

Op de drempel van Passend onderwijs

*Beleid en aanbod rond specifieke onderwijsbehoeften
in zes samenwerkingsverbanden*

Ed Smeets | Guuske Ledoux | Henk Blok | Charles Felix |
Anna Heurter | Jos van Kuijk | Margaretha Vergeer



OP DE DREMPEL VAN PASSEND ONDERWIJS

Op de drempel van Passend onderwijs

Beleid en aanbod rond specifieke onderwijsbehoeften in zes samenwerkingsverbanden

Ed Smeets
Guuske Ledoux
Henk Blok
Charles Felix
Anna Heurter
Jos van Kuijk
Margaretha Vergeer

ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

De particuliere prijs van deze uitgave is € 17,50
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.
Foto omslag: Nationale Beeldbank

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Smeets, Ed.

Op de drempel van Passend onderwijs. Beleid en aanbod rond specifieke onderwijs-
behoeften in zes samenwerkingsverbanden. Ed Smeets, Guuske Ledoux, Henk Blok,
Charles Felix, Anna Heurter, Jos van Kuijk & Margaretha Vergeer - Nijmegen: ITS

ISBN 978 – 90 - 5554 - 453 - 0
NUR 840

ITS-Projectnummer: 34000457
Opdrachtgever: NWO BOPO – Projecten 413-09-151/152/153

© 2013 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen / Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave
worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke
andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande
schriftelijke toestemming van het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other
means without written permission from the publisher.

Samenvatting

Achtergrond en doel van het onderzoek

In de programmalijn Passend onderwijs van het BOPO-programma 2009-2012 zijn drie samenhangende themaprojecten uitgevoerd. Het doel van het onderzoek was zicht krijgen op het onderwijs aan en de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en op de ondersteuning die scholen en leerkrachten hierbij krijgen. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn leerlingen met problemen (leerproblemen en/of sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen) of beperkingen (van lichamelijke, zintuiglijke of psychische aard) die het volgen van onderwijs bemoeilijken en bij wie specifieke aanpassingen in het onderwijsaanbod en/of speciale zorg nodig zijn. Zij worden ook ‘zorgleerlingen’ genoemd.

Onderzoeksvragen

De overkoepelende onderzoeksvraag is tweeledig en luidt als volgt:

- Hoe wordt het onderwijs- en ondersteuningsaanbod voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het primair onderwijs ingericht op bovenschools niveau, op school en in de klas?
- Welke samenhangen zijn er tussen factoren op bovenschools niveau, op schoolniveau en op leerkrachtniveau?

Deze vragen zijn uitgewerkt in een groot aantal subvragen. Daarbij worden drie verschillende niveaus onderscheiden: het bovenschoolse niveau, het schoolniveau en het leraar-/klasniveau. Op het bovenschoolse niveau staat de vraag centraal in hoeverre samenwerkingsverbanden voor primair onderwijs erin slagen een flexibel en adequaat aanbod aan voorzieningen en ondersteuning vorm te geven. Op schoolniveau hebben de vragen betrekking op het beleid gericht op het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en op de ondersteuning voor leerkrachten hierbij. Daarnaast zijn er vragen naar randvoorwaarden, zoals attitudes en competenties. Op het niveau van leerkracht en klas staan het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht en het onderwijs aan en de ondersteuning van zorgleerlingen centraal in de vragen. Ook hierbij komen randvoorwaarden aan bod.

Onderzoeksopzet

Aan het onderzoek hebben zes samenwerkingsverbanden voor primair onderwijs deelgenomen. Het onderzoek omvatte de volgende activiteiten:

- literatuurstudie;
- verzamelen en analyseren van relevante documenten van de samenwerkingsverbanden en van kengetallen van scholen en samenwerkingsverbanden;
- houden van vraaggesprekken met 26 sleutelpersonen op bovenschools niveau;
- afname van een korte vragenlijst bij sleutelpersonen op bovenschools niveau;
- afname van een enquête bij 150 interne begeleiders;
- afname van een enquête bij 695 leerkrachten, inclusief ‘vignetten-onderzoek’;
- uitvoeren van lesobservaties in 52 scholen (103 groepen);
- uitvoeren van gevalsstudies met betrekking tot het onderwijs aan leerlingen met leerproblemen en aan leerlingen met gedragsproblemen (69 leerlingen).

Een groot deel van de dataverzameling heeft in de eerste helft van 2012 plaatsgevonden. De onduidelijkheid in het beleid rond Passend onderwijs in die periode kan enige invloed op de enquêteresultaten hebben gehad.

Resultaten: Bovenschools niveau

Er zijn aanzienlijke verschillen tussen de zes samenwerkingsverbanden die aan het onderzoek hebben deelgenomen. Die verschillen betreffen niet alleen organisatorische aspecten, zoals de omvang en het aantal deelnemende besturen, maar ook de invulling van de rol van het samenwerkingsverband. Sommige schoolbesturen trekken zoveel mogelijk naar zich toe, waardoor de ruimte voor het samenwerkingsverband klein wordt. Dergelijke verschillen zijn ook te zien in de positie en bevoegdheden van de coördinator van het verband. Enkele samenwerkingsverbanden beschikken over een uitgebreide bovenschoolse ondersteuningstructuur, waarin een zorgplatform een belangrijke functie vervult. Medewerkers daarvan geven onder meer adviezen en begeleiding in de scholen. In één van de samenwerkingsverbanden wordt het uitgangspunt gehanteerd dat een uitgebreide bovenschoolse ondersteuningsstructuur onwenselijk is. Het daardoor uitgespaarde budget kan worden ingezet om de kwaliteit van onderwijs en ondersteuning in de scholen te verhogen. Dit is het enige van de zes verbanden waar geen preventieve ambulante begeleiding beschikbaar is. Problematiek van leerlingen kan worden besproken in zorgadviesteams (ZAT's), waarna zo nodig jeugdzorg en/of schoolmaatschappelijk werk kan worden ingezet. In een aantal verbanden is er een directe koppeling tussen het ZAT en de permanente commissie leerlingenzorg (PCL) of het zorgplatform. De meerderheid van de interne begeleiders is positief over de adviezen van het ZAT en over de bijdrage daarvan aan de hulpverlening. In de scholen wordt volgens de interne begeleiders vooral gebruik gemaakt

van ondersteuning door een orthopedagoog, logopedist, schoolmaatschappelijk werk, schoolbegeleiders en ambulante begeleiders vanuit de regionale expertisecentra. Van de leerkrachten geeft een derde aan preventief ambulante begeleiding te krijgen en eveneens een derde ambulante begeleiding vanuit een regionaal expertisecentrum. De helft van de leerkrachten krijgt ondersteuning van een orthopedagoog en twee derde van een schoolbegeleider. De leerkrachten die ondersteuning krijgen, voelen zich daardoor in het algemeen ook daadwerkelijk ondersteund.

Veel deelnemers aan de gesprekken geven aan dat er grote verschillen tussen scholen zijn in de mogelijkheden op het gebied van onderwijs aan zorgleerlingen. De verantwoordelijkheid voor kwaliteitszorg en deskundigheidsbevordering ligt bij de schoolbesturen. De ruimte die het samenwerkingsverband krijgt om hierop invloed uit te oefenen, hangt af van de schoolbesturen. In een aantal samenwerkingsverbanden zijn afspraken gemaakt om gezamenlijk handelingsgericht werken in te voeren. De uitwerking van die afspraak kan echter van schoolbestuur tot schoolbestuur verschillen. Het monitoren van de kwaliteit beperkt zich in het ene samenwerkingsverband tot het verzamelen van kengetallen over aanmeldingen bij de PCL en verwijzing, terwijl in andere verbanden functionarissen van het verband met de scholen in gesprek gaan over het onderwijs aan zorgleerlingen. Via netwerken van schoolleiders en van interne begeleiders communiceren de samenwerkingsverbanden met de scholen en peilen zij de behoefte aan professionalisering. In een aantal gevallen functioneren deze netwerken op bestuursniveau in plaats van op het niveau van het samenwerkingsverband.

Van Passend onderwijs verwacht men vooral dat basisscholen meer zicht krijgen op hun eigen mogelijkheden en beperkingen rond onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, dat hun deskundigheid op dit gebied zal verbeteren, dat deze leerlingen beter ondersteund worden, dat er meer samenwerking komt tussen basisscholen en speciaal onderwijs en tussen onderwijs en zorginstellingen en dat budgetten doelmatiger worden besteed. De meerderheid verwacht meer flexibiliteit in het toewijzen van extra zorg en afname van verwijzing naar speciaal (basis)onderwijs. Op tal van punten zijn de meningen verdeeld, zoals over de mogelijkheden voor ouders om zelf een school te kiezen, over bureaucratie bij het toewijzen van extra ondersteuning aan leerlingen en over thuiszitters. Er is zorg over bezuinigingen, schaalvergroting, en de vraag hoe men in een groter samenwerkingsverband kan behouden wat is opgebouwd en of de besturen in de toekomst (nog) meer naar zich toetrekken.

Resultaten: Schoolniveau

Op vrijwel alle scholen geven de interne begeleiders aan dat de basiselementen van een goede ondersteuningsstructuur aanwezig zijn. Dit betreft onder meer het volgen en analyseren van leerprestaties en het afstemmen van het onderwijs op de uitkomsten

daarvan, het opstellen van individuele handelingsplannen en van groepsplannen en het regelmatig evalueren van de effecten hiervan, schoolbrede afspraken over differentiatie en overdracht van informatie over de leerling bij wisseling van groep en over het onderhouden van contacten met de ouders van zorgleerlingen. Minder frequent toegepaste maatregelen zijn het volgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling, het vastleggen van te behalen (tussen)doelen, het voeren van leerlingbesprekingen waarbij alle leerlingen aan bod komen en het vastleggen van doelen voor specifieke groepen leerlingen. Knelpunten zijn er volgens interne begeleiders vooral bij het opstellen en in de lespraktijk integreren van groepsplannen en van individuele handelingsplannen. Meer in het algemeen vinden veel ib'ers het afstemmen van de onderwijsaanpak op individuele leerlingen nog (enigszins) een knelpunt, evenals het toepassen van de cyclus van planmatig werken en het werken volgens vaste protocollen.

Volgens twee derde van de ib'ers vinden leerkrachten lesgeven op verschillende niveaus een uitdaging. Ib'ers maken zich echter zorgen over de belasting die het lesgeven aan zorgleerlingen voor leerkrachten met zich meebrengt en over de druk die de aanwezigheid van zorgleerlingen legt op de niet-zorgleerlingen. Over competenties van hun leerkrachtenteam als geheel denken de interne begeleiders veelal positief. Punten die voor verbetering vatbaar zijn, zijn het vermogen tot planmatig handelen, het vermogen om onrustige klassen te hanteren en gedragsproblemen te voorkomen door aangepaste opdrachten te geven en de kennis van remediërende materialen of aanpakken. Interne begeleiders zijn positief over hun eigen vaardigheden op het gebied van leerlingenzorg. Zij zijn iets minder zeker over hun vaardigheid in adviseren/begeleiden bij het omgaan met sociaal-emotionele en gedragsproblemen en het zelf stellen van diagnoses en zij zijn onzeker over hun vaardigheden in het begeleiden van leerkrachten bij weinig voorkomende zorgvragen. Functioneringsgesprekken, gevolgd door afspraken over verdere ontwikkeling van competenties, en klassenbezoek met nabespreking door de interne begeleider of de schoolleider zijn algemene praktijk in de scholen. Dat leerkrachten bij elkaar gaan observeren in de klas is minder gebruikelijk en lang niet alle scholen hebben een professionaliseringsplan. Coaching van individuele leerkrachten en georganiseerde vormen van intervisie komen weinig voor.

Beperkingen of belemmeringen als faalangst, adhd, autisme, sociaal-emotionele problemen, dyslexie of dyscalculie leveren volgens de ib'ers op weinig scholen problemen op. Scholen voorzien overwegend problemen bij het plaatsen van leerlingen met visuele of auditieve beperkingen of ernstige verstandelijke beperkingen, met name het syndroom van Down. Wat meer verdeeld zijn de meningen over lichamelijke beperkingen, ernstige spraak- en taalmoeilijkheden, psychiatrische problematiek en opstandig en/of antisociaal gedrag. De ambities liggen over het algemeen iets hoger dan wat nu gerealiseerd wordt, maar het algemene beeld is hetzelfde. De meeste scholen ge-

ven aan dat zij de meeste zorgleerlingen toelaten, maar ouders doorverwijzen als er specifieke vormen van hulp nodig zijn die zij echt niet kunnen bieden. Afspraken met andere scholen over het plaatsen van zorgleerlingen zijn er volgens meer dan de helft van de interne begeleiders (nog) niet.

Interne begeleiders verwachten vooral dat Passend onderwijs een grotere werkdruk zal opleveren en dat scholen meer zullen moeten gaan doen met minder geld. Positieve verwachtingen zijn dat de deskundigheid van leerkrachten in het omgaan met zorgleerlingen zal toenemen en dat het ondersteuningsprofiel van de school duidelijker zal worden. Over het geheel genomen valt vooral op hoe weinig eensluidend de verwachtingen van ib'ers rond Passend onderwijs zijn.

Resultaten: Leerkracht- en klasniveau

Leerkrachten vinden zorgleerlingen zowel de verantwoordelijkheid van hen zelf als van het hele schoolteam. Ze raadplegen elkaar ook regelmatig over de aanpak van zorgleerlingen. Het vertrouwen in eigen kunnen is bij leerkrachten behoorlijk hoog. Zij zijn gemiddeld nog iets positiever over hun eigen competenties dan de interne begeleiders. Leerkrachten geven slechts zelden aan iets *niet* te kunnen en zeggen ook niet vaak iets 'deels' te kunnen. De meerderheid vindt het lesgeven op verschillende niveaus en het lesgeven aan zorgleerlingen een uitdaging en is van mening dat zorgleerlingen in hun klas goed op hun plek zitten. Er is echter ook een vrij grote groep die vindt dat hun grens bereikt is wat betreft zorgleerlingen en die het onderwijs aan deze leerlingen een zware belasting vindt. Ook zijn er vrij veel leerkrachten die er niet zeker van zijn dat zij zorgleerlingen kunnen bieden wat zij nodig hebben. Eén op de vijf leerkrachten voelt zich echt overbelast.

Naar de zorgcapaciteit van de leerkracht is op twee manieren onderzoek gedaan: door hen in algemene zin te vragen welke type leerlingen ze goed kunnen opvangen in hun eigen groep en door hen een aantal op vignetten beschreven denkbeeldige leerlingen voor te leggen, variërend in type beperking en in zwaarte van hun problemen. Daarbij moesten de leerkrachten per leerling aangeven of ze deze in hun eigen groep zouden kunnen opvangen (zonder extra steun, met extra steun of helemaal niet). In de vragenlijst geven leerkrachten aan het beste overweg te kunnen met leerlingen met dyslexie, faalangst, dyscalculie, sociaal-emotionele problemen en adhd. Iets moeilijker vinden ze leerlingen met lichamelijke handicaps en autistische stoornissen. Het moeilijkst achten ze leerlingen met visuele of auditieve handicaps, psychiatrische problemen, antisociaal gedrag, spraak- en taalmoeilijkheden en ernstige leermoeilijkheden, een verstandelijke beperking of het syndroom van Down. Het vignettenonderzoek bevestigt dit beeld. Daarin is ook gevraagd waar de beschreven leerlingen het beste af zou zijn. Twaalf van de voorgelegde dertien zorgcategorieën zijn volgens een meerder-

heid van de leerkrachten het beste af op de gewone basisschool, soms alleen wanneer leerlingen daarmee in lichte mate te maken hebben (visuele handicaps, auditieve handicaps, autisme en agressief gedrag), maar ook zeven maal wanneer er sprake is van middelmatig zware problemen en zelfs vier maal bij zware problemen. De categorie Downsyndroom is de enige categorie die volgens een meerderheid van de leerkrachten niet op de gewone basisschool thuishoort.

Uit de enquête blijkt dat vier vijfde met groepsplannen werkt en drie vijfde met individuele handelingsplannen. Differentiatie gebeurt vooral via verlengde instructie aan en begeleide inoefening bij zwakkere leerlingen. De meeste leerkrachten gebruiken specifiek materiaal voor leerlingen met leerproblemen en computers voor individueel oefenen en individuele hulp. Vrijwel allen maken gebruik van (gestandaardiseerde) toetsen, maar het is slechts bij weinigen gebruikelijk om de resultaten daarvan (al dan niet samen met de interne begeleider) te analyseren. Extra hulp wordt zoveel mogelijk in de klas geboden. Leerkrachten overleggen relatief veel met de ouders van zorgleerlingen en maken afspraken over wat ouders thuis kunnen doen en over afstemming van de aanpak thuis en op school.

Bij de lesobservaties krijgen de leerkrachten hoge scores op de aspecten die horen bij sociaal-motivatieve ondersteuning (goede sfeer creëren, sensitief reageren) en bij een goede organisatie in de klas (gedrag reguleren, leertijd benutten, instructie-aanpakken). Er wordt dus vrij goed ondersteuning geboden aan de kinderen, een variatie aan werkwijzen en materialen gehanteerd, duidelijke leerdoelen gesteld en actieve betrokkenheid van het kind gerealiseerd. Mindere resultaten zijn er bij de drie aspecten die horen bij de kwaliteit van de instructie (begripsontwikkeling, kwaliteit van feedback en stimuleren van taalontwikkeling). Vooral het stimuleren van begripsontwikkeling scoort relatief laag.

Verreweg de meeste leerkrachten tonen zich tevreden over de steun die ze ervaren vanuit de interne zorgstructuur op hun school/van hun interne begeleider. Steun bij de aanpak van leer- en gedragsproblemen ervaren zij vooral van hun interne begeleiders en van collega's en in iets mindere mate van ouders. De hoogste scores voor steun van externen zijn er bij schoolbegeleiders en orthopedagogen. De meeste behoefte aan ondersteuning hebben zij bij het omgaan met gedragsproblemen en hoogbegaafdheid, gevolgd door problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling. Nascholing op het gebied van omgaan met zorgleerlingen is door ongeveer een derde tot de helft van de leerkrachten gevolgd, afhankelijk van het onderwerp. Het meest genoemd wordt nascholing in handelingsgericht werken/1-zorgroute. Van Passend onderwijs verwachten leerkrachten vooral meer werkdruk en dat ze meer zullen moeten doen voor minder geld. Ook denkt een grote meerderheid dat er minder kinderen verwezen zullen worden. Andere verwachtingen zijn dat er een helder ondersteuningsprofiel van

de eigen school komt en dat de deskundigheid in het omgaan met zorgleerlingen zal toenemen.

Uit de gevalsstudies blijkt dat leerkrachten in het basisonderwijs de besproken zorgleerlingen (vaak met een combinatie van leer- en gedragsproblemen) sterker als belasting voelen dan in het speciaal (basis)onderwijs, terwijl bij laatstgenoemde leerlingen vaker sprake is van meervoudige problematiek. De leerlingen krijgen op verschillende manieren extra steun, waarbij ‘aandacht geven’ voorop staat, naast een combinatie van andere strategieën. Zowel leerkrachten als ouders zijn in de meeste gevallen positief over de onderlinge contacten en afspraken. Doorgaans is er ook dezelfde visie op de problematiek. De meeste ouders zijn tevreden over het effect van de geboden hulp. Bij ouders van leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs is die tevredenheid sterker dan bij ouders van zorgleerlingen in het basisonderwijs. Over Passend onderwijs weten de ouders nog niet veel, maar de vrees bestaat wel dat er minder geld en hulp zal zijn dan nu, met negatieve effecten voor het kind.

Uit de multiniveau-analyses blijkt dat leerkrachten minder mogelijkheden zien om leerlingen met de in de vignetten beschreven problematiek in hun klas onderwijs te geven als het aantal leerlingen in de klas groter is en/of het aandeel zorgleerlingen in de klas groter is. Een grotere zorgcapaciteit gaat samen met positievere attitudes ten aanzien van onderwijs aan zorgleerlingen en het gevoel competent te zijn in het aansluiten bij cognitieve verschillen tussen leerlingen. De analyses laten ook zien dat leerkrachten eerder aan de grens zitten wat betreft het onderwijs aan zorgleerlingen als zij in een grotere klas lesgeven en/of er een hoger percentage zorgleerlingen in de klas is. Een gevoel van hoge belasting gaat samen met negatievere attitudes ten aanzien van het onderwijs aan zorgleerlingen. In grotere scholen en in scholen waar de interne begeleider positief is over de mogelijkheden van de school in onderwijs aan zorgleerlingen voelen leerkrachten zich significant minder zwaar belast. Een andere uitkomst van de multiniveau-analyses is dat het gevoel zorgleerlingen te kunnen bieden wat nodig is, bij leerkrachten vooral samen gaat met de eigen inschatting competent te zijn in het omgaan met cognitieve verschillen en met de mate waarin zij het lesgeven aan zorgleerlingen als uitdaging beschouwen en met de steun die zij van de interne begeleider ervaren. Daarnaast zijn de attitudes ten aanzien van de opvang van leerlingen met een verstandelijke beperking in het reguliere onderwijs, de mate waarin de leerkracht leerlingen van verschillend niveau laat samenwerken en de mate waarin de leerkrachten zich competent voelen in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen van belang. Op schoolniveau bleek dat leerkrachten minder sterk het gevoel hebben dat zij zorgleerlingen kunnen bieden wat nodig is, als er meer knelpunten zijn bij de inzetbaarheid van externe ondersteuning.

Inhoud

Samenvatting	v
1 Inleiding	1
1.1 Achtergrond en doel van het onderzoek	1
1.2 Kernbegrippen	1
1.3 Leeswijzer	2
2 Achtergrond en theoretisch kader	3
2.1 Inleiding	3
2.2 Het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	3
2.3 Knelpunten in het onderwijs leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	5
2.4 Passend onderwijs als oplossing?	7
2.5 Bovenschoolse samenwerking	10
2.6 Beleid en randvoorwaarden op school en in de klas	16
2.7 Kernvariabelen voor het onderzoek	19
3 Opzet en uitvoering van het onderzoek	21
3.1 Inleiding	21
3.2 Onderzoeksvragen	21
3.3 Onderzoeksopzet en opstarten van het onderzoek	23
3.4 Literatuurstudie en verzamelen van achtergrondgegevens	26
3.5 Vraaggesprekken met en enquête bij bovenschoolse sleutelpersonen	26
3.6 Enquête bij leerkrachten	27
3.7 Enquête bij interne begeleiders	30
3.8 Lesobservaties	31
3.9 Gevalsstudies	35
4 De samenwerkingsverbanden	39
4.1 Inleiding	39
4.2 Kengetallen en verwijsgedrag	39
4.3 Deelnemers, organisatie en leiderschap	41
4.4 Doelen en visie	43
4.5 Zorgstructuur en hulpstructuur	44
4.6 Communicatie, competenties en professionaliseringsbeleid	49
4.7 Monitoring en kwaliteitszorg	53
4.8 Verwachtingen van Passend onderwijs	56
4.9 Belangrijkste conclusies	59

5 Het vragenlijstonderzoek bij leerkrachten	61
5.1 Inleiding	61
5.2 Achtergrondgegevens	62
5.3 Werkwijze	63
5.4 Attitudes en opvattingen	67
5.5 Hulpstructuur	72
5.6 Verwachtingen van Passend onderwijs	76
5.7 Zorgleerlingen en de draagkracht van de basisschool	78
5.8 Belangrijkste conclusies	87
6 Het vragenlijstonderzoek bij interne begeleiders	93
6.1 Inleiding	93
6.2 Achtergrondgegevens en aandeel lgf-leerlingen	93
6.3 Zorgaanbod op de scholen	94
6.4 Zorgstructuur en zorgbeleid	98
6.5 Zorgmogelijkheden op de eigen school	106
6.6 De hulpstructuur	111
6.7 Verwachtingen van Passend onderwijs	116
6.8 Belangrijkste conclusies	118
7 De kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen	123
7.1 Inleiding	123
7.2 Resultaten van de observaties	123
7.3 Verschillen tussen samenwerkingsverbanden	125
8 Samenhangen binnen en tussen niveaus	127
8.1 Inleiding	127
8.2 Constructie van samengestelde variabelen	127
8.3 Samenhangen tussen schaalscores	131
8.4 Verschillen tussen samenwerkingsverbanden	133
8.5 Multiniveau-analyses	137
8.6 Verwijzing van leerlingen en aandeel leerlinggebonden financiering	143
8.7 Belangrijkste conclusies	146

9 Gevalsstudies: onderwijs aan zorgleerlingen	147
9.1 Inleiding	147
9.2 Problematiek volgens de leerkrachten	148
9.3 Zittenblijven, verwijzing, lgf-budget en eigen leerlijn	148
9.4 Zorgaanbod van de leerkrachten	150
9.5 Individuele handelingsplannen	152
9.6 Groepsplannen	154
9.7 Hulpstructuur en voorzieningen binnen de school	155
9.8 Hulp buiten de school	158
9.9 Leerkrachten over de relatie met ouders, communicatie en medewerking	159
9.10 Zwaarte van het onderwijs, ondersteuning en scholing	161
9.11 Problematiek volgens de ouders	163
9.12 Afspraken tussen school en ouders over de aanpak op school en thuis	166
9.13 Oordeel van de ouders over de aanpak op school	168
9.14 Tevredenheid over opbrengst en over samenwerking met de school	170
9.15 De hulp die geboden wordt door instellingen buiten de school	172
9.16 Wensen voor verbeteringen in het onderwijs en de zorg	175
9.17 Verwachtingen die de ouders hebben van Passend onderwijs	175
9.18 Belangrijkste conclusies	177
10 Conclusies, discussie en aanbevelingen	181
10.1 Inleiding	181
10.2 Conclusies	181
10.3 Discussie en aanbevelingen	198
Literatuur	207
Bijlagen	213
Bijlage 1 – Tabellen	214
Bijlage 2 – Bovenschoolse zorgstructuur	218
Bijlage 3 – Deelnemers aan de bovenschoolse gesprekken	221

1 Inleiding

1.1 Achtergrond en doel van het onderzoek

In de programmaliijn Passend onderwijs van het BOPO-programma 2009-2012 zijn vragen opgenomen naar de regionale ontwikkeling en de effecten van Passend onderwijs en naar de hulpstructuur rond de leerkracht in het basisonderwijs. Gezien de vertragingen bij de uitwerking van het beleid rond Passend onderwijs en in verband met het uitstel van de invoering daarvan, is er in overleg met BOPO voor gekozen het onderzoek minder beleidsafhankelijk te maken en het te richten op het functioneren van de huidige structuren. In drie samenhangende themaprojecten is hier door het ITS en het Kohnstamm Instituut onderzoek naar gedaan.

Het onderzoek betreft de inrichting van het onderwijs- en zorgaanbod aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en de ondersteuning die daarbij beschikbaar is voor scholen en leerkrachten. Er wordt ingegaan op factoren op het bovenschoolse niveau, op het schoolniveau en op het klas-/leerkrachtniveau. In het eerste themaproject staat de bovenschoolse (regionale) ontwikkeling centraal. Daarbij gaat het erom in hoeverre samenwerkingsverbanden erin slagen een flexibel en adequaat aanbod aan voorzieningen en ondersteuning vorm te geven. In het tweede themaproject staan het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht en het zorgaanbod in de school en in de klas centraal, evenals de randvoorwaarden daarbij, zoals attitudes, competenties en beleid. In het derde themaproject wordt de hulp- of ondersteuningsstructuur rond de leraar in kaart gebracht. In dit onderzoeksverslag worden de resultaten van deze drie themaprojecten integraal gerapporteerd.

1.2 Kernbegrippen

Onder *leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften* verstaan wij: leerlingen met problemen (leerproblemen en/of sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen) of beperkingen (van lichamelijke, zintuiglijke of psychische aard) die het volgen van onderwijs bemoeilijken en bij wie specifieke aanpassingen in het onderwijsaanbod en/of speciale zorg nodig zijn.

Hierbij gaat het zowel om de doelgroepen van het WSNS-beleid en het LGF-beleid¹, als om de overige leerlingen die volgens objectieve of subjectieve criteria tot de zorgleerlingen (kunnen) worden gerekend. Bij objectieve criteria gaat het bijvoorbeeld om zwakke leerresultaten, zoals die uit toetsen blijken. Bij subjectieve criteria gaat het met name om het oordeel van de leerkracht, zonder dat daaraan objectieve criteria ten grondslag liggen (Smeets, Van der Veen, Derriks & Roeleveld, 2007).

1.3 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 geven we een kort overzicht van het beleid rond het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in Nederland en presenteren wij het theoretisch kader van het onderzoek. In hoofdstuk 3 beschrijven wij de onderzoeksopzet en de uitvoering van het onderzoek en gaan we in op de deelname aan het onderzoek. De resultaten die betrekking hebben op de bovenschoolse samenwerkingsverbanden worden beschreven in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 worden de resultaten beschreven van de enquête die is afgenomen bij leerkrachten en in hoofdstuk 6 de resultaten van de enquête onder interne begeleiders. In hoofdstuk 7 staat het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar centraal. Dit wordt belicht aan de hand van lesobservaties. In hoofdstuk 8 wordt nagegaan welke samenhangen er zijn tussen relevante variabelen op het bovenschoolse niveau, het schoolniveau en het klas-/leerkrachtniveau. In hoofdstuk 9 worden de resultaten van de gevalsstudies gepresenteerd, waarin het onderwijs aan en de zorg voor een aantal specifieke leerlingen nader worden belicht. Dit gebeurt op basis van vraaggesprekken met leraren en met ouders. Hoofdstuk 10 rondt het onderzoeksverslag af met conclusies, discussie en aanbevelingen.

1 WSNS ('Weer Samen Naar School') is in de jaren negentig gestart om de uitstroom naar het speciaal onderwijs voor leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (lom) en het speciaal onderwijs voor moeilijk lerende kinderen (mlk), later gefuseerd tot speciaal basisonderwijs, te verminderen en om samenwerking tussen deze scholen en basisscholen te bevorderen. LGF ('Leerlinggebonden financiering') is tien jaar geleden ingevoerd om (ouders van) leerlingen die aan landelijk vastgestelde criteria voldoen de mogelijkheid te geven te kiezen tussen speciaal onderwijs en regulier onderwijs met extra ondersteuning, te bekostigen uit het zogeheten 'rugzakje'.

2 Achtergrond en theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op de achtergronden en het theoretisch kader van het onderzoek. In paragraaf 2.2 geven we een overzicht van ontwikkelingen in het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in Nederland. De belangrijkste knelpunten daarin worden besproken in paragraaf 2.3. In die paragraaf worden ook de plannen rond Passend onderwijs gepresenteerd, dat een oplossing voor de knelpunten moet bieden. In de daarop volgende paragrafen wordt een overzicht gegeven van relevante onderzoeksliteratuur op het gebied van bovenschoolse samenwerking, de zorgstructuur op school, het pedagogisch-didactisch handelen in verband met het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en de hulpstructuur voor school en leerkracht.

2.2 Het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Nederland kent een gedifferentieerd systeem van speciale scholen voor leerlingen met bepaalde stoornissen, leer- en/of gedragsproblemen of handicaps. Dit systeem heeft in de tweede helft van de vorige eeuw een enorme groei doorgemaakt. Hierdoor stegen de kosten van het stelsel van speciaal onderwijs sterk. In de jaren tachtig groeide het besef dat deelname aan het speciaal onderwijs stigmatiserend kan werken en dat leerlingen bij voorkeur in hun eigen omgeving naar school moeten kunnen. Bovendien nam de twijfel toe over de effectiviteit van het speciaal onderwijs (Smeets & Rispen, 2008). Sindsdien zijn er verschillende beleidsprogramma's ingezet met als doel kostenbeheersing en meer integratie van zorgleerlingen in het reguliere onderwijs. De belangrijkste daarvan zijn het WSNS-beleid ('Weer Samen Naar School') en het LGF-beleid. Een belangrijk resultaat van WSNS is dat er in de jaren negentig samenwerkingsverbanden tussen reguliere basisscholen en scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo) zijn ontstaan. De laatste zijn het resultaat van de samenvoeging van de twee grootste typen van speciaal onderwijs: scholen voor speciaal onderwijs aan kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (lom) en scholen voor moeilijk lerende kinderen (mlk). Aanpassingen in de bekostiging leidden ertoe dat het voor de samenwerkingsverbanden – en daarmee voor de basisscholen – financieel minder aantrekkelijk werd om een hoog percentage leerlingen in het speciaal basisonderwijs te hebben. Uit evaluaties van WSNS komt naar voren dat de samenwerking tussen het regulier en

speciaal basisonderwijs is bevorderd door het WSNS-beleid, dat de leerlingenzorg in het basisonderwijs is verbeterd en dat het speciaal basisonderwijs in omvang is afgenomen. Er waren echter ook minder positieve conclusies. De bestuurskracht van de WSNS-samenwerkingsverbanden schiet tekort, bovenschoolse samenwerking met andere relevante partijen (bijvoorbeeld jeugdzorg) verloopt moeizaam en WSNS heeft onvoldoende geleid tot beter onderwijs aan leerlingen, noch in het regulier onderwijs, noch in het speciaal basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2007a; Meijer, 2004; Reezigt, Houtveen & Van de Grift, 2002; Smeets, 2003, 2004c; Vermaas, Sontag, Berkvens, Smeets & Marx, 2006).

Naast het speciaal basisonderwijs bleef een systeem van speciaal onderwijs bestaan met een gescheiden bekostiging. Dit systeem, gericht op leerlingen met lichamelijke en zintuiglijke handicaps, ernstige gedragsproblemen en ernstige verstandelijke beperkingen, bleef qua leerlingenaantallen groeien. Met de invoering van leerlinggebonden financiering (lgf), in 2003, is getracht de groei van het speciaal onderwijs in te dammen. Hiermee zouden ouders de keuze krijgen tussen speciaal onderwijs voor hun kind of een plek op een school voor regulier onderwijs. In het laatste geval met extra ondersteuning en faciliteiten, te betalen uit het lgf-budget (beter bekend als 'het rugzakje'). De door beleidsmakers voorziene daling van deelname aan het speciaal onderwijs (met een kwart) bleef echter uit (Smeets, 2007b). Leerlinggebonden financiering kwam voor een belangrijk deel terecht bij kinderen die al in het regulier onderwijs zaten en voordien geen extra faciliteiten kregen, waaronder een relatief grote groep met een autistische stoornis (LCTI, 2006, 2007; Sontag, Kroesbergen, Leseman & Van Steensel, 2007). Verder heeft de Inspectie van het Onderwijs (2007b, 2008, 2012a) verschillende malen kritiek geuit op de kwaliteit van het speciaal onderwijs en op de handelingsplannen die de basis vormen voor de ambulante begeleiding bij lgf.

Naast de leerlingen die worden verwezen naar vormen van speciaal onderwijs en naast de leerlingen met een 'rugzakje', is er in het reguliere onderwijs nog een aanzienlijke groep leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten in het basisonderwijs gemiddeld van een kwart van de leerlingen in hun klas vinden dat het om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften gaat. Dit is voor het eerst vastgesteld door Smeets e.a. (2007) in een studie in het kader van het Primacohortonderzoek (zie ook Van der Veen, Smeets & Derriks, 2008, 2010). Later is dit verschillende malen bevestigd op basis van data uit het cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸ (Driessen, Mulder, Ledoux, Roeleveld & Van der Veen, 2009; Driessen, Mulder & Roeleveld, 2012; Roeleveld, Smeets, Ledoux, Wester & Koopman, 2013)². Dit per-

2 Hierbij is de volgende definitie gehanteerd: *Een zorgleerling is een leerling voor wie een individueel handelingsplan bestaat en/of voor wie een specifieke aanpak of extra hulp nodig is en/of die een specifiek probleem of beperking heeft.*

centage is ook bevestigd in onderzoek in het Verenigd Koninkrijk (Croll & Moses, 2003).

2.3 Knelpunten in het onderwijs leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Ondanks de beleidsinspanningen van de afgelopen jaren ter verbetering van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, doen zich nog de nodige knelpunten voor. In een overzichtsstudie noemen Smeets en Rispens (2008) vier thema's die in het bijzonder problematisch zijn:

- planmatig werken en aansluiten bij verschillen;
- regionale samenwerking;
- indicatiestelling en bekostiging;
- positie en betrokkenheid van ouders.

Planmatig werken en aansluiten bij verschillen

In het verleden is vaker geconstateerd dat er in het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften onvoldoende planmatig wordt gewerkt en dat leerkrachten onvoldoende aansluiten bij verschillen tussen leerlingen (Houtveen, 2004; Mooij & Smeets, 2006; Reezigt e.a., 2002). Planmatig werken houdt in dat leerkrachten na het signaleren van een probleem een plan van aanpak maken, dat plan uitvoeren, de effecten van de aanpak vaststellen en op grond daarvan zo nodig de aanpak bijstellen. Adequaat omgaan met cognitieve verschillen vraagt om diagnostische en remediërende vaardigheden, voldoende organisatorische vaardigheden en klassenmanagement en specifieke instructie- en interactievaardigheden (Derriks, Ledoux, Overmaat & Van Eck, 2002). Voor het omgaan met sociaal-emotionele en gedragsproblemen bij leerlingen zijn interpersoonlijke en pedagogische competenties van belang. Het onderwijs moet adaptief en activerend zijn, het klassenmanagement moet op orde zijn en de voortgang moet nauwgezet worden gevolgd (Ferguson, 2008; Van Gennip, Marx & Smeets, 2007; Mooij & Smeets, 2009).

In het Onderwijsverslag 2010/2011 doet de Inspectie van het Onderwijs (2012b) verslag van de resultaten van lesobservaties in een representatieve steekproef van basisscholen. In ruim 1.700 lessen is onder meer naar een aantal indicatoren van didactisch handelen gekeken. De drie indicatoren van de basisvaardigheden (duidelijke uitleg van de leerstof geven, een taakgerichte werksfeer realiseren en ervoor zorgen dat leerlingen actief betrokken zijn bij de onderwijsactiviteiten) worden bij 90 à 95 procent van de geobserveerde leerkrachten als voldoende beschouwd. Over de complexere vaardigheden is de Inspectie echter kritischer: een op de drie leerkrachten beheerst deze in de ogen van de inspecteurs onvoldoende. Deze leerkrachten stemmen

de instructie onvoldoende af op verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen, ze volgen en analyseren de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen onvoldoende en bieden onvoldoende planmatige zorg aan leerlingen die dat nodig hebben. Van de geobserveerde leerkrachten heeft 42 procent volgens de Inspectie van het Onderwijs tijdens de geobserveerde les laten zien zowel de basisvaardigheden als de complexere vaardigheden voldoende te beheersen.

Regionale samenwerking

Regionale samenwerkingsverbanden (SWV's) moeten bijdragen aan het realiseren van een sluitend aanbod aan zorgvoorzieningen en ondersteuning voor scholen en leraren. Hierbij gaat het om samenwerking tussen scholen, tussen primair en voortgezet onderwijs, tussen regulier en speciaal onderwijs en tussen onderwijs en andere relevante instanties, zoals jeugdzorg, maatschappelijk werk, gemeenten. Dergelijke samenwerking wordt onder meer bemoeilijkt door onbekendheid van de deelnemers met elkaars mogelijkheden en werkwijzen en door gescheiden financieringsstromen en verantwoordelijkheden (Smeets, 2007a). Regionale samenwerking is complex en vergt de nodige inspanning.

Indicatiestelling en bekostiging

Wat de bekostiging betreft, heeft de combinatie van budgetfinanciering bij WSNS en opneemdefinanciering bij de zwaardere vormen van speciaal onderwijs en bij leerlinggebonden financiering geleid tot weglekeffecten. De afname van verwijzing naar het speciaal basisonderwijs werd gecompenseerd door groei van het speciaal onderwijs (Smeets, 2004a, 2004b, 2007b). Door de in 2003 ingevoerde landelijke criteria voor indicatiestelling voor speciaal onderwijs en leerlinggebonden financiering zijn vooral de mogelijkheden voor het verkrijgen van extra geld in verband met autisme en verwante stoornissen (waaronder pdd-nos) verruimd. Het vaststellen van tekortkomingen van kinderen levert het regulier onderwijs extra geld op en de verwijzing naar het speciaal onderwijs is er niet door verminderd (Smeets & Rispen, 2008). Bovendien wordt het huidige systeem van indicatiestelling als bureaucratisch en omslachtig ervaren (Ledoux, Karsten, Breetvelt, Emmelot, Heim & Zoontjes, 2007).

Positie en betrokkenheid van ouders

Een laatste knelpunt dat hierboven is genoemd, is de positie en betrokkenheid van ouders. Door het lgf-beleid hebben ouders formeel meer invloed gekregen. Na indicatiestelling zouden zij voor hun kind kunnen kiezen tussen regulier onderwijs met leerlinggebonden financiering en speciaal onderwijs. In de praktijk blijkt de wens van ouders om hun kind op een reguliere school te plaatsen, vaak niet te worden gehonoreerd. Tal van scholen hebben een restrictief beleid met betrekking tot de toelating van zorgleerlingen (ACTB, 2006). Leerlinggebonden financiering is voor een belangrijk deel terechtgekomen bij leerlingen die al in het regulier onderwijs zaten. In een onderzoek van Sontag e.a. (2007) bleek dat 87 procent van de in het onderzoek betrokken lgf-leerlingen in het basisonderwijs vóór het verkrijgen van lgf ook al op die school zat. Twee derde van de ouders van leerlingen die op school extra zorg krijgen, vindt dat de school voldoende tegemoet komt aan hun behoefte aan communicatie daarover, zo blijkt uit onderzoek van Peetsma, Boogaard, Blok, Karaburun en Van der Veen (2007). In hetzelfde onderzoek wordt geconstateerd dat leraren lang niet altijd voldoende vaardig blijken te zijn in het omgaan met ouders.

2.4 Passend onderwijs als oplossing?

Om de knelpunten in het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften aan te pakken en om de stijgende kosten te beheersen, heeft de overheid besloten tot een systeemherziening. Hiervoor is de naam ‘Passend onderwijs’ geïntroduceerd. Deze herziening is gericht op verbetering van de sturingsmechanismen en op verbetering van de kwaliteit van het onderwijs.

Om de sturing te verbeteren, is in de oorspronkelijke plannen gekozen voor de vorming van regionale netwerken waarin schoolbesturen (primair onderwijs, voortgezet onderwijs, speciaal onderwijs) samenwerken met elkaar en met instellingen voor buitenschoolse zorg. Op deze manier zou een continuüm van voorzieningen moeten worden ingericht, zodat voor alle leerlingen een passend aanbod aan onderwijs en ondersteuning beschikbaar is. De toegang daartoe zou bij voorkeur via één regionaal loket moeten worden geregeld. Eén van de kernpunten is dat schoolbesturen de plicht krijgen om voor elke leerling te zorgen voor een ‘passend onderwijsaanbod’. Scholen leggen in een ondersteuningsprofiel vast wat hun mogelijkheden zijn qua onderwijs aan leerlingen met beperkingen. Ouders kunnen hun kind bij een school aanmelden. Als de school geen passend aanbod kan bieden, dient het schoolbestuur voor een alternatief te zorgen, hetzij op een andere reguliere school, hetzij op een school voor speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs. Om de kwaliteit van het onderwijs aan zorgleerlingen te verbeteren, is in de plannen opgenomen dat het van belang is de

toerusting van leerkrachten te verbeteren. Versterking van hun competenties en betere ondersteuning moeten er voor zorgen dat zorgleerlingen het onderwijs krijgen dat bij hun mogelijkheden past en die maximaal benut. Een ander kernaspect in de plannen is de overgang naar budgetfinanciering, in plaats van de open-eindefinanciering die nu geldt voor speciaal onderwijs en leerlinggebonden financiering.

Ledoux e.a. (2007) hebben een ex ante evaluatie uitgevoerd van de beleidsprincipes in Passend Onderwijs. Zij verwachten dat Passend Onderwijs een aantal knelpunten in het huidige systeem zou kunnen oplossen, zoals het probleem van moeilijk plaatsbare leerlingen, gebrek aan bestuurlijke verantwoordelijkheid voor samenwerking en coördinatie en inefficiënte ambulante begeleiding. Daar staat tegenover dat de onderzoekers betwijfelen of de plannen zullen leiden tot meer keuzevrijheid voor de ouders, het oplossen van wachtlijsten voor het speciaal onderwijs en betere afstemming tussen schoolsoorten. Daarnaast missen zij in de oorspronkelijke plannen prikkels voor het vergroten van de deskundigheid of zorgcapaciteit van leerkrachten in het regulier onderwijs en voor het beteugelen van de groei van het speciaal onderwijs. Ook wijzen zij op risico's, zoals gebrek aan bestuurlijk vermogen bij schoolbesturen, gebrek aan bovenbestuurlijke regie en gebrek aan vermogen of bereidheid om (meer) zorgleerlingen op te vangen in het regulier onderwijs, verschuiving van regels naar lokaal niveau en de kans op rechtsongelijkheid door regionale verschillen in aanpak.

In 2008 is in een aantal koploperregio's gestart met de uitwerking van Passend onderwijs, vanuit de gedachte dat de vernieuwing 'van onderop' gestalte zou moeten krijgen en niet 'van bovenaf' zou worden voorgeschreven. Een eerste onderzoek in deze koploperregio's leidde tot de conclusie dat het invoeringsproces langzaam verliep, doordat er zoveel partners bij betrokken waren en dat het voorlopig vooral een bestuurlijk proces zou zijn. Op de werkvloer gebeurde volgens de onderzoekers nog weinig en over het draagvlak bij leerkrachten bestond zorg; hetzelfde gold voor de betrokkenheid van ouders (Pranger, Muller, Van Schilt-Mol, Sontag, Van Vijfeijken & Vloet, 2009). Voor het Ministerie van OCW vormde dit de aanleiding tot een heroverweging van het beleid. De grote regionale samenwerkingsverbanden en het regionale loket werden uit de plannen geschrapt, evenals de samenwerking tussen primair en voortgezet onderwijs. Het streven naar samenvoeging van SWV's voor primair onderwijs, zodat het toatle aantal verbanden tot ongeveer een derde zou worden teruggebracht, werd losgelaten. Er kwam meer nadruk op het versterken van de kwaliteit van het onderwijs aan zorgleerlingen en de competenties van leraren³. De aanvullende subsidie voor koploperregio's werd beëindigd. De heroverweging leidde in het onderwijsveld tot onduidelijkheid over de plannen van de overheid en in de koploper-

3 Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Heroverweging Passend onderwijs. Brief aan de Tweede Kamer, 2 november 2009, referentie JOZ/162739.

regio's leidden de plannen tot frustratie, aangezien deze ingrepen in de lopende processen (Ledoux, Smeets & Van Rens, 2010). Door de val van het kabinet, in februari 2010, duurde het geruime tijd voordat er meer duidelijkheid kwam over het beleid.

In januari 2011 schetste de minister van OCW in een brief aan de Tweede Kamer⁴ de hoofdlijnen van een nieuw stelsel voor passend onderwijs. In deze brief werd tevens aangekondigd dat een bezuiniging van 300 miljoen Euro zou worden doorgevoerd op het budget voor passend onderwijs. De hoofdlijnen van het nieuwe systeem waren als volgt:

- Scholen voor primair en voortgezet onderwijs krijgen zorgplicht. Ouders melden hun kind bij een school aan. Als de school geen passend onderwijsaanbod kan verzorgen, zorgt de school voor een andere school in het samenwerkingsverband die dit wel kan. Elke school stelt een zorgprofiel⁵ op, waarin is vastgelegd wat van de school kan worden verwacht op het gebied van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.
- Scholen werken samen in regionaal ingedeelde samenwerkingsverbanden voor 'lichte' en 'zware' zorg. Voor het primair onderwijs betekent dit dat basisscholen, scholen voor speciaal basisonderwijs en scholen voor speciaal onderwijs cluster 3 en 4 samenwerken. De samenwerkingsverbanden voor primair onderwijs worden groter dan de WSNS-samenwerkingsverbanden⁶.
- De beschikbare middelen worden gebudgetteerd. De indicatiestelling voor so/vso en leerlinggebonden financiering wordt afgeschaft. Scholen voor so/vso ontvangen een basisbekostiging. De middelen voor aanvullende bekostiging voor cluster 3 en 4 worden toegevoegd aan het samenwerkingsverband. Genoemd verband gaat beslissen over de verdeling van middelen. Na een overgangperiode vindt verevening van middelen plaats, zodat er geen bekostigingsverschillen tussen regio's meer bestaan.
- Er komt een extra investering in de kwaliteit van nieuwe leerkrachten, zittende leerkrachten en schoolleiders.

Na de val van het volgende kabinet, in april 2012, wordt de bezuiniging op passend onderwijs geschrapt. In mei 2012 geeft de demissionaire minister van OCW in een brief aan de Tweede Kamer aan dat het onderwijsveld meer tijd krijgt voor de invoering van passend onderwijs. De zorgplicht, de veranderingen in de bekostiging en het afschaffen van de indicatiestelling volgens landelijke criteria, die in augustus 2013 zouden ingaan, worden pas in augustus 2014 van kracht. Daaraan voorafgaand dienen

4 Ministerie van OCW; brief met ref.nr. 266319; d.d. 31-1-2011.

5 Later wordt de term 'zorgprofiel' veranderd in 'ondersteuningsprofiel'.

6 De ruim 230 WSNS-samenwerkingsverbanden worden omgevormd tot 76 regionale PO-samenwerkingsverbanden en één landelijk opererend verband voor reformatisch onderwijs.

de nieuwe samenwerkingsverbanden afspraken te maken over de samenwerking, de scholen moeten een ondersteuningsprofiel (voorheen zorgprofiel genoemd) opstellen en er moet worden gewerkt aan professionalisering.

2.5 Bovenschoolse samenwerking

In deze paragraaf worden belangrijke aspecten van bovenschoolse samenwerking belicht, zoals deze in de onderzoeksliteratuur worden beschreven. Achtereenvolgens wordt ingegaan op de mogelijke aanleiding tot en de doelen van de samenwerking, de organisatie en activiteiten, randvoorwaarden en voordelen van samenwerking. De paragraaf wordt afgerond met een kort overzicht van factoren die relevant zijn voor het huidige onderzoek.

Aanleiding tot en doelen van de samenwerking

Atkinson, Springate, Johnson en Halsey (2007) voerden een literatuurstudie uit naar samenwerking tussen scholen. Zij onderscheiden vijf aanjagers van dergelijke samenwerking:

- overheidsbeleid;
- voorwaarden van de lokale overheid;
- financiering;
- betrokkenheid van de deelnemers;
- reactie op omstandigheden die een uitdaging vormen.

Muijs, West en Ainscow (2010) wijzen erop dat netwerken van scholen doorgaans niet 'bottom up' ontstaan, maar dat hun ontstaan vaak te maken heeft met financiële prikkels, of doordat samenwerking door de autoriteiten is opgelegd.

De kans op succesvolle samenwerking is groter als deelnemers gezamenlijke doelen hebben. Deze doelen moeten voor alle deelnemers duidelijk en realistisch zijn en door allen onderschreven worden (Atkinson e.a., 2007; Milbourne, Macrae & Maguire, 2003; Pijl, 2004; Sloper, 2004). Volgens Muijs et al. (2010) zijn er globaal drie doelen te onderscheiden die netwerken in het onderwijs kunnen nastreven:

- schoolverbetering;
- het verbreden van mogelijkheden (waaronder ook samenwerking met organisaties buiten het onderwijs);
- het delen van middelen.

Uit de studie van Atkinson et al. (2007) komen de volgende vijf voornaamste doelen van samenwerking naar voren:

- het delen van goede voorbeelden en van expertise;
- het verbeteren van prestaties;
- schoolverbetering;
- het doorbreken van belemmeringen;
- het vergroten van de mogelijkheden om te leren.

De waarde van netwerken ligt volgens Muijs et al. (2010) in het overbruggen van hiaten in kennis en vaardigheden. Daarbij is het nodig dat de individuele deelnemers, in dit geval scholen, zelf voordelen van de samenwerking moeten zien. Voorbeelden zijn het ontwikkelen van nieuwe specialismen door samenwerking met andere scholen of het samen met andere organisaties aanbieden van diensten die de school zonder samenwerking niet zou kunnen realiseren. Woods, Levacic, Evans, Castle, Glatter en Cooper (2006) noemen een door de samenwerkingspartners gezamenlijk geformuleerde strategische visie een belangrijk aspect van (blijvende) samenwerking.

Organisatie en activiteiten

In de studie van Atkinson et al. (2007) worden de volgende belangrijke activiteiten in verband met samenwerking tussen scholen genoemd:

- professionele ontwikkeling;
- het delen van informatie;
- het geven van advies of ondersteuning;
- gezamenlijke schoolontwikkeling;
- het delen van personeel;
- gezamenlijke activiteiten of projecten.

Tot de activiteiten in de samenwerking dient ook monitoring en evaluatie te behoren (Sloper, 2004). Dit om na te gaan of de doelen worden gehaald (Atkinson e.a., 2007).

Wat de organisatie betreft, dienen rollen en verantwoordelijkheden duidelijk te zijn, zodat alle betrokkenen weten wat van hen wordt verwacht en waarop zij kunnen worden aangesproken (Sloper, 2004). Hierbij zijn leiderschap en communicatie kernaspecten.

Verschillende bronnen gaan in op leiderschap in netwerken. Pijl (2004) stelt dat succesvolle netwerken zich onder meer kenmerken door een of meer duidelijke ‘kartrekkers’ met visie en coördinatiemacht. Sloper (2004) wijst op het belang van sterk leiderschap van een stuurgroep of managementgroep. Daarbij waarschuwen Hanford, Houck, Iler, en Morgan (1997) voor een te groot aantal leiders, hetgeen de communi-

catie kan vertroebelen. Anderzijds stellen deze auteurs dat één enkele sterke leider kan overheersen en het netwerk te afhankelijk kan maken van één persoon. Volgens Katz en Earl (2010) kan formeel en ‘gedeeld’ leiderschap (‘distributed leadership’) ervoor zorgen dat de beoogde processen worden gestimuleerd. In ieder geval moet er worden voorzien in regie en besluitvaardigheid, waarbij vertegenwoordigers uit de samenwerkende partijen voldoende mandaat hebben om beslissingen te kunnen nemen (Van der Wolf & Huizenga, 2006). Daarbij moet er volgens de genoemde auteurs een zekere mate van regie zijn vanuit één van de partners, ook aangeduid als ‘horizontaal leiderschap’ en verdient het aanbeveling dat sturingsmogelijkheden zijn gebaseerd op opbrengstverwachtingen en evaluatiegegevens.

Communicatie is onverbreekbaar verbonden met (het werken aan) betrokkenheid. De deelnemers aan het netwerk moeten op de hoogte zijn van de ontwikkelingen en activiteiten. Via communicatie moet eraan worden gewerkt dat betrokkenen de waarde van de samenwerking zien (Atkinson e.a., 2007; Sloper, 2004). Effectieve communicatie wordt gezien als sleutel tot samenwerking. Het ontbreken daarvan kan desastreus zijn (Hanford e.a., 1997). Uit de literatuur blijkt echter dat het moeilijk is om effectief te communiceren met alle betrokkenen. Weliswaar kan communicatie via vergaderingen plaatsvinden, maar het blijkt moeilijk om deze zodanig te plannen dat iedereen in de gelegenheid is om daaraan deel te nemen (Smith, Kerr & Harris, 2003).

Andere randvoorwaarden

In aanvulling op het bovengenoemde zijn nog tal van randvoorwaarden van belang om de kans op succes van samenwerking te vergroten. Zo is het zaak dat er een tijdspad voor de invoering van veranderingen is waarover betrokkenen het eens zijn en dat een stapsgewijze aanpak wordt gevolgd.

Betrokkenheid is ook een belangrijke voorwaarde voor een goed functionerend netwerk. Daarbij gaat het zowel om betrokkenheid van medewerkers als van leidinggevers (Atkinson e.a., 2007; Sloper, 2004). Als scholen aan het netwerk deelnemen, wordt de samenwerking bevorderd als er betrokkenheid is in alle geledingen binnen de school (Atkinson e.a., 2007; Burns, 2003). Ook betrokkenheid van anderen, zoals ouders, kan bijdragen aan het functioneren van netwerken (Atkinson e.a., 2007). Betrokkenheid van ouders is vooral van belang waar het gaat om samenwerking die is gericht op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en/of achterstandsleerlingen (Bell, Jopling, Cordingley, Firth, King & Mitchell, 2006; Office for Standards in Education, 2005). Om de betrokkenheid te stimuleren, is het nodig om tijd te besteden aan het oplossen van kwesties die met onderlinge concurrentie te maken hebben, aan het ontwikkelen van vertrouwen en aan het creëren van gemeenschappelijke doelen

en een gemeenschappelijke visie (Kerr, Aiston, White, Holland & Grayson, 2003). Katz en Earl (2010) wijzen op het belang van onderling vertrouwen en van onderlinge uitdaging. Betrokkenheid bij de samenwerking kan ook worden vergroot door deelnemers aan het netwerk te betrekken bij het nemen van beslissingen of door ze te raadplegen voordat beslissingen worden genomen (Thorpe & Williams, 2002).

Onderzoek in Groot-Brittannië naar de samenwerking tussen onderwijs, jeugdzorg en maatschappelijk werk laat zien dat dergelijke samenwerking positieve effecten kan opleveren (Milbourne e.a., 2003). Naast het belang van het door de betrokken instellingen ontwikkelen van gemeenschappelijke doelen, is het ook belangrijk dat er sprake is van een stabiele situatie en niet van samenwerking op tijdelijke basis, zo concluderen de onderzoekers. De overheid kan samenwerking bewerkstelligen door deze te verplichten (Atkinson e.a., 2007). Pranger e.a. (2009) laten zien dat ook de grootte van de regio en het aantal partners relevant is: hoe groter het gebied en hoe meer partners, hoe ingewikkelder en ‘stroperiger’ het proces van gezamenlijke beleidsvoering, dit betekent geringere kansen op (snel) succes.

Uit onderzoek blijkt dat samenwerking wordt bevorderd als scholen daarin gelijkwaardig zijn wat betreft (de invloed op) het nemen van beslissingen, leiderschap, hun bijdrage aan de samenwerking en de voordelen die zij daarvan hebben (Atkinson e.a., 2007). Muijs et al. (2010) tekenen aan dat samenwerken niet succesvol zal zijn als er onvoldoende balans is tussen de deelnemers wat hun mogelijke bijdrage aan de samenwerking betreft. Van der Wolf en Huizenga (2006) noemen vijf criteria die van belang zijn voor een goede regionale samenwerking. Eén daarvan is dat initiatieven en acties moeten voortkomen uit een gevoel van relevantie en urgentie. Deelnemers aan de samenwerking moeten het dus belangrijk vinden dat er aan het realiseren van de doelen wordt gewerkt. Een tweede criterium is het bestaan van een duidelijk handelings- en/of interventiekader, dat voortvloeit uit een heldere visie.

Effectieve samenwerking in netwerken wordt bevorderd als de deelnemers al een langere geschiedenis van samenwerking hebben (Atkinson e.a., 2007; Kerr e.a., 2003). Daar staat tegenover dat onderlinge competitie een negatief effect op samenwerking heeft. In het geval van netwerken van scholen kan een dergelijke competitie het gevolg zijn van een systeem van verantwoording dat op prestaties van individuele scholen is gericht (Atkinson e.a., 2007). Gezamenlijke waarden en een vergelijkbare cultuur maken samenwerking gemakkelijker, zo blijkt uit de literatuurstudie van de genoemde auteurs. Anderzijds concluderen Veugelers en Zijlstra (2002) uit onderzoek in het voortgezet onderwijs in Nederland dat scholen uiteindelijk meer leren van andere scholen die sterk van hen verschillen.

Andere belangrijke randvoorwaarden zijn de beschikbaarheid van voldoende middelen en ondersteuning (Atkinson e.a., 2007; Sloper, 2004). Doordat samenwerking extra tijd kost, zal deze tijd moeten worden betaald, om een toename van de werklust te voorkomen. Bovendien moet worden voorzien in interne en externe ondersteuning (Arnold, 2006; Bell e.a., 2006). Intern is er behoefte aan een coördinator die verantwoordelijk is voor ondersteuning van de samenwerking; daarnaast is administratieve ondersteuning nodig (McMeeking e.a., 2004; Rutherford & Jackson, 2006). Voor een goede samenwerking zijn deskundige medewerkers een vereiste. Scholing en 'team building' kunnen bijdragen aan de samenwerking. Daarbij wordt ook gewezen op positieve effecten van gezamenlijke scholing van medewerkers van verschillende instellingen (Sloper, 2004).

Kenmerken van succesvolle netwerken

Pijl (2004) noemt op basis van een studie van internationale literatuur democratische besluitvorming, goede persoonlijke verhoudingen en individueel belang van de leden bij deelname aan het netwerk belangrijke kenmerken van succesvolle netwerken.

In onderzoek onder koploperregio's Passend onderwijs noemen betrokkenen de volgende kenmerken van succesvolle regionale netwerken: korte lijnen tussen de partners, een heldere structuur, een duidelijke verdeling van taken en verantwoordelijkheden, partners die elkaar niet als concurrenten zien, die vertrouwen in elkaar hebben en bereid zijn om samen zaken te organiseren en het van meet af aan betrekken van het werkveld bij de ontwikkeling van Passend onderwijs (Ledoux e.a., 2010).

Voordelen van samenwerking

Atkinson e.a. (2007) noemen een aantal voordelen van samenwerking tussen scholen, zoals deze uit hun literatuurstudie naar voren zijn gekomen. Deze zijn in vijf thema's geordend:

- financiële voordelen;
- schoolverbetering en/of verhogen van standaarden;
- hechter contacten tussen scholen;
- scholen zijn zich meer bewust van elkaar en er is meer begrip voor elkaar;
- verbeteringen in de schoolorganisatie.

Voor de teams binnen de scholen worden vier voordelen genoemd:

- uitwisseling van ideeën en goede voorbeelden;
- training en professionele ontwikkeling;
- doorbreken van een professioneel isolement;
- meer zelfvertrouwen en betere motivatie.

Volgens Katz en Earl (2010) kunnen netwerken de status quo doorbreken, voorwaarden scheppen voor kennisontwikkeling en veranderingen in het werk van onderwijsgevendenden stimuleren. Het resultaat daarvan moet zijn dat onderwijsgevendenden hun activiteiten in een continu proces doordenken, verfijnen en transformeren, zodat zij de beste resultaten bij hun leerlingen behalen.

Coördinatie en samenwerking tussen onderwijs, jeugdzorg en gezondheidszorg, tussen scholen, tussen leerkrachten en tussen scholen en ouders komt de leerlingen met beperkingen uiteindelijk ten goede, zo concludeert Meijer (2003) op basis van internationaal onderzoek. Ondersteuning door meer instellingen, waarbij multidisciplinaire teams worden ingezet en instellingen met elkaar samenwerken, vormt een belangrijke factor in het geven van effectieve zorg aan kinderen (Maras, 2005).

Kernvariabelen

Uit de internationale literatuur blijkt dat samenwerking tussen scholen onderling en samenwerking tussen scholen en andere instellingen op verschillende vlakken tot positieve effecten kan leiden. Niet alles wat uit genoemde studies naar voren komt, is echter van toepassing op de situatie in de samenwerkingsverbanden voor primair onderwijs. Daarnaast spelen specifieke zaken in de verbanden of nauwelijks die niet in de internationale literatuur aan bod komen, zoals de bovenschoolse ondersteuningsstructuur.

Voor het onderzoek zijn wat de bovenschoolse netwerken en activiteiten betreft, de volgende kernvariabelen van belang die uit de literatuurstudie naar voren komen:

- doelen van de samenwerking;
- visie;
- deelnemers, rollen en verantwoordelijkheden;
- leiderschap en coördinatie;
- deskundigheid en professionalisering;
- wijze van communiceren en uitwisseling van informatie;
- middelen en ondersteuning;
- evaluatie en vaststellen van effecten.

Deze aspecten worden voor dit onderzoek op een aantal punten nader geconcretiseerd aan de hand van de thema's die in het onderzoek worden belicht. Daarbij gaat het met name om de invulling van de bovenschoolse zorgstructuur en de hulpstructuur voor scholen en leerkrachten.

2.6 Beleid en randvoorwaarden op school en in de klas

Uit de onderzoeksliteratuur blijkt dat de volgende factoren van belang zijn voor de kwaliteit van het onderwijs aan en de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften:

- attitudes;
- competenties;
- faciliteiten en ondersteuning;
- zorgstructuur en zorgbeleid;
- pedagogisch-didactisch handelen.

Attitudes

Attitudes van leerkrachten zijn van belang bij het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en er zijn ook samenhangen vastgesteld tussen deze attitudes en de interactie met de leerlingen (Cook, 2001; Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2000; Scruggs & Mastropieri, 1996). Smeets et al. (2007) stelden vast dat zorgleerlingen minder kans maken om te worden verwezen als hun leerkracht een positievere houding heeft ten aanzien van het integreren van zorgleerlingen in het reguliere basisonderwijs. Uit hetzelfde onderzoek kwam naar voren dat leraren tamelijk positief zijn over het zoveel mogelijk op de basisschool handhaven van leerlingen met leerproblemen, gedragsproblemen of lichamelijke handicaps. Ook in andere publicaties is gewezen op het belang van de houding van schooldirecties en leerkrachtenteams voor de mate waarin basisscholen zich inspannen om zorgleerlingen te handhaven (Meijer, 2003; Avramidis & Norwich, 2002). Volgens Avramidis en Norwich (2002) worden attitudes van leerkrachten mede bepaald door de aard van de problematiek van de leerling in kwestie.

Competenties

Om adequaat onderwijs te kunnen bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is deskundigheid van de interne begeleider(s) en van de leerkrachten van groot belang (Derriks e.a., 2002; Van Gennip e.a., 2007). Als leerkrachten onvoldoende in staat zijn tot pedagogisch-didactisch handelen dat problemen bij leerlingen vermindert of oplost, kan een gevoel van ‘handelingsverlegenheid’ ontstaan. Dat kan vervolgens leiden tot het invoeren van specialistische hulp en eventuele verwijzing naar speciaal (basis)onderwijs. Om na te gaan in hoeverre leerkrachten zich vaardig achten om onderwijs te geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, legden Smeets et al. (2007) leraren vignetten voor. Daarin werden denkbeeldige leerlingen met verschillende vormen van problematiek werden beschreven. Bij elk vignet werd gevraagd of de leerkracht de beschreven leerling in de huidige situatie in de

eigen klas onderwijs zou kunnen geven. Op deze manier werd hun 'zorgcapaciteit' vastgesteld. Leerkrachten voorzagen vooral problemen bij leerlingen met Down-syndroom en leerlingen met auditieve of visuele handicaps, gevolgd door leerlingen met autisme en leerlingen met agressief gedrag. Daarbij schatten leerkrachten met relatief weinig onderwijservaring hun eigen mogelijkheden op dit gebied (iets) hoger in dan hun collega's met veel ervaringsjaren.

Het European Agency for Development in Special Needs Education (2012) heeft een 'Profile of Inclusive Teachers' opgesteld. Daarin worden de vaardigheden beschreven die nodig zijn voor het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze worden geordend naar vier kernwaarden:

- het waarderen van diversiteit: verschillen tussen leerlingen worden gezien als een voordeel;
- het stimuleren van alle leerlingen: leerkrachten hebben hoge verwachtingen van alle leerlingen;
- samenwerken: samenwerken met anderen is essentieel voor alle leerkrachten;
- voortdurende professionele ontwikkeling: leerkrachten nemen de verantwoording voor hun eigen levenslange leren.

In het onderzoek van Smeets en Rispens (2008) zijn twee expertbijeenkomsten gehouden over het onderwijs aan zorgleerlingen. De experts onderschreven het belang van de professionaliteit van de leerkracht en wezen erop dat vooral de basisvaardigheden op peil moeten zijn. Daarbij werd met name gedoeld op klassenmanagement en pedagogische omgang met leerlingen. Dat is volgens de experts van groter belang dan het ontwikkelen van vaardigheden die specifiek zijn gericht op het omgaan met zorgleerlingen. Uit onderzoek is bovendien gebleken dat verbetering van competenties een positief effect heeft op de attitudes ten aanzien van het geven van onderwijs aan zorgleerlingen (Avramidis & Kalyva, 2007).

Faciliteiten en ondersteuning

De beschikbare faciliteiten en ondersteuning op school zijn van invloed op de attitudes van leerkrachten ten aanzien van zorgleerlingen (Avramidis & Norwich, 2002). Bij faciliteiten kan worden gedacht aan adequate leermethoden, aan taakuren voor ondersteuning en scholing (Meijer, 2003), aan leerlingvolgsystemen en systemen om sociaal-emotionele ontwikkeling bij leerlingen vast te stellen (Doolaard, Cremers-Van Wees & Luyten, 2002). Wat de ondersteuning betreft, speelt de interne begeleider (ib'er) een belangrijke rol. De ib'ers zijn verantwoordelijk voor het zorgtraject in de school, begeleiden en adviseren leerkrachten en voeren overleg met ouders en externe instanties (Greven, 2000; Smeets & Van Gennip, 2004; Van Beukering, Meijer, Roede & Imants, 2001; Meijer, Roede & Van Beukering, 2001). Volgens Van Beuke-

ring et al. (2001) versterkt interne begeleiding de kwaliteit van zorg als deze bijdraagt aan de professionalisering van de leerkrachten. De ib'er moet niet te veel bezig te zijn met hulp aan individuele leerlingen, omdat dit zou kunnen leiden tot het afschuiven van de verantwoordelijkheid voor de zorgleerlingen door de leerkrachten. Ook moet de ib'er voldoende vaardig zijn in het uitvoeren van de begeleidende taken en moet de directie de ib'er steunen. Daarnaast is geconstateerd dat scholen waar het gebruikelijk is om collega's, de directeur of externe ondersteuners te consulteren, succesvoller zijn in het invoeren van inclusief onderwijs (Ghesquière, Moors, Maas & Vandenbergh, 2002).

