

## University of Groningen

### Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen

de Boer, Anke; Tenback, Christy

**IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.**

*Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*

2021

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

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

**Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

**Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*

# Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen

*Tweede tussenrapportage over het beleids-  
en praktijkonderzoek*

Anke de Boer  
Rijksuniversiteit Groningen, Orthopedagogiek

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

A.A. de Boer & C. Tenback (2021)

Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: beleids- en praktijkonderzoek.

Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Basiseenheid Orthopedagogiek: Leren & Ontwikkelen

Contactgegevens:

Anke de Boer: [anke.de.boer@rug.nl](mailto:anke.de.boer@rug.nl)

Christy Tenback: [c.tenback@rug.nl](mailto:c.tenback@rug.nl)

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

Dit onderzoek is uitgevoerd m.m.v.: Alexander Minnaert (RuG), Jan Bijstra (RENN4), Corien van der Linden (CED-groep Rotterdam), Cathy van Tuijl (Saxion Hogeschool) en studenten van verschillende opleidingen.

## Inhoudsopgave

Aanleiding .....	2
Theoretische achtergrond .....	3
Methode van onderzoek .....	7
Resultaten .....	8
Methode van onderzoek .....	14
Resultaten - Leraren en ondersteuners .....	17
Resultaten – Leerlingen.....	22
Resultaten – Ouders.....	25
Conclusies en reflecties .....	27
Aanbevelingen.....	30
Literatuurlijst.....	31
Bijlagen .....	32
Bijlage 1 - Uitgebreide beschrijving van de procedure en instrumenten .....	33
Bijlage 2 - Uitgebreide beschrijving van de deelnemers (praktijkonderzoek) .....	39
Bijlage 3 - Gerealiseerde output en kennisdelingsactiviteiten.....	42

## Aanleiding

Sinds september 2018 en 2019 vallen er in totaal zeven locaties onder de beleidsregel ‘experimenten samenwerking regulier en speciaal onderwijs’. Deze beleidsregel is geïmplementeerd door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OC&W). Kort samengevat betekent dit voor de praktijk dat scholen voor speciaal (basis) onderwijs toewerken naar een geïntegreerde onderwijsvoorziening, waar leerlingen van oorspronkelijk verschillende scholen onderwijs krijgen in dezelfde klas. Dit wordt een zogeheten ‘gemengde groep’ genoemd. De looptijd van de beleidsregel is zes jaar.

Een eis van het ministerie van OC&W is dat het experiment gedurende de looptijd wordt geëvalueerd zodat het resultaat van de geïntegreerde onderwijsvoorziening kan leiden tot goede besluitvorming. Een beleidsonderzoek naar de experimenten is inmiddels gestart en betreft een evaluatieonderzoek gericht op bestuurders, directie en intern begeleiders en/of gedragsdeskundigen. In het beleids- onderzoek staat de uitwerking van het beleid centraal, waarbij gekeken wordt naar drie niveaus: beleid, cultuur en praktijk. De uitwerking van de integratie van de oorspronkelijk verschillende scholen, en vooral de gemengde groepen, in de praktijk (denk aan: leraren, ouders en leerlingen) komt minder aan bod in het beleidsonderzoek. Vanuit de bestuurders van de experimenten was grote behoefte aan aanpalend onderzoek dat ingaat op hoe het experiment uitwerkt op de praktijk van leraren, ouders en leerlingen. Om hierin te voorzien is in 2019 aanpalend praktijkonderzoek gestart, met als doel vast te stellen wat de gevolgen zijn van de integratie van de verschillende scholen, en het werken met gemengde groepen, voor leraren en leerlingen en hun ouders.

In dit rapport wordt verslag gedaan van de tweede meting van het beleidsonderzoek. Het doel van het beleidsonderzoek is om:

- 1) na te gaan hoe de experimenten zijn vormgegeven op het gebied van beleid, cultuur en praktijk;
- 2) hoe de experimenten zich ontwikkelen op het gebied van beleid, cultuur en praktijk;
- 3) welke factoren belemmerend en/of bevorderend zijn in de ontwikkeling die ze doormaken.

In de eerste rapportage (zie De Boer, 2020) is verslag gedaan van de eerste meting en is er weergegeven hoe de experimenten zijn vormgegeven en waarin ze van elkaar verschillen. In deze tweede rapportage ligt de nadruk op de ontwikkeling die de experimenten hebben doorgemaakt, waar ze nu staan en welke factoren hierop van invloed zijn of zijn geweest.

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

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

In deze eerste rapportage wordt een beschrijving gegeven van de eerste meting van de verschillende uitkomstmaten. Op lange termijn willen we nagaan of factoren op leraar- en klasniveau gerelateerd zijn aan de uitkomsten bij leerlingen en hoe zich dit ontwikkelt over tijd.

## Theoretische achtergrond

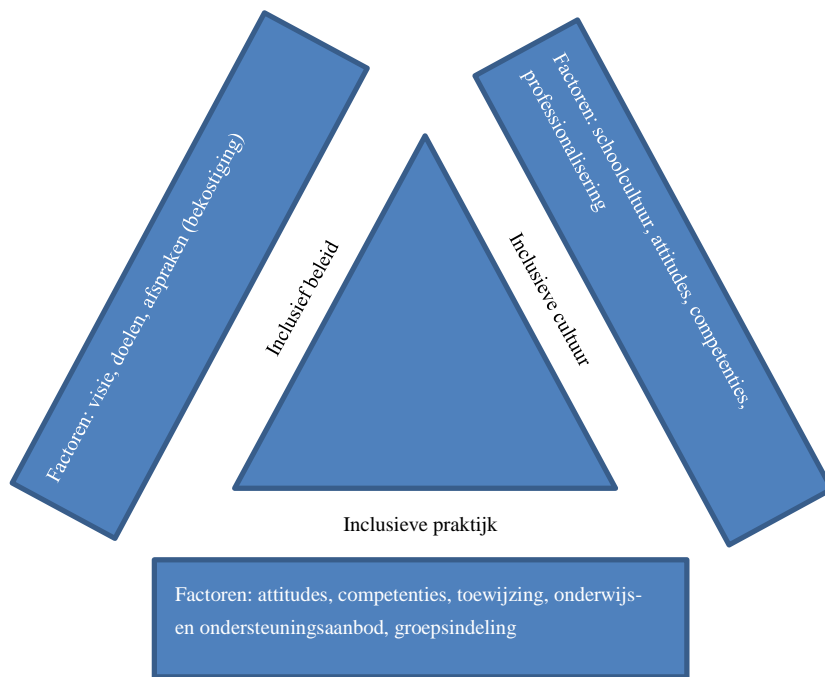
In de afgelopen decennia is er in verschillend Nederlands onderwijsbeleid de nodige aandacht geweest voor het onderwijs en ondersteuning aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte. Denk hierbij aan de Wet op de Expertisecentra en passend onderwijs. In een recent gegeven advies van de Onderwijsraad, wordt er een duidelijke stip op de horizon gezet: toewerken ‘naar inclusiever onderwijs’ (Onderwijsraad, 2020). Deze ontwikkeling sluit aan bij de internationale ontwikkeling naar inclusief onderwijs, wat gestimuleerd wordt door internationale verdragen als het Verdrag voor mensen met een beperking (Verenigde Naties, 2006). Het Nederlandse onderwijssysteem is van oorsprong sterk gesegregeerd, en het ‘ontschotten’ van verschillende onderwijsvormen kan gezien worden als een tussenstap om te komen tot meer inclusiever onderwijs. Immers, zoals gesteld in de aanleiding worden leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoefte in een geïntegreerde onderwijsvoorziening met elkaar gemengd in groepen.

Om te komen tot inclusief onderwijs wordt er internationaal veel gebruik gemaakt van de Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002). De Index geeft handvatten voor (onderwijs) beleid en praktijk om te komen tot een succesvolle inclusieve onderwijspraktijk. De bruikbaarheid van deze Index heeft zich bewezen doordat er inmiddels 20 vertalingen beschikbaar zijn. In de Index staan drie dimensies centraal: inclusive policies, inclusive cultures, inclusive practices. Onder ‘inclusive policies’ vallen alle (beleids)strategieën die moeten leiden tot een verandering in de school om te komen tot optimale ondersteuning aan leerlingen. Binnen een ‘inclusive culture’ gaat het om het creëren van een gemeenschap waarin wordt samengewerkt, en waar gedeelde waarden en normen zijn die zorgen voor een accepterende cultuur, ongeacht de extra ondersteuningsbehoefte van de leerling. Wat betreft ‘inclusive practices’ gaat het om de praktische uitwerking van het beleid en de cultuur op het niveau van lesgeven. Het gaat dan bijvoorbeeld om aanpassingen in lessen, materiaal en voorzieningen die leraren inzetten in hun onderwijs.

In de beleidsregel en bijbehorende voorlichtingspublicatie, die opgesteld is door het ministerie van OC&W, zijn verschillende factoren (eisen en verwachtingen) geformuleerd die zouden moeten bijdragen aan een succesvolle geïntegreerde onderwijsvoorziening. Hieronder worden de factoren – die zich op verschillende niveaus afspelen – toegelicht, waarna deze vervolgens worden ondergebracht in de verschillende dimensies van de Index for Inclusion.

Vanuit de beleidsregel is aangegeven dat er op *bestuurlijk* niveau een visie en doelen geformuleerd worden op het experiment. Daarnaast is het vanuit de beleidsregel de verwachting dat een geïntegreerde voorziening leidt 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 er efficiënter gebruik kan worden gemaakt van bestaande voorzieningen en expertise. Afspraken met het samenwerkingsverband over de bekostiging van de extra ondersteuning zijn hierbij essentieel.

Op het niveau van de *directie* is het van belang de visie en doelen in de onderwijspraktijk uit te stralen, te zorgen voor een positieve schoolcultuur en positieve attitudes van leraren waarin alle leerlingen welkom zijn, en een onderwijsaanbod te creëren om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoefte van alle leerlingen. Ook dient men op directieniveau na te denken over de bevoegdheden van leraren en de wijze waarop men omgaat met de professionalisering van leraren. De daadwerkelijke veranderingen in de praktijk worden vooral begeleid door de zorgcoördinator (zoco)/intern begeleider (ib-er) en/of orthopedagoog/psycholoog/ onderwijskundige van de school (gemakshalve wordt deze groep verder in het rapport aangeduid met ‘gedragsdeskundigen’). Op het niveau van de gedragsdeskundige speelt dan ook vooral de attitudes en competenties van individuele leraren, de toelating van leerlingen, het inrichten en implementeren van specifiek (aangepast) onderwijs- en ondersteuningsaanbod gericht op de gemengde groepen, en de wijze waarop de groepsindeling plaatsvindt.



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

Zoals hierboven aangegeven is, gaat het praktijkonderzoek verder waar het beleidsonderzoek stopt. De focus ligt in dit deel van het onderzoek met name op de impact van de gemengde groepen op de leraar/ondersteuner<sup>1</sup>, leerling en ouders.

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 door menig onderzoeker 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). Daarnaast is het belangrijk dat leraren hun eigen self-efficacy positief beoordelen als het gaat om leerlingen met ‘andere’ ondersteuningsbehoeften dan zij gewend zijn (Avramidis & Norwich, 2002). De ondersteuning die leraren ontvangen vanuit de schoolleiding of andere ondersteuners, kan positief bijdragen aan de attitude, self-efficacy en de competenties (Drent, de Boer, & Bijstra, 2015; van Mieghem et al., 2020).

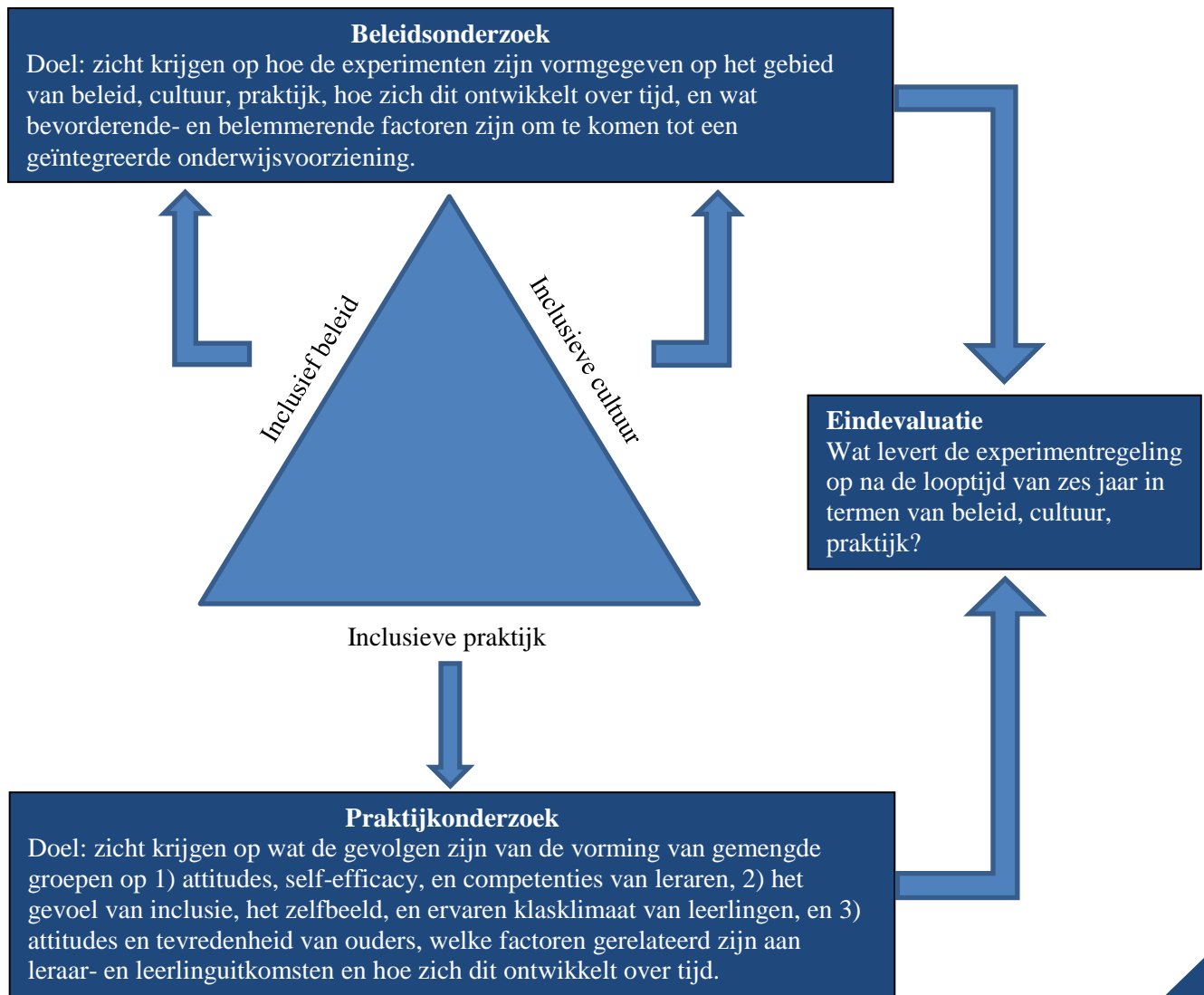
Het doel van een geïntegreerde onderwijsvoorziening is dat deze vorm van onderwijs bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen. Het onderwijs heeft tot taak leerlingen een optimale ontwikkelingskans te bieden voor het leren en leerlingen voor te bereiden op participatie in de maatschappij. Indien leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften profiteren van (thuisnabije) voorzieningen en expertise, een breder aanbod en competenties van leraren, zou dit kunnen bijdragen aan hun ontwikkeling. Anderzijds kunnen leerlingen ook belemmerd worden door les te krijgen in een gemengde groep door de grote diversiteit in de klas. Daarnaast kan een gemengde groep bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Enerzijds kan het kansen en mogelijkheden geven en positief uitwerken op de ontwikkeling van leerlingen. Daar waar leerlingen eerder in een gesegregerde onderwijssetting zaten, hebben ze in een geïntegreerde onderwijsvoorziening meer mogelijkheden om sociale contacten op te doen met andere leerlingen. Ook kan het zelfbeeld van leerlingen positief gestimuleerd worden. Anderzijds kan een gemengde groep ook negatieve consequenties hebben. Zo is het denkbaar dat kwetsbare kinderen, met bijvoorbeeld moeilijk gedrag, minder goed geaccepteerd worden door klasgenoten. Ook kan een combinatie van leerlingen met diverse ondersteuningsbehoefte in één groep, het klasklimaat mogelijk negatief beïnvloeden,

<sup>1</sup> Gemakshalve wordt er in de rest van het rapport gesproken over leraar/leraren. Onder deze groep vallen ook de ondersteuners (zoals onderwijsassistenten).

aangezien er een andere dynamiek ontstaat als een klas uit een combinatie van reguliere leerlingen en leerlingen met bijvoorbeeld gedragsproblemen of een verstandelijke beperking bestaat.

