Evaluatie
Passend Onderwijs

Extra ondersteuning in Gronings voortgezet onderwijs

Een praktijkgericht onderzoek naar de inzet van ondersteuningsarrangementen bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in Groningen

Anke de Boer

M.m.v. Lysbert Zeinstra

Boer, A.A., de (2018). Extra ondersteuning Gronings voortgezet onderwijs. Een praktijkgericht onderzoek naar de inzet van ondersteuningsarrangementen bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in Groningen. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek.

Dit is publicatie nr. 52 in de reeks Evaluatie Passend Onderwijs.

ISBN: 978-94-034-1036-4

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No parts of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means without prior written permission of the author and the publisher holding the copyrights of the published articles.

Uitgave en verspreiding:
Rijksuniversiteit Groningen, basiseenheid Orthopedagogiek
Grote Rozenstraat 38
9712 TJ Groningen
https://www.rug.nl/bachelors/pedagogical-sciences/
© Copyright Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek, 2018

Deze publicatie maakt deel uit van het door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek gefinancierde onderzoeksprogramma Evaluatie Passend Onderwijs (2014-2020).

NRO-projectnummer: 405-15-750

Inhoudsopgave

1. Samenvatting 3
2. Inleiding 5
3. Onderzoeksopzet 7
   3.1 Deelnemers en procedure 7
   3.2 Instrumentarium 7
   3.3 Analyse 8
4. Resultaten 10
   4.1 Inzet van extra ondersteuning 10
   4.2 Leerlingenpopulatie 12
   4.3 Ontwikkeling van leerlingen met en zonder een opp 15
   4.4 Ervaringen van leerlingen met een opp met extra ondersteuning 17
   4.5 Ervaringen van ondersteuningscoördinatoren met extra ondersteuning 20
5. Slotbeschouwing 22
   5.1 Inzet van arrangementen en leerlingenpopulatie 22
   5.2 Ontwikkelingen bij leerlingen 23
   5.3 Ervaringen van leerlingen met extra ondersteuning 24
   5.4 Ervaringen van ondersteuningscoördinatoren met extra ondersteuning 24
Bijlage 1 Samenvattend overzicht vragenlijst 26
Bijlage 2 Beschrijving van data-analyse procedure 27
6. Literatuurlijst 29

1. Samenvatting

In dit rapport worden de uitkomsten van een praktijkgericht onderzoek gepresenteerd dat uitgevoerd is binnen het samenwerkingsverband (swv) 20.01 (Groningen Stad) voor voortgezet onderwijs (vo). Het swv heeft zich de afgelopen jaren onder andere beziggehouden met vragen die betrekking hebben op de toewijzing van en ondersteuning aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte. De procedure is er op gericht een toewijzing te hanteren die werkbaar is voor de praktijk, en waarmee de juiste ondersteuning geboden kan worden aan leerlingen die dit nodig hebben.

Met de invoering van passend onderwijs hebben scholen voor vo binnen swv 20.01 de mogelijkheid om twee typen ontwikkelingsperspectieven (opp's) op te stellen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte: opp-leerrendement (opp-l) en opp-overig (opp-o). Deze leerlingen kunnen extra ondersteuning ontvangen in de vorm van een arrangement, welke inhoudelijk ter toetsing wordt voorgelegd aan het expertise- en consultatieteam van het swv. Na toekenning van de middelen voor de school door de directie van het swv (via bestuurlijk besluit) wordt de extra ondersteuning ingezet in de vorm van een arrangement, welke door de scholen zelf worden geformuleerd. De scholen formuleren de arrangementen zodanig, dat deze zo goed mogelijk aansluiten op de leerlingenpopulatie van de school, en verwachten hiermee tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoefte van de leerling.

Welke ondersteuning per school wordt ingezet, hoe de leerlingenpopulatie er uitziet die extra ondersteuning ontvangt, hoe leerlingen met een opp zich ontwikkelen gedurende het eerste leerjaar (in vergelijking met leerlingen zonder een opp), en hoe leerlingen extra ondersteuning ervaren is tot nu toe niet onderzocht. Om hier zicht op te krijgen is het huidige onderzoek opgezet. Het onderzoek bestond uit verschillende fasen met de volgende thema's:

- *De inzet van extra ondersteuning en leerlingenpopulatie (dossieronderzoek)*
- *Ontwikkelingen bij leerlingen (vragenlijstonderzoek met drie meetmomenten)*
- *Ervaringen van leerlingen met extra ondersteuning (kwalitatief onderzoek met interviews)*
- *Ervaringen van ondersteuningscoördinatoren met extra ondersteuning (kwalitatief onderzoek met interviews)*

De uitkomsten laten zien dat de *inzet van de extra ondersteuning* per school verschillend is, en geprobeerd wordt zo goed mogelijk aan te sluiten op de leerlingenpopulatie van de school. Over het algemeen gaat het om breed geformuleerde groepsarrangementen, welke ingezet worden op groepsniveau zodat alle leerlingen hiervan profiteren. Hoewel er een verscheidenheid in arrangementen is, komen een aantal elementen vaker voor: extra mentoraat, individuele begeleiding, inzet van een orthopedagoog en kleine(re) klas. Wat betreft de *leerlingenpopulatie* blijkt dat er veel overlap zit in de problematiek van de leerlingen met een opp-l en een opp-o. Voor beide groepen leerlingen zijn vaak problemen in de werkhouding en problemen in het sociaal-emotionele gedrag gerapporteerd. Ook blijkt dat er weinig samenhang is tussen de problematiek van de leerlingen en de opgestelde doelen. Daarnaast worden voor bepaalde probleemgebieden nauwelijks doelen geformuleerd, waaronder voor problemen in de omgeving en lichamelijke problemen.

Wat betreft de *ontwikkeling bij leerlingen* in het eerste jaar blijkt dat alle leerlingen zichzelf gemiddeld genomen redelijk positief beoordelen op de gemeten uitkomstmaten: sociaal-emotioneel functioneren, motivatie, leerkracht-leerling relatie, eenzaamheid, peer support, leerstrategieën. In vergelijking met leerlingen zonder een opp, hebben leerlingen met een opp meer sociaal- emotionele problemen, zijn ze minder gemotiveerd, ervaren ze meer eenzaamheid, en minder peer support, en beoordelen hun eigen leerstrategieën minder positief. De verwachting dat leerlingen met een opp, mede door de extra ondersteuning die zij ontvangen, zich vergelijkbaar ontwikkelen dan leerlingen zonder opp kan niet worden bevestigd met dit onderzoek.

De *ervaringen van leerlingen* met de extra ondersteuning die zij ontvangen zijn positief. Ze beoordelen de extra ondersteuning gemiddeld genomen met een 7,7. Voor leerlingen is het echter niet altijd duidelijk wanneer iets onder basisondersteuning en extra ondersteuning valt. Wat leerlingen vooral prettig vinden aan de extra ondersteuning is het krijgen van extra aandacht, het kunnen praten over problemen en het zitten in een kleine klas (wat impliciet ook extra aandacht met zich meebrengt).

De *ervaringen van de ondersteuningscoördinatoren* met de extra ondersteuning zijn eveneens positief. Het is transparant waar de financiering voor leerlingen met een opp naartoe gaat. Wel blijkt dat het onduidelijk is wanneer een leerling een opp-o krijgt toegekend, in tegenstelling tot de heldere criteria die er zijn voor leerlingen met een opp-l. Ook worden er kritische noten geplaatst bij het verschil in financiële middelen per type opp. Indien er sprake is van overlap in de problematiek wordt doorgaans een opp-l aangevraagd omdat dit meer financiële middelen met zich meebrengt.

2. Inleiding

Met de invoering van passend onderwijs zijn landelijk vastgestelde indicatieprocedures en criteria afgeschaft en hebben samenwerkingsverbanden (swv) voor primair onderwijs (po) en voortgezet onderwijs (vo) de vrijheid gekregen om naar eigen inzicht ondersteuning toe te wijzen aan leerlingen die dit nodig hebben. Vanuit de beleidstheorie is het de verwachting dat deze vrijheid leidt tot meer flexibiliteit en scholen hierdoor beter in staat zijn om hulp op maat te bieden. Het swv vo 20.01 (Groningen stad) heeft zich de afgelopen jaren beziggehouden met vragen die betrekking hebben op de toewijzing van en ondersteuning aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte. Geprobeerd is om een procedure van toewijzing te hanteren die werkbaar is voor de praktijk, en waarmee de juiste ondersteuning geboden kan worden aan leerlingen die dit nodig hebben.