Zorgstructuur en zorgbeleid

De zorgstructuur op school omvat niet alleen faciliteiten, zoals materiaal en ondersteuning, maar ook procedures en protocollen die moeten worden gevolgd en documenten waarin moet worden vastgelegd welke ondersteuning aan leerlingen wordt geboden en wat daarvan de resultaten zijn. Ook overdracht aan het einde van het schooljaar behoort daartoe. Zorgbeleid moet zijn gebaseerd op een visie op het bieden van extra zorg en ondersteuning aan leerlingen die dit nodig hebben.

In het onderzoek van Smeets et al. (2007) zijn deze aspecten aan de orde gesteld in enquêtes bij schoolleiders en bij leerkrachten. Zeventig procent van de leerkrachten vindt dat er op hun school een duidelijke visie is op het bieden van extra zorg aan zorgleerlingen. Het merendeel van de directieleden geeft aan dat er op hun school volgens heldere procedures en met vaste protocollen en documenten wordt gewerkt en dat de dossiervorming en overdracht van gegevens aan het eind van het schooljaar goed geregeld zijn. Ruim driekwart van de leerkrachten deelt die opvatting. Het belangrijkste knelpunt in de leerlingenzorg is volgens de directieleden dat het leerkrachten niet altijd lukt handelingsplannen in hun programma te integreren. Een ander belangrijk knelpunt is dat het volgens een derde van de directieleden regelmatig of vaak voorkomt dat er meer zorgleerlingen in een klas zitten dan de groepsleerkracht aan kan. Andere knelpunten zijn dat de verantwoordelijkheid voor zorgleerlingen te veel blijft liggen bij de remedial teacher of interne begeleider, of dat het leerkrachten onvoldoende lukt hun aanpak aan te passen.

Pedagogisch-didactisch handelen

Een goede instructie vormt de basis van afstemming op onderwijsbehoeften van leerlingen (Houtveen, 2004). Daarnaast is de kwaliteit van het klassenmanagement zeer relevant. Behalve een goede didactische ondersteuning, bestaat de kwaliteit van afstemming van de leerkracht tevens uit taakgerichte motivationele ondersteuning en sociale of relationele ondersteuning (Koomen & Thijs, 2004). Van deze sociaal-moti-

vationele ondersteuning door de leerkracht is in onderzoek herhaaldelijk een extra invloed op leerresultaten en sociaal gedrag vastgesteld.

Ook planmatig werken is een belangrijke voorwaarde voor goed onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Daarbij kunnen de volgende vijf stappen worden onderscheiden (Van der Leij, Kool & Van der Linde-Kaan, 1998): problemen signaleren, problemen analyseren, oplossingen voorbereiden, oplossingen toepassen, oplossingen evalueren. De experts die zijn geraadpleegd in de studie van Smeets en Rispen (2008) gaven aan dat planmatig werken en aansluiten bij verschillen om drie dingen vragen: doelgericht werken, goed klassenmanagement en heldere instructie. Hierbij spelen competenties een belangrijke rol. Leerkrachten moeten kennis delen en ze moeten samenwerken in de school.

Een literatuurstudie die is uitgevoerd door Rix, Hall, Nind, Sheehy en Wearmouth (2009) biedt zicht op een reeks aan pedagogisch-didactische benaderingen die bijdragen aan effectief onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Daaronder zijn tal van aanpakken die voor alle leerlingen effectief zijn, zoals het verwijzen naar voorkennis, het kiezen van activiteiten die de leerlingen zinvol vinden, het zorgvuldig plannen van groepswerk en het inzetten van leerlingen als bron voor het leren. De auteurs wijzen ook op het belang van 'social interaction' bij het ontwikkelen van kennis en benadrukken dat er naast aandacht voor de cognitieve ontwikkeling ook aandacht voor cognitieve vaardigheden moet zijn.

2.7 Kernvariabelen voor het onderzoek

In het voorafgaande zijn tal van factoren genoemd die van belang zijn voor het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en voor de ondersteuning in verband daarmee aan leerlingen, leerkrachten en scholen. In tabel 2.1 wordt een overzicht gegeven van de belangrijkste factoren. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen drie niveaus: bovenschools, school en leerkracht. Bij de opzet en uitvoering van het onderzoek is dit onderscheid in niveaus eveneens gemaakt. Bij de uitwerking tot onderzoeksinstrumenten zijn de factoren geoperationaliseerd in de vorm van variabelen.

Tabel 2.1 – Relevante factoren voor het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en de ondersteuning daarbij

Bovenschools	
• deelnemers, organisatie en leiderschap	• communicatie
• doelen en visie	• competenties en professionaliseringsbeleid
• ondersteunings- en hulpstructuur	• monitoring en kwaliteitszorg
School	
• faciliteiten en ondersteuning	• attitudes ten aanzien van zorgleerlingen
• zorgstructuur en zorgbeleid	• competenties van het team
Leerkracht	
• attitudes t.a.v. onderwijs aan zorgleerlingen	• pedagogisch-didactisch handelen
• competenties	• ‘zorgcapaciteit’

3 Opzet en uitvoering van het onderzoek

3.1 Inleiding

In de volgende paragrafen presenteren wij de onderzoeksvragen en de onderzoeksopzet en geven we een beschrijving van de uitvoering van het onderzoek, de knelpunten die daarbij zijn opgetreden en de oplossingen die daarvoor zijn gevonden. Ook gaan we kort in op enkele achtergrondgegevens van de aan het onderzoek deelnemende samenwerkingsverbanden.

3.2 Onderzoeksvragen

De overkoepelende onderzoeksvraag luidt: Hoe wordt het onderwijs- en ondersteuningsaanbod voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het primair onderwijs ingericht op bovenschools niveau, op school en in de klas en welke samenhangen zijn er tussen factoren op verschillende niveaus?

Hieronder presenteren we de subvragen die voor elk van de onderscheiden drie niveaus zijn geformuleerd.

Bovenschools niveau

- Hoe is de bovenschoolse samenwerking georganiseerd? Wat zijn de doelen van de bovenschoolse samenwerking? Hoe verloopt de communicatie en hoe wordt de betrokkenheid van de verschillende partijen gestimuleerd?
- Hoe is het bovenschoolse ondersteuningsaanbod voor leerlingen ingericht en hoe oordelen betrokkenen daarover?
- Hoe is de bovenschoolse hulpstructuur voor scholen en leraren ingericht en hoe oordelen betrokkenen daarover?
- Hoe is het bovenschoolse beleid op het gebied van kwaliteitszorg en deskundigheidsbevordering ingericht?
- Wat zijn de verwachtingen van Passend onderwijs bij de deelnemers aan het samenwerkingsverband?
- Wat zijn de kengetallen van het samenwerkingsverband en is er samenhang tussen deze getallen en kenmerken van het samenwerkingsverband?

Schoolniveau

- Hoe is de zorgstructuur op school ingericht en hoe functioneert deze?
- Wat zijn de attitudes op school ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?
- Wat zijn de competenties op school in verband met het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en hoe is het professionaliseringsbeleid ingericht?
- Wat is de zorgcapaciteit van de school? Met welk type beperkingen kunnen leerlingen op deze school terecht?
- Hoe gaan scholen/leerkrachten in regulier en speciaal basisonderwijs om met leerlingen met leerproblemen en met leerlingen met gedragsproblemen, wat betreft diagnostiek, onderwijs op maat, specifieke hulp, verdeling van aandacht en relatie met en invloed van ouders?
- Wat is de omvang van de verwijzing van leerlingen door de basisschool en wat is het aandeel lgf-leerlingen op school?
- Wat zijn de verwachtingen die men op de school heeft van Passend onderwijs?
- Zijn er op het gebied van het functioneren van de zorgstructuur op school, attitudes, competenties, zorgcapaciteit, verwijzing en aandeel lgf-leerlingen verschillen die samenhangen met kenmerken van de school en/of het samenwerkingsverband?

Leerkracht- en klasniveau

- Wat zijn de attitudes van de leerkracht ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?
- Wat zijn de competenties van de leerkracht (volgens eigen inschatting) in verband met het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?
- Hoe groot is de zorgcapaciteit van de leerkracht? Welk type beperkingen kan de leerkracht in de eigen klas aan?
- Wat is de kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht?
- In welke mate voelt de leerkracht zich ondersteund door de hulpstructuur binnen de school en op bovenschools niveau?
- Doen zich verschillen voor in attitudes, competenties, zorgcapaciteit, pedagogisch-didactisch handelen en de mate waarin de leerkracht zich ondersteund voelt die samenhangen met kenmerken van het samenwerkingsverband en/of de school en/of de leerkracht?

3.3 Onderzoeksopzet en opstarten van het onderzoek

Onderzoeksopzet

Zoals eerder is aangegeven, hangen de drie themaprojecten inhoudelijk samen. Centraal staat het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar, gericht op het bieden van passend onderwijs aan alle leerlingen. Daarbij is een hulpstructuur nodig, zowel in de school als op bovenschools niveau. Om deze hulpstructuur adequaat vorm te geven, is samenwerking tussen relevante partijen nodig. Gezien de verwevenheid van de thema's, zijn deze in onderlinge samenhang bestudeerd in de aan het onderzoek deelnemende samenwerkingsverbanden. Daarbij zijn zowel kwalitatieve als kwantitatieve technieken van dataverzameling ingezet.

Het onderzoek omvatte de volgende activiteiten:

- literatuurstudie;
- verzamelen en analyseren van kengetallen;
- verzamelen en analyseren van relevante documenten;
- houden van vraaggesprekken met sleutelpersonen op bovenschools niveau;
- afname van een korte vragenlijst bij sleutelpersonen op bovenschools niveau;
- afname van een enquête bij interne begeleiders;
- afname van een enquête bij leerkrachten;
- uitvoeren van lesobservaties;
- uitvoeren van gevalsstudies met betrekking tot het onderwijs aan leerlingen met leerproblemen en aan leerlingen met gedragsproblemen.

Opstarten van het onderzoek

Terwijl de beoordelingsprocedure voor dit onderzoek werd afgerond, besloot de overheid (in november 2009) tot een heroverweging van de oorspronkelijke plannen rond Passend onderwijs. Daarbij werd aangekondigd dat een aantal van de oorspronkelijk in de beleidsplannen genoemde kenmerken zou worden herzien. Zo zou worden afgezien van grotere regionale verbanden waarin PO en VO zouden gaan samenwerken. Voor het primair onderwijs hield dit in dat de 245 WSNS-samenwerkingsverbanden weer de eenheid van bovenschoolse samenwerking zouden vormen. Overigens is daarna besloten het aantal samenwerkingsverbanden voor primair onderwijs te verminderen tot 77, waardoor het bestuurlijke veld opnieuw met een ingrijpende wijziging werd geconfronteerd. De samenstelling van deze verbanden is inmiddels vastgesteld. In samenhang met de heroverweging van het beleid werd tevens een bezuiniging op de middelen voor zorgleerlingen aangekondigd, die vervolgens in mei 2012 is ingetrokken.

Met BOPO is vóór de start van het project overleg gevoerd over de gevolgen van de heroverweging. Daarbij is afgesproken dat het project kon worden uitgevoerd zoals voorzien, maar dat er kans zou zijn op vertraging door de heroverweging Passend onderwijs. In januari 2010 is een startgesprek gevoerd met vertegenwoordigers van de Commissie BOPO van NWO, het Ministerie van OCW en de Evaluatie- en Adviescommissie Passend Onderwijs (ECPO). Op verzoek van BOPO is vervolgens in april 2010 overleg gevoerd met een delegatie van BOPO (twee BOPO-leden en de secretaris) over de heroverweging en de mogelijke effecten daarvan op het onderzoek. In vervolg daarop is in mei 2010 een notitie in verband met bijstelling van het onderzoek en de planning naar NWO gestuurd. BOPO is hiermee akkoord gegaan. De belangrijkste verandering in de opzet was dat er niet meer zou worden getracht om regionale netwerken te laten deelnemen aan het onderzoek – die waren immers uit de plannen geschrapt – maar in plaats daarvan samenwerkingsverbanden voor primair onderwijs. De rest van de eerder geschetste opzet werd nog steeds uitvoerbaar geacht.

Pogingen (in 2010) om deelnemers aan het onderzoek te werven via het rechtstreeks benaderen van coördinatoren, bleken niet succesvol. Het onderwijsveld was onzeker over de plannen van de overheid rond Passend onderwijs en was bezorgd over de aangekondigde bezuiniging. Het Ministerie van OCW adviseerde met de selectie te wachten tot er meer duidelijkheid zou komen over de heroverweging en de bezuinigingen. In oktober 2010 is er overleg van de onderzoekers met de ECPO en de twee initiatiefnemers van het coördinatorennetwerk PO gevoerd over de selectie van samenwerkingsverbanden voor het onderzoek. In november 2010 hebben de onderzoekers in overleg met de initiatiefnemers van het coördinatorennetwerk een notitie opgesteld om deelnemers aan het onderzoek te werven. Vervolgens is een oproep gedaan via het coördinatorennetwerk. Dit leverde vijf reacties op van coördinatoren die belangstelling hadden om deel te nemen aan het onderzoek, mits de bij hun verband betrokken besturen akkoord zouden gaan.

Tijdens de BOPO-beleidsdag in januari 2011 heeft BOPO om een notitie verzocht over mogelijke aanpassing van het onderzoek, waarbij het minder beleidsafhankelijk zou worden gemaakt. De focus van het onderzoek zou moeten liggen op activiteiten ten behoeve van zorgleerlingen en op de ondersteuning daarbij. Het overleg met de via het coördinatorennetwerk aangemelde potentiële deelnemers leverde te weinig resultaat op om van start te gaan. De notitie voor BOPO bleef in afwachting van deelnemers nog even achterwege. Na overleg met de landelijke coördinator Passend onderwijs deed deze in april 2011 tijdens een bijeenkomst van het coördinatorennetwerk een oproep om aan het onderzoek deel te nemen. Hierbij was één van de onderzoekers aanwezig om nadere informatie te geven en afspraken te maken met belangstellenden. Dit leidde tot vervolgoverleg met een aantal coördinatoren. Ook hier deed zich het probleem voor van besturen en/of scholen die niet wilden meewer-

ken; dit vooral in verband met de voorbereiding op Passend onderwijs (waaronder het opstellen van zorgprofielen door scholen) en de tijdsinvestering die deelname aan het onderzoek in de scholen zou vragen.

In mei 2011 is er op verzoek van het Ministerie van OCW een bespreking gehouden tussen de onderzoekers, OCW en BOPO (voorzitter en secretaris) over de mogelijkheid om het onderzoek te laten aansluiten bij de plannen die het Centraal Planbureau heeft geformuleerd voor een nulmeting passend onderwijs. Voorafgaand aan de bespreking hebben de onderzoekers een notitie geschreven over de mogelijkheden. Tijdens de bespreking is afgesproken dat in de vragenlijsten en de gesprekken een onderdeel zou worden ingevoegd over de verwachtingen die de deelnemers aan het onderzoek hebben op het gebied van Passend onderwijs. Met de voorzitter van BOPO is vervolgens de afspraak gemaakt dat de onderzoekers voor de BOPO-vergadering eind juni 2011 een notitie zouden schrijven over de voortgang van het onderzoek en het aantal deelnemers en dat er een nieuwe planning zou worden gemaakt. Deze notitie is naar BOPO verzonden en door BOPO akkoord bevonden.

Naar aanleiding van de oproep in Den Bosch zijn afspraken gemaakt met het SWV Gemert-Laarbeek en met drie samenwerkingsverbanden in Apeldoorn en omgeving (PC SWV Apeldoorn, SWV Leerplein055 en SWV Oost-Veluwe). Bij de eerdere oproep hadden het Reformatorisch SWV Zwolle en het SWV Capelle aan de IJssel zich al voor deelname aangemeld. Het SWV Gemert-Laarbeek zag in het onderzoek een goede gelegenheid om de professionaliseringsactiviteiten in verband met '1-zorgroute' te evalueren. In verband daarmee is door de onderzoekers toegezegd in alle scholen lesobservaties uit te voeren in plaats van in een selectie van scholen. Met de drie samenwerkingsverbanden in Apeldoorn is afgesproken dat ITS, Kohnstamm Instituut en het Lectoraat Passend Onderwijs van HS Leiden een voorstel zouden maken voor een gezamenlijk onderzoek naar onderwijs aan zorgleerlingen en naar veel en weinig verwijzende scholen. Dit in verband met afspraken die er al waren over onderzoek vanuit het lectoraat naar scholen die veel en scholen die weinig leerlingen verwijzen. Kort vóór de start, in november 2011, trok SWV Capelle aan de IJssel zich alsnog terug uit het onderzoek. Daardoor resteerden vijf samenwerkingsverbanden. Daar ging het onderzoek van start. De lector Passend onderwijs van HS Leiden probeerde SWV Leiden en SWV Almere nog tot deelname aan het onderzoek te bewegen. In maart 2012 heeft SWV Almere toegezegd, waarmee het aantal aan het onderzoek deelnemende samenwerkingsverbanden op zes is gekomen.

3.4 Literatuurstudie en verzamelen van achtergrondgegevens

Het onderzoek is gestart met een korte literatuurstudie naar factoren die van belang zijn bij het functioneren van samenwerkingsverbanden van scholen en naar belangrijke factoren bij het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, op school en in de klas. De resultaten van deze studie zijn gebruikt bij de ontwikkeling van onderzoeksinstrumenten (gespreksleidraden en vragenlijsten).

Om zicht te krijgen op het zorgbeleid van de samenwerkingsverbanden zijn voorafgaand aan de vraaggesprekken relevante documenten verzameld en geanalyseerd. Daarbij gaat het vooral om het zorgplan van het samenwerkingsverband en om jaarverslagen van de Permanente Commissie Leerlingenzorg. Daarnaast zijn per samenwerkingsverband en per school kengetallen verzameld. Het gaat om telgegevens en gegevens over verwijzing van leerlingen. Daarbij is gebruik gemaakt van telgegevens van OCW-DUO (aantallen leerlingen en aantallen achterstandsl leerlingen per school), gegevens van de website passendonderwijs.nl (aantallen leerlingen en deelname aan sbo per samenwerkingsverband en verwijzing per school) en gegevens van samenwerkingsverbanden (verwijzing). Bovendien zijn in de enquête voor interne begeleiders vragen opgenomen naar verwijzing, lgf-leerlingen, wachtlijsten en thuiszitters en zijn in de leerkrachtenenquête vragen gesteld naar lgf-leerlingen in hun groep.

3.5 Vraaggesprekken met en enquête bij bovenschoolse sleutelpersonen

Vraaggesprekken

In elk van de samenwerkingsverbanden zijn vraaggesprekken gehouden met sleutelpersonen. Tot de sleutelpersonen behoren de coördinator van het samenwerkingsverband, schoolbestuurders, de voorzitter van de PCL of het zorgplatform, ambulante begeleiders en vertegenwoordigers van cluster 3 en/of 4 van het speciaal onderwijs. Er zijn gesprekken gevoerd met 26 sleutelpersonen (zie tabel 3.1 en bijlage 3). Daarbij is gebruik gemaakt van een gestructureerde gespreksleidraad. Bij het opstellen daarvan is gebruik gemaakt van de uitkomsten van de literatuurstudie en van de leidraad die is gebruikt in het onderzoek naar koplopers Passend onderwijs (Ledoux e.a., 2010). In de leidraad kwamen de volgende onderwerpen aan bod:

- bovenschoolse samenwerking;
- doelen;
- communicatie en betrokkenheid;
- deskundigheidsbevordering;
- zorgstructuur en zorgaanbod;
- hulpstructuur;

- kwaliteit en kwaliteitszorg;
- succesfactoren en knelpunten;
- verwachtingen van Passend onderwijs.

Tabel 3.1 toont wanneer de gesprekken zijn gevoerd. Oorspronkelijk waren twee gespreksrondes voorzien. Door de onduidelijkheid over het beleid en de uitgestelde invoering van Passend onderwijs waren er onvoldoende ontwikkelingen om in een vervolgggesprek aan de orde te stellen. Bovendien hebben de gevoerde gesprekken zich door de problemen met het werven van deelnemers al over een langere periode uitgestrekt, waardoor vervolgggesprekken in sommige samenwerkingsverbanden te kort na het eerste gesprek gevoerd hadden moeten worden.

Afname van een korte vragenlijst bij sleutelpersonen op bovenschools niveau

In verband met een afspraak met het Ministerie van OCW en BOPO om extra aandacht te besteden aan de verwachtingen rond Passend onderwijs, is een korte vragenlijst over deze verwachtingen voorgelegd aan de sleutelpersonen waar een vraaggesprek mee is gevoerd. Het betreft een vragenlijst van één pagina, met 24 stellingen. Deze is ingevuld door 21 personen.

Tabel 3.1 – Aantal gespreksdeelnemers en periode waarin de gesprekken zijn gevoerd

SWV	aantal deelnemers	periode
SWV Gemert-Laarbeek	5	november 2011
Ref. SWV Zwolle	3	maart 2012
SWV Leerplein055	2	april 2012
SWV WSNS Oost-Veluwe	4	april 2012
PC SWV Apeldoorn	3	april 2012
Apeldoorn Speciaal onderwijs	2	april-mei 2012
SWV Almere	6	juli 2012

Toelichting: In Apeldoorn zijn gesprekken gevoerd met vertegenwoordigers van respectievelijk cluster 3 en 4 van het speciaal onderwijs. Deze gesprekken hadden betrekking op SWV Leerplein055, SWV Oost-Veluwe en PC SWV Apeldoorn.

3.6 Enquête bij leerkrachten

De leerkrachten van de basisscholen in de aan het onderzoek deelnemende samenwerkingsverbanden is verzocht een vragenlijst in te vullen. Het betreft een via internet aangeboden enquête.

Instrumentconstructie

De vragenlijst is deels nieuw geconstrueerd voor dit onderzoek. In de voorafgaande literatuurstudie is gezocht naar bestaande instrumenten die voldoende dekkend waren voor de te onderzoeken concepten, dit leverde op onderdelen bruikbare instrumenten op. Daarnaast zijn nieuwe vragen ontwikkeld.

Leidraad bij zowel de literatuurverkenning als bij de instrumentconstructie was een variabelenschema dat voor dit deel van het onderzoek is opgesteld. Het schema kent vier hoofdrubrieken:

1. *zorgaanbod*, gedefinieerd als: het geheel van *voorzieningen en werkwijzen* die er voor moeten zorgen dat leerlingen onderwijs krijgen dat bij hun behoeften past;
2. *zorgstructuur*, gedefinieerd als: het geheel van *afspraken en procedures* die er voor moeten zorgen dat leerlingen onderwijs krijgen dat bij hun behoeften past;
3. *zorgmogelijkheden*, gedefinieerd als: het geheel van waartoe men in staat is (capaciteiten) of wil zijn (attituden) wat betreft bieden van onderwijs aan zorgleerlingen;
4. *hulpstructuur*, gedefinieerd als: het geheel aan voorzieningen en maatregelen ter ondersteuning van scholen en leerkrachten bij het geven van onderwijs aan zorgleerlingen.

De te onderzoeken variabelen zijn in deze rubrieken ingedeeld en geordend naar het schoolniveau en het niveau van leerkracht/klas. Van elke variabele is vervolgens, in een team van drie onderzoekers, vastgesteld of een bestaand instrument geschikt was voor het meten hiervan. Indien dat zo was, is soms gekozen voor integraal overnemen, soms voor een bewerking (zoals verkorting of actualisering met het oog op aansluiting bij de huidige schoolpraktijk). Indien dat niet zo was, zijn nieuwe vragen geconstrueerd.

Het uiteindelijke instrument voor de leerkrachten is beproefd bij enkele leerkrachten, om het te testen op begrijpelijkheid van de vragen en tijd die nodig was voor het invullen.

Instrument en bronnen

De leerkrachtvragenlijst is deels gebaseerd op eerder ontwikkelde vragenlijsten, waaronder de vragenlijst die in het Prima-cohortonderzoek is gebruikt in het kader van het speciale thema ‘onderwijs aan zorgleerlingen’ (Smeets e.a., 2007), de vragenlijst planmatig werken (Houtveen & Booi, 1994) en de vragenlijst implementatie van Passend onderwijs in de koploperregio’s (Ledoux e.a., 2010). Aan deze laatste lijst zijn vragen over de verwachtingen van Passend onderwijs ontleend. Een substantieel

deel van de leerkrachtenvragenlijst bestaat uit het instrument ‘Zorgcapaciteit’, dat eerder is toegepast in het Prima-cohortonderzoek (Smeets e.a., 2007). Het instrument bevat een reeks van 39 vignetten, korte beschrijvingen van leerlingen met verschillende soorten problemen. De respondent wordt onder andere gevraagd per vignet een oordeel te geven over de gewenste ondersteuning. Het totale aantal te beantwoorden items bedraagt ongeveer 300.

De leerkrachtvragenlijst is als volgt onderverdeeld in rubrieken:

- a. algemene vragen;
- b. uw werkwijze;
- c. uw opvattingen;
- d. hulpstructuur;
- e. verwachtingen van Passend onderwijs;
- f. uw zorgcapaciteit;

Dataverzameling en respons

De coördinatoren, en soms ook de schoolbesturen, hebben hun scholen verzocht om aan het vragenlijstonderzoek mee te werken. Gevraagd werd om medewerking van zoveel mogelijk groepsleerkrachten. Via de coördinatoren van de samenwerkingsverbanden is vooraf het aantal leerkrachten per school in kaart gebracht⁷. Vervolgens zijn aan de contactpersoon van de school – de directeur of de interne begeleider – toegangscodes en wachtwoorden gestuurd voor het aangegeven aantal leerkrachten. Ook hebben enkele scholen voor speciaal basisonderwijs deelgenomen, maar in aantal zijn deze te klein voor afzonderlijke analyses. De coördinatoren en schoolbestuurders zijn vaak ook nog actief geweest bij het rappelleren. Er hebben diverse rappels plaatsgevonden. Er zijn 1.538 leerkrachten benaderd. Van hen hebben er 695 de vragenlijst ingevuld. Het hieruit af te leiden responspercentage bedraagt 45. De responspercentages verschillen tussen samenwerkingsverbanden, zoals tabel 3.2 illustreert.

⁷ In SWV Almere is een andere procedure gevolgd. Daar is afgesproken dat per school en per bouw één leerkracht de enquête zou invullen, dus maximaal drie per school.

Tabel 3.2 – Respons leerkrachtenquête (aantallen en percentages)

	benaderd	ingevuld	respons- percentage
• SWV Gemert-Laarbeek	360	164	46
• Ref. SWV Zwolle	313	87	28
• SWV Leerplein055	191	104	54
• SWV Oost-Veluwe	161	115	71
• PC SWV Apeldoorn	276	146	53
• SWV Almere	237	79	33
Totaal groepsleerkrachten	1.538	695	45

De dataverzameling heeft plaatsgehad in de eerste helft van 2012. Het merendeel van de enquêtes is ingevuld in februari en maart 2012. Het SWV Almere is later met deelname aan het onderzoek gestart. Daar is de enquête afgenomen in de periode april tot en met juni 2012.

3.7 Enquête bij interne begeleiders

De interne begeleiders van de basisscholen in de aan het onderzoek deelnemende samenwerkingsverbanden is eveneens verzocht een vragenlijst in te vullen. Het gaat om een via internet aangeboden enquête. Voor dit vragenlijstonderzoek is dezelfde werkwijze gevolgd bij de instrumentontwikkeling en de dataverzameling als voor het vragenlijstonderzoek bij de leerkrachten. We verwijzen daarom voor de achtergrond, de opzet en de werkwijze naar de vorige paragraaf. Ook bij de interne begeleiders is het uiteindelijke instrument getest op begrijpelijkheid van de vragen en tijd die nodig was voor het invullen.

De vragenlijst voor interne begeleiders is net als de leerkrachtvragenlijst voor een deel ontleend aan eerdere vragenlijsten, waaronder de vragenlijst die in het Prima-cohortonderzoek is ontwikkeld, maar bevat naar verhouding meer nieuwe vragen. De verdeling in rubrieken is als volgt:

- a. algemene vragen;
- b. vragen over het zorgaanbod;
- c. vragen over zorgstructuur en zorgbeleid;
- d. zorgmogelijkheden;
- e. hulpstructuur;
- f. verwachtingen van passend onderwijs.

Het totale aantal te beantwoorden items bedraagt ongeveer 350. De vragen in de rubriek ‘Verwachtingen van Passend onderwijs’ zijn identiek aan de vragen in de gelijknamige rubriek in de leerkrachtvragenlijst. Dat maakt een rechtstreekse vergelijking mogelijk tussen de antwoorden van groepsleerkrachten en interne begeleiders. Het responspercentage is 57. Ook hier treden verschillen tussen samenwerkingsverbanden op (zie tabel 3.3).

Tabel 3.3 – Respons enquête bij interne begeleiders (aantallen en percentages)

	benaderd	ingevuld	respons- percentage
• SWV Gemert-Laarbeek	25	18	72
• Ref. SWV Zwolle	32	21	66
• SWV Leerplein055	27	22	81
• SWV Oost-Veluwe	20	18	90
• PC SWV Apeldoorn	29	21	72
• SWV Almere	129	50	39
Totaal interne begeleiders	262	150	57

3.8 Lesobservaties

Op een deel van de scholen is bij twee aselekt gekozen leerkrachten de kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen vastgesteld door middel van lesobservaties door onafhankelijke beoordelaars. In totaal hebben 53 scholen hieraan meegedaan. Op die scholen zijn steeds lessen in twee groepen geobserveerd, van één leerkracht uit de groepen 3 of 4 en één leerkracht uit de groepen 6 of 7. Het totale aantal geobserveerde groepen bedraagt 103. De ambitie in het oorspronkelijke onderzoeksplan was om op 60 scholen en in totaal 180 groepen te observeren. Door de bijstellingen in het onderzoeksplan en om organisatorische redenen (mogelijkheden tot inplannen van observaties) is het aantal scholen en groepen wat lager geworden⁸.

De observaties zijn bijna uitsluitend uitgevoerd in het regulier onderwijs. Aanvankelijk bestond het voornemen om hierbij ook scholen voor speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs bij te betrekken, maar hiervan is afgezien omdat het aantal sbo- en

⁸ Aanvankelijk was het voornemen om per school drie groepen te observeren. Omdat dit bij nader inzien inefficiënt was wat betreft de inzet van observanten, is het plan veranderd en is ingezet op twee observaties per school en een groter aantal scholen. Door de inperking van het onderzoek (van regio's naar SWV's) en de soms geringe bereidheid van scholen om aan de observaties mee te doen was dat grotere aantal scholen echter niet haalbaar.

so-scholen in de onderzochte SWV's te klein was voor een zinvolle vergelijking en hun medewerking ook al gevraagd werd voor het uitvoeren van de gevalsstudies (zie volgende paragraaf). In één samenwerkingsverband is wel geobserveerd op een sbo-school, maar dit laat uiteraard geen vergelijkingen toe. In de rapportage van de resultaten is deze school wel meegenomen. Tabel 3.4 toont het aantal scholen waar observaties zijn uitgevoerd en de periode waarin dat is gebeurd.

Tabel 3.4 – Aantal scholen waarin lesobservaties zijn uitgevoerd en periode waarin deze zijn uitgevoerd

SWV	aantal scholen	periode
SWV Gemert-Laarbeek	24	januari – maart 2012
Ref. SWV Zwolle	4	januari – maart 2012
SWV Leerplein055	6	juni / sept. / november 2012
SWV WSNS Oost-Veluwe	4	juni 2012
PC SWV Apeldoorn	7	juni / sept. – nov. 2012 / feb. 2013
SWV Almere	8	oktober 2012

Het observatie-instrument

Voor de observaties is gebruik gemaakt van een beproefd en internationaal veel gebruikt observatie-instrument, de CLASS (Pianta e.a., 2006). Dit instrument heeft een goede representatie van de kwaliteiten van leerkrachthandelen die we in dit onderzoek wilden observeren. De CLASS (Classroom Assessment Scoring System) kent diverse varianten, voor verschillende leeftijdsgroepen. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de CLASS K-3⁹.

De CLASS K-3 focust op drie kwaliteitsaspecten, te weten Emotionele Ondersteuning, Klassenorganisatie en Educatieve Ondersteuning. Deze aspecten bestaan uit meerdere dimensies.

Emotionele Ondersteuning heeft betrekking op de (positieve) sfeer in de groep, de mate waarin de kinderen positieve relaties hebben met de leerkracht, de mate waarin de leerkracht sensitief en responsief reageert ten aanzien van de behoeften van een kind en de mate waarin rekening gehouden wordt met het perspectief van het kind.

⁹ Ontwikkelaars: Pianta, R.C., La Paro, K. M., & Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual K-3*. Charlottesville, VA: Teachstone.

Dit is dus het gebied van de sociaal-motivatieve ondersteuning. Emotionele ondersteuning kent vier dimensies:

- *Positieve sfeer*: de emotionele band, het respect en plezier tussen de leerkracht en de kinderen en tussen de kinderen onderling.
- *Negatieve sfeer*: de mate van geuite negativiteit zoals boosheid, irritatie, vijandigheid en agressie door leerkracht en/of kinderen. Een lage score op deze schaal betekent dat er geen negatieve sfeer is waargenomen.¹⁰
- *Sensitiviteit van de leerkracht*: de responsiviteit van de leerkracht en het bewust zijn van individuele en emotionele behoeften van een kind.
- *Rekening houden met kindperspectief*: de mate waarin binnen de leerkracht-kind-interacties en activiteiten rekening gehouden wordt met de interesses, motivaties en gezichtspunten van kinderen en verantwoordelijkheid en zelfstandigheid worden bevorderd.

Klassenorganisatie heeft betrekking op de wijze waarop wordt omgegaan met het (wan)gedrag van kinderen, de mate waarin kinderen productief bezig zijn (in spel of in een activiteit) en strategieën die de leerkracht gebruikt om kinderen betrokken te krijgen in spel of een activiteit. Dit betreft dus enerzijds aspecten van klassenmanagement, anderzijds activiteiten om actief leren te bevorderen. Klassenorganisatie kent drie dimensies:

- *Gedragsregulering*: een proactieve benadering, het uitdragen van heldere verwachtingen en het voorkomen van probleemgedrag door de leerkracht
- *Productiviteit*: het maximaliseren van de leertijd, het benutten van overgangen tussen twee activiteiten, routines en voorbereiding
- *Instructie-aanpakken*: effectieve ondersteuning aan de kinderen, variatie aan werkwijzen en materialen, duidelijke leerdoelen en actieve betrokkenheid van het kind.

Educatieve Ondersteuning heeft betrekking op het stimuleren van de ontwikkeling in brede zin en meer specifiek de stimulering van de taalontwikkeling. Dit deel van het instrument gaat dus over de didactische ondersteuning die leerkrachten bieden. Educatieve Ondersteuning kent drie dimensies:

- *Begripsontwikkeling*: het leggen van verbanden tussen activiteiten en de leefomgeving van het kind, het stellen van waarom en hoe vragen, het bieden van mogelijkheden voor uitingen van creativiteit van de kinderen.

10 Voor het berekenen van de gemiddelde score op de dimensie 'Emotionele ondersteuning' wordt dit item 'omgescoord' (de scores worden gespiegeld), zodat een positief oordeel een hoge score oplevert.

- *Kwaliteit van feedback*: de mate waarin de leerkracht feedback geeft (in reactie op wat kinderen zeggen en/of doen) die het leren en begrijpen van kinderen bevordert en zorgt voor een grotere deelname aan activiteiten/spel.
- *Stimuleren van taalontwikkeling*: de kwaliteit en hoeveelheid manieren van praten en van taalstimulerende hulpmiddelen om de taalontwikkeling van kinderen te bevorderen die de leerkracht gebruikt.

Volgens de observatieprocedure van de CLASS wordt er gedurende een periode van 20 minuten in een groep geobserveerd, waarna de scores toegekend worden. Dit proces wordt per groep vier keer uitgevoerd. Dit resulteert in een aantal observatierondes die gemiddeld een goede indruk geven van hoe het er aan toe gaat op een normale ochtend of middag in de groep.

De scores van de CLASS lopen van 1 tot en met 7, waarbij 1 en 2 een lage score, 3 tot en met 5 een middenscore en 6 en 7 een hoge score weergeven. Daarnaast wordt geregistreerd om welke school, groep en leerkracht het gaat, datum, starttijd en eindtijd van de observatie, het aantal volwassenen in de klas, de naam van de observator, het type les en het aantal kinderen in de klas.

Werkwijze

Per school worden zowel in de ochtend als in de middag vier blokken geobserveerd. Het gaat om observatie van lesgedrag van leerkrachten (dus bijvoorbeeld geen toetsafnames) in reguliere lessen (dus bijvoorbeeld geen gymlessen), en pauzes zijn niet meegerekend. Bij de selectie van te observeren lessen is ernaar gestreefd te observeren in groep 3 of 4 en in groep 6 of 7. Het was uitdrukkelijk niet de bedoeling dat de te observeren leerkrachten door de directie of interne begeleider werden aangewezen. Het uitgangspunt bij de observaties was een aselechte keuze van scholen. De uiteindelijke selectie is echter mede afhankelijk van afspraken die hierover zijn gemaakt met de coördinatoren van de samenwerkingsverbanden. In het SWV Gemert-Laarbeek was het uitvoeren van observaties in alle scholen een voorwaarde voor deelname. In SWV Leerpolein055, PC SWV Apeldoorn en SWV Oost-Veluwe is een selectie gemaakt op basis van kengetallen (verwijzing en lgf-leerlingen), resultaten van de ib-enquête en de leerkrachtenenquête en overleg met de coördinatoren. De gedachte hierachter is de vergelijking van scholen met een goede zorgstructuur met scholen die een relatief groot beroep doen op speciale voorzieningen en op de hulpstructuur. In de overige twee samenwerkingsverbanden heeft random selectie van scholen voor de lesobservaties plaatsgevonden.

Training van observatoren

Voorafgaand aan het uitvoeren van de observaties hebben de observatoren een tweedaagse training gevolgd die verzorgd werd door een medewerker van Teachstone (www.teachstone.org). Tijdens de training werden eerst de principes van het CLASS observatie-instrument uitgelegd. Vervolgens werd met behulp van filmpjes geoefend met het toekennen van scores. Binnen twee weken na de training moesten de observatoren een zogenaamde reliability test uitvoeren alvorens zij met de CLASS mochten observeren. Deze reliability test bestaat uit het scoren van vijf filmpjes van elk 20 minuten. Deze filmpjes zijn eerder gescoord door getrainde en gecertificeerde medewerkers van Teachstone (de zogenaamde ‘master coders’). Om te slagen voor de reliability test en het CLASS-certificaat te ontvangen moet minimaal 80 procent van de toegekende scores van de toekomstige observator precies overeenkomen met of maximaal 1 punt verschillen van de master codes. Tevens moeten minimaal 2 van de 5 scores binnen elke dimensie precies overeenkomen met (of maximaal 1 punt verschillen) van de master codes. Zo wordt gewaarborgd dat een observator niet systematisch op een bepaalde dimensie te hoog of te laag scoort. Na de test krijgt de observator een rapport waarin zij kan zien op welke onderdelen zij overeenkomstige of afwijkende scores heeft toegekend ten opzichte van de master coders.

Het CLASS-certificaat is een jaar geldig. Na dit jaar moet wederom een reliability test gedaan worden om observaties uit te blijven mogen voeren met de CLASS. Voor enkele observatoren was dit nodig, omdat er door de lange tijd die nodig was voor de werving van scholen in een aantal gevallen pas ruim een jaar na de training geobserveerd kon worden. De observatoren zijn studenten sociale wetenschappen, in de eindfase van hun studie (in een enkel geval al afgestudeerd). Zij hebben allen hun certificaat behaald.

3.9 Gevalsstudies

Dit onderdeel van het onderzoek omvatte het houden van vraaggesprekken met leerkrachten over twee zorgleerlingen uit hun klas en een telefonisch vraaggesprek met de ouders van de geselecteerde leerlingen. Dit deel is bedoeld om een diepgaander beeld te schetsen van het zorgaanbod van leerkrachten en scholen, geïllustreerd aan de hand van de zorgstructuur rond leerlingen met leerproblemen en leerlingen met gedragsproblemen. Hierbij zijn tevens de opvattingen en ervaringen van de ouders onderzocht. De opzet was selectie van twaalf scholen in drie samenwerkingsverbanden, waarbij per samenwerkingsverband twee basisscholen, een school voor speciaal basisonderwijs en een cluster 4 school zouden deelnemen. Deze opzet kon niet helemaal volgens plan worden uitgevoerd, omdat niet in alle aan dit onderzoek deelne-

mende samenwerkingsverbanden alle schooltypen geselecteerd konden worden (vooral door afwezigheid van een cluster 4 school) en doordat het in enkele gevallen niet mogelijk bleek voldoende medewerking van gekozen scholen te krijgen. Uiteindelijk zijn scholen geselecteerd uit vijf van de zes samenwerkingsverbanden en is aanvullende medewerking verkregen van één cluster 4 school in een andere regio.

In totaal is over 69 leerlingen met de leerkrachten gesproken: 33 leerlingen in het basisonderwijs, 24 in het speciaal basisonderwijs en 12 uit het speciaal onderwijs cluster 4. Zesentwintig leerlingen zaten in de bovenbouw, 21 in de middenbouw en 22 in de onderbouw. Van de groep van 69 leerlingen hadden er 33 vooral gedragsproblematiek en 36 leerproblematiek. De ouders van 66 van deze leerlingen bleken bereid tot een interview: 31 ouders uit het basisonderwijs, 23 uit het speciaal basisonderwijs, en 12 uit het speciaal onderwijs cluster 4. Tabel 3.5 geeft een overzicht. De gevalsstudies zijn uitgevoerd in het najaar van 2012 en begin 2013.

Tabel 3.5 – Deelname aan de gevalsstudies

SWV	aantal basisscholen	aantal sbo-scholen	aantal scholen cluster 4	aantal leer- lingen met leerkracht besproken	aantal leer- lingen met ouders be- sproken
SWV 1	1		1	10	12
SWV 2		1		6	6
SWV 3	1	1		12	11
SWV 4	2	1		17	17
SWV 5	2	1	1	24	20
Totaal	6	4	2	69	66

In elk van de twaalf deelnemende scholen is aan drie leerkrachten (respectievelijk uit de onder-, midden- en bovenbouw) gevraagd om uit de eigen groep een leerling met (ernstige) leerproblemen en een leerling met (ernstige) gedragsproblemen te selecteren. Vervolgens is de ouders om toestemming voor en deelname aan het onderzoek gevraagd. Daarna is op basis van een gestructureerde gespreksleidraad een gesprek met de leerkracht gevoerd over de twee leerlingen. Daarbij ging het om vragen als ‘Wat is de aard van de problematiek van deze leerling?’, ‘Wat doet u specifiek voor deze leerling om ervoor te zorgen dat de leerling het juiste onderwijs en de juiste zorg krijgt?’ De leerkracht is verzocht het leerlingdossier bij de hand te houden, om zo nodig zaken te kunnen opzoeken en om meer zicht te krijgen op de ontwikkeling door de jaren heen. In het gesprek is ingegaan op de aard van de problemen van het kind,

de aanpak door de leerkracht, ondersteuning van anderen hierbij en de relatie met de ouders.

Vervolgens is een kort telefonisch interview gehouden met een ouder van elk van de geselecteerde leerlingen. De telefonische gesprekken met ouders zijn gevoerd aan de hand van een interviewleidraad. Het betrof open vragen zoals ‘Heeft u afspraken met de school of de leerkracht over de aanpak van de problemen thuis? Kunt u dit toelichten?’ of ‘Bent u tevreden over de samenwerking met de school? Wordt er voldoende naar u geluisterd?’ Bij een aantal vragen werden aandachtspunten genoemd die expliciet bevraagd moesten worden in het geval dat de ouder deze niet uit zichzelf aan de orde stelde. Ook zijn vragen gesteld over de verwachtingen in verband met Passend onderwijs. Van de interviews is een verslag gemaakt. Een deel van de gegevens bestond uit antwoorden op gestructureerde vragen. Deze vragen vielen samen met de analysestructuur. De gegevens waarbij dit niet het geval was, zijn gecodeerd door het onderscheiden van thema’s en categorieën in de betreffende gegevens (Boeije, 2005). De resulterende gecodeerde gegevens zijn geanalyseerd.

4 De samenwerkingsverbanden

4.1 Inleiding

De activiteiten in de zes samenwerkingsverbanden en de bovenschoolse hulpstructuur worden beschreven aan de hand van gesprekken die zijn gevoerd met bovenschoolse sleutelpersonen. Daarnaast worden een aantal kengetallen en gegevens over verwijsgedrag gepresenteerd.

4.2 Kengetallen en verwijsgedrag

Tabel 4.1 toont een aantal kengetallen van de zes samenwerkingsverbanden die aan het onderzoek deelnemen¹¹. Daaruit blijkt dat de samenwerkingsverbanden op tal van punten van elkaar verschillen. Het aantal besturen varieert van 1 tot 23, het aantal basisscholen van 16 tot 83. Ook zijn er verschillen in het sbo-deelnamepercentage (oftewel het aandeel leerlingen uit het samenwerkingsverband dat onderwijs krijgt in het speciaal basisonderwijs). Dit varieert van 2,3 tot 4,0.

Tabel 4.1 – Gegevens van de aan het onderzoek deelnemende samenwerkingsverbanden

SWV	aantal besturen	aantal basisscholen	aantal leerlingen bao	aantal leerlingen sbo	deelnamepercentage
SWV Gemert-Laarbeek	4	23	4.709	173	3,5
Ref. SWV Zwolle	23	38	7.244	169	2,3
SWV Leerples055	1	27	4.170	175	4,0
SWV Oost-Veluwe	3	16	3.382	104	3,0
PC SWV Apeldoorn	4	36	7.360	287	3,8
SWV Almere	6	83	21.103	809	3,7

Bron: www.passendonderwijs.nl; teldatum oktober 2010; schooljaar 2010/2011

11 In het PC-SWV Apeldoorn heeft één schoolbestuur (met 7 basisscholen) niet aan het onderzoek deelgenomen, in verband met de op handen zijnde overgang naar een ander SWV. Daarnaast hebben niet alle benaderde scholen aan de enquêtes deelgenomen.

Tabel 4.2 geeft een overzicht van de ontwikkeling in het deelnamepercentage. In vijf van de zes samenwerkingsverbanden ligt dit percentage hoger dan het landelijke gemiddelde van 2,7. Alleen het Reformatorisch SWV Zwolle heeft een lager deelnamepercentage (2,3). Het SWV Oost-Veluwe komt net onder 3 procent uit en de andere verbanden hebben deelnamepercentages van 3,5 tot iets hoger dan 4. Tussen 2005 en 2010 is het deelnamepercentage in het SWV Gemert-Laarbeek en in het SWV Oost-Veluwe duidelijk gestegen. Het SWV Almere heeft in dezelfde periode een duidelijke afname van het aandeel leerlingen in het speciaal basisonderwijs laten zien. Bij de andere verbanden zijn er wel fluctuaties geweest, maar is het uiteindelijke verschil te verwaarlozen.

Tabel 4.2 – Ontwikkeling deelnamepercentage speciaal basisonderwijs in de aan het onderzoek deelnemende samenwerkingsverbanden

SWV	2005	2006	2007	2008	2009	2010
SWV Gemert-Laarbeek	2,68	2,81	2,91	3,17	3,15	3,54
Ref. SWV Zwolle	2,29	2,39	2,31	2,50	2,64	2,28
PC SWV Apeldoorn	3,88	4,10	3,94	3,76	3,92	3,75
SWV Leerples055	4,28	4,26	4,28	4,35	4,22	4,03
SWV Oost-Veluwe	2,36	2,36	2,66	2,62	2,59	2,98
SWV Almere	4,34	4,08	3,94	3,89	3,62	3,69
Landelijk	3,02	2,90	2,81	2,76	2,72	2,72

Bron: www.passendonderwijs.nl

Tabel 4.3 geeft informatie over het percentage achterstandsleerlingen, leerlingen met leerlinggebonden financiering en de verwijzing naar het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs. Ook hier zijn duidelijke verschillen te zien. Het openbare SWV Leerples055 heeft een kwart gewichtenleerlingen, terwijl de andere twee verbanden in dezelfde regio minder dan tien procent gewichtenleerlingen tellen. Het gemiddelde percentage verwijzing door de basisscholen in het samenwerkingsverband naar het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs varieert (bij elkaar opgeteld) van 0,38 tot 1,25. De verbanden met het laagste en het hoogste percentage verwijzingen, respectievelijk SWV Gemert-Laarbeek en Reformatorisch SWV Zwolle, hebben beide relatief veel lgf-leerlingen: gemiddeld 2,5 procent. Het samenwerkingsverband met het hoogste aandeel leerlingen uit achterstandsgroepen, SWV Leerples055, heeft het laagste percentage lgf-leerlingen (0,9) en het hoogste percentage verwijzing naar het speciaal basisonderwijs (0,76).

Tabel 4.3 – Achterstandsleerlingen, lgf-leerlingen en gemiddeld verwijsperscentage in de aan het onderzoek deelnemende samenwerkingsverbanden

SWV	achterstandsleerlingen		% lgf	verwezen leerlingen	
	% 0,30	% 1,20		% naar sbo	% naar so
SWV Gemert-Laarbeek	10,6	1,7	2,47	0,54	0,71
Ref. SWV Zwolle	16,4	1,0	2,54	0,25	0,13
SWV Leerplein055	12,7	12,1	0,93	0,76	0,17
SWV WSNS Oost-Veluwe	5,8	3,3	1,40	0,37	0,19
PC SWV Apeldoorn	6,3	3,2	1,43	0,60	0,30
SWV Almere	8,6	7,6	1,10	0,62	0,12

Bron: Gegevens over achterstandsleerlingen zijn afkomstig van OCW-DUO; gegevens over lgf en verwijzing zijn afkomstig uit de enquête onder interne begeleiders (lgf betreft schooljaar 2011/2012; verwijzing is een gemiddelde over vijf schooljaren).

4.3 Deelnemers, organisatie en leiderschap

Deelnemende partijen

Het Samenwerkingsverband WSNS Gemert-Laarbeek is een zelfstandige stichting. Hierin werken vier schoolbesturen samen. Het stichtingsbestuur bestaat uit vertegenwoordigers van deze besturen. Eén bestuur is bevoegd gezag van één school, de overige drie zijn bevoegd gezag van 14 tot 28 scholen. Door de spreiding van scholen in de regio participeren deze drie besturen ook in andere samenwerkingsverbanden. Eén bestuur is zelfs in vier samenwerkingsverbanden vertegenwoordigd. Het bestuur met het grootste aantal basisscholen in het SWV Gemert-Laarbeek (tien scholen), is tevens bevoegd gezag van de school voor speciaal basisonderwijs. De scholen in het verband zijn over twee gemeenten verdeeld. De denominatie is gemengd, waarbij rond drie kwart van de scholen van rooms-katholieke signatuur is.

Het reformatorisch onderwijs heeft toestemming gekregen om, in tegenstelling tot de regionale samenwerkingsverbanden, samen een landelijke regio te vormen. Deze is verdeeld over vier subregio's, of 'regiotafels', die worden gecoördineerd door een landelijke stuurgroep. Daarnaast is er per subregio een coördinator. Het Reformatorisch SWV Zwolle is één van de vier subregio's en strekt zich uit van Ermelo tot Rijssen en van Lelystad tot Groningen. In Zwolle staat de sbo-school, evenals een cluster3-school met verbrede toelating (cluster 4). Dit samenwerkingsverband heeft met 23 verschillende schoolbesturen en met 25 verschillende gemeenten te maken.

Het SWV Leerplein055 is het samenwerkingsverband van openbare scholen in Apeldoorn en omgeving. Al deze scholen ressorteren onder een en hetzelfde bestuur en behoren tot dezelfde gemeente.

Het SWV Oost-Veluwe is het rooms-katholieke samenwerkingsverband in Apeldoorn en omgeving. Dit is het kleinste van de aan het onderzoek deelnemende verbanden, met 16 basisscholen en een sbo-school. Deze zijn verdeeld over drie besturen. De Veluwse Scholengroep is bevoegd gezag van 15 scholen in het samenwerkingsverband. De beide andere besturen nemen met één school deel in het verband. Het samenwerkingsverband heeft met drie gemeenten te maken, waarvan Apeldoorn de grootste is.

In het PC SWV Apeldoorn werken vier protestants-christelijke schoolbesturen samen. Eén daarvan is met 28 scholen verreweg het grootste. Daarnaast zijn er besturen met respectievelijk vijf en twee scholen in het SWV. De sbo-school behoort tot een eigen bestuur, dat tevens bevoegd gezag is van een school voor praktijkonderwijs en een school voor so/vso cluster 3 (zml). De scholen zijn verdeeld over drie gemeenten. Het merendeel staat in Apeldoorn.

Het SWV Almere (Stichting Leerlingzorg Almere primair onderwijs, oftewel SLA-po) is aanzienlijk groter dan de andere verbanden die aan het onderzoek deelnemen. In dit verband werken zes schoolbesturen samen, waaronder drie grote besturen: openbaar, protestants-christelijk / oecomenisch en rooms-katholiek. Het SWV telt 83 scholen, alle in dezelfde gemeente. Qua denominatie is het verband gemengd, met relatief veel openbare scholen. Er zijn drie sbo-scholen (twee openbaar en één algemeen-bijzonder).

Rollen en verantwoordelijkheden

De positie en rol van de coördinator is niet overal hetzelfde. De ruimte die de coördinator krijgt, is afhankelijk van de opstelling van de schoolbesturen. Zo is het standpunt van een van de schoolbesturen in het SWV Gemert-Laarbeek dat je in het samenwerkingsverband alleen samen doet wat je samen moet doen. De coördinator is bij het samenwerkingsverband gedetacheerd vanuit een van de schoolbesturen. Het formele overleg tussen schoolbesturen en gemeenten (OOGO en overleg in het kader van de LEA) gaat buiten de coördinator om. Uit dit samenwerkingsverband komen signalen dat het mandaat van de coördinator niet altijd duidelijk is. In het Reformatorisch SWV Zwolle is de coördinator tevens voorzitter van de PCL. Er is een overlegplatform (De Zwolse Zorgtafel) waarin regionale participanten met elkaar overleggen over beleid en afstemming. In kleine zaken heeft deze groep tevens een handelingsmandaat. Er is nog een regionaal bestuur, maar in de nieuwe situatie verdwijnt dat en

komt er een landelijke ledenvergadering met regionale managers. In SWV Leerplein055 vallen bestuur en samenwerkingsverband samen. De scholen zijn verdeeld over drie units, die elk hun eigen unit-directeur hebben. De coördinator van het samenwerkingsverband is directeur van de school voor speciaal basisonderwijs. Het SWV Oost-Veluwe kent een vergelijkbare opzet. Ook hier is de coördinator van het samenwerkingsverband tevens directeur van de school voor speciaal basisonderwijs. De scholen in het grootste schoolbestuur staan onder leiding van een bovenscholse directeur primair onderwijs. In het derde samenwerkingsverband in Apeldoorn, het PC SWV Apeldoorn, staat de coördinator meer op afstand. Hij wordt door het SWV ingehuurd van een organisatie voor dienstverlening aan het onderwijs. Zijn rol kan worden omschreven als ‘ambtelijk secretaris’. Hij is zich wel meer met inhoudelijke zaken bezig gaan houden, maar hij zit veel minder dicht op de scholen dan de coördinatoren van de andere twee verbanden. Er is een coördinatiegroep, waarin elk bestuur één directeur heeft afgevaardigd. Het grootste schoolbestuur stelt zich relatief autonoom op. Naast de twee schoolbestuurders is er een staffunctionaris onderwijs-, kennis- en kwaliteitsontwikkeling. Deze vervult taken die in de andere samenwerkingsverbanden in dezelfde regio bij het verband liggen. In het SWV Almere worden gezamenlijke afspraken gemaakt, bijvoorbeeld over handelingsgericht werken, waarbij SWV en besturen gezamenlijk verantwoordelijkheid dragen. In de gesprekken wordt er echter wel op gewezen dat scholen en schoolbesturen ook hun eigen verantwoordelijkheid hebben en dat besturen zich daarop beroepen als SLA-po naar hun mening te veel zegt over de kwaliteit.

Eén van de coördinatoren wijst erop dat gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de resultaten inhoudt dat men bereid moet zijn om goede afspraken te maken. Dat raakt aan de autonomie van besturen en scholen. Daarop moeten besturen kunnen worden aangesproken. Een voorzitter van een PCL vindt dat het samenwerkingsverband meer bezig is met het maken van afspraken met besturen dan met het samenwerken, omdat de besturen hun eigen beleid willen maken.

4.4 Doelen en visie

De wettelijke eisen en de ontwikkelingsgeschiedenis van de samenwerkingsverbanden, laten weinig ruimte voor grote verschillen in doelen van de verbanden. Samengevat, betreffen de doelen met name:

- het streven dat leerlingen zoveel mogelijk in het regulier onderwijs terecht kunnen;
- het realiseren van een dekkende zorgstructuur binnen de regio;
- het leggen van contacten met en het samenwerken met ketenpartners;
- het waarborgen dat leerlingen adequate zorg krijgen;
- het ondersteunen van scholen en leerkrachten bij het geven van passend onderwijs.

Qua visie zijn er wel verschillen. Hier wijkt vooral het PC SWV Apeldoorn af van de andere verbanden. Hier hangt men de visie aan dat de verantwoordelijkheid voor de zorg zoveel mogelijk in de basisscholen zelf moet liggen. Er is afgesproken dat interne begeleiders voldoende tijd moeten hebben om ondersteuning te bieden, maar hierbij wordt vanuit het grootste schoolbestuur aangetekend dat de interne begeleider geen ‘plaatsvervangende verantwoordelijkheid’ voor zorgleerlingen moet hebben. De leerkracht moet centraal staan. Het idee van bovenscholse zorg, zoals vanuit ‘Weer Samen Naar School’ gepropageerd, zou tot ‘aangeleerde hulpeloosheid’ bij leerkrachten leiden. Dat vormt een scherp contrast met de visie van de beide andere samenwerkingsverbanden in Apeldoorn. Zo wil SWV Leerplein055 vanuit het SWV extra zorg bieden die er nog niet is, met als uitgangspunten ‘leerkrachtondersteuning waar het maar kan’ en ‘casuïstiek op bovenscholse niveau waar dat nodig is’, terwijl ondersteuning door de interne begeleider tot kwaliteitsverbetering in de scholen moet leiden. Ook in het SWV Oost-Veluwe zijn de doelen gericht op ondersteuning, via scholing, begeleiding en onderzoek.

4.5 Zorgstructuur en hulpstructuur

Preventieve ambulante begeleiding, ambulante begeleiding en coaching

In vijf van de zes samenwerkingsverbanden is preventieve ambulante begeleiding (pab) beschikbaar vanuit het samenwerkingsverband. Het doel daarvan is het voorkomen van verwijzing naar het speciaal basisonderwijs. De medewerkers die deze begeleiding verzorgen, zijn aan het samenwerkingsverband of aan de school voor speciaal basisonderwijs verbonden.

In het SWV Gemert-Laarbeek zijn er drie functionarissen die pab geven (totaal rond 1 fte) en er zijn twee logopedisten. Naast pab verzorgen deze medewerkers ook schoolvideo-interactiebegeleiding (svib), coaching bij dyslexie en bij spraak-/taalproblemen en er is een specialisatie in autisme. De zogeheten ‘auti-ondersteuning’ wordt gegeven ter overbrugging van een aanvraag voor ambulante begeleiding vanuit het speciaal onderwijs, maar er wordt ook zo nodig langdurige ondersteuning gegeven zonder dat er sprake is van een procedure voor indicatiestelling. Afgezien van de auti-ondersteuning is afgesproken dat een pab-traject maximaal acht weken duurt. Medewerkers van het samenwerkingsverband verzorgen ook het voortraject bij lgf-aanvragen.

Bij het Reformatorisch SWV Zwolle is één ambulante begeleider in dienst, die de scholen bezoekt. SWV Leerplein055 zet vier gespecialiseerde functionarissen in voor coaching op de basisscholen. Zij zijn oorspronkelijk van de sbo-school afkomstig. Bij het SWV Oost-Veluwe is er één pab’er die tevens schoolvideo-interactiebegeleiding

verzorgt, taal- en rekenspecialist is, observaties uitvoert en opbrengstgericht werken ondersteunt. In het PC SWV Apeldoorn is het uitgangspunt dat de schoolbesturen vanuit het samenwerkingsverband geld krijgen in plaats van ondersteuning. Dit is het enige van de zes SWV's waar geen preventieve ambulante begeleiding beschikbaar is. Wel worden gedragsdeskundigen ingehuurd van een schoolbegeleidingsdienst. Zij komen per jaar een bepaald aantal uren op elke school. Het grootste schoolbestuur beschikt over een staffunctionaris onderwijs-, kennis- en kwaliteitsontwikkeling. Deze functionaris voert desgevraagd klassenbezoeken uit.

In het SWV Almere zijn het WSNS-samenwerkingsverband en het regionale expertisecentrum in augustus 2011 gestart met samenwerking. Beide zijn toen in hetzelfde gebouw gevestigd. Alle begeleiders (orthopedagogen, psychologen, de collegiale consultatie uit het sbo, oftewel de cc'ers, en de ambulante begeleiders uit het speciaal onderwijs) zijn in één team (van 38 personen) samengevoegd. Zij hebben grotendeels nog hetzelfde takenpakket, maar er wordt naar gestreefd om meer verschillende taken bij dezelfde personen neer te leggen. In verband met Passend onderwijs wordt Almere in tien wijken verdeeld. In de toekomst wordt dan per wijk een vaste groep ondersteuners ingezet.

De permanente commissie leerlingenzorg, het zorgplatform en het zorgadviesteam

Op het punt van de taken van de permanente commissie leerlingenzorg (PCL), het bestaan van een zorgplatform (ZP) en de opzet van het zorgadviesteam (ZAT), verschillen de samenwerkingsverbanden van elkaar.

Het SWV Gemert-Laarbeek beschikte tot 2011 over een PCL met brede taakstelling, maar de komst van de ZAT's heeft tot een overgang naar een smallere taakstelling geleid. Dit SWV heeft met twee gemeenten en daardoor met twee ZAT's te maken. Er is wel overlap in de samenstelling tussen deze ZAT's. Er wordt gezamenlijk vergaderd, maar de medewerkers van het Centrum voor Jeugd en Gezin (CJG) in het ZAT zijn verschillend voor de twee gemeenten. De voorzitter van de PCL is tevens voorzitter van de ZAT's. Er is bovendien een zogeheten zorgteam op iedere basisschool. Eén van de schoolbesturen is gestart met een onderwijszorgcentrum. Dit is verbonden aan de sbo-school. Scholen kunnen daar onderzoek, begeleiding en assistentie inkopen, aanvullend op de preventieve ambulante begeleiding die vanuit het samenwerkingsverband wordt bekostigd. Over deze ontwikkeling zijn de meningen verdeeld. De een vindt dit van ondernemingszin getuigen, terwijl de ander het niet nodig vindt dat de sbo-school zich tot expertisecentrum ontwikkelt. Er zou meer gebruik moeten worden gemaakt van de expertise die basisscholen hebben ontwikkeld.

Het Reformatorisch SWV Zwolle kent een groot voedingsgebied, dat 25 gemeenten omvat. Het aantal ZAT's is daardoor te groot om er vanuit het samenwerkingsverband contacten mee te onderhouden. De scholen moeten daarom zelf de lokale ontwikkelingen goed volgen. Er is een regionaal zorgloket dat aanspreekpunt is voor ouders, scholen, leerkrachten en ZAT's. Dit loket kent hulp en ondersteuning toe. Dit loket is de voormalige PCL, die al een brede taakstelling had en onderzoek liet uitvoeren en preventieve ambulante begeleiding toekende. In de toekomst moet de indicatiestelling voor cluster 3 en 4 ook bij het zorgloket komen, al is nog niet duidelijk of dat regionaal of landelijk zal gebeuren.

Het (openbare) SWV Leerplein055 in Apeldoorn beschikt over een zorgplatform, dat grotendeels uit uren voor onderwijsbegeleiding wordt bekostigd. In verband met bezuinigingen bij de gemeente wordt het budget het komende schooljaar met 40 procent gekort. Het ZP omvat een A-, B- en C-deel. Het A-deel is de intake. In het B-deel worden leerlingen besproken die worden begeleid op de basisschool. Het gaat daarbij om de voortgang van de begeleiding en de ontwikkeling van de leerling. Betrokkenen vrezen dat dit met de invoering van Passend onderwijs en de samenvoeging van SWV's dreigt te verdwijnen. Het C-deel is multidisciplinair overleg (met BJZ, SMW, schoolarts en op afroep MEE, cluster 3, 4 en psychologen en orthopedagogen). Hierin is de ZAT-functie geïntegreerd. Het C-deel wordt steeds uitgebreider, doordat nu ook leerlingen voor cluster 3 en 4 worden besproken. Daarnaast is er nog een besliscommissie, die de voormalige PCL-functie vervult. Vanuit het zorgplatform in SWV Leerplein055 wordt ook collegiale consultatie ('CoCo-overleg') gehouden. Dat gebeurt in elke school twee maal per jaar, met de directeur en ib'er, waarbij ook leerkrachten kunnen worden uitgenodigd. Er is een duidelijke tendens dat psychologen / orthopedagogen meer met leerkrachten gaan communiceren, onder meer door bij CoCo de leerkracht uit te nodigen en door te helpen bij het opstellen van handelingsplannen.

Het (katholieke) SWV Oost-Veluwe kent een vergelijkbare bovenschoolse zorgstructuur. Ook dit SWV beschikt over een zorgplatform dat met het ZAT is gecombineerd. Bij de functies van het zorgplatform wordt onderscheid gemaakt tussen ZP-groot (gericht op beleid) en ZP-klein (gericht op casuïstiek). De voorzitter van de PCL is tevens voorzitter van het ZP/ZAT. Het ZP is laagdrempelig. Orthopedagogen in het ZP reageren rechtstreeks op vragen van scholen, onder het motto 'Op het moment dat er gepiept wordt, moet er ondersteuning zijn.' Als je te laat reageert, kan het onnodige conflictsituaties opleveren, zo is de ervaring. Daarbij wordt onderstreept dat de leerkracht zo goed mogelijk toegerust moet zijn om te signaleren waar het stukt bij de leerling en dat de leerkracht dan zelf iets moet doen. Ook in dit samenwerkingsverband vindt collegiale consultatie plaats. Een orthopedagoog van het zorgplatform heeft per school drie à zes maal per jaar overleg met directeur en interne begelei-

der(s). Daar worden kinderen besproken die op niveau drie van de vijf zorgniveaus zijn ingeschaald. Indien nodig worden zij daarna besproken in zorgplatform / ZAT (niveau 4). Indien verdere actie niet tot het gewenste resultaat leidt, kan tot verwijzing (niveau 5) worden besloten. Vanuit de ambulante diensten van het speciaal onderwijs worden de ondersteuning en collegiale consultatie als sterke punten van dit samenwerkingsverband geroemd.

In het PC SWV Apeldoorn is er bewust voor gekozen geen zorgplatform te hebben. De PCL heeft een bespreekcommissie en een besliscommissie. In de wat bredere bespreekcommissie (voorafgaand aan de vergadering van de besliscommissie) worden complexere aanmeldingen besproken omdat daar meer disciplines bij aanwezig zijn. Daarnaast heeft de PCL een adviesfunctie, waarvan weinig gebruik wordt gemaakt. Bij het grootste schoolbestuur moet de staffunctionaris toestemming geven voordat scholen advies vragen aan de PCL. De 'ZAT-functie' is op school ingevuld, in de vorm van een 'zorgteam'. Daarin nemen medewerkers van het CJG deel. Een betrokkene noemt als nadeel van de gekozen aanpak dat er geen bovenschools 'vangnet van deskundigen' is en dat kinderen pas laat in de PCL worden besproken als er problemen zijn. Bij de ambulante diensten wordt het ontbreken van een preventieve zorgstructuur in dit verband als een gemis beschouwd.

In Almere is de PCL ingericht met vier 'kamers': één per wijk. Ook zijn er vier ZAT's, gekoppeld aan de kamers van de PCL. Elke school heeft daarnaast een eigen zorgteam. Er is geen regionaal loket, maar wel één telefoonnummer waarop alle vragen over zorgleerlingen worden aangemeld. Daarna wordt bekeken of een PCL-traject of een CvI-traject moet worden ingezet of dat een adviseur leerlingenzorg moet worden ingeschakeld. Deze adviseurs doen vaak onderzoek.

