



Inspectie van het Onderwijs
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap*

TIJD VOOR ONDERSTEUNING

Een landelijk beeld van de (ervaring van) tijdsbesteding van leraren binnen en buiten de klas in het basisonderwijs

februari 2023

Voorwoord

De leraar is de spil van het in 2014 ingevoerde passend onderwijs. Uiteindelijk staat of valt het streven naar *Regulier als het kan, speciaal als het moet* bij zijn of haar bekwaamheid om een leerling met extra ondersteuningsbehoefte de benodigde aandacht te geven, zonder dat het onderwijs aan de rest van de klas nadeel ondervindt.

Het is daarom zorgelijk dat leraren zich in toenemende mate zorgen maken over de werkdruk rondom leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, en de evenredige verdeling van tijd over alle leerlingen in de klas. Dit geluid vormt een belangrijk signaal.

Daarom wilde de Inspectie van het Onderwijs in kaart brengen hoe groot de belasting van passend onderwijs voor leraren is. Op bijna 200 scholen hebben we verschillende lessen nauwkeurig geobserveerd. Hoeveel tijd besteedt de leraar aan lesdoelgerichte en niet-lesdoelgerichte activiteiten en aan het houden van orde? Op welke leerlingen is de aandacht gericht? Vervolgens hebben we met de leraar gesproken over tijdsbesteding buiten de klas, zijn of haar werkdrukbeleving en passend onderwijs. Dit waren openhartige gesprekken, waaruit blijkt dat leraren zin en werkplezier ervaren, juist bij het lesgeven in de klas en het bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen.

De leraar verdient een groot compliment: leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften vragen meer aandacht. Uit het onderzoek blijkt desondanks, dat het de leraar lukt om het overgrote deel van de tijd alle leerlingen leerdoelgerichte aandacht te geven.

Een kanttekening is dat we bepaalde inspanningen niet waarnemen. Het kan zijn dat leraren – om de les zo leerdoelgericht mogelijk te maken – extra alert moeten zijn. Hierdoor vraagt de les veel van de leraar. Tegelijk zien we dat ordeverstoringen, ook al komen ze beperkt voor, impact hebben op de tijdsbeleving van de leraren.

Mede daarom is het belangrijk dat bestuur en schoolleiding oog hebben voor wat leraren nodig hebben om passend onderwijs te laten slagen; een deel van de leraren voelt zich nog steeds onvoldoende toegerust.

De tijd die leraren bezig zijn met het organiseren, voorbereiden en begeleiden van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften buiten de klas, is fors. We moedigen besturen daarom aan te bekijken hoeveel tijd leraren hieraan buiten de klas besteden en of dit echt nodig is. Leraren moeten zich gesteund voelen in het mogelijk maken van passend onderwijs. Dit maakt ook de route naar meer inclusief onderwijs kansrijker.

Wij bedanken graag de betrokken leraren, scholen en schoolbesturen die, ondanks de door de coronapandemie hectische periode, er door hun meedenkende houding voor zorgden dat de onderzoeken met succes konden worden uitgevoerd.

Alida Oppers
Inspecteur-generaal van het Onderwijs

februari 2023

INHOUD

	Voorwoord 2
	Samenvatting 5
1	Inleiding 9
1.1	Achtergrond 9
1.2	Doelstelling en onderzoeksvragen 10
2	Onderzoeksopzet 11
2.1	Design 11
2.2	Tijdsbesteding binnen de klas: gestructureerde observatie 11
2.2.1	Centrale begrippen onderwijstijd 11
2.2.2	Selectie lessen en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften 11
2.2.3	Lesobservatie-instrument 12
2.2.4	Overige kenmerken les, leraar en leerling met extra ondersteuningsbehoeften: gesprek en vragenlijst 13
2.3	Tijdsbesteding buiten de klas: gesprek met leraar 13
2.4	Beleving leraar tijdsbesteding: vragenlijst leraar 14
2.5	Steekproef 14
3	Resultaten primair onderwijs 16
3.1	Algemene beschrijving 16
3.1.1	Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften 16
3.1.2	Extra ondersteuning van de leraar 16
3.1.3	Kenmerken leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften 17
3.2	Tijdsbesteding in de klas 17
3.2.1	Leraren 17
3.2.2	Leerdoelgerichte handelen leraar in (internationaal) perspectief 19
3.2.3	Leerlingen 20
3.2.4	Tijdsbesteding leerling in (international) perspectief 21
3.3	Factoren die samenhangen met de tijdsbesteding 22
3.3.1	Tijdsbesteding leraar gericht op de leerling met en de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften 22
3.3.2	Tijdsbesteding van de leerling met en de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften 24
3.4	Zelfrapportage tijdsbesteding buiten de klas 25
3.4.1	Beschrijving aantal uren tijdsbesteding buiten de klas 25
3.4.2	Tijdsbesteding in (internationaal) perspectief 26
3.5	Ervaren werkdruk 27
3.5.1	Werkdrukbeleving leraren 27
3.5.2	Beleving leraar ondersteuning van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften 28
3.5.3	Beleving leraar geven passend onderwijs 30
3.5.4	Werkbeleving in (internationaal) perspectief 30
3.5.5	Zelf gerapporteerde factoren die samenhangen met de werkbeleving volgens de leraren 31
3.5.6	Getoetste factoren die samenhangen met de algemene ervaren werkdruk 31
3.5.7	Getoetste factoren die samenhangen met de werkdruk omtrent het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften 32
4	Conclusie 33

- 4.1 Beantwoording onderzoeksvragen 33
- 4.1.1 Hoeveel tijd besteden leraren aan leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften in de klas? 33
- 4.1.2 Hoeveel tijd besteden leraren aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften buiten de klas? 34
- 4.1.3 Hoe ervaren leraren de organisatie van extra ondersteuning voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften? 34
- 4.2 Slotbeschouwing 35

5 Inleiding en onderzoeksopzet 39

- 5.1 Doelstelling en onderzoeksvragen 39
- 5.2 Onderzoeksopzet 39
- 5.2.1 Design 39
- 5.2.2 Steekproef 40
- 5.3 Verloop onderzoeksdag 40

6 Resultaten voortgezet onderwijs 41

- 6.1 Conclusies zichtbaarheid afspraken samenwerkingsverband, ondersteuningsplan en ontwikkelingsperspectief 41
- 6.1.1 Zichtbaarheid afspraken van het samenwerkingsverband 41
- 6.1.2 Zichtbaarheid afspraken uit het schoolondersteuningsprofiel 42
- 6.1.3 Zichtbaarheid afspraken uit het ontwikkelingsperspectief 43
- 6.1.4 Hoofdconclusies bruikbaarheid aanpak 45

Literatuur 47



Samenvatting

Aanleiding en onderzoeksvraag

Uit onder andere de landelijke Evaluatie passend onderwijs (Ledoux en Waslander, 2020) blijkt dat leraren de werkdruk sinds de invoering van passend onderwijs als hoger ervaren. Dit komt door de vermeende toename van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Leraren hebben daardoor moeite om alle leerlingen in hun klas voldoende aandacht te geven. Ook uit internationaal onderzoek blijkt dat leraren ervaren, dat de werkdruk rondom leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften is toegenomen. Het geobjectiverde zicht op de tijdsbesteding in en buiten de klas – en op elementen die bijdragen aan de werkbeleving – is beperkt. De Inspectie van het Onderwijs deed daarom in 2021-2022 onderzoek bij een representatieve steekproef van 190 basisscholen en 538 klassen. De vraag was: hoeveel tijd besteden leraren aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ten opzichte van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften, en aan welke activiteiten binnen en buiten de klas? Ook brachten we in beeld hoe leraren de organisatie en uitvoering van extra ondersteuning ervaren, of zij zich voldoende toegerust en gefaciliteerd voelen, en welke factoren positief bijdragen aan de werkbeleving.

Onderzoeksaanpak

De tijdsbesteding in de klas observeerden wij door in de klas iedere 30 seconden het handelen van de leraar te registreren en daarnaast het handelen van een geselecteerde leerling mét extra en een leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften. Dit gaf ons zicht op de effectieve onderwijstijdsbesteding van de leraar en van de leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften. Daarnaast brachten we factoren op leerling-, klas- en leraarniveau in beeld, die kunnen bijdragen aan de leerdoelgerichte leertijd. De tijdsbesteding buiten de klas brachten we in gesprek met de leraar in beeld. Vervolgens nodigden we de leraar uit om een vragenlijst over werkdruk en passend onderwijs in te vullen.

Resultaten

Tijdsbesteding in de klas

Het grootste deel van de les is leerdoelgericht: gemiddeld genomen besteden leraren 86% van de les aan leerdoelgerichte activiteiten, 5% aan ordemaatregelen en 12% aan overige niet-leerdoelgerichte activiteiten (dit telt niet op tot 100% in verband met overlappende activiteiten). Binnen deze 3 typen tijdsbesteding vraagt de leerling met extra ondersteuningsbehoeften meer tijd dan de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften. Het grootste deel van de leerdoelgerichte tijd is gericht op de gehele klas. Wanneer we kijken naar factoren op het niveau van de leerling, leraar en klas, zien we dat het type problematiek van de leerling het verschil tussen de leerling met en zonder extra ondersteuningsbehoeften verklaart. Zo is er alleen sprake van een verdubbeling van ordemaatregelen bij leerlingen met externaliserende problematiek ten opzichte van leerlingen zonder externaliserende problematiek. Daarnaast krijgen alleen leerlingen met cognitieve ondersteuningsbehoeften meer leerdoelgerichte tijd in vergelijking met leerlingen zonder deze cognitieve ondersteuningsbehoeften. De verdeling in de tijdsbesteding ligt daarmee in lijn met de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen. Factoren op het niveau van de leraar (zoals het aantal jaar werkervaring) of op het niveau van de klas (zoals



de aanwezigheid van extra personeel) lijken geen invloed te hebben op de tijdsbesteding van de leraar.

Tijdsbesteding leerling

Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften besteden in vergelijking met leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften minder tijd (6 procentpunt) aan leerdoelgerichte activiteiten, 3 keer zoveel tijd aan lesverstoringen en 1,5 keer zoveel aan overige activiteiten. De leerling vraagt hiermee meer aandacht van de leraar, zoals ook blijkt uit het handelen van de leraar. Het gaat echter om een zeer beperkt aandeel, bijvoorbeeld een lesverstoring van 1,3% van de tijd van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften ten opzichte van 0,44% van de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften. Naast de problematiek van de leerling geeft de kwaliteit van instructie een mogelijke verklaring voor de tijdsbesteding van de leerlingen. De leerdoelgerichte leertijd van de leerlingen is namelijk hoger als de instructie van de leraar beter is.

Tijdsbesteding buiten de klas

Ongeacht het type ondersteuningsvraag van de leerling, besteedt een leraar gemiddeld 1 uur en 35 minuten per week buiten de klas aan structurele activiteiten voor de organisatie van de extra ondersteuning voor de geselecteerde leerling met extra ondersteuningsbehoefte. Daarnaast besteedt de leraar jaarlijks gemiddeld 18 uur en 6 minuten aan incidentele activiteiten, zoals het opstellen van een ontwikkelingsperspectief voor deze leerling. In totaal is dit ruim 80 uur per jaar voor de geselecteerde leerling met extra ondersteuningsbehoefte.

Ervaren werkdruk en passend onderwijs

De algemene werkdruk wordt op een schaal van 1 (geen) tot en met 10 (veel) gemiddeld beoordeeld met een 6.9. Een ruime meerderheid van de leraren die we spraken, vindt dat het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften een hogere werkdruk meebrengt. Leraren ervaren daarnaast dat er onvoldoende tijd beschikbaar is om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te begeleiden. Ook vroegen we leraren te reageren op stellingen rondom passend onderwijs. Een deel van de stellingen was vergelijkbaar met de vragen uit de landelijke evaluatie, waardoor we konden vaststellen of de beleving is veranderd. In vergelijking met 2018 lijken leraren minder positief over het geven van passend onderwijs. Een voorbeeld is de mate waarin het lukt de begeleiding in te passen in de lessen. Dit, terwijl de meerderheid zich voldoende toegerust voelt om de leerling met extra ondersteuningsbehoeften onderwijs te geven. Ruim 20% van de leraren voelt zich echter nog steeds niet of onvoldoende toegerust. Tegelijk is de extra belasting minder geworden voor de leraar en de klasgenoten van leerlingen met extra ondersteuning. Verschillende factoren kunnen de ervaring van werkdruk en passend onderwijs hebben beïnvloed, bijvoorbeeld het lerarentekort en de NPO-gelden.

Factoren die de werkdruk beïnvloeden

Op basis van de vragenlijsten hebben we factoren in beeld gebracht die van invloed zijn op de werkbeleving. Leraren geven aan dat fijn contact met leerlingen, de ontwikkeling die leerlingen doormaken en de sfeer in de klas, factoren zijn die de werkbeleving positief beïnvloeden. De hoeveelheid administratie en onvoldoende hulp en ondersteuning in de klas ervaren zij als negatieve factoren. Het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas lijkt van invloed op de werkdruk die wordt ervaren in relatie tot het werken met deze leerlingen: hoe meer leerlingen met extra



ondersteuningsbehoeften in de klas, hoe hoger de ervaren werkdruk. Verschillen in de ervaren werkdruk tussen leraren lijken niet samen te hangen met de beschikbaarheid van verschillende vormen van extra ondersteuning.

Slotbeschouwing

Het beeld dat we hebben van de resultaten op het gebied van tijdsbesteding binnen en buiten de klas en de ervaring hiervan, is niet eenduidig. Aan de ene kant zijn de lessen overheersend leerdoelgericht (gemiddeld 86%) en voelt meer dan de helft van de leraren zich voldoende toegerust om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften passend onderwijs te bieden. Aan de andere kant voelt ruim 20% van de leraren zich niet of onvoldoende toegerust passend onderwijs te bieden en zeggen leraren moeite te hebben om het onderwijs passend te maken voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en ervaren leraren het werken met deze leerlingen als werkdruk-verhogend. Bovendien schatten Nederlandse leraren in een ander onderzoek (CAOP, 2020), waarin zij worden gevraagd zelf een inschatting te maken, de effectieve leertijd fors lager in (70%) en de tijd aan ordeverstoringen hoger. Dit verschil kan betekenen dat de 5% geobserveerde tijdsbesteding aan ordemaatregelen meer impact heeft dan in absolute tijd wordt uitgedrukt. De resultaten zijn gebaseerd op zichtbare tijdsbesteding. Het zou kunnen dat om deze hoge mate van leerdoelgerichtheid mogelijk te maken, leraren extra alert zijn. Dit type niet-observeerbare extra inspanningen is niet in beeld gebracht.

De houding van leraren ten opzichte van passend onderwijs en hun tevredenheid over het aanbod zijn op veel onderdelen vergelijkbaar met 2016 en 2018. De tijdsbesteding buiten de klas is hoog en roept de vraag op of leraren voldoende worden ondersteund bij het vormgeven van passend onderwijs. Tegelijk laat het onderzoek zien dat beschikbaarheid van algemene extra ondersteuning in de klas, bijvoorbeeld via een onderwijsassistent, niet vanzelfsprekend bijdraagt aan de beleving van de werkdruk. Maatwerk lijkt hier nodig. Op basis van het onderzoek formuleren we 4 aanbevelingen die kunnen bijdragen aan het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en de ervaren werkdruk van de leraar:

- **Zicht op tijdsbesteding buiten de klas en effect hiervan:** De (zelf gerapporteerde) extra tijdsbesteding buiten de klas van ruim 80 uur voor de geselecteerde leerling met extra ondersteuningsbehoefte op jaarbasis, draagt mogelijk bij aan de ervaren werkdruk. Het is van belang dat scholen en besturen vaststellen of deze tijdsbesteding past bij wat zij verwachten, of de activiteiten inderdaad door leraren moeten worden uitgevoerd, of ze bijdragen aan het realiseren van de doelen van de extra ondersteuning en of de taakuren als zodanig onderdeel zijn van de inzet van de leraar.
- **Diversiteit van de klas in beeld en leraren faciliteren om het onderwijs hierop te kunnen afstemmen:** Besturen en scholen moeten voldoende aandacht hebben voor diversiteit en voor de hoeveelheid leerlingen met vastgestelde (en mogelijk sterk verschillende) extra ondersteuningsbehoeften. Zij moeten leraren voldoende faciliteren om het onderwijs hierop af te stemmen. Bijvoorbeeld door leraren doelgericht te ondersteunen hun vaardigheden op dit vlak in te zetten en verder te ontwikkelen.
- **Maak effect van extra ondersteuning zichtbaar:** Het contact met leerlingen, de goede sfeer in de klas en de (positieve) ontwikkeling van



leerlingen zijn factoren die volgens docenten positief samenhangen met de werkbeleving. Dit biedt mogelijk kansen, indien voor leraren helder is hoe de tijdsbesteding rondom leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bijdraagt aan de positieve ontwikkeling van deze leerlingen. Dit veronderstelt dat de extra ondersteuning zodanig is ingericht dat deze ontwikkeling inderdaad kan worden vastgesteld. De Inspectie van het Onderwijs voert in dit kader in 2023 een onderzoek uit naar de kwaliteit van de extra ondersteuning in het basis-, speciaal en voortgezet onderwijs.

