

# **De sleutel tot succesvol geïntegreerd onderwijs**

Onderzoek naar de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners binnen  
een geïntegreerde onderwijsvoorziening

*Lineke de Groot; S2293811*

*Masterthesis Orthopedagogiek*

*Begeleider: Dr. A. A. de Boer*

*Tweede beoordelaar: Dr. S. Damen*

*Rijksuniversiteit Groningen*

*Groningen, december 2021*

## Samenvatting

Inclusief onderwijs wordt steeds meer gerealiseerd in het Nederlandse onderwijs. Eén van de stappen tot inclusief onderwijs is verschillende vormen van speciaal onderwijs, bij voorkeur met het regulier onderwijs samen, op één locatie, wat een geïntegreerde onderwijsvoorziening wordt genoemd. Uit onderzoek blijkt dat een goede samenwerking tussen de leerkrachten en ondersteuners van belang is om dit succesvol te laten zijn. In Nederland is echter nog weinig aandacht geweest voor deze samenwerking in onderzoek. Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen wat de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners binnen een geïntegreerde onderwijsvoorziening beïnvloedt. Door middel van een mixed-method onderzoek is allereerst de waardering van de leerkrachten van de samenwerking met ondersteuners onderzocht en vervolgens zijn de bevorderende en belemmerende factoren binnen deze samenwerking beschreven. Hiervoor hebben 40 leerkrachten een vragenlijst ingevuld, van wie 13 leerkrachten en 13 ondersteuners geïnterviewd zijn. De vragenlijsten zijn vervolgens geanalyseerd met behulp van beschrijvende statistiek. De samenhang met relevante achtergrondvariabelen (leeftijd, aantal jaren werkervaring en het wel of niet werken met een gemengde klas) zijn onderzocht middels non-parametrische toetsen. De semigestructureerde interviews zijn thematisch geanalyseerd. Uit de resultaten is gebleken dat leerkrachten de samenwerking met ondersteuners zeer positief waarderen. Ook blijkt uit de resultaten dat communicatie en de onderlinge match de belangrijkste factoren zijn voor een goede samenwerking. Daarnaast zijn expertise en de organisatie van een school ook benoemd als belangrijke factoren. Om de samenwerking te optimaliseren is het van belang in te zetten op deze factoren. Tot slot wordt geadviseerd vervolgonderzoek te doen naar de waardering van de samenwerking met leerkrachten door ondersteuners en het perspectief van de leerlingen en ouders op de effectiviteit van de samenwerking.

### *Kernwoorden:*

Samenwerking, Leerkrachten, Ondersteuners, Speciaal onderwijs, Speciaal basisonderwijs, Geïntegreerde onderwijsvoorziening

## **Abstract**

Realizing inclusive education is an ongoing process in the Netherlands. An important step in this process is to bring special and regular education together in one location, called an integrated schoolsetting. Many studies have stressed the importance of strong collaboration between teachers and teaching assistants for this to be successful. However, little research has been conducted into this specific collaboration in the Netherlands. The aim of this research is to identify the factors which have an impact on the collaboration between teachers and teaching assistants within an integrated schoolsetting. For this purpose, a mixed-method design is used. This research examines teachers' appreciation of the collaboration with teaching assistants and the promoting and hindering factors within this collaboration. For this, 40 teachers completed a questionnaire, of which 13 teachers and 13 teaching assistants were interviewed. Then, descriptive statistics were used to analyze the data received from the questionnaires. The coherence with relevant background variables (age, number of years work experience and whether working with a mixed class or not) was examined using non-parametric tests. Furthermore, a thematic analysis was used to analyze the semi-structured interviews. The results show that teachers highly value the collaboration with teaching assistants. It also appears that communication and matching are the most important factors for a good collaboration. In addition, expertise and organization are also mentioned as important factors. In order to optimize this collaboration, it is important to focus on these factors. Finally, further research is recommended. Teaching assistants' appreciation of the collaboration with teachers should be researched, as well as the students' and parents' perspectives on the effectiveness of this collaboration.

### *Keywords:*

Collaboration, Teachers, Teaching assistants, Special education, Integrated schoolsetting

## Inhoud

Samenvatting.....	2
Abstract .....	3
Inleiding .....	5
Inclusief onderwijs.....	5
Samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners.....	6
Methode .....	10
Design en procedure .....	10
Participanten .....	11
Instrumenten .....	11
Analyse .....	13
Resultaten.....	14
Waardering van de samenwerking.....	14
Bevorderende en belemmerende factoren.....	17
Conclusie.....	21
Discussie .....	22
Beperkingen van het onderzoek.....	23
Aanbevelingen voor onderzoek en praktijk .....	25
Aanbevelingen voor de praktijk.....	25
Literatuur.....	27

## Inleiding

### Inclusief onderwijs

In een recent gegeven advies van de Onderwijsraad (2020) staat dat Nederland toe moet werken naar inclusiever onderwijs. Inclusief onderwijs houdt in dat leerlingen met extra onderwijsbehoeften (ook wel ‘special educational needs’ genoemd, SEN) de ondersteuning krijgen die ze nodig hebben, hun school dichtbij huis is en de leerlingen samen met leerlingen zonder een beperking onderwijs volgen (De Onderwijsraad, 2020).

Het huidige Nederlandse onderwijssysteem is op dit moment zodanig ingericht dat er naast het regulier onderwijs ook verschillende vormen van speciaal onderwijs zijn. Het primair onderwijs (po) wordt onderverdeeld in het regulier onderwijs, speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so). Het sbo is bedoeld voor leerlingen met bijvoorbeeld leerachterstanden of milde gedrag- en opvoedingsproblemen. Hier worden wel dezelfde kerndoelen aangehouden als in het regulier onderwijs, maar leerlingen in het sbo mogen er langer over doen om deze kerndoelen te halen. In het so worden niet dezelfde kerndoelen aangehouden en deze vorm van onderwijs is bedoeld voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Extra ondersteuning kan geboden worden aan leerlingen die zeer moeilijk lerend zijn, leerlingen met een verstandelijke of lichamelijke beperking en leerlingen met ernstige gedrags- en/of psychische problemen (Severijnen, 2020). Deze indeling in verschillende onderwijsvormen laat zien dat het Nederlandse onderwijssysteem sterk gesegregeerd is en er op dit moment nog geen sprake is van volledig inclusief onderwijs.

Om tot inclusief onderwijs te komen adviseert de Onderwijsraad (2020) om speciaal en regulier onderwijs dicht bij elkaar te brengen, door deze onder te brengen op één locatie. Dit wordt een geïntegreerde onderwijsvoorziening genoemd. Hierdoor ontstaat de mogelijkheid om leerlingen met en zonder SEN samen te voegen en expertise en faciliteiten te delen (De Onderwijsraad, 2020). Op basis van het continuum van onderwijs (Norwich, 2008) kan geïntegreerd onderwijs gezien worden als een tussenstap om toe te werken naar volledig inclusief onderwijs.

In 2018 is een beleidsregel geïmplementeerd vanuit het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (MinOCW) die gericht is op het realiseren van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Deze beleidsregel ontlast experimenten die toewerken naar een geïntegreerde onderwijsvoorziening van bepaalde knelpunten. In het kader van deze beleidsregel wordt er vanuit de Rijksuniversiteit Groningen onderzoek gedaan naar scholen die onder deze beleidsregel vallen. Tijdens de experimentperiode gaan leerlingen onderwijs volgen

in gemengde so/sbo groepen. Het doel van geïntegreerd onderwijs is alle leerlingen in een gemengde groep onderwijzen waarbij rekening gehouden wordt met de ondersteuningsbehoefte van elk individu (Veen, 2017).

Onderzoek laat zien dat het veel van leraren vraagt om inclusief onderwijs te realiseren. Het vraagt bijvoorbeeld veel van de competenties van leraren om onderwijs te geven aan leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoeften. Daarnaast wordt er aangegeven dat leerkrachten zich niet altijd competent genoeg voelen om leerlingen met SEN te onderwijzen en het idee hebben dat er meer van hen gevraagd wordt in een inclusieve onderwijssetting (Alnahdi, 2020).

