



OMGAAN MET VERSCHILLEN IN DE KLAS

Onderzoek naar de professionalise-
rings- en ondersteuningsbehoeften
van leraren bij het omgaan met ver-
schillen tussen leerlingen in de klas

januari 2014

Het CAOP is hét kennis- en dienstencentrum op het gebied van arbeidszaken en arbeidsmarktvaartstukken in het publieke domein. CAOP Research & Europa is het onderzoeks- en adviesteam van het CAOP op het gebied van arbeidsmarktvaartstukken in de publieke sector in Nederland en op Europees gebied.

© CAOP Research & Europa, januari 2014

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, CD, internet of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

Omgaan met verschillen in de klas

Onderzoek naar de professionaliserings- en ondersteuningsbehoeften van leraren bij het omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas

Drs. K. Jettinghoff
Drs. M. Grootcholte

Januari 2014

CAOP Research en Europa, uw partner bij arbeidsmarktvraagstukken in het publieke domein.

INHOUDSOPGAVE

| | |
|---|-----------|
| MANAGEMENTSAMENVATTING | 3 |
| 1 INLEIDING..... | 9 |
| 1.1 Achtergrond | 9 |
| 1.2 Onderzoeksvragen..... | 10 |
| 1.3 Onderzoeksopzet..... | 10 |
| 1.4 Leeswijzer | 11 |
| 2 RESULTATEN LITERATUURONDERZOEK..... | 12 |
| 2.1 Opvattingen van leraren | 12 |
| 2.2 Toerusting van toekomstige leraren door de pabo | 13 |
| 2.3 Toerusting van zittende leraren | 14 |
| 2.4 Professionaliserings- en ondersteuningsbehoeften van leraren | 17 |
| 3 RESULTATEN ENQUÊTE ONDER LERAREN | 20 |
| 3.1 Verschillen in de klas..... | 20 |
| 3.2 Toerusting en competenties voor het omgaan met verschillen | 21 |
| 3.3 Professionaliseringsbehoeften..... | 24 |
| 3.4 Opbrengstgericht werken | 25 |
| 3.5 Ondersteuning bij omgaan met verschillen in de klas..... | 26 |
| 3.6 Faciliteiten om onderwijs af te stemmen op verschillen in de klas | 28 |
| 3.7 Beleid ten aanzien van omgaan met verschillen tussen leerlingen | 30 |
| 4 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN..... | 31 |
| 4.1 Conclusies..... | 31 |
| 4.2 Aanbevelingen | 34 |
| 5 LITERATUUR | 39 |
| BIJLAGE I REPRESENTATIVITEIT VAN DE RESPONSGROEP | 41 |

| | | |
|--------------------|--|-----------|
| BIJLAGE II | TABELLEN BIJ HOOFDSTUK 3 | 42 |
| BIJLAGE III | REACTIES VAN RESPONDENTEN OP HET ONDERZOEK..... | 47 |

MANAGEMENTSAMENVATTING

In opdracht van het Arbeidsmarktplatform PO heeft CAOP Research een onderzoek uitgevoerd naar de toerusting en de professionaliserings- en ondersteuningsbehoeften van leraren in het primair onderwijs ten aanzien van het omgaan met verschillen in de klas. Leraren in het primair onderwijs hebben in de klas te maken met verschillen tussen leerlingen. Door ontwikkelingen als opbrengstgericht werken en passend onderwijs en door de toegenomen aandacht voor het bieden van maatwerk voor excellente leerlingen wordt van leraren verwacht dat zij hun onderwijs – nog meer dan voorheen - afstemmen op verschillen tussen leerlingen. Het accent verschuift van het werken met minimum einddoelen naar het maximaliseren van prestaties van alle leerlingen (onderwijs op maat). Dit onderzoek geeft aanknopingspunten voor het Arbeidsmarktplatform PO om de sector, het primair onderwijs, hierbij te ondersteunen.

De onderzoeksvragen die in dit onderzoek centraal staan, zijn:

1. Hoe kijken leraren aan tegen de ontwikkelingen rond opbrengstgericht werken en passend onderwijs?
2. Worden aankomende leraren in hun opleiding voldoende voorbereid op het omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas?
3. Zijn (zittende) leraren momenteel voldoende toegerust voor het omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas?
4. Wat zijn professionaliserings- en ondersteuningsbehoeften van leraren op dit gebied?

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden is een literatuuronderzoek uitgevoerd en is een enquête afgenomen onder leden van het Flitspanel van het ministerie van BZK. De enquête leverde informatie op van 773 personen die werkzaam zijn als leraar of manager met lesgevende taken in het primair onderwijs. Dit is een respons van 44%. De uitkomsten van het literatuuronderzoek en de enquête zijn vervolgens gepresenteerd tijdens een expertmeeting met 14 vertegenwoordigers uit het primair onderwijs, van de lerarenopleidingen en van het ministerie van OCW. Met de deelnemers is daarna gediscussieerd over mogelijke oplossingen, aanpakken en initiatieven omtrent de professionalisering en ondersteuning van leraren in het omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas.

Voor dit onderzoek is een begeleidingscommissie ingesteld waarin vertegenwoordigers van de sociale partners in het primair onderwijs hebben deelgenomen.

Uitkomsten van het literatuuronderzoek

Hoe kijken leraren aan tegen de ontwikkelingen rond opbrengstgericht werken en passend onderwijs?

Uit de literatuur blijkt dat leraren de meerwaarde van opbrengstgericht werken inzien en positief staan ten aanzien van het idee van passend onderwijs. Zij hebben echter ook hun bedenkingen bij de invoering van passend onderwijs. Er zijn grenzen aan hun mogelijkheden en capaciteiten om in te spelen op verschillen tussen leerlingen in de klas. Leraren vinden dat ze momenteel ook nog in onvoldoende mate worden betrokken bij de invoering van passend onderwijs. Vooralsnog lijkt het vooral een bestuurlijke kwestie en is er nog weinig aandacht voor de toerusting van leraren op dit gebied. Voor leraren is het ook nog niet altijd duidelijk wat passend onderwijs voor hen gaat inhouden.

Worden aankomende leraren in hun opleiding voldoende voorbereid op het omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas?

Op de pabo wordt wel aandacht besteed aan het omgaan met verschillen in de klas, maar het is onmogelijk voor de initiële opleiding om startende leraren hier volledig voor toe te rusten. Op de pabo wordt hiervoor een basis gelegd. Na de initiële opleiding zullen startende leraren zich hier verder in moeten ontwikkelen. Dit betekent dat de startende

leraar ondersteuning nodig heeft ten aanzien van omgaan met verschillen in de klas en dat dit punt ook meegenomen dient te worden bij de invulling van de inductiefase en de verdere professionalisering.

Zijn (zittende) leraren momenteel voldoende toegerust op het omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas?

Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs blijkt dat de meeste leraren in het basisonderwijs voldoende in staat zijn om de onderwijstijd, verwerkingsopdrachten en instructie af te stemmen op verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen (85%-67%), om de voortgang in de ontwikkeling van leerlingen systematisch te volgen en te analyseren (72%) en om planmatig zorg te bieden aan leerlingen die dat nodig hebben (62%). Slechts een minderheid van de leraren (37%) laat echter al deze verschillende vaardigheden in de klas zien.

Invoering van passend onderwijs vraagt dat binnen basisscholen de nodige kennis en expertise aanwezig is ten aanzien van leer- en ontwikkelingsstoornissen en het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen en leerlingen met een lichamelijke of verstandelijke beperking. Nog niet alle leraren voelen zich voldoende toegerust om aan deze leerlingen les te geven. Datzelfde geldt ten aanzien van de toerusting van leraren om les te geven aan hoogbegaafde leerlingen. Zo blijkt uit eerder onderzoek dat slechts 27% van de 2.600 bevraagde leraren in het primair en voortgezet onderwijs zich capabel voelt om (hoog)begaafde leerlingen te helpen.

Uit de literatuur blijkt verder dat er op school momenteel de nodige aandacht is voor de toerusting van leraren voor het omgaan met verschillen. Een aanzienlijk deel van bij- en nascholingsactiviteiten van leraren zijn gericht op het omgaan met leerlingen met speciale leerbehoeften/beperkingen en opbrengstgericht werken. Ook de lerarenbeurs wordt veel gebruikt voor cursussen en opleidingen gericht op gedrag van leerlingen (zoals autisme, remedial teaching en interne begeleiding) en op Special Educational Needs (zorgleerlingen). Over de professionalisering van leraren in het omgaan met excellente leerlingen hebben we geen informatie kunnen vinden. Wel blijkt uit eerder onderzoek dat aandacht voor professionalisering van leraren in omgaan met excellente leerlingen gewenst is. De middelen van de functiemix en de prestatiebox worden in beperkte mate ingezet door schoolleiders voor de professionalisering van leraren ten aanzien van passend onderwijs.

Wat betreft het opbrengstgericht werken – een hulpmiddel om het onderwijs beter af te stemmen op verschillen tussen leerlingen in de klas - blijkt dat op de meeste scholen wordt gewerkt met een leerlingvolgsysteem om de voortgang in de ontwikkeling van hun leerlingen te volgen en analyseren. Deze informatie wordt doorgaans ook gebruikt bij het opstellen van groepsplannen en individuele handelingsplannen. Echter, de mogelijkheden van dit systeem worden nog onderbenut. Scholen zijn nog onvoldoende bekend met de mogelijkheden die het systeem op dit punt biedt en zijn nog onvoldoende in staat om deze gegevens correct te analyseren en interpreteren.

Wat zijn professionaliserings- en ondersteuningsbehoeften van leraren op dit gebied?

Leraren die te maken hebben met leerlingen met een beperking in de groep hebben vaak behoefte aan bij- en nascholing die aansluit bij de leraar en de concrete situatie in de klas (maatwerk). Tevens blijkt uit eerder onderzoek dat ongeveer vier vijfde van de leraren ondersteuning vanuit de school de belangrijkste voorwaarde vindt om een zorgleerling effectief te kunnen helpen. Het merendeel van de leraren geeft aan dat zij in geval van één of meer zorgleerlingen in de klas behoefte hebben aan overleg met de ambulante begeleider, extra onderwijsassistentie, extra ondersteuning van leerlingen buiten de groep en begeleiding door de intern begeleider. Deze ondersteuning is momenteel nog niet voldoende aanwezig.

Ook ten aanzien van hoogbegaafde leerlingen zijn er in de literatuur aanwijzingen dat leraren met excellente leerlingen in de groep behoefte hebben aan professionalisering en ondersteuning. Zo blijkt dat het leraren en de school nog wel eens ontbreekt aan voldoende kennis/deskundigheid en extra ondersteuning voor de begeleiding van deze

leerlingen. Onderwijs aan zwakke leerlingen vergt al de nodige tijd en aandacht en hoogbegaafde kinderen worden ook niet altijd (tijdig) signaleerd.

Wat betreft de behoefte aan en aanwezigheid van faciliteiten, hebben we in de literatuur de volgende knelpunten gevonden ten aanzien van het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen: er zijn nog te veel ad hoc oplossingen, scholen hebben niet voldoende goede materialen/methoden, scholen kunnen niet voldoende tijd vrijmaken voor het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen en het ontbreekt scholen aan financiële middelen.

Uit onderzoek in het voortgezet onderwijs blijkt dat de volgende faciliteiten volgens de docenten bevorderend of zelfs noodzakelijk zijn om passend onderwijs te kunnen geven: een goede zorgstructuur, een helder geformuleerde schoolvisie, flexibele regelgeving, duidelijke schoolregels, duidelijke handelingsplannen, klassen van hanteerbare grootte, voldoende handen in de klas en een geschikte fysieke omgeving. Ook de grootte van de klassen is volgens leraren bepalend voor de mate waarin zij hulp kunnen bieden aan zorgleerlingen.

Uitkomsten van de enquête onder leraren

Verschillen in de klas

Het merendeel van de respondenten heeft in de klas in hoge tot redelijke mate te maken met cognitieve verschillen tussen leerlingen (96,4%), alsook met verschillen in leerstijl en sociaal-emotionele ontwikkeling (respectievelijk 90% en 88,9%). Verschillen in sociaal-economische achtergrond en culturele verschillen komen in mindere mate voor, maar toch heeft ook respectievelijk 62,6% en 41,5% hier in hoge tot redelijke mate mee te maken.

Het merendeel van de respondenten (97,3%) heeft momenteel ook één of meer leerlingen in de klas die extra hulp en begeleiding nodig hebben vanwege leerproblemen, gedragsproblemen en/of fysieke beperkingen.

Toerusting en competenties ten aanzien van omgaan met verschillen in de klas

Over het algemeen voelen de respondenten zich voldoende toegerust om met verschillen tussen leerlingen in hun klas om te gaan. Zo blijkt uit de enquête dat 92,5% zich in hoge of redelijke mate bekwaam voelt om met verschillen tussen leerlingen in hun klas om te gaan.

De meeste respondenten zijn ook positief over hun competenties ten aanzien van het omgaan met verschillen in de klas. Bijna alle respondenten achten zichzelf goed in staat om een goede relatie met kinderen aan te gaan (98,6%), duidelijke regels te stellen (97,5%), feedback te geven op het gedrag van leerlingen en gewenst gedrag te benoemen (97,3%), te reflecteren en open te staan voor feedback (94,7%) en positieve verwachtingen te hebben van alle leerlingen (94,2%).

De respondenten is ook gevraagd welke van de genoemde competenties zij het meest van belang achten bij het omgaan met verschillen in de klas. Het meest vaak wordt 'het aangaan van een goede relatie met kinderen' genoemd (48,9%). Dit is ook de competentie waar respondenten zichzelf doorgaans goed toe in staat achten. Andere competenties die relatief vaak naar voren komen zijn het op basis van de kenmerken van de leerlingen onderwijs plannen en voorbereiden (41%), de instructie afstemmen op de mogelijkheden van de leerlingen (36%), positieve verwachtingen hebben van leerlingen (35,2%) en werken met verschillende instructiegroepen (34,7%).

Leraren die lesgeven aan groep 1 en 2 in het regulier basisonderwijs zijn iets positiever over hun competenties, dan leraren die lesgeven in groep 3 t/m 8 in het regulier basisonderwijs. Leraren met relatief weinig werkervaring (minder dan 8 jaar) zijn iets minder positief over hun eigen competenties, vergeleken met leraren die meer werkervaring hebben.

Professionaliseringsbehoeften

Ondanks dat leraren zich doorgaans toegerust en competent voelen om met verschillen in de klas om te gaan, geeft een meerderheid (75%) aan zich verder te willen professionaliseren op dit gebied. Deze respondenten hebben voornamelijk behoefte aan

professionalisering in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen (62,8%), excellente/hoogbegaafde leerlingen (50,9%), verschillen in leerstijl in de klas (45,8%) en leerlingen met leerproblemen (43,5%).

Opbrengstgericht werken

Het merendeel van de respondenten geeft aan opbrengstgericht te werken. Bijna alle respondenten (98,6%) verzamelen structureel gegevens over de ontwikkeling van leerlingen. En ongeveer drie kwart geeft aan structureel een groepsverzicht per vakgebied op te stellen voor hun klas. Een vergelijkbaar beeld zien we ten aanzien van het groepsplan. Ook geeft ruim de helft van de respondenten (56,9%) aan (indien nodig) op basis van het groepsplan structureel individuele handelingsplannen op te stellen voor leerlingen.

Leraren in het speciaal onderwijs geven vaker aan structureel individuele handelingsplannen op te stellen, dan leraren in het reguliere basisonderwijs (73,7% versus 55%).

Ondersteuningsbehoeften

Verschillende vormen van ondersteuning worden door een meerderheid van de respondenten van belang geacht. Zij hebben vooral behoefte aan tijd om te leren van en te overleggen met collega's (88,9%), extra ondersteuning buiten de groep (bijvoorbeeld RT of therapie; 85,8%), begeleiding door een intern begeleider (85,3%) en extra assistentie in de klas door onderwijsassistent of collega (79,9%).

Deze vormen van ondersteuning zijn niet altijd in voldoende mate aanwezig binnen de school. Extra assistentie in de klas is slechts volgens 24,1% in voldoende mate aanwezig binnen de school. Tijd voor het leren van en afstemmen met collega's is volgens 42,8% in voldoende mate aanwezig en extra ondersteuning buiten de groep volgens 48,6%.

Leraren in het speciaal basisonderwijs zijn doorgaans iets positiever over de beschikbaarheid van verschillende vormen van ondersteuning, dan leraren in het reguliere basisonderwijs.

Behoeften aan faciliteiten

Respondenten hebben daarnaast ook behoefte aan verschillende faciliteiten om het onderwijs voldoende af te kunnen stemmen op verschillen tussen leerlingen. Deze faciliteiten zijn echter niet altijd in voldoende mate aanwezig binnen de school. Zo heeft een ruime meerderheid van de respondenten behoefte aan tijd om hun onderwijs af te stemmen op verschillen tussen leerlingen (95,2%), de mogelijkheid om de klassengrootte af te stemmen op het aantal leerlingen in de klas dat extra begeleiding nodig heeft (92,5%) en een geschikte fysieke omgeving (bijvoorbeeld met verschillende werkruimtes; 77,1%). Deze faciliteiten zijn slechts volgens minder dan een vijfde van de respondenten in voldoende mate aanwezig binnen de school.

Inzicht in ontwikkelingen in prestaties van leerlingen, inzicht in effecten van onderwijsinspanningen en adequate lesmethoden zijn wel in een meerderheid van de instellingen aanwezig (respectievelijk 96,6%, 82,8% en 70,7%). Aan deze faciliteiten hebben de meeste respondenten (tussen de 90,3% en 92,6%) ook behoefte.

Leraren in het speciaal basisonderwijs zijn positiever over de beschikbaarheid van verschillende faciliteiten binnen de school, in vergelijking met leraren in het regulier basisonderwijs.

Beleid van de school ten aanzien van omgaan met verschillen

Volgens het merendeel van de respondenten heeft de school een duidelijke visie geformuleerd ten aanzien van omgaan met verschillen in de klas en het belang ervan (77,6%) en komt omgaan met verschillen aan de orde in het meerjarenbeleidsplan van de school (81,6%). Verder geeft ongeveer twee derde aan dat omgaan met verschillen in de klas aan de orde komt in formele gesprekken met de eigen leidinggevende. Ook geeft bijna twee derde van de respondenten aan dat hun school in het kader van het passend onderwijs een ondersteuningsplan of onderwijszorgprofiel opgesteld.

Echter, een minderheid van 45,3% van de respondenten geeft aan door de school voldoende gefaciliteerd te worden in tijd en geld om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten om de eigen kennis en vaardigheden in het omgaan met verschillen in de klas verder te ontwikkelen. Ook het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) zou nog meer kunnen worden benut door leraren om afspraken te maken met hun leidinggevende over scholing en ontwikkeling op dit gebied. Momenteel maakt ruim een derde van de leraren in het POP afspraken over scholing en ontwikkeling ten aanzien van omgaan met verschillen en passend onderwijs en bijna de helft doet dit ten aanzien van opbrengstgericht werken. Overall is omgaan met verschillen volgens 57,3% van de respondenten voldoende ingebed in het beleid van de school.

