

Een kwalitatief onderzoek naar de sociale validiteit van de interventie Startklassen

E.F. (Eline) Roorda, S6065252

Masterthesis Orthopedagogiek

Faculteit Gedrag- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Eerste beoordelaar: dr. E. Kamphorst

Tweede beoordelaar: dr. L. Visscher

Datum: 4 juli 2025

Woordenaantal: 10.998

Samenvatting

In Nederland wordt toegewerkt naar inclusiever onderwijs, omdat uit onderzoek blijkt dat dit een positieve invloed kan hebben op de ontwikkeling van kinderen met een beperking. Tegelijkertijd neemt het aantal kinderen dat naar het speciaal basisonderwijs (sbo) en het speciaal onderwijs (so) gaan toe. Dit strookt niet met het toewerken naar inclusiever onderwijs waarbij alle kinderen gelijke kansen krijgen binnen het regulier onderwijs. De interventie Startklassen kan mogelijk dienen als brug naar inclusiever onderwijs en de sociale validiteit van deze interventie is onderzocht. Tot op heden is er weinig vergelijkingsonderzoek gedaan naar de sociale validiteit van interventies waarbij de invloed van externe factoren op contextfactoren wordt meegenomen. In dit kwalitatieve vergelijkingsonderzoek is de sociale validiteit van de interventie Startklassen onderzocht middels interviews (n=9) en een analyse van schoolplannen (n=5). De resultaten laten zien dat de sociale validiteit per school verschilt en dat contextfactoren invloed lijken te hebben op de mate van sociale validiteit. Daarnaast lijken scholen een hogere mate van sociale validiteit te ervaren wanneer de visie en doelen van de school overeenkomen met de waarden en doelen van de interventie Startklassen. Het wordt aanbevolen vervolgonderzoek te doen naar de invloed van externe factoren op sociale validiteit.

Abstract

The Netherlands is moving toward more inclusive education, as research shows it can positively impact the development of children with disabilities. At the same time, the number of children attending special primary education and special education is increasing. This trend is inconsistent with the goal of inclusive education, in which all children are given equal opportunities within mainstream education. The intervention Startklassen can potentially serve as a bridge to more inclusive education. This intervention, designed to support children with special educational needs during their transition to mainstream education, has had its social validity studied. So far, little comparative research has been conducted on the social validity of interventions that considers the influence of external factors on contextual factors. In this qualitative comparative study, the social validity of the intervention Startklassen was examined through interviews (n=9) and an analysis of school plans (n=5). The results show that social validity varies by school and that contextual factors seem to influence the degree of social validity. Additionally, schools appear to experience a higher degree of social validity when the school's vision and goals align with the values and objectives of the intervention.

Startklassen. It is recommended that follow-up research be conducted on the influence of external factors on social validity.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	2
Abstract	2
Introductie	5
Methode	11
Resultaten.....	15
Conclusie en discussie	27
Literatuurlijst.....	32
Bijlages	37

Introductie

“Het beleid is erop gericht dat kinderen alleen naar een speciale school gaan als het niet anders kan, maar het onderwijs blijft gesegregeerd,” stelt Bezemer (2018) in de Trouw. Bezemer schetst hier een tegenstelling met enerzijds de ondertekende Verklaring van Salamanca vanuit UNESCO in 1994 waarin het besluit is genomen om op de hele wereld naar inclusief onderwijs toe te werken (Jardinez en Natividad, 2024). Vanuit deze verklaring vloeit het streven van de Nederlandse overheid voort dat er in 2035 op zoveel mogelijk basisscholen sprake is van een vorm van inclusief onderwijs (Overheid, 2024). Met het toewerken naar inclusief onderwijs wordt gestreefd naar gelijke academische kansen voor alle kinderen, omdat het reguliere curriculum met een onderwijsaanbod met hoger gestelde doelen meer kansen biedt voor de cognitieve ontwikkeling (Zweers et al., 2021). Het reguliere onderwijs biedt, in vergelijking met het speciaal (basis)onderwijs, volgens Zweers et al. (2021) ook meer kansen voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden doordat dit meer gestimuleerd kan worden door het in contact zijn met leeftijdsgenoten die verder zijn in deze ontwikkeling. Anderzijds gaan er in het huidige onderwijssysteem in Nederland nog veel kinderen naar het speciaal(basis)onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.-b) en is het de vraag in hoeverre er al sprake is van een vorm van inclusief onderwijs. Juist kinderen met een beperking ervaren ongelijkheid in het huidige onderwijssysteem volgens Jardinez en Natividad (2024). De veranderde wetgeving en het daaruit voortkomende beleid om inclusief onderwijs mogelijk te maken wordt nog onvoldoende vormgegeven in de praktijk (Jardinez & Natividad, 2024; Ummah et al., 2024). Veel professionals in het onderwijs hebben beperkte kennis over deze regelgeving en de bijbehorende mogelijkheden in faciliteiten voor de kinderen met diverse zorgbehoeften (Jardinez en Natividad, 2024). Vanuit deze tegenstelling, waarin enerzijds wordt toegewerkt naar inclusief onderwijs, maar anderzijds in de praktijk nog veel kinderen met extra ondersteuningsbehoeften in het speciaal (basis)onderwijs starten, richt het huidige onderzoek zich op de interventie Startklassen. Hierin worden vierjarige kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte in een kleinere setting voorbereid op deelname aan het reguliere onderwijs.

De term inclusief onderwijs wordt in de internationale literatuur op verschillende manieren omschreven doordat er onder andere sprake is van verschillende schoolsystemen in landen (Krischler et al., 2019). In het onderzoek van Göransson en Nilholm (2014) naar de definitie van inclusief onderwijs in internationale literatuur tussen 2004 en 2012 komen vier omschrijvingen naar voren. Er wordt gesproken over de plaatsing van een kind met een

beperking of met een speciale ondersteuningsbehoefte in de reguliere setting, het voldoen aan de onderwijsbehoeften van hen, het tegemoetkomen aan de sociale en academische behoeften van alle kinderen en het vormgeven van een inclusieve gemeenschap (Göransson & Nilholm, 2014). Binnen het huidige onderzoek zal de definitie van inclusief onderwijs aansluiten bij de beschrijving van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. De definitie luidt als volgt: “Inclusief onderwijs is onderwijs waarbij alle kinderen en jongeren dichtbij huis, volwaardig en gelijkwaardig toegang hebben tot een inclusieve leeromgeving waarin zij zich samen ontwikkelen en samen leren en participeren” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024). Deze definitie correspondeert met het recht op onderwijs, dat benadrukt dat er moet worden aangesloten bij de zorgbehoeften van elk kind, omdat elk kind leerbaar is (Unesco, 2024; Van Mieghem et al., 2020). Daarnaast is de kern van de gekozen definitie in lijn met de strekking van de internationale definities, ondanks dat er kleine verschillen zijn ten aanzien van de internationale literatuur. De overeenkomsten met de internationale literatuur betreffen de doelgroep en het voldoen aan hun onderwijsbehoeften in de reguliere setting.

Om in Nederland toe te werken naar inclusiever onderwijs is in 2013 de Wet Passend Onderwijs ingevoerd waardoor scholen een zorgplicht hebben voor kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte (Inspectie van het Onderwijs, z.d.). Elke basisschool heeft daarmee de verantwoordelijkheid en de plicht om een passende plek te bieden voor deze leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte. In het huidige schoolsysteem is voor sommige kinderen in het reguliere basisonderwijs onvoldoende begeleiding en ondersteuning door de leerkracht en ondersteunend personeel mogelijk (PO Raad, 2023). Het speciaal basisonderwijs (sbo) kan in dergelijke situaties passender zijn voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften, zoals kinderen met gedrags- en leerproblemen wat in verband kan staan met onder andere verminderde concentratie of motorische problemen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2022). Het sbo is namelijk gespecialiseerder en er zijn kleinere groepen (Zweers et al., 2019). In situaties waarin het sbo onvoldoende passende ondersteuning kan geven kunnen kinderen naar het speciaal onderwijs (so) (PO Raad, 2023). Het so bestaat uit vier clusters, namelijk uit scholen voor kinderen met een (1) visuele beperking, (2) auditieve beperking, (3) langdurige ziekte, lichamelijke en/of verstandelijke beperking en (4) kinderen met psychische problemen en gedragsproblemen (Rijksoverheid, z.d.).

In Nederland is er nog een groot aantal leerlingen dat naar het sbo en naar het so gaat. Sinds 2015 is wel een dalende trend te zien in deze instroom. Van de groep Nederlandse

kinderen die in 2023 primair basisonderwijs volgden, bestond het sbo in 2023 uit 2,4 procent van het totale aantal en het so uit 2,4 procent van het totale aantal (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.-a). Opvallend is de stijging van 30 procent in de afgelopen zeven jaar van het aantal leerlingen dat rechtstreeks naar het sbo ging vanuit de voorschoolse periode. Deze onderinstroom naar het sbo bestond in 2015 uit 1.128 kinderen en in 2023 uit 1.474 kinderen. Ook de onderinstroom naar het so steeg in de laatste drie jaar, deze groep bestond in 2020 uit 3.003 kinderen en in 2023 uit 3.317 kinderen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.-a). Deze onderinstroom naar sbo en so kan bij het toewerken naar inclusief onderwijs als zorgelijk worden gezien, aangezien het reguliere onderwijs nog niet voor alle leerlingen passend blijkt te zijn. Deze zorgen zijn vooral relevant bij de start van de basisschool, een gevoelige periode voor kinderen met een speciale zorgbehoefte en hun familie (Then & Pohlmann-Rother, 2023). Er vinden bij de overgang naar de basisschool veel veranderingen plaats in de structuren van ondersteuning in de systemen rondom het kind. Kinderen met een speciale zorgbehoefte ervaren deze veranderingen vaker als uitdagend dan kinderen zonder beperking (Jiang et al., 2021). Ook hebben deze kinderen een grotere kans op uitval van onderwijs wat zich uit in bijvoorbeeld een latere start in het primair onderwijs (Fortner & Jenkins, 2017).

Uit meerdere studies, gericht op specifieke beperkingen, komt naar voren dat succesvolle schoolovergangen voor kinderen met een beperking worden bevorderd door ondersteuning die is afgestemd op het kind, actieve ouderbetrokkenheid en samenwerking tussen professionals (Curle et al., 2017; Starr et al., 2016). Desondanks is er volgens Then en Polmann-Rother (2023) behoefte aan verder onderzoek naar bevorderende factoren in de praktijk. Ouders ervaren dat ondersteuningsstructuren ontbreken zodra het kind de overstap heeft gemaakt naar het reguliere onderwijs (Janus & Siddiqua, 2018). Daarnaast blijkt er weinig onderzoek te zijn dat zich richt op de overgang naar het primair onderwijs voor kinderen met een beperking, aangezien veel studies zich richten op specifieke beperkingen (Then & Polmann-Rother, 2023). De interventie Startklassen speelt in op deze uitdagingen doordat het zich richt op het in kaart brengen van individuele ondersteuningsbehoeften en samenwerking stimuleert tussen verschillende professionals om de kinderen beter te ondersteunen.

Op veel basisscholen in Nederland worden daarnaast uitdagingen ervaren bij het vormgeven van inclusiever onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024), wat mogelijk een verklaring biedt voor de stijgende onderinstroom naar het sbo en so. Een belemmerende factor die uit veel studies naar voren komt, volgens Losberg en

Zwozdiak-Myers (2024), is dat het merendeel van de leerkrachten nog onvoldoende inclusief onderwijs kan vormgeven waarin alle kinderen effectief kunnen leren en de gestelde doelen kunnen behalen. Leerkrachten ervaren onder andere uitdagingen bij de tijdsindeling wanneer er meerdere leerlingen met ondersteuningsbehoeften in de klas zitten. Ook geven ze aan dat er sprake is van een tekort aan faciliteiten, kennis en samenwerking met externe experts (Losberg & Zwozdiak-Myers, 2024). De genoemde uitdagingen weerspiegelen zich in de grote verschillen in hoeverre scholen op het gebied van inclusiever onderwijs zijn ontwikkeld (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024). In het toewerken naar inclusiever onderwijs is het daarom van belang om te kijken naar de werkzame factoren op verschillende scholen die al op een manier inclusief onderwijs vormgeven (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024).

Het initiatief Startklassen in Zuid-Limburg is ingezet als een mogelijke overbrugging hierin. In Zuid-Limburg is binnen samenwerkingsverbanden in het primair onderwijs het initiatief Startklassen ontwikkeld waarin het doel is om kinderen met een speciale zorgbehoefte voor te bereiden op het volgen van regulier onderwijs om zo de onderinstroom te minimaliseren. Binnen dit project wordt multidisciplinair samengewerkt door het onderwijs en de jeugdzorg. In de Startklas worden de ondersteunings- en zorgbehoeften van het kind in kaart gebracht om vanuit de beginsituatie de ontwikkeling van het kind te stimuleren. In vergelijking met het regulier onderwijs krijgen deze vierjarige kinderen les in kleinere groepen. Afhankelijk van de hoeveelheid ontwikkeling dat het kind laat zien, varieert de verblijfsduur in de Startklas van een paar maanden tot een jaar. Vervolgens wordt ernaar gestreefd dat de kinderen uitstromen naar het reguliere onderwijs in de eigen woonomgeving om op deze manier naar inclusief onderwijs toe te werken (Businesscase Startklassen Parkstad, persoonlijke communicatie, 28 juni 2019).