Ook ondersteuners worden gezien als belangrijke factor om inclusief onderwijs te realiseren (Sharma & Salend, 2016). Het is belangrijk dat leerkrachten en ondersteuners goed samenwerken. Hierbij is het onder andere van belang dat de taken onderling goed verdeeld zijn, op basis van expertise. Het is bijvoorbeeld niet de bedoeling dat een ondersteuner de taak van een leerkracht overneemt. Hiervoor is een ondersteuner niet opgeleid en zou daardoor overvraagd kunnen worden (Sharma & Salend, 2016).

### **Samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners**

Internationaal is er veel aandacht voor de rol van ondersteuners in een inclusieve onderwijssetting (Webster & De Boer, 2021a). In Nederland is hier echter nog weinig aandacht voor geweest in onderzoek. In dit onderzoek wordt gekeken naar de samenwerking tussen de ondersteuner en leerkrachten van een gemengde groep. In dit onderzoek gaat het over de ondersteuner, waarmee gerefereerd wordt aan de onderwijsassistent.

Allereerst blijkt uit onderzoek dat degenen die de samenwerking als waardevol beschouwen, bereid zijn meer moeite te doen om hun team te ondersteunen dan degenen die negatief zijn over samenwerken in het algemeen (Slonski-Fowler & Truscott, 2004; Yoshida et al., 1978). Een van de factoren die hier mogelijk invloed heeft is het aantal jaar werkervaring van de leerkrachten en ondersteuners (Radic-Sestic et al., 2013). Uit onderzoek van Radic-Sestic et al. (2013) blijkt dat de leeftijd en het aantal jaar werkervaring van leerkrachten invloed kan hebben op de waardering van de samenwerking binnen inclusief onderwijs. Naarmate de leerkrachten ouder zijn en meer werkervaring hebben, worden de voordelen van de samenwerking meer erkent. Leerkrachten met meer werkervaring hebben namelijk meer kennis van communicatie, kunnen beter compenseren tussen persoonlijke- en teamvisies en zijn zich meer bewust van de rollen binnen een team (Radic-Sestic et al., 2013).

Als het gaat om het creëren van een leeromgeving voor leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften is de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners is cruciaal (Sharma & Salend, 2016). Onder een effectieve samenwerking wordt het delen van expertise, elkaar ondersteunen en samen problemen oplossen verstaan (Devecchie & Rouse, 2010). Door kennis, vaardigheden, middelen en ideeën die nuttig zijn voor de ondersteuningsbehoeften van leerlingen te delen, kunnen leerkrachten en ondersteuner de leerlingen beter begeleiden. Dit wordt beïnvloed door het vertrouwen van de leerkracht in de ondersteuner en andersom. Het *vertrouwen* in elkaar is van belang wil men de expertise van een ander aannemen (Devecchie & Rouse, 2010). Verder is uit onderzoek van Webster et al. (2013) gebleken dat er sprake is van een positieve verandering in de klas van een inclusieve setting wanneer er juist gebruik gemaakt wordt van ondersteuners, waardoor de leerkracht meer tijd kan besteden aan leerlingen met SEN. Een effectieve samenwerking is echter niet vanzelfsprekend (Rao & Suryaprakasam, 2004), en wordt beïnvloed door meerdere factoren.

Een belemmerende factor in de samenwerking is de *onduidelijkheid van de rol* van een ondersteuner binnen het onderwijs (Sharma & Salend, 2016). Ondersteuners kunnen op veel verschillende elementen binnen het onderwijs ingezet worden, dit maakt de functie-eisen van een ondersteuner erg breed. Echter, een ondersteuner wordt vaak specifiek ingezet, zonder de nodige expertise te hebben. Stel dat een leerling met ADHD moeite heeft met wiskunde en extra begeleiding krijgt van een ondersteuner, dan zou de desbetreffende ondersteuner gespecialiseerd moeten zijn in dit vak of hierin goed begeleid moeten worden door de leerkracht (Giangreco & Hoza, 2012). Dit is vaak niet het geval.

Een tweede belemmerende factor is *onvoldoende communicatie* tussen de leerkracht en ondersteuner. Bij een slechte communicatie ontstaat er meer onduidelijkheid over de taken van de ondersteuner, waardoor de ondersteuner niet tot zijn volledige potentie wordt ingezet. Bij goede communicatie tussen leerkracht en ondersteuner is er ruimte voor feedback en overleg, wat ervoor kan zorgen dat de leerkracht voorzien wordt van nieuwe inzichten wat betreft pedagogiek, didactiek en een duidelijker begrip van de leerlingen (Docherty, 2014). Dit is één van de belangrijkste kenmerken van een effectieve samenwerking. Door regelmatig te reflecteren en elkaar te voorzien van feedback kunnen teamleden hun mening kunnen uiten en eventuele conflicten tijdig oplossen. Wanneer mensen nauw samenwerken, zijn conflicten onvermijdelijk. De spanning die hierbij opspeelt kan de samenwerking belemmeren (Everard & Morris, 1996). Volgens Chen en Tjosvold (2002) blijkt het oplossen van conflicten de effectiviteit van de samenwerking te versterken. Dit kan door middel van interventies en/of regelmatig de mogelijkheid krijgen voor besprekingen (Chantathai et al., 2015). *Openheid* en

*bezorgdheid* is hierin van belang, omdat dit misverstanden kan wegnemen en gevoel van verbondenheid en steun kan versterken (Rao & Suryaprakasam, 2004).

Naast de belemmerende factoren worden er ook bevorderende factoren in de literatuur genoemd. Bevorderende factoren voor een goede samenwerking zijn benaderbaar zijn voor de ander, respectvol zijn, kennis van het onderwerp te hebben, professioneel en bekwaam te zijn (Devecchie & Rouse, 2010). Deze genoemde factoren kunnen leiden tot de acceptatie van een individu binnen het team. Begrepen en geaccepteerd worden zijn twee belangrijke factoren voor de effectiviteit van de samenwerking. Deze twee factoren maken het makkelijker om een gezonde werkrelatie tot stand te brengen, waarin de leden zich vrij voelen elkaars hulp in te schakelen en elkaar te steunen. Dit wordt ook wel *organisatorische zorg* genoemd (Rao & Suryaprakasam, 2004).

Ook is het bevorderend om de ander *autonomie* en onafhankelijkheid te schenken en zelf initiatief te nemen (Devecchie & Rouse, 2010). Autonomie in combinatie met verantwoordelijkheid kan de creativiteit en motivatie van teamleden bevorderen, wat de kwaliteit van de samenwerking en prestaties binnen het werkveld kan verbeteren (Rao & Suryaprakasam, 2004).

Daarnaast blijkt uit onderzoek van Appl (2006) dat het bevorderend is voor de samenwerking als een beginnende leerkracht wordt gekoppeld aan een ervaren ondersteuner en andersom, ook wel *matching* genoemd. Wanneer een beginnende leerkracht gekoppeld wordt aan een ervaren ondersteuner, krijgt deze leerkracht meer ruimte zich te focussen op zijn of haar eigen taken dan wanneer een beginnende leerkracht wordt gekoppeld aan onervaren ondersteuner. Andersom geldt hetzelfde. Dit is van belang, omdat in het onderwijs zich bepaalde situaties kunnen voordoen die voornamelijk door ervaring gehanteerd kunnen worden (Appl, 2006). Wat de samenwerking hierin ook kan versterken is dat de leerkracht en ondersteuner bewust zijn van elkaars kwaliteiten en valkuilen, zodat ze goed en snel op elkaar kunnen inspelen wanneer dat nodig is (Chantathai et al., 2015).