Om te komen tot een geïntegreerde onderwijsvoorziening zijn ouders eveneens een belangrijke partner. Ouders kunnen een negatieve attitude hebben tegenover een gemengde groep/leerlingen met 'andere' ondersteuningsbehoefte, en zorgen 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.

Bovenstaande laat zien dat er vanuit de beleidsregel allerlei verwachtingen zijn waarvan onbekend is of deze uitkomen. Onderzoek naar deze verwachtingen ontbreekt echter tot op heden. Dit onderzoek wil daarin voorzien en een onderbouwing geven voor de landelijke trend naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen, waarbij onderscheid gemaakt wordt in een beleid- en praktijkonderzoek. In Figuur 2 is een visuele weergave van het gehele onderzoek te zien. In dit figuur is te zien dat de drie hoofdthema's van de Index for Inclusion leidend zijn (de driehoek), waarbij het beleidsonderzoek vooral ingaat op de thema's inclusief beleid, en inclusieve cultuur, en inclusieve praktijk bekeken vanuit het perspectief van bestuurders, directie en ondersteuners. Het praktijkonderzoek gaat verder in op de inclusieve praktijk vanuit het perspectief van leraren, leerlingen en ouders.



Figuur 2. Visuele weergave van het beleids- en praktijkonderzoek.



# Beleidsonderzoek

## Methode van onderzoek

### Onderzoeksopzet en deelnemers

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is er een kwalitatief onderzoek opgezet, met een longitudinaal karakter. Om het proces van de integratie van de scholen in kaart te kunnen brengen, en de locaties te kunnen volgen gedurende de experimentperiode zijn er drie interviewmomenten gepland. In 2019 zijn de eerste interviews afgenomen, wat resulteerde in een beschrijving van de experimenten (zie: de Boer, 2020). In het voorjaar van 2021 zijn er opnieuw interviews afgenomen. De derde, en laatste interviewronde staat in 2023 gepland. Er zijn interviews afgenomen bij drie verschillende type actoren van elke locatie: bestuur, directie en intern begeleiders en/of gedragsdeskundigen. Deze manier van bevragen zorgt ervoor dat van alle niveaus van de locaties een beeld wordt verkregen van de ontwikkeling.

In totaal zijn er 21 interviews afgenomen, verdeeld over de zeven deelnemende locaties. In de meeste gevallen betrof het een interview waar meerdere deelnemers bij aanwezig waren, wat resulteerde in een totaal van 36 deelnemers. De reden hiervoor is dat er bij de deelnemende locaties vaak sprake is van (nog) meerdere bestuurders, directies en intern begeleiders van de oorspronkelijke moederscholen.

### Procedure

Bij de contactpersonen van de locaties is gevraagd naar de meest recente contactgegevens van de personen die we wilden interviewen. Bij sommige locaties was er sprake van personeelwisseling geweest, waardoor de bestaande gegevens niet meer actueel waren. Vervolgens is er per e-mail informatie gegeven over de bevraging in de interviews, en een voorstel gedaan voor het inplannen van de interviews. Vanwege de maatregelen rondom COVID-19 zijn de interviews digitaal afgenomen; in de meeste gevallen met Google Meet. Alle deelnemers hebben toestemming gegeven voor de afname en de opname van het interview voordat het interview startte. De interviews zijn opgenomen, en vervolgens volledig getranscribeerd door een student-assistent.

### Instrumenten

Voor de afname van de interviews is het interviewleidraad van de eerste bevraging in 2019 aangepast. In Tabel 1 is een visuele weergave te vinden van de bevraagde thema's per actor. In de interviews stond een terugblik op de afgelopen periode centraal, en factoren die hierop van invloed zijn geweest.

Tabel 1.

Overzicht van de verschillende niveaus en bijbehorende factoren.

Actor	Factoren
Bestuur	Beleid: visie, doelen, afspraken
Directie	Beleid: visie, doelen, afspraken
	Cultuur: schoolcultuur, attitudes, competenties, professionalisering
Gedragsdeskundigen	Cultuur: attitudes, competenties
	Praktijk: toelating, onderwijs- ondersteuningsaanbod, groepsindeling

### Analyse

Voor het analyseren van de transcripten is allereerst een opzet voor het codeboek gemaakt, waarin de hoofdthema's van het interviewleidraad zijn opgenomen als hoofdcodes. Vervolgens is er open gecodeerd, waardoor per hoofdcodes meerdere subcodes aangebracht zijn. Na deze fase van coderen is er een samenvattend overzicht gemaakt van de uitkomsten gemaakt per experiment. Op basis van dit overzicht zijn de resultaten uitgeschreven in tekst, en eventueel geïllustreerd met bijpassende quotes.

## Resultaten

### Stand van zaken samenwerking en de gemengde groepen

Vanuit de beleidsregel zijn er twee belangrijke uitkomsten vastgelegd, namelijk dat de verschillende (oorspronkelijke) scholen 1) intensief samenwerken en integreren, en 2) werken met gemengde groepen<sup>2</sup>. We zien naar aanleiding van deze tweede meting verschillende ontwikkelingen bij de experiment locaties die we hieronder kort beschrijven.

- Fysieke integratie in hetzelfde gebouw en geen toename in gemengde groepen:  
De scholen in Apeldoorn (SBO/SO) en Doetinchem zijn fysiek geïntegreerd in hetzelfde schoolgebouw. Op de SBO/SO school in Apeldoorn wordt bovenschools samengewerkt (bijvoorbeeld de vakdocenten lichamelijke opvoeding), maar er zijn geen gemengde groepen. De school in Doetinchem werkt ook bovenschools samen, de scholen trekken meer gezamenlijk op, en één van de drie locaties heeft een gemengde onderbouwgroep.
- Intensievere samenwerking en toename in gemengde groepen:  
De scholen in Apeldoorn (VO/VSO), Appingedam, Hoogeveen en Hoorn werken in toenemende mate met elkaar samen. De VO/VSO school in Apeldoorn werkt intensiever met elkaar samen en heeft in toenemende mate symbiose leerlingen en een schakel- en tussenklas om leerlingen tijdelijk op te vangen en terug te leiden naar het reguliere VO. Op de school in Appingedam en Hoogeveen wordt in toenemende mate met gemengde onderbouwgroepen gewerkt. De school in Hoorn heeft met name geïnvesteerd in de breedte van de onderwijs- en zorgarrangementen en de samenwerking met jeugdhulp.
- Volledige integratie en gemengde groepen:  
Op één locatie (Kampen) is er sprake van volledige integratie en volledig gemengde groepen. Belangrijk op te merken is dat Prisma Kampen in 2016 is gestart met het integratieproces. De locatie spreekt zelf niet meer van een experiment, maar van het verder door ontwikkelen van het onderwijsconcept.

### Inclusief beleid

Bijna alle scholen hebben een duidelijke en *eenduidige visie* op het experiment en het realiseren hiervan. De visie die over het algemeen ten grondslag ligt aan het experiment is dat er ontwikkelingsgericht wordt gekeken naar leerlingen, waarbij onderwijs en zorg samen proberen zo goed mogelijk tegemoet te komen aan de onderwijs- en ondersteuningsbehoefte van de leerling. Ten opzichte van de eerste meting zijn hier niet of nauwelijks veranderingen in opgetreden. Bij verschillende experimenten is *personeelswisseling* geweest op bestuurlijk niveau, die als belemmerend zijn ervaren. Een *goede samenwerking binnen het managementteam* is bevorderlijk in het proces van integratie.

*“Bij ons betekent het vooral dat we echt kijken naar de ondersteuningsbehoefte van kinderen en dat we niet meer zozeer kijken naar een leerling die dat TLV heeft dus een leerling wordt in die groep geplaatst. Daarnaast is daar aan verbonden ook het thematisch onderwijs in de onderbouw en het werken met de leerlijnen.”*

Het is bevorderlijk wanneer er sprake is van een *goede samenwerking met externe (jeugdhulp) partners*. *Samenwerking met de gemeente*, afspraken over het toewijzen en bekostigen van de zorgarrangementen en de inzet van jeugdhulp is daarin vooral bevorderlijk. De gescheiden systemen ‘onderwijs en jeugdhulp’ zijn belemmerend om tijdig jeugdhulp in te zetten, of dit op schoolniveau goed te organiseren. Ook gemeentelijke financiële tekorten om jeugdhulp in te zetten zijn belemmerend. Daarnaast is het voor de scholen in Appingedam en Hoorn belemmerend dat er verschillende cao’s gelden tussen onderwijs en zorg/jeugdhulppartners. Ook voor de VO/VSO school

---

<sup>2</sup> In het VO/VSO wordt er gewerkt met symbiose, wat betekent dat leerlingen van het VSO gedeeltelijk onderwijs volgen in reguliere VO klassen. Omdat dit ook gezien kan worden als een vorm van gemengde groepen, wordt voor de eenduidigheid de term ‘gemengde groepen’ ook voor het VO/VSO gebruikt.

in Apeldoorn is dit belemmerend, en dan met name de verschillen in de bevoegdheden van het VO en het VSO.

*“Daarin heb je natuurlijk ook te maken met gemeente, waarbij de gemeente aanloopt tegen ernstige tekorten. Dat is voor dit soort dingen wel belemmerend ook.”*

Er zijn niet of nauwelijks veranderingen opgetreden in de afspraken met het (meest prominente) *samenwerkingsverband* van de experiment locatie over de toekomstige bekostiging van de leerlingen. Samenwerkingsverbanden zijn op de hoogte van experiment locaties, maar doorgaans worden de leerlingen op basis van hun aangevraagde toelaatbaarheidsverklaring bekostigd. De school in Hoorn heeft de afspraak met het samenwerkingsverband om het onderwijs te bekostigen op basis van het doelgroepenmodel (LECSO, 2018). Dit is een brede ontwikkeling binnen het desbetreffende samenwerkingsverband.

Net als tijdens de eerste meting, komt ook nu opnieuw naar voren dat de huidige *huisvesting* belemmerend is in de verdere intensivering van onderlinge samenwerking en het realiseren van gemengde groepen. Dit speelt met name bij een school met verschillende locaties, waarbij bijvoorbeeld op de onderbouwlocatie wordt gewerkt met gemengde groepen. Een gevolg van meerdere locaties is bijvoorbeeld dat het moeilijk is om één gezamenlijke schoolcultuur te realiseren. Ook een school met één locatie is er doorgaans niet op ingericht om bijvoorbeeld groepsdoorbrekend te werken. Hoewel er op verschillende locaties afspraken zijn over nieuwbouw met de gemeente, is dit een moeizaam proces en belemmerend voor verdere voortgang van het experiment.

*“Huisvesting is een versneller en vertrager. Op het moment dat je bij elkaar in 1 gebouw zit dan kun je versnellen denk ik. Dan heb je iedereen dichtbij en kun je kijken bij de burens om de hoek, nog een verdieping lager hoe het eraan toe gaat en samen kun je daarin veel sneller groeien als dat je nu doet. Het zijn nu toch eilandjes die langzamerhand bij elkaar komen, maar het blijven nog wel eilandjes.”*

Bevorderende factoren	Belemmerende factoren
Eenduidige visie op experiment	Personeelwisseling in bestuur
Goede samenwerking in het MT	Afhankelijkheid gemeente: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gescheiden systemen onderwijs-jeugdhulp</li> <li>- Financiële tekorten</li> </ul>
Goede samenwerking met externe (jeugdhulp) partner	Verschillende cao's
	Gescheiden huisvesting

## Inclusieve cultuur

Op het merendeel van de scholen heerst een *positieve schoolcultuur*. Meer gezamenlijkheid tussen de oorspronkelijke scholen heeft hieraan bijgedragen. Meer onderlinge gezamenlijkheid is vooral zichtbaar bij de leraren van de onderbouw, omdat hier met name wordt gewerkt met gemengde groepen. Wanneer er sprake is van verschillende locaties, loopt het veranderproces achter op de locatie(s) waar nog niet wordt gewerkt met gemengde groepen. In dat opzicht wordt er reikhalzend uitgekeken naar nieuwbouw waarbij alle locaties in één gebouw zijn gehuisvest. *Personeelwisseling onder leraren* draagt bij aan het creëren van een positieve schoolcultuur. Op meerdere scholen heeft veel wisseling onder personeel plaatsgevonden, wat resulteert in een team dat bewust kiest voor het werken in een geïntegreerde onderwijssetting.

Wat betreft de *attitudes* van het team en individuele attitudes blijkt dat met name op individueel leraarniveau de ervaringen met gemengde groepen doorgaans *positief* zijn. Op de VO/VSO school in Apeldoorn zijn leraren over het algemeen positief. Maar er is ook enige terughoudendheid bij leraren door de onbekendheid met de doelgroep in combinatie met het vak dat ze geven.

*“Ja de leerlingen zijn echt wel welkom.  
Die zijn echt wel welkom en tegelijk kan daar ook nog een stukje groei.”*

Bij leraren van het VSO heerst er een gevoel van ‘er straks niet meer bij horen’, omdat het huidige VSO team kleinschalig is. Aan de andere kant zijn er ook leraren met positieve ervaringen met symbiose, waardoor ze een positieve attitude hebben tegenover symbiose.