Overige en ontbrekende voorzieningen

De samenwerkingsverbanden bieden alle de mogelijkheid tot crisisplaatsing van leerlingen. Dat gebeurt op de school voor speciaal basisonderwijs. Ook in het PC SWV Apeldoorn is crisisopvang beschikbaar (maximaal een half jaar, op de sbo-school, met observatie). Daar hebben de directeurs vier jaar geleden om gevraagd en de besturen hebben het goedgekeurd. Dat leidt tot minder schorsing en thuiszitten, zo is de ervaring. Na die zes maanden beslissen de basisschool en de ouders over het vervolg. De meeste kinderen blijven daarna op de sbo-school. Een enkeling gaat terug naar de basisschool of wordt naar cluster 4 verwezen.

Wat voorzieningen voor speciaal onderwijs betreft, ontbreekt in de nabijheid van het SWV Gemert-Laarbeek een voorziening voor cluster 1, houdt cluster 2 de poorten 'hermetisch gesloten' en zijn er voor cluster 4 dusdanige wachtlijsten dat leerlingen

naar andere regio's moeten uitwijken. De samenwerking met cluster 3 loopt wel goed. In verband met de plaatsing van asielzoekerskinderen is er behoefte aan een NT2-voorziening. Het Reformatorisch SWV Zwolle beschikt zelf over een voorziening voor cluster 3 met verbrede toelating (cluster 4). Een mytylschool ontbreekt echter. Het SWV heeft door het uitgestrekte voedingsgebied met veel REC's te maken. Dat maakt een en ander niet overzichtelijker. In Apeldoorn mist men een voorziening voor cluster 2. Deze is wel in Arnhem beschikbaar, maar de contacten daarmee zijn nog niet ver ontwikkeld. Men wil de komende jaren gaan kijken wat nodig is. Daarbij geeft een van de coördinatoren aan geen versnippering (zoals klasjes in scholen) te willen. SWV Almere werkt met verschillende soorten voorzieningen: Kind in groep, Groep in school en Groep gekoppeld aan school. De laatste voorziening was oorspronkelijk bedoeld als een aantal groepen voor speciaal onderwijs gekoppeld aan een basisschool. Dit is echter in de praktijk een afzonderlijke school voor speciaal onderwijs geworden, waarbij wel clusterdoorbrekend wordt gewerkt. Het aanbod aan cluster 3 en 4 is beperkt en er is geen voorziening voor gedragsmoeilijke kinderen die nergens geplaatst kunnen worden. Een observatiegroep voor gedragsmoeilijke kinderen zou volgens een van de betrokkenen een welkome aanvulling zijn.

In Apeldoorn wordt door verschillende gespreksdeelnemers aangegeven dat er een explosieve groei in het aandeel lgf-leerlingen is geweest. Hierbij wordt erop gewezen dat in ieder geval in één van de samenwerkingsverbanden 'scholen zijn opgevoed om rugzakken aan te vragen'. Verwijzing naar speciaal onderwijs en de aanvraag van rugzakken verliepen altijd rechtstreeks, zonder tussenkomst van bestuur of PCL. Nu is het besef ontstaan dat het schooldeel en het ab-deel van het 'rugzakje' samen duurder zijn dan een plek op een sbo-school. Dit kan consequenties hebben als het samenwerkingsverband in de toekomst de zorg uit de huidige 'rugzakjes' moet gaan bekostigen. Als gevolg van deze aanpak zouden bovendien leerlingen naar cluster 4 zijn verwezen die naar de sbo-school hadden kunnen gaan. Eén van de betrokken functionarissen merkt op dat er nooit verzoeken uit het speciaal onderwijs komen om leerlingen terug te plaatsen. Daar zou eens kritischer naar mogen worden gekeken, aldus deze gespreksdeelnemer.

In verband met de aangekondigde bezuinigingen is er volgend jaar minder personeel beschikbaar voor de ambulante begeleiding, zo blijkt uit de gesprekken met verantwoordelijken voor genoemde begeleiding. Een deel van de ab'ers heeft ander werk gevonden of staat weer voor de klas. Dat de bezuinigingen alsnog zijn geschrapt, zal daarin niet meer veel verandering brengen. De meeste ambulante begeleiders hebben de masterstudie Special Educational Needs afgerond. Er wordt toezicht gehouden op de kwaliteit van de ambulante begeleiding via dossiercontroles, intervisie en functioneringsgesprekken. Het is van belang dat de ab'er goed in de school bespreekt wat

men daar kan verwachten van de begeleiding, zo is de ervaring. Er wordt voor cluster 4 ook gewerkt aan profielen waarin dit wordt beschreven.

In één van de samenwerkingsverbanden wordt door een schoolbestuurder aangegeven dat er wordt gestreefd naar bao-bao-verwijzing via het ib-netwerk in plaats van verwijzing naar het sbo. In andere verbanden wordt echter gesteld dat dergelijke verwijzingen zelden of nooit voorkomen. Dat zou te maken hebben met reistijd, gebrek aan ‘interzuilair’ denken en met het ontbreken van de mogelijkheid om dit van bovenaf te sturen.

Thuiszitters

Hoeveel thuiszitters er zijn, is niet overal duidelijk. In één van de verbanden wordt aangegeven dat leerlingen alleen thuis zitten als zij wachten op een plek in de psychiatrie. In een ander verband wordt het aantal thuiszitters ‘nagenoeg nul’ genoemd. In een derde verband zijn er wel thuiszitters, maar is bij betrokkene niet bekend hoeveel. Dit ondanks dat er in dat verband iemand is met ‘doorzettingsmacht’, die ervoor kan zorgen dat thuiszitters op een school worden geplaatst.

4.6 Communicatie, competenties en professionaliseringsbeleid

Deskundigheid en profilering

Verschillende deelnemers aan de gesprekken geven aan dat er veel verschil is tussen wat scholen kunnen of denken te kunnen. Er is een groot verschil tussen de theorie (hoe het moet worden) en de praktijk (hoe het nu is). Verbeterpunten die worden genoemd, betreffen het niveau van basisondersteuning, klassenmanagement, het pedagogisch klimaat, kunnen differentiëren, nieuwe methodieken kunnen gebruiken om met kinderen te werken die extra zorg nodig hebben en de vaardigheid om de methode los te laten. Een probleem dat ook wordt genoemd, is dat veel mensen blijven denken vanuit het medische model. Dat doorkruist de ideeën van handelingsgericht werken. Ook maakt niet iedereen de omslag van curatief naar preventief werken. Overigens geven verschillende gespreksdeelnemers aan dat zij niet vinden dat elke school alles zou moeten kunnen. Ook zijn er twijfels of je de expertise kunt spreiden. De vraag is dan hoe je beschikbare expertise, bijvoorbeeld een master SEN, het beste kunt inzetten.

Wat de ondersteuningsprofielen in verband met Passend onderwijs betreft, wordt doorgaans aangegeven dat in het SWV naar een hoog niveau van basiszorg wordt gestreefd. Er wordt ook opgemerkt dat relatief veel scholen zich willen profileren op

hoogbegaafdheid. Sommigen zien wel een brede ontwikkeling, waarbij scholen zich ook richten op de gedragskant en autisme, maar daarbij wordt de kanttekening gemaakt dat de grenzen liggen bij externaliserende problematiek. In regio's waar men te maken heeft met teruglopende leerlingenaantallen, willen scholen leerlingen graag binnen houden ('Men wil geen concurrentie op zorg, maar het gebeurt wel'). Het Reformatorisch SWV Zwolle onderscheidt in haar zorgmap drie niveaus van zorg: de leraar, de schoolzorg en de bovenschoolse zorg. In vijftien criteria (vijf per onderscheiden niveau) wordt hieraan invulling gegeven. Zo wordt helder wat wordt verwacht van de handelingsbekwaamheid van de leerkracht, het schoolbeleid rond leerlingenzorg en de bovenschoolse voorzieningen en activiteiten op dit gebied.

Uit de gesprekken met de verantwoordelijken voor de ambulante begeleiding vanuit cluster 3 en 4 in Apeldoorn komt naar voren dat de scholen nog lang niet klaar zijn voor Passend onderwijs. Het is belangrijk om helder te krijgen wat ze nog niet kunnen. Wat het onderwijs aan lgf-leerlingen betreft, leunen de scholen zwaar op de ambulante begeleiders, zo wordt gesteld. Hoe goed een school is, hangt erg af van de kwaliteit van de directeur en de ib'er. Er wordt goed samengewerkt tussen de ambulante diensten en twee van de drie Apeldoornse samenwerkingsverbanden. Er is ook beleidsmatige uitwisseling met de zorgplatforms. Contacten met het bestuur van de protestants-christelijke scholen ontbreken en er is bij de ambulante diensten onvoldoende zicht op wat er in deze scholen gebeurt.

Vanuit cluster 4 wordt een breed pakket aan scholing voor leerkrachten aangeboden, onder meer rond autisme en agressieregulatie. De ervaring is dat daarvan veel vanuit dezelfde scholen – met een enthousiaste ib'er – gebruik wordt gemaakt. Bij gedragsproblemen moet vroeg worden ingegrepen. Daarbij zou veel meer met ouders en met jeugdzorg samen moeten worden gekeken hoe de problemen kunnen worden aangepakt. Ouders worden echter vaak als 'lastig' gezien. Ook het expertisecentrum cluster 3 gaat trainingen voor leerkrachten aanbieden, evenals voorlichting (onder meer over ziektebeelden). Ook wil men co-teaching opzetten vanuit het expertisecentrum.

Professionaliseringsbeleid

De verantwoordelijkheid voor het professionaliseringsbeleid ligt doorgaans bij de schoolbesturen. De invloed van het samenwerkingsverband is vaak beperkt en afhankelijk van afspraken die de besturen gezamenlijk hebben gemaakt. Dergelijke afspraken betreffen doorgaans het invoeren van handelingsgericht werken en '1-zorgroute'.

In het SWV Gemert-Laarbeek hebben de vier schoolbesturen gekozen voor professionalisering in de vorm van '1-zorgroute' en handelingsgericht werken voor alle scholen in het samenwerkingsverband. In verband daarmee is training verzorgd voor het

ib-netwerk. Vervolgens kregen de ib'ers de taak in hun eigen school handelingsgerichte diagnostiek te gaan verzorgen en handelingsgericht te coachen. Er zijn echter verschillen in aanpak tussen de besturen. Eén van de schoolbesturen zet twee personeelsleden van het bestuursbureau in die de eigen scholen ondersteunen bij 1-zorgroute. Bovendien heeft dit bestuur een eigen leernetwerk van interne begeleiders, naast dat van het SWV. Een recente poging tot professionaliseringsbeleid op het niveau van het samenwerkingsverband die was gericht op leerkrachten, bleek niet succesvol. In het schooljaar 2010/2011 is – in reactie op een wens van de scholen – gekozen voor het inrichten van 'lerende netwerken' voor leerkrachten in het SWV. De belangstelling daarvoor bleek echter bij de leerkrachten zeer beperkt. Deze activiteit is gestopt en de zorg voor professionalisering is weer bij de schoolbesturen neergelegd. Een schoolbestuurder geeft aan dat de meeste leerkrachten niet zitten te wachten op 'een cursus buiten werktijd'. De tijd voor professionalisering zou beperkt zijn.

In het Reformatorisch SWV zijn in een gezamenlijk traject met AVS zorgprofielen van scholen vastgesteld, evenals hiaten in kennis en vaardigheden. Competentieprofielen waren er al, maar die moeten nog aangepast worden. Vanuit het SWV worden cursussen aangeboden die de hiaten moeten vullen. Er is al scholing in handelingsgericht werken geweest en daarop volgende activiteiten hebben betrekking op het omgaan met gedragsproblemen. Daarbij wordt het als uitdaging gezien scholen niets op te leggen, maar wel draagvlak te creëren. Het samenwerkingsverband heeft volgens een van de betrokkenen meer invloed op het professionaliseringsbeleid dan in het verleden, maar er blijft een spanningsveld tussen de autonomie van de school en de ruimte die het samenwerkingsverband heeft om daarop in te spelen.

In het SWV Leerplein055 is veel nascholing gegeven vanuit het samenwerkingsverband. Hier is het een voordeel dat bestuur en samenwerkingsverband samenvallen. Het bestuur wil geïntegreerd werken, dus de activiteiten van het SWV gaan niet alleen over Passend onderwijs. Naast scholing op het gebied van '1-zorgroute' en het werken met groepsplannen, is er ook scholing verzorgd in het kader van de taalpilots en opbrengstgericht werken. Er is een bijeenkomst vanuit het SWV gehouden over het schooladministratiesysteem Parnassys en het dyslexieprotocol is besproken met de directeuren en ib'ers. Scholing wordt deels verzorgd vanuit het kenniscentrum van het samenwerkingsverband (verbonden aan het zorgplatform) en deels via inkoop van externe training.

Het SWV Oost-Veluwe heeft bij de komst van de huidige coördinator een overstap gemaakt van een aanpak die is gericht op het kind (onderzoeksvragen) naar een aanpak die is gericht op de leerkracht (begeleidingsvragen). Dit onder het motto: 'Bij de leerkracht zijn de successen te halen'. Vroeger ging het vooral om de vraag 'Hoe kom ik van die leerling af?', nu gaat het meer om het functioneren van de leerkracht. Van-

uit het zorgplatform is teamscholing gegeven. Eerst was er terughoudendheid bij de afname van het aanbod, maar nu gaat dat beter. Dit jaar wordt vanuit het samenwerkingsverband ook een coachings- en intervisietraject voor directeuren verzorgd. Daaraan doen bijna alle directeuren mee. De schoolleiders zijn steeds gericht bezig met het professionaliseringsbeleid in de scholen. Dat wordt vanuit het SWV gestuurd. In functioneringsgesprekken komt de manier van werken aan de orde, waardoor begeleidingstrajecten meer kans van slagen hebben en waardoor er meer aandacht komt voor de doorgaande lijn in de scholen. De coördinator is trots op de mensen in de scholen. Er is geen houding van ‘Gooi maar over de schutting.’ Leerkrachten gaan ook naar elkaars video-opnamen kijken die in het kader van SVIB zijn gemaakt.

In het PC SWV Apeldoorn zijn afspraken op SWV-niveau gemaakt over de invoering van handelingsgericht werken in alle scholen, maar de besturen zijn vrij in hoe ze dit verder inrichten. Professionaliseringsactiviteiten worden niet vanuit het samenwerkingsverband aangeboden. Het grootste bestuur heeft een centrale training van directeuren en ib'ers georganiseerd in het werken volgens '1-zorgroute'. Daarbij is gewerkt volgens het 'Train the trainer-model'. Dit traject is uitgevoerd door een schoolbegeleidingsdienst en de staffunctionaris van het schoolbestuur. De directeuren en ib'ers kregen vervolgens de taak om dit in hun eigen school in te voeren.

Ook in Almere hebben de besturen gekozen voor de invoering van handelingsgericht werken. De SLA-po (het samenwerkingsverband) heeft gezorgd voor de benodigde activiteiten in het kader van de deskundigheidsbevordering op dat gebied. Het SWV heeft binnen de besturen gezocht naar mogelijke trainers en deze zijn vervolgens opgeleid. Zij verzorgden daarna de training in de scholen.

Netwerken en communicatie

Contacten en uitwisseling van informatie vinden doorgaans plaats in directieurennetwerken en in netwerken voor interne begeleiders (ib-netwerken). Daarbij zijn er verschillen in de frequentie van de bijeenkomsten en in de omvang en het bereik van het netwerk.

Het SWV Gemert-Laarbeek zorgt voor communicatie en uitwisseling in het directieoverleg en in het ib-netwerk. Daarnaast heeft één van de deelnemende besturen echter ook een eigen ib-netwerk. Het Reformatorisch SWV houdt zowel afzonderlijke directiebijeenkomsten en bijeenkomsten van zorgcoördinatoren als gezamenlijke bijeenkomsten. Door de uitgestrekte regio zijn er zes verschillende regionale netwerken binnen dit verband. Wat langer geleden waren er ook teamdagen waar veel kennis werd uitgewisseld, maar daarvoor was steeds minder belangstelling. Sommige scholen werken onderling goed samen, terwijl andere juist op 'eilandjes' lijken. De ervaring is dat

vragen om samenwerking tussen scholen vooral van ‘eenpitters’ komen. Zij willen graag steun.

SWV Leerplein055 heeft een ib-netwerk dat vijf maal per jaar bij elkaar komt. De directeuren komen één maal per maand bij elkaar. Daarnaast is er een paar maal per jaar een directeurendag. SWV Oost-Veluwe beschikt over een directeurennetwerk dat drie maal per jaar bij elkaar komt. Er is daarnaast een heel actief ib-netwerk. De ib'ers signaleren wat nodig is binnen de scholen. Wat in het ib-netwerk leeft, komt ook in het zorgplatform ('ZP-groot'). Er is bovendien een netwerk van leesspecialisten. In het PC SWV Apeldoorn is het overleg van directeuren en unitleiders per schoolbestuur georganiseerd. Ook in het SWV Almere is het directeurenberaad per bestuur verschillend. Daarnaast zijn er vier ib-netwerken, die zijn gekoppeld aan de vier wijken, zoals ook de PCL en het ZAT over vier wijken verdeeld zijn. Daarnaast worden af en toe bijeenkomsten gehouden om het veld te informeren.

Vanuit het Reformatorisch SWV Zwolle en het SWV Oost-Veluwe wordt aangegeven dat er veel aandacht is voor communicatie. In enkele andere verbanden laat de communicatie volgens betrokkenen nog te wensen over. In het SWV Gemert-Laarbeek wordt een gezamenlijke nieuwsbrief verspreid van de coördinatoren van de samenwerkingsverbanden in de regio. Het Reformatorisch SWV maakt acht verschillende nieuwsbrieven voor verschillende doelgroepen. De drie Apeldoornse verbanden verspreiden een gezamenlijke nieuwsbrief. In Almere wordt met name naar de website verwezen voor de communicatie. Er is ook een nieuwsbrief, die tevens op de website te vinden is, maar niet iedereen is op de hoogte van het bestaan daarvan. Er zijn signalen dat scholen onvoldoende worden geïnformeerd, dat directeuren hun informatie niet met ib'ers delen en dat het moeilijk is om op de website de juiste informatie te vinden. Ook SWV Gemert-Laarbeek en Reformatorisch SWV Zwolle hebben een eigen website. Leerplein055 heeft een website van het schoolbestuur, waarin het samenwerkingsverband niet als zodanig te herkennen is. Ook de twee andere Apeldoornse verbanden hebben geen eigen website.

4.7 Monitoring en kwaliteitszorg

In het SWV Gemert-Laarbeek zijn monitoring en kwaliteitszorg zaak van de afzonderlijke schoolbesturen. De PCL rapporteert aan het samenwerkingsverband hoeveel leerlingen per school worden verwezen. De PCL doet zelf geen onderzoek naar de achtergrond daarvan. Als een school veel verwijst, wordt dat vervolgens vanuit het samenwerkingsverband aan het bestuur gemeld. Of er dan actie wordt ondernomen, is de verantwoordelijkheid van het bestuur. Het samenwerkingsverband heeft geen opdracht gekregen om beleid te voeren dat is gericht op scholen die veel verwijzen.

De coördinator verwacht veel van het ZAT, maar daarvan is nog geen rapportage geweest. De schoolbestuurders geven aan dat zij zicht willen op wie er wordt aangemeld, wat de hulpvragen zijn en wat de resultaten van de geboden ondersteuning zijn. Eén van de bestuurders geeft aan al jaren bezig te zijn om de kwaliteit van het onderwijs aan zorgleerlingen in de eigen scholen te verbeteren. Daarbij zijn verschillende instrumenten gebruikt (ZEK en Kind op de gang), zijn alle leraren geïnterviewd en heeft de schoolbestuurder zelf alle directeuren geïnterviewd. Van alle scholen onder dit bestuur is de leerlingenpopulatie in kaart gebracht. De directeuren moeten in beeld hebben wat de kinderen aan kwaliteiten meebrengen. Er wordt gewerkt volgens een kwaliteitszorgcyclus en er worden trendanalyses op basis van LVS-resultaten gemaakt. Het bestuur heeft een managementcontract met de directeuren. Daarin staan de voor-, tussen- en eindopbrengsten (zowel minimum als ambitie) qua leerresultaten en sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook zijn er doelen met betrekking tot de tevredenheid van leerkrachten en ouders. Een bestuurder van een ander schoolbestuur gaat twee keer per jaar met de directeuren in gesprek over de zorg die hun school biedt. Ook is er een bestuursbrede ‘excellentiebrigade’. Deze bestuurder zou het een vershraling vinden als je alles in het SWV gezamenlijk zou moeten doen.

In het Reformatorisch SWV Zwolle houden de schoolbesturen zich niet bezig met onderwijsinhoudelijke zaken. Jarenlang is vanuit het samenwerkingsverband de kwaliteit in kaart gebracht, via vragenlijsten voor scholen en via schoolbezoeken (‘audits’). Er is een commissie kwaliteitszorg geweest in het SWV die op basis van bestaande instrumenten en publicaties een vragenlijst heeft gemaakt. Audits werden eerst uitgevoerd door de coördinator, samen met een medewerker van het SWV en een schoolbestuurder. Daarna is het zo ingericht dat scholen elkaar in groepjes van drie visiteren. Scholen kregen naar aanleiding daarvan ook adviezen. Nu maakt men even pas op de plaats in afwachting van de criteria voor het nieuwe landelijke samenwerkingsverband. De coördinator van het SWV verzamelt veel kengetallen, waaronder leerlingresultaten, oordelen van de Inspectie van het Onderwijs, aanmeldingen bij de PCL, het aantal consultaties en het aantal onderzoeken. Dit wordt verwerkt in een boekje met ken- en stuurgetallen dat alle scholen krijgen.

In SWV Leerplein055 monitort het zorgplatform of scholen veel verwijzen. Ook houdt het zorgplatform bij hoeveel vragen scholen stellen. Als dat er veel zijn, gaat de coördinator met de desbetreffende school in gesprek. Als een school zwak dreigt te worden, wordt het kenniscentrum ingezet om de kwaliteit te verbeteren. Samen met een orthopedagoog van het zorgplatform wordt dan bekeken wat de school nodig heeft. Het beleid is gericht op zo weinig mogelijk verwijzen. Er wordt een ‘dashboard’ gemaakt om de ondersteuningsprofielen van de scholen te vergelijken.

In het SWV Oost-Veluwe worden kengetallen verzameld via de PCL en ook uit het speciaal onderwijs (verwijzing en lgf). Er is een bovenschoolse monitor opbrengstgericht werken. Daarin worden de scholen met elkaar en met de landelijke cijfers vergeleken, rekening houdend met het aandeel allochtone leerlingen. Naast het jaarverslag van de PCL is er ook een jaarverslag van het zorgplatform. Ook worden schoolbezoeken afgelegd door de coördinator en de voorzitter van het zorgplatform. Zij spreken één maal per jaar met de directeur en ib'er van elke school over het beleid. Dat gebeurt aan de hand van een vaste lijst met gesprekspunten. Aandacht voor het schoolleiderschap wordt gezien als een belangrijke succesfactor van dit samenwerkingsverband en van het grootste schoolbestuur dat daarin participeert. Naar aanleiding van de gesprekken worden aanbevelingen gedaan aan de directeurs en de besturen. Het probleem is wel dat het samenwerkingsverband niet de positie heeft om 'statements' te maken. De samenwerking met de schoolbesturen wordt wel als heel positief ervaren. Als de hulpvraag van een school zich herhaalt, gaan coördinator en voorzitter van het zorgplatform met de school in overleg ('Een sbo-beschikking is soms een brevet van onvermogen voor de school'). Zo nodig worden dan afspraken gemaakt over scholing. Deze aanpak is inmiddels aanvaard. Er wordt aangegeven dat er door de goede zorgstructuur een relatief lage verwijzing is. Het verband heeft veel gedaan aan inhoudelijke ontwikkeling. De coördinator maakt zich zorgen over hoe dit in de toekomst zal gaan. Wat als de besturen straks in het nieuwe regionale verband gaan zeggen dat het SWV daar niet over gaat. Dan wordt het SWV volgens haar alleen kassier.

In het PC SWV Apeldoorn is de aanpak geheel anders. Hier liggen taken rond monitoring en kwaliteitszorg bij de schoolbesturen. Bij het grootste schoolbestuur in het SWV bespreekt de staffunctionaris onderwijs-, kennis- en kwaliteitsontwikkeling één maal per jaar de voortgang in de schoolontwikkeling en de trendanalyses met de directeurs. Daarnaast bespreekt zij twee maal per jaar met de interne begeleiders en directeurs de voortgang van '1-zorgroute'. Iedere schooldirecteur voert één maal per jaar een managementgesprek met een van de twee schoolbestuurders. Ook de PCL rapporteert aan de schoolbesturen. Er is geen bovenschools systeem van kwaliteitszorg in het samenwerkingsverband. Doordat het 'so-deel' de financiën niet raakte, bleef dit voorheen buiten beeld. Door de komst van Passend onderwijs realiseert men zich dat het nodig is daar zicht op te krijgen.

In het SWV Almere worden door het samenwerkingsverband ken- en stuurgetallen bijgehouden. Over die cijfers wordt ook vanuit het verband overleg gevoerd met de scholen. In de jaarlijkse monitor worden ook oordelen van de Inspectie van het Onderwijs over het onderwijs aan zorgleerlingen opgenomen. Het monitoren van de kwaliteit van het onderwijs aan zorgleerlingen is de verantwoordelijkheid van de schoolbesturen. Zij krijgen daarover informatie van de schooldirecteurs. De besturen

vragen bovendien aan de interne begeleiders om toe te zien op de kwaliteit van ontwikkelingsperspectieven en groepsplannen. De scholen werken met kwaliteitskaarten. Daarbij wordt niet overal hetzelfde systeem gehanteerd.

4.8 Verwachtingen van Passend onderwijs

In de gesprekken is ook kort ingegaan op de verwachtingen die men van Passend onderwijs heeft en op randvoorwaarden die daarbij bevorderend of belemmerend kunnen werken. Daarnaast is de deelnemers aan de gesprekken verzocht een kort vragenlijstje over hun verwachtingen in te vullen. Daarbij moet worden aangetekend dat de meeste gesprekken zijn gevoerd toen het vooruitzicht bestond dat er 300 miljoen Euro op het budget van Passend onderwijs zou worden bezuinigd. Dit kan de resultaten bij een deel van de vragen negatief hebben beïnvloed.

Verschillende deelnemers aan de gesprekken zijn het eens met de uitgangspunten van Passend onderwijs. Een voorzitter van een PCL is blij dat het 'labelen' verdwijnt. Straks kan vanuit het samenwerkingsverband worden bepaald wat nodig is. Volgens deze gespreksdeelnemer is de nuance in de discussie nu zoek: 'WSNS kreeg dezelfde reactie in de jaren negentig. Het is schandalig dat we het hier nu nog over moeten hebben. Passend onderwijs is een correctie op een systeem dat niet klopte'. Een ander vindt het goed dat er meer zicht komt op de indicatiestelling, dat er eerlijker geïndiceerd wordt en dat de bureaucratie minder wordt. Een ander ziet in de toevoeging van het speciaal onderwijs aan de samenwerkingsverbanden een winstpunt, waardoor efficiënter kan worden gewerkt. 'De schijnwinst van WSNS krijg je nu op je eigen bordje, dat is heel gezond'.

Problemen voorziet men wel op het gebied van de financiën. Daarbij gaat het niet zozeer over de zorgmiddelen, maar over het totale budget. De 'verborgen' bezuiniging bij de besturen is het belangrijkste probleem, onder meer door de Bapo en de salarisstijgingen die niet gecompenseerd worden. Daardoor wordt zorggeld gebruikt om andere 'brandjes te blussen'. Er wordt op gewezen dat in sommige scholen de positie van de ib'er wordt uitgehold en deze weer of meer voor de klas moet gaan staan. Daarnaast kunnen bezuinigingen bij gemeenten negatief uitpakken voor de bovenschoolse hulpstructuur.

Een ander probleem dat men voorziet, is de schaalvergroting. In de nieuwe situatie gaan de scholen van Gemert-Laarbeek deel uitmaken van het samenwerkingsverband Helmond en omstreken. Daarin gaan 23 besturen samenwerken. De bijeenkomsten van de besturen worden door betrokkenen een 'Poolse landdag' genoemd. Voor de bijeenkomsten van de Gemeenschappelijke Medezeggenschapsraad geldt hetzelfde.

In het nieuwe samenwerkingsverband spelen de besturen een grotere rol. Er wordt wel gestreefd naar een zo licht mogelijke bestuurlijke structuur. Het samenwerkingsverband zal uit vijf 'kamers' gaan bestaan. Er is discussie over de vraag hoe groot de rol van het samenwerkingsverband moet zijn en wat er op het niveau van de schoolbesturen moet worden ondergebracht. De trend om minder gezamenlijk te doen, zet door. In Apeldoorn gaan de drie samenwerkingsverbanden samen, maar er stappen enkele besturen uit die naar een ander verband gaan. Ook hier is discussie over de vraag hoe groot de rol van de schoolbesturen moet zijn. Bij de samenwerkingsverbanden die een sterke bovenschoolse zorgstructuur hebben opgezet, vraagt men zich af wat daarvan overeind kan blijven. Ook is het de vraag of er in het nieuwe verband ruimte is voor drie scholen voor speciaal basisonderwijs. Voor het Reformatorisch SWV Zwolle en voor het SWV Almere zullen de veranderingen naar verwachting minder groot zijn. Het reformatorische verband wordt onderdeel van het landelijke reformatorische verband. In Almere is het de bedoeling dat er een rechtspersoon ontstaat waarin alle schoolbesturen vertegenwoordigd zijn: primair onderwijs, voortgezet onderwijs en speciaal onderwijs.

Tabel 4.4 en 4.5 tonen de resultaten van de korte vragenlijst.

Uit tabel 4.4 blijkt dat de bovenschoolse sleutelpersonen van Passend onderwijs vooral een verbetering verwachten van het zicht dat basisscholen hebben op hun eigen mogelijkheden en beperkingen rond onderwijs aan zorgleerlingen. Ook verwachten veel sleutelpersonen dat de deskundigheid in basisscholen op het gebied van onderwijs aan zorgleerlingen zal verbeteren. De meerderheid voorziet meer samenwerking tussen basisscholen en speciaal onderwijs, meer samenwerking tussen onderwijs en zorginstellingen, een doelmatiger besteding van budgetten en betere zorg in de basisschool voor zorgleerlingen. Er wordt weinig invloed verwacht op de samenwerking tussen basisonderwijs en speciaal basisonderwijs en op de kwaliteit van het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs. Over de invloed op de bovenschoolse zorg voor zorgleerlingen en op de ondersteuning in het samenwerkingsverband voor leraren zijn de meningen verdeeld.

Tabel 4.4 – Verwachtingen die bovenschoolse sleutelpersonen hebben van Passend onderwijs; 21 respondenten

	geen mening	verslech- tering	geen verschil	verbete- ring
• deskundigheid in basisscholen op het gebied van onderwijs aan zorgleerlingen	0	0	5	16
• ondersteuning op school voor leraren die onderwijs geven aan zorgleerlingen	3	3	7	8
• ondersteuning in het SWV voor leraren die onderwijs geven aan zorgleerlingen	2	4	9	6
• zorg in basisschool voor zorgleerlingen	2	3	5	11
• bovenschoolse zorg voor zorgleerlingen	2	5	9	5
• samenwerking tussen basisscholen en het speciaal basisonderwijs	1	1	10	9
• samenwerking tussen basisscholen en het speciaal onderwijs	1	1	6	13
• samenwerking tussen het onderwijs en zorginstellingen	2	0	4	15
• kwaliteit van speciaal basisonderwijs	1	3	12	5
• kwaliteit van het speciaal onderwijs	3	3	10	5
• doelmatigheid van de besteding van budgetten	4	2	2	13
• zicht van basisscholen op eigen mogelijkheden en beperkingen rond onderwijs aan zorgleerlingen	0	0	3	18

Tabel 4.5 laat zien dat de meerderheid een toename van het aantal zorgleerlingen in het basisonderwijs verwacht en een afname van de verwijzing van leerlingen naar speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs. Ook verwacht een meerderheid meer flexibiliteit in het toewijzen van extra zorg. Ongeveer de helft voorziet een afname van de bureaucratie bij de verwijzing naar het speciaal onderwijs. Op tal van punten zijn de meningen verdeeld, zoals over de mogelijkheden die ouders krijgen om zelf een school te kiezen, over de bureaucratie bij het toewijzen van extra zorg en over de ruimte voor onderwijsvernieuwing. Wachtlijsten voor speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs zullen naar verwachting ongeveer hetzelfde blijven als nu. Wat de thuiszitters betreft, verwacht men eerder een toename dan een afname.

Tabel 4.5 – Verwachtingen die bovenschoolse sleutelpersonen hebben van Passend onderwijs; 21 respondenten

	geen mening	afname	geen verschil	toename
• de verwijzing van leerlingen naar het speciaal basisonderwijs	0	15	3	3
• de verwijzing van leerlingen naar het speciaal onderwijs	1	13	7	0
• de omvang van wachtlijsten voor het speciaal basisonderwijs	5	3	12	1
• de omvang van wachtlijsten voor het speciaal onderwijs	4	3	10	4
• het aantal thuiszitters	4	2	6	9
• de mogelijkheden van ouders van een zorgleerling om zelf een school voor hun kind te kiezen	2	8	6	5
• het aantal zorgleerlingen in het basisonderwijs	1	0	3	17
• de bureaucratie bij de verwijzing naar het speciaal onderwijs	1	11	4	5
• de bureaucratie bij het toewijzen van extra zorg	2	9	4	6
• de diversiteit in onderwijsvoorzieningen voor zorgleerlingen	3	2	7	9
• de ruimte voor onderwijsvernieuwing	1	9	5	6
• de flexibiliteit in het toewijzen van extra zorg	2	3	2	14

4.9 Belangrijkste conclusies

De zes samenwerkingsverbanden die aan het onderzoek hebben deelgenomen, verschillen op veel punten aanzienlijk van elkaar. Dat geldt voor de omvang, het aantal deelnemende schoolbesturen, de denominatie, de leerlingenpopulatie, de deelname aan speciaal basisonderwijs en aan speciaal onderwijs en het aandeel leerlingen met leerlinggebonden financiering. Daarnaast zijn er ook verschillen in visie, in de verdeling van taken en bevoegdheden en in de omvang van de bovenschoolse ondersteuningsstructuur.

Sommige schoolbesturen stellen zich op het standpunt dat bij het samenwerkingsverband niet meer taken moeten worden neergelegd dan strikt noodzakelijk zijn. Dat biedt minder ruimte voor samenwerkingsverbanden en coördinatoren om gezamenlijke doelen te stellen op het gebied van kwaliteit, ondersteuning en professionalisering en een aanpak uit te zetten om deze te bereiken. In een aantal van de onderzochte samenwerkingsverbanden hebben de functionarissen in het verband een belangrijke

rol in het bewaken van de kwaliteit van het onderwijs aan zorgleerlingen, is er een sterke bovenschoolse hulpstructuur en worden er vanuit het samenwerkingsverband professionaliseringsactiviteiten aangeboden. In andere verbanden zijn de gezamenlijke activiteiten beperkt en afhankelijk van afspraken tussen de besturen. Een voorbeeld daarvan is de gezamenlijke invoering van handelingsgericht werken. Sommige besturen trekken veel zaken naar zich toe, waardoor de rol van het samenwerkingsverband wordt geminimaliseerd.

In verschillende gesprekken wordt aangegeven dat er grote verschillen tussen scholen zijn in de mogelijkheden in het onderwijs aan zorgleerlingen. Er worden tal van verbeterpunten genoemd, maar er wordt ook waardering uitgesproken voor de inspanningen. Doorgaans is de inzet om een hoog niveau van basiszorg te realiseren. In verband met teruglopende leerlingenaantallen wordt ook melding gemaakt van concurrentie tussen scholen en schoolbesturen. Communicatie en uitwisseling vinden vooral plaats in de netwerken van directeuren en de netwerken van interne begeleiders. Ook deze worden in sommige gevallen op bestuursniveau georganiseerd in plaats van in het samenwerkingsverband. In grote verbanden is het bovendien gebruikelijk om verschillende kleinere netwerken te hebben in plaats van een gezamenlijk netwerk. Voor de informatievoorziening worden ook nieuwsbrieven en websites gebruikt. Het ene verband profileert zich sterker op het gebied van communicatie dan het andere. Daarbij speelt de coördinator een belangrijke rol. De meeste samenwerkingsverbanden verzamelen gegevens die van belang zijn voor het zicht op de kwaliteit, zoals de aanmeldingen bij de PCL, het aantal hulpvragen en oordelen van de Inspectie van het Onderwijs. Verwijzing naar het speciaal onderwijs en leerlinggebonden financiering bleef daarbij voorheen vaak buiten beschouwing. Met het oog op Passend onderwijs komt daar verandering in. Of gesignaleerde tekortkomingen tot vervolgacties leiden, hangt doorgaans af van de schoolbesturen.

Verschiedende gespreksdeelnemers onderschrijven de uitgangspunten van Passend onderwijs. Er zijn echter ook zorgen, onder meer in verband met bezuinigingen op budgetten en de gevolgen van het opgaan in grotere samenwerkingsverbanden. Belangrijke aandachtspunten daarbij zijn de vraag hoe groot de rol van de besturen in de nieuwe verbanden wordt en in hoeverre men de huidige bovenschoolse ondersteuningsstructuur kan behouden.

5 Het vragenlijstonderzoek bij leerkrachten

5.1 Inleiding

Wil Passend onderwijs kunnen slagen, dan moet op het niveau van scholen en leerkrachten aan een aantal voorwaarden worden voldaan. In de eerste plaats moet binnen scholen verbetering plaatsvinden in planmatig werken en omgaan met verschillen. In de tweede plaats moeten leerkrachten ook bereid zijn om zorgleerlingen in hun groep op te nemen en te handhaven. In de derde plaats moet er op schoolniveau ook een goed gestructureerd zorgbeleid worden gevoerd. Dit betreft enerzijds de condities op schoolniveau die effectief handelen van leerkrachten bevorderen, zoals planmatigheid van de zorgstructuur en deskundigheidsbevordering, anderzijds het schoolbeleid ten aanzien van toelating van zorgleerlingen, relaties met de ouders, professionalisering, en dergelijke.

Verder moeten er op bovenschools niveau condities worden geschapen die het scholen en leerkrachten mogelijk maken in passend onderwijs te voorzien. Bijvoorbeeld door:

- inzet van extra hulp in de klas: klassenassistenten, ambulante begeleiders, ouders;
- inzet van advies/ondersteuning: extern (schoolbegeleiders, ambulante begeleiders, coaches, orthopedagogen) en intern (interne begeleider, collega's);
- mogelijkheden voor tijdelijke opvangmogelijkheden buiten de klas en/of school, eventueel tussenvormen tussen regulier en speciaal onderwijs;
- professionaliseringsaanbod.

Om te kunnen nagaan in hoeverre op dit moment al aan die condities wordt voldaan, is een survey uitgezet bij alle basisscholen in de onderzochte samenwerkingsverbanden. Daarvoor zijn twee vragenlijsten ontwikkeld: één voor leerkrachten en één voor interne begeleiders. In dit hoofdstuk rapporteren we over de vragenlijst voor leerkrachten. De vragenlijst voor interne begeleiders komt in het volgende hoofdstuk aan bod.

Het survey bij leerkrachten was bedoeld om de volgende onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden:

1. Wat zijn de attitudes van de leerkracht ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

2. Wat zijn de competenties van de leerkracht (volgens eigen inschatting) in verband met het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?
3. Hoe groot is de zorgcapaciteit van de leerkracht? Welk type beperkingen kan de leerkracht in de eigen klas aan?
4. In welke mate voelt de leerkracht zich ondersteund door de hulpstructuur binnen de school en op bovenschools niveau?

In de vragenlijst is speelt de term ‘zorgleerlingen’ een belangrijke rol. Daarbij is de volgende omschrijving gegeven:

Met een zorgleerling bedoelen wij een leerling

- voor wie een individueel handelingsplan bestaat, en/of
- voor wie een specifieke aanpak of extra hulp nodig is, en/of
- die een specifiek probleem of een specifieke beperking heeft.

5.2 Achtergrondgegevens

Over de achtergrond van de leerkrachten zijn de volgende gegevens bekend. De verdeling over de bouwen is als volgt: 25 procent is werkzaam in de onderbouw (leerjaren 1 en 2), 40 procent is werkzaam in de middenbouw (leerjaren 3 tot en met 5) en 35 procent is werkzaam in de bovenbouw (leerjaren 6 tot en met 8). Het percentage leraren dat voor een combinatiegroep werkzaam is bedraagt 33 procent. In bijna de helft van deze gevallen betreft het een onderbouwcombinatie (leerjaren 1 en 2). Het gemiddelde aantal ervaringsjaren in het onderwijs bedraagt 16.6 jaar (SD = 11.5 jaar). Gemiddeld hebben de leerkrachten 24.3 leerlingen in de klas (SD = 5.4). Het gemiddelde aantal leerlingen dat zij als zorgleerling aanmerken, is 5.8 (SD = 3.7). Brengen we dit in verband met het totale aantal leerlingen, dan is de implicatie dat groepsleerkrachten gemiddeld bijna één op de vier leerlingen als een zorgleerling aanmerken. Dit is overeenstemming met percentages die we vinden in ander onderzoek (Smeets e.a., 2007; Ledoux, Roeleveld, Van Langen & Smeets, 2012; Roeleveld e.a., 2013). Ongeveer één op de drie groepsleerkrachten heeft een of meer leerlingen in de groep waarvoor een budget volgens de lgf-regeling beschikbaar is. Veelal gaat het om leerlingen die geïndiceerd zijn binnen cluster 4 (gedrags- en psychiatrische problematiek).

5.3 Werkwijze

De vragen over de werkwijze van de leerkrachten gingen over verschillende aspecten van planmatig handelen, klassenmanagement en toepassing van differentiatie. Ook is gevraagd naar de beschikbaarheid en het gebruik van specifieke hulpmiddelen en naar het contact met ouders van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In de eerste plaats vroegen we aan de leerkrachten hoe vaak zij verschillende aspecten van planmatig handelen toepassen bij het onderwijs aan zorgleerlingen.

Tabel 5.2 – Toepassing van verschillende aspecten van planmatig handelen

	Perc. (N is max. 693)			
	nooit	af en toe	vaak	(bijna) altijd
<i>Pas ik toe bij individuele leerlingen</i>				
• evalueren of de aanpak het gewenste resultaat heeft en zonodig aanpassen van het individuele handelingsplan	2	26	30	42
• uitvoeren van een individueel handelingsplan	2	39	31	29
• opstellen van een individueel handelingsplan om gesignaleerde problemen van een leerling aan te pakken	2	40	29	29
<i>Pas ik toe bij groep of subgroep</i>				
• evalueren of de aanpak het gewenste resultaat heeft en zonodig het groepsplan aanpassen	5	16	27	53
• uitvoeren van het groepsplan	4	16	29	51
• opstellen van een groepsplan om gesignaleerde problemen van (een deel van) de groep aan te pakken	4	19	31	47

Te zien valt dat de meeste leerkrachten zowel individuele handelingsplannen als groepsplannen hanteren in hun onderwijs. Slechts een heel klein deel doet dat nooit. Het werken met groepsplannen wordt systematischer ingezet (vaker ‘altijd’) dan het werken met individuele handelingsplannen.

Vervolgens vroegen we welke vorm van differentiatie de leerkrachten toepassen bij het omgaan met verschillen. Tabel 5.3 bevat de uitkomsten. Het meest gekozen antwoord is “verlengde instructie / begeleide inoefening na de klassikale instructie”, maar ook “werken met verschillende instructiegroepen” komt veel voor. Het minst toegepast is remedial teaching buiten de klas. Duidelijk is dat veel leerkrachten verschillende vormen van differentiatie toepassen, echter niet allemaal systematisch.

Tabel 5.3 – Verschillende vormen van omgaan met verschillen

	Perc. (N is max. 691)		
	doe ik niet	doe ik soms/bij sommige vakken	doe ik vaak/bij meerdere vakken
• klassikale instructie voor iedereen en daarna verlengde instructie / begeleidde inoefening voor zwakkere leerlingen	1	23	75
• werken met verschillende instructiegroepen	4	27	69
• samenwerkend leren, leerlingen helpen elkaar	1	42	57
• toepassen van het BHV-model (basisstof, herhalingsstof, verrijkingsstof)	11	33	57
• leerlingen van verschillend niveau werken met elkaar samen	5	50	45
• werken met extra leerstof/apart programma voor meer begaafde kinderen	7	52	42
• betere leerlingen helpen de zwakkere leerlingen	6	65	29
• werken met preteaching bij kinderen die dat nodig hebben	12	62	27
• toepassen van het GIP-model (groeps- en individueel gericht pedagogisch en didactisch handelen)	26	39	35
• zwakkere leerlingen krijgen remedial teaching buiten de klas	40	42	19

Vervolgens is gevraagd is hoeverre de leerkrachten toetsen uit een leerlingvolgsysteem gebruiken en de resultaten ervan benutten voor de inrichting van hun onderwijs. De tabellen 5.4. tot en met 5.6 geven de resultaten weer. Duidelijk is dat nagenoeg alle leerkrachten gebruik maken van gestandaardiseerde toetsen. Een substantieel deel analyseert echter de resultaten van die toetsen niet, slechts ongeveer 30% doet dat wel.

Tabel 5.4 – Gebruik toetsen leerlingvolgsysteem

	Perc. (N is max. 695)
• toetsen leerlingvolgsysteem	97
• andere standaardtoetsen	34

Tabel 5.5 – Analyse toetsen

	N	Perc.
nee	477	69
ja, dat doe ik zelf	153	23
ja, dat doe ik samen met de interne begeleider	61	9
ja, dat doet de interne begeleider	4	1

Tabel 5.6 – Doel analyse toetsresultaten

	N	Perc.
signaleren van leerlingen die extra zorg nodig hebben	217	100
volgen van de ontwikkeling van alle leerlingen	216	99
volgen van de ontwikkeling van de zorgleerlingen	213	99
om op groepsniveau beslissingen te nemen over het onderwijs in uw klas	211	97
om beslissingen te nemen over het onderwijs aan individuele leerlingen?	206	95

De leerkrachten die de toetsgegevens analyseren, doen dat allemaal om na te gaan welke leerlingen extra zorg nodig hebben, maar ook de ontwikkeling volgen van alle leerlingen en zorgleerlingen in het bijzonder alsmede het bijhouden van het groepsniveau vindt bijna iedereen belangrijk.

De volgende vraag over de werkwijze ging over middelen en methoden die leerkrachten inzetten om leerlingen met specifieke behoeften (zorgleerlingen) hulp te kunnen bieden. Tabel 5.7 geeft hierover informatie.

Tabel 5.7 – Middelen en methoden voor onderwijs aan zorgleerlingen

	Perc. (N is max. 693)		
	niet beschikbaar	nee	ja
• rustige werkplekken	27	8	65
• specifiek materiaal voor leerlingen met leerproblemen	5	15	80
• computers voor individuele hulp	8	17	76
• eigen leerlijn	3	46	52
• protocol voor specifieke problematiek	9	45	46
• aparte lesmethode(n)	9	61	31

Te zien valt dat veel leerkrachten kunnen beschikken over specifiek materiaal voor leerlingen met leerproblemen en over computers die ingezet kunnen worden voor individuele hulp. Toch beschikt ongeveer 20% van de leerkrachten nog niet over dergelijke hulpmiddelen. Rustige werkplekken kunnen ook op de meeste scholen gecreëerd worden, maar voor een derde van de leerkrachten is dat kennelijk niet mogelijk. Werken met eigen leerlijnen en specifieke protocollen (zoals het protocol dyslexie) komt bij ongeveer de helft van de leerkrachten voor.

Vervolgens legden we de leerkrachten een reeks mogelijke werkwijzen voor die van belang (kunnen) zijn bij onderwijs aan zorgleerlingen. In tabel 5.8 staan de resultaten. Werken met groepsplannen en groepsoverzichten en extra hulp bieden binnen de klas zijn werkwijzen die de meeste leerkrachten hanteren. Veel minder (bij de helft of minder van de leerkrachten) komt het voor dat doelen op individueel niveau worden vastgelegd, van te voren extra hulp wordt ingepland en dat ouders en kind betrokken worden bij te behalen doelen. Vooral het kind zelf daarbij betrekken gebeurt zelden.

Tabel 5.8 – Werkwijzen die relevant zijn voor onderwijs aan zorgleerlingen

	Perc. (N is max. 692)		
	doe ik niet of zelden	doe ik soms of bij sommige leerlingen	doe ik vaak
• extra hulp zo veel mogelijk bieden in de klas, slechts bij uitzondering buiten de klas	1	19	80
• gericht zoeken naar de positieve mogelijkheden van een kind	1	24	76
• groepsoverzichten maken	4	24	73
• kinderen clusteren op basis van onderwijsbehoeften, werken met groepsplannen	5	22	73
• op basis van verzamelde gegevens over het kind de onderwijsbehoeften benoemen (wat heeft dit kind nodig)	1	36	62
• groepsoverzichten analyseren	4	31	66
• doelen vastleggen die ik met een individueel kind wil bereiken	2	45	53
• van te voren bedenken welke extra hulp/steun een kind nodig heeft bij de eerstvolgende momenten in de leerlijn	7	46	47
• de ouders betrekken bij het vaststellen en evalueren van doelen	14	49	37
• het kind betrekken bij formuleren van doelen/vaststellen van vorderingen	42	46	12

Over de betrokkenheid van ouders van zorgleerlingen is ook nog een afzonderlijke vraag gesteld. De uitkomsten zijn te zien in tabel 5.9. De tabel laat zien dat nagenoeg alle leerkrachten aangeven dat zij investeren in een goed contact met ouders van zorgleerlingen: zij vinden het belangrijk aan ouders uit te leggen hoe met hun kind wordt gewerkt, met deze ouders wordt vaker overleg gepleegd en er worden bijna altijd afspraken gemaakt over wat ouders thuis kunnen doen om hun kind te helpen. De betreffende ouders bij het onderwijs betrekken vinden slechts weinig leerkrachten moeilijk.

Tabel 5.9 – Contacten met de ouders van zorgleerlingen

	N	Perc.
• ik vind het belangrijk dat ouders van zorgleerlingen weten wat de school doet om de leerling zo goed mogelijk onderwijs te geven	693	100
• met ouders van zorgleerlingen overleg ik vaker dan met de andere ouders	663	96
• ik maak afspraken met ouders van leerlingen met leerproblemen over wat zij thuis kunnen doen om hun kind te helpen	658	95
• ik maak afspraken met ouders van leerlingen met gedragsproblemen over afstemming van de aanpak op school en thuis	646	93
• ik overleg veel met ouders van zorgleerlingen	611	88
• het kost mij veel moeite om ouders van zorgleerlingen bij het onderwijs te betrekken	98	14

5.4 Attitudes en opvattingen

De variabelen die geoperationaliseerd zijn in attitudevragen en vragen naar opvattingen, zijn het verantwoordelijkheid nemen voor zorgleerlingen, het vertrouwen in eigen kunnen wat betreft onderwijs aan zorgleerlingen en zorgcapaciteit.

Allereerst vroegen we in hoeverre leerkrachten zich persoonlijk verantwoordelijk voelen voor de zorgleerlingen in hun klas. Tabel 5.10 bevat de resultaten op itemniveau. Het is duidelijk dat leerkrachten zich in grote meerderheid persoonlijk verantwoordelijk voelen voor de zorgleerlingen in hun klas. Tegelijkertijd maken ze ook gebruik van hun collega's om over de aanpak van de zorgleerlingen te overleggen en zijn ze het in grote meerderheid eens met de stelling dat de zorg voor deze leerlingen (ook) de verantwoordelijkheid is van het gehele schoolteam.

Tabel 5.10 – Meningen over verantwoordelijkheid voor zorgleerlingen

	Perc. (N is max. 693)				
	zeer oneens	oneens	niet oneens en niet eens	eens	zeer eens
• ik beschouw de zorg voor zorgleerlingen als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van het gehele team	0	6	12	59	23
• ik vraag mijn collega's regelmatig om advies over de aanpak van zorgleerlingen	0	7	19	63	12
• ik vind zorgleerlingen primair de verantwoordelijkheid van mij als groepsleerkracht	3	15	21	50	12
• ik vind de zorg voor zorgleerlingen vooral de verantwoordelijkheid van specialisten op onze school	19	56	19	5	1
• ik praat weinig met andere leerkrachten over de wijze waarop ik met zorgleerlingen omga	20	61	10	7	1

De volgende attitudevraag gaat over de mate waarin de leerkrachten van mening zijn dat leerlingen met verschillende soorten beperkingen in hun groep terecht moeten kunnen. Omdat niet elke leerkracht met elk type beperking ervaring heeft, is hier ook de mogelijkheid geboden om met 'weet niet' te antwoorden. Tabel 5.11 laat de uitkomsten zien. De tabel maakt inzichtelijk met welk type beperkingen leerkrachten vinden dat ze in ieder geval om moeten kunnen gaan in hun eigen groep: leerproblemen als dyslexie en dyscalculie, gedragsproblemen als autisme en adhd, problemen met faalangst en problemen van chronisch zieke leerlingen. Minder ruimte in hun eigen groep zien ze voor kinderen met visuele en auditieve beperkingen, antisociaal gedrag, psychiatrische problemen, ernstige spraak- of taalmoeilijkheden en serieuze verstandelijke beperkingen.

Tabel 5.11 – Ruimte voor leerlingen met een beperking in de eigen groep

	Perc. (N is max. 694)					
	zeer oneens	oneens	niet oneens en niet eens	eens	zeer eens	weet niet
<i>Leerlingen met:</i>						
• dyslexie	0	0	4	45	50	1
• faalangst	0	0	3	55	42	0
• dyscalculie	0	1	8	59	32	1
• sociaal-emotionele problemen	0	2	14	62	20	2
• adhd	1	2	17	61	18	1
• chronische ziekte	2	4	17	54	17	6
• lichamelijke of motorische beperking	3	9	19	52	14	4
• autisme en verwante stoornissen (inclusief pdd-nos, etc.)	1	8	26	50	13	2
• visuele beperking	8	22	18	41	6	6
• doofheid of slechthorendheid	10	28	19	32	4	6
• psychiatrische problemen	8	26	31	23	4	9
• opstandig of antisociaal gedrag	8	31	30	24	4	4
• ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden	11	31	25	26	3	6
• ernstige leerproblemen	14	38	21	23	3	2
• syndroom van Down	16	35	27	16	2	5
• verstandelijke beperking, zeer moeilijk lerend (exclusief Down)	21	45	20	10	1	4

Over vertrouwen in eigen kunnen wat betreft onderwijs aan zorgleerlingen legden we de leerkrachten een aantal uitspraken voor. Hierin namen we ook het aspect ‘werkdruk’ of ervaren belasting vanwege de aanwezigheid van zorgleerlingen op. Tabel 5.12 bevat de gegevens. De uitkomsten geven een redelijk optimistisch beeld. De meeste leerkrachten zien onderwijs aan zorgleerlingen als een uitdaging, vinden dat deze leerlingen in hun klas goed op hun plek zijn en vinden dat het hen lukt om de zorg voor deze leerlingen in te passen in hun onderwijs.

Over de werkdruk of belasting die dat oplevert, zijn de meningen verdeeld: sommige leerkrachten bevestigen dat duidelijk, anderen juist niet. Eén vijfde van de leerkrachten voelt zich op dit moment duidelijk overbelast wat betreft het lesgeven aan zorgleerlingen. Er bestaat bij een grotere groep wel zorg over de grens van de belastbaarheid; de meeste leerkrachten geven aan dat ze niet méér zorgleerlingen dan nu in hun groep zouden kunnen opvangen. Redelijk wat leerkrachten (ruim een derde)

twijfelen over hun deskundigheid en over of ze zorgleerlingen kunnen bieden wat ze nodig hebben.

Tabel 5.12 – Uitspraken over lesgeven aan zorgleerlingen

	Perc. (N is max. 692)				
	zeer oneens	oneens	niet oneens en niet eens	eens	zeer eens
• ik zie lesgeven op verschillende niveaus als een uitdaging	0	4	11	72	13
• leerlingen die in verband met leerproblemen een andere aanpak of extra hulp nodig hebben, zie ik als een uitdaging	1	6	21	62	11
• zorgleerlingen zijn bij mij in de klas goed op hun plek	0	3	30	61	6
• aan meer zorgleerlingen lesgeven dan nu het geval is, betekent een té grote werkdruk voor mij	1	14	24	39	21
• het lukt mij om de zorg voor leerlingen in te passen in mijn onderwijs	0	7	30	60	2
• leerlingen die in verband met gedragsproblemen een andere aanpak of extra hulp nodig hebben, zie ik als een uitdaging	2	12	25	51	10
• ik zit aan de grens wat betreft het lesgeven aan zorgleerlingen	2	22	24	34	18
• ik zie er tegenop om les te geven aan een groep met veel zorgleerlingen	2	22	24	35	17
• zorgleerlingen zijn een zware belasting voor mijn groep	2	18	37	36	7
• lesgeven aan zorgleerlingen is voor mij een grote belasting	2	21	30	39	8
• ik kan zorgleerlingen in mijn klas bieden wat zij nodig hebben	1	14	47	37	1
• ik ben onvoldoende deskundig om zorgleerlingen goed onderwijs te bieden	4	41	35	19	1
• ik zou in mijn groep aan meer zorgleerlingen kunnen lesgeven dan nu het geval is	19	43	23	15	1

Over vertrouwen in eigen kunnen stelden we ook nog twee vragen die onderscheid maken tussen omgaan met cognitieve verschillen tussen leerlingen en omgaan met gedragsproblemen. Voor beide aspecten vroegen we naar de inschatting van de eigen vaardigheid. De tabellen 5.13 en 5.14 geven de resultaten weer.

Tabel 5.13 – Vaardigheden en activiteiten gericht op het omgaan met cognitieve verschillen

	Perc. (N is max. 693)				
	zeer oneens	oneens	niet oneens en niet eens	eens	zeer eens
• ik beschik over toets- en observatievaardigheid	0	1	6	81	12
• ik kan binnen één les werken met verschillende instructiegroepen	0	3	8	72	17
• ik zie kans zelfstandig werken zo in te zetten dat ik mijn handen vrij heb voor extra instructie	0	4	12	68	16
• ik kan opdrachten en instructie op maat snijden	0	2	13	78	7
• ik kan handelingsplannen van individuele leerlingen inpassen in mijn lesopzet	0	3	13	74	10
• ik kan planmatig handelen met minimumdoelen en een planmatige opzet	0	3	17	73	7
• ik bereid mijn lessen voor op basis van de kenmerken van de leerlingen	0	8	24	62	6
• ik heb geactualiseerde kennis van remediërende materialen en aanpakken	0	14	32	49	5

De tabellen laten zien dat leerkrachten hun eigen vaardigheden in omgaan met zowel leer- als gedragsproblemen over het algemeen positief inschatten; het deel dat aangeeft iets niet goed te kunnen is over het algemeen niet hoger dan 10%. Op een aantal onderwerpen geeft een redelijk grote minderheid (20% of meer) aan dat er ruimte lijkt te zijn voor verbetering van hun vaardigheid ('niet eens, niet oneens'). Dan gaat het om voorbereiden van lessen op basis van kenmerken van de leerlingen, kennis van remediërende materialen en aanpakken, omgaan met onrustige groepsdynamiek en gedragsproblemen voorkómen.

Tabel 5.14 – Vaardigheden en activiteiten gericht op het omgaan met gedragsproblemen van leerlingen

	Perc. (N is max. 694)				
	zeer oneens	oneens	niet oneens en niet eens	eens	zeer eens
• ik stel duidelijke regels in mijn groep	0	0	1	55	44
• ik zie gedragsverandering als een leerproces (ook kleine stapjes belonen)	0	0	3	72	25
• het is voor mij gebruikelijk om gewenst gedrag te benoemen (in plaats van ongewenst gedrag)	0	1	11	63	26
• ik ben bij gedragsverandering ondersteunend én grenzen stellend	0	0	8	72	20
• ik heb inzicht in het effect van mijn eigen gedrag op de kinderen	0	1	8	72	19
• ik voorkom gedragsproblemen door leerlingen tijdig aan regels te herinneren	0	2	9	67	22
• ik ben niet bang om conflicten aan te gaan, maar ik zie wel kans om escalatie te voorkomen	0	2	15	69	15
• ik ben in staat om te gaan met klassen met een onrustige groepsdynamiek	0	3	22	63	12
• ik ben in staat om te gaan met lastige klassen zonder té autoritair te zijn	0	8	31	52	9
• ik voorkom gedragsproblemen door doeners met aangepaste opdrachten te motiveren	0	8	32	54	6

5.5 Hulpstructuur

Over de mate waarin leerkrachten hulp ervaren of wensen bij de omgang met zorgleerlingen, stelden we drie vragen. Ze gaan achtereenvolgens over de steun die ze ervaren van verschillende personen binnen en buiten hun eigen school, over de specifieke rol van de interne begeleider (de eerste aangewezen om leerkrachten te ondersteunen) en over de terreinen waarop ze het meest behoefte hebben aan extra hulp of ondersteuning. Ook in deze paragraaf opgenomen is een vraag over nascholing die leerkrachten hebben gevolgd op het gebied van omgaan met zorgleerlingen.

De eerste vraag was ‘in welke mate voelt u zich bij de aanpak van zorgleerlingen gesteund door onderstaande personen?’ Tabel 5.15 laat de uitkomsten zien.

Tabel 5.15 – Personen door wie leerkrachten zich gesteund voelen bij onderwijs aan zorgleerlingen

	Perc. (N is max. 695)					
	nvt	niet	nauwe- lijks	enigszins	duidelijk	sterk
• interne begeleider	0	1	7	21	45	26
• collega's	0	1	5	33	46	15
• ouder(s)	1	1	6	39	47	6
• onderwijsassistent	67	5	3	8	12	6
• remedial teacher	66	3	4	10	13	5
• schoolleider	1	6	13	32	37	10
• ambulant begeleider uit REC	68	4	4	7	14	4
• schoolbegeleider	32	5	8	22	27	6
• ambulant begeleider uit sbo	64	3	4	10	15	3
• orthopedagoog	47	3	6	20	21	3
• extra leerkracht in de klas	81	5	2	4	6	4
• logopedist	47	6	9	20	15	2
• stagiaire(s)	43	7	12	22	13	3
• zorgadviesteam	53	7	12	17	11	1
• schoolmaatschappelijk werker	58	8	11	13	9	1

Duidelijk gesteund voelen leerkrachten zich door hun interne begeleider, door collega's en, wellicht enigszins verrassend, door ouders. Ouders scoren zelfs wat hoger dan de schoolleider. Geen ervaring hebben de meeste leerkrachten met steun van een onderwijsassistent, een remedial teacher, een ambulant begeleider, een extra leerkracht in de klas, een zorgadviesteam of een schoolmaatschappelijk werker; deze hulp is dus in de regel niet of niet voor de leerkracht beschikbaar. Een grote minderheid van de leerkrachten kan eveneens niet beschikken over steun van een orthopedagoog, logopedist, schoolbegeleider of een stagiaire. Als deze vormen van steun wel beschikbaar zijn voelt men zich er in de regel ook door ondersteund; er worden maar weinig 'niet/nauwelijks ondersteund' antwoorden gegeven. Over steun van de schoolleider zijn de meningen het meest verdeeld.

Vervolgens is een vraag gesteld over de tevredenheid van leerkrachten over de steun die zij krijgen van hun interne begeleider. Tabel 5.16 gaat hierover.

Tabel 5.16 – Tevredenheid over de steun van de interne begeleider(s) op school

	Perc. (N is max. 692)				
	zeer oneens	oneens	niet oneens en niet eens	eens	zeer eens
• ik ben tevreden over de bespreking van individuele zorgleerlingen uit mijn groep	1	7	11	60	22
• ik ben tevreden over de groepsbesprekingen met de interne begeleider	1	7	16	55	22
• ik voel mij gesteund door de adviezen (acties) die voortvloeien uit de bespreking van de zorgleerlingen uit mijn groep	0	7	17	56	20
• ik ben tevreden over de adviezen die de interne begeleider mij geeft i.v.m. het les geven aan leerlingen met leerproblemen	2	10	23	51	15
• ik ben tevreden over de tijd die de interne begeleider voor mij beschikbaar heeft voor groeps- en leerling-besprekingen	4	15	16	48	17
• ik ben tevreden over de adviezen die de interne begeleider mij geeft i.v.m. het les geven aan leerlingen met gedragsproblemen	3	11	26	46	14

Duidelijk is dat de tevredenheid over de interne begeleider over het algemeen redelijk groot is, bij de meeste items is ‘eens’ het meest gegeven antwoord. ‘Zeer eens’ komt minder voor, gemiddeld kiest circa 20% van de leerkrachten dit antwoord. Relatief gezien is men het minst tevreden over de adviezen die interne begeleiders geven over het lesgeven aan leerlingen met leer- en gedragsproblemen en over de tijd die de interne begeleider heeft voor de leerling- en groepsbespreking.

Hierna vroegen we de leerkrachten op welke gebieden ze het meest behoefte hebben aan ondersteuning van derden bij het geven van onderwijs aan zorgleerlingen, en of ze die ondersteuning ook krijgen. Zie hiervoor tabel 5.17. De meeste behoefte aan steun bestaat er bij omgaan met gedragsproblemen, ongeveer twee derde van de leerkrachten geeft dit aan. De helft ontvangt dergelijke steun ook. Op de tweede plaats komt omgaan met hoogbegaafdheid en ook hier bestaat een discrepantie tussen behoefte aan steun en ontvangen steun. Andere onderwerpen waarop leerkrachten minder steun krijgen dan ze zouden willen, zijn met name omgaan met spraakproblemen en (schrijf)motorische problemen.

Tabel 5.17 – Behoeftte aan ondersteuning van derden bij het geven van onderwijs aan zorgleerlingen

	Perc. (N is max. 657)			
	ik heb hierbij behoefte aan ondersteuning		ik krijg hierbij ondersteuning	
	N	Perc.	N	Perc.
• gedragsproblemen, zoals adhd of pdd-nos	413	63	286	49
• hoogbegaafdheid	381	58	228	41
• problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling	336	51	262	46
• spraakproblemen	314	48	196	35
• dyslexie	290	45	229	41
• taalproblemen	276	42	197	36
• rekenproblemen	270	42	205	38
• (schrijf)motorische problemen	266	40	160	29

De laatste vraag die we rapporteren in deze paragraaf gaat over nascholing die leerkrachten gevolgd hebben op onderwerpen die relevant zijn voor het omgaan met zorgleerlingen en over hun waardering hiervan. We vroegen die waardering te geven in de vorm van een ‘rapportcijfer’ op een schaal van 1-10. Tabel 5.18 laat de resultaten zien.

Tabel 5.18 – Gevolgde nascholing en waardering daarvan

	N	Perc.	Waardering.
• handelingsgericht werken / 1-zorgroute	362	52	6,9
• omgaan met gedragsproblemen	288	41	7,4
• opbrengstgericht werken	254	37	7,0
• zelfstandig werken	248	36	7,0
• omgaan met leerproblemen	247	36	7,1
• inhoudelijke kennis over beperkingen als bijvoorbeeld adhd, dyslexie, autisme	245	35	7,4
• omgaan met sociaal-emotionele problemen	241	35	7,6
• klassenmanagement	227	33	7,1
• samenwerkend leren	222	32	7,0
• differentiatie	218	31	7,1
• omgaan met ouders	211	30	7,2

Op de meeste onderwerpen heeft slechts een minderheid van de leerkrachten nascholing gevolgd, meestal ongeveer een derde deel. Over het algemeen wordt die nascholing goed gewaardeerd. Dit geldt het meest voor nascholing over omgaan met gedragsproblemen en sociaal-emotionele problemen. Mogelijk is dit zo omdat men op dit gebied ook de meeste behoefte heeft aan uitbreiding van de deskundigheid. De leerkrachten hebben het vaakst nascholing gevolgd op het gebied van handelingsgericht werken. Deze nascholing waardeerden ze echter relatief het minst. Mogelijk speelt daarbij een rol dat dit type nascholing vaak op teamniveau plaatsvindt en dus niet altijd een eigen keuze is van leerkrachten.

5.6 Verwachtingen van Passend onderwijs

We legden de leerkrachten een aantal uitspraken voor over hun verwachtingen ten aanzien van Passend onderwijs. Hiervoor gebruikten we een bewerking van vragen die in eerder onderzoek aan leerkrachten hierover gesteld zijn (Ledoux e.a., 2010). Omdat de voorbereidingen op Passend onderwijs tot nu toe het niveau van de leerkrachten nog niet vaak hebben bereikt (zie Pranger e.a., 2007; Ledoux e.a., 2010) en hun kennis daarover nog redelijk gering lijkt te zijn (zie ook Van der Meer, 2011), was het bij alle uitspraken ook mogelijk het antwoord ‘weet niet’ te geven. Tabel 5.19 laat de antwoorden zien, in volgorde van mate van steun voor de uitspraak.