- **Didactisch handelen versterken:** Om de effectieve leertijd te beïnvloeden is kwaliteit van lesgeven een belangrijke factor. In de periode 2021-2022 deed de inspectie een onderzoek naar de kwaliteit van het didactisch handelen, met als doel hier een landelijk beeld van te vormen. Uit dit onderzoek blijkt onder andere dat verbetering nodig is op het gebied van instructie en afstemming op verschillen tussen leerlingen. De resultaten van dit onderzoek worden gepubliceerd in De Staat van het Onderwijs 2023.



1 Inleiding

Met de invoering van passend onderwijs op 1 augustus 2014 werd beoogd dat leerlingen een plek krijgen op een school die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden. De inspectie voert verschillende (meerjarige) onderzoeken uit naar de werking van deze stelselwijziging en wat dit betekent voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, voor samenwerkingsverbanden en voor leraren. In dit onderzoek staan de leraren centraal. Hoeveel tijd besteden leraren binnen en buiten de klas aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en hoe ervaren zij deze tijdsbesteding? Om hier zicht op te krijgen, spraken we met leraren, vulden zij een vragenlijst in en bezochten we lessen waarin we de tijdsbesteding observeerden. Hierbij observeerden wij ook het gedrag van een leerling met en een leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften.

1.1 Achtergrond

Sinds de invoering van passend onderwijs zijn er zorgen over de toename van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs en wat dit betekent voor de tijdsbesteding en werkdruk van de leraren. Hoewel het aandeel leerlingen dat speciaal onderwijs volgt niet afneemt, ervaren leraren wel een toename van het aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas. Eerder onderzoek (Ruijs, 2019; Staat van het Onderwijs, 2020) laat zien dat de aanwezigheid van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften geen positief of negatief effect heeft op de prestaties van de klasgenoten zonder extra ondersteuningsbehoeften. Dit sluit echter niet uit dat het mogelijk is dat er steeds meer van leraren wordt gevraagd en dat dit gevolgen heeft voor hun tijdsbesteding en werkbeleving.

In de landelijke evaluatie naar passend onderwijs in de klas (tweede meting) in 2019 geeft 91% van de leraren aan dat door passend onderwijs de werkdruk is toegenomen. 48% van de leraren in het basisonderwijs ervaart tijdgebrek, waardoor zij zichzelf niet goed in staat achten hun aandacht te verdelen over alle leerlingen, zowel de leerlingen met als zonder extra ondersteuningsbehoeften (Smeets, Ledoux en van Loon-Dijkers, 2019). Ook in een enquête van de Algemene Onderwijsbond geven leraren aan dat zij moeite hebben om alle leerlingen in hun klas voldoende aandacht te geven (AOB, 2019).

Niet alleen Nederlandse leraren geven aan meer werkdruk te ervaren rondom leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Ook bijvoorbeeld Duitse (Saloviita & Schaffus, 2016) en Australische (Forlin & Chambers, 2011) leraren zijn bezorgd over de werkdruk rondom leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In een internationale review wordt geconcludeerd dat leraren zich onvoldoende geschoold voelen om aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in reguliere klassen les te geven (Gray, Wilcox en Nordstokke, 2017). Ook ervaren leraren meer emotionele uitputting wanneer zij meer probleemgedrag van leerlingen waarnemen (Tsouloupas et al., 2009). Green et al. (2002) concluderen dat leraren meer stress rapporteren bij het onderwijs aan leerlingen met ADHD in vergelijking met leerlingen zonder ADHD.

Verschillende onderzoeken laten dan ook zien dat leraren meer werkdruk ervaren rondom leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en zich niet altijd



in staat achten hun tijd evenredig te verdelen. De meeste van deze onderzoeken zijn echter gebaseerd op vragenlijsten naar ervaringen van leraren en zelden op observaties van de tijdsbesteding in de lespraktijk. Het is bovendien mogelijk dat andere factoren dan passend onderwijs de werkdruk van leraren de afgelopen jaren hebben verhoogd, zoals het lerarentekort. Dit kan de ervaren werkdruk rondom leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften hebben beïnvloed. In deze studie willen we daarom het zicht op werkdruk en tijdsbesteding uitbreiden met, naast een beperkte vragenlijst, ook gesprekken en gestructureerde lesobservaties.

1.2 Doelstelling en onderzoeksvragen

Het doel van dit onderzoek is landelijk zicht te krijgen op de tijdsbesteding van leraren in het basisonderwijs, in de (organisatie en uitvoering van) extra ondersteuning binnen en buiten de klas, ten behoeve van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Vervolgens beoogt het onderzoek in beeld te brengen hoe de leraren deze tijdsbesteding ervaren in termen van werkdruk, en welke factoren positief en negatief bijdragen aan de werkbeleving.

Het onderzoek kent daarmee 3 centrale hoofdvragen voor het basisonderwijs:

1. Hoeveel tijd besteden leraren aan leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften in de klas op het gebied van:
 - (verlengde/extra) instructie en individuele begeleiding of (geplande) ondersteuning, en:
 - het (niet) reageren op lesverstoringen of andersoortige interventies?
2. Hoeveel tijd besteden leraren aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften buiten de klas, en aan welke activiteiten?
3. Hoe ervaren leraren de organisatie van extra ondersteuning voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in termen van:
 - werkdruk
 - evenredige verdeling van aandacht aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften, en
 - facilitering in tijd en professionalisering/competentieontwikkeling?

De centrale vragen zijn vertaald naar een onderzoeksopzet en bijbehorende instrumenten. Deze bespreken we in hoofdstuk 2. De antwoorden op de onderzoeksvragen presenteren we in hoofdstuk 3.



2 Onderzoeksopzet

Het onderzoek heeft als doel het gestructureerd in beeld brengen van de tijdsbesteding binnen de klas door middel van observaties en het in beeld brengen van de tijdsbesteding buiten de klas, evenals de beleving van beide. Dit, aan de hand van een gesprek en een vragenlijst. Om zicht te krijgen op de tijdsbesteding van leraren aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, maken we onderscheid tussen leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften. In dit hoofdstuk bespreken we de opzet van de lesobservaties, het gesprek met de leraren en de vragenlijsten. De andere instrumenten worden in het technisch rapport (Inspectie van het Onderwijs, 2022) besproken.

2.1 Design

Om zicht te krijgen op de tijdsbesteding binnen en buiten de klas en de ervaring hiervan, voerden we op de scholen de volgende onderzoeksactiviteiten uit:

- lesobservaties
- gesprekken met de geobserveerde leraren
- vragenlijsten, ingevuld door de geobserveerde leraren

De onderzoeksdag is gestart met een kennismaking en voorbereiding op de lesbezoeken. Vervolgens is 3 keer een lesobservatie van 30 minuten uitgevoerd, steeds gevolgd door een nagesprek met de leraar. Aan het eind van de onderzoeksdag is een eindgesprek gevoerd met de schoolleiding.

2.2 Tijdsbesteding binnen de klas: gestructureerde observatie

2.2.1 *Centrale begrippen onderwijstijd*

Bij dit onderzoek naar effectieve tijdsbesteding in en buiten de klas gaan we uit van:

- een onderscheid tussen enerzijds tijd die de leraar besteedt aan organisatie en orde houden en anderzijds leerdoelgerichte tijd;
- het gedrag van leerlingen waarbij we taakgericht gedrag ('time-on-task') observeren en overig gedrag, zoals lesverstoringen. Dit biedt zicht op de effectieve leertijd van de leerling, en verschillen hierin tussen leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften;
- de kwaliteit van de (verlengde) instructie;
- kenmerken op het niveau van de leerling en de leraar, die van invloed kunnen zijn op bovenstaande factoren. Dit zijn bijvoorbeeld de problematiek van de leerling of het aantal jaren werkervaring van de leraar.

2.2.2 *Selectie lessen en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften*

Voor de selectie van de te observeren lessen (midden- en bovenbouw) was het van belang dat de school tijdens het voorgesprek zicht had op de leerlingen die extra ondersteuning krijgen én op de dag van het onderzoek in hun klas aanwezig zouden zijn.



Leerlingen met extra ondersteuning zijn gedefinieerd aan de hand van de volgende samenhangende kenmerken:

- leerlingen die onvoldoende profijt hebben van de basisondersteuning die de school kan bieden;
- leerlingen van wie de school heeft bepaald dat zij extra ondersteuning nodig hebben;
- leerlingen voor wie de school (in beginsel) een ontwikkelingsperspectief opstelt.

Een uitgebreidere toelichting over de procedure van selectie van lessen en leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften zijn te vinden in het technisch rapport.

2.2.3 *Lesobservatie-instrument*

Om de tijdsbesteding in de klas in beeld te brengen is op basis van bestaande instrumenten (Fredricks et al., 2011; Vile Junod et al., 2005) een observatie-instrument ontwikkeld. Hiermee worden het handelen van de leraar en het handelen van een leerling met en een leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften in kaart gebracht.

Handelen leraar

Voor het registreren van het handelen van de leraar zijn 4 categorieën onderscheiden:

1. **Leerdoelgericht**
 - Instructie en ondersteuning. Voorbeelden hiervan zijn: een (verlengde) instructie of ondersteunende opmerkingen die te maken hebben met het behalen van de leerdoelen en continuering van de aandacht hiervoor. Het heeft direct betrekking op (ondersteuning van) het uitvoeren van het leerdoel. Dit kan ook inhouden dat de leraar volgens het lesmodel een rondje door de klas maakt en uitleg geeft aan leerlingen die aangeven een vraag te hebben.
2. **Ordemaatregel**
 - Reageren op een ordeverstoring. Voorbeelden hiervan zijn: aanspreken op gedrag of corrigeren hiervan, handelen gericht op het herstellen van de orde en/of een leerling ertoe aanzetten taakgerichte activiteiten te ondernemen.
3. **Overige activiteit**
 - Niet-leerdoelgerichte activiteiten. Voorbeelden hiervan zijn: met leerlingen praten over onderwerpen die geen betrekking hebben op het leerdoel/de opdracht, nakijken van toetsen, rondlopen door de klas zonder uitleg te geven of passend bij het lesmodel, of het inrichten van het smartboard.
4. **Niet observeerbaar, bijvoorbeeld wanneer de leraar even naar de gang gaat.**

Iedere 30 seconden is het handelen van de leraar gescoord aan de hand van bovenstaande categorieën. Hierbij werd de score genoteerd in de kolom 'op wie heeft het handelen betrekking?'. Dit kon (een combinatie van) de geselecteerde leerling met extra ondersteuningsbehoeften zijn, de geselecteerde leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften, een deel van de klas of de klas als geheel. Ook kon het een combinatie zijn van meerdere kernactiviteiten, bijvoorbeeld zowel een ordemaatregel voor de geselecteerde leerling zonder



extra ondersteuningsbehoeften als een leerdoelgerichte activiteit voor de hele klas.

Kwaliteit instructie

Bij de beoordeling van de kwaliteit van de instructie is een oordeel gegeven op basis van de elementen zoals geformuleerd in het onderzoekskader van de inspectie.

Handelen leerling met en leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften

Bij de geselecteerde leerlingen is iedere 30 seconden de hoofdactiviteit van de afgelopen 30 seconden geregistreerd. De volgende categorieën zijn hierbij onderscheiden:

1. Taakgericht
 - Leerdoelgerichte activiteiten. Bijvoorbeeld schrijven, hand opsteken om de vraag van de leraar te beantwoorden, maar ook luisteren naar de instructie of in stilte lesmateriaal lezen.
2. Lesverstoringen
 - Versturende activiteiten zoals contact zoeken met andere leerlingen zonder dat dit onderdeel is van de opdracht, door de leraar heen praten/schreeuwen, met propjes gooien etc.
3. Overig
 - Met name niet leerdoelgerichte activiteiten. Voorbeelden hiervan zijn: voor zich uit staren, rondkijken in het klaslokaal, in stilte (digitaal) materiaal lezen dat niet tot de opdracht behoort, wachten nadat opdracht klaar is, uit het raam kijken.
4. Niet observeerbaar
 - Het gaat hier om situaties waarin de te observeren leerling niet zichtbaar is, bijvoorbeeld als deze leerling naar de wc is.

In het technisch rapport wordt onderbouwd hoe de betrouwbaarheid bij de inzet van het instrument is geborgd.

2.2.4 Overige kenmerken les, leraar en leerling met extra ondersteuningsbehoeften: gesprek en vragenlijst

Op het observatie-instrument zijn kenmerken van de les, zoals dagdeel, aantal leerlingen aanwezig, kwaliteit klassikale instructie etc. genoteerd. Het technisch rapport bevat een uitgebreide beschrijving van de uitgevraagde kenmerken.

2.3 Tijdsbesteding buiten de klas: gesprek met leraar

Voor het in beeld brengen van de tijdsbesteding buiten de klas is aan de hand van een gespreksleidraad met de leraar in beeld gebracht hoeveel onderwijstijd de leraar buiten de les méér besteedt aan een leerling met extra ondersteuningsbehoeften dan aan een leerling zonder ondersteuningsbehoeften, en aan wat voor activiteiten. De antwoorden zijn verwerkt in een scoreformulier.

Tevens is in dit gesprek aanvullende informatie over de les en de leerling met extra ondersteuningsbehoeften verzameld, zoals de vraag in hoeverre er beroepsmatige ondersteuning voor de leraar is en welke specifieke problematiek de leerling met extra ondersteuningsbehoeften heeft.



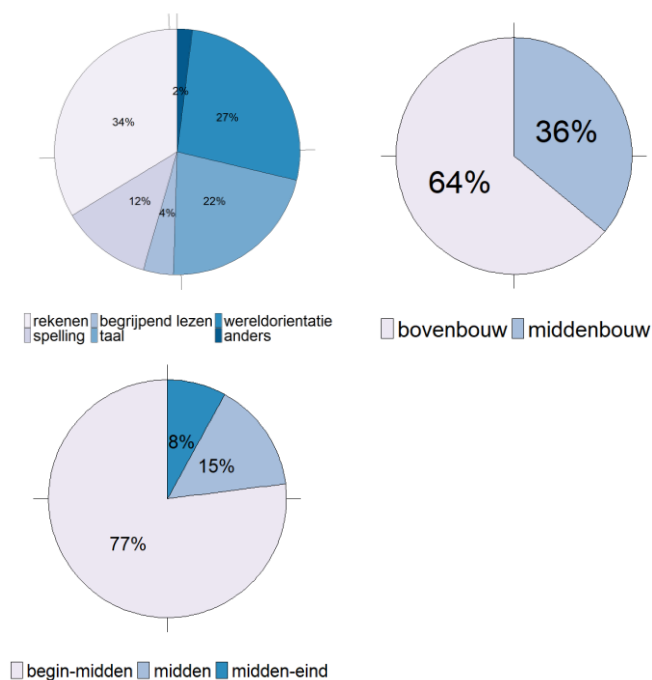
2.4 Beleving leraar tijdsbesteding: vragenlijst leraar

Door middel van een vragenlijst is de beleving van de tijdsbesteding en ervaren werkdruk in beeld gebracht. Hierbij is ook gevraagd naar factoren die de werkbeleving positief en negatief beïnvloeden. Tot slot zijn leraren stellingen voorgelegd over de werkdruk van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ten opzichte van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften, en stellingen rondom passend onderwijs op het gebied van toerusting, belasting in het algemeen en specifiek gericht op de leerling met extra ondersteuningsbehoeften. Deze stellingen zijn (deels) afkomstig uit de landelijke evaluatie van passend onderwijs (Smeets, Ledoux en van Loon-Dijkers, 2019). Dit maakt een vergelijking met het eerdere beeld mogelijk.

