van een leerling op de middentoets in een schooljaar op drie

domeinen, namelijk: rekenen/wiskunde, begrijpend lezen en taal. Voor het gevoel van inclusie en het klasklimaat is gekeken naar de gemiddelde score per meetmoment op de totale schaal. Met latente groeicurve modellen is onderzocht hoe de gemiddelde score per leerjaar zich ontwikkelt over de drie jaren heen. De groeicurve modellen geven voor de uitkomstmaten een aantal klassen (groeicurven). De klassen kunnen geïnterpreteerd worden aan de hand van de gemiddelde Rekenen/Wiskunde-score, Begrijpend Lezen-score, Taal-score, Klasklimaat-score en Inclusie-score per meetmoment. Daarnaast kunnen de klassen geïnterpreteerd worden aan de hand van de gemiddelde score voor de leerlingkenmerken die weergegeven worden in de tabellen.

De ondersteuningsbehoefte van leerlingen

Op de totale ondersteuningsbehoefte en op de eerste drie gebieden (leren en ontwikkelen, sociaal emotioneel functioneren en communicatie) zien we een sterke afname tussen het eerste en het derde meetmoment. Dit verschil is significant ($p < 0.01$) wat betekent, dat de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen in de afgelopen jaren is afgenomen. Wanneer we kijken naar de ondersteuningsbehoefte van leerlingen in de experimentalschool en de controleschool, zien we met het eerste meetmoment een significant verschil op het gebied van fysiek en medisch vlak: leerlingen in de controleschool hebben een significant intensievere ondersteuningsbehoefte. Dit verschil is afgenomen bij het derde meetmoment. In Figuur 3 is de score op de ondersteuningsbehoefte per meetmoment weergegeven.



Figuur 3. Ondersteuningsbehoefte van leerlingen per meetmoment, score range 1-7.

De ontwikkeling van de leerprestaties

Wat betreft de leerprestaties van leerlingen op het gebied van rekenen/wiskunde zien we dat de leerlingen gemiddeld genomen een vaardigheidsscore tussen de 100-180 laten zien (Figuur 4).



Figuur 4. Ontwikkeling van de vaardigheidsscores rekenen/wiskunde over de drie meetmomenten heen, weergegeven voor de twee klassen.

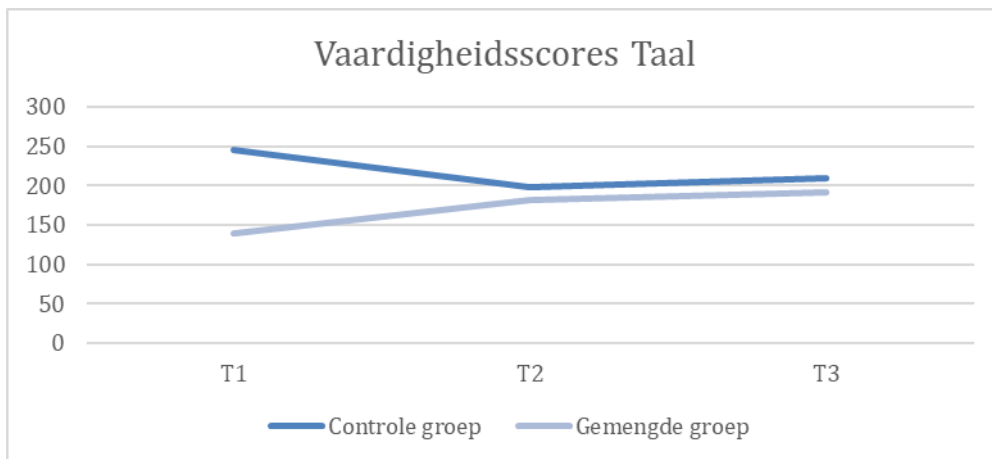
Tabel 24. Uitkomsten van de groeimodellen voor de ontwikkeling en samenhang met achtergrondkenmerken van leerlingen op de vaardigheidsscores rekenen/wiskunde.

	Rekenen/Wiskunde	
	Klasse 1	Klasse 2
% Omvang klasse	0.54	0.46
Gemiddelde vaardigheidsscore	101.56	173.00
% Jongen	0.72	0.82
% Controle groep	0.06	0.37
% Gemengde groep	0.94	0.63
% sbo	0.52	0.62
% so	0.45	0.36
<i>Ondersteuningsbehoefte</i>		
Leren & Ontwikkelen (LO)	4.90	4.61
Sociaal-emotioneel functioneren (SEF)	4.69	4.46
Communicatie (COM)	3.93	3.30
Totale ondersteuningsbehoefte: LO, SEF, COM	4.61	4.07
<i>Leeftijd</i>		
1 tot 3	0.29	0.03
4 tot 4	0.19	0.09
5 tot 5	0.19	0.15
6 tot 6	0.09	0.24
7 tot 9	0.05	0.28

Wat betreft de leerprestaties van de leerling blijkt, dat er alleen voor rekenen/wiskunde twee klassen te onderscheiden zijn. Beide klassen zijn ongeveer even groot en klasse 2 scoort een stuk hoger dan klasse 1. In klasse 1 zitten meer leerlingen uit de gemengde groepen en is de verdeling so/sbo-tlv gelijkmatig. In klasse 2 zien we meer leerlingen met een sbo-tlv. De ondersteuningsbehoefte van leerlingen in klasse 1 ligt hoger, met name op

het gebied van leren & ontwikkelen en communicatie. In vergelijking met klasse 2 is het percentage leerlingen in klasse 1 aanzienlijk jonger. Dit verklaart naar alle waarschijnlijkheid het grootste verschil in de vaardigheidsscores (zie Tabel 24).

Voor begrijpend lezen en taal zijn er geen klassen te onderscheiden. Omdat er maar weinig gegevens beschikbaar waren voor begrijpend lezen in de controleschool, geven we hieronder alleen een beschrijvend beeld weer van de ontwikkeling van de vaardigheidsscores voor het domein taal. We zien een wisselend beeld wat betreft de ontwikkeling in de scores van leerlingen in een experimentschool en leerlingen uit de controleschool (Figuur 5). Leerlingen in de gemengde groep ontwikkelen zich positief over de tijd heen. Leerlingen in de controlegroep hadden aanvankelijk een hogere vaardigheidsscore bij het eerste meetmoment, maar dit verschil is verdwenen bij het tweede en derde meetmoment.



Figuur 5. Ontwikkeling van vaardigheidsscores op taal over de drie meetmomenten heen, uitgesplitst voor leerlingen in de controle- en gemengde groep.

Met behulp van T-toetsen is voor de experimentscholen gekeken naar de samenhang met achtergrondkenmerken op de verschillen (T1 en T3) op het domein taal. Hieruit blijkt het volgende:

- Leerlingen met een so/sbo-tlv verschillen niet in hun verschillen;
- Meisjes scoren significant hoger dan jongens;
- Er is geen samenhang tussen de ondersteuningsbehoefte van leerlingen en de verschillen.

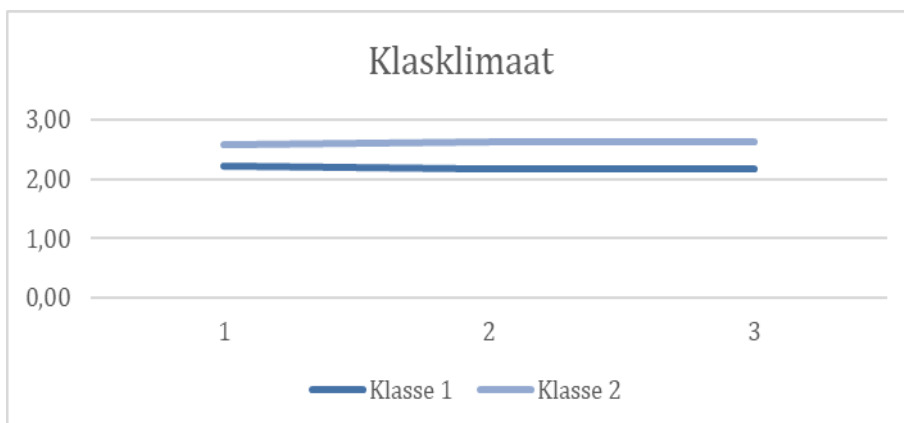
De ontwikkeling van het klasklimaat en het gevoel van inclusie

Gelet op de range van de schaal (1-3), beoordelen leerlingen het klasklimaat gemiddeld genomen positief (zie Tabel 25).

Tabel 25. Samenvattend overzicht van de gemiddelde scores op het klasklimaat en gevoel van inclusie op alle drie meetmomenten (T1, T2, T3), score range 1-3.