Aanbevelingen

Op basis van de resultaten van het literatuuronderzoek, de enquête en de expertmeeting hebben we de volgende aanbevelingen geformuleerd:

- Een aanbeveling is dat scholen leraren meer betrekken bij de invoering van passend onderwijs. Dit vergroot het draagvlak onder leraren voor passend onderwijs.
 - Het is belangrijk dat schoolleiders communiceren naar leraren over wat er voor leraren gaat veranderen door de invoering van het passend onderwijs en om een 'sense of urgency' te creëren.
 - Ook zouden leraren meer centraal gesteld dienen te worden bij de invoering van passend onderwijs en zou er meer ruimte moeten komen voor leraren om mee te denken over de invoering van passend onderwijs. Schoolleiders zouden hierover in gesprek dienen te gaan met hun leraren.
- Een ander punt van aandacht is het nader vorm en invulling geven aan de begeleiding en professionalisering van startende leraren op het gebied van omgaan met verschillen in de klas.
 - Begeleiding van startende leraren is maatwerk. Schoolleiders zouden met startende leraren in gesprek moeten gaan over wat ze nodig hebben op dit gebied en hen de ruimte geven hun wensen en behoeften kenbaar te maken. Indien nodig dienen startende leraren ook te worden ondersteund bij het formuleren van hun hulpvraag.
 - Het is daarbij tevens van belang dat aan de begeleiding van startende leraren prioriteit wordt gegeven en dat hier voldoende tijd en ruimte voor gecreëerd wordt binnen de school.
 - Een advies is om startende leraren te plaatsen op scholen die ook echt iets willen en kunnen met de begeleiding en verdere professionalisering van deze doelgroep.
 - Verder kunnen scholen op dit gebied meer van elkaar leren door goede voorbeelden in kaart te brengen (voorbeelden van scholen die de begeleiding van startende leraren goed hebben geregeld) en te verspreiden binnen de sector.
 - De lerarenopleidingen kunnen ook een rol spelen bij de professionalisering en begeleiding van startende leraren. Hiervoor is het nodig dat gestimuleerd wordt dat lerarenopleidingen en het afnemend veld toenadering zoeken om dit samen op te pakken en vorm te geven.
- Een derde aandachtspunt is de verdere professionalisering van (zittende) leraren met name ten aanzien van omgang met verschillen in de klas. Dit kan onder meer gerealiseerd worden door:
 - Schoolleiders in formele gesprekken met leraren aandacht te laten besteden aan wat goed gaat en waar leraren tegen aanlopen bij het omgaan met verschillen in de klas.
 - De scholing goed aan te laten sluiten bij de behoeften van leraren. Leraren hebben behoefte aan meer ruimte en mogelijkheden om van elkaar te leren (informeel leren, bijvoorbeeld via collegiale consultatie in de klas, co-teaching en mogelijkheden om kennis en ervaringen uit te wisselen). De school zou dit

- meer kunnen faciliteren. Uitgangspunt hierbij is het benutten en verder uitbouwen van de expertise (kennis en ervaring) van leraren.
- Te zoeken naar creatieve oplossingen om tijd en ruimte te creëren voor deskundigheidsbevordering van leraren (bijvoorbeeld gebruik maken van de lerarenbeurs en leraren elkaar cursussen te laten geven).
 - Gebruik te maken van de expertise van ouders. Zij weten wat werkt en niet werkt voor hun kind.
- Een laatste aanbeveling betreft dat scholen de beschikbaarheid van de verschillende ondersteuningsvormen en faciliteiten op de school beter afstemmen op de behoeften van de leraren. Welke ondersteuning en faciliteiten op een school aanwezig dienen te zijn, is onder meer afhankelijk van het onderwijsondersteuningsprofiel van de school, de leerlingpopulatie, de samenstelling van de klassen, de samenstelling van het lerarenteam en de individuele ondersteuningsbehoeften van de leraren. Het organiseren van extra ondersteuning en faciliteiten zal voor scholen momenteel als lastig worden ervaren, omdat veel scholen te maken hebben met krimp en bezuinigingen. Hoe kunnen scholen op een creatieve en innovatieve wijze toch aan de behoeften van leraren aan ondersteuning en faciliteiten tegemoet komen? Enkele suggesties zijn om:
 - Goed in kaart te brengen welke ondersteuning er nodig is en goed te bekijken waarvoor en hoe je beschikbare ondersteuning inzet. Zet een onderwijsassistent bijvoorbeeld niet alleen in voor administratieve taken, maar ook voor inhoudelijke ondersteuning. En kijk of een administratief medewerker ook in te zetten is voor extra taken, zoals het organiseren van een schoolfeest.
 - Op zoek te gaan naar creatieve oplossingen, bijvoorbeeld door eens buiten de eigen sector te gaan praten en kijken, een aantal mensen bij elkaar te zetten om gezamenlijk op zoek te gaan naar oplossingen, te inventariseren wat mogelijkheden zijn voor uitwisseling van ondersteuning en faciliteiten binnen het bestuur of samenwerkingsverband, na te gaan hoe je leerlinggebonden financiering handig in kunt zetten en of er subsidieregelingen zijn waar je handig gebruik van kunt maken.
 - Binnen de sector meer uit te wisselen wat er werkt bij het omgaan met verschillen in de klas. Uitgangspunt daarbij is een goede basis voor effectief onderwijs aan alle leerlingen gecombineerd met maatwerk voor individuele verschillen.
 - Schoolteams te voorzien van de benodigde kennis, vaardigheden en hulpmiddelen ten aanzien opbrengstgericht werken. Zo kan bevorderd worden dat scholen beter gebruik maken van de mogelijkheden die het leerlingvolgsysteem hen biedt. Opbrengstgericht werken is immers een hulpmiddel om onderwijs beter af te stemmen op verschillen tussen leerlingen in de klas.
 - De resultaten van dit onderzoek te verspreiden onder de samenwerkingsverbanden om hen te informeren over wat er leeft op de werkvloer.

1 INLEIDING

In opdracht van het Arbeidsmarktplatform PO heeft CAOP Research een onderzoek uitgevoerd naar de toerusting en de professionaliserings- en ondersteuningsbehoeften van leraren in het primair onderwijs ten aanzien van het omgaan met verschillen in de klas. Leraren hebben van oudsher te maken met verschillen in de klas. Ontwikkelingen als opbrengstgericht werken, passend onderwijs en het bieden van maatwerk voor excellente leerlingen vragen van leraren dat zij hun onderwijs nog meer afstemmen op de individuele onderwijsbehoeften van hun leerlingen. Van leraren wordt verwacht dat zij maatwerk leveren in de klas. Het Arbeidsmarktplatform PO wil nagaan hoe leraren tegen deze ontwikkelingen aankijken en wat leraren nodig hebben om hiervoor voldoende te zijn toegerust. Deze informatie geeft aanknopingspunten voor het Arbeidsmarktplatform PO om de sector, het primair onderwijs, hierbij te ondersteunen.

1.1 Achtergrond

Leraren in het primair onderwijs hebben in de klas te maken met verschillen tussen leerlingen. Bij verschillen tussen leerlingen gaat het om individuele verschillen (zoals intelligentie, persoonlijkheid en leerstijl) en om sociale verschillen (zoals sekse en sociaal-economische en cultureel-etnische achtergrond). Door ontwikkelingen als opbrengstgericht werken en passend onderwijs en door de toegenomen aandacht voor het bieden van een passend onderwijsaanbod voor excellente leerlingen wordt van leraren verwacht dat zij hun onderwijs – nog meer dan voorheen - afstemmen op verschillen tussen leerlingen. Het accent verschuift van het werken met minimum eindoelen naar het maximaliseren van prestaties van alle leerlingen (onderwijs op maat).

In het Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2012-2015 zijn afspraken gemaakt over opbrengstgericht werken, het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van de prestaties van leerlingen. Het streven is dat in 2015 60% van de basisscholen een voldoende krijgt van de inspectie op de indicator 'opbrengstgericht werken'. Opbrengstgericht werken is *"een cyclische werkwijze waarbij de betrokkenen zich in hun professioneel handelen laten sturen door de uitkomsten van metingen en observatiegegevens, op basis van vooraf gestelde doelen, gesteld op niveau van bestuur, school, team en leerkracht, wat leidt tot maximale prestaties van leerlingen"* (Odenthal, e.a., 2011, p.6). Het principe van opbrengstgericht werken is dat op basis van een goed beeld van de beginsituatie van de school/klas en de gewenste toekomstige situatie wordt bepaald wat de meest gewenste instructiestrategie is (wat betreft leerstof, didactiek en klassenmanagement). Door leerlingen onderwijs dat past bij hun leerbehoeften aan te bieden, kunnen talenten van alle leerlingen maximaal worden ontwikkeld. Opbrengstgericht werken vraagt van scholen dat zij gaan werken met nieuwe didactieken, zoals het werken met groepsoverzichten en groepsplannen en het verzamelen, registeren, analyseren en interpreteren van gegevens over de voortgang in leerprestaties van leerlingen (met behulp van een leerlingvolgsysteem). Om de ambities uit het bestuursakkoord te kunnen realiseren, ontvangen besturen in het primair onderwijs vanaf 1 augustus 2012 extra middelen via de Prestatiebox. Ook heeft het ministerie van OCW het programma School aan Zet opgezet om scholen te helpen de beleidsdoelen uit het bestuursakkoord te vertalen naar de praktijk.

Naast opbrengstgericht werken zijn in het Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2012-2015 ook afspraken gemaakt over het bevorderen van de onderwijsprestaties van excellente leerlingen. Als streefdoel is geformuleerd dat in 2015 90% van de basisscholen excellente leerlingen een passend aanbod biedt. Tevens dient in 2015 de Cito-score van de 20% beste leerlingen op basisscholen op score 545 te liggen. Lange tijd was in Nederland vooral aandacht voor het verhogen van de prestaties van zwakke leerlingen en het

verhogen van het gemiddelde prestatieniveau van leerlingen. Aandacht voor het verbeteren van prestaties van excellente leerlingen is de afgelopen jaren toegenomen, omdat uit internationaal onderzoek bleek dat in Nederland met name de betere leerlingen achterbleven (Doolaard & Harms, 2013).

Daarnaast is in 2012 de Wet Passend Onderwijs aangenomen. Deze wet heeft tot doel om de groei van het (voortgezet) speciaal onderwijs te remmen en leerlingen zo lang mogelijk in het regulier onderwijs te houden. Dit houdt in dat leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben een zo passend mogelijke plek in het onderwijs krijgen. Scholen krijgen per 1 augustus 2014 een zorgplicht. Wanneer ouders hun kind aanmelden bij de school die hun voorkeur heeft, is het de taak van deze school om binnen 6 tot 10 weken een zo passend mogelijk aanbod te regelen op de eigen, een andere reguliere of een speciale school binnen de regio. Hiertoe worden in het primair en voortgezet onderwijs (po en vo) samenwerkingsverbanden geformeerd waarin regulier en speciaal onderwijs (cluster 3 en 4) samenwerken. Samenwerkingsverbanden krijgen een eigen budget voor extra ondersteuning. Daarnaast dienen individuele scholen een schoolondersteuningsprofiel op te stellen waarin zij aangeven welke basiszorg zij kunnen bieden en welke leerlingen zij extra ondersteuning kunnen geven. Op dit punt zullen scholen van elkaar verschillen. De keuzes die scholen hierin maken, bepalen wat van leraren aan deskundigheid op dit gebied wordt verwacht. Aandacht voor het toerusten van leraren is daarbij van belang.

1.2 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen die in dit onderzoek worden beantwoord, zijn:

1. Hoe kijken leraren aan tegen de ontwikkelingen rond opbrengstgericht werken en passend onderwijs?
2. Worden aankomende leraren in hun opleiding voldoende voorbereid op het omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas?
3. Zijn (zittende) leraren momenteel voldoende toegerust voor het omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas?
4. Wat zijn professionaliserings- en ondersteuningsbehoeften van leraren op dit gebied?

1.3 Onderzoeksopzet

Om bovenstaande onderzoeksvragen te beantwoorden is een literatuuronderzoek uitgevoerd, is een enquête afgenomen onder leraren en heeft een expertmeeting plaatsgevonden. Deze verschillende onderdelen van het onderzoek staan hieronder nader beschreven.

Dit onderzoek is begeleid door een commissie met daarin vertegenwoordigers van de sociale partners. Deze begeleidingscommissie is geraadpleegd aan de start van de het project om de resultaten van de literatuursearch en de opzet van de enquête onder leraren te bespreken en is geraadpleegd over de opzet in invulling van de expertmeeting. De vragenlijst voor leraren is voorgelegd aan de begeleidingscommissie en het conceptrapport is met de leden besproken. De eindrapportage is voor akkoord aan hen voorgelegd.

1.2.1. Literatuuronderzoek

Het onderzoek is gestart met een literatuuronderzoek om te inventariseren wat er al bekend is over dit onderwerp. Deze informatie is tevens gebruikt als input voor het opstellen van de vragenlijst over professionaliserings- en ondersteuningsbehoeften van leraren.

1.2.2. Enquête onder leraren

Vervolgens is een enquête onder leraren afgenomen om na te gaan (1) in welke mate zij te maken hebben met verschillen in de klas, (2) wat hun competenties en professionaliseringsbehoeften zijn op dit gebied, (3) de mate waarin zij opbrengstgericht werken, (4) aan welke vormen van ondersteuning en faciliteiten zij behoefte hebben bij het omgaan met verschillen en in welke mate deze beschikbaar zijn binnen de school en (5) het beleid op de school ten aanzien van omgaan met verschillen. De enquête is afgenomen onder de leden van het Flitspanel van het ministerie van BZK. Via dit panel zijn in maart 2013 1.704 personen benaderd die werkzaam zijn in het primair onderwijs en die een lesgevende taak vervullen. Uiteindelijk hebben 812 respondenten de vragenlijst ingevuld. Dit is een respons van 47,7%. Een nadere analyse van de responsgroep wees uit dat 39 personen buiten de doelgroep vielen. Na deze controle blijft een bestand met 773 personen over (44,4%) voor de analyses. De personen die de enquête hebben ingevuld (responsgroep) zijn op verschillende achtergrondkenmerken (zoals geslacht, leeftijd, opleidingsniveau, jaren werkervaring, aard en omvang van het dienstverband) redelijk goed vergelijkbaar met de totale groep personen die is benaderd (zie Bijlage I).

1.2.3. Expertmeeting

Op 26 juni 2013 is een bijeenkomst gehouden met 14 vertegenwoordigers uit het primair onderwijs (schoolleiders, leraren en vertegenwoordiger AVS), van de lerarenopleidingen (PABO-docenten en lector passend onderwijs) en van het ministerie van OCW (directie JOZ en directie leraren). Tijdens deze bijeenkomst zijn de onderzoeksresultaten gepresenteerd waarna is gediscussieerd over mogelijke oplossingen, aanpakken en initiatieven omtrent de professionalisering en ondersteuning van leraren in het omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas.

1.4 Leeswijzer

In het vervolg van deze rapportage staan de uitkomsten van het onderzoek weergegeven. In hoofdstuk 2 komen de resultaten van de literatuursearch aan de orde. Hierin staat aan de hand van de onderzoeksvragen weergegeven wat reeds bekend is uit eerder onderzoek over omgaan met verschillen in de klas.

De resultaten van de enquête onder leraren staan in hoofdstuk 3 beschreven. Er wordt ingegaan op de mate waarin leraren te maken hebben met verschillen in de klas en in welke mate zij zich competent en toegerust voelen om met verschillen tussen leerlingen in de klas om te gaan. Tevens komt aan bod welke professionaliserings- en ondersteuningsbehoeften zij hebben op dit gebied. Ook opbrengstgericht werken en het beleid van de school ten aanzien van omgaan met verschillen komen aan de orde.

In het laatste hoofdstuk (hoofdstuk 4) presenteren we de conclusies op basis van de uitkomsten van de literatuursearch en de enquête en staan aanbevelingen geformuleerd die naar voren zijn gekomen tijdens de expertmeeting.

2 RESULTATEN LITERATUURONDERZOEK

Er zijn in de afgelopen jaren de nodige onderzoeken uitgevoerd naar omgaan met verschillen in de klas, vooral in relatie tot de ontwikkelingen omtrent het passend onderwijs. In dit hoofdstuk zetten we de belangrijkste bevindingen uit de literatuur uiteen aan de hand van de vier onderzoeksvragen. Eerst gaan we in op de houding van leraren ten aanzien van de ontwikkelingen rond opbrengstgericht werken en passend onderwijs (paragraaf 2.1). Vervolgens komt de voorbereiding van aankomende leraren op het omgaan met verschillen in de klas aan de orde (paragraaf 2.2). Daarna geven we een beeld van de toerusting van leraren op het omgaan met verschillen in de klas (paragraaf 2.3). Het hoofdstuk sluiten we af met bevindingen uit eerder onderzoek over de professionaliserings- en ondersteuningsbehoeften van leraren (paragraaf 2.4).

2.1 Opvattingen van leraren

Ontwikkelingen als opbrengstgericht werken, de invoering van passend onderwijs en het bieden van maatwerk voor excellente leerlingen vragen van leraren dat zij meer dan voorheen hun onderwijsaanbod afstemmen op de verschillende leerlingen in de klas. Hoe kijken leraren in het primair onderwijs aan tegen deze ontwikkelingen?

Leraren staan doorgaans positief t.a.v. opbrengstgericht werken en passend onderwijs

Opbrengstgericht werken is een concept waar de meeste leraren (85,1%) bekend mee zijn en waar het merendeel (81,3%) het belang van onderkent voor het verbeteren van taal- en rekenprestaties (Vrieling, Hogeling & Brink, 2011). Ook tegenover de invoering van passend onderwijs blijken leraren over het algemeen positief te staan. Uit een enquête onder 304 leraren van drie schoolbesturen (in de gemeenten Lingewaard, Peel en Nijmegen) blijkt, dat 74% tot 81% positief staat tegenover plaatsing van een leerling met een beperking in het regulier basisonderwijs (De Moor & Bakker, 2009). Uit gesprekken met leerkrachten, schooldirecteuren, bestuurders en intern begeleiders in het basisonderwijs komt eveneens het beeld naar voren dat betrokkenen over het algemeen geen bezwaar hebben tegen passend onderwijs (Van de Meer, 2011).

Toch hebben leraren ook hun bedenkingen bij de invoering van passend onderwijs

Wel hebben leraren hun bedenkingen bij de invoering van passend onderwijs. Zo blijkt uit onderzoek onder ruim 2.200 leden van CNV Onderwijs dat leraren met name de volgende belemmeringen ervaren bij de invoering van passend onderwijs: de tijds-/werkdruk (82%), gebrek aan menskracht (60%), gebrek aan middelen (49%) en verwarrende politieke ontwikkelingen (49%; CNV Onderwijs, 2013a). Ook uit een recent onderzoek van de AOb (2013) onder 4.000 leraren in het primair en voortgezet onderwijs blijkt dat zij verwachten dat de werkdruk door de invoering van passend onderwijs verder zal toenemen. Leraren krijgen meer zorgleerlingen in de klas, waardoor er meer verschillende niveaus in de klas ontstaan en de administratieve lasten verder zullen toenemen. De veranderingen vragen veel van leraren. Het is van belang dat onderkend wordt dat er een grens is aan het tegemoet komen van individuele leerlingen in de groep en aan de maakbaarheid van de leraar (Van de Meer, 2011).

Leraren worden ook nog onvoldoende betrokken bij de invoering van passend onderwijs

De invoering van passend onderwijs wordt door leraren ook wel ervaren als iets wat van buiten af wordt opgelegd en de school weinig zal opleveren (Ledoux, Smeets & Van Rens, 2010). Er bestaat bovendien nog de nodige onduidelijkheid over wat passend onderwijs voor leraren gaat inhouden. Vooralsnog is de invoering van het passend onderwijs vooral een bestuurlijke en organisatorische kwestie (CNV Onderwijs, 2013b). Instellingen zijn bezig met de vorming en inrichting van samenwerkingsverbanden rond passend

onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013). Leraren worden hier in beperkte mate bij betrokken. De leraren wordt te weinig gevraagd naar hun mening en visie bij de invoering van passend onderwijs en naar wat zij al dan niet haalbaar achten in hun klas (AOB, 2013). Ook geeft 44% van de medezeggenschapsraden aan niet geïnformeerd te zijn over de Wet Passend Onderwijs (CNV Onderwijs, 2013a). Leraren geven aan geen directe invloed te hebben op de zorgstructuur. Meer dan de helft van de leraren heeft geen idee of er een ondersteuningsprofiel is opgesteld (of opgesteld gaat worden; AOB, 2013). Volgens drie kwart van de leraren is het ondersteuningsprofiel niet besproken in het team (CNV Onderwijs, 2013a). Voor veel leraren is het dus nog onduidelijk wat van hen wordt verwacht.

2.2 Toerusting van toekomstige leraren door de pabo

Leraren wensen meer aandacht op de pabo voor het omgaan met verschillen

De lerarenopleidingen (pabo's) spelen een centrale rol bij de toerusting van startende leraren voor het omgaan met verschillen in de klas en ontwikkelingen rond opbrengstgericht werken en passend onderwijs. Via de invoering van de kennisbases, waarmee de vakinhoudelijke en didactische kennis en vaardigheden in de opleiding worden versterkt, kan hieraan een goede bijdrage worden geleverd. Wel zijn de mogelijkheden voor wat studenten in de vier jaar van hun opleiding kunnen leren beperkt. De vraag is of aankomende leraren in hun opleiding (de pabo) in voldoende mate worden voorbereid op het omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas.

Uit eerder onderzoek onder leraren blijkt dat er meer aandacht zou moeten zijn om startende leraren hiervoor toe te rusten. Uit een enquête onder 304 leraren van drie schoolbesturen blijkt bijvoorbeeld dat 58% van mening is dat in de opleiding meer aandacht aan zorgleerlingen dient te worden besteed (De Moor & Bakker, 2009). Ook uit interviews met leerkrachten blijkt dat de pabo te weinig biedt op het punt van omgaan met verschillen en onderwijszorg (Van de Meer, 2011).

Pabo's leggen basis voor omgaan met verschillen, daarna nog verdere ontwikkeling nodig
Schram, Van der Meer en Van Os (2013) hebben recent onderzoek gedaan naar de wijze waarop de toerusting voor passend onderwijs is vormgegeven op de pabo. Zij concluderen dat er op de pabo's aan verschillende competenties wordt gewerkt die nodig zijn voor het omgaan met verschillen in de klas (zie kader voor meer gedetailleerde informatie over de uitkomsten van dit onderzoek). Het is voor pabo's echter onmogelijk om startende leraren hier volledig voor toe te rusten. Voor de meeste competenties ten aanzien van het omgaan van verschillen in de klas geldt dat hiervoor op de pabo een basis kan worden gelegd. Verdere ontwikkeling van deze competenties zal na de initiële opleiding moeten plaatsvinden. Dit betekent dat startende leraren ondersteuning nodig hebben bij het omgaan met verschillen in de klas en dat dit punt ook meegenomen dient te worden bij de invulling van de inductiefase en de verdere professionalisering van startende leraren. De auteurs stellen dan ook voor om een doorgaande lijn te ontwikkelen in de professionalisering van leraren op het gebied van passend onderwijs (van beginner tot expert).¹

Een vergelijkbaar beeld komt naar voren als gekeken wordt naar de uitkomsten van een inventarisatie onder 24 pabo's naar aandacht voor (hoog)begaafde leerlingen (Segers & Hoozeveld, 2012). Hieruit blijkt dat de meeste pabo's geen speciale verdiepingsmodule hebben gericht op (hoog)begaafde leerlingen. Twee pabo's bieden wel specifieke verdiepingsmodules aan op dit gebied. Het onderwerp 'beter presterende leerlingen' komt wel aan de orde in de opleiding bij thema's als adaptief onderwijs, zorgverbreding/differentiatie, en specifieke onderwijsbehoeften.

¹ Deze rapportage is te downloaden via de volgende link:
<http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/omgaanverschillen/>

Toerusting van startende leraren voor passend onderwijs

Om een beeld te krijgen van de wijze waarop pabo's studenten toerusten voor het omgaan met verschillen en het bieden van passend onderwijs, hebben Schram, Van der Meer en Van Os (2013) een enquête afgenomen onder onderwijscoördinatoren en opleiders (rekenen-wiskunde en Nederlands). Hieronder staan de resultaten van deze enquête nader beschreven.