2.5 Steekproef

In het primair onderwijs is een aselecte steekproef getrokken van 190 scholen. Het totale aantal geobserveerde lessen is 538. Met de leraren van deze lessen zijn gesprekken gevoerd en zij hebben de vragenlijst ingevuld. Lessen van verschillende vakken in verschillende leerjaren (midden- en bovenbouw) zijn geobserveerd. Ook verschilde het geobserveerde lesdeel. Figuur 2.1a geeft een overzicht van de vakken, bouw en het geobserveerde lesdeel. We observeerden voornamelijk het begin-middendeel van bovenbouwlessen rekenen, taal en wereldoriëntatie. De geobserveerde klassen bestonden gemiddeld uit 22,6 leerlingen. Echter, vanwege corona waren soms niet alle leerlingen aanwezig. Gemiddeld waren er tijdens de lesobservaties 20,3 leerlingen aanwezig. Leraren van de geobserveerde lessen hadden gemiddeld 14,5 jaar ervaring.

Figuur 2.1a: Kenmerken geobserveerde lessen: vak, bouw en deel



Representativiteit

Het betreft een representatieve steekproef van scholen binnen het basisonderwijs. Bij de selectie van de lessen was de aanwezigheid van minstens



één leerling met extra ondersteuningsbehoeften een voorwaarde. Er is echter niet gekeken of deze leerlingen representatief zijn voor alle leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Een andere beperking betreft het beeld van de tijdsbesteding, wanneer er meer dan één leerling met extra ondersteuningsbehoeften in de klas zit. Het huidige onderzoek maakt niet inzichtelijk wat dit betekent voor de verdeling van de tijdsbesteding van de leraar.



3 Resultaten primair onderwijs

3.1 Algemene beschrijving

In deze paragraaf beschrijven we de kenmerken van de geobserveerde lessen, de extra ondersteuning van de leraar en de kenmerken van de geobserveerde leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Deze kenmerken geven een (algemeen) informatief beeld van onder meer de extra ondersteuning in het Nederlands basisonderwijs. De kenmerken kunnen een rol spelen bij het verklaren van de geobserveerde leerdoelgerichtheid.

3.1.1 *Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften*

Naast de identificatie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op basis van het ontwikkelingsperspectief, vroegen we leraren hoeveel leerlingen in hun klas volgens hen extra ondersteuningsbehoeften hebben. De leraren geven aan dat in de klas gemiddeld 25,9% van de leerlingen extra ondersteuningsbehoeften heeft. In 2007 (Smeets et al.) werd aan leraren van groepen 5 en 8 gevraagd hoeveel leerlingen zij als zorgleerling¹ beschouwen, bijvoorbeeld omdat de leerling een specifieke beperking of aanpak heeft. Ook hier gaven leraren aan dat ongeveer 25% van de leerlingen in de klas een zorgleerling betreft.

De inschatting van de leraar over het aandeel leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, lijkt dus consequent en hoog. Dit hoge percentage wordt mogelijk verklaard doordat leraren een andere (ruimere) definitie van 'extra ondersteuningsbehoeften' hanteren en niet het ontwikkelingsperspectief als uitgangspunt nemen. In 2019 stelde de Inspectie van het Onderwijs vast dat ongeveer 8% van de leerlingen extra ondersteuning ontvangt en – in beginsel – beschikt over een ontwikkelingsperspectief. Deze definitie op basis van het ontwikkelingsperspectief hanteren we in dit onderzoek.

3.1.2 *Extra ondersteuning van de leraar*

Voor een groot deel van de leraren (91%) is algemene extra ondersteuning in de klas beschikbaar, meestal in de vorm van een onderwijsassistent of een extra leraar. Deze vormen van ondersteuning zijn gemiddeld respectievelijk 6,1 of 5,5 uur per week beschikbaar voor de leraar. Een extra leraar houdt in de meeste gevallen in dat er 2 parttime leraren beschikbaar zijn voor één klas. Zij hebben dan een gedeelde overlap in tijd of taak.

Naast algemene extra ondersteuning is voor driekwart van de geselecteerde leraren ook extra ondersteuning beschikbaar, specifiek gericht op de geselecteerde leerling met extra ondersteuningsbehoeften. Dit zijn meestal onderwijsassistenten of een specialistische vorm van ondersteuning zoals fysiotherapeuten of dyslexiecoaches. Minder vaak voorkomende vormen van extra ondersteuning zijn de inzet van een ambulante begeleider, stagiair of gedragspecialist. Het is te verwachten dat als er andere leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas zijn, ook voor deze leerlingen extra ondersteuning beschikbaar is. Dit hebben wij echter niet uitgevraagd.

¹ Deze benaming was gebruikelijk om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te beschrijven.



Indien de inzet van de onderwijsassistent specifiek is gericht op de leerling met extra ondersteuningsbehoeften, gaat het gemiddeld om 2,7 uur per week. Gecombineerd met de algemene inzet is de onderwijsassistent – als er één leerling met extra ondersteuning in de klas is – bijna 9 uur per week inzetbaar voor de leraar. Omdat het onderzoek plaatsvond in het schooljaar waarin via het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) extra financiële middelen voor scholen beschikbaar zijn, kan het zijn dat een deel van de extra ondersteuning hierdoor tijdelijk beschikbaar is. Wij hebben daarom gevraagd naar de financiering van de extra middelen. De inzet van een extra (parttime) leraar of uitbreiding van uren wordt in 50% van de gevallen gefinancierd vanuit het NPO, bij onderwijsassistenten is dit 39%.

3.1.3

Kenmerken leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

Voor de geselecteerde leerling met extra ondersteuningsbehoeften geldt dat de school heeft vastgesteld dat de leerling meer nodig heeft dan de basisondersteuning en dat om die reden een ontwikkelingsperspectief is opgesteld. De extra ondersteuningsbehoeften bestonden op cognitief vlak bijvoorbeeld uit achterstand in taal (60%) of rekenen (56%) of een algehele vertraagde ontwikkeling (49%). Wanneer we de ondersteuningsbehoeften samenvatten als cognitief, externaliserend en internaliserend gedrag, zien we dat leraren vaak een combinatie van problematiek zien bij de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, bijvoorbeeld cognitief en externaliserend (tabel 3.1a).

Tabel 3.1a: Categorieën problematiek

	Aanwezig		Afwezig		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Cognitief	73,6	396	26,4	142	100,0	538
Externaliserend	67,5	363	32,5	175	100,0	538
Internaliserend	61,9	333	38,1	205	100,0	538

3.2

Tijdsbesteding in de klas

Om een beeld te geven van de tijdsbesteding van de leraar tijdens de geobserveerde lessen, beschrijven we in deze paragraaf hoeveel tijd de leraar besteedt aan leerdoelgerichte activiteiten, ordemaatregelen en overige activiteiten tijdens de geobserveerde les. Daarbij beschrijven we of deze activiteiten gericht waren op de leerling met extra ondersteuningsbehoeften, de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften, een subgroep leerlingen of de gehele klas. Naast de tijdsbesteding van de leraar beschrijven we in deze paragraaf in welke mate de leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften tijd besteden aan leerdoelgerichte activiteiten, lesverstoringen en overige activiteiten.

Na het beschrijven van de tijdsbesteding zoals geobserveerd in het huidige onderzoek, plaatsen we de resultaten in context door een vergelijking te maken met ander (internationaal) onderzoek. We sluiten deze paragraaf af met het beantwoorden van de onderzoeksvraag op het gebied van tijdsbesteding in de klas.

3.2.1

Leraren

In totaal besteedt de leraar gemiddeld 86% van de les leerdoelgericht. Daarvan gaat meer dan de helft naar de gehele klas. Ongeveer 14% van de



leerdoelgerichte tijdsbesteding van de leraar gaat naar de geselecteerde leerling met extra ondersteuningsbehoeften (zowel individueel als in een groepje), terwijl minder dan 5% van de leerdoelgerichte tijdsbesteding van de leraar is gericht op de geselecteerde leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften (zowel individueel als in een groepje; zie figuur 3.2a).

Wanneer we alleen kijken naar de tijd die de leraar exclusief besteedt aan de leerling met extra ondersteuningsbehoeften, zien we dat hier ongeveer 6,8% van de leerdoelgerichte tijdsbesteding naartoe gaat. Voor de tijdsbesteding exclusief gericht op de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften, is dit slechts 1,3%.

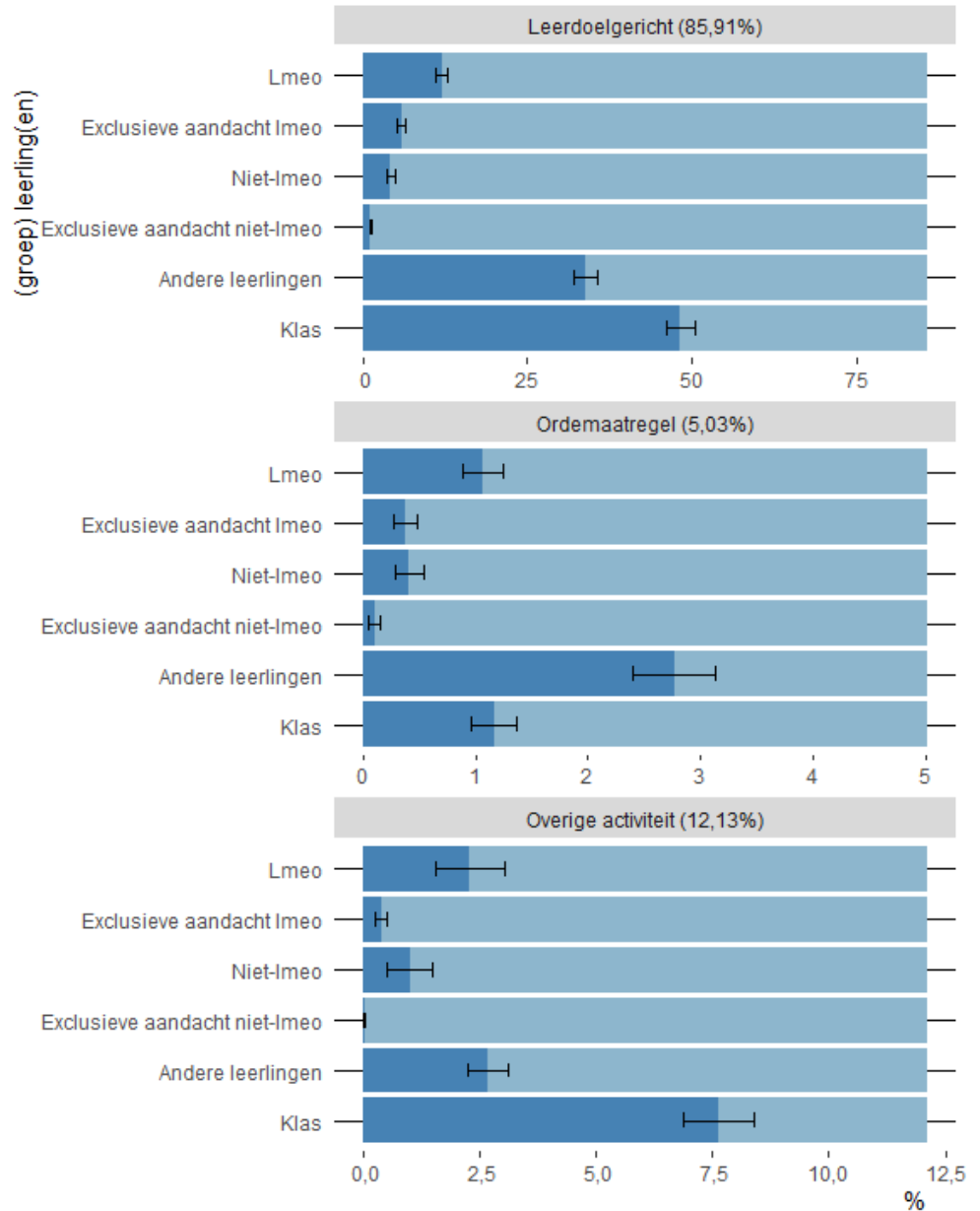
Ongeveer 5% van de totale lestijd wordt besteed aan ordemaatregelen. Hiervan is een vijfde deel gericht op de leerling met extra ondersteuningsbehoeften. Dit is meer dan het dubbele van de tijd die de leraar besteedt aan de ordemaatregelen gericht op de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften en even veel als de ordemaatregelen gericht op de gehele klas. Binnen de 5% van de tijd aan ordemaatregelen, vraagt de leerling met extra ondersteuningsbehoeften relatief veel aandacht. De meeste ordemaatregelen zien we in de middenbouw.

12% van de lestijd besteedt de leraar aan overige activiteiten, bijvoorbeeld niet leerdoelgerichte toelichting of het klaarleggen van (onderwijs)materiaal. Ook wat betreft deze overige tijdsbesteding besteedt de leraar meer dan twee keer zo veel tijd aan overige activiteiten gericht op de leerling met extra ondersteuningsbehoeften dan aan de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften.

Deze resultaten laten zien dat de leraar het overgrote deel van de les bezig is met leerdoelgerichte activiteiten. Binnen alle drie de vormen van tijdsbesteding vraagt de geobserveerde leerling met extra ondersteuningsbehoeften meer aandacht van de leraar dan de geobserveerde leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften. Dit sluit aan op de signalen vanuit de leraren dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften meer tijd vragen dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Dit verschil moet echter wel in perspectief worden geplaatst. Bij een lesuur van 50 minuten vraagt de geobserveerde leerling met extra ondersteuningsbehoeften ongeveer 2.5 minuut meer leerdoelgerichte tijd en bijna 1 minuut meer tijd aan ordemaatregelen.



Figuur 3.2a: Aandeel tijdsbesteding leraren aan verschillende (groepen) leerlingen van totale percentage tijdsbesteding (Let op: schaal verschilt per figuur)



3.2.2

Leerdooelgerichte handelen leraar in (internationaal) perspectief

Om de resultaten rondom het leerdooelgerichte handelen van de leraar context te geven, schetsen we een beeld van de resultaten van andere onderzoeken naar tijdsbesteding, bijvoorbeeld in een ander land of in een ander jaar. De resultaten zijn niet op alle onderdelen direct vergelijkbaar. Dit omdat de operationalisering kan verschillen, bijvoorbeeld van de gebruikte concepten (leerdooelgerichte tijd) of van de typering van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften. Ook verschilt de aanpak, bijvoorbeeld het type observatie. Toch is een vergelijking nuttig; deze geeft een indicatie van mogelijke verschillen in tijdsbesteding en context.



Er zijn enkele studies naar hoe leraren hun tijd besteden. Deze wijken qua omvang of inschatting af van onderhavige studie. Stallings en Mohlman (1981) schatten de tijd die de leraar in het voortgezet onderwijs in Washington leerdoelgericht besteedt, op 85%. Lam (1996) schat dit op basis van onderzoek in het Nederlands basisonderwijs op 93%. Deze onderzoeken geven een schatting op basis van een beperkter aantal observaties dan de huidige studie. CAOP (2020) bevat secundaire analyses op de ervaren tijdbesteding van leraren en schoolleiders van een internationaal vergelijkend onderzoek van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) in 47 landen (TALIS 2018). CAOP concludeert dat "leraren in Nederland relatief weinig tijd besteden aan daadwerkelijk lesgeven en leren (70%), terwijl zij naar verhouding veel kwijt zijn aan administratieve taken (15%)". Hierin scoort Nederland bijna 2 keer zo hoog als het gemiddelde van de deelnemende landen (15% versus 8%).