*“In de onderbouw heeft men gemerkt dat het gewoon uitstekend kan werken. Het is wel zo dat als in een onderbouwgroep bij wijze van spreken van de 12 leerlingen maximaal er 4 zwaar externaliserend gedrag vertonen en er komt een meisje bij dat nog niet goed kan spreken, dan wordt het een beetje een opgave.”*

Op teamniveau zijn er ook kritische opmerkingen over het werken met een gemengde groep, bijvoorbeeld de vraag of dit wel goed is voor alle leerlingen. *Onbekendheid* van leraren in het werken met een gemengde groep zorgt vooral voor deze terughoudende attitude. Er is verschillende keren aangegeven dat *procesbegeleiding* een bevorderende factor is om de samenwerking en gemengde groepen te realiseren. *Investeren in elkaar, en tijd nemen* draagt bij aan het veranderproces van mensen om een gezamenlijke schoolcultuur en positieve attitudes te realiseren. Wat hieraan bijdraagt is onder andere het hebben van een ontwikkelgroep, kennisdeelsessies, en gezamenlijke teamdagen. Er zijn verschillende factoren genoemd die bevorderend zijn voor het ontwikkelen van *competenties* van leraren. Zo wordt genoemd dat *positieve ervaringen* bijdragen aan het verder ontwikkelen van competenties. Ook een *bredere blik* wat betreft de leerling en wat hij/zij nodig heeft, draagt bij aan het verder ontwikkelen van competenties. Een andere bevorderende factor is *samenwerking met onderwijsassistenten en jeugdhulpwerker*, waardoor competenties gericht op samenwerken verder worden ontwikkeld. Als belemmerende factor wordt het *verschil in doelgroep* genoemd, waarbij ondersteuning op het gebied van (externaliserend) gedrag als lastig wordt ervaren. Deze doelgroep is vooral een uitdaging voor leraren met ervaring in het speciaal basisonderwijs, en onderwijs aan leerlingen met cognitieve beperkingen. Volgens de bevrageden hebben deze leraren sterk ontwikkelde didactische competenties, en kunnen de pedagogische competenties nog verder ontwikkeld worden.

*“We hebben een aantal leerkrachten die kiezen bewust voor een SO cluster-4 groep die vinden dat fantastisch. Eigenlijk alle andere leerkrachten die ervaren externaliserend gedrag als lastig....En stressvol ook.”*

De professionalisering van leraren vindt voornamelijk plaats op individueel niveau in de vorm van ontwikkelgesprekken of coaching. Daarnaast hebben alle scholen professionaliseringstrajecten die verder reiken dan het werken met gemengde groepen. Het gaat dan met name om schoolbrede professionalisering, zoals bijvoorbeeld het implementeren van Positive Behavior Support voor een eenduidig schoolklimaat, het gebruiken van het doelgroepenmodel om de ondersteuning van leerlingen in kaart te kunnen brengen. De professionalisering met het hele team is echter wel een factor die bijdraagt aan onderlinge gezamenlijkheid. Bij de SBO/SO school in Apeldoorn was er sprake van gescheiden professionaliseringstrajecten gericht op eigen (school) ontwikkeling, waarvan is aangegeven dat het een belemmerende factor voor het experiment is.

*“Je moet eigenlijk proberen om alles meer samen te gaan doen. Dus je taakbeleid, je vakanties, je studiedagen, dat zijn hele praktische dingetjes he. Maar ook je schept namelijk gemeenschappelijkheid als je gemeenschappelijke doelen hebt. En nou was het zo dat wij bezig waren met een visie traject het Jonge Kind. Nou dat wilden wij niet onderbreken. De andere school was bezig met stichting leerkracht, dat wilden ze ook niet onderbreken. Dus we zijn allebei onze eigen weg gegaan daarin. En ik denk dat het nu een mooi moment is om te zeggen van wat gaan we gemeenschappelijk, hoe gaan we gemeenschappelijk verder?”*

Bevorderende factoren	Belemmerende factoren
Gezamenlijke schoolcultuur <ul style="list-style-type: none"> <li>- Meer gezamenlijkheid</li> <li>- Personeelwisseling</li> <li>- Investeren in elkaar, tijd nemen</li> <li>- Gezamenlijke professionalisering</li> </ul>	Gezamenlijke schoolcultuur <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gescheiden locaties</li> <li>- Gescheiden professionaliseringstrajecten</li> </ul>
Attitudes <ul style="list-style-type: none"> <li>- Positieve ervaringen</li> <li>- Onderlinge samenwerking</li> <li>- Procesbegeleiding</li> </ul>	Attitudes <ul style="list-style-type: none"> <li>- Onbekendheid met het werken met gemengde groepen</li> <li>- Verschil in doelgroep</li> </ul>

## Praktijk

Op de meeste scholen wordt het onderwijsaanbod vormgegeven door groepsdoorbrekend te werken en/of thematisch te werken. In Hoorn zijn er speel- en leerpleinen, in Appingedam wordt er thematisch gewerkt, en in Kampen zijn er talentenmiddagen. Het uitgangspunt hierbij is te kijken naar de individuele leerling en het onderwijs daarop laten aansluiten. In de afgelopen periode is deze manier van werken met name verder ontwikkeld, en kristalliseert het zich uit wat wel en niet goed werkt in de gemengde groepen. Op de VO/VSO school in Apeldoorn wordt gewerkt met een schakel- en tussenklas voor leerlingen die daar tijdelijk opgevangen worden en met het doel weer terugleiden naar de reguliere klas. Een bevorderende factor in het werken met gemengde groepen is de *ondersteuning vanuit de commissie voor de begeleiding*. Daarnaast is het bevorderend dat leraren *van elkaar willen leren*.

Op de school in Apeldoorn (SBO/SO) en Doetinchem zijn gescheiden commissies voor de begeleiding. De overige locaties werken allemaal met één commissie voor de begeleiding. Daarnaast wordt er in Appingedam, Hoogeveen, en Hoorn gewerkt met een integrale intake waar alle betrokken partijen aanwezig zijn.

Het indelen van de leerlingen in de gemengde groepen is voor alle locaties een zoektocht. Er worden verschillende aspecten gebruikt, zoals het didactisch niveau, het werktempo, sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook wordt er geprobeerd zoveel mogelijk rekening te houden met de draagkracht van de leraar die voor de groep staat. Er wordt vooral naar de individuele leerling gekeken en zijn/haar ondersteuningsbehoefte.

Zoals ook aangegeven is tijdens de eerste meting, zijn de *verschillen in administratieve systemen* nog steeds belemmerend om gemengde groepen in de praktijk te realiseren. De meeste locaties hebben hier een weg in gevonden, maar ervaren dit wel als zeer belemmerend.

*“Ze staan nog steeds ingeschreven in vier verschillende Parnassys omgevingen en wat nu wel fijn is, is dat we op 1 tabblad al die vier open kunnen doen dus dat is iets makkelijker in heen en weer gaan. Het is nog steeds zo dat we leerlingen dus dubbel inschrijven zodat de collega in de omgeving van waar z'n arbeidscontract heeft al haar leerlingen kan vinden, of al zijn leerlingen.”*

Bevorderende factoren	Belemmerende factoren
Ondersteuning door de commissie voor de begeleiding	Verschillende administratieve systemen
Van elkaar leren	

## Meerwaarde van geïntegreerde onderwijsvoorziening

Aan alle geïnterviewden is gevraagd wat volgens hen de meerwaarde is van een geïntegreerde onderwijsvoorziening. De volgende aspecten zijn het vaakst genoemd:

### Meerwaarde voor leraren

- Breder blik op de ontwikkeling en mogelijkheden van leerlingen: vanuit de individuele leerling kijken naar de mogelijkheden en daar het onderwijs op inrichten.
- Kruisbestuiving in kennis en expertise: vanuit verschillende achtergronden en ervaringen kennis en ervaringen delen als leraren.

### Meerwaarde voor leerlingen

- Optimale ontwikkelingskansen: door de brede onderwijsvoorziening wordt er gestreefd naar optimale ontwikkelingskansen voor de leerling.
- Meer expertise aanwezig: doordat er meer en verschillende expertise in huis is kan er beter aangesloten worden op de ondersteuningsbehoefte van de leerling.
- Alles onder één dak: indien er andere onderwijs- of ondersteuningsaanbod gewenst is, kan dit doorgaans binnen hetzelfde gebouw gerealiseerd worden.

### Meerwaarde voor ouders:

- Meer expertise aanwezig: doordat er meer en verschillende expertise in huis is kan er beter aangesloten worden op de ondersteuningsbehoefte van hun kind.
- Alles onder één dak: indien er andere onderwijs- of ondersteuningsaanbod gewenst is, kan dit doorgaans binnen hetzelfde gebouw gerealiseerd worden.

## Impact van COVID-19

Tijdens alle interviews is genoemd dat COVID-19 de grootste belemmerende factor is geweest in de afgelopen periode om het experiment verder te kunnen (door) ontwikkelen. Door de schoolsluiting en het thuiswerken het onderlinge contact en samenwerking werd verminderd. Hierdoor is met name het aspect het creëren van een gezamenlijke schoolcultuur en elkaar beter leren kennen tijdelijk gestagneerd. Daarnaast resulteerde ziekte onder personeel voor minder continuïteit in het onderwijs en onrust onder leerlingen. Al met al heeft COVID-19 gezorgd voor een vertraging in de verdere (door) ontwikkeling van de experimenten.

# Praktijkonderzoek



## Methode van onderzoek

### Onderzoeksopzet

Voor het praktijkonderzoek zijn zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld. Dit betekent dat er vragenlijsten zijn afgenomen bij de verschillende groepen deelnemers van de experiment scholen, en bij controlescholen. Het gaat dan om leraren, ondersteuners, leerlingen en ouders. Daarnaast zijn er interviews afgenomen bij leraren en ondersteuners van de experiment scholen. Hoewel het een langlopend onderzoek betreft, met meerdere meetmomenten, wordt in dit rapport verslag gedaan van het eerste meetmoment. Wegens de COVID-19 maatregelen en de lockdown in 2020 en 2021 is de dataverzameling van 2020 uitgesteld, en konden de eerste gegevens tussen maart-juni 2021 verzameld worden.

### Procedure en deelnemers

Om de dataverzameling mogelijk te maken is er bij de start van het onderzoek gevraagd om één contactpersoon per locatie aan te stellen. Deze contactpersoon is het aanspreekpunt en de 'linking person' naar leraren, ondersteuners, administratie enzovoort. Bij de start van het onderzoek is een bijeenkomst gehouden waarbij de onderzoeker uitleg heeft gegeven over het onderzoek, het belang ervan, de activiteiten in het onderzoek en de gevraagde investering van de leraren, ondersteuners en leerlingen. Vanwege het uitstellen van de dataverzameling in 2020 door COVID-19, is er in januari 2021 nog een bijeenkomst gehouden om alle contactpersonen bij te praten over de stand van zaken van het onderzoek. Deze bijeenkomst heeft digitaal plaatsgevonden via MS Teams.

Met de contactpersonen van de locaties is de toestemming van leraren, ondersteuners en ouders van leerlingen in een vroeg stadium in gang gezet. De hoofdonderzoeker heeft alle informatie aangeleverd zoals informatiebrieven en toestemmingsformulieren, waarna dit is doorgestuurd in de scholen door de contactpersonen. Deelnemers van wie vooraf toestemming was verkregen hebben de instrumenten ontvangen met de vraag om deze in te vullen, en zijn uitgenodigd voor een interview en/of observatie. Van leerlingen is toestemming voor deelname aan het onderzoek verkregen van één of beide ouders/verzorgers. Ouders/verzorgers zijn gevraagd om toestemming te geven voor het verzamelen van informatie uit de ontwikkelingsperspectiefplannen en het invullen van de vragenlijst door hun kind. Leraren/ondersteuners en ouders/verzorgers konden kiezen waar ze toestemming voor wilden geven, wat heeft gezorgd voor verschillende deelnemersaantallen per variabele (zie Tabel 2).

De tweede lockdown als gevolg van COVID-19 zorgde ervoor dat we later dan gepland terecht konden bij de scholen voor het verzamelen van data. Met de inzet van studenten van verschillende opleidingen (denk aan Orthopedagogiek (RuG), toegepaste psychologie (Hanze Hogeschool), en Saxion Hogeschool) was het mogelijk om alle gegevens alsnog in de periode van februari-juni 2021 te verzamelen.

In Tabel 2 wordt een overzicht gegeven van de afgenomen instrumenten en bijbehorende variabele(n) per deelnemersgroep. Omwille van de leesbaarheid van het rapport is een uitgebreide beschrijving van de procedure en instrumenten opgenomen in Bijlage 1. Om diezelfde reden zijn de achtergrondgegevens van de deelnemers te vinden in Bijlage 2.

Tabel 2.

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

Actor en instrument	Variabelen en subschalen	Totaal aantal deelnemers
<b>Leraren en ondersteuners</b>		
Vragenlijst 1	Attitude <ul style="list-style-type: none"> <li>- Core Perspectives (visie)</li> <li>- Expected Outcomes (verwachtingen)</li> <li>- Classroom Practices (ervaringen)</li> </ul> Self-Efficacy <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instructiestrategieën</li> <li>- Leerlingbetrokkenheid</li> <li>- Emotionele steun</li> </ul> Fase van Bezorgdheid <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewustwording</li> <li>- Persoonlijke betrokkenheid</li> <li>- Consequenties voor de leerling</li> <li>- Beheersing</li> <li>- Samenwerking</li> <li>- Herziening</li> </ul>	87 (gemengde groep) 21 (controle groep)
Vragenlijst 2	Samenwerking	123
Observaties	Competenties <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogische structuur</li> <li>- Emotionele ondersteuning</li> <li>- Didactiek</li> </ul>	108
Interview	Voor- en nadelen gemengde groep	88
	Onderlinge samenwerking	
	Bevorderende- en belemmerende factoren	
<b>Leerlingen</b>		
Doelgroepenmodel m.b.v. ontwikkelings-perspectiefplannen	Leerlingenkenmerken <ul style="list-style-type: none"> <li>- IQ</li> <li>- Sociaal-emotionele ontwikkelingsleeftijd</li> <li>- Didactisch functioneringsniveau</li> <li>- Leerstandaard</li> <li>- Leerkenmerken</li> </ul> Ondersteuningsbehoefte <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leren en ontwikkelen</li> <li>- Sociaal en emotioneel functioneren</li> <li>- Communicatie</li> <li>- Fysiek</li> <li>- Medisch</li> </ul>	201 (gemengde groep) 50 (controlescholen)
Vragenlijst	Klasklimaat <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comfort</li> <li>- Conflict</li> <li>- Coöperatie</li> <li>- Cohesie</li> <li>- Isolatie</li> </ul>	154 (gemengde groep) 50 (controle groep)
	Gevoel van inclusie <ul style="list-style-type: none"> <li>- Academische Inclusie</li> <li>- Sociale Inclusie</li> <li>- Emotionele Inclusie</li> </ul>	

Tabel 2 - vervolg

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

Actor en instrument	Variabelen en subschalen	Totaal aantal deelnemers
<b>Ouders</b>		
Vragenlijst	Attitudes	55 (gemengde groep)
	Tevredenheid	19 (controle groep)
	Gevoel van inclusie (van hun kind)	

### Analyse

In dit rapport wordt vooral een eerste stand van zaken gegeven wat betreft de verschillende variabelen die in kaart zijn gebracht. Dit betekent dat er met name gebruik is gemaakt van beschrijvende statistiek, en een vergelijking van groepen. Voor de vergelijking van groepen zijn t-toetsen en ANOVA's gebruikt.