Na de inzet van ongeveer vier jaar wordt het project Startklassen geëvalueerd door de sociale validiteit van deze interventie in kaart te brengen. Sociale validiteit is een belangrijk instrument bij het ontwikkelen van interventies, omdat het inzicht geeft in hoe de interventie door de professionals wordt ervaren en in hoe langdurig gebruik van de interventie kan worden gewaarborgd (Hurley, 2012). Bij het bepalen van de sociale validiteit van een interventie wordt ten eerste gekeken naar de mate waarin het doel van de interventie betekenisvol is voor degenen die de interventie gebruiken (Carter & Wheeler, 2019). Ten tweede wordt er gekeken naar de haalbaarheid van de procedures van een interventie in de praktijk. De haalbaarheid gaat vaak gepaard met de mate waarin aangesloten kan worden bij bestaande vaardigheden en mogelijkheden van de professional en bij bestaande procedures,

zodat er geen grote verandering van de situatie nodig is (Carter & Pesko, 2008). Ten derde wordt de sociale validiteit bepaald door hoe effectief de interventie wordt ervaren door de gebruikers (Boardman et al., 2005; Carter & Pesko, 2008). Samenvattend blijkt er sprake van een hogere sociale validiteit bij interventies met lange termijneffecten en bij interventies die als gewenst en waardevol worden beschouwd door de betrokken professionals (Rademaker et al., 2021).

Naast de perceptie van betrokken professionals speelt ook de aansluiting bij het schoolplan mogelijk een rol bij de ervaren sociale validiteit van een interventie. De keuzes in het schoolplan kunnen een bijdrage leveren aan hoe het onderwijs wordt vormgegeven en op hoe het onderwijs wordt gewaarborgd. Duurzame inzet van interventies ontstaat vooral wanneer deze teambreed wordt gedragen (Ainscow & Sandill, 2010). Daarnaast worden interventies vaker toegepast als gebruikers ze waardevol vinden, ongeacht hun bewezen effectiviteit (Wolf, 1978; Hurley, 2012). Voor het inzetten van een interventie passend bij inclusiever onderwijs, zijn verschillende onderdelen in het schoolplan van belang, namelijk een (onderwijs)visie (Ainscow en Sandill, 2010; Gurley et al., 2015; Krischler, 2019; Sukaningtyas, 2019) en betekenisvolle doelen (Ainscow en Sandill, 2010; Carter en Wheeler, 2019; Criss et al., 2024; Gurley et al., 2015).

Een eerste aspect binnen het schoolplan dat van invloed is op de vormgeving van het onderwijs, is de visie van de school. Een visie geeft duiding over het gewenste toekomstbeeld dat de school voor ogen heeft (Moraal, 2023; Sukaningtyas, 2019). Een duidelijke en gedeelde visie is van belang voor het verbeteren van het onderwijs en de schoolorganisatie wanneer deze als richtlijn voor het vormgeven van de praktijk wordt gebruikt (Gurley et al., 2015; Sukaningtyas, 2019). Met zo'n gedeelde visie kan er doelgericht worden samengewerkt en kan er worden gewerkt aan begrip voor de ingezette veranderingen (Gurley et al., 2015). Gurley et al. (2015) benadrukken bovendien dat een effectieve visie motiverend en richtinggevend moet zijn, zodat er draagvlak ontstaat om ernaar te handelen. Dit draagvlak is van belang voor de sociale validiteit van een interventie, omdat professionals de interventie eerder steunen wanneer de visie aansluit bij hun professionele overtuigingen (Rademaker et al., 2021).

Een tweede belangrijk aspect bij het vormgeven van onderwijs is het opstellen van betekenisvolle doelen voor de desbetreffende school. Doelen geven aan welk resultaat gewenst is en welke concrete stappen door de betrokken gezet moeten worden om dit te realiseren (Gurley et al., 2015). Binnen elke school zijn er andere uitdagingen bij het vormgeven van (inclusief) onderwijs en is het belangrijk om vanuit deze specifieke context

aan doelen te werken (Ainscow en Sandill, 2010). Het is essentieel dat doelen niet alleen geformuleerd worden, maar ook gedragen en begrepen worden door alle betrokkenen zodat zij deze als betekenisvol ervaren (Gurley et al., 2015). Wanneer doelen aansluiten bij de professionele waarden van betrokkenen, vergroot dit de kans dat interventies als waardevol en passend worden ervaren, wat de sociale validiteit versterkt (Rademaker et al., 2021).

In het huidige onderzoek zal het initiatief Startklassen bij basisscholen in Zuid-Limburg geëvalueerd worden door de sociale validiteit in kaart te brengen. Volgens Rademaker et al. (2021) kan met het in kaart brengen van de sociale validiteit inzicht verkregen worden in het vinden van balans tussen welke elementen essentieel zijn bij het uitvoeren van de interventie om het beoogde effect te behouden en hoe er tegelijkertijd tegemoet kan worden gekomen aan de behoeften van de onderwijspraktijk. In het onderwijs wordt namelijk gezien dat veel interventies niet worden uitgevoerd zoals deze zijn omschreven, waardoor het beoogde effect niet wordt bereikt (Cook & Cook, 2013). Vanwege de verschillen tussen de deelnemende scholen zal er gekeken worden naar hoe het schoolplan van invloed is op de mate van de sociale validiteit van de interventie Startklassen door de ervaringen van de betrokken professionals over de interventie in kaart te brengen. In dit onderzoek staat daarom de volgende onderzoeksvraag centraal:

Hoe verschilt de sociale validiteit van de interventie Startklassen tussen de diverse deelnemende scholen met verschillende schoolplannen?

Deelvragen:

1. In hoeverre wordt de interventie Startklassen als betekenisvol, haalbaar en effectief ervaren door de betrokken professionals?
2. Hoe zijn het doel en de visie beschreven in het schoolplan van de deelnemende scholen en in hoeverre komen deze overeen met de waarden en doelen van de interventie Startklassen?

Methode

Design en procedures

Binnen dit evaluatieve kwalitatieve onderzoek wordt data verzameld door het uitvoeren van een interviewonderzoek en een dossieronderzoek. Met kwalitatief onderzoek kan inzicht verkregen worden in de sociale context in de steeds veranderende samenleving (Flick 2018, p. 4).

Het interviewonderzoek bestaat uit het interviewen van schoolprofessionals in de vorm van semigestructureerde individuele interviews. Met deze vorm van interviews kunnen subjectieve theorieën gereconstrueerd worden (Flick, 2018, p. 249). Op deze manier wordt inzicht verkregen in de ervaren sociale validiteit van de interventie Startklassen.

De verschillende scholen zullen middels het dossieronderzoek worden vergeleken en er is dus sprake van een vergelijkingsonderzoek. Bij een vergelijkingsonderzoek is het van belang om op een systematische manier dezelfde dimensies te vergelijken en zo kan er over een afgebakend onderwerp meer informatie worden verkregen (Flick, 2018, p. 118).

Deelnemers

De deelnemers zijn geselecteerd op basis van hun betrokkenheid bij de bestaande interventie, aangezien het om een evaluatie van de interventie ging. Daardoor is er sprake van een gemakssteekproefmethode, waarbij de deelnemers niet op een willekeurige of systematische manier zijn geselecteerd (Flick, 2018, p. 181). De beoogde populatie bestond uit directeuren, intern begeleiders en pedagogische medewerkers van scholen die de interventie Startklassen uitvoeren. De steekproef bestond uit negen professionals die betrokken zijn bij vijf verschillende scholen in Zuid-Limburg. De betrokken schoolbesturen waren MOVARE en INNOVO.

Er was sprake van objectief contact tussen onderzoekers en deelnemers aangezien bij het verzamelen van de data sprake was van een vaste interviewleidraad met een gericht onderwerp ter voorkoming van subjectieve invloeden. De onderzoeksvraag is grotendeels gericht op de evaluatie van de interventie Startklassen door de sociale validiteit in kaart te brengen. Gezien de sociale validiteit bij deze interventie vooral wordt weerspiegeld door de ideeën van de professionals, zijn de geselecteerde betrokken professionals geschikt voor het verkrijgen van inzicht in dit onderwerp. Professionals kunnen waardevolle informatie geven over de langdurige effectiviteit van de interventie in de praktijk (Harn et al., 2013).

Voor het dossieronderzoek is er van elke school is één schoolplan geanalyseerd. De schoolplannen zijn niet willekeurig of systematisch gekozen, maar zijn geselecteerd omdat de professionals van deze scholen deel uitmaakten van de steekproef.

Aangezien de interventie Startklassen alleen in de regio Zuid-Limburg wordt uitgevoerd, kan de selectie van deelnemers en schoolplannen binnen deze regio een representatief beeld bieden voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Bij de keuze van een steekproefmethode is het belangrijk om een balans te vinden tussen het representeren van een zo breed mogelijk gebied en het bieden van voldoende diepgang in de bevindingen (Flick, 2018, p. 182). De steekproef is representatief omdat er professionals van vijf van de negen scholen met een Startklas geïnterviewd zijn, wat een aanzienlijk deel van de beoogde populatie beslaat. De scholen met een Startklas staan voornamelijk in sociaal-economisch kwetsbare wijken en betreffen reguliere basisscholen, waarvan één een Jenaplan school is. De geselecteerde professionals waren maximaal vijf jaar werkzaam bij de Startklas, aangezien de interventie vijf jaar geleden is gestart. De deelnemers vervulden verschillende functies en de steekproef bestond uit drie pedagogische medewerkers, drie intern begeleiders en drie directeurs. Deze professionals waren werkzaam op een school met een Startklas. Om de anonimiteit van deelnemers te waarborgen, worden de vijf deelnemende scholen aangeduid als school A, B, C, D en E. Van school A en E is telkens één professional betrokken bij dit onderzoek, van school C en D twee, en van school B drie professionals.

Ethische kwesties

Er was toestemming van de ethische commissie voor het uitvoeren van het onderzoek. De participanten zijn op de hoogte gebracht van het doel van het onderzoek middels de brief waarin hen ook gevraagd is om toestemming voor het onderzoek te verlenen. Daarbij is verwoord over welke rechten de participanten beschikken met betrekking tot het verzamelen van data en het deelnemen aan het onderzoek. De participanten hebben het recht hun toestemming voor het gebruik van de data tot vier weken na de afname van het interview in te trekken. Tijdens het verzamelen van data zijn deze rechten in het oog gehouden door kritisch te blijven reflecteren op de omgang en houding van de onderzoekers tegenover de participanten.

Concepten en instrumenten

Er is een interviewleidraad en een protocol voor het afnemen van het interview opgesteld in samenwerking met dr. E. Kamphorst, Universitair docent Orthopedagogiek, en de studenten G.C. Ruiterkamp en E.F. Roorda van de master Pedagogische Wetenschappen, richting Orthopedagogiek, van de Rijksuniversiteit Groningen. Het interviewleidraad is gebaseerd op de indeling van sociale validiteit van Rademaker et al. (2021). De vragen waren gericht op de drie geformuleerde dimensies van de sociale validiteit in de introductie, namelijk betekenisvolle doelen, de haalbaarheid van de procedures en de ervaren effectiviteit

van de interventie. De opbouw van het interview begon met stellingen, gevolgd door theorie gestuurde, open vragen. Een voorbeeld van een stelling bij het onderdeel betekenisvolle doelen is: “Ik beschouw de doelen van de Startklassen als waardevol voor de succesvolle doorstroom van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften naar de reguliere kleuterklas”. Een voorbeeld van een vraag bij het onderdeel procedures luidt: “Hoe ervaart u de werkwijze die binnen de Startklassen worden toegepast? Is deze haalbaar en uitvoerbaar binnen de praktijk?”

Er hebben een interviewtraining en twee pilot interviews plaatsgevonden waarin met het afnemen van individuele interviews is geoefend. De definitieve leidraad is hierna deels aangepast door een duidelijkere uitleg over de onderdelen van de sociale validiteit toe te voegen. Daarnaast werd er besloten dat de leidraad flexibel ingezet kon worden door tijd te nemen voor het doorvragen bij relevante onderwerpen of door vragen over te slaan wanneer het onderwerp al voldoende was besproken. Bij de afname van een individueel interview is het namelijk van belang om een veilige atmosfeer te creëren en de leidraad flexibel in te kunnen zetten, zodat er een open dialoog kan ontstaan (Flick, 2018, p. 220). De interviews vonden online via Google Meet plaats en hebben allemaal eenmalig plaatsgevonden in het voorjaar van 2025. De interviews namen 44 tot 87 minuten in beslag, met een gemiddelde van 61 minuten. De interviews zijn afgenomen door drie verschillende studenten van de master Pedagogische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. E.F. Roorda interviewde vier professionals van de scholen A, B en C, G.C. Ruiterkamp sprak met drie professionals van de scholen B, D en E en E.J.H. Hegge heeft twee professionals van de scholen C en D geïnterviewd. De onderzoekers stimuleerden de interactie door open vragen te stellen, want op deze manier blijft er ruimte voor eigen inbreng van de participanten over het onderwerp (Flick, 2018). Tijdens het uitvoeren van de interviews zijn er geluidopnames gemaakt voor het schrijven van een transcript, mits daar toestemming voor gegeven is. Daarnaast zijn er aantekeningen door de onderzoekers gemaakt en deze zijn na afloop van het interview verwijderd.