Leraren rapporteren dus zelf minder effectieve lestijd dan uit ons onderzoek blijkt (70% versus 86%). Wanneer we deze zelf-gerapporteerde tijd vergelijken met ons onderzoek, zien we dat de verhoudingen ook verschillen: wij observeerden in verhouding meer overige activiteiten dan ordemaatregelen, terwijl de leraren meer ordemaatregelen rapporteren. Het lijkt of de observaties een optimistischer beeld geven van de leerdoelgerichte tijd dan leraren zelf rapporteren.

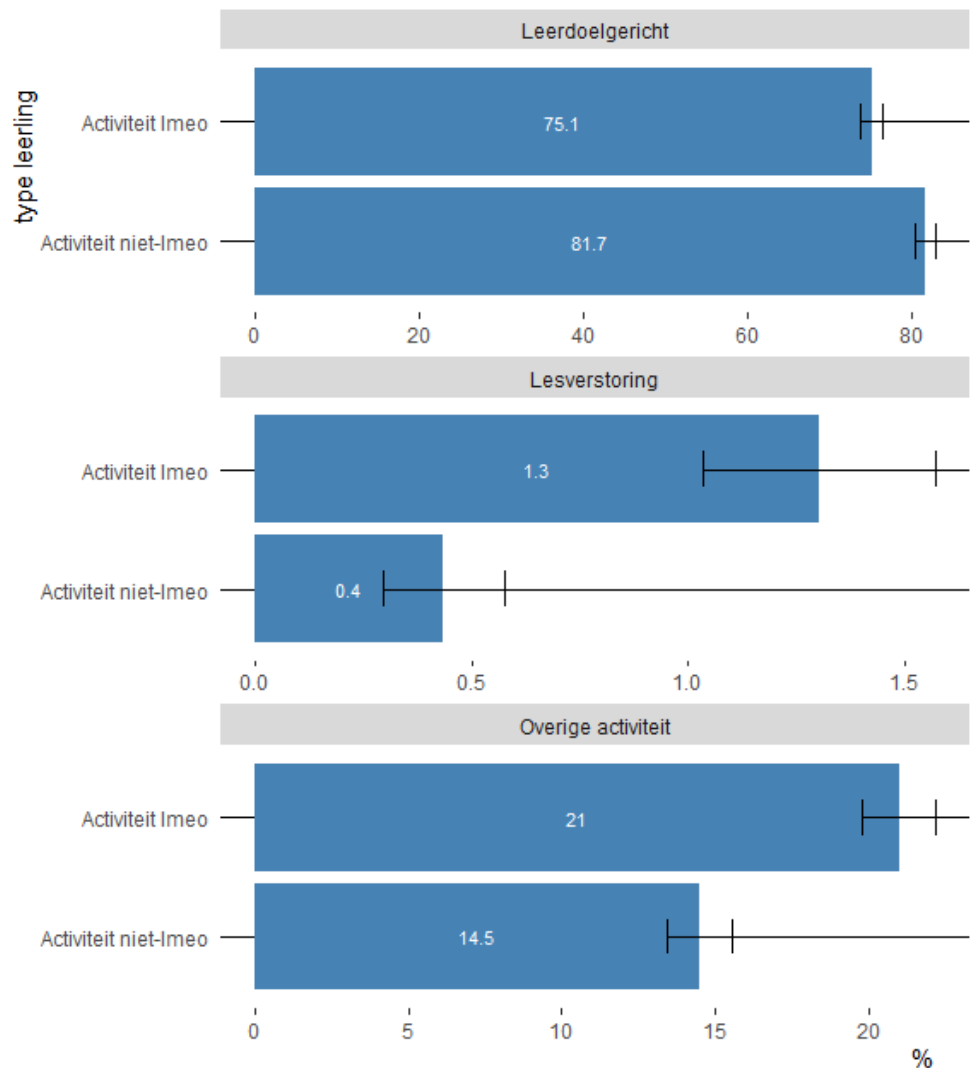
3.2.3 *Leerlingen*

Naast de tijdsbesteding van de leraar zijn ook de tijdsbesteding van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften en die van de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften in kaart gebracht.

Figuur 3.2b laat zien dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften 6,5% van de les minder besteden aan leerdoelgerichte activiteiten dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Ook besteden leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften 3 keer zo veel tijd aan lesverstoringen en anderhalf keer zo veel tijd aan overige activiteiten.

Dit beeld komt overeen met de tijdsbesteding van de leraar: de leerling met extra ondersteuningsbehoeften vraagt meer aandacht van de leraar dan de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften of de klas, door vaker de les te verstoren en meer met overige activiteiten bezig te zijn.

Figuur 3.2b: Percentage tijdsbesteding van leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften (Let op: schaal verschilt per figuur)



3.2.4

Tijdsbesteding leerling in (international) perspectief

Staff (2022) heeft 'time-on-task'-gedrag van (57) leerlingen met en (34) leerlingen zonder ADHD vergeleken tijdens systematische observaties in het Nederlandse basisonderwijs. De leerlingen met ADHD waren 28% 'off-task' ten opzichte van 13% van de leerlingen zonder ADHD. De definiëring van 'off-task' is vergelijkbaar met de categorieën niet-leerdoelgerichte activiteiten uit onderhavig onderzoek. De verhouding van niet-leerdoelgerichte tijd van leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften is vergelijkbaar met het beeld van ons onderzoek.

Godwin et al. (2015) hanteren dezelfde definitie van 'off-task' en hebben in totaal 55 Amerikaanse basisschoolklassen geobserveerd op verschillende momenten gedurende het schooljaar. Het betrof een brede selectie aan scholen met verschillen in achtergrondkenmerken van de leerlingenpopulatie. Bij de observatie werd iedere 20 seconden een (willekeurig gekozen) leerling geobserveerd waarbij niet specifiek werd gekeken naar Imeo of niet. De onderzoekers concluderen dat gemiddeld sprake is van 25% niet-leerdoelgericht gedrag. Dit wijkt af van de bevindingen in het onderzoek van Staff (2022) en komt overeen met ons beeld van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften.



Mogelijk wordt dit verklaard door het andere type observatie of de andere (internationale) context.

Lauth et al. (2010) observeerden 53 leerlingen met ADHD en 53 zonder ADHD in een reguliere klas in Duitsland, op verschillende momenten. Zij concluderen dat er een significant verschil is in de mate waarin leerlingen met ADHD minder leerdoelgericht ('off-task') gedrag vertonen. Hoewel de verschillen tussen leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften iets groter zijn dan in onderhavig onderzoek (15 procentpunt tegenover 6 procentpunt), is het beeld en de richting vergelijkbaar met onderhavig onderzoek.

Vile Junod et al. (2006) voerden systematische observaties uit bij 92 leerlingen met ADHD en 63 zonder ADHD op Amerikaanse basisscholen. Zij concluderen dat leerlingen met ADHD significant meer niet-leerdoelgericht gedrag vertonen (38% ten opzichte van 16%).

Hoewel de resultaten niet één op één te vergelijken zijn, lijkt het beeld van de leerdoelgerichte en niet-leerdoelgerichte tijd uit onderhavig onderzoek vergelijkbaar met de indicaties van de tijdsbesteding uit andere internationale studies.

3.3 Factoren die samenhangen met de tijdsbesteding

Zoals aangegeven wordt tijdsbesteding beïnvloed door factoren op het niveau van de leerling, de leraar en de school. In deze paragraaf verkennen we welke factoren van invloed zijn op de tijdsbesteding van de leraar en de leerlingen. Hiervoor hebben we meerniveau-regressieanalyses uitgevoerd. Zo houden we er rekening mee dat leerlingen zich binnen klassen en scholen bevinden op zowel de leerdoelgerichte tijdsbesteding, als tijdsbesteding aan ordemaatregelen en overige tijdsbesteding. Wat betreft de tijdsbesteding van de leraar, bespreken we de tijdsbesteding gericht op de leerling met extra ondersteuningsbehoeften en de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften.

3.3.1 *Tijdsbesteding leraar gericht op de leerling met en de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften*

Bij zowel leerdoelgerichte tijdsbesteding als de tijd die wordt besteed aan ordemaatregelen, zagen we in sectie 3.2.1 een verschil tussen de tijdsbesteding gericht op de leerling met en de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften. Hierbij gaat meer tijd naar de leerling met extra ondersteuningsbehoeften dan naar de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften. Dit verschil laat zich deels verklaren door het type problematiek van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften (zie tabel 3.3a). Zo krijgen alleen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften met cognitieve problematiek, 2,4% meer leerdoelgerichte aandacht dan leerlingen zonder cognitieve problematiek en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Tegen deze leerlingen met cognitieve problematiek worden daarentegen minder ordemaatregelen genomen dan tegen leerlingen zonder deze problematiek en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. De tijdsbesteding van de leraar en het type aandacht lijkt hier parallel te lopen met de ondersteuningsvraag (cognitief) van de leerling.

Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften vanwege externaliserende problematiek krijgen juist iets vaker te maken met een ordemaatregel in vergelijking met de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften. Dit lijkt



overeen te komen met de onderzoeken naar leerlingen met ADHD (zie o.a. Staff, 2022; Lauth, Heubeck en Mackowiak, 2010 en Vile Junod et al. 2006). De verschillen in tijdsbesteding worden deels verklaard door het verschil in ondersteuningsbehoeften. Bij overige activiteiten van de leraar zien we geen verschil tussen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en leerlingen zonder die extra ondersteuningsbehoeften (zie laatste kolom tabel 3.3a).

Naast het type problematiek speelt ook het aantal leerlingen in de klas een rol, in de hoeveelheid individuele leerdoelgerichte tijdsbesteding voor de leerling met en zonder extra ondersteuningsbehoeften van de leraren. De leerdoelgerichte tijd voor de gehele klas verandert niet bij een grotere klas. Meer leerlingen betekent: minder leerdoelgerichte tijdsbesteding gericht op de 2 geobserveerde leerlingen. Hierbij gaat het om (per leerling in de klas) -0,24% leerdoelgerichte tijdsbesteding van de leraar, gericht op de leerling met en de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften. Ook zien we dat er bij een grotere klas iets minder ordemaatregelen worden genomen tegen de 2 geobserveerde leerlingen. Een verklaring hiervoor is dat bij een grotere klas de leraar simpelweg meer leerlingen heeft om de aandacht over te verdelen.

Opvallend is dat geen enkele vorm van extra ondersteuning (bijvoorbeeld aanwezigheid van een onderwijsassistent of gedragsspecialist) invloed lijkt te hebben op zowel de hoeveelheid leerdoelgerichte tijdsbesteding van de leraar als de hoeveelheid tijd die wordt besteed aan ordemaatregelen (niet weergegeven in de tabel).

Zoals eerder besproken, is er voor elke les een oordeel gegeven over klassikale instructie. Dit oordeel lijkt niet samen te hangen met de hoeveelheid tijd die een leraar besteedt aan leerdoelgerichte activiteiten, ordemaatregelen of overige activiteiten. Dat suggereert dat – zoals mag worden verwacht – de hoeveelheid tijd die een leraar besteedt aan leerdoelgerichte activiteiten, op zichzelf geen maatstaf is voor de kwaliteit van de instructie. In paragraaf 3.3.2 beschrijven we dat het oordeel over de kwaliteit van de klassikale instructie wel samenhangt met de leerdoelgerichte activiteiten van de leerlingen.

Tabel 3.3a: Resultaten regressie tijdsbesteding leraar

Variabelen	Schattingen (standaard fouten)		
	Leerdoelgericht	Ordemaatregel	Overig
Leerling met extra ondersteuningsbehoefte	5,285 *** (1,572)	0,971 ** (0,320)	0,130 (0,814)
Externaliserende problematiek	-0,002 (1,131)	0,672 ** (0,230)	0,370 (0,588)
Internaliserende problematiek	0,419 (1,038)	-0,005 (0,211)	0,813 (0,539)
Cognitieve problematiek	2,377 * (1,210)	-0,869 *** (0,246)	0,529 (0,631)
N	946	946	946

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Bovenstaande tabel laat een subset van de resultaten zien. Zie het technisch rapport voor een volledig overzicht.



Tabel 3.3a: Resultaten regressie tijdsbesteding leraar

Tabel 3.3b: Resultaten regressie tijdsbesteding leraar

Variabelen	Schattingen (standaard fouten)		
	Leerdoelgericht	Ordemaatregel	Overig
Aantal leerlingen	-0,235 ** (0,079)	-0,031 * (0,016)	0,027 (0,046)
Oordeel klassikale instructie	0,728 (0,596)	-0,204 (0,119)	0,040 (0,343)
N	946	946	946

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Bovenstaande tabel laat een subset van de resultaten zien. Zie het technisch rapport voor een volledig overzicht.

3.3.2

Tijdsbesteding van de leerling met en de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften

Als we kijken naar de tijdsbesteding van de leerlingen tijdens de geobserveerde lessen, zien we dat er verschillen zijn tussen de leerling met extra ondersteuningsbehoeften en de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften, in elke vorm van tijdsbesteding. Ook deze verschillen laten zich verklaren door het type problematiek van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften (zie tabel 3.3b). Zo laten alleen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften vanwege externaliserende problematiek, minder leerdoelgerichte activiteiten zien dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Ook verstoren alleen deze leerlingen met externaliserende problematiek vaker de les en zijn zij vaker bezig met overige activiteiten. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften met cognitieve problematiek verstoren daarentegen minder vaak de les dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften.

Naast het type problematiek van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften, zien we dat verschillende vormen van extra ondersteuning invloed hebben op de tijdsbesteding van de leerlingen (niet in de tabel weergegeven). Hierin zijn echter geen duidelijke patronen te herkennen. We zien dat de beschikbaarheid van een ambulante begeleider en een *remedial teacher* gericht op de leerling met extra ondersteuningsbehoeften gerelateerd is aan meer lesverstoringen, maar niet aan de andere vormen van tijdsbesteding. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften voor wie deze vormen van ondersteuning beschikbaar zijn, leerlingen zijn die vaak de les verstoren.

Opvallend is dat geen enkel leskenmerk gerelateerd lijkt te zijn aan de tijdsbesteding van de leerlingen. Het vakgebied, het soort klas, het aantal leerlingen, het lesdeel en het dagdeel hebben geen van alle effect op de tijdsbesteding van de geobserveerde leerlingen. Wel zien we dat het oordeel over de kwaliteit van de klassikale instructie positief gerelateerd is aan leerdoelgerichte tijdsbesteding van de leerlingen; een hoger oordeel over klassikale instructie betekent dat de leerlingen meer leerdoelgericht bezig zijn. Het oordeel over klassikale instructie hangt daarentegen negatief samen met de tijdsbesteding aan lesverstoringen en overige tijdsbesteding. Hoe hoger het oordeel over de kwaliteit van de lessen, hoe minder ordeverstoringen.



Aan de hand van de huidige resultaten kunnen we concluderen dat er een verschil is tussen de tijdsbesteding van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften en de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften. Deze verschillen laten zich grotendeels verklaren door de aanwezigheid van externaliserende problematiek bij de leerling met extra ondersteuningsbehoeften. Dit is in lijn met het onderzoek van Vile Junod et al. (2006), dat concludeert dat leerlingen met ADHD minder leerdoelgerichte activiteiten laten zien. Staff (2022) en Lauth et al. (201) trekken vergelijkbare conclusies.

Tabel 3.3c: Regressie resultaten tijdsbesteding leerlingen

	Leerdoelgericht	Lesverstoring	Overig
Lmeo	-3,331 (2,586)	0,808 (0,451)	0,771 (2,235)
Externaliserende problematiek	-6,693 *** (1,859)	0,952 ** (0,324)	7,452 *** (1,606)
Internaliserende problematiek	-2,124 (1,706)	-0,015 (0,297)	1,726 (1,474)
Cognitieve problematiek	2,720 (1,988)	-0,710 * (0,346)	-0,038 (1,717)
N	946	946	946

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Tabel 3.3d: Regressie resultaten tijdsbesteding leerlingen

	Leerdoelgericht	Lesverstoring	Overig
Ordeel klassikale instructie	6,269 *** (0,971)	-0,489 ** (0,159)	-5,458 *** (0,832)
N	946	946	946

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Bovenstaande tabel laat een subset van de resultaten zien. Zie het technisch rapport voor een volledig overzicht.