Tot slot is het van belang voor een goed verloop van de samenwerking dat er sprake is van een *duidelijke visie*, waarin *gezamenlijke doelen* gesteld zijn. Het stellen van gezamenlijke doelen geeft focus en helderheid voor de teamleden (Chantathai et al., 2015). Ook zorgt het hebben van duidelijke visie met gezamenlijke doelen voor meer *betrokkenheid* en werktevredenheid, wat personeel kan motiveren. Dit kan weer leiden tot een effectieve samenwerking doordat men intrinsiek gemotiveerd is om zich in te zetten voor het behalen van de doelen (Wong et al., 2001).



Om een overzicht te geven van de factoren die belemmerend of bevorderend zijn voor de samenwerking tussen leerkracht en ondersteuner, worden de bovenstaande factoren weergegeven in Tabel 1.

**Tabel 1**

*Samenvattend overzicht belemmerende en bevorderende factoren in de samenwerking tussen de leraar en ondersteuner*

	<b>Belemmerende- en bevorderende factoren*</b>
Onduidelijkheid van de rol van een ondersteuner	-
Onvoldoende communicatie tussen leerkracht en ondersteuner	-
Vertrouwen in elkaars expertise	+
Openheid	+
Bezorgdheid	+
Organisatorische zorg	+
Autonomie	+
Matching	+
Betrokkenheid	+
Duidelijke visie	+
Gezamenlijke doelen	+

\*Opmerking: Belemmerende factor (-); Bevorderende factor (+)

Genoemde literatuur laat zien dat de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners van groot belang is voor het realiseren van inclusief onderwijs. Ook laat het zien dat er meerdere factoren van invloed zijn op de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners, zoals de expertise en het vertrouwen onderling. Echter is deze literatuur gericht op een inclusieve setting of een schoolinstelling in het algemeen, en is er geen informatie voorhanden over de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners in een geïntegreerde onderwijsvoorziening. Het is dan ook de vraag hoe de samenwerking tussen de leerkrachten en

ondersteuners die werkzaam zijn in een geïntegreerde onderwijsvoorziening gewaardeerd wordt en wat hierin de bevorderende en belemmerende factoren zijn.

Het doel van het huidige onderzoek is in kaart brengen wat samenwerking tussen de leerkrachten en ondersteuners in dit experiment tot geïntegreerd onderwijs beïnvloedt. Daarvoor is de volgende vraagstelling geformuleerd:

*Wat beïnvloedt de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners in een geïntegreerde onderwijsvoorziening?*

De volgende onderzoeksvragen zijn opgesteld:

1. Welke waardering geven leerkrachten in een geïntegreerde onderwijssetting aan de samenwerking met ondersteuners?
2. Heeft de leeftijd, het aantal jaren werkervaring of het wel of niet werken met een gemengde so-sbo groep invloed op de waardering van leerkrachten aan de samenwerking?<sup>1</sup>
3. Welke factoren zijn bevorderend en belemmerend voor de samenwerking volgens de leerkrachten en ondersteuners in een geïntegreerde onderwijssetting?

## **Methode**

### **Design en procedure**

Dit onderzoek maakt deel uit van het eerdergenoemde onderzoek naar de beleidsregel die door MinOCW is geïmplementeerd. In 2018 is een longitudinaal beleids- en praktijkonderzoek gestart naar de effecten van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen (De Boer, 2020). Het huidige onderzoek maakt onderdeel uit van het praktijkonderzoek. Het doel van het praktijkonderzoek is het in kaart brengen van de uitwerking van de geïntegreerde onderwijssetting op leerkrachten, ondersteuners, leerlingen en ouders. Om de onderzoeksvragen van het huidige onderzoek te beantwoorden wordt er een mixed-method onderzoek opgezet waarbij gebruik wordt gemaakt van zowel kwantitatieve gegevens verkregen uit een vragenlijst onderzoek als van kwalitatieve gegevens die verkregen zijn door de afname van interviews.

---

<sup>1</sup> Een gemengde so-sbo groep is een groep waarin zowel kinderen met een so-indicatie als een sbo-indicatie zitten.

Het kwalitatieve deel bestaat uit een uitgebreid semigestructureerd interview waarin onder andere gevraagd wordt om een aantal onderwerpen uit de vragenlijst toe te lichten, waaronder de vragen over de samenwerking met collega's. Het eerste interview is samen met de uitvoerend onderzoeker van het eerdergenoemde onderzoek van De Boer (2020) gehouden om de betrouwbaarheid zo hoog mogelijk te houden. De vragenlijsten en interviews zullen worden geanonimiseerd. Wel worden de vragenlijsten en interviews gecodeerd met een ID-code, zodat de resultaten aan elkaar gekoppeld kunnen worden. Het onderzoek is goedgekeurd door de ethische commissie van Pedagogische en Onderwijswetenschappen.

## **Participanten**

Leerkrachten en ondersteuners mogen meedoen aan het onderzoek wanneer ze 1) toestemming hebben gegeven voor deelname aan het onderzoek 2) werkzaam zijn op één van de geïntegreerde onderwijslocaties die meedoen aan het eerdergenoemde onderzoek van De Boer (2020) en 3) werkzaam zijn in de leerjaren 1 t/m 5.

Leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld worden meegenomen voor het kwantitatieve deel van het onderzoek. Hiervan worden 13 leerkrachten en 13 ondersteuners random geselecteerd zullen worden voor het kwalitatief onderzoek. Van elke locatie zullen dit 2 à 3 medewerkers zijn. Deze participanten worden random geselecteerd vanuit de deelnemers die meedoen aan het eerdergenoemde onderzoek naar de beleidsregel die door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (MinOCW) is geïmplementeerd. Deze deelnemers bestaan uit ondersteuners en leerkrachten die vrijwillig hebben besloten deel te nemen aan het onderzoek en vervolgens een toestemmingsformulier hebben ondertekend.

## **Instrumenten**

### *Vragenlijst*

Voor het beantwoorden van de eerste twee onderzoeksvragen wordt een vragenlijst afgenomen. Deze vragenlijst bevat verschillende onderdelen, zoals attitudes tegenover inclusief onderwijs, self-efficacy en de beoordeling van de samenwerking. Dit laatste deel wordt gebruikt voor het huidige onderzoek. Er is bij zowel interne als externe partners gevraagd naar de waardering van de samenwerking, maar in het kader van dit onderzoek zal vooral gekeken worden naar de interne partners (o.a. de ondersteuner).

De vragenlijst bestaat uit verschillende onderdelen. Voor het huidige onderzoek is het deel over de samenwerking met collega's van belang. In dit onderdeel beoordelen leerkrachten de samenwerking met de ondersteuners op schaal van 1 t/m 10, waarin 1 zeer slecht is en 10

zeer goed. Ook worden er een aantal algemene vragen gesteld als wat hun leeftijd is, hoeveel jaar ervaring ze hebben en of ze wel of niet werken met een gemengde so-sbo groep. In Tabel 2 staan een aantal voorbeeldvragen uit de vragenlijst die gesteld zijn bij het betreffende thema. De vragenlijst zal ongeveer 35 minuten duren om in te vullen.

## Tabel 2

### *Voorbeeldvragen uit de vragenlijst voor leerkrachten*

<b>Thema</b>	<b>Voorbeeldvragen</b>	<b>Antwoordmogelijkheden</b>
<b>Algemeen</b>	Wat is uw leeftijd?	Jonger dan 25 jaar 25-34 jaar 35-44 jaar 45-54 jaar 55 of ouder
	Hoeveel jaren werkervaring heeft u in het onderwijs ?	Minder dan 5 jaar 5-9 jaar 10-14 jaar 15-19 jaar 20 jaar of meer
	Werkt u in een gemengde so - sbo groep?	Ja Nee
	Heeft u ondersteunend personeel in de klas?	Ja Nee
<b>Samenwerking</b>	Hoe beoordeelt u de samenwerking met de ondersteuner in uw klas?	Schaal 1 tot en met 10, waarbij 1 - zeer slecht is en 10 - zeer goed.