Tabel 5.19 – Verwachtingen van passend onderwijs

Ik verwacht dat door Passend onderwijs:	Perc. (N is max. 689)					
	zeer oneens	oneens	niet oneens, niet eens	eens	zeer eens	weet niet
• de werkdruk voor scholen/leerkrachten gaat toenemen	1	2	4	24	67	3
• we meer moeten doen met minder geld	1	2	5	23	65	5
• minder kinderen naar speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs zullen worden verwezen	3	7	7	38	39	6
• op onze school een helder zorgprofiel wordt opgesteld	3	7	20	54	8	8
• de deskundigheid van leraren in het omgaan met zorgleerlingen zal toenemen	6	20	18	42	7	8
• het zorgbeleid op onze school zal verbeteren	5	20	26	36	4	10
• scholen meer te zeggen krijgen over hoe middelen worden verdeeld	6	21	18	31	5	20

Ik verwacht dat door Passend onderwijs:	Perc. (N is max. 689)					
	zeer oneens	oneens	niet oneens, niet eens	eens	zeer eens	weet niet
• de kwaliteit van het onderwijs aan zorgleerlingen op onze school zal verbeteren	8	21	25	32	5	9
• beter zichtbaar wordt waaraan beschikbare middelen worden besteed	6	23	18	29	4	22
• de doorlooptijd tussen probleem signaleren en daadwerkelijk hulp verlenen korter wordt	7	26	21	29	4	13
• er minder kinderen zullen zijn die ‘thuiszitten’ (niet naar school gaan of kunnen gaan hoewel ze leerplichtig zijn)	8	24	15	22	5	26
• de samenwerking tussen regulier onderwijs en speciaal onderwijs zal verbeteren	8	25	23	25	3	16
• de financiële middelen voor zorgleerlingen efficiënter worden ingezet	9	26	19	24	4	19
• de samenwerking met de jeugdzorg zal verbeteren	7	24	23	19	3	24
• er betere vormen van hulp komen voor leerlingen die nu tussen wal en schip vallen	11	32	14	27	5	11
• er meer soorten onderwijsaanbod ontstaan, bijvoorbeeld tussenvormen tussen regulier en speciaal onderwijs	8	29	20	22	2	19
• er een eind gaat komen aan de wachtlijsten voor speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs	10	32	15	25	4	13
• ouders van zorgleerlingen sneller en beter geholpen worden een goede school voor hun kind te vinden	11	34	16	21	5	13
• leraren beter ondersteund/begeleid worden bij het onderwijs aan zorgleerlingen	18	32	12	20	8	11
• de verantwoordelijkheid voor de plaatsing van zorgleerlingen beter geregeld wordt	11	37	15	20	4	13
• de financiële middelen voor zorgleerlingen eerlijker worden verdeeld	13	27	16	15	5	24
• de bureaucratie rond indicatie, verwijzing en hulp voor zorgleerlingen zal verminderen	14	34	11	19	6	16
• de samenwerking tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs zal verbeteren	9	31	26	11	2	21
• er meer handen in de klas komen voor de begeleiding van zorgleerlingen	26	34	6	14	9	10

Er zijn duidelijk twee uitspraken waar de leerkrachten het het meest mee eens zijn, namelijk dat Passend onderwijs er voor gaat zorgen dat scholen meer moeten doen met minder geld en dat de werkdruk (daardoor) gaat toenemen. Hieruit spreekt dus duidelijk een zorg die men over Passend onderwijs heeft. Ook denkt een meerderheid van de leerkrachten dat er door Passend onderwijs minder leerlingen naar het speciaal onderwijs zullen gaan. Ongeveer de helft van de leerkrachten denkt dat de eigen deskundigheid door Passend onderwijs zal toenemen (maar een vijfde deel denkt juist van niet) en dat de school een helder zorgprofiel zal opstellen. Bij een groot deel van de overige onderwerpen zien we dat leerkrachten daarover duidelijk verdeeld denken: sommigen menen dat Passend onderwijs iets zal gaan veranderen, sommigen menen van niet en een substantieel deel kiest voor ‘niet eens/niet oneens’. Er is bij deze onderwerpen dus sprake van een nog weinig congruent beeld bij leerkrachten. Dat geldt bijvoorbeeld voor besteding van middelen, doorlooptijd tussen probleemsignalering en hulpverlening, samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs, terugdringen van thuiszitters, samenwerking met de jeugdzorg, tegengaan van wachtlijsten. Overwegend pessimistisch is men over de kans dat er door Passend onderwijs meer handen in de klas komen en de bureaucratie rond hulp aan zorgleerlingen zal afnemen. Ook verwacht men overwegend niet dat Passend onderwijs leerkrachten beter zal ondersteunen of ouders beter gaat helpen.

5.7 Zorgleerlingen en de draagkracht van de basisschool

In de paragraaf over attitudes en opvattingen hebben we al enkele gegevens vermeld over de ruimte die leerkrachten aanwezig achten in hun eigen klas voor leerlingen met verschillende soorten beperkingen. Hierover zijn echter in een apart deel van de vragenlijst nog meer vragen gesteld. Die gaan over de mate waarin leerkrachten zich capabel achten ten aanzien van de opvang van zorgleerlingen, en over de vraag wanneer de gewone basisschool niet meer de beste opvang kan bieden. Om deze vragen te beantwoorden, hebben we gebruik gemaakt van de vragenlijst *Zorgcapaciteit*. Deze vragenlijst is eerder al eens gebruikt in het Prima-cohortonderzoek (Smeets e.a., 2007). De kern van de vragenlijst is een aantal vignetten of korte beschrijvingen van leerlingen met specifieke pedagogisch-didactische behoeften. De vragenlijst telt 39 vignetten, verdeeld over dertien zorgcategorieën zoals visuele handicaps, auditieve handicaps, motorische beperkingen, enzovoort. Bij elke zorgcategorie zijn drie vignetten beschreven, een A-, een B- en een C-versie, als volgt:

- *A-versie waarin de problematiek wordt beschreven onder relatief gunstige omstandigheden, nog zonder veel leerachterstand of psychosociale problemen;*
- *B-versie waarin de problematiek gepaard gaat met een flinke leerachterstand;*
- *C-versie waarin de problematiek gepaard gaat met een flinke leerachterstand en psychosociale of gedragsproblemen.*

De zwaarte van de problematiek kent dus drie gradaties, met de A-versie als de minst zware en de C-versie als de zwaarste variant. We geven hier een voorbeeld, zorgcategorie Downsyndroom in drie gradaties of versies.

Syndroom van Down, A-versie

Semma heeft het syndroom van Down. Ze zit nu in groep vier, maar heeft al twee keer een groep overgedaan. Hoewel ze steeds verder achterloopt met de lesstof, heeft ze wel plezier in leren. Echte vriend(inn)en heeft ze niet, maar haar klasgenoten laten haar wel meespelen.

Syndroom van Down, B-versie

Shelley heeft het syndroom van Down. Ze is acht jaar en zit nog steeds in groep twee. Leren gaat zeer moeizaam. Ze doet graag mee aan spelletjes, maar de regels moeten haar iedere keer van voren af aan worden uitgelegd. Shelley kan zichzelf redelijk redden en ze kan het in het algemeen goed vinden met de andere kinderen.

Syndroom van Down, C-versie

Dolf is een leerling met het syndroom van Down. Hij heeft twee keer een groep overgedaan en zit nu in groep 6. Het gaat goed in de onderbouw, maar hij begint zich nu te vervelen omdat hij nauwelijks mee kan doen met wat er in de klas gebeurt. Soms is hij agressief tegen klasgenoten. Deze beginnen hem steeds meer te mijden.

Bij elk vignet of elke gevalsbeschrijving hebben leerkrachten twee vragen beantwoord, die in de volgende onderdelen afzonderlijk aan bod komen.

Inschatting van de eigen zorgcapaciteit

De eerste vraag bij de vignetten ging over de inschatting van de eigen zorgcapaciteit van leerkrachten. In hoeverre kunnen ze de beschreven leerlingen goed onderwijs bieden? De vraag luidde als volgt.

Kunt u deze leerling opnemen in uw klas?

Antwoordalternatieven	Toelichting
☐ Ja, in de huidige situatie	Voor deze leerling kan ik in mijn klas wel een adequate aanpak realiseren.
☐ Alleen met extra ondersteuning	Dit kind zou ik in mijn klas kunnen opnemen als er voldoende extra deskundigheid, ondersteuning en middelen aanwezig zouden zijn.
☐ Nee	Deze leerling zou ik in mijn klas niet kunnen hebben.

Tabel 5.20 geeft inzicht in de antwoorden voor alle 39 vignetten. In de bespreking van de uitkomsten beperken we ons tot de antwoordcategorieën die door 50 procent of meer van de leerkrachten gekozen zijn. Deze zijn in de tabel grijs gearceerd.

Acht van de dertien zorgcategorieën kunnen volgens een meerderheid van de leerkrachten in de huidige situatie – dus zonder extra ondersteuning – worden opgevangen: motorische beperkingen, overige fysieke beperkingen, zeer moeilijk lerend (excl. Down), dyslexie, adhd, autisme, sociaal-emotionele problemen en faalangst, soms alleen in de A-versie, in twee gevallen ook nog in de B-versie (namelijk dyslexie en faalangst). Aan de andere zijde van het spectrum bevindt zich de zorgcategorie Downsyndroom, die volgens de meerderheid van de leerkrachten in geen enkele versie in de klas kan worden opgevangen, ook niet met extra ondersteuning.

Tabel 5.20 – Kunt u deze leerling in de klas opnemen? Antwoorden per vignet (%); N is maximaal 688

Vignet	ja, in de huidige situatie	alleen met extra ondersteuning	nee
<i>Visuele handicaps</i>			
A. relatief gunstig	26	61	13
B. in combinatie met flinke leerachterstand	2	31	67
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	1	18	81
<i>Auditieve handicaps</i>			
A. relatief gunstig	27	64	9
B. in combinatie met flinke leerachterstand	2	27	70
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	1	8	91
<i>Spraak-/taalstoornissen</i>			
A. relatief gunstig	31	58	11
B. in combinatie met flinke leerachterstand	20	67	13
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	13	53	34

Vignet	ja, in de huidige situatie	alleen met extra ondersteuning	nee
<i>Motorische beperkingen</i>			
A. relatief gunstig	53	36	10
B. in combinatie met flinke leerachterstand	22	56	22
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	3	23	74
<i>Overige fysieke beperkingen</i>			
A. relatief gunstig	64	25	11
B. in combinatie met flinke leerachterstand	13	48	40
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	39	51	10
<i>Downsyndroom</i>			
A. relatief gunstig	8	38	55
B. in combinatie met flinke leerachterstand	3	31	66
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	0	20	80
<i>Zeer moeilijk lerend (excl. Down)</i>			
A. relatief gunstig	57	39	5
B. in combinatie met flinke leerachterstand	41	50	9
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	18	38	44
<i>Dyslexie</i>			
A. relatief gunstig	70	29	1
B. in combinatie met flinke leerachterstand	57	41	2
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	27	50	23
<i>ADHD</i>			
A. relatief gunstig	83	14	3
B. in combinatie met flinke leerachterstand	37	52	12
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	6	24	71
<i>Autisme</i>			
A. relatief gunstig	59	33	9
B. in combinatie met flinke leerachterstand	12	41	48
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	20	34	47
<i>Sociaal-emotionele problemen</i>			
A. relatief gunstig	68	28	4
B. in combinatie met flinke leerachterstand	36	52	12
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	31	48	21
<i>Faalangst</i>			
A. relatief gunstig	89	11	0
B. in combinatie met flinke leerachterstand	58	35	7
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	21	52	27
<i>Agressief gedrag</i>			
A. relatief gunstig	48	34	19
B. in combinatie met flinke leerachterstand	31	37	33
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	2	8	90

Beste plek voor de zorgleerling

De tweede vraag bij de vignetten ging over het best passende onderwijstype. De vraag luidde als volgt:

Waar is deze leerling volgens u het beste af?

Antwoordalternatieven	Toelichting
☐ Basisonderwijs (BO)	Volgens mij is deze leerling (met wat aanpassingen) het beste af in het gewone basisonderwijs.
☐ Speciaal basisonderwijs (SBO)	Volgens mij is deze leerling het beste af in het speciaal basisonderwijs (zelfs al zou ik hem/haar wel in mijn klas kunnen opvangen).
☐ Speciaal onderwijs (SO)	Volgens mij is deze leerling het beste af in het speciaal onderwijs (zelfs als zou ik hem/haar wel in mijn klas kunnen opvangen).
☐ Weet ik niet (?)	Dat weet ik niet, daar durf ik geen uitspraak over te doen.

Tabel 5.21 geeft inzicht in de antwoorden. In de bespreking van de uitkomsten beperken we ons tot de antwoordcategorieën die door 50 procent of meer van de leraren gekozen zijn. Deze zijn in de tabel grijs gearceerd.

Twaalf van de dertien zorgcategorieën zijn volgens een meerderheid van de leerkrachten het beste af op de gewone basisschool, soms alleen in de A-versie (visuele handicaps, auditieve handicaps, autisme en agressief gedrag), maar ook zeven maal in de B-versie (waaronder spraak-/taalstoornissen, motorische beperkingen en zeer moeilijk lerend, maar exclusief Down) of zelfs vier maal ook nog in de C-versie (overige fysieke beperkingen, dyslexie, sociaal-emotionele problemen en faalangst). De categorie Downsyndroom is de enige categorie die volgens een meerderheid van de leerkrachten niet op de gewone basisschool thuishoort. Opvallend rond deze zorgcategorie is verder dat leerkrachten het onderling niet erg eens zijn. Het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs worden bij benadering even vaak genoemd als het meest geschikte schooltype voor leerlingen in deze zorgcategorie. Er zijn twee vignetten die volgens een meerderheid van de leerkrachten het beste op het sbo passen: zeer moeilijk lerend (exclusief Down) en adhd, beide in de C-versie. Het speciaal onderwijs wordt het meest passend gevonden voor drie vignetten: visuele handicaps, auditieve handicaps en het Downsyndroom, alle drie in de C-versie. Tot slot willen we nog wijzen op het vignet 'agressief gedrag, C-versie', laatste in de tabel, waarvoor opvallend veel leerkrachten hebben aangegeven dat ze geen uitspraak durfden te doen.

Tabel 5.21 – Waar is deze leerling het beste af? Antwoorden per vignet (%); N is maximaal 679

Vignet	BO	SBO	SO	?
<i>Visuele handicaps</i>				
A. relatief gunstig	60	22	11	7
B. in combinatie met flinke leerachterstand	10	40	44	5
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	4	31	58	7
<i>Auditieve handicaps</i>				
A. relatief gunstig	75	10	8	6
B. in combinatie met flinke leerachterstand	7	39	49	5
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	0	34	63	3
<i>Spraak-/taalstoornissen</i>				
A. relatief gunstig	71	18	3	8
B. in combinatie met flinke leerachterstand	64	24	5	7
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	36	40	11	12
<i>Motorische beperkingen</i>				
A. relatief gunstig	85	4	5	5
B. in combinatie met flinke leerachterstand	60	19	13	8
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	6	39	48	7
<i>Overige fysieke beperkingen</i>				
A. relatief gunstig	84	4	5	6
B. in combinatie met flinke leerachterstand	36	27	21	16
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	75	12	4	10
<i>Downsyndroom</i>				
A. relatief gunstig	19	35	37	10
B. in combinatie met flinke leerachterstand	12	38	43	7
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	3	39	51	6
<i>Zeer moeilijk lerend (excl. Down)</i>				
A. relatief gunstig	81	12	1	6
B. in combinatie met flinke leerachterstand	75	20	2	4
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	28	58	6	8
<i>Dyslexie</i>				
A. relatief gunstig	95	2	0	2
B. in combinatie met flinke leerachterstand	91	7	0	2
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	56	35	4	5
<i>ADHD</i>				
A. relatief gunstig	92	6	1	1
B. in combinatie met flinke leerachterstand	67	25	3	5
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	12	62	18	8
<i>Autisme</i>				
A. relatief gunstig	81	10	2	7
B. in combinatie met flinke leerachterstand	25	49	15	12
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	30	48	14	8

Vignet	BO	SBO	SO	?
<i>Sociaal-emotionele problemen</i>				
A. relatief gunstig	88	8	1	3
B. in combinatie met flinke leerachterstand	70	17	3	10
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	51	31	5	13
<i>Faalangst</i>				
A. relatief gunstig	98	1	0	1
B. in combinatie met flinke leerachterstand	81	14	0	5
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	50	37	5	9
<i>Agressief gedrag</i>				
A. relatief gunstig	69	19	5	8
B. in combinatie met flinke leerachterstand	49	31	9	11
C. als B, maar ook nog met psychosociale problematiek	5	28	35	32

Verdiepende analyses rond de vragenlijst Zorgcapaciteit

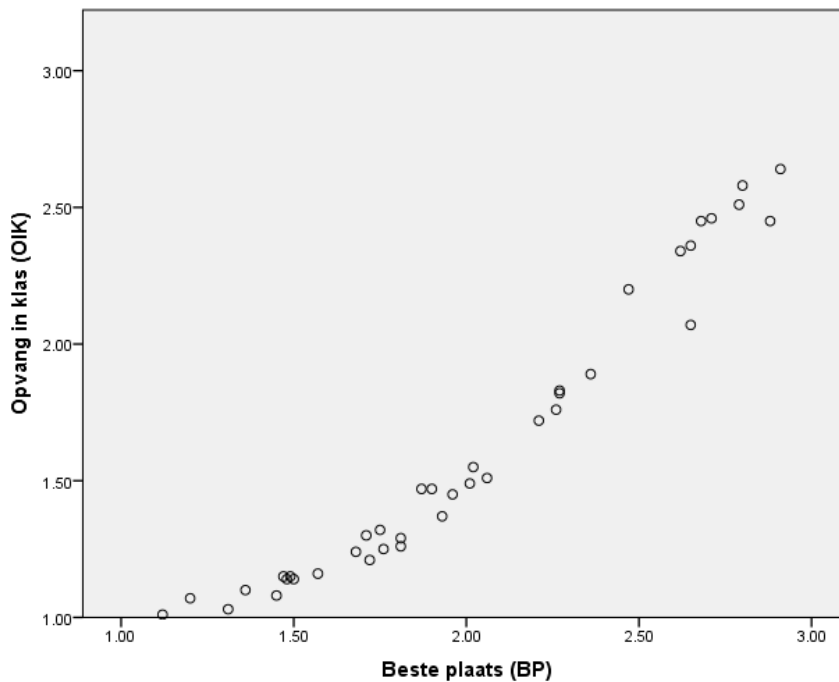
Hieronder diepen we twee onderwerpen verder uit. Allereerst gaan we nader in op de samenhang tussen de beide vragen die over elk vignet zijn gesteld. Hoewel de vragen inhoudelijk ongelijk zijn, is het mogelijk dat ze een statistische samenhang vertonen.

Allereerst zijn de antwoordalternatieven bij beide vragen van een schaalwaarde voorzien, als volgt:

- *Vraag 1 (opname in eigen klas mogelijk?): 1 = ja in huidige situatie, 2 = alleen met extra ondersteuning, 3 = nee;*
- *Vraag 2 (waar is leerling het beste af?): 1 = basisonderwijs, 2 = speciaal basisonderwijs, 3 = speciaal onderwijs.*

Op te merken is dat vraag 2 nog een vierde antwoordoptie bood, namelijk ‘weet ik niet’. Aangezien dit antwoord inhoudelijk van een andere orde is dan de andere drie antwoordalternatieven hebben we dit alternatief als *missing* opgevat. Vervolgens is per vignet het gemiddelde oordeel van de ruim 600 leraren berekend, zowel voor de eerste als de tweede vraag. Deze gemiddelden zijn gebruikt als waarnemingen bij twee nieuwe variabelen, *opvang in klas (OIK)* en *beste plaats (BP)*. Voor beide variabelen zijn 39 waarnemingen beschikbaar, namelijk de vignetgemiddelden. De vraag is nu in hoeverre de gemiddelden op de vignetten met elkaar samenhangen. Daartoe hebben we de correlatie tussen OIK en BP geschat; deze blijkt .97 te bedragen, een bijna perfecte samenhang (zie ook Figuur 5.1). Het betekent dat de vignetten door de leraren heel erg consistent beoordeeld zijn: naarmate opvang in de klas moeilijker geacht wordt, wordt steeds vaker het speciaal basisonderwijs of het speciaal onderwijs als meest aangewezen onderwijsvorm gezien.

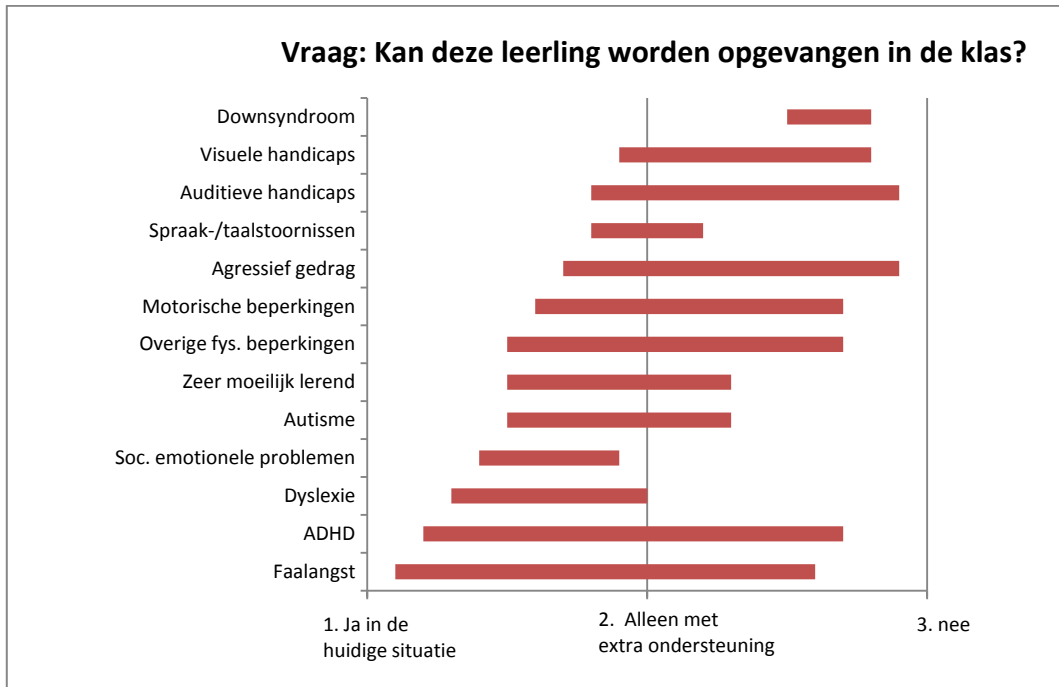
Figuur 5.1 – Strooidiagram voor de samenhang tussen OIK en BP (zie tekst voor uitleg over deze variabelen)



De tweede kwestie die we in deze paragraaf willen bespreken, is de vraag of er over de afzonderlijke zorgcategorieën nog iets meer te zeggen valt. In hoeverre worden sommige zorgcategorieën als ‘moeilijker’ beschouwd dan andere? Ook bij de behandeling van deze vraag maken we gebruik van de zojuist besproken variabelen *Opvang in klas* en *Beste plaats*, die gebaseerd zijn op de 39 vignetten. In dit geval zijn de vignetten samengevoegd per zorgcategorie. Dat heeft tot gevolg dat er bij elke zorgcategorie drie gemiddelden beschikbaar zijn voor *Opvang in klas* en ook nog eens drie voor *Beste plaats*. Deze gemiddelden kunnen vervolgens grafisch worden uitgezet (zie Figuren 5.2 en 5.3). De balkjes representeren het bereik van de bijbehorende drie gemiddelden. Neem als voorbeeld de zorgcategorie Faalangst, waarvan het bereik loopt van 1.1 tot en met 2.6 (Figuur 5.2). Het begin van het balkje is bepaald door het gemiddelde op het eenvoudigste vignet (A-versie) bij deze zorgcategorie, het einde door het gemiddelde op het meest gecompliceerde vignet (de C-versie). De lengte van de balk laat zien dat deze gemiddelden relatief ver uit elkaar liggen, hetgeen betekent dat leerkrachten grote verschillen ervaren in hun opvangcapaciteit bij faalangstige leerlingen. Die capaciteit hangt sterk af van eventueel verzwarende factoren als leerachterstanden en gedragsproblemen. In dezelfde figuur blijkt dat de zorgcategorie Downsyndroom veel meer naar rechts ligt (interpretatie: veel meer leerkrachten zeggen dat ze voor Downkinderen geen opvang kunnen bieden) en dat

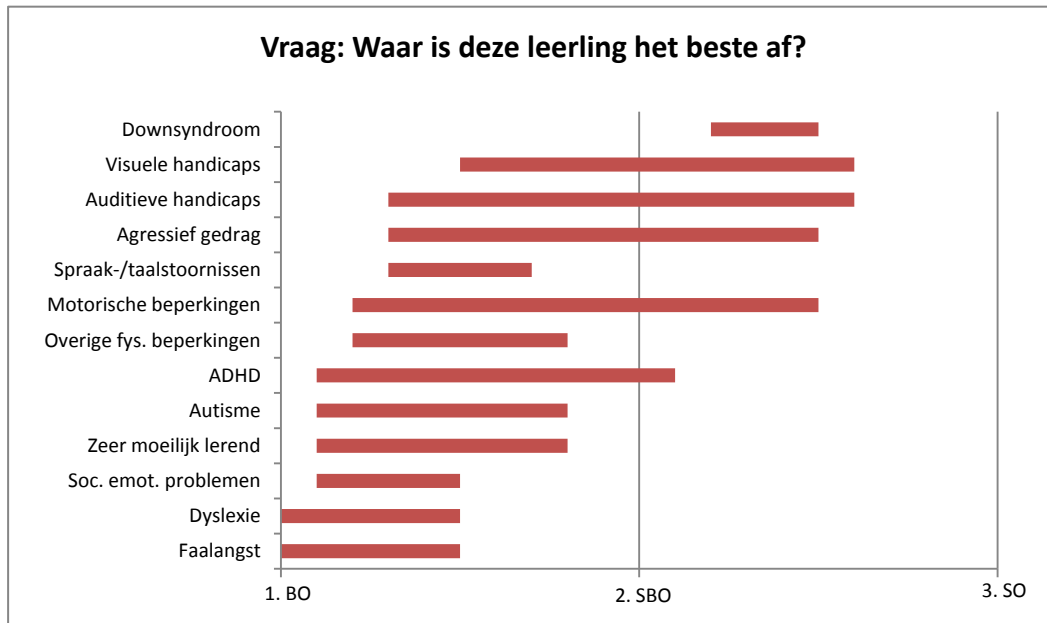
het bijbehorende balkje veel korter is (interpretatie: eventueel verzwarende factoren doen er niet veel meer toe).

Figuur 5.2 – Opvangmogelijkheden in de klas; bereik op basis van vignetgemiddelden per zorgcategorie



Tot slot wijzen we nog op enkele bijzonderheden die uit Figuur 5.3 blijken, de figuur bij de vraag *Waar is deze leerling het beste af?* Slechts drie van de dertien zorgcategorieën horen volgens leerkrachten helemaal bij het gewone basisonderwijs, ongeacht eventueel complicerende factoren. Dat zijn faalangst, dyslexie en sociaal-emotionele problemen. Daar tegenover ligt de categorie Downsyndroom. Leerlingen met dit syndroom passen volgens leraren niet in het gewone basisonderwijs. Opvang of onderwijs in sbo of so is volgens leraren de aangewezen route. Voor tussenliggende zorgcategorieën geldt dat de best passende onderwijssoort afhankelijk is van eventueel complicerende omstandigheden als leerachterstanden en gedragsproblemen. Onder eenvoudige condities is basisonderwijs de beste plek, anders speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs.

Figuur 5.3 – Best passend onderwijstype; bereik op basis van vignetgemiddelden per zorgcategorie



5.8 Belangrijkste conclusies

Zorgaanbod in de klas

Ongeveer 80% van de leerkrachten werkt met groepsplannen en evalueert deze ook (planmatig handelen). Werken met groepsplannen lijkt het werken met individuele handelingsplannen enigszins te verdringen, want dat doet ongeveer 60% van de leerkrachten nog.

Leerkrachten passen verschillende vormen van differentiatie toe. Het meest voorkomend is na klassikale instructie verlengde instructie en/of begeleide inoefening geven aan zwakkere leerlingen,. Vormen die relatief weinig voorkomen, zijn werken met preteaching, werken met het GIP-model en remedial teaching buiten de klas.

Vrijwel alle leerkrachten maken gebruik van toetsen, ook gestandaardiseerde toetsen. Het analyseren van de toetsresultaten doen echter nog maar weinig leerkrachten standaard (na elke toets; 32%), al dan niet samen met de interne begeleider. Als ze het doen, dan is het voor meerdere doeleinden: van signaleren van leerlingen die extra

zorg nodig hebben tot beslissingen nemen over aanpassingen van het onderwijsaanbod, aan de hele groep of aan individuele leerlingen.

Hulpmiddelen die de meeste leerkrachten gebruiken bij onderwijs aan zorgleerlingen zijn specifiek materiaal voor leerlingen met leerproblemen, computers voor individueel oefenen/hulp en het creëren of benutten van rustige werkplekken. Die laatste zijn er echter niet altijd, en ook computers zijn nog niet voor alle leerkrachten beschikbaar. Eigen leerlijnen, specifieke protocollen of aparte lesmethoden worden minder vaak ingezet (niet door een meerderheid).

Extra hulp wordt zoveel mogelijk geboden in de klas, niet daarbuiten. Kinderen worden daarvoor op basis van hun onderwijsbehoeften geclusterd; groepsplannen en groepsoverzichten zijn hierbij het middel. Individuele doelen opstellen komt minder voor (net als individuele handelingsplannen, zie boven), evenals van te voren bedenken welke hulp een leerling nodig zou kunnen hebben bij een volgende leerstap. Doelen opstellen en evalueren samen met ouders en kinderen is weinig gebruikelijk. Toch worden de ouders van zorgleerlingen duidelijk wel bij het onderwijs aan hun kind betrokken: de leerkrachten overleggen relatief veel met hen en er worden afspraken gemaakt over wat ouders thuis kunnen doen en hoe de aanpak op school en thuis op elkaar afgestemd kunnen worden. Maar weinig leerkrachten (14%) geven aan dat het hen veel moeite kost om deze ouders bij hun onderwijs te betrekken.

Leerkrachtattituden

Leerkrachten vinden in meerderheid dat zij zelf verantwoordelijk zijn voor de zorgleerlingen in hun groep, maar vinden zorgleerlingen tegelijkertijd de verantwoordelijkheid van het hele schoolteam. Ze raadplegen elkaar ook regelmatig over de aanpak van zorgleerlingen. Ze vinden nadrukkelijk niet dat de zorg voor zorgleerlingen vooral het werk van specialisten zou moeten zijn.

Het is wel zo dat niet elk 'type' zorgleerling even makkelijk is om les aan te geven in de eigen groep, volgens de leerkrachten. Het beste kunnen leerkrachten overweg met leerlingen met dyslexie, faalangst, dyscalculie, sociaal-emotionele problemen en adhd (80% of meer vindt dat ze leerlingen met deze kenmerken goed in hun groep kunnen hebben). Iets moeilijker vinden ze leerlingen met lichamelijke handicaps en autistische stoornissen (ruim 60% vindt dat ze leerlingen met deze kenmerken goed in hun groep kunnen hebben). Het moeilijkst achten ze leerlingen met visuele of auditieve handicaps, psychiatrische problemen, antisociaal gedrag, spraak- en taalmoeilijkheden en ernstige leermoeilijkheden of een verstandelijke beperking of het syndroom van Down. Maar met deze laatste groepen hebben de leerkrachten ook het vaakst geen ervaring.

Het vertrouwen in eigen kunnen als het gaat om onderwijs aan zorgleerlingen, is bij leerkrachten behoorlijk hoog. 60% of meer vindt het lesgeven op verschillende niveaus en lesgeven aan zorgleerlingen geen last maar een uitdaging en is van mening dat zorgleerlingen in hun klas goed op hun plek zijn. Tegelijkertijd is er ook een vrij grote groep die vindt dat hun grens bereikt is wat betreft zorgleerlingen en die het onderwijs aan deze leerlingen een zware belasting vindt. Ook zijn er vrij veel leerkrachten die er niet zeker van zijn dat zij zorgleerlingen kunnen bieden wat zij nodig hebben. Echt overbelast voelt 20% van de leerkrachten zich.

Over hun eigen deskundigheid in lesgeven aan zorgleerlingen oordelen leerkrachten vrij positief, zowel wat betreft hanteren van leerproblemen als gedragsproblemen. Wel vinden ze dat ze nog wat meer kennis zouden mogen hebben over remediërende materialen en aanpakken en twijfelt een deel van de leerkrachten over hun vaardigheden om gedragsproblemen te voorkomen.

Hulpstructuur

Steun bij de aanpak van leer- en gedragsproblemen ervaren de leerkrachten vooral van hun interne begeleiders en van collega's en in iets mindere mate van ouders. Over de ervaren steun van schoolleiders op dit gebied zijn ze wat meer verdeeld. Steun van externen wordt minder sterk ervaren, maar dat komt vaak omdat men over dergelijke steun niet kan beschikken of er geen ervaring mee heeft (niet iedereen heeft bijvoorbeeld ervaring met ambulante begeleiding). De hoogste scores voor steun van externen zijn er bij schoolbegeleiders en orthopedagogen.

Verreweg de meeste leerkrachten tonen zich tevreden over de steun die ze ervaren vanuit de interne zorgstructuur op hun school/van hun interne begeleider: de leerlingen- en groepsbesprekingen, de adviezen die daaruit voortvloeien, de tijd die de interne begeleider voor hen beschikbaar heeft en de specifieke adviezen die ze krijgen over lesgeven aan leerlingen met leer- en gedragsproblemen. Naar verhouding tonen leerkrachten zich over deze laatste twee onderwerpen nog het minst tevreden.

De meeste behoefte aan ondersteuning hebben leerkrachten bij het omgaan met gedragsproblemen en hoogbegaafdheid. Ook bij problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling hebben leerkrachten relatief vaak behoefte aan steun. Iets minder dan de helft van de leerkrachten geeft aan dat ze die steun ook krijgen. Andere onderwerpen waarop leerkrachten minder steun krijgen dan ze zouden willen, zijn omgaan met spraakproblemen en (schrijf)motorische problemen.

Nascholing op het gebied van omgaan met zorgleerlingen is door ongeveer een derde tot de helft van de leerkrachten gevolgd, afhankelijk van het onderwerp. Het meest

genoemd wordt nascholing in handelingsgericht werken / 1-zorgroute. De waardering daarvan is matig, gemiddeld een 6,9. Hogere waarderingen zijn er voor nascholing in omgaan met gedragsproblemen, omgaan met specifieke beperkingen zoals autisme en adhd en omgaan met sociaal-emotionele problemen (alle gemiddeld ruim boven de zeven).

Verwachtingen van Passend onderwijs

Gevraagd naar wat ze verwachten van de naderende invoering van Passend onderwijs, zeggen leerkrachten vooral dat ze denken dat hun werkdruk zal stijgen en dat ze meer zullen moeten doen voor minder geld (bijna 90% eens tot zeer eens). Ook denkt een grote meerderheid dat het zal betekenen dat er minder kinderen verwezen zullen (of kunnen) worden naar het speciaal (basis)onderwijs. Andere verwachtingen zijn dat Passend onderwijs zal leiden tot een helder zorgprofiel van de eigen school en dat hun deskundigheid in omgaan met zorgleerlingen zal toenemen. De meningen zijn het meest verdeeld of het meest twijfelend bij verwachtingen ten aanzien van verbetering van het zorgbeleid op de eigen school, de onderwijskwaliteit op de eigen school en de zeggenschap van scholen over hoe middelen worden verdeeld. Over onderwerpen die wat verder van de leerkracht af liggen, zoals verwachtingen over minder thuiszitters, efficiëntere inzet van middelen, betere samenwerking met jeugdzorg, hebben leerkrachten relatief vaak geen mening of verdeelde meningen. Slechts weinig leerkrachten verwachten dat door Passend onderwijs de bureaucratie zal verminderen of dat er meer handen in de klas zullen komen. Ook verwacht men overwegend niet dat Passend onderwijs leerkrachten beter zal ondersteunen of ouders beter gaat helpen.

Zorgcapaciteit

De zorgcapaciteit van leerkrachten is ook nog met een ander onderzoeksinstrument onderzocht, namelijk via een vignettenmethode. Leerkrachten kregen korte beschrijvingen van zorgleerlingen voorgelegd met een variatie aan beperkingen en kenmerken (variërend naar type en zwaarte) en moesten aangeven of zij die leerlingen in hun klas zouden kunnen hebben, al dan niet met extra steun.

Het vignettenonderzoek bevestigt het beeld dat leerkrachten zich overwegend in staat achten om, zonder extra ondersteuning, leerlingen les te geven die kampen met motorische beperkingen, overige fysieke beperkingen, lichtere vormen van moeilijk lerend zijn, dyslexie, adhd, autisme, sociaal-emotionele problemen en faalangst. Aan de andere zijde van het spectrum bevindt zich de zorgcategorie Downsyndroom, die volgens de meerderheid van de leraren in geen enkele versie in hun eigen klas kan worden opgevangen, ook niet met extra ondersteuning.

Twaalf van de voorgelegde dertien zorgcategorieën zijn volgens een meerderheid van de leerkrachten het beste af op de gewone basisschool, soms alleen wanneer leerlingen daarmee in lichte mate te maken hebben (visuele handicaps, auditieve handicaps, autisme en agressief gedrag), maar ook zeven maal wanneer er sprake is van middelmatig zware problemen (waaronder spraak-/taalstoornissen, motorische beperkingen en zeer moeilijk lerend maar exclusief Down) of zelfs vier maal ook nog bij zware problemen (zoals zware fysieke beperkingen en zware vormen van dyslexie, sociaal-emotionele problemen en faalangst of bij combinaties van deze problemen). De categorie Downsyndroom is de enige categorie die volgens een meerderheid van de leerkrachten niet op de gewone basisschool thuishoort. Bij het vignet 'agressief gedrag, zware versie' hebben opvallend veel leraren aangegeven dat ze geen uitspraak durfden doen over waar zo'n leerling het beste af is.

6 Het vragenlijstonderzoek bij interne begeleiders

6.1 Inleiding

De vragenlijst voor de interne begeleiders gaat (uiteraard) over het schoolniveau, dus over het zorgaanbod, de zorgstructuur, de zorgmogelijkheden en de hulpstructuur op de eigen school. Interne begeleiders zijn in de regel op scholen ‘de spin in het web’ als het gaat om de organisatie van de leerlingenzorg, de coaching van leerkrachten en het onderhouden van externe contacten. Aan hen zijn daarom de vragen gesteld over het zorgbeleid op school en over de externe (bovenschoolse) hulpstructuur.

Het survey bij de interne begeleiders was bedoeld om de volgende onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden:

1. Hoe is de zorgstructuur op school ingericht?
2. Wat zijn de attitudes op school ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?
3. Wat zijn de competenties op school in verband met het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en hoe is het professionaliseringsbeleid ingericht?
4. Wat is de zorgcapaciteit van de school? Met welk type beperkingen kunnen leerlingen op deze school terecht?
5. Wat is de omvang van de verwijzing van leerlingen door de basisschool en wat is het aandeel lgf-leerlingen op school?
6. Wat zijn de verwachtingen die men op de school heeft van Passend onderwijs?

6.2 Achtergrondgegevens en aandeel lgf-leerlingen

Over de achtergrond van de interne begeleiders zijn de volgende gegevens bekend. Ze zijn gemiddeld 21.3 jaar werkzaam in het onderwijs ($SD = 9.5$ jaar). Als interne begeleider hebben ze gemiddeld 8.1 jaar ervaring ($SD = 5.1$ jaar). De gemiddelde aanstellingsduur als interne begeleider bedraagt 16.9 uur ($SD = 8.2$ uur), dus ongeveer twee dagen per week.

De interne begeleiders hebben aangegeven hoeveel clusterleerlingen (lgf-leerlingen) op hun school ingeschreven zijn. Het gemiddelde aantal clusterleerlingen bedraagt 3.2 ($SD = 4.0$). Ongeveer de helft daarvan valt onder cluster 4 (Gedrags- en psychiatri-

sche problematiek). Bijna alle interne begeleiders – 126 van de 150 (overeenkomend met 84 procent) – hebben op hun school met één of meer clusterleerlingen te maken.

6.3 Zorgaanbod op de scholen

Onder het zorgaanbod op de scholen verstaan we het geheel van voorzieningen en werkwijzen die ervoor moeten zorgen dat leerlingen onderwijs krijgen dat bij hun behoeften past. Het zorgaanbod bestrijkt drie niveaus: het bovenschoolse niveau (het geheel aan voorzieningen in de omgeving van de school), het schoolniveau (de voorzieningen die de school zelf kan bieden) en het klasniveau (het aanbod van de leerkracht voor zorgleerlingen).

Zorgaanbod op de scholen: het bovenschoolse niveau

Over het geheel van voorzieningen in de omgeving van de school zijn verschillende vragen gesteld. De eerste vraag was of er in de omgeving van de school bovenschoolse zorgvoorzieningen ontbreken (gemist worden).

Tabel 6.1 – Ontbreken er in de omgeving van uw school bovenschoolse onderwijszorgvoorzieningen voor zorgleerlingen die volgens u wel nodig zijn?

Antwoord	N	Perc.
ja	46	59
nee	89	31
antwoord ontbreekt	15	10
Gemiste voorzieningen in de schoolomgeving (meer antwoorden mogelijk)	aantal malen gemist (N is max. 150)	Perc.
SO-school cluster 1	22	15
SO-school cluster 2	22	15
SO-school cluster 3	2	1
SO-school cluster 4	9	6
Schakelklas / kopklas	13	9
voorziening voor crisisplaatsing	13	9
tussenvorm tussen regulier en speciaal onderwijs (zoals ambulante begeleiding voor zorgleerlingen zonder rugzak)	12	8
andere voorzieningen (zoals een orthopedagoog verbonden aan het SWV)	12	8

Ongeveer één op de drie interne begeleiders geeft aan dat dit het geval is (Tabel 6.1). Het vaakst genoemd worden scholen voor speciaal onderwijs, cluster 1 (visuele beperkingen) en cluster 2 (Gehoortoornissen en communicatieve problemen).

Leerlingen die verwezen zijn naar een bovenschoolse voorziening/speciale school kunnen daar niet altijd meteen geplaatst worden. Soms zijn er wachtlijsten. Interne begeleiders hebben aangegeven of zij met wachtlijsten worden geconfronteerd. Blijkens Tabel 6.2 komen wachtlijsten inderdaad voor, zij het in bescheiden mate. De vaakst genoemde voorziening met een wachtlijst is een school voor speciaal basisonderwijs.

Tabel 6.2 – Wordt uw school – eventueel na een indicatiestelling – momenteel geconfronteerd met wachtlijsten voor de volgende voorzieningen?

Voorzieningen	Perc. (N is max. 150)
speciaal basisonderwijs	24
SO-school cluster 2	5
SO-school cluster 3	4
SO-school cluster 4	12
andere voorzieningen (zoals onderzoek en hulp door bureau jeugdzorg, een crisisvoorziening, voorzieningen voor leerlingen met dyslexie of hoogbegaafdheid)	9

Eén van de gevolgen van wachtlijsten is dat leerlingen *thuiszitter* kunnen worden. Thuiszitters zijn leerlingen die langer dan vier weken niet naar school gaan, zonder dat er een geldige reden (zoals ziekte) voor is. De interne begeleiders hebben aangegeven of de school in de afgelopen drie schooljaren thuiszitters heeft gekend, en zo ja, hoeveel. Op 89 procent van de scholen is géén sprake van thuiszitters geweest, in geen van de drie schooljaren. Scholen die wel een thuiszitter hebben gehad, hebben er nooit meer dan één gehad. Ook op het moment van invullen (voorjaar 2012) ontbreken thuiszitters bijna geheel. Er is één school die aangeeft dat er momenteel twee thuiszitters zijn. Het betreft leerlingen die geëmigreerd zijn, maar nog niet zijn uitgeschreven. Op grond van het voorafgaande kan worden vastgesteld dat op de betrokken scholen nauwelijks of geen sprake is van thuiszittersproblematiek.

Vanzelfsprekend kunnen er zich de nodige knelpunten voordoen in de organisatie van de bovenschoolse zorgvoorzieningen. Aan de interne begeleiders is een lijst met acht mogelijke knelpunten voorgelegd, met de vraag in welke mate deze van toepassing waren op de eigen situatie. Het blijkt dat er één knelpunt is dat vaak wordt genoemd, namelijk dat de procedures voor verwijzing naar een school voor speciaal onderwijs

voor ouders te complex of bureaucratisch zijn (Tabel 6.3). Dit knelpunt wordt door ongeveer twee op de drie interne begeleiders onderschreven. Daarentegen is het probleem van thuiszitters een probleem dat nauwelijks ergens een rol speelt.

Tabel 6.3 – Knelpunten bij bovenschoolse organisatie van de zorgvoorzieningen in de eigen omgeving, geordend naar de derde antwoordcategorie (aflopend)

Knelpunten	Perc. (N is max. 150)		
	geen knelpunt	enigszins een knelpunt	beslist een knelpunt
• procedures voor verwijzing naar speciaal onderwijs (clusters 1-4) zijn voor ouders te ingewikkeld of bureaucratisch.	30	40	30
• procedures voor verwijzing naar speciaal basisonderwijs zijn voor ouders te ingewikkeld of bureaucratisch.	46	39	15
• de scholen voor speciaal onderwijs (clusters 1-4) maken geen deel uit van het samenwerkingsverband wsns.	58	28	14
• het systeem van ambulante begeleiding bij rugzakleerlingen werkt niet goed (levert de school te weinig op).	56	35	10
• het is onduidelijk wie welke verantwoordelijkheid heeft als het gaat om het bieden van passend onderwijs aan een kind.	57	37	7
• door het systeem van rugzakjes krijgen te veel kinderen een label.	74	19	7
• ouders van zorgleerlingen kunnen soms niet terecht op de school die hun voorkeur heeft.	67	28	5
• er zijn kinderen die thuis zitten omdat niemand een passende school regelt of aanbiedt.	93	6	1

Zorgaanbod op de scholen: het schoolniveau

Welke maatregelen treffen scholen om te bereiken dat zorgleerlingen passend onderwijs krijgen, onderwijs dat past bij hun zorgbehoeften? Aan interne begeleiders werden zeventien maatregelen voorgelegd met de vraag of deze binnen de school getroffen zijn. Elf van de zeventien maatregelen zijn breed ingevoerd, op meer dan 80% van de scholen (Tabel 6.4). Het betreft onder andere het voeren van overdrachts gesprekken en het werken met groepsplannen. Enkele andere maatregelen zijn op de scholen in de steekproef veel minder breed geïmplementeerd, waaronder het hanteren van doelen voor zwakke of hoogbegaafde leerlingen.

Tabel 6.4 – Maatregelen die scholen treffen ter ondersteuning van zorgleerlingen, geordend naar percentage van voorkomen

Maatregelen	Perc. (N is max. 150)
• bij ons op school worden de prestaties van alle leerlingen systematisch gevolgd.	99
• op onze school worden de toetsgegevens van het leerlingvolgsysteem ingevoerd in een centraal bestand.	99
• bij de overgang naar een andere groep worden overdrachtsgesprekken tussen leerkrachten gevoerd.	99
• de effecten van de handelingsplannen of groepsplannen worden regelmatig geëvalueerd, waarna de plannen zo nodig worden bijgesteld.	97
• de toetsgegevens worden geanalyseerd om op schoolniveau beslissingen te nemen over de afstemming van het onderwijs op klasniveau.	97
• de toetsgegevens worden geanalyseerd om op schoolniveau beslissingen te nemen over noodzakelijke bijsturing van het onderwijs aanbod.	96
• voor leerlingen die zich niet volgens verwachting ontwikkelen worden individuele handelingsplannen gemaakt, waarin staat hoe er gewerkt wordt aan het oplossen van de gesignaleerde problemen.	91
• bij ons op school wordt nagegaan of de handelingsplannen of groepsplannen overeenkomstig de afspraken uitgevoerd worden.	91
• er is op onze school een gemeenschappelijke aanpak wat betreft differentiatie naar leerstof en leertempo.	90
• op onze school bestaat een gemeenschappelijke aanpak wat betreft groepeeringsvormen.	89
• op onze school wordt gewerkt met groepsplannen.	85
• op onze school wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen systematisch gevolgd.	77
• onze school hanteert een overzicht van de einddoelen voor elke groep.	75
• bij ons op school zijn tussendoelen vastgesteld.	70
• alle leerlingen worden systematisch besproken in het team of in een bouwvergadering.	56
• bij ons op school zijn per groep minimumdoelen vastgelegd voor zwakke leerlingen.	46
• er zijn aanvullende doelen voor (hoog)begaafde leerlingen.	39

Een volgende vraag ging over knelpunten die zich kunnen voordoen bij het aanbod voor zorgleerlingen. Er is de interne begeleiders een lijst met dertien knelpunten voorgelegd, met de vraag in welke mate deze op hun school van toepassing waren. Het grootste knelpunt blijkt de integratie van handelingsplannen in de lespraktijk (Tabel 6.5). Op 77 procent van de scholen is dit aspect in meer of mindere mate een knelpunt. Het signaleren van problemen van leerlingen en de samenwerking tussen leerkrachten en interne begeleiders vormen het minst vaak een knelpunt.

Tabel 6.5 – Knelpunten bij het aanbod voor zorgleerlingen, geordend naar de derde antwoordcategorie (aflopend)

Knelpunten	Perc. (N is max. 150)		
	geen knelpunt	enigszins een knelpunt	beslist een knelpunt
• handelingsplannen integreren in de lespraktijk	24	62	15
• groepsplannen integreren in de lespraktijk	26	60	14
• evalueren van de effecten van groepsplannen en bijstellen	35	51	14
• groepsplannen maken	43	45	13
• evalueren van de effecten van handelingsplannen en bijstellen	37	55	9
• cyclus van planmatig werken systematisch toepassen	49	45	5
• aanpak afstemmen op individuele leerlingen	28	66	5
• werken volgens vaste procedures of protocollen	50	46	4
• verantwoordelijkheid van leerkrachten voor zorgleerlingen	59	38	3
• groeperen en differentiëren in leerstof en tempo	42	54	3
• handelingsplannen maken	49	47	3
• de samenwerking tussen de leerkrachten en de interne begeleider	87	13	1
• signaleren van problemen van leerlingen	75	26	0

6.4 Zorgstructuur en zorgbeleid

Zorgstructuur of zorgbeleid is het geheel van afspraken en procedures die ervoor moeten zorgen dat leerlingen onderwijs krijgen dat bij hun behoeften past. Onder de zorgstructuur vallen zowel elementen op bovenschools niveau (bijvoorbeeld het bovenschoolse professionaliseringsbeleid) als elementen op het niveau van de afzonderlijke scholen (bijvoorbeeld het toelatingsbeleid dat een school voor zorgleerlingen zou kunnen hebben). Het bovenschoolse niveau en het schoolniveau komen hier achtereenvolgens aan de orde.

Zorgstructuur of zorgbeleid: het bovenschoolse niveau

Hoe beoordelen de interne begeleiders de toewijzing van onderwijszorg waar zij mee te maken hebben, zoals verwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs en indicatie voor leerlinggebonden financiering? In de vragenlijst zijn aan de respondenten zes mogelijke eigenschappen van de toewijzingsregeling voorgelegd met de vraag of deze al dan niet in hun situatie van toepassing zijn (Tabel 6.6). De antwoorden laten zien dat er op de meeste scholen (87 procent) duidelijkheid bestaat over de criteria voor

een verwijzing naar speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs. Andere elementen laten daarentegen nog veel te wensen over. Indicatieprocedures verlopen nogal eens traag en zijn volgens interne begeleiders voor ouders onduidelijk. Opvallend zijn de hoge percentages ‘weet niet’. Dat is op zichzelf al een aanwijzing dat regelingen voor de toewijzing van onderwijszorg nog lang niet in orde zijn.

Tabel 6.6 – Toewijzing van onderwijszorg, geordend naar de mate van instemming (aflopend)

Eigenschappen van de toewijzingsregeling voor onderwijszorg	Perc. (N is max. 150)		
	ja	nee	weet niet
• het is duidelijk aan welke criteria leerlingen moeten voldoen om verwezen te kunnen worden naar speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs.	87	7	6
• er is één centraal loket voor indicatie en toewijzing van zorg of er wordt aan zo’n loket gewerkt.	82	12	6
• de procedures voor indicatie van onderwijszorg zijn goed op elkaar afgestemd (geen dubbele onderzoeken en dergelijke).	58	26	16
• het is duidelijk aan welke criteria leerlingen moeten voldoen om verwezen te kunnen worden naar voorzieningen zoals hulpklassen of tijdelijke opvang.	57	19	25
• de procedures voor indicatie van onderwijszorg zijn duidelijk voor ouders.	35	36	29
• de procedure voor indicatie van onderwijszorg kan snel en eenvoudig worden doorlopen.	33	54	13

Om inspraak te kunnen hebben in het bovenschoolse beleid, is het van belang dat er sprake is van bovenschools overleg met/tussen interne begeleiders. Dergelijk overleg tussen interne begeleiders blijkt zeer algemeen te zijn; 96 procent van de respondenten geeft aan dat er een bovenschools overleg tussen interne begeleiders is en 84 procent van de ib’ers is er tevreden over. Er is ook gevraagd naar de aanwezigheid van een bovenschools professionaliseringsaanbod. De cijfers hierover zijn iets minder positief. 77 Procent van de interne begeleiders geeft aan dat er zo’n aanbod bestaat voor interne begeleiders. Professionalisering voor leerkrachten – gevraagd is alleen naar professionalisering op het gebied van leerlingenzorg en omgaan met verschillen tussen leerlingen – is nog minder gangbaar; 61 procent van de interne begeleiders bevestigt dat er een dergelijk aanbod is.

Zorgstructuur of zorgbeleid: het schoolniveau

Over de zorgstructuur/het zorgbeleid op schoolniveau zijn verschillende vragen gesteld. Het gaat in de eerste plaats om vragen naar het toelatingsbeleid van de school, afspraken met andere scholen over het opnemen van zorgleerlingen en de zorgcapaciteit van de school (welk type leerlingen kan men wel/niet opvangen). In de tweede plaats gaat het om het professionaliseringsbeleid op de school en over mogelijkheden om te zorgen dat leerkrachten (kunnen) worden begeleid. In de derde plaats gaat het om het onderhouden van contacten met ouders van zorgleerlingen.

Toelating

Wat is het schoolbeleid wat betreft de toelating van zorgleerlingen? De interne begeleiders zijn vier antwoordalternatieven voorgelegd waaruit ze er één dienden te kiezen (Tabel 6.7). Voor een ruime meerderheid van de scholen staat de leerling centraal, maar zijn er grenzen. Deze scholen laten de meeste zorgleerlingen toe, maar verwijzen ouders door als er te specifieke vormen van hulp nodig zijn. De volgende optie, gekozen door 21 procent van de respondenten, ligt hier inhoudelijk heel dicht bij. Hierbij bekijkt de school per (zorg)leerling wat de mogelijkheden zijn. Een relevante toevoeging is overigens dat het toelatingsbeleid volgens 58 procent van de respondenten *niet* op schrift is gesteld.

Tabel 6.7 – Wat is het schoolbeleid wat betreft toelating van zorgleerlingen? Geordend naar percentage van instemming (aflopend)

Opties	Perc. (N is 149)
• de leerling staat centraal, maar er zijn grenzen: wij laten de meeste zorgleerlingen toe, maar verwijzen ouders door als er specifieke vormen van hulp nodig zijn die wij echt niet kunnen bieden.	76
• ons aanbod is bepalend bij toelating: wij bekijken per leerling wat onze mogelijkheden zijn, en verwijzen door naar een andere school als de leerling niet binnen onze school past.	21
• de leerling staat centraal: wij laten in principe elke zorgleerling toe en bieden elke leerling de specifieke begeleiding die de leerling nodig heeft.	3
• wij voeren een restrictief toelatingsbeleid en laten zorgleerlingen alleen toe als zij weinig belastend zijn voor de leerkrachten.	1

In de nabije toekomst krijgen schoolbesturen een zorgplicht. Dat wil zeggen dat voor elke leerling die wordt aangemeld een passende plek geregeld moet worden, op de eigen school of, als dat niet mogelijk is, op een andere school in de omgeving. Het kan ook speciaal onderwijs zijn. Een leerling kan dus niet zonder meer worden afge-

wezen, de school moet het traject van de leerling naar een passende plek begeleiden. Dat veronderstelt samenwerking met anderen. In dit verband hebben de interne begeleiders aangegeven welke afspraken er zijn gemaakt. Ongeveer twee op de drie respondenten geven aan dat er op bestuurlijk niveau afspraken zijn gemaakt over het opnemen van zorgleerlingen (Tabel 6.8). De overheersende indruk op basis van de gegeven antwoorden is dat de samenwerking tussen scholen en schoolbesturen wat betreft de opname van zorgleerlingen nog verre van optimaal is.

Tabel 6.8 – Afspraken over samenwerking met andere scholen; geordend naar de eerste antwoordcategorie (aflopend)

Vormen van samenwerking	Perc. (N is max. 150)		
	ja	nee	weet niet
• wij hebben bovenschoolse afspraken over hoe te handelen als we een bepaalde leerling niet zelf kunnen opnemen of handhaven.	68	15	17
• wij hebben afspraken met andere scholen in onze omgeving over het plaatsen van zorgleerlingen.	36	49	15
• er kan gebruik gemaakt worden van bovenschoolse begeleiding, bijvoorbeeld door een trajectbegeleider.	39	15	46
• het vinden van een passende plek voor elk kind gaat voor ons problemen opleveren.	22	40	38

In een volgende vraag is een lijst met specifieke beperkingen opgenomen. Per beperking hebben interne begeleiders kunnen aangeven of de school passend onderwijs kon bieden. De lijst bevatte zestien beperkingen (Tabel 6.9). Beperkingen als faalangst, dyslexie of dyscalculie leveren op weinig scholen problemen op. Het merendeel van de respondenten geeft aan dat voor deze beperkingen passend onderwijs geboden kan worden. Maar er zijn ook een aantal beperkingen die veel scholen voor problemen stellen. Dat geldt het sterkst voor beperkingen van visuele aard en voor ernstige verstandelijke beperkingen, inclusief het syndroom van Down.

Tabel 6.9 – In hoeverre kan de school passend onderwijs bieden aan leerlingen met de genoemde beperkingen? Geordend naar de eerste antwoordcategorie (oplopend)

Beperkingen	Perc. (N is max. 150)		
	niet of nauwe- lijks mogelijk	redelijk mogelijk	vrij tot zeer goed mogelijk
• faalangst	1	17	82
• dyslexie	1	11	89
• dyscalculie	3	29	68
• adhd	3	18	79
• autisme en verwante stoornissen (incl. pdd-nos)	4	25	71
• sociaal-emotionele beperkingen	5	21	74
• chronische ziekte	16	29	55
• lichamelijke of motorische beperkingen	21	43	36
• ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden	24	38	38
• ernstige leerproblemen	27	38	35
• psychiatrische problemen	36	45	19
• opstandig of antisociaal gedrag	39	44	17
• doofheid of slechthorendheid	47	34	19
• verstandelijke beperking, zeer moeilijk lerend (excl. Downsyndroom)	51	30	19
• visuele beperking	53	27	20
• syndroom van down	60	24	17

Naast het feitelijk (nu al) kunnen bieden van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke beperkingen, is ook gevraagd wat de ambities van de scholen zijn op dit gebied. Welke visie heeft men op zorgleerlingen? Voor leerlingen met welke beperkingen zou de school passend onderwijs *moeten kunnen* bieden? Met deze vraag in het achterhoofd hebben de respondenten de lijst met zestien beperkingen nogmaals doorgenomen. Uit de antwoorden blijkt dat er een viertal beperkingen zijn die volgens bijna alle respondenten – meer dan 90 procent – op de eigen school terecht zouden moeten kunnen: dyslexie, faalangst, dyscalculie en adhd (Tabel 6.10).

Een vergelijking met de vorige tabel laat zien dat de rangorde van de beperkingen een grote overeenkomst vertoont. Anders gezegd, er bestaat een sterke correlatie tussen praktijk en ambities (Spearman's rho bedraagt 0.94, $p < .001$, $N = 16$). Te zien is ook dat de ambities in het algemeen de praktijk overstijgen. Bijvoorbeeld: leerlingen met dyslexie kunnen op 89 procent van de basisscholen goed opgevangen worden, maar de ambitie is dat zulks op 99 procent van de scholen het geval is. De respondenten is ook in algemene zin gevraagd wat de ambities voor de komende jaren zijn: 'Heeft uw school ambities om de komende jaren méér zorgleerlingen op school toe te laten of

meer zorgleerlingen te laten blijven?’ Ongeveer één op de drie respondenten (33 procent) beantwoordt deze vraag bevestigend, een ontkennend antwoord wordt door 57 procent gegeven (en 11 procent onthoudt zich van een antwoord).

Tabel 6.10 – In hoeverre moeten leerlingen met de genoemde beperkingen zoveel mogelijk op de eigen school terecht kunnen? Geordend naar de eerste antwoordcategorie (oplopend)

Beperkingen	Perc. (N is max. 150)		
	(helemaal) oneens	neutraal	(helemaal) eens
• dyslexie	1	0	99
• faalangst	1	2	97
• dyscalculie	1	3	97
• adhd	2	5	93
• sociaal-emotionele problemen	3	11	86
• autisme en verwante stoornissen (incl. pdd-nos)	4	18	78
• chronische ziekte	9	21	70
• lichamelijke of motorische beperking	11	25	64
• ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden	21	29	50
• psychiatrische problemen	24	52	24
• ernstige leerproblemen	29	54	47
• visuele beperking	33	23	43
• syndroom van down	35	39	26
• doofheid of slechthorendheid	35	24	41
• verstandelijke beperking, zeer moeilijk lerend (excl. Downsyndroom)	37	31	32
• opstandig of antisociaal gedrag	39	39	22

Professionalisering en begeleiding

Scholen hebben vanzelfsprekend een budget voor professionalisering. Maar ook zonder een budget zijn vormen van professionalisering te organiseren. Zo kunnen leraren bijvoorbeeld regelmatig een kijkje bij elkaar in de klas nemen. Aan de interne begeleiders is gevraagd welke manieren van professionalisering op de school in gebruik zijn. De vragenlijst bood zeven manieren aan. Vier daarvan worden op het overgrote deel van de scholen ingezet (Tabel 6.11): het houden van functioneringsgesprekken, het maken van afspraken over competentieontwikkeling, klasobservaties en het aanhouden van een lerende schoolcultuur.

Tabel 6.11 – Manieren van professionaliseren; geordend naar de eerste antwoordcategorie (aflopend)

Manieren van professionaliseren	Perc. (N is max. 150)	
	ja	nee
• er worden functioneringsgesprekken gehouden met leerkrachten.	99	1
• met individuele leerkrachten worden afspraken gemaakt over de verdere ontwikkeling van hun competenties.	93	7
• de directeur of interne begeleider voeren klassen bezoeken uit om lessen te observeren.	91	9
• er is een schoolcultuur waarin het normaal gevonden wordt dat er steeds bijgeleerd moet worden.	86	14
• er is een professionaliseringsplan voor het team als geheel.	63	37
• voor individuele leerkrachten is er op school een professionaliseringsplan.	55	45
• leerkrachten kijken regelmatig bij elkaar in de klas en leren van elkaar.	45	55

In hoeverre kunnen leraren *binnen* de school begeleiding krijgen bij de omgang met zorgleerlingen? Wij legden de interne begeleiders vier vormen van begeleiding voor. Daarbij gaat het niet om begeleiding door externe functionarissen. De vraag was in welke mate de vormen van toepassing waren. Slechts één van de vier vormen komt volgens het merendeel van de interne begeleiders structureel voor, namelijk begeleiding door de schoolleider of de interne begeleider (Tabel 6.12). Alle andere begeleidingsvormen zijn veel minder algemeen en worden veelal op zijn best incidenteel ingezet.

Tabel 6.12 – Is er de mogelijkheid binnen de school begeleiding te krijgen bij het omgaan met zorgleerlingen? Geordend naar de derde antwoordcategorie (aflopend)

Er is begeleiding in de vorm van ...	Perc. (N is max. 150)		
	nee	ja, incidenteel	ja, op structurele basis
• de schoolleider of de interne begeleider	1	17	82
• uitwisseling met ervaren collega's	3	67	30
• coaching door iemand van binnen de school	12	60	28
• intervisie binnen de school	19	59	22

Contact met ouders

Wat doen scholen om de ouders van zorgleerlingen bij het onderwijs of de school te betrekken, en hoe evalueren zij het effect van hun pogingen? Rond het onderwerp ‘contacten met de ouders van zorgleerlingen’ waren in de vragenlijst negen stellingen opgenomen. Bijna alle stellingen, zo blijkt uit de beantwoording, worden in grote meerderheid onderschreven (Tabel 6.13). Aangezien de meeste stellingen positief waren geformuleerd, betekent het dat interne begeleiders uitermate positief zijn over de contacten met ouders. Ook de antwoorden bij de stelling ‘Het kost veel moeite om ouders van zorgleerlingen bij de school te betrekken’ bevestigen dit beeld. De overgrote meerderheid van de respondenten acht deze stelling onwaar.

Tabel 6.13 – Stellingen over de contacten met de ouders van zorgleerlingen; geordend naar de mate van instemming (aflopend)

Stellingen	Perc. (N is max. 150)	
	waar	onwaar
• het overleg met ouders van zorgleerlingen is in het algemeen goed.	99	1
• in het algemeen zijn ouders van zorgleerlingen goed op de hoogte van het onderwijs aan hun kind.	95	5
• ouders worden op de hoogte gehouden van de uitvoering en het effect van het handelingsplan.	91	9
• ouders van zorgleerlingen geven voldoende informatie over hun kind.	89	11
• er is overleg met ouders als een handelingsplan wordt opgesteld.	89	11
• op school maken wij systematisch gebruik van informatie die we van ouders krijgen over de ontwikkeling en eventuele zorgbehoefte van het kind.	88	12
• voordat een leerling voor het eerst naar onze school komt, vullen de ouders een vragenlijst in over de ontwikkeling en eventuele zorgbehoefte van het kind.	79	21
• voordat een leerling voor het eerst naar onze school komt, wordt een gesprek met de ouders gevoerd over de ontwikkeling en eventuele zorgbehoefte van het kind.	79	21
• het kost veel moeite om ouders van zorgleerlingen bij de school te betrekken.	14	86

Vanzelfsprekend kunnen scholen knelpunten ervaren bij het organiseren van onderwijs aan zorgleerlingen. In de vragenlijst werden een negental mogelijke knelpunten aangegeven. De vraag was in welke mate de knelpunten zich op de school voordoen. Dat blijkt enigermate mee te vallen. Er is één knelpunt dat in ernstige mate op een kwart van de scholen speelt, namelijk het combineren van de aandacht voor zorgleerlingen met het onderwijs aan de andere leerlingen (Tabel 6.14). Alle andere knelpunten worden veelal niet als ernstig gezien. Interne begeleiders zijn in overgrote meer-

derheid tevreden over onder andere de mogelijkheden voor professionalisering, de organisatie van de leerlingenzorg, de begeleiding binnen de school en de attitudes van het team over het toelaten van zorgleerlingen tot de school.

Tabel 6.14 – De mate waarin zich knelpunten voordoen bij het organiseren van onderwijs aan zorgleerlingen op de school; geordend naar de derde antwoordcategorie (aflopend)

Mogelijke knelpunten	Perc. (N is max. 150)		
	geen knelpunt	enigszins een knelpunt	beslist een knelpunt
• aandacht voor de zorgleerlingen combineren met onderwijs aan de leerlingen zonder problemen	17	57	27
• vaardigheden van het team om leerlingen goed te begeleiden	23	63	14
• het bieden van een adequaat zorgaanbod	27	59	14
• dossier bijhouden over de problematiek van individuele leerlingen	45	45	11
• vorm geven aan het toelatingsbeleid	43	47	11
• de attitude van het team over toelaten van zorgleerlingen	36	57	7
• de organisatie van de leerlingenzorg	59	34	7
• begeleiding binnen de school gericht op professionalisering in vaardigheden rond zorgleerlingen	50	44	6
• mogelijkheden voor professionalisering	63	31	5

6.5 Zorgmogelijkheden op de eigen school

Onder zorgmogelijkheden verstaan we datgene wat het onderwijs kan of wil bieden wat betreft de opvang van zorgleerlingen. Er zijn twee aspecten in het geding: het willen (de houding die de school heeft) en het kunnen (de capaciteiten en de expertise die een school hiervoor heeft).

De interne begeleiders hebben een viertal stellingen voorgelegd gekregen die te maken hebben met de extra werkdruk die samen kan hangen met het onderwijs aan zorgleerlingen. Legt de opvang van zorgleerlingen een extra druk op de organisatie? Uit de antwoorden blijkt dat inderdaad het geval te zijn (Tabel 6.15). Volgens veel interne begeleiders neemt de werkdruk voor het team toe en is er ook sprake van een grote administratieve belasting. Twee op de drie interne begeleiders vinden dat de

aanwezigheid van zorgleerlingen ertoe leidt dat andere leerlingen minder aandacht krijgen.