Met inzet van de extra ondersteuning die de school biedt, wordt geprobeerd zo goed mogelijk aan te sluiten bij de problemen van de leerling, de aanwezige problemen te doen laten verminderen of in ieder geval niet te laten verergeren. Onderzoek laat zien dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte op verschillende terreinen problemen (kunnen) ervaren: ze zijn minder gemotiveerd voor school (Smeets et al., 2017), beschikken over minder goede leerstrategieën (Rogan, 1995), hebben vaker sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen, voelen zich vaker eenzaam op school en minder gesteund door leeftijdsgenoten (Frostad, Pijl & Mjaavatn, 2015). Bovendien is de leraar-leerling relatie doorgaans negatiever bij leerlingen met gedragsproblemen (Lui, Cui & Chui, 2016). Met de inzet van extra ondersteuning wordt ernaar gestreefd eventuele problemen op deze gebieden te doen laten verminderen, of althans niet te doen laten toenemen.

Voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte dient een ontwikkelingsperspectief (opp) opgesteld te worden. Binnen het swv 20.01 wordt gebruik gemaakt van twee typen opp's: 1) opp-leerrendement (opp-l), dat wordt opgesteld voor leerlingen met leerproblemen en leerachterstanden, en 2) opp-overig (opp-o), dat wordt opgesteld voor leerlingen die (vooral) extra ondersteuning nodig hebben op het gebied van sociaal-emotionele en gedragsproblemen. Aan een opp-o en een opp-l worden verschillende bedragen toegekend: voor een opp-l worden meer financiële middelen toegekend dan voor een opp-o. Het swv vraagt scholen voor de zomerperiode aan te geven hoeveel leerlingen met een opp (naar verwachting) zullen zijn in het komende schooljaar. Daarnaast formuleren scholen hun eigen school-specifieke arrangementen waarmee ze de leerlingen ondersteunen. Deze arrangementen zijn opgenomen in het ondersteuningsprofiel van de school. Elke school heeft 4 à 5 arrangementen geformuleerd, die onder te brengen zijn in de drie type arrangementen die het swv 20.01 hanteert: individuele arrangementen, groepsarrangementen, en schoolarrangementen.

Met de invoering van passend onderwijs kunnen scholen de twee bovengenoemde typen opp's aanvragen en, na toekenning, extra ondersteuning inzetten in de vorm van een arrangement. De scholen formuleren de arrangementen zodanig, dat deze zo goed mogelijk aansluiten op de leerlingenpopulatie van de school, en verwachten hiermee tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoefte van de leerling. Welke ondersteuning per school wordt ingezet, hoe de leerlingenpopulatie er uitziet die extra ondersteuning ontvangt, hoe leerlingen met een opp zich ontwikkelen gedurende het eerste leerjaar (in vergelijking met leerlingen zonder een opp), en

hoe leerlingen extra ondersteuning ervaren is tot nu toe niet onderzocht. Om hier zicht op te krijgen is het huidige onderzoek opgezet.
Het betreft een praktijkgericht onderzoek uitgevoerd in Groningen (stad) en maakt deel uit van het evaluatieprogramma passend onderwijs. Dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en gefinancierd vanuit het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Meer informatie over het evaluatieprogramma passend onderwijs is te vinden op: www.evaluatiepassendonderwijs.nl.

De inzet van extra ondersteuning en leerlingenpopulatie

- Welke vormen van extra ondersteuning (in de vorm van arrangementen) bieden scholen voor vo aan?
- Welke problematiek hebben vo-leerlingen die extra ondersteuning ontvangen?
- Welke doelen worden nagestreefd met de inzet van de extra ondersteuning?
- In welke mate is er samenhang tussen de problematiek en doelen van de leerling?

Ontwikkelingen bij leerlingen

- Hoe ontwikkelen leerlingen zich in het eerste leerjaar in het vo op het gebied van gedragsproblemen, motivatie, leerkracht-leerling relatie, eenzaamheid, peer support, leerstrategieën, en is er een verschil tussen leerlingen met een opp en leerlingen zonder een opp?

Ervaringen van leerlingen met extra ondersteuning

- Wat zijn de ervaringen van leerlingen met een opp met de extra ondersteuning die hen op school geboden wordt?
    - Welke voordelen ervaren leerlingen in de extra ondersteuning?
    - Welke nadelen ervaren leerlingen in de extra ondersteuning?
- In welke mate sluit de extra ondersteuning aan bij de ervaren problemen van leerlingen met een opp?
- Wat is de impact van de ondersteuning volgens leerlingen met een opp op de problematiek die zij ervaren?

Ervaringen van ondersteuningscoördinatoren met extra ondersteuning

- Wat vinden de ondersteuningscoördinatoren van de werkwijze die het swv gebruikt, de aansluiting en impact van de extra ondersteuning op de leerlingen?

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn in dit onderzoek drie fases onderscheiden, elk gericht op het beantwoorden van de hoofdthema's: fase 1: inzet van extra ondersteuning en leerlingenpopulatie, fase 2: ontwikkelingen bij leerlingen, fase 3: ervaringen met extra ondersteuning.

3. Onderzoeksopzet

3.1 Deelnemers en procedure

Scholen binnen het swv 20.01 konden zich aanmelden voor het (gehele) onderzoek nadat de uitnodiging was verstuurd naar alle scholen. Er waren vijf scholen geïnteresseerd om medewerking te verlenen. Het merendeel van de scholen maakt gebruik van groeps- of schoolarrangementen, wat ertoe heeft geleid dat alleen leerlingen met een van deze arrangementen zijn geselecteerd voor het huidige onderzoek. Om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van de leerlingen met een opp zijn voor fase 1 de leerlingen uit alle leerjaren meegenomen in het onderzoek. Voor fase 2 zijn alleen leerlingen van het eerste leerjaar meegenomen in het onderzoek, omdat zij nieuw op school zijn en daardoor de ontwikkeling in het eerste jaar gevolgd kon worden. Daarnaast zijn voor fase 3 ook alleen leerlingen van het eerste leerjaar meegenomen, en zijn tevens de ondersteuningscoördinatoren van de scholen bevraagd in een interview (zie Tabel 1).

Tabel 1 Samenvattend overzicht van de verschillende fases, methoden van onderzoek en deelnemers per fase.

Wat?	Hoe?	Bij wie?
Fase 1: - Inzet van arrangementen - Leerlingenpopulatie	Documentanalyse Dossieronderzoek	n.v.t. Leerlingen met een opp-leerrendement en opp-overig (n=390)
Fase 2: - Ontwikkelingen bij leerlingen	3x vragenlijstafname	Eerstejaars leerlingen met opp (n= 111) en leerlingen zonder een opp (n= 207)
Fase 3: - Ervaringen van leerlingen met extra ondersteuning - Ervaringen van ondersteuningscoördinatoren met werkwijze swv	Interviews Interviews	Leerlingen met een opp-leerrendement (n= 28) en opp-overig (n= 9) Ondersteuningscoördinatoren (n= 5)

3.2 Instrumentarium

Fase 1 – Inzet van extra ondersteuning en leerlingenpopulatie
Er is een documentanalyse uitgevoerd om zicht te krijgen op de arrangementen die ingezet worden op de scholen. Hiervoor zijn de benodigde documenten bekeken en samengevat.
Om de leerlingenpopulatie te beschrijven is er dossieranalyse uitgevoerd. Hiervoor is alle relevante informatie (anoniem) uit de opp's (of overige documenten die in het registratiesysteem stonden) gehaald. Middels een codeboek is informatie over de volgende variabelen verzameld:

- achtergrondkenmerken (zoals geslacht, leerjaar, onderwijsniveau), type opp (leerrendement of overig), geformuleerde problematiek en geformuleerde doelen.