Om zicht te krijgen op eventuele verschillen tussen groepen zijn er voor leraren drie groepen gedefinieerd:

- Controlegroep: leraren/ondersteuners die lesgeven op een school die buiten de beleidsregel valt en niet met gemengde groepen werken.
- Niet gemengd: leraren/ondersteuners die lesgeven op een school die binnen de beleidsregel valt, maar zelf niet lesgeven aan een gemengde groep.
- Wel gemengd: leraren/ondersteuners die lesgeven op een school die binnen de beleidsregel valt, en zelf lesgeven aan een gemengde groep.

Voor leerlingen zijn er twee groepen gedefinieerd:

- Controlegroep: leerlingen die les krijgen op een school die buiten de beleidsregel valt en niet in een gemengde groep zit.
- Gemengde groep: leerlingen die les krijgen op een school die binnen de beleidsregel valt.

## Resultaten - Leraren en ondersteuners

Bij leraren en ondersteuners zijn verschillende instrumenten afgenomen, waardoor gegevens zijn verzameld over verschillende variabelen. Omdat we in dit onderzoek met name geïnteresseerd zijn in leraren en ondersteuners uit de drie eerdergenoemde groepen, wordt een vergelijking tussen deze drie groepen hieronder elke keer gemaakt. Gemakshalve wordt er gesproken over ‘deelnemers’.

### Attitudes en self-efficacy

Een totaal van 102 deelnemers hebben de vragenlijst ingevuld waarin gevraagd is naar hun attitudes, self-efficacy, en samenwerking. De resultaten worden hieronder gerapporteerd.

De deelnemers hebben over het algemeen genomen een gemiddeld gematigd positieve attitude. De attitude ten opzichte van inclusief onderwijs is wat minder positief in vergelijking met de attitude ten opzichte van geïntegreerd onderwijs. Leraren en ondersteuners beoordelen de stelling die ingaat op het hebben van leerlingen met veel verschillende ondersteuningsbehoefte in één klas het minst positief ( $M= 2.35$ ,  $SD= 0.94$ ). Wanneer we de groepen met elkaar vergelijken zien we dat deelnemers van de gemengde groepen zowel in hun algehele attitudes, als in hun attitude tegenover inclusief onderwijs en geïntegreerd onderwijs, significant positiever dan de deelnemers in de controle groep ( $p < 0.05$ ). Tussen de attitude scores van de andere groepen zit geen verschil.

De beoordeling van de deelnemers op hun eigen competenties is positief. De deelnemers beoordelen de emotionele steun het meest positief. De beoordeling over de eigen competenties gericht op instructie strategieën is het minste positief beoordeeld. Er is geen significant verschil in scores tussen de drie verschillende groepen. In Tabel 3 is samenvattend overzicht van de gemiddelde scores gegeven, uitgesplitst per groep.

Tabel 3.

Samenvattend overzicht van de gemiddelde scores, uitgesplitst per groep.

	Alle deelnemers ( $N= 102$ )		Controle groep ( $n= 18$ )		Niet gemengd ( $n= 26$ )		Wel gemengd ( $n= 49$ )	
	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>
Attitude – totaal	3.19	.49	2.93	.46	3.15	.46	3.32	.48
Attitude inclusief onderwijs	2.97	.63	2.63	.59	2.96	.67	3.10	.59
Attitude geïntegreerd onderwijs	3.30	.52	3.10	.52	3.23	.47	3.42	.53
Self-efficacy – totaal	4.10	.30	4.11	.28	4.11	.29	4.09	.33
Self-efficacy – Instructional Strategies	3.99	.35	4.05	.32	3.98	.35	3.98	.37
Self-efficacy – Student Engagement	4.04	.31	4.02	.31	4.05	.31	4.03	.32
Self-efficacy – Emotional Support	4.25	.37	4.26	.34	4.29	.35	4.23	.40

De range van de antwoordcategorieën liep van 1= volledig mee oneens tot 5= volledig mee eens.

### Samenwerking

De totale groep deelnemers beoordelen de verschillende vormen van samenwerking gemiddeld positief, namelijk met een 7,7 ( $SD= 0.74$ ). Voor deelnemers in de gemengde groep ligt het gemiddelde iets hoger ( $M= 7.85$ ,  $SD= 0.52$ ) ten opzichte van de andere twee groepen ( $M_{\text{controle groep}}= 7.67$ ,  $SD= 0.84$ ,  $M_{\text{niet gemengd}}= 7.63$ ,  $SD= 1.11$ ). De samenwerking met ketenpartners uit de zorg of jeugdhulp wordt het minst positief beoordeeld (zie ook Tabel 4). Er is geen significant verschil in de beoordeling van de samenwerking tussen de drie groepen.

Tabel 4.

Samenvattend overzicht van de uitkomsten op de beoordeling van de samenwerking

	Alle deelnemers (N= 102)		Controle groep (n= 19)		Niet gemengd (n= 30)		Wel gemengd (n= 53)	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Beoordeling samenwerking	7.70	.74	7.67	.84	7.63	1.11	7.85	.52
Hoe beoordeelt u de samenwerking met...								
de ondersteuner in uw klas?	8.24	1.3	7.73	1.73	8.00	1.71	8.54	.84
de collega's binnen uw school?	7.69	1.13	8.00	.79	7.46	1.41	7.69	1.08
de commissie voor de begeleiding?	7.61	1.25	7.88	.86	7.21	1.44	7.71	1.24
uw leidinggevende?	7.75	1.28	7.94	1.39	7.58	1.53	7.77	1.12
ketenpartners uit de zorg of jeugdhulp?	7.12	1.10	6.56	1.24	7.00	.97	7.34	1.10
ouders?	7.52	.88	7.47	.62	7.50	.98	7.54	.92

Op deze vragen kon een rapportcijfer van 1-10 gegeven worden, waarbij 1 is zeer slecht en 10 zeer goed.

### Samenwerking tussen leraar en ondersteuner

In een gemengde groep werken een leraar en ondersteuner vaak met elkaar samen (in de vorm van bijvoorbeeld een onderwijsassistent). Om deze ondersteuning succesvol te laten zijn, is een goede samenwerking tussen beide van belang. In de interviews met leraren en ondersteuners is gevraagd naar de onderlinge samenwerking, waarbij is ingegaan op factoren die hier bevorderend en belemmerend in zijn. Hieronder worden de voorlopige resultaten van 26 interviews weergegeven.

#### *Bevorderende- en belemmerende factoren*

Onderlinge communicatie is een bevorderende factor die het meest genoemd is. Een goede communicatie is volgens deelnemers terug te zien in de onderlinge overleggen, die belangrijk zijn voor de leraar en ondersteuner. Maar ook open naar elkaar zijn valt hieronder. Samen voorbereiden en nabespreken van de dag/les is vaak genoemd. Daarnaast is het bevorderend in de onderlinge samenwerking dat er expertise met elkaar gedeeld kan worden.

*“Praten met elkaar. Over leerlingen, over situaties in de klas, hoe zie jij dingen, hoe zie ik het? Hoe kan je de beste hulp verlenen? Gewoon in gesprek gaan, heel belangrijk. En dan niet alleen éénrichtingverkeer van het moet zoals ik het wil, nee ook wat zie jij?”*

Een andere veelgenoemde bevorderende factor is de onderlinge match. Daar staat tegenover dat de grootste belemmerende factor de mismatch in persoonlijkheid is, en de manier waarop de samenwerking is georganiseerd, bijvoorbeeld wisseling van ondersteuner, maar ook onvoldoende tijd hebben om samen voor te bereiden. Tenslotte is een slechte communicatie belemmerend in de onderlinge samenwerking, wat zichtbaar wordt in verschillende verwachtingen.

*“Als de een iets heel anders hele andere visie heeft dan de ander, dat is natuurlijk belemmerd. Of als de één wat anders zegt als jij met een kind bezig bent. Ja, dan wordt het wel heel lastig allemaal.”*

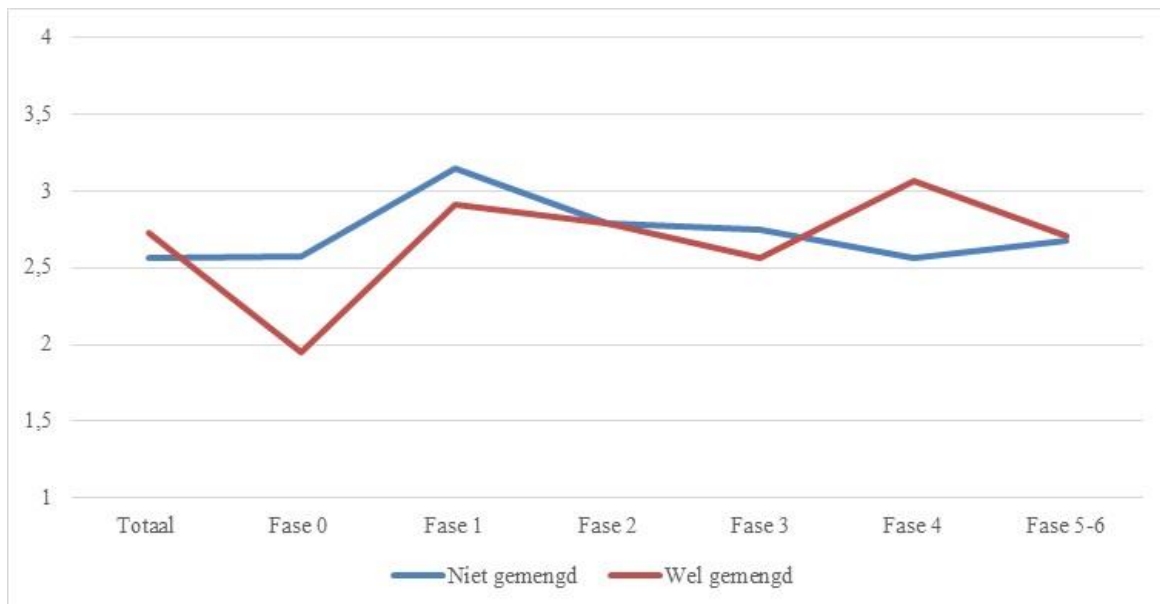
### Fasen van betrokkenheid – Fasen van bezorgdheid

In een veranderproces binnen een school doorloopt ieder individu een zestal fasen waarin op verschillende niveaus betrokkenheidsvragen worden gesteld (Van den Berg & Vandenberghe, 1995). Deze fase hebben bijvoorbeeld betrekking op of een leraar voldoende informatie heeft om te starten met de verandering (fase 0). In fase 1 gaat het met namen om vragen op het persoonlijke betrekkingniveau: Kan ik dit wel? Ben ik hier voldoende voor opgeleid? Wil ik deze verandering wel? Vervolgens zijn er vragen op het niveau van de ander, in dit geval de leerlingen: Is dit goed voor onze leerlingen? In fase 3 staat de omgeving en de materialen centraal: heb ik voldoende materiaal om de verandering goed uit te voeren? Is mijn lokaal geschikt? Zijn vragen die dan veel gesteld worden.

Fase 4 draait om samenwerking: Wie kan ik ons verhaal vertellen zodat zij ervan kunnen leren? Met wie kunnen we samenwerken om nog betere kwaliteit te kunnen bieden? Uiteindelijk doorloopt het individu alle fasen en krijgen de vragen betrekking op het niveau van herziening (fase 5/6): Wat moeten we veranderen in onze manier van werken? Op deze manier is de cirkel rond en start er een nieuw veranderproces. Omdat de vragen die individuen zichzelf stellen in iedere fase vooral ingaan op de bezorgdheid van mensen spreken wij in ons onderzoek en onze terugkoppeling naar de scholen over Fasen van bezorgdheid.

In het praktijkonderzoek hebben we aan de deelnemers van de experiment scholen gevraagd in welke mate zij zich bezorgd voelen over verschillende aspecten van de gemengde groep. In totaal zijn er gegevens van 59 deelnemers over dit deel beschikbaar.

Gemiddeld genomen voelen de deelnemers zich enigszins bezorgd over het werken met gemengde groepen. De deelnemers die binnen de experiment scholen werken in een gemengde groep zijn het minst bezorgd wat betreft de bewustwordingsfase (fase 0), en het meest bezorgd over fase 4 (samenwerking). Deelnemers die geen gemengde groep hebben, zijn het meest bezorgd wat betreft hun persoonlijke betrokkenheid (fase 1). De groepen verschillen van elkaar op de gemiddelde score van de bewustwordingsfase (fase 0). Deze verschillen zijn significant, dus niet aan het toeval toe te schrijven. In Figuur 3 is een visuele weergave van de uitkomsten te vinden.



Figuur 3. Visuele weergave van de scores op de ‘fasen van bezorgdheid’

### Geboden en benodigde ondersteuning

De deelnemers van de experiment scholen hebben aangegeven waarin ondersteuning nodig is, en in welke mate deze ondersteuning geboden wordt. In totaal zijn er gegevens van 108 deelnemers over dit deel beschikbaar.

De deelnemers hebben de meeste behoefte aan emotionele steun, waarbij te denken valt aan stoom afblazen, je hart luchten en informele gesprekjes. Deelnemers met een gemengde groep hebben hier meer behoefte aan dan deelnemers die geen gemengde groep hebben (76% versus 90%). Dit verschil is echter niet significant. Emotionele steun wordt volgens de meeste deelnemers ook voldoende geboden, in zowel niet gemengde als wel gemengde groepen. Informatie en advies en materiaal zijn ook vormen van ondersteuning die meer dan de helft van de deelnemers nodig hebben. Het merendeel van de deelnemers vindt ook dat deze ondersteuning voldoende geboden wordt. Supervisie en coaching, en co-teaching is volgens de deelnemers het minst nodig als ondersteuningsvorm. Zie Tabel 5 voor een samenvattend overzicht van de resultaten.

Tabel 5.

Percentages van ondersteuning die nodig wordt bevonden, en ondersteuning die geboden wordt.

	Niet gemengd ( <i>n</i> = 79)					Wel gemengd ( <i>n</i> = 29)				
	Ondersteuning nodig		Geboden ondersteuning			Ondersteuning nodig		Geboden ondersteuning		
	Nee	Ja	N	O	V	Nee	Ja	N	O	V
Informatie en Advies	33	67	2	28	70	31	69	--	47	53
Materiaal	37	63	--	31	69	28	72	--	33	67
Emotionele Steun	24	76	--	5	95	10	90	--	12	88
Observatie en Feedback	52	48	22	38	40	41	59	24	35	41
Supervisie en Coaching	87	13	22	--	78	86	14	33	67	--
Intervisie	56	44	21	27	52	38	62	18	41	41
Co-teaching	80	20	40	7	53	83	17	25	75	--
Individuele ondersteuning van leerlingen in de klas	53	47	--	47	53	45	55	13	27	60
Individuele ondersteuning van leerlingen buiten de klas	65	35	4	63	33	72	28	13	25	62

N= nee, O= onvoldoende, V= voldoende.

## Competenties

Bij leraren en ondersteuners van alle drie groepen zijn observaties uitgevoerd in de klas (zie Bijlage 1 voor een uitgebreide beschrijving hiervan). Er zijn in totaal 108 observaties uitgevoerd gericht op de competenties van de deelnemers. In de observaties gaat het om concrete vaardigheden die door leraren en ondersteuners zijn uitgevoerd. Hieronder wordt dan verder ook de term vaardigheden gebruikt.