- Volgens de meeste respondenten is passend onderwijs in verschillende onderwijseenheden ondergebracht. In sommige gevallen is sprake van een doorgaande leerlijn rond dit thema, met name bij de vakken pedagogiek, Nederlands en rekenen-wiskunde. Ook komt het thema aan de orde in verschillende minoren.
- Het volgen van een stage in het speciaal (basis)onderwijs is op het merendeel van de pabo's niet verplicht. Studenten hebben wel de mogelijkheid om hiervoor te kiezen, maar van die mogelijkheid wordt doorgaans weinig gebruik gemaakt.
- In de opleiding is over het algemeen veel aandacht voor het ontwikkelen van een positieve houding ten aanzien van diversiteit. Veel studenten maken op dit punt gedurende de opleiding een ontwikkeling door. De mate waarin studenten zich hierin ontwikkelen, verschilt echter sterk en wordt onder meer bepaald door hun leeftijd en levenservaring.
- Het ontwikkelen van een visie op omgaan met verschillen / passend onderwijs door de studenten wordt op de meeste pabo's gevolgd of getoetst. De studenten moeten bijvoorbeeld een visie verwoorden of een visiestuk schrijven. Op sommige opleidingen moeten de studenten een schoolplan schrijven of een ideale school ontwerpen waarin de visie op passend onderwijs moet worden meegenomen.
- Volgens de meeste respondenten worden studenten voldoende toegerust wat betreft kennis op het gebied van ontwikkeling en gedrag en veel voorkomende ontwikkelings- en gedragsproblemen. Wel wordt opgemerkt dat de studenten meer behoefte hebben aan deze kennis naarmate zij meer werkervaring hebben opgedaan. Verschillende respondenten merken op dat er meer aandacht zou kunnen zijn voor met name moeilijk gedrag. De mate waarin studenten zich in gedragsproblematiek verdiepen is ook afhankelijk van de keuzes van studenten.
- Wat betreft de vaardigheden op het gebied van ontwikkeling en gedrag blijkt dat studenten niet altijd ervaring op doen met het maken van een handelings- of groepsplan 'gedrag'. En hoewel een meerderheid van de respondenten vindt dat studenten in voldoende mate worden toegerust voor het toepassen van effectieve aanpakken voor gedrag, geeft ongeveer een kwart aan de toerusting op dit gebied onvoldoende te vinden.
- Klassenmanagement is een aspect waarvan alle respondenten vinden dat studenten hier gedurende de opleiding voldoende voor worden toegerust. In de stages en lessen onderwijskunde wordt hieraan veel aandacht besteed.
- Toerusting voor het voeren van gesprekken met ouders wordt door een meerderheid van de respondenten ook als voldoende beoordeeld. Wel zou dit volgens een deel van de respondenten versterkt kunnen worden en al eerder in de opleiding aan de orde kunnen komen.
- Ook voor samenwerking met en steun vragen aan collega's worden studenten doorgaans voldoende toegerust, al lijkt dit geen prominente plaats in te nemen in de opleiding.
- In de opleiding is minder aandacht voor het kennen van mogelijkheden voor samenwerking met andere (zorg)instellingen. Slechts 55% van de respondenten vindt dat studenten hiervoor voldoende worden toegerust.

2.3 Toerusting van zittende leraren

Het afstemmen van het onderwijsaanbod op de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen in de klas, vraagt van leraren de nodige competenties (houding, kennis en

vaardigheden). Het maximaliseren van prestaties van alle leerlingen vraagt om de nodige vakinhoudelijke kennis en een uitgebreid repertoire aan pedagogische en didactische vaardigheden. Van leraren wordt bijvoorbeeld verwacht dat zij:

- Een onderzoekende, reflecterende en op samenwerking gerichte houding hebben;
- gedifferentieerde doelen kunnen stellen en gedifferentieerde instructie kunnen geven;
- weten welke intensiverende, compenserende of verrijkende maatregelen effectief zijn en hoe deze toe te passen;
- in staat zijn om te signaleren wanneer leerlingen extra ondersteuning nodig hebben;
- de ontwikkeling van hun leerlingen volgen;
- regelmatig toetsten en analyseren of leerdoelen worden gerealiseerd en op basis hiervan hun onderwijs (indien nodig) bijstellen.

Hieronder gaan we nader in op wat er bekend is uit eerder onderzoek over de toerusting van leraren ten aanzien van het omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas.

Ruimte voor verbetering van vaardigheden van leraren bij omgaan met verschillen

Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2013) blijkt dat de meeste leraren in het basisonderwijs voldoende in staat zijn om de onderwijstijd (85%), verwerkingsopdrachten (75%) en instructie (67%) af te stemmen op verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen. Ook is 72% voldoende in staat de voortgang in de ontwikkeling van leerlingen systematisch te volgen en te analyseren en biedt 69% in voldoende mate planmatig zorg aan leerlingen die dat nodig hebben. Echter, slechts 37% van de leraren blijkt al deze complexe vaardigheden in de klas te laten zien (inclusief de drie basisvaardigheden: duidelijke uitleg over de stof, realiseren van een taakgerichte werksfeer en leerlingen actief betrekken bij de onderwijsactiviteiten). Deze uitkomsten laten zien dat er ruimte voor verbetering van kwaliteiten van leraren op dit gebied.

Ook voelen nog niet alle leraren zich voldoende toegerust om les te geven aan zorgleerlingen

Invoering van passend onderwijs vraagt dat binnen basisscholen de nodige kennis en expertise aanwezig is ten aanzien van leer- en ontwikkelingsstoornissen en het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen en leerlingen met een lichamelijke of verstandelijke beperking. Nog niet alle leraren voelen zich voldoende toegerust om aan deze leerlingen les te geven.

Uit een enquête onder 304 leraren blijkt dat bijna de helft van de leraren van mening is voldoende vaardigheden te bezitten om een rugzakleerling in de eigen groep te helpen (De Moor & Bakker, 2009). Wanneer het gaat om leerlingen met een lichte beperking is 56-70% van de leraren het (zeer) eens met de stelling voldoende vaardigheden te bezitten om deze leerlingen in de eigen groep te helpen. Ten aanzien van leerlingen met een ernstige beperking voelt slechts tussen de 5% en 8% zich competent om deze leerlingen in de eigen groep te helpen.

Ook uit onderzoek onder ruim 2.200 leden van CNV Onderwijs naar de invoering van passend onderwijs blijkt dat een derde van de leraren zich onvoldoende in staat acht om leerlingen met gedrags- en leerproblemen te begeleiden (CNV Onderwijs, 2013b).

Verder wijst een onderzoek onder scholen in de koploperregio's² uit dat leraren hun vaardigheden in het omgaan met verschillen en zorgleerlingen over het algemeen vrij positief beoordelen, maar dat ze iets minder positief zijn over het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen en leerlingen met een fysieke handicap (Ledoux, Smeets & Van Rens, 2010). Ook over het stellen van een diagnose met betrekking tot problematiek bij leerlingen vinden zij zichzelf iets minder vaardig.

² Regio's die extra subsidie hebben gekregen van de overheid om regionale samenwerking vorm te geven en te werken aan een dekkend aanbod van zorgvoorzieningen in de regio. Regio's konden hiervoor een aanvraag indienen. De subsidie was bedoeld om een impuls te geven aan de vorming van deze samenwerkingsverbanden. In 2008 kregen negen regio's een dergelijke subsidie. In 2009 kwamen daar nog eens zeventien regio's bij.

Tevens vraagt de begeleiding van excellente leerlingen om verdere professionalisering

De overheid heeft zich lange tijd vooral gericht op het verhogen van de prestaties van zwakke leerlingen en het verhogen van het gemiddelde prestatieniveau van leerlingen. Pas in de laatste jaren is ook meer aandacht voor het verbeteren van de prestaties van excellente leerlingen (Doolaard & Harms, 2013). Ook in het onderwijsveld is de belangstelling voor het stimuleren van excellentie toegenomen en zijn er diverse signaleringsinstrumenten, methoden en projecten ontwikkeld (Doolaard & Oudbier, 2010). Daarbij valt te denken aan differentiëren in de klas, leerlingen een klas over laten slaan, het opzetten van plusgroepen en groepen voor hoogbegaafde leerlingen (de Leonardo-groepen), ondersteuning door interne of externe experts en het aanbieden van extra lesstof (verrijking). Er is echter nog weinig bekend over welke onderwijsinterventie voor welke leerlingen onder welke omstandigheden het meest effectief is (Segers & Hoozeveld, 2012).

Wat betreft de toerusting van leraren voor het omgaan met excellente leerlingen, is nog ruimte voor verbetering. Zo blijkt uit onderzoek onder 2.600 leraren in het primair en voortgezet onderwijs dat slechts 27% zich capabel voelt om (hoog)begaafde leerlingen te helpen. En slechts 28% geeft aan hoogbegaafde leerlingen te kunnen signaleren (Bakker, Kessel & Sikkes, 2008).

Uit recent onderzoek van Doolaard en Harms (2013) op negen scholen blijkt verder dat het leerkrachten moeite kost om excellente leerlingen goed te begeleiden. Leerkrachten bieden excellente/hoogbegaafde leerlingen wel extra lesstof aan, maar komen er niet aan toe om dit ook goed voor te bereiden, na te kijken en te bespreken met de kinderen. Ook krijgen excellente leerlingen vaak nog onvoldoende tijd om aan extra opdrachten te werken.

Veel aandacht voor professionalisering van leraren in het omgaan met zorgleerlingen

De school speelt een belangrijke rol in het faciliteren van scholing en professionalisering ten aanzien van het omgaan met verschillen in de klas. Uit een quickscan naar professionaliseringsbehoeften rond passend onderwijs blijkt dat het merendeel van de scholen in het primair onderwijs (90%) acties onderneemt om leraren beter toe te rusten voor het omgaan met verschillen in onderwijsbehoeften van leerlingen (Sontag, 2012).

Dit is ook terug te zien in de opleidingsactiviteiten van leraren in het primair onderwijs. Uit de 'Tussenmeting Convenant Leerkracht 2011' blijkt dat bijna de helft van het onderwijspersoneel dat in de afgelopen 2 jaar bij- of nascholing heeft gevolgd dit heeft gedaan op het gebied van omgaan met leerlingen met speciale leerbehoeften/beperkingen.

Tevens blijkt uit onderzoek naar het gebruik van de lerarenbeurs (Vink, Oosterling, Nijman, & Peters, 2010) dat ruim twee derde van de leraren in het primair onderwijs deze beurs gebruiken voor een specialistische cursus of opleiding. Hieronder vallen voornamelijk cursussen of opleidingen gericht op het gedrag van leerlingen (bijvoorbeeld autisme, rt en ib) en cursussen of opleidingen gericht op Special Educational Needs (zorgleerlingen).

Wel blijkt uit een onderzoek van CNV Onderwijs dat schoolleiders de functiemix en middelen uit de prestatiebox nog onvoldoende benutten voor professionalisering van leraren ten aanzien van passend onderwijs. Ongeveer een vijfde van de schoolleiders geeft aan de functiemix hiervoor te gebruiken en ruim de helft (54%) gebruikt hiervoor de middelen uit de prestatiebox (CNV Onderwijs, 2013a).

Aandacht voor professionalisering van leraren in omgaan met excellente leerlingen is gewenst

Over de professionalisering van leraren in het omgaan met excellente leerlingen hebben we geen recente cijfers kunnen vinden. Wel blijkt dat tot 1992 geen speciale opleiding voor onderwijsgeevenden op het gebied van begaafdheid bestond. Vanaf dat jaar is het mogelijk voor leraren om een nascholingstraject te volgen die opleidt tot "Specialist in Gifted Education" en zijn er steeds meer cursussen en opleidingen beschikbaar (Segers & Hoozeveld, 2012). Verder blijkt uit monitoringonderzoek onder scholen die subsidie hebben gekregen van het ministerie van OCW voor de periode 2009-2012 voor het

uitvoeren van excellentieprojecten (projecten om cognitief talent te stimuleren), dat professionalisering van leraren een aandachtspunt blijft (Steenbergen-Penterman, e.a., 2012). Hoewel binnen de scholen veel aandacht is voor professionalisering van het team, blijkt uit de eindmeting van dit onderzoek dat 49% van de scholen niet of slechts enigszins bij- of nascholing heeft plaatsgevonden op het gebied van hoogbegaafdheid. Het project heeft volgens de onderzoekers wel bijgedragen aan kennisvermeerdering, maar verdere structurele professionalisering is volgens hen noodzakelijk.

Op meeste scholen wordt gewerkt met een leerlingvolgsysteem, maar de mogelijkheden hiervan worden onderbenut

Opbrengstgericht werken is een manier van werken om onderwijs beter af te stemmen op verschillen tussen leerlingen in de klas. Eén van de ambities in het kader van opbrengstgericht werken uit het 'Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2012-2015' is dat nagenoeg alle leraren systematisch de voortgang in de ontwikkeling van hun leerlingen volgen en analyseren.

Uit een enquête onder leerkrachten, schoolleiders en bestuurders in het primair onderwijs (Vrieling, Hogeling & Brink, 2011) blijkt dat bijna alle leraren de taal- en rekenprestaties van hun leerlingen meten via toetsen uit het leerlingvolgsysteem (92,8%) en methodegebonden toetsen (87,1%). Daarnaast wordt ook vaak gebruik gemaakt van lesobservaties en correctiewerk (77%) en van de eindtoets in groep 8 (65%) om de taal- en rekenprestaties van leerlingen in kaart te brengen. Om de toetsresultaten te analyseren, wordt volgens 86,4% van de leraren gewerkt met een leerlingvolgsysteem. De uitkomsten van deze analyses worden door de meeste leraren ook gebruikt bij het opstellen van groepsplannen (83,8%) en individuele handelingsplannen (79,3%). De analysegegevens helpen volgens drie kwart van de leraren ook bij het differentiëren in de groep. En meer dan de helft van de leraren gebruikt deze informatie voor het bijstellen van het lesprogramma (58,4%) en het bijstellen van de dagelijkse instructie (55,9%).

Ook volgens de Inspectie van het Onderwijs (2013) maken de meeste basisscholen voldoende gebruik van een samenhangend systeem voor het volgen van leerlingen (86%). Aandachtspunt is echter het systematisch volgen en analyseren van de vorderingen. Dit gebeurt op 59% van de basisscholen in voldoende mate. Volgens Visscher en Ehren (2011) worden de mogelijkheden van een dergelijk leerlingvolgsysteem onderbenut, omdat scholen onvoldoende bekend zijn met de mogelijkheden die het systeem op dit punt biedt en onvoldoende in staat zijn om deze gegevens correct te analyseren en interpreteren.

Uit onderzoek van Vrieling, Hogeling en Brink (2011) blijkt verder dat ruim de helft van de leraren (54,6%) de komende jaren meer opbrengstgericht wil gaan werken (onder schoolleiders ligt dit aandeel zelfs op 77,8% en onder bestuurders op 59,9%). Om meer opbrengstgericht te kunnen werken, hebben leraren vooral behoefte aan voorbeelden van hoe andere leraren dit aanpakken (49,8%), aangepast onderwijsmateriaal (45,2%) en een opbrengstgerichte cultuur in het team (40,1%). Ruim een derde (36,8%) heeft behoefte aan een cursus of opleiding op dit gebied. Uit een enquête onder managers en onderwijzend personeel in het PO, uitgevoerd in het voorjaar van 2012, blijkt dat 56% bij- of nascholing volgt op het gebied van opbrengstgericht werken (Berndsen, Dekker & Van Bergen, 2013).

2.4 Professionaliserings- en ondersteuningsbehoeften van leraren

Over de professionaliserings- en ondersteuningsbehoeften van leraren in het primair onderwijs ten aanzien van het omgaan met verschillen in de klas is nog niet zoveel bekend in de onderzoeksliteratuur.

Leraren met zorgleerling(en) in de groep hebben behoefte aan professionalisering en ondersteuning

Uit een enquête onder 304 leraren, blijkt dat leraren - wanneer zij te maken hebben met leerlingen met een beperking in de groep - vooral behoefte hebben aan bij- en nascholing in de pedagogische aanpak van gedrag (60%) en in didactische vaardigheden (41%). Verder wil 42% in dat geval meer mogelijkheden voor interne scholing (De Moor & Bakker, 2009). Uit ander onderzoek blijkt dat investering in professionalisering volgens leraren nog niet altijd op de gewenste manier gebeurt. Er is vaak sprake van verplichte teamscholing en er is onvoldoende ruimte voor maatwerk (scholing die aansluit bij de leraar en de concrete situatie in de klas). Ook krijgen leraren vaak onvoldoende tijd om zich te professionaliseren op dit gebied (AOB, 2013).

Naast behoefte aan professionalisering hebben leraren ook behoefte aan ondersteuning bij het omgaan met verschillen in de klas. Volgens een ruime meerderheid van de bevraagde leraren (79%) is de ondersteuning vanuit de school de belangrijkste voorwaarde om een zorgleerling effectief te kunnen helpen. De leraren hebben in het geval van leerlingen met een beperking in de groep behoefte aan overleg met de ambulante begeleider (95%), extra onderwijsassistentie (92%), extra ondersteuning van de zorgleerling(en) buiten de groep (bijvoorbeeld RT en paramedische therapie; 91%), begeleiding door intern begeleider (90%) en verlaging van de klassendeler (83%).

Leraren ervaren dat de ondersteuning bij zorgleerlingen in de klas momenteel nog niet voldoende is (AOB, 2013). Zij hebben behoefte aan meer handen in de klas en betere ondersteuning. De ruimte om extra deskundigen in te zetten op school zijn - als gevolg van bezuinigingen op scholen - beperkt. En de interne begeleiders hebben hiervoor vaak onvoldoende tijd.

Scholing en ondersteuning van leraren hebben volgens De Moor en Bakker (2009) een positief effect op de houding en competentiebeleving ten aanzien van passend onderwijs. *"Hoe beter de school dit regelt, hoe positiever de attitude van de leraar en hoe groter zijn/haar handelingsbekwaamheid en op hoe meer medewerking men mag rekenen bij plaatsing van een zorgleerling."*

Uit onderzoek in het voortgezet onderwijs (Walraven, Kieft & Broekman, 2011) blijkt verder dat samenwerking met de schoolleiding en met collega's een cruciale factor is in het goed kunnen vormgeven van passend onderwijs. Het is van belang dat docenten die bezig zijn met passend onderwijs zich gesteund voelen door de schoolleiding. Schoolleiders dienen onder meer een positieve grondhouding te hebben ten aanzien van passend onderwijs, draagvlak hiervoor te creëren en faciliteiten te bieden ter ondersteuning van de docenten. Het uitwisselen van ervaringen met collega's bevordert dat collega's van elkaar leren en gebruik maken van elkaars kennis en expertise. Hiervoor dient ruimte en tijd gegeven te worden. Externe zorgexperts kunnen leraren ondersteunen, bijvoorbeeld bij het opstellen van duidelijke handelingsplannen of het begeleiden van individuele leerlingen.

Ook zijn er aanwijzingen dat leraren met excellente leerlingen in de groep behoefte hebben aan professionalisering en ondersteuning

Hoewel we over de behoefte aan professionalisering en ondersteuning van leraren met excellente leerlingen in de klas geen cijfers hebben gevonden, wijzen enkele onderzoeken wel in de richting dat leraren hier behoefte aan zouden hebben.

Zo blijkt uit enquête onder leraren in het primair onderwijs dat hoogbegaafde leerlingen niet altijd de begeleiding krijgen die ze nodig hebben. Het ontbreekt vaak aan kennis (36%) en voldoende leraren (46%) om een passende begeleiding te kunnen bieden (Bakker, Kessel & Sikkes, 2008). Tevens geeft 27% van de leraren aan hun zorg vooral aan andere zorgleerlingen te willen besteden.

Ook uit onderzoek onder scholen (naar arrangementen voor hoogbegaafden) blijkt dat er verbeterpunten voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen zijn (Doolaard & Oudbier, 2010). Als verbeterpunten worden onder meer genoemd dat niet alle personeelsleden deskundig genoeg zijn (58,2%), onderwijs aan zwakkere leerlingen al veel tijd/aandacht vergt (40,3%) en kinderen niet tijdig worden gesignaleerd (27,2%). Verder blijkt uit dit onderzoek dat op 55% van de scholen waar differentiatie in de eigen groep wordt aangeboden, geen extra hulp aanwezig is om de leerkracht te ondersteunen. Op 33% van de scholen is wel extra hulp aanwezig, maar besteedt deze persoon vaak de tijd ook

aan zwakke leerlingen of besteedt deze persoon zijn/haar tijd vooral aan zwakkere leerlingen. Op 9% van de scholen is er wel hulp, maar die is niet bevoegd. Op scholen met plusgroepen (groep waarin hoogbegaafde leerlingen meestal één of twee dagdelen bij elkaar komen) of Leonardo-groepen (aparte groep voor hoogbegaafde leerlingen) worden deze groepen meestal begeleid door een vaste leerkracht die affiniteit heeft met hoogbegaafde leerlingen en zich vaak ook heeft gespecialiseerd in onderwijs aan deze doelgroep.

Tevens zijn er aanwijzingen dat er behoefte is aan verschillende faciliteiten in de school

Over behoeften van leraren in het primair onderwijs aan faciliteiten in de school ten behoeve van het omgaan met verschillen hebben we nauwelijks informatie kunnen vinden. Wel blijkt uit onderzoek van Doolaard en Oudbier (2010) naar arrangementen voor hoogbegaafden op scholen dat het merendeel van respondenten verbeterpunten ziet betreft het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Meest genoemde verbeterpunten zijn dat er nog te veel ad hoc oplossingen zijn (56%), dat scholen niet voldoende goede materialen/methoden hebben (49,9%) en dat scholen niet voldoende tijd kunnen vrijmaken voor het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen (48,6%). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Bakker, Kessel en Sikkes (2008) dat hoogbegaafde leerlingen volgens 30% van de bevroegde leraren in het primair onderwijs niet altijd de begeleiding krijgen die ze nodig hebben, omdat het ontbreekt aan financiële middelen.