### *Interview*

Voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag wordt een semigestructureerd interview afgenomen. Ook hierbij worden de bestaande interviewprotocollen gebruikt vanuit het onderzoek van De Boer (2020), waardoor er ook in het interview voor zowel interne als externe

partners gevraagd wordt naar de samenwerking, nogmaals zal hier vooral gekeken worden naar de interne partners.

Er worden vragen gesteld als wat de samenwerking tussen leerkracht en ondersteuner bevordert en/of belemmert. Ook wordt er gevraagd wat de meerwaarde is van de samenwerking tussen leerkracht en ondersteuner voor de leerkracht/ondersteuner zelf en leerling. In Tabel 3 staan een aantal voorbeeldvragen die gesteld zijn aan de leerkrachten met betrekking tot het thema *Samenwerking*. De duur van een interview zal tussen de 30 tot 45 minuten zijn. De interviews zullen worden opgenomen en naderhand getranscribeerd. Hiervoor zal toestemming gevraagd worden.

**Tabel 3**

*Voorbeeldvragen voor het interview met de leerkrachten*

<b>Thema</b>	<b>Voorbeeldvragen</b>
<b>Samenwerking</b>	Heeft u een ondersteuner in uw klas?
	Wat is de meerwaarde van de ondersteuner in uw klas voor u als leraar?
	Wat is de meerwaarde van de ondersteuner in uw klas voor de leerling?
	Wat bevordert uw samenwerking met de ondersteuner in uw klas?
	Wat belemmert uw samenwerking met de ondersteuner in uw klas?

## **Analyse**

De eerste onderzoeksvraag zal worden beantwoord aan de hand van de vragenlijst en de beoordeling die leerkrachten en ondersteuners geven aan de samenwerking met interne partijen. Dit wordt gedaan middels beschrijvende statistiek. Daarnaast wordt er gekeken naar de relatie met relevante achtergrond variabelen, zoals: leeftijd, aantal jaren ervaring en of ze wel of niet werken met een gemengde so-sbo klas. Met behulp van SPSS zal de samenhang tussen de waardering en de achtergrond variabelen onderzocht worden. Vanwege de kleine groepen zal dit onderzocht worden door middel van een non-parametrische toets. Voor variabelen met meer dan twee groepen zal de Kruskal-Wallis-toets gebruikt worden, voor variabelen met twee groepen zal de Mann-Whitney-toets gebruikt worden. Wanneer de p-waarde kleiner is dan 0.05, is er sprake van een significant effect tussen de beoordeling van de waardering en de desbetreffende achtergrond variabele. Mocht er binnen de Kruskal-Wallis-

toets een significant verschil gevonden worden, zal er een post-hoc Mann-Whitney-toets uitgevoerd worden om te bekijken tussen welke groepen het verschil bestaat. In dat geval zal de Bonferroni-correctie toegepast worden, om type-1 fout te voorkomen.

Voor de beantwoording van tweede en derde onderzoeksvragen worden de interviews allereerst getranscribeerd, en vervolgens thematisch geanalyseerd met behulp van Atlas.ti. Voor deze analyse zullen de stappen van Braun en Clarke (2016) gebruikt worden. Vanuit de transcripten zullen initiële en latente codes worden gegenereerd, welke vertaald zullen worden naar specifieke thema's binnen belemmerende en bevorderende factoren voor de samenwerking.

## **Resultaten**

### **Waardering van de samenwerking**

#### *Beschrijving van de respondenten*

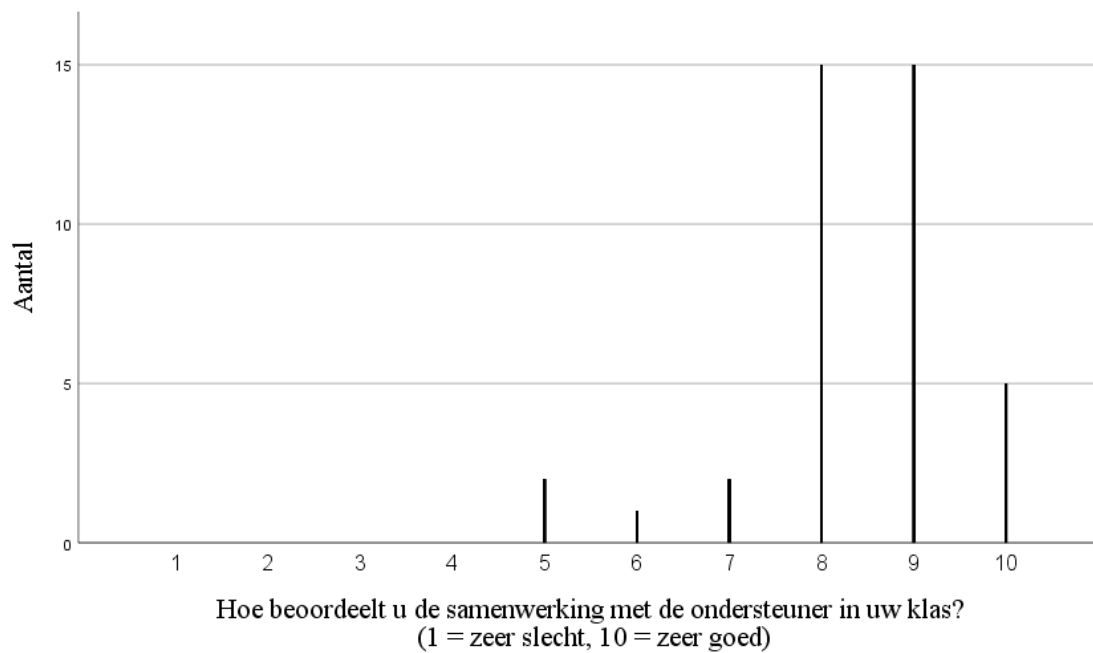
Het totaal aantal respondenten in dit onderzoek bestond uit 40 leerkrachten (38 vrouwen, 2 mannen) die de vragenlijst hebben ingevuld. De respondenten zijn onder te verdelen in vier leeftijdscategorieën: 25 tot 34 jaar (6), 35 tot 44 jaar (11), 45 tot 54 jaar (16) en 55 jaar en ouder (7). Daarnaast zijn er binnen deze steekproef 11 leerkrachten die minder dan 9 jaar werkervaring hebben in het onderwijs, 8 leerkrachten tussen de 10 en 14 jaar, 4 leerkrachten tussen de 15 en 19 jaar en 17 leerkrachten 20 jaar of meer werkervaring hebben. De verkregen informatie van deze 40 respondenten is gebruikt voor het kwantitatieve deel van het onderzoek.

#### *Waardering*

Om de waardering van leerkrachten aan de samenwerking met ondersteuners te onderzoeken is de volgende vraag gesteld: “Hoe beoordeelt u de samenwerking met de ondersteuner in uw klas (1 = zeer slecht, 10 = zeer goed)?” De resultaten hiervan zijn te zien in de Figuur 1.

## Figuur 1

### *Beoordeling van de samenwerking met ondersteuners door leerkrachten*



Figuur 1 laat zien dat de meeste leerkrachten (75%) de samenwerking met de ondersteuner beoordeeld heeft met een 8 of een 9. Geen enkele leerkracht heeft de samenwerking beoordeeld met een 4 of lager. De gemiddelde beoordeling die de leerkrachten gaven aan de samenwerking met ondersteuners is 8,38 (SD= 1,17).

### *Samenhang tussen de samenwerking en achtergrondvariabelen*

Om de samenhang tussen de waardering van leerkrachten aan de samenwerking met ondersteuners en de achtergrondvariabelen te onderzoeken zijn non-parametrische toetsen uitgevoerd. De achtergrondvariabelen zijn leeftijd, aantal jaar werkervaring en het wel of niet werken met een gemengde so-sbo groep. De resultaten hiervan zijn te zien in Tabel 4.