Fase 2 – Ontwikkelingen bij leerlingen
Om na te gaan hoe leerlingen in het eerste jaar zich ontwikkelen en of er een verschil tussen leerlingen met en zonder een opp is, is op drie momenten in het schooljaar 2017-2018 een vragenlijst afgenomen. Het betreft een digitale vragenlijst die tijdens het mentoruur is ingevuld, en waarvan de gemiddelde invultijd 20 minuten betrof. Op basis van de problematiek die leerlingen met extra ondersteuning vaak ervaren, is ervoor gekozen om de volgende variabelen te meten middels de vragenlijst (zie Bijlage 1 voor een uitgebreider overzicht):

- Sociaal-emotioneel functioneren
- Motivatie (subschalen: amotivatie[1], extrinsieke en intrinsieke motivatie)
- Leerkracht-leerling relatie (subschalen: conflict en nabijheid)
- Eenzaamheid
- Peer support
- Leerstrategieën

Er is gebruik gemaakt van veelgebruikte (internationale) instrumenten waarvan bekend is dat deze betrouwbaar zijn. In bijlage 1 is een samenvattend overzicht van de vragenlijst te vinden.

Fase 3 – Ervaringen met extra ondersteuning
Voor de interviews met leerlingen is een interviewleidraad gemaakt. De leidraad is gebaseerd op het onderzoek van De Boer en Kuijper (2017) en aangepast aan de doeleinden van het huidige onderzoek. Het leidraad voor zowel de leerlingen als voor de ondersteuningscoördinatoren bestond uit de volgende drie hoofdonderwerpen:

- Ervaringen met extra ondersteuning (en werkwijze),
- Aansluiting van de extra ondersteuning op de problematiek,
- Impact van extra ondersteuning.

3.3 Analyse

Door de diversiteit in verzamelde gegevens zijn er verschillende analysemethoden gebruikt om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Hieronder is een beknopte beschrijving van de analyses te vinden. Een uitgebreide beschrijving is te vinden in Bijlage 2.

Fase 1 – Inzet van arrangementen en leerlingenpopulatie
Om na te gaan welke ondersteuning geboden wordt aan leerlingen met een opp, is allereerst een analyse van de beschrijving van de ondersteuning van de scholen gemaakt. Vervolgens is nagegaan hoe de leerlingenpopulatie met een opp eruit ziet in termen van achtergrondkenmerken, problematiek en opgestelde doelen. Ook is gekeken in hoeverre er een samenhang is tussen de probleemgebieden en doelen (Chi-kwadraat toetsen, $\alpha = .05$). Daarbij is gekeken of er een verschil is in de aanwezigheid van doelen tussen de groepen die wel of geen problemen ervaren op een bepaald gebied (Cramer's V).

Fase 2 – Ontwikkelingen bij leerlingen
De ontwikkeling van leerlingen gedurende het eerste leerjaar is in kaart gebracht door de uitkomsten per meetmoment te beschrijven. Daarbij is een vergelijking van leerlingen met opp en zonder opp gemaakt. Vervolgens is gekeken of de uitkomsten per meetmoment significant van elkaar verschillen, of leerlingen met en zonder opp van elkaar verschillen, en of de

[1] Amotivatie geeft aan dat leerlingen geen besef hebben van waarom ze aan school werken of niet de mogelijkheid ervaren de uitvoering van een taak te beïnvloeden.

ontwikkeling voor beide groepen leerlingen verschillend verloopt gedurende het eerste leerjaar. Ook is gekeken of er verschillen zijn tussen leerlingen met een opp-l en een opp-o.

Fase 3 – Ervaringen met extra ondersteuning

Voor het beschrijven van de ervaringen van leerlingen met extra ondersteuning op school is een codeboek opgesteld waarin de verschillende thema's van het interviewleidraad zijn opgenomen. Tekstfragmenten uit de interviews zijn vervolgens gecodeerd en gekoppeld aan een thema en sub-thema. Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is per vraag gekeken naar de overkoepelende thema's in de interviews en is gekeken hoe vaak bepaalde thema's zijn genoemd door de leerlingen.

Om na te gaan wat de ervaringen van de ondersteuningscoördinatoren zijn met de werkwijze voor de toekenning van de extra ondersteuning en de inzet en impact van de extra ondersteuning zijn de audio-opnames van de interviews samengevat per thema. Uit deze samenvattingen zijn de meeste opvallende punten gehaald en beschreven in het resultatenhoofdstuk van dit rapport.

4. Resultaten

4.1 Inzet van extra ondersteuning

In het ondersteuningsplan van het swv staat beschreven hoe het proces van arrangeren vormgegeven is (Ondersteuningsplan swv vo 20.01, 2016). Uitgegaan wordt van handelingsgericht arrangeren, vormgegeven in een piramide: vanuit de basisondersteuning, via de inzet van arrangementen naar eventueel een toelaatbaarheidsverklaring, en waar mogelijk vervolgens weer naar beneden. Het uitgangspunt is dat de arrangementen tijdelijk en gedurende een korte periode ingezet worden. Voor een uitgebreide beschrijving van het proces van arrangeren wordt verwezen naar het ondersteuningsplan dat op de website van het swv staat: https://www.swv-vo2001.nl/custom/uploads/2018/02/Ondersteuningsplan-2015-2019-tekst.pdf.
Scholen hebben de vrijheid om zelf te bepalen welke ondersteuningsvormen zij inzetten om leerlingen deze passende plek te kunnen bieden wanneer de basisondersteuning onvoldoende is. Deze ondersteuning wordt aangeboden middels arrangementen en verschillen per school. Van de deelnemende scholen zijn de geformuleerde arrangementen geanalyseerd en beknopt samengevat (zie Tabellen 2a en 2b).

Alle deelnemende scholen geven in de beschrijving van de arrangementen aan dat *alle* leerlingen profiteren van de extra ondersteuning die geboden wordt, ongeacht het hebben van een opp. Op enkele scholen lijkt de ondersteuning echter meer op groepsniveau ingezet te worden en opgenomen te zijn in de gehele zorgstructuur van de school (zie school 2 en 4), terwijl de ondersteuning op andere scholen (zie school 1) meer op leerlingniveau gericht is. Wat betreft de inhoud van de arrangementen wordt duidelijk dat er binnen de arrangementen vooral wordt ingezet op extra mentoraat, individuele begeleiding, de inzet van een orthopedagoog en/of persoonlijk begeleider, en een maximum aantal leerlingen per groep.

Tabel 2a Samenvattend overzicht van de geformuleerde arrangementen van de deelnemende scholen.

	opp-leerrendement		opp-overig	
	Naam arrangement	**Inhoud arrangement**	**Naam arrangement**	**Inhoud arrangement**
School 1: voormalig LWOO	LWOO+	- Stevig mentoraat - Onderwijsassistent - Onderzoek en begeleiding spelling en technisch lezen - Huiswerkbegeleiding - Intensief wekelijks multidisciplinair overleg - Huisbezoeken - Pleinwacht - Expertise m.b.t. multi-problem gezinnen		
	VMBO startgroep *Gericht op leerlingen die niet in klas 1 van het VMBO zitten, maar een soort opstartjaar doen. In dat jaar wordt gewerkt aan het inlopen van leerachterstanden. Daarna volgt VMBO 1, en kan leerling na 2 jaar teruggeschakeld worden naar regulier.*	- Extra Nederlandse les - Individuele ondersteuning door logopedist - Extra lezen in taalwerkplaats - Extra begrijpend lezen - Stevig mentoraat - Aandacht voor sociaal-emotionele ontwikkeling - Max. 12 leerlingen per groep		
	Taalwerkplaats	- Vier uren extra les p.w. in technische leesvaardigheid door docent en logopedist		
	Niveaugroepen rekenen	- Drie extra rekenlessen p.w.		
	Schakelarrangement *Gericht op leerlingen die vanuit LWOO+ geschakeld worden naar regulier vervolgonderwijs*	- Niveau 1: 15 min. p.w. - Niveau 2: 30 min. p.w. - Mentoring terugschakeling - Leerlingbegeleiding		

Tabel 2b Samenvattend overzicht van de geformuleerde arrangementen van de deelnemende scholen.