Verder blijkt uit onderzoek in het voortgezet onderwijs (Walraven, Kieft & Broekman, 2011) dat de volgende faciliteiten volgens de docenten bevorderend of zelfs noodzakelijk zijn om passend onderwijs te kunnen geven: een goede zorgstructuur, een helder geformuleerde schoolvisie, flexibele regelgeving, duidelijke schoolregels, duidelijke handelingsplannen, klassen van hanteerbare grootte en een geschikte fysieke omgeving. Ook uit onderzoek van de AOb (2013) blijkt dat leraren in het po en vo de grootte van de klassen bepalend vinden voor de mate waarin zij hulp kunnen bieden aan zorgleerlingen. De groeps grootte en het aantal zorgleerlingen in de klas zijn momenteel veelal groter dan de gewenste omvang voor leraren om voldoende hulp te kunnen bieden aan zorgleerlingen.

3 RESULTATEN ENQUÊTE ONDER LERAREN

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de enquête onder leraren in het primair onderwijs gepresenteerd. Er is ook gekeken naar verschillen tussen specifieke groepen leraren. Zo is gekeken naar leraren die lesgeven in het regulier basisonderwijs en leraren die lesgeven in het speciaal basisonderwijs. Binnen het regulier basisonderwijs is ook nog onderscheid gemaakt naar leraren die lesgeven aan groep 1 en 2 en leraren die lesgeven aan groep 3 t/m 8. Verder is gekeken naar de werkervaring van leraren om na te gaan of er verschillen zijn tussen leraren met weinig en veel werkervaring. De opvallende verschillen tussen deze groepen leraren komen in dit hoofdstuk eveneens aan de orde.

Eerst geven we een beeld van de mate waarin respondenten te maken hebben met verschillen in de klas (paragraaf 3.1) en de toerusting en competenties van leraren ten aanzien van het omgaan met verschillen (paragraaf 3.2). De professionaliseringsbehoeften van leraren ten aanzien van het omgaan met verschillen komen in paragraaf 3.3 aan de orde. Daarna gaan we (in paragraaf 3.4) in op opbrengstgericht werken, een methode die leraren kan helpen bij het afstemmen van onderwijs op verschillen in de klas. De behoefte aan en beschikbaarheid van verschillende vormen van ondersteuning en faciliteiten komen in paragraaf 3.5 en 3.6 aan de orde. Vervolgens gaan we in op het beleid op scholen ten aanzien van omgaan met verschillen (paragraaf 3.7). Als laatste behandelen we reacties van respondenten ten aanzien van het onderwerp van de enquête (paragraaf 3.8).

3.1 Verschillen in de klas

Leraren hebben te maken met de nodige verschillen in de klas, vooral ten aanzien van cognitie, leerstijl en sociaal-emotionele ontwikkeling

In de enquête is aan de respondenten gevraagd in welke mate zij in de klas te maken hebben met verschillen tussen leerlingen. Uit de antwoorden blijkt dat het merendeel van de respondenten in de klas in hoge tot redelijke mate te maken heeft met cognitieve verschillen tussen leerlingen (96,4%), alsook met verschillen in leerstijl en sociaal-emotionele ontwikkeling (respectievelijk 90% en 88,9%). Verschillen in sociaal-economische achtergrond en culturele verschillen komen in mindere mate voor, maar toch heeft ook respectievelijk 62,6% en 41,5% hier in hoge tot redelijke mate mee te maken (zie tabel 3.1).

Verder geeft het merendeel van de respondenten (97,3%) aan momenteel één of meer leerlingen in de klas te hebben die extra hulp en begeleiding nodig hebben vanwege leerproblemen, gedragsproblemen en/of fysieke beperkingen.

Tabel 3.1: Mate waarin respondenten te maken hebben met verschillen in de klas

| In welke mate is er in uw klas sprake van ... | In hoge mate | In redelijke mate | In beperkte mate | Niet |
|---|--------------|-------------------|------------------|-------|
| ...cognitieve verschillen tussen leerlingen? | 69,2% | 27,2% | 3,5% | 0,1% |
| ...verschillen in leerstijl tussen leerlingen? | 37,6% | 52,4% | 9,6% | 0,4% |
| ...verschillen in sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen? | 54,5% | 34,4% | 11,1% | 0,0% |
| ...sociaal-economische verschillen tussen leerlingen? | 26,0% | 36,6% | 36,0% | 1,4% |
| ...culturele verschillen tussen leerlingen? | 18,5% | 23,0% | 44,2% | 14,2% |

3.2 Toerusting en competenties voor het omgaan met verschillen

3.2.1 Toerusting en competenties voor het omgaan met verschillen

Meerderheid van de leraren voelt zich toegerust voor het omgaan met verschillen

De leraar speelt een centrale rol in het afstemmen van het onderwijs op verschillen in de klas. In de enquête is aan leraren gevraagd in welke mate zij zich hiervoor toegerust voelen. Uit de resultaten blijkt dat het merendeel van de respondenten (92,5%) zich in hoge of redelijke mate bekwaam voelt om met verschillen tussen leerlingen in hun klas om te gaan. Slechts 7,5% voelt zich hiertoe in beperkte mate of niet op toegerust. Dit beeld komt overeen met het oordeel van de respondenten over de eigen competenties ten aanzien van het omgaan met verschillen in de klas.

Leraren zijn ook positief over de eigen competenties voor het omgaan met verschillen

De meeste respondenten zijn positief over hun competenties ten aanzien van het omgaan met verschillen in de klas. Zij achten zichzelf doorgaans goed in staat om een goede relatie met kinderen aan te gaan (98,6%), duidelijke regels te stellen (97,5%), feedback te geven op het gedrag van leerlingen en gewenst gedrag te benoemen (97,3%), te reflecteren en open te staan voor feedback (94,7%) en positieve verwachtingen te hebben van alle leerlingen (94,2%). Ook geeft 72,6% aan goed in staat te zijn om de instructie af te stemmen zodat iedere leerling wordt aangesproken op zijn eigen mogelijkheden. En ongeveer twee derde is positief over het kunnen hanteren van verschillende werkvormen om verschillende leerstijlen aan te kunnen spreken. Ongeveer één op de tien leraren beoordeelt zichzelf negatief op deze laatste twee competenties (zie tabel 3.2).

Tabel 3.2: Oordeel van respondenten over de mate waarin zij beschikken over competenties ten aanzien van het omgaan met verschillen in de klas

| Ik ben goed in staat om ... | (Helemaal) mee eens | Noch mee eens, noch mee oneens | (Helemaal) mee oneens |
|--|------------------------|--------------------------------------|--------------------------|
| ...een goede relatie met kinderen aan te gaan (goed contact maken met kinderen) | 98,6% | 0,9% | 0,5% |
| ...duidelijke regels te stellen | 97,5% | 1,4% | 1,0% |
| ...feedback te geven op gedrag van leerlingen en gewenst gedrag te benoemen | 97,3% | 2,1% | 0,6% |
| ...te reflecteren en open te staan voor feedback en daarmee mijn eigen functioneren verbeteren | 94,7% | 4,4% | 0,9% |
| ...positieve verwachtingen te hebben van leerlingen en hoge doelen te stellen | 94,2% | 4,5% | 1,3% |
| ...onderwijs te plannen en voor te bereiden op basis van de kenmerken van de leerlingen | 89,4% | 6,1% | 4,5% |
| ...in de les te werken met verschillende instructiegroepen. | 87,8% | 7,2% | 4,9% |
| ...waar mogelijk samenwerkend/coöperatief leren productief in te zetten | 77,1% | 17,5% | 5,4% |
| ...rekening te houden met verschillen tussen schoolcultuur en thuiscultuur. | 76,6% | 19,0% | 4,4% |
| ...instructie af te stemmen zodat iedere leerling wordt aangesproken op zijn eigen mogelijkheden | 72,6% | 15,8% | 11,6% |
| ...verschillende werkvormen te hanteren om verschillende leerstijlen aan te kunnen spreken | 66,8% | 22,9% | 10,3% |

3.2.2 Competenties die meest van belang zijn bij het omgaan met verschillen

Een goede relatie met leerlingen aangaan belangrijkste competentie

De respondenten is ook gevraagd welke van de genoemde competenties zij het meest van belang achten bij het omgaan met verschillen in de klas. Zij konden hier maximaal drie competenties aangeven. Uit de antwoorden komt een divers beeld naar voren (zie tabel 3.3). Het meest vaak wordt 'het aangaan van een goede relatie met kinderen' genoemd. Bijna de helft vindt dit één van de belangrijkste competenties voor het omgaan met verschillen in de klas. Dit is ook de competentie waar respondenten zichzelf doorgaans goed toe in staat achten. Andere competenties die relatief vaak naar voren komen zijn het op basis van de kenmerken van de leerlingen onderwijs plannen en voorbereiden (41%), de instructie afstemmen op de mogelijkheden van de leerlingen (36%), positieve verwachtingen hebben van leerlingen (35,2%) en werken met verschillende instructiegroepen (34,7%).

De respondenten die hier voor de antwoordcategorie 'anders' hebben gekozen, geven onder meer aan dat alle genoemde competenties van belang zijn. Verder worden hier - naast verschillende vormen van ondersteuning (expertise van anderen gebruiken, extra handen in de klas, betrokken directeur, samenwerkend team) en faciliteiten (m.n. kleinere klassen en tijd) - onder meer genoemd flexibiliteit en creativiteit, stressbestendig zijn, een goede relatie met ouders/verzorgers aangaan, goed kunnen organiseren, humor en zorgen dat leerlingen zich mede verantwoordelijk voelen voor het reilen en zeilen in de klas.

Tabel 3.3: Competenties die door respondenten het meest van belang worden geacht bij het omgaan met verschillen in de klas

| Welke drie competenties acht u het meest van belang voor leraren bij het omgaan met verschillen in de klas? | Percentage |
|---|------------|
| Een goede relatie met kinderen aangaan (goed contact maken met kinderen) | 48,9% |
| Onderwijs plannen en voorbereiden op basis van de kenmerken van de leerlingen | 41,0% |
| Instructie afstemmen zodat iedere leerling wordt aangesproken op zijn eigen mogelijkheden | 36,0% |
| Positieve verwachtingen hebben van leerlingen en hoge doelen stellen | 35,2% |
| In de les werken met verschillende instructiegroepen | 34,7% |
| Duidelijke regels stellen | 27,7% |
| Feedback geven op gedrag van leerlingen en gewenst gedrag benoemen | 22,6% |
| Reflecteren en open staan voor feedback (willen leren, eigen functioneren verbeteren) | 17,3% |
| Verschillende werkvormen hanteren om verschillende leerstijlen aan te kunnen spreken | 16,6% |
| Waar mogelijk samenwerkend/coöperatief leren productief inzetten | 12,9% |
| Anders | 4,1% |
| Rekening houden met verschillen tussen schoolcultuur en thuiscultuur | 0,8% |

Hoewel leraren zich doorgaans voldoende toegerust en competent voelen ten aanzien het omgaan met verschillen in de klas, hebben zij daarnaast veelal behoefte aan verdere professionalisering (paragraaf 3.3) en verschillende vormen van ondersteuning en faciliteiten op school (paragraaf 3.5 en 3.6). Deze voorzieningen zijn niet altijd in voldoende mate aanwezig binnen de school. Dit beeld komt ook terug in de opmerkingen van respondenten. De respondenten is aan het einde van de vragenlijst de ruimte gegeven om hun opmerkingen naar aanleiding van dit onderzoek op te schrijven. Ruim 200 respondenten hebben van die mogelijkheid gebruik gemaakt. In bijlage III staat een aantal reacties van respondenten weergegeven ter illustratie.

3.2.3 Verschillen in competentiebeleving

Leraren die lesgeven aan groep 1 en 2 in het regulier basisonderwijs zijn iets positiever over hun competenties

Als gekeken wordt naar de groepen waaraan de respondenten in het regulier basisonderwijs hoofdzakelijk lesgeven (zie tabel B2.1 in bijlage II), dan blijkt dat respondenten die lesgeven in groep 1 en 2 - in vergelijking met respondenten die lesgeven in groep 3 t/m 8 - doorgaans iets positiever zijn over hun competenties ten aanzien van het afstemmen van instructie zodat iedere leerling wordt aangesproken op zijn eigen mogelijkheden (79,0% versus 70,6%), het hanteren van verschillende werkvormen om zo verschillende leerstijlen aan te kunnen spreken (78,2% versus 64,2%) en het productief inzetten van samenwerkend/coöperatief leren (86,3% versus 76,8%).

Verder vinden leraren die lesgeven in groep 1 en 2 de competentie 'een goede relatie met kinderen aangaan' belangrijker dan leraren die lesgeven in groep 3 t/m 8 (zie tabel B2.2 in bijlage II). Bijna twee derde van de leraren in groep 1 en 2 noemt deze competentie als één van de meest belangrijke competentie bij het omgaan met verschillen in de klas, tegenover 46,5% van de leraren in groep 3 t/m 8. Daarentegen vinden leraren in groep 1 en 2 de competentie 'in de les werken met verschillende instructiegroepen' minder van belang dan leraren in groep 3 t/m 8 (26,6% versus 38,5%).

Leraren die lesgeven in het speciaal basisonderwijs oordelen anders over welke competenties het meest van belang zijn bij omgaan met verschillen

In vergelijking met respondenten die lesgeven in het reguliere basisonderwijs, vinden leraren in het speciaal basisonderwijs de competenties 'instructie afstemmen zodat iedere leerling wordt aangesproken naar zijn eigen mogelijkheden' en 'feedback geven op gedrag van leerlingen en gewenst gedrag benoemen' belangrijker bij het omgaan met verschillen in de klas (zie tabel B2.2 in bijlage II). Gedifferentieerde instructie wordt door 50,6% van de respondenten in het speciaal onderwijs genoemd als een van de meest belangrijke competenties bij het omgaan met verschillen in de klas en door 34,2% van de respondenten uit het reguliere basisonderwijs. 'Feedback geven op gedrag van leerlingen en gewenst gedrag benoemen' is volgens 31,8% van de respondenten uit het speciaal onderwijs het meest van belang en volgens 21,5% van de respondenten in het reguliere basisonderwijs.

De competenties 'waar mogelijk samenwerkend/coöperatief leren productief inzetten' en 'in de les werken met verschillende instructiegroepen' worden door respondenten in het speciaal onderwijs juist minder vaak genoemd als competenties die het meest van belang worden geacht bij het omgaan met verschillen in de klas. 'Waar mogelijk samenwerkend/coöperatief leren productief inzetten' wordt door 4,7% van de leraren in het speciaal basisonderwijs genoemd als één van de competenties die het meest van belang worden geacht bij het omgaan met verschillen in de klas en door 14% van de respondenten in het regulier basisonderwijs. Voor de competentie 'in de les werken met verschillende instructiegroepen' liggen deze percentages op respectievelijk 21,2% en 36,3%).

Leraren met relatief weinig werkervaring zijn iets minder positief over hun eigen competenties

Kijken we naar de werkervaring van leraren (zie tabel B2.3 in bijlage II), dan blijkt dat respondenten die relatief kort (minder dan 8 jaar) werkzaam zijn als leraar in het primair onderwijs zich iets minder vaak goed in staat achten om verschillende werkvormen te hanteren om verschillende leerstijlen aan te kunnen spreken (56,5%), waar mogelijk samenwerkend/coöperatief leren productief in te zetten (67,1%) en duidelijke regels te stellen (92,9%) in vergelijking met leraren die langer werkzaam zijn als leraar in het primair onderwijs.

3.3 Professionaliseringsbehoeften

Meerderheid van de leraren wil zich verder professionaliseren

Ondanks dat de leraren zich doorgaans voldoende toegerust en competent voelen om met verschillen tussen leerlingen in de klas om te gaan, willen de meeste respondenten zich op dit punt verder ontwikkelen. Drie kwart geeft aan er behoefte aan te hebben zich verder te professionaliseren ten aanzien van het afstemmen van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen (zie figuur 3.1). De respondenten die zich verder willen professionaliseren, hebben voornamelijk behoefte aan professionalisering in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen (62,8%), excellente /hoogbegaafde leerlingen (50,9%), verschillen in leerstijl in de klas (45,8%) en leerlingen met leerproblemen (43,5%).

Bij de antwoordcategorie "anders" noemen respondenten met name opleidingen om specifieke vaardigheden voor het omgaan met verschillen in de klas te verbeteren. Enkele voorbeelden zijn: effectief de tijd verdelen over alle leerlingen, goede instructie geven op verschillende niveaus, goed toepassen van coöperatief leren, hoe meer tijd en ruimte vrij te maken voor individuele leerlingen, klassenmanagement, gebruik van ICT in de klas, omgaan met grote groepen, werken met meerdere niveaugroepen, het managen van de verschillende problemen binnen de klas, hoe op een snelle en eenvoudige wijze groeps- en handelingsplannen op te stellen, spelontwikkeling bij jonge kinderen en omgaan met externe druk. Daarnaast wordt ook professionalisering ten aanzien van specifieke groepen leerlingen genoemd, zoals omgaan met leerlingen in het autistisch spectrum, leerlingen die geen intrinsieke motivatie hebben, leerlingen met meervoudige intelligentie en leerlingen met hechtingstoornissen.

Figuur 3.1: Thema's waar respondenten zich verder op zouden willen professionaliseren



3.3.1 Verschillen in professionaliseringsbehoeften

Leraren in groep 1 en 2 van het regulier basisonderwijs hebben iets andere professionaliseringsbehoeften...

In het regulier basisonderwijs hebben respondenten die lesgeven in groep 1 en 2, in vergelijking met leraren die lesgeven in groep 3 t/m 8, minder behoefte aan professionalisering ten aanzien van omgaan met verschillen in sociaal-emotionele ontwikkeling (18,2% versus 28,2%).

...evenals leraren in het speciaal basisonderwijs...

Als we kijken naar de professionaliseringsthema's van leraren in het speciaal basisonderwijs en regulier basisonderwijs (tabel B2.4 in bijlage II), dan blijkt dat respondenten die lesgeven in het speciaal onderwijs vaker aangeven zich te willen professionaliseren in het omgaan met leerlingen met een fysieke handicap (14,5% versus 5,3%) en minder vaak in het omgaan met excellente / hoogbegaafde leerlingen (19,4% versus 54,7%).

...en leraren met relatief weinig werkervaring als leraar in het primair onderwijs

Respondenten die relatief kort (minder dan 8 jaar) werkzaam zijn als leraar in het primair onderwijs geven vaker aan zich te willen professionaliseren ten aanzien van het omgaan met leerlingen met leerproblemen (56,3%), vergeleken met respondenten die langer (meer dan 7 jaar) werkzaam zijn als leraar (zie tabel B2.5 in bijlage II).

3.4 Opbrengstgericht werken

Opbrengstgericht werken - een cyclische werkwijze waarbij de betrokkenen zich in hun professioneel handelen laten sturen door de uitkomsten van metingen van observatiegegevens, op basis van vooraf gestelde doelen, gesteld op niveau van bestuur, school, team en leerkracht, wat leidt tot maximale prestaties van leerlingen (Odenthal, e.a., 2011, p.6) - is een methode die leraren kan helpen bij het afstemmen van onderwijs op verschillen in de klas.

Nagenoeg alle leraren verzamelen structureel gegevens over de ontwikkeling van leerlingen

Een belangrijk aspect van opbrengstgericht werken is het systematisch volgen en analyseren van gegevens over de voortgang van leerlingen. Gegevens over de ontwikkeling van leerlingen bieden input bij het opstellen van een groepsoverzicht en kunnen gebruikt worden voor de evaluatie van de groepsplannen (heeft een groepsplan de gewenste effecten gehad). Uit de enquête blijkt dat nagenoeg alle respondenten (98,6%) structureel gegevens verzamelen over de ontwikkeling van leerlingen. De meerderheid van de respondenten die (structureel of incidenteel) gegevens verzamelen over de ontwikkeling van leerlingen, gebruikt deze informatie structureel om te signaleren welke leerlingen extra aandacht behoeven (95,2%), na te gaan of doelen gehaald worden (84,5%) en lessen voor te bereiden (67,9%).

Drie kwart stelt structureel per vakgebied een groepsoverzicht en groepsplan op

Een ander belangrijk onderdeel van opbrengstgericht werken vormt het werken met groepsoverzichten en groepsplannen. In een groepsoverzicht vermelden leraren gegevens van leerlingen in de klas (zoals toets- en observatiegegevens) en beschrijven zij de onderwijsbehoeften van de leerlingen. In een groepsplan clusteren leraren leerlingen uit de klas met vergelijkbare onderwijsbehoeften in groepen en beschrijven ze vervolgens voor de hele klas en iedere groep/cluster het onderwijsaanbod voor de komende periode. Uit de enquête blijkt dat het merendeel van de respondenten per vakgebied een groepsoverzicht opstelt; 74,1% stelt structureel een groepsoverzicht per vakgebied op en 17,1% doet dit incidenteel. Slechts 8,8% doet dit niet. Naast een

groepsoverzicht maakt het merendeel van de respondenten tevens een groepsplan per vakgebied voor de eigen klas. Ongeveer drie kwart (75,7%) stelt structureel per vakgebied een groepsplan op en 17,7% incidenteel. Een minderheid van 6,6% maakt geen groepsplan per vakgebied voor de eigen klas.

Het structureel opstellen van individuele handelingsplannen gebeurt iets minder vaak

Voor leerlingen kunnen incidenteel ook individuele handelingsplannen worden opgesteld. Dit gebeurt alleen in specifieke gevallen wanneer blijkt dat voor leerlingen het groepsplan niet voldoende is. Van de respondenten die aangeven dat ze structureel of incidenteel een groepsplan per vakgebied opstellen voor hun klas (91,2%), geeft ruim de helft aan ook structureel individuele handelingsplannen op te stellen (indien nodig). Ruim een derde geeft aan dit incidenteel te doen.