3.4 Zelfrapportage tijdsbesteding buiten de klas

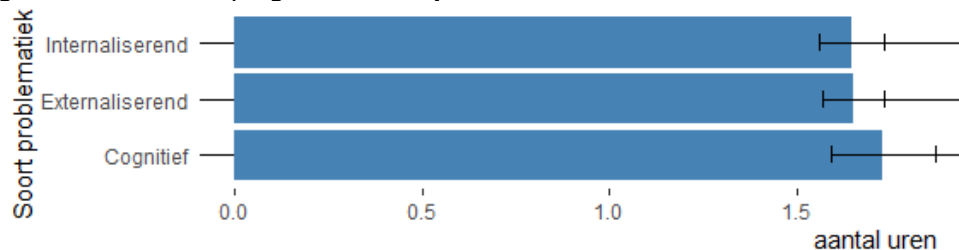
In deze paragraaf beschrijven we de tijdsbesteding van de leraar buiten de klas aan de leerling met extra ondersteuningsbehoeften. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen regelmatige activiteiten die dagelijks of wekelijks voorkomen en incidentele activiteiten die gedurende het jaar voorkomen. Tot slot beantwoorden we de onderzoeksvraag op het gebied van tijdsbesteding buiten de klas, te weten: Hoeveel tijd besteden leraren aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften buiten de klas, en aan welke activiteiten?

3.4.1 Beschrijving aantal uren tijdsbesteding buiten de klas

Naast de tijdsbesteding van de leraar in de les is ook in kaart gebracht hoeveel tijd de leraar buiten de les besteedt aan de leerling met extra ondersteuningsbehoeften. De leraar besteedt gemiddeld 1,58 uren per week aan activiteiten omtrent deze leerling (zie figuur 3.4a). Het gaat hierbij om regelmatige activiteiten zoals extra voorbereidingstijd, extra kindgesprekken en andere dagelijkse of wekelijkse activiteiten met betrekking tot de leerling met extra ondersteuningsbehoeften. Hierbij zien we geen verschillen in de tijdsbesteding aan leerlingen met verschillende typen problematiek.

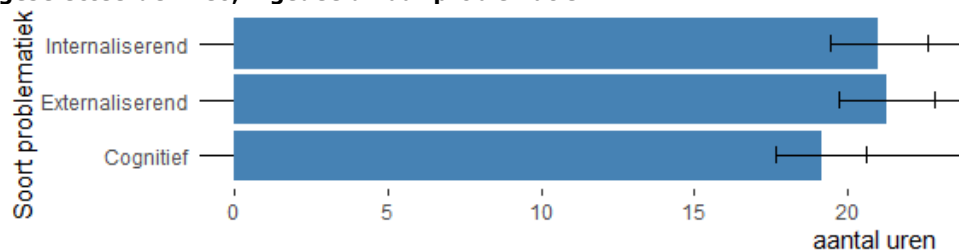


Figuur 3.4a: Gemiddelde tijdsbesteding per week van de leraar aan de geselecteerde Imeo, ingedeeld naar problematiek



Naast deze regelmatige activiteiten, die dagelijks of wekelijks terugkomen, besteden leraren per jaar gemiddeld 18,11 uur aan incidentele activiteiten (zie figuur 3.4b). Dit zijn met name activiteiten zoals het opstellen van een ontwikkelingsperspectief, extra oudergesprekken en overleg met professionals in of buiten de school. Indien we de gemiddelde tijdsbesteding aan incidentele activiteiten uitsplitsen naar type problematiek van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften, zien we dat deze activiteiten voor leerlingen met cognitieve problematiek relatief minder uren kosten. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat voor cognitieve problematiek zoals leerachterstanden, de extra ondersteuning vaker gestandaardiseerd is, bijvoorbeeld met individuele leerlijnen en aanvullend lesmateriaal. Leraren zijn gewend dit type extra ondersteuning te bieden.

Figuur 3.4b: Gemiddelde tijdsbesteding per jaar van de leraar aan de geselecteerde Imeo, ingedeeld naar problematiek



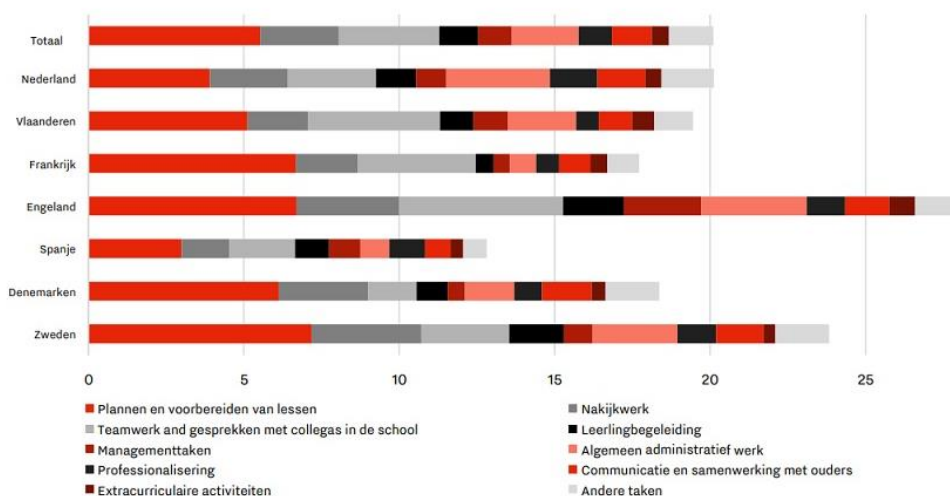
3.4.2

Tijdsbesteding in (internationaal) perspectief

De tijdsbesteding van leraren krijgt in verschillende onderzoeken aandacht. In 'Tijdsbesteding leraren po en vo' presenteert de Algemene Onderwijsbond (2017) de resultaten van zijn onderzoek naar de dagelijkse werkzaamheden van leraren. Leraren geven hierin aan gemiddeld 0,8 uur per week te besteden aan individuele leerlingenzorg, bijvoorbeeld het maken van zorg- of handelingsplannen en het voorbereiden van individuele taken voor (zorg)leerlingen.

In vergelijking met andere Europese landen, geven Nederlandse leraren aan veel tijd te besteden aan (algemeen) administratief werk: 3,3 uur in vergelijking met 2,1 uur. Figuur 3.4c toont hoe leraren in een aantal Europese landen hun tijd buiten de klas besteden, volgens hun eigen rapportage (OECD, 2019).

Figuur 3.4c: Internationale vergelijking besteding uren buiten de klas (OECD, 2019)



3.5 Ervaren werkdruk

In deze paragraaf beschrijven we hoe leraren de werkdruk ervaren: in het algemeen en bij het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Daarnaast schetsen we de antwoorden van leraren op vragen met betrekking tot het werken met de geobserveerde leerling met extra ondersteuningsbehoeften en het geven van passend onderwijs in het algemeen. Om te weten of leraren het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften anders ervaren dan een aantal jaar geleden, maken we hierbij de vergelijking met eerdere metingen.

Vervolgens behandelen we de factoren die volgens de leraren van invloed zijn op hun werkbeleving. Ook staan beschreven de getoetste les-, leraar- en schoolkenmerken die van invloed zijn op de algemene werkdruk en de werkdruk omtrent het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Tot slot beantwoorden we de onderzoeksvraag met betrekking tot de ervaring van werkdruk.

3.5.1 Werkdrukbeleving leraren

Leraren hebben cijfers gegeven aan de wijze waarop zij de werkdruk in het algemeen en de werkdruk omtrent de begeleiding van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ervaren. Tabel 3.5a geeft de gemiddelden en standaarddeviaties weer. De tabel laat zien dat de leraren in het algemeen gemiddeld genomen redelijk wat werkdruk ervaren. Bovendien brengt het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun ogen extra werkdruk met zich mee (1 = Geen tot 10 = Veel). Leraren ervaren daarnaast dat onvoldoende tijd beschikbaar is om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te begeleiden (0 = Onvoldoende tijd tot 10 = Voldoende tijd). Ze geven daarentegen aan wel voldoende kennis te hebben om onderwijs te geven aan deze leerlingen.

Uit de gesprekken met leraren bleek dat een deel van de leraren vindt dat het begeleiden van leerlingen met extra ondersteuning één van de factoren is die het werk plezierig en uitdagend maken. Daarbij gaven de leraren wel aan dat dit alleen geldt wanneer er een beperkt aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas zitten.



Tabel 3.5a: Gemiddelden en standaarddeviaties antwoorden vragen werkdruk

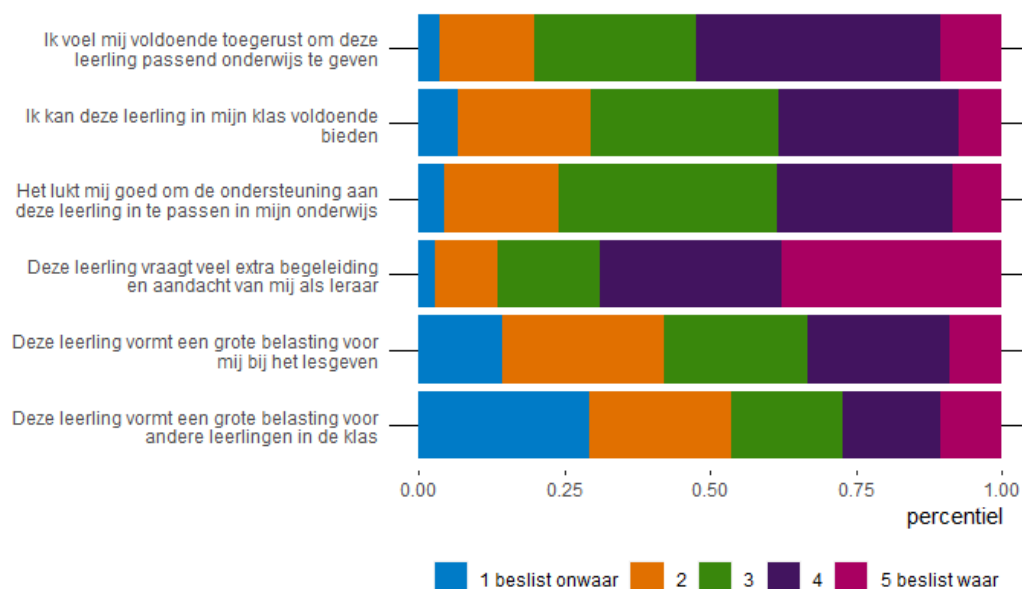
	Cijfer	
	Gemiddelde	SD
Hoeveel werkdruk vindt u dat het werken als leraar in het algemeen met zich meebrengt?	6,9	1,7
Hoeveel werkdruk vindt u dat het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften met zich meebrengt vergeleken met leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften?	7,0	1,9
Hoeveel intensiever ervaart u de begeleiding aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften vergeleken met leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften?	6,8	1,8
In hoeverre ervaart u dat u voldoende tijd beschikbaar krijgt om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te begeleiden?	5,0	1,9
In hoeverre heeft u voldoende kennis om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te onderwijzen?	7,1	1,4

3.5.2

Beleving leraar ondersteuning van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften

Zoals blijkt uit figuur 3.5c voelt meer dan de helft van de leraren zich voldoende toegerust om de betreffende leerling passend onderwijs te geven. Hoewel een groot deel van de leraren aangeeft dat deze leerling veel extra begeleiding en aandacht van hen vraagt, geeft slechts een derde van de leraren aan dat de leerling met extra ondersteuningsbehoeften een grote belasting vormt tijdens het lesgeven.

Figuur 3.5c: beleving leraar met betrekking tot het kunnen ondersteunen van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften



We hebben getoetst of de beleving van de leraar omtrent de ondersteuning van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften is veranderd ten opzichte van voorgaande jaren. Hiertoe vergelijken we de huidige data met eerdere metingen, uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut (Smeets, de Boer, van Loon-Dikkers, Rossen, 2017; Smeets, Ledoux & van Loon-Dikkers, 2019). Uit deze vergelijking komt naar voren dat de leraren in 2020 de leerling met extra ondersteuningsbehoeften ervaren als een minder grote belasting voor zowel andere leerlingen als voor zichzelf, in vergelijking met de eerdere metingen. De leerling vraagt minder extra begeleiding en aandacht van de leraar in vergelijking met het gemiddelde uit 2016. We zien echter geen verschil met het gemiddelde uit 2018. In vergelijking met 2016 voelen de leraren zich minder goed toegerust om de leerling passend onderwijs te geven en lukt het minder goed om het onderwijs aan te passen. Echter, wij zien in vergelijking met 2018 geen verschil: de meerderheid voelt zich voldoende toegerust, maar nog steeds ruim 20% niet of onvoldoende. De huidige ervaring van de leraar omtrent het ondersteunen van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften lijkt dus grotendeels vergelijkbaar met de meting in 2018. We zien enkel een verschuiving in het feit dat de leerling met extra ondersteuningsbehoeften een minder grote belasting lijkt te vormen voor zowel de leraar zelf als voor andere leerlingen.

Tabel 3.5b: Vergelijking met betrekking tot het kunnen ondersteunen van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften 2020 met scores 2016 en 2018*

		2016	2018	2020
		A	B	C
Deze leerling vormt een grote belasting voor andere leerlingen in de klas.	M	2,7 < B	2,9 > A C	2,5 < B
Deze leerling vormt een grote belasting voor mij bij het lesgeven.	M	2,9 < B	3,3 > A C	2,9 < B
Deze leerling vraagt veel extra begeleiding en aandacht van mij als leraar.	M	3,7 < C	3,8	3,9 > A
Het lukt mij goed om de ondersteuning aan deze leerling in te passen in mijn onderwijs.	M	3,4 > B C	3,3 < A	3,2 < A
Ik voel mij voldoende toegerust om deze leerling passend onderwijs te geven.	M	3,6 > B C	3,4 < A	3,4 < A



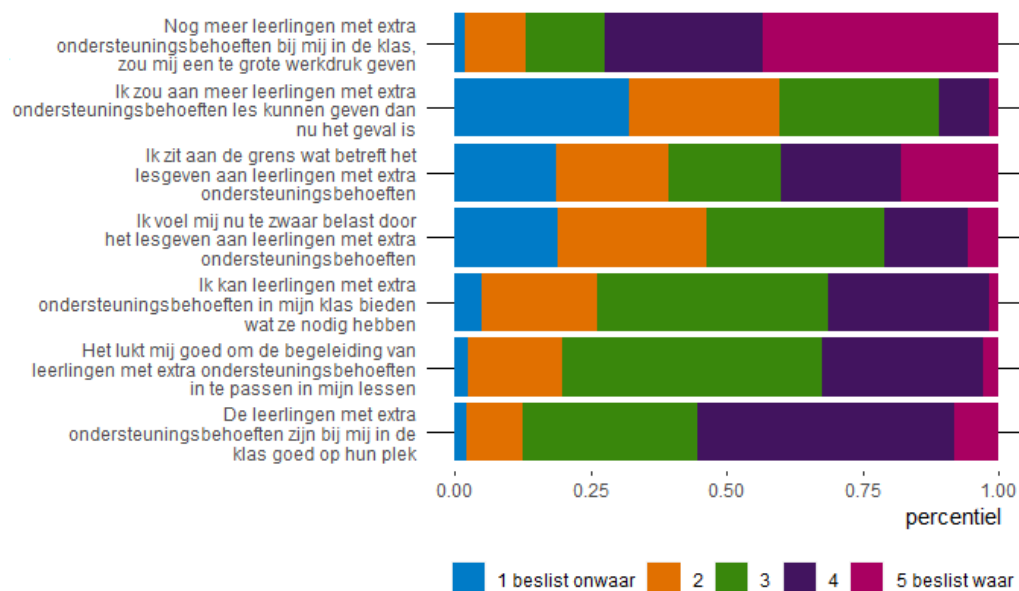
* Hierbij wordt met een groter dan (>) of kleiner dan (<) aangegeven of de gemiddelden van de verschillende jaren van elkaar verschillen. A staat hier voor het jaar 2016, B voor het jaar 2018 en C voor het jaar 2020.