	Totaal		Controle groep		Gemengde groep	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Klasklimaat – T1	2.38	0.34	2.25	0.35	2.42	0.32
Klasklimaat – T2	2.32	0.35	2.22	0.34	2.35	0.35
Klasklimaat – T3	2.31	0.37	2.25	0.37	2.32	0.37
Gevoel van inclusie – T1	2.52	0.39	2.49	0.30	2.53	0.41
Gevoel van inclusie – T2	2.53	0.34	2.49	0.31	2.54	0.35
Gevoel van inclusie – T3	2.44	0.41	2.42	0.42	2.45	0.40

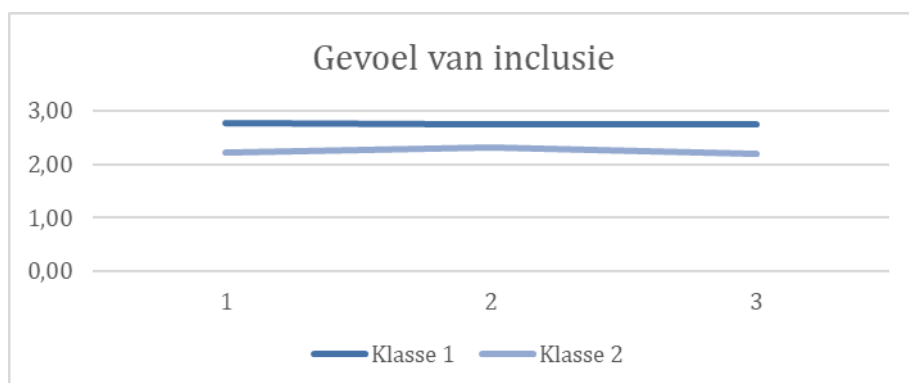
Het klasklimaat wordt door leerlingen positief beoordeeld en we zien dat er nauwelijks ontwikkeling over tijd plaatsvindt. Er zijn twee klassen te onderscheiden, waarbij klasse 2 het klasklimaat een halve punt positiever beoordeelt dan klasse 1 (Figuur 6). Wat betreft de samenhang met de achtergrondkenmerken van leerlingen op de ontwikkeling van het klasklimaat blijkt dat klasse 1 een stuk groter is. Er zitten meer leerlingen uit de controleschool in klasse 2 waarbij de verdeling van so/sbo-tlv gelijkmatig is. Ook blijkt dat de ondersteuningsbehoefte van leerlingen in klasse 2 een stuk lager ligt in vergelijking met leerlingen in klasse 1. In Tabel 26 is een samenvatting van de uitkomsten te vinden.



Figuur 6. Ontwikkeling van het klasklimaat over de drie meetmomenten heen, weergegeven voor de twee klassen.

Wat betreft de ontwikkeling van leerlingen in hun gevoel van inclusie zien we dat dit eveneens positief is. Per meetmoment zit hier weinig verandering in (Figuur 7). Wanneer we kijken naar de invloed van de achtergrondkenmerken van leerlingen op de ontwikkeling van de score op het gevoel van inclusie blijkt dat er twee klassen te onderscheiden zijn. De eerste klasse scoort gemiddeld een halve punt hoger op het gevoel van inclusie. In vergelijking met klasse 2, bestaat klasse 1 uit een groter percentage leerlingen die in een gemengde groep les krijgen, er zitten meer leerlingen in met een so-tlv, en de ondersteuningsbehoefte op de drie gebieden ligt hoger. Hoewel deze klasse

zwaarder lijkt wat betreft ondersteuningsbehoefte, beoordelen leerlingen het gevoel van inclusie positiever (Tabel 25).



Figuur 7. Ontwikkeling van het gevoel van inclusie over de drie meetmomenten heen, weergegeven voor de twee klassen.

Tabel 26. Uitkomsten van de groeimodellen voor de ontwikkeling en samenhang met achtergrond-kenmerken van leerlingen op het gevoel van inclusie en het klasklimaat.

	Gevoel van inclusie		Klasklimaat	
	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 1	Klasse 2
% Omvang klasse	0.50	0.50	0.67	0.33
Gemiddelde score	2.75	2.25	2.19	2.61
% Jongen	0.73	0.80	0.77	0.74
% Controle groep	0.17	0.24	0.27	0.07
% Gemengde groep	0.83	0.76	0.73	0.93
% sbo	0.50	0.63	0.61	0.48
% so	0.46	0.36	0.37	0.49
<i>Ondersteuningsbehoefte</i>				
Leren & Ontwikkelen (LO)	4.84	4.69	4.60	5.09
Sociaal-emotioneel functioneren (SEF)	4.67	4.49	4.44	4.86
Communicatie (COM)	3.89	3.39	3.30	4.33
Totale ondersteuningsbehoefte: LO, SEF, COM	4.53	4.18	4.10	4.88
<i>Leeftijd</i>				
1 tot 3	0.18	0.16	0.15	0.22
4 tot 4	0.14	0.15	0.16	0.12
5 tot 5	0.17	0.18	0.17	0.18
6 tot 6	0.15	0.16	0.16	0.16
7 tot 9	0.16	0.15	0.16	0.16

Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn we ingegaan op de ontwikkeling van leerlingen gedurende de drie meetmomenten op het gebied van de leerprestaties, het klasklimaat en het gevoel van inclusie. Het blijkt dat leerlingen het laagst scoren op het gebied van begrijpend lezen, en het hoogst op taal. Er zit veel variatie tussen leerlingen in de vaardigheidsscores, zo blijkt uit de grote standaarddeviatie. Leerlingen in zowel de experiment- als de controlescholen ontwikkelen zich positief op de domeinen taal en rekenen/wiskunde. Voor begrijpend lezen waren er onvoldoende gegevens beschikbaar om te analyseren. Er zijn twee klassen te onderscheiden van leerlingen wat betreft de ontwikkeling van rekenen/wiskunde. Leerlingen die het hoogste scoren zijn voornamelijk leerlingen met een sbo-tlv en de ondersteuningsbehoefte ligt lager. Ook is er een verschil in leeftijd, wat naar alle waarschijnlijkheid het verschil in de scores bepaalt. Voor het domein taal zijn geen klassen te onderscheiden, maar is wel beschrijvend gekeken naar de ontwikkeling over de drie meetmomenten heen. Daar waar de experimentenscholen bij het eerste meetmoment aanzienlijk lager scoorden, is dat met het derde meetmoment nagenoeg gelijk met de controlescholen.

Wat betreft het klasklimaat en het gevoel van inclusie blijkt dat er weinig ontwikkeling zichtbaar is. Wel zijn twee klassen te onderscheiden. Voor zowel het klasklimaat als het gevoel van inclusie blijkt dat er meer leerlingen uit de gemengde groep zitten in de klasse die het hoogst scoort, en de ondersteuningsbehoefte intensiever is.

10. Ervaringen en tevredenheid van ouders

In dit hoofdstuk bespreken we de ervaringen van ouders met een gemengde groep. De volgende onderzoeksvraag wordt beantwoord:

6. *Hoe tevreden zijn ouders over de gemengde groep en wat zien zij als voor- en nadelen van de gemengde groep?*

Voor het eerste meetmoment (voorjaar 2021) is er een vragenlijst gestuurd naar 212 ouders van leerlingen in de experimentescholen. Omdat de respons laag was ($N= 63$, 30%), is besloten om bij het tweede meetmoment geen vragenlijst uit te zetten, maar tijdens het derde meetmoment (voorjaar 2023) interviews te houden.

Negen ouders hebben deelgenomen aan een interview dat is opgenomen, getranscribeerd en gecodeerd met behulp van Atlas.Ti. Kinderen van deelnemende ouders kunnen net een jaar in een gemengde groep zitten, maar er zijn er ook die al meer dan drie jaar in een dergelijke groep zitten. Het gaat om de ouders van zes jongens en drie meisjes in de leeftijd variërend van 5 tot 10 jaar. Het merendeel van de kinderen heeft veel ondersteuning nodig op gebied van sociaal-emotioneel functioneren terwijl er wat meer variatie is in de behoefte aan ondersteuning bij het leren en communiceren.

Tevredenheid

Uit de vragenlijst van het eerste meetmoment bleek dat de ouders het gemiddeld genomen goed vinden dat hun kind in een klas zit met leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoeften. Ook bleek dat ouders over het algemeen genomen tevreden zijn over de school van hun kind.

Uit de interviews van het derde meetmoment kwam deze tevredenheid ook goed naar voren: gemiddeld geven zij een 9 op een schaal van 1-10.

“Ik vind het echt een fantastisch concept. Kinderen zijn allemaal gelijkwaardig, of ze nu autisme hebben of gewoon ‘normaal’.”

De tevredenheid van ouders is vooral groot, omdat ze het gevoel hebben dat hun kind op zijn of haar plek zit en met plezier naar school gaat. Korte lijnen en goede communicatie vanuit de leraar worden ook zeer gewaardeerd. Ouders ervaren het als positief dat leraren hun kind zien zoals het is en vanuit die optiek het kind uitdagen. Op schoolniveau is heldere en regelmatige communicatie met ouders belangrijk. Openheid naar ouders toe en het creëren van een gemeenschap door extra activiteiten zoals een kerstviering of zomermarkt vinden ouders heel prettig. Natuurlijk zijn er ook zaken te verbeteren. Als grootste verbeterpunt noemen ouders communicatie.