Analyseplan

De ruwe data uit de interviews is getranscribeerd door het gebruik van het programma Atlas.ti. Codes zijn deductief en inductief vanuit de data gehaald. In overleg met onderzoek medewerkers is een codeboom opgesteld, waarbij de thema's en codes betrekking hebben op sociale validiteit uit het artikel van Rademaker et al. (2021). De deductieve thema's waren doelen, procedures, effecten en toekomst. Deze thema's zijn onderverdeeld in sub-thema's, codes en sub-codes (zoals 'interventie in huidige vorm toepasbaar in school') (zie bijlage 2).

Na het opstellen van de codeboom, zijn eerst twee interviews inductief gecodeerd en in overleg zijn er inductief codes aan de deductieve codeboom toegevoegd. De codes ‘samenwerking met scholen’ en ‘afstemming over toelating’ zijn toegevoegd. Met de definitieve codeboom (zie bijlage 2) zijn alle negen interviews gecodeerd. De student G.C. Ruiterkamp heeft vier interviews gecodeerd en de student E.F. Roorda heeft vijf andere interviews gecodeerd. De studenten hebben daarnaast twee dezelfde interviews gecodeerd en hebben het koppelen van de codes met elkaar vergeleken voor versterking van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.. Door inzicht te krijgen in deze thema’s kan de sociale validiteit van de interventie bepaald worden.

Het dossieronderzoek bestond uit het vergelijken van schoolplannen aan de hand van geformuleerde kenmerken uit de introductie, namelijk: (a) doelen en (b) visie (zie tabel 1). De analysetabel is deductief samengesteld op basis van vooraf bepaalde codes. Van alle deelnemende scholen die betrekking hebben op de interventie Startklassen zijn de schoolplannen geselecteerd en systematisch geanalyseerd door aan te geven in hoeverre de eerder genoemde factoren naar voren komen in het schoolplan en overeenkomen met de waarden en doelen van de interventie Startklassen. Vervolgens werden deze gegevens per school vergeleken met de in kaart gebrachte sociale validiteit van de interventie Startklassen.

Tabel 1

Analysetabel dossieronderzoek

Thema's	Codes	Beschrijving	Scholen (A-E)
Visie	Overeenkomst van waarden	Komt overeen met waarden van de interventie.	
Doelen	Overeenkomst met doelen van de interventie	Doelen in het schoolplan sluiten aan bij de doelen van de interventie.	

Toelichting: 2 = expliciet aanwezig, 1 = impliciet aanwezig, 0 = niet aanwezig

Resultaten

Deelvraag 1, sociale validiteit professionals

De ervaren sociale validiteit van de interventie Startklassen door professionals is per thema beschreven. De thema's die aan bod komen zijn: doelen, processen, uitkomst en toekomst.

Doelen

Sociale validiteit van doelen verwijst naar de vraag of de doelen van een interventie als belangrijk en passend worden ervaren door betrokken professionals, vanuit hun morele opvattingen en professionele overtuigingen. Uit de analyse van interviews komen verschillende motieven en waarden naar voren die professionals als betekenisvol ervaren bij de interventie. Er is sprake van zowel overeenkomsten als verschillen tussen scholen.

Professionals van scholen B, C en E zien de doelen van de interventie als waardevol, omdat het volgens hen een middel is om kansengelijkheid te bevorderen en een stevige basis te leggen, zodat kinderen met een extra zorgbehoefte succesvol kunnen instromen in het regulier onderwijs. Een professional van school B verwoordde dit als volgt: "Ik vond het een fantastisch mooi concept, waarin we kinderen de kans bieden om regulier succesvol te zijn." Ook werd het belang van een goede start van de basisschoolperiode benadrukt door een professional van school C:

Je kunt maar één keer een start maken en de start op de basisschool maak je met vier jaar. Die start bepaalt hoe een kind school ervaart, hoe ouders school ervaren en daarvan denk ik dat je die goed moet doen. Op het moment dat het kwetsbare kinderen zijn, dan is het heel goed om dat extra te doen.¹

Daarnaast biedt de Startklas inzicht in het verdere schoolverloop doordat er een duidelijk beeld gevormd wordt van de mogelijkheden van het kind (scholen B en C). School B benadrukt het belang van het werken met duidelijke, flexibele doelen die meebewegen met de veranderende maatschappij. Verder wordt door school E het betrekken van ouders en het creëren van vertrouwen als essentieel gezien, aangezien de Startklas mede bepaalt hoe kinderen en ouders het onderwijs ervaren. Dit komt overeen met een beoogd doel van de interventie Startklassen wat betrekking heeft op het ontwikkelen van een stevige basis van het kind zodat het regulier onderwijs kan volgen.

Er zijn ook kanttekeningen ten aanzien van het beoogde doel dat kinderen zoveel mogelijk in de reguliere setting onderwijs kunnen blijven volgen. Bij school E wordt

¹ Het aantal geciteerde uitspraken is beperkt doordat het onderzoek in een korte periode plaatsvond en sommige geïnterviewden hebben aangegeven niet letterlijk geciteerd te willen worden.

aangegeven dat de zorgvraag van sommige kinderen te zwaar is voor de Startklas, waardoor directe inzet van speciaal onderwijs meer passend kan zijn. Een professional van school D ziet de Startklas soms als een tijdelijke oplossing om te voorkomen dat kinderen direct naar speciaal (basis)onderwijs moeten. Daarnaast begrijpt een andere professional van school D de intenties van de doelen wel, maar vindt dat de doelen te beperkt zijn. Volgens hem houden de doelen de kinderen 'klein' en impliceren ze dat er weinig van hen wordt verwacht, wat volgens hem een negatieve invloed kan hebben op hun ontwikkeling.

Vanuit professionele normen en waarden vinden de betrokken professionals het belangrijk dat er aandacht is voor het beeld dat ouders hebben van de Startklas. Zo is het volgens een professional van school C belangrijk dat leerlingen en ouders het idee krijgen dat de Startklas juist een kans biedt om goed te starten: “We proberen de kinderen niet het idee te geven; je zit in het hulpklasje. Het is een Startklas om de start goed te kunnen doen. Zo leggen we het ook aan ouders uit.” Daarnaast benadrukt School D het belang van duidelijke en voor iedereen gelijke gedragsregels binnen de school, omdat kinderen verschillend worden opgevoed en verschillende gedragsnormen meekrijgen vanuit huis. Volgens school D moet de interventie bovendien gedragen worden door alle betrokken professionals.

Procedures

Binnen het thema procedures staat centraal in hoeverre de werkwijze van de Startklas aansluit bij bestaande vaardigheden en mogelijkheden van de professionals. Het thema procedures is onderverdeeld in vier subthema's gebaseerd op de indeling van Rademaker et al. (2021), namelijk acceptabel, haalbaarheid, bruikbaarheid en benodigdheden.

Acceptabel. Binnen het subthema acceptabel staat centraal in hoeverre de interventie als passend en toepasbaar wordt ervaren. De interventie wordt over het algemeen als passend ervaren. Op de scholen A en C wordt ervaren dat het van belang is dat er voldoende ruimte is voor maatwerk om aan te sluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. Deze scholen geven aan dat de kleine groepsgrootte en persoonlijke begeleiding bijdragen aan de effectiviteit van de aanpak. Zo wordt op school A tijdens de verwerking gewerkt met kleine groepen van drie à vier kinderen, waardoor er gericht gewerkt kan worden aan individuele doelen. Daarnaast sluit de interventie goed aan bij de behoeften van leerlingen, met vaak complexere problematiek, in sociaal-economisch kwetsbare wijken (scholen B en C). Een professional van school C geeft aan: “We zijn een school in een achterstandswijk, waar veel problematieken spelen. Is het voor deze kinderen en voor deze ouders heel fijn.”

Toch bestaan er zorgen over de uitvoerbaarheid bij leerlingen met meervoudige of ernstige problematiek. In deze gevallen ervaren scholen dat de interventie minder goed

aansluit, bijvoorbeeld wanneer er zodanige ondersteuning bij een kind nodig is, wat het lastig maakt om in groepsverband effectief te werken (school A). Op school B leidt de begeleiding van kinderen met externaliserend gedrag soms tot verstoring van de groepsdynamiek of zelfs thuiszitten. Een professional van school B licht toe: “Kinderen met gedrag profiteren hier ook van. Het gaat erom dat het vaak ten koste gaat van wat andere kinderen nodig hebben.” Ook een professional van school D merkt dat het aantal leerlingen met complexe hulpvragen toeneemt, waardoor plaatsing in de Startklas niet altijd mogelijk is en er vaker wordt doorverwezen. Daarnaast is het belangrijk dat de ondersteuning van professionals van de interventie continu blijft. Op School E zorgt het regelmatig wisselen van professionals ervoor dat de begeleiding minder stabiel is, waardoor het lastiger is om de interventie goed uit te voeren.

De interventie wordt over het algemeen passend gevonden bij de onderwijsvisie van de scholen. Uitgangspunten van de interventie Startklassen, zoals gelijke kansen, samenwerking tussen zorg en onderwijs en aandacht voor de specifieke behoeften van de kinderen, sluiten goed aan bij de schoolwaarden (scholen B, C, D en E). Tegelijkertijd worden er ook kritische kanttekeningen geplaatst. Bij school B komen twijfels naar voren over de inclusiviteit van de Startklas, omdat deze nog steeds als een aparte klas functioneert. School D stelt dat de doelen van de interventie mogelijk te laag zijn en pleit voor hoger gestelde doelen.

De geschiktheid voor de doelgroep blijkt afhankelijk van de aard en ernst van de ondersteuningsbehoefte. Wanneer kinderen meerdere lichte ondersteuningsbehoeften hebben en uitzicht op doorstroom naar regulier onderwijs, biedt de interventie voldoende ondersteuning (scholen B en C). Bij zeer complexe problematiek of externaliserende gedragsproblematiek is de interventie echter minder passend (scholen A en B).

Haalbaarheid. Bij het onderdeel haalbaarheid wordt besproken in hoeverre professionals voldoende faciliteiten, vaardigheden, aansluiting op de huidige schoolstructuur en samenwerking met ouders en scholen ervaren om de interventie goed te kunnen uitvoeren. De haalbaarheid van de interventie binnen de scholen wordt door de meeste professionals als positief ervaren, mits aan een aantal randvoorwaarden wordt voldaan (scholen A, B en C). De genoemde randvoorwaarden waren een kleine groep (scholen B en C), veel ondersteuning in de klas (scholen A en B) en ruimte om vanuit relatie met het kind te werken (school C). Tegelijkertijd ervaren scholen ook knelpunten, met name wanneer er sprake is van complexere problematiek bij de kinderen (scholen C en D) of beperkte organisatorische middelen (scholen C en D).

Wat betreft faciliteiten geven de scholen B en C aan dat deze voldoende aanwezig zijn. Op school C wordt gesproken over “luxe randvoorwaarden” en ook school B ervaart dat de voorwaarden op orde zijn. Toch blijkt dat dit niet op alle locaties het geval is. Op school A wordt benadrukt dat er een tekort is aan materialen en meubilair, waarbij eigen investering van professionals nodig is om het lokaal goed in te richten. Een professional van school D geeft aan dat wanneer het concept schoolbreed zou worden ingezet, dat er grote aanpassingen aan het gebouw zouden moeten plaatsvinden.

De aanwezigheid van drie professionals in de Startklas is op veel scholen (A, B, C en D) een belangrijke succesfactor. Op school A wordt benoemd dat er naast drie professionals soms ook een stagiair aanwezig is, wat veel ruimte geeft voor individuele aandacht. Op school B en C wordt de inzet van extra ondersteuning als zeer waardevol gezien, waarbij er ruimte is voor oudercontact. Een professional van school B verwoordt:

Wat wij zien is dat de communicatie met ouders, het betrekken van ouders heel belangrijk is bij deze kinderen. En dat je daar veel meer ruimte en tijd voor moet maken om ouders mee te krijgen, om ouders uit te leggen en dat dat vaak wel het verschil maakt.

School D benadrukt dat de inzet van voldoende personeel schoolverzuim helpt voorkomen. Tegelijkertijd geven scholen aan dat er structureel meer inzet van professionals nodig is dan gefinancierd wordt en dat de bezetting regelmatig niet volledig is door organisatorische factoren. Op school C wordt het werkelijke aantal uren van de inzet van de leerkracht bijvoorbeeld verhoogd om het werkbaar te houden. Daarnaast staan op meerdere scholen (B, D en E) professionals soms alleen voor de groep of worden groepen samengevoegd door ziekte of een tekort aan personeel. Ten slotte wordt op school C genoemd dat samenwerking tussen collega's lastiger wordt wanneer zij niet op dezelfde dagen werken.

Wat betreft kennis en vaardigheden ervaren de professionals van de scholen B, C, D en E dat ze zich bekwaam voelen in het vormgeven van het aanbod. Op school B wordt benadrukt dat samenwerking cruciaal is en dat er bij onduidelijkheden wordt overlegd met collega's of dat de professional zelf informatie over het onderwerp zoekt. Tegelijkertijd komt op scholen naar voren dat er sinds de afgelopen paar jaren vaker sprake is van complexe ondersteuningsbehoeften, waarvoor specifieke expertise ontbreekt. Zo geeft school C aan dat er veel problematiek is op het gebied van taal-spraakontwikkeling, waarover de kennis in het team minimaal is. School D ziet dat de Startklas soms onvoldoende is toegerust voor de zwaarte van de zorgvragen en school C ervaart dat het maken van kind-specifieke plannen nog in ontwikkeling is.