De vaardigheden op het gebied van pedagogische structuur zijn het vaakst toegepast. Er is gemiddeld genomen 30 keer een vaardigheid geobserveerd tijdens een les ( $SD= 9.4$ ). Wat betreft de handelingen gericht op emotionele ondersteuning is dit gemiddeld 20 keer geobserveerd ( $SD= 7.5$ ). De didactische vaardigheden zijn gemiddeld genomen het minst geobserveerd, namelijk 18 keer ( $SD= 4.8$ ). In Figuur 4 is een overzicht van het gemiddelde aantal geobserveerde competenties te vinden, waarbij de totaal geobserveerde groep wordt vergeleken met de controlegroep en de niet gemengde en wel gemengde groep deelnemers.

## Pedagogische structuur

Binnen het hoofdgebied pedagogische structuur wordt het stimuleren van taakgerichtheid en gedragsverwachting uitspreken het vaakst toegepast. Regels toepassen wordt het minst vaak toegepast. Er zitten significante verschillen in het gemiddelde aantal keren dat enkele vaardigheden zijn toegepast door deelnemers in de controlegroep en in de gemengde groep ( $p < 0.05$ ). Het toepassen van routines wordt significant minder vaak toegepast door deelnemers in de controlegroep, terwijl het bijsturen van storend gedrag en gedragsverwachtingen uitspreken significant vaker door deelnemers in deze groep wordt toegepast.

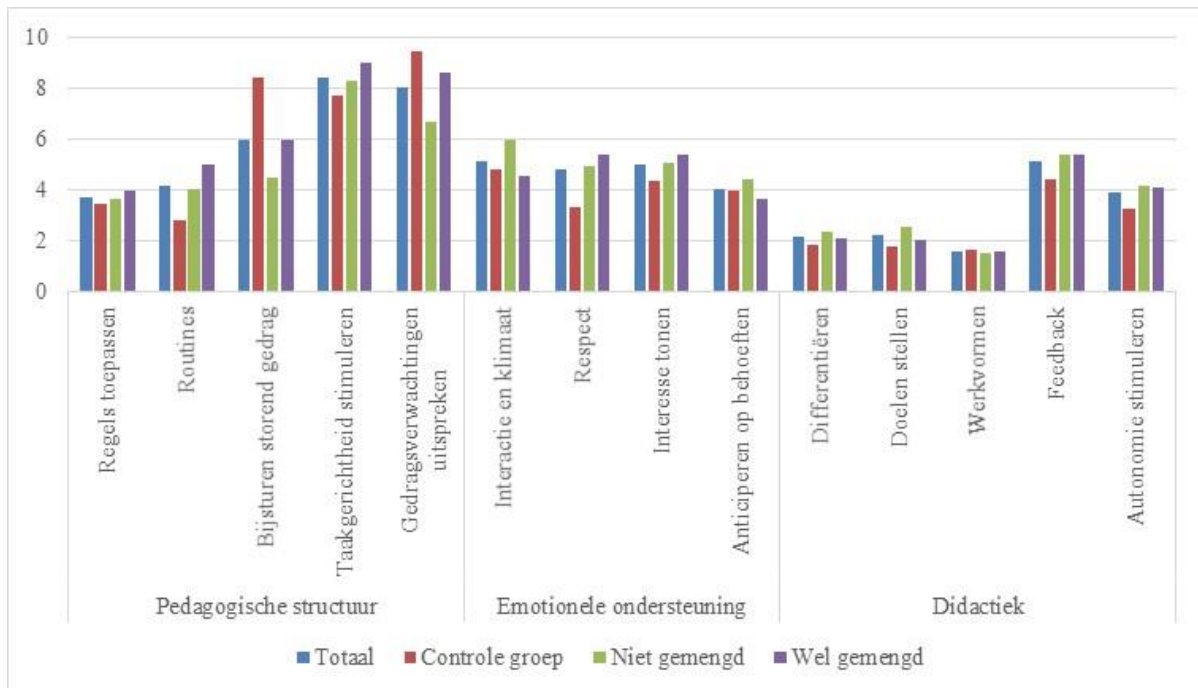
## Emotionele ondersteuning

Wat betreft het hoofdgebied emotionele ondersteuning, is de vaardigheid interactie en klimaat het vaakst geobserveerd, samen met interesse tonen. Er wordt gemiddeld genomen iets minder vaak geanticipeerd op gedrag. Op geen van de vaardigheden is een significant verschil gevonden tussen de drie groepen.

## Didactiek

De didactische vaardigheden zijn gemiddeld genomen het minste geobserveerd, zoals ook te zien is in Figuur 4. Binnen dit hoofdgebied wordt er het vaakst feedback gegeven en de autonomie gestimuleerd.

De overige vaardigheden zijn gemiddeld genomen zo'n 2 keer per les geobserveerd. Er zijn geen verschillen gevonden tussen de drie groepen in het aantal keren dat vaardigheden op het gebied van didactiek zijn toegepast.



Figuur 4. Gemiddeld aantal geobserveerde vaardigheden per les.



## Resultaten – Leerlingen

Binnen het speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs zitten leerlingen die niet voldoende tot ontwikkeling kunnen komen in een reguliere setting. De redenen voor verwijzing zijn zeer divers, soms hebben leerlingen een te laag IQ waardoor leerstof niet beklijft of zijn er ernstige gedragsproblemen waardoor leerlingen niet tot leren komen. In alle gevallen gaat de ondersteuningsbehoefte van de leerling de mogelijkheden van de reguliere basisschool te boven.

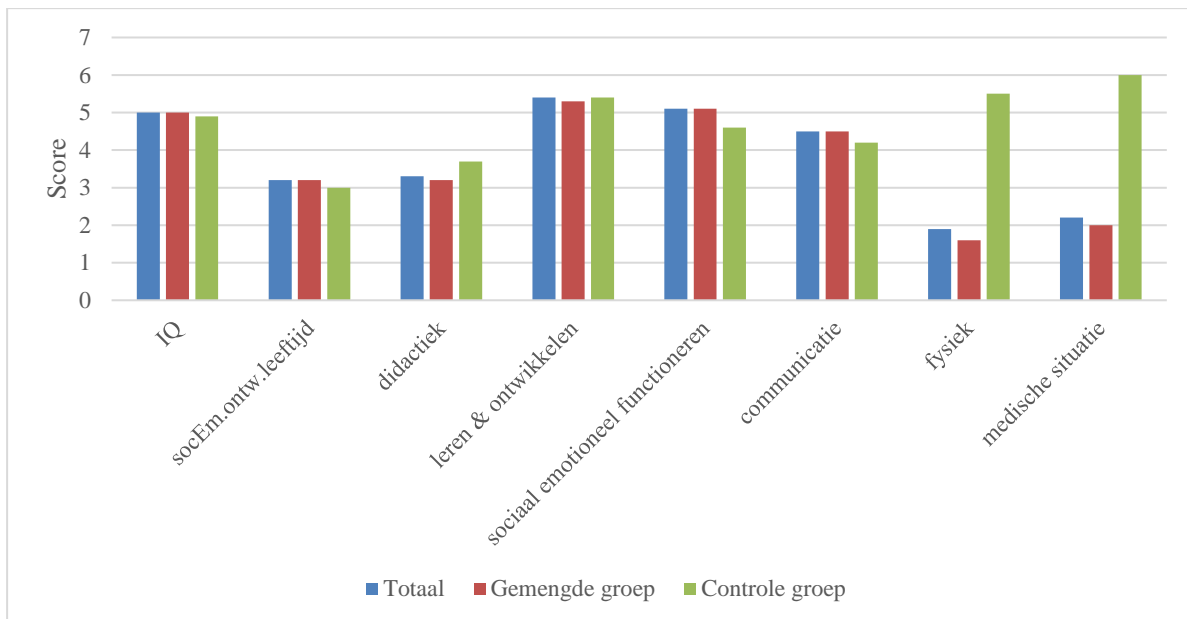
In het praktijkonderzoek zijn bij een totaal van 220 leerlingen leerlingkenmerken en ondersteuningsbehoeften in kaart gebracht. Een totaal van 204 leerlingen hebben de vragenlijst over ervaren klassenklimaat en gevoel van inclusie ingevuld en van 166 zijn beide data verzameld. De resultaten worden hieronder per deelnemende groep gerapporteerd.

### Leerlingkenmerken en ondersteuningsbehoefte

Een gemengde groep bestaat doorgaans uit 10 tot 16 leerlingen. Het merendeel van de leerlingen van de gemengde groepen blijkt een IQ te hebben lager dan 89 (55%). De sociaal emotionele ontwikkelings-leeftijd van de meeste leerlingen is 4-6 jaar (13%), waarbij opgemerkt moet worden dat deze gegevens voor ongeveer een kwart van de leerlingen beschikbaar was. Didactisch gezien functioneren de meeste leerlingen onder het niveau van eind groep 3 (functioneringsniveau= FN) (47%) (zie Bijlage 2 voor een overzicht van de leerling gegevens). De meerderheid van de leerlingen heeft voortdurend of veel ondersteuning nodig op het gebied van leren en ontwikkelen, en het sociaal-emotioneel functioneren. In de praktijk betekent dit, dat deze leerlingen gedurende de hele dag ondersteuning van een leraar of ondersteuner nodig hebben om tot leren te komen of om zich prettig te blijven voelen binnen de sociale setting van de klas. Op het gebied van communicatie ligt de gemiddelde ondersteuningsbehoefte op voortdurend/regelmatig. Dit betekent, dat leerlingen meerdere malen per dag, maar niet gedurende de gehele dag, ondersteuning nodig hebben om de lesstof en het sociale verkeer in de klas te kunnen begrijpen. Minder ondersteuningsbehoefte is er op het gebied van fysiek en de medische situatie.

Een groep op een controleschool bestaat doorgaans uit 12 tot 20 leerlingen. De leerlingkenmerken en ondersteuningsbehoeften zijn in de controlegroep van slechts 19 leerlingen verzameld. Ook deze leerlingen verschillen in de mate waarin zij ondersteuning nodig hebben en het gebied waarop zij deze ondersteuning nodig hebben. De meerderheid van de leerlingen heeft voortdurend ondersteuning nodig op het gebied van het sociaal-emotioneel functioneren. Op de gebieden fysieke en medische situatie hebben de leerlingen juist meer intensieve ondersteuningsbehoeften dan de leerlingen in de gemengde groepen. Dit kan verklaard worden door een aantal leerling met een chronische ziekte, waarvoor verpleegkundige hulp nodig is.

Wanneer we de leerlingkenmerken van de leerlingen in de gemengde groep en de controlegroep vergelijken, zien we geen significante verschillen tussen de groepen. Wanneer we deze vergelijking maken voor de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen, zien we op de gebieden leren en ontwikkelen, sociaal emotioneel functioneren en communicatie geen verschillen. De verschillen op de gebieden fysieke- en medische situatie zijn wel significant ( $p < .001$ ), waarbij de controlegroep meer behoefte aan ondersteuning op deze gebieden laat zien dan de gemengde groep. Figuur 5 geeft een overzicht van de vergelijking van de gemiddelden van de leerlingkenmerken en ondersteuningsbehoeften tussen de verschillende groepen.



Figuur 5. Vergelijking gemiddelden leerlingkenmerken en ondersteuningsbehoeften

### Klasklimaat

Aan 206 leerlingen hebben we gevraagd hoe zij het klasklimaat beoordelen. Daarbij is gevraagd hoe de leerling de interacties binnen de klas ervaart, in hoeverre hij/zij zich op zijn/haar gemak voelt in de klas en in hoeverre de leerlingen ruzies ervaren in de klas. Gemiddeld genomen ervaren de leerlingen het klasklimaat als gematigd positief (zie Tabel 6). Het gevoel op het gemak te zijn in de klas (comfort) laat de meest positieve score zien ( $M = 2.70$ ,  $SD = .43$ ). Leerlingen van de gemengde groepen beoordelen het klasklimaat in het geheel positiever dan de leerlingen in de controlegroep ( $p < .001$ ). Tussen de scores van de subschalen zit geen significant verschil.

Tabel 6.

Samenvattend overzicht van de gemiddelde scores, uitgesplitst per groep.

	Alle deelnemers ( $N = 206$ )		Controle groep ( $n = 52$ )		Gemengde groep ( $n = 154$ )	
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD
Klasklimaat – totaal	2.37	.34	2.25	.35	2.42	.32
Coöperatie	2.56	.48	2.48	.51	2.59	.47
Comfort	2.70	.43	2.65	.47	2.72	.42
Conflict	2.01	.56	1.91	.56	2.04	.55

De range van de antwoordcategorieën liep van 1= ja tot 3= nee.

### Gevoel van inclusie

Naast een beoordeling van het klasklimaat hebben we de leerlingen ook gevraagd naar hun gevoel van inclusie. Hiervoor hebben we de leerlingen gevraagd of zij erbij horen in de klas, maar ook of zij bijvoorbeeld goed kunnen leren (academisch zelfconcept). De leerlingen hebben een gematigd positief gevoel van inclusie (zie Tabel 7). De beoordeling van het academisch zelfconcept is het meest positief ( $M = 2.44$ ,  $SD = .46$ ). Als we de beoordeling van het gevoel van inclusie door leerlingen van de gemengde groep en leerlingen in de controlegroep met elkaar vergelijken, zien we geen significante verschillen ( $p > .05$ ).

Tabel 7.

Samenvattend overzicht van de gemiddelde scores, uitgesplitst per groep.

	<b>Alle deelnemers (N= 206)</b>		<b>Controle groep (n= 52)</b>		<b>Gemengde groep (n= 154)</b>	
	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>
Gevoel van inclusie totaal	2.38	.34	2.25	.35	2.42	.32
Emotionele inclusie	2.37	.58	2.33	.55	2.39	.59
Academisch zelfconcept	2.44	.46	2.41	.41	2.45	.48

De range van de antwoordcategorieën liep van 1= ja tot 3= nee.

## Resultaten – Ouders

Alle ouders van de leerlingen van de gemengde groepen van de experimentenscholen en de deelnemende groepen van de controle scholen zijn gevraagd om toestemming te geven voor het toesturen van een vragenlijst. Ondanks 212 positieve reacties om een vragenlijst te mogen sturen, is de uiteindelijke respons van ouders laag ( $N= 63$ , 30%). Hieronder worden de uitkomsten voor de totale groep ouders gerapporteerd, en geen vergelijking tussen groepen ouders gemaakt.

### Attitudes van ouders

Gemiddeld genomen vinden ouders het goed dat hun kind in een klas zit met leerlingen verschillende hulpvragen. Op deze stelling scoren ouders het meest positief. Ouders vinden dat de leraar zijn aandacht niet heel goed kan verdelen als er kinderen met verschillende hulpvragen in de klas zitten. Daarnaast zouden ouders hun kind niet per se liever naar een reguliere basisschool laten gaan. De grote standaarddeviaties op de verschillende stellingen laten echter zien dat er de nodige variatie is in de scores tussen ouders (zie Tabel 8).

Tabel 8.  
Samenvattend overzicht van de attitude scores van ouders.