Tabel 6.15 – Onderwijs aan zorgleerlingen: gevolgen voor de organisatie; geordend naar de derde antwoordcategorie (aflopend)

Stellingen	Perc. (N is max. 150)		
	(helemaal) oneens	neutraal	(helemaal) eens
• aanwezigheid van zorgleerlingen op onze school maakt de werkdruk voor het team groter.	6	5	89
• het systeem van leerlingenzorg vormt een grote administratieve belasting voor de school.	8	15	77
• door de aanwezigheid van zorgleerlingen krijgen de andere leerlingen minder aandacht.	11	25	64
• door de aanwezigheid van zorgleerlingen is het in de klassen onrustiger dan vroeger.	28	23	49

In hoeverre achten interne begeleiders zichzelf in staat leraren steun te bieden bij het onderwijs aan zorgleerlingen? Wij legden hun een lijst met elf competenties voor, met steeds de vraag in welke mate zij deze competentie bezitten. Het merendeel van de interne begeleiders geeft aan de meeste competenties in voldoende mate te bezitten (Tabel 6.16). Eén competentie wordt afwijkend beoordeeld. Het betreft hier de vaardigheid in het begeleiden van leerkrachten bij leerlingen met lichamelijke beperkingen. Slechts één op de vier interne begeleiders acht zich hiertoe voldoende in staat.

Bepalend voor de zorgmogelijkheden op een school zijn natuurlijk niet alleen de competenties van interne begeleiders. Ook – en vooral – de competenties van leraren doen ertoe. In het vorige hoofdstuk hebben we laten zien hoe de leerkrachten hun eigen competenties beoordelen in het omgaan met cognitieve verschillen en in het omgaan met en voorkomen van gedragsproblemen. De meeste leerkrachten beoordeelden zichzelf hierin positief. Wij hebben dezelfde lijst met competenties ook voorgelegd aan de interne begeleiders en gevraagd in hoeverre ze deze competenties bij hun leraren (als team) aanwezig achten. Tabel 6.17 toont de resultaten.

Tabel 6.16 – Hoe competent acht u uzelf als interne begeleider op de volgende gebieden; geordend naar de laatste kolom (aflopend)

Ik ben voldoende vaardig in ...	Perc. (N is max. 150)			
	zit niet in mijn takenpakket	(helemaal) oneens	neutraal	(helemaal) eens
• het analyseren van de voortgang van de leerprestaties	0	0	8	99
• het adviseren van teamleden bij het opstellen van een handelingsplan	0	0	2	98
• het signaleren van problematiek bij leerlingen	0	0	5	95
• het bewaken van de voortgang van de leerprestaties	1	1	9	90
• het adviseren van teamleden bij het omgaan met verschillen	0	0	10	91
• het begeleiden en coachen van teamleden bij onderwijs aan leerlingen met leerproblemen	1	0	12	88
• het adviseren van de teamleden bij onderwijs op maat	0	1	13	87
• het begeleiden van teamleden bij klassenmanagement	2	3	12	82
• het begeleiden en coachen van teamleden bij onderwijs aan leerlingen met sociaal-emotionele en gedragsproblemen	1	5	21	73
• het stellen van een diagnose met betrekking tot problematiek bij leerlingen	7	9	22	62
• het begeleiden en coachen van teamleden bij onderwijs aan leerlingen met lichamelijke problemen of handicaps	7	37	30	26

Over veel competenties oordelen ook de interne begeleiders positief: die zijn volgens een ruime meerderheid van de interne begeleiders aanwezig bij de leerkrachten (Tabel 6.17). Dit geldt voor beide types, zowel de competenties ten aanzien van de cognitieve verschillen als die ten aanzien van gedragsproblemen. De competentie ‘kennis hebben van remediërende materialen of aanpakken’ is relatief het minst vaak aanwezig in het lerarenteam. Minder dan de helft van de interne begeleiders geeft over dit onderdeel een positief antwoord. Ook leerkrachten zelf vinden dat deze competentie minder goed bij hen aanwezig is (zie hoofdstuk 5).

Tabel 6.17 – Hoe competent acht u de leerkrachten op uw school bij het omgaan met cognitieve verschillen of met gedragsproblemen; geordend naar de laatste kolom (aflopend)

De leerkrachten op onze school ...	Perc. (N is max. 150)		
	(helemaal) oneens	neutraal	(helemaal) eens
<i>Omgaan met cognitieve verschillen</i>			
• kunnen binnen één les werken met verschillende instructiegroepen	1	13	87
• beschikken over toets- en observatievaardigheid	1	13	85
• zien kans zelfstandig werken zo in te zetten dat zij hun handen vrij hebben voor extra instructie	5	21	74
• kunnen handelingsplannen van individuele leerlingen inpassen in hun lesopzetten	7	25	68
• zien lesgeven op verschillende niveaus als een uitdaging	6	29	65
• kunnen zwakke leerlingen voorinstructie, verlengde instructie, extra begeleide inoefening geven	8	28	64
• kunnen opdrachten en instructie ‘op maat snijden’	6	36	58
• kunnen het werken met groepsplannen goed toepassen in hun lessen	13	35	52
• kunnen planmatig handelen met minimumdoelen en een planmatige opzet	11	38	51
• hebben geactualiseerde kennis van remediërende materialen en aanpakken	21	42	37
<i>Omgaan met gedragsproblemen</i>			
• zijn in staat duidelijke regels te stellen	2	9	89
• kunnen gedragsverandering zien als een leerproces (belonen ook in kleine stapjes)	5	15	80
• kunnen gewenst gedrag benoemen (in plaats van gewenst gedrag)	4	16	80
• zijn bij gedragsverandering ondersteunend en grenzenstellend	2	18	80
• voorkomen gedragsproblemen door leerlingen tijdig aan de regels te herinneren	5	21	74
• zijn niet bang conflicten aan te gaan, maar zien wel kans escalatie te voorkomen	4	23	73
• zijn in staat om te gaan met klassen met een onrustige groepsdynamiek	6	38	56
• zijn in staat om te gaan met lastige klassen zonder té autoritair te zijn	6	38	56
• voorkomen gedragsproblemen door doeners te motiveren (met aangepaste opdrachten)	10	35	55
• hebben inzicht in het effect van hun eigen gedrag op kinderen	13	37	50

Het al of niet gevolgd hebben van een specifieke opleiding op het gebied van zorgleerlingen is beslist een bepalend onderdeel van de zorgmogelijkheden die een school te bieden heeft. Wij vroegen interne begeleiders of er teamleden zijn die zo'n opleiding volgen of hebben afgerond. Van de interne begeleiders geeft 74 procent aan dat zulks inderdaad het geval is. De meest genoemde opleiding is *Master special educational needs* ('Master SEN').

De laatste vraag in de rubriek 'Zorgmogelijkheden van de school' handelde over de eventuele knelpunten op dit gebied. De interne begeleiders is een lijst met negen mogelijke knelpunten voorgelegd. Drie knelpunten springen er blijkens de antwoorden van de interne begeleiders uit: de administratieve belasting, het negatieve effect op de leeropbrengsten en de werkdruk (Tabel 6.18). Een derde tot bijna de helft van de interne begeleiders noemt deze knelpunten ernstig. Overigens is in de tabel óók te zien dat veel knelpunten zich tenminste enigermate voordoen. Alleen de algemene pedagogische vaardigheden van het team vormen volgens de interne begeleiders op op weinig scholen een knelpunt.

Tabel 6.18 – Knelpunten op het gebied van de zorgmogelijkheden van een school; geordend naar de laatste kolom (aflopend)

Knelpunten	Perc. (N is max. 150)		
	geen knelpunt	enigszins een knelpunt	beslist een knelpunt
• administratieve belasting door het systeem van leerlingenzorg	7	48	46
• de hoeveelheid zorgleerlingen heeft gevolgen voor het onderwijsniveau	23	42	35
• werkdruk van het team door het beleid rond Passend onderwijs	11	57	32
• competenties van het team wat betreft het omgaan met gedragsproblemen	25	61	13
• opstellen van een zorgprofiel	41	51	8
• inschatten of het haalbaar is een zorgleerling op school te plaatsen	42	52	5
• competenties van ons team in het omgaan met cognitieve verschillen	46	50	4
• didactische vaardigheden en instructiegedrag van de leerkrachten	50	47	3
• algemene pedagogische vaardigheden van ons team	70	28	2

6.6 De hulpstructuur

De hulpstructuur is het geheel aan voorzieningen en maatregelen ter ondersteuning van scholen en leerkrachten bij het geven van onderwijs aan zorgleerlingen. De hulpstructuur kent bovenschoolse elementen en elementen op schoolniveau.

De hulpstructuur: het bovenschoolse niveau

In de vragenlijst is een lijst met dertien bovenschoolse vormen van ondersteuning of expertise opgenomen. De bijbehorende vraag was tweeledig: kan de school er een beroep op doen en gebeurt dat ook daadwerkelijk? Uit de antwoorden blijkt dat het merendeel van de bovenschoolse ondersteuningsvormen op de lijst daadwerkelijk voor de school beschikbaar is (Tabel 6.19). De ondersteuningsvorm die relatief het minst beschikbaar is, is schrijfmotorische ondersteuning, namelijk in 64 procent van de gevallen. Uit de tweede helft van de tabel blijkt verder dat als een specifieke vorm van expertise beschikbaar is, daar veelal daadwerkelijk gebruik van wordt gemaakt.

Tabel 6.19 – Vormen van bovenschoolse expertise: kan er een beroep op worden gedaan en gebeurt dat ook daadwerkelijk (geordend naar de eerste ja-kolom, aflopend)? Antwoorden in percentages (N = 150)

Vormen van bovenschoolse ondersteuningsvormen of expertise	Kan er een beroep op worden gedaan?			Gebeurt dat ook daadwerkelijk?		
	ja	nee	weet niet	ja	nee	weet niet
• schoolmaatschappelijk werk	98	1	1	88	12	0
• zorgadviesteam (zat)	89	10	1	71	27	1
• logopedist	88	11	1	88	11	1
• orthopedagoog	88	9	3	90	9	1
• ambulant begeleider uit rec	85	9	6	80	18	2
• schoolbegeleider	84	9	7	82	10	4
• preventieve ambulante begeleiding	81	10	9	63	33	4
• ambulant begeleider uit sbo	79	14	7	59	37	4
• ondersteuning bij hoogbegaafden	75	17	9	54	44	3
• ondersteuning bij dyslexie	74	20	7	65	35	1
• ondersteuning bij gedragsproblemen	73	19	8	67	31	2
• ondersteuning bij problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling	71	22	7	67	33	1
• ondersteuning bij schrijfmotorische problemen	64	24	11	59	37	4

Over het zorgadviesteam zijn in de vragenlijst nog enkele specifieke vragen gesteld, namelijk of dit een voorziening binnen de eigen school is, dan wel een bovenschoolse voorziening. In twee op de drie gevallen gaat het, zo geven interne begeleiders aan, om een bovenschools opererend zorgadviesteam, soms een gemeentelijke voorziening, maar ook wel een voorziening van het samenwerkingsverband, geïntegreerd in het zorgplatform. De utiliteit van de zorgadviesteam voor scholen is in enkele stellingen uitgewerkt. Deze stellingen blijken bij interne begeleiders over het geheel genomen weinig te worden onderschreven (Tabel 6.20). De meeste instemming is er voor de stelling dat de multidisciplinaire aanpak de hulpverlening verbetert. De minste instemming krijgt de stelling over meer structuur in de leerlingenzorg op school.

Tabel 6.20 – Mate van instemming met stellingen over het zorgadviesteam (ZAT); geordend naar de laatste kolom (aflopend)

Stellingen	Perc. (N is max. 150)		
	niet of nauwelijks het geval	een beetje het geval	duidelijk het geval
• de multidisciplinaire aanpak zorgt voor betere hulpverlening aan het kind dan voorheen.	17	35	48
• het ZAT geeft concrete adviezen.	19	35	46
• door het ZAT kan de school efficiënter werken met zorgleerlingen.	28	38	35
• het ZAT zorgt voor meer structuur in de schoolinterne leerlingenzorg.	40	30	30

Ruim een kwart (29 procent) van de interne begeleiders geeft aan één of meer vormen van bovenschoolse expertise in de omgeving van de school te missen. Het meest wordt een gedragsdeskundige of psycholoog genoemd, met name voor kinderen met ernstige gedragsproblemen.

Wat zien, ter afsluiting van deze paragraaf, interne begeleiders als de grootste knelpunten in de bovenschoolse onderwijszorg? De vragenlijst noemde elf mogelijke knelpunten. Vier daarvan worden in mindere of meerdere mate door een meerderheid van de interne begeleiders onderschreven (Tabel 6.21). De drie meest genoemde knelpunten zijn: de bureaucratie rond onderwijszorg, ondersteuning van teamleden als er extra hulp nodig is en de tijd die de interne begeleider voor zijn of haar taken beschikbaar heeft.

Tabel 6.21 – Knelpunten in de bovenschoolse onderwijszorg; geordend naar de laatste kolom (aflopend)

Knelpunten	Perc. (N is max. 150)		
	geen knelpunt	enigszins een knelpunt	beslist een knelpunt
• bureaucratie bij afhandelen hulpvraag	17	44	39
• mogelijkheden teamleden te ondersteunen op momenten dat extra hulp in de groep nodig is	12	52	37
• beschikbare tijd van interne begeleider	14	57	30
• aanbod ondersteuningsmogelijkheden in relatie tot het aantal zorgleerlingen op onze school	37	48	16
• expertise van ambulante begeleider optimaal benutten	51	34	15
• beschikbare tijd van ambulante begeleider	54	32	14
• beschikbaarheid overzicht bovenschoolse ondersteuningsmogelijkheden en arrangementen inclusief de procedures	40	46	13
• overzichtelijkheid van de bovenschoolse hulpstructuur	43	48	9
• toegankelijkheid van de bovenschoolse hulpstructuur	47	46	7
• kennis van de mogelijkheid externe deskundigen in te schakelen	57	38	5
• weten wie of welke instantie benaderd kan worden bij een bepaald probleem	55	41	4

De hulpstructuur: het schoolniveau

Een belangrijk aspect van de hulpstructuur op de school is de vraag over welke hulp of voorzieningen de school kan beschikken. Aan de interne begeleiders is een lijst met elf voorzieningen voorgelegd met daarbij de vraag of de school die wel of niet in huis heeft. Er blijken vier voorzieningen te zijn die volgens de meerderheid van de interne begeleiders ‘in eigen huis’ aanwezig zijn: hulp door stagiaires, ambulante begeleiding zowel vanuit het speciaal als vanuit het speciaal basisonderwijs en hulp van vrijwilligers of ouders (Tabel 6.22).

Tabel 6.22 – Hulpvoorzieningen in de school; geordend naar de mate van instemming (aflopend)

Voorzieningen voor hulp binnen de school	Perc. (N is max. 150)	
	nee	ja
• stagiaire(s)	8	92
• ambulant begeleider uit het speciaal onderwijs	27	73
• ambulante begeleiding vanuit het speciaal basisonderwijs	34	66
• extra hulp voor zorgleerlingen door vrijwilligers of ouders	47	53
• ondersteuning van leerkrachten door klassenassistent(en)	50	50
• speciale klas voor zeer begaafde kinderen	58	42
• remedial teaching	61	39
• vrijroostering van leerkrachten om extra hulp te bieden in andere groepen	71	29
• schakelklas(sen) voor leerlingen met taalachterstanden	75	25
• aparte klas waarin probleemleerlingen gedurende de dag kunnen worden opgevangen	95	5
• hulpklas waarin leerlingen kunnen worden opgevangen die extra hulp nodig hebben voor de vakken waarmee ze problemen ervaren	96	4

Over de voorziening ‘ambulante begeleiding vanuit het speciaal onderwijs’ zijn twee nadere vragen opgenomen. De eerste is de vraag welke aspecten daarvan zinvol worden gevonden. Uit de antwoorden van de interne begeleiders blijkt dat ze alle vier de bevraagde aspecten in meerderheid zinvol of zeer zinvol vinden, het meest de gegeven adviezen over specifieke materialen (Tabel 6.23). De antwoordcategorie ‘niet van toepassing’ duidt erop dat men geen ervaring met ambulante begeleiding heeft. Dit komt betrekkelijk weinig voor.

Tabel 6.23 – Zinvolheid van ambulante begeleiding vanuit het speciaal onderwijs; geordend naar de mate van instemming (aflopend)

Aspecten van ambulante begeleiding vanuit het speciaal onderwijs	Perc. (N is max. 150)			
	niet van toepassing	weinig zinvol	zinvol	erg zinvol
• advies over specifieke materialen	13	5	48	34
• begeleiding bij het omgaan met de leerling	12	9	45	34
• bemiddelende rol in gesprekken met ouders	18	12	46	24
• kennis over de manier van instructie	16	14	52	17

De tweede vraag over de ambulante begeleiding vanuit het speciaal onderwijs handelde over de organisatie ervan. Hier zijn vier organisatieaspecten apart benoemd. Ze worden alle vier door een meerderheid van de interne begeleiders in positieve zin onderschreven (Tabel 6.24). De grootste instemming geldt het aanspreekpunt. Voor vier op de vijf interne begeleiders is duidelijk wie de aan te spreken persoon is.

Over de beschikbaarheid van de interne begeleiding bevatte de vragenlijst een vijftal stellingen. De antwoorden laten zien dat interne begeleiders zichzelf als heel laagdrempelig beschouwen (Tabel 6.25). Tegelijkertijd is er wel een capaciteitsprobleem.

Tabel 6.24 – Instemming met organisatieaspecten van ambulante begeleiding vanuit het speciaal onderwijs; geordend naar de mate van instemming (aflopend)

Organisatieaspecten van ambulante begeleiding vanuit het speciaal onderwijs	Perc. (N is max. 150)			
	niet van toepassing	oneens	niet oneens en niet eens	eens
• voor onze school is duidelijk wie het aanspreekpunt is als er iets besproken of geregeld moet worden.	12	3	7	78
• er zijn duidelijke afspraken over wat onze school van de ambulante begeleiding mag verwachten.	13	5	19	62
• voor onze school is de ambulante begeleiding goed georganiseerd.	14	5	20	61
• de ambulante begeleider heeft genoeg tijd voor de school.	14	14	19	53

Tabel 6.25 – Mate van instemming met stellingen over de beschikbaarheid van interne begeleiding; geordend naar de laatste kolom (aflopend)

Stellingen	Perc. (N is max. 150)		
	(helemaal) mee oneens	niet oneens en niet eens	(helemaal) mee eens
• ik kan als interne begeleider bij problemen ook zonder afspraak benaderd worden door een leerkracht.	2	2	96
• door alle regelwerk rond zorgleerlingen kom ik als interne begeleider steeds minder toe aan begeleiden en coachen.	7	20	73
• mijn werkzaamheden als interne begeleider staan tijdig en duidelijk in de planning.	11	22	66
• zo nodig kunnen er meer uren aan individuele leerkrachten besteed worden dan het afgesproken aantal.	37	21	42
• het aantal uren dat ik als interne begeleider beschikbaar heb voor de leerkrachten is toereikend.	54	14	33

Over de verantwoordelijkheid voor de zorgleerlingen bevatte de vragenlijst een vijftal stellingen. Het beeld dat uit de antwoorden ontstaat is dat het onderwijs aan zorgleerlingen op een meerderheid van de scholen een gezamenlijke verantwoordelijkheid is van het gehele team (Tabel 6.26), met als toevoeging dat het primaat bij de groepsleerkracht berust. Een andere toevoeging is dat op de meeste scholen leerkrachten elkaar consulteren over zorgkwesties.

Tabel 6.26 – Mate van instemming met stellingen over de verantwoordelijkheid voor zorgleerlingen; geordend naar de laatste kolom (aflopend)

Stellingen	Perc. (N is max. 150)		
	(helemaal) mee oneens	niet oneens en niet eens	(helemaal) mee eens
• de zorg voor zorgleerlingen wordt op onze school beschouwd al een gezamenlijke verantwoordelijkheid van het gehele team.	15	19	76
• op onze school vragen collega's elkaar om advies over de aanpak van zorgleerlingen.	9	23	69
• op onze school zijn de zorgleerlingen primair de verantwoordelijkheid van de groepsleerkracht.	14	19	67
• op onze school wordt er tussen leerkrachten weinig gepraat over de wijze waarop men met zorgleerlingen omgaat.	71	19	10
• de zorg voor zorgleerlingen wordt bij ons op school beschouwd als de verantwoordelijkheid van specialisten op onze school.	67	22	10

6.7 Verwachtingen van Passend onderwijs

Wat gaat het wetsvoorstel Passend onderwijs betekenen voor de scholen? Wij vroegen niet alleen de leerkrachten, maar ook de interne begeleiders naar hun verwachtingen daaromtrent. Hun is een verzameling van 24 stellingen voorgelegd met de vraag naar hun instemming. Daarvan hebben er 22 betrekking op positieve ontwikkelingen, twee op negatieve. Deze laatste twee zijn in Tabel 6.27 apart behandeld. De meningen over de positieve stellingen maken duidelijk dat interne begeleiders sceptisch zijn ten aanzien van de positieve gevolgen van Passend onderwijs. Slechts voor drie punten geldt dat een meerderheid van de interne begeleiders ze onderschrijft. Deze betreffen de opstelling van een helder zorgprofiel, een groeiende deskundigheid van leraren en een geringer aantal verwijzingen. De twee negatieve stellingen (meer moeten doen met minder geld en toename van werkdruk) worden daarentegen in grote meerderheid onderschreven.

Tabel 6.27 – Stellingen over de verwachtingen van Passend onderwijs; geordend naar de mate van instemming (aflopend)

Ik verwacht dat door Passend onderwijs ...	Perc. (N is max. 150)			
	weet niet	(hele- maal) oneens	neutraal	(hele- maal) eens
<i>Positieve verwachtingen</i>				
• op onze school een helder zorgprofiel wordt opgesteld	5	8	13	74
• de deskundigheid van leraren in het omgaan met zorgleerlingen zal toenemen	6	15	17	63
• minder kinderen naar speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs zullen worden verwezen	8	15	17	60
• de verantwoordelijkheid voor de plaatsing van zorgleerlingen beter geregeld wordt	11	21	23	44
• ouders van zorgleerlingen sneller en beter geholpen worden een goede school voor hun kind te vinden	8	30	19	43
• beter zichtbaar wordt waaraan beschikbare middelen worden besteed	22	19	18	42
• er betere vormen van hulp komen voor leerlingen die nu tussen wal en schip vallen	11	31	17	40
• de scholen meer te zeggen krijgen over hoe middelen worden verdeeld	16	27	17	40
• het zorgbeleid op onze school zal verbeteren	9	25	27	39
• de kwaliteit van het onderwijs aan zorgleerlingen op onze school zal verbeteren	7	25	29	39
• de financiële middelen voor zorgleerlingen eerlijker worden verdeeld	18	20	26	36
• de samenwerking tussen regulier onderwijs en speciaal onderwijs zal verbeteren	9	25	31	35
• er meer soorten onderwijsaanbod ontstaan, bijvoorbeeld tussen vormen tussen regulier en speciaal onderwijs	12	31	23	34
• de doorlooptijd tussen probleemsignalering en daadwerkelijke hulp korter wordt	13	29	25	34
• leraren beter ondersteund/begeleid worden bij het onderwijs aan zorgleerlingen	10	46	15	29
• er minder kinderen zullen zijn die thuis zitten (niet naar school gaan of kunnen gaan hoewel ze leerplichtig zijn)	16	33	23	27
• de financiële middelen voor zorgleerlingen efficiënter worden ingezet	19	27	27	27
• de bureaucratie rond indicatie, verwijzing en hulp voor zorgleerlingen zal verminderen	13	51	11	25
• er een eind gaat komen aan de wachtlijsten voor speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs	15	35	25	25
• de samenwerking met de jeugdzorg zal verbeteren	18	30	30	22
• de samenwerking tussen basis- en voortgezet onderwijs zal verbeteren	13	35	31	21
• er meer handen in de klas komen voor de begeleiding van zorgleerlingen	9	66	7	17
<i>Negatieve verwachtingen</i>				
• we meer moeten doen met minder geld	1	5	6	89
• de werkdruk voor scholen/leerkrachten gaat toenemen	1	6	5	87

6.8 Belangrijkste conclusies

Zorgvoorzieningen rond de school

Bijna 60% van de interne begeleiders geeft aan dat er voorzieningen voor zorgleerlingen ontbreken in hun omgeving. Het gaat vooral om scholen voor speciaal onderwijs in cluster 1 en 2, maar ook wel om voorzieningen als schakelklassen, mogelijkheden voor crisisplaatsingen, tussenvormen tussen regulier en speciaal onderwijs en mogelijkheden voor orthopedagogische hulp vanuit het samenwerkingsverband.

Er is niet zoveel sprake van wachtlijsten voor toegang tot speciaal onderwijs of speciaal basisonderwijs; slechts 24% van de interne begeleiders maakt daarvan melding voor sbo en 12% voor cluster 4 scholen.

Met leerlingen die thuiszitten hebben de meeste scholen (89%) geen ervaring. Als het wel voorkomt, dan gaat het hooguit om één leerling. Thuiszitten wordt door de interne begeleiders dan ook nauwelijks als een knelpunt in de zorgvoorzieningen genoemd. Over het algemeen ervaren interne begeleiders daarin weinig knelpunten. Het meest genoemd is bureaucratie bij verwijzingen, zowel voor scholen als voor ouders.

Bovenschools aanbod

Bovenschools overleg tussen interne begeleiders blijkt zeer algemeen verbreid te zijn; 96 procent van de respondenten geeft aan dat er een bovenschools overleg tussen interne begeleiders is en 84 procent van de ib'ers is er tevreden over. Iets minder vaak is er sprake van een bovenschools professionaliseringsaanbod; 77% van de interne begeleiders meldt dat er zo'n aanbod bestaat voor interne begeleiders. Een bovenschools professionaliseringsaanbod voor leerkrachten is nog minder gangbaar (61%).

De meeste scholen kunnen een beroep doen op een ruim aantal vormen van bovenschoolse steun. Het gaat om schoolmaatschappelijk werk, de diensten van een zorgadviesteam, logopedie, een orthopedagoog, ambulante begeleiding, schoolbegeleiding en ondersteuning bij omgaan met verschillende soorten leerlingkenmerken, van dyslexie tot hoogbegaafdheid. Niet al die vormen worden daadwerkelijk gebruikt, het minst gebeurt dit voor ondersteuning bij omgaan met hoogbegaafdheid.

Zorgaanbod in de school

Een grote meerderheid van de interne begeleiders (85-99%) geeft aan dat op hun school leerlingen systematisch worden gevolgd, toetsgegevens systematisch worden geanalyseerd, overdracht goed geregeld is, handelings- en groepsplannen worden

geëvalueerd en gecontroleerd op uitvoering en dat er afspraken zijn over werkwijzen in de klas op het gebied van differentiatie of groepeeringsvormen. Op deze ‘basics’ lijkt het schoolbeleid in de onderzochte scholen dus goed op orde. Ruimte voor verbetering blijkt er nog te zijn bij het stellen van doelen en bij het systematisch bespreken van alle leerlingen uit de groep, niet alleen de ‘probleemleerlingen’.

Bij de uitvoering doen zich echter volgens de interne begeleiders nog wel knelpunten voor. Het sterkst is dat het geval bij het werken met handelings- en groepsplannen, zowel wat betreft de uitvoering (integreren in de klassenpraktijk) als het evalueren en het cyclisch werken. Ook de aanpak afstemmen op individuele leerlingen kan volgens interne begeleiders nog beter. Weinig knelpunten zijn er in de samenwerking tussen interne begeleiders en leerkrachten (dit spoort met het beeld dat leerkrachten geven, zie de resultaten bij leerkrachten) en in het signaleren van problemen bij leerlingen.

Zorgbeleid in de school en zorgcapaciteit op schoolniveau

Slechts heel weinig scholen (1%) voeren een echt restrictief beleid voor toelating van zorgleerlingen. Maar ook heel weinig scholen (3%) zeggen in principe elke leerling toe te laten. Het meest voorkomend qua toelatingsbeleid is : ‘Wij laten de meeste zorgleerlingen toe, maar verwijzen ouders door als er specifieke vormen van hulp nodig zijn die wij echt niet kunnen bieden’.

Bovenschoolse afspraken over hoe te handelen als een school een leerling niet kan opnemen zijn er in de meeste gevallen al wel, maar afspraken met andere scholen over het plaatsen van zorgleerlingen zijn er volgens meer dan de helft van de interne begeleiders nog niet.

Gevraagd naar de zorgcapaciteit van de school in relatie tot het type problemen van leerlingen, geven interne begeleiders ongeveer dezelfde antwoorden als de leerkrachten. Beperkingen als faalangst, dyslexie of dyscalculie leveren op weinig scholen problemen op. Het merendeel van de interne begeleiders geeft aan dat voor deze beperkingen passend onderwijs geboden kan worden. Maar er zijn ook een aantal beperkingen die veel scholen voor problemen stellen. Dat geldt het sterkst voor beperkingen van visuele aard en voor ernstige verstandelijke beperkingen, met name het syndroom van Down.

Aan de interne begeleiders is ook gevraagd, met het oog op de invoering van Passend onderwijs, voor welke typen leerlingen zij *vinden* dat ze een passend aanbod moeten kunnen verzorgen op de school. Dat levert eigenlijk dezelfde antwoorden op, dat wil zeggen dezelfde rangorde als bij de vraag naar de realisatie van passend aanbod op dit

moment. Maar de ambities liggen over het algemeen wel iets hoger dan wat nu gerealiseerd wordt.

Professionalisering en begeleiding van leerkrachten

Sommige vormen van professionalisering van leerkrachten komen op alle of vrijwel alle scholen voor: functioneringsgesprekken met afspraken over verdere ontwikkeling van competenties en klassenbezoek met nabespreking door de interne begeleider of de schoolleider. Ook is de meerderheid van de interne begeleiders van mening dat er op hun school sprake is van een lerende cultuur. Maar leerkrachten gaan nog lang niet op alle scholen ook bij elkaar observeren in de klas. Ook hebben lang niet alle scholen een professionaliseringsplan. Verder komen zaken als coaching van individuele leerkrachten en georganiseerde vormen van intervisie weinig voor.

Omgang met ouders van zorgleerlingen

Over het contact met ouders van zorgleerlingen tonen de interne begeleiders zich overwegend (zeer) tevreden. Ouders worden volgens hen goed geïnformeerd, er is sprake van overleg over handelingsplannen en geboden hulp en bij intake van nieuwe leerlingen wordt goed informatie ingewonnen over kind en gezin. Net als bij de leerkrachten zijn slechts weinig interne begeleiders (14%) van mening dat het moeite kost om ouders van zorgleerlingen bij het onderwijs te betrekken.

Zorgen

Over enkele zaken maken interne begeleiders zich zorgen, als het gaat om onderwijs aan zorgleerlingen en belasting van teamleden. Dan gaat het om de werkdruk voor leerkrachten (zorg nummer 1), de administratieve belasting van het eigen leerling-zorgsysteem en de druk die de aanwezigheid van zorgleerlingen legt op de niet-zorgleerlingen.

Competenties

Interne begeleiders oordelen positief over hun eigen vaardigheden op het gebied van leerlingenzorg. Het gaat dan om signaleren, adviseren en begeleiden van leerkrachten. Ze zijn alleen onzeker over hun vaardigheden in begeleiden bij leerkrachten bij weinig voorkomende zorgvragen, zoals omgang met lichamelijke handicaps.

Ook over competenties van hun leerkrachten denken de interne begeleiders positief. Dit geldt voor zowel de competenties ten aanzien van omgaan met cognitieve als omgaan met gedragsproblemen. De competentie 'kennis hebben van remediërende

materialen of aanpakken' is relatief het minst vaak aanwezig in het lerarenteam. Minder dan de helft van de interne begeleiders geeft over dit onderdeel een positief antwoord. Leerkrachten zelf hebben dit ook gemeld. Over het geheel genomen spoort het beeld van de interne begeleiders en dat van leerkrachten zelf goed met elkaar, wat betreft aanwezigheid van competenties.

Hulpstructuur

Opvallend is dat interne begeleiders niet zo positief oordelen over de hulp die zij krijgen van een ZAT. Gevraagd welke hulp ze nog missen, noemen ze niet (meer) hulp van een ZAT maar eerder een gedragskundige die kan ondersteunen bij omgang met gedragsproblemen.

Op schoolniveau is er weinig sprake van specifieke voorzieningen/organisatievormen om leerlingen met problemen extra hulp te bieden, zoals opvangklassen, meer leerkrachten in de klas, remedial teaching. De extra hulp waarvan scholen voortal gebruik (kunnen) maken, zijn inzet van stagiaires en ambulante begeleiders. Ambulante begeleiding wordt over het algemeen positief gewaardeerd. Ook extra hulp door vrijwilligers en ouders wordt door veel scholen genoemd als onderdeel van hun eigen hulpstructuur. Over hun eigen rol en taak tonen interne begeleiders zich ook hoofdzakelijk positief. Het enige, veel genoemde knelpunt is gebrek aan tijd/uren voor de taak. Ook de leerkrachten hebben dit genoemd.

Verwachtingen van Passend onderwijs

Interne begeleiders hebben op hoofdlijnen dezelfde verwachtingen van Passend onderwijs als de leerkrachten. Ze vrezen werkdrukverzwaring en denken dat er meer moet gebeuren met minder geld. Ze denken verder dat de deskundigheid van leerkrachten in het omgaan met zorgleerlingen zal toenemen en dat meer helder wordt wat het zorgprofiel (ondersteuningsprofiel) is van de school. Over de meeste andere onderwerpen zijn ze, net als de leerkrachten, voornamelijk verdeeld in hun mening: een deel denkt dat Passend onderwijs gaat zorgen voor verbetering, een ander deel denkt van niet en een deel houdt het op 'neutraal'. In de meeste gevallen is het percentage 'optimisten' wel iets groter dan het percentage 'pessimisten', maar bij sommige onderwerpen is dat beeld omgekeerd. Zo denkt men overwegend *niet* dat leraren door Passend onderwijs beter ondersteund/begeleid zullen worden bij het onderwijs aan zorgleerlingen, dat bureaucratie zal verminderen, dat er minder thuiszitters zullen komen, dat er een eind gaat komen aan de wachtlijsten en dat er meer handen in de klas zullen komen.

7 De kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen

7.1 Inleiding

Passend onderwijs vraagt een adequate afstemming van leerkrachten op onderwijsbehoeften van leerlingen. In hoofdstuk 2 is in verband hiermee gewezen op het belang van een goede instructie en op de kwaliteit van het klassenmanagement. Tevens is verwezen naar het belang van taakgerichte motivationele ondersteuning en sociale of relationele ondersteuning. Om zicht te krijgen op de deze kwaliteiten van pedagogisch-didactisch handelen, zijn in dit onderzoek observaties uitgevoerd op een deel van de scholen uit de onderzochte samenwerkingsverbanden. Daarbij is gebruik gemaakt van het observatie-instrument CLASS-K3 (zie paragraaf 3.8).

7.2 Resultaten van de observaties

Hieronder geven we eerst de scores weer die zijn toegekend aan alle onderzochte groepen tezamen, voor alle afzonderlijke dimensies uit de CLASS en voor de drie hoofdschalen. Tevens vermelden we de betrouwbaarheid (homogeniteit) van de drie hoofdschalen (Tabel 7.1).

De resultaten laten zien dat gemiddeld geen van de geobserveerde aspecten een score ‘laag’ (niet hoger dan 2) heeft gekregen. In individuele gevallen is zo’n score soms wel gegeven, zie hiervoor de minimumscores. Een score ‘hoog’ (6 of hoger) zien we in de gemiddelden bij de aspecten *afwezigheid van negatieve sfeer* (2) en *productiviteit* (6) (maximaliseren van leertijd). Bij *positieve sfeer* (1), *sensitiviteit* (3) en *gedragsregulering* (5) zien we gemiddelde scores dicht bij 6. We kunnen dus concluderen dat de geobserveerde leerkrachten het goed doen op de aspecten die horen bij sociaal-motivationele ondersteuning (goede sfeer creëren, sensitief reageren) en bij een goede organisatie in de klas, dus bij voorwaarden voor leren (gedrag reguleren, leertijd benutten). Ook *instructie-aanpakken* (7) krijgt nog een redelijk hoge score, hetgeen betekent dat ook nog vrij goed ondersteuning wordt geboden aan de kinderen, een variatie aan werkwijzen en materialen wordt gehanteerd, duidelijke leerdoelen worden gesteld en actieve betrokkenheid van het kind wordt gerealiseerd.

Tabel 7.1 – Gemiddelde scores op de CLASS, alle geobserveerde groepen. Minimum- en maximumscores, gemiddelde, spreiding en betrouwbaarheid (alfa)

	N groepen	mini- mum	maxi- mum	gemid- delde	std. dev.	alfa
Items:						
1. Emo: positieve sfeer	103	2.75	7.00	5.92	.94	
2. Emo: negatieve sfeer	103	4.75	7.00	6.76	.39	
3. Emo: sensitiviteit	103	2.75	7.00	5.63	1.02	
4. Emo: rekening met kindperspectief	103	1.75	6.50	4.40	1.08	
5. Org: gedragsregulering	103	2.25	7.00	5.74	1.06	
6. Org: productiviteit	103	2.50	7.00	6.09	.90	
7. Org: instructieaanpakken	103	2.50	6.75	4.92	.97	
8. Kwal instr: begripsontwikkeling	103	1.00	5.50	3.04	1.03	
9. Kwal instr: kwaliteit feedback	103	1.00	6.50	3.60	1.13	
10. Kwal instr: stimuleren taal- ontwikkeling	103	1.67	6.00	3.51	1.08	
Dimensies:						
• Emotionele ondersteuning (1-4)	103	3.06	6.75	5.67	.82	.82
• Klassenorganisatie (5-7)	103	2.58	6.83	5.86	.82	.77
• Kwaliteit instructie (8-10)	103	1.44	5.50	3.38	.99	.90

Toelichting: Het item 'negatieve sfeer' is omgescoord. Een score van 7 betekent daar dus geen negatieve sfeer.

Mindere resultaten zien we vooral bij de drie aspecten die horen bij de kwaliteit van de instructie (Educatieve Ondersteuning). Vooral het stimuleren van begripsontwikkeling scoort relatief laag. Een goede instructie vormt de basis van afstemming op onderwijsbehoeften van leerlingen, zo stelden we eerder. Op dit punt lijkt er nog veel ruimte te zijn voor verbetering.

We zijn nagegaan of er sprake is van verschillen in scores tussen de observaties in de groepen 3/4 aan de eenen kant en de groepen 6/7 aan de andere kant. Die verschillen zijn er, maar ze zijn klein, zoals de volgende tabel laat zien. In de lagere leeftijdsgroepen is de emotionele ondersteuning van kinderen wat beter dan in de hogere leeftijdsgroepen, maar de lessen van de leerkrachten van de hogere leeftijdsgroepen scoren iets hoger op klassenorganisatie en kwaliteit van instructies. Er is geen verband tussen aantal kinderen of volwassenen in de groep en de scores op emotionele ondersteuning, klassenorganisatie, en kwaliteit van instructie.

Tabel 7.2 – Gemiddelde scores op de CLASS, per hoofdschaal, voor de groepen 3/4 en 6/7

	Groepen 3-4 (N=59)		Groepen 6-7 (N=44)	
	gemiddelde	std.dev.	gemiddelde	std.dev.
Emotionele ondersteuning	5.74	.73	5.59	.73
Klassenorganisatie	5.53	.84	5.65	.78
Kwaliteit instructie	3.33	1.01	3.44	.97

7.3 Verschillen tussen samenwerkingsverbanden

We zijn ook nagegaan of zich verschillen voordoen tussen de samenwerkingsverbanden. Deze vergelijking gaat enigszins mank, doordat de verdeling van geobserveerde groepen over de samenwerkingsverbanden nogal ongelijk is (minimaal 8, maximaal 48)¹². Tabel 7.3 geeft per onderzocht SWV de resultaten.

We zien dat de gemiddelde scores voor de verschillende samenwerkingsverbanden niet erg uiteen lopen. Het algemene patroon dat de scores op de kwaliteit van instructie duidelijk lager zijn dan die bij klassenorganisatie en emotionele ondersteuning, zien we overal terug. Het is derhalve niet erg waarschijnlijk dat er sprake is van een invloed van het beleid van het SWV op het pedagogische en didactisch handelen van leerkrachten in de klas. Wel is het duidelijk waar alle samenwerkingsverbanden de focus van verdere deskundigheidsverhoging op zouden kunnen gaan leggen: op het stimuleren van de begripsontwikkeling, het geven van feedback en het stimuleren van de taalontwikkeling.

¹² In SWV Gemert-Laarbeek zijn op verzoek van de schoolbesturen observaties verricht op alle deelnemende scholen, inclusief de sbo-school. In de andere SWV's is in overleg met de coördinator een steekproef van scholen gekozen. Door responsverschillen lopen de gerealiseerde aantallen observaties uiteen.

Tabel 7.3 – Scores op de CLASS per samenwerkingsverband, gemiddelde en spreiding

	Samenwerkingsverband											
	Gemert-Laarbeek N=48		Ref. Zwolle N=8		Leer-plein055 N=12		Oost-Veluwe N=8		PC SWV Apeldoorn N=12		SWV Almere N=16	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Emotionele ondersteuning												
1. positieve sfeer	6.14	.85	5.72	1.28	5.93	.81	5.03	.96	5.92	1.01	5.80	.89
2. negatieve sfeer	6.74	.38	6.53	.74	6.93	.23	6.78	.36	6.73	.34	6.81	.28
3. sensitiviteit	5.85	.95	5.28	1.36	5.97	.87	5.16	1.03	5.10	1.17	5.53	.88
4. rekening met kindperspectief	4.84	1.06	3.72	.89	4.59	1.07	4.13	.53	3.73	.62	3.92	1.15
Klassenorganisatie												
5. gedragsregulering	5.95	.84	5.84	1.17	5.80	1.04	4.84	1.49	5.25	1.20	5.81	1.10
6. productiviteit	6.16	.81	6.19	1.16	6.32	.68	5.84	.93	5.60	1.23	6.16	.87
7. instructie-aanpakken	5.13	1.03	4.09	.95	4.25	.87	4.97	1.01	5.08	.81	5.03	.63
Kwaliteit instructie												
8. begripsontwikkeling	3.08	1.12	3.09	1.01	3.16	1.30	2.72	.66	2.92	.79	3.05	.95
9. kwaliteit feedback	3.44	.98	3.41	1.25	4.18	1.55	3.10	.64	4.04	1.32	3.72	1.08
10. stimuleren taalontwikkeling	3.42	1.02	3.28	.89	4.16	1.48	3.13	.87	3.79	.94	3.44	1.17
Schalen:												
• emotionele ondersteuning	5.89	.67	5.33	1.03	5.86	.65	5.24	.64	5.37	.66	5.52	.73
• klassenorganisatie	5.75	.74	5.38	1.01	5.47	.66	5.22	.96	5.31	1.01	5.67	.77
• kwaliteit instructies	3.31	.95	3.26	1.02	3.83	1.39	2.97	.65	3.58	.91	3.40	1.00

Toelichting: Het item 'negatieve sfeer' is omgescoord. Een score van 7 betekent daar dus geen negatieve sfeer.

8 Samenhangen binnen en tussen niveaus

8.1 Inleiding

In de voorafgaande hoofdstukken zijn de resultaten van het onderzoek op het boven-schools niveau, het schoolniveau en het leerkrachtniveau afzonderlijk gerapporteerd. In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van analyses waarbij is nagegaan of er samenhangen zijn binnen en tussen niveaus. De basis voor deze analyses vormen de resultaten van de enquêtes die zijn ingevuld door interne begeleiders en leerkrachten, aangevuld met enkele kengetallen. Bij de samenhangen binnen niveaus gaat het achtereenvolgens om het leerkrachtniveau en het schoolniveau. Om significante samenhangen tussen niveaus te vinden, worden multiniveau-analyses uitgevoerd. Daarbij worden drie niveaus onderscheiden: het samenwerkingsverband, de school en de leerkracht. Er is een selectie gemaakt van voor deze analyse geschikte variabelen en van scholen waar voldoende deelnemers aan de enquêtes waren om multiniveau-analyses te kunnen uitvoeren.

8.2 Constructie van samengestelde variabelen

Variabelen uit de leerkrachtvragenlijst

Met behulp van factor- en betrouwbaarheidsanalyse is nagegaan welke variabelen konden worden geclusterd in schalen met voldoende betrouwbaarheid (bij voorkeur Cronbachs $\alpha \geq .70$). Vervolgens is per schaal de gemiddelde score berekend. De aldus verkregen scores geven een indicatie van achtereenvolgens werkwijze, attitudes, opvattingen, zelf ingeschatte competenties en waardering van de ondersteuning door de interne begeleider (zie tabel 8.1). Deze schaalscores zijn verder geanalyseerd om relevante samenhangen te vinden.

Uit de tabel blijkt dat leerkrachten vaak werken met groepsplannen en met individuele handelingsplannen, dat zij vaak leerlingen van verschillend niveau laten samenwerken en dat zij in het algemeen planmatig en doelgericht te werk gaan in het onderwijs aan zorgleerlingen. Ook komt uit de antwoorden naar voren dat zij doorgaans positief staan ten opzichte van het idee om leerlingen met lichte beperkingen op de basisschool les te geven en dat ook de attitudes ten aanzien van leerlingen met gedrags- en/of psychiatrische problemen relatief positief zijn. Over het opvangen van

leerlingen met verstandelijke problematiek denkt men echter doorgaans aanzienlijk minder positief. Over hun eigen competenties zijn leerkrachten overwegend positief, evenals over de ondersteuning door de interne begeleider. In het algemeen vinden leerkrachten dat zij zorgleerlingen voldoende kunnen bieden wat nodig is en wordt het lesgeven aan zorgleerlingen wel als uitdaging gezien. Daar staat tegenover dat nogal wat leerkrachten vinden dat hun grens qua belastbaarheid is bereikt.

Tabel 8.1 – Schalen uit de enquête voor leerkrachten

	aantal items	α	mini-mum	maxi-mum	gemiddeld	std. dev.	n
<i>Werkwijze</i>							
• werken met handelingsplannen	3	.87	1.00	4.00	2.95	0.77	641
• werken met groepsplannen	3	.94	1.00	4.00	3.24	0.83	642
• samenwerken verschillend niveau	3	.68	1.00	3.00	2.39	0.43	642
• planmatig en doelgericht werken	10	.74	1.30	3.00	2.49	0.31	642
<i>Attitudes</i>							
• lichte beperkingen	3	.80	1.33	5.00	4.35	0.51	633
• gedrags-/psychiatrische problemen	4	.73	1.00	5.00	3.35	0.69	689
• verstandelijke problematiek	3	.73	1.00	5.00	2.45	0.82	673
• visuele, gehoor- of spraak/taalproblematiek	3	.77	1.00	5.00	2.97	0.89	677
<i>Opvattingen</i>							
• nu aan grens qua belastbaarheid	3	.85	1.00	5.00	3.58	0.89	692
• kan zorgl.n. bieden wat nodig is	3	.75	1.33	5.00	3.50	0.56	692
• lesgeven aan zorgl.n. uitdaging	3	.73	1.00	5.00	3.75	0.61	695
<i>Competenties (eigen inschatting)</i>							
• omgaan met cognitieve verschillen	7	.75	2.00	5.00	3.87	0.39	693
• omgaan met gedragsproblemen	6	.81	3.00	5.00	4.18	0.40	694
• omgaan met lastige klassen	2	.82	2.00	5.00	3.73	0.66	694
<i>Ondersteuning</i>							
• ondersteuning van ib'er	5	.94	1.00	5.00	3.80	0.77	693
<i>Passend onderwijs</i>							
• verwachtingen Passend onderwijs	20	.95	1.00	5.00	2.86	0.80	687

Toelichting: Bij 'Werkwijze' is bij de eerste twee schalen een vierpuntsschaal gebruikt ('nooit' tot '(bijna) altijd') en bij de derde en vierde een driepuntsschaal ('niet/zelden' tot 'vaak'). De overige scores zijn gemeten op een vijfpuntsschaal, (1 is de meest negatieve variant en 5 de meest positieve variant). Bij de schaal 'nu aan grens qua belastbaarheid' is score 5 de meest negatieve score.

In aanvulling op de schalen zijn vier kernvariabelen onderscheiden die een percentage of een somscore vormen: het percentage leerlingen in de groep dat volgens de leerkracht extra zorg nodig heeft, het aantal personen (uit een lijst van zes functionarissen) door wie de leerkracht zich duidelijk of sterk gesteund voelt bij het lesgeven aan zorgleerlingen en twee somscores die een indicatie van de zorgcapaciteit van de leerkracht geven. Het betreft achtereenvolgens het aantal maal dat de leerkracht ‘ja’ heeft geantwoord op de 39 voorgelegde vignetten en het aantal keer dat de leerkracht ofwel ‘ja’, ofwel ‘alleen met extra ondersteuning’ heeft geantwoord (tabel 8.2).

Tabel 8.2 – Overige kernvariabelen uit de enquête voor leerkrachten

	mini- mum	maxi- mum	gemid- deld	std. dev.	n
• percentage zorgleerlingen in groep	0.00	100.00	24.62	16.05	686
• aantal functionarissen dat duidelijke of sterke steun biedt bij het lesgeven aan zorgleerlingen	0.00	6.00	2.23	1.35	695
• zorgcapaciteit 1: aantal maal ‘ja’ ingevuld bij 39 vignetten	0.00	31.00	11.88	6.08	689
• zorgcapaciteit 2: aantal maal ‘ja’ of ‘alleen met extra ondersteuning’ ingevuld bij 39 vignetten	0.00	39.00	26.41	5.84	689

Toelichting: Functionarissen die steun kunnen bieden, zijn de interne begeleider, remedial teacher, collega's, schoolleider, extra leerkracht in de klas, onderwijsassistent (dus maximaal 6). Bij zorgcapaciteit wijst een hogere score op meer mogelijkheden (volgens eigen inschatting) van de leerkracht om les te geven aan leerlingen met beperkingen.

Gemiddeld beschouwen leerkrachten een kwart van hun leerlingen als zorgleerling. Dit komt overeen met resultaten van andere onderzoeken naar zorgleerlingen in het basisonderwijs. Het aantal functionarissen waarvan men duidelijke steun krijgt bij het onderwijs aan zorgleerlingen is beperkt, gemiddeld twee van de zes in de vragenlijst genoemde personen.

Van de 39 typen problematiek die in de vignetten zijn beschreven, verwacht men er gemiddeld 12 zonder extra ondersteuning in de huidige situatie in de eigen klas aan te kunnen. Daarnaast zijn er nog gemiddeld 14 typen problemen die de leerkrachten naar eigen zeggen alleen met extra ondersteuning in hun klas aan zouden kunnen. Dit wil overigens niet zeggen dat men zoveel extra leerlingen met problematiek in de klas aan zou kunnen. Het gaat erom dat per vignet door de leerkracht wordt bepaald of deze de leerling met de beschreven problematiek in de huidige situatie in de eigen groep les zou kunnen geven.

Variabelen uit de vragenlijst voor interne begeleiders

Ook op de data van de ib-enquête is factor- en betrouwbaarheidsanalyse toegepast om tot een clustering van voor verdere analyses relevante variabelen te komen. Dit heeft tot schaalscores bij vier vragenblokken geleid: opvattingen over de mogelijkheden van de school om onderwijs aan zorgleerlingen te geven, visie van de school op de vraag welke zorgleerlingen daar terecht moeten kunnen, de inschatting van de competenties van de leerkrachten en de mate waarin knelpunten optreden in de hulpstructuur (zie tabel 8.3). Per schaal is de gemiddelde score berekend. De betrouwbaarheid van zes van de zeven schalen is uitstekend (Cronbachs $\alpha \geq .80$). Eén schaal scoort duidelijk lager ($\alpha = .66$), maar kan nog als acceptabel worden aangemerkt.

Tabel 8.3 – Schalen enquête interne begeleiders

	aantal items	α	minimum	maximum	gemiddeld	std. dev.	n
<i>Mogelijkheden school (1-5)</i>							
• onderwijs bij lichamelijke en/of verstandelijke beperkingen	8	.80	1.00	4.63	2.89	0.65	155
• onderwijs bij leerproblemen, sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen	8	.89	2.13	5.00	3.71	0.59	155
<i>Visie op beperkingen (1-5)</i>							
• lichamelijke beperkingen	5	.83	1.00	5.00	3.37	0.80	155
• leerproblemen, adhd, autisme, sociaal-emotionele problemen	6	.88	1.00	5.00	4.32	0.54	154
• ernstige leer- of gedragsproblemen	5	.80	1.00	5.00	2.97	0.77	155
<i>Competenties leerkrachten (1-5)</i>							
• omgaan met cognitieve verschillen	10	.88	1.90	5.00	3.64	0.50	151
• omgaan met gedragsproblemen	10	.91	1.90	5.00	3.73	0.51	151
<i>Knelpunten in hulpstructuur (1-3)</i>							
• inzetbaarheid ondersteuning	5	.66	1.00	3.00	1.98	0.46	150
• zicht op ondersteuningsaanbod	5	.83	1.00	3.00	1.59	0.48	150
<i>Passend onderwijs (1-5)</i>							
• organisatie en ondersteuning	9	.77	1.33	5.00	3.15	0.63	147
• betere en snellere zorg	8	.88	1.00	4.25	3.13	0.74	146

Toelichting: Bij de meeste schalen is een vijfpuntsschaal gebruikt (lage score is negatief, hoge is positief) en bij knelpunten in de hulpstructuur een driepuntsschaal (hoge score wijst op veel knelpunten).

Uit de antwoorden van de ib'ers kan worden opgemaakt dat zij tamelijk positief zijn over de mogelijkheden van hun school om onderwijs te geven aan leerlingen met leerproblemen en aan leerlingen met sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen. Over de mogelijkheden bij lichamelijke en/of verstandelijke beperkingen zijn zij noch negatief, noch positief. Dit laatste geldt ook voor de visie van de school op de vraag of leerlingen met ernstige leer- of gedragsproblemen daar onderwijs zouden moeten krijgen. Iets positiever is men over de wenselijkheid om leerlingen met lichamelijke problemen les te geven op de eigen school. Ronduit positief (met een gemiddelde score van 4.3 op een vijfpuntsschaal) zijn de ib'ers over de wenselijkheid dat leerlingen met leerproblemen, adhd, autisme en/of sociaal-emotionele problemen op de school onderwijs zouden moeten krijgen waar de ib'er zelf werkzaam is.

Ook oordelen de ib'ers behoorlijk positief over de competenties van de leerkrachten op hun school in het omgaan met cognitieve verschillen en in het omgaan met en voorkomen van gedragsproblemen (met gemiddelde scores van respectievelijk 3.6 en 3.7 op een schaal van één tot vijf). De inzetbaarheid van ondersteuning beschouwen de ib'ers over het geheel genomen als enigszins een knelpunt. De mate waarin er zicht is op het ondersteuningsaanbod, wordt nauwelijks als een knelpunt ervaren. De verwachtingen van Passend onderwijs zijn gemiddeld noch positief, noch negatief.

8.3 Samenhangen tussen schaalscores

Om in beeld te krijgen welke variabelen sterk met elkaar samenhangen, gaan we na of er significante onderlinge samenhangen zijn tussen de in de vorige paragraaf gepresenteerde schalen uit de leerkrachtvragenlijst en de schalen uit de vragenlijst voor interne begeleiders.

Schalen uit de leerkrachtvragenlijst

De correlaties zijn te vinden in tabel 1 in bijlage 1. We noemen hier de schalen met een correlatie van .40 of hoger:

- werken met groepsplannen – planmatig en doelgericht werken ($r=.51$);
- opvatting dat leerkracht zorgleerlingen kan bieden wat nodig is – zelfinschatting competenties in omgaan met cognitieve verschillen ($r=.47$);
- zelfinschatting competenties in omgaan met gedragsproblemen – zelfinschatting competenties in omgaan met lastige klassen ($r=.46$);
- leerkracht is van mening zorgleerlingen te kunnen bieden wat nodig is – leerkracht ziet onderwijs aan zorgleerlingen als uitdaging ($r=.43$);
- zelfinschatting competenties in omgaan met cognitieve verschillen – zelfinschatting competenties in omgaan met gedragsproblemen ($r=.41$);

- attitudes ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met gedrags- en/of psychiatrische problemen – attitudes ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met verstandelijke problematiek ($r=.40$).

Uit deze hoge scores kan worden afgeleid dat leerkrachten die zichzelf competent vinden in het omgaan met cognitieve verschillen en die onderwijs aan zorgleerlingen als uitdaging zien, sterker van mening zijn dat zij zorgleerlingen kunnen bieden wat nodig is. Ook kan worden geconcludeerd dat leerkrachten die met groepsplannen werken, doorgaans meer planmatig en doelgericht te werk gaan dan leerkrachten die niet met groepsplannen werken. Daarnaast bevestigen de resultaten dat er duidelijke samenhang is tussen de zelfinschatting van verschillende competenties en dat er duidelijke samenhang is tussen de attitudes ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met gedragsproblematiek en leerlingen met verstandelijke problematiek.

Schalen uit de vragenlijst voor interne begeleiders

Deze correlaties zijn te vinden in tabel 2 in bijlage 1. De volgende schalen vertonen een correlatie van .40 of hoger:

- opvattingen van de ib'er over mogelijkheden van de school bij lichamelijke en verstandelijke problematiek – visie van school op onderwijs aan leerlingen met lichamelijke problematiek ($r=.64$);
- opvattingen van de ib'er over de mogelijkheden van de school bij lichamelijke en verstandelijke problematiek – visie van school op onderwijs aan leerlingen met ernstige leer- en/of gedragsproblemen ($r=.57$);
- opvattingen van de ib'er over de mogelijkheden van de school bij leerproblemen / sociaal-emotionele problemen / gedragsproblemen – visie van school op onderwijs aan leerlingen met leerproblemen / adhd / autisme / sociaal-emotionele problematiek ($r=.53$);
- visie van school op onderwijs aan leerlingen met lichamelijke problematiek – visie van school op onderwijs aan leerlingen met ernstige leer- en/of gedragsproblemen ($r=.52$);
- visie van school op onderwijs aan leerlingen met ernstige leer- en/of gedragsproblemen – visie van school op onderwijs aan leerlingen met leerproblemen / adhd / autisme / sociaal-emotionele problematiek ($r=.48$);
- opvattingen van de ib'er over de mogelijkheden van de school bij lichamelijke en verstandelijke problematiek – opvattingen van de ib'er over de mogelijkheden van de school bij leerproblemen / sociaal-emotionele problemen / gedragsproblemen ($r=.48$);
- knelpunt zicht op ondersteuningsaanbod – knelpunt inzetbaarheid ondersteuning ($r=.40$).

De inschatting door de interne begeleiders van de mogelijkheden van de school om onderwijs te bieden aan leerlingen met verschillende vormen van problematiek hangt sterk samen met de visie van de school (volgens de ib'er) op de vraag of deze leerlingen op de school terecht moeten kunnen, terwijl de samenhang met de ingeschatte competenties van leerkrachten aanzienlijk geringer is. De overige hoge correlaties hebben betrekking op de samenhang tussen de antwoorden op de vragen naar de mogelijkheden van de school, tussen vragen naar de visie op school en tussen vragen naar bovenschoolse ondersteuning.

8.4 Verschillen tussen samenwerkingsverbanden

In deze paragraaf komen de verschillen tussen de samenwerkingsverbanden bij de geselecteerde variabelen aan bod, achtereenvolgens voor de leerkracht- en de ib-vragenlijst.

Leerkrachtvragenlijst

Tabel 8.4 en 8.5 tonen de gemiddelde scores per samenwerkingsverband voor de geselecteerde variabelen uit de leerkrachtvragenlijst (alleen basisscholen). Bij zeven van de elf onderscheiden schalen in tabel 8.4 zijn er significante verschillen tussen samenwerkingsverbanden. Daarnaast zijn er bij drie van de vier variabelen die in tabel 8.5 worden gepresenteerd significante verschillen tussen samenwerkingsverbanden.

Het Reformatorisch SWV Zwolle onderscheidt zich op tal van punten in positieve zin: de attitudes ten aanzien van zorgleerlingen, het gevoel dat men zorgleerlingen kan bieden wat nodig is, de waardering van de ondersteuning door de interne begeleider en de steun van andere functionarissen in de school, de laagste score bij de vragen of men qua belastbaarheid op de grens zit en een relatief klein aandeel zorgleerlingen in de klassen (22 procent). Daar staat tegenover dat de leerkrachten hun competenties op het gebied van het omgaan met lastige klassen verhoudingsgewijs laag inschatten en dat zij de laagste score halen bij de zorgcapaciteit, voor zover het hun mogelijkheden zonder extra ondersteuning betreft. Ook het katholieke samenwerkingsverband Oost-Veluwe onderscheidt zich op een aantal punten in positieve zin. Dat geldt voor de attitudes ten aanzien van leerlingen met verstandelijke problematiek en voor de opvattingen over het onderwijs aan zorgleerlingen. Hier zien verhoudingsgewijs veel leerkrachten het onderwijs aan zorgleerlingen als uitdaging en voelen zij zich minder sterk belast dan in vier van de zes andere verbanden. De inschatting van de competenties in het omgaan met lastige klassen ligt echter lager dan het gemiddelde. Bij de zorgcapaciteit haalt SWV Oost-Veluwe de hoogste scores van de zes samenwerkings-

verbanden. Het samenwerkingsverband Almere scoort verhoudingsgewijs hoog bij de attitudes ten aanzien van lichte beperkingen en bij de zelf ingeschatte competenties in het omgaan met gedragsproblemen en met lastige klassen.

Tabel 8.4 – Schalen uit de enquête voor leerkrachten; gemiddelde scores per samenwerkingsverband (basisscholen)

	Gemert- Laarbeek	Ref. Zwolle	Leerplein 055	Oost- Veluwe	PC SWV Apeldoorn	Almere
Werkwijze						
• werken met handelingsplannen	2.9	3.1	2.8	2.9	3.0	2.9
• werken met groepsplannen	3.6	2.6	2.9	3.4	3.3	3.4
• samenwerken verschillend niveau	2.4	2.2	2.4	2.5	2.4	2.5
• planmatig en doelgericht werken	2.6	2.3	2.4	2.5	2.5	2.6
Attitudes						
• lichte beperkingen	4.4	4.2	4.2	4.4	4.4	4.5
• gedrags-/psychiatrische problemen	3.4	3.7	3.0	3.3	3.3	3.5
• verstandelijke problematiek	2.3	2.5	2.3	2.7	2.5	2.5
• visuele, gehoor- of spraak/taalproblematiek	3.0	3.2	2.9	2.9	3.0	2.8
Opvattingen						
• nu aan grens qua belastbaarheid	3.7	3.2	3.8	3.4	3.7	3.6
• kan zorgltn. bieden wat nodig is	3.5	3.6	3.4	3.6	3.5	3.5
• lesgeven aan zorgltn uitdaging	3.7	3.7	3.6	3.9	3.7	3.8
Competenties (eigen inschatting)						
• omgaan met cognitieve versch.	3.9	3.8	3.8	3.9	3.9	3.9
• omgaan met gedragsproblemen	4.2	4.1	4.1	4.2	4.2	4.3
• omgaan met lastige klassen	3.8	3.6	3.6	3.6	3.8	3.9
Ondersteuning						
• ondersteuning van ib'er	3.6	4.0	3.8	3.9	3.9	3.8
Verwachtingen						
• Passend onderwijs	2.8	3.0	2.5	2.8	3.0	3.1

Toelichting: De namen van de schalen zijn cursief als uit de variantieanalyse is gebleken dat er significante verschillen tussen samenwerkingsverbanden zijn. Scores die groen gemarkeerd zijn, zijn duidelijk positiever dan het gemiddelde, scores die rood gemarkeerd zijn, zijn negatiever.

Het openbare samenwerkingsverband Leerplein055 scoort verhoudingsgewijs vaak onder het gemiddelde. Dat geldt zowel voor de attitudes ten aanzien van het onderwijs aan zorgleerlingen, als voor de door de leerkracht zelf ingeschatte competenties in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen en met lastige klassen. Ook voelen hier relatief veel leerkrachten dat hun grens is bereikt wat het onderwijs aan zorgleerlingen betreft en heeft men hier minder dan in andere samenwerkingsverbanden het gevoel zorgleerlingen te kunnen bieden wat nodig is. Het samenwerkingsverband Gemert-Laarbeek onderscheidt zich door een relatief lage score bij de attitudes ten aanzien van leerlingen met verstandelijke problematiek en bij de waardering voor de ondersteuning door de interne begeleider. Van de zes samenwerkingsverbanden is in Gemert-Laarbeek bovendien het percentage zorgleerlingen in de groepen – volgens de inschatting van de leerkrachten – het hoogst: ruim 27 procent. Daar staat tegenover dat Gemert-Laarbeek hoog scoort op het werken met groepsplannen en op planmatig en doelgericht werken in het onderwijs aan zorgleerlingen.

Tabel 8.5 – Overige kernvariabelen uit de enquête voor leerkrachten; gemiddelde scores per samenwerkingsverband

	Gemert-Laarbeek	Ref. Zwolle	Leerplein 055	Oost-Veluwe	PC SWV Apeldoorn	Almere
• percentage zorgleerlingen in groep	27.4	22.1	23.8	24.5	23.3	25.2
• aantal functionarissen dat duidelijke of sterke steun biedt	2.2	3.1	2.3	2.0	2.0	2.0
• zorgcapaciteit 1: aantal maal 'ja'	10.6	10.2	10.6	13.7	13.3	12.6
• zorgcapaciteit 2: aantal maal 'ja' of 'alleen met extra ondersteuning'	25.6	26.5	24.6	28.4	27.3	25.9

Toelichting: De namen van de schalen zijn cursief als uit de variantieanalyse is gebleken dat er significante verschillen tussen samenwerkingsverbanden zijn. Scores die groen gemarkeerd zijn, zijn duidelijk positiever dan het gemiddelde, scores die rood gemarkeerd zijn, zijn negatiever.

Vragenlijst voor interne begeleiders

Tabel 8.6 toont de resultaten voor de verschillende samenwerkingsverbanden bij de enquête voor interne begeleiders. Ook hier komt het Reformatorisch SWV Zwolle het meest in positieve zin naar voren en het openbare SWV Leerplein055 het minst. Het Reformatorisch SWV Zwolle scoort hoog bij de mogelijkheden – volgens de ib'ers – van de scholen om onderwijs te bieden aan leerlingen met leerproblemen, sociaal-emotionele problemen en gedragsproblemen. De inschatting door de ib'ers van de competenties van de leerkrachten is hier het hoogst, terwijl er verhoudingsgewijs de

minste knelpunten in de hulpstructuur worden gevoeld. Leerplein055 scoort relatief negatief bij de inschatting door de ib'ers van de mogelijkheden van de scholen om onderwijs aan zorgleerlingen te bieden, bij de visie van de school op de vraag of leerlingen met beperkingen daar terecht moeten kunnen, bij de inschatting door de ib'ers van de competenties van de leerkrachten en bij de knelpunten qua inzetbaarheid van de ondersteuning.

Tabel 8.6 – Schalen uit de enquête voor interne begeleiders; gemiddelde scores per samenwerkingsverband; basisscholen (aantal varieert van 148 tot 153)

	Gemert- Laarbeek	Ref. Zwolle	Leerplein 055	Oost- Veluwe	PC SWV Apeldoorn	Almere
Mogelijkheden school						
• onderwijs bij lichamelijke en/of verstandelijke beperkingen	3.0	3.0	2.6	3.0	3.0	2.8
• onderwijs bij leerproblemen, sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen	3.7	4.0	3.3	3.7	3.6	3.8
Visie op beperkingen						
• lichamelijke beperkingen	3.5	3.5	3.3	3.3	3.6	3.3
• leerproblemen, adhd, autisme, sociaal-emotionele problemen	4.3	4.4	4.1	4.5	4.4	4.3
• ernstige leer- of gedragsproblemen	3.0	2.9	2.6	3.0	3.3	3.0
Competenties leerkrachten						
• omgaan met cognitieve verschillen	3.8	3.9	3.4	3.8	3.6	3.5
• omgaan met gedragsproblemen	3.8	4.2	3.5	3.9	3.7	3.6
Knelpunten in hulpstructuur						
• inzetbaarheid ondersteuning	2.1	1.6	2.2	2.0	2.0	2.0
• zicht op ondersteuningsaanbod	1.6	1.4	1.5	1.6	1.7	1.6
Verwachtingen Passend onderwijs						
• organisatie en ondersteuning	2.8	3.3	3.1	3.3	3.0	3.2
• betere en snellere zorg	2.6	3.1	3.0	3.4	3.2	3.2

Toelichting: De namen van de schalen zijn cursief als uit de variantieanalyse is gebleken dat er significante verschillen tussen samenwerkingsverbanden zijn. Bij de eerste drie blokken en bij het laatste blok wijst een hoge score (maximaal 5) op positieve antwoorden. Bij het vierde blok wijst een hoge score (maximaal 3) op veel knelpunten. Scores die groen gemarkeerd zijn, zijn duidelijk positiever dan het gemiddelde, scores die rood gemarkeerd zijn, zijn negatiever.

Het PC SWV Apeldoorn onderscheidt zich door een positieve visie op de vraag of zorgleerlingen daar in de reguliere basisschool terecht moeten kunnen en door de minst positieve score op het punt van het zicht op het ondersteuningsaanbod. In het SWV Gemert-Laarbeek hebben de ib'ers de minst positieve verwachtingen van Passend onderwijs.¹³ Wat de organisatie en de ondersteuning voor de leerkrachten betreft, zijn de verwachtingen het hoogst gespannen in het Reformatorisch SWV Zwolle en in SWV Oost-Veluwe. In het laatstgenoemde samenwerkingsverband is ook het grootste aandeel ib'ers dat van Passend onderwijs betere en snellere zorg voor leerlingen verwacht.