3.5.3

Beleving leraar geven passend onderwijs

Een meerderheid van de leraren (zie figuur 3.5d) geeft aan dat meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas een te grote werkdruk zal geven. Daarbij geven leraren wel aan dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bij hen goed op hun plek zijn. Hoewel leraren zich voldoende toegerust voelen (zie figuur 3.5c) lukt het slechts een derde van de leraren om de begeleiding in te passen in hun lessen. Ook heeft slechts een derde van de leraren het idee dat zij de leerling met extra ondersteuningsbehoeften kunnen bieden wat deze leerling nodig heeft. Een kwart van de leraren is van mening dat zij te zwaar belast zijn door het lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Figuur 3.5d: Stellingen met betrekking tot passend onderwijs



Ook dit beeld vergelijken we met de eerdere meting van het Kohnstamm Instituut (2018). In vergelijking met 2018 lukt het leraren in 2020 minder goed om de begeleiding van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in te passen in hun lessen. Ook zijn de leraren minder positief over het lesgeven aan meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften dan in 2018. Leraren voelen zich daarentegen wel minder zwaar belast door het lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en hebben minder het gevoel dat zij aan hun grens zitten wat betreft het lesgeven aan deze leerlingen. In vergelijking met 2018 lijken leraren dus minder positief te zijn jegens het geven van passend onderwijs, terwijl de belasting die dit met zich meebrengt kleiner lijkt te zijn geworden.

3.5.4

Werkbeleving in (internationaal) perspectief

Eén op de 10 leraren in Nederland geeft aan dat hun werk een negatieve invloed heeft op hun fysieke of mentale gezondheid. In de andere Europese landen die deelnamen aan het OESO-onderzoek, ligt dit aandeel aanzienlijk hoger (boven de 50%).



Uit de OESO-data blijkt dat administratief werk door Nederlandse leraren het meest genoemd wordt als oorzaak van werkstress. Andere stressfactoren zijn verantwoordelijkheid voor de prestaties van leerlingen (63%) en het aanpassen van lessen voor leerlingen met speciale leerbehoeften (49%).

3.5.5 *Zelf-gerapporteerde factoren die samenhangen met de werkbeleving volgens de leraren*

Leraren geven aan dat met name het fijne contact met (sommige) leerlingen, de positieve ontwikkeling die (sommige) leerlingen doormaken, de sfeer in de klas en school en het contact met (sommige) collega's een positieve bijdrage leveren aan de werkbeleving. Als overige factoren die positief bijdragen aan de werkbeleving van leraren werden team-gerelateerde factoren genoemd.

Daartegenover hebben met name de hoeveelheid functionele administratie, het negatieve contact met ouders, onvoldoende hulp en ondersteuning in de klas en het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften een negatieve invloed op de werkbeleving.

3.5.6 *Getoetste factoren die samenhangen met de ervaren algemene werkdruk*

Leraren hebben dus zelf aangegeven welke factoren van invloed zijn op de werkbeleving. Daarnaast heeft de inspectie getoetst welke les-, leraar- en schoolkenmerken van invloed zijn op de ervaren werkdruk van leraren.

Het blijkt dat leraren die lesgeven aan klassen in de middenbouw, meer algemene werkdruk ervaren dan de leraren die lesgeven aan klassen in de bovenbouw. Opvallend is dat de klassengrootte en het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas geen invloed hebben op de algemene werkdruk die door leraren wordt ervaren. De beschikbaarheid van de verschillende vormen van extra ondersteuning is ook niet sterk gerelateerd aan het ervaren van een hogere of lagere werkdruk in vergelijking met leraren waar deze vorm van extra ondersteuning niet beschikbaar is. Slechts de beschikbaarheid van een gedragsspecialist lijkt de werkdruk te verlagen. Indien we kijken naar extra ondersteuning, gericht op de leerling met extra ondersteuningsbehoeften, zien we zelfs dat geen enkele vorm van ondersteuning is gerelateerd aan de ervaren werkdruk.

Tabel 3.5c: Regressiemodel om de algemene werkdruk te voorspellen aan de hand van klas- en ondersteuningskenmerken, gecontroleerd voor achtergrond variabelen op schoolniveau

Variabele	Schattingen (Standaard fout)
Aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas	0,024 (0,021)
Aantal leerlingen in de klas	0,033 (0,017)
Middenbouw (vs. bovenbouw)	0,389 * (0,158)

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Bovenstaande tabel laat een subset van de resultaten zien. Zie het technisch rapport voor een volledig overzicht.



3.5.7 *Getoetste factoren die samenhangen met de werkdruk omtrent het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften*

Ook als het gaat om de werkdruk bij het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, ervaren leraren meer werkdruk bij het lesgeven aan klassen in de middenbouw dan bij de bovenbouw. Een hoger aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas verhoogt daarnaast de ervaren werkdruk bij het werken met deze leerlingen. Opvallend is dat de klassengrootte geen invloed heeft op deze werkdruk. Verschillen in de ervaren werkdruk tussen leraren lijken niet samen te hangen met de beschikbaarheid van verschillende vormen van extra ondersteuning.

Tabel 3.5d: Regressiemodel om extra werkdruk in relatie tot werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te voorspellen aan de hand van klas- en ondersteuningskenmerken, gecontroleerd voor achtergrondvariabelen op schoolniveau

Variabele	Schattingen (standaardfout)
Aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas	0,056 * (0,027)
Aantal leerlingen in de klas	0,032 (0,022)
Middenbouw (vs. bovenbouw)	0,759 *** (0,216)

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.



4 Conclusie

4.1 Beantwoording onderzoeksvragen

4.1.1 *Hoeveel tijd besteden leraren aan leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften in de klas?*

Ter afronding van dit deel beantwoorden we de onderzoeksvraag, gericht op de tijdsbesteding in de klas. Voor de beantwoording van de vragen maken we gebruik van bovengenoemde resultaten. Het onderzoek vond plaats in het schooljaar waarin via het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) extra financiële middelen voor scholen beschikbaar zijn. Het kan zijn dat een deel van de resultaten hierdoor beïnvloed is en de tijdsbesteding of ervaren werkdruk van leraren er zonder deze extra financiële middelen anders uitziet.

Lessen zijn leerdoelgericht

Het grootste deel van de les is leerdoelgericht: gemiddeld genomen besteden leraren 86% van de les aan leerdoelgerichte activiteiten, 5% aan ordemaatregelen en 12% aan overige niet-leerdoelgerichte activiteiten. Wanneer leraren (in een ander onderzoek; CAOP, 2020) wordt gevraagd zelf een inschatting te maken, schatten Nederlandse leraren de effectieve leertijd fors lager in (70%) en het aantal reacties op ordeverstoringen hoger. Het landelijke beeld van de tijdsbesteding in de klas is daarmee in dit onderzoek positiever dan de eigen inschatting.

Tijdsbesteding leraar in de klas

Binnen zowel leerdoelgerichte tijdsbesteding als de tijd die wordt besteed aan het reageren op lesverstoringen, vraagt de leerling met extra ondersteuningsbehoeften meer tijd van de leraar dan de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften. De verschillen in tijdsbesteding worden grotendeels verklaard door het type problematiek van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften. Zo is er een verdubbeling van de ordemaatregelen bij leerlingen met externaliserende problematiek ten opzichte van leerlingen zonder deze problematiek. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften krijgen alleen meer leerdoelgerichte tijd indien zij cognitieve ondersteuningsbehoeften hebben.

Factoren op het niveau van de leraar, zoals het aantal jaar werkervaring of de aanwezigheid van extra personeel, verklaren de verschillen in tijdsbesteding tussen leerling met en zonder extra ondersteuningsbehoeften niet. Klassengrootte lijkt wel invloed te hebben op de exclusieve leerdoelgerichte tijdsbesteding van de leraar, gericht op de leerling met en de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften. Hierbij wordt minder tijd besteed aan de geobserveerde leerlingen wanneer er meer leerlingen in een klas zitten.

Tijdsbesteding leerlingen in de klas

Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften besteden, in vergelijking met leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften, minder tijd (6 procentpunt) aan leerdoelgerichte activiteiten, 3 keer zoveel tijd aan lesverstoringen en anderhalf keer zoveel aan overige activiteiten. De leerling vraagt hiermee meer aandacht van de leraar, zoals ook blijkt uit het handelen van de leraar. Het gaat



echter om een zeer beperkt aandeel, bijvoorbeeld lesverstoringen door de leerling met extra ondersteuningsbehoeften die 1,3% van de tijd van de les in beslag nemen ten opzichte van 0,44% van de les die wordt besteed aan lesverstoringen door de leerling zonder extra ondersteuningsbehoeften. De aanwezigheid van ondersteuning (bijvoorbeeld aanwezigheid van een onderwijsassistent) laat geen duidelijk patroon zien in relatie tot de tijdsbesteding van de leerlingen. Wel is de leerdoelgerichte leertijd van de leerling verhoogd als de instructie van de leraar beter is.

De resultaten bevestigen het beeld dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften meer tijd vragen dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Dit neemt niet weg dat met een hoge leerdoelgerichte onderwijstijd van de leraar, de beperkte tijd die wordt besteed aan bijvoorbeeld het reageren op ordeverstoringen mogelijk al snel wordt ervaren als impactvol voor de les en de tijdsbesteding. Daarnaast zijn de conclusies gebaseerd op observaties van waarneembaar gedrag. Het kan goed zijn dat, om de huidige mate van leerdoelgerichtheid te bereiken, er veel niet waarneembaar gedrag of inspanningen plaatsvinden die impact hebben op de tijdsbeleving van de leraar. Ook is niet in beeld of de algemene voorbereiding op de les, bijvoorbeeld op niveaugroepen of differentiatie, meer tijd van de leraar vraagt. Tot slot zegt het resultaat niets over alle leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op de school.

Goed pedagogisch-didactisch handelen bevordert de leerdoelgerichtheid

Wanneer de instructie van de leraar van goede kwaliteit is, is er sprake van meer leerdoelgerichte leertijd van de leerlingen met en de leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Tegelijk is minder sprake van het reageren op ordeverstoringen. Dit sterkt het bekende beeld dat de kwaliteit van de instructie bepalend is voor de netto-onderwijstijd.

4.1.2 *Hoeveel tijd besteden leraren aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften buiten de klas?*

Ter afronding van dit deel beantwoorden we de onderzoeksvraag gericht op de tijdsbesteding buiten de klas. Voor de beantwoording van de vragen maken we gebruik van bovengenoemde resultaten.

Tijdsbesteding buiten de klas

Wij nodigden de leraren uit in beeld te brengen hoeveel extra tijd zij aan de leerling met extra ondersteuningsbehoeften besteden buiten de klas. Gemiddeld besteden leraren 1,58 uur per week aan structurele activiteiten voor de organisatie van extra ondersteuning, zoals extra voorbereidingstijd en extra oudergesprekken, en jaarlijks 18,11 uur aan incidentele activiteiten, zoals het opstellen van een ontwikkelingsperspectief. Dit betekent dat de leraar per jaar ruim 80 uur buiten de les besteedt aan de geselecteerde leerling met extra ondersteuningsbehoeften. Hoewel het hier gaat om een eigen inschatting van de leraar, zou de combinatie van enerzijds het feit dat de leraar binnen de les soms 2 keer zo veel tijd kwijt is aan de leerling met extra ondersteuningsbehoeften, en anderzijds de uren buiten de les, kunnen bijdragen aan de ervaring dat er door passend onderwijs minder tijd voor alle leerlingen is.

4.1.3 *Hoe ervaren leraren de organisatie van extra ondersteuning voor leerlingen met*



extra ondersteuningsbehoeften?

Ter afronding van dit deel beantwoorden we de onderzoeksvraag gericht op de ervaring van de tijdsbesteding door leraren. Voor de beantwoording van de vragen maken we gebruik van bovengenoemde resultaten.

Werkdruk rondom leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

De algemene werkdruk wordt op een schaal van 1 (geen) tot en met 10 (veel) gemiddeld beoordeeld met een 6,9. Een ruime meerderheid vindt ook dat het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften meer werkdruk met zich meebrengt. Leraren ervaren daarnaast dat onvoldoende tijd beschikbaar is om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te begeleiden.

Werkdruk rond passend onderwijs

Om in beeld te brengen of de ervaring omtrent het geven van passend onderwijs in de afgelopen jaren is veranderd, vroegen we leraren te reageren op stellingen rondom passend onderwijs. Een deel van de stellingen was vergelijkbaar met de vragen uit de landelijke evaluatie, waardoor we kunnen vaststellen of de beleving is veranderd. In vergelijking met 2018 lijken leraren minder positief te zijn over het geven van passend onderwijs. Opvallend is dat de ervaren belasting die dit met zich meebrengt voor de leraar en klasgenoten minder is geworden dan in 2018. Dit kan betekenen dat leraren meer gewend zijn geraakt aan de extra ondersteuning, waardoor de belasting als minder groot wordt ervaren. Dit betekent echter niet dat leraren de ervaring hebben dat ze leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften beter kunnen begeleiden of dat ze het idee hebben deze begeleiding beter in te kunnen passen in hun lessen. Leraren ervaren voldoende competentie om leerlingen met extra ondersteuning onderwijs te bieden, maar het lukt volgens henzelf beperkt of niet naar tevredenheid om deze competenties in te zetten. Ruim 20 % van de leraren voelt zich echter nog steeds onvoldoende of niet toegerust om passend onderwijs te geven. Bij deze inschatting spelen mogelijk andere factoren die afgelopen jaren zijn veranderd een rol, zoals het lerarentekort.

Factoren die de werkdruk beïnvloeden

Leraren geven aan dat fijn contact met leerlingen, de ontwikkeling die leerlingen doormaken en de sfeer in de klas factoren zijn die de werkbeleving positief beïnvloeden. De hoeveelheid administratie en onvoldoende hulp en ondersteuning in de klas ervaren zij als negatieve factoren. Leraren die lesgeven aan klassen in de middenbouw ervaren meer algemene werkdruk. Daarbij: hoe groter de klas, hoe hoger de ervaren werkdruk. Opvallend is dat de beschikbaarheid van verschillende vormen van extra ondersteuning geen invloed lijkt te hebben op de ervaren werkdruk. Dit kan betekenen dat wil de inzet van extra ondersteuning in de klas positief bijdragen aan de ervaren werkdruk, deze inzet aan voorwaarden moet voldoen

4.2 Slotbeschouwing

Sterke leerdoelgerichtheid

Het beeld van de resultaten op het gebied van tijdsbesteding binnen en buiten de klas en de ervaring hiervan is niet eenduidig. Aan de ene kant zijn de lessen overheersend leerdoelgericht en voelt meer dan de helft van de leraren zich voldoende toegerust om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften passend onderwijs te bieden. Ruim 20% van de leraren voelt zich echter nog



onvoldoende of niet toegerust om passend onderwijs te bieden. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften vragen in de les iets meer aandacht van de leraar, soms leerdoelgericht en soms op het gebied van ordemaatregelen. Deze tijdsbesteding past bij de aard van de problematiek van de leerlingen en daarmee bij hun ondersteuningsbehoefte. In de praktijk betekent dit wel dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften – in vergelijking met leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften – minder leerdoelgericht zijn en de orde vaker verstoren. In absolute tijd valt dit echter mee.

Niet-zichtbare tijdsbesteding

Aan de andere kant zeggen leraren moeite te hebben om het onderwijs passend te maken voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. De leraren ervaren het werken met deze leerlingen als werkdruk-verhogend. Dit kan betekenen dat de impact van bijvoorbeeld de beleving van ordeverstoringen een sterke invloed heeft op de ervaren werkdruk. De duur van de ordeverstoring is daarvoor mogelijk minder relevant. Daarnaast zijn onze resultaten gebaseerd op zichtbare tijdsbesteding. Het zou kunnen dat er veel niet-zichtbare tijdsbesteding, bijvoorbeeld gedachten over het handelen of extra alertheid op mogelijke verstoringen, van (grote) invloed zijn op de tijdsbeleving. Daarnaast kunnen andere factoren een rol spelen bij de ervaring van de tijdsbesteding, bijvoorbeeld (toegenomen) verwachtingen van ouders. Leraren schatten zelf de leerdoelgerichte tijd pessimistischer in. We hoorden van leraren dat ze meer met hun lessen kunnen bereiken dan nu mogelijk is. Ze voelen zich regelmatig tekortschieten om verschillende leerlingen te bieden wat ze nodig hebben. Ook kost de algemene voorbereiding om de les doelgericht te laten verlopen volgens de leraren soms veel tijd.