Item	Gem.	SD
Een school is er voor iedereen, daarom horen kinderen met verschillende hulpvragen bij elkaar in de klas te zitten.	3.00	1.11
Op school leren kinderen omgaan met verschillen, daarom horen kinderen met verschillende hulpvragen bij elkaar in de klas te zitten.	3.29	1.05
De leraar kan zijn aandacht onmogelijk goed verdelen als er kinderen met verschillende hulpvragen in de klas zitten.	3.25	1.11
Sommige kinderen zorgen voor een negatieve sfeer in de klas, daarom moeten er speciale klassen zijn voor kinderen met negatief gedrag.	3.03	1.13
Ik vind het goed dat mijn kind in een klas zit met leerlingen met verschillende hulpvragen.	3.48	.91
Er zijn kinderen in de klas van mijn kind die volgens mij beter op een andere school zouden kunnen zitten.	2.73	.88
Ik zou het fijn vinden als mijn kind in een klas zou zitten met alleen maar kinderen met dezelfde hulpvragen als mijn kind.	2.83	1.06
Ik zou mijn kind liever naar een reguliere basisschool laten gaan.	2.52	1.32

De range van de antwoordcategorieën liep van 1= helemaal niet mee eens tot 5= helemaal mee eens.

### Tevredenheid van ouders

Ouders zijn gemiddeld genomen tevreden over de school van hun kind. Ouders zijn het meest tevreden over de kennis van de leraar om hun kind te begeleiden ( $M= 4.22$ ,  $SD= 0.96$ ), gevolgd door de manier waarop de leraar rekening houdt met hun kind ( $M= 4.17$ ,  $SD= 1.00$ ). Ouders zijn iets minder tevreden over de manier waarop zij betrokken worden bij school ( $M= 3.69$ ,  $SD= 1.26$ ). Ook hiervoor geldt dat er sprake is van een grote standaarddeviatie, wat betekent dat er de nodige variatie tussen ouders in hun tevredenheid hierover (zie Tabel 9).

### Gevoel van inclusie

Ouders beoordelen het gevoel van inclusie van hun kind gemiddeld genomen positief. Het academische zelfconcept wordt het minst positief beoordeeld door ouders, gevolgd door de sociale inclusie. Ouders het minst positief zijn op de stelling ‘mijn kind heeft veel vrienden in de klas’ ( $M= 2.30$ ,  $SD= 0.69$ ). Ook zijn ouders minder positief over de stelling of hun kind goed kan opschieten met klasgenoten ( $M= 2.44$ ,  $SD= 0.59$ ). Wat betreft het academische zelfconcept staan ouders neutraal in het oordeel of hun kind moeilijke opdrachten kan oplossen, en of hun kind goed kan leren ( $M= 2.02$ ,  $SD= 0.64$  en  $M= 2.20$ ,  $SD= 0.75$ ) (zie Tabel 9).

Tabel 9.

Samenvattend overzicht van de gemiddelde scores op tevredenheid en het gevoel van inclusie.

	<b><i>Gem.</i></b>	<b><i>SD</i></b>
Tevredenheid – Totaal	3.99	.83
Gevoel van Inclusie – Totaal	2.46	.35
Gevoel van Inclusie – Emotionele inclusie	2.66	.53
Gevoel van Inclusie – Sociale inclusie	2.49	.43
Gevoel van Inclusie – Academische zelfconcept	2.24	.54

De range van de antwoordcategorieën liep van 1= ja tot 3 = nee.

## Conclusies en reflecties

### Beleidsonderzoek

Voor het beleidsonderzoek kan geconcludeerd worden dat er verschillende trends zichtbaar zijn in de ontwikkeling van de experiment scholen. Een aantal experiment scholen ontwikkelt zich positief wat betreft de onderlinge samenwerking, en het werken met gemengde groepen. Bij een aantal experiment scholen is dit op het moment van bevragen nog minder ontwikkelt. Voor het realiseren van *inclusief beleid* is het hebben van een eenduidige visie op het experiment en onderlinge samenwerking op het niveau van management het meest bevorderend. Dit sluit aan bij ander onderzoek naar samenwerking (Olsen, 2003; Van der Grinten e.a., 2018), waarbij wordt aangegeven dat het creëren van een visie een belangrijke bevorderende is in het realiseren van onderlinge samenwerking. De (moeizame) samenwerking met de gemeentelijk blijkt een belangrijke belemmerende factor te zijn. Het gaat hierbij vooral om de moeilijkheid in gescheiden systemen, maar ook om financiële tekorten waardoor het verkrijgen van beschikkingen moeilijk is. De verschillen in cao's zijn ook belemmerend op het niveau van beleid. De experiment scholen met een integraal kindcentrum karakter en de VO/VSO school hebben hier het meeste last van. Nog meer dan tijdens de eerste meting blijkt het hebben van gescheiden huisvesting een grote belemmerende factor te zijn, dat op alle niveaus zijn weerslag heeft. Ook voor de huisvesting, zoals nieuwbouw, zijn experiment scholen afhankelijk van huisvestingplannen van de gemeente. De Onderwijsraad heeft onlangs aangegeven dat, voor het realiseren van inclusiever onderwijs, het nodig is om de onderwijshuisvesting daarin mee te nemen. Wanneer scholen op één locatie zitten kunnen onderwijsprofessionals elkaar opzoeken, expertise en faciliteiten met elkaar delen (Onderwijsraad, 2020).

Wat betreft de *inclusieve cultuur* zien we dat verschillende experiment scholen stappen hebben gezet in een gezamenlijke schoolcultuur. Personeelwisseling is in dat opzicht een bevorderende factor, omdat het zorgt voor een team van leraren die bewust kiezen voor een geïntegreerde onderwijssetting. In de ontwikkeling van de attitudes van leraren is het bevorderend om positieve ervaringen op te doen met een gemengde groep, en een goede onderlinge interne samenwerking te hebben. Ook het hebben van procesbegeleiding is een bevorderende factor, net als gezamenlijke professionalisering. Gescheiden professionaliseringstrajecten is belemmerend in het proces van integreren. Het verschil in doelgroep is ook belemmerend, waarbij er onwetendheid is over elkaars doelgroep en het werken met gemengde groepen. In het realiseren van de *inclusieve praktijk* is het belangrijk om goede ondersteuning vanuit de commissie voor de begeleiding te ontvangen en open te staan om van elkaar te leren. De verschillende administratieve systemen zijn, net als in de eerste meting, nog steeds erg belemmerend in het werken met gemengde groepen.

Naast bovengenoemde factoren is het overduidelijk dat de experiment scholen veel last hebben gehad van de maatregelen rondom COVID-19. In alle interviews is dit naar voren gekomen, en is expliciet genoemd dat het een vertragende factor is geweest in het toewerken naar meer samenwerking en het werken met gemengde groepen. Het merendeel van de experiment locaties heeft de focus ten tijde van COVID-19 op andere dingen gelegd, en is met ingang van schooljaar 2021 weer 'opnieuw' gestart met het experiment.

### Praktijkonderzoek

Deze eerste meting bij *leraren en ondersteuners* laat zien dat ze gematigd positieve attitudes hebben tegenover inclusief onderwijs en de geïntegreerde onderwijssetting. De deelnemers uit de gemengde groepen hebben een positievere attitude dan deelnemers uit de controlegroep. Hieruit kan voorzichtig geconcludeerd worden dat het opdoen van ervaring met een gemengde groep leraren en ondersteuners positief kan beïnvloeden. Dit is in lijn met de uitkomsten van het beleidsonderzoek.

Samenwerking in het algemeen wordt positief beoordeeld door de deelnemers, namelijk met een 7,5<sup>+</sup>. De meeste winst is te behalen in de samenwerking met de (jeugdhulp) ketenpartner. Ook deze bevinding zien we terug in het beleidsonderzoek: de samenwerking met de gemeente is voor het speciaal (basis) onderwijs belangrijk om de verbinding tussen zorg en onderwijs goed te kunnen maken. Op het niveau van beleid en praktijk spelen andere dingen een rol, maar kan het een niet

zonder het ander. Zo is het allereerst belangrijk dat op bestuurlijk niveau er duidelijke afspraken met de gemeente zijn over de bekostiging van de zorg, de samenwerking met ketenpartners en procedures. Op het niveau van praktijk gaat het met name om het vormgeven van de onderlinge samenwerking. Ook hierover is in het beleidsonderzoek genoemd dat een goede samenwerking bevorderend is voor het werken met gemengde groepen.

In het speciaal onderwijs wordt over het algemeen veel gewerkt met ondersteuners in de klas. In het werken met gemengde groepen is hier in het bijzonder veel aandacht voor; in alle gemengde groepen is doorgaans een ondersteuner aanwezig. Vanwege de belangrijke rol van de ondersteuner in het werken met gemengde groepen, is er in het praktijkonderzoek aandacht voor de onderlinge samenwerking tussen de leraar en de ondersteuner. Voorlopige uitkomsten geven aan dat het belangrijk is om onderling een goede communicatie te hebben, waarbij het met name gaat om onderling overleg en afstemming. Een mismatch tussen persoonlijkheden en de manier waarop de inzet van ondersteuning is georganiseerd kunnen belemmerend zijn. Hoewel het hier gaat om voorlopige uitkomsten, sluiten deze wel aan bij ander onderzoek. Internationaal is er reeds veelvuldig aandacht geweest voor de inzet van ondersteuners in het onderwijs (zie o.a. het recente Special Issue van het internationale tijdschrift 'European Journal of Special Needs Education'<sup>3</sup>), waarbij het gaat over de onderlinge samenwerking, taken en bevoegdheden, maar ook de bijdrage van ondersteuners op de ontwikkeling van leerlingen. Kennis hierover in de Nederlandse context ontbreekt tot op heden volledig. Om meer zicht te krijgen op de onderlinge samenwerking tussen leraren en ondersteuners zullen in de komende tijd alle interviews geanalyseerd worden. Hierover wordt afzonderlijk gerapporteerd.

Het blijkt dat leraren die met een gemengde groep werken minder bezorgd zijn dan leraren die deze ervaring nog niet hebben. Het opdoen van ervaring is in dat opzicht een positieve factor die bijdraagt aan het verminderen van gevoelens van bezorgdheid. Het effect van positieve ervaringen is in het beleidsonderzoek ook verschillende keren genoemd. De onbekendheid in bijvoorbeeld de bovenbouw met het werken met gemengde groepen zorgt ervoor dat hieromtrent nog zorgen zijn. Op directieniveau is het belangrijk om aandacht te hebben voor de fases van bezorgdheid en met het team te bespreken hoe de zorgen weggenomen kunnen worden. Een manier om dit te doen is bijvoorbeeld onderlinge uitwisseling stimuleren (bij elkaar in de klas kijken) en kennismaken met het werken met gemengde groepen.

In zowel de gemengde als niet gemengde groepen hebben deelnemers de meeste behoefte aan ondersteuning op het gebied van: informatie & advies, materiaal, en emotionele steun. Er wordt volgens de deelnemers ook voldoende ondersteuning geboden op deze gebieden. Ondersteuning die volgens deelnemers onvoldoende geboden wordt betreft individuele begeleiding aan leerlingen binnen én buiten de klas. Deze vorm van ondersteuning wordt volgens de deelnemers onvoldoende geboden in de gemengde groepen. In de gemengde groepen wordt supervisie/coaching en co-teaching onvoldoende geboden volgens de deelnemers.

De vaardigheden van leraren en ondersteuners zijn geobserveerd tijdens lessen. Het blijkt dat vaardigheden op het gebied van pedagogische structuur zijn het meest geobserveerd. Vaardigheden op het gebied van didactiek zijn het minst geobserveerd. Met name het toepassen van verschillende werkvormen en differentiëren is het minst gescoord. Dat er in het speciaal (basis) onderwijs veel aandacht is voor de pedagogische structuur is niet een geheel onverwachte bevinding. Immers, een grote groep leerlingen in het praktijkonderzoek hebben een ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag. Dat er relatief weinig didactische vaardigheden zijn geobserveerd was echter tegen de verwachting in. Werken met een gemengde groep vraagt om differentiatie en een individuele aanpak van leerlingen. De vraag is echter of vaardigheden zoals differentiatie en verschillende werkvormen bij – met name – onderbouwgroepen al duidelijk zichtbaar zijn. Het is mogelijk dat deze vaardigheden

---

<sup>3</sup> De link naar het Special Issue is: <https://www.tandfonline.com/toc/rejs20/36/2?nav=tocList>.

worden toegepast in de hogere groepen. Ook kan het zijn dat de wijze van observeren invloed heeft gehad op de uitkomsten. Niet alle observaties vonden bijvoorbeeld plaats tijdens een les waar veel observeerbare differentiatie kon plaatsvinden (bijvoorbeeld: tijdens een kringgesprek).

Het blijkt dat de *leerlingen* in de gemengde groepen en leerlingen uit de controlegroep vergelijkbaar zijn qua intelligentie, sociaal-emotionele ontwikkeling en didactisch niveau. Dit is ook het geval wat betreft de ondersteuningsbehoefte van beide groepen leerlingen. Alleen de ondersteuningsbehoefte op het gebied van de medische en fysieke situatie is hoger bij leerlingen in de controlegroep. Een belangrijk uitgangspunt bij een vergelijking van groepen is dat deze in de basis niet (te)veel van elkaar verschillen. Hoewel het een kleine groep leerlingen in de controlegroep betreft, is het goed om zien dat beide groepen niet erg van elkaar verschillen.

Leerlingen in de gemengde groepen beoordelen het klasklimaat in het geheel significant positiever dan leerlingen in de controlegroep. Voor de beoordeling van het gevoel van inclusie zijn geen verschillen gevonden. Vanwege het gebrek aan onderzoek naar gemengde groepen kon er vooraf geen duidelijke verwachting opgesteld worden wat betreft het klasklimaat en het gevoel van inclusie. Het is een bemoedigende uitkomst dat leerlingen in een gemengde groep het klasklimaat in ieder geval niet negatiever beoordelen. In de analyses is echter niet meegenomen of er achtergrondkenmerken van leerlingen gerelateerd zijn aan de beoordeling van het klasklimaat. In vervolganalyses wordt dit nog gedaan, waardoor we mogelijk meer zicht krijgen op bijvoorbeeld de vraag of leerlingen met meer/mindere mate in ondersteuningsbehoefte het klasklimaat anders beoordelen. De volgende meting moet bovendien uitwijzen of er ontwikkeling zichtbaar is in de beoordeling van klasklimaat en het gevoel van inclusie.

*Ouders* zijn een belangrijke partner voor scholen en leraren. Het is hun kind waar onderwijs aan wordt gegeven en tevredenheid van ouders is dan ook erg belangrijk. In het praktijkonderzoek is geprobeerd zicht te krijgen op de attitudes en tevredenheid van ouders over de geïntegreerde onderwijsvoorziening. Dat is deels gelukt. Aan de ene kant zien we dat ouders gemiddeld genomen een positieve attitude hebben. Ook blijkt dat ouders tevreden zijn over de kennis van de leraar en de manier waarop er rekening wordt gehouden met hun kind. Aan de andere kant moeten deze uitkomsten voorzichtig geïnterpreteerd worden. Ondanks de verschillende oproepen die gedaan zijn, hebben maar weinig ouders de vragenlijst ingevuld. Het is dan ook de vraag of dit een goed beeld geeft van de tevredenheid van ouders op de geïntegreerde onderwijsvoorziening en het werken met de gemengde groepen. Uit het beleidsonderzoek komt naar voren dat de geïntegreerde onderwijsvoorziening meerwaarde heeft voor ouders, zoals meer expertise in huis, en het feit dat onderwijs en ondersteuning onder één dak geboden kan worden. Deze eerste meting met vragenlijst heeft hier helaas geen zicht op gegeven. Voor de volgende meting willen we hier meer zicht op krijgen door focusgroepen te houden met ouders zodat op deze thema's dieper ingegaan kan worden.