“Het is puur de communicatie naar ouders die voor mij mist. En juist omdat het gaat om speciaal onderwijs. Bij een kind met een rugzakje is het nog belangrijker omdat, als er op school iets fout is gegaan, je dat heel sterk terug kan zien in een thuissituatie en andersom.”

Ouders zouden graag sneller op de hoogte zijn van als er iets gebeurd is in de klas van hun kind, zodat zij er thuis ook op in kunnen spelen. Veel communicatie vindt plaats via een app. Dat bevalt ouders goed, maar het persoonlijke contact blijft ook erg belangrijk. Ook zijn er ouders die aangeven dat ze graag meer uitleg willen van de school, met name als het gaat om het ontwikkelingsperspectiefplan en de toekomst. Eén ouder geeft aan de klassen te groot te vinden.

Voor- en nadelen van een gemengde groep

Ouders geven aan dat het integreren van so-sbo vooral als voordeel heeft dat hun kind alle kansen krijgt en dat zij als ouders niet hoeven te kiezen voor een specifiek schooltype. Dat is vooral fijn voor ouders van kinderen die op het grensgebied van so en sbo functioneren.

“Ik denk wel echt dat ze elkaar naar een beter niveau kunnen tillen.”

Ook geven ouders aan dat een gemengde groep helpt om te leren omgaan met kinderen die anders zijn.

“Ik vind het juist heel mooi dat die kinderen gewoon bij elkaar in kunnen, van die kinderen die dan zeg maar te druk zijn die worden dan meestal door een groep buitengesloten want die zijn te druk. En nou is het een beetje meer iedereen hoort erbij.”

Ouders vonden het in eerste instantie wel een spannend idee om hun kind in een gemengde groep te laten meedraaien.

“We dachten in het begin, omdat zij wel echt heel snel afgeleid is, en die kinderen zijn al wat rumoeriger, en dan denk je van nou die zijn daar alleen maar mee bezig, maar dat het even wennen was dat ze met drukke kinderen in de klas zat, maar nou is het gewoon normaal.”

Nadeel van een gemengde groep is volgens ouders dat kinderen in aanraking komen met gedrag dat niet wenselijk is en dat ze dit gedrag gemakkelijker gaan kopiëren.

“Het is een nadeel dat deze kinderen ook grof in het taalgebruik zijn. Dan merk ik dat mijn dochter daar ook iets van meeneemt.”

“Dat mijn kind plezier mag hebben en zichzelf mag zijn. En dat is gewoon een voordeel, want op een reguliere school wordt een heleboel van jou verwacht. Daar kun je eigenlijk in principe niet echt jezelf zijn als je een kindje met een beperking hebt. Dus ja, dat is ook echt gewoon een voordeel. Je mag jezelf zijn.”

Samenvatting

Ouders zijn over het algemeen tevreden over de school en de groep waarin hun kind zit. Ouders zien dat hun kind geaccepteerd wordt en zichzelf kan en mag zijn in de gemengde groep. Het grootste verbeterpunt is de communicatie vanuit school met ouders, bijvoorbeeld door tijdig geïnformeerd te worden over een incident. Uitleg over ontwikkelingsperspectieven en de toekomst van hun kind vinden ze ook een aandachtspunt. Het open houden van mogelijkheden voor hun kind en het niet hoeven kiezen tussen een so- en een sbo school zijn voor ouders de grootste voordelen van een gemengde groep.

11. Slotbeschouwing

In deze slotbeschouwing integreren we de bevindingen uit het beleids- en praktijkonderzoek en geven we antwoord op de hoofdvraag die centraal stond in dit onderzoek:

- *Wat levert de beleidsregel op aan inzichten om te komen tot inclusief beleid, een inclusieve cultuur en een inclusieve praktijk?*

Wat is er nodig om te komen tot inclusief beleid?

Wanneer we kijken naar de factoren die zijn meegenomen op het niveau van beleid, vallen daar een aantal dingen in op. Allereerst gaan we in op het belang van een heldere en gezamenlijke visie. Vanaf de start van het beleidsonderzoek hebben we gezien dat dit een belangrijke factor is om de samenwerking en integratie te bewerkstelligen. Deze bevinding is in lijn met internationaal onderzoek naar het belang van leiderschap bij onderwijsveranderingen en verbetering (zie o.a. Leithwood, 2021). Meirsschaut et al. spreken over 'sterk' schoolleiderschap om inclusief onderwijs te kunnen realiseren. De auteurs geven aan dat transformationeel leiderschap hier onderdeel van is: het uitdragen van een inspirerende visie, leren van elkaar en een cultuur van samenwerken nastreven. Wanneer er onduidelijkheid is over de visie, gaat dit wankelen in alle lagen van de organisatie. Dit betekent dat de visie gedragen moet zijn door het team, wat vraagt om gedeeld leiderschap. Volgens Meirsschaut vraagt dit om verantwoordelijkheid bij leraren om leiderschap op zich te nemen. Het kunnen nemen van verantwoordelijkheid vraagt allereerst om betrokkenheid van leraren bij het proces.

De samenwerking met de leidinggevende en de betrokkenheid van leraren bij het proces van integratie hangen samen met de attitudes van leraren, zo laat het praktijkonderzoek zien. We zien hier dus opnieuw het belang van de rol van de leidinggevende terugkomen om een inclusieve cultuur te kunnen creëren. Hiermee wordt onderstreept dat de schoolleider zorg moet dragen voor betrokkenheid onder leraren, zodat ze de verantwoordelijkheid kunnen nemen voor leiderschap. Ook moet een schoolleider oog hebben voor verschillen in tempo waarin leraren zich ontwikkelen in dit proces (Van den Berg en VandenBerghe, 1999).

Een andere belangrijke factor op het niveau van beleid is dat de aanvankelijk verschillende scholen onder één schoolbestuur vallen. Wanneer dit niet het geval is, is de kans op succesvolle integratie minder groot. We zagen dit bij onder andere de uitval van één van de locaties, en ook bij de overige deelnemende locaties is het tijdens alle drie meetmomenten naar voren gekomen als bevorderend dan wel belemmerend. In lijn met voorgaande, vraagt ook dit op bestuurlijk niveau een duidelijke visie en leiderschap. Wanneer een bestuur verdere stappen wil zetten naar inclusief onderwijs, betekent dit mogelijk ook afscheid nemen van een school op het moment dat scholen integreren.

Op het niveau van beleid blijkt dat de huidige wet- en regelgeving erg belemmerend is. Gedurende de gehele looptijd van het onderzoek is de afhankelijkheid van de gemeente en het samenwerkingsverband als belemmerend genoemd. Het gaat hier om afhankelijkheid van gemeente wat betreft huisvesting, aangezien de gemeente

verantwoordelijk is voor de huisvesting van het onderwijs. De processen om te komen tot integrale huisvesting zijn doorgaans lang en verlopen moeizaam. Een tweetal locaties zijn de gehele looptijd van het onderzoek al in gesprek met de gemeente om te komen tot nieuwbouw, zodat de aanvankelijk verschillende gebouwen, gehuisvest worden onder één dak. Ook wat betreft de samenwerking met de jeugdhulp is er afhankelijkheid van de gemeente wat betreft de bekostiging. De ontwikkeling naar een vereenvoudiging van bekostiging van onderwijs en zorg is niet nieuw, en jaren geleden al onder de aandacht gebracht (zie: Van Grinten et al., 2018). Hoewel er volop ontwikkelingen gaande zijn, is de wijze waarop de jeugdhulp op dit moment wordt bekostigd (op basis van individuele indicaties) belemmerend voor de ontwikkeling naar inclusiever onderwijs. Streven naar inclusief onderwijs vraagt eveneens om een duidelijke visie op de inzet van de jeugdhulp vanuit een inclusieve gedachte (Wienen, 2023).

Het is niet alleen de afhankelijkheid van de gemeente die belemmerend is, maar ook de bekostiging van de extra ondersteuning van leerlingen is belemmerend. Op dit moment wordt er nog steeds gewerkt met een toelaatbaarheidsverklaring voor leerlingen, die afgegeven wordt door het samenwerkingsverband. In het beleidsonderzoek wordt sterk gepleit voor een collectieve bekostiging van de extra ondersteuning op basis van de leerlingpopulatie. Hierdoor wordt het 'hokjes denken' verminderd, en wordt de focus gelegd op de ondersteuningsbehoefte van (groepen) leerlingen.

Waar de locaties vanaf de start van het onderzoek tegenaan lopen is het feit dat er verschillende inspectiekaders zijn. Wanneer er sprake is van de integratie so-sbo worden beide kaders gehanteerd, wat vraagt om extra verantwoording. Dit geldt ook voor de integratie vo-vso, waar ook de verschillende cao's nog een rol spelen. Immers, het vso valt onder de cao primair onderwijs, waardoor er ook op dat vlak verschillen zijn tussen leraren. Om verantwoording aan bijvoorbeeld de inspectie te kunnen afleggen, zijn administratieve systemen nodig. Ook hierin worden belemmeringen ervaren, zo blijkt al vanaf de start van het onderzoek uit het beleidsonderzoek. Het gaat om relatief eenvoudige obstakels als de inschrijving van een leerling op school A, terwijl bij een gemengde groep er ook leraren van school B betrokken zijn bij de leerling. Dit betekent dat ook zij toegang nodig hebben tot de systemen. Hoewel er creatieve oplossingen worden bedacht in de praktijk, is het van belang dat ook over deze aspecten wordt nagedacht om het proces naar inclusiever onderwijs te kunnen vereenvoudigen.