8.5 Multiniveau-analyses

Om zowel uitspraken op school- als leerkrachtniveau te kunnen doen, zijn voor de multiniveau-analyses alle basisscholen geselecteerd waarvan de (of een) interne begeleider de enquête heeft ingevuld en waarvan minimaal drie leerkrachten de leerkrachtvragenlijst hebben ingevuld. Tabel 8.7 laat zien dat 89 van de 211 aangeschreven scholen aan deze criteria voldoen. Per samenwerkingsverband varieert dit aantal van 13 tot 17.

Tabel 8.7 – Selectie van basisscholen voor de multiniveau-analyses; per samenwerkingsverband

	aantal basisscholen aangeschreven	scholen met respons ib'er	respons leerkrachten basisscholen	aantal basisscholen multilevel
SWV Gemert-Laarbeek	23	19	164	17
Gereformeerd SWV Zwolle	37	19	83	13
SWV Leerplein055	27	21	104	15
SWV Oost-Veluwe	16	15	109	14
PC SWV Apeldoorn	29	21	146	16
SWV Almere	79	40	79	14
Totaal	211	135	695	89

Toelichting: In de laatste kolom staan de aantallen basisscholen waarvan minimaal één interne begeleider en minimaal drie leerkrachten de enquête hebben ingevuld.

13 Hierbij moet worden aangetekend dat Gemert-Laarbeek het eerste samenwerkingsverband was waar de enquêtes zijn uitgezet. Daardoor is een deel van de enquêtes ingevuld toen het plan om op Passend onderwijs te bezuinigen nog niet was ingetrokken.

Door een relatief lage respons in de grotere samenwerkingsverbanden zijn de verschillen tussen verbanden klein wat betreft de aantallen scholen die in de multiniveau-analyses konden worden betrokken. In SWV Almere is de afspraak gemaakt dat per 'bouw' één leerkracht de vragenlijst zou invullen. Daardoor is het aantal deelnemende leerkrachten in dat samenwerkingsverband maximaal drie per school. Dit heeft tot gevolg dat slechts weinig Almeerse scholen in aanmerking komen voor opname in de multiniveau-analyses.

Er zijn multiniveau-analyses uitgevoerd waarbij drie niveaus zijn onderscheiden: het samenwerkingsverband, de school en de leerkracht. In deze analyses zijn variabelen uit de leerkrachtvragenlijsten en uit de ib-vragenlijsten geanalyseerd, evenals kengedaten op schoolniveau. Er zijn drie reeksen van analyses uitgevoerd, met achtereenvolgens de volgende drie afhankelijke (te verklaren) variabelen (schaalscores):

- de zorgcapaciteit van de leerkracht (aantal maal 'ja' bij de vignetten);
- de vraag of de leerkracht nu aan zijn of haar grens zit wat onderwijs aan zorgleerlingen betreft;
- de mate waarin de leerkracht het gevoel heeft zorgleerlingen te kunnen bieden wat nodig is.

Tabel 3 in bijlage 1 geeft een overzicht van de variabelen die in de verschillende multiniveau-analyses zijn opgenomen.

De eerste stap in de multiniveau-analyse bestaat uit het schatten van het zogeheten 'nulmodel'. Daarbij wordt vastgesteld wat het aandeel variantie is dat door de onderscheiden niveaus wordt verklaard, voordat onafhankelijke (verklarende) variabelen in de analyse zijn ingevoerd. Vervolgens wordt gestart met het stapsgewijs invoeren van onafhankelijke variabelen op leerkrachtniveau. Om een zo zuinig mogelijk model te krijgen, worden variabelen die geen significante bijdrage leveren aan het verklaren van de variantie in de afhankelijke variabele verwijderd voordat de volgende onafhankelijke variabele wordt toegevoegd. Het resultaat hiervan is 'model 1', waarin alle significante variabelen op leerkrachtniveau zijn opgenomen. Vervolgens worden op eenzelfde manier de onafhankelijke variabelen op schoolniveau ingevoerd. In het eindmodel zijn dan alle significante variabelen op leerkracht- en schoolniveau opgenomen. In verband met het beperkte aantal aan het onderzoek deelnemende samenwerkingsverbanden zijn geen onafhankelijke variabelen op bovenschools niveau ingevoerd. Wel wordt in het nulmodel nagegaan hoeveel variantie er op dat niveau in de data is. In de volgende stappen van de analyse wordt onderzocht hoeveel daarvan wordt verklaard door het invoeren van variabelen op leerkracht- en schoolniveau.

Aangezien in deze analyses geen ontbrekende waarden mogen voorkomen, is een beperkt aantal ontbrekende waarden vervangen door het totaalgemiddelde voor de

desbetreffende variabele. Leerkrachten en/of scholen met te veel ontbrekende gegevens zijn niet in de multiniveau-analyses opgenomen. Voor deze analyses zijn data beschikbaar van 537 leerkrachten en data van interne begeleiders en kengetallen van 88 basisscholen in 6 samenwerkingsverbanden.

Zorgcapaciteit van de leerkrachten

Tabel 8.8 toont de resultaten van de multiniveau-analyses met ‘zorgcapaciteit’ als afhankelijke variabele.

Tabel 8.8 – Zorgcapaciteit van de leerkracht; resultaten van multiniveau-analyse

	Nulmodel		Eindmodel		
	coëfficiënt	std. error	coëfficiënt	std. error	p <
Fixed effecten					
Intercept	11.677	(0.675)	-3.165	(3.265)	
<i>Leerkracht- / klasniveau</i>					
• attitude: verstandelijke problemen			1.265	(0.324)	.001
• aantal leerlingen in klas			-0.152	(0.048)	.01
• attitude: gedrags- en psychiatrische problemen			1.243	(0.413)	.01
• percentage zorgleerlingen in klas			-0.047	(0.017)	.01
• attitude: lichte beperkingen			1.339	(0.498)	.01
• competenties: omgaan met cognitieve verschillen			1.707	(0.636)	.01
<i>Schoolniveau</i>					
geen significante variabelen					
Random-effecten					
• variantie swv-niveau	2.095	(1.574)	1.579	(1.164)	
• variantie schoolniveau	3.178	(1.375)	1.077	(0.912)	
• variantie leerkrachtniveau	33.553	(2.132)	28.952	(1.886)	
Deviantie	3519.362		3433.070		
Verbetering modelfit			86.3		

Toelichting: De score ‘zorgcapaciteit’ kan variëren van 0-39. De ingevoerde variabelen op schoolniveau leidden niet tot een significante verbetering van het model. Daarom bevat het eindmodel alleen variabelen op leerkracht- / klasniveau.

Uit het nulmodel blijkt dat er 5,4 procent variantie is op het niveau van de samenwerkingsverbanden, 8,2 procent op schoolniveau en 86,4 op leerkrachtniveau.¹⁴ Na opname van significante variabelen op leerkrachtniveau, is een kwart van de verschillen tussen samenwerkingsverbanden en twee derde van de verschillen tussen scholen verklaard, evenals 11 procent op leerkrachtniveau. Over het geheel genomen, verklaart dit model 16,4 procent van de variantie in de zorgcapaciteit. De beschikbare variabelen op schoolniveau leveren geen significante verbetering van het model op. Daarom zijn in het eindmodel alleen variabelen op leerkrachtniveau opgenomen.

Uit de analyses blijkt dat zorgcapaciteit negatief samenhangt met het aantal leerlingen in de klas en met het percentage zorgleerlingen in de klas, zoals door de leerkracht ingeschat. Is de klas groter en/of is het aandeel zorgleerlingen in de klas groter, dan zien leerkrachten minder mogelijkheden om leerlingen met de in de vignetten beschreven problematiek in hun klas op te vangen en onderwijs te geven. Positieve attitudes ten aanzien van zorgleerlingen en het gevoel competent te zijn in het aansluiten bij cognitieve verschillen, gaan samen met een grotere zorgcapaciteit. De sterkste samenhang is er bij de attitudes ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met verstandelijke problemen.

Mate waarin leerkrachten zich belast voelen

De tweede variabele die in multiniveau-analyses is geanalyseerd, is de schaalscore 'Aan de grens wat betreft onderwijs aan zorgleerlingen'. Een hoge score wijst er hier op dat de leerkracht zich zwaar belast voelt door het onderwijs aan zorgleerlingen. Tabel 8.9 toont de resultaten.

Het nulmodel laat zien dat 3,3 procent van de variantie in de afhankelijke variabele op het niveau van het samenwerkingsverband te vinden is, 8 procent op schoolniveau en 88,7 procent op leerkrachtniveau. De ingevoerde onafhankelijke variabelen in het eindmodel verklaren 25,5 procent van de totale variantie. Op het niveau van het samenwerkingsverband wordt 92 procent verklaard, op schoolniveau 73 procent en op leerkrachtniveau 19 procent.

Uit het overzicht van significante variabelen blijkt dat leerkrachten eerder aan de grens zitten wat betreft het onderwijs aan zorgleerlingen als de groep uit meer leerlingen bestaat en als er een hoog percentage zorgleerlingen in de klas is. Een gevoel van hoge belasting gaat samen met negatievere attitudes ten aanzien van het onderwijs

14 Deze waarde wordt verkregen door de random-variantie per niveau te delen door de totale random-variantie over alle niveaus samen en deze te vermenigvuldigen met 100. Voor het swv-niveau is dit: $2.095 / (2.095 + 3.178 + 33.553) * 100 = 5.40$.

aan leerlingen met gedrags- en/of psychiatrische problemen en ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met verstandelijke problemen. Leerkrachten die zich zwaarder belast voelen, hebben bovendien minder sterk het gevoel zorgleerlingen te kunnen bieden wat nodig is.

Tabel 8.9 – Leerkracht aan de grens wat betreft onderwijs aan zorgleerlingen; resultaten van multiniveau-analyse

	Nulmodel		Model 1		Eindmodel		
	coëfficiënt	std. error	coëfficiënt	std. error	coëfficiënt	std. error	p <
Fixed effecten							
Intercept	36.559	(0.081)	4.389	(0.319)	5.143	(0.372)	
<i>Leerkracht- / klasniveau</i>							
• aantal leerlingen in klas			0.038	(0.007)	0.042	(0.007)	.001
• percentage zorgleerlingen in klas			0.010	(0.002)	0.010	(0.002)	.001
• attitude: gedrags- en psychiatrische problemen			-0.204	(0.055)	-0.203	(0.054)	.001
• attitude: verstandelijke problemen			-0.237	(0.046)	-0.235	(0.045)	.001
• opvatting: kan zorgleerlingen bieden wat nodig is			-0.203	(0.062)	-0.194	(0.061)	.005
<i>Schoolniveau</i>							
• schoolgrootte					-0.073	(0.030)	.05
• opvatting ib'er over mogelijkheden school bij leer-, sociaal-emotionele of gedragsproblemen					-0.202	(0.066)	.05
Random-effecten							
• variantie swv-niveau	0.026	(0.022)	0.003	(0.007)	0.000	(0.000)	
• variantie schoolniveau	0.063	(0.029)	0.029	(0.019)	0.015	(0.016)	
• variantie leerkrachtniveau	0.700	(0.046)	0.572	(0.037)	0.569	(0.037)	
Deviantie	1406.930		1276.711		1261.707		
Verbetering modelfit			130.2		11.6		

Toelichting: De score 'aan de grens wat betreft onderwijs aan zorgleerlingen' kan variëren van 1 (niet aan grens) tot 5 (helemaal aan grens).

Op schoolniveau hangen twee variabelen significant samen met de mate waarin leerkrachten het gevoel hebben aan de grens te zitten wat het onderwijs aan zorgleerlingen betreft. Leerkrachten hebben gemiddeld minder het gevoel aan de grens te zitten in grotere scholen en in scholen waar de interne begeleider positief is over de mogelijkheden van de school om onderwijs te geven aan leerlingen met leerproblemen, sociaal-emotionele problemen en/of gedragsproblemen.

Het gevoel zorgleerlingen te kunnen bieden wat nodig is

De derde variabele uit de leerkrachtvragenlijst die in multiniveau-analyses is geanalyseerd, is de mate waarin de leerkrachten het gevoel hebben zorgleerlingen te kunnen bieden wat nodig is. Tabel 8.10 toont de resultaten.

Aangezien de variantie op het niveau van het samenwerkingsverband nihil is, is bij de analyse gekozen voor twee niveaus. In het nulmodel is de variantie op schoolniveau 4,4 procent. Na het opnemen van de variabelen die significant samenhangen met de afhankelijke variabele resteert nog 2 procent variantie op schoolniveau. Over het geheel genomen verklaren de variabelen in het eindmodel ruim 37 procent van de variantie in de afhankelijke variabele (36 procent van de variantie op leerkrachtniveau en 71 procent van de variantie op schoolniveau).

Het gevoel zorgleerlingen te kunnen bieden wat nodig is, gaat bij leerkrachten vooral samen met de eigen inschatting competent te zijn in het omgaan met cognitieve verschillen en met de mate waarin zij het lesgeven aan zorgleerlingen als uitdaging beschouwen. Ook de steun die leerkrachten van de ib'er ervaren speelt hier een belangrijke rol. Andere significante variabelen, die echter minder gewicht in de schaal leggen, zijn de attitudes ten aanzien van de opvang van leerlingen met een verstandelijke beperking in het reguliere onderwijs, de mate waarin de leerkracht leerlingen van verschillend niveau laat samenwerken (zodat de betere leerlingen de zwakkere leerlingen kunnen helpen) en de mate waarin de leerkrachten zich competent voelen in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen. Op schoolniveau bleek slechts één van de ingevoerde variabelen significant samen te hangen met de afhankelijke variabele: naarmate de interne begeleider meer knelpunten ziet op het punt van de inzetbaarheid van externe ondersteuning, hebben leerkrachten minder sterk het gevoel zorgleerlingen te kunnen bieden wat nodig is.

Tabel 8.10 – Mate waarin de leerkracht het gevoel heeft zorgleerlingen te kunnen bieden wat nodig is; resultaten van multiniveau-analyses

	Nulmodel		Model 1		Eindmodel		
	coëfficiënt	std. error	coëfficiënt	std. error	coëfficiënt	std. error	p <
Fixed effecten							
Intercept	3.495	(0.027)	-0.136	(0.295)	0.012	(0.301)	
<i>Leerkracht- / klasniveau</i>							
• competenties in omgaan met cognitieve verschillen			0.447	(0.060)	0.445	(0.060)	.001
• ziet onderwijs aan zorgleerlingen als uitdaging			0.212	(0.037)	0.210	(0.037)	.001
• ondersteuning door ib'er			0.104	(0.027)	0.106	(0.027)	.001
• attitude: verstandelijke problemen			0.077	(0.026)	0.075	(0.026)	.005
• leerlingen van verschillend niveau werken samen			0.125	(0.048)	0.134	(0.048)	.01
• competenties in omgaan met gedragsproblemen			0.141	(0.056)	0.140	(0.056)	.05
<i>Schoolniveau</i>							
• ib'er: knelpunt inzet ondersteuning					-0.098	(0.043)	.05
Random-effecten							
• variantie schoolniveau	0.014	(0.010)	0.006	(0.006)	0.004	(0.005)	
• variantie leerkrachtniveau	0.303	(0.020)	0.195	(0.013)	0.195	(0.013)	
Deviantie	903.36		661.41		656.96		
Verbetering modelfit			241.95		4.45		
Verklaarde variantie			36.6%		37.2%		

Toelichting: De score 'kan zorgleerlingen bieden wat nodig is' kan variëren van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens). De random-variantie op swv-niveau is 0. Daarom is de analyse beperkt tot het school- en leerkracht- / klasniveau.

8.6 Verwijzing van leerlingen en aandeel leerlinggebonden financiering

Om zicht te krijgen op factoren die samenhangen met de omvang van de verwijzing naar het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs, zijn regressie-analyses uitgevoerd. Hierbij is nagegaan welke variabelen een significante bijdrage leveren aan het voorspellen van de omvang van de verwijzing naar respectievelijk het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs. Hierbij is de school de eenheid van ana-

lyse. Voorspellende variabelen zijn schoolkenmerken (denominatie, percentage achterstandsleerlingen, percentage lgf-leerlingen), schaalscores uit de enquête die bij interne begeleiders is afgenomen en op schoolniveau geaggregeerde schaalscores uit de leerkrachtenenquête. Er zijn geen multiniveau-analyses uitgevoerd in verband met het geringe aantal samenwerkingsverbanden en het gegeven dat denominatie en samenwerkingsverband in belangrijke mate aan elkaar gekoppeld zijn. Bovendien is het niet mogelijk een variabele op schoolniveau (verwijzing) te verklaren vanuit gegevens van individuele leerkrachten.

Tabel 8.11 toont de resultaten van regressie-analyses waarbij verwijzing naar het speciaal basisonderwijs de te voorspellen variabele is. Daaruit kan worden geconcludeerd dat scholen een significant hoger aandeel leerlingen naar het speciaal basisonderwijs verwijzen, naarmate het aandeel achterstandsleerlingen op de school groter is. De Protestants-christelijke scholen in de onderzoeksgroep verwijzen verhoudingsgewijs meer dan de openbare scholen, na correctie voor andere variabelen, terwijl de reformatorische scholen juist minder verwijzen. Tot slot bleken de attitudes van leerkrachten ten aanzien van onderwijs op de basisschool aan leerlingen met gedrags- en psychiatrische problemen een significante voorspeller van de verwijzing, in de zin dat positievere attitudes samen gaan met minder verwijzing.

Tabel 8.11 – Verwijzing naar speciaal basisonderwijs; resultaten van regressie-analyses

	R ² (totaal)	B	Beta	p <
• Reformatorisch	.110	-.247	-.213	.05
• Percentage achterstandsleerlingen	.216	.011	.390	.001
• Attitude leerkracht gedrags- en psychiatrische problemen	.275	-.298	-.299	.005
• Protestants-christelijk	.341	.279	.272	.01

Toelichting: Denominatie is geoperationaliseerd in vier dichotome variabelen (0/1-scores). Openbaar is als referentie gebruikt. De overige drie (Reformatorisch, PC en RK) zijn daar in de regressie-analyse tegen afgezet.

Op dezelfde manier is de omvang van de verwijzing naar het speciaal onderwijs geanalyseerd. Tabel 8.12 toont de resultaten. Hieruit blijkt dat scholen waar de leerkrachten gemiddeld hoger scoren bij de vignetten (dus vaker de antwoordmogelijkheid 'ja' hebben gekozen bij de vraag of zij de leerling met de beschreven problematiek in de eigen groep les zouden kunnen geven), minder naar speciaal onderwijs

verwijzen. Opvallend is dat een hogere inschatting door leerkrachten van de eigen competenties in het omgaan met verschillen samen gaat met meer verwijzing naar speciaal onderwijs. Daarnaast verwijzen de rooms-katholieke scholen in de onderzoeksgroep verhoudingsgewijs meer en de reformatorische scholen verhoudingsgewijs minder naar speciaal onderwijs.

Tabel 8.12 – Verwijzing naar speciaal onderwijs; resultaten van regressie-analyses

	R ² (totaal)	B	Beta	p <
• Rooms-katholiek	.099	.193	.239	.05
• Leerkracht: inschatting competenties omgaan cognitieve verschillen	.153	.244	.334	.005
• Leerkracht: zorgcapaciteit	.214	-.037	-.323	.005
• Reformatorisch	.265	-.263	-.254	.05

Toelichting: Denominatie is geoperationaliseerd in vier dichotome variabelen (0/1-scores). Openbaar is als referentie gebruikt. De overige drie (Reformatorisch, PC en RK) zijn daar in de regressie-analyse tegen afgezet.

Tot slot is ook via regressie-analyse gezocht naar significante samenhangen tussen het percentage leerlingen met leerlinggebonden financiering op de school en andere variabelen. Hierbij spelen denominatie en het percentage achterstandsleerlingen geen rol van betekenis (zie tabel 8.13).

Tabel 8.13 – Aandeel leerlingen met leerlinggebonden financiering; resultaten van regressie-analyses

	R ² (totaal)	B	Beta	p <
• Percentage zorgleerlingen volgens leerkracht	.209	.091	.448	.001
• Ib'ër: visie school is dat leerlingen met ernstige leer- of gedragsproblemen hier terecht moeten kunnen	.321	.694	.304	.005
• Percentage naar sbo verwezen in de afgelopen 5 jaar	.366	-.623	-.219	.05

Scholen waar het aandeel zorgleerlingen in de groepen volgens de leerkrachten groter is en scholen waar men volgens de interne begeleider sterker van mening is dat leerlingen met ernstige leer- of gedragsproblemen op die school terecht moeten kunnen, hebben een hoger percentage lgf-leerlingen. Daarnaast gaat een hoger percentage lgf-leerlingen samen met een gemiddeld lagere verwijzing naar het speciaal basisonderwijs.

8.7 Belangrijkste conclusies

Samenvattend, blijken de omvang van de klas, het aandeel zorgleerlingen daarin (zoals ingeschat door de leerkracht) en de attitudes van de leerkracht ten aanzien van onderwijs aan zorgleerlingen een belangrijke rol te spelen bij het verklaren van zowel de zorgcapaciteit van de leerkracht als de vraag of de leerkracht het gevoel heeft aan de grens te zitten wat het onderwijs aan zorgleerlingen betreft.

Het gevoel bij leerkrachten dat zij zorgleerlingen kunnen bieden wat nodig is, hangt vooral samen met de eigen inschatting dat zij competent zijn in het omgaan met cognitieve verschillen en met de mate waarin leerkrachten het lesgeven aan zorgleerlingen als uitdaging beschouwen. Daarnaast speelt ook hier de door de leerkracht ervaren ondersteuning door de interne begeleider een belangrijke rol.

Scholen met meer leerlingen uit achterstandsgroepen verwijzen significant meer naar het speciaal basisonderwijs. Positieve attitudes van leerkrachten ten aanzien van (onderwijs op de basisschool aan) leerlingen met gedrags- en/of psychiatrische problemen, gaan samen met minder verwijzing naar speciaal basisonderwijs. Meer verwijzing naar speciaal onderwijs gaat samen met een hogere zelfinschatting door leerkrachten van de competenties in het omgaan met cognitieve verschillen en met lagere scores bij de vignetten (dus een geringere zorgcapaciteit van de leerkrachten). Daarnaast zijn er bij de verwijzing significante samenhangen met denominatie. De reformatorische scholen verwijzen minder leerlingen naar zowel speciaal basisonderwijs als speciaal onderwijs. De Protestants-christelijke basisscholen in de onderzoeksgroep verwijzen verhoudingsgewijs meer naar speciaal basisonderwijs en de rooms-katholieke scholen meer naar speciaal onderwijs.

9 Gevalsstudies: onderwijs aan zorgleerlingen

9.1 Inleiding

In dit deelonderzoek zijn op scholen voor basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs (cluster 4) interviews gehouden over de gang van zaken rond zes leerlingen met extra zorgvragen: twee uit de onderbouw, twee uit de middenbouw en twee uit de bovenbouw. De leerkracht van elke bouw is gevraagd twee specifieke zorgleerlingen te selecteren, een leerling met vooral leerproblemen en een leerling met vooral gedragsproblemen. Over het onderwijsaanbod en de ontwikkeling van deze leerlingen is met de leerkrachten gesproken. Ook met de ouders van de leerlingen is een gesprek gevoerd.

In totaal is over 69 leerlingen met de leerkrachten gesproken: 33 leerlingen in het basisonderwijs, 24 in het speciaal basisonderwijs en 12 in het speciaal onderwijs cluster 4. Hiervan 33 leerlingen vooral gedragsproblematiek en 36 vooral leerproblematiek. Er zijn bovendien vraaggesprekken gevoerd met ouders van 66 van deze leerlingen: 31 ouders uit het basisonderwijs, 23 uit het speciaal basisonderwijs, en 12 uit het speciaal onderwijs cluster 4. In de meeste gevallen is gesproken met de moeder van de leerling.

Benadrukt moet worden dat het geen representatieve steekproef betreft, maar dat er wel sprake is van inhoudelijke representativiteit: de leerkracht heeft een leerling gekozen die problematisch is op het gebied van leren en een leerling met gedragsproblematiek. Verder wordt bij het weergeven van de resultaten uitgegaan van het aantal leerlingen waarover gesproken is met de leerkrachten. In de onderzoeksgroep komt iedere leerkracht tweemaal voor, eenmaal over een leerling met gedragsproblemen en eenmaal over een leerling met leerproblemen. Bij de analyse van de gegevens over de leerkrachten is onderscheid gemaakt in drie schoolsoorten: basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs. Voor de analyse van de gegevens over de ouders zijn de resultaten van het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs samengevoegd.

9.2 Problematiek volgens de leerkrachten

De leerkrachten rapporteerden vaak meer dan één type problematiek per leerling. Leerkrachten uit het speciaal basisonderwijs of het speciaal onderwijs rapporteren gemiddeld iets meer problemen (beide schooltypen 1.9) dan leerkrachten uit het basisonderwijs (1.5). Volgens de leerkrachten in het basisonderwijs zijn externaliserend probleemgedrag (36%), taal en/of rekenachterstanden (33%) en spraak-, taal- of rekenstoornissen (30%) de meest voorkomende soorten problematiek. In het speciaal basisonderwijs komen spraak-, taal- of rekenstoornissen (33%), autisme of verwante stoornissen (33%) en taal- en/of rekenachterstanden (33%) het meest voor. Volgens de leerkrachten in het speciaal onderwijs bestaat de problematiek van de leerlingen vooral uit externaliserend probleemgedrag (67%) en uit autisme of verwante stoornissen (58%). Beide typen probleem komen, zoals te verwachten was, in het speciaal onderwijs veel vaker voor dan in het speciaal basisonderwijs of het basisonderwijs. Ook taal- en rekenachterstand komt bij leerlingen uit het speciaal onderwijs regelmatig voor (33%).

Zoals eerder vermeld, heeft elke leerkracht in dit onderzoek twee leerlingen geselecteerd voor deelname, een met voornamelijk gedragsproblematiek en een met leerproblematiek. Vergelijking van de aard van de problematiek met deze indeling liet zien dat de leerlingen die door hun leerkracht geselecteerd waren op gedragsproblematiek vaker externaliserend probleemgedrag vertoonden (52%) dan leerlingen die als leerproblematisch geselecteerd waren (22%). Ditzelfde was het geval bij autisme en verwante stoornissen (52% versus 11%). Leerlingen die aan het onderzoek deelnamen op grond van leerproblematiek vertoonden juist vaker een spraak-, taal- of rekenstoornis, of taal- en/of rekenstoornissen dan de gedragsproblematische groep. Voor de andere typen problematiek (internaliserend probleemgedrag, werkhouding, verstandelijke beperking, lichamelijke beperking) waren geen grote verschillen te zien naar schoolsoort of type problematiek.

9.3 Zittenblijven, verwijzing, lgf-budget en eigen leerlijn

Overwogen verwijzingen

Slechts voor twee van de geselecteerde leerlingen in het basisonderwijs is een verwijzing naar het speciaal basisonderwijs overwogen. Een van de leerlingen voldeed niet aan de criteria voor toelating tot het speciaal basisonderwijs. Een andere leerling werd door de ouders gezien als een ‘buitenbeentje’ en zij wilden niet dat hij naar het speci-

aal basisonderwijs verwezen werd. Deze leerling is daarom wel op school gebleven, maar met een aangepast programma.

Voor elf procent van de leerlingen is verwijzing naar het speciaal onderwijs overwogen. Vrijwel steeds ging het om leerlingen uit het speciaal basisonderwijs, één leerling kwam uit het basisonderwijs. Slechts voor één leerling is de indicatie ook daadwerkelijk aangevraagd. Het betrof een cluster 4 indicatie, die echter niet verleend is. Bij drie leerlingen is het voor de leerkrachten nog niet duidelijk of er verwezen zal worden. “Het is nog niet te zeggen of de leerling moet doorstromen naar het cluster 4 onderwijs. Wij houden deze leerling goed in het oog, het gaat nu goed met hem”. Bij een andere leerling heeft de school inmiddels besloten dat er niet verwezen zal worden naar het speciaal onderwijs, de school vindt dat de leerling op de huidige school beter op zijn plek is.

Beschikbaarheid lgf-budget

Voor drie leerlingen loopt op het moment van onderzoek een aanvraag voor een lgf-budget. In twee gevallen is het een eerste indicatie (waarvan één voor een leerling van een basisschool), voor een leerling uit het speciaal basisonderwijs gaat het om een herindicatie.

Voor een derde deel van de leerlingen uit basis- en speciaal basisonderwijs is een lgf-budget beschikbaar. Het percentage leerlingen is in het speciaal basisonderwijs in geringe mate groter dan in het basisonderwijs (36% resp. 29%). Enkele leerkrachten beschrijven wat er met het lgf-budget gedaan wordt, bijvoorbeeld “Leerlingbegeleiding rekenen doe ik zelf, de Rec4-begeleider geeft ondersteuning voor zijn persoonskenmerken”.

Zittenblijven

Van de leerlingen die op dit moment op de basisschool zitten, is 18% in het verleden wel eens blijven zitten, voor de leerlingen van scholen voor speciaal basisonderwijs is dit 33%, en voor de leerlingen van scholen voor speciaal onderwijs is het 25%. Voor de beide laatste schooltypen ligt het werkelijke percentage zittenblijvers per schooltype echter veel lager. Het grootste deel van de keren dat er leerlingen zijn blijven zitten, bleek namelijk te hebben plaatsgevonden op de basisschool, toen de leerling nog niet verwezen was naar de school voor speciaal basisonderwijs. In mindere mate is dit het geval in het speciaal onderwijs, daar was een leerling in het speciaal basisonderwijs blijven zitten.

Zoals voor de hand ligt, hebben de meeste leerlingen van het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs een schoolwisseling meegemaakt. Leerlingen gaan van het basisonderwijs naar speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs. Leerlingen die geen schoolwisseling hebben meegemaakt, zijn regelmatig rechtstreeks vanaf een Medisch Kleuterdagverblijf (MKD) naar school gegaan. Instroom vanaf het MKD bleek iets vaker het geval bij plaatsing op een school voor speciaal basisonderwijs dan bij het speciaal onderwijs (17% resp. 8%).

Eigen leerlijn

Veel leerlingen volgen een eigen leerlijn. In het basisonderwijs is dit voor 58% van de leerlingen het geval, in het speciaal basisonderwijs voor 42% en in het speciaal onderwijs voor 67% van de leerlingen. Vier leerlingen volgen een eigen leerlijn sinds het huidige schooljaar. Twee leerlingen hebben meteen na de verwijzing naar het speciaal basisonderwijs een eigen leerlijn gekregen. Vrijwel alle andere leerlingen hebben al vóór het huidige schooljaar een eigen leerlijn gekregen.

9.4 Zorgaanbod van de leerkrachten

Met de leerkrachten is gesproken over hetgeen zij specifiek voor de betreffende zorgleerling doen om te zorgen dat deze het juiste onderwijs en de juiste zorg krijgt.

Groepsorganisatie

Vooraf de leerkrachten uit het basisonderwijs hanteren in dit kader de plaats in de klas als middel (67%), maar ook in de speciale scholen wordt hier soms voor gekozen. “Hij zit vooraan bij mijn bureau. Hij is snel afgeleid en heeft een rustige plek nodig. Ik wil ook goed in de gaten houden wanneer hij vast loopt. Ook voor zijn contacten is het goed” (leerkracht speciaal basisonderwijs). Leerkrachten uit het speciaal basisonderwijs gebruiken de plaats in de klas in 33% van de gevallen, in het speciaal onderwijs wordt plaatsing in de klas niet genoemd als middel bij de groepsorganisatie.

Een beperkt aantal leerkrachten in de drie schoolsoorten zoekt vooral een rustige plek voor de leerling. “Hij is in een rustige groep gezet met meisjes. Soms zit hij alleen, op initiatief van mij of van hemzelf” (leerkracht speciaal basisonderwijs).

Nog iets minder vaak wordt het bieden van structuur genoemd, vooral in het basisonderwijs en incidenteel in het speciaal basisonderwijs. “De structuur in de groep is

belangrijk voor hem, want dan weet hij waar hij aan toe is. Er zijn vaste regels, ook voor alle leerlingen in de groep” (leerkracht basisonderwijs).

Instructiegedrag

Rond de helft van de leerkrachten in basisonderwijs (52%), speciaal basisonderwijs (46%) en speciaal onderwijs (42%) geeft zorgleerlingen extra instructie. Dit kan de vorm hebben van verlengde instructie of andere extra instructiemomenten. De verlengde instructie vindt regelmatig plaats in niveaugroepjes. “Naast de instructie in een klein groepje, krijgt ze ook individuele instructie en herhalingsstof. Zij werkt graag met anderen in de groep” (leerkracht speciaal onderwijs).

Emotionele ondersteuning

De voornaamste manier om de zorgleerling emotioneel te ondersteunen, blijkt in alle schooltypen het motiveren, complimenteren en positief benaderen (basisonderwijs 72%, speciaal basisonderwijs 67%, en speciaal onderwijs 58%). “Hij moet op alle mogelijke wijzen ondersteund, gemotiveerd en bij de les gehouden worden “ (leerkracht speciaal basisonderwijs). “Ik moet deze leerling veel motiveren, vragen hoe het met haar gaat en haar veel aandacht geven” (leerkracht basisonderwijs).

Andere manieren die genoemd worden, zijn aandacht geven, gesprekjes voeren met de leerling, waarbij “niet teveel aandacht bij het probleem gelegd moet worden”, en leren zich te uiten. In het speciaal onderwijs wordt ook gewezen op het belang van regels en structuur. Structuur zorgt ervoor dat de leerling zich veilig kan voelen.

Specifieke leermaterialen en aanbod

Zevenentwintig procent van de leerkrachten uit het basisonderwijs en 21% van de leerkrachten speciaal basisonderwijs blijkt geen speciale materialen of speciaal aanbod te gebruiken. Een deel van de leerlingen gebruikt een speciale methode of krijgt extra oefeningen (basisonderwijs 18%, speciaal basisonderwijs 29%, en speciaal onderwijs 17%). Daarbij worden bijvoorbeeld methoden genoemd zoals Ralfi-lezen (een methodiek om de leesvaardigheid te verbeteren bij kinderen, bij wie het lezen niet versnelt of automatiseert) en Taal in Blokjes (een methode om met verschillende zintuigen met letters bezig te zijn). Er wordt ook vaak gebruik gemaakt van specifieke materialen. In het speciaal onderwijs gebeurt dat het meest (75%). Ook in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs maken leerkrachten vaak gebruik van specifieke materialen (respectievelijk 21% en 38%). Er worden veel verschillende materialen genoemd. Voorbeelden zijn de 1blik-agenda (geeft overzicht en structuur), kop-

telefoon (concentratie), Time-timer (waarmee visueel inzichtelijk gemaakt wordt hoeveel tijd er nog is om bijvoorbeeld een bepaalde taak uit te voeren), pictogrammen, kralenketting (bij rekenen), een Stop-en-praatkaart, een Boosheidsthermometer, Stabilo-potlood, speciale stoel (flexibel en verend) of zitkussen (voor stabiliteit).

Stimuleren van gewenst gedrag en grenzen stellen

Positief benaderen van gedrag van de leerling, stimuleren bij gewenst gedrag en complimenten geven wordt door veel leerkrachten gebruikt om het gedrag van de leerlingen te sturen (basisonderwijs 64%, speciaal basisonderwijs 54%, en speciaal onderwijs 83%). Enkele leerkrachten voegen hieraan toe dat het van belang is duidelijke opdrachten te geven, duidelijk te zijn in afspraken en de consequenties aan te geven. Vooral in het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs merken leerkrachten op dat het naast positief benaderen ook nodig is om te gaan met ongewenst gedrag. Soms wordt dit gedaan door ongewenst gedrag te negeren, of door de leerling een tijdje buiten de klas te laten doorbrengen. Ongewenst gedrag kan volgens leerkrachten ook positief benaderd worden. “Soms, als hij vreemde geluiden maakt, moet hij gestopt worden. Dat probeer ik dan toch positief te doen” (leerkracht speciaal basisonderwijs).

Aandacht geven

In tegenstelling tot de tot nu toe besproken aspecten van het zorgaanbod, heeft slechts een deel van de leerkrachten expliciet iets gezegd over aandacht geven (basisonderwijs 55%, speciaal basisonderwijs 37%, geen enkele leerkracht uit het speciaal onderwijs). Wat de leerkrachten hierover zeggen is bij vrijwel allen weinig specifiek, meestal wordt volstaan met de constatering dat de leerling veel aandacht en begeleiding nodig heeft.

9.5 Individuele handelingsplannen

Beschikbaarheid individuele handelingsplannen

In het speciaal onderwijs is voor alle leerlingen een handelingsplan aanwezig. Voor de zorgleerlingen in het basisonderwijs is volgens 67% van de leerkrachten een handelingsplan opgesteld, voor de leerlingen in het speciaal basisonderwijs is dit voor 33% het geval. Zes leerkrachten uit het speciaal onderwijs blijken in plaats van een handelingsplan te werken met een scan, “een verkort plan dat met de leerlingen mee-

gaat en waarin alle afspraken en activiteiten worden beschreven”. Inclusief deze scans is er in het speciaal basisonderwijs voor 58% van de leerlingen een handelingsplan.

Hulpmiddel voor het sturen van het handelen

Met de leerkrachten die over een handelingsplan beschikten, is besproken in hoeverre het handelingsplan een goed middel is om het handelen van de leerkracht te sturen. Van de leerkrachten in het basisonderwijs vond 86% dat dit het geval was, in het speciaal basisonderwijs was dit voor 93% van de leerkrachten het geval, en in het speciaal onderwijs voor alle leerkrachten. Een leerkracht uit het basisonderwijs verwoordt het als volgt. “Ik heb hier veel informatie uitgehaald en het helpt als je weet welke insteek anderen hebben gebruikt, maar je moet wel steeds zelf handelen”. Een leerkracht die het handelingsplan niet beschouwt als een hulpmiddel voor het sturen van het handelen geeft de volgende reden. “Eigenlijk niet. Het is meer een zoeken hoe ik met deze leerling om moet gaan. Dat is niet vast te leggen. Het gaat vooral om het aanvoelen van wat op een bepaald moment het beste is en wat werkt. Voor gedrag is moeilijk een handelingsplan te maken” (leerkracht basisonderwijs).

Gebruik bij het evalueren

Bijna alle leerkrachten die een handelingsplan voor de zorgleerling hebben, vinden dit een nuttig instrument bij evaluatie. In het basisonderwijs geldt dat voor 91% van de leerkrachten. “Ja, het is nuttig om het gedrag met de ouders te evalueren, met de zorgcoördinator en met de ambulant begeleider” (leerkracht basisonderwijs). Voor 93% van de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs is het handelingsplan nuttig bij de evaluatie. “Voor het handelingsplan wordt geëvalueerd of de ontwikkeling van kennis en vaardigheden van de leerling ook beklijft” (leerkracht speciaal basisonderwijs). Alle leerkrachten van het speciaal onderwijs vinden het handelingsplan nuttig. Deze groep leerkrachten benadrukt het cyclische karakter van het werken met handelingsplannen “Ja, om de zes weken wordt het gedrag geëvalueerd. Het wordt meetbaar en SMART beoordeeld” (leerkracht speciaal onderwijs).

Steun aan handelingsplan

Van de leerkrachten die een handelingsplan gebruiken, vindt in het basisonderwijs 55% dit een steun, in het speciaal basisonderwijs 64% en in het speciaal onderwijs 92%. Door een leerkracht uit het speciaal basisonderwijs wordt op de volgende wijze beschreven waarom het handelingsplan steun geeft. “Het handelingsplan geeft steun omdat het me dwingt het goed door te nemen. Het is ook behulpzaam bij het formeren van niveaugroepen. Het is een noodzakelijk instrument. Alleen kost het wel veel tijd”.

Slechts twee leerkrachten, beiden werkzaam op een basisschool, beschouwen het handelingsplan uitsluitend als ballast. Eén van hen vindt dat het te moeilijk geschreven is, dat het vertaald zou moeten worden naar concrete activiteiten in de klas.

Een aantal leerkrachten ervaart het handelingsplan als steun en als ballast (basisonderwijs 23%, speciaal basisonderwijs 21%, speciaal onderwijs 8%). Vrijwel alle leerkrachten noemen daarbij de tijdsinvestering als ballast. Een leerkracht uit het speciaal onderwijs zegt: “Het is ook een administratief keurslijf. Het moet beschreven en ondertekend worden door veel personen en dit kost veel tijd. De periode van zes weken is hiervoor erg kort”.

9.6 Groepsplannen

Het gebruik van groepsplannen is het meest frequent bij het speciaal onderwijs (42%), gevolgd door het basisonderwijs (30%) en het speciaal basisonderwijs (21%). Het werken met groepsplannen is in deze scholen nog niet overal volledig uitgewerkt. Soms werkt men bij een beperkt aantal vakken met een groepsplan, zijn groepsplannen nog niet helemaal uitgewerkt, of staat het werken met groepsplannen nog ‘in de kinderschoenen’. Een van de andere leerkrachten vindt het groepsplan niet nuttig en noemt daarbij de volgende reden. “Groepsplan is voor deze leerling te algemeen. Te weinig specifiek op hem gericht om er steun aan te hebben” (leerkracht basisonderwijs).

Hulpmiddel voor het sturen van het handelen

Het merendeel van de leerkrachten in basisonderwijs (76%), speciaal basisonderwijs (79%) en speciaal onderwijs (75%) vindt het groepsplan een goed middel om het eigen handelen te sturen. “Ja, je ziet wat de leerling kan en wat al bekend is over hem. Je bent door het groepsplan ook steeds alert op de leerling en hoe hij reageert. Door bespreking met de ib’er weet je ook wat werkt bij deze leerling en bij de ib’er krijg je feedback op je handelen” (leerkracht speciaal basisonderwijs). Leerkrachten die het groepsplan geen goed hulpmiddel vinden, verwijzen bijvoorbeeld naar de aanpak van gedragsproblematiek. “Nee, hij heeft vooral gedragsproblemen en dat staat niet in het groepsplan” (leerkracht basisonderwijs).

Gebruik bij het evalueren

Over het algemeen vinden de leerkrachten het groepsplan een goed middel om te evalueren. De leerkrachten uit het speciaal basisonderwijs (83%) en het speciaal onderwijs (83%) zeggen iets vaker dan de leerkrachten uit het basisonderwijs (67%) het groepsplan nuttig te vinden bij de evaluatie. Daarbij wordt vaak gerefereerd aan het stellen van doelen en het evalueren daarvan. “Ja, per leerling of groep van leerlingen worden doelen gesteld. Die evalueer je steeds en weet je wat verder nog moet” (leerkracht basisonderwijs).

Steun aan groepsplan

Een groot deel van de leerkrachten zegt steun te hebben aan het groepsplan, in het basisonderwijs (67%), het speciaal basisonderwijs (67%), en het speciaal onderwijs (83%). Een van de leerkrachten wijst op het verschil tussen het groepsplan en individuele handelingsplannen. “Het groepshandelingsplan is geen ballast, want het is meer werkbaar dan een individueel handelingsplan. Het biedt hulp voor de individuele leerling en om de volgende stappen kiezen. Leerkracht heeft er steun aan. Nu is er overzicht van de groep” (speciaal basisonderwijs). Een groot deel van de leerkrachten die steun hebben aan het groepsplan wijst erop dat het maken van het groepsplan veel tijd kost, maar zegt tevens dat het uiteindelijk veel steun oplevert.

9.7 Hulpstructuur en voorzieningen binnen de school

Hulp door anderen

Het komt bijna niet voor dat een collega-groepsleerkracht betrokken is bij het aanbod voor de leerling. Het gebeurt incidenteel, veelal voor een enkel vak. De interne begeleider of zorgcoördinator is vaak betrokken bij het aanbod voor de leerling in het basisonderwijs (85%) en in het speciaal onderwijs (83%); in het speciaal basisonderwijs is dit veel minder vaak het geval (13%). De interne begeleider geeft advies, participeert in de groepsbespreking, en af en toe werkt de interne begeleider met de betreffende leerling. “De ib’er haalt hem uit de klas en gaat met hem aan het werk voor logisch vertellen, sociaal-emotionele ontwikkeling en het voorbereiden van de zaakvakken” (leerkracht basisonderwijs). Onderwijsassistenten, klassenassistenten en stagiaires bieden hulp bij het onderwijs aan de leerling in het speciaal onderwijs (50%), in het speciaal basisonderwijs (29%) en in veel mindere mate in het basisonderwijs (6%). Het percentage leerlingen dat remedial teaching krijgt, is het hoogst in het speciaal onderwijs (58%), gevolgd door het speciaal basisonderwijs (13%) en het

basisonderwijs (3%). In een beperkt aantal gevallen geven ook andere personen de leerling extra hulp, bijvoorbeeld de orthopedagoog of ambulante begeleiders. “Ambulant begeleider die hem leert omgaan met gedrag van anderen en ander gedrag aanleert. Verder leren omgaan met wat er speelt in de wereld en hem leren omgaan met materiaal waar handen vies van worden, zoals klei en modder” (leerkracht speciaal basisonderwijs).

Steun

Het merendeel van de leerkrachten zegt steun te hebben aan de hulp binnen de school, in het basisonderwijs (85%) iets sterker dan in het speciaal basisonderwijs (71%) en het speciaal onderwijs (67%). Een van de leerkrachten vindt dat het meekijken door anderen een meerwaarde heeft.

“De leerling wordt door meer personen gezien en dat heeft meerwaarde. Hierdoor krijg je bevestiging van waar je mee bezig bent of word je juist op nieuwe ideeën gebracht. In beide gevallen heb je er veel aan” (leerkracht speciaal basisonderwijs). Een andere leerkracht wijst erop dat niet alle aandacht naar de zorgleerling kan uitgaan. “Het is nog moeilijk te zien of het zorgaanbod resultaat heeft voor de individuele leerling. Ik zou meer willen, maar je hebt nu eenmaal met een groep te maken” (leerkracht speciaal onderwijs).

Knelpunten

Opvallend is dat leerkrachten regelmatig kenmerken van de leerling noemen als knelpunt. Zo zegt een leerkracht uit het speciaal onderwijs “Haar sociaal-emotionele ontwikkeling is een knelpunt”, en een leerkracht uit het basisonderwijs “De knelpunten zitten in zijn ontwikkeling. Hij wordt mondiger, maar moet zich wel aan de basisregels houden”.

Enkele leerkrachten noemen als knelpunt het ontbreken van de mogelijkheid van een gerichte aanpak van de problematiek. Soms gaat het daarbij om onmacht. “Ik voel onmacht om echt te helpen en om gedragsverandering te krijgen” (leerkracht basisonderwijs). In andere gevallen gaat het erom dat gewacht moet worden tot anderen iets ondernemen “Ik kan wel vooruit, maar ik weet niet precies welke kant ik op moet. Nu het onderzoek gereed is, is gericht actie van de school mogelijk. Dat is van belang voor mezelf en voor de leerling”. Ongeveer een derde van de leerkrachten zegt dat er geen knelpunten zijn bij de hulp binnen school.

Hulp door anderen

Niet alle leerkrachten hebben tijdens het interview informatie gegeven over de voorzieningen op schoolniveau waarvan de leerling gebruik maakt. Van de leerkrachten waarbij dat wel het geval was, noemt rond 70% een voorziening op schoolniveau. De andere leerkrachten noemen een voorziening die niet op schoolniveau is en worden daarom buiten beschouwing gelaten.

De voorziening die het meest genoemd wordt, is een training sociale vaardigheden. Verder noemen enkele leerkrachten de zorgcoördinator, voor overleg en advies. Op enkele scholen is sprake van een hulpklas, waarbij hulp is van een stagiair of de ib'er. Ondersteuning door schoolmaatschappelijk werk, of door een ambulant begeleider wordt ook af en toe genoemd, net als logopedie. In het speciaal onderwijs wordt de inzet van de Commissie van Begeleiding genoemd. "De Commissie van Begeleiding biedt adviezen. De adviezen van deze deskundigen betreffen de manier waarop ik als leerkracht kan handelen. De Commissie doet onderzoek om een diagnose te stellen" (leerkracht speciaal onderwijs).

Steun

Minder dan de helft van de leerkrachten heeft iets gezegd over de steun die de hulp op schoolniveau biedt (basisonderwijs 36%, speciaal basisonderwijs 38%, en speciaal onderwijs 33%). Van degenen die een oordeel gegeven hebben, is ongeveer een derde deel negatief, men ziet bijvoorbeeld nog geen resultaten van een training. Degenen die een positief oordeel gegeven hebben, zeggen bijvoorbeeld "Ja, dit vult het onderwijs aan en de leerkracht weet dat er aan bepaalde aspecten gewerkt wordt" (leerkracht speciaal basisonderwijs), of "Ja. Ik heb er veel steun aan bij het volgen van de leerling" (leerkracht speciaal onderwijs). Bij de vraag of de hulp steun oplevert, maakt een leerkracht onderscheid in de vakken. "Voor zaakvakken wel, voor gedrag minder. Kernpunt is onmacht" (leerkracht basisonderwijs).

Knelpunten

In de drie schooltypen worden nauwelijks knelpunten op schoolniveau genoemd. Wel genoemd wordt dat het gedrag van leerlingen beïnvloed wordt doordat de training sociale vaardigheden niet meer aangeboden wordt op school. Het wordt ook als knelpunt genoemd dat er geen stagiaires meer zijn, en dat het leerkrachten van een cluster 4 school ontbreekt aan voldoende kennis en ervaring voor de beoordeling van leerproblemen.

9.8 Hulp buiten de school

Hulp door anderen

Voor meer dan de helft van de leerlingen is hulp van buiten ingeschakeld, het meest frequent in het basisonderwijs (73%), gevolgd door speciaal onderwijs (58%) en speciaal basisonderwijs (54%). Van de hulp van buiten is de groep die ambulante begeleiding noemt het grootst. Leerkrachten van de drie schoolsoorten noemen ambulante begeleiding en het wordt bijvoorbeeld omschreven als “hulp voor de leerling en advies aan de leerkracht” (leerkracht basisonderwijs) of “De ambulant begeleider houdt de grote lijnen van de aanpak bij elkaar en geeft advies aan leerkrachten en school” (leerkracht speciaal basisonderwijs). Leerkrachten noemen ook Onderwijsadviesbureaus en Schoolbegeleidingsdiensten; fysiotherapeuten, externe remedial teachers, hulp vanuit GGZ, trainingen door psychosociale hulpverlening. In enkele gevallen is er hulp van buiten om de ouders te ondersteunen bij de opvoeding.

Steun

Van degenen die iets gezegd hebben over de vraag of men steun had aan de hulp van buiten de school gaf 24% aan daaraan geen steun te hebben. Voor een deel kwam dat doordat de hulp nog niet zo lang gaande was, op termijn wordt er wel effect verwacht.

Het aantal leerkrachten dat steun had aan de hulp van buiten was ongeveer even groot als het aantal dat vond dat de leerling er steun aan had, of dat zowel de leerkracht als de leerling er steun aan hadden. Een leerkracht van het speciaal basisonderwijs zegt: “Er wordt deskundigheid geboden waardoor ik ook een andere deskundigheid en kijk op de leerling krijg”. Andere leerkrachten zien de hulp van buiten als taakverlichting. “Als de ondersteuning niet door de ambulante begeleider geboden zou worden, zou ik het zelf moeten doen. Ik heb daar nauwelijks tijd voor” (leerkracht speciaal basisonderwijs). Over de resultaten van de hulp van buiten voor de leerling zegt een van de leerkrachten: “Ja, hij is veel socialer geworden, er is zeker vooruitgang. Ook motorisch gaat het beter.

Afstemming van de interne en externe zorg

Niet alle leerkrachten konden iets zeggen over de afstemming tussen de zorg op school en de zorg door deskundigen van buiten de school, zoals bijvoorbeeld ambulant begeleiders, remedial teachers, instellingen voor Jeugdzorg of GGZ, fysiotherapeuten, maatschappelijk werk. Volgens degenen die wel informatie konden geven over de afstemming was een belangrijke rol weggelegd voor de interne begeleider.

Dit was volgens leerkrachten in het basisonderwijs op 18% van de scholen het geval, bij het speciaal basisonderwijs op 33% van de scholen en in het speciaal onderwijs in 29% van de gevallen. Door een leerkracht in het speciaal basisonderwijs wordt het als volgt omschreven. Alles loopt via de interne begeleider, die contact heeft met de externe deskundigen zoals de ambulante begeleider en de orthopedagoog. Deze deskundigen hebben ook contact met de leerkracht”. Een leerkracht in het basisonderwijs zegt: “De zorgcoördinator heeft de centrale rol bij het afstemmen van interne en externe zorg. Zij leidt ook de evaluatiemomenten tussen de verschillende deskundigen, zowel intern als extern”.

De meeste andere leerkrachten zeggen dat de afstemming tussen interne en externe zorg plaatsvindt door overleg tussen alle verschillende betrokkenen of een deel daarvan, bijvoorbeeld tussen leerkracht, instelling en ouders, tussen leerkracht en deskundige zoals ambulant begeleider, externe remedial teacher. Dit soort overleg komt voor in het basisonderwijs (77%), speciaal basisonderwijs (50%), en het speciaal onderwijs (43%). Een enkele leerkracht vertelt dat er geen rechtstreeks contact is met een instelling of een therapeut, maar dat de ouders de leerkracht op de hoogte stellen van de benodigde informatie.

Knelpunten

Rond de hulp van buiten weten maar enkele leerkrachten een knelpunt te noemen. Een van de leerkrachten vindt bijvoorbeeld dat er eigenlijk meer ondersteuning van de ambulante begeleider nodig is. Ook wordt wel gezegd dat er te weinig tijd is voor individuele hulp, en dat het overleg dat nodig is bij hulp van buiten te veel tijd kost.

9.9 Leerkrachten over de relatie met ouders, communicatie en medewerking

Medewerking van ouders

Het merendeel van de leerkrachten heeft een mening gegeven over de medewerking van ouders rond de zorgleerling. Een aantal daarvan heeft uitsluitend ‘ja’ geantwoord op de vraag of de leerkracht medewerking kreeg van de ouders, of ‘ja, er is medewerking van de ouders’, of ‘ja, betrokken ouders’. Andere leerkrachten gaven een toelichting op hun oordeel. “Er is medewerking van de ouders, bijvoorbeeld voor het maken van huiswerk, voor ondersteuning en andere ad hoc taken” (leerkracht speciaal onderwijs). Medewerking heeft ook te maken met communicatie. “Deze ouders gaan voor het kind. Als er iets speelt wordt over en weer contact opgenomen”. Een klein aantal leerkrachten – allen uit het speciaal basisonderwijs – noemt overeenstemming

tussen school en ouders over de problematiek van de leerling als aspect van medewerking van ouders, of het ondertekenen van het handelingsplan door ouders. Twee leerkrachten uit het basisonderwijs signaleren een verschil tussen intentie en praktijk: “De moeder vindt alles goed, maar biedt geen fysieke hulp. Er zijn afspraken voor thuis gemaakt, maar die worden niet uitgevoerd” (leerkracht basisonderwijs) en “Het is ja zeggen en vaak nee doen” (leerkracht basisonderwijs).

Afspraken tussen school en ouders

Gevraagd naar de afspraken die er tussen school en ouders gemaakt zijn blijken er verschillende soorten afspraken te zijn. Afspraken gaan het vaakst over thuis oefenen met lesstof, zoals lezen met het kind, dicteewoorden oefenen, spelling, tafels, of helpen bij het automatiseren. In het basisonderwijs gaat 39% van de afspraken hierover, in het speciaal basisonderwijs 25%, terwijl in het speciaal onderwijs met geen van de ouders een afspraak over thuis oefenen gemaakt is. Bij de afspraken over thuis oefenen wordt wel rekening gehouden met de mogelijkheden van de leerling. “De ouders helpen hem een aantal keren per week met lezen, en helpen hem met de tafels. Afsproken is ook soms even niets te doen omdat het al zo druk is voor de leerling” (leerkracht basisonderwijs).

Ook over het gedrag en de ontwikkeling van de leerling, en over de aanpak heeft men contact met de ouders of worden afspraken gemaakt. Dit is het vaakst het geval bij de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs (25%) en iets minder vaak in het basisonderwijs (25%) en het speciaal onderwijs (8%). “Ouders nemen ook initiatief richting school bij bepaald gedrag van hun kind, zodat er op school rekening mee gehouden kan worden” (leerkracht speciaal basisonderwijs) of “Ik doe delen uit de Kanjertraining met hem. Dat geef ik dan door aan de ouders, zodat zij daar thuis ook op kunnen letten” (leerkracht basisonderwijs).

Een derde manier van contact tussen ouders en school is de afspraak contact met elkaar op te nemen als dat nodig is. Ook bestaan er wel vaste afspraken, bijvoorbeeld iedere zes weken. Dit soort afspraken bestaat iets vaker in het speciaal onderwijs (33%) dan in het basisonderwijs (15%) of het speciaal basisonderwijs (8%).

Een aantal leerkrachten zegt geen afspraken met ouders te hebben. In het speciaal basisonderwijs is dat voor 33% van de leerkrachten het geval, in het basisonderwijs voor 9% van de leerkrachten. Soms is het een bewuste keuze geen afspraken te maken met de ouders. Een leerkracht uit het speciaal basisonderwijs zegt bijvoorbeeld: “Ik heb bewust geen specifieke afspraken met de ouders om thuis te oefenen. Hun

zoon moet zich ook kunnen ontspannen”. In een ander geval maakt de leerkracht wel afspraken voor thuis, maar worden die niet uitgevoerd (leerkracht basisonderwijs).

Soort overleg met ouders

Leerkrachten noemen diverse manieren waarop er overleg is met de ouders. Er vindt huisbezoek plaats, er zijn rapportbesprekingen of 10-minutengesprekken, overleg tussen interne begeleider/zorgcoördinator en ouders, overleg en ad hoc contacten bij incidenten. Sommige leerkrachten hebben intensief contact met de ouders. “In het begin hadden we veel mailcontact, bijvoorbeeld hoe hij in het weekend geweest was. Dat is nu wat minder” (leerkracht speciaal basisonderwijs). Bij een school in het speciaal onderwijs wordt wekelijks of tweewekelijks een brief geschreven met informatie over de leerling. Een leerkracht uit het speciaal basisonderwijs vertelt dat er voor het contact met de ouders gebruik gemaakt wordt van een dagelijks ‘heen-en-weer-schrift’ met notities over de leerling.

9.10 Zwaarte van het onderwijs, ondersteuning en scholing

Zwaarte van onderwijs

In totaal 62 leerkrachten hebben met een cijfer op een tienpuntsschaal aangegeven hoe zwaar het onderwijs aan de besproken zorgleerling was. De gemiddelde score was 5.9 (sd=2.15). De gemiddelde score was het hoogst voor leerkrachten in het basisonderwijs (6.4, sd=2.10), het laagst in het speciaal basisonderwijs (5.2, sd=2.05) en het speciaal onderwijs (5.2, sd=2.05). Leerkrachten vinden het onderwijs aan leerlingen met vooral gedragsproblematiek gemiddeld even zwaar (5.9, sd=2.25) als dat aan leerlingen met vooral leerproblematiek (5.9, sd=2.08).

Veel leerkrachten wijzen erop dat het onderwijs aan de betreffende leerling zwaar is omdat er veel aandacht nodig is voor de zorgleerling. Zo zegt een leerkracht basisonderwijs “De begeleiding van zijn gedrag en zijn faalangst vraagt de hele dag mijn aandacht. Hij vraagt ook om aandacht door te kijken en te praten”. Maar ook voor leerkrachten uit het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs is het zwaar omdat de leerling steeds aandacht nodig heeft. “Deze jongen eist heel veel aandacht op. Hij moet heel veel duidelijkheid en structuur geboden krijgen. En ook moeten duidelijke grenzen gesteld worden aan zijn gedrag” (leerkracht speciaal onderwijs). Het onderwijs wordt ook zwaar genoemd omdat er vaak individueel gewerkt moet worden met leerlingen. “Hij moet op een meer individuele manier worden benaderd

dan de andere leerlingen en hij moet in heel kleine stapjes instructie krijgen” (leerkracht speciaal onderwijs).

Ondersteuning bij lesgeven

Gevraagd of de leerkracht voldoende steun ervaart bij het lesgeven aan de zorgleerling, zei meer dan 80% van de leerkrachten in de drie soorten onderwijs inderdaad steun te ervaren. Daarbij worden interne begeleiders, collega-leerkrachten, of externe deskundigen genoemd. Ook praktische ondersteuning wordt door de leerkrachten genoemd, zoals klassenassistenten. “Extra ondersteuning bij het lesgeven is nu nog niet nodig. De klassenassistent helpt met extra ondersteuning” (leerkracht speciaal onderwijs).

Rond 70% van de leerkrachten (79% basisonderwijs, 71% speciaal basisonderwijs, 67% speciaal onderwijs) heeft behoefte aan meer ondersteuning. De helft van de leerkrachten in het basisonderwijs en iets meer dan de helft van de leerkrachten in het speciaal onderwijs wil meer ondersteuning in de vorm van ‘meer handen in de klas’, van onderwijsassistenten of door uitbreiding van de tijd die de assistenten in de groep zijn. “Ja, het is noodzakelijk dat de assistenten vijf dagen per week in de klas zijn” (leerkracht speciaal onderwijs) of “Een bekwame onderwijsassistent die met deze leerling of met een groep leerlingen aan de slag gaat en tekorten weg werkt” (leerkracht basisonderwijs). Iets minder vaak wordt klassenverkleining genoemd als middel om de leerling beter te kunnen ondersteunen. “De leerling functioneert nu voldoende in het kleine groepje met medeleerlingen. Als de groep groter wordt en hij minder aandacht krijgt zal het zwaarder zijn en zullen de problemen opnieuw optreden” (leerkracht basisonderwijs).

Leerkrachten vinden tenslotte meer ondersteuning nodig in de vorm van individuele hulp aan de leerling. Hierbij gaat het om hulp binnen en buiten school. Individuele hulp wordt vooral in het speciaal basisonderwijs genoemd (65%). “Hij zou meer zelfvertrouwen moeten krijgen, bijvoorbeeld door een ego-versterkende therapie” (leerkracht speciaal basisonderwijs) of “Er is op korte termijn een training sociale vaardigheden nodig voor deze leerling” (leerkracht speciaal basisonderwijs). In het basisonderwijs noemt ruim dertig procent van de leerkrachten de individuele hulp. “Individuele hulpverlening door een remedial teacher op het terrein van spelling en rekenen” (leerkracht basisonderwijs). De leerkrachten speciaal onderwijs noemen de individuele hulp nauwelijks (13%).

Scholing en professionalisering

Lang niet alle leerkrachten hebben behoefte aan scholing of professionalisering voor het onderwijs aan of het omgaan met leerlingen zoals de leerlingen waarover in de interviews gesproken is (basisonderwijs 58%, speciaal basisonderwijs 29% en speciaal onderwijs 25%). De leerkrachten die wel scholing of professionalisering willen, blijken vooral meer kennis te willen hebben over de problematiek. Genoemd worden cursussen of bijeenkomsten rond adhd, odd, (klassiek) autisme, pdd-nos, gedragsproblemen, leerproblemen, omgaan met leerlingen op sociaal-emotionele problematiek, rekenproblemen, gedragsontwikkeling, cognitieve processen. Een deel van de leerkrachten specificeert de genoemde onderwerpen. Zo zeggen leerkrachten bijvoorbeeld: “Ik weet theoretisch wel wat nodig is voor deze leerling, maar in praktisch opzicht niet altijd” (leerkracht basisonderwijs) of “Ik heb vooral meer deskundigheid nodig op het terrein van handelen bij probleemgedrag binnen mijn groep” (leerkracht speciaal basisonderwijs). Een andere leerkracht lijkt niet zozeer behoefte te hebben aan inhoudelijke kennis dan wel aan kennis van en informatie over klassenmanagement: “Ik kan de leerling voldoende ondersteunen, maar omdat de andere leerlingen ook aandacht vragen en de leerling zelf weinig vragen stelt, komt deze leerling misschien tekort” (leerkracht basisonderwijs).

9.11 Problematiek volgens de ouders

Aard van de problemen

Als bij een leerling meer dan één probleem aan de orde was, zijn deze problemen in de afzonderlijke categorieën geplaatst. In bijna alle gevallen was sprake van combinaties van problemen, er werden gemiddeld per leerling twee problemen genoemd. Zo komt het regelmatig voor dat een leerling pdd-nos en adhd had. Ook combinaties met dyslexie of met een problematische werkhouding komen vaak voor.

Over de gehele groep bezien (n=66) blijkt dat de problematiek die het meest genoemd werd, een problematische werkhouding was (22%). Autismen of verwante stoornissen (15%), taal- en/of rekenachterstanden (14%), externaliserend (14%) en internaliserend (11%) probleemgedrag kwamen volgens de ouders ook vaak voor. Iets minder frequent was een spraak-, taal- en/of rekenstoornis (8%), een verstandelijke beperking (5%) of een lichamelijke beperking (2%). Onder overige problemen (8%) noemden ouders gedrag thuis, of dat er ondanks onderzoek niet duidelijk is wat er met het kind aan de hand is.

Bij de analyse van het type probleem per subgroep bleek dat volgens de ouders een problematische werkhouding in het basisonderwijs (27%) vaker voorkomt dan in het speciaal onderwijs of in het speciaal basisonderwijs (17%). Opvallend is dat in de visie van de ouders externaliserende problemen (19%) en autisme of verwante stoornis (21%) vaker voorkomen bij kinderen die volgens de leerkracht als leerprobleematisch beoordeeld zijn, dan bij kinderen met gedragsproblemen (9% en 8%). Eveneens opvallend is dat een (specifieke) spraak-, taal-, en/of rekenstoornis volgens de ouders vaker voorkomt bij kinderen die volgens de leerkracht gedragsprobleematisch waren (17%) dan bij kinderen met een leerprobleem (3%).

Verschillen tussen school en thuis wat betreft problematiek

Volgens de meeste ouders (61%) verschilt het gedrag van hun kind thuis niet van dat op school. Dit percentage blijkt niet te verschillen tussen ouders van leerlingen in het basisonderwijs en het speciaal (basis)onderwijs, of tussen ouders van leerlingen met gedrags- of leerproblemen. Van de ouders die wél verschillen zien tussen het gedrag thuis en op school, vindt 17% het gedrag op school problematischer dan thuis en 21% het gedrag thuis problematischer dan op school.

Ouders van leerlingen in het basisonderwijs noemen het gedrag op school vaker problematischer in vergelijking met thuis dan ouders van leerlingen in het speciaal (basis) onderwijs (24% versus 10%; het betreft echter kleine aantallen). “Op school moet hij zijn taken uitvoeren en dat is minder gemakkelijk dan zijn gedrag en activiteiten thuis” (leerling basisonderwijs, leerproblematiek). Ouders van leerlingen met gedragsproblemen vermelden vaker dan ouders van leerlingen met leerproblemen dat het gedrag van het kind thuis problematischer is dan op school (29% versus 17%; het betreft kleine aantallen). “Er is een groot verschil tussen school en thuis. Op school is ze een lief meisje, ze slaat daar alles op en thuis barst ze dan los” (leerling met gedragsproblemen, speciaal (basis)onderwijs).

Dat het gedrag thuis moeilijker is dan op school, komt volgens verschillende ouders doordat er op school strakke regels en een vaste structuur zijn. Ook vermoeden ouders dat hun kind op school erg zijn best doet om zich goed te gedragen, en zich thuis vrijer voelt om emoties te uiten. Er zijn ook ouders die signaleren dat hun kind juist op school meer problematisch gedrag vertoont dan thuis. De omstandigheden waaronder het kind op school moet functioneren kunnen volgens ouders aanleiding zijn voor moeilijker gedrag op school dan thuis. “Op school is het anders dan thuis omdat hij op school geconfronteerd wordt met veel leerlingen van zijn eigen leeftijd” (leerling uit basisonderwijs, leerproblemen).

Duur bestaande problematiek

De ouders (n=65) is gevraagd hoe lang de genoemde problemen al bestaan. Bij ongeveer een derde van de kinderen bestaan de problemen al vanaf de geboorte (18%) of zijn ze ontstaan rond de leeftijd van twee jaar (14%). In de onderbouw van de basisschool wordt 37% van de problematiek gesignaleerd, in de middenbouw 28%. Een zeer klein deel ontstaat in de bovenbouw (3%).

Bij leerlingen waar de problematiek al vanaf de geboorte aanwezig was, vertelden ouders dat zij al voordat er een diagnose werd gesteld het gevoel hadden dat er iets niet goed was. Bij deze kinderen ging het bijvoorbeeld om doofheid, of ontwikkelingsachterstanden. “Wij hadden eigenlijk al vanaf de geboorte het idee dat er iets mis was. Zij kon bijvoorbeeld moeilijk tegen geluiden. Op het kinderdagverblijf waar zij vanaf drie jaar naar toe ging, bleken daar ook problemen met geluid en concentratie. Toen is er nader onderzoek gedaan” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblemen). Rond de leeftijd van twee jaar wordt ook regelmatig duidelijk dat er problemen zijn. In een aantal gevallen wordt op advies van het consultatiebureau of het kinderdagverblijf hulp gezocht. Ouders zoeken in deze leeftijdsperiode ook vaak zelf hulp, omdat zij vinden dat hun kind zich zo traag ontwikkelt. De meeste problemen komen naar voren in de onderbouw, met name rond werktempo, werkhouding en concentratie. “Hij wilde blijven spelen en kon of wilde geen opdrachten uitvoeren” (leerling speciaal (basis)onderwijs, gedragsproblematiek). Maar ook druk gedrag of gedragsproblemen worden in deze periode regelmatig gesignaleerd. In de middenbouw gaat het vooral om het signaleren van reken- of taalproblemen, dyslexie, dyscalculie of om leerachterstanden.