## Aanbevelingen

Op basis van de conclusie die getrokken worden uit het beleidsonderzoek en het praktijkonderzoek kunnen we de volgende aanbevelingen formuleren:

### Inclusief beleid:

- Creëer als bestuur randvoorwaarden voor het realiseren van intensievere samenwerking, met name wat betreft afspraken met het samenwerkingsverband en gemeente (waaronder de inzet van jeugdhulp en huisvesting).
- Investeer als bestuur in een (externe) procesbegeleider die het proces van samenwerken en integratie kan ondersteunen.
- Zorg voor een duidelijke visie en stip op de horizon om toe te werken naar intensievere samenwerking.

### Inclusieve cultuur:

- Accepteer dat afscheid nemen van personeel dat zich niet thuis voelt in een geïntegreerde onderwijssetting een positieve bijdrage kan leveren aan het creëren van een gezamenlijke schoolcultuur.
- Stimuleer onderling contact en uitwisseling met elkaar. Dit draagt bij aan een gezamenlijke schoolcultuur en positieve attitudes in het team.
- Zorg voor succeservaringen in het werken met gemengde groepen. Dit draagt bij aan positieve attitudes van leraren en ondersteuners.
- Draag zorg voor voldoende ondersteuning vanuit directie en commissie voor de begeleiding wanneer leraren lesgeven aan een gemengde groep.

### Inclusieve praktijk:

- Bedenk praktische oplossingen voor verschillende administratieve systemen zodat gegevens van leerlingen met elkaar gedeeld kunnen worden.
- Heb als directie en commissie voor de begeleiding aandacht voor de zorgen van leraren en ondersteuners, maak deze bespreekbaar, en sluit aan op de ondersteuningsbehoefte van de leraar.
- Zorg voor voldoende tijd en mogelijkheden voor leraren en ondersteuners om elkaar te leren kennen, visie te delen en werkwijzen op elkaar af te stemmen.
- Zorg in het werken met gemengde groepen voor voldoende mogelijkheden om elkaar emotionele steun te bieden, en zorg voor voldoende informatie en advies en materialen.
- Maak de samenwerking met ondersteuner en jeugdhulppartner(s) bespreekbaar binnen de school zodat hier verbetering in aangebracht kan worden.
- Heb bij het indelen van de gemengde groep aandacht voor (het houden van) een positief klasklimaat en het gevoel van inclusie van leerlingen.

## 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.
- Boelhouwer, M. D. (2013). *Tussen weerstand en weerbaarheid en andere recepten: een effectevaluatie van het WIBO-lesprogramma met behulp van vragenlijsten, dagboeken en observaties*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- De Boer, A. (2020). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen; Tussenrapportage beleidsonderzoek, eerste meting*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573–589.
- Drent, T., de Boer, A., & Bijstra, J. (2015). Passend onderwijs: competenties, huidige ondersteuning en ondersteuningsbehoeften van leraren in het reguliere basisonderwijs. *Orthopedagogiek: Onderzoek En Praktijk*, 54(2), 47–59.
- George, A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2006). *The Stages of Concern Questionnaire*. SEDL.
- Grinten, M. van der, Walraven, M., Kooij, D., Bomhof, M., Smeets, E. & Ledoux, G. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting onderwijs en jeugdhulp*. Utrecht/Nijmegen/Amsterdam: Oberon/KBA Nijmegen/Kohnstamm Instituut.
- LECSO. (2018). *Landelijk Doelgroepenmodel*. Sectorraad voor gespecialiseerd onderwijs.
- Olson, L.M. (2003). Pathways to collaboration. *Reclaiming children and youth*, 11(4), 236-239.
- Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*. Den Haag: Onderwijsraad.
- United Nations. (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. De link naar het document is: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid, reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijssen uitgeverij.
- Van Eck, P., Rietdijk, S., & van der Linden, C. (2017). *Keuzevrijheid van ouders van kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte binnen passend onderwijs*. Utrecht: Oberon/Rotterdam: CED-groep.
- Van Mieghem, A., Struyf, E., & Verschueren, K. (2020). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2020.1829866.
- Zee, M. (2016). *From general to student-specific teacher self-efficacy*. (Academisch proefschrift Universiteit van Amsterdam). Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen.
- Zurbriggen, C.L.A., Venetz, M., Schwab, S., & Hessels, M.G.P. (2017). A psychometric analysis of the student version of the Perception of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 35, 641-649.

# Bijlagen

# Bijlage 1 - Uitgebreide beschrijving van de procedure en instrumenten (praktijkonderzoek)

## Leraren en ondersteuners

### Procedure

Bij leraren en ondersteuners zijn twee verschillende digitale vragenlijsten afgenomen, klasobservaties uitgevoerd, en individuele interviews afgenomen. Om de belasting voor leraren en ondersteuning tot een minimum te beperken is ervoor gekozen om twee keer een kortere online vragenlijst uit te zetten in plaats van één lange vragenlijst. De eerste vragenlijst kon in februari tot en met juni 2021 worden ingevuld, de tweede vragenlijst in juni en juli 2021. Met behulp van individuele identificatiecodes hebben alle leraren en ondersteuners een persoonlijke link gekregen waarmee ze de vragenlijsten konden beantwoorden. Het invullen van de vragenlijsten duurde in beide gevallen ongeveer 20 minuten.

De klasobservaties en interviews zijn uitgevoerd door de onderzoeker of een student. Voorafgaand aan de observaties en afname van interviews zijn er instructiemomenten geweest over de afname (zie voor meer uitleg: Instrument).

### Instrument: vragenlijst

De twee vragenlijsten die bij leraren en ondersteuners zijn afgenomen bestonden uit verschillende onderdelen. Hieronder is een beschrijving van deze onderdelen te vinden. Een samenvattend overzicht van de onderdelen, voorbeelditems en betrouwbaarheden is te vinden in Tabel 10.

#### Attitudes

Leraren en ondersteuners zijn bevraagd over hun attitudes tegenover inclusief onderwijs in het algemeen, en tegenover een gemengde groep in het bijzonder. Dit is gedaan door een aangepaste versie van de Attitude Vragenlijst Inclusief Onderwijs (De Boer et al., 2012) te gebruiken (REF). De leerkrachten en ondersteuners kregen de mogelijkheid om hun mening te geven over 13 stellingen. Er kon antwoord gegeven worden middels een 5-punt Likertschaal, volledig mee oneens (1) -volledig mee eens (5), waarbij een hogere score staat voor meer positieve attitudes.

#### Self-efficacy

Het oordeel van leraren over hun eigen competenties is in kaart gebracht door een aangepaste versie van de Teacher Self Efficacy Scale te gebruiken (Zee, 2016). Stellingen werden voorgelegd over het eigen competentiegevoel ten aanzien van instructievaardigheden, creëren van betrokkenheid bij de leerlingen en het bieden van emotionele ondersteuning aan de leerlingen. Er kon antwoord gegeven worden middels een 5-punt Likertschaal (volledig mee oneens (1) – volledig mee eens (5), waarbij een hogere score staat voor een hogere beoordeling van de eigen competenties. Dit deel van de vragenlijst werd afgesloten met twee vragen over het eigen competentiegevoel ten aanzien van specifieke doelgroepen.

#### Samenwerking

De beoordeling van leraren over de samenwerking met verschillende interne en externe partners is bevraagd door 5 items die voor dit onderzoek geconstrueerd zijn. Er kon antwoord gegeven worden middels een 4-punt Likertschaal, waarbij een hogere score staat voor een positievere beoordeling op de samenwerking.

#### Fase van bezorgdheid

Om na te gaan op welke wijze leraren en ondersteuners zich betrokken voelen bij ‘het experiment’, bevatte een deel van de vragenlijst items die ingaan op de bezorgdheid van deelnemers hieromtrent. De vragen in dit deel van de vragenlijst werden gebaseerd op de Stages of Concern Questionnaire (George et al., 2006) Dit levert inzicht op in welke fase leraren en ondersteuners zich bevinden. De mogelijke fasen zijn: bewustwording (0), persoonlijke betrokkenheid (1), consequenties (2),

beheersing (3), samenwerking (4) en herziening (5 en 6). Er kon antwoord gegeven worden middels een 4-punt Likertschaal, waarbij een hogere score staat voor meer bezorgdheid van deelnemers.

Tabel 10.

Samenvattend overzicht van de vragenlijst die afgenomen is bij leraren en ondersteuners.

Variabele	Aantal items	Voorbeelditem	Betrouwbaarheid
Attitude	13	--	0.81
Attitude inclusief onderwijs	6	Leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoeften hebben het recht om gezamenlijk les te krijgen in een reguliere klas	0.62
Attitude geïntegreerd onderwijs	7	Een geïntegreerde so-sbo klas helpt leerlingen te leren omgaan met verschillen.	0.79
Self-efficacy	20	--	0.88
Self-efficacy – Instructional Strategies	6	Ik kan leerstof aanpassen aan het niveau van leerlingen.	0.68
Self-efficacy – Student Engagement	7	Ik kan leerlingen nieuwe dingen laten ontdekken.	0.69
Self-efficacy – Emotional Support	7	Ik kan een veilig en positief klimaat te creëren in de klas.	0.81
Samenwerking	6	Hoe beoordeelt u de samenwerking met [ collega's binnen uw school ]?	0.74
Fase van betrokkenheid	27	--	0.92
Fase 0: Bewustwording	2	Ik heb slechts een vaag idee over het werken met gemengde groepen.	0.78
Fase 1: Persoonlijke betrokkenheid/informatie	6	Ik wil weten wat het werken met gemengde groepen vereist op korte termijn.	0.81
Fase 2: Consequenties voor de leerlingen	5	Ik ben bezorgd over de sociale- en emotionele ontwikkeling van leerlingen in mijn groep.	0.80
Fase 3: Beheersing	5	Ik vraag mij af hoe ik mijn werk voldoende kan plannen doordat ik een gemengde groep heb of krijg.	0.90
Fase 4: Samenwerking	6	Ik wil collega's vertellen over de vooruitgang die we maken dankzij het werken met gemengde groepen.	0.86
Fase 5-6: Herziening	3	Ik zie nu mogelijkheden om het werken met gemengde groepen verder te verbeteren.	0.41

## Instrument: observaties

### Competenties

Om de competenties van de leerkracht in kaart te brengen zijn er klassenobservaties uitgevoerd. Hiervoor is het digitale observatie instrument 'OBOB Leraarvaardigheden' ontwikkeld (Observations by Means of Buttons, gebaseerd op Boelhouwer, 2013). Dit instrument maakt onderscheid tussen drie hoofdcompetenties van leerkrachten, namelijk: Pedagogische structuur, Emotionele ondersteuning en Didactiek. Deze hoofditems zijn onderverdeeld in subitems, weergegeven in Tabel 11.

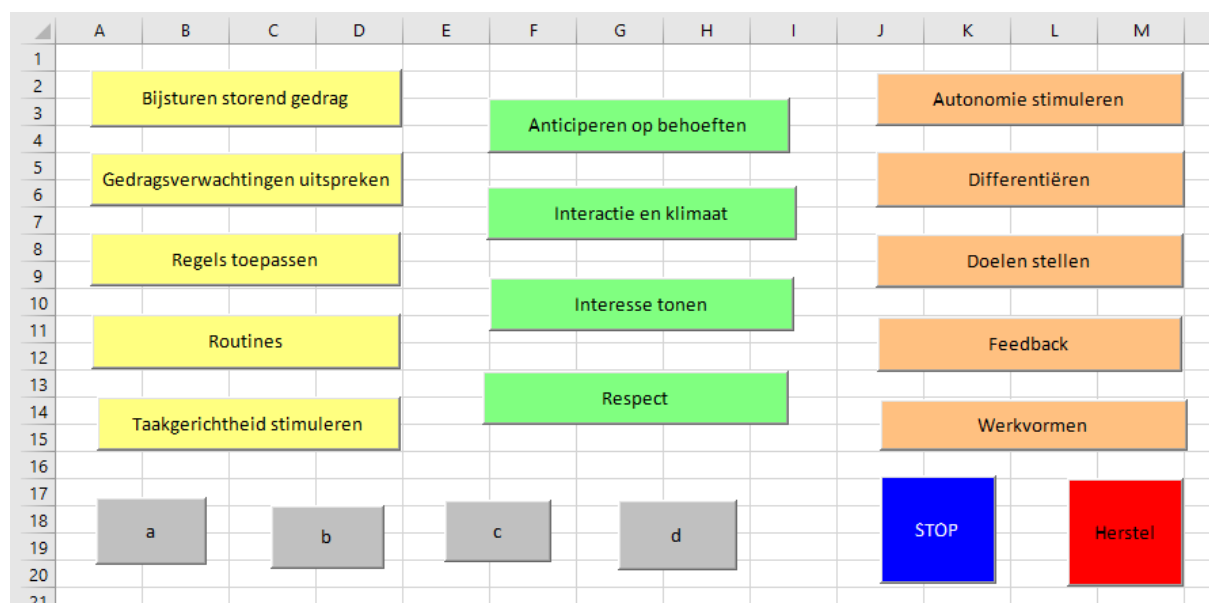
Tabel 11.

Hoofditems van de OBOB Leraarvaardigheden, onderverdeeld in subitems.

Pedagogische structuur	Emotionele ondersteuning	Didactiek
Bijsturen storend gedrag	Anticiperen op behoeften	Autonomie stimuleren
Gedragsverwachtingen uitspreken	Interactie en klimaat	Differentiëren
Regels toepassen	Interesse tonen	Doelen stellen
Routines	Respect	Feedback
Taakgericht stimuleren		Werkvormen

De subitems zijn gedurende 30 minuten in de klas op groepsniveau geobserveerd bij de leerkracht en/of ondersteuner. Ter illustratie is het OBOB-instrument weergegeven in Figuur 6. Na afloop van de observaties is er aan de hand van een logboek de mogelijkheid om bijzonderheden en gebeurtenissen op te schrijven die van invloed zouden kunnen zijn op de observatie.

Om de observaties zo betrouwbaar mogelijk te maken heeft er voorafgaand aan de dataverzameling een training plaatsgevonden voor de studenten die meegewerkt hebben aan de observaties. Voor de training zijn er drie observatierondes geweest, waarin de studenten individueel dezelfde videofragmenten van leraren in de klas hebben geobserveerd. Vervolgens is er na iedere ronde een inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid tussen de verschillende observatoren berekend en zijn de overeenkomsten en verschillen met elkaar besproken en afgestemd. Na de derde ronde is er uiteindelijk een Cohen's Kappa van 0,70 vastgesteld tussen de observatoren, wat betekent dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid tussen de observatoren voldoende is.