**Tabel 4***Samenhang tussen de waardering van de samenwerking en de achtergrondvariabelen*

<b>Kruskal-Wallis</b>						
	Groep		N	df	p	H
<b>Leeftijd</b>		24 jaar of jonger*	0	3	.018	9.53
	1	25-34 jaar	6			
	2	35-44 jaar	11			
	3	45-54 jaar	16			
	4	55 jaar of ouder	7			

\*Deze groep is niet meegenomen in de rapportage, vanwege N=0.

<b>Kruskal-Wallis</b>						
	Groep		N	df	p	H
<b>Aantal jaar werkervaring</b>	1	9 jaar of minder	11	3	.045	8.06
	2	10 – 14 jaar	8			
	3	15 – 20 jaar	4			
	4	20 jaar of ouder	17			

<b>Mann-Whitney</b>						
			N	Z	p	U
<b>Werken met een gemengde so-sbo groep</b>	Ja		28	-,25	.827	160
	Nee		12			

Noot. N=40;  $p < .05$ .

Uit Tabel 4 is af te lezen dat er een overall significant verschil is gevonden tussen de vier leeftijdsgroepen in hun gemiddelde beoordeling van de samenwerking met ondersteuners ( $H(3) = 9.53; p = .018$ ). Om te onderzoeken tussen welke groepen er een verschil bestaat is er een post-hoc-Mann-Whitney-toets uitgevoerd. Er is een significant verschil gevonden tussen leeftijdsgroepen 1 en 3 ( $p = .017$ ) en 2 en 3 ( $p = .030$ ). Echter blijft dit verschil niet meer significant te zijn na het toepassen van de Bonferroni-correctie ( $\alpha^* = .008$ ).

Daarnaast is er een overall significant verschil gevonden tussen de vier groepen op basis van werkervaring en hun gemiddelde beoordeling van de samenwerking met



ondersteuners ( $H(3) = 8.06; p = .045$ ). De post-hoc-Mann-Whitney-toets geeft aan dat groep 1 de samenwerking met de ondersteuner significant hoger beoordeelt dan groep 4 ( $p = .011$ ). Echter, na de Bonferroni-correctie is het gevonden significante verschil tussen groep 1 en 4 verwaarloosbaar ( $\alpha^* = .008$ ).

Tot slot is er geen significant verschil gevonden tussen de leerkrachten die wel met een gemengde so-sbo groep werken en de leerkrachten die hier niet mee werken ( $U = 160; Z = -.25; p = .827$ ).

## **Bevorderende en belemmerende factoren**

### *Beschrijving van de respondenten*

Voor het afnemen van de interviews zijn uit de 40 leerkrachten random 13 leerkrachten geselecteerd. Daarnaast zijn er random 13 ondersteuners geselecteerd. Deze 26 respondenten (25 vrouwen, 1 man) zijn geïnterviewd voor het kwalitatieve deel van het onderzoek. De gemiddelde leeftijd van deze respondenten ligt tussen de 35 en 44 jaar en hebben gemiddeld tussen de 10 en 14 jaar werkervaring in het onderwijs.

### *Codeboek*

Het analyseren van de interviews resulteerde in een codeboek met de hoofdthema's voor de bevorderende en belemmerende factoren voor de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners op de onderzochte scholen (zie methode). De hoofdthema's zijn tot stand gekomen door de interviews meerdere malen te coderen en de gemaakte codes vervolgens samen te voegen tot hoofdthema's. De hoofdthema's worden in Tabel 5 beschreven.

**Tabel 5**

*Hoofdthema's bevorderende en belemmerende factoren*

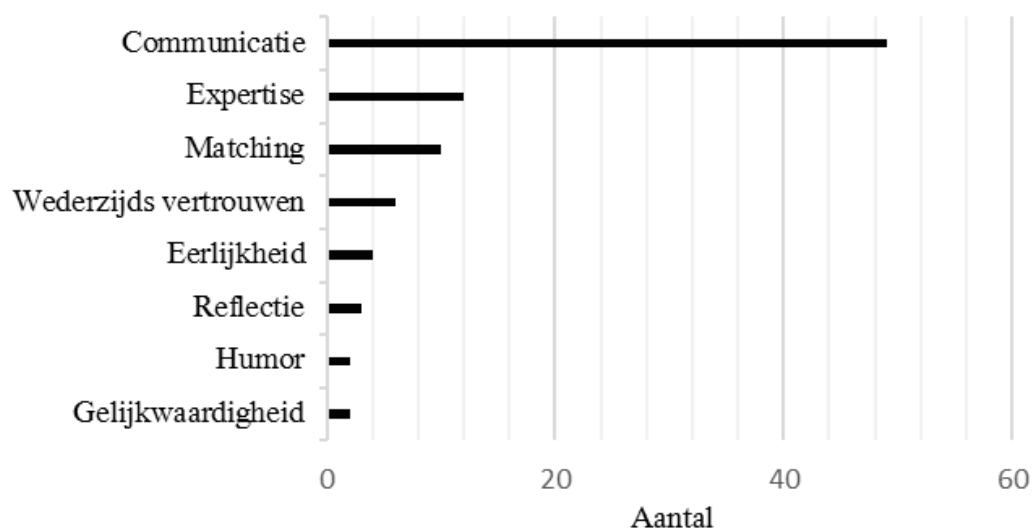
<i>Bevorderende factoren</i>	<i>Beschrijving</i>	<i>Belemmerende factoren</i>	<i>Beschrijving</i>
<b>Communicatie</b>	Onder <i>communicatie</i> verstaan: overleggen, samen voorbereiden, nabespreken, goed contact hebben, verwachtingen uitspreken, naar elkaar luisteren en open zijn naar elkaar.	<b>Slechte communicatie</b>	Onder <i>slechte communicatie</i> wordt o.a. verstaan dat verwachtingen niet uitgesproken worden, men de lessen niet samen voorbereid of nabespreekt.
<b>Expertise</b>	Onder <i>expertise</i> valt het hebben van ervaring, het kunnen inbrengen van nieuw leeraanbod, de expertise hebben om de leerkracht te kunnen ontlasten en vervolgens van elkaars expertise te kunnen leren.	<b>Slechte organisatie</b>	Met <i>slechte organisatie</i> wordt o.a. bedoeld dat ondersteuners meerdere klassen hebben, waardoor ze dagelijks veel moeten wisselen tussen de klassen. Ook worden te grote klassen hieronder verstaan.
<b>Matching</b>	Met <i>matching</i> wordt bedoeld in hoeverre de leerkracht en ondersteuner bij elkaar passen op basis van expertise, persoonlijkheid en overtuigingen als het gaat om lesgeven.	<b>Slechte matching</b>	Met <i>slechte matching</i> wordt bedoeld dat de leerkracht en de ondersteuner niet op één lijn zitten, geen klik hebben of elkaar niet aanvullen wat betreft expertise en/of ervaring.
<b>Wederzijds vertrouwen</b>	Onder <i>wederzijds vertrouwen</i> wordt verstaan dat de leerkracht en de ondersteuner op elkaar kunnen vertrouwen tijdens het lesgeven, waarbij ze elkaar de ruimte geven om hun taak uit te voeren en de leerkracht de ondersteuner zijn of haar eigen verantwoording geeft. Ook wordt hieronder verstaan dat beide partijen hun afspraken nakomen.	<b>Overvragen</b>	Met <i>overvragen</i> wordt bedoeld dat de ondersteuner niet de juiste expertise in huis heeft of niet capabel is voor de functie.
<b>Eerlijkheid</b>	Onder <i>eerlijkheid</i> wordt verstaan dat de leerkracht en ondersteuner eerlijk tegen elkaar durven te zijn.	<b>Afspraken niet nakomen</b>	Onder <i>afspraken niet nakomen</i> wordt verstaan dat er niet voldaan wordt aan de gemaakte afspraken tussen leerkracht en ondersteuner.
<b>Reflectie</b>	Onder <i>reflectie</i> wordt het vermogen tot kunnen reflecteren verstaan. Voorbeelden zijn het vermogen tot zelfreflectie en reflecteren op basis van videomateriaal.	<b>Koppigheid</b>	Onder <i>koppigheid</i> wordt niet flexibel of zich niet willen aanpassen aan de ander verstaan.
<b>Humor</b>	Met <i>humor</i> wordt bedoeld dat de leerkracht en ondersteuner beide een positieve instelling hebben en grapjes kunnen maken, om samen de dag luchtig door te komen.	<b>Chaotisch zijn</b>	Met <i>chaotisch zijn</i> wordt het niet bijhouden van een agenda bedoeld.
<b>Gelijkwaardigheid</b>	Onder <i>gelijkwaardigheid</i> wordt verstaan dat de leerkracht en de ondersteuner elkaar als gelijken zien en ze met die instelling de lessen samen verzorgen.	<b>Onderwaarderen</b>	Met <i>onderwaarderen</i> wordt bedoeld dat de een de ander niet waardeert of in zijn of haar waarde laat, zoals de ander niet behandelen als gelijkwaardige.