Uit de analyse van de verschillen tussen subgroepen blijkt dat alle leerlingen waarbij de problemen rond twee jaar gesignaleerd werden, op een school voor speciaal (basis)onderwijs zitten. “De problemen zijn begonnen toen hij begon te praten rond zijn tweede jaar. In het begin hebben we geen hulp gezocht, maar toen hij drie jaar was is logopedie ingeschakeld op advies van het consultatiebureau. Sindsdien krijgt hij hulp van de logopediste” (leerling uit het speciaal (basis)onderwijs, gedragsproblemen). Van de leerlingen waarbij de problemen in de onderbouw begonnen zijn, zit 56% in het speciaal (basis)onderwijs en 38% in het basisonderwijs. Bovendien is bij de leerlingen waarvan de problematiek in de onderbouw begonnen is vaker sprake van leerproblemen (56%) dan van gedragsproblematiek (38%). “De leerproblemen dateren vanaf het moment dat hij naar school ging. De school heeft toen ook de stap gezet naar onderzoek en mede op basis daarvan is gekozen voor speciaal basisonderwijs” (leerling speciaal basisonderwijs, leerproblematiek).

Overeenstemming tussen ouders en school over de problematiek

Veruit de meeste van de 66 ouders zeggen dat ouders en school hetzelfde denken over de problematiek van de leerling (75%). “De school deelt onze mening over het gedrag van onze zoon. Zij hanteren ook eenzelfde lijn in de aanpak. De leerkrachten begrijpen hem ook” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblemen). Ouders vinden dat de school goed samenwerkt met de ouders bij het uitzoeken op wat voor soort school het beste is voor hun kind. “De school denkt goed met ons mee. Er zijn gesprekken over zijn gedrag op school en zijn gedrag thuis. Het gaat erom wat goed voor ons kind is en om samen een passende plek voor hem te vinden”.

Het komt nauwelijks voor dat ouders het niet eens zijn met de visie van de school (3%), wel dat ouders aangeven niet te weten wat de mening van de school over de problematiek is, of dat ouders en school het aanvankelijk niet met elkaar eens waren, maar later wel (21%). “Tot vorig jaar was de school het niet met ons eens over de problemen van ons kind. De school en de leerkrachten zagen zijn problemen niet. Wij hebben doorgezet om hem te laten onderzoeken. De school heeft nu een ander beeld van hem dan voorheen en ziet nu zijn leer- en gedragsproblemen” (leerling basisonderwijs, leerproblemen).

Uit de analyse voor de subgroepen kwam naar voren dat de ouders van leerlingen uit het speciaal (basis)onderwijs (79%) het vaker eens zijn met het oordeel van de school dan ouders van leerlingen uit het basisonderwijs (55%). “Ja, aanvankelijk was er verschil van mening over de aanpak, maar nu is dat goed geregeld. De laatste oudergesprekken waren op een lijn met de leerkracht” (leerling speciaal (basis)onderwijs, gedragsproblematiek). Bij ouders van leerlingen in het basisonderwijs (41%) is juist vaker dan in het speciaal (basis)onderwijs (16%) sprake van niet eenduidig ja of nee. “In de beginfase waren wij het niet eens over de problemen. De school en wij zaten toen niet op één golflengte. Daarna is het contact verbeterd en is er begrip van de directie en de leerkracht over haar probleem” (leerling speciaal (basis)onderwijs, gedragsproblemen).

9.12 Afspraken tussen school en ouders over de aanpak op school en thuis

Met de ouders is besproken in hoeverre er afspraken zijn met school of leerkracht over de aanpak op school en thuis.

Afspraken over de aanpak op school

Over de aanpak op school hebben 60 ouders in totaal 88 onderwerpen genoemd waarover afspraken zijn. Bijna de helft van alle onderwerpen waarover afspraken gemaakt zijn tussen school en thuis heeft betrekking op de aanpak van de leerling (48%). Het gaat daarbij om speciale instructie zoals individuele instructie, pre-educatie, verlengde instructie en dergelijke. Ook het gebruik van een speciale methode zoals Ralfi-lezen of woordpakketten, en extra aandacht voor structuur behoren hiertoe. Regelmatig wordt ook het gebruik van een koptelefoon of oordoppen om de concentratie te bevorderen genoemd. Minder vaak zijn er afspraken gemaakt over de wijze van communiceren tussen school en thuis (17%). Het handelingsplan wordt door ouders genoemd als een document om vast te leggen wat er op school gedaan wordt (15%). In 11% van de gevallen worden afspraken genoemd over extra ondersteuning door bijvoorbeeld stagiaires, een lio, een onderwijsassistent, de orthopedagoog of een externe remedial teacher. Ook wordt wel de afspraak gemaakt dat er zo nodig contact met elkaar wordt opgenomen (9%). Bij de zeven ouders die aangaven dat er geen afspraken over de aanpak op school gemaakt waren of die geen duidelijk antwoord op deze vraag konden geven, bleek meestal dat het voor school en ouders (nog) niet duidelijk was wat er met de leerling aan de hand was, of wat een goede aanpak van de problematiek was.

Tussen ouders van leerlingen in het basisonderwijs of het speciaal (basis)onderwijs of tussen ouders van leerlingen met gedrags- of leerproblemen bleken nauwelijks verschillen te bestaan in dit opzicht. Het enige verschil is dat ouders van leerlingen op de basisschool iets vaker zeggen dat er afspraken zijn over een speciale methode of aanpak voor hun kind (56%) dan ouders van leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs (45%). “Bij de afname van toetsen wordt hij apart gezet zodat hij de toetsen rustig kan maken. De leerkracht spreekt hem apart over de taken en geeft hem individuele instructie. Er wordt dan gebruik gemaakt van een lijstje met aanwijzingen. Omdat hij heel slecht tegen verandering kan, wordt dit tevoren verteld in de klas” (leerling basisonderwijs, leerproblematiek).

Afspraken over de aanpak thuis

Volgens ongeveer de helft van de ouders (totale n=66) is er sprake van afspraken met school over de aanpak thuis. In vrijwel alle gevallen gaat het daarbij om thuis oefenen met de leerstof, zoals elke dag lezen met de leerling, oefenen met spelling, oefenen met fijne motoriek, of helpen met huiswerk. Een beperkt aantal ouders zegt advies van school te krijgen over de aanpak van problemen thuis. “Op advies van de school wordt informatie gevraagd bij de huisarts, omdat zijn slaapproblemen invloed hebben

op zijn gedrag en concentratie” (leerling speciaal (basis)onderwijs, gedragsproblematiek). De andere helft van de ouders geeft aan dat er geen afspraken zijn over de aanpak thuis, of geeft een algemeen antwoord. In deze gevallen wordt de school wel geïnformeerd over bijzondere omstandigheden thuis. Een deel geeft ook aan dat er bewust geen afspraken zijn over hulp bij huiswerk thuis om het kind niet over te belasten.

Uit de analyse van de verschillende subgroepen bleek dat volgens ouders van leerlingen in het basisonderwijs vaker afspraken met school waren over huiswerk of andere schoolse taken (87%) dan volgens ouders van leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs (53%). “De afspraak is dat wij eenmaal per dag met hem lezen of hem aanzetten tot lezen. Wij houden ons daaraan. Maar wij kijken goed of het niet te veel wordt” (leerling basisonderwijs, leerproblematiek).

9.13 Oordeel van de ouders over de aanpak op school

Oordeel over de vraag of de school de juiste dingen doet

Volgens 82% van de ouders doet de school de juiste dingen voor hun kind. Daarvan noemt ongeveer een derde deel van de ouders (35%) de aanpak van de leerling en van de leerstof als antwoord op de vraag of de school de juiste dingen doet voor hun kind. “De school hanteert een duidelijke structuur en dat biedt ons kind de nodige rust. Er worden ook pictogrammen gebruikt” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblemen). Eveneens een derde deel van de ouders noemt hier het prettige contact met de school (31%). “De problemen zijn altijd bespreekbaar en de orthopedagoog fungeert als een spin in het web om met de leerkrachten te overleggen over een goede aanpak en welke mogelijkheden er zijn” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblemen). Een veel kleiner deel van de ouders (11%) noemt de leervorderingen als aspect van het juist handelen van de school. “Wij zijn tevreden over de school. Het gaat goed met onze zoon, al vanaf de aanmelding. Op deze school zien ze niet zozeer de problemen maar de leerling zelf, wat hij kan” (leerling speciaal (basis)onderwijs, gedragsproblemen). Onder ‘overige’ noemt 22% van de ouders bijvoorbeeld dat er grote verschillen per leerkracht zijn, en dat groepen te groot zijn om voldoende aandacht te besteden aan zorgleerlingen.

Dat de school niet de juiste dingen doet vinden drie ouders (5%). Twee hiervan zijn het er niet mee eens dat de school geen dyslexie-onderzoek wil laten doen bij hun kind, een ouder vindt het niet goed dat de school geen lgf-budget wil aanvragen, terwijl de externe remedial teacher en de ouders dat wel willen. Veertien procent van

de ouders kan niet met ja of nee antwoorden op de vraag of de school de juiste dingen doet. Zij noemen organisatorische en fysieke belemmeringen. “Binnen zijn mogelijkheden doet de school juiste dingen. Maar de klassen zijn te groot (te onrustig) en het daltonstelsel is voor een zorgleerling ook te onrustig” (leerling basisschool, gedragsproblematiek). “Leerkrachten moeten eigenlijk vooral op de basisschool geschoold worden. Bovendien moeten zij minder met papieren (verantwoording) bezig zijn en meer met de leerlingen” (leerling speciaal (basis)onderwijs, gedragsproblematiek).

Tussen de oordelen van ouders van leerlingen in de verschillende schooltypen of met verschillende typen problematiek bleken geen verschillen te bestaan.

Oordeel over de vraag of de leerkracht de juiste dingen doet

Aan de ouders is ook de vraag voorgelegd of de leerkracht de juiste dingen doet voor hun kind. Van de 65 ouders die antwoord gegeven hebben op deze vraag, antwoordde 82% positief, 3% negatief, en 13% kon de vraag niet met ja of nee beantwoorden.

Van de ouders die een positief antwoord gaven noemt meer dan de helft (56%) de aandacht en de begeleiding door de leerkrachten als hetgeen juist gedaan wordt. “De leerkracht geeft hem individueel werk op zijn eigen niveau en zij proberen hem huiswerk mee te geven. De leerkrachten zijn onder meer in staat hem rustig te krijgen, hem tot rust te brengen. Dit is een goede aanpak, er wordt gekeken hoe zijn gedrag is en hoe hij met medeleerlingen omgaat” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek). Een op de zes ouders laat zich positief uit over duo-leerkrachten. “Ik zie dat beide leerkrachten de goede dingen met mijn zoon doen en dat hij zich goed voelt op school. Zelfs als hij ziek is wil hij nog naar school. Tussen de beide leerkrachten is wel enig verschil, maar mijn zoon kan het met allebei goed vinden” (leerling speciaal (basis)onderwijs, gedragsproblematiek)). Negen procent van de ouders met een positief oordeel over wat de leerkracht doet, noemde daarbij het stellen van doelen of het aanpassen van de doelen voor individuele leerlingen. “Bij de ontwikkeling van de basisvaardigheden is bij zijn beginniveau gestart. De doelen worden aangepast aan zijn capaciteiten en die worden langzaam opgebouwd” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek). Bij ‘overig’ tenslotte worden meer algemene zaken genoemd, zoals “Ik heb een positief gevoel over de aanpak” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek).

Bij de 3% ouders die vinden dat de leerkracht niet de juiste dingen doet, zegt een van de ouders: “Wij zijn niet tevreden over deze leerkracht, omdat de leerkracht niet

adequaat met ons kind om kan gaan” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek).

Het antwoord van de ouders die zeggen niet goed te weten of de leerkracht de juiste dingen doet (13%), is bijvoorbeeld als volgt. “Wat de leerkracht precies doet is niet duidelijk, bijvoorbeeld ten aanzien van zijn gedrag en zijn niveau” (leerling basisonderwijs, leerproblematiek).

Uit de analyse van de subgroepen bleek dat de ouders van leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs iets vaker vinden dat de leerkracht de juiste dingen doet (86%) dan ouders van leerlingen in het basisonderwijs (76%). “Ja, ik vind van wel. De leerkracht studeert orthopedagogiek en is bekend met autisme. Zij heeft altijd het juiste gedrag voor kinderen met dit probleem. Zij belooft het gedrag en geeft hem ook complimenten” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek). Verder bleek dat ouders van leerlingen in het basisonderwijs vaker aandacht en begeleiding noemden als aspect waarin de leerkracht de juiste dingen voor de leerling deed (74%) dan ouders van leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs (37%). “De leerkracht neemt mijn kind steeds apart bij de uitleg, zodat hij begrijpt wat de bedoeling is” (leerling basisonderwijs, gedragsproblematiek). Ouders in het speciaal (basis)onderwijs noemen het werken met aangepaste doelen vaker als aspect van de juiste dingen doen (15%) dan ouders in het basisonderwijs (5%). Het gaat hierbij echter om kleine aantallen. Tenslotte noemen de ouders in het speciaal (basis)onderwijs vaker de praktijk rond duobanen als aspect van het doen van de juiste dingen door de leerkracht (26%) dan basisschoolouders (5%). Ook hier gaat het om kleine aantallen. Een voorbeeld van dit type uitspraken: “Ons kind heeft twee leerkrachten. Allebei proberen zij maximaal om te gaan met zijn problemen en kwaliteiten en er alles uit te halen. Met beide leerkrachten klikt het goed, wel met de een beter dan met de ander maar er zijn geen negatieve gevolgen” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek).

9.14 Tevredenheid over opbrengst en over samenwerking met de school

Opbrengst van de inzet van leerkracht en school

De vraag of dat wat de school en de leerkracht doen oplevert wat de ouders graag zouden willen, is door 68% van de ouders positief beantwoord. Binnen deze groep (n=47) zien ouders een positieve ontwikkeling bij het leren en op sociaal-emotioneel terrein (19%) of bij gedrag (19%), of op beide terreinen (13%). De opbrengst bij het leren wordt door een van de ouders als volgt gedefinieerd. “Ja, onze dochter gaat nu goed vooruit. Zij is van niveau E naar een hoger niveau gegaan. Bij individuele toet-

sen haalt zij betere resultaten” (leerling basisonderwijs, gedragsproblematiek). Een ouder die vooruitgang ziet op sociaal-emotioneel terrein, zegt bijvoorbeeld: “Ja, sinds zij hulp heeft gekregen heeft zij zich zekerder, want zij kan blij zijn met haar positieve kwaliteiten in de klas, ondanks het feit dat zij niet zo goed kan leren” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblemen). Er zijn ook ouders die vooruitgang zien maar niet specificeren op welk terrein dat is (17%). “Er wordt voldoende bereikt en er is vooruitgang. Vorig jaar was dat zeker het geval” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek), of ze zeggen in algemene bewoordingen dat hun kind vooruit gaat, of ze gaan in op andere aspecten. Een laatste groep bestaat uit ouders die algemene opmerkingen maken (32%). Zo relateren verschillende ouders de opbrengst aan beperkingen van het kind. “Wij zouden misschien wel willen dat er meer uit kwam, maar ik ben ervan overtuigd dat de school het maximale eruit haalt” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek). Andere ouders verwachten geen specifieke opbrengst. “Als het maar goed gaat met hem, dan ben ik tevreden over de opbrengst. Van mij hoeft er niets veranderd te worden” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek).

Twaalf procent van de ouders vindt dat wat de school of de leerkracht doet onvoldoende oplevert, en 19% zegt het niet goed te weten. Deze ouders vragen zich bijvoorbeeld af of er wel voldoende uit gehaald wordt wat er in hun kind zit. Soms is het kind nog niet lang genoeg op school om de opbrengst te kunnen beoordelen. Een van de ouders plaatst wat er bereikt wordt in de school in een breder perspectief. “Wij zouden graag willen dat de klas kleiner wordt, maar dat kan de school niet leveren. Bovendien is de school één van de middelen, het is niet de enige factor waarmee onze zoon met zijn problematiek te maken krijgt” (leerling basisschool, leerproblematiek).

Uit de analyse naar schooltype en type problematiek blijkt dat ouders van leerlingen met gedragsproblemen vaker tevreden zijn over de opbrengst (80%) dan ouders van leerlingen met leerproblemen (65%). Ouders van leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs zijn in dit opzicht vaker tevreden (83%) dan ouders van leerlingen in het basisonderwijs (56%). Zo zegt een ouder van een leerling uit het speciaal basisonderwijs: “Op de school voor speciaal basisonderwijs heeft de leerling veel succeservaringen gehad en wel zodanig dat het sociaal-emotioneel als wat betreft leren beter met hem ging en gaat” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek).

Tevredenheid over de samenwerking met de school

Van de 52 ouders die antwoord gegeven hebben op deze vraag, blijken de meesten (81%) tevreden over de samenwerking met de school. De overige ouders zijn niet onverdeeld tevreden (18%) of niet tevreden over de samenwerking (1%, n=1). De

ouders die tevreden zijn refereren bij de vraag naar de samenwerking met de school aan de wijze van communiceren met school. Daarover is men tevreden. Er wordt naar de ouders geluisterd. In een aantal gevallen gebeurt er volgens de ouders ook iets met hun mening. “De school denkt mee en luistert goed en onderneemt actie of hebben voldoende argumenten om op hun standpunt te blijven staan, zoals bij de verhuizing van onze zoon naar een andere locatie, terwijl wij daar anders over dachten” (leerling basisonderwijs, leerproblematiek). De ouders die niet zonder meer tevreden zijn over de samenwerking met school, zijn veelal ook tevreden, maar plaatsen kanttekeningen bij hun oordeel. Volgens deze ouders wordt de beloofde hulp niet geboden; moeten de ouders zelf initiatieven nemen, omdat de school dat volgens de ouders niet doet; maken de ouders zich zorgen hoe het in het volgende leerjaar met andere leerkrachten zal gaan; of durven de ouders niet meteen om méér hulp en begeleiding te vragen. Dit soort uitspraken wordt door ouders van leerlingen in het basisonderwijs (32%) vaker gedaan dan door ouders van leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs (13%), en door ouders van kinderen met gedragsproblematiek (35%) vaker dan door ouders van kinderen met leerproblemen (10%).

Verder bleken ouders van leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs meer tevreden over de samenwerking met de school (83%) dan ouders van leerlingen in het basisonderwijs (68%). “Er is een goede communicatie met de school. Wij kunnen ook steeds komen kijken, bijvoorbeeld bij logopedie. Meestal luistert de school ook naar ouders, zeker als het om minder structurele zaken gaat. Bij meer structurele oplossingen zoals meer aandacht of kleinere klassen niet, maar daar heb ik wel begrip voor. Mijn dochter is niet de enige leerling waarvoor de school een oplossing moet vinden” (leerling speciaal (basis)onderwijs, gedragsproblematiek).

9.15 De hulp die geboden wordt door instellingen buiten de school

Instellingen die ouders en kinderen hulp verlenen

Met de ouders is besproken van welke hulp buiten de school ouders en kinderen gebruik maken. Van de 66 ouders gaf 23% aan geen hulp van buiten de school te krijgen. Bij ruim de helft (56%) was er wel hulp van buiten school. Bijna de helft van deze ouders krijgt hulp van een GGZ-instelling of van een instelling voor Jeugdzorg. De hulp daar bestaat vooral uit therapie of (sociale) vaardigheidstrainingen. Veertien procent van de kinderen krijgt fysiotherapie, algemeen of gericht op schrijfmotoriek of psychomotorisch. Eveneens 14% krijgt een training gericht op de leerproblemen, zoals in een dyslexiegroep, via leestherapie of een externe remedial teacher. Een klein aantal leerlingen krijgt logopedie, wordt opgevangen op een zorgboerderij, of krijgt

medische zorg in een ziekenhuis. Bij drie kinderen is sprake van externe hulp die binnen de muren van de school wordt geboden. Dit is het geval voor fysiotherapie, deelname aan een weerbaarheidstraining, en hulp door een externe remedial teacher.

Een deel van de ouders (11%) geeft aan dat er in het verleden wel externe hulp is geweest, maar dat dit nu niet meer het geval is. Deze hulp werd geboden door instellingen die vergelijkbaar zijn met de hiervoor genoemde. Het ging indertijd om hulp voor de ouders, zoals thuisbegeleiding, een opvoedcursus, en voor de kinderen om een weerbaarheidstraining, hulp van een instelling voor GGZ en een psycho-educatietraining.

Andere ouders (11%) krijgen op dit moment nog geen externe hulp van een instelling, maar dat zal binnenkort wel gebeuren. Opvallend is hierbij dat bij bijna driekwart van deze ouders het advies voor externe hulp van de school kwam. Het gaat om logopedie, een therapie voor het verwerken van een trauma, een training voor het verbeteren van de sociale omgang en verwijzing naar een instelling voor GGZ.

Bij leerlingen uit het speciaal (basis)onderwijs was vaker externe hulp aan de orde (57%) dan bij het basisonderwijs (43%). Ook bleek dat voor leerlingen met leerproblemen vaker externe hulp (57%) was dan bij leerlingen met gedragsproblemen (43%).

Afstemming met school over externe hulp

Van 36 ouders is bekend of er afstemming met de school is geweest rond de externe hulp. Dat bleek in 22% van de gevallen niet te hebben plaatsgevonden, in 11% was het niet duidelijk of er afstemming had plaatsgevonden. Volgens de meeste ouders (53%) was er sprake van rechtstreeks contact tussen de externe instelling en de school. Soms legt de externe instelling contact met de school, soms belt de school zelf om te informeren wat de deskundige doet met de leerling. In een beperkt aantal gevallen liep het contact tussen instelling en de ouders via de ouders (8%) of hadden de ouders de school alleen geïnformeerd dat er externe hulpverlening is.

Opbrengst van de externe hulp

Ook de opbrengst van de hulp door externe instellingen is besproken met de ouders. Ruim 60% van de ouders oordeelt positief over de effectiviteit van de hulp door een externe instelling. “Ze haalt betere resultaten en wordt er rustig van omdat het een één-op één-situatie is. Mijn dochter gaat er ook erg graag naar toe” (leerling basisonderwijs, gedragsproblematiek). Een andere ouder vindt dat haar dochter beter in haar

vel zit, meer zelfvertrouwen heeft en fouten durft te maken (leerling speciaal (basis)onderwijs, gedragsproblematiek). Zeventien procent ziet 'enig effect': "Misschien gaat het niet zo snel als we hadden verwacht en niet zo snel als wij zouden willen, maar er blijven vorderingen" (leerling basisonderwijs, leerproblematiek). Voor 8% is het nog te vroeg om de opbrengst te kunnen bepalen, en 13% noemt andere dingen dan effectiviteit.

De ouders van leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs beoordelen de externe hulp vaker als effectief (79%) dan ouders uit het basisonderwijs (47%). "Ja, wij zien dat onze zoon er graag heen gaat en dat hij elke keer stapjes vooruit gaat, dat hadden we ook verwacht" (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek).

Steun van de externe hulp

De vraag of ouders steun hebben aan de externe hulp wordt door 15% van de ouders met 'ja' beantwoord, zonder verdere toelichting. De overige ouders ervaren de externe hulp als steun voor zichzelf (27%), het kind (36%) of beiden (21%). De steun die de ouders voor zichzelf ervaren, wordt bijvoorbeeld als volgt omschreven. "Dat ons kind regelmatig naar de zorgboerderij gaat, biedt ons rust en het biedt ook steun. We kunnen daar ook overleggen over de aanpak van ons kind. De zorgboerderij biedt professionele hulp en heeft een redelijk goede aanpak" (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek). De externe hulp is ook een steun voor de leerling zelf. "Ja, mijn kind wordt er zekerder van, en hij durft meer" (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek). Dat ouders steun kunnen hebben aan hulp voor het kind blijkt uit de volgende opmerking. "Ook wij hebben een goed gevoel bij de dyslexiegroep omdat we door het onderzoek te weten gekomen zijn dat zij niet dom is maar dyslectisch" (leerling basisonderwijs, gedragsproblematiek).

Bij alle vergelijkingen tussen onderwijstypen en typen problematiek, wat betreft de ervaren steun bij externe hulp, gaat het om erg kleine aantallen. Ouders van leerlingen uit het speciaal (basis)onderwijs zeggen vaker (39%) zelf steun te hebben aan de externe hulp dan ouders van leerlingen uit het basisonderwijs. De kinderen of zowel de ouders als de kinderen hebben volgens de ouders uit het basisonderwijs juist vaker steun aan de externe hulp (respectievelijk 47% en 33%) dan volgens de ouders uit het speciaal (basis)onderwijs (28% en 11%). Ouders van leerlingen met gedragsproblemen rapporteren vaker dat de leerling steun heeft aan de externe hulp (46%) dan ouders van leerlingen met leerproblemen.

9.16 Wensen voor verbeteringen in het onderwijs en de zorg

Vijfentwintig ouders hebben suggesties voor verbeteringen in het onderwijs en de zorg. Hier worden alleen de suggesties vermeld die door meerdere ouders gedaan zijn. Het meest genoemd worden suggesties op het terrein van communicatie. Daarbij maken ouders onderscheid in communicatie met de school, communicatie over de aanpak van de leerlingen en communicatie tussen de leerkrachten. Over de communicatie met de school zegt een van de moeders het volgende: “De communicatie met de school kan verbeterd worden, omdat ik sneller wil horen hoe het met mijn kind gaat” (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek). Ook ten aanzien van de aanpak van het onderwijs is volgens ouders meer communicatie gewenst: “Er zou meer duidelijkheid moeten komen in de school ten aanzien van het gedrag en de aanpak van de leerlingen” (leerling basisonderwijs, gedragsproblematiek). Over de communicatie tussen de leerkrachten spreken de ouders vooral in verband met de overgang naar een volgende groep of andere wisselingen. “De organisatie van de school kan beter, met name voor het doorgeven van informatie over leerlingen aan de nieuwe leerkrachten” (leerling basisonderwijs, leerproblematiek). Een van de ouders constateert in dit verband dat wisselingen tot een minimum beperkt zouden moeten worden, omdat deze leerlingen moeite hebben met nieuwe leerkrachten (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek). Een laatste suggestie die door verschillende ouders gedaan is, betreft de grote groepen op scholen. Volgens deze ouders is het gewenst de klassen te verkleinen. Deze suggestie is zowel afkomstig van ouders van leerlingen in het basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs, als van ouders van leerlingen met gedrags- en leerproblematiek. Eén van de ouders voegt daar zelf al aan toe dat verkleining niet haalbaar is (leerling basisonderwijs, leerproblematiek).

9.17 Verwachtingen die de ouders hebben van Passend onderwijs

In het interview is de ouders gevraagd naar hun verwachtingen van Passend onderwijs. Ook is naar de verwachtingen van de gevolgen voor ouders gevraagd. Bijna alle ouders hebben daar een mening over gegeven.

Verwachtingen

Het blijkt dat ouders niet altijd een juist beeld hebben van de inhoud van het beleid rond Passend onderwijs. Bijna 40% van de ouders lijkt te denken dat zorgleerlingen in de toekomst alleen nog terecht kunnen in het regulier onderwijs of dat er door bezuinigingen geen extra zorg meer mogelijk is. De ouders maken zich zorgen over de vraag of het lgf-budget, ondersteuning en begeleiding in de toekomst zullen blij-

ven bestaan. Zo verwachten ouders dat het wegvallen van bestaande voorzieningen tot problemen leidt, ten koste gaat van de voorbereiding en begeleiding van de leerling richting voortgezet onderwijs, dat leerlingen minder goed zullen presteren en dat scholen door bezuinigingen vaker handelingsverlegen zullen zijn en de wensen van de ouders niet kunnen honoreren. Een van de ouders verwoordt dit als volgt. “Als door bezuinigingen of door herontwerp ouders minder recht hebben op ondersteuning, zullen veel ouders met meer problemen te maken krijgen. Dit omdat ze de weg niet weten of dat ze ondersteuning niet kunnen betalen. De problemen bij leerlingen zullen er door verergeren” (leerling basisonderwijs, leerproblematiek). Een andere ouder benadrukt juist dat zorgleerlingen zo lang mogelijk in het regulier onderwijs moeten blijven en formuleert voorwaarden waaraan dan voldaan moet worden. “Zorgleerlingen moeten zo lang mogelijk binnen het reguliere (basis)onderwijs blijven. Dit veronderstelt voldoende deskundigheid, voldoende de problematiek onderkennen en voldoende hulpmiddelen. Als dat wegvalt (bijvoorbeeld rugzakje, ambulante begeleiding) betekent dit voor ouders dat ze nog alerter moeten zijn en overal nog meer achteraan moeten. Ze zullen de kinderen ook meer moeten helpen en dat kunnen veel ouders niet of willen dat niet” (leerling basisonderwijs, leerproblematiek). Negen ouders wijzen erop dat er in het basisonderwijs onvoldoende expertise is voor het onderwijs aan zorgleerlingen. De begeleiding van zorgleerlingen schiet op de meeste basisscholen tekort. Dit heeft enerzijds te maken met de diversiteit aan problemen, maar anderzijds ook met de expertise van de leerkrachten. Bovendien heeft het basisonderwijs te weinig faciliteiten voor zorgleerlingen (leerling speciaal (basis)onderwijs, leerproblematiek).

Acht van de negen uitspraken over de expertise van het basisonderwijs zijn gedaan door ouders van leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs, slechts één ouder uit het basisonderwijs noemde dit aspect.

Positie ouders

Een derde deel van de ouders verwacht dat Passend onderwijs er toe zal leiden dat er meer taken bij de ouders terecht zullen komen. Ouders vermoeden dat zij zelf meer zullen moeten doen, met problemen te maken krijgen omdat ze de weg niet weten, ondersteuning niet kunnen betalen, of meer met hun kind moeten werken: “Als zaken wegvallen, zullen ouders meer moeten doen, beter signaleren, maatregelen nemen. Het is de vraag of veel ouders dat kunnen. Vermoedelijk niet” (leerling basisonderwijs, leerproblematiek). Ouders maken zich zorgen omdat het reguliere basisonderwijs volgens hen geen adequaat onderwijs aan kinderen met problemen kan realiseren: “Het eventueel verdwijnen van het rugzakje en andere bezuinigingen kan heel naar zijn voor zowel ouders als leerlingen. De begeleiding zal een stuk minder wor-

den en dat is zorgelijk voor ouders. Ouders zullen meer zelf moeten doen, maar hebben daar geen deskundigheid in” (leerling speciaal (basis)onderwijs, gedragsproblematiek).

Toch zijn er volgens enkele ouders ook positieve ontwikkelingen. “Wat ik zelf zie is dat er in ieder geval in vergelijking met vijftien jaar geleden wel verbeteringen zijn en dat de uitzonderingspositie van zorgleerlingen minder is geworden. Er wordt naar gestreefd uit deze leerlingen alles te halen wat er in zit. Dat is goed en ik hoop dat het zo blijft” (leerling basisonderwijs, leerproblematiek).

Het idee dat Passend onderwijs zal leiden tot meer taken voor ouders, wordt vaker genoemd door ouders van leerlingen in het basisonderwijs (91%) dan door ouders in het speciaal (basis)onderwijs (58%).

9.18 Belangrijkste conclusies

Leerkrachten

De voor de gevalsstudies geselecteerde leerlingen zijn uitgezocht op hetzij aanwezigheid van leerproblemen, hetzij van gedragsproblemen. In de praktijk is er echter heel vaak sprake van een combinatie van beide. Vooral in het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs is er sprake van meervoudigheid van problemen. Dit is in overeenstemming met bevindingen in ander onderzoek (Ledoux e.a., 2012). Het was daardoor vaak niet zinvol om in de analyses onderscheid te maken tussen antwoorden voor kinderen met leer- of gedragsproblemen.

De door de leerkrachten gekozen leerlingen in het basisonderwijs zijn in de regel geen leerlingen voor wie verwijzing naar speciaal (basis)onderwijs is of wordt overwogen. Wel heeft ongeveer een derde deel leerlinggebonden financiering (‘een rugzak’). Afwegingen of verwijzing naar een andere school misschien nodig is zien we meer in het speciaal basisonderwijs. Ongeveer de helft van de leerlingen volgt een eigen leerlijn; dit geldt ook voor een deel van de leerlingen met gedragsproblemen.

De leerlingen krijgen op verschillende manieren van de leerkracht extra steun. Heel belangrijk is ‘aandacht geven’ (het gaat veelal om leerlingen die dat sterk nodig hebben) en daarnaast passen leerkrachten een combinatie van strategieën toe, zoals gewenst gedrag stimuleren, grenzen stellen inzien nodig, positief benaderen, motiveren, extra instructie geven en specifiek materiaal of methoden inzetten. We zien hierbij meer overeenkomsten dan verschillen tussen de schoolsoorten.

Voor de meeste leerlingen is een individueel handelingsplan opgesteld. De leerkrachten oordelen positief over het nut hiervan, men vindt een handelingsplan een goed middel om het handelen te sturen en te evalueren. Toch vindt maar iets meer dan de helft van de leerkrachten het handelingsplan ook echt een steun. Sommigen ervaren het (ook) als ‘ballast’ of als ‘administratief keurslijf’. Er wordt ook veel gewerkt met groepsplannen, deze vindt men overwegend een steun en minder vaak ‘ballast’. Maar voor leerlingen met gedragsproblemen zijn de groepsplannen minder functioneel.

De extra hulp waarop leerkrachten een beroep kunnen doen binnen de school verschilt sterk tussen de schooltypen. In het speciaal (basis)onderwijs kan men veel vaker gebruik maken van onderwijsassistenten en remedial teaching dan in het basisonderwijs. Opmerkelijk is echter dat er weinig verschil is tussen de schooltypen in de behoefte aan extra hulp: driekwart van alle leerkrachten wenst meer steun, vooral in de vorm van ‘meer handen in de klas’. Dat geldt dus ook voor het speciaal (basis)onderwijs. Daarnaast wenst men vooral in het speciaal basisonderwijs ook meer individuele hulp voor de leerlingen, bijvoorbeeld in de vorm van specifieke therapie. Voor het basisonderwijs is de belangrijkste hulpbron van buiten de school de ambulante begeleiding voor de lgf-leerlingen. Er wordt verder nog een reeks andere buitenschoolse hulpbronnen genoemd, maar deze is zeer divers. De contacten met de buitenschoolse hulpbronnen verlopen overwegend via de interne begeleider.

Hoewel de leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs vaker meervoudige problemen hebben, ervaren de leerkrachten in het basisonderwijs de zorgleerlingen meer als een belasting. Dat zal te maken hebben met de grotere klassen in het basisonderwijs, maar mogelijk ook met verschillen in referentiekader (zorgleerlingen vallen meer op in een reguliere klas). In het basisonderwijs hebben leerkrachten ook meer behoefte aan extra kennis (scholing) over verschillende soorten leer- en gedragsproblemen en over hoe die te hanteren in de groep. De behoefte aan meer scholing in het speciaal (basis)onderwijs is gering.

Over de medewerking van de ouders zijn de leerkrachten in de meeste gevallen goed te spreken. Er is meestal regelmatig contact met de ouders. Afspraken over wat ouders thuis kunnen doen, worden vooral gemaakt in het basisonderwijs en veel minder in het speciaal (basis)onderwijs.

Ouders

Uit de interviews met de ouders bleek nog sterker dan bij de leerkrachten dat er bij de geselecteerde leerlingen vaak sprake is van een combinatie van leer- en gedragsproblemen. Gedragsproblemen worden door de ouders veelvuldig genoemd, ook bij de

leerlingen die door de leerkracht zijn aangewezen als leerling met een leerprobleem. Mogelijk komt dit doordat de ouders de gedragsproblemen van hun kind nadrukkelijker (thuis) beleven dan een leerprobleem. Volgens de meeste ouders verschilt het gedrag van het kind thuis en op school niet van elkaar.

Gedragsproblemen worden wat vroeger gesignaleerd dan leerproblemen. Late signalering van problemen (bijvoorbeeld pas in de middenbouw van de basisschool) betreft vooral dyslexie en dyscalculie of andere taal- en rekenproblemen. Bij de leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs is vaker sprake van vroege signalering, soms al voor het moment van naar school gaan. Bij het overgrote deel van de leerlingen is sprake van overeenstemming tussen thuis en school wat betreft de visie op de aard van de problematiek van het kind.

Het merendeel van de ouders maakt melding van afspraken tussen school en thuis over de aanpak van het kind op school. Ouders blijken daarover dus goed geïnformeerd. Er zijn hierbij geen verschillen tussen de schooltypen. Volgens ongeveer de helft van de ouders is er ook sprake van afspraken met de school over de aanpak thuis. Daarbij gaat het overwegend om thuis extra oefenen of helpen met leerstof, niet over de aanpak van het gedrag. De ouders tonen zich ook in verreweg de meeste gevallen tevreden over wat de school en de leerkracht doet met hun kind ('ze doen de juiste dingen'). Ook hierbij zijn er geen opvallende verschillen tussen de schooltypen. Ouders in het speciaal (basis)onderwijs zijn in lichte mate tevredener over het handelen van de leerkracht, maar daarin lijken toevalsfactoren ook een rol te spelen.

Over het effect van de hulp die de school/de leerkracht biedt, zijn de meeste ouders ook tevreden, maar niet altijd. Hierbij spelen (uiteraard) ook de verwachtingen van de ouders een rol. Soms is sprake van teleurstelling omdat het kind niet zoveel vooruitgaat als de ouders graag zouden willen en dan vragen ouders zich af 'of de school er wel uit haalt wat er in zit'. Maar in andere gevallen zien ouders in dat hun kind nu eenmaal problemen heeft en dat ze hun verwachtingen daaraan moeten aanpassen. Ouders van leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs zijn vaker tevreden over het effect van de hulp dan ouders van leerlingen in het basisonderwijs. Mogelijk speelt hierbij een rol dat ouders bij kinderen in het speciaal (basis)onderwijs al vaker hun verwachtingen hebben bijgesteld en dat in het basisonderwijs de achterstand van de zorgleerling op de rest van de klas meer opvalt. De samenwerking tussen ouders en school wordt door de meeste ouders positief beoordeeld. Slechts een klein deel is maar deels of zelfs helemaal niet tevreden. Bij 'deels tevreden' komt het voor dat de ouders wel meer hulp zouden willen vragen maar dat niet goed durven of niet doen omdat ze denken/weten dat dat toch niet mogelijk is. De tevredenheid over de samenwerking is iets groter bij ouders in het speciaal (basis)onderwijs. Hoewel de

tevredenheid over de samenwerking met de school in het algemeen groot is, heeft ongeveer een derde deel nog wel wensen voor verbetering. 'Nog meer communicatie' is daarin de hoofdlijn; 'kleinere klassen' staat ook op het wensenlijstje van sommige ouders.

Bij veel kinderen (twee derde) is er ook sprake van hulp door instanties buiten de school (zoals logopedie, weerbaarheidstraining voor het kind of opvoedcursus voor de ouders). Vaak gebeurt dat op advies van de school. De meeste ouders rapporteren dat er in die gevallen contact is tussen de externe hulpverlener en de school, maar dat is niet altijd het geval. Het effect van de externe hulp wordt ook weer door de meeste ouders positief beoordeeld, zij het vaker in het speciaal (basis)onderwijs dan in het basisonderwijs.

Over Passend onderwijs weten de ouders nog niet veel, maar ze tonen zich wel vaak bezorgd over de situatie na invoering daarvan. Het beeld bestaat dat er dan minder geld en hulp beschikbaar zal zijn en dat de toegang tot het speciaal (basis)onderwijs bemoeilijkt zal worden. De vrees bestaat dat er ingeleverd moet worden ten opzichte van wat nu mogelijk is en dat dat negatieve effecten zal hebben op het kind. Ook verwachten ze negatieve gevolgen voor henzelf: ze denken dat ze dan weer zelf meer moeten doen, achter meer zaken aan moeten. Opgemerkt wordt dat niet alle ouders dat kunnen. In het speciaal (basis)onderwijs zijn de zorgen over de effecten op het kind wat sterker dan in het basisonderwijs; het omgekeerde is het geval voor de verwachte effecten op de ouders.

10 Conclusies, discussie en aanbevelingen

10.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste conclusies van het onderzoek gepresenteerd. Dat gebeurt door per onderzoeksvraag aan te geven wat de uitkomsten zijn van de verschillende onderzoeksactiviteiten waarin de desbetreffende onderzoeksvraag aan bod is gekomen. Vervolgens worden de resultaten belicht in een discussieparagraaf, waarin tevens aanbevelingen worden gedaan voor beleid, onderwijspraktijk en onderzoek.

10.2 Conclusies

De overkoepelende onderzoeksvraag voor het onderzoek is tweeledig:

- Hoe wordt het onderwijs- en ondersteuningsaanbod voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het primair onderwijs ingericht op bovenschools niveau, op school en in de klas?
- Welke samenhangen zijn er tussen factoren op bovenschools niveau, op schoolniveau en op leerkrachtniveau?

Deze vragen zijn voor elk van de onderscheiden drie niveaus uitgewerkt in subvragen. Deze worden hieronder beantwoord.

Bovenschools niveau

- 1) Hoe is de bovenschoolse samenwerking georganiseerd? Wat zijn de doelen van de bovenschoolse samenwerking? Hoe verloopt de communicatie en hoe wordt de betrokkenheid van de verschillende partijen gestimuleerd?

Er zijn aanzienlijke verschillen tussen de samenwerkingsverbanden die aan het onderzoek hebben deelgenomen. Dat geldt voor het aantal besturen dat aan het verband deelneemt, het aantal scholen en leerlingen in het verband en de grootte van de regio die het verband bestrijkt. De belangrijkste doelen van de samenwerking zijn het waarborgen dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften adequaat onderwijs en adequate ondersteuning krijgen, liefst zoveel mogelijk in het regulier onderwijs, en dat scholen en leraren daarbij goed worden ondersteund. Hierbij treden echter duidelijke

verschillen op in de ruimte die schoolbesturen aan het samenwerkingsverband geven. Sommige schoolbesturen trekken zoveel mogelijk naar zich toe, waardoor het samenwerkingsverband in zekere zin buitenspel komt te staan. Deze verschillen in benadering tussen de schoolbesturen hebben ook invloed op de communicatie en op de betrokkenheid bij het samenwerkingsverband. De belangrijkste communicatiekanalen zijn de directorennetwerken en de netwerken van interne begeleiders. In een aantal gevallen functioneren deze op bestuursniveau in plaats van binnen het samenwerkingsverband. Ook nieuwsbrieven en websites vervullen een rol in de communicatie. Daarnaast is de communicatie ook afhankelijk van de mate waarin de coördinator van het samenwerkingsverband zich op dat punt inzet.

2) Hoe is het bovenschoolse ondersteuningsaanbod voor leerlingen ingericht en hoe oordelen betrokkenen daarover?

Problematiek van leerlingen kan worden besproken in zorgadviesteams. Indien nodig, kan vervolgens jeugdzorg en/of schoolmaatschappelijk werk worden ingezet. In een aantal samenwerkingsverbanden is er een directe koppeling tussen het zorgadvies-team en de permanente commissie leerlingenzorg of het zorgplatform, waardoor bij de bespreking van de problematiek meteen besloten kan worden welke ondersteuning nodig is voor de school. Vanuit de gemeenten is het Centrum voor Jeugd en Gezin beschikbaar voor advies aan ouders en leerlingen. In de samenwerkingsverbanden zijn doorgaans orthopedagogen beschikbaar die onderzoek kunnen doen naar de aard van de problematiek bij leerlingen. Tot de bovenschoolse ondersteuning voor leerlingen behoren ook logopedisten.

3) Hoe is de bovenschoolse hulpstructuur voor scholen en leraren ingericht en hoe oordelen betrokkenen daarover?

Het ondersteuningsaanbod omvat in vijf van de zes samenwerkingsverbanden preventieve ambulante begeleiding vanuit het samenwerkingsverband. Daarnaast is er ambulante begeleiding vanuit de regionale expertisecentra beschikbaar voor leerkrachten die les geven aan lgf-leerlingen.

In de ib-enquête is gevraagd naar de beschikbaarheid van bovenschoolse ondersteuning. Tevens is gevraagd of daarvan gebruik wordt gemaakt. Hierbij zijn dertien soorten ondersteuning genoemd. De meest voorkomende vormen zijn schoolmaatschappelijk werk (98%), zorgadviesteam (89%), logopedist (88%), orthopedagoog (88%), ambulant begeleider regionaal expertisecentrum (85%), schoolbegeleider (84%) en preventief ambulant begeleider (81%). Wat het gebruik van de ondersteuning betreft, noemen de ib'ers vooral de orthopedagoog (90%), de logopedist (88%)

en schoolmaatschappelijk werk (88%), gevolgd door de schoolbegeleider (82%) en ambulante begeleider(s) vanuit de regionale expertisecentra (80%).

Rond de helft van de interne begeleiders vindt dat het zorgadviesteam duidelijk bijdraagt aan een betere hulpverlening voor het kind dan voorheen en dat het ZAT concrete adviezen geeft. Bij beide punten is een derde van mening dat dit een beetje het geval is. Over de vraag of de school door het ZAT efficiënter met zorgleerlingen kan werken, zijn de meningen verdeeld. Hetzelfde geldt voor de vraag of het ZAT voor meer structuur zorgt in de schoolinterne leerlingenzorg.

Uit de enquête onder leerkrachten blijkt dat een derde preventief ambulante begeleiding krijgt en eveneens een derde ambulante begeleiding vanuit een regionaal expertisecentrum. De helft wordt ondersteund door een orthopedagoog en twee derde krijgt ondersteuning van een schoolbegeleider. De leerkrachten die dergelijke ondersteuning krijgen, voelen zich er in het algemeen wel door ondersteund. Eén op de vijf leerkrachten voelt zich duidelijk of sterk ondersteund door de preventief ambulante begeleider. Voor de ambulante begeleiding in verband met leerlinggebonden financiering geldt hetzelfde. Eén op de drie voelt zich duidelijk of sterk ondersteund door de schoolbegeleider en een kwart door een orthopedagoog.

4) Hoe is het bovenschoolse beleid op het gebied van kwaliteitszorg en deskundigheidsbevordering in de scholen ingericht?

De schoolbesturen zijn verantwoordelijk voor de kwaliteitszorg en voor de deskundigheidsbevordering. Wat het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften betreft, zijn er in een aantal samenwerkingsverbanden afspraken gemaakt om gezamenlijk handelingsgericht werken in te voeren. Veel deelnemers aan de gesprekken geven aan dat er grote verschillen tussen scholen zijn in de mogelijkheden op het gebied van onderwijs aan leerlingen met beperkingen. Het ene samenwerkingsverband heeft meer ruimte om zich met de kwaliteit daarvan bezig te houden dan het andere. Dit heeft te maken met de opstelling van de schoolbesturen. Het monitoren beperkt zich in het ene verband tot het verzamelen van kengetallen over aanmeldingen bij de PCL en verwijzing, terwijl in andere verbanden functionarissen van het samenwerkingsverband met de scholen in gesprek gaan over het onderwijs aan zorgleerlingen. Ook de netwerken van directeurs en interne begeleiders worden als een belangrijk instrument gezien om te werken aan de kwaliteit van het onderwijs aan zorgleerlingen. Samenwerkingsverbanden kunnen in die gesprekken ook de behoefte aan specifieke scholing peilen om vervolgens een cursusaanbod samen te stellen. Schoolbesturen dragen bij aan de kwaliteit door onder meer managementgesprekken te voeren met schoolleiders en eigen professionaliseringsbeleid te voeren.

5) Wat zijn de verwachtingen van Passend onderwijs bij de deelnemers aan het samenwerkingsverband?

De meerderheid van de bovenschoolse sleutelpersonen verwacht van Passend onderwijs dat basisscholen meer zicht krijgen op hun eigen mogelijkheden en beperkingen rond onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, dat de deskundigheid in basisscholen op het gebied van onderwijs aan deze leerlingen zal verbeteren en dat deze leerlingen beter ondersteund worden, dat er meer samenwerking komt tussen basisscholen en speciaal onderwijs en tussen onderwijs en zorginstellingen en dat budgetten doelmatiger worden besteed. De meerderheid verwacht een afname van de verwijzing van leerlingen naar speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs en daarmee een toename van het aantal zorgleerlingen in het basisonderwijs. Ook verwacht een meerderheid meer flexibiliteit in het toewijzen van extra zorg. Op tal van punten zijn de meningen verdeeld. Voorbeelden daarvan zijn de mening over de mogelijkheden die ouders krijgen om zelf een school te kiezen en over de bureaucratie bij het toewijzen van extra ondersteuning aan leerlingen. Ook over het effect op thuiszitters zijn de meningen verdeeld, waarbij de groep die een toename van thuiszitten verwacht groter is dan de groep die een afname verwacht.

In de gesprekken wordt door verschillende functionarissen aangegeven dat zij de uitgangspunten van Passend onderwijs onderschrijven, maar er wordt ook zorg uitgesproken in verband met de invloed van bezuinigingen (door het niet compenseren van stijgende lasten), schaalvergroting, de vraag hoe men in een groter samenwerkingsverband kan behouden wat is opgebouwd en de vraag of de besturen in de toekomst meer naar zich toetrekken.

6) Wat zijn de kengetallen van het samenwerkingsverband en is er samenhang tussen deze getallen en kenmerken van het samenwerkingsverband?

Het aantal samenwerkingsverbanden is te klein om samenhang aan te tonen tussen de kengetallen en kenmerken van het samenwerkingsverband. Opvallend is dat bij vijf van de zes verbanden het deelnamepercentage aan het speciaal basisonderwijs hoger is dan het landelijke gemiddelde. Het samenwerkingsverband met het hoogste percentage achterstandsl leerlingen is het enige samenwerkingsverband dat alleen uit openbare scholen bestaat. Dit verband heeft het hoogste sbo-deelnamepercentage van de zes verbanden, het hoogste percentage verwijzing naar het speciaal basisonderwijs en het laagste percentage leerlingen met leerlinggebonden financiering. Analyses op schoolniveau bevestigen dat een hoog aandeel leerlingen uit achterstandsgroepen samen gaat met meer verwijzing naar het speciaal basisonderwijs (zie vraag 8 bij schoolniveau).

Schoolniveau

1) Hoe is de zorgstructuur op school ingericht en hoe functioneert deze?

Op vrijwel alle scholen geven de interne begeleiders aan dat de basiselementen van een goede zorgstructuur bij hen aanwezig zijn. Dan gaat het in de eerste plaats om het volgen en analyseren van leerprestaties en het afstemmen van het onderwijs op de uitkomsten van die analyses. Hierbij hoort ook het opstellen van individuele handelingsplannen wanneer leerlingen zich niet goed blijken te ontwikkelen, het opstellen van groepsplannen en het regelmatig evalueren van de effecten hiervan. In de tweede plaats gaat het om schoolbrede afspraken over welke vormen van differentiatie worden toegepast. In de derde plaats gaat het om maatregelen die moeten zorgen voor goede overdracht van informatie over de leerling bij wisseling van de groep en over het onderhouden van contacten met de ouders van zorgleerlingen. Al deze zaken worden door minstens 85% van de interne begeleiders genoemd. Er zijn een paar maatregelen die nog niet overal of bijna overal worden toegepast. Hierbij horen het volgen/registreren van de sociaal-emotionele ontwikkeling, het vastleggen van te behalen (tussen)doelen op school, het voeren van leerlingbesprekingen waarbij alle leerlingen aan bod komen en het vastleggen van doelen voor specifieke groepen leerlingen, zoals minimumdoelen voor de zwakkere leerlingen en hogere doelen voor de meer begaafde kinderen. Deze laatste drie zaken zijn maar op ongeveer de helft van de scholen aanwezig.

Dat de zorgstructuur de goede maatregelen kent, wil natuurlijk niet zeggen dat het in de praktijk ook allemaal vlekkeloos verloopt. De interne begeleiders noemen diverse punten in hun zorgstructuur die ze nog in meer- of mindere mate als knelpunt beschouwen en dus nog voor verbetering vatbaar zijn. Bovenaan dit lijstje staat het integreren van handelingsplannen in de lespraktijk, zowel groepshandelingsplannen als individuele handelingsplannen (slechts 24% van de interne begeleiders zegt dat dit helemaal geen knelpunt is). Ook het opstellen en evalueren van handelingsplannen wordt door meer dan de helft van de interne begeleiders genoemd als (in ieder geval enigszins) een knelpunt. Meer in het algemeen vinden veel ib'ers het afstemmen van de onderwijsaanpak op individuele leerlingen in de groepen nog (enigszins) een knelpunt, evenals het toepassen van de cyclus van planmatig werken en het werken volgens vaste protocollen. Kortom, de meeste zorg bestaat nog over de toepassing van de onderdelen van de zorgstructuur in de klas door de groepsleerkrachten. Het onderwijs afstemmen op verschillen en het systematisch werken zijn daarin blijkbaar het lastigst te bereiken. Niet toevallig zijn dit ook de onderwerpen waar de Inspectie van het Onderwijs regelmatig op wijst als zaken waarin een belangrijk deel van de scholen nog tekort schiet (Inspectie van het Onderwijs, 2010, 2011).

2) Welke attitudes leven op de scholen ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

Voor goed onderwijs aan leerlingen die extra steun nodig hebben is het een voorwaarde dat leerkrachten het lesgeven aan die leerlingen ook zien als een uitdaging en een integraal onderdeel van hun taak. We hebben in het onderzoek daarom op verschillende plaatsen vragen gesteld over de attitudes van leerkrachten. De meeste vragen hierover zijn gesteld aan de leerkrachten zelf. Daarover trekken we hierna conclusies. Aan de vragenlijst voor de interne begeleiders ontleen we hierover echter ook enige informatie. Als onderdeel van de competentievragen is bijvoorbeeld gevraagd of leerkrachten lesgeven op verschillende niveaus zien als een uitdaging. Volgens 65% van de ib'ers is dat in hun team het geval (29% neutraal en 6% negatief). Deze 'basisattitude' lijkt dus wel in behoorlijke mate in schoolteams aanwezig te zijn. Tegelijkertijd blijkt uit de vragen die gesteld zijn over knelpunten dat ib'ers zich zorgen maken over de belasting die het lesgeven aan leerlingen die extra steun nodig hebben met zich mee brengt. Werkdruk voor leerkrachten is in dit verband een van hun voornaamste zorgen. Verder noemen ze als belangrijk knelpunt de druk die de aanwezigheid van zorgleerlingen legt op de niet-zorgleerlingen. Beide groepen bedienen met goed onderwijs beschouwen ze wel als ideaal, maar ook als iets dat in de praktijk voor spanningen zorgt.

3) Wat zijn de competenties op school in verband met het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en hoe is het professionaliseringsbeleid ingericht?

Een van de zorgen die regelmatig geuit worden in verband met Passend onderwijs, is dat in het regulier onderwijs nog onvoldoende know how zou bestaan over het lesgeven aan leerlingen die extra steun nodig hebben. In het onderzoek is daarom geprobeerd na te gaan hoe het staat met competenties van interne begeleiders en leerkrachten. Voor het schoolniveau concentreren we ons hier op de competenties van ib'ers en op het oordeel van ib'ers over de competenties van hun schoolteam.

Informatie over de competenties van de ib'ers komt van de ib'ers zelf, er is gebruik gemaakt van zelfrapportage. Interne begeleiders blijken positief te oordelen over hun eigen vaardigheden op het gebied van leerlingenzorg. Het gaat dan om signaleren, adviseren en begeleiden van leerkrachten. Meer specifiek: meer dan 80% van de interne begeleiders vindt dat ze in staat zijn om de voortgang in prestaties van leerlingen te bewaken en te analyseren, problemen van leerlingen te signaleren en leerkrachten te adviseren bij het maken van handelingsplannen. Eveneens meer dan 80% vindt dat ze in staat zijn om leerkrachten te adviseren/te begeleiden bij omgaan met ver-

schillen, bij klassenmanagement en bij omgaan met leerproblemen. Iets minder zeker zijn de interne begeleiders over hun vaardigheid in het adviseren en begeleiden bij het omgaan met sociaal-emotionele en gedragsproblemen en het zelf stellen van diagnoses. Duidelijk onzeker zijn ze over hun vaardigheden in het begeleiden van leerkrachten bij weinig voorkomende zorgvragen, zoals het omgaan met lichamelijke handicaps. Dat kan vermoedelijk verklaard worden uit het feit dat ze daarmee nog weinig ervaring hebben.

Ook over competenties van hun leerkrachtenteam als geheel denken de interne begeleiders veelal positief. Dit geldt voor zowel de leerkrachtcompetenties in het omgaan met cognitieve problemen als in het omgaan met gedragsproblemen. Het meest positief is men over algemene vaardigheden als instructie kunnen geven op verschillende niveaus, toets- en observatievaardigheden inzetten, goed klassenmanagement uitvoeren, duidelijke regels stellen, gewenst gedrag belonen en grenzen stellen. Iets minder positief is men over de meer op individuele zorg toegespitste competenties als handelings- en groepsplannen inpassen in de les en instructie op maat geven aan leerlingen die speciale aandacht nodig hebben. Ook over het vermogen van leerkrachten tot planmatig handelen is maar de helft van de ib'ers echt positief. Wat betreft omgaan met gedragsproblemen zijn ib'ers wat minder positief over het vermogen van leerkrachten om onrustige klassen te hanteren en gedragsproblemen te voorkomen door aangepaste opdrachten te geven. Ook zijn ze, opmerkelijk, wat minder positief over het vermogen van leerkrachten om te reflecteren op het effect van hun eigen handelen op leerlingen.

De competentie 'kennis hebben van remediërende materialen of aanpakken' is volgens ib'ers relatief het minst vaak aanwezig in het lerarenteam. Minder dan de helft van de interne begeleiders geeft over dit onderdeel een positief antwoord.

Het verschil tussen 'in algemene zin op orde' en 'nog verbetering mogelijk in de concrete uitwerking' zien we ook bij de vragen die gesteld zijn over het professionaliseringsbeleid. Sommige vormen van professionalisering van leerkrachten komen op alle of vrijwel alle scholen voor: functioneringsgesprekken (met afspraken over verdere ontwikkeling van competenties) en klassenbezoek met nabespreking door de interne begeleider of de schoolleider zijn algemene praktijk. Ook is de meerderheid van de interne begeleiders van mening dat er op hun school sprake is van een lerende cultuur. Maar leerkrachten gaan nog lang niet op alle scholen ook bij elkaar observeren in de klas. Ook hebben lang niet alle scholen een professionaliseringsplan. Verder komen professionaliseringsvormen als coaching van individuele leerkrachten en georganiseerde vormen van intervisie weinig voor.

4) Wat is de zorgcapaciteit van de school?

Met het oog op Passend onderwijs wordt van elke basisschool gevraagd te expliciteren wat hun zorg- of ondersteuningscapaciteit is, dat wil zeggen aan welke (typen) leerlingen de school een passend aanbod denkt te kunnen bieden. We vroegen aan de interne begeleiders welke groepen leerlingen zij nu al denken te kunnen bedienen, en wat in dit opzicht voor de nabije toekomst de ambities zijn.

De antwoorden zijn behoorlijk eensluidend. Beperkingen of leerbelemmeringen van leerlingen als faalangst, adhd, autisme, sociaal-emotionele problemen, dyslexie of dyscalculie leveren op weinig scholen problemen op: dat ziet men duidelijk als behorend tot de zorgcapaciteit van een basisschool. Wat scholen overwegend niet kunnen (of denken niet te kunnen) is leerlingen opvangen met beperkingen van visuele aard of auditieve aard of ernstige verstandelijke beperkingen, met name leerlingen met het syndroom van Down. Wat meer verdeeld waren de meningen over het kunnen opvangen van leerlingen met lichamelijke beperkingen, ernstige spraak- en taalmoeilijkheden, leerlingen met psychiatrische problematiek en leerlingen met opstandig en/of antisociaal gedrag.

Aan de interne begeleiders is ook gevraagd voor welke typen leerlingen zij vinden dat de school een passend aanbod moet kunnen verzorgen. Dat levert eigenlijk dezelfde antwoorden op, dat wil zeggen dezelfde rangorde als bij de vraag naar de realisatie van passend aanbod op dit moment. Maar de ambities liggen over het algemeen wel iets hoger dan wat nu gerealiseerd wordt.

Een andere manier om naar de zorgcapaciteit te vragen, is nagaan wat voor toelatingsbeleid scholen voeren voor zorgleerlingen. Slechts heel weinig scholen (1%) blijken een echt restrictief beleid te voeren voor toelating van zorgleerlingen, dat wil zeggen alleen leerlingen toelaten die weinig belastend zijn voor leerkrachten. Aan de andere kant zeggen ook heel weinig scholen (3%) in principe elke leerling toe te laten. Het meest voorkomend qua toelatingsbeleid is: 'Wij laten de meeste zorgleerlingen toe, maar verwijzen ouders door als er specifieke vormen van hulp nodig zijn die wij echt niet kunnen bieden'.

Bovenschoolse afspraken over hoe te handelen als een school een leerling niet kan opnemen zijn er in de meeste gevallen al wel, maar afspraken met andere scholen over het plaatsen van zorgleerlingen zijn er volgens meer dan de helft van de interne begeleiders nog niet.

- 5) Wat is de omvang van de verwijzing van leerlingen door de basisschool en wat is het aandeel lgf-leerlingen?

De interne begeleiders hebben aangegeven hoeveel leerlingen met leerlinggebonden financiering (lgf-leerlingen of leerlingen 'met rugzak') op hun school ingeschreven zijn. Het gemiddelde aantal lgf-leerlingen bedraagt 3,2. Ongeveer de helft daarvan valt onder cluster 4 (gedrags- en psychiatrische problematiek). De meeste scholen hebben wel één of meer lgf-leerlingen, maar voor 16% van de scholen geldt dat zij geen leerlingen hebben met een lgf-indicatie. Het jaarlijkse percentage verwijzingen naar het speciaal basisonderwijs varieert in de onderzochte samenwerkingsverbanden van 0,25 tot 0,76. De verwijzing naar het speciaal onderwijs varieert van gemiddeld 0,12 tot 0,71 procent.

Wanneer we strikt kijken naar het aandeel leerlingen met lgf-indicatie en het aandeel leerlingen dat verwezen wordt, lijkt het aandeel zorgleerlingen op basisscholen (heel) klein. We zullen echter hierna zien dat leerkrachten hierover andere opvattingen hebben.

- 6) Hoe gaan scholen/leerkrachten in regulier en speciaal basisonderwijs om met leerlingen met leerproblemen en met leerlingen met gedragsproblemen, wat betreft diagnostiek, onderwijs op maat, specifieke hulp, verdeling van aandacht en relatie met en invloed van ouders?

Uit de gevalsstudies blijkt dat de leerlingen op verschillende manieren extra steun krijgen, waarbij 'aandacht geven' voorop staat, naast een combinatie van andere strategieën. In de meeste gevallen zijn leerkrachten en ouders positief over de onderlinge contacten en afspraken. Doorgaans hebben leerkrachten en ouders ook dezelfde visie op de problematiek. De meeste ouders zijn tevreden over het effect van de geboden hulp. Bij ouders van leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs is die tevredenheid sterker dan bij ouders van zorgleerlingen in het basisonderwijs.

- 7) Wat zijn de verwachtingen die men op de school heeft van Passend onderwijs?

Interne begeleiders hebben op hoofdlijnen dezelfde verwachtingen van Passend onderwijs als de leerkrachten (zie verder). Ze vrezen vooral dat Passend onderwijs werkdrukverzwaring gaat opleveren en denken dat scholen meer zullen moeten gaan doen met minder geld. Er zijn ook wel enkele positieve verwachtingen: ze denken dat door Passend onderwijs de deskundigheid van leerkrachten in het omgaan met zorgleerlingen zal toenemen en dat meer helder (expliciet) zal worden wat het zorgprofiel (ondersteuningsprofiel) is van de school. Over de meeste andere onderwerpen

zijn de ib'ers verdeeld in hun mening: een deel denkt dat Passend onderwijs gaat zorgen voor verbetering, een ander deel denkt van niet en een deel houdt het op 'neutraal'. Over het algemeen is het percentage 'optimisten' wel steeds iets groter dan het percentage 'pessimisten', maar bij sommige onderwerpen is dat beeld omgekeerd. Zo denkt men overwegend niet dat leraren door Passend onderwijs beter ondersteund/begeleid zullen worden bij het onderwijs aan zorgleerlingen, dat bureaucratie zal verminderen, dat er minder thuiszitters zullen komen, dat er een eind gaat komen aan de wachtlijsten en dat er meer handen in de klas zullen komen. Ze denken overwegend wel dat het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs zal afnemen, dat verantwoordelijkheden rond plaatsing van zorgleerlingen beter geregeld gaan worden, dat ouders van zorgleerlingen beter geholpen zullen worden om voor hun kind een goede plek te vinden en dat beter zichtbaar zal worden waaraan middelen besteed worden (hoewel een substantiële minderheid denkt dat dit voor deze laatste twee onderwerpen juist niet het geval zal zijn).

Over het geheel genomen valt het meest op hoe weinig eensluidend de verwachtingen van ib'ers zijn. Bij het grootste deel van de aangeboden onderwerpen was er een grote spreiding in antwoorden.

In de gevalsstudies is de ouders van zorgleerlingen gevraagd welke verwachtingen zij hebben van Passend onderwijs. Daarover weten de ouders nog niet veel, maar de vrees bestaat wel dat er minder geld en hulp zal zijn dan nu, met negatieve effecten voor het kind.

8) Zijn er op het gebied van het functioneren van de zorgstructuur op school, attitudes, competenties, zorgcapaciteit, verwijzing en aandeel lgg-leerlingen verschillen die samenhangen met kenmerken van de school en/of het samenwerkingsverband?

Het aantal samenwerkingsverbanden in het onderzoek is te klein om statistische samenhangen aan te tonen tussen kenmerken van het samenwerkingsverband en verschillen in de variabelen op schoolniveau. Uit de resultaten van de ib-enquête blijkt dat de inschatting door de ib'ers van de mogelijkheden van de school om onderwijs te bieden aan leerlingen met beperkingen sterk samenhangt met de visie van de school op de vraag in welke mate leerlingen met beperkingen daar terecht moeten kunnen. De samenhang met de door de ib'er ingeschatte competenties van leerkrachten is daarentegen aanzienlijk geringer.

Een hoger aandeel leerlingen uit achterstandsgroepen (gewichtleerlingen) gaat samen met meer verwijzing naar het speciaal basisonderwijs. Positieve attitudes van leerkrachten ten aanzien van leerlingen met gedrags- en/of psychiatrische problemen

gaan samen met minder verwijzing naar speciaal basisonderwijs. Meer verwijzing naar speciaal onderwijs gaat samen met een hogere zelfinschatting door leerkrachten van de competenties in het omgaan met cognitieve verschillen en met een geringere zorgcapaciteit van de leerkrachten. Er zijn ook significante verschillen naar denominatie, maar hierover kunnen geen algemeen geldige uitspraken worden gedaan. Scholen waar het aandeel zorgleerlingen in de groepen volgens de leerkrachten groter is en scholen waar men volgens de interne begeleider sterker van mening is dat leerlingen met ernstige leer- of gedragsproblemen op die school terecht moeten kunnen, hebben doorgaans een hoger percentage lgf-leerlingen.

Leerkracht- en klasniveau

- 1) Wat zijn de attitudes van de leerkracht ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

Zoals eerder vermeld, zijn aan leerkrachten diverse vragen gesteld die gaan over hun attitudes jegens lesgeven aan zorgleerlingen. Die gaan over de mate waarin zij zich verantwoordelijk voelen voor zorgleerlingen en over hun vertrouwen in eigen kunnen.

Ten aanzien van de verantwoordelijkheid zijn de uitkomsten eenduidig: leerkrachten vinden in duidelijke meerderheid dat zij zelf verantwoordelijkheid zijn voor de zorgleerlingen in hun groep, maar vinden zorgleerlingen tegelijkertijd de verantwoordelijkheid van het hele schoolteam. Ze raadplegen elkaar ook regelmatig over de aanpak van zorgleerlingen. Ze vinden nadrukkelijk niet dat de zorg voor zorgleerlingen vooral het werk van specialisten zou moeten zijn.

Het vertrouwen in eigen kunnen is verder bij leerkrachten behoorlijk hoog; 60% of meer vindt het lesgeven op verschillende niveaus en lesgeven aan zorgleerlingen geen last maar een uitdaging en is van mening dat zorgleerlingen in hun klas goed op hun plek zitten. Tegelijkertijd is er ook een vrij grote groep die vindt dat hun grens bereikt is wat betreft zorgleerlingen en die het onderwijs aan deze leerlingen een zware belasting vindt. Ook zijn er vrij veel leerkrachten die er niet zeker van zijn dat zij zorgleerlingen kunnen bieden wat zij nodig hebben. Echt overbelast voelt 20% van de leerkrachten zich. Het algemene beeld is dus hier: leerkrachten voelen zich wel capabel om les te geven aan zorgleerlingen, maar een deel vindt het ook zwaar en niet alle leerkrachten vinden van zichzelf dat ze het goed genoeg doen of (door de werkdruk) kunnen doen.