Figuur 6. OBOB-instrument scoringmenu

### Instrument: interview

Er is een semigestructureerd interview afgenomen bij leraren en ondersteuners om dieper in te gaan op verschillende thema's. Voor de afname is een interviewleidraad en protocol geschreven. Een deel van de thema's uit het interview komt overeen met de vragenlijst (zoals attitudes en self-efficacy), een deel ervan bevat thema's die elders niet aan bod komen. In deze rapportage wordt van dit laatste verslag gedaan. Leraren en ondersteuners gevraagd naar de voor- en nadelen van een gemengde groep, en de

samenwerking met ondersteuners, andere leraren van een gemengde groep en factoren die bevorderend- of belemmerend zijn in deze samenwerking. De interviews zijn afgenomen door de hoofdonderzoeker en studenten. Voorafgaand aan de afname van de interviews is het interviewleidraad besproken. Daarnaast heeft elke student een interviewafname van de hoofdonderzoeker bijgewoond om een beeld te krijgen van het interview en heeft de hoofdonderzoeker het eerste interview van elke student bijgewoond of teruggeluisterd en voorzien van feedback.

## Leerlingen

### Procedure

Om de leerlingkenmerken en ondersteuningsbehoeften in kaart te brengen zijn de ontwikkelingsperspectiefplannen van de leerlingen geanalyseerd door de onderzoeker of een student. De leerlingen hebben een digitale vragenlijst ingevuld waarmee we het klasklimaat en gevoel van inclusie in kaart konden brengen. De afname van de vragenlijst vond 1-1 plaats met de onderzoeker of een student waarbij gebruik is gemaakt van tablets.

### Instrument: Leerlingkenmerken en ondersteuningsbehoeften

Het gebruikte instrument is ontwikkeld conform het Landelijk Doelgroepenmodel (LECSO, 2018). Onder de categorie leerlingkenmerken zijn IQ, sociaal emotionele ontwikkelingsleeftijd, didactisch niveau en leerkenmerken ondergebracht. De ondersteuningsbehoeften beslaan 5 domeinen, te weten: leren en ontwikkelen, sociaal- en emotioneel functioneren, communicatie, fysieke situatie en medische situatie. De ondersteuningsbehoeften zijn gescoord op een 7-puntsschaal: leeftijdsadequaat (1), op afroep (2), incidenteel (3), regelmatig (4), voortdurend (5), intensief (6) en zeer intensief (7), waarbij een hogere score een hogere mate van benodigde ondersteuning betekent. Om het scoren van de leerlingkenmerken en ondersteuningsbehoeften zo betrouwbaar mogelijk te laten zijn heeft er een training plaatsgevonden waarbij de onderzoeker en betrokken studenten in twee training rondes gezamenlijk 15 ontwikkelingsperspectiefplannen hebben geanalyseerd. Na de tweede ronde werd een Cohen's Kappa van .71 vastgesteld, wat betekent dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende is.

### Instrument: Vragenlijst

#### Klasklimaat

De vragen om het ervaren klasklimaat te meten zijn gebaseerd op de Classroom Peer Context Questionnaire (CPCQ) van Boor-Klip, Hendricks en Cillessen (2014). Het klasklimaat wordt op 5 domeinen gemeten: comfort: geeft een indicatie of leerlingen op hun gemak zijn in de klas; coöperatie: gaat in op positieve interacties met medeleerlingen; conflict: gaat in op negatieve interacties met medeleerlingen; cohesie: gaat in op positieve saamhorigheidservaringen op groepsniveau en isolatie: gaat in op negatieve saamhorigheidservaringen op groepsniveau. Dit deel van de vragenlijst bestaat uit 20 vragen met een betrouwbaarheid van Cronbach's Alpha = .80, wat betekent dat de betrouwbaarheid van de schaal goed is. De afzonderlijke schalen laten een betrouwbaarheid zien van  $\alpha = .68$  (comfort);  $\alpha = .74$  (coöperatie);  $\alpha = .68$  (conflict);  $\alpha = .59$  (cohesie) en  $\alpha = .39$  (isolatie). Vanwege de lage betrouwbaarheid van de schalen cohesie en isolatie zal er gerapporteerd worden voor de gehele schaal en de schalen met een betrouwbaarheid  $>.60$ . De oorspronkelijke vragenlijst kende een 5-puntsschaal als antwoordmogelijkheid. Vanwege de jonge leeftijd van een groot deel van de leerlingen en hun ondersteuningsbehoeften is een 3-puntschaal ontwikkeld (1=ja, 2= een beetje, 3=nee). Zie Tabel 12 voor een samenvattend overzicht.

#### Gevoel van inclusie

De Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) (Zurbriggen, Venetz, Schwab, & Hessels, 2017) is afgenomen om het gevoel van inclusie bij de leerlingen te meten. De vragen gaan in op het gevoel van emotionele inclusie, sociale inclusie en academisch zelfconcept. Dit gedeelte van de vragenlijst bestaat uit 12 vragen met een betrouwbaarheid van Cronbach's  $\alpha = .77$ , wat betekent dat de betrouwbaarheid

van de vragenlijst voldoende is. De afzonderlijke schalen laten een betrouwbaarheid zien van:  $\alpha = .69$  (emotionele inclusie);  $\alpha = .47$  (sociale inclusie) en  $\alpha = .59$  (academisch zelfconcept). Vanwege de lage betrouwbaarheid van twee schalen zijn enkele items verwijderd, waardoor de betrouwbaarheid van de schaal academisch zelfconcept verhoogd werd tot  $\alpha = .66$ . Vanwege de blijvende lage betrouwbaarheid van de schaal sociale inclusie, zal er gerapporteerd worden over de gehele schaal en de schalen emotionele inclusie en academisch zelfconcept. De antwoordmogelijkheden waren dezelfde als bij de vragen over het ervaren klassenklimaat. Zie Tabel 12 voor een samenvattend overzicht.

Tabel 12.

Samenvattend overzicht van de vragenlijst die afgenomen is bij leerlingen.

Variabele	Aantal items	Voorbeelditem	Betrouwbaarheid
Klassenklimaat	12	--	
Comfort	4	Kun je jezelf zijn in de klas?	.68
Coöperatie	4	Helpen kinderen elkaar in jouw klas?	.74
Conflict	4	Maken jullie ruzie met elkaar in jouw klas?	.68
Cohesie	4	Vinden jullie elkaar aardig in jouw klas?	.59
Isolatie	4	Zijn er kinderen die vaak alleen spelen in jouw klas?	.39
Gevoel van inclusie	12	--	
Emotionele inclusie	4	Voel je je alleen in de klas?	.69
Sociale inclusie	4	Heb je veel vrienden in de klas?	.55
Academisch zelfconcept	4	Kun je snel leren?	.66

## Ouders

### Procedure

Ouders van de experiment locaties die toestemming hebben gegeven voor deelname aan het onderzoek hebben een identificatiecode ontvangen en een persoonlijke link naar een digitale vragenlijst. In de vragenlijst is gevraagd naar de attitudes van ouders, hun tevredenheid, en een inschatting van het gevoel van inclusie van hun kind.

### Instrument: vragenlijst

Bij ouders zijn drie variabelen gemeten door de vragenlijst, zie Tabel 13 voor een samenvattend overzicht. Allereerst zijn hun *attitudes* in kaart gebracht. Hierdoor is de vragenlijst van de Evaluatie Passend onderwijs (2017) als basis gebruikt en aangepast voor het huidige onderzoek. Vanwege de lage betrouwbaarheid op de subschalen van attitude wordt er over afzonderlijke items gerapporteerd in plaats van op subschaalniveau.

Er zijn 5 items afgenomen om de *tevredenheid van ouders* te meten. Deze items zijn gebaseerd op dezelfde vragenlijst als de attitudevragen, en laten een goede betrouwbaarheid zien (zie tabel 17). Het *gevoel van inclusie* is gemeten aan de hand van de ouderversie van de Perception of Inclusion Questionnaire (PIQ, Zurbriggen, Venetz, Schwab, & Hessels, 2017). Deze vragenlijst is inhoudelijk identiek aan de vragenlijst voor leerlingen (zie hierboven beschreven), en is tevens betrouwbaar.

Voor alle items geldt dat ze beantwoord konden worden middels een 5-punt Likertschaal, waarbij een hogere score een positievere attitude, meer tevredenheid en een beter gevoel van inclusie aangeeft.



Tabel 13.

Samenvattend overzicht van de vragenlijst die afgenomen is bij ouders.

<b>Variabele</b>	<b>Aantal items</b>	<b>Voorbeelditem</b>	<b>Betrouwbaarheid</b>
Attitude	5	Een school is er voor iedereen, daarom horen kinderen met verschillende hulpvragen bij elkaar in de klas te zitten.	n.a.
Tevredenheid	5	De manier waarop ik als ouder betrokken word bij de school.	0.84
Gevoel van Inclusie	12		0.80
Gevoel van Inclusie – Emotionele inclusie	4	Mijn kind gaat graag naar school.	0.90
Gevoel van Inclusie – Sociale inclusie	4	Mijn kind kan goed opschieten met klasgenoten.	0.75
Gevoel van Inclusie – Academische zelfconcept	4	Mijn kind kan moeilijke opdrachten oplossen.	0.81

## Bijlage 2 – Uitgebreide beschrijving van de deelnemers (praktijkonderzoek)

### Leraren en ondersteuners

De verdeling van het totaal aantal deelnemers over de drie groepen is als volgt:

- Controle groep: 26 deelnemers;
- Niet gemengd, wel geïntegreerde locatie: 112 deelnemers;
- Wel gemengd: 52 deelnemers.

Gemiddeld hebben de deelnemers tussen de 10-14 jaar werkervaring in het onderwijs. Daarnaast heeft driekwart van de deelnemers een hbo-opleiding of hoger afgerond (75%), en een kwart van de deelnemers een mbo-opleiding. In Tabel 14 zijn nog enkele overige achtergrondgegevens opgenomen.

Tabel 14.

Achtergrondgegevens van leraren en ondersteuners, uitgesplitst voor de drie groepen

	<b>Controle N (%)</b>	<b>Niet gemengd N (%)</b>	<b>Wel gemengd N (%)</b>
<b>Functie</b>			
Leraar	20 (77)	71 (63)	36 (69)
Ondersteuner	6 (23)	41 (36)	16 (31)
<b>Geslacht</b>			
Vrouw	18 (95)	29 (97)	51 (98)
Man	1 (5)	1 (3)	1 (2)
<b>Leeftijd</b>			
Jonger dan 25 jaar	3 (16)	3 (10)	3 (6)
25-34 jaar	2 (10)	7 (23)	12 (23)
35-44 jaar	3 (16)	3 (10)	14 (27)
45-54 jaar	7 (37)	12 (40)	15 (29)
55 jaar of ouder	4 (21)	5 (17)	8 (15)

### Leerlingen

De verdeling van het totaal aantal deelnemers over de twee groepen is als volgt:

- Controlegroep: 55 leerlingen;
- Gemengde groep: 219 leerlingen.

Alle leerlingen zijn tussen de 4 en 10 jaar oud en zitten in het eerste tot en met vijfde leerjaar. In Tabel 15 zijn nog enkele overige achtergrondgegevens opgenomen.

Tabel 15.

Achtergrondgegevens van leerlingen, uitgesplitst voor de twee groepen

	<b>Gemengde groep</b> N (%) <sup>b</sup>	<b>Controle</b> N (%)
<b>Geslacht</b>		
Jongen	175 (80)	42 (76)
Meisje	44 (20)	13 (24)
<b>Leeftijd</b>		
4-5	29 (14)	7 (13)
6-7-8	152 (69)	29 (53)
9-10	38 (17)	19 (34)
<b>IQ</b>		
<20	--	--
20-34	--	--
35-49	--	--
50-69	45 (21)	4 (7)
70-89	75 (34)	7 (13)
90-110	35 (16)	3 (6)
>110	9 (4)	--
<b>Sociaal-emotionele ontwikkelingsleeftijd</b>		
0-2 jaar	2(1)	--
2-4 jaar	7(3)	1(2)
4-6 jaar	28(13)	2(4)
6-9 jaar	20(9)	1(2)
9-10 jaar	--	--
<b>Kalenderleeftijd</b>	--	--
<b>Didactisch niveau<sup>a</sup></b>		
FN = 0	26 (12)	--
FN <E3	102 (45)	8 (15)
FN E3-M5	61 (28)	9 (16)
FN E5-E6	4 (2)	2 (4)
FN M7-M8	4 (2)	--
FN >M8	3 (1)	--
<b>Toelaatbaarheidsverklaring</b>		
SBO	106 (48)	48 (87)
SO laag	93 (43)	7 (13)
SO midden	2 (1)	--
SO hoog	2 (1)	--
Geen	16 (7)	--

<sup>a</sup>FN= functioneringsniveau conform leerjaar, waarbij M staat voor het midden van het leerjaar en E voor het einde van het leerjaar.

<sup>b</sup>Vanwege missende gegevens is N niet voor ieder leerlingkenmerk gelijk.

## Ouders

Hoewel de uitnodiging voor het invullen van de vragenlijst naar alle ouders ( $N= 212$ ) van de gemengde groepen is gegaan, die toestemming hebben gegeven deel te nemen, is de respons laag. In totaal hebben 63 ouders de vragenlijst ingevuld, verspreid over 8 scholen. Vanwege deze respons is ervoor gekozen om de resultaten over de gehele groep te rapporteren ( $N_{\text{controle ouders}}= 8, N_{\text{experiment ouders}}= 55$ ), en geen uitsplitsing te maken tussen de controlegroep en de experiment locaties.

De meeste deelnemende ouders waren vrouw (87%), waarvan iets meer dan de helft in de leeftijd van 36-45 jaar. Iets meer dan de helft van de ouders heeft een mbo-opleiding afgerond, en de helft van de ouders is getrouwd. In Tabel 16 staat een volledig overzicht van de achtergrondgegevens van ouders. Van de 63 ouders, vonden 27 ouders (43%) dit niet (erg) ingewikkeld. Een vergelijkbare groep ouders vond het wel ingewikkeld. De andere ouders (14%) hebben neutraal gereageerd op deze vraag.

Tabel 16.

Achtergrondgegevens van ouders (N= 63)

Variabele	N (%)
<b>Rol</b>	
Moeder	53 (87)
Vader	6 (10)
Verzorger	1 (1.5)
Samen	1 (1.5)
<b>Leeftijd</b>	
26-29 jaar	3 (5)
30-35 jaar	13 (22)
36-39 jaar	16 (26.5)
40-45 jaar	16 (26.5)
Ouder dan 45 jaar	12 (20)
<b>Opleiding</b>	
Middelbare school	6 (10)
MBO	33 (55)
HBO	16 (27)
Universiteit	3 (5)
Zeg ik liever niet	2 (3)
<b>Gezinssamenstelling</b>	
Samenwonend met kinderen	12 (20)
Getrouwd met kinderen	32 (52)
Alleenstaand met kinderen	9 (15)
Samengesteld gezin met kinderen	7 (11.5)
Dat wil ik liever niet zeggen	1 (1.5)

## Bijlage 3 - Gerealiseerde output en kennisdelingsactiviteiten

De gerealiseerde output is onder te verdelen in twee categorieën: Schriftelijke output en presentaties.

### Schriftelijke output

De Boer, A. (2020). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen; Tussenrapportage beleidsonderzoek, eerste meting*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

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

### Presentaties

De Boer, A. & Tenback, C. (2021, oktober-november). *Geïntegreerd onderwijs: onderzoek, bevindingen en reflectie*. Terugkoppeling aan de deelnemende scholen.

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.