3.4.1 Verschillen in opbrengstgericht werken

Enkele verschillen in gebruik van gegevens over de ontwikkeling van leerlingen door leraren die lesgeven aan groep 1 en 2

Respondenten die hoofdzakelijk lesgeven in groep 1 en 2 van het regulier basisonderwijs geven, vergeleken met respondenten die lesgeven aan groep 3 t/m 8 van het regulier basisonderwijs, iets vaker aan de gegevens over de ontwikkeling van leerlingen structureel te gebruiken om lessen voor te bereiden (75% versus 66,7%) en iets minder vaak om na te gaan of doelen worden gerealiseerd (77,4% versus 84,9%; zie tabel B2.6 in bijlage II).

Het structureel opstellen van individuele handelingsplannen komt vooral veel voor in het speciaal onderwijs

Zoals te verwachten geven respondenten die (voornamelijk) lesgeven in het speciaal onderwijs vaker aan structureel op basis van het groepsplan individuele handelingsplannen voor leerlingen op te stellen (73,7%), dan respondenten die lesgeven in het basisonderwijs (55%).

3.5 Ondersteuning bij omgaan met verschillen in de klas

Leraren behoefte aan verschillende vormen van ondersteuning ...

Hoewel de leraar een centrale rol speelt in het afstemmen van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen, is het van belang dat zij vanuit school waar nodig ook ondersteuning ontvangen. In de enquête is aan de leraren gevraagd aan welke vormen van ondersteuning zij behoefte hebben om hun onderwijs voldoende te kunnen afstemmen op verschillen tussen leerlingen in de klas. De verschillende vormen van ondersteuning worden over het algemeen door een meerderheid van de respondenten van belang geacht (zie figuur 3.2). Zij hebben vooral behoefte aan tijd om te leren van en te overleggen met collega's (88,9%), extra ondersteuning van leraren buiten de groep (85,8%), begeleiding door een intern begeleider (85,3%) en extra assistentie in de klas door onderwijsassistent of collega (79,9%).

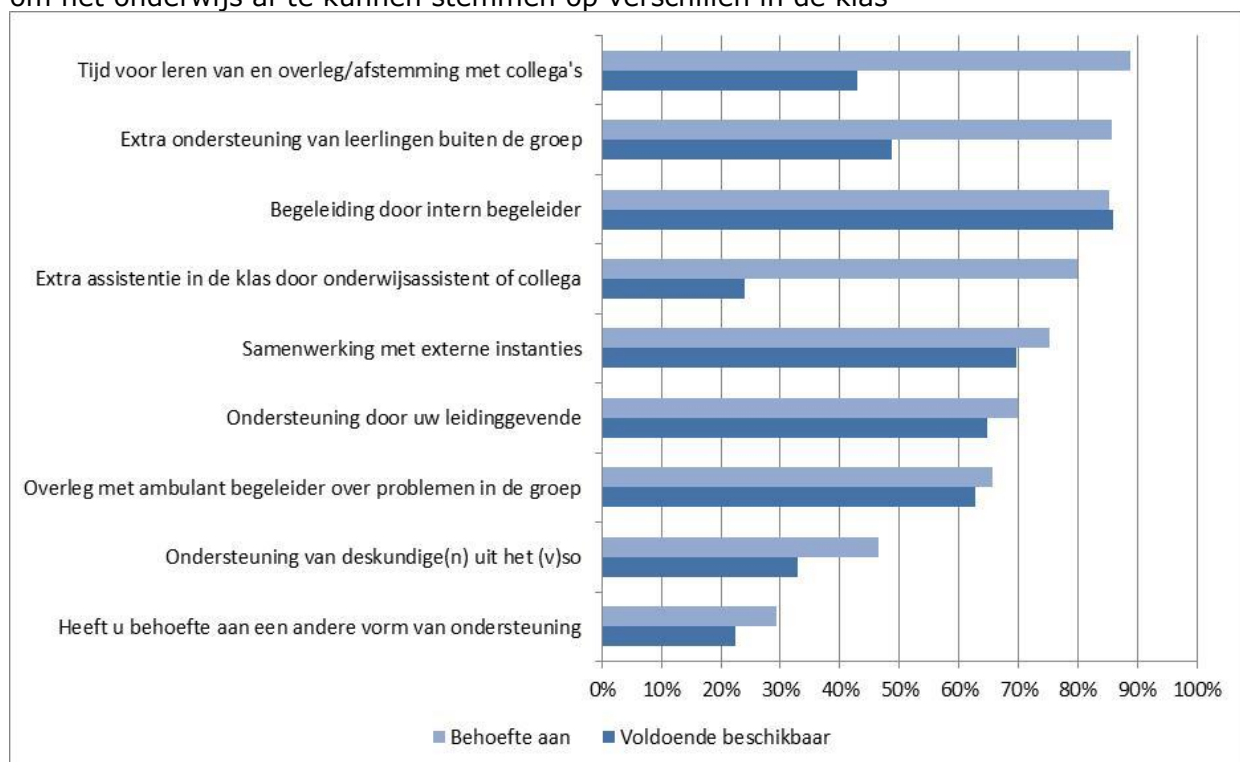
...maar deze vormen van ondersteuning zijn niet altijd in voldoende mate beschikbaar

De leraren is ook gevraagd of de verschillende vormen van ondersteuning in voldoende mate aanwezig zijn binnen de school. Uit de resultaten blijkt dat de gewenste vormen van ondersteuning niet altijd in voldoende mate beschikbaar zijn. Zo is extra assistentie in de klas volgens 24,1% in voldoende mate aanwezig binnen de school. Tijd voor het leren van en afstemmen met collega's en extra ondersteuning buiten de groep is volgens respectievelijk 42,8% en 48,6% in voldoende mate aanwezig. Begeleiding door de intern begeleider is volgens de meeste respondenten wel in voldoende mate aanwezig binnen de school (85,9%).

De respondenten die aangeven behoefte te hebben aan andere vormen van ondersteuning, noemen onder meer verschillende faciliteiten, zoals een acceptabele groepsgrootte (kleinere klassen), aangepaste lesmethoden en materialen, meer tijd en ruimte (voor onderwijs, lesvoorbereiding, administratie, informatie en advies van collega's), meer ondersteuning/inzet van ict (meer computers), geschikte fysieke voorzieningen (grotere klaslokalen, rustige werkplekken) en scholing.

Verder worden ook andere vormen van ondersteuning aangedragen. Naast de algemene roep om meer handen/ondersteuning in de klas, worden hier onder meer genoemd: ondersteuning van administratief medewerkers, goede samenwerking met ouders, co-teachers, coaching in de klas, collegiale consultatie (met collega's van andere scholen), mogelijkheden tot inzetten van specialisten (zoals orthopedagoog, fysiotherapeut, speltherapeut), mediator of aanspreekpunt voor ouders (om te bevorderen dat ouders en school meer op één lijn zitten), buddy's voor kinderen met een specifieke behoefte en ondersteuning door deskundigen op het gebied van kunst, cultuur en sport.

Figuur 3.2: Behoeftte aan en aanwezigheid van verschillende vormen van ondersteuning om het onderwijs af te kunnen stemmen op verschillen in de klas



3.5.1 Verschillen in behoefte aan en aanwezigheid van ondersteuning

Enige verschillen in ondersteuningsbehoeften van leraren die lesgeven aan groep 1 en 2

Als gekeken wordt naar de ondersteuningsbehoefte van respondenten die lesgeven aan de verschillende groepen in het primair onderwijs (tabel B2.7 in bijlage II), dan blijkt dat respondenten die lesgeven aan groep 1 en 2 in het basisonderwijs iets vaker dan respondenten die lesgeven in het regulier basisonderwijs behoefte hebben aan overleg met een ambulante begeleider over problemen in de groep (74,2% versus 65,6%) en aan samenwerking met externe instanties (82,3% versus 73,8%).

Leraren in het speciaal basisonderwijs oordelen positiever over de beschikbaarheid van verschillende vormen van ondersteuning

Respondenten die lesgeven in het speciaal onderwijs hebben doorgaans minder vaak behoefte aan overleg met een ambulant begeleider (52,9%), dan respondenten die lesgeven in het regulier basisonderwijs (67,2%).

Verder zijn respondenten uit het speciaal onderwijs over het algemeen positiever over de aanwezigheid van de verschillende vormen van ondersteuning binnen de school, dan respondenten die lesgeven in het regulier basisonderwijs (zie tabel B2.8 in bijlage II). Respondenten in het speciaal onderwijs geven vaker aan dat de volgende vormen van ondersteuning aanwezig zijn binnen hun school: extra assistentie in de klas door onderwijsassistent of collega (48,2% versus 21,1%), extra ondersteuning van leerlingen buiten de groep (64,7% versus 46,7%) en ondersteuning van deskundige(n) uit het (v)so (56,5% versus 30,1%).

Leraren met relatief weinig werkervaring als leraar hebben iets meer behoefte aan bepaalde vormen van ondersteuning

Er zijn de nodige verschillen in ondersteuningsbehoeften van respondenten met relatief weinig (minder dan 8 jaar) en relatief veel (meer dan 35 jaar) werkervaring als leraar in het primair onderwijs. Respondenten met minder dan 8 jaar werkervaring geven doorgaans iets vaker aan behoefte te hebben aan begeleiding door een intern begeleider (92,9%), dan respondenten met meer jaren werkervaring (zie tabel B2.9 in bijlage II). Respondenten die langer dan 35 jaar werkzaam zijn als leraar in het primair onderwijs geven iets minder vaak aan behoefte te hebben aan tijd om te leren van collega's en voor overleg/afstemming met collega's (82,6%).

3.6 Faciliteiten om onderwijs af te stemmen op verschillen in de klas

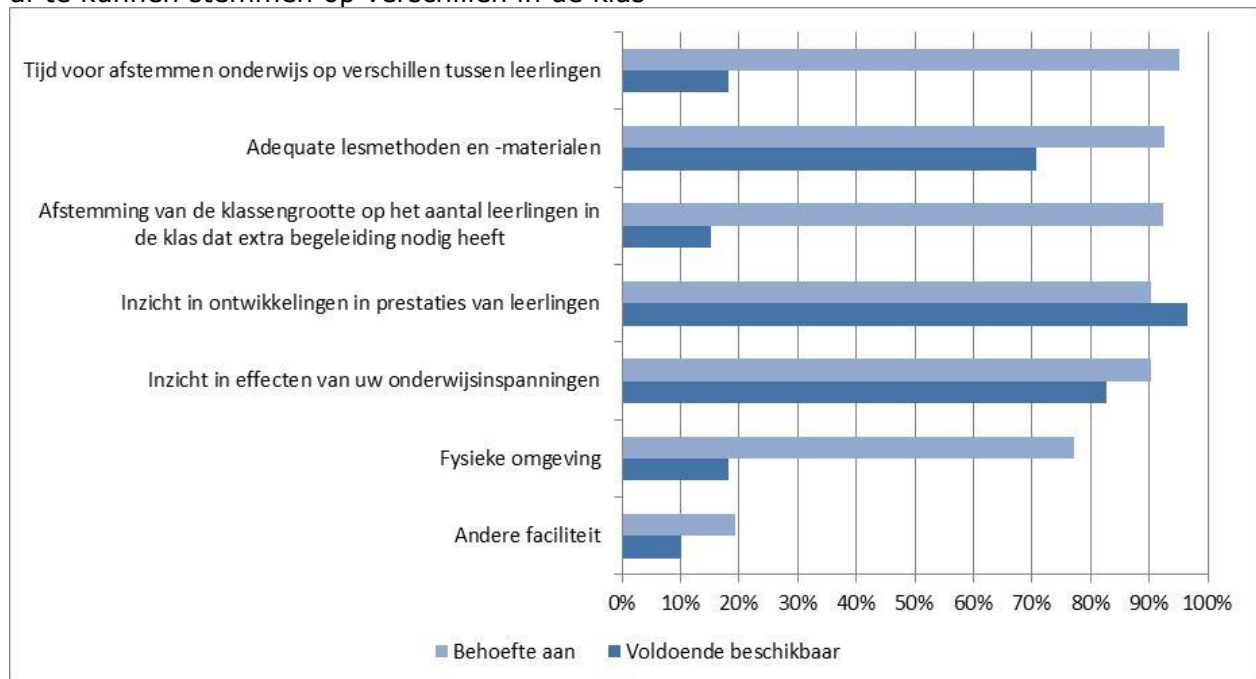
Ook de verschillende faciliteiten waar leraren behoefte aan hebben om onderwijs af te stemmen op verschillen in de klas zijn niet altijd in voldoende mate beschikbaar

Naast het bieden van ondersteuning, is het ook van belang dat op schoolniveau voor de nodige faciliteiten wordt gezorgd. Uit de enquête blijkt dat respondenten behoefte hebben aan verschillende faciliteiten om het onderwijs voldoende af te kunnen stemmen op verschillen tussen leerlingen. Deze faciliteiten zijn echter niet altijd in voldoende mate aanwezig binnen de school. Zo heeft een ruime meerderheid van de respondenten (95,2%) behoefte aan tijd om hun onderwijs af te stemmen op verschillen tussen leerlingen, terwijl deze faciliteit volgens slechts 18,1% in voldoende mate aanwezig is binnen de school (zie figuur 3.3). Ook de mogelijkheid om de klassengrootte af te stemmen op het aantal leerlingen in de klas dat extra begeleiding nodig heeft en een geschikte fysieke omgeving (bijvoorbeeld verschillende werkruimtes op school) zijn faciliteiten waar een meerderheid van de respondenten (respectievelijk 92,5% en 77,1%) behoefte aan heeft, maar die slechts volgens een minderheid van de respondenten (respectievelijk 15,3% en 18,1%) in voldoende mate aanwezig is binnen de school.

Inzicht in ontwikkelingen in prestaties van leerlingen, inzicht in effecten van onderwijsinspanningen en adequate lesmethoden zijn wel in een meerderheid van de instellingen aanwezig. Aan deze faciliteiten hebben de meeste respondenten ook behoefte.

De respondenten die aangeven behoefte te hebben aan een andere faciliteit, noemen vooral extra financiële middelen (voor de benodigde extra ondersteuning en faciliteiten), extra handen in de klas, meer tijd (voor onderwijs, voorbereiding, administratie), kleinere klassen en goede ict-ondersteuning en ict-voorzieningen. Tevens worden genoemd: scholing, aanpassingen in het gebouw (o.a. grotere lokalen, in pandige gymzaal, overblijffaciliteiten, goed binnenklimaat, betere akoestiek) en administratieve ondersteuning.

Figuur 3.3: Behoeftte aan en aanwezigheid van verschillende faciliteiten om het onderwijs af te kunnen stemmen op verschillen in de klas



3.6.1 Verschillen in behoefte aan en aanwezigheid van faciliteiten

Leraren in het speciaal basisonderwijs zijn positiever over de beschikbaarheid van verschillende faciliteiten binnen de school

Respondenten die werkzaam zijn in het speciaal onderwijs zijn over het algemeen iets positiever over de faciliteiten die binnen de school aanwezig zijn om het onderwijs af te kunnen stemmen op verschillen in de klas, in vergelijking met respondenten die lesgeven in het regulier basisonderwijs (zie tabel B2.10 in bijlage II). Respondenten die lesgeven in het speciaal onderwijs geven vaker aan dat binnen de school de volgende faciliteiten in voldoende mate aanwezig zijn: afstemming van de klassengrootte op het aantal leerlingen in de klas dat extra begeleiding nodig heeft (43,5% versus 11,8%), fysieke omgeving (43,5% versus 15%) en tijd om het onderwijs af te kunnen stemmen op verschillen tussen leerlingen (27,1% versus 17,0%). Alleen adequate lesmethoden en materialen zijn in het speciaal onderwijs volgens de respondenten minder vaak in voldoende mate aanwezig (55,3%), dan in het regulier basisonderwijs (72,6%).

Tevens oordelen leraren met veel en weinig werkervaring als leraar verschillend over de beschikbaarheid van bepaalde faciliteiten binnen de school

Ook zijn er verschillen in de mate waarin de faciliteiten volgens respondenten met veel en weinig werkervaring aanwezig zijn binnen de school (zie tabel B2.11 in bijlage II). De faciliteit 'afstemming van de klassengrootte op het aantal leerlingen in de klas dat extra begeleiding nodig heeft' is volgens respondenten die korter dan 8 jaar werkzaam zijn als leraar in het primair onderwijs iets vaker in voldoende mate aanwezig binnen de school (24,7%). De faciliteit 'inzicht in effecten van de eigen onderwijsinspanningen' is volgens respondenten die langer dan 35 jaar werkzaam zijn als leraar in het primair onderwijs iets vaker in voldoende mate in de school aanwezig (89,5%). Daarentegen noemen respondenten die langer dan 35 jaar werkzaam zijn als leraar minder vaak een geschikte fysieke omgeving als faciliteit die in voldoende mate aanwezig is binnen de school (11,4%).

3.7 Beleid ten aanzien van omgaan met verschillen tussen leerlingen

Meeste scholen hebben een duidelijke visie geformuleerd en stellen omgaan met verschillen aan de orde in het meerjarenbeleidsplan

Naast het bieden van ondersteuning en faciliteiten is het van belang dat de school een goed doordachte visie heeft en een transparant beleid voert ten aanzien van het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Volgens ruim drie kwart van de respondenten heeft de school een duidelijke visie geformuleerd ten aanzien van het omgaan met verschillen in de klas en het belang ervan. Ook geeft een meerderheid van de respondenten (81,6%) aan dat omgaan met verschillen in de klas een onderwerp is dat aan de orde komt in het meerjarenbeleidsplan van de school.

Ongeveer twee derde van de scholen heeft onderwijszorgprofiel opgesteld en stelt omgaan met verschillen aan de orde in formele gesprekken

Volgens bijna twee derde van de respondenten (65,7%) heeft de school een ondersteuningsplan/onderwijszorgprofiel opgesteld in het kader van het passend onderwijs. Een vergelijkbaar deel (68%) geeft aan dat het omgaan met verschillen in de klas aan de orde komt in formele gesprekken (functionerings- en beoordelingsgesprekken) met de direct leidinggevende.

Leraren zijn minder positief over mogelijkheden voor professionalisering

Over de mogelijkheden voor professionalisering ten aanzien van het omgaan met verschillen in de klas zijn respondenten minder positief. Slechts 45,3% is van mening door de school voldoende gefaciliteerd (in tijd en geld) te worden om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten om de eigen kennis en vaardigheden in omgaan met verschillen in de klas verder te ontwikkelen. Zoals eerder aangegeven heeft een meerderheid (75%) er wel behoefte aan zich verder te professionaliseren op dit gebied (zie paragraaf 3.5).

In POP worden hierover in beperkte mate afspraken gemaakt

In het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) wordt met ruim een derde van de respondenten afspraken gemaakt over scholing en ontwikkeling ten aanzien van omgaan met verschillen en passend onderwijs (respectievelijk 35,8% en 35,3%). Over scholing en ontwikkeling ten aanzien van opbrengstgericht werken wordt volgens bijna de helft van de respondenten (46,6%) afspraken gemaakt in het POP.

3.7.1 Verschillen in het beleid op school

Leraren die lesgeven aan groep 1 en 2 van het regulier basisonderwijs maken in hun POP iets vaker afspraken over scholing en ontwikkeling op dit gebied

Respondenten die lesgeven in groep 1 en 2 van het basisonderwijs geven over het algemeen vaker aan dat in hun POP afspraken worden gemaakt over scholing en ontwikkeling ten aanzien van opbrengstgericht werken (54,8%) en passend onderwijs (45,2%), dan respondenten die lesgeven aan groep 3 t/m 8 in het regulier basisonderwijs (respectievelijk 45,4% en 33%; zie tabel B2.12 in bijlage II).

Datzelfde geldt voor leraren met relatief veel werkervaring als leraar in het primair onderwijs

Ten aanzien van scholing en ontwikkeling rond passend onderwijs geven respondenten die relatief lang (meer dan 35 jaar) werkzaam zijn als leraar in het primair onderwijs vaker aan dat hierover afspraken zijn gemaakt in hun POP (47%), terwijl respondenten die relatief kort (minder dan 8 jaar of 8-15 jaar) werkzaam zijn als leraar aangeven dat hierover minder vaak afspraken zijn gemaakt (respectievelijk 30,6% en 30,4%).

4 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk beschrijven we aan de hand van de bevindingen uit de literatuursearch en de enquête onder leraren en de uitkomsten van de expertmeeting de conclusies en aanbevelingen van dit onderzoek. Daarbij gebruiken we de onderzoeksvragen als leidraad.

4.1 Conclusies

Leraren en de ontwikkelingen rond opbrengstgericht werken en passend onderwijs

Hoewel leraren positief staan ten aanzien van het idee van passend onderwijs en de meerwaarde inzien van opbrengstgericht werken, hebben zij ook hun bedenkingen bij de invoering van passend onderwijs. Er zijn grenzen aan hun mogelijkheden en capaciteiten om in te spelen op verschillen tussen leerlingen in de klas. Leraren vinden dat ze momenteel ook nog in onvoldoende mate betrokken worden bij de invoering van passend onderwijs. Vooralsnog lijkt het vooral een bestuurlijke kwestie en is er nog weinig aandacht voor de toerusting van leraren op dit gebied. Voor leraren is het ook nog niet altijd duidelijk wat passend onderwijs voor hen gaat inhouden.

Daarnaast bemoeilijken de ontwikkelingen in de sector (bezuinigingen, dalende leerlingaantallen, minder formatie, grotere klassen, meer zorgleerlingen) het creëren van draagvlak voor passend onderwijs onder leraren. Door deze ontwikkelingen worden leraren al extra belast. Zij ervaren een hoge werkdruk en hebben het gevoel geen tijd te hebben voor passend onderwijs. Bovendien blijft er voor scholen steeds minder ruimte over om dit goed te kunnen faciliteren.