	opp-leerrendement		opp-overig	
	Type arrangement	**Kenmerken van het arrangement**	**Type arrangement**	**Kenmerk van het arrangement**
School 2: VMBO	Vezelarrangement*: Niveau 2 *Betreft aanvullende ondersteuning op groepsniveau*	- Max. 18 leerlingen per groep - Intensiever mentoraat - 2 contactmomenten met ouders en leerling - Meldkamer - Huiswerkklas - Inzet orthopedagoog - Inzet dyslexiespecialist	Vezelarrangement: Niveau 2	- Meldkamer - Inzet ambulant begeleider - Inzet orthopedagoog
	Vezelarrangement*: Niveau 3 *Betreft aanvullende ondersteuning op individueel niveau*	- Inzet onderwijsassistent	Vezelarrangement: Niveau 3	- Inzet studiebegeleider - Inzet ambulant begeleider - Inzet orthopedagoog
School 3: VMBO-VWO			Persoonlijke begeleiding *Gericht op leerlingen met uiteenlopende problematiek zoals autisme, hoogfuctionerend, en/of gedragsproblemen*	- Persoonlijke begeleiding (door docent)
			Persoonlijke begeleiding intensief *Gericht op leerlingen die dreigen thuiszitter te worden, lange tijd minder belastbaar zijn, achterlopen in programma en/of teruggeschakeld worden*	- Intensieve persoonlijke begeleiding (door docent)
			Huiswerkbegeleiding	-Huiswerkbegeleiding
School 4: VMBO	Arrangement 1	- Max. 24 leerlingen per groep - Groeps-opp - Verlengde instructie - Intensiever mentoraat - Beperkte inzet expertisecentrum	Arrangement 2 *Gericht op leerlingen met autisme, sociaal-emotionele problematiek en/of ernstige leerstoornissen, welke in één klas worden geplaatst (zogenaamde facetklas)*	- Max. 18 leerlingen per groep - Groeps-opp - Verlengde instructie en/of pre-teaching - Intensiever mentoraat - Kortdurende begeleiding vanuit expertisecentrum - Volgen van verrijkingslessen
School 5: VMBO**	OPDC	-Intensieve individuele begeleiding	OPDC	- Intensieve individuele begeleiding
	Beschermde leeromgeving	- Max. 15 leerlingen per groep	Beschermde leeromgeving	- Max. 15 leerlingen per groep

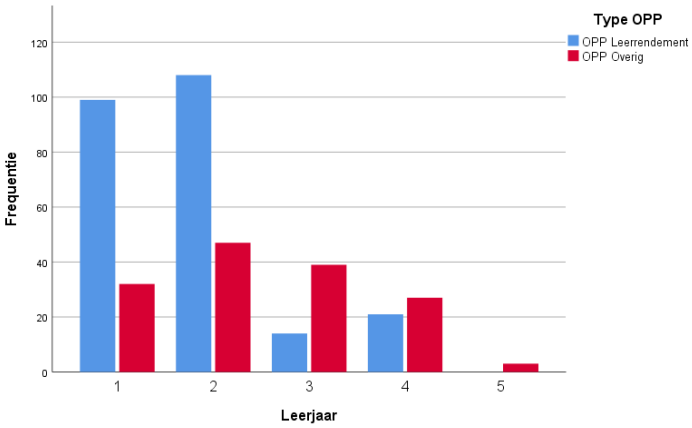
*Toelichting op de naamgeving vezelarrangement: een deel van de voorzieningen is verweven in de organisatie van de school. Deze zijn niet 'uit te schakelen' en wordt daarom als vezelarrangement gezien.

4.2 Leerlingenpopulatie

Persoonlijke kenmerken van leerlingen met een opp

Er zijn 390 dossiers van leerlingen met een opp gecodeerd en geanalyseerd. In totaal zijn er 274 jongens met een opp (70%), en 116 meisjes (30%). Er zijn significant meer jongens met een opp dan voor meisjes ($p < 0.001$). Ook voor beide type opp's geldt dat er meer jongens zijn dan meisjes.

In totaal hebben 242 leerlingen een opp-leerrendement (opp-l) en 148 leerlingen een opp-overig (opp-o). Het merendeel van de leerlingen met een opp zit in het eerste en tweede jaar (zie Figuur 1). Dit geldt voor beide typen opp's. Deze uitkomst is in lijn met het tijdelijke karakter van de inzet van arrangementen, zoals beschreven in paragraaf 4.1. Daar waar nodig worden leerlingen bij voorkeur in de onderbouw ondersteund, zodat ze het de rest van hun schoolloopbaan zelf kunnen.



Figuur 1 Verdeling van de leerlingen met een opp per leerjaar.

Problematiek en doelen van de leerlingen

Voor het merendeel van de leerlingen met een opp-l is problematiek gerapporteerd op het gebied van leren/didactische ontwikkeling en in de werkhouding (zie Tabel 3). Voorbeelden van problemen op het gebied van leren/didactische ontwikkeling zijn taalproblemen (38%) en rekenproblemen (18%). Taakgerichtheid is het meest genoemde probleem op het gebied van werkhouding (37%), naast planmatig en georganiseerd werken (18%) en attitude t.o.v. leren (18%). Iets meer dan de helft van de leerlingen met een opp-l heeft ook problemen op het gebied van sociaal-emotioneel gedrag (52%). Hiervan heeft bijna de helft gedragsproblemen en/of problemen in emotieregulatie (43%). Problemen in zelfvertrouwen en weerbaarheid komen ook regelmatig voor (16%). Voor 66% van de leerlingen met een opp-o zijn problemen op sociaal-emotioneel gedrag gerapporteerd. Daarnaast heeft 28% problemen heeft met het leren/didactische ontwikkeling, en 60% een problematische werkhouding. Voor beide groepen leerlingen geldt dat zich weinig problemen lijken voor te doen in de omgeving of overige problemen.

Het algemene beeld is dat de probleemgebieden die beschreven staan in de opp's moeilijk te onderscheiden zijn per type opp: een grote groep leerlingen met een opp-l heeft naast problemen met leren/didactische ontwikkeling en/of de cognitieve ontwikkeling ook problemen met het sociaal-emotionele gedrag. Voor leerlingen met een opp-o geldt dat zij doorgaans vooral problemen met het sociaal-emotionele gedrag en de werkhouding ervaren,

maar dat er daarnaast ook een groep leerlingen is die problemen met het leren/didactische ontwikkeling en met de cognitieve ontwikkeling ervaart.

Tabel 3 Verdeling van de beschreven problematiek (gebied), uitgesplitst voor leerlingen met een opp-leerrendement (N= 242) en opp-overig (N= 148)

	opp-leerrendement		opp-overig	
Probleemgebied	Ja N (%)	Nee/onbekend N (%)	Ja N (%)	Nee/onbekend N (%)
Leren/Didactische ontwikkeling	143 (59)	99 (41)	42 (28)	106 (72)
Cognitieve ontwikkeling	67 (28)	175 (72)	41 (28)	107 (72)
Werkhouding	137 (57)	105 (43)	88 (60)	60 (40)
Sociaal-emotioneel gedrag	127 (52)	115 (48)	97 (66)	51 (34)
Lichamelijke aspecten	35 (14)	207 (86)	29 (20)	119 (80)
Omgevingsaspecten	14 (6)	228 (94)	7 (5)	141 (95)
Overig	24 (10)	218 (90)	8 (5)	140 (95)

Uit de dossiers blijkt dat voor slecht 19% van de leerlingen met een opp-l *doelen* zijn opgesteld gericht op het leren/didactische ontwikkeling (zie Tabel 4). Voor veel leerlingen zijn echter wel doelen opgesteld gericht op de werkhouding en het sociaal-emotionele gedrag (resp. 76% en 70%). Een voorbeeld van een doel gericht op werkhouding is 'In de les ben ik op mijn taak gericht en laat mij niet afleiden'.