Er zijn ook leraren die weinig werkdruk ervaren rondom leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en leraren die stellen dat ondanks de werkdruk het werken met deze leerlingen een factor is die bijdraagt aan het werkplezier. Desondanks hebben wij in dit onderzoek geen observeerbare kenmerken kunnen vaststellen die deze verschillen tussen leraren verklaren. Tegelijk zijn de verschillen interessant omdat deze mogelijk aanknopingspunten bieden om leraren te ondersteunen in de (ervaren) werkdruk. Dit is belangrijk, omdat leraren wel ervaren competent te zijn om de leerlingen onderwijs te bieden en tegelijk ervaren dat het in de praktijk niet altijd lukt om het onderwijs naar tevredenheid te organiseren. Hoewel leraren in staat zijn om hun pedagogisch en didactisch handelen af te stemmen op verschillen in leer- en ondersteuningsbehoeften, staat dit handelen onder druk door omgevingsfactoren. Bijvoorbeeld de (ervaren) belasting door de aanwezigheid van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften of beperkte aanwezigheid van extra ondersteuning in de klas.

Aanbevelingen en vervolg

In dit onderzoek stonden effectieve onderwijstijd en de beleving hiervan centraal. Hoewel de onderzoeksvragen niet waren gericht op het verbeteren van de onderwijstijd of de beleving hiervan, zijn hier in tentatieve zin wel aanknopingspunten voor te formuleren.

- **Kwaliteit klassikale instructie versterken**

Het onderzoek laat zien dat de kwaliteit van klassikale instructie bijdraagt aan de netto-onderwijstijd en samengaat met minder ordeverstoringen. Om de effectieve leertijd van leerlingen te beïnvloeden, is de kwaliteit van het lesgeven een belangrijke voorwaarde. Het ligt voor de hand dat besturen en scholen sturen op een goede invulling van de leerdoelgerichte tijd, bijvoorbeeld aan de



hand van lesobservaties. In de periode 2021–2022 voerde de inspectie onderzoek uit naar de kwaliteit van het didactisch handelen om hier een landelijk beeld van te vormen. Uit dit onderzoek blijkt onder andere dat verbetering nodig is op het gebied van instructie en afstemming op verschillen tussen leerlingen. Over dit onderzoek wordt in De Staat van het Onderwijs 2023 gepubliceerd.

- **Zicht op tijdsbesteding buiten de klas en effect hiervan**

De (zelf-gerapporteerde) extra tijdsbesteding buiten de klas van ruim 80 uur voor de geselecteerde leerling met extra ondersteuningsbehoefte op jaarbasis is fors en draagt mogelijk bij aan de ervaring van beperkte tijd. Het aantal uren dat leraren buiten de les zeggen te besteden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften is bijna verdubbeld ten opzichte van 2017 (AOB, 2017). Dit is slechts een indicatie, omdat de vraagstelling en de steekproef niet geheel vergelijkbaar waren. Het is van belang dat scholen en besturen vaststellen of deze tijdsbesteding past bij wat zij verwachten, de activiteiten inderdaad door leraren moeten worden uitgevoerd, of ze bijdragen aan het realiseren van de doelen van de extra ondersteuning en of de taakuren als zodanig onderdeel zijn van de inzet van de leraar.

- **Diversiteit van de klas in beeld en leraren toerusten hierop af te kunnen stemmen**

In ons onderzoek zien we dat verschillen in tijdsbesteding tussen leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften deels worden verklaard door het type problematiek. Hoewel de extra tijdsbesteding voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in absolute tijd beperkt is, lijkt deze extra tijd veel impact te hebben op de beleving van de werkdruk. Besturen en scholen moeten daarom voldoende oog hebben voor diversiteit. Ze dienen de leerlingen met vastgestelde (en mogelijk sterk verschillende) extra ondersteuningsbehoeften en leraren voldoende te faciliteren om het onderwijs af te stemmen op deze behoeften.

- **Maak effect van extra ondersteuning zichtbaar**

Het onderzoek laat zien dat het ervaren van werkdruk samenhangt met verschillende factoren en vraagt om maatwerk. Zo draagt de beschikbaarheid van algemene extra ondersteuning in de klas niet direct bij aan zowel de leerdoelgerichte tijdsbesteding als de ervaring van werkdruk. Het contact met leerlingen, de goede sfeer in de klas en de (positieve) ontwikkeling van leerlingen zijn factoren die volgens docenten positief samenhangen met de ervaren werkbeleving. Dit biedt mogelijk kansen: indien voor leraren helder is hoe de tijdsbesteding rondom leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bijdraagt aan de positieve ontwikkeling van deze leerlingen, versterkt dit wellicht de overtuiging dat de tijd van de leraar – ook voor de organisatie van extra ondersteuning – efficiënt en doeltreffend wordt ingezet. Dit veronderstelt dat de extra ondersteuning zo is ingericht, dat deze ontwikkeling inderdaad kan worden vastgesteld en dat de ondersteuning inderdaad effect heeft. De Inspectie van het Onderwijs voert in dit kader in 2023 een onderzoek uit naar de kwaliteit van de extra ondersteuning in het basis-, speciaal en voortgezet onderwijs.



Inspectie van het Onderwijs
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap*

DE TIJDSBESTEDING VAN LERAREN VOOR DE ORGANISATIE EN UITVOERING VAN EXTRA ONDERSTEUNING VOOR LEERLINGEN MET EXTRA ONDERSTEUNINGSBEHOEFTE (VO)

Een explorerend beeld van de (ervaring van) tijdsbesteding van leraren binnen en buiten de klas in het voortgezet onderwijs

februari 2023



5 Inleiding en onderzoeksopzet

5.1 Doelstelling en onderzoeksvragen

Het doel van dit onderzoek voor het voortgezet onderwijs is als volgt. We willen in beeld brengen of de afspraken, gemaakt door het samenwerkingsverband, zichtbaar zijn op schoolniveau. Daarnaast willen we verkennen of de tijdsbesteding van leraren voor (de organisatie en uitvoering van) extra ondersteuning in en buiten de klas, voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, op eenzelfde wijze kan worden onderzocht als in het primair onderwijs.

De onderzoeksvraag die centraal staat in het onderzoek voor het voortgezet onderwijs is: Welke beleidskeuzes maakt het samenwerkingsverband op het gebied van (de organisatie van) extra ondersteuning. En hoe zijn deze beleidskeuzes zichtbaar in de klas en in de school:

- bij de inzet en ontwikkeling van expertise;
- bij de inrichting van voorzieningen binnen de school;
- bij de uitvoering in de lespraktijk;
- bij overige door de school genoemde aspecten van het onderwijs.

Aanvullend op bovenstaande onderzoeksvraag – en in vergelijking met het onderzoek uitgevoerd in het primair onderwijs – kent het onderzoek in het voortgezet onderwijs de volgende 3 onderzoeksvragen die op verkennende wijze zullen worden onderzocht:

1. Hoeveel tijd besteden leraren aan leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften in de klas op het gebied van:
 - (verlengde/extra) instructie en individuele begeleiding of (geplande) ondersteuning, en:
 - het (niet) reageren op lesverstoringen of andersoortige interventies?
2. Hoeveel tijd besteden leraren aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften buiten de klas, en aan welke activiteiten?
3. Hoe ervaren leraren de organisatie van extra ondersteuning voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, in termen van:
 - werkdruk
 - evenredige verdeling van aandacht aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften, en
 - facilitering in tijd en professionalisering/competentie-ontwikkeling?

5.2 Onderzoeksopzet

5.2.1 *Design*

De onderzoeksopzet is gelijk aan die in het primair onderwijs, met als aanvulling dat is onderzocht of bij de extra ondersteuning de beleidskeuzes van het samenwerkingsverband op dit gebied zichtbaar zijn. Van deze aanvullende onderzoeksvraag wordt in hoofdstuk 5 van dit rapport een kwalitatieve beschrijving gegeven.



Om beleidskeuzes van samenwerkingsverbanden in beeld te brengen, is gebruikt gemaakt van 3 instrumenten. Allereerst is met een instrument informatie opgehaald over het ondersteuningsplan van het samenwerkingsverband en het schoolondersteuningsplan. Hierover heeft de inspecteur voor elk plan maximaal 5 concrete en observeerbare afspraken genoteerd, ter voorbereiding van de onderzoeksdag. De (maximaal) 5 afspraken uit het ondersteuningsplan van het samenwerkingsverband en uit het schoolondersteuningsplan vormen de basis voor de onderzoeksactiviteiten op de school. Zo kunnen we vaststellen in welke mate we (beleids)afspraken kunnen terugzien bij de organisatie van de extra ondersteuning. Op de onderzoeksdag zelf is, via een gespreksleidraad en een scoreformulier waarop de antwoorden uit het gesprek zijn gescoord, bij de ondersteunings- of zorgcoördinator informatie opgehaald over de beroepsmatige ondersteuning, die de leerling met extra ondersteuningsbehoeften binnen en buiten de klas krijgt. Tot slot heeft de inspecteur de zichtbaarheid van de handelingsadviezen uit het ontwikkelingsperspectief in de onderwijspraktijk beoordeeld (1= helemaal niet zichtbaar tot 5 = zeer goed zichtbaar).

5.2.2 *Steekproef*

In het voortgezet onderwijs is een beredeneerde steekproef van 10 scholen getrokken. Dit is gedaan op basis van kenmerken van het samenwerkingsverband en de scholen, zoals bekend bij het team Toezicht samenwerkingsverbanden passend onderwijs van de inspectie. Er is gekozen voor variatie tussen de inrichting van samenwerkingsverbanden, bijvoorbeeld in het model dat ze hanteren om de middelen te verdelen en de vereveningsopdracht. Het betreft dus een beredeneerde steekproef, waar geen representativiteit wordt beoogd. Er is dus voorzichtigheid geboden met het trekken van conclusies, die betrekking hebben op meer dan de geobserveerde school.

Van de 10 scholen in de steekproef zijn er uiteindelijk 6 bezocht. Eén van deze 6 scholen hanteerde een dusdanig specifiek onderwijsconcept dat er geen relevante observaties konden worden uitgevoerd. De uiteindelijke steekproef die is gebruikt voor de kwalitatieve analyses bestaat dus uit 5 scholen.

5.3 **Verloop onderzoeksdag**

Het verloop van de onderzoeksdag is vergelijkbaar met die bij het primair onderwijs. Als aanvulling was bij het voortgezet onderwijs een deel van de lesobservatie gericht op de uitvoering van handelingsafspraken uit het ontwikkelingsperspectief. Daarnaast vond vooraf een gesprek plaats met het samenwerkingsverband waartoe de school behoort.



6 Resultaten voortgezet onderwijs

De rapportage van de resultaten van het onderzoek binnen het voortgezet onderwijs beperken zich tot een kwalitatieve beschrijving. We brengen in beeld in welke mate beleidskeuzes van het samenwerkingsverband terug zijn te zien bij de organisatie van extra ondersteuning op school en in de klas. De uitvoering van de lesobservaties binnen het voortgezet onderwijs gaf geen reden, waarom het lesobservatie-instrument niet zou kunnen worden ingezet in het voortgezet onderwijs. De steekproef is echter te klein om over te rapporteren.

6.1 Conclusies zichtbaarheid afspraken samenwerkingsverband, ondersteuningsplan en ontwikkelingsperspectief

Bij de aanvang van dit verkennende onderzoek was de veronderstelling, dat de zichtbaarheid van het beleid van het samenwerkingsverband mede wordt bepaald door het model van financiering dat samenwerkingsverbanden hanteren. Wanneer het samenwerkingsverband een expertisemodel hanteert, zou de zichtbaarheid van de sturing op de (kwaliteit van de) extra ondersteuning groter kunnen zijn. Bij de selectie van samenwerkingsverbanden is rekening gehouden met deze vermeende samenhang tussen zichtbaarheid en model van financiering. In de praktijk bleek deze samenhang bij dit explorerende onderzoek niet zichtbaar.

6.1.1 *Zichtbaarheid afspraken van het samenwerkingsverband*

Kenmerken samenwerkingsverbanden

3 van de 6 geselecteerde samenwerkingsverbanden hanteren een 'schoolmodel'. Dit betekent dat – na aftrek van de kosten voor de plaatsing van de leerlingen op de verschillende vso-scholen, de kosten voor de reboundvoorzieningen en de organisatie van het samenwerkingsverband – het grootste gedeelte van het ondersteuningsbudget wordt verdeeld over de scholen. Eén ander samenwerkingsverband hanteert het expertisemodel. Hierbij kunnen scholen expertise inkopen via het samenwerkingsverband. De overige 2 samenwerkingsverbanden hebben een hybride financieringsmodel. De schoolbesturen verschillen sterk in omvang, en daarmee de mogelijkheden om de middelen in te zetten.

Afspraken uit het ondersteuningsplan

De ondersteuningsplannen beschrijven verschillende beleidsinitiatieven vanuit het samenwerkingsverband. We noemen enkele voorbeelden ter illustratie van de typen initiatieven:

- **Beleid innovatieve pilots:** Ter bevordering van nieuwe initiatieven in het kader van het dekkende aanbod, is er binnen de begroting van het samenwerkingsverband een jaarlijks budget gereserveerd voor innovatieve pilots.
- **Budget bijzondere leerling-arrangementen:** In de begroting is een budget bijzondere leerling-arrangementen opgenomen. Dit wordt aangesproken bij arrangementen die buiten de invloedssfeer van het betrokken schoolbestuur vallen.
- **Verminderen van handelingsverlegenheid:** Bijdragen aan het verminderen van de handelingsverlegenheid van leraren. Dit enerzijds door actief gebruik te maken van alle kennis en expertise die in de regio aanwezig zijn en anderzijds via eigen initiatieven.



Concrete afspraken over de wijze waarop deze beleidsinitiatieven zichtbaar zouden moeten zijn op het niveau van de school en over de uitvoering van de extra ondersteuning, zijn meestal niet aanwezig. Door de algemene formulering is het vaak onduidelijk hoe de vertaling in schoolondersteuningsprofielen eruit zou moeten zien. De samenwerkingsverbanden beschrijven wel verschillende ambities. Dit is bijvoorbeeld het creëren van passende onderwijsplaatsen voor leerlingen binnen vernieuwende onderwijsconcepten op de scholen. Andere voorbeelden zijn het belang van een open dialoog of het delen van ontwikkelingen die invloed kunnen hebben op andere scholen. 3 van de 6 samenwerkingsverbanden hebben als doel de verwijzingen naar het vso te verminderen. De ondersteuningsplannen beschrijven veelal (algemene) mogelijkheden over de inhoud van extra ondersteuning. Dit zijn bijvoorbeeld vormen van co-teaching, extra instructie in kleinere groepen of de inzet van assistenten.

Zichtbaarheid van de afspraken

Doordat de afspraken uit het ondersteuningsplan van het samenwerkingsverband vrij algemeen zijn geformuleerd, is in deze verkenning de vertaling naar de schoolondersteuningsprofielen beperkt. Het ontbreken van concrete afspraken maakt dat we in de praktijk ook niet kunnen vaststellen of de afspraken rondom de organisatie van extra ondersteuning worden uitgevoerd. Wat we in algemene zin wel zien, is dat op het niveau van het samenwerkingsverband een consultant passend onderwijs is aangesteld. Op hem of haar kunnen scholen een beroep doen. Ook zien we in een samenwerkingsverband, dat is ingezet op het versterken van een expertisenetwerk, verschillende scholen participeren in de organisatie van extra ondersteuning en de uitwisseling van expertise hierover. In dit opzicht lijkt het samenwerkingsverband aan samenwerkings- en organisatievormen richting te geven voor extra ondersteuning. Dit leidt in deze verkenning nog beperkt tot concrete afspraken over de extra ondersteuning, die bij de uitvoering zichtbaar zouden moeten zijn.

6.1.2 Zichtbaarheid afspraken uit het schoolondersteuningsprofiel

Kenmerken scholen

De scholen waarbij observaties zijn uitgevoerd, verschillen in omvang en organisatie. Eén van de scholen heeft bijvoorbeeld 550 leerlingen, een andere school heeft geen onderbouw en weer een andere school is een zeer kleinschalige school (minder dan 200 leerlingen).