De scholen A, B en C geven aan dat de tijd die beschikbaar is, mede door de kleine groep en personele inzet, voldoende is om nabijheid te bieden en kinderen goed te begeleiden. Op school A wordt benoemd dat er ruimte is om te werken aan de subdoelen en op school C is er tijd voor individuele aandacht. Ook school B merkt dat er meer gelegenheid is voor contactmomenten met ouders. Een professional van school B vertelt hierover:

Dus dat werkte heel erg goed. Dus ik denk wel dat de frequentie waarin ouders contact hadden over de schoolse situatie veel hoger was dan in de reguliere setting. Dus dat was echt heel goed. Dat kregen we eigenlijk ook altijd terug van ouders, dat dat zeer prettig was.

Wel geeft school C aan dat de extra taken voor intern begeleiders, zoals overleg en administratie, zorgen voor extra werkdruk, waardoor er minder tijd over blijft voor andere groepen van de school.

Een punt van zorg in de samenwerking tussen scholen is het ontbreken van duidelijke, gedeelde toelatingscriteria. Verschillende scholen geven aan dat besluitvorming over plaatsing soms verschilt per school of professional, wat kan leiden tot inconsistentie en verwarring bij ouders en moederscholen (scholen C, D en E). Er is behoefte aan meer eenduidigheid in de afstemming, zodat helder is voor wie de interventie bedoeld is en welke doelen behaald moeten worden (scholen D en E). Daarnaast wordt het ontbreken van nazorg na uitstroom uit de Startklas als een gemis ervaren, met name wanneer kinderen alsnog extra ondersteuning nodig blijken te hebben in het reguliere onderwijs (scholen C en E).

Ten slotte is er gekeken in hoeverre de interventie past binnen de bestaande schoolstructuur. Op de meeste scholen (A, B, C en D) is de Startklas goed afgestemd op de reguliere groepen. Er wordt gewerkt met dezelfde thema's, methodes en leerlijnen, zodat de overgang naar groep één soepel verloopt. Volgens een professional van school B: "We hebben bewust de keuze gemaakt om met dezelfde methodiek te werken als in de reguliere groepen."

Wel wijkt de werkwijze in de Startklas af van die in reguliere groepen. Op school B wordt genoemd dat het werken in de Startklas heel anders is dan in andere groepen, met meer individuele plannen en intensieve begeleiding. Ook op school C en D zijn aanpassingen gedaan om de werkwijze passend te maken binnen de eigen school.

Bruikbaarheid. Binnen dit subthema wordt beschreven in hoeverre de interventie als praktisch inzetbaar wordt ervaren. Door een professional van school C wordt genoemd dat er sprake is van een efficiënte tijdsinvestering waardoor procedures goed uitvoerbaar zijn. Op school C wordt bewust gekozen om de leerkracht niet te laten deelnemen aan overleggen met externe partijen, zodat de leerkracht zich kan richten op het lesgeven. Tegelijkertijd geven

professionals (scholen C en D) aan dat de interventie meer tijdsinvestering vraagt wanneer leerlingen met een hoge zorgzwaarte worden toegelaten.

De vormgeving van de Startklas verschilt tussen deelnemende scholen. Op school D en school E is de Startklas samengevoegd met de instroomgroep, wat volgens betrokkenen zorgt voor meer continuïteit en efficiëntie in de begeleiding. Toch wordt op school E ook benoemd dat de combinatiegroep kan leiden tot onrust, doordat de gedragsproblematiek van kinderen uit de Startklas invloed heeft op de gehele groep.

De personele inrichting speelt daarnaast een rol. Op school C wordt benoemd dat het concept, een kleine groep met meerdere volwassenen, minder realistisch is als voorbereiding op regulier onderwijs. Een professional van school C legt uit:

Ik denk wel dat de setting van de startklas en dan het je maximaal twaalf kinderen, twee tot drie volwassenen. Dat dat eigenlijk nog luxer is dan in het speciaal onderwijs en in zo'n setting ga je niet zien wat er gebeurt als een kind regulier gaat.

Daarentegen vinden professionals op school A, B en C dat de samenwerking met reguliere groepen en een duidelijke taakverdeling de bruikbaarheid versterkt. De leerkracht richt zich op het didactische aanbod, terwijl de zorgmedewerker ondersteuning biedt op sociaal-emotioneel vlak.

Benodigheden. Binnen dit subthema staat centraal welke voorwaarden professionals nodig achten voor een goede uitvoering van de interventie. De beschikbaarheid van middelen en randvoorwaarden wordt wisselend ervaren. Op alle scholen werd aangegeven dat het budget niet altijd toereikend is. Zo investeerden medewerkers van school A zelf in materialen, omdat het budget niet als toereikend ervaren werd. Professionals van school B hebben vragen over de toekomstbestendigheid van de financiering. Een professional van school B stelt:

De grote kanttekening is het financiële aspect. Want dit is een voorziening waarin toch wel moet op geplust worden op de reguliere bekostiging. Zowel voor de zorg als in het onderwijs. En is de haalbaarheid, in de grote hoe we het nu doen, de vraag of we het kunnen blijven bekostigen.

Voorals wanneer de groep kleiner is dan oorspronkelijk bedoeld is, worden twijfels over de kosten benoemd. Daarnaast werd door een professional van school C gewezen op de financiering per gemeente, wat ervoor zorgt dat sommige kinderen geen onderwijs kunnen volgen in de nabijheid van hun woonomgeving.

Tegelijkertijd ervaren scholen B en C het budget grotendeels als passend, mede dankzij bekostiging door het schoolbestuur en de gemeente. Een professional van school B geeft aan: “We hebben budget gekregen van ons bestuur. We hadden best wel een goed

budget ontvangen. Dus ik heb ontzettend veel support gehad van het schoolbestuur.” Ook een professional van school C benadrukt: “En als je dan kijkt naar de Startklassen, vind ik het heel fijn dat dat nu voor wat langere tijd bekostigd wordt door een gemeente.” Deze ondersteuning maakt het mogelijk om de Startklas goed in te kunnen richten.

Wat betreft de aansluiting van werkervaring op de benodigde competenties lopen de ervaringen eveneens uiteen. In scholen B en C wordt de aanwezige expertise als passend ervaren. Een professional van school C zegt hierover:

Wat ik zelf heel fijn vind is dat ik eerst als leerkracht voor de klas heb gestaan. Ik kan uit eigen ervaring spreken. Ik heb wel nog een master jonge kind gedaan. En ook een opleiding tot intern begeleider. Dus ik denk wel dat ik op dit moment dat ik daar de juiste ervaring voor heb.

Bij scholen B en D wordt echter benadrukt dat startende professionals onvoldoende voorbereid zijn en dat begeleiding cruciaal is. Een professional van school B vult aan: “Als leerkracht heb je ook wel echt die passie ook nodig, maar ook die kennis van de leerlijn van het jonge kind.” Ten slotte benoemden professionals uit scholen D en E dat de Startklas ook bekostigd wordt door de andere scholen van de betrokken scholenverenigingen. Er wordt ervaren dat er hierdoor minder geld overblijft voor de andere groepen.

Effecten

Bij het thema effecten gaat het om hoe professionals de uitkomsten van de interventie ervaren en in hoeverre zij deze als waardevol beschouwen. De Startklas wordt ervaren als een waardevolle interventie voor jonge kinderen met een extra zorgbehoefte. Professionals van scholen (A, B, C en E) geven aan dat de interventie kinderen helpt om zich sociaal, emotioneel en cognitief verder te ontwikkelen, met als resultaat een betere voorbereiding op doorstroom naar regulier onderwijs. Zo worden kinderen in de Startklas zelfredzamer, taalvaardiger en socialer, wat volgens professionals bijdraagt aan het creëren van een stevigere basis voor de verdere schoolloopbaan (scholen B en C). Een professional van school B benoemt: “Ongeacht de uitkomst, voor alle kinderen is het denk ik een heel waardevol jaar, voor hun ontwikkeling.” Op een enkele school zijn zelfs voorbeelden van kinderen die na de Startklas de sterkere leerlingen werden in de reguliere groep (school B). Ouders ervaren de Startklas meestal als positief en als een opluchting, vooral omdat er tijd en aandacht is voor de ontwikkeling van hun kind in een kleine setting (scholen B, C, D en E).

De kleine setting en structuur van de Startklas worden als belangrijke werkzame elementen genoemd. Persoonlijke begeleiding, visuele ondersteuning, dagelijkse routines en nabijheid van leerkrachten dragen bij aan een veilig en voorspelbaar leerklimaat (scholen A,

B en C). Deze elementen maken het volgens deze professionals mogelijk om goed aan te sluiten bij de zorg- en onderwijsbehoeften van de kinderen. Ook de samenwerking tussen onderwijs en zorgprofessionals wordt als essentieel beschouwd voor het succes van de interventie (scholen A, B en C). Een professional van school A legt hierover uit: “Die samenwerking met de zorg. Juist die andere kijk. Ik ben er echt van overtuigd dat daardoor de kinderen beter groeien in hun ontwikkeling. Preventief inzetten en daardoor het kind echt zien en laten groeien in zijn eigen tempo.”

Door multidisciplinair overleg en overdrachten tussen voorschoolse voorzieningen, Startklas en reguliere groepen kan de ontwikkeling van het kind beter gevolgd en ondersteund worden (scholen A en C).

Toch worden er ook belemmeringen ervaren. In sommige gevallen wordt benoemd dat de setting van de Startklas kinderen te afhankelijk maakt van nabijheid en structuur, waardoor de overstap naar grotere, reguliere groepen uitdagender kan zijn (school B, D). Een professional van school B beschrijft het als volgt:

We hebben het in de leerlingbespreking wel eens over. Iemand gaat bijna doorstromen, of we gaan met iemand oefenen en dan is het ook belangrijk dat je op de zelfstandigheid van het kind gaat inzetten. Dan moet je jezelf ook een beetje gaat terugtrekken. Maar we zijn met drie man, dus moet je jezelf ook weer wat gaan terugtrekken en wat minder nabijheid bieden. Dat is wel eens lastig, want je ziet gewoon veel.

Een andere professional van school B geeft aan: “Eerlijk is eerlijk, twaalf kinderen met drie professionals is een dure vorm van onderwijs. En niet representatief voor het vervolg, zowel niet op het speciaal onderwijs als op het regulier onderwijs.” Ook noemen professionals dat de homogene samenstelling van de klas, voornamelijk bestaande uit kinderen met ondersteuningsbehoeften, ertoe kan leiden dat kinderen zich moeilijker optrekken aan anderen (school D). Daarnaast zijn er zorgen over de effectiviteit van de interventie bij leerlingen met complexe, meervoudige problematiek of externaliserend gedrag, waarbij de groepsdynamiek onder druk komt te staan (scholen A, B, C en D). In deze situaties blijkt het lastig om in het groepsverband van de Startklas effectief te blijven werken en wordt er vaker doorverwezen naar speciaal (basis)onderwijs (scholen B, C en D).

Ondanks deze kanttekeningen wordt er door de professionals van de scholen benoemd dat de Startklas voor veel kinderen een positief effect heeft op hun ontwikkeling. Door de focus op maatwerk, regelmatige evaluatie van doelen en samenwerking tussen disciplines ontstaat er ruimte om goed aan te sluiten bij wat kinderen nodig hebben (scholen A tot en met

E). Tegelijkertijd benadrukken meerdere scholen (A, B, C en D) dat de geschiktheid van de interventie afhankelijk is van de aard en ernst van de ondersteuningsbehoefte. Voor kinderen met lichte problematiek lijkt de aanpak passend en effectief en bij zwaardere of langdurige problematiek zijn aanvullend aanbod of alternatieve vormen van onderwijs noodzakelijk (scholen A, B, C en D). Daarnaast zijn er twijfels over de effecten van de interventie op de langere termijn (scholen B, C, D en E). Zo geeft een professional van school C aan:

Dat we zien dat de kinderen die naar regulier onderwijs gaan in groep één en twee daar wel hun voordeel van hebben, maar dat we vaak in groep drie toch merken dat het kind het toch niet gaat redden. Vaak zie je dan toch. We zijn nu pas zes jaar bezig, dus we zien nu de eerste kinderen die zo richting groep vier of vijf gaan. Dan zien we toch van dat in groep drie, vier of vijf veel kinderen doorverwezen worden naar speciaal onderwijs.

Toekomst

Binnen de deelnemende scholen worden, op basis van de ervaringen van professionals, verschillende aanbevelingen gedaan voor de toekomstige inrichting van de interventie. Professionals ervaren dat er momenteel te veel nadruk ligt op de uitstroom naar het reguliere onderwijs, zonder aandacht voor de verdere schoolloopbaan van de kinderen (school D). Daarbij wordt de Startklas niet als een inclusieve voorziening ervaren, maar eerder als een vorm van passend onderwijs en zouden ze het graag inclusiever zien (scholen B en D).

Op meerdere scholen wordt als knelpunt ervaren dat er door een onduidelijk aannamebeleid onvoldoende zorgvuldig gekeken kan worden naar welke kinderen gebaat zijn bij plaatsing in een Startklas (school E). Er is vraag naar eenduidige criteria en een heldere plaatsingsprocedure (scholen B en C).