Wat is er nodig om te komen tot een inclusieve cultuur?

Internationaal onderzoek laat veelvuldig het belang van positieve attitudes zien om inclusief onderwijs te kunnen realiseren (zie ook inleiding). Dit is in het huidige onderzoek een belangrijke factor geweest binnen de dimensie inclusieve cultuur. Het is dan ook niet voor niets dat we hier op verschillende manieren aandacht voor hebben gehad in zowel het beleids- als het praktijkonderzoek. We zien in het beleidsonderzoek dat de attitudes van leraren zich – volgens de geïnterviewden – positief hebben ontwikkeld. Ditzelfde beeld zien we terug in de interviews die gehouden zijn met de leraren en ondersteuners. Aanvankelijk waren er leraren met terughoudende attitudes,

waar onzekerheid en onervarenheid aan ten grondslag lag. De gegevens uit de vragenlijst laten echter geen ontwikkeling in attitudes zien. Mogelijk zijn de uitkomsten uit het vragenlijstonderzoek beïnvloed door de variatie in de ervaring met de gemengde groepen. In de interviews komt duidelijk naar voren dat de attitudes zich positief hebben ontwikkeld, en dat hier verschillende factoren aan hebben bijgedragen: de ervaring die men heeft opgedaan, de opgedane kennis, ontwikkelen van competenties, en de samenwerking met collega's. Deze uitkomsten zijn in lijn met internationaal onderzoek waarin gekeken is naar attitudes tegenover inclusief onderwijs (Lindner et al., 2023). Wanneer een inclusieve cultuur het fundament is om inclusief onderwijs te realiseren (De Boer & Smeets, 2022), is het van belang dat leraren ervaring opdoen met een brede doelgroep leerling en dat ze meer handvatten krijgen om les te kunnen geven aan een brede doelgroep leerlingen. De beleidsregel heeft in dat opzicht bijgedragen aan de ontwikkeling dat leraren vanuit- oorspronkelijk - verschillende scholen dichterbij elkaar zijn komen te staan. Op basis van de uitkomsten van dit onderzoek pleiten we dan ook voor het stimuleren van intensievere samenwerking tussen de verschillende onderwijssectoren.

Wat is er nodig om te komen tot een inclusieve praktijk?

De vraag is, of het integreren van leerlingen met uiteenlopende ondersteuningsbehoeften in één groep voor leraren hanteerbaar is, en of leerlingen zich (blijven) ontwikkelen. Op basis van de uitkomsten van het onderzoek zien we dat er veel zorg en aandacht uitgaat naar de samenstelling van een gemengde groep. Er wordt zorgvuldig gekeken naar de ondersteuningsbehoeften van leerlingen en de combinatie van leerlingen bij elkaar. Hierbij wordt doorgaans het cognitieve niveau, didactisch functioneren en het sociaal-emotioneel functioneren als uitgangspunt genomen. Deze aspecten zijn voor de hand liggend, en lijken ook verstandig te zijn in de indeling van de groepen.

Alle betrokkenen geven aan een meerwaarde te zien van het werken met gemengde groepen. De meerwaarde wordt vooral gezien in het leren omgaan met verschillen, voor zowel leraren als voor leerlingen en ouders. Van de brede expertise in huis kunnen leraren, leerlingen en ouders profiteren, wat eveneens als belangrijke meerwaarde wordt gezien. Er lijken echter ook grenzen te zitten aan de gemengde groep, wat met name te maken heeft met de combinatie van ondersteuningsbehoefte in één groep. Uit de interviews met leraren blijkt dat met name de ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag een uitdaging is voor leraren. Het praktijkonderzoek bevestigt dit beeld: de ingeschatte ondersteuningsbehoefte van leerlingen hangt samen met de ervaren belasting van de groep voor leraren. Hoewel er meer variatie zit in ondersteuningsbehoefte van leerlingen in een gemengde groep, is het te verwachten dat ook leerlingen met intensievere ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag een uitdaging zijn voor leraren in een 'reguliere' so of sbo-groep. Dit geldt eveneens voor het reguliere onderwijs. Internationaal als landelijk onderzoek heeft veelvuldig laten zien dat deze doelgroep voortdurend wordt genoemd als grootste uitdaging voor leraren (Smeets et al., 2019; Smeets et al., 2015; Willmann & Seeliger, 2017;).

Juist voor deze doelgroep kunnen er echter ook positieve kanten van een gemengde groep benoemd worden. Het onderzoek laat zien dat de combinatie van leerlingen met een brede variatie van ondersteuningsbehoefte ervoor kan zorgen dat met name het externaliserend gedrag wordt gematigd en dat leerlingen leren van elkaar. Buiten kijf staat echter dat deze doelgroep meer aandacht nodig heeft om inclusief onderwijs te kunnen realiseren.

De combinatie van leerlingen met uiteenlopende ondersteuningsbehoefte in één groep vraagt om het creëren van goede randvoorwaarden, waaronder ondersteuning. Dit wordt onderstreept door het European Agency for Special and Inclusive Education (2014). Het gaat hier enerzijds om ondersteuning door bijvoorbeeld de commissie voor de begeleiding, maar ook om de samenwerking met de leerkrachtondersteuner is belangrijk. Het praktijkonderzoek bevestigt dat de samenwerking met de ondersteuning belangrijk is voor leraren in hun gevoel van self-efficacy.

Al voor de implementatie van passend onderwijs werd gesproken over het verbreden van de zorgstructuur in reguliere scholen, door zogeheten 'zorgteams' (Batstra & Pijl, 2011). In het gespecialiseerd onderwijs geeft de commissie voor de begeleiding hier invulling aan en is het bovendien een wettelijke verplichting. Wanneer er verdere stappen richting inclusief onderwijs worden gezet is het aan te raden om na te denken over structurele ondersteuning, waarbij de ondersteuningsbehoefte van leraren eveneens aandacht dient te hebben (Batstra & Thoutenhoofd, 2023). Op de verschillende so/sbo locaties wordt gebruik gemaakt van het doelgroepenmodel om de ondersteuningsbehoeften in kaart te brengen. Uit het onderzoek blijkt dat dergelijk model helpend is om af te komen van het zogeheten 'hokjes denken' en dat dit model het denken in ondersteuningsbehoeften stimuleert. Het gaat echter niet alleen om de ondersteuningsbehoefte van leerlingen, maar ook om die van leraren. Mogelijk is het van toegevoegde waarde om aan het huidige doelgroepenmodel toe te voegen welke ondersteuningsbehoefte de leraar heeft.

Wat betreft de inzet van ondersteuning in de klas door bijvoorbeeld een ondersteuner moet opgemerkt worden dat internationaal onderzoek kritisch is op de inzet van onderwijsassistenten om inclusief onderwijs te realiseren (Giangreco, 2021). Effecten op de leerprestaties van leerlingen zijn zeer wisselen, van positief, neutraal naar negatief. Ook wordt er gewaarschuwd voor het zogenaamde "velcro" effect: een leerling die door de afhankelijkheid van de ondersteuner juist minder ontwikkelingsmogelijkheden krijgt. Het advies is dan ook om ondersteuners te koppelen aan een leraar en niet aan individuele leerlingen (Bosanquet et al., 2021).

Naast de uitkomsten bij leraren, is er gekeken naar de uitkomsten bij leerlingen en hoe zij zich ontwikkelen in een gemengde groep. Het praktijkonderzoek laat zien dat leerlingen positief zijn over het klasklimaat en gevoel van inclusie. Het is zelfs zo dat leerlingen met intensievere ondersteuningsbehoefte het klasklimaat en het gevoel van inclusie positiever beoordelen. Deze uitkomsten geven aan dat wat betreft de 'niet cognitieve-ontwikkeling' van leerlingen er geen negatieve gevolgen lijken te zijn van een gemengde groep. Ook wat betreft de cognitieve ontwikkeling (gemeten aan de hand van de

leerprestaties) zien we geen negatieve gevolgen: leerlingen in zowel experiment- als controlescholen hebben zich positief ontwikkeld op het gebied van rekenen/wiskunde en taal. Ondanks de verschillen tussen de experimentscholen en de controlescholen, speelt dit geen grote rol in de ontwikkeling die leerlingen laten zien. Daarin is met name de leeftijd van belang.