Vorbereiding van aankomende leraren op het omgaan met verschillen

Op de pabo wordt wel de nodige aandacht besteed aan het omgaan met verschillen in de klas, maar het is onmogelijk voor de initiële opleiding om startende leraren hier volledig voor toe te rusten. Op de pabo wordt hiervoor een basis gelegd. Na de initiële opleiding zullen startende leraren zich hier verder in moeten ontwikkelen. Dit betekent dat de startende leraar ondersteuning nodig heeft ten aanzien van omgaan met verschillen in de klas en dat dit punt ook meegenomen dient te worden bij de invulling van de inductiefase en de verdere professionalisering.

Toerusting van zittende leraren voor het omgaan met verschillen in de klas

Uit de enquête onder leraren blijkt dat zij te maken hebben met de nodige verschillen in de klas, vooral ten aanzien van cognitie, leerstijl en sociaal-emotionele ontwikkeling. Tevens hebben bijna alle respondenten momenteel één of meer leerlingen in de klas die extra hulp en begeleiding nodig hebben vanwege leerproblemen, gedragsproblemen en/of fysieke beperkingen. Dit laatste komt overeen met bevindingen van de Inspectie van het Onderwijs die in het Onderwijsverslag 2010/2011 concludeert dat op de meeste basisscholen een aantal leerlingen met leer- of gedragsproblemen zit (Inspectie van het Onderwijs, 2012).

Leraren voelen zich over het algemeen ook toegerust (bekwaam) voor en competent in het omgaan met verschillen in de klas. Uit de enquête onder leraren blijkt dat bijna alle

leraren zichzelf goed in staat achten om een goede relatie met kinderen aan te gaan, duidelijke regels te stellen, feedback te geven op het gedrag van leerlingen en gewenst gedrag te benoemen, te reflecteren en open te staan voor feedback en positieve verwachtingen te hebben van alle leerlingen. De Inspectie van het Onderwijs oordeelt hierover minder positief. Volgens deze instantie is er ruimte voor verbetering van kwaliteiten van leraren(teams) op dit gebied. De meeste leraren in het basisonderwijs zijn weliswaar voldoende in staat om de onderwijstijd, verwerkingsopdrachten en instructie af te stemmen op verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen (85%-67%), om de voortgang in de ontwikkeling van leerlingen systematisch te volgen en te analyseren (72%) en om planmatig zorg te bieden aan leerlingen die dat nodig hebben (62%). Echter, slechts een minderheid van de leraren (37%) is in staat om al deze verschillende vaardigheden in de klas te laten zien.

Opbrengstgericht werken - een cyclische werkwijze waarbij de betrokkenen zich in hun professioneel handelen laten sturen door de uitkomsten van metingen van observatiegegevens, op basis van vooraf gestelde doelen, gesteld op niveau van bestuur, school, team en leerkracht, wat leidt tot maximale prestaties van leerlingen (Odenhal, e.a., 2011, p.6) - is een methode die leraren kan helpen bij het afstemmen van onderwijs op verschillen in de klas. Een belangrijk onderdeel van opbrengstgericht werken is het systematisch volgen en analyseren van gegevens over de voortgang van leerlingen. Uit de enquête blijkt dat nagenoeg alle leraren structureel gegevens verzamelen over de ontwikkeling van hun leerlingen. De meerderheid van de respondenten gebruikt deze informatie structureel om te signaleren welke leerlingen extra aandacht behoeven, na te gaan of doelen gehaald worden en lessen voor te bereiden. Uit ander onderzoek blijkt verder dat deze informatie op de meeste scholen ook wordt gebruikt bij het opstellen van groepsplannen en individuele handelingsplannen. Echter, de mogelijkheden van dit systeem worden volgens eerder onderzoek nog onderbenut. Scholen zijn nog onvoldoende bekend met de mogelijkheden die het systeem op dit punt biedt en zijn nog onvoldoende in staat om deze gegevens correct te analyseren en interpreteren.

Ook het werken met groepsplannen en groepsoverzichten is een belangrijk onderdeel van opbrengstgericht werken. Ongeveer drie kwart stelt structureel per vakgebied een groepsoverzicht op. Een vergelijkbaar aandeel stelt een groepsplan per vakgebied op. Met name in het speciaal onderwijs worden structureel individuele handelingsplannen opgesteld. In het reguliere basisonderwijs gebeurt dit in mindere mate. Over de kwaliteit van deze plannen is geen informatie bekend.

Wat betreft passend onderwijs blijkt uit de literatuur dat leraren zich nog niet altijd voldoende toegerust voelen om les te geven aan zorgleerlingen en aan hoogbegaafde leerlingen.

Invoering van passend onderwijs vraagt dat binnen basisscholen de nodige kennis en expertise aanwezig is ten aanzien van leer- en ontwikkelingsstoornissen en het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen en leerlingen met een lichamelijke of verstandelijke beperking. Nog niet alle leraren voelen zich voldoende toegerust om aan deze leerlingen les te geven. Uit eerder onderzoek blijkt onder meer dat ruim de helft van de leraren van mening is niet voldoende vaardigheden te bezitten om een rugzakleerling in de eigen groep te helpen en dat een derde van de leraren zich onvoldoende in staat acht om leerlingen met gedrags- en leerproblemen te begeleiden. Voor de prestaties en begeleiding van excellente leerlingen is pas in de laatste jaren meer aandacht. De toerusting van leraren ten aanzien van het omgaan met excellente leerlingen kan nog verder worden verbeterd. Slechts een minderheid van de leraren in het primair onderwijs voelt zich capabel om (hoog)begaafde leerlingen te begeleiden.

Professionaliseringsbehoeften ten aanzien van omgaan met verschillen

Ondanks dat leraren zich over het algemeen toegerust en competent voelen ten aanzien van het omgaan met verschillen in de klas, geeft een meerderheid van de leraren aan zich verder te willen professionaliseren ten aanzien van het omgaan met verschillen. Leraren willen zich vooral verder professionaliseren in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen, excellente/hoogbegaafde leerlingen, verschillen in leerstijl in de klas en leerlingen met leerproblemen.

Dit komt overeen met bevindingen uit eerder onderzoek waaruit blijkt dat nog niet alle leraren zich voldoende toegerust voelen om les te geven aan leerlingen met gedrags- en leerproblemen en aan hoogbegaafde leerlingen.

Uit de literatuur blijkt dat er op school momenteel de nodige aandacht is voor de toerusting van leraren voor het omgaan met verschillen. Een aanzienlijk deel van bij- en nascholingsactiviteiten van leraren zijn gericht op het omgaan met leerlingen met speciale leerbehoeften/beperkingen en opbrengstgericht werken. Ook de lerarenbeurs wordt veel gebruikt voor cursussen en opleidingen gericht op gedrag van leerlingen (zoals autisme, remedial teaching en interne begeleiding) en op Special Educational Needs (zorgleerlingen).

Toch blijkt dat de mogelijkheden die de school biedt voor professionalisering van leraren nog niet altijd aan hun wensen voldoen. Uit eerder onderzoek blijkt dat leraren meer behoefte hebben aan scholing die aansluit bij de leraar en diens concrete situatie in de klas (maatwerk). Ook blijkt dat zij onvoldoende tijd hebben om zich te professionaliseren op dit gebied. Dit laatste wordt bevestigd in de enquête onder leraren; minder dan de helft van de leraren geeft aan door de school voldoende gefaciliteerd te worden (in tijd en geld) om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten om de eigen kennis en vaardigheden in omgaan met verschillen in de klas verder te ontwikkelen.

Over de professionalisering van leraren in het omgaan met excellente leerlingen hebben we in de literatuur geen cijfers kunnen vinden. Wel blijkt uit eerder onderzoek dat aandacht voor professionalisering van leraren in omgaan met excellente leerlingen gewenst is.

Ondersteuningsbehoeften ten aanzien van omgaan met verschillen

Uit eerder onderzoek onder leraren blijkt dat ongeveer vier vijfde van de leraren ondersteuning vanuit de school de belangrijkste voorwaarde vinden om een zorgleerling effectief te kunnen helpen. Het merendeel van de leraren geeft aan dat zij in geval van één of meer zorgleerlingen in de klas behoefte hebben aan:

- overleg met de ambulante begeleider,
- extra onderwijsassistentie,
- extra ondersteuning van leerlingen buiten de groep, en
- begeleiding door de interne begeleider.

Leraren vinden de ondersteuning bij het omgaan met zorgleerlingen in de klas momenteel nog niet altijd voldoende. De ruimte voor extra ondersteuning door deskundigen is beperkt, vanwege de bezuinigingen in het onderwijs.

Tevens zijn er in de literatuur aanwijzingen dat leraren met excellente leerlingen in de groep behoefte hebben aan professionalisering en ondersteuning. Zo blijkt dat het leraren en de school nog wel eens ontbreekt aan voldoende kennis/deskundigheid en extra ondersteuning voor de begeleiding van deze leerlingen. Onderwijs aan zwakke leerlingen vergt de nodige tijd en aandacht en hoogbegaafde kinderen worden niet altijd tijdig gesignaleerd.

Uit de enquête komen vergelijkbare behoeften naar voren. Hieruit blijkt namelijk dat leraren (om hun onderwijs voldoende af te kunnen stemmen op verschillen tussen leerlingen in hun klas) vooral behoefte hebben aan:

- tijd om te leren van en te overleggen met collega's,

- extra ondersteuning van leraren buiten de groep,
- begeleiding door een intern begeleider, en
- extra assistentie in de klas door onderwijsassistent of collega.

De behoefte aan ondersteuning door een ambulante begeleider is in dit geval iets minder groot (maar niet afwezig).

Deze vormen van ondersteuning zijn niet altijd in voldoende mate aanwezig in de school. Vooral extra assistentie in de klas, tijd voor leren van en overleg met collega's en extra ondersteuning van leerlingen buiten de groep zijn op een minderheid van de scholen aanwezig, terwijl een meerderheid van de leraren hier wel behoefte aan heeft.

Kijken we naar de faciliteiten waaraan leraren behoefte hebben en de mate waarin deze beschikbaar zijn binnen de school, dan zien we deels een vergelijkbaar patroon als bij de ondersteuning. Leraren hebben ook behoefte aan verschillende faciliteiten om het onderwijs voldoende af te kunnen stemmen op verschillen tussen leerlingen. Zo heeft een meerderheid van de leraren behoefte aan:

- tijd om hun onderwijs af te stemmen op verschillen tussen leerlingen,
- de klassengrootte af te stemmen op het aantal leerlingen in de klas dat extra begeleiding nodig heeft, en
- een geschikte fysieke omgeving.

Deze faciliteiten zijn slechts volgens minder dan een vijfde van de respondenten in voldoende mate aanwezig binnen de school.

En adequate lesmethoden en lesmaterialen zijn op een meerderheid van de scholen in voldoende mate beschikbaar, maar nog een groter aandeel van de leraren heeft hier ook behoefte aan.

Inzicht in ontwikkelingen in leerprestaties van leerlingen en de effecten van hun onderwijsinspanningen zijn volgens de meeste leraren wel in voldoende mate aanwezig. Aan deze faciliteiten hebben zij ook behoefte.

Verder blijkt dat leraren die lesgeven in het speciaal onderwijs over het algemeen positiever zijn over de ondersteuning en faciliteiten die binnen de school aanwezig zijn, dan leraren die lesgeven in het reguliere basisonderwijs.

4.2 Aanbevelingen

Op basis van de uitkomsten van het literatuuronderzoek, de enquête onder onderwijzend personeel en de expertmeeting (met vertegenwoordigers uit het primair onderwijs, van de lerarenopleidingen en van het ministerie van OCW) hebben we verschillende aanbevelingen geformuleerd om het omgaan met verschillen in de klas op scholen verder te stimuleren en te verbeteren. Hieronder staan de verschillende aanbevelingen weergegeven.

Leraren meer betrekken bij de invoering van passend onderwijs

Een eerste aanbeveling dat uit dit onderzoek naar voren komt, is dat leraren meer betrokken dienen te worden bij de invoering van het passend onderwijs. Dit vergroot het draagvlak onder leraren voor passend onderwijs. Dit kan op de volgende wijze worden gerealiseerd:

- Het is belangrijk dat schoolleiders communiceren naar leraren over wat er voor leraren gaat veranderen door de invoering van het passend onderwijs en om een 'sense of urgency' te creëren. De communicatie vanuit schoolleiders naar leraren over de invoering van passend onderwijs is heel belangrijk. Leraren weten vaak nog niet goed wat de invoering van passend onderwijs gaat inhouden. Zij hebben het gevoel dat passend onderwijs al is ingevoerd. Ze hebben in de klas al meer te maken met zorgleerlingen. Wat gaat er voor hen veranderen?
- Ook zou er meer aandacht moeten zijn voor de rol van de leraar bij de invoering van het passend onderwijs. Het is van belang om de leraar meer centraal te stellen en dat er meer ruimte komt voor leraren om mee te denken over de invoering van passend onderwijs op school. Zij vormen een belangrijke schakel bij de invoering van passend

onderwijs. Schoolleiders zouden hierover het gesprek met leraren aan dienen te gaan. Welke expertise heeft de school nodig gezien het ondersteuningsprofiel en de leerlingenpopulatie van de school om passend onderwijs te kunnen bieden? Welke expertise is reeds aanwezig binnen het team en waar zitten eventueel lacunes? Hoe kan de beschikbare expertise optimaal worden ingezet binnen de school en hoe kan de ontbrekende expertise ondervangen worden? Wat zouden de verschillende teamleden zelf nog willen leren in het kader van de invoering van passend onderwijs?

Nader vorm en invulling geven aan begeleiding en professionalisering van startende leraren bij omgaan met verschillen in de klas

Een andere aanbeveling is het nader vorm en invulling geven aan de begeleiding en professionalisering van startende leraren ten aanzien van het omgaan met verschillen. Het voorstel van SLO voor de ontwikkeling van een doorgaande lijn in de professionalisering van de leraar op het gebied van passend onderwijs (van beginner tot expert) kan hierbij als input dienen. Aanbevelingen ten aanzien van de begeleiding en verdere professionalisering van startende leraren zijn:

- Begeleiding is maatwerk en afhankelijk van de hulpvraag van de startende leraar. Belangrijk is om aan startende leraren zelf de vraag te stellen wat ze willen en nodig hebben. Startende leraren zullen dit mogelijk niet zo snel uit zichzelf aangeven, omdat ze een goede eerste indruk willen maken. Het is van belang dat schoolleiders hierover openlijk het gesprek aan gaan met startende leraren en hen de ruimte geven hun wensen en behoeften kenbaar te maken. Startende leraren dienen (indien nodig) ook begeleid te worden bij het formuleren van hun hulpvraag en het verkrijgen van inzicht in wat ze nodig hebben om passend onderwijs te kunnen bieden aan leerlingen.
- Het is van belang dat aan de begeleiding van startende leraren prioriteit wordt gegeven binnen de school. Er dient voldoende tijd en ruimte gecreëerd te worden voor de begeleiding van startende leraren en voor startende leraren om zichzelf verder te professionaliseren.
- Startende leraren zijn idealistisch opgeleid tijdens de opleiding en het is van belang om hen te plaatsen op scholen die hier open voor staan, zodat startende leraren de ruimte en ondersteuning krijgen om hetgeen zij tijdens de opleiding hebben geleerd ook daadwerkelijk toe te passen in de onderwijspraktijk.
- Er zijn verschillende goede voorbeelden van hoe de begeleiding van startende leraren vormgegeven kan worden, zoals een inwerktraject, coachingstraject, video-interactiebegeleiding, een maatje, minder uren voor de klas (zodat meer tijd is voor reflectie, in de klas kijken bij collega's e.d.). Het is van belang om deze bewezen goede voorbeelden in kaart te brengen (welke scholen weten dit goed te regelen?) en te verspreiden, zodat andere scholen daarvan kunnen leren. Momenteel wordt in opdracht van het Arbeidsmarkplatform PO een kwalitatief onderzoek uitgevoerd naar de begeleiding van startende leraren. Dit onderzoek heeft tot doel om een aantal goede praktijkvoorbeelden in kaart te brengen en aanknopingspunten te bieden onder meer de praktische uitvoering van de begeleiding van startende leraren. De uitkomsten van dit onderzoek worden begin 2014 verwacht. Scholen zouden hier zelf ook een actieve rol in kunnen vervullen door dit zelf op te pakken (samenwerking zoeken en van elkaar leren).
- De lerarenopleidingen (pabo's) zouden een grotere rol kunnen spelen bij de verdere professionalisering en begeleiding van leraren. Bijvoorbeeld door ook intervisie aan te bieden aan startende leraren en in alumni beleid ook aandacht besteden aan verdere professionalisering van startende leraren. Een goed voorbeeld van aandacht voor verdere professionalisering van leraren vanuit de lerarenopleidingen is hogeschool Windesheim. Deze lerarenopleiding biedt recent afgestudeerde leraren een algemeen inductietraject aan. Daarnaast hebben zij een inductieprogramma specifiek gericht op passend onderwijs voor zowel startende als ervaren leraren.³

³ Zie: http://lea.almere.nl/fileadmin/files/almere/subsites/lea/Inductie_voor_startende_leerkrachten.pdf

- Om de lerarenopleidingen meer te betrekken bij de professionalisering en begeleiding van startende leraren, is het van belang dat het afnemend veld en de lerarenopleidingen toenadering zoeken tot elkaar om dit thema samen op te pakken en vorm te geven. De subsidieregeling van het ministerie van OCW om de samenwerking en de aansluiting tussen lerarenopleidingen en de scholen te verbeteren is hiertoe een goede stimulans.⁴

Aandacht voor de verdere professionalisering van (zittende) leraren

Uit het onderzoek blijkt verder dat het van belang is om aandacht te besteden aan de verdere professionalisering van (zittende) leraren ten aanzien van omgaan met verschillen in de klas. Hieronder staat aangegeven hoe dit verder gestimuleerd kan worden:

- Voor de verdere professionalisering van leraren is het van belang dat schoolleiders in formele gesprekken met leraren aandacht besteden aan wat goed gaat en waar leraren tegen aan lopen bij het omgaan met verschillen (en hoe dat opgelost kan worden). Nog niet overal worden deze gesprekken gevoerd en nog niet overal komt het onderwerp omgaan met verschillen aan de orde in de formele gesprekken. Schoolleiders vinden het soms lastig om dergelijke gesprekken te voeren, of ze maken er geen tijd voor.
- Verder is het van belang om de scholing goed aan te laten sluiten bij de wensen van leraren. Leraren hebben minder behoefte aan formele opleidingen en trainingen (is te inhoudelijk) en meer behoefte aan van elkaar kunnen leren (is meer praktijkgericht, coaching on the job). Hierbij valt te denken aan collegiale consultatie in de klas, co-teaching en uitwisselen van kennis en ervaringen (wat werkt wel en wat werkt niet). Dit vraagt onder meer dat leraren worden toegerust om hierover met elkaar in gesprek te gaan en om elkaar hierin te kunnen coachen. Tevens vraagt dit om een cultuur in de school waarin medewerkers open staan voor feedback van collega's en waarin collega's elkaar durven aan te spreken. Zoals Mol Lous (2011, p.5) het verwoordt: *"Geen verplichte bijscholing op steeds nieuwe programma's die scholen als extra taken ervaren, maar het uitbouwen van aanwezige talenten en het benutten van de schatten aan ervaring en diversiteit die in de scholen aanwezig is. Geen dure trainingen of complete programma's maar het zichtbaar maken wat werkt, kennisdeling en maatwerk voor scholen vanuit hun eigen ontwikkelingsvragen en -potentieel. Dat vraagt om een kritische, eerlijke en optimistische kijk op de eigen mogelijkheden en het geloof in de meerwaarde van het bundelen van expertise."* Uitgangspunt hierbij is de ervaring van leraren met specifieke interacties en interventies. Leerkrachten die bijvoorbeeld ervaring hebben met de begeleiding van een leerling met gedragsproblemen, zijn expert op dat gebied en kunnen hun ervaringen delen met hun collega's. In opdracht van het ministerie van OCW is een onderzoek uitgevoerd naar het gebruik van peer review onder leraren in onder meer het primair onderwijs. De praktijkvoorbeelden die hiertoe in kaart zijn gebracht bieden handvatten voor instellingen die peer review willen gaan toepassen (De Bruin, Van Geel & Kans, 2013).
- Een andere aanbeveling is om meer gebruik te maken van de expertise van ouders. Zij weten wat werkt en wat niet werkt bij hun kind, waar hun kind goed in is en wat hun kind aanspreekt. Een goed voorbeeld is een pabo die samen met ouders een minor passend onderwijs heeft ontwikkeld. Bij het opzetten van deze minor heeft de pabo gebruik gemaakt van de ervaringen van ouders.
- Daarnaast dienen scholen op zoek te gaan naar creatieve oplossingen om tijd en ruimte te creëren voor deskundigheidsbevordering van leraren. In de CAO PO is vastgelegd dat elke werknemer 10 procent van zijn normjaartaak beschikbaar heeft voor deskundigheidsbevordering. Dit komt neer op 166 uur bij een fulltime aanstelling. Niet alle leraren gebruiken deze tijd voor deskundigheids-bevordering volledig (vanwege de hoge ervaren werkdruk) en deze uren worden soms ook erg

⁴ Link naar de betreffende subsidieregeling van het ministerie van OCW:
http://duo.nl/zakelijk/PO/bekostiging/maatwerk_muoi/Subsidie_samenwerking_lerarenopleidingen_en_scholen.asp

breed ingezet. Leraren krijgen ook niet altijd de ruimte om zich te professionaliseren, bijvoorbeeld omdat er geen mogelijkheden zijn om leraren te vervangen in de klas of omdat de financiële middelen ontoereikend zijn. In dat laatste geval wordt vaak verwezen naar de lerarenbeurs, waar leraren in het primair onderwijs veel gebruik van hebben gemaakt.