Tegelijkertijd worden suggesties gedaan om de interventie verder te versterken. Zo wordt het waardevol geacht om professionals uit de zorg, zoals maatschappelijk werkers, jeugdconsulenten of gedragswetenschappers, structureel in te zetten binnen het schoolteam (school A). Niet alleen voor de ondersteuning van gezinnen, maar ook omdat de samenwerking voor de leerkrachten leerzaam is. Het belang van samenwerking met ouders wordt meerdere keren benadrukt, waarbij transparantie en begeleiding naar de thuissituatie essentieel zijn (scholen B en C). Een professional van school B licht toe:

Het contact met ouders en ruimte om als ouders de begeleiding intensiever willen, wat ik ook bij sommige ouders doe, dat daar ook ruimte voor blijft. Het stukje

pedagogische adviesgeving en begeleiding naar de thuissituatie toe. Omdat die combinatie van thuis en school ook wezenlijk is voor de groei.

Voor de toekomst wordt ook aanbevolen om het Startklasconcept breder toe te passen, bijvoorbeeld door het concept door te trekken naar alle instroomgroepen (school D) of door het ondersteuningsarrangement schoolbreed aan te bieden (scholen B en E). Een professional van school B legt hierover uit: “Ik denk dat we als scholen beter moeten denken wat we kunnen bieden aan deze kinderen op schoolniveau, in ons arrangement, ondersteuningsaanbod. Om deze kinderen toch thuis nabij naar school te houden.” Ook het combineren van Startklassen met reguliere groepen in een heterogene setting wordt gezien als een manier om kinderen positieve voorbeelden te bieden en de overgang naar het regulier onderwijs te verbeteren (scholen C, D en E).

Toekomstige aanpassingen zouden gericht moeten zijn op een meer inclusieve vormgeving met behoud van extra ondersteuning (scholen A en B). Een spreiding van zorgleerlingen over de scholen binnen de onderwijsstichting, betere aansluiting van het ondersteuningsaanbod binnen reguliere groepen en het eerder betrekken van ouders in het voorschoolse traject worden als waardevol gezien (scholen B, C en D).

Ten slotte benoemt een professional van school C dat het van belang is meer aandacht voor de kwaliteit te hebben in plaats van alleen voor kosten bij aanbestedingen. Daarnaast wordt gepleit voor structurele samenwerking tussen onderwijs en zorg en voor het inzetten van bewezen effectieve interventies in de Startklas die theorie, praktijk en context combineren (scholen C en D).

Deelvraag 2, overeenkomsten tussen schoolplan en interventie

In Tabel 2 is per school geanalyseerd in hoeverre de visie en de doelen aansluiten bij de waarden en de doelen van de interventie Startklassen.

Tabel 2

Analysetabel dossieronderzoek

Thema's	Codes	Beschrijving	School A	School B	School C	School D	School E
Visie	Overeenkomst van waarden	Komt overeen met waarden van de interventie	2	1	2	1	1

Doelen	Afstemming met interventie	Doelen in het schoolplan sluiten aan bij de doelen van de interventie	2	1	1	1	1
---------------	----------------------------	---	---	---	---	---	---

Toelichting: 2 = expliciet aanwezig, 1 = impliciet aanwezig, 0 = niet aanwezig

Op de scholen A en C komt een duidelijke overeenkomst naar voren tussen de schoolvisie en de uitgangspunten van de interventie Startklassen. School A benadrukt in de visie het toewerken naar inclusief onderwijs waarin de persoonlijke groei van elk kind centraal staat. Er is aandacht voor maatwerk, waarbij elk kind zich op eigen tempo kan ontwikkelen (Schoolplan, 2025a). Deze visie sluit aan bij de interventie vanwege de focus op individuele ontwikkeling en een veilige leeromgeving. De opgestelde doelen richten zich op het versterken van het pedagogische klimaat en een heldere structuur door de gehele school. In het schoolplan staat bovendien dat de school streeft naar het integreren van de Startklas in de bestaande structuur en het delen van expertise met het team (Schoolplan, 2025a). De doelen van school A sluiten daarmee expliciet aan bij de interventie.

In de visie van school C staat het belang beschreven van een stevige basis voor de ontwikkeling van kinderen, met aandacht voor zowel individuele leerlingen als de groep. De school zet in op groepsdynamiek en coöperatief leren, waarbij veiligheid en vaste gedragsregels centraal staan (Schoolwebsite, 2025²). Deze uitgangspunten sluiten goed aan bij de waarden van de Startklas, waarin veiligheid en structuur ook belangrijke waarden zijn. De doelen zijn gericht op de ontwikkeling van een kwaliteitssysteem binnen de school en op een dekkend onderwijsaanbod binnen het cluster, wat indirect aansluit bij de doelen van de interventie (Schoolplan, 2025c).

Uit de interviews blijkt dat de sociale validiteit van de interventie Startklassen op beide scholen aanwezig is, maar wel in verschillende mate. Op school A komt de sociale validiteit sterk naar voren. De interventie wordt bij het onderdeel doelen als waardevol ervaren, omdat het een stevige basis biedt voor leerlingen met een extra zorgbehoefte. Bij de processen van de interventie komt naar voren dat de kleine groepsgrootte en persoonlijke begeleiding goed aansluiten bij deze behoeften. Op school C wordt de interventie bij de

² Bij school C is de visie niet opgenomen in het schoolplan, maar op de schoolwebsite toegelicht.

verschillende onderdelen van sociale validiteit ook als waardevol ervaren en is sprake van voldoende sociale validiteit. Wel zijn er zorgen over toenemende hulpvragen van leerlingen die de uitkomsten van de interventie kunnen beïnvloeden, waardoor er twijfels zijn over de effectiviteit. De samenwerking tussen zorg en onderwijs wordt op beide scholen als een belangrijk element voor het succes van de Startklas gezien.

Op de scholen B, D en E komt een impliciete overeenkomst naar voren tussen schoolvisie en doelen, en de uitgangspunten van de interventie Startklassen. De visie van school B richt zich op brede ontwikkeling van het kind waarbij aandacht is voor kennis en vaardigheden. Er wordt planmatig en opbrengstgericht gewerkt, met aandacht voor de individuele behoeften van leerlingen binnen een veilige leeromgeving. Samenwerking met zorgpartners wordt beschreven als belangrijk onderdeel om passend onderwijs te bieden (Schoolplan, 2025b). Dit sluit aan bij de interventie Startklassen, waar de samenwerking tussen onderwijs en zorg ook een belangrijk element is. Binnen de doelen van School B wordt omschreven dat er gestreefd wordt naar samenwerking met zorginstanties voor een afgestemd onderwijs- en zorgaanbod, waarbij de Startklas als aandachtspunt is genoemd, maar niet expliciet als doel is geformuleerd (Schoolplan, 2025b).

De visie van school D, een jenaplanschool, richt zich op het erkennen van verschillen en leren in gemengde stamgroepen. Ontwikkeling vindt plaats via spel, werk, gesprek en viering, met wereldoriëntatie als kernonderdeel. Het schoolklimaat wordt omschreven als positief en respectvol, met duidelijke omgangsregels (Schoolplan, 2025d). Dit sluit gedeeltelijk aan bij de waarden van de Startklas, waarin aandacht is voor verschillende ondersteuningsbehoeften. De doelen zijn gericht op het opzetten van een Integraal Kind Centrum en het ontwikkelen van een passend aanbod binnen het cluster, wat indirect overeenkomt met de doelen van Startklassen.

School E focust in de visie op samen leren voor het leven, waarin aandacht is voor veiligheid, respect, verantwoordelijkheid en diversiteit. De school wordt als een plek gezien om sociale en maatschappelijke vaardigheden te ontwikkelen, met hoge maar haalbare doelen en een goede samenwerking met ouders (Schoolgids, 2025³). Dit komt overeen met de waarden van Startklassen. De doelen zijn gericht op een doorgaande ontwikkelingslijn, vooral bij de overgang tussen de groepen, en het verminderen van taalachterstanden via professionalisering, wat impliciet aansluit bij de doelen van de interventie (Schoolplan, 2025e).

³ Bij school C is de visie niet opgenomen in het schoolplan, maar in de schoolgids toegelicht.

De sociale validiteit komt op deze scholen wisselend naar voren vanuit de interviews. De doelen van de interventie worden door de scholen B en C als waardevol ervaren voor het bevorderen van kansengelijkheid en voor de ontwikkeling van een stevige basis van kinderen. Op school D wordt daarentegen de interventie als tijdelijke oplossing gezien. Wat betreft de processen wordt door school B ervaren dat de interventie goed aansluit bij de doelgroep en dat extra ondersteuning door meerdere professionals waardevol is. Op de scholen D en E is de Startklas samengevoegd met de instroomgroep in verband met onvoldoende beschikbaarheid van personeel. Op school D wordt ervaren dat de interventie onvoldoende is toegerust op de zwaarte van zorgvragen. Ook ten aanzien van de effecten zijn er verschillen. Op de scholen B en E wordt de interventie gezien als een goede voorbereiding voor kinderen die vanuit de Startklas doorstromen naar het reguliere onderwijs. Tegelijkertijd geven professionals van scholen (B, D en E) aan dat zij de interventie graag inclusiever zien door het bijvoorbeeld schoolbreed of in combinatie met de instroomgroep aan te bieden. Samenvattend komt de sociale validiteit op school B sterker naar voren aangezien de interventie als betekenisvol, haalbaar en effectief wordt ervaren. Op de scholen D en E is de sociale validiteit in mindere mate aanwezig, onder andere door organisatorische factoren en de toenemende zorgzwaarte van de hulpvragen van de leerlingen.

Conclusie en discussie

Interpretatie van bevindingen

Het doel van het huidige onderzoek is het evalueren van de sociale validiteit van de interventie Startklassen. De hoofdvraag *‘Hoe verschilt de sociale validiteit van de interventie Startklassen tussen de diverse deelnemende scholen met verschillende schoolplannen?’* is onderverdeeld in twee deelvragen. Voor het beantwoorden van de eerste deelvraag *‘In hoeverre wordt de interventie Startklassen als betekenisvol, haalbaar en effectief ervaren door de betrokken professionals?’* is vanuit de afgenomen interviews zicht gekregen op thema’s, behorend bij sociale validiteit. Tegelijkertijd is er voor het beantwoorden van de tweede deelvraag *‘Hoe zijn het doel en de visie beschreven in het schoolplan van de deelnemende scholen en in hoeverre komen deze overeen met de waarden en doelen van de interventie Startklassen?’* een dossieranalyse, door het analyseren van schoolplannen, uitgevoerd. Hier is het impliciet of expliciet overeenkomen van de visie en de doelen uit de schoolplannen met de waarden en de doelen van de Startklas onderzocht.

Uit het huidige onderzoek blijkt dat professionals over het algemeen de doelen van de interventie Startklassen als betekenisvol ervaren, vooral vanwege de bijdrage aan

kansengelijkheid en de voorbereiding op doorstroom naar het reguliere onderwijs. De processen worden in grote lijnen als haalbaar en waardevol ervaren, mede dankzij de combinatie van zorg en onderwijs en de aansluiting bij bestaande werkwijzen. Tegelijkertijd benoemen professionals ook knelpunten, zoals de uitvoerbaarheid bij complexe hulpvragen. De effectiviteit van de interventie wordt wisselend ervaren. De kleine setting biedt passende ondersteuning, maar zorgt ook voor een homogene groep. Volgens verschillende professionals kan dit het leerproces beperken en zij zouden daarom graag meer variatie binnen de groep zien. Tot slot is er vanuit de verschillende scholen behoefte aan aanpassing door de interventie inclusiever en schoolbreed aan te bieden of door de Startklas samen te voegen met de reguliere groep met behoud van de combinatie zorg en onderwijs. De samenwerking met de ouders en de inzet van zorgprofessionals worden als waardevolle elementen gezien voor het continueren van de interventie.

De analyse van de schoolvisies en doelen laat zien dat er verschillen zijn in de mate waarin de uitgangspunten van de interventie terugkomen in het schoolplan. Scholen waarbij de visie en doelen expliciet overeenkomen met de kernwaarden van de Startklas, lijken de interventie als meer betekenisvol en passend te ervaren. De sociale validiteit verschilt dus tussen scholen. Op drie scholen is de sociale validiteit sterker aanwezig en wordt de interventie als betekenisvol, haalbaar en effectief gezien. Op twee scholen is sprake van een mindere mate van sociale validiteit. Knelpunten worden voornamelijk ervaren in de homogene groep, de tijdsindeling en in hoeverre de kinderen blijvende vaardigheden opdoen voor het verloop van hun verdere schoolloopbaan.

Met het beantwoorden van de hoofdvraag kan worden vastgesteld dat de ervaren sociale validiteit per school verschilt. Professionals beoordelen de interventie als meer of minder betekenisvol, haalbaar en effectief, afhankelijk van de specifieke context en het schoolplan. Er zijn aanwijzingen dat de mate van sociale validiteit samenhangt met de mate waarin de visie en doelen van de school overeenkomen met de waarden van de interventie Startklassen. Scholen die expliciet overeenkomen, lijken de interventie beter te integreren en waarderen.