Tabel 4 Verdeling van de opgestelde doelen (domeinen), uitgesplitst voor leerlingen met een opp-leerrendement (N= 242) en opp-overig (N= 148)

	opp-leerrendement		opp-overig	
Doel	Ja N (%)	Nee/Onbekend N (%)	Ja N (%)	Nee/onbekend N (%)
Leren/Didactische ontwikkeling	45 (19)	197 (81)	16 (11)	132 (89)
Cognitieve ontwikkeling	--	242 (100)	--	148 (100)
Werkhouding	185 (76)	57 (24)	80 (54)	68 (46)
Sociaal-emotioneel gedrag	169 (70)	73 (30)	74 (50)	74 (50)
Lichamelijke aspecten	--	242 (100)	--	148 (100)
Omgevingsaspecten	--	242 (100)	--	148 (100)
Overig	6 (3)	235 (97)	4 (3)	144 (97)

Bij de helft van de leerlingen met een opp-o zijn doelen opgesteld gericht op de werkhouding en het sociaal-emotionele gedrag. Voor iets meer dan 10 procent zijn ook doelen opgesteld gericht op leren/didactische ontwikkeling. Deze uitkomsten bevestigen het beeld dat werd geschetst bij de beschreven problematiek. Er zit veel overlap in de problematiek van leerlingen met een opp-l en een opp-o: ongeacht het type opp hebben beide groepen leerlingen vaak problemen in de werkhouding en het sociaal-emotionele gedrag.

Samenhang tussen problematiek en doelen

Voor leerlingen met een *opp-l* blijkt dat van de leerlingen waarbij problemen zijn vastgesteld op het gebied van leren/didactische ontwikkeling, 14% ook doelen heeft gericht op dat probleem. Voor bijna de helft van de leerlingen die wel problemen hebben op het gebied van leren/didactische ontwikkeling, zijn hiervoor geen doelen opgesteld (45%). Hoewel het verband statistisch significant is, is de samenhang erg laag (*V*= 0.138). Bij iets meer dan een kwart van de leerlingen waarbij cognitieve problemen zijn vastgesteld, zijn hier geen doelen voor geformuleerd. Dit geldt ook voor lichamelijke problemen of problemen in de omgeving. Het lijkt erop dat er in de ondersteuning geen aandacht is voor deze aspecten, althans is dit niet specifiek gerapporteerd in de dossiers.

Tabel 5 Verdeling en samenhang tussen de probleemgebieden en de doelen (N =390).

Opp-leerrendement						
		Doelen				
Probleemgebieden		**Nee N (%)**	**Ja N (%)**	**χ^2**	**p-waarde**	**Cramer's V**
Leren/Didactische ontwikkeling	Nee	87 (36)	12 (5)	4.64	0.031	0.138
	Ja	110 (45)	33 (14)			
Cognitieve ontwikkeling	Nee	175 (72)	--	--	--	--
	Ja	67 (28)	--			
Werkhouding	Nee	29 (12)	76 (32)	1.702	0.192	0.084
	Ja	28 (11)	109 (45)			
Sociaal-emotioneel gedrag	Nee	37 (15)	78 (32)	0.420	0.517	0.042
	Ja	36 (15)	91 (38)			
Lichamelijke aspecten	Nee	207 (86)	--	--	--	--
	Ja	35 (14)	--			
Omgevingsaspecten	Nee	228 (94)	--	--	--	--
	Ja	14 (6)	--			
Overig	Nee	211 (88)	6 (2)	0.681	0.409	0.053
	Ja	24 (10)	0 (0)			
Opp-overig						
		Doelen				
Probleemgebieden		**Nee N (%)**	**Ja N (%)**	**χ^2**	**p-waarde**	**Cramer's V**
Leren/Didactische ontwikkeling	Nee	98 (67)	8 (5)	4.126	0.042	0.167
	Ja	34 (23)	8 (5)			
Cognitieve ontwikkeling	Nee	107 (72)	--	--	--	--
	Ja	41 (28)	--			
Werkhouding	Nee	32 (22)	28 (19)	2.217	0.136	0.122
	Ja	36 (24)	52 (35)			
Sociaal-emotioneel gedrag	Nee	34 (23)	17 (12)	8.646	0.003	0.242
	Ja	40 (27)	57 (38)			
Lichamelijke aspecten	Nee	119 (80)	--	--	--	--
	Ja	29 (20)	--			
Omgevingsaspecten	Nee	141 (95)	--	--	--	--
	Ja	7 (5)	--			
Overig	Nee	136 (92)	4 (3)	0.235	0.628	0.040
	Ja	8 (5)	0 (0)			

Voor leerlingen met een *opp-o* geldt dat voor slechts 38% van de leerlingen die problemen hebben met sociaal-emotioneel gedrag, hiervoor ook doelen zijn geformuleerd. Hoewel problemen met leren/didactische werkhouding niet de primaire problemen zijn van leerlingen met een opp-o, komt dit bij een kwart van de leerlingen wel voor. Er zijn echter maar voor een beperkte groep leerlingen waarbij dit probleem is vastgesteld, ook doelen opgesteld (5%). Verder is het opvallend dat bij bijna een kwart van de leerlingen met een opp-o geen doelen zijn

geformuleerd op het gebied waarbij problemen zijn geconstateerd, bijvoorbeeld bij leerlingen met werkhoudingsproblemen en problemen in de cognitieve ontwikkeling. In Tabel 5 is een samenvattend overzicht te vinden van de verdeling tussen de geconstateerde problemen en doelen.

Samengevat kan gesteld worden dat voor leerlingen met een opp-l vooral problemen worden gerapporteerd op het gebied van leren/didactische ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling, werkhouding en het sociaal-emotionele gedrag. Voor slechts een klein deel van de leerlingen die hier problemen in ervaren, zijn ook doelen geformuleerd op dit gebied. Er is dus zeer weinig samenhang tussen de gestelde problemen en de doelen.
Voor leerlingen met een opp-o worden eveneens problemen op het gebied van leren/didactische ontwikkeling gesignaleerd, en daarnaast ook in de cognitieve ontwikkeling, werkhouding en sociaal-emotionele gedrag. Ook voor deze groep leerlingen geldt dat voor slechts een klein deel van de leerlingen die hier problemen in ervaren, ook doelen zijn geformuleerd. Er is ook hier sprake van zeer weinig samenhang tussen de gestelde problemen en de doelen.

4.3 Ontwikkeling van leerlingen met en zonder een opp

In totaal hebben 319 leerlingen van het eerste leerjaar de vragenlijst ingevuld. Door afwezigheid van enkele leerlingen tijdens de verschillende vragenlijstafnames varieert het aantal ingevulde vragenlijsten per meting. Van de totale groep is 41% een meisje, en 59% een jongen. Vijfenzestig procent heeft geen opp; de overige 35% wel (n= 111). Hierbij is onderscheid te maken tussen leerlingen met een opp-leerrendement (opp-l) (n= 98, 88%) en leerlingen met een opp-overig (opp-o) (n= 13, 12%).

Hieronder zijn de uitkomsten voor beide groepen leerlingen (met en zonder opp) weergegeven per meetmoment (T1, T2, T3) (zie Tabel 6). Over het algemeen zijn de gemiddelde scores van de leerlingen positief te noemen. De leerlingen laten weinig problemen op sociaal-emotioneel functioneren zien, wat blijkt uit de gemiddeld lage score. Leerlingen zijn gemiddeld genomen niet uitgesproken gemotiveerd, maar ook niet uitgesproken gedemotiveerd voor school. Wat betreft de leerkracht-leerling relatie beoordelen leerlingen deze niet als erg conflictueus, en zien ze de mentor als iemand die dichtbij ze staat. Leerlingen voelen zich niet heel eenzaam op school en zijn positief over de ervaren peer support. Wat betreft de leerstrategieën beoordelen leerlingen zichzelf redelijk positief.

Bovenstaande is echter een gemiddeld beeld, en belangrijk is op te merken dat er grote verschillen zijn tussen leerlingen (blijkend uit de grote standaarddeviaties). Deze verschillen zijn groter voor leerlingen met een opp dan voor leerlingen zonder een opp. Als we de gemiddelde scores van leerlingen met een opp en zonder een opp met elkaar vergelijken, blijkt bovendien dat leerlingen met een opp meer gedragsproblemen hebben, meer a-motivatie, minder extrinsieke motivatie, een minder positieve leerkracht-leerling relatie, meer eenzaamheid en minder peer-support ervaren, en minder leerstrategieën bezitten. Voor een deel van deze uitkomsten is sprake van een significant verschil tussen beide groepen leerlingen. De a-motivatie en extrinsieke motivatie van jongens en meisjes op T1 verschilt daarnaast ook significant van elkaar; meisjes zijn meer gemotiveerd dan jongens. Jongens beoordelen hun

leerkracht-leerling relatie bovendien significant negatiever dan meisjes (op alle drie meetmomenten), evenals hun leerstrategieën op T3.