Eén van de scholen heeft een uniek onderwijsconcept waarbij de termen '(t)huiswerkarm', 'login', 'logout' en 'flex-moment' de school bijzonder maken. Deze manier van werken geeft leerlingen de mogelijkheid zelf te bepalen wat nodig is om hun leerdoelen te behalen.

Wat betreft de visie op ondersteuning van de leerlingen, werkt één van de scholen voor alle leerlingen met 3 leerprofielen: zelfverantwoordelijk, stimulerend en sturend. Passend bij de onderwijsbehoeften wordt de leerling in één van deze 3 profielen ingedeeld en ontvangt hij of zij de hierbij passende ondersteuning. Op een andere school hebben leerlingen naast een mentor ook een coach. De mentor is er voor de praktische zaken op school. De coach begeleidt de leerlingen via een individueel coachgesprek. Hierin wordt besproken hoe het met de leerling gaat, zowel op school als daarbuiten, en of de doelen



zijn behaald. De coach helpt de leerling ook bij het inplannen van de flexuren en bespreekt de behaalde cijfers met de leerling. Voor de ouder(s)/verzorger(s) zijn de mentor en de coach de aanspreekpunten in de school. Niet alle scholen hebben echter een doordachte visie en/of een systematische aanpak. Bij één van de scholen werkt men pas met een ontwikkelingsperspectief zodra dreigt dat de leerling de school gaat verlaten, omdat de ondersteuning op de school niet meer toereikend is voor de leerling. Deze school werkt met een praktisch handelingsplan waarin de handelingsadviezen voor de leraar beknopt zijn beschreven.

Afspraken uit het schoolondersteuningsprofiel

De schoolondersteuningsprofielen geven verschillende typen afspraken over de extra ondersteuning weer. Zo staat bijvoorbeeld bij een school beschreven, dat leerlingen op basis van een screening/toetsing ondersteuning krijgen bij taal/rekenen en wiskundelessen. De ondersteuning kan remedial teaching inhouden of de indeling in niveaugroepen. In sommige profielen is beschreven hoe de ondersteuning op het gebied van welbevinden en sociale vaardigheden eruit kan zien. Ook zijn in sommige profielen de mogelijkheden voor het aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen opgenomen.

Een andere school beschrijft de uitgangspunten voor de extra ondersteuning, bijvoorbeeld 'bij voorkeur in de klas', de wijze van coördinatie, of het model (handelingsgericht werken) dat wordt gehanteerd. Ook beschrijft een school de rol van de mentor/coach om passende ondersteuning te realiseren, of de beschikbaarheid van prikkelarme werkplekken of stilleruimtes.

De afspraken zijn doorgaans vrij algemeen, zoals een beschrijving van de mogelijkheden van extra ondersteuning, variërend van uitbreiding van de instructietijd tot het visueel ondersteunen van de regels.

Zichtbaarheid afspraken schoolondersteuningsprofiel

Zowel het ondersteuningsplan als de schoolondersteuningsprofielen zijn dermate algemeen, dat het bij deze 6 scholen niet mogelijk was om de herkenbaarheid van de afspraken vast te stellen. In het ondersteuningsplan van de 6 samenwerkingsverbanden stonden soms algemene uitgangspunten, bijvoorbeeld dat er afspraken worden gemaakt over de wijze waarop de extra ondersteuning vorm krijgt, over de beschikbare werkplekken of de extra ondersteuning bij de kernvakken. Dit was in beperkte mate terug te lezen in de schoolondersteuningsprofielen.

Wel zagen we dat samenwerkingsverbanden zijn gestart met het nadenken over wat inclusief onderwijs voor het samenwerkingsverband betekent, en hoe zich dit kan vertalen naar sturende afspraken. Een samenwerkingsverband stelde bijvoorbeeld te sturen op inclusief onderwijs, door onderwijs en ondersteuning zoveel mogelijk te integreren in het reguliere onderwijs. Op de school was dan ook sprake van inzet van middelen en zorg in het primaire proces, waardoor geïntegreerde begeleiding plaatsvond. Het streven van de school en het samenwerkingsverband vielen in dit voorbeeld samen.

6.1.3

Zichtbaarheid afspraken uit het ontwikkelingsperspectief

Zoals eerder toegelicht, betreft het onderzoek een verkennend onderzoek bij een zeer beperkt aantal samenwerkingsverbanden en scholen. Ook de bevindingen rondom het ontwikkelingsperspectief zijn daarom tentatief. Ze zijn vooral een reflectie over versterking van de rol van het ontwikkelingsperspectief. Zoals



blijkt uit het onderstaande, krijgt het handelen van de leraren rondom afstemming op de ondersteuningsbehoeften veelal vorm via de groepsoverzichten. De rol van de ontwikkelingsperspectieven lijkt bij de geselecteerde scholen beperkt.

Kenmerken ontwikkelingsperspectieven

De bestudeerde ontwikkelingsperspectieven variëren in kwaliteit en concreetheid. Een deel van de ontwikkelingsperspectieven is weinig concreet en bevat nauwelijks handelingsadviezen. Ze bestaan uit slechts een opsomming van belemmerende en stimulerende factoren. Daarnaast is het evalueren en borgen van de handelingsadviezen in de ontwikkelingsperspectieven voor verbetering vatbaar. Vaste afspraken hierover ontbreken echter. Informatie over leerlingen is soms beperkt vindbaar in het leerlingvolgsysteem. In een enkel geval moet het ontwikkelingsperspectief voor een leerling nog opgesteld worden.

Daar waar een ontwikkelingsperspectief voldoende concreet is, bevat het handvatten voor alle betrokkenen binnen de school (leraren, de mentor en de steunpuntbegeleider). Zo is voor een leerling met een autismespectrumstoornis een (onderwijs)aanpak geformuleerd, op basis van een duidelijke handelingswijzer met algemene informatie over deze stoornis. Hiertoe zijn de belemmerende en beschermende factoren en specifieke onderwijsbehoeften in kaart gebracht.

Afspraken uit het ontwikkelingsperspectief

Wanneer in de ontwikkelingsperspectieven afspraken terug te vinden waren over de inhoud van de extra ondersteuning, waren deze afspraken divers van aard. Ze konden bijvoorbeeld betrekking hebben op:

- de instructiebehoeften (kort, bondig en duidelijk of bijvoorbeeld verlengd of visueel);
- kenmerken van de opdrachten (overzichtelijk en gestructureerd of goed ingekaderd);
- de plek (prikkelarm);
- tijd: extra tijd en uitleg;
- de benadering: positief en complimenteaus;
- verwachtingen over gedrag: juiste boeken mee, meteen aan het werk, vragen stellen wanneer de leerling niet weet wat hij of zij moet doen;
- uitspreken van (gedrags-)verwachtingen;
- executieve functies: op een vast moment doornemen van de planning.

Zichtbaarheid afspraken uit ontwikkelingsperspectief

Wanneer er in onze beperkte selectie aan scholen en ontwikkelingsperspectieven concrete handelingsadviezen in het ontwikkelingsperspectief waren, waren deze vaak niet terug te zien in de lesobservaties en de gesprekken met de leraren. Zo bleek uit het gedrag of de toelichting van de leraar beperkte kennis over de afspraken uit het ontwikkelingsperspectief. Soms was dit bewust en gaf de leraar aan de leerling neutraal te willen benaderen. Soms waren de afspraken moeilijker terug te zien omdat de leerling een proefwerk aan het maken was, of er in het gedrag van de leerling geen aanleiding was voor het beoogde handelingsadvies.

In een enkel geval waren de afspraken uit het ontwikkelingsperspectief wel terug te zien in het handelen van de leraar en waren de interventies zichtbaar conform de afspraken. De leraar had in dit geval kennis van de afspraken uit het ontwikkelingsperspectief en de uitvoering was waarneembaar.



Groepsoverzichten als planningsdocument voor afstemming

Hoewel de rol van de ontwikkelingsperspectieven bij de afstemming van de extra ondersteuning bij de geselecteerde scholen aanvankelijk beperkt lijkt, blijken leraren op basis van groepsoverzichten de (extra) ondersteuning af te stemmen op de individuele behoeften van de leerlingen. De groepsoverzichten worden – in samenwerking met de mentor – opgesteld. In veel gevallen zijn enkele kenmerken uit de ontwikkelingsperspectieven in de groepsoverzichten verwerkt. Dit zijn dan veelal eenvoudige (handelings)afspraken, bijvoorbeeld rondom de inzet van extra ondersteuningsmiddelen, het controleren van huiswerk of de plaats van een leerling in het klaslokaal. De groepsoverzichten maken bijvoorbeeld inzichtelijk waarmee de leraar rekening moet houden. Dit type afspraken in het groepsoverzicht is niet beperkt tot leerlingen met een ontwikkelingsperspectief.

Via de groepsoverzichten krijgt – een deel van de afspraken uit – het ontwikkelingsperspectief een plaats in het handelen van de leraar. De opvolging van alle handelingsadviezen blijkt bij het beperkte aantal geselecteerde scholen veelal leraar-afhankelijk.

6.1.4 *Hoofdconclusies bruikbaarheid aanpak*

Het verkennende onderzoek was bedoeld om uitspraken te doen over de bruikbaarheid van:

1. de onderzoeks aanpak, om zicht te krijgen op de tijdsbesteding van de leraren in de klas;
2. de onderzoeks aanpak, om zicht te krijgen op de mate waarin beleidskeuzes van het samenwerkingsverband, afspraken uit het schoolondersteuningsprofiel en het ontwikkelingsperspectief, kunnen worden teruggezien bij de organisatie van extra ondersteuning op school en in de klas.

Wat betreft de tijdsbesteding (1) concluderen wij dat de instrumenten inzetbaar zijn in het voortgezet onderwijs. Echter is de voorbereiding belangrijk, bijvoorbeeld omdat binnen het voortgezet onderwijs soms gebruik wordt gemaakt van specifieke werkvormen of onderwijsconcepten. Hierdoor lijkt de aanwezigheid van de te observeren leerling met extra ondersteuningsbehoeften soms onvoorspelbaar. De onderzoekopzet zou hiermee rekening moeten houden. Tegelijk zien we dat dit type observatie naast een goede voorbereiding, zeer (arbeids)intensief is. We zien op basis van de eerste observaties geen reden om aan te nemen dat de patronen afwijken van die van het primair onderwijs. De meerwaarde van deze observaties is daarom beperkt. Zij hebben daarom geen prioriteit.

Wat betreft de mate waarin beleidskeuzes van het samenwerkingsverband (2), afspraken uit het schoolondersteuningsprofiel en afspraken uit het ontwikkelingsperspectief, zichtbaar zijn op de school en in de klas, concluderen wij dat de onderzoeks aanpak in principe zinvol kan zijn. Echter zijn de afspraken veelal algemeen. Dit bemoeilijkt het vaststellen van de zichtbaarheid ervan. Selectie van de samenwerkingsverbanden op basis van het gehanteerde financieringsmodel had bij deze verkenning geen meerwaarde.

Tot slot concluderen we over de ontwikkelingsperspectieven, dat bij de geselecteerde scholen de ontwikkelingsperspectieven beperkt sturend waren voor het handelen van leraren. In een deel van de ontwikkelingsperspectieven waren concrete handelingsadviezen geformuleerd. Maar slechts een klein deel



daarvan was – veelal via groepsoverzichten – sturend voor het handelen van de leraar in de klas. De bezochte scholen slagen er in geringe mate in, om te zorgen dat de handelingsadviezen worden nageleefd. Dit is een belangrijke bevinding, omdat dit een bedreiging kan zijn voor de ononderbroken ontwikkeling. Onderzoek naar de kwaliteit van de extra ondersteuning heeft daarom op basis van deze verkenning prioriteit. In 2023 zal de inspectie onderzoek doen naar de kwaliteit van passend onderwijs in het po, so en vo. Dit onderzoek naar de kwaliteit van passend onderwijs zal aandacht hebben voor de mate waarin de ontwikkelingsperspectieven sturing geven aan de invulling van de extra ondersteuning.



Literatuur

- Algemene Onderwijsbond (2019). *Enquête vijf jaar passend onderwijs*. Utrecht: AOb
- Algemene Onderwijsbond (2017). *Tijdsbesteding leraren po en vo*. Utrecht: AOb
- Boogers, L. (2007). Het effect van de kwaliteit van instructievaardigheden op het taakgericht gedrag van zeer moeilijk lerende kinderen. Utrecht: Universiteit Utrecht en Berliner, D. C., & Calfee, R. C. (1996). *Handbook of educational psychology*. New York: Routledge.
- CAOP (2020). *Onderwijstijd: meer of minder? Internationaal vergelijkend onderzoek naar de urennorm en onderwijstijd in het primair onderwijs*. Den Haag: CAOP
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39:1, 17-32, DOI: <https://doi.org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Fredricks, J., McColsky, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., and Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments*. (Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 58(3), 203–210. <https://doi-org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1037/cap0000117>
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are Students with ADHD More Stressful to Teach?: Patterns of Teacher Stress in an Elementary School Sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79–89. <https://doi.org/10.1177/10634266020100020201>
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *Staat van het Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Junod, R. E. V., DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Volpe, R. J., & Cleary, K. S. (2006). Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. *Journal of School Psychology*, 44(2), 87-104.
- Karrie E. Godwin, Ma. V. Almeda, Howard Seltman, Shimin Kai, Mandi D. Skerbetz, Ryan S. Baker, Anna V. Fisher, Off-task behavior in elementary school children, *Learning and Instruction*, Volume 44, August 2016, 128-143



- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2014). Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice: A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioural, emotional, and motivational outcomes. Groningen: RUG/GION.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29:2, 146-152, DOI: 10.1080/0013188870290207
- Lam, J.F. (1996). *Tijd en kwaliteit in het basisonderwijs (Time and quality in primary education)*. Enschede: University of Twente (dissertation).
- Lauth GW, Heubeck BG, Mackowiak K. Observation of children with attention-deficit hyperactivity (ADHD) problems in three natural classroom contexts. *Br J Educ Psychol*. 2006 Jun;76(Pt 2):385-404.
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Scheerens, J., Hendriks, M., Luyten, H., Slegers, P., & Cees, G. (2013). Productive time in education. *A Review of the Effectiveness of Teaching Time at School, Homework and Extended Time Outside School Hours*. Enschede: University of Twente. Available online at: <http://doc.utwente.nl/86371>.
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work, *European Journal of Special Needs Education*, 31:4, 458-471, DOI: [10.1080/08856257.2016.1194569](https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569)
- Smeets, E., de Boer, A., van Loon-Dijkers, L., Rossen, L., & Ledoux, G. (2017). *Passend onderwijs op school en in de klas: Eerste meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. (Evaluatie Passend Onderwijs; Vol. 21). Nijmegen: KBA Nijmegen
- Smeets, E., Ledoux, G., & van Loon-Dijkers, L. (2019) *Passend onderwijs in de klas (Tweede meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs)*. Nijmegen: KBA Nijmegen, Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Smeets, E., Veen, van der I., Derriks, M. & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen: KBA Nijmegen, Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Sokal, L., & Sharma, U. (2013). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23, 59-71
- Stallings, J., & Mohlman, G. (1981). *School policy, leadership style, teacher change and student behavior in eight schools*. Final report to the National Institute of Education, Washington D.C.



Staff, A.I., Oosterlaan, J., Van der Oord, S., Imeraj, L., Van den Hoofdakker, B.J., & Luman, M. Observing classroom ADHD symptoms using a continuous sampling approach.

Tsouloupas, C. N., Carson, R.L., Matthews, R., Grawitch M.J., & Barber L.K. (2010) Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation, *Educational Psychology*, 30:2, 173-189, DOI: [10.1080/01443410903494460](https://doi.org/10.1080/01443410903494460)

Vile Junod, R. E., DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Volpe, R. J., & Cleary, K. S. (2006). Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. *Journal of School Psychology*, 44(2), 87-104. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.004>



Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap

Colofon

Inspectie van het Onderwijs
Postbus 2730 | 3500 GS Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl

Een exemplaar van deze publicatie is te downloaden vanaf de website van de
Inspectie van het Onderwijs: www.onderwijsinspectie.nl.

© Inspectie van het Onderwijs | Februari 2023