De bevindingen van het huidige onderzoek worden hieronder besproken in relatie tot bestaande literatuur en theoretische kaders. Ten eerste blijkt uit de beantwoording van de eerste deelvraag dat de sociale validiteit van de interventie minder sterk is op scholen waar de doelen van de interventie als minder betekenisvol worden ervaren. Dit sluit aan bij eerdere bevindingen van Carter en Wheeler (2019), waarin wordt gesteld dat een interventie eerder gedragen wordt door betrokkenen wanneer zij de doelen als relevant beschouwen. Ten tweede

kwam naar voren dat de uitvoerbaarheid van de interventie afneemt bij langdurige en complexere problematiek, veroorzaakt door toenemende hulpvragen van kinderen. Door de toenemende complexiteit wordt de interventie Startklassen minder passend bevonden bij de vaardigheden van de professional. Dit wordt ondersteund door Carter en Pesko (2008), die aangeven dat de haalbaarheid van procedures verbetert wanneer deze aansluiten bij de vaardigheden van de professional. Tegelijkertijd wordt op een deel van de scholen benoemd dat de interventie goed aansluit op de ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Op deze scholen wordt de interventie ook als meer waardevol ervaren. Dit komt overeen met de bevindingen van Boardman et al. (2005), waaruit blijkt dat onderwijsprofessionals eerder bereid zijn een interventie toe te passen wanneer deze aansluit bij verschillende niveaus van de kinderen in de klas en uitvoerbaar is in de praktijk. Ten derde plaatsen enkele scholen kanttekeningen bij de effectiviteit van de interventie. De kleine setting wordt als effectief gezien vanwege de ondersteuning die professionals kunnen bieden, maar ook als belemmerend, omdat deze setting de overgang naar het reguliere onderwijs kan bemoeilijken. Dit sluit aan bij onderzoek waaruit blijkt dat de ervaren effectiviteit invloed heeft op de sociale validiteit van een interventie, wanneer een interventie als effectief wordt ervaren blijkt dat het vaker wordt ingezet in de praktijk (Boardman et al., 2005; Carter & Pesko, 2008).

Scholen waarbij de visie en doelen expliciet overeenkomen met de waarden van de Startklas, lijken de interventie als meer betekenisvol en passend te ervaren. Er kan met een gedeelde visie doelgericht worden gewerkt aangezien een visie het beoogde toekomstbeeld omvat (Gurley et al., 2015; Moraal, 2023; Sukaningtyas, 2019), terwijl concrete doelen richting geven aan welke resultaten bereikt moeten worden en welke stappen daarvoor nodig zijn (Gurley et al., 2015). Wanneer visie en doelen duidelijk zijn en gedeeld worden, is er sprake van meer draagvlak binnen het team om eraan te werken (Gurley et al., 2015). Daarnaast blijkt wanneer een uitgesproken visie aanwezig is, dat professionals met overeenkomstige waarden vaker werkzaam zijn op dezelfde school (Moraal, 2023). Door verschil in visie kan er dus sprake zijn van verschillen in de vormgeving van het onderwijs bij verschillende scholen en in hoeverre deze werkwijze aansluit bij de professionele opvattingen van professionals. Wanneer professionals ervaren dat een interventie aansluitend is bij hun professionele opvattingen, zorgt dit voor toenemende sociale validiteit.

Beperkingen en aanbevelingen

Een belangrijke kanttekening bij dit onderzoek is dat het aantal geïnterviewde professionals per school verschilt. Bij twee van de vijf scholen is slechts één professional geïnterviewd, wat vragen oproept over de representativiteit van het huidige onderzoek. Toch

blijkt uit de interviews dat professionals van dezelfde school vaak een vergelijkbare visie hebben op de interventie. Dit wijst op gedeelde opvattingen binnen teams, wat ook wordt bevestigd in het onderzoek van Sainio et al. (2024), waaruit bleek dat binnen scholen vaak sprake is van gedeelde opvattingen rondom pestinterventies, met name wanneer gebruik wordt gemaakt van een gezamenlijke aanpak of methodiek.

Ondanks het kleine aantal geïnterviewde professionals op één school, is er juist een redelijk grote hoeveelheid van de deelnemende scholen van de interventie Startklassen bevraagd. De betrouwbaarheid van de gegevens is versterkt doordat de interviews door meerdere onderzoekers zijn afgenomen en geanalyseerd, wat bijdroeg aan de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Wel is het dossieronderzoek, de analyse van schoolplannen, slechts door één onderzoeker uitgevoerd, waardoor interpretatie een rol kan spelen. Daarbij levert een schoolplan een kleine bijdrage aan het vormgeven van het onderwijs volgens Ainscow en Sandill (2010) en Sukaningtyas et al. (2019), dus moeten de gegevens voorzichtig worden geïnterpreteerd en samen met de resultaten uit het interviewonderzoek worden bekeken.

Door de sociale validiteit van de interventie in kaart te brengen, is er meer zicht gekregen op hoe effectief de interventie wordt ervaren in de praktijk. Deze praktijkgerichte onderzoeksaanpak sluit aan bij een practice-based manier van onderzoek doen, waarbij de ervaringen en perspectieven van betrokkenen centraal staan. Dit vormt een waardevolle aanvulling op research-based manier van onderzoek doen, waarbij de effectiviteit van een interventie grotendeels wordt vastgesteld op basis van gecontroleerde onderzoeksomstandigheden (Rademaker, 2024). Volgens Rademaker (2024) geven practice-based onderzochte interventies meer inzicht in de effectiviteit van een interventie binnen de dagelijkse praktijk dan wanneer er alleen van research-based bewijs wordt uitgegaan. Sociale validiteit is een beperkt onderzocht gebied volgens Rademaker (2024) en het huidige onderzoek breidt deze kennis uit. Het is het eerste onderzoek naar de sociale validiteit van de interventie Startklassen waarbij een vergelijkingsonderzoek plaatsvindt naar verschillende settingen met verscheidene omgevingsfactoren. Een aanbeveling is om vervolgonderzoek te doen, zodat er een bredere weergave van dit onderzoeksgebied ontstaat en er meer zicht gekregen kan worden op de invloed van omgevingsfactoren.

Daarnaast vond dit onderzoek plaats in een specifieke regio in de provincie Limburg met sociaal-economisch kwetsbare wijken. Het is onduidelijk hoe de interventie Startklassen in andere gebieden naar voren zou komen. Contextuele factoren zijn namelijk van invloed op de sociale validiteit van een interventie. De mate van aansluiting bij de schoolcultuur en

professionele opvattingen zijn voorbeelden hiervan. Een aanbeveling is om de interventie op andere gebieden verder vorm te geven en de sociale validiteit verder in kaart te brengen.

Tot slot worden er aanbevelingen gedaan door de verschillende betrokken professionals. Voor een duurzame inzet van de interventie zou er verder onderzoek gedaan kunnen worden naar een inclusievere vorm van de interventie. Er is behoefte naar een schoolbrede inzet of naar het samenvoegen van de Startklas met de reguliere groep. Door de interventie meer aan te laten sluiten op de behoeften vanuit de praktijk, is het duurzamer en meer toekomstbestendig (Rademaker, 2021). Over de sociale validiteit van deze alternatieve vormen bestaat echter nog onvoldoende inzicht, waardoor vervolgonderzoek wordt aanbevolen.

Uit het huidige onderzoek blijkt dat de sociale validiteit van de interventie Startklassen per school verschillend wordt ervaren. Contextfactoren spelen hierin een beïnvloedende rol. Vervolgonderzoek kan helpen om deze contextuele invloeden beter te begrijpen en daarmee de effectiviteit en acceptatie van vergelijkbare interventies te versterken.

Literatuurlijst

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/13603110802504903>
- Bezemer, M. (5 februari 2018) Niet minder, maar juist méér kinderen gaan naar speciaal onderwijs. *Trouw*. <https://www.trouw.nl/nieuws/niet-minder-maar-juist-meer-kinderen-gaan-naar-speciaal-onderwijs~b8b36890/>
- Boardman, A. G., Argüelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Klingner, J. (2005). Special Education Teachers' Views of Research-Based Practices. *The Journal of Special Education*, 39(3), 168-180. <https://doi.org/10.1177/00224669050390030401>
- Criss, C. J., Konrad, M., Alber-Morgan, S. R. & Brock, M. E. (2024). A Systematic Review of Goal Setting and Performance Feedback to Improve Teacher Practice. *Journal of Behavioral Education*, 33(2), 275–296. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s10864-022-09494-1>
- Carter, E. W., & Pesko, M. J. (2008). Social Validity of Peer Interaction Intervention Strategies in High School Classrooms: Effectiveness, Feasibility, and Actual Use. *Exceptionality*, 16(3), 156–173. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/09362830802198427>
- Carter, S. L., & Wheeler, J. J. (2019). *The social validity manual: Subjective evaluation of interventions*. Academic Press.
- Cook, B. G., & Cook, S. C. (2011). Unraveling Evidence-Based practices in special Education. *The Journal Of Special Education*, 47(2), 71–82. <https://doi.org/10.1177/0022466911420877>
- Curle, D., Jamieson, J., Poon, B. T., Buchanan, M., Norman, N., & Zaidman-Zait, A. (2017). Working Together: Communication between Stakeholders during the Transition from Early Intervention to School for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Exceptionality Education International*, 27(2), 54–71. <https://doi.org/https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol27/iss2/3>
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE.

- Göransson, K. & Nilholm C., (2014). "Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education." *European Journal of Special Needs Education* 29: 265–280. doi:10.1080/08856257.2014.933545.
- Gurley, D. K., Peters, G. B., & Collins, L. (2015). Mission, Vision, Values, and Goals: An Exploration of Key Organizational Statements and Daily Practice in Schools. *Journal of Educational Change*, 16(2), 217–242. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9229-x>
- Harn, B., Parisi, D., & Stoolmiller, M. (2013). Balancing Fidelity with Flexibility and Fit: What Do We Really Know about Fidelity of Implementation in Schools? *Exceptional Children*, 79(2), 181–193. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/https://cec.metapress.com/content/h37j35n087263310/?p=8242be8a54f94a72b683148f47468aca&pi=3>
- Hurley, J. J. (2012). Social Validity Assessment in Social Competence Interventions for Preschool Children: A Review. In *Topics in Early Childhood Special Education* (Vol. 32, Issue 3, pp. 164–174). <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/0271121412440186>
- Inspectie van het Onderwijs (z.d.). *Toezicht en handhaving zorgplicht passend onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/toezicht-op-samenwerkingsverbanden-passend-onderwijs/toezicht-en-handhaving-zorgplicht-passend-onderwijs#:~:text=Op%201%20augustus%202013%20trad%20de%20Wet%20Passend%20Onderwijs%20in%20werking.>
- Janus, M., Kopechanski, L., & Cameron, R. (2008). In Transition: Experiences of Parents of Children with Special Needs at School Entry. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 479–485. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0217-0>
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57–65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>
- Jepma, I. & Vander Heyden, K. (2022). *Verbeteren start in het basisonderwijs, een wetenschappelijk kader*. Sardes. <https://sardes.nl/publicatie/verbeteren-start-in-het-basisonderwijs/>

- Jiang, H., Justice, L., Purtell, K. M., Lin, T., & Logan, J. (2021). Prevalence and prediction of kindergarten-transition difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.006>
- Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What Is Meant by Inclusion? On the Effects of Different Definitions on Attitudes toward Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Losberg, J. & Zwozdiak-Myers, P. (2024). Inclusive Pedagogy through the Lens of Primary Teachers and Teaching Assistants in England. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 402–422. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/13603116.2021.1946722>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (19 april 2024). Beleidskader: met elkaar voor alle kinderen en jongeren werken aan een inclusieve leeromgeving. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/inclusief-onderwijs/documenten/rapporten/2024/05/10/bijlage-11-beleidskader-definiering-inclusief-onderwijs>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (z.d.-a). *Leerlingaantallen*. <https://www.ocwincijfers.nl/themas/passend-onderwijs/leerlingaantallen>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (z.d.-b). *Leerlingstromen*. <https://www.ocwincijfers.nl/themas/passend-onderwijs/leerlingstromen>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022). *Wat is passend onderwijs? Basisonderwijs. Informatie voor ouders*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Moraal, E. (2023). *Het belang van schoolvisie voor schoolcultuur en betrokkenheid van docenten* (Doctoral dissertation, Rijksuniversiteit Groningen). <https://doi.org/10.33612/diss.791747744>
- PO Raad (15 november 2023). Sectorrapportage 2023. <https://sectorrapportage.poraad.nl/wp-content/uploads/2023/11/PO-Raad-sectorrapportage-15nov2023-leerlingen-en-onderwijs.pdf>

- Rademaker, F., Boer A. de, Kupers, E., Minnaert, A. (2021). It also takes teachers to tango: Using social validity assessment to refine an intervention design. *International Journal of Educational Research* 107. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101749>
- Rademaker, F. (2024). *Step by Step: Promoting the Social Participation of Kindergarten Students with Disabilities* (Doctoral dissertation, Rijksuniversiteit Groningen). 10.33612/diss.864529650
- Rijksoverheid (z.d.). (Voortgezet) speciaal onderwijs. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Sainio, M., Herkama, S., Torppa, M., Aro, T., & Hämeenaho, P. (2024). What Explains the Perception of Having Shared Practices Among School Staff for Anti-bullying Work? *International Journal of Bullying Prevention*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s42380-024-00271-4>
- Schoolgids (2025). Geraadpleegd op 19 april, van <https://www.Instelling.nl>
- Schoolplan (2025a). Geraadpleegd op 19 april, van <https://www.Instelling.nl>
- Schoolplan (2025b). Geraadpleegd op 19 april, van <https://www.Instelling.nl>
- Schoolplan (2025c). Geraadpleegd op 19 april, van <https://www.Instelling.nl>
- Schoolplan (2025d). Geraadpleegd op 19 april, van <https://www.Instelling.nl>
- Schoolwebsite (2025). Geraadpleegd op 19 april, van <https://www.Instelling.nl>
- Starr, E. M., Martini, T. S., & Kuo, B. C. H. (2016). Transition to Kindergarten for Children with Autism Spectrum Disorder: A Focus Group Study With Ethnically Diverse Parents, Teachers, and Early Intervention Service Providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(2), 115–128.
- Sukaningtyas, D., Satori, D., & Sa'ud, U. S. (2019). Developing the Capacity of School Management to Build Understanding of Vision and Mission. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 13(1), 25–32. DOI: 10.11591/edulearn.v13i1.6332
- Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2023). Transition to formal schooling of children with disabilities: A systematic review. *Educational research review*, 38, 100492. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100492>

- Ummah, U.S., Tahar, M.M., Yasin, M.H.B.M., Hashim, H.U.B. & Ediyanto, E. (2024). Driving Factors of Inclusive Education for Primary School in Indonesia. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(2), 86–93. <https://doi.org/10.47750/pegegog.14.02.10>
- Unesco (17 september 2024). *What you need to know about inclusion in education*. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203–214.
- Zweers, I., Bijstra, J. O., de Castro, B. O., Tick, N. T., & Van de Schoot, R. A. G. J. (2019). Which School for Whom? Placement Choices for Inclusion or Exclusion of Dutch Students with Social, Emotional, and Behavioral Difficulties in Primary Education. *School Psychology Review*, 48(1), 46–67. <http://dx.doi.org.proxy-ub.rug.nl/10.17105/SPR-2017-0008.V48-1>

Bijlages

Bijlage 1.