Tabel 6 Samenvattend overzicht van het gemiddelde (M) en standaarddevidatie (SD) op de uitkomstmaten, weergegeven per meetmoment.

		T1		T2		T3	
Uitkomstmaten		*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Sociaal-emotioneel functioneren[1]	Geen opp	1.27*	.20	1.26*	.23	1.26*	.22
	Wel opp	1.37	.25	1.36	.23	1.38	.31
A-motivatie[2]	Geen opp	1.65*	.53	1.83	.72	1.86	.63
	Wel opp	1.83	.74	1.90	.74	1.94	.77
Extrinsieke motivatie[3]	Geen opp	2.40*	.57	2.46	.58	2.35	.53
	Wel opp	1.83	.74	1.90	.74	1.94	.77
Intrinsieke motivatie	Geen opp	2.65	.53	2.40	.59	2.36	.57
	Wel opp	2.73	.63	2.51	.79	2.48	.71
Leraar-leerling relatie: Conflict[4]	Geen opp	4.39	.61	4.25	.73	4.24	.634
	Wel opp	4.36	.66	4.04	.89	4.08	1.02
Leraar-leerling relatie: Nabijheid	Geen opp	3.29*	.73	3.17	.77	3.24	.789
	Wel opp	3.09	.78	3.03	.88	3.11	.85
Eenzaamheid[5]	Geen opp	1.43	.47	1.35	.47	1.38*	.45
	Wel opp	1.49	.57	1.41	.50	1.54	.63
Peer support	Geen opp	1.57*	.45	1.55	.49	1.60*	.46
	Wel opp	1.73	.55	1.68	.54	1.91	.57
Leerstrategieën[6]	Geen opp	3.60*	.59	3.42	.67	3.41*	.64
	Wel opp	3.35	.67	3.29	.62	3.21	.61

* Significant verschil tussen beide groepen, $p < 0.05$.
[1] Antwoordopties 1-3: hoe hoger de score, hoe meer sociaal-emotionele problemen
[2] Antwoordopties 1-4: hoe lager de score, hoe minder amotivatie
[3] Antwoordopties 1-4: hoe hoger de score, hoe meer extrinsieke en intrinsieke motivatie
[4] Antwoordopties 1-5: hoe hoger de score, hoe minder conflict en hoe meer nabijheid
[5] Antwoordopties 1-4: hoe hoger de score, hoe meer eenzaam en hoe minder peer support
[6] Antwoordopties 1-5: hoe hoger de score, hoe positiever de leerstrategieën

Nagegaan is hoe leerlingen zich gedurende het eerste schooljaar ontwikkelen, en of deze ontwikkeling verschillend is voor leerlingen met en zonder opp. Daarnaast is een vergelijking gemaakt tussen leerlingen met een opp-o en leerlingen met een opp-l.

In het algemeen kan gesteld worden, dat leerlingen met een opp significant meer *sociaal-emotionele problemen* hebben dan leerlingen zonder opp. Dit verschil is gedurende het hele eerste jaar zo. De problemen nemen gedurende het eerste jaar niet significant toe, en bovendien ontwikkelen leerlingen met een opp-o en een opp-l zich hierin niet verschillend.

Wat betreft de motivatie van alle leerlingen blijkt dat de a-motivatie gedurende het jaar significant toeneemt, waarbij het verschil tussen T1 en T3 het grootst is. De *a-motivatie* is bovendien gedurende het hele eerste jaar bij leerlingen met een opp significant hoger dan bij leerlingen zonder een opp. De ontwikkeling in a-motivatie verschilt niet voor leerlingen met een opp-o en een opp-l. Hoewel de *extrinsieke motivatie* afneemt gedurende het eerste jaar, is deze ontwikkeling niet significant. Er is eveneens geen verschil in ontwikkeling voor leerlingen met en zonder opp. Wel blijkt dat de extrinsieke motivatie significant meer toeneemt aan het einde van het schooljaar voor leerlingen met een opp-o, terwijl het bij leerlingen met een opp-l juist afneemt. De *intrinsieke motivatie* van alle leerlingen neemt gedurende het schooljaar significant

af. Het maakt hierbij niet uit of leerlingen een opp hebben of niet, en of leerlingen een opp-o of opp-l hebben.

Wat betreft de *leraar-leerling relatie* blijkt dat, gemiddeld genomen, alle leerlingen vinden dat er gedurende het jaar significant meer conflict ontstaat met de leraar (mentor). Deze ontwikkeling is niet verschillend voor leerlingen met een opp en leerlingen zonder een opp. De nabijheid die leerlingen ervaren met hun leraar (mentor) blijft gedurende het eerste jaar redelijk stabiel. We zien hierin geen significante ontwikkeling plaatsvinden, dit geldt voor zowel leerlingen met als zonder opp.

Hoewel de gemiddelde scores op de ervaren eenzaamheid en peer support redelijk positief zijn, is er op deze uitkomsten wel een ontwikkeling gaande gedurende het eerste schooljaar. De ervaren *eenzaamheid* wordt gedurende het schooljaar voor leerlingen met een opp negatiever, in vergelijking met leerlingen zonder een opp. Of de leerlingen een opp-o of opp-l heeft, maakt voor deze ontwikkeling niet uit. Kijkend naar de *peer support* die leerlingen ervaren, blijkt dat dit gedurende het eerste schooljaar voor alle leerlingen significant negatiever wordt. De ervaren peer support neemt daarnaast significant meer af bij leerlingen met een opp in vergelijking met leerlingen zonder een opp. Leerlingen met een opp-o beoordelen hun peer support in vergelijking met leerlingen met een opp-l gedurende het jaar significant negatiever.

De leerlingen beoordelen hun eigen *leerstrategieën* gedurende het jaar significant minder positief. Deze afname is iets sterker voor leerlingen met een opp dan voor leerlingen zonder opp. Het blijkt dat er geen verschillen zijn voor leerlingen met een opp-o en een opp-l.

4.4 Ervaringen van leerlingen met een opp met extra ondersteuning

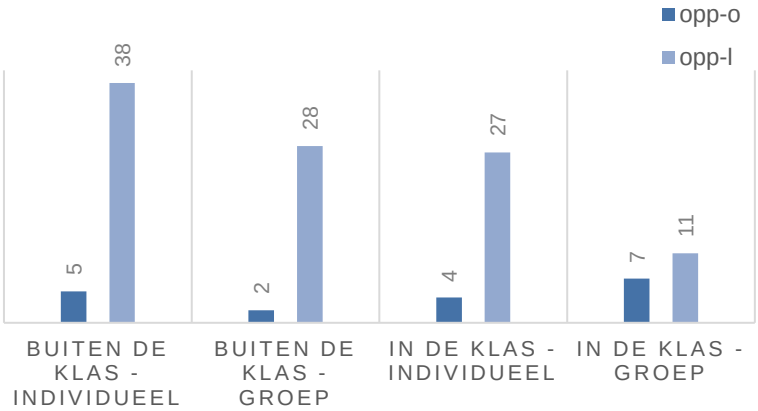
Het totaal aantal leerlingen dat heeft deelgenomen aan deze fase van het onderzoek is 37. Hiervan hebben 28 leerlingen een opp-l en negen leerlingen een opp-o. De leerlingen zijn afkomstig van de verschillende scholen en ontvangen op verschillende wijze extra ondersteuning.

Ervaringen van leerlingen

Aan leerlingen is gevraagd welke extra ondersteuning zij op school kregen. Als hulpmiddel hebben leerlingen hiervoor een afbeelding gezien van vier vormen van extra ondersteuning: individueel buiten de klas, groepsgewijs buiten de klas, individueel in de klas, groepsgewijs in de klas. De meest voorkomende vorm van extra hulp volgens leerlingen wordt individueel buiten de klas gegeven (zie Figuur 2). Bij individuele ondersteuning buiten de klas gaat het om persoonlijke begeleiding, en bij individuele begeleiding in de klas gaat het volgens leerlingen om extra uitleg door de docent. Bij groepsgewijze ondersteuning wordt het mentoruur en huiswerkbegeleiding genoemd. Een combinatie van verschillende vormen van ondersteuning komt veel voor, waardoor de frequentie in Figuur 2 groter dan het aantal leerlingen dat geïnterviewd is.