- Een voorbeeld van creatief omgaan met de tijd voor deskundigheidsbevordering, is een school waar het scholingsbudget wordt gebruikt om leraren vrij te roosteren en hen zelf bijscholing voor collega's te laten organiseren (medewerkers elkaar cursussen laten geven). Uitgangspunt is dat iedere medewerker wel iets heeft waar hij of zij goed in is en anderen daarmee kan helpen. Dit is ook motiverend voor de medewerkers (erkenning van hun expertise). Bovendien is de cursus meteen afgestemd op de school (maatwerk).
- Ook kunnen scholen, besturen en/of samenwerkingsverbanden ervoor kiezen om één of enkele leraren op te leiden tot expert ten aanzien van passend onderwijs (bijvoorbeeld in het kader van de functiemix of met middelen uit de prestatiebox), en deze experts vervolgens binnen de school, het bestuur of het samenwerkingsverband in te zetten.

Aandacht voor ondersteuning en faciliteiten voor leraren bij het omgaan met verschillen in de klas

Naast verdere professionalisering van (zittende) leraren is het ook van belang dat scholen de beschikbaarheid van de verschillende ondersteuningsvormen en faciliteiten op de school beter afstemmen op de behoeften van de leraren. Welke ondersteuning en faciliteiten op een school aanwezig dienen te zijn, is onder meer afhankelijk van het onderwijsondersteuningsprofiel van de school, de leerlingenpopulatie, de samenstelling van de klassen, de samenstelling van het lerarenteam en de individuele ondersteuningsbehoeften van de leraren. Hoe kan hierin in tijden van krimp en bezuinigingen worden voorzien?

- Het is van belang om op school goed in kaart te brengen en door te spreken welke ondersteuning er nodig is. Daarbij dient ook goed nagedacht te worden over waarvoor je de extra ondersteuning (zoals een onderwijsassistent of pabo-student) inzet. Zorg er bijvoorbeeld voor dat je een onderwijsassistent ook echt inhoudelijk inzet (en niet te veel gebruikt voor administratieve taken e.d.), of laat een administratief medewerker bepaalde activiteiten (zoals schoolfeesten) op school organiseren (i.p.v. dit bij de leraar te beleggen).
- Een ander advies is om op zoek te gaan naar creatieve oplossingen. Een voorbeeld is om eens te gaan praten en kijken buiten de eigen sector. Zijn daar inspirerende voorbeelden of bruikbare tips te achterhalen? Een ander voorbeeld is om een aantal mensen bij elkaar te zetten die op zoek gaan naar oplossingen voor knelpunten die zich voordoen op het gebied van de benodigde ondersteuning en beschikbare faciliteiten. Zijn er bijvoorbeeld mogelijkheden voor uitwisseling van ondersteuning en faciliteiten binnen het bestuur of samenwerkingsverband? En hoe kun je leerlinggebonden financiering handig inzetten, zodat je er veel kinderen mee kunt helpen? Of zijn er nog subsidieregelingen waar je gebruik van kunt maken (zoals de Tenderregeling Werkplezier van het Vervangingsfonds; een subsidie voor vernieuwende projecten gericht op het verminderen van werkdruk door het vergroten van werkplezier)?
- Ook wordt aangeraden om niet alleen te kijken naar wat er niet goed gaat, maar ook naar wat er wel goed gaat op het gebied van passend onderwijs. Volgens Mol Lous (2011) kent Nederland een breed aanbod van innovatieve scholen en onderwijskundige concepten. Dit biedt mogelijkheden om te inventariseren wat werkt ten aanzien van passend onderwijs. Daarbij is het van belang om uit te gaan van een basis voor effectief onderwijs aan alle leerlingen waarvan bewezen is dat dat het werkt (uitgangspunt vormt wat er werkt ten aanzien van instructie aan de hele groep) gecombineerd met maatwerk om tegemoet te komen aan individuele verschillen. Het gebruik van ICT biedt hierbij nieuwe mogelijkheden die tot op heden nog onvoldoende structureel worden benut.

- Ook blijkt uit onderzoek dat het van belang is dat schoolteams worden voorzien van de benodigde kennis, vaardigheden en hulpmiddelen ten aanzien van opbrengstgericht werken. Zo kan bevorderd worden dat scholen beter gebruik maken van de mogelijkheden die het leerlingvolgsysteem hen biedt. Opbrengstgericht werken is immers een hulpmiddel om het onderwijs beter af te stemmen op verschillen tussen leerlingen in de klas.
- Tevens wordt geadviseerd de resultaten van dit onderzoek te verspreiden onder de samenwerkingsverbanden om hen te informeren over wat er leeft en waar behoefte aan is op de werkvloer. Tevens is het van belang dat binnen de sector meer wordt uitgewisseld over wat werkt en wat niet op het gebied van ondersteuning en faciliteiten ten aanzien van omgaan met verschillen. Medewerkers dienen met elkaar in gesprek te gaan over het vak.

5 LITERATUUR

AOb (2013). Passend onderwijs vanuit de leraar gezien. Onderzoek vanuit de Algemene Onderwijsbond. Utrecht: AOb.

Bakker, P., Kessel, N. van & Sikkes, R. (2008). Hoogbegaafdheid in de praktijk. De ervaringen en meningen van ruim 2600 leraren basis en voortgezet onderwijs.

Berndsen, F.E.M., Dekker, B. & Bergen, C.T.A., van (2013). Onderwijs werkt! Rapportage van een enquête onder docenten en management uit het po, vo, mbo en hbo. Nulmeting. Amsterdam: Regioplan. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Bokdam, J., Berger, J., Oploo, M. van & Volker, G. (2011). Tussenmeting Convenant Leerkracht 2011. Zoetermeer: Research voor Beleid.

Bruin, G. de, Geel, S. van & Kans, K. (2013). Peer review in de praktijk. Rotterdam: Ecorys. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

CNV Onderwijs (2013a). Leraren niet klaar voor passend onderwijs. Schooljournaal 5, maart 2013.

CVN Onderwijs (2013b). Algemeen overleg passend onderwijs (3 april 2013). Brief aan de leden van de Vaste Kamercommissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. Kenmerk: 020/HvdB/gh.

Doolaard, S. & Harms, T. (2013). Omgaan met excellente leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk. Groningen: GION/RUG.

Doolaard, S. & Oudbier, M. (2010). Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs. Groningen: GION/RUG.

Inspectie van het Onderwijs (2012). De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2013). De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Ledoux, G, Smeets, E. en Rens, C. van. (2010). Passend Onderwijs in de koploperregio's. Voortgang in het schooljaar 2009/2010. Amsterdam/Nijmegen. Kohnstamm Instituut en ITS Nijmegen.

Meer, J. van der (2011). Over grenzen van de leerkracht; passend onderwijs in de praktijk. Den Haag: ECPO.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap & PO-Raad (2012). Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2012-2015. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). Eerste voortgangsrapportage Passend Onderwijs. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Mol Lous, A. (2011). Passend onderwijs: Haute couture of Zeeman? Inaugurele rede bij de installatie van het lectoraat passend onderwijs/Inclusive Education. Leiden: Hogeschool Leiden.

Moor, de J., & Bakker, J. (2009). Passend onderwijs: Onderzoek naar attitude, competentiebeleving en ondersteunings- en scholingsbehoefte bij 304 leraren in het reguliere onderwijs. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen. Samenvatting onderzoek 1 en 2.

Odenhal, L., Beke-Huiskes, M., Dreeuws-Robbers, L., Gerrits, P., Gilst, J. van, Loman, E., Ooms, B., Rooijen, C. van, & Veenstra, T. (2011) Hogere leeropbrengsten door versterken van bestuurlijk en onderwijskundig handelen, tussenrapportage 2010. Amersfoort, CPS.

Segers, E. & Hoogeveen, L. (2012). Programmeringsstudie Excellentieonderzoek in primair, voortgezet en hoger onderwijs. Nijmegen: Behavioural Science Institute & Centrum voor Begaafdheids Onderzoek, Radboud Universiteit Nijmegen.

Schram, E., Meer, F. van der & Os, S. van (2013). Omgaan met verschillen (g)een kwestie van maatwerk. Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).

Sontag (2012). Omgaan met verschillen: doelgericht en planmatig onderwijs in de klas. Paper ORD. Wageningen: ORD.

Steenbergen-Penterman, N., Koopmans-van Noorel, A. Smolenaers, L. Houkema, D. (2012). Kansen voor talent. Proces en resultaten van 28 excellentieprojecten in beeld. Enschede: SLO

Vink, R., Oosterling, M., Nijman, D.J. & Peters M. (2010). Professionalisering van leraren. Evaluatie (na)scholing en de Lerarenbeurs voor scholing. Tilburg: IVA.

Visscher, A. & Ehren, M. (2011). De eenvoud en complexiteit van Opbrengstgericht Werken. Analyse in opdracht van de Kenniskamer van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Enschede: Universiteit Twente.

Vrieling, S., Hogeling, L. & Brink, M. (2011). Opiniepeiling basisvaardigheden opbrengstgericht werken in het PO. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Walraven, M., Kieft, M. & Broekman, L (2011). Passend Onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen. Ervaren docenten uit het voortgezet onderwijs aan het woord. Utrecht: Oberon

BIJLAGE I REPRESENTATIVITEIT VAN DE RESPONSGROEP

Tabel XX: Achtergrondkenmerken van de aangeschreven groep (benaderd via flitspanel) en de responsgroep

| | Benaderd via flitspanel (N=1.704) | Responsgroep (N=773) |
|--|---|-------------------------|
| Geslacht: | | |
| • Man | 20,7% | 21,0% |
| • Vrouw | 79,3% | 79,0% |
| Leeftijd: | | |
| • jonger dan 35 jaar | 20,6% | 18,4% |
| • 35-44 jaar | 18,0% | 18,4% |
| • 45-54 jaar | 28,1% | 28,5% |
| • 55 jaar en ouder | 33,3% | 34,8% |
| Hoogst voltooide opleiding: | | |
| • Basisonderwijs | 0,7% | 0,4% |
| • Mavo, vmbo-theorie, ten hoogste 3 jaar havo/vwo | 0,1% | 0,1% |
| • Havo, vwo | 0,3% | 0,3% |
| • MBO | 0,8% | 0,6% |
| • HBO | 91,1% | 90,6% |
| • Kandidaatsexamen, wo-bachelor, mo B (1e graads) | 2,1% | 2,1% |
| • Universitaire opleiding, KIM, KMA | 4,1% | 5,0% |
| • Universitaire opleiding: gepromoveerd (dr.) | 0,2% | 0,3% |
| • Anders | 0,6% | 0,6% |
| Jaren werkervaring: | | |
| • 5 jaar of minder | 7,6% | 4,6% |
| • 6-10 jaar | 14,5% | 12,8% |
| • 11=15 jaar | 11,8% | 13,5% |
| • 16-20 jaar | 11,7% | 11,2% |
| • meer dan 20 jaar | 54,4% | 57,8% |
| Categorie onderwijspersoneel waartoe men behoort: | | |
| • Management met lesgevende taak | 16,2% | 15,8% |
| • Onderwijzend personeel | 83,8% | 84,2% |
| Soort dienstverband: | | |
| • Vast dienstverband | 94,1% | 94,6% |
| • Tijdelijk contract met uitzicht op een vast dienstverband | 1,5% | 1,4% |
| • Tijdelijk contract zonder uitzicht op een vast dienstverband | 2,6% | 2,3% |
| • Dienstverband vanwege een bijzondere regeling | 0% | 0,1% |
| • Overig | 1,7% | 1,6% |
| Contractuele omvang (grootste) baan: | | |
| • 16 uur of minder | 6,0% | 4,9% |
| • 17-24 uur | 24,8% | 25,9% |
| • 25-32 uur | 24,7% | 26,4% |
| • 33 uur of meer | 44,5% | 42,8% |

BIJLAGE II TABELLEN BIJ HOOFDSTUK 3

Tabel B2.1: Oordeel van respondenten over de mate waarin zij beschikken over competenties ten aanzien van het omgaan met verschillen in de klas, uitgesplitst naar klassen/afdelingen waarin respondenten hoofdzakelijk onderwijs geven (% (helemaal) mee eens)

| Ik ben goed in staat om ... | Regulier onderwijs | | Primair onderwijs | |
|---|--------------------|---------------|--------------------|--------------------|
| | Groep 1, 2 | Groep 3 t/m 8 | Regulier onderwijs | Speciaal onderwijs |
| ... onderwijs te plannen en voor te bereiden op basis van de kenmerken van de leerlingen | 93,5% | 88,7% | 89,5% | 88,2% |
| ... in de les te werken met verschillende instructiegroepen | 87,1% | 88,7% | 88,4% | 83,5% |
| ... instructie af te stemmen zodat iedere leerling wordt aangesproken op zijn eigen mogelijkheden | 79,0% | 70,6% | 72,1% | 76,5% |
| ... verschillende werkvormen te hanteren om verschillende leerstijlen aan te kunnen spreken | 78,2% | 64,2% | 66,7% | 67,1% |
| ... waar mogelijk samenwerkend/coöperatief leren productief in te zetten | 86,3% | 76,8% | 78,5% | 65,9% |
| ... duidelijke regels te stellen | 98,4% | 97,7% | 97,8% | 95,3% |
| ... feedback te geven op gedrag van leerlingen en gewenst gedrag te benoemen | 98,4% | 97,5% | 97,7% | 94,1% |
| ... rekening te houden met verschillen tussen schoolcultuur en thuiscultuur | 79,0% | 75,9% | 76,5% | 77,6% |
| ... een goede relatie met kinderen aan te gaan (goed contact maken met kinderen) | 99,2% | 98,6% | 98,7% | 97,6% |
| ... positieve verwachtingen te hebben van leerlingen en hoge doelen te stellen | 95,2% | 94,3% | 94,5% | 91,8% |
| ... te reflecteren en open te staan voor feedback en daarmee mijn eigen functioneren verbeteren | 97,6% | 94,5% | 95,1% | 91,8% |

Tabel B2.2: Competenties die door respondenten het meest van belang worden geacht bij het omgaan met verschillen in de klas, uitgesplitst naar klassen/afdelingen waarin respondenten hoofdzakelijk onderwijs geven

| | Regulier onderwijs | | Primair onderwijs | |
|---|--------------------|---------------|--------------------|--------------------|
| | Groep 1, 2 | Groep 3 t/m 8 | Regulier onderwijs | Speciaal onderwijs |
| Onderwijs plannen en voorbereiden op basis van de kenmerken van de leerlingen | 37,9% | 42,6% | 41,7% | 35,3% |
| In de les werken met verschillende instructiegroepen | 26,6% | 38,5% | 36,3% | 21,2% |
| Instructie afstemmen zodat iedere leerling wordt aangesproken op zijn eigen mogelijkheden | 33,1% | 34,4% | 34,2% | 50,6% |
| Verschiedende werkvormen hanteren om verschillende leerstijlen aan te kunnen spreken | 13,7% | 16,7% | 16,1% | 20,0% |
| Waar mogelijk samenwerkend/coöperatief leren productief inzetten | 16,1% | 13,5% | 14,0% | 4,7% |
| Duidelijke regels stellen | 25,8% | 27,5% | 27,2% | 31,8% |
| Feedback geven op gedrag van leerlingen en gewenst gedrag benoemen | 24,2% | 20,9% | 21,5% | 31,8% |
| Rekening houden met verschillen tussen schoolcultuur en thuiscultuur | 0% | 1,1% | 0,9% | 0% |
| Een goede relatie met kinderen aan gaan (goed contact maken met kinderen) | 64,5% | 46,5% | 49,7% | 42,4% |
| Positieve verwachtingen hebben van leerlingen en hoge doelen stellen | 34,7% | 35,5% | 35,3% | 34,1% |
| Reflecteren en open staan voor feedback (willen leren, eigen functioneren verbeteren) | 14,5% | 17,2% | 16,7% | 22,4% |
| Anders | 7,3% | 3,4% | 4,1% | 4,7% |

Tabel B2.3: Oordeel van respondenten over de mate waarin zij beschikken over competenties ten aanzien van het omgaan met verschillen in de klas, uitgesplitst naar aantal jaren dat respondenten werkzaam zijn als leraar in het primair onderwijs (% (helemaal) mee eens)

| Ik ben goed in staat om ... | < 8 jaar | 8-15 jaar | 16-25 jaar | 26-35 Jaar | > 35 jaar |
|---|----------|-----------|------------|------------|-----------|
| ... onderwijs te plannen en voor te bereiden op basis van de kenmerken van de leerlingen | 89,4% | 91,3% | 88,8% | 88,4% | 87,8% |
| ... in de les te werken met verschillende instructiegroepen | 91,8% | 88,3% | 90,7% | 84,9% | 84,3% |
| ... instructie af te stemmen zodat iedere leerling wordt aangesproken op zijn eigen mogelijkheden | 74,1% | 74,2% | 75,2% | 70,3% | 67,8% |
| ... verschillende werkvormen te hanteren om verschillende leerstijlen aan te kunnen spreken | 56,5% | 64,6% | 71,4% | 72,7% | 63,5% |
| ... waar mogelijk samenwerkend/coöperatief leren productief in te zetten | 67,1% | 75,0% | 83,9% | 74,4% | 83,5% |
| ... duidelijke regels te stellen | 92,9% | 98,3% | 97,5% | 98,3% | 98,3% |
| ... feedback te geven op gedrag van leerlingen en gewenst gedrag te benoemen | 97,6% | 97,1% | 98,1% | 97,7% | 95,7% |
| ... rekening te houden met verschillen tussen schoolcultuur en thuiscultuur | 70,6% | 80,0% | 76,4% | 77,9% | 72,2% |
| ... een goede relatie met kinderen aan te gaan (goed contact maken met kinderen) | 96,5% | 98,3% | 100,0% | 99,4% | 97,4% |
| ... positieve verwachtingen te hebben van leerlingen en hoge doelen te stellen | 91,8% | 95,0% | 93,8% | 96,5% | 91,3% |
| ... te reflecteren en open te staan voor feedback en daarmee mijn eigen functioneren verbeteren | 96,5% | 97,1% | 95,7% | 90,1% | 93,9% |

Tabel B2.4: Thema's waar respondenten zich verder op zouden willen professionaliseren, uitgesplitst naar klassen/afdelingen waarin respondenten hoofdzakelijk onderwijs geven

| Professionalisering ten aanzien van het omgaan met ... | Regulier onderwijs | | Primair onderwijs | |
|--|--------------------|---------------|--------------------|--------------------|
| | Groep 1, 2 | Groep 3 t/m 6 | Regulier onderwijs | Speciaal onderwijs |
| ... de gebruikelijke cognitieve verschillen | 15,9% | 22,0% | 21,0% | 17,7% |
| ... verschillen in leerstijl | 37,5% | 46,9% | 45,3% | 50,0% |
| ... verschillen in sociaal-emotionele ontwikkeling | 18,2% | 28,2% | 26,5% | 33,9% |
| ... sociaal-economische verschillen | 2,3% | 3,3% | 3,1% | 1,6% |
| ... culturele verschillen in de klas | 3,4% | 3,3% | 3,3% | 3,2% |
| ... gender verschillen in de klas | 5,7% | 3,6% | 3,9% | 3,2% |
| ... leerlingen met gedragsproblemen | 70,5% | 61,8% | 63,3% | 58,1% |
| ... leerlingen met een fysieke handicap | 6,8% | 5,0% | 5,3% | 14,5% |
| ... leerlingen met leerproblemen | 42,0% | 44,8% | 44,3% | 37,1% |
| ... excellente / hoogbegaafde leerlingen | 56,8% | 54,3% | 54,7% | 19,4% |
| Anders | 12,5% | 8,3% | 9,0% | 11,3% |

Tabel B2.5: Thema's waar respondenten zich verder op zouden willen professionaliseren, uitgesplitst naar aantal jaren dat respondenten werkzaam zijn als leraar in het primair onderwijs

| Professionalisering ten aanzien van het omgaan met ... | < 8 jaar | 8-15 jaar | 16-25 jaar | 26-35 jaar | > 35 jaar |
|--|----------|-----------|------------|------------|-----------|
| ... de gebruikelijke cognitieve verschillen | 22,5% | 21,1% | 21,8% | 16,9% | 21,5% |
| ... verschillen in leerstijl | 42,3% | 49,2% | 50,4% | 41,5% | 40,5% |
| ... verschillen in sociaal-emotionele ontwikkeling | 35,2% | 25,4% | 23,5% | 25,4% | 32,9% |
| ... sociaal-economische verschillen | 5,6% | 1,1% | 4,2% | 3,4% | 2,5% |
| ... culturele verschillen in de klas | 5,6% | 1,6% | 4,2% | 2,5% | 5,1% |
| ... gender verschillen in de klas | 4,2% | 4,3% | 2,5% | 4,2% | 3,8% |
| ... leerlingen met gedragsproblemen | 62,0% | 60,5% | 64,7% | 66,1% | 60,8% |
| ... leerlingen met een fysieke handicap | 2,8% | 6,5% | 4,2% | 8,5% | 8,9% |
| ... leerlingen met leerproblemen | 56,3% | 44,3% | 36,1% | 46,6% | 36,7% |
| ... excellente / hoogbegaafde leerlingen | 60,6% | 54,6% | 42,9% | 44,1% | 55,7% |
| Anders | 7,0% | 10,3% | 9,2% | 11,0% | 6,3% |

Tabel B2.6: Structureel gebruik van gegevens over de voortgang van leerlingen (bijvoorbeeld toetsresultaten), uit gesplitst naar klassen/afdelingen waarin respondenten hoofdzakelijk onderwijs geven

| Gebruikt de gegevens en toetsresultaten structureel om ... | Regulier onderwijs | | Primair onderwijs | |
|--|--------------------|---------------|--------------------|--------------------|
| | Groep 1, 2 | Groep 3 t/m 8 | Regulier onderwijs | Speciaal onderwijs |
| ... lessen voor te bereiden | 75,0% | 66,7% | 68,2% | 65,5% |
| ... te signaleren welke leerlingen extra aandacht nodig hebben | 93,5% | 95,9% | 95,5% | 92,9% |
| ... na te gaan of doelen gehaald worden | 77,4% | 84,9% | 83,6% | 91,7% |