### Bevorderende factoren

Figuur 2 laat zien in welke mate de hoofdthema's van de bevorderende factoren in de interviews benoemd zijn door de respondenten (n=26). Sommige hoofdthema's, zoals communicatie, zijn meerdere malen in een interview benoemd.

#### Figuur 2

Overzicht van de bevorderende factoren en het aantal keer waarin deze genoemd zijn in de interviews



Zoals in Figuur 2 te zien is, wordt **communicatie** 49 keer in 22 van de 26 (84,5%) de interviews genoemd als belangrijke factor voor een goede samenwerking. Er is aangegeven dat het belangrijk is om korte momenten te hebben om te overleggen voor de werkdag begint.

*“Praten met elkaar. Over leerlingen, over situaties in de klas, over hoe de ondersteuner dingen ziet, hoe ik dingen zie en hoe we het beste hulp kunnen verlenen. Gewoon in gesprek gaan, dat is heel belangrijk.”*

Daarnaast wordt **expertise** in 12 van de 26 (46,2%) van de interviews genoemd als bevorderende factor voor de samenwerking tussen leerkracht en ondersteuner. De één is bijvoorbeeld creatief en de ander georganiseerd, waardoor de leerkracht en de ondersteuner elkaar goed kunnen aanvullen. Ook is in de interviews naar voren gekomen dat 10 van de 26 (38,5%) participanten **matching** bevorderlijk vinden voor de samenwerking. Een voorbeeld

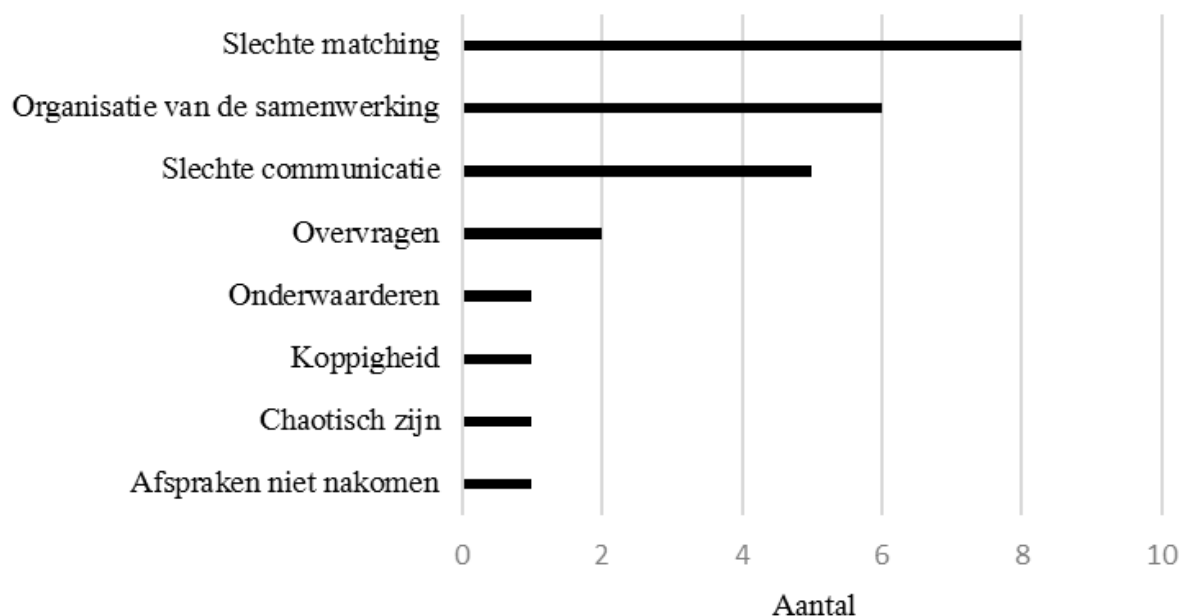
van matching is dat de leerkracht en de ondersteuner op één lijn moeten zitten en elkaar aan kunnen voelen. In 6 van de 26 interviews (23,1%) werd **wederzijds vertrouwen** genoemd als bevorderende factor voor de samenwerking. Er is onder andere aangegeven dat het belangrijk is dat men elkaar kan vertrouwen op het nakomen en naleven van afspraken. Verder is **eerlijkheid** in 4 van de 26 (15,4%) van de interviews genoemd en **reflectie** in 3 van de 26 (11,5%) van de interviews genoemd. Voor een goede samenwerking is het bijvoorbeeld belangrijk om kritisch naar jezelf te kunnen kijken en daar ook kwetsbaar in durven te zijn. Tot slot zijn **humor** en **gelijkwaardigheid** in 2 van de 26 (7,7%) interviews genoemd als bevorderende factor voor de samenwerking.

### *Belemmerende factoren*

Figuur 3 laat zien in welke mate de hoofdthema's van de belemmerende factoren in de interviews benoemd zijn door de respondenten (n=26).

### **Figuur 3**

*Overzicht van de belemmerende factoren en het aantal keer waarin deze genoemd zijn in de interviews*



In Figuur 3 is te zien dat **slechte matching** in 8 van de 26 (30,8%) interviews genoemd wordt als belemmerende factor voor een goede samenwerking tussen leerkracht en ondersteuner.

Een voorbeeld van slechte matching is dat de leerkracht en de ondersteuner verschillen in hun persoonlijkheid. Ook is er aangegeven dat leeftijd een rol kan spelen in verschillende normen en waarden.

*“Dat je hele andere ideeën hebt, wat ervoor zorgt dat je niet op één lijn ligt.”*

Verder is **slechte organisatie** door 6 van de 26 (23,1%) participanten genoemd als belemmerende factor voor een goede samenwerking. Er is aangegeven dat men door drukte weinig tijd heeft om elkaar te leren kennen als er te veel leerlingen in een klas zitten. Dit is belemmerend voor de samenwerking tussen de leerkracht en ondersteuner. Een ander voorbeeld is dat de ondersteuner vaak moet wisselen van klas. Daarnaast wordt **slechte communicatie** door 5 van de 26 (19,2%) participanten genoemd als belemmering. Een voorbeeld hiervan is dat er soms te weinig tijd vrij gemaakt wordt om te overleggen. Ook is er aangegeven dat wanneer verwachtingen onduidelijk zijn door slechte communicatie, dit de samenwerking tegenwerkt. Een andere belemmerende factor is het **overvragen** van de ondersteuner, dit wordt in 2 van de 26 (7,7%) van de interviews genoemd. Tot slot worden **onderwaarderen, koppigheid, chaotisch zijn** en **afspraken niet nakomen** eenmalig in de 26 interviews (3,8%) genoemd als belemmering voor de samenwerking.