Al met al kunnen we voorzichtig vaststellen dat het les krijgen in een gemengde groep geen negatieve gevolgen voor leerlingen met zich meebrengt. Wanneer we kijken naar internationale literatuur over het effect van inclusief onderwijs op de ontwikkeling van leerlingen, zien we een vergelijkbaar beeld. Het effect van inclusief onderwijs op leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoefte is marginaal (Kart & Kart, 2021), en de effecten op de cognitieve- en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte zijn neutraal (Dalgaard et al., 2022). Dit neemt niet weg dat er zorgen kunnen zijn over de haalbaarheid van inclusief onderwijs, belasting voor leraren en dat er geen grenzen zitten aan de samenstelling van een groep. Het is dan ook van belang om deze aspecten mee te nemen in de doorontwikkeling naar inclusief onderwijs.

Methodologische reflecties

Hoewel dit onderzoek veel nieuwe kennis en inzichten heeft gegeven, willen we in deze eindrapportage ook stilstaan bij enkele methodologische beperkingen. De beperkingen dienen meegenomen te worden bij de interpretatie van de resultaten, want, zoals in elk onderzoek, kent ook dit onderzoek enkele beperkingen. Allereerst willen we noemen dat we bij de start van het praktijkonderzoek te maken kregen met de COVID-19 pandemie. Voor het onderzoek betekende dit enerzijds dat het moeilijk was om data te verkrijgen (doordat niet iedereen welkom was in de school), en anderzijds omdat in die periode niet alle leerlingen werden getoetst. Dit betekent dat voor het eerste meetmoment slechts een beperkte hoeveelheid gegevens beschikbaar waren. Daar komt bij dat de COVID-19 pandemie impact heeft gehad op het functioneren in de school, voor leerlingen en leraren. Het kan dus zijn dat deze periode impact heeft gehad op de leerprestaties van leerlingen. Daarnaast werd tijdens het tweede meetmoment voor het beleidsonderzoek aangegeven dat deze periode veel negatieve impact heeft gehad op het proces van samenwerking en integratie. In de tweede tussenrapportage stonden we hier al bij stil.

Een tweede beperking is de controlegroep die in het praktijkonderzoek is meegenomen. Een controlegroep is belangrijk in onderzoek om na te gaan waar de ontwikkeling aan toe te schrijven is: zien we een vergelijkbare ontwikkeling bij de controlegroep of niet. De controlegroep in het praktijkonderzoek kent verschillende beperkingen: 1) het betreft een kleine steekproef doordat het erg moeilijk was om scholen (in de tijd van COVID-19) bereid te vinden om mee te doen aan het onderzoek, 2) de leerlingen in de controlegroep verschilden (in ieder geval op het eerste meetmoment) van elkaar in achtergrondkenmerken en leerprestaties. Dit betekent dat een vergelijking tussen beide groepen met voorzichtigheid geïnterpreteerd moet worden.

Een derde beperking van het praktijkonderzoek betreft het design dat aanvankelijk ontworpen was en de uitvoering ervan in de setting van het gespecialiseerd

onderwijs. Een longitudinaal design, waarbij meerdere meetmomenten plaatsvinden over meerdere jaren, is in dit onderwijs bijna niet uit te voeren. In het oorspronkelijke design was opgenomen dat leraar- en klasfactoren gekoppeld zouden worden aan leerling uitkomsten. Dit om na te gaan wat de invloed van de leraar en klas is op het functioneren van leerlingen. Na het eerste meetmoment bleek al snel dat dit niet mogelijk was omdat leerlingen jaarlijks wisselen van leraar en de samenstelling van groepen op basis van de ondersteuningsbehoefte wordt ingedeeld. Dit betekent een wisselende samenstelling van leraren en leerlingen, waardoor een koppeling van gegevens niet mogelijk is. Ook worden niet alle leerlingen getoetst op de standaard toetsmomenten in het jaar (door bijvoorbeeld afwezigheid of wisseling van school, waardoor niet voor alle leerlingen gegevens voor drie meetmoment beschikbaar waren. Daar komt bij dat het percentage toestemming dat verkregen is van ouders erg laag was, waardoor gegevens niet op klasniveau bekeken konden worden. Het lage percentage toestemming van ouders is herkenbaar voor het gespecialiseerd onderwijs en was voor ons niet nieuw. Ouders vinden de informatiebrieven doorgaans moeilijk om te lezen en begrijpen niet waarom het belangrijk is, vergeten toestemmingsformulieren in te vullen of vinden dat hun kind al aan genoeg onderzoeken heeft meegedaan. In het design van een onderzoek dat uitgevoerd wordt in het gespecialiseerd onderwijs is het van belang om hier (nog) beter rekening mee te houden. Voor onderzoekers betekent dit dat ze de praktijk van het gespecialiseerd onderwijs goed moeten kennen om rekening te kunnen houden met bovenstaande beperkingen.

Wat kunnen we hiervan leren om te komen tot inclusief onderwijs?

De ontwikkeling naar de geïntegreerde onderwijsvoorzieningen is volop gaande, blijkend uit het toenemende aantal experimenten in de afgelopen jaren. Bovendien zijn er in de afgelopen jaren allerlei ontwikkelingen in gang gezet om meer richting inclusief onderwijs te bewegen. De nieuwe beleidsregel die in het voorjaar van 2024 wordt geïmplementeerd legt ook een bredere focus op inclusief onderwijs, om hier verdere stappen in te zetten. Ondanks dat het huidige onderzoek gaat over de integratie tussen so/sbo en het vo/vso, kan de opgedane kennis gebruikt worden in de verdere doorontwikkeling naar inclusief onderwijs.

Allereerst stellen we vast dat alle drie dimensies van de Index voor Inclusie relevante factoren bevatten die nodig zijn om een inclusieve praktijk te kunnen realiseren. Het huidige onderzoek laat zien dat de factoren op het niveau van beleid bijdragen aan de samenwerking en integratie in de praktijk. Dit geldt eveneens voor factoren binnen de inclusieve cultuur. Met name de attitudes zijn hierin van belang. Deze kunnen worden gezien als het fundament voor inclusief onderwijs. Het huidige onderzoek geeft aanknopingspunten voor het beïnvloeden van attitudes en welke randvoorwaarden er nodig zijn op alle drie dimensies van de Index. Dit zal uiteindelijk moeten bijdragen aan de verdere inrichting van inclusief onderwijs.

12. Aanbevelingen

Op basis van de bevindingen, conclusies en slotbeschouwing komen we hieronder tot een aantal aanbevelingen. We maken hierin onderscheid in de drie dimensies van de Index voor Inclusie, die centraal stond in het onderzoek. We formuleren de aanbevelingen zodanig (breed) dat het op alle aggregatieniveaus in het onderwijsveld aanknopingspunten kan bieden.

Inclusief beleid

- Formuleer een duidelijke visie en doelstelling. Dit gaat aan de ene kant om de samenwerking en het werken met gemengde groepen/symbiose, maar ook om de visie op inclusief onderwijs. Deze dient duidelijk te zijn geformuleerd vanuit het ministerie, zodat de onderwijspraktijk weet wat het streven is en welke visie eronder ligt.
- Zorg ervoor dat de visie helder is voor iedereen in de organisatie. Met name in beginfase van intensievere samenwerking en integratie is het belangrijk dat alle medewerkers in de school betrokken worden bij het formuleren van de visie. Nadat de visie en doelstelling duidelijk is, is het van belang om koers te houden en de visie als stip op de horizon te zien. Het is van belang de visie en doelstelling regelmatig te herhalen en zichtbaar te maken.
- Maak afspraken met de inspectie van het onderwijs over het toezichtkader dat ze hanteren wanneer er sprake is van verschillende sectoren:
Scholen moeten op dit moment volgens teveel verschillende kaders verantwoording afleggen wat onnodige administratieve last met zich meebrengt.
- Zorg voor een toezichtkader wat integratie en inclusief onderwijs bevordert, en niet belemmert. Op dit moment is er veel onduidelijkheid over de toezichtkaders van de inspectie en de mogelijkheden om hier flexibeler mee om te gaan wanneer er sprake is van integratie of inclusie van specifieke groepen leerlingen.
- Maak afspraken met de gemeente over integrale en inclusieve huisvesting:
Fysieke integratie draagt bij aan het stimuleren van onderling contact, en daarmee aan de samenwerking en de integratie. Wanneer er sprake is van samenwerking op afstand (door gescheiden huisvesting) wordt dit proces bemoeilijkt. Het is nodig dat gemeentes zich bewust zijn van hun rol in het proces om integratie en inclusie te realiseren.
- Geef samenwerkingsverbanden de opdracht om integratie en inclusief onderwijs te stimuleren en flexibeler om te gaan met de middelen voor extra ondersteuning: Scholen zijn afhankelijk van de toelaatbaarheidsverklaring die wordt afgegeven door het samenwerkingsverband. De toelaatbaarheidsverklaring belemmert het inclusieve denken, omdat het uitgaat van een categorisering en medisch model. Een contextgerichte benadering met de ondersteuningsbehoefte van de leerling én leraar zou het uitgangspunt moeten zijn voor het toekennen van extra ondersteuning.

- Heb aandacht voor de rol als leidinggevende. De rol van de leidinggevende is van groot belang om samenwerking en integratie te doen laten slagen. Meer aandacht voor inclusief leiderschap in opleidingen en nascholing is dan ook aan te bevelen.