Er een verschil tussen wat de leerlingen in de interviews noemen als ondersteuning en datgene wat beschreven staat in de eerdergenoemde arrangementen. Voor mentoruur geldt bijvoorbeeld dat vijf leerlingen dit hebben genoemd als extra ondersteuning, terwijl dit in principe geldt tot de basisondersteuning voor alle leerlingen. Dit geldt ook voor extra uitleg van een docent.

Medicijnen zijn daarnaast wel een extra hulpmiddel om te concentreren, maar behoren niet tot de ondersteuning vanuit school.



Figuur 2 **Frequentie van verschillende vormen van ondersteuning.**

Voordelen

Van de 37 leerlingen geven 26 leerlingen expliciet aan dat zij een positieve ervaring hebben met de ondersteuning die zij krijgen op school. De meest voorkomende helpende factoren van de ondersteuning zijn:

- Extra individuele uitleg en persoonlijke aandacht
- Kleine school/klas
- Samen lezen
- Luisterboek/Laptop

Leerlingen krijgen extra individuele uitleg en aandacht door gesprekjes die zij hebben met een mentor, persoonlijke begeleider, een vertrouwenspersoon of een docent. Leerlingen zijn positief over de gesprekken die zij hebben en geven aan dat het oplucht om te praten en dat er een oplossing voor het probleem wordt gevonden.

> *'Bij die aardige vrouw, die snapt mijn gevoelens en zij doet er ook wat tegen.'* – Jongen, opp-l

> *'Als ik vragen heb, dan komt ze naar me toe, of hij en dan legt hij of zij mij dat uit en meestal weet ik het dan wel gelijk, soms ook niet en dan leggen ze het nog een keer extra uit.'* – Jongen, opp-l

Deze extra individuele aandacht voor leerlingen is mogelijk door kleine school/klassen, wat leerlingen prettig vinden, omdat het minder druk is. Zij kunnen zich hierdoor ook beter concentreren en daarnaast zorgt het voor een veilige sociale omgeving waarin de leerlingen zich gezien voelen.

> *'Ik kan me concentreren, lawaai ook, want het is wel lawaai als mensen druk zijn maar als je dubbele hoeveelheid kinderen hebt is het nog drukker.'* - Jongen, opp-l

Nadelen
Enkele leerlingen hadden negatieve ervaringen met de extra ondersteuning. Drie leerlingen gaven aan dat ze niet veel hadden geleerd van de extra ondersteuning en dat het lang duurde voordat ze hulp kregen. Drie andere leerlingen gaven aan dat ze de ondersteuning soms saai vinden. Ook gaven enkele leerlingen aan het niet leuk te vinden om voor extra ondersteuning soms langer op school te moeten blijven.

> *'Ik vond het niet fijn. want dan zit je ook nog steeds langer op school. Dan kom ik thuis en moet ik meteen eten, dat vind ik niet zo leuk.'* – Meisje, opp-l

Daarnaast gaven zes leerlingen aan dat ze het soms te druk vinden in de klas waardoor ze niet kunnen opletten. Ook ervaren twee leerlingen dat ze onterecht uit de klas worden gezet of docenten geen oplossing voor hun probleem geven. Daarnaast noemen leerlingen enkele belemmerende factoren aan de ondersteuning, zoals het moeite hebben met vragen stellen aan de docent (n=3), uitleg krijgen terwijl de leerling het al begrijpt (n=2) en problemen met de laptop (n=1). Tot slot wordt aangegeven dat bij de taalwerkplaats soms teveel opdrachten worden gemaakt en meer lezen beter zou helpen (n=2).

Aansluiting van extra ondersteuning op ervaren problemen
Inzicht in de mate van aansluiting van de ondersteuning op de problemen die leerlingen ervaren, is verkregen door leerlingen een cijfer te laten geven voor de ondersteuning die zij krijgen. Gemiddeld genomen wordt de ondersteuning beoordeeld met een 7,7. Dit geeft aan dat de leerlingen positief zijn over de aansluiting van de ondersteuning op de problemen die zij hebben.

Positieve en negatieve aspecten van de ondersteuning
Er is een top 3 gemaakt van de verschillende positieve en negatieve aspecten van de extra ondersteuning.

Positieve aspecten
- Extra uitleg
- Betere leerresultaten (lezen/rekenen)
- Kleine klas/school, meer aandacht

Veel geïnterviewde leerlingen met een opp-l geven aan moeite te hebben met lezen (N=12). Hiervoor krijgen zij extra ondersteuning in de vorm van extra uitleg, de taalwerkplaats of een laptop of luisterboek. De meerderheid van deze leerlingen (N=7) vertelt tijdens het interview letterlijk dat ze door de ondersteuning beter grote teksten kunnen lezen en begrijpen, zoals deze leerling zegt:

> *'Ze helpen me ermee dat ik steeds beter mijn best ga doen, beter kan lezen en zo en makkelijker grotere teksten kan lezen, want daar heb ik het meeste moeite mee'* – Jongen, opp-l

Een leerling geeft de taalwerkplaats zelfs een 8, omdat haar leesniveau hierdoor fors omhoog is gegaan. Ook wordt aangegeven door leerlingen dat een individueel gesprek hebben met een

mentor of vertrouwenspersoon kan opluchten en hen kan helpen om aan het werk te gaan. Ook geeft een leerling aan dat problemen hierdoor zelfs opgelost zijn.
Enkele leerlingen geven aan dat de kleine omvang van de school zorgt voor een fijne sfeer waarin ze zich goed voelen.

> *'Omdat ze heel goed hulp bieden op deze school, meer dan op de andere school. Daar deden ze het ook goed, maar hier gaan ze veel meer kijken op welk niveau doe je dingen, en dan kun je ook hoger. (...) Nou, omdat het denk ik ook een kleinere school is, en er zitten niet zoveel kinderen op. (...) Nu maar met 13, dus dan is het veel rustiger. Dan denk je ook dat er snel minder wordt gepest. Ik werd ook niet gepest maar wel minder.'* - Jongen, opp-l

Negatieve aspecten

- Gesprekjes helpen niet
- Veel leerlingen met problemen in de klas
- Geen betere leerresultaten

Slechts enkele leerlingen kunnen expliciet aspecten aangeven die ze negatief vinden aan de extra ondersteuning. Zo geeft een leerling aan dat de gesprekjes niet helpen en niet bijdragen aan het oplossen van het probleem. Een paar leerlingen geven daarnaast aan dat er veel leerlingen met problemen in de klas zitten en dit ook een negatieve impact op hun kan hebben.

> *'Ik ben natuurlijk op deze school geplaatst voor ook wat probleempjes, maar er zijn ook mensen in mijn klas die wat grotere problemen hebben en die ook een beetje irritant zijn.'* - Jongen, opp-o

4.5 Ervaringen van ondersteuningscoördinatoren met extra ondersteuning

Ter aanvulling op de interviews met de leerlingen zijn interviews gehouden met de ondersteuningscoördinatoren van de deelnemende scholen (N= 5). Het doel hiervan was om erachter te komen wat hun ervaringen zijn met de werkwijze die binnen het swv wordt gehanteerd, de aansluiting van de extra ondersteuning en impact van de ondersteuning op de leerlingen.