## Conclusie

Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen van de factoren die invloed hebben op de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners in geïntegreerd onderwijs. Er is onderzocht wat de waardering van leerkrachten van de samenwerking met ondersteuners is en wat hier invloed op heeft. Daarnaast is er gekeken naar de bevorderende en belemmerende factoren voor een goede samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners.

Met betrekking tot de eerste en tweede onderzoeksvraag kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten de samenwerking met ondersteuners zeer waarderen. Uit de resultaten is gebleken dat de leerkrachten de samenwerking gemiddeld beoordelen met een 8,4 op schaal van 1 tot en met 10. Daarnaast kan gesteld worden dat de verschillende achtergrondkenmerken niet samenhangen met de waardering van de samenwerking.

Met betrekking tot de derde onderzoeksvraag kan geconcludeerd worden dat matching en communicatie het meest belangrijk zijn voor de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners. Deze factoren zijn het vaakst genoemd in de interviews met de leraren en ondersteuners. Uit de resultaten is gebleken dat communicatie en matching zowel een

bevorderende factor als een belemmerende factor kan zijn. Verder blijkt ook uit de resultaten dat expertise één van de meest genoemde bevorderende factoren is. Dit is in overeenstemming met de verwachting eerder dit onderzoek, zie Tabel 1. Tot slot blijkt uit de resultaten dat de organisatie van een school één van de meest belemmerende factoren kan zijn, met name de aspecten van de organisatie die invloed hebben op de klassengrootte en de inzet van de ondersteuners op één of meerder klassen.

## Discussie

Uit onderzoek van Radic-Sestic et al. (2013) blijkt dat de leeftijd en het aantal jaar werkervaring van leerkrachten kan samenhangen met de waardering van de samenwerking. Dit komt niet overeen met de resultaten van dit onderzoek. Mogelijk heeft het land waar het onderzoek uitgevoerd is invloed op het verschil in deze bevindingen. Een andere verklaring kan zijn dat het onderzoek van Radic-Sestic et al. (2013) gebaseerd op inclusief onderwijs, terwijl de resultaten uit dit onderzoek voortkomen uit een geïntegreerde onderwijsvoorziening. Dit kan betekenen dat de leeftijd en het aantal jaar werkervaring minder samenhangen met de waardering van de samenwerking binnen een geïntegreerd onderwijsvoorziening, dan binnen een inclusieve onderwijssetting. Een andere verklaring hiervoor kan zijn dat het verschil in aantal jaar werkervaring tussen leerkrachten binnen deze specifieke onderwijssetting minder groot is, omdat de geïntegreerde onderwijsvoorziening waarbinnen dit onderzoek is uitgevoerd pas sinds 2018 op deze manier wordt vormgegeven (De Boer, 2020).

Verder blijkt uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat communicatie zowel een bevorderende als belemmerende factor kan zijn voor de samenwerking. Onvoldoende communicatie werd in Tabel 1 ook genoemd als belemmerende factor. Er ontstaat meer onduidelijkheid over de taakverdeling van de leerkracht en ondersteuner wanneer er geen verwachtingen uitgesproken worden (Docherty, 2014). Daartegenover staat dat voldoende communicatie gezien wordt als bevorderende factor. Uit onderzoek bleek dat reflecteren en overleggen gezien wordt als één van de belangrijkste kenmerken voor een goede samenwerking (Everard & Morris, 1996). Dit komt overeen met de gevonden resultaten in dit onderzoek. Zowel voor inclusief onderwijs als voor geïntegreerd onderwijs is communicatie een belangrijke factor voor de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners.

Wat betreft matching komen de resultaten overeen met de verwachting uit het onderzoek van Appl (2006). Hierin werd beschreven dat matching van belang is, zodat een beginnende leerkracht wordt gekoppeld aan een ervaren ondersteuner en andersom. Dit gaat ten goede van

de samenwerking doordat onder andere expertise gedeeld kan worden (Sharma & Salend, 2016). Het delen van expertise is van belang voor een effectieve samenwerking (Devecchie & Rouse, 2010). Om expertise te kunnen delen is het van belang dat een leerkracht of een ondersteuner wel de juiste expertise in huis heeft (Giangreco & Hoza, 2012). Dit kwam ook in de resultaten van dit onderzoek naar voren.

Verder werd in dit onderzoek de rol van de organisatie van een school ook benoemd als invloedrijke factor voor de samenwerking. Echter, de aspecten van deze rol verschillen in dit onderzoek van de aspecten die benoemd zijn in de literatuur. Volgens het onderzoek van Rao & Suryaprakasam (2004) zou organisatorische zorg, het zogenoemde “opendeurenbeleid”, een bevorderende factor kunnen zijn voor goede samenwerking. Daarnaast blijkt uit onderzoek van Chantathai et al. (2015) en het onderzoek van Wong et al. (2001) dat de organisatie de samenwerking kan stimuleren door te zorgen voor een duidelijke visie met gezamenlijke doelen, zodat de leerkrachten en ondersteuners focus en helderheid krijgen. Echter, deze factoren komen niet in de resultaten naar voren. In dit onderzoek wordt de rol van de organisatie beschreven als de manier waarop klassen ingedeeld worden, zoals klassengrootte en inzet van de ondersteuners op één of meerdere klassen. Uit de interviews is naar voren gekomen dat de ondersteuners vaak verdeeld worden onder meerdere klassen en de klassen te groot zijn, waardoor de ondersteuner en de leerkracht het te druk hebben om tijd te besteden aan het verbeteren van de samenwerking onderling. Voor een geïntegreerde onderwijssetting kan dit betekenen dat de wijze waarop de ondersteuners onder de klassen verdeeld worden en de klassengrootte nog niet optimaal zijn om een effectieve samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners te bevorderen.

## **Beperkingen van het onderzoek**

Dit onderzoek bevat enkele beperkingen die meegenomen dienen te worden bij de interpretatie van de uitkomsten. Allereerst moet gezegd worden dat de literatuur die gebruikt is in dit onderzoek voornamelijk voortkomt uit een inclusieve setting. Deze literatuur is gebruikt omdat er weinig onderzoek gedaan is naar geïntegreerd onderwijs. Aangezien geïntegreerd onderwijs gezien wordt als tussenstap tot inclusief onderwijs, kan de gevonden literatuur hierop ook van toepassing zijn (De Onderwijsraad, 2020).

Ten tweede focust de literatuur zich in sommige gevallen op de samenwerking binnen een schoolsetting in het algemeen. De samenwerking tussen leerkrachten en andere interne partijen kan hierin centraal staan in plaats van alleen de samenwerking tussen leerkrachten en

ondersteuners. Dit kan een vertekend beeld geven van de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners. Het is belangrijk om hier als onderzoeker bewust van te zijn.

Daarnaast is er gebruik gemaakt van bestaande instrumenten, welke niet alleen gericht waren op de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners. Ook zijn de interviews door meerdere personen afgenomen en getranscribeerd. Deze twee factoren kunnen invloed hebben gehad op het doorvragen naar de belemmerende en bevorderende factoren voor de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners, waardoor misschien niet alle factoren door de participanten belicht zijn.

Verder zijn alleen de leerkrachten gevraagd naar de waardering van de samenwerking met de ondersteuners en niet andersom. Dit kan voor een eenzijdig beeld zorgen van de waardering van de samenwerking. Om een volledig beeld te krijgen van de waardering van de samenwerking is het van belang dat ook de ondersteuners om hun beoordeling gevraagd worden.

Uiteindelijk zijn de leerlingen degenen waarvoor de samenwerking tussen de leerkrachten en ondersteuners goed moet verlopen. De samenwerking binnen het onderwijs is effectief zodra dit een positief effect heeft op de ontwikkeling van de kinderen. Daarom is het van belang dat ook het perspectief van de leerlingen meegenomen wordt. Dit onderzoek heeft zich alleen op de leerkrachten en ondersteuners gefocust. Binnen de wetenschap is er nog weinig onderzoek gedaan naar de perspectieven van ouders en leerlingen als het gaat om het gebruik van ondersteuners en hun werkzaamheden binnen een klas lokaal (Webster & De Boer, 2021b; Sharma & Salend, 2016).