Interviewleidraad

Professionals (schooldirecteuren, IB-er) – Interventietheorie en Sociale Validiteit van de Interventie Startklassen

Introductie

- Welkom en uitleg over het doel van het interview:

Bedankt voor uw aanwezigheid en deelname aan dit interview. Uw inzichten zijn erg waardevol voor ons, en we waarderen uw bereidheid om uw ervaringen en perspectieven te delen.

- Jezelf/Jullie zelf voorstellen:

Mijn naam is/Onze namen zijn.... en ik/we doen onderzoek naar de Startklassen. Ik ben student aan de Rijksuniversiteit Groningen/Wij zijn studenten aan de Hogeschool Zuyd, en vanuit daar zijn wij betrokken bij dit onderzoek.

- Met het onderzoek evalueren we de Startklassen. De Startklassen zijn op dit moment een pilot in de vorm van een opStartklas om kinderen voor te bereiden op onderwijs op een reguliere basisschool. Door middel van onderzoek proberen we erachter te komen op welke manier de Startklassen precies bijdragen aan doorstroom naar regulier onderwijs. Welke elementen helpen daarbij en welke elementen houden dit juist tegen? Op basis van deze informatie kunnen we basisscholen adviezen geven voor het toewerken naar inclusiever onderwijs. Door deel te nemen aan het onderzoek draagt u bij aan het toewerken naar inclusiever onderwijs in Zuid-Limburg.

- Uitleg over het verloop van het interview:

We moedigen u aan om vrijuit te spreken en uw ervaringen te delen. Er zijn geen goede of foute antwoorden; we zijn vooral geïnteresseerd in uw mening en ideeën.

Het interview duurt ongeveer 45 minuten tot een uur. Om ervoor te zorgen dat we alle thema's kunnen bespreken, zullen we de tijd goed in de gaten houden. Mocht een onderwerp veel discussie oproepen, dan zorgen we ervoor dat we de belangrijkste punten meenemen, maar ook ruimte behouden om verder te gaan naar de volgende vragen.

Alles wat u zegt, blijft vertrouwelijk. Uw naam wordt niet genoemd in het onderzoek en de antwoorden zullen daarmee niet terug te leiden zijn naar u. Tijdens het interview worden er opnames gemaakt, zodat we na het interview de informatie op juiste wijze kunnen uitwerken. Tijdens het interview zullen wij af en toe aantekeningen maken. Dit is tijdens het gesprek een hulpmiddel voor ons. Na afloop van het interview zullen de aantekeningen worden vernietigd. Als we een citaat van u willen gebruiken in het onderzoek, laten we dat eerst aan u zien. U kunt dan aangeven of u het goed vindt of liever niet wilt dat het wordt gebruikt. Dit is omdat een quote soms herkenbaar kan zijn. Door middel van de vragenlijst die u voorafgaand aan dit interview heeft ingevuld heeft u toestemming gegeven om uw antwoorden te mogen gebruiken in deze interview setting. U kunt tot vier weken na het interview aangeven dat u uw antwoorden wilt terugtrekken. Daarna wordt de informatie verwerkt en is het moeilijk om nog dingen eruit te halen. Meedoen aan dit interview is helemaal vrijwillig. U mag op elk moment stoppen, geen probleem.

Apparatuur testen (losse vraag: wat is uw lievelingskleur/ wat gaat u vanavond eten).
Luister ook echt even terug of je alles goed kan horen. Benoem dan: Dan zet ik nu het opnameapparaat aan en starten we met het interview

Voordat we beginnen, heeft u nog vragen of is er iets dat u graag verduidelijkt wilt hebben? Zo niet, dan stel ik voor dat we beginnen met de eerste vraag. Kunt u kort vertellen op welke manier u betrokken bent bij de Startklassen? (vb functie en ervaring; vraag in ieder geval bij welke school ze concreet betrokken zijn en of dat een school met een Startklaslocatie is, of dat het een school is waar een kind na de Startklas naar is doorgestroomd)

Deel 1: Interventietheorie

Het doel van deel 1 van de focusgroep/interviews is het blootleggen van veronderstellingen en overtuigingen die aangeven waarom men denkt dat de interventie bij de beoogde doelgroep tot de gewenste uitkomsten leidt

Introductie van het thema Interventietheorie. In het eerste deel van de focusgroep/het interview gaan we in op de interventietheorie achter de Startklassen. Binnen een interventietheorie staat de vraag centraal: ‘Wat is er nodig om bij de beoogde doelgroep de gewenste uitkomsten op te leveren?’

Laat de eerste slide van de powerpoint zien.

Een interventietheorie bestaat uit een aantal elementen die in deze afbeelding te zien zijn.

In kaart brengen van de interventietheorie

We gaan nu samen proberen de Interventietheorie van de Startklassen in te vullen. We gaan alle elementen 1 voor 1 bij langs. Ik zal steeds eerste het element toelichten en dan daar een paar vragen over stellen.

Doelgroep. Bij eigenschap/probleem kan je denken aan eigenschappen/vaardigheden die je wilt versterken in de doelgroep of de situatie; of juist het probleem dat je wilt verminderen.

Daarnaast kan je denken aan factoren die samenhangen met die eigenschappen en/of het probleem. Een voorbeeld bij de Startklassen zou kunnen zijn dat een kind onvoldoende is voorbereid om in een reguliere kleuterklas mee te doen (eigenschap/probleem). Uit eerder onderzoek weten we dat samenwerking tussen onderwijs en jeugdzorg bijdraagt aan de ontwikkeling van een kind (beïnvloedende factor).

- Hoe zou u de kinderen in de Startklas beschrijven?
- Welke (extra) ondersteuningsbehoeften hebben de kinderen in de Startklas zoal?

Als de professionals vooral 'labels' noemen, probeer dan door te vragen wat de onderliggende problemen zijn? Welke vaardigheden zijn bij deze kinderen nog onvoldoende ontwikkeld? En waar de kinderen dan behoefte aan hebben?

- Welke eigenschappen of vaardigheden wil je graag versterken bij de kinderen in de Startklas?

Geef een korte samenvatting van dit onderdeel en vraag of de deelnemer nog wat wil toevoegen. Noem dan dat jullie nu doorgaan naar het volgende element van de interventietheorie.

Interventie. Bij dit element gaat het om de werkwijze van de Startklas in de dagelijkse praktijk. Aan welke doelen wordt gewerkt en op welke manier? Worden er specifieke methodieken of werkwijzen ingezet?

Let erop dat het hier vooral gaat om wat er extra of anders is aan de Startklas tov een reguliere kleuterklas. Probeer hierop door te vragen als je merkt dat er veel algemene antwoorden komen.

- Hoe ziet een dag in de Startklas eruit?
- Aan welke doelen werken jullie?
- Wat doen leerkrachten en andere professionals?
- Met welke methoden/protocollen/werkwijzen werken jullie?
- Welke elementen werken goed? Welke werken minder goed?

Geef een korte samenvatting van dit onderdeel en vraag of de deelnemer nog wat wil toevoegen. Noem dan dat jullie nu doorgaan naar het volgende element van de interventietheorie

Uitkomst. Bij dit element gaat het om de effecten (bijvoorbeeld veranderingen in gedrag van de kinderen) die zichtbaar zijn in de praktijk van alle dag. Dit kunnen beoogde uitkomsten zijn, dus in hoeverre de doelen zijn behaald. Maar ook onverwachtse, en wellicht zelf negatieve/ongewenste uitkomsten.

- Welke veranderingen zien jullie in de loop van het jaar bij de kinderen in de Startklas?
- Welke ontwikkelingen bij het kind zijn positief/gewenst?
- In hoeverre zien jullie ook negatieve of onverwachtse effecten?

Geef een korte samenvatting van dit onderdeel en vraag of de deelnemer nog wat wil toevoegen. Noem dan dat jullie nu doorgaan naar het volgende element van de interventietheorie

Organisatie en bejegening. Onder het element organisatie verstaan we de context (competenties personeel, scholing, materiaal [gebouwen, financiën, hulpmiddelen] om de Startklassen heen. Ook gaat het hier om communicatie [samenwerking, werkwijze van overleg]). Dit zijn condities die nodig zijn om de interventie te laten slagen.

Probeer bij onderstaande aspecten ook te weten te komen of dit een bevorderende (iets wat goed werkt) of een belemmerende (iets wat juist niet goed werkt/tegenzit/tekort is) factor is. Je kan dit bijvoorbeeld d.m.v. plus en min in de tekening aangeven, of werk met kleuren.

- Hoe verloopt de samenwerking tussen professionals onderling?
- Hoe verloopt de samenwerking tussen professionals en ouders?
- Wat voor overleggen zijn er (met wie, hoe vaak enz)
- Op welke manier bent u voorbereid op uw rol bij de Startklassen?
- In hoeverre ervaart u dat u voldoende kennis en vaardigheden heeft voor uw rol bij de Startklassen?
- In hoeverre ervaart u voldoende randvoorwaarden (denk aan financiën, materialen, inrichting gebouw) om de Startklassen goed vorm te geven.

Geef een korte samenvatting van dit onderdeel en vraag of de deelnemer nog wat wil toevoegen. Noem dan dat jullie nu doorgaan naar het volgende element van de interventietheorie

Afsluiting deel 1 Interventietheorie. We hebben nu in kaart gebracht op welke manier u denkt dat de Startklassen bijdragen aan meer doorstroom naar het reguliere onderwijs. Daarbij hebben we o.a. gesproken over doelen, werkwijze en uitkomsten van de Startklassen. In het tweede deel van dit interview gaan we dieper in op de zogenaamde sociale validiteit van deze doelen, werkwijzen en uitkomsten.

Wilt u nog iets toevoegen aan de interventietheorie?

Deel 2: Sociale validiteit

Doel: Inzicht krijgen in de percepties, ervaringen en acceptatie van de Startklassen door onderwijsprofessionals, met specifieke aandacht voor de sociale validiteit in termen van doelen, procedures en effecten.

Introductie van het begrip sociale validiteit, met nadruk op de drie dimensies doelen, procedure en effecten:

Sociale validiteit verwijst naar de mate waarin de Startklassen als zinvol, uitvoerbaar en waardevol wordt ervaren door de betrokkenen. Dit is cruciaal, omdat een interventie niet alleen effectief moet zijn in termen van uitkomsten, maar ook als relevant en acceptabel moet worden ervaren door degenen die ermee te maken hebben.

Sociale validiteit bestaat uit drie kernaspecten: doelen, procedures en effecten. We gaan ze 1 voor 1 bij langs. Ik zal steeds eerst het aspect toelichten en er dan enkele vragen over stellen.

Voor de interviewer: hou steeds het verschil tussen doelen en effecten goed in de gaten, aangezien het verschil subtiel lijkt. Doelen gaan over de intentie van de interventie. Het draait om de vraag: Zijn de gedragsveranderingen die de interventie beoogt zinvol en relevant voor de doelgroep? Dit betekent dat de interventie zich richt op problemen of vaardigheden die echt belangrijk zijn voor de betrokkenen.

Effecten gaan over de uitkomst van de interventie. Dit betekent: Worden de daadwerkelijke resultaten als wenselijk en betekenisvol ervaren door de betrokkenen? Het kan zijn dat een interventie zich richt op een goed doel, maar als de uiteindelijke effecten niet als positief worden ervaren, is de sociale validiteit toch laag.

Sociale validiteit van de doelen. Het eerste thema dat ik graag zou willen bespreken is de sociale validiteit van doelen. Dit gaat over de vraag wat de Startklassen wil bereiken. Zijn de beoogde gedragsveranderingen relevant en waardevol voor de doelgroep? Sluiten de Startklassen aan bij hun behoeften en verwachtingen? Een interventie kan bijvoorbeeld gericht zijn op het verbeteren van sociale vaardigheden bij kinderen, maar als deze vaardigheden niet als belangrijk worden gezien door de kinderen, ouders of leerkrachten, is de sociale validiteit van het doel laag.