Tabel B2.7: Behoeftte aan verschillende vormen van ondersteuning om het onderwijs af te kunnen stemmen op verschillen in de klas, uitgesplitst naar klassen/afdelingen waarin respondenten hoofdzakelijk onderwijs geven

| Vormen van ondersteuning waaraan behoefte: | Regulier onderwijs | | Primair onderwijs | |
|---|--------------------|---------------|--------------------|--------------------|
| | Groep 1, 2 | Groep 3 t/m 8 | Regulier onderwijs | Speciaal onderwijs |
| Extra assistentie in de klas door onderwijsassistent of collega | 83,1% | 79,1% | 79,8% | 81,2% |
| Begeleiding door intern begeleider | 87,9% | 85,5% | 85,9% | 80,0% |
| Overleg met ambulante begeleider over problemen in de groep | 74,2% | 65,6% | 67,2% | 52,9% |
| Extra ondersteuning van leerlingen buiten de groep (bijvoorbeeld RT, therapie) | 80,6% | 87,2% | 86,0% | 83,5% |
| Ondersteuning van deskundige(n) uit het (v)so | 48,4% | 44,9% | 45,5% | 55,3% |
| Tijd voor leren van en overleg/afstemming met collega's | 87,1% | 89,7% | 89,2% | 85,9% |
| Ondersteuning door uw leidinggevende | 75,0% | 69,0% | 70,1% | 68,2% |
| Samenwerking met externe instanties (zoals Bureau Jeugdzorg, de GGD, het Centrum voor Jeugd en Gezin) | 82,3% | 73,8% | 75,3% | 75,3% |
| Andere vorm van ondersteuning | 36,3% | 28,5% | 29,9% | 24,7% |

Tabel B2.8: Aanwezigheid van verschillende vormen van ondersteuning om het onderwijs af te kunnen stemmen op verschillen in de klas, uitgesplitst naar klassen/afdelingen waarin respondenten hoofdzakelijk onderwijs geven

| Aanwezigheid van ondersteuning binnen de school: | Regulier onderwijs | | Primair onderwijs | |
|---|--------------------|---------------|--------------------|--------------------|
| | Groep 1, 2 | Groep 3 t/m 8 | Regulier onderwijs | Speciaal onderwijs |
| Extra assistentie in de klas door onderwijsassistent of collega | 27,4% | 19,7% | 21,1% | 48,2% |
| Begeleiding door intern begeleider | 86,3% | 86,3% | 86,3% | 82,4% |
| Overleg met ambulante begeleider over problemen in de groep | 58,9% | 63,1% | 62,4% | 65,9% |
| Extra ondersteuning van leerlingen buiten de groep (bijvoorbeeld RT, therapie) | 41,9% | 47,7% | 46,7% | 64,7% |
| Ondersteuning van deskundige(n) uit het (v)so | 36,3% | 28,7% | 30,1% | 56,5% |
| Tijd voor leren van en overleg/afstemming met collega's | 41,9% | 42,2% | 42,2% | 48,2% |
| Ondersteuning door uw leidinggevende | 61,3% | 65,2% | 64,5% | 65,9% |
| Samenwerking met externe instanties (zoals Bureau Jeugdzorg, de GGD, het Centrum voor Jeugd en Gezin) | 74,2% | 68,6% | 69,6% | 70,6% |
| Andere vorm van ondersteuning | 24,4% | 18,0% | 19,4% | 52,4% |

Tabel B2.9: Behoeftes aan verschillende vormen van ondersteuning om het onderwijs af te kunnen stemmen op verschillen in de klas, uitgesplitst naar aantal jaren dat respondenten werkzaam zijn als leraar in het primair onderwijs

| Vormen van ondersteuning waaraan behoefte | < 8 jaar | 8-15 jaar | 16-25 jaar | 26-35 jaar | > 35 jaar |
|---|----------|-----------|------------|------------|-----------|
| Extra assistentie in de klas door onderwijsassistent of collega | 74,1% | 80,0% | 82,6% | 81,4% | 78,3% |
| Begeleiding door intern begeleider | 92,9% | 85,4% | 82,0% | 86,6% | 81,7% |
| Overleg met ambulante begeleider over problemen in de groep | 71,8% | 57,5% | 64,0% | 70,9% | 72,2% |
| Extra ondersteuning van leerlingen buiten de groep (bijvoorbeeld RT, therapie) | 91,8% | 86,7% | 82,6% | 86,6% | 82,6% |
| Ondersteuning van deskundige(n) uit het (v)so | 44,7% | 46,7% | 42,9% | 48,3% | 50,4% |
| Tijd voor leren van en overleg/afstemming met collega's | 92,9% | 89,6% | 91,9% | 87,2% | 82,6% |
| Ondersteuning door uw leidinggevende | 77,6% | 69,2% | 68,9% | 69,8% | 67,0% |
| Samenwerking met externe instanties (zoals Bureau Jeugdzorg, de GGD, het Centrum voor Jeugd en Gezin) | 71,8% | 73,8% | 80,1% | 79,1% | 68,7% |
| Andere vorm van ondersteuning | 20,0% | 30,8% | 29,8% | 37,2% | 20,9% |

Tabel B2.10: Aanwezigheid van verschillende faciliteiten om het onderwijs af te kunnen stemmen op verschillen in de klas, uitgesplitst naar klassen/afdelingen waarin respondenten hoofdzakelijk onderwijs geven

| Aanwezigheid van faciliteiten binnen de school: | Regulier onderwijs | | Primair onderwijs | |
|--|--------------------|---------------|--------------------|--------------------|
| | Groep 1, 2 | Groep 3 t/m 8 | Regulier onderwijs | Speciaal onderwijs |
| Afstemming van de klassengrootte op het aantal leerlingen in de klas dat extra begeleiding nodig heeft | 8,9% | 12,4% | 11,8% | 43,5% |
| Adequate lesmethoden en -materialen | 69,4% | 73,4% | 72,6% | 55,3% |
| Inzicht in ontwikkelingen in prestaties van leerlingen | 96,8% | 97,0% | 96,9% | 94,1% |
| Inzicht in effecten van uw onderwijsinspanningen (evaluatie) | 86,3% | 82,6% | 83,3% | 78,8% |
| Fysieke omgeving (bijvoorbeeld verschillende werkruimtes binnen de school) | 12,9% | 15,5% | 15,0% | 43,5% |
| Tijd om uw onderwijs af te kunnen stemmen op verschillen tussen leerlingen? | 12,9% | 17,9% | 17,0% | 27,1% |
| Andere faciliteit | 3,1% | 11,9% | 9,8% | 12,5% |

Tabel B2.11: Aanwezigheid van verschillende faciliteiten om het onderwijs af te kunnen stemmen op verschillen in de klas, uitgesplitst naar aantal jaren dat respondenten werkzaam zijn als leraar in het primair onderwijs

| Aanwezigheid van faciliteiten binnen de school: | < 8 jaar | 8-15 jaar | 16-25 jaar | 26-35 jaar | > 35 jaar |
|--|----------|-----------|------------|------------|-----------|
| Afstemming van de klassengrootte op het aantal leerlingen in de klas dat extra begeleiding nodig heeft | 24,7% | 9,6% | 15,5% | 18,0% | 15,8% |
| Adequate lesmethoden en -materialen | 78,8% | 71,3% | 67,1% | 66,3% | 75,4% |
| Inzicht in ontwikkelingen in prestaties van leerlingen | 97,6% | 95,0% | 97,5% | 97,1% | 97,4% |
| Inzicht in effecten van uw onderwijsinspanningen (evaluatie) | 78,8% | 78,3% | 85,7% | 83,7% | 89,5% |
| Fysieke omgeving (bijvoorbeeld verschillende werkruimtes binnen de school) | 23,5% | 19,2% | 18,0% | 18,6% | 11,4% |
| Tijd om uw onderwijs af te kunnen stemmen op verschillen tussen leerlingen | 23,5% | 19,6% | 16,1% | 14,5% | 19,3% |
| Andere faciliteit | 16,7% | 11,1% | 9,4% | 7,8% | 13,3% |

Tabel B2.12: Heeft u in uw persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) afspraken gemaakt over scholing en ontwikkeling ten aanzien van omgaan met verschillen / opbrengstgericht werken / passend onderwijs? (% ja)

| In POP afspraken gemaakt over... | Regulier onderwijs | | Primair onderwijs | |
|----------------------------------|--------------------|---------------|--------------------|--------------------|
| | Groep 1, 2 | Groep 3 t/m 8 | Regulier onderwijs | Speciaal onderwijs |
| ...omgaan met verschillen | 39,5% | 34,8% | 35,6% | 37,6% |
| ...opbrengstgericht werken | 54,8% | 45,4% | 47,1% | 42,4% |
| ...passend onderwijs | 45,2% | 33,0% | 35,2% | 36,5% |

BIJLAGE III REACTIES VAN RESPONDENTEN OP HET ONDERZOEK

Respondenten is aan het einde van de enquête de ruimte gegeven om hun opmerkingen naar aanleiding van dit onderzoek op te schrijven. Ruim 200 respondenten hebben van die mogelijkheid gebruik gemaakt. Het beeld dat uit de reacties naar voren komt, komt overeen met het beeld dat Van de Meer (2011) schetst op basis van gesprekken in het veld. Er een grens is aan wat gevraagd kan worden van de leraar. Er zullen ook de nodige ondersteuning, faciliteiten en financiële middelen dienen te worden ingezet om tegemoet te komen aan alle eisen en verwachtingen. Hieronder staat een aantal reacties van respondenten weergegeven ter illustratie.

"Als leerkracht moet je tegenwoordig een duizendpoot zijn. Er wordt van je verwacht dat je in dezelfde tijd steeds meer moet kennen en kunnen, waarbij de leeropbrengst groter moet worden. Administratie is tegenwoordig gemeengoed geworden, maar in het onderwijs wordt te veel geadmistreerd. Tijd kun je maar een keer uitgeven: in het onderwijs moet je zelf steeds meer keuzes maken wat je nog wel doet en wat geparkeerd moet worden. Je zult stevig in je schoenen moeten staan om op een gegeven moment niet af te haken. Het wordt een beroep waarbij je met je 62 met pensioen moet kunnen gaan, omdat het een steeds zwaarder beroep wordt."

"Als groot struikelblok is de tijd die men als leerkracht heeft om alle middelen en eigen kwaliteiten voldoende succesvol te laten zijn. De tijd die het kost, en daarbij de energie, om een klas te `runnen` is tegenwoordig zo belastend dat men uitgeblust is, opgebrand en matig alle aspecten van dit onderwerp aan bod te kunnen laten komen. Als het ministerie wil dat er extra aandacht gaat naar passend onderwijs, dan zullen er een aantal zaken moeten veranderen. Vanzelfsprekend een paar handen extra in de klas zou al een groot voordeel voor iedere leerkracht zijn, met name voor de kinderen. De klassengrootte is daarbij ook een aandachtspunt met daarbij een duidelijk aannamebeleid van nieuwe kinderen in de hogere groepen. Iedereen die werkzaam is in het onderwijs heeft oog voor kinderen. Laten we de kinderen dan ook voorop stellen en de belangen die daar bij horen en niet de administratieve rompslomp en `hoog houden van goede naam en resultaten schoolverlaters`."

"Als het terugkomen van leerlingen vanuit het `passend onderwijs`-concept doorgaat, moet er ook een tegemoetkoming van het ministerie tegenover staan. Nu al is het, door de klassengroottes en de overduidelijke verschillen tussen leerlingen, haast niet mogelijk om voor alle leerlingen het best toereikende leermodel toe te kunnen passen. Als er kinderen terugkomen met zeer specifieke onderwijsbehoeftes, waarvan deze dusdanig van aard zijn dat ze werden ingeschat op een speciaal onderwijs niveau, wordt bovenstaand echt onmogelijk. Dit gaat direct ten koste van het welbevinden en de leerprestaties van de leerlingen. En dan heb ik het niet over eens over het welbevinden van de leerkrachten. Zonder financiële ondersteuning en extra handen in de klas is het ondoenlijk. Als het passend onderwijs doorgaat, moeten er financiële vergoedingen tegenover staan. Het wordt tijd dat het ministerie en de minister daar de focus op leggen en niet blijven wijzen naar de weleens genoemde onwelwillendheid of onwetendheid van leerkrachten. Luister naar de mensen uit het werkveld als ze aangeven dat iets echt onhaalbaar is. Wij willen van alles en werken enorm hard om altijd alles zo goed mogelijk voor elkaar te hebben."

"De verschillen in klassen worden steeds groter, er worden steeds meer eisen gesteld aan leerkrachten en de klassen worden ook steeds groter. Leerkrachten moeten steeds meer weten van problemen bij kinderen die zich kunnen voordoen, maar krijgen geen extra tijd of hulp om ook maar enig moment hun eigen functioneren te evalueren of bij te

stellen. Op dit moment ben je als leerkracht al blij als je aan het eind van het jaar hebt voldaan aan alle administratieve eisen en je de klas naar verwachting heeft gepresteerd. Iets extra's zit er al niet meer in, en door al die verschillen binnen grote groepen gaat dat ook nooit meer gebeuren. Er is aandacht voor kinderen die het goed of niet goed doen, maar voor de middenmoot is er geen aandacht meer. En als daar met een beetje extra hulp toch nog meer inzit, vallen die kinderen buiten de boot. Ik vind de plannen goed, maar de uitwerking slecht van het handelingsgericht onderwijs. Wil je aandacht voor alle kinderen hebben, dan moet je daar tijd voor krijgen, dus kleinere klassen. Niet teveel mensen, want dat geeft onrust en heeft veel overleg nodig, wat vaak moeilijk is."

"De verwachtingen die aan het onderwijs gesteld worden vind ik niet realistisch. De maakbaarheid van het kind, het onderwijs afrekenen op uitstroom losgekoppeld aan de instroom, en alle problematiek van de samenleving op het bordje van school leggen maakt het onderwijs een zeer zware taak. Taakverzwaring, negatieve publiciteit, en het telkens weer geconfronteerd worden met veranderingen die van bovenaf opgelegd worden en vaak nog meer administratieve rompslomp met zich mee brengen maakt dat ik als leerkracht steeds minder tijd over houdt voor het aller belangrijkste. Namelijk goed onderwijs geven."

"Er is wel kwaliteit bij leerkrachten aanwezig in het onderwijs. Het ontbreekt hen aan tijd om alles uit te voeren zoals ze dit graag zouden zien. Vanwege de bezuinigingen verdwijnen belangrijke dingen als remedial teaching zo goed als helemaal. Er moet door leerkrachten moet veel meer werk worden gedaan tegenwoordig en als beloning worden dan de lonen bevroren? Dit is nogal tegenstrijdig en demotiverend voor personeel in het basisonderwijs."

"Goed om kunnen gaan met verschillen is belangrijk. Echter niet voor elk kind is dit mogelijk. Laat er genoeg ruimte zijn voor kinderen om vroegtijdig naar een vorm van so over te stappen. Laat groepen niet te groot worden. Anders is dit niet mogelijk. In het onderwijs komen in toenemende mate kinderen met gedragsprobleem voor. Ouders hebben meer moeite om hun kinderen op te voeden. De rol van de school wordt hierin steeds groter en belangrijker."

"Het omgaan met verschillen vereist deskundigheid. Het kan allen maar gerealiseerd worden als de leerkracht zich op zijn hoofdtaak kan concentreren. Als al het OOP wordt wegbezuinigd, is dit moeilijk te realiseren. De administratieve druk is enorm toegenomen met het opbrengstgericht werken en met het passend onderwijs: hierdoor blijft er te weinig tijd voor het goed afstemmen en voorbereiden over. Mogen alle administratieve krachten, de conciërges, de leerkrachten voor muziek, tekenen, handvaardigheid weer terug?! Met de grote aandacht voor het opbrengstgericht werken wordt het belang van de sociaal- emotionele en culturele ontwikkeling naar het tweede plan geschoven, dit is een slechte zaak!"

"Het wordt steeds moeilijker om te genieten van het vak. De druk is hoog, veel mensen in mijn team werken niet alleen tijdens werkuren maar ook in de avonden en weekenden. Mensen raken uitgeblust. Zien door bomen het bos niet meer. Het werk wordt teveel omvattend. Kinderen worden langzamerhand een nummer i.p.v. een kind. Men verwacht dat ik mij school. Dat wil ik wel. Maar het komt er op neer dat alles moet gebeuren naast je klassentaken, plannen schrijven etc. Dan heb ik geen tijd meer voor mijn gezin. Het stoort mij verschrikkelijk hoe er met docenten wordt omgegaan. Het moet met meer kinderen in de klas, met meer verschillen, met meer plannen, meer scholing. Meer, meer, meer, maar wel met minder geld. Het gevolg zal zijn meer mensen met burn-out, meer ziektekosten. Je bespaart dus niks. Het wordt alleen maar erger."

"Hopelijk dringt het bij het Ministerie door, dat we aan het doorslaan zijn in digitaliseren en administreren. Het kind doet er toe. Uitrusten met bagage om de moderne wereld in te gaan, betekent ook met elkaar omgaan en niet alleen de streefscores halen om in de

‘plus of basisgroep’ terecht te komen. Sociaal zijn, kennis nemen van cultuur lijkt ondergeschoven te worden.”

“Ik werk op een zwarte school in een achterstandswijk. In mijn groep van 25 kleuters zitten 13 zorgleerlingen, waarvan 5 met serieuze problemen die waarschijnlijk tot een rugzak zullen leiden, of al hebben geleid. Ik doe mijn best, maar het is volstrekt onmogelijk om alle kinderen het onderwijs te geven waar ze behoefte aan hebben. Daar zal geen handelingsgericht en opbrengst verhogend onderwijs iets aan veranderen. Door de bezuinigingen en krimp zullen volgend jaar de klassen waarschijnlijk nog groter gaan worden, met alle gevolgen van dien. De kinderen waar ik mee werk (en eigenlijk alle kinderen) zijn gebaad bij kleine groepen met een hoge interactie intensiteit. Hoe meer kinderen in een klas, hoe minder tijd per leerling.”

“In het speciaal onderwijs is de klassengrootte verdubbeld! Het is onmogelijk geworden om aan de behoeften van de leerlingen te voldoen. Alle bijkomende administratie neemt alle tijd weg van goede voorbereiding en overdenking van instructie. Remedial teaching en interne begeleiding is wegbezuinigd. het voelt of AL het werk op de leerkracht neerkomt. Veel stress en continu over je grenzen werken. Schoolwerk te veel en te vaak mee naar huis nemen.”

“Ik kan in de klas, met alles wat ik in huis heb (kennis, vaardigheden, positieve verwachtingen van kinderen, directie die zoveel mogelijk faciliteert) NIET BEANTWOORDEN AAN wat de diversiteit aan leerlingen van mij vraagt. Tijdens mijn lesgebonden uren, waarin ik werk met een BHV-model van drie instructiegroepen mét daarbij meerdere leerlingen met een eigen leerlijn omdat zij niet binnen de instructieniveaus vallen én ik deze leerlingen geclusterd heb, en de klassenorganisatie die goed loopt, kom ik handen, ogen, oren, te kort om elk kind tot zijn/haar recht te laten komen en moet ik keuzes maken die mij pijn in mijn hart geven.”

“Omgaan met verschillen vraagt heel wat van een leerkracht. Lang niet iedereen bezit daarvoor voldoende kennis en vaardigheden. Het niveau van de PABO`s is omlaag gegaan sinds het opheffen van de aparte kleuteropleiding en het door laten stromen van MBO-ers. Wil men werkelijk leerkrachten die aan kunnen wat van hen gevraagd wordt, dan moet men inzetten op VWO als vooropleiding.”

“Omgang met verschillen is goed als het niet te extreem wordt. Andere kinderen zijn nu de dupe van passend onderwijs, want er moet te veel tijd en aandacht naar deze speciale leerlingen.”

“Op mijn school is het omgaan met verschillen goed ontwikkeld. Hier wordt dagelijks erg veel aandacht aan geschonken, zowel door de leerkrachten als door ib-ers en directie. Dit neemt echter ontzettend veel tijd in beslag! Tijd die er eigenlijk niet is, doordat de klassen steeds groter worden i.v.m. bezuinigingen. Dit gaat nu nog ten koste van de leerkrachten. Zij gaan steeds langere dagen maken. Uiteindelijk zal dit leiden tot een hoog ziekte verzuim en de kwaliteit van het onderwijs zal afnemen. Er moet meer geld voor extra hulp (onderwijsassistent/RT-ers/IB-ers) ter beschikking komen en voor betere en recentere methoden! Dit is de afgelopen 5 jaar alleen maar afgenomen! Klassen worden groter, er wordt bezuinigd op hulp buiten/naast de klas (IB-ers/onderwijsassistent) en er wordt les gegeven met methoden van 15 jaar oud!”

“Ouders binnen de school laten blijken moeilijk waardering te kunnen opbrengen voor de verschillen tussen de leerlingen in de groep. Leerlingen die erg afwijkend gedrag hebben of meer zorg nodig hebben, worden door menig ouder liever geweerd. Ze eisen meer aandacht voor hun eigen specifieke kind. De leerling met bijzondere zorg en aandacht moet de school maar verlaten, menen vele ouders. De leerkracht wordt hierop aangesproken.”

www.arbeidsmarktplatformpo.nl

**ARBEIDSMARKTPLATFORM
PRIMAIR ONDERWIJS**

Postadres

Postbus 556
2501 CN Den Haag

Bezoekadres

Lange Voorhout 13
2514 EA Den Haag

T 070 376 58 10

www.arbeidsmarktplatformpo.nl
info@arbeidsmarktplatformpo.nl

ARBEIDSMARKTPLATFORM PRIMAIR ONDERWIJS
is het kennis-en expertisecentrum van de arbeidsmarkt
in het primair onderwijs. Samen met de sector bevordert
het een gezonde arbeidsmarkt.