Inclusieve cultuur

- Ondersteun de ontwikkeling van positieve attitudes. Laat leraren en ondersteuners ervaring opdoen in geïntegreerde en inclusieve onderwijssettings, zorg dat zij de mogelijkheid hebben kennis en ervaringen met elkaar te delen.
- Respecteer en ondersteun de ontwikkeling van leraren en ondersteuners in het proces naar werken met gemengde groepen. Vragen en onzekerheden moeten serieus genomen worden en het is van belang de ondersteuningsbehoeften van leraren en ondersteuners te kennen en aan tegemoet te komen.
- Respecteer de grenzen van integratie en inclusie. Met name leerlingen met externaliserende gedragsproblematiek geven extra druk in een groep en op de belasting van de leraar.
- Maak van inclusie de norm: inclusie zou het uitgangspunt moeten zijn binnen de opleidingen voor zowel leraren als ondersteuners. Waar het werken met leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften nu nog keuzevakken of specialisaties zijn, zou dit volledig geïntegreerd moeten zijn in het complete curriculum.

Inclusieve praktijk

- Vereenvoudig het werken in administratieve systemen: zorg ervoor dat professionals van verschillende organisaties (scholen en jeugdhulp of zorg) op eenvoudige wijze in hetzelfde systeem kunnen werken om administratieve last te verkleinen.
- Wees zorgvuldig in het samenstellen van de (gemengde) groep: naast didactisch niveau, sociaal-emotionele ontwikkelingsleeftijd en ondersteuningsbehoefte van de leerling is ook de belasting van de leraar en ondersteuner van belang.
- Wees flexibel in de samenstelling en bemensing van (gemengde) groepen: afhankelijk van de ondersteuningsbehoeften van leerlingen en de belasting van leraar en ondersteuner kan groepsgrootte en samenstelling variëren.
- Investeer in de samenwerking tussen leraar en ondersteuner: faciliteer tijd om voor te bereiden, te overleggen en te reflecteren.
- Pas de fysieke ruimte aan: afhankelijk van de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen zijn bepaalde middelen en materialen van belang die meer of minder fysieke ruimte vragen in een school.

Bijlage 1. Overzicht met tussenrapportages en andere output

Tussenrapportages en factsheets

- De Boer, A. (2020). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tussenrapportage beleidsonderzoek, eerste meting*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- De Boer, A. & Tenback, C. (2021). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: beleids- en praktijkonderzoek*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- De Boer, A.A., Tenback, C., en Bijstra, J.O. (2022). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tussenrapportage over de tweede meting van het praktijkonderzoek*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. Basiseenheid Orthopedagogiek: Leren & Ontwikkelen / Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland, cluster 4.

Link naar alle tussenrapportages en factsheets:

<https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/geintegreerde-onderwijsvoorzieningen>

Overige output

Tot en met T1 (2019-2021)

Schriftelijke output

- Tenback, C. & De Boer, A. (2021). Op weg naar geïntegreerde speciaal (basis)onderwijsklassen. *Kind en Adolescent in Praktijk*, 20(1), 44-46.

Presentaties

- Tenback, C. (2019, mei). *Geïntegreerd werken in het SO en SBO*. Pitch op NRO-congres Samen op koers van het Nationaal Regie orgaan Onderwijsonderzoek, Utrecht.
- Tenback, C. (2020, september-oktober). *Verloop van het onderzoek naar integratie SO-SBO*. Kennisdeelsessies op verzoek van deelnemende scholen. Appingedam, Groningen.
- Tenback, C. (2020, oktober). *Geïntegreerd werken in het SO en SBO: Kennisdelen naar aanleiding van het onderzoek*. Kennisdeelsessie voor de vakgroep Intern begeleiders van de Onderwijsspecialisten, online sessie.
- Tenback, C. (2020, november). *Dinner sessie*. Presentatie tijdens ResearchED Groningen Van ResearchED Nederland, online sessie.
- Tenback, C. & Van Staveren, J. (2020, november). *Leer- en samenwerkingsopbrengsten in beeld*. Bijdrage aan de conferentie Passen onderwijs, Stappen vooruit van het Nederlands Centrum Onderwijs en Jeugdzorg, online sessie.
- Tenback, C. (2021, juni). *Werken met gemengde groepen so-sbo: een eerste blik op resultaten*. Bijdrage aan onderwijscongres ResearchED van ResearchED Nederland, Nijkerk.

T2 (2021 – 2022)

Presentaties

- De Boer, A. & Tenback, C. (2021, oktober-november). *Geïntegreerd onderwijs: onderzoek, bevindingen en reflectie*. Terugkoppeling aan de deelnemende scholen.
- Tenback, C. (2022, juni). *Bijdrage panelgesprek inclusiever onderwijs onder leiding van Alain van de Haar (GO-raad) op de landelijke conferentie “op weg naar inclusiever onderwijs”*, Bussum
- Tenback, C. (2022, juni). *Werken met gemengde groepen so-sbo: wat vinden de leerlingen ervan?* Bijdrage aan onderwijsconferentie ResearchED, Nijkerk.
- Tenback, C. (2022, juli). *Hoor ik erbij? Het gevoel van sociale inclusie van leerlingen in een geïntegreerde setting*. Bijdrage aan onderzoeksconferentie Onderwijs Research Dagen, Hasselt.

Vanaf T3 (2022- februari 2024)

Schriftelijke output

- Tenback, C., De Boer, A.A. & Bijstra, J.O. (2023). Op weg naar inclusie. *Didactief*, online.
- Tenback, C. (2023). De attitude van leraren en ondersteuners in een geïntegreerde school. *Onderzoek en Orthopedagogiek in Praktijk*, 62(2), 81-87.
- Tenback, C., de Boer, A., & Bijstra, J. (Ter perse). The attitudes of teaching staff in specialized education towards inclusion and integration. *British Journal of Special Education*.

Presentaties

- Tenback, C. (2022, september). *Inspiratiemiddag integratie speciaal- regulier onderwijs*. NCOJ, Utrecht.
- Tenback, C. (2022, september). *Teaching staff's attitude towards integration and inclusion*. Bijdrage aan onderzoeksconferentie EARLI SIG15, Gent
- Tenback, C. (2022, oktober). *Kennisdeling Prisma Kampen*
- Tenback, C. (2022, november). *Presentatie landelijke ontwikkelgroepen gespecialiseerd onderwijs (drie presentaties in drie groepen: starters, PO en VO)*
- Tenback, C. (2022, november). *Samenwonen en Samenwerken*. Bijdrage aan Personeelsdag Samen Kansrijk! Drachten
- Tenback, C. (2022, november). *Terugkoppeling praktijkonderzoek aan het bestuurdersoverleg*. RENN4, Groningen
- De Boer, A. & Tenback, C. (2022, november-december). *Geïntegreerd onderwijs: onderzoek, bevindingen en reflectie*. Terugkoppeling aan deelnemende scholen en besturen.
- Tenback, C. (2023, februari). *RENNspiratiesessie*. RENNN4, Hoogeveen.
- Tenback, C. (2023, maart). *Teamwork in Gespecialiseerd Onderwijs. ?* Bijdrage aan onderwijsconferentie ResearchED, Nijkerk.
- Tenback, C. (2023, juni). *Presentatie onderzoek basiseenheid Leren en Ontwikkelen*.

- Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Tenback, C. (2023, juli). *Samenwerken in een gemengde klas*. Bijdrage aan onderzoeksconferentie Onderwijs Research Dagen, Amsterdam.
- Tenback, C. (2023, augustus). *Mixed Ability Groups: Pros, Cons and Pupils*. Bijdrage aan onderzoeksconferentie ECER, Glasgow.
- Tenback, C. (2023, september). *Werken met gemengde groepen, geleerde lessen*. Presentatie platform Leren van gedrag, Utrecht.
- Tenback, C. & Rademaker, F. (2023, november). *Werken aan inclusiever onderwijs*. Presentatie op Het Gele Park, Lichtevoorde.
- De Boer, A. (2024, februari). *Presentatie bevindingen aan directeuren so en sbo*. RENN4, Groningen.
- De Boer, A. (2024, februari). *Presentatie studiedag Samenwerkingsverband Primair Onderwijs Duin- en Bollenstreek*. Sassenheim.

Bijlage 2. Samenvattend overzicht van de gebruikte instrumenten voor het praktijkonderzoek

Leraren en ondersteuners – vragenlijst

De online vragenlijst startte met enkele vragen naar persoonlijke kenmerken van leraren en ondersteuners, zoals leeftijd, aantal jaren werkervaring, werkervaring in een gemengde groep en opleidingsniveau. In Tabel 27 is een samenvattend overzicht van de verschillende schalen en subschalen te vinden.

Attitude

Voor het meten van de attitude ten aanzien van inclusie en integratie is een aangepaste versie van de Attitude vragenlijst Inclusief onderwijs voor leraren (de Boer, 2012) gebruikt. De vragenlijst bestond uit dertien stellingen, waarop geantwoord kon worden met behulp van een vijfpuntsschaal (1 = volledig mee oneens – 5 = volledig mee eens). Een hogere score betekent een meer positieve attitude. De aangepaste vragenlijst bestond uit twee subschalen: attitude ten aanzien van integratie en attitude ten aanzien van inclusie.