Voor de interviewer: Kijk terug naar wat er over de doelen is gezegd bij de interventietheorie en refereer hier kort naar. Mocht de geïnterviewde zelf geen duidelijke doelen hebben genoemd bij de interventietheorie, dan kan je bovenstaande doelstellingen gebruiken.

Ik zal nu eerst een stelling aan u voorleggen en daarna een aantal vragen stellen. Kunt u voor de stelling aangeven in hoeverre u het hiermee eens bent, waarbij 1 helemaal niet mee eens inhoudt en 5 helemaal mee eens. En zou u ook kunnen aangeven waarom u hiervoor gekozen hebt?

De stellingen staan in een apart powerpoint bestand, zodat je ze kan laten zien aan de deelnemer.

Ik beschouw de doelen van de Startklassen als waardevol voor de succesvolle doorstroom van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften naar de reguliere kleuterklas.

- (1) Helemaal niet mee eens – (5) Helemaal mee eens

Stel dat een professional een '4' geeft dan zou je bijvoorbeeld kunnen vragen: wat maakt dat u geen 5 geeft?

Voor de interviewer: Houd goed in de gaten wat er naar aanleiding van de stelling al gezegd is; mogelijk hoeven sommige vragen dan niet meer gesteld te worden.

1. De Startklassen richten zich op het voorbereiden van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften op regulier onderwijs. Vindt u dit een relevant en waardevol doel? Waarom wel/niet?

- o Kunt u een specifiek voorbeeld geven van hoe dit in de praktijk zichtbaar wordt?

- o Zijn er kinderen waarvoor dit doel minder relevant lijkt? Waarom?

2. In hoeverre sluit de doelen van de Startklassen aan bij de sociale en maatschappelijke waarden binnen uw school/instelling? Denk bij sociale waarden bijvoorbeeld aan een respectvolle omgang tussen leerlingen en samenwerking tussen verschillende groepen. Bij maatschappelijke waarden kunt u denken aan kansengelijkheid, voorbereiding op participatie in de samenleving en aansluiting bij de diversiteit binnen de bredere gemeenschap.

- o Is er discussie of weerstand binnen het team over de doelen?

- o Hoe ervaren ouders de doelen?

3. Zijn er vaardigheden voor kinderen die u mist in de Startklassen? Wat zou volgens u nog meer aandacht moeten krijgen?

- o Welke vaardigheden zouden volgens u een betere voorbereiding bieden op regulier onderwijs?

- o Hoe zouden de Startklassen uitgebreid kunnen worden om dit beter te ondersteunen?

Geef een korte samenvatting van dit onderdeel en vraag of de deelnemer nog wat wil toevoegen.

Sociale validiteit van de procedures. Het volgende thema dat ik wil behandelen is sociale validiteit van de procedures. Dit verwijst naar hoe de Startklassen worden uitgevoerd.

Zijn de gebruikte methoden acceptabel en uitvoerbaar voor de betrokkenen? Denk bijvoorbeeld aan de manier waarop de Startklassen wordt aangeboden: is deze praktisch uitvoerbaar en prettig voor de deelnemers?

Voor de interviewer: Kijk terug naar wat er over de werkwijze is gezegd bij de interventietheorie en herhaal dit kort. Mocht de geïnterviewde zelf geen duidelijke procedures hebben genoemd bij de interventietheorie, dan kan je bovenstaande kenmerken gebruiken.

Ik wil u eerst weer een stelling voorleggen. Zou u weer op een schaal van 1 t/m 5 kunnen aangeven in hoeverre u het eens bent met de stelling, waarbij 1 betekent helemaal niet mee eens en 5 betekent helemaal mee eens. Graag hoor ik ook van u waarom u hiervoor gekozen hebt.

De manier waarop de Startklassen worden uitgevoerd, is praktisch en haalbaar binnen de onderwijscontext.

- (1) Helemaal niet mee eens – (5) Helemaal mee eens

Stel dat een professional een '4' geeft dan zou je bijvoorbeeld kunnen vragen: wat maakt dat u geen 5 geeft?

Voor de interviewer: Houd goed in de gaten wat er naar aanleiding van de stelling al gezegd is; mogelijk hoeven sommige vragen dan niet meer gesteld te worden.

4. Hoe ervaart u de werkwijze die binnen de Startklassen worden toegepast? Is deze haalbaar en uitvoerbaar binnen de praktijk?

o Kunt u een voorbeeld geven van een situatie waarin de werkwijze goed en/of juist lastig uitvoerbaar was?

- o Wat heeft u nodig om de werkwijze makkelijker te kunnen toepassen?

5. In hoeverre vindt u de werkwijze van de Startklassen acceptabel/geschikt? Worden er ethische of praktische bezwaren ervaren?

o Zijn er specifieke elementen van de interventie die weerstand oproepen? Bij u, bij andere betrokkenen en/of bij de kinderen? Waarom?

o Heeft u voorbeelden van situaties waarin de werkwijze als lastig of ongewenst werd ervaren?

6. Heeft u het gevoel dat de interventie goed aansluit bij de manier waarop u en uw collega's gewoonlijk werken? Waarom wel/niet?

o Waar sluiten de Startklassen goed aan bij de bestaande aanpak binnen de school?

o Waar wijken de Startklassen af van de bestaande aanpak binnen uw school?

Geef een korte samenvatting van dit onderdeel en vraag of de deelnemer nog wat wil toevoegen.

Sociale validiteit van de effecten. Het volgende thema m.b.t. sociale validiteit dat ik wil bespreken is sociale validiteit van de effecten. Dit gaat over de uiteindelijke impact van de Startklassen. Het gaat om de veranderingen/effecten die je daadwerkelijk hebt gezien in de praktijk.

Worden de resultaten ervaren als positief en betekenisvol (= maken ze echt verschil voor de leerling)? Dit verschilt van doelen, omdat doelen de intenties van de Startklassen beschrijven, terwijl effecten de werkelijke uitkomsten zijn. Een interventie kan bijvoorbeeld als doel hebben om stress bij kinderen te verminderen (doel), maar als kinderen zelf geen verbetering voelen of ouders en leerkrachten geen verschil merken, dan heeft de interventie mogelijk niet het gewenste effect (effect).

Voor de interviewer: Kijk terug naar wat er over de effecten is gezegd bij de interventietheorie en refereer hier kort na.

Ook hier wil ik graag eerst weer een stelling aan uw voorleggen (1 = helemaal niet mee eens, 5 = helemaal mee eens). En zou u ook hier weer kunnen aangeven waarom u hiervoor gekozen hebt?

De Startklassen dragen aantoonbaar bij aan de voorbereiding van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften op doorstroom naar het regulier onderwijs.

- Helemaal niet mee eens (1) – (5) Helemaal mee eens

Stel dat een professional een '4' geeft dan zou je bijvoorbeeld kunnen vragen: wat maakt dat u geen 5 geeft?

Voor de interviewer: Houd goed in de gaten wat er naar aanleiding van de stelling al gezegd is; mogelijk hoeven sommige vragen dan niet meer gesteld te worden.

7. Hoe beoordeelt u het effect van de Startklassen op de voorbereiding van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften op regulier onderwijs?

- o Zijn er specifieke succesverhalen die u kunt delen?
- o Zijn er kinderen die minder goed ‘profiteren’ van de Startklassen? Wat zou deze kinderen dan wel helpen om beter voorbereid te worden op doorstroom naar het regulier onderwijs?

8. Worden de uitkomsten van de Startklassen als wenselijk en betekenisvol ervaren door leerkrachten, ouders en kinderen zelf? Kunt u voorbeelden geven?

- o Hoe reageren ouders op de resultaten van de Startklassen?
- o Hoe ervaren kinderen zelf de overgang naar regulier onderwijs?

9. Zijn er bepaalde effecten van de Startklassen waargenomen die onverwacht of minder gewenst zijn? Hoe gaat u hiermee om?

- o Wat zijn de grootste uitdagingen die u ziet in de effecten van de Startklassen?
- o Zijn er neveneffecten die niet waren voorzien?

Geef een korte samenvatting van dit onderdeel en vraag of de deelnemer nog wat wil toevoegen.

Toekomstbestendigheid en aanbevelingen. Tot slot zou ik als laatste thema graag de zogeheten toekomstbestendigheid van de Startklassen bespreken en mogelijke aanbevelingen om de toekomstbestendigheid te verankeren en waar mogelijk te verbeteren.

10. Wat zijn volgens u de sterkste punten van de Startklassen?

o Wat zou u willen behouden als de Startklassen in de toekomst aangepast zouden worden?

11. Welke knelpunten ervaart u en hoe zouden deze kunnen worden verbeterd?

o Welke praktische aanpassingen zouden de implementatie vergemakkelijken?

12. Wat is nodig om de Startklassen in de toekomst nog effectiever en breder toepasbaar te maken?

- Zijn er aanvullende trainingen of middelen nodig voor leerkrachten?
- Hoe kunnen de Startklassen (nog) beter aansluiten op de behoeften van kinderen en ouders?

Geef een korte samenvatting van dit onderdeel en vraag of de deelnemer nog wat wil toevoegen.

Afronding

- Samenvatting van de belangrijkste inzichten.
- Laatste opmerkingen of aanvullingen de geïnterviewde.
- Bedank de geïnterviewde voor diens tijd en bijdrage. Vraag of ze de resultaten van het onderzoek (in de vorm van een verkorte rapportage) willen ontvangen.

Bijlage 2.

Codeboek

Thema's, sub-thema's en codes	Sub-codes	Belemmerende of beschermende factor sociale validiteit	Aantal codes
Doelen			
Normen en waarden	Overeenkomsten en verschillen morele opvattingen en professionele overtuigingen	+/-	6
Motieven voor gebruik	Redenen voor gebruik interventie	+/-	25
Procedures			
Acceptabel			
Toepasbaarheid	Interventie in huidige vorm toepasbaar in school	+	10
	Interventie is niet toepasbaar in huidige vorm	-	9
	Interventie is veranderd zodat het passend is in school	+/-	4
Overeenkomst werkwijze	Komt overeen met huidige werkwijze school	+	9
	Komt niet overeen met huidige werkwijze school	-	5
Overeenkomst onderwijsvisie	Komt overeen met onderwijsvisie school	+	13
	Komt niet overeen met onderwijsvisie school	-	12
Passend voor doelgroep	Interventie is passend bij doelgroep	+	37
	Interventie is niet passend bij doelgroep	-	25
Aandacht ondersteuningsbehoeften	Aandacht voor individuele behoeften	+	92
	Geen aandacht voor individuele ondersteuningsbehoeften.	-	11
Haalbaarheid			
Faciliteiten	Faciliteiten voldoende aanwezig	+	5
	Faciliteiten onvoldoende aanwezig	-	3
Personeel	Voldoende personeel	+	12
	Meer personeel nodig	-	7
Vaardigheden	Huidige vaardigheden personeel voldoende	+	18
	Aanvullende vaardigheden personeel vereist	-	17
Tijd	Voldoende tijd om de interventie uit te voeren	+	5
	Onvoldoende tijd om de interventie uit te voeren	-	3
Passend in huidige structuur	Komt overeen met huidige structuur school	+	33
	Komt niet overeen met huidige structuur school	-	7
Samenwerking ouders	Positieve ervaringen met samenwerking ouders	+	71
	Negatieve ervaringen met samenwerking ouders	-	10
Samenwerking scholen	Positieve ervaringen met samenwerking scholen	+	11
	Negatieve ervaringen met samenwerking scholen	-	14
	Afstemming toelating	+	8
	Geen afstemming toelating	-	11
Bruikbaarheid			

Tijd effectiviteit	Efficiënte tijdsinzet interventie	+	1
	Tijdsinvestering te hoog	-	3
Materialen	Passende materialen aanwezig	+	0
	Gebrek aan passende materialen	-	0
Klas vormgeving	Vormgeving van de klas is passend	+	23
	Vormgeving van de klas is niet passend	-	12
Benodigdheden			
Flexibiliteit	Mogelijk om af te wijken van procedures	+	11
	Niet mogelijk om af te wijken van procedures	-	0
Vorbereiding functie	Voldoende aansluiting eerdere opleiding/werk	+	11
	Onvoldoende aansluiting eerdere opleiding/werk	-	2
Materialen	Beschikbaarheid en toegankelijkheid van materialen.	+/-	0
Kosten	Passend budget	+	4
	Budget is niet passend	-	13
Verenigbaarheid	Verenigbaar met bestaande onderwijsmethoden	+	4
	Niet verenigbaar met bestaande onderwijsmethoden	-	2
Effecten			
(Verwachte) uitkomsten			
Elementen	Als bevorderend ervaren elementen	+	64
	Als belemmerend ervaren elementen	-	15
Andere invloeden	Aanvullende positieve externe invloeden	+	13
	Belemmerende externe invloeden	-	43
(Verwachte) uitkomsten	Als positief ervaren uitkomst	+	54
	Als negatief ervaren uitkomst	+	38
	Uitkomsten die de professionals verwachten	+/-	3
Toekomst			
Aanbevelingen	Aanbevelingen over vormgeving van de interventie	+/-	10
Behoeftte aan aanpassing	Behoeftte aan aanpassing van de interventie	+/-	39
Gewenste continuïteit	Elementen die gewenst zijn gecontinueerd te worden	+/-	5