Ondanks de bovenstaande discussiepunten kan dit onderzoek een goed beeld geven van de invloeden op de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners in geïntegreerd onderwijs. Er zijn momenteel nog weinig scholen met geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in Nederland. In dit onderzoek zijn zes verschillende locaties met geïntegreerde onderwijsvoorzieningen meegenomen, waardoor dit een goed beeld kan schetsen van de gehele populatie binnen geïntegreerd onderwijs in Nederland. Er is gekozen voor een mixed-method onderzoek om een volledig beeld te krijgen van de factoren die van invloed kunnen zijn op de samenwerking. Zowel de factoren die door leerkrachten en ondersteuners genoemd zijn, als de achtergrondkenmerken van leerkrachten.



## **Aanbevelingen voor onderzoek en praktijk**

Dit onderzoek heeft een goed beeld geschetst van de invloeden op de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners in een geïntegreerde onderwijsvoorziening. Niet alle achtergrondkenmerken van de leerkrachten zijn meegenomen in dit onderzoek en de ondersteuners zijn niet gevraagd om de samenwerking met leerkrachten te beoordelen. Het artikel van Webster en De Boer (2021b) geeft aan dat het perspectief van ondersteuners, leerlingen en ouders hierin van belang zijn en dat er rekening gehouden moet worden met de aspecten waarnaar onderzoek gedaan wordt als het gaat om het effectief inzetten van ondersteuners. De focus ligt voornamelijk op verduidelijking van de rol van de ondersteuner en de opleiding voor ondersteuners. Dit zijn ook belangrijke aspecten die nieuwe inzichten kunnen brengen voor het gebruik van ondersteuners, maar het scala aan onderzoeksonderwerpen met betrekking tot het effectief inzetten van ondersteuners zal verbreed moeten worden (Webster & De Boer, 2021b). Dat betekent dat het van belang is het perspectief van de ondersteuners in kaart te brengen om onder andere een effectieve samenwerking met leerkrachten tot stand te kunnen brengen. Daarom wordt er aanbevolen om vervolgonderzoek uit te voeren waarin dit wordt meegenomen, zodat er een uitgebreider beeld geschetst kan worden met betrekking tot de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners. Daarnaast wordt aanbevolen om ook het perspectief van leerlingen en ouders mee te nemen in een vervolgonderzoek, zodat er nagegaan kan worden in hoeverre de samenwerking een positief effect heeft op de ontwikkeling van leerlingen.

## **Aanbevelingen voor de praktijk**

Vanuit de literatuur en de resultaten van dit onderzoek kunnen een aantal aanbevelingen voor de praktijk geformuleerd worden. Allereerst wordt door een groot aantal van de leerkrachten en ondersteuners aangegeven dat communicatie belangrijk is voor een effectieve samenwerking. Vanuit dit onderzoek kan worden aanbevolen dat leerkrachten en ondersteuners de tijd en ruimte krijgen om met elkaar in gesprek te kunnen gaan, samen lessen voor te bereiden en lessen te evalueren. Ook is de communicatie van belang om elkaar te leren kennen, waardoor een leerkracht en ondersteuner goed op elkaar ingewerkt zijn.

Daarnaast is het advies om de leerkracht en ondersteuner te matchen op basis van hun ervaring, expertise en overtuigingen, wat door meerdere respondenten als bevorderende factor voor een goede samenwerking is omschreven. Een leerkracht die ervaren is, kan worden gematcht met een onervaren ondersteuner, zodat ze elkaar aanvullen, en andersom.

Zodra er gematcht wordt op overtuigingen, is dit bevorderend voor het opbouwen van een band en kan er sneller een klik ontstaan tussen de leerkracht en ondersteuner.

Ter afsluiting wordt geadviseerd om een vaste ondersteuner in te zetten op één klas, zodat de ondersteuner niet onder meerdere klassen verdeeld wordt, en om de klassen zo klein mogelijk te houden. Dit is bevorderend voor de samenwerking tussen de ondersteuner en de leerkracht, omdat dit voorkomt dat een leerkracht of ondersteuner te druk is om een effectieve samenwerking tot stand te brengen.

## Literatuur

- Alnahdi, G. (2020). Are We Ready for Inclusion? Teachers' Perceived Self Efficacy for Inclusive Education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 182-193. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1634795>
- Appl, D. (2006). First-Year early childhood special education teachers and their assistants: "Teaching along with her". *Teaching: Exceptional Children*, 38(6), 34-40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2016). *Successful Qualitative Research : A Practical Guide for Beginners*. Sage Publications Ltd.
- Chantathai, P., Tesaputa, K. & Somprach, K. (2015) Development of Effective Teacher Program: Teamwork Building Program for Thailand's Municipal Schools. *International Education Studies*, 8(9), 138-147. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n9p138>
- Chen, G., & Tjosvold, D. (2002). Conflict management and team effectiveness in China: The mediating role of justice. *Asia-Pacific Journal of Management*, 19, 557–572.
- De Boer, A. (2020). Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. NRO.
- De Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*. Uitgave van de Onderwijsraad.
- Devecchie, C., & Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration. *Support for Learning*, 10.
- Docherty, R. (2014). A complete circuit: the role of communication between class teachers and support staff and the planning of effective learning opportunities. *Educational Psychology in Practice*, 30(2), 181–191. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2014.899997>
- Everard, B., & Morris, G. (1996). *Effective school management*. Paul Chapman Publishing.
- Giangreco, M. F., & Hoza, B. (2012). Are paraprofessional supports helpful? *Absurdities and realities of special education*, 22-25.
- Norwich, B. (2008). What Future for Special Schools and Inclusion? Conceptual and Professional Perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143.

- Radic-Sestic, M., Radovanovic, V., Milanovic-Dobrota, B., Slavkovic, S., & Langovic Milicvic, A. (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: socio-demographic characteristics. *South African Journal of Education*, 33(3).
- Rao, L. G. & Suryaprakasam, B. (2004). Effective Teamwork in Special Schools for Children with Intellectual Disabilities in India. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1(2), 79-87. Retrieved from <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/j.1741-1130.2004.04012.x>
- Severijnen, M. (2020, april 18). *Het Nederlandse onderwijssysteem*. Retrieved from <https://www.onderwijsloket.com/kennisbank/artikel-archief/hoe-zit-het-nederlandse-onderwijssysteem-in-elkaar/>
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A stematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8). Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss8/7>
- Slonski-Fowler, K. E. & Truscott, S. D. (2004). General education teachers' perceptions of the pre-referral intervention team process. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(1), 1-39. Retrieved from [http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s1532768xjepc1501\\_1](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s1532768xjepc1501_1)
- Veen, D. V. (2017). *Geïntegreerde voorzieningen voor specialistische onderwijszorg in samenwerkingsverbanden passend onderwijs (primair onderwijs)*. Hogeschool Windesheim/ NCOJ.
- Webster, R., & Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463-479. Retrieved from <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/08856257.2013.820459>
- Webster, R., Blatchford, P. & Russell, A. (2013). Challenging and Changing How Schools Use Teaching Assistants: Findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants Project. *School Leadership & Management*, 33(1), 78–96.

Webster, R. & De Boer, A. A. (Eds.) (2021a). Teaching Assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2).

Webster, R. & De Boer, A. A. (2021b) Where next for research on teaching assistants: the case for an international response, *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 294-305, Retrieved from <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901368>

Wong, C. S., Wong, Y.T., Hui, C., & Law, K. S. (2001). The significant role of Chinese employees' organizational commitment: Implications for managing employees Chinese societies. *Journal of World Business*, 36, 326–340.

Yoshida, R., Fenton, K., Kaufman, M. & Maxwell, J. (1978). Parental involvement in the special education pupil planning process: The school's perspective. *Exceptional Children*, 44, 531-534.