Self-efficacy

Voor het meten van de self-efficacy is een aangepaste versie van de Self-efficacy Schaal (Zee, 2016) gebruikt. De vragenlijst bestond uit twintig stellingen, waarop geantwoord kon worden met behulp van een vijfpuntsschaal (1 = volledig mee oneens – 5 = volledig mee eens). Een hogere score betekent een positiever beeld van de self-efficacy. De vragenlijst legt stellingen voor in drie subschalen: instructie strategieën (IS), leerling betrokkenheid (SE) en emotionele steun (ES).

Fasen van betrokkenheid

Voor het meten van de fasen van betrokkenheid is een aangepaste versie van de Stages of Concern Questionnaire (George, Hall, & Stiegelbauer, 2006) gebruikt. De vragenlijst bestond uit zevenentwintig stellingen, waarop geantwoord kon worden met behulp van een vijfpuntsschaal (1= helemaal niet waar – 5= niet van toepassing). Hoe hoger de score des te meer vragen en onzekerheden de leraar/ondersteuner heeft. De vragenlijst kende zes subschalen: bewustwording, persoonlijke betrokkenheid/informatie, beheersing, consequenties voor de leerlingen, samenwerking en herziening.

Samenwerking

Voor het meten van de beoordeling van onderlinge samenwerking is gevraagd naar een rapportcijfer van 1 – 10, waarbij 1 staat voor een zeer slechte samenwerking en 10 voor een perfecte samenwerking. Afhankelijk van de functie van de deelnemer is gevraagd naar de samenwerking met de leraar of de samenwerking met de ondersteuner. Aan alle deelnemers is gevraagd om de samenwerking met collega's binnen de school, de commissie voor de begeleiding, de leidinggevende en de ouders te beoordelen. Aan de mensen die aangaven samen te werken met ketenpartners is gevraagd ook deze

samenwerking te beoordelen.

Tabel 27. Samenvattend overzicht van subschalen, voorbeeldvragen en betrouwbaarheden van de subschalen.

Schaal/subschaal	Aantal items	Voorbeeldvraag	T1	T2	T3
Attitude totaal	13	-	0.81	0.86	0.82
Attitude t.a.v. integratie	7	Een geïntegreerde so-sbo klas helpt leerlingen te leren omgaan met verschillen.	0.80	0.84	0.85
Attitude t.a.v. inclusie	6	Leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoeften hebben het recht om gezamenlijk les te krijgen in een reguliere klas.	0.63	0.70	0.55
Self-efficacy (SE) total	20	-	0.88	0.85	0.92
SE-Instructiestrategieën	6	Ik kan leerstof aanpassen aan het niveau van leerlingen.	0.68	0.57	0.76
SE - Leerling betrokkenheid	7	Ik kan leerlingen de leerstof laten begrijpen.	0.69	0.72	0.79
SE- Emotionele steun	7	Ik kan een veilig en positief klimaat te creëren in de klas.	0.81	0.72	0.85
Fasen van Betrokkenheid (FvB) totaal	27	-	0.93	0.87	0.88
FvB_0 -bewustwording	2	Ik weet niet wat de innovatie "Werken met gemengde groepen" inhoudt.	0.64	0.34	0.62
FvB_1 - persoonlijke betrokkenheid/informatie	6	Ik wil weten hoe mijn taak verandert door het werken met gemengde groepen.	0.81	0.90	0.92
FvB_2 - beheersing	5	Ik ben bezorgd over de invloed van de gemengde groep op de leerresultaten van leerlingen.	0.81	0.72	0.89
FvB_3 consequenties voor de leerlingen	5	Ik vrees te weinig tijd te hebben mijn werk te organiseren doordat ik een gemengde groep heb of krijg.	0.80	0.76	0.91
FvB_4 - samenwerking (gehercodeerd)	6	Ik wil collega's vertellen over de vooruitgang die we maken dankzij het werken met gemengde groepen.	0.81	0.75	0.81
FvB_5/6 - herziening (gehercodeerd)	3	Ik ben van mening dat onze huidige werkwijze eenvoudiger kan.	0.65	0.61	0.65

Leraren en ondersteuners – interview

De interviews die uitgevoerd zijn in voor het eerste, tweede en derde meetmoment zijn semi-gestructureerde interviews, om naast het ophalen van informatie ook ruimte voor doorvragen te bieden. Algemene thema's binnen de interviews waren de belemmerende- en bevorderende factoren bij het werken met gemengde groepen en vanaf het tweede meetmoment reflectie op de ontwikkeling.

Tijdens het eerste meetmoment werd met name ingegaan op de visie op het werken met een gemengde groep, voor- en nadelen van een gemengde groep, de eigen houding en het eigen competentiegevoel. Er werd gevraagd naar de ontwikkeling binnen het schooljaar. Vervolgens werd er gevraagd naar bevorderende- en belemmerende factoren in de samenwerking.

In het interview van het tweede meetmoment stond vooral reflectie op de ontwikkeling centraal. Als eerste werd ingegaan op de ontwikkeling van de eigen visie op het werken met een gemengde groep en de voor- en nadelen van het werken met de gemengde groep voor leraar/ondersteuner, leerlingen en ouders. Er is gevraagd of houding en competentiegevoel veranderd is en op welke manier. Tenslotte werd er gevraagd naar veranderingen en bevorderende- en belemmerende factoren in de samenwerking.

Tijdens het derde meetmoment is vooral de nadruk gelegd op reflectie op de gehele onderzoeksperiode. Er is gevraagd naar houding en competentiegevoel bij de start en de ontwikkeling tot de huidige houding en competentiegevoel. Daarna is er ingegaan op de toegevoegde waarde van gemengde groepen voor leraren/ondersteuners, leerlingen en ouders. Er werd naar een reflectie op de ontwikkeling van de samenwerking gevraagd en er is gevraagd te reflecteren op mogelijkheden voor verdere ontwikkeling. Het interview werd afgesloten met de vraag naar adviezen voor besturen en schoolleiders.

Leerlingen – dossieranalyse, ontwikkelingsperspectiefplan

Leerlingenmerken werden uit het ontwikkelingsperspectiefplan van de leerlingen gehaald: IQ (voor zover bekend), sociaal emotionele ontwikkelingsleeftijd (voor zover bekend), didactisch functioneringsniveau en leerroute. De ondersteuningsbehoeften werden vanuit een analyse van het ontwikkelingsperspectiefplan ingeschaald in het landelijk doelgroepenmodel (Lecso, 2018). De ondersteuningsbehoeften zijn geformuleerd in vijf domeinen: leren en ontwikkelen, sociaal-emotioneel functioneren, communicatie, fysieke ondersteuning en medische conditie. De ondersteuningsbehoeften worden gescoord op een zevenpuntsschaal: leeftijdsadequaat

(1), incidenteel (2), op afroep (3), regelmatig (4), voortdurend (5), intensief (6) en zeer intensief (7). Hoe hoger de score, des te meer ondersteuning nodig is om tegemoet te komen aan de behoefte van de leerling. Met behulp van kijkwijzers is elke score geoperationaliseerd om de benoemde ondersteuningsbehoeften in de ontwikkelingsperspectiefplannen te kunnen interpreteren. Tabel 28 geeft een weergave van voorbeelden hiervan.

Tabel 28. Voorbeelden van operationalisatie van de ondersteuningsbehoeften.

Domein	Operationalisatie (voorbeeld)	Score
Leren en ontwikkelen	Leerling heeft gedurende de gehele dag nodig: een kleine groep met vaste routines en een kort ontspanningsmoment na ieder inspanningsmoment.	6 - intensief
Sociaal emotioneel functioneren	Leerling heeft regels en afspraken nodig voor sociale interactie en begeleiding bij het samen spelen met andere leerlingen.	5 - voortdurend
Communicatie	Leerling heeft ondersteuning nodig bij het verwoorden van gevoelens en gedachten.	2 - incidenteel
Fysieke ondersteuning	Leerling heeft iemand nodig om naartoe te kunnen wanneer hij/zij hulp nodig heeft.	1 - leeftijdsadequaaf
Medische conditie	Leerling heeft specifieke medische hulp nodig van een verpleegkundige.	7 – zeer intensief

Leerlingen – vragenlijst

De vragenlijst startte met vragen naar leeftijd en geslacht. Met behulp van een tablet werd de vragenlijst in een één op één situatie afgenomen. Leerlingen die niet verbaal konden antwoorden, hadden de mogelijkheid de antwoorden aan te wijzen op een antwoordblad.

Gevoel van inclusie

Voor het meten van het gevoel van inclusie is een aangepaste versie van de Perceptions of Inclusion Questionnaire (Zurbriggen, Venetz, Schwab, & Hessels, 2017) gebruikt. De vragenlijst bestond uit 12 vragen verdeeld over drie subschalen: emotionele inclusie, sociale inclusie en academisch zelfconcept. De leerlingen konden antwoord geven met behulp van een driepuntsschaal: 1 = ja, 2 = een beetje, 3 = nee.