- 2) Wat zijn de competenties van de leerkracht (volgens eigen inschatting) in verband met het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

De vragen die aan de interne begeleiders zijn gesteld over de competenties van de leerkrachten in hun school, zijn ook aan de leerkrachten zelf gesteld. De patronen in de antwoorden komen sterk overeen, wat betreft vaardigheden die goed of minder goed beheerst worden. Leerkrachten zijn echter gemiddeld wel nog iets positiever over hun eigen competenties dan de interne begeleiders. Ze geven slechts zelden aan iets *niet* te kunnen en zeggen ook niet vaak iets 'deels' te kunnen. Het vaakst komt dit laatste voor bij de competenties 'lessen kunnen voorbereiden op basis van de kenmerken van de leerlingen', 'geactualiseerde kennis van remediërende materialen en aanpakken', 'kunnen omgaan met klassen met een onrustige groepsdynamiek', 'in staat zijn om te gaan met lastige klassen zonder té autoritair te zijn' en 'gedragsproblemen voorkomen door doeners met aangepaste opdrachten te motiveren'. Hier ziet een deel van de leerkrachten dus nog wel ruimte voor verbetering van de eigen vaardigheden. Interne begeleiders zijn iets kritischer dan leerkrachten zelf over hun vaardigheden op het gebied van planmatig werken, het inpassen van handelingsplannen in de les en het geven van instructie op maat. Aanmerkelijk kritischer dan leerkrachten zelf zijn ze over de mate waarin leerkrachten inzicht hebben in het effect van hun eigen gedrag op de kinderen.

- 3) Hoe groot is de zorgcapaciteit van de leerkracht? Welk type beperkingen kan de leerkracht in de eigen klas aan?

Naar de zorgcapaciteit van de leerkracht is op twee manieren onderzoek gedaan: door hen in algemene zin te vragen welke type leerlingen (getypeerd naar beperking of leerbelemmering) ze goed kunnen opvangen in hun eigen groep en door hen een aantal concreet beschreven 'papieren leerlingen' (vignetten) voor te leggen, variërend in type beperking en in zwaarte van hun problemen, waarbij de leerkrachten per leerling moesten aangeven of ze die leerling in de eigen groep zouden kunnen opvangen, met of zonder steun.

De uitkomsten zijn sterk overeenkomstig. Leerkrachten geven aan het beste overweg te kunnen met leerlingen met dyslexie, faalangst, dyscalculie, sociaal-emotionele problemen en adhd (80% of meer vindt dat ze leerlingen met deze kenmerken goed in hun groep kunnen hebben). Iets moeilijker vinden ze leerlingen met lichamelijke handicaps en autistische stoornissen (ruim 60% vindt dat ze leerlingen met deze kenmerken goed in hun groep kunnen hebben). Het moeilijkst achten ze leerlingen met visuele of auditieve handicaps, psychiatrische problemen, antisociaal gedrag, spraak- en taalmoeilijkheden en ernstige leermoeilijkheden of een verstandelijke beperking of

het syndroom van Down. Met deze laatste groepen hebben de leerkrachten echter het vaakst geen ervaring.

Het vignettenonderzoek bevestigt dit beeld. We vroegen daarin ook welk type leerlingen volgens de leerkrachten het beste af zou zijn in het regulier basisonderwijs, dan wel in het speciaal (basis)onderwijs. Twaalf van de voorgelegde dertien zorgcategorïën zijn volgens een meerderheid van de leerkrachten het beste af op de gewone basisschool, soms alleen wanneer leerlingen daarmee in lichte mate te maken hebben (visuele handicaps, auditieve handicaps, autisme en agressief gedrag), maar ook zeven maal wanneer er sprake is van middelmatig zware problemen (waaronder spraak-/taalstoornissen, motorische beperkingen en zeer moeilijk lerend, maar exclusief Downsyndroom) of zelfs vier maal ook nog bij zware problemen (zoals zware fysieke beperkingen en zware vormen van dyslexie, sociaal-emotionele problemen en faalangst of bij combinaties van deze problemen). De categorie Downsyndroom is de enige categorie die volgens een meerderheid van de leerkrachten niet op de gewone basisschool thuishoort. Bij het vignet 'agressief gedrag, zware versie' hebben opvallend veel leraren aangegeven dat ze geen uitspraak durfden te doen over waar zo'n leerling het beste af is.

4) Wat is de kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht in de klas?

Attitudes, competenties en inschattingen van de eigen zorgcapaciteit zijn belangrijke condities voor goed onderwijs aan zorgleerlingen, maar uiteindelijk gaat het natuurlijk om wat leerkrachten feitelijk doen in hun klas. Dat is in dit onderzoek op twee manieren nagegaan: in het survey is aan leerkrachten gevraagd wat hun praktijk is op het gebied van onderwijs aan zorgleerlingen en in een observatie-onderzoek is door getrainde observatoren beoordeeld in welke mate leerkrachten verschillende kwaliteiten laten zien.

Uit het survey blijkt dat ongeveer 80% van de leerkrachten werkt met groepsplannen en deze ook evalueert. Werken met groepsplannen lijkt het werken met individuele handelingsplannen enigszins te verdringen, want dat laatste doet ongeveer 60% van de leerkrachten nog.

Leerkrachten passen verder verschillende vormen van differentiatie toe. Het meest voorkomend is na klassikale instructie verlengde instructie en/of begeleide inoefening geven aan zwakkere leerlingen. Vormen die relatief weinig voorkomen, zijn werken met preteaching, werken met het GIP-model (groeps- en individueel gericht pedagogisch en didactisch handelen) en remedial teaching buiten de klas.

Vrijwel alle leerkrachten maken gebruik van toetsen, ook gestandaardiseerde toetsen. Het analyseren van de toetsresultaten doen echter nog maar weinig leerkrachten standaard, al dan niet samen met de interne begeleider. Als ze het doen, dan is het voor meerdere doeleinden: van het signaleren van leerlingen die extra zorg nodig hebben, tot het nemen van beslissingen over aanpassingen van het onderwijsaanbod, aan de hele groep of aan individuele leerlingen.

Hulpmiddelen die de meeste leerkrachten gebruiken bij onderwijs aan zorgleerlingen, zijn specifiek materiaal voor leerlingen met leerproblemen, computers voor individueel oefenen/hulp en het creëren of benutten van rustige werkplekken. Die laatste zijn er echter niet altijd, en ook computers zijn nog niet voor alle leerkrachten beschikbaar. Eigen leerlijnen, specifieke protocollen of aparte lesmethoden worden minder vaak ingezet (niet door een meerderheid).

Extra hulp wordt zoveel mogelijk geboden in de klas, niet daarbuiten. Kinderen worden daarvoor op basis van hun onderwijsbehoeften geclusterd; groepsplannen en groepsoverzichten zijn hierbij het middel. Individuele doelen opstellen komt minder voor (net als individuele handelingsplannen, zie boven), evenals van te voren bedenken welke hulp een leerling nodig zou kunnen hebben bij een volgende leerstap. Doelen opstellen en evalueren samen met ouders en kinderen is weinig gebruikelijk. Toch worden de ouders van zorgleerlingen duidelijk wel bij het onderwijs aan hun kind betrokken: de leerkrachten overleggen relatief veel met hen en er worden afspraken gemaakt over wat ouders thuis kunnen doen en hoe de aanpak op school en thuis op elkaar afgestemd kunnen worden.

Uit de observaties blijkt verder het volgende. Gemiddeld krijgen leerkrachten op geen van de geobserveerde aspecten echt lage scores (in individuele gevallen is dat soms wel het geval). Een gemiddelde score 'hoog' (6 of hoger op de gehanteerde 7-puntsschaal) is door de observatoren gegeven voor de aspecten afwezigheid van negatieve sfeer en productiviteit (maximaliseren van leertijd). Bij de aspecten positieve sfeer, sensitiviteit en gedragsregulering ligt het gemiddelde dicht bij 6. We kunnen hieruit concluderen dat de geobserveerde leerkrachten het goed doen op de aspecten die horen bij sociaal-motivationele ondersteuning (goede sfeer creëren, sensitief reageren) en bij een goede organisatie in de klas, dus bij voorwaarden voor leren (gedrag reguleren, leertijd benutten). Ook instructie-aanpakken krijgt een behoorlijk hoge score, hetgeen betekent dat vrij goed ondersteuning wordt geboden aan de kinderen, een variatie aan werkwijzen en materialen wordt gehanteerd, duidelijke leerdoelen worden gesteld en actieve betrokkenheid van het kind wordt gerealiseerd. Mindere resultaten zijn er bij de drie aspecten die horen bij de kwaliteit van de instructie. Vooral het stimuleren van begripsontwikkeling scoort relatief laag. Een goede in-

structie vormt de basis van afstemming op onderwijsbehoeften van leerlingen. Op dit punt lijkt er dus nog veel ruimte te zijn voor verbetering.

In de lagere leeftijdsgroepen is de emotionele ondersteuning van kinderen wat beter dan in de hogere leeftijdsgroepen, maar de lessen van de leerkrachten van de hogere leeftijdsgroepen scoren iets hoger op klassenorganisatie en kwaliteit van instructie. Er is geen verband tussen aantal kinderen of volwassenen in de groep en de scores op emotionele ondersteuning, klassenorganisatie, en kwaliteit instructie.

5) In welke mate voelt de leerkracht zich ondersteund door de hulpstructuur binnen de school en op bovenschools niveau?

Steun bij de aanpak van leer- en gedragsproblemen ervaren de leerkrachten vooral van hun interne begeleiders en van collega's en in iets mindere mate van ouders. Over de ervaren steun van schoolleiders op dit gebied zijn ze meer verdeeld (een deel van de leerkrachten voelt zich door hun schoolleider goed gesteund op dit onderwerp, een deel niet of minder goed). Steun van externen wordt minder sterk ervaren, maar dat komt vaak omdat men over dergelijke steun niet kan beschikken of er geen ervaring mee heeft (niet iedereen heeft bijvoorbeeld ervaring met ambulante begeleiding). De hoogste scores voor steun van externen zijn er bij schoolbegeleiders en orthopedagogen.

Verreweg de meeste leerkrachten tonen zich tevreden over de steun die ze ervaren vanuit de interne zorgstructuur op hun school/van hun interne begeleider: de leerling- en groepsbesprekingen, de adviezen die daaruit voortvloeien, de tijd die de interne begeleider voor hen beschikbaar heeft en de specifieke adviezen die ze krijgen over lesgeven aan leerlingen met leer- en gedragsproblemen. Naar verhouding tonen leerkrachten zich over deze laatste twee onderwerpen nog het minst tevreden.

De meeste behoefte aan ondersteuning hebben leerkrachten bij het omgaan met gedragsproblemen en hoogbegaafdheid. Ook bij problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling hebben leerkrachten relatief vaak behoefte aan steun. Iets minder dan de helft van de leerkrachten geeft aan dat ze die steun ook krijgen. Andere onderwerpen waarop leerkrachten minder steun krijgen dan ze zouden willen, zijn het omgaan met spraakproblemen en met (schrijf)motorische problemen.

Nascholing op het gebied van het omgaan met zorgleerlingen is door ongeveer een derde tot de helft van de leerkrachten gevolgd, afhankelijk van het onderwerp. Het meest genoemd wordt nascholing in handelingsgericht werken / 1-zorgroute. De waardering daarvan is matig, een 6,9. Hogere waarderingen zijn er voor nascholing in

het omgaan met gedragsproblemen, omgaan met specifieke beperkingen zoals autisme en adhd en omgaan met sociaal-emotionele problemen (alle ruim boven de 7).

6) Wat zijn de verwachtingen van de leerkrachten van Passend onderwijs?

Gevraagd naar wat ze verwachten van de naderende invoering van Passend onderwijs, zeggen leerkrachten vooral dat ze denken dat hun werkdruk zal stijgen en dat ze meer zullen moeten doen voor minder geld (bijna 90% eens tot zeer eens met deze uitspraken). Ook denkt een grote meerderheid dat het zal betekenen dat er minder kinderen verwezen zullen (of kunnen) worden naar het speciaal (basis)onderwijs. Andere verwachtingen zijn dat Passend onderwijs zal leiden tot een helder zorgprofiel van de eigen school en dat hun deskundigheid in omgaan met zorgleerlingen zal toenemen. De meningen zijn het meest verdeeld of het meest twijfelend bij verwachtingen ten aanzien van verbetering van het zorgbeleid op de eigen school, de onderwijskwaliteit op de eigen school en de zeggenschap van scholen over hoe middelen worden verdeeld. Over onderwerpen die wat verder van de leerkracht af liggen, zoals verwachtingen over minder thuiszitters, efficiëntere inzet van middelen, betere samenwerking met jeugdzorg, hebben leerkrachten relatief vaak geen mening of verdeelde meningen. Slechts weinig leerkrachten verwachten dat door Passend onderwijs de bureaucratie zal verminderen of dat er meer handen in de klas zullen komen. Ook verwachten men overwegend niet dat Passend onderwijs leerkrachten beter zal ondersteunen of ouders beter gaat helpen.

7) Doen zich verschillen voor in attitudes, competenties, zorgcapaciteit, pedagogisch-didactisch handelen en de mate waarin de leerkracht zich ondersteund voelt die samenhangen met kenmerken van het samenwerkingsverband en/of de school en/of de leerkracht?

Het aantal samenwerkingsverbanden in het onderzoek is te klein om statistische samenhangen aan te tonen tussen kenmerken van het verband en verschillen in de genoemde variabelen. Er zijn wel op tal van punten significante verschillen tussen samenwerkingsverbanden bij deze variabelen. Eén van de samenwerkingsverbanden onderscheidt zich bij de leerkrachtenquête in positieve zin bij de attitudes ten aanzien van zorgleerlingen, het gevoel dat men zorgleerlingen kan bieden wat nodig is, de waardering van de ondersteuning door de interne begeleider en de steun van andere functionarissen in de school. Leerkrachten voelen zich verhoudingsgewijs laag belast en hebben naar eigen inschatting relatief weinig leerlingen in de klas die extra ondersteuning nodig hebben. De leerkrachten schatten echter hun competenties op het gebied van het omgaan met lastige klassen verhoudingsgewijs laag in en zij halen gemiddeld de laagste score bij de zorgcapaciteit. Een van de andere samenwerkings-

verbanden, met een uitgebreide bovenschoolse hulpstructuur, laat positieve resultaten zien bij de attitudes ten aanzien van zorgleerlingen. Hier zien verhoudingsgewijs veel leerkrachten het onderwijs aan zorgleerlingen als uitdaging en voelen zij zich minder sterk belast dan in vier van de zes andere samenwerkingsverbanden. Ook hier ligt de inschatting van de competenties in het omgaan met lastige klassen lager dan het gemiddelde, maar bij de zorgcapaciteit haalt dit samenwerkingsverband de hoogste gemiddelde score. Een openbaar samenwerkingsverband, dat eveneens een uitgebreide bovenschoolse hulpstructuur heeft, scoort relatief vaak onder het gemiddelde. Dat geldt zowel voor de attitudes ten aanzien van het onderwijs aan zorgleerlingen, als voor de eigen inschatting van de competenties in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen en met lastige klassen. Relatief veel leerkrachten hebben het gevoel dat hun grens is bereikt wat het onderwijs aan zorgleerlingen betreft en het gevoel zorgleerlingen te kunnen bieden wat nodig is, is minder sterk aanwezig dan in andere samenwerkingsverbanden. Dit verband telt overigens relatief veel leerlingen uit achterstandsgroepen.

Uit de multiniveau-analyses blijkt dat zorgcapaciteit, zoals bepaald op basis van het vignettenonderzoek, significant negatief samenhangt met het aantal leerlingen in de klas en met het percentage zorgleerlingen in de klas. Dat betekent dat leerkrachten minder mogelijkheden zien om leerlingen met de in de vignetten beschreven problematiek in hun klas onderwijs te geven als het aantal leerlingen in de klas groter is en/of het aandeel zorgleerlingen in de klas groter is. De zorgcapaciteit is significant groter als leerkrachten positieve attitudes hebben ten aanzien van onderwijs aan zorgleerlingen en het gevoel hebben competent te zijn in het aansluiten bij cognitieve verschillen tussen leerlingen.

Uit multiniveau-analyses blijkt daarnaast dat leerkrachten eerder het gevoel hebben aan de grens te zitten wat betreft het onderwijs aan zorgleerlingen, als zij in een grotere klas les geven en als er een hoog percentage zorgleerlingen in de klas is. Een gevoel van hoge belasting gaat samen met negatievere attitudes ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met gedrags- en/of psychiatrische problemen en ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met verstandelijke problemen. Leerkrachten hebben gemiddeld minder het gevoel aan de grens te zitten in grotere scholen en in scholen waar de interne begeleider positief is over de mogelijkheden van de school om onderwijs te geven aan leerlingen met leerproblemen, sociaal-emotionele problemen en/of gedragsproblemen.

Tot slot laten multiniveau-analyses zien dat het gevoel zorgleerlingen te kunnen bieden wat nodig is, bij leerkrachten vooral samen gaat met de eigen inschatting competent te zijn in het omgaan met cognitieve verschillen en met de mate waarin zij het

lesgeven aan zorgleerlingen als uitdaging beschouwen. Ook de steun die leerkrachten van de interne begeleider ervaren, speelt hierbij een belangrijke rol. Andere significante variabelen, die echter minder gewicht in de schaal leggen, zijn de attitudes ten aanzien van de opvang van leerlingen met een verstandelijke beperking in het reguliere onderwijs, de mate waarin de leerkracht leerlingen van verschillend niveau laat samenwerken en de mate waarin de leerkrachten zich competent voelen in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen. Op schoolniveau bleek dat meer knelpunten bij de inzetbaarheid van externe ondersteuning (naar de inschatting van de ib'er) samengaat met een minder sterk gevoel bij leerkrachten dat zij zorgleerlingen kunnen bieden wat nodig is.

10.3 Discussie en aanbevelingen

Regionale samenwerking

Gebreken in de regionale samenwerking vormen één van de centrale knelpunten in de huidige zorgstructuur (zie hoofdstuk 2). Passend onderwijs beoogt een betere regionale samenwerking tot stand te brengen, door middel van opschaling van de bestaande samenwerkingsverbanden. In de nieuwe samenwerkingsverbanden gaat het speciaal onderwijs (cluster 3 en 4) deelnemen en door de schaalvergroting moet ook de samenwerking met de gemeente en de jeugdzorg toenemen. Er wordt in Passend onderwijs veel verwacht van de nieuwe samenwerkingsverbanden, wat betreft ontwikkelen en uitvoeren van lokaal beleid, toedeling van middelen en bewaking van de kwaliteit van geboden ondersteuning. Daarvoor is de medewerking van de schoolbesturen vereist. Zij moeten het onderling eens worden en bereid zijn om een gezamenlijke regie te voeren. Het is echter de vraag of dat overal zo makkelijk zal gaan. In dit onderzoek hebben we gezien dat nu al, in de nog overwegend kleinschalige samenwerkingsverbanden, grote verschillen bestaan in de mate waarin besturen beleidsruimte willen geven aan het samenwerkingsverband om regie te voeren. Sommige grote besturen hebben de neiging zo veel mogelijk in eigen hand te willen houden. We zien dubbelingen in overleg, bijvoorbeeld zowel een ib-netwerk binnen het bestuur als binnen het samenwerkingsverband. Professionaliseringsbeleid is op het niveau van het samenwerkingsverband nog nauwelijks aanwezig, behalve in één verband dat geheel samenvalt met één bestuur. De vraag is hoe zich dat binnen Passend onderwijs verder gaat ontwikkelen. Kleine besturen en éénpitters hebben veel belang bij samenwerking (want zij kunnen niet zelfstandig de zorgplicht waarmaken), maar zullen mogelijk door grotere besturen worden overruled. De schaalvergroting gaat dat vermoedelijk nog complexer maken (zie voor onderzoekresultaten op dit gebied hoofdstuk 2). Veel zal in de nieuwe situatie afhangen van de visie en de be-

stuurs- en overtuigingskracht van de leiding van het samenwerkingsverband. Wanneer het niet lukt om deelnemende besturen op één lijn te krijgen, en tenminste deels een centrale regie te voeren, zal niet veel verwacht kunnen worden van taken van het samenwerkingsverband als professionaliseringsbeleid, afstemming van schoolondersteuningsprofielen, communicatie met de scholen, sturen op gestelde doelen en kwaliteitsbewaking. Vanuit een oogpunt van succesvolle kenmerken van netwerken (zie hiervoor hoofdstuk 2) is voor de nieuwe samenwerkingsverbanden Passend onderwijs een relatief ongunstige omstandigheid dat het gaat om verplicht opgelegde samenwerking. Dat maakt het lastiger om te komen tot gezamenlijke doelen, bestaande belemmeringen op te ruimen en van elkaar te leren. In dit verband komt het er op aan te zoeken naar de ‘win-win-situaties’: zichtbaar maken welk belang alle deelnemers hebben bij de samenwerking.

Een ander aspect van regionale samenwerking is de afstemming tussen primair en voortgezet onderwijs en tussen onderwijszorg en buitenschoolse zorg. We kunnen vanuit dit onderzoek geen uitspraken doen over wat Passend onderwijs op dit gebied zou kunnen gaan opleveren of welke risico's zich kunnen gaan voordoen. Dit type afstemming is complex vanwege het grote aantal partners en de gescheiden systemen waarin die partners werken (zie ook Ledoux, 2013; Rutten & Jepma, 2012). Dat is in de huidige situatie zo en zal ook in de toekomstige situatie waarschijnlijk zo blijven. Bij de jeugdzorg speelt daarbij ook de toekomstige transitie naar de gemeenten, naast de aangekondigde bezuinigingen. De samenwerking met de gemeenten wordt naar verwachting complexer doordat de grotere samenwerkingsverbanden in veel gevallen met meer gemeenten te maken zullen hebben dan nu het geval is.

Aanbevelingen:

De Inspectie van het Onderwijs gaat toezicht houden op de samenwerkingsverbanden (zie www.onderwijsinspectie.nl). Daarbij ligt het accent op de mate waarin de samenwerkingsverbanden voldoen aan formele zaken waartoe zij volgens regelgeving verplicht zijn. Het zou goed zijn als de inspectie, en mogelijk ook de implementatiegroep Passend onderwijs van het Ministerie van OCW, ook (nauwlettend) gaan volgen hoe de samenwerkingsverbanden zich ontwikkelen op punten als effectieve regievoering en slagkracht.

Leiding geven aan de samenwerkingsverbanden is nu al, en wordt in de toekomst nog meer, een veeleisende taak. Het is wenselijk om vanuit het landelijk beleid mogelijkheden te realiseren voor scholing en leren van elkaar voor deze functionarissen. Op lokaal niveau kan het wenselijk zijn te zorgen voor coaching of intervisie. Bij werving van nieuwe coördinatoren of directeuren moet gelet en geselecteerd worden op

leiderschapsvaardigheden. Ook is het van belang om er een functie met voldoende omvang (uren per week) van te maken.

Hulpstructuur

Uit dit onderzoek is gebleken dat in de onderzochte samenwerkingsverbanden de huidige hulpstructuur de scholen redelijk veel te bieden heeft. Bovenschools geven de samenwerkingsverbanden en de REC's mogelijkheden voor ambulante begeleiding, orthopedagogen, schoolmaatschappelijk werk, ZAT's en lijnen naar de jeugdzorg en de Centra voor Jeugd en Gezin. Op de werkvloer, in de scholen en vooral bij de leerkrachten, is vooral de hulp van ambulante begeleiders, orthopedagogen en overige schoolbegeleiders zichtbaar. Die hulp wordt ook gewaardeerd. De interne begeleiders hebben ook te maken met de ZAT's, over de steun die zij daarvan ontvangen tonen ze zich tamelijk verdeeld. Binnen de school is de interne begeleider de spil van het zorgbeleid en de schakel tussen de binnen- en buitenschoolse zorg. De leerkrachten noemen ook de interne begeleiders als hun voornaamste hulpbron bij het omgaan met zorgleerlingen, naast adviezen van collega's. De schoolleider is hiervoor lang niet altijd in beeld. Waar gewone basisscholen niet of weinig over kunnen beschikken, en scholen voor speciaal (basis) onderwijs in de regel wel, is de inzet van onderwijsassistenten. Voor meer 'handen in de klas' zijn zij veelal aangewezen op stagiaires en vrijwillige hulp van ouders. Met de heroverwegingen in het beleid Passend onderwijs (zie hoofdstuk 2) is vanuit de overheid gesteld dat Passend onderwijs het mogelijk moet gaan maken dat leerkrachten meer directe steun gaan ervaren in de klas. Daarvoor zijn onder meer de middelen van de rugzakjes en de indicatiestelling vrijgemaakt; samenwerkingsverbanden kunnen daarmee nu eigen (middelentoewijzings)beleid voeren. Of dat ook gaat betekenen dat leerkrachten daadwerkelijk over meer 'hulptroepen' kunnen gaan beschikken, moet worden afgewacht. Ze verwachten zelf van niet, en dat geldt ook voor hun interne begeleiders. Door het grote aantal basisscholen zal het feitelijk ook niet mogelijk zijn om in elke school daadwerkelijk meer handen in de klas te realiseren, daarvoor zijn de beschikbare middelen ontoereikend. Het is wenselijk op dit gebied aan verwachtingenmanagement te doen.

Aanbeveling:

Helder communiceren naar scholen, zowel vanuit het Ministerie van OCW als vanuit samenwerkingsverbanden en besturen, wat de scholen kunnen verwachten aan directe steun vanwege Passend onderwijs.

Werken met handelings- en groepsplannen

Op schoolniveau zijn handelings- en groepsplannen belangrijke instrumenten voor het sturen van het handelen van leerkrachten. Individuele handelingsplannen worden van oudsher opgesteld voor zorgleerlingen en zijn voor sommige leerlingen, zoals lgf-leerlingen, verplicht. Deze handelingsplannen staan echter al een tijd onder kritiek. De Inspectie van het Onderwijs (2007b, 2008) constateert dat de handelingsplannen vaak onvoldoende concreet (doel- en actiegericht) zijn en onvoldoende worden geëvalueerd op werkzaamheid. Een ander punt van kritiek is dat ze te weinig functioneel zijn, naarmate het aantal zorgleerlingen in een groep toeneemt. We hebben ook in dit onderzoek geconstateerd dat leerkrachten gemiddeld een kwart van hun leerlingen als zorgleerling beschouwen. Het opstellen en uitvoeren van individuele handelingsplannen voor al deze leerlingen is uiteraard een zware opgave. Onder andere om deze reden is het opstellen van groepsplannen in zwang gekomen; dit zijn handelingsplannen voor een groep leerlingen met vergelijkbare kenmerken. Het werken met groepsplannen is gebruikelijk geworden, zo hebben we in dit onderzoek geconstateerd; het komt inmiddels vaker voor dan het werken met individuele handelingsplannen. Verdere herbezinning op de functie van individuele handelingsplannen lijkt wenselijk, gezien het aantal zorgleerlingen in de klas. Leerkrachten zijn er zelf overigens niet zo negatief over. Uit de gevalsstudies is gebleken dat de plannen veelvuldig gebruikt worden en ook wel nuttig worden gevonden. Slechts een minderheid vindt het vooral ‘administratief gedoe’. De vervanging door groepsplannen zal individuele plannen vermoedelijk ook niet geheel overbodig maken. Voor ‘zware’ zorgleerlingen, die bijvoorbeeld vanwege grote leerachterstand op een individuele leerlijn zitten, blijft het gewenst om op individueel niveau doelen en acties vast te leggen en te evalueren.

Aanbeveling:

Het zou goed zijn om nadere landelijke richtlijnen te ontwikkelen, in verband met de invoering van Passend onderwijs, voor de typen leerlingen voor wie een individueel handelingsplan gewenst of nodig is. Hier ligt mogelijk een taak voor de Inspectie van het Onderwijs.

Competenties van leerkrachten

Het verhogen van de deskundigheid van leerkrachten wordt algemeen gezien als de kernmaatregel die genomen moet worden om zorgleerlingen (beter) te kunnen opvangen in het regulier onderwijs (zie hoofdstuk 2). Twee centrale competenties moeten daarvoor op peil zijn: omgaan met verschillen en planmatig werken. De inspectie meldt de laatste jaren dat de meeste leerkrachten in voldoende mate basale vaardigheden voor goed lesgeven beheersen, zoals duidelijk uitleggen, een goed pedagogisch

klimaat creëren, zorgen dat leerlingen taakgericht werken). Complexere vaardigheden, zoals onderwijs afstemmen op verschillen tussen leerlingen, worden volgens de inspectie maar door een deel van de leerkrachten beheerst en daar is competentieverhoging dus nog nodig. Leerkrachten zelf, zo hebben we in dit onderzoek gezien, zijn positiever over hun eigen vaardigheden in omgaan met verschillen. Dat geldt ook voor de interne begeleiders, hoewel zij wel aangeven dat er nog knelpunten zijn bij de leerkrachtvaardigheden planmatig werken, instructie geven op maat en handelingsplannen integreren in de les. Een dergelijk verschil tussen het oordeel van betrokkenen zelf en externe experts komt in meer onderzoek naar voren (zie Ledoux, Blok & Boogaard, 2009, over opbrengstgericht werken in het basisonderwijs). Dat heeft te maken met de neiging van respondenten om de eigen kwaliteiten te overschatten, maar ook met een verschil in perspectief of criteria bij het vormen van een oordeel. Naast de zelfoordelen van de leerkrachten en de interne begeleiders beschikken we in dit onderzoek ook over de uitkomsten van onafhankelijke observaties. Die laten zien dat leerkrachten goed scoren wat betreft het bieden van sociaal-emotionele ondersteuning aan leerlingen en klassenorganisatie, maar minder goed op kwaliteit van de instructie. Hogere vaardigheden als begripsontwikkeling bevorderen, feedback geven en het stimuleren van de taalontwikkeling zijn in het algemeen nog minder goed ontwikkeld. Om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen, ook en in het bijzonder voor zorgleerlingen, zou dus competentieverhoging op dit terrein gewenst zijn. Daarnaast geven leerkrachten zelf aan (in de gevalsstudies) behoefte te hebben aan extra kennis (scholing) over verschillende soorten leer- en gedragsproblemen en over hoe die te hanteren in de groep. Combineren we beide bevindingen, dan komen we tot de volgende aanbeveling.

Aanbeveling:

Om de kwaliteit van het onderwijs aan zorgleerlingen te verhogen, is competentieverhoging van leerkrachten gewenst, met name wat betreft kwaliteit van de instructie en kennis van specifieke leer- en gedragsproblemen. Aandacht hiervoor in de opleidingen is nodig, maar niet voldoende, want het zijn de zittende leerkrachten die op deze terreinen nog tekorten vertonen/ervaren. Professionaliseringsbeleid van besturen en samenwerkingsverbanden zou zich hierop moeten richten.

Positie en betrokkenheid van ouders

In de eerste periode van de beleidsontwikkeling Passend onderwijs was er veel aandacht voor de positie van de ouders. De ambitie was om ouders meer keuzevrijheid te bieden, indicatieprocedures minder bureaucratisch te maken en meer mogelijkheden te creëren voor passend onderwijs dicht bij huis. In latere beleidsaanpassingen is dit wat genuanceerd, vooral op het punt van de keuzevrijheid (zie Ledoux, 2013). De

ECPO (2011) spreekt hierover haar zorg uit en stelt dat in de wet- en regelgeving voor Passend onderwijs de (rechts)positie van ouders eerder is verzwakt dan versterkt. Ouders zelf, zo is in dit onderzoek gebleken uit de gevalsstudies, zijn over de huidige situatie overwegend tevreden. Ze vinden dat op de school van hun kind de goede dingen worden gedaan en dat er sprake is van een goede samenwerking tussen school en thuis. Ook de leerkrachten en de interne begeleiders zijn positief over de communicatie met en medewerking van de ouders van zorgleerlingen, maar over de toekomst tonen de ouders zich ongerust. Ze weten feitelijk weinig van wat Passend onderwijs aan veranderingen gaat brengen, maar zijn (waarschijnlijk mede onder invloed van de media-aandacht over bezuinigingen op Passend onderwijs) bang dat ze na invoering minder hulp kunnen krijgen en dat het moeilijker zal worden om toegang te krijgen tot speciaal onderwijs. Het beeld dat ze hebben van Passend onderwijs is hierdoor overwegend negatief.

Of de sombere verwachtingen van de ouders uitkomen, is nog onbekend. Het is immers aan de schoolbesturen en de samenwerkingsverbanden om lokaal te regelen welke vormen van extra ondersteuning kunnen worden geboden en wat de omvang van speciale voorzieningen zal zijn. Daarbij gelden budgetgrenzen, en op sommige plaatsen zal de verevening gaan leiden tot minder middelen en mogelijk ook minder plaatsen in het speciaal onderwijs dan op dit moment. Maar op andere plaatsen zal dat niet het geval zijn en is de vrees van ouders waarschijnlijk onterecht.

In welke mate ouders van zorgleerlingen terecht kunnen in het regulier onderwijs is ook nog een punt van aandacht. Het onderzoek heeft laten zien dat bijna geen enkele basisschool een echt restrictief toelatingsbeleid voert voor zorgleerlingen. Verreweg de meeste scholen hebben als beleid 'zorgleerlingen zijn welkom, tenzij we echt niet kunnen bieden wat het kind nodig heeft'. Maar dat is voor ouders een weinig houvast gevende omschrijving van het schoolbeleid. Het is immers wel de school die bepaalt wat ze kan (en wil) bieden. Scholen zijn wel, in het kader van de voorbereiding op Passend onderwijs, bezig met het opstellen van hun schoolondersteuningsprofiel. Daarin wordt naar verwachting aangegeven wat de school biedt aan basiszorg en welke extra's eventueel ook nog mogelijk zijn. Afgewacht moet nog worden hoeveel helderheid dat geeft voor ouders. De invloed van ouders als collectief is beperkt. Op school gebeurt dit via de medezeggenschapsraad en in het samenwerkingsverband in de ondersteuningsplanraad.

Aanbevelingen:

Samenwerkingsverbanden, besturen en scholen moeten ouders goed voorlichten over de procedures die lokaal gaan gelden voor het toekennen van extra steun en toelating

tot voorzieningen. In de communicatie daarover moet ook aandacht worden besteed aan de angst van ouders ‘dat het allemaal minder gaat worden’.

Het is gewenst onderzoek te doen naar de inhoud van schoolondersteuningsplannen. Welk beeld geven die van de toegankelijkheid van scholen voor zorgleerlingen? Ook is het van belang onderzoek te doen naar het geheel aan ondersteuningsmogelijkheden en eventuele regionale verschillen die daarin ontstaan.

Verwachtingen van Passend onderwijs in scholen

Het onderzoek laat zien dat ook leerkrachten en interne begeleiders zich zorgen maken over de consequenties van de invoering van Passend onderwijs. Er is angst voor toename van de werkdruk (die men al hoog vindt) en voor de komst van nog meer zorgleerlingen in de klas. Veel leerkrachten vinden dat ze al op de grens zitten wat belastbaarheid betreft, en dat is vaker het geval als ze een grote klas hebben. Een gevoel van hoge belasting blijkt bovendien samen te gaan met negatievere attitudes ten aanzien van het onderwijs aan zorgleerlingen.

Of Passend onderwijs gaat leiden tot minder middelen voor scholen moet worden afgewacht. Zoals hiervoor al is aangegeven, is het aan de samenwerkingsverbanden en de besturen om hierin keuzes te maken. Door de verevening zullen hierin mogelijk verschillen tussen regio's optreden en het is denkbaar dat sommige scholen minder middelen krijgen dan op dit moment. De kans dat Passend onderwijs gaat leiden tot meer zorgleerlingen in de klas lijkt echter wat overtrokken. Leerkrachten hebben naar eigen zeggen nu al veel zorgleerlingen in de klas, ze beschouwen gemiddeld een kwart van hun groep als zorgleerling. Dat geeft aan dat deze leerlingen tot de normale variatie in leerlingen in een basisschool behoren. ‘Zware’ zorgleerlingen zijn daarentegen vrij zeldzaam in scholen. Volgens opgave van de interne begeleiders zijn er gemiddeld op een basisschool niet meer dan drie leerlingen met een rugzak. Het is niet erg waarschijnlijk dat dit aantal door Passend onderwijs fors gaat groeien. Het speciaal onderwijs blijft immers gewoon bestaan. En als door krimp in het aantal plaatsen in het speciaal onderwijs wat meer ‘zware’ zorgleerlingen in het regulier onderwijs een plek moeten vinden of houden, zal dit door het grote aantal basisscholen die deze ‘last’ gaan opvangen niet tot een aanzienlijke toename van deze leerlingen in de gemiddelde school gaan leiden.

De pessimistische verwachtingen die in scholen leven van Passend onderwijs komen waarschijnlijk (ook) voort uit gebrek aan informatie over wat er precies te gebeuren staat. Zeker leerkrachten zijn tot nu toe weinig betrokken bij de voorbereidingen, zo is al bekend uit eerder onderzoek (Pranger e.a., 2009; Ledoux e.a., 2010). Dat is be-

grijpelijk, omdat door een reeks heroverwegingen in het beleid lange tijd onduidelijk was welke condities en contouren zouden gaan gelden. Maar nu het wetgevingstraject is afgerond en de voorbereidingen daadwerkelijk zijn begonnen in de samenwerkingsverbanden, is het belangrijk om scholen, en daarbinnen ook de leerkrachten, zo veel mogelijk te betrekken bij de keuzes die gemaakt gaan worden en te zorgen voor goede communicatie over wat Passend onderwijs voor hen wel en niet gaat betekenen.

Aanbeveling:

Samenwerkingsverbanden en besturen moeten zorgen voor een goede communicatie over wat het beleid Passend onderwijs in hun regio gaat inhouden en wat dat betekent voor scholen en leerkrachten. Om leerkrachten te bereiken, moet die communicatie zich (ook) sterk richten op interne begeleiders en schoolleiders. Voor het verkrijgen van genoeg draagvlak moeten onterechte negatieve beelden van Passend onderwijs worden ontkracht en moeten scholen betrokken worden bij te maken keuzes.

Literatuur

- ACTB (2006). *Rapportage. Advies Commissie Toelating en Begeleiding, Onderwijsconsulenten, Onderwijsconsulenten+, 1 augustus 2005 – 1 augustus 2006*. Den Haag: ACTB.
- Arnold, R. (2006). *Schools in Collaboration: Federations, Collegiates and Partnerships*. (EMIE report No.86). Slough, England: EMIE at NFER.
- Atkinson, M., Springate, I., Johnson, F. & Halsey, K. (2007). Inter-school collaboration: a literature review. Slough, England: National Foundation for Educational Research: NFER.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367–389.
- 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.
- Bell, M., Jopling, M., Cordingley, P., Firth, A., King, A & Mitchell, H. (2006). What is the Impact on Pupils of Networks that Include at Least Three Schools? What Additional Benefits are There for Practitioners, Organisations and the Communities they serve? Nottingham, England: National College for School Leadership.
- Beukering, T. van, Meijer, W., Roede, E. & Imants, J. (2001). Interne begeleiding in perspectief. In: T. van Beukering, W. Meijer & E. Roede (red.), *Interne begeleiding in het basisonderwijs. Onderzoek en praktijkvisies in perspectief* (pp. 117-133). Leuven / Leusden: Acco.
- Boeije, H.R. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Burns, M. (2003). *Practitioner Perspectives on Successful Whole School Innovation, Collaboration and Leadership*. London: Innovation Unit.
- Chapman, C. & Hadfield, M. (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52 (3), 309-323.
- Cohen, R., Linker, J.A. & Stutts, L. (2006). Working Together: Lessons Learned from School, Family, and Community Collaborations. *Psychology in the Schools*, 43 (4), 419-428.
- Cook, B.G. (2001). A Comparison of Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Mild and Severe Disabilities. *The Journal of Special Education*, 34 (4), 203-213.

- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T.J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67 (1), 115-135.
- Croll, P & Moses, D. (2003). Special Educational Needs across Two Decades: survey evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal*, 29 (5), 731-747.
- Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M. & Eck, E. van (2002). *Omgaan met verschillen. Competenties van leerkrachten en schoolleiders*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- Doolaard, S., Cremers-van Wees, L.M.C.M. & Luyten, J.W. (2002). *De bovenbouw van het basisonderwijs*. Enschede: OCTO.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J. & Veen, I. van der (2009). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen: ITS / Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Driessen, G., Mulder, L. & Roeleveld, J. (2012). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting 2010/11*. Nijmegen: ITS / Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- ECPO (2011). *Aanbevelingen bij het wetsvoorstel passend onderwijs*. Den Haag: ECPO.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109-120.
- Gennip, H. van, Marx, T. & Smeets, E. (2007). *Gedragsproblemen in de basisschool en competenties van leraren*. Nijmegen: ITS.
- Ghesquière, P., Moors, G., Maes, B. & Vandenberghe, R. (2002). Implementation of Inclusive Education in Flemish Primary Schools. a multiple case study. *Educational Review*, 54 (1), 47-56.
- Greven, L.F. (2000). De ontwikkeling van Interne Begeleiding in de school voor primair onderwijs. In: J. Schildmeijer, W. Jaegers, J. Klompe, A. Hoibink & J. Vlaanderen (red.), *Beter omgaan met verschillen*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Hanford, S., Houck, J., Iler, E. & Morgan, P. (1997). Public and Private School Collaborations: Educational Bridges into the 21st Century. The Forum for Public/Private Collaboration. Teachers College, Columbia University.
- Houtveen, A.A.M. & Booij, N. (1994). *Het meten van integrale leerlingenzorg: Adaptief onderwijs en schoolontwikkeling*. Utrecht: ISOR.
- Houtveen, T.A.M. (2004). Visie op verschillen. In: C.J.W. Meijer (red.), *WSNS welbeschouwd* (pp. 203-241). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

- Inspectie van het Onderwijs (2007a). *De kwaliteit van het speciaal basisonderwijs in 2005 en 2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2007b). *Cluster 4. De kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Cluster 3. De kwaliteit van het onderwijs in cluster 3*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012a). *Cluster 3. De kwaliteit van het onderwijs in cluster 3*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012b). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Katz, S. & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 27–51.
- Kerr, D., Aiston, S., White, K., Holland, M. & Grayson, H. (2003). *Review of Networked Learning Communities: Literature Review*. Slough, England: National Foundation for Educational Research (NFER).
- Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2004). Sociaal-emotioneel functioneren en de leerkracht-leerling relatie. In: A. Vyt, M.A.G. van Aken, J.D. Bosch, R.J. van der Gaag & A.J.J.M. Ruijsenaars (red.). *Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, Orthopedagogiek en Kinderpsychiatrie, Vol. 6* (pp. 62-81). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- LCTI (2005). *Kanttekeningen bij de groei van cluster 4*. Den Haag: Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling.
- LCTI (2006). *De groei van deelname aan cluster 4. Opvattingen over oorzaken en groeibeperkende maatregelen*. Den Haag: Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling.
- Ledoux, G. (2013). Ex ante evaluatie Passend onderwijs. Studie in opdracht van de ECPO. In: ECPO (2013), *Evaluatiekader Passend onderwijs*. Den Haag: ECPO.
- Ledoux, G., Blok, H. & Boogaard, M.; m.m.v. Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken. Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., Karsten, S., Breetvelt, I., Emmelot, Y., Heim, M. & Zoontjes, P. (2007). *Vernieuwing van zorgstructuren in het primair en voortgezet onderwijs. Een analytische evaluatie van de herijking van het zorgbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., Roeleveld, J., Langen, A. van & Smeets, E. (2012). *COOL Speciaal. Inhoudelijk rapport*. Amsterdam / Nijmegen: Kohnstamm Instituut / ITS.

- Ledoux, G., Smeets, E. & Rens, C. van (2010). *Passend onderwijs in de koploperregio's. Voortgang in het schooljaar 2009/2010*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / Kohnstamm Instituut.
- Leij, A. van der, Kool, E. & Linde-Kaan, A. van der (1998). Planmatig handelen. In: A. van der Leij & A. van der Linde-Kaan (red.). *Zorgverbreding. Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs* (pp. 107-147). Baarn: Intro.
- Maras, P. (2005). An International Model for Developing Capacity for Addressing the Needs of 'At Risk' Youth: a French-English affaire? *European Educational Research Journal*, 4 (2), 100-108.
- McMeeking, S., Lines, A., Blenkinsop, S. & Schagen, S. (2004). *The Evaluation of Excellence Clusters: Final Report*. [www.nfer.ac.uk/publications/other-publications/downloadable-reports/the-evaluation-ofexcellence-clusters-final-report.cfm.]
- Meer, van der, J. (2011). *Over de grenzen van de leerkracht. Passend onderwijs in de praktijk*. Den Haag: ECPO.
- Meijer, C.J.W. (Ed.) (2003). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C.J.W. (Ed.) (2004). *WSNS welbeschouwd*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Meijer, W., Roede, E. & Beukering, T. van (2001). Onderzoek naar aspecten van interne begeleiding. In: T. van Beukering, W. Meijer & E. Roede (red.), *Interne begeleiding in het basisonderwijs. Onderzoek en praktijkvisies in perspectief* (pp. 23-39). Leuven / Leusden: Acco.
- Milbourne, L., Macrae, S. & Maguire, M. (2003). Collaborative solutions or new policy problems: exploring Multi-agency partnerships in education and health work. *Journal of Educational Policy*, 18 (1), 19-35.
- Mooij, T. & Smeets, E. (2006). Design, Development and Implementation of Inclusive Education. *European Educational Research Journal*, 5 (2), 94-109.
- Mooij, T. & Smeets, E. (2009). Towards Systemic Support of Pupils with Emotional and Behavioural Disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (6), 597-616.
- Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5-26.
- Office for Standards in Education (2005). *Independent/State School Partnerships*. [online] <http://www.ofsted.gov.uk/resources/independentstate-school-partnerships>.
- Peetsma, T., Boogaard, M., Blok, H., Karaburun, A., Veen, I. van der (2007). *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid; deelrapport 3: Hoe gaan basisscholen en ouders met elkaar om als extra zorg nodig is?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2006). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Manual*. Charlottesville, VA: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Pijl, S.J. (2004). Kijken naar clusters. In: C.J.W. Meijer (red.), *WSNS welbeschouwd* (pp. 45-63). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Pranger, R., Muller, L., Van Schilt-Mol, T., Sontag, L., Van Vijfeijken, M. & Vloet, A. (2009). *Stand van zaken koplopers Passend Onderwijs 2008-2009*. Tilburg: IVA.
- Powell, R., Smith, R. & Reakes, A. (2004). *Network Learning Communities: An Evaluation of the EAZ Strand: Final Report*. Slough, England: National Foundation for Educational Research (NFER).
- Reezigt, G.J., Houtveen, A.A.M. & Grift, W. van de (2002). *Ontwikkelingen in en effecten van adaptief onderwijs in de klas en integrale leerlingenzorg op schoolniveau*. Groningen: GION.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. & Wearmouth, J. (2009). What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for Learning*, 24 (2), 86–94.
- Roeleveld, J., Smeets, E., Ledoux, G., Wester, M. & Koopman, P (2013). *Prestaties en loopbanen van zorgleerlingen*. Amsterdam / Nijmegen: Kohnstamm Instituut / ITS.
- Rutherford, D. & Jackson, L. (2006). ‘Setting up school partnerships: some insights from Birmingham’s Collegiate Academies’, *School Leadership and Management*, 26 (5), 437–451.
- Rutten, S. & Jepma, IJ (2012). Gaat passend onderwijs werken? *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, mei 2012, 24-45.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59-74.
- Sloper, P. (2004). Facilitators and barriers for co-ordinated Multi-agency services. *Child: Care, Health & Development*, 30 (6), 571-580.
- Smeets, E.F.L. (2003). *Op weg naar samenhang. De Samenwerkingsverbanden ‘Weer Samen Naar School’*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E.F.L. (2004a). *Communicerende vaten. Leerlingenstromen tussen basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E.F.L. (2004b). Zicht op cijfers. In: C.J.W. Meijer (red.), *WSNS welbeschouwd* (pp. 105-124). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Smeets, E.F.L. (2004c). De keten bekeken. In: C.J.W. Meijer (red.), *WSNS welbeschouwd* (pp. 179-201). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Smeets, E. (2007a). *Samenwerking tussen primair onderwijs, voortgezet onderwijs, regionale expertisecentra en jeugdzorg. Onderzoek naar innovatie in vijf regio’s*. Nijmegen: ITS.

- Smeets, E. (2007b). *Speciaal of apart. Onderzoek naar de omvang van het speciaal onderwijs in Nederland en andere Europese landen*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E. & Gennip, H. van (2004). *Werken aan leerlingenzorg in en rond de basisschool. Dieptestudies bij de WSNS-Monitor 2004*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E. & Rispens, J. (2008). *Op zoek naar passend onderwijs. Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E., Van der Veen, I., Derriks, M. & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smith, P., Kerr, K. & Harris, S. (2003). *Collaboration between Independent and Local Authority Schools: LEAs perspectives on partnership and community activities* (Report No. 44). Slough, England: National Foundation for Educational Research (NFER).
- Sontag, L., Kroesbergen, E., Leseman, P. & Steensel, R. van (2007). *De werking van de Leerlinggebonden Financiering in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Tilburg: IVA.
- Thorpe, R. & Williams, I., (2002). What makes small school federations work? An examination of six instances of small school federation in Wales, *The Welsh Journal of Education*, 11 (2), 3–24.
- Veen, I. van der, Smeets, E. & Derriks, M. (2008). Zorgleerlingen in het reguliere basisonderwijs: omvang, typen problemen en de schoolloopbaan. *Pedagogische Studiën*, 85 (3), 174-194.
- Veen, I. van der, Smeets, E. & Derriks, M. (2010). Pupils with special educational needs in the Netherlands: number, characteristics, and school career. *Educational Research*, 52 (1), 15-43.
- Vermaas, J., Sontag, L., Berkvens, M., Smeets, E. & Marx, T. (2006). *WSNS+ in perspectief. Een terugblik op vier jaar WSNS+*. Nijmegen / Tilburg: ITS / IVA.
- Veugelers, W. & Zijlstra, H. (2002) 'What goes on in a network? Some Dutch experiences', *International Journal of Leadership in Education*, 5 (2), 163–174.
- Wolf, K. van & Huizenga, P. (2006). *Hens aan dek! Een analyse van good practice gericht op het binnenboord houden van leerplichtige leerlingen*. Amsterdam: Eduquality.
- Woods, P.A., Levacic, R., Evans, J., Castle, F., Glatter, R. & Cooper, D. (2006). Diversity and Collaboration? Diversity Pathfinders Evaluation (DfES Report No 826). London: DfES.

Bijlagen

1 – Tabellen

Tabel 1 – Correlaties tussen schalen in de leerkrachtvragenlijst

	werk: hp	werk: gp	werk: samen	werk: plan/doel	attit: licht	attit: gedrag	attit: verstand	attit: vis/aud	opvat: grens	opvat: bieden	opvat: uitdag	comp: cognit	comp: gedrag	compet: lastig
<i>Werkwijze</i>														
• werken met handelingsplannen														
• werken met groepsplannen	.06													
• samenwerken verschillend niveau	.03	.11												
• planmatig en doelgericht werken	.18	.51	.33											
<i>Attitudes</i>														
• lichte beperkingen	.02	.17	.11	.18										
• gedrags-/psychiatrische problemen	.08	.09	.10	.08	.36									
• verstandelijke problematiek	-.02	.03	.16	.14	.18	.40								
• visuele, gehoor- of spr./taalprobl.	.03	.05	.10	.10	.14	.26	.35							
<i>Opvattingen</i>														
• nu aan grens qua belastbaarheid	.05	-.03	-.11	-.10	-.15	-.30	-.35	-.19						
• kan zorgltn. bieden wat nodig is	.14	.11	.22	.24	.23	.24	.23	.17	-.28					
• lesgeven aan zorgltn uitdaging	.14	.19	.14	.34	.27	.39	.31	.18	-.23	.43				
<i>Competenties (eigen inschatting)</i>														
• omgaan met cognitieve verschillen	.21	.19	.17	.36	.20	.13	.10	.05	-.11	.47	.39			
• omgaan met gedragsproblemen	.09	.17	.16	.25	.16	.11	.00	-.01	-.04	.29	.24	.41		
• omgaan met lastige klassen	.07	.16	.16	.22	.15	.20	.06	.06	-.10	.30	.25	.36	.46	
<i>Ondersteuning</i>														
• ondersteuning van ib'er	.05	-.02	.03	.03	.02	.04	.10	-.03	-.13	.20	.12	.10	.01	.09

Toelichting: correlaties $\geq .20$ zijn groen gemarkeerd, correlaties $\leq -.20$ zijn rood gemarkeerd.

Tabel 2 – Correlaties tussen schalen in de vragenlijst voor interne begeleiders

	mogelijk: licham. / verstand. beperk.	mogelijk: leerprobl./soc- emot/gedrag	visie: lichamelijke beperkingen	visie: leer- probl/adhd/ autis/soc-emot	visie: ernstige leer- / gedrags- problemen	competenties: cognitieve verschillen	competenties: gedrags- problemen	knelpunten: inzetbaar- heid
<i>Mogelijkheden van de school</i>								
• onderwijs lichamelijke en/of verstandelijke beperking								
• onderwijs leerprobl., soc.-emot. en/of gedragsproblemen	.48							
<i>Visie op beperkingen</i>								
• lichamelijke beperkingen	.64	.23						
• leerproblemen, adhd, autisme sociaal-emotionele problemen	.34	.53	.39					
• ernstige leer- of gedragsproblemen.	.57	.39	.52	.48				
<i>Competenties leerkrachten</i>								
• omgaan met cognitieve verschillen	.14	.23	.06	.06	.14			
• omgaan met gedragsproblemen	.20	.27	.06	.17	.15	.11		
<i>Knelpunten in de hulpstructuur</i>								
• inzetbaarheid ondersteuning	-.13	-.06	-.02	.08	-.09	-.17	-.18	
• zicht op ondersteuningsaanbod	-.17	-.13	-.09	.00	-.11	-.17	-.20	.40

Toelichting: correlaties $\geq .20$ zijn groen gemarkeerd, correlaties $\leq -.20$ zijn rood gemarkeerd.

Tabel 3 – In de multiniveau-analyses opgenomen variabelen

	zorgcapaciteit (aantal 'ja')	aan grens qua belast- baarheid	kan zorgleerlin- gen bieden wat nodig is
Variabelen op leerkrachtniveau			
<i>Werkwijze</i>			
• frequentie van werken met groepsplannen	X	X	X
• leerlingen van verschillend niveau werken samen	X	X	X
• leerkracht werkt planmatig en doelgericht	X	X	X
<i>Attitudes ten aanzien van leerlingen met ...</i>			
• lichte problematiek	X	X	X
• gedrags- en/of psychiatrische problematiek	X	X	X
• verstandelijke problematiek	X	X	X
• visuele, auditieve of spraak-/taalproblemen	X	X	X
<i>Opvattingen over onderwijs aan zorgleerlingen</i>			
• nu aan de grens wat betreft onderwijs aan zorglIn	X	--	X
• kan zorgleerlingen bieden wat nodig is	X	X	--
• ziet onderwijs aan zorgleerlingen als uitdaging	X	X	X
<i>Competenties (eigen inschatting)</i>			
• in het aansluiten bij cognitieve verschillen	X	X	X
• voorkomen van gedragsproblemen	X	X	X
• omgaan met lastige klassen	X	X	X
<i>Ondersteuning in school</i>			
• aantal functionarissen dat ondersteuning biedt	X	X	X
• waardering ondersteuning door interne begeleider	X	X	X
<i>Achtergrondvariabelen (klas)</i>			
• aantal leerlingen in de klas	X	X	X
• percentage zorgleerlingen in de klas	X	X	X
• 'bouw' (1=ob; 2=mb; 3=bb)	X	X	X

Vervolg Tabel 3 – In de multiniveau-analyses opgenomen variabelen

	zorgcapaciteit (aantal 'ja')	aan grens qua belast- baarheid	kan zorgleerlin- gen bieden wat nodig is
Variabelen op schoolniveau			
<i>Visie school op beperkingen</i>			
• lichamelijke beperkingen	X	X	X
• leerproblemen, adhd, autisme en/of sociaal-emotionele problematiek	X	X	X
• ernstige leer- en/of gedragsproblemen	X	X	X
<i>Mogelijkheden van de school volgens ib'er</i>			
• bij lichamelijke en/of verstandelijke beperkingen	X	X	X
• bij leerproblemen, sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen	X	X	X
<i>Competenties van de leerkrachten volgens ib'er</i>			
• in het aansluiten bij cognitieve verschillen	X	X	X
• in het omgaan met gedragsproblemen	X	X	X
<i>Knelpunten in de hulpstructuur volgens ib'er</i>			
• knelpunten inzetbaarheid ondersteuning	X	X	X
• knelpunten zicht op ondersteuningsaanbod	X	X	X
<i>Achtergrondvariabelen (school)</i>			
• schoolgrootte (aantal leerlingen / 100)	X	X	X
• percentage 0.30-leerlingen	X	X	X
• percentage 1.20-leerlingen	X	X	X
• percentage verwijzing naar sbo	X	X	X
• aantal leerlingen in de klas	X	X	X
• percentage lgf-leerlingen	X	X	X
• denominatie (op/rk/pc/ref – 0/1-scores)	X	X	X

2 – Bovenschoolse zorgstructuur

	Gemert-Laarbeek	Zwolle Reformato- risch	Leerplein055	Oost-Veluwe	PC SWV Apeldoorn	Almere
PAB / coaching	Pab, coaching, svib, dyslexie, leerproblemen, taal-/spraakproblemen); anti-ondersteuning (in afwachting van ab of langdurige steun)	Er is 1 ab'er in dienst van het swv; zorgloket kent ab toe	Pab; 4 gespecialiseerde mensen, oorspronkelijk van sbo-school verzorgen coaching op de basisscholen	Pab'er die tevens svib verzorgt, taal- en rekenspecialist is, observaties uitvoert en ogw ondersteunt	Vanuit swv krijgen de besturen geld i.p.v. ondersteuning; afspraak dat ib'ers voldoende tijd hebben	Ondersteuning sbo en rec samengevoegd; Collegiale consultatie door sbo (ab); adviseur llnzorg; interim-ib'ers; per wijk gedragsdeskundige
PCL / Zorg- platform	PCL had brede taakstelling tot 2011, sinds komst ZAT overgang naar smallere PCL; geen zorgplatform	Regionaal zorgloket ('PCL opgetuigd'); aanspreekpunt voor ouders, school, lkr., zat; kent hulp en ondersteuning toe.	ZP; grotendeels uit uren onderwijsbegeleiding bekostigd; moet terug van 1900 naar 1100 uur (ivm minder geld gemeente); wil preventief werken	ZP-groot (beleid) en ZP-klein (casuïstiek); Voorzitter PCL tevens voorzitter ZP/ZAT; orthopedagogen in ZP reageren rechtstreeks op vragen van scholen	PCL: besprekcie. en besliscie. (met schoolarts, smw, orthopedagoog, clusters op afroep); stafmedew. bestuur moet toestemming geven voor adviesvraag aan PCL	PCL per wijk (4 kamers), beslist over zorgbeschikking of sbo, Cvi over lgf of so; Geen reg. loket, wel één telefoonnr om vragen over zorglln te melden
ZAT's	2 ZAT's (2 gemeenten), overlap in samenwerking; voorzitter PCL is tevens voorzitter ZAT; BJZ in ZAT	Verschilt per gemeente; alleen bovenschoolse ZAT's	In zorgplatform geïntegreerd ('C-deel'); ib'ers kunnen ook aan CJG vragen stellen; overlap ZAT en CJG	ZP/ZAT gecombineerd (met SMW en BJZ; cluster 2-3-4 en schoolarts op afroep)	ZAT-functie is op school ingevuld: 'zorgteam', md-team vanuit CJG	Vier ZAT's, per wijk gekoppeld aan de PCL; ZAT 0-4 en 4-12 apart; elke school eigen zorgteam
Netwerken	Directeurenoverleg; ib-netwerk; communicatie kan beter; mandaat coördinator niet altijd helder	Overleg directeuren, zorgcoördinatoren; regiotafel. Veel aandacht voor communicatie	Ib-netwerk en directeuren-netwerk	Heel actief ib-netwerk; directeuren-netwerk. Veel aandacht voor communicatie	Overleg ib'ers; directeuren/unitleiders (per bestuur geregeld); coördinator 'ambtelijk secretaris'	4 ib-netwerken; directeurenberaad per bestuur; passend ond. in de wijk (10 wijken); dir.+ib'ers
Beleid rond veel of weinig verwijzen	PCL rapporteert het aantal verwijzingen per school aan SWV; sbo krijgt steeds meer 'so-lln' / twijfelgevallen.	Boekje 'kengetallen' gaat naar alle scholen;	ZP monitort en coördinator spreekt met scholen die veel vragen stellen; beleid: 'zo weinig mogelijk verwijzen'	Coörd. en vz ZP. Als hulpvraag school zich herhaalt, dan overleg / scholing. Kengetallen via PCL en ook uit SO	PCL rapporteert aan besturen; meer controle op sbo-verwijzing, dus meer lgf-leerlingen; geen zicht op so-verwijzing	Sbo groeit, aantal lgf-lln is afgenomen. Gesprekken met scholen vanuit begeleiding van swv n.a.v. cijfers verwijzing

	Gemert-Laarbeek	Zwolle Reformato- risch	Leerplein055	Oost-Veluwe	PC SWV Apeldoorn	Almere
Voorzienin- gen	geen cluster 1; cluster 2 'hermetisch gesloten'; cluster 3 loopt goed; cluster 4 wachtlijsten; missen NT2- voorziening	Zelf cluster 3 met verbrede toelating (cl. 4); met veel rec's te maken; geen mytyl	Contact met cluster 2 ontbreekt	Geen cluster 2; komen- de jaren kijken wat nodig is; willen geen versnippering (zoals klasjes in scholen); 'explosieve groei lgf'	'veel lgf-lln', dat is duurder dan sbo; crisis- opvang bij sbo; cluster 3 en 4; ook contact met cluster 2	Kind in groep / Groep in school / Groep gekoppeld aan school; 3 sbo-scholen; beperkt cluster 3 en 4; time-out; geen observ.grp. voor gedragsmoeilijke lln.
Overig	Onderwijszorgcentrum i.o., verbonden aan sbo (diensten tegen beta- ling); niet iedereen mee eens	Groot voedingsgebied; 25 gemeenten; scholen moeten zelf lokale zaken volgen	CoCo-overleg vanuit ZP; met dir. en ib'er (2 maal per jaar), waarbij lkr. kan worden uitge- nodigd	5 zorgniveaus in swv; ondersteuning via collegiale consultatie (CoCo)	Geen bovenschools 'vangnet van deskundi- gen'; weinig aandacht voor preventie	'Gewoon anders'; SWV met REC's in 1 gebouw; 'Zorgbeschik- king' (middelen ipv sbo-verwijzing)

Zorg op scholen en mogelijkheden van de scholen

	Gemert-Laarbeek	Zwolle Reformatorisch	Leerplein055	Oost-Veluwe	PC SWV Apeldoorn	Almere
Competenties en Professionaliseringsbeleid	Beleid ligt bij besturen; gezamenlijk 1-zorg-route/HGW; incidenteel vanuit swv; studiedagen voor dir.+ib'er en in ib-netwerk; weinig belangstelling lkr.netwerk; één van de besturen eigen ib-netwerk, wil zoveel mogelijk zelf doen	AVS is ingezet om zorgprofielen te beschrijven; hiaten zijn in kaart gebracht; eerder al HGW gedaan; er is professionaliseringsaanbod vanuit swv voor scholen, vooral op gedrag gericht; besturen houden zich niet met onderwijs bezig	Het swv heeft veel gedaan en doet nog veel; er is een kenniscentrum. Niet iedere leerkracht heeft voldoende competenties	Veel ondersteuning vanuit swv, maar nog niet genoeg. Nog onvoldoende zicht op wat bij de lkr. moet gebeuren aan deskundigheidsbevordering. Dit jaar coaching /interview voor directuren. Scholen ontwikkelen zich sterk op onderwijs rekenen, taal, lezen	HGW in alle scholen; Visie: 'De leerkracht centraal' i.p.v. 'plaatsvervangende verantwoordelijkheid ib'er'. Training directuren en ib'ers via schoolbestuur; ook training in trendanalyses maken (ib'ers en dir.)	HGW en Master IB vanuit SWV; Brede Leesimpuls vanuit gemeente; verder vanuit swv aanbod op basis van vraag; kennisdeling op ib- en directuurniveau. Per schoolbestuur zijn competentieprofielen voor ib'ers en leerkrachten opgesteld
Aanbod op scholen	Diversiteit in scholen is niet groot qua zorg; duidelijke verschillen tussen scholen in opbrengsten; op sommige blijft dit onder de maat	Onderzoek naar wenselijke specialisaties en evt. tussenvoorzieningen	Beleid: 'zo licht mogelijke zorg' geven	Basisprofiel van de scholen moet hoog liggen; brede ontwikkeling, ook gedrag / autisme; grenzen liggen bij externaliserende problematiek	Zo breed mogelijk zorgprofiel, met bepaalde specialisaties; onderwijsarrangementen; beter aansluiten bij onderwijsbehoefte	Streven naar basiszorg op wijkniveau voor 95% van de lln., 2% extra faciliteiten in dezelfde wijk en 2% buiten de wijk opgevangen
Kwaliteitszorg	Per bestuur verschillend. 1: ZEK; gesprek met alle lkr.; bestuur met alle dir. gesproken, managementcontract met directuren; 2: 2x per jaar gesprek met directuren	Verschillende vormen; bij scholen intern, via schoolbezoeken; in het swv functioneert een commissie kwaliteit	Er is beleid om zwakke scholen te voorkomen. Daarbij wordt zorgplatform ingezet	Schoolbezoeken door coördinator en voorzitter ZP/ZAT; swv heeft veel invloed op de onderwijsontwikkeling	Stafmedewerker onderwijs-, kennis- en kwaliteitsontwikkeling; bespreekt trendanalyses en volgt voortgang schoolontwikkeling	Jaarlijkse monitor swv; kwaliteitszorg ligt bij besturen; kwaliteitskaarten op school (verschillen wel per school)
Overig	Bao-bao-verwijzing werkt niet; besturen willen 'niet alles samen doen'; probleem zijn verborgen bezuinigingen	Veel ervaring als SWV; zijn al ver in de voorbereidingen op Passend onderwijs	Veel achterstandsleeringen; heel weinig 'bao-bao'; geen 'interzuilair' denken	Grote inzet en verantwoordelijkheid in de scholen; aantal lln daalt, dus scholen willen lln graag binnen houden	Streven naar bao-bao via ib-netwerk (ipv verwijzing); concurrentie tussen besturen!	Situatie in Almere lijkt al op Passend onderwijs

Bijlage 3 – Deelnemers aan de bovenschoolse gesprekken

SWV Gemert-Laarbeek

- | | |
|------------------------|--|
| • dhr. H. van Gorp | Coördinator SWV |
| • dhr. M. Haring | Preventief ambulant begeleider sbo-school |
| • mw. J. van Hattum | Voorzitter PCL en voorzitter ZAT |
| • mw. A. Martens | College van Bestuur en bestuurslid SWV |
| • dhr. P. van de Sande | Voorzitter College van Bestuur en voorzitter SWV |

Ref. SWV Zwolle

- | | |
|-----------------------|--|
| • dhr. D. Kloosterman | Directeur sbo-school en cluster4-school; bestuurslid SWV |
| • dhr. J. Kuijers | Directeur bao en voorzitter bestuur SWV |
| • dhr. F. van Toor | Regionaal coördinator en voorzitter PCL |

SWV Leerplein055

- | | |
|------------------|-------------------------|
| • mw. A. Baars | Coördinator SWV |
| • mw. R. Verbers | Voorzitter zorgplatform |

SWV Oost-Veluwe

- | | |
|--------------------|---|
| • mw. N. Berends | Pab'er, SVIB'er, taal- en rekenspecialist |
| • dhr. N. de Kruif | Algemeen directeur primair onderwijs |
| • dhr. B. Smits | Voorzitter PCL, zorgplatform, ZAT |
| • mw. R. Vrolijk | Coördinator SWV |

PC SWV Apeldoorn

- | | |
|---------------------|--|
| • dhr. H. Bons | Adjunct-directeur sbo-school en voorzitter PCL |
| • dhr. P. Haverkamp | Coördinator SWV |
| • dhr. G. Nijmeijer | Voorzitter Raad van Bestuur |

SWV Almere

- | | |
|----------------------|---|
| • dhr. B. Diener | Voorzitter PCL, kamer Stad-Oost |
| • dhr. D. Hattenberg | Voorzitter Stichting Leerlingzorg Almere |
| • dhr. W. Moorman | Directeur SBO-school Bombardon |
| • dhr. M. Muis | Beleidsmedewerker Almeerse Scholengroep |
| • mw. H. Speth | Teamleider Begeleiding |
| • dhr. W. Tjalsma | Hoofd Beleid Stichting PRISMA |
| • mw. J. Tjintjelaar | Voorzitter PCL, kamer Haven/Poort en kamer Buiten |

Speciaal onderwijs

- mw. G. Hoving
- mw. C. van Traa

Teamleider ambulante begeleiding REC Groot Gelre
Stafmedewerker ambulante dienst De Ambelt



ISBN 978 90 5554 453 0
NUR 840