Ervaren klasklimaat

Voor het meten van het ervaren klasklimaat is een aangepaste versie van de Classroom Peer Context Questionnaire (CPCQ) (Boor-Klip, Hendricks, & Cillessen, 2014) gebruikt. De vragenlijst bestond uit 20 vragen verdeeld over vijf subschalen: comfort, cooperatie, conflict, cohesie en isolatie. De leerlingen konden antwoord geven met behulp van een driepuntsschaal: 1 = ja, 2 = een beetje, 3 = nee. Tabel 29 geeft een overzicht weer van de verschillende variabelen, subschalen, stellingen, voorbeeldvragen en betrouwbaarheden.

Tabel 29. Samenvattend overzicht van subschalen, voorbeeldvragen en betrouwbaarheden binnen de vragenlijst.

Schalen	Voorbeeldvraag	T1	T2	T3
Gevoel van inclusie – totaal*	-	0.74	0.76	0.77
Emotioneel	Vind jij school leuk?	0.89	0.84	0.86
Sociaal	Heb jij veel vrienden in de klas?	0.47	0.39	0.62
Academisch	Kan jij goed leren?	0.53	0.50	0.50
Ervaren klasklimaat – totaal**	-	0.82	0.80	0.75
Cooperatie	Werken kinderen in jouw klas goed samen?	0.73	0.64	0.64
Conflict (gehercodeerd)	Maken kinderen in jouw klas ruzie met elkaar?	0.70	0.69	0.69
Cohesie	Hoor jij in jouw klas erbij?	0.58	0.62	0.62
Isolatie (gehercodeerd)	Zijn er kinderen in jouw klas die vaak alleen zijn?	0.52	0.56	0.56
Comfort	Voel jij je fijn in jouw klas?	0.70	0.65	0.65

*In verband met de lage betrouwbaarheid van de subschalen is besloten om alleen te rapporteren op schaalniveau.

** In verband met de lage betrouwbaarheid van de subschalen is besloten om alleen te rapporteren op schaalniveau.

Ouders – interview (T3)

De interviews die hebben plaatsgevonden waren semi-gestructureerde interviews.

Het eerste thema vragen ging over het eigen kind in de school: Hoe lang het kind op deze school zit, welke (extra) ondersteuning het kind krijgt en hoe de tevreden de ouder is over deze ondersteuning.

Het tweede thema in de interviews was de ontwikkeling van de (gemengde) groep. Eerst werd er gevraagd in hoeverre de ouder op de hoogte is van deze ontwikkeling. Daarna is doorgevraagd over de voor- en nadelen van het werken met gemengde groepen volgens de ouder. Tenslotte is er gevraagd naar de meerwaarde van een gemengde groep voor de ouder zelf en voor hun kind. Het derde en laatste thema in het interview ging over de samenwerking met de leraar en de ondersteuner. Er is gevraagd naar de ervaren meerwaarde van een ondersteuner in de klas, het contact met de leraar (aard, frequentie en kwaliteit) en de tevredenheid over de samenwerking met de leraar en de tevredenheid met de school in het algemeen. Aan ouders is gevraagd deze tevredenheid uit te drukken in een rapportcijfer. Tenslotte is doorgevraagd op dit cijfer met vragen als: wat gaat er goed? En wat kan beter?

Literatuurlijst

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Batstra, L. & Pijl, S.J. (2011). *Zorgplicht in het buitenland*. Onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Evaluatie- en advies Commissie Passend Onderwijs (ECPO).
- Batstra, L., & Thoutenhoofd, E. D. (2023). Van kinderen naar leerkrachten met speciale onderwijsbehoeften. *Pedagogische Studiën*, 100(1), 125-136.
<https://doi.org/10.59302/PS.V100I1.13993>
- Beld, M. H. M., Van der Helm, G. H. P., Kuiper, C. H. Z., De Swart, J. J. W., & Stams, G. J. J. M. (2017). Assessing classroom climate in special education: A validation study of the special education classroom climate inventory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36, 736–749. <https://doi.org/10.1177/0734282917706618>.
- Boor-Klip, H. J., Hendricks, M. M. H., & Cilessen, A. H. M. (2014). Beleving van de peer context in de klas: samenhang met sociaal functioneren, academisch functioneren en zelfbeeld. *Pedagogische Studiën*, 91, 288–301.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bosanquet, P., Radford, J., & Webster, R. (2021). *The Teaching Assistant's Guide to Effective Interaction (second)*. Routledge.
- Chin, J.M. C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177.
- Dalgaard, N., Bondebjerg, A., Bjørn, Viinholt, C.A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 2022;e1291. <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>.
- De Boer, A. (2012). *Attitude Vragenlijst Inclusief Onderwijs – Leerkrachten*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek.
- De Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A.E.M.G. (2012). Attitudes van leerkrachten, ouders en klasgenoten ten aanzien van inclusief onderwijs: een overzichtsstudie. *Pedagogische Studiën*, 89, 39-55.
- De Boer, A. & Tenback, C. (2021). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: beleids- en praktijkonderzoek*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- De Boer, A.A., Tenback, C., en Bijstra, J.O. (2022). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tussenrapportage over de tweede meting van het praktijkonderzoek*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. Basiseenheid Orthopedagogiek: Leren & Ontwikkelen / Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland, cluster 4.
- 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.

- DSP-groep (2022). Naar collectieve financiering van Zorg in Onderwijstijd Landelijk onderzoek met input en onderbouwing voor een structurele langetermijnoplossing: Eindrapportage 2022. Amsterdam: DSP-groep.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Hehir, D. T., Grindal, D. T., Freeman, B., Lamoreau, B., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*.
- Hsien, Michelle, P., Brown, M., & Bortoli, A. (2009). Teacher qualifications and Attitudes toward Inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 26–41.
- George, A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2006). *The Stages of Concern Questionnaire*. SEDL.
- Giangreco, M.F. (2021). Maslow's Hammer: teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 278–293. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901377>.
- Inspectie van het Onderwijs. (2023). *De Staat van het Onderwijs*. Den Haag.
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Educational Sciences*, 11, 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>.
- Leatherman, J. M., & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23–36.
- LECSO. (2018). Landelijk Doelgroepenmodel. Utrecht: Lecso.
- Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Educational Sciences*, 11(8), 377. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 00(00), 1–22. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Lukassen, R., & Schalock, R. L. (2013). Defining and applying a functionality approach to intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(7), 657–668.
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319–332.
- Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*. Den Haag. Retrieved from <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/>
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2003). School communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41, 749–777. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2003.tb01003.x>.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282.

- 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.
- 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.
- Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nord J Psychiatry*, 56, 285–290.
- Stutsky, B. J., & Spence Laschinger, H. K. (2014). Development and testing of a conceptual framework for interprofessional collaborative practice. *Health & Interprofessional Practice*, 2(2). <https://doi.org/10.7710/2159-1253.1066>
- Tenback, C., de Boer, A., & Bijstra, J. (Ter perse). The attitudes of teaching staff in specialized education towards inclusion and integration. *British Journal of Special Education*.
- United Nations (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- Grinten, M. van der, Walraven, M., Kooij, D., Bomhof, M., Smeets, E. & Ledoux, G. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting onderwijs en jeugdhulp 2018*. Utrecht/Nijmegen/ Amsterdam: Oberon/KBA Nijmegen/Kohnstamm Instituut.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid, reflecties op onderwijsvernieuwing*. Zwijssen.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Van Miechem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689.
- Warrens, M. J., de Boer, A. A., & Bijstra, J. O. (2023). *De invloed van individuele- en schoolkenmerken op de prestaties en ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in het (voortgezet) speciaal onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership and Management*, 31(1), 3–20. <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.540562>
- Webster, R., & De Boer, A. (2019). Teaching assistants: their role in the inclusion, education and achievement of pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 404–407. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615746>
- Wienen, B. (2023). *Van individueel naar inclusief onderwijs*. Dordrecht: InStondo.
- Willmann, M., & Seeliger, G.M. (2017). SEBD Inclusion Research Synthesis: A Content Analysis of Research Themes and Methods in Empirical Studies Published in the Journal Emotional and Behavioural Difficulties from 1996–2014. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(2), 142–161. doi:10.1080/13632752.2016.1255441.

- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yaraya, T. A., Masalimova, A. R., Vasbieva, D. G., & Grudtsina, L. Y. (2018). The development of a training model for the formation of positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment. *South African Journal of Education*, 38(2), 1–9.
- Yu, S., & Park, H. (2020). Early Childhood Preservice Teachers' Attitude Development Toward the Inclusion of Children with Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, (48), 497–506.
- Zee, M. (2016). *From general to student-specific teacher self-efficacy*. Amsterdam.
- Zhao, Y., Rose, R., & Shevlin, M. (2021). Paraprofessional support in Irish schools: from special needs assistants to inclusion support assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 183–197.
- Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. (2017). Validity of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 35(5). Doi: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000443>.