Werkwijze binnen swv

Alle geïnterviewden zijn van mening dat de werkwijze die vanuit het swv wordt toegepast goed werkt. Het is transparant en laat zien waar het geld aan wordt besteed. Een coördinator geeft aan dat het lastig is om voor de zomer al aan te kunnen geven hoeveel leerlingen met een opp er zijn het komende schooljaar. Wat betreft het onderscheid tussen het opp-l en het opp-o vinden alle coördinatoren dat dit helder voor het opp-l omdat er duidelijke criteria zijn geformuleerd. Voor het opp-o is dit minder helder omdat de criteria minder duidelijk zijn. Volgens de coördinatoren gaat het swv hier wel soepel mee om en wordt een opp-o doorgaans wel gehonoreerd. Opvallend is dat alle coördinatoren het financiële verschil noemen tussen een opp-l en opp-o; in vergelijking met het opp-l wordt voor een opp-o minder geld toegekend. Dit terwijl voor de problematiek (volgens de coördinatoren) van deze leerlingen vaak meer ondersteuning gewenst is. De coördinatoren geven hierbij aan dat wanneer er sprake is van dubbele

problematiek, er altijd voor een opp-l wordt gekozen omdat dit meer financiële middelen met zich meebrengt.
Hoewel het swv aangeeft dat er arrangementen op individueel-, groeps- en schoolniveau ingezet kunnen worden, hebben de deelnemende scholen (bijna) alleen groeps- en schoolarrangementen. Er wordt aangegeven dat hierdoor veel leerlingen kunnen profiteren van de extra ondersteuning doordat het niet specifiek gebonden is aan één leerling.

Aansluiting extra ondersteuning op leerling

Volgens de coördinatoren kan er met de extra ondersteuning worden aangesloten op de overgrote meerderheid van de leerlingen. Alle coördinatoren geven aan dat er altijd leerlingen zullen zijn die tussen wal en schip vallen en waarvoor niet de juiste ondersteuning geboden kan worden. Een paar coördinatoren geven aan dat het formuleren van het ondersteuningsprofiel ertoe heeft geleid dat het duidelijk is wat de school wel en niet kan bieden. Zo heeft één van de scholen aangegeven leerlingen met ernstige gedragsproblemen niet op te kunnen vangen. Het opvangen van leerlingen met verzuimproblematiek is voor een van de scholen ook een probleem, hier kan de school onvoldoende ondersteuning in bieden. Ook aan leerlingen met een lichamelijke beperking (rolstoel gebonden) en/of meervoudige beperkingen kan een van de scholen geen ondersteuning bieden.

Impact geboden extra ondersteuning

Vrijwel alle scholen evalueren jaarlijks het ondersteuningsaanbod en kijken wat het komende jaar nodig is. Op enkele scholen worden losse arrangementen (denk aan de rekenwerkplaats) geëvalueerd om te kijken wat de impact is. De in- en uitstroomgegevens van leerlingen worden op alle scholen jaarlijks bekeken.
De coördinatoren is gevraagd aan te geven welke factoren bevorderend zijn voor een succesvol ondersteuningsaanbod, en welke belemmerend zijn. Bevorderende factoren die verschillende keren genoemd worden zijn:

- Voldoende financiële middelen
- Tijd
- Expertise/deskundigheid van medewerkers
- Korte lijnen
- Goed functionerend ondersteuningsteam

Enkele knelpunten die genoemd worden zijn:

- Onvoldoende middelen
- Hoge verwachtingen van ouders
- Te weinig kennis van zorgprofessionals
- Te lange wachtlijsten (in jeugdhulpverlening) als er wordt doorverwezen

5. Slotbeschouwing

In dit laatste hoofdstuk wordt ingegaan op de belangrijkste bevindingen van het onderzoek en worden deze nader besproken. Omdat het een praktijkgericht onderzoek betreft, ligt in dit hoofdstuk de nadruk op de implicaties voor de onderwijspraktijk.

5.1 Inzet van arrangementen en leerlingenpopulatie

Dit onderzoek heeft laten zien dat scholen voor vo een breed scala aan arrangementen inzetten om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoefte van leerlingen. Met de invulling van de arrangementen wordt geprobeerd aan te sluiten op de leerlingenpopulatie van de school. Zo hebben enkele scholen specifieke arrangementen geformuleerd gericht op een leerprobleem, wat aansluit op de problematiek waar hun leerlingen (doorgaans) mee kampen. Over het algemeen gaat het om breed geformuleerde groepsarrangementen, welke ingezet worden op groepsniveau zodat alle leerlingen hiervan profiteren. Hoewel er een verscheidenheid in arrangementen is, komen een aantal elementen vaker voor: extra mentoraat, individuele begeleiding, inzet van een orthopedagoog en kleine(re) klas.

Met de arrangementen wordt geprobeerd ondersteuning te bieden aan leerlingen met een breed scala aan problemen. Naar aanleiding van de beschrijving van de leerlingenpopulatie komen een aantal opvallende punten naar voren:

- Er zit veel overlap in de problematiek van de leerlingen met een opp-l en een opp-o. Voor beide groepen leerlingen zijn vaak problemen in de werkhouding en problemen in het sociaal-emotionele gedrag gerapporteerd. Vooral leerlingen met een opp-l hebben, naast de problemen met leren/didactische ontwikkeling, ook vaak problemen die van meer sociaal-emotionele aard zijn. Het is dan ook de vraag of beide groepen leerlingen – op basis van de problematiek – wel duidelijk van elkaar te onderscheiden zijn. Overlap in de problematiek van beide groepen leerlingen zou mogelijk verklaard kunnen worden door het financiële verschil dat er zit tussen een opp-l en een opp-o. Zoals de ondersteuningscoördinatoren hebben aangegeven, wordt daar waar sprake is van dubbele problematiek in de aanvraag voor extra ondersteuning doorgaans gekozen voor een opp-l omdat dit meer financiële middelen met zich meebrengt. Dit kan een verklaring zijn voor het moeilijk kunnen onderscheiden van beide groepen leerlingen.
- Er is weinig samenhang tussen de problematiek van de leerlingen en de opgestelde doelen. Dit zou kunnen betekenen dat de problemen niet zorgvuldig in kaart worden gebracht, maar er binnen school meer een 'standaard' aanpak wordt gehanteerd. Bij sommige scholen wordt bovendien met groepsdoelen (competenties) gewerkt, en worden niet individuele doelen voor alle leerlingen met een opp opgesteld. Of, en hoe, er in de ondersteuning gericht wordt toegewerkt naar het verbeteren van de individuele problematiek van leerlingen is dan ook onduidelijk op basis van het opp. Het lijkt er op dat het opp in de praktijk niet zozeer als een handelingsdocument wordt gebruikt, maar mogelijk meer als verantwoordingsdocument voor het aanvragen van extra ondersteuning.
- Voor bepaalde probleemgebieden worden nauwelijks doelen geformuleerd, waaronder voor problemen in de omgeving en lichamelijke problemen. Het kan zijn dat hier in de ondersteuning wel (impliciet) aandacht voor is, maar dat hier geen doelen voor geformuleerd worden. Het kan echter ook zo zijn dat het binnen de school onvoldoende

inzichtelijk is met welke problematiek de leerlingen te kampen hebben. Het hanteren van een classificatie in het opp voor het beschrijven van de problemen en de doelen kan hier mogelijk verbetering in geven. Immers, het wordt dan duidelijker op welke gebieden de problemen zich voordoen, welke doelen hiervoor geformuleerd worden en welke ondersteuning hier het beste op aansluit. Met een dergelijke aanpak wordt het opp ook meer handelingsgericht.

5.2 Ontwikkelingen bij leerlingen

In dit onderzoek zijn op een drietal momenten verschillende uitkomstmaten gemeten bij leerlingen van het eerste jaar, met en zonder opp. De verwachting was dat leerlingen met een opp, doordat zij ondersteuning krijgen, zich vergelijkbaar ontwikkelen als leerlingen zonder een opp, of in ieder geval niet achteruit gaan in ontwikkeling. Op basis van de uitkomsten worden de meest opvallende punten besproken:

- De uitkomstmaten die bij leerlingen gemeten zijn, worden over het algemeen positief beoordeeld door de leerlingen zelf. Leerlingen hebben een geringe mate van sociaal-emotionele problemen, zijn redelijk gemotiveerd voor school, beoordelen hun leraar-leerling relatie redelijk positief, ervaren weinig eenzaamheid en positieve peer support en beoordelen hun eigen leerstrategieën positief. Hoewel dit positieve uitkomsten zijn, blijkt dat verschillende uitkomstmaten gedurende het jaar negatiever worden beoordeeld.
- De motivatie van (alle) leerlingen neemt gedurende het eerste leerjaar af, ongeacht het hebben van een opp. Deze uitkomst is vaker in onderzoek gevonden, en daarmee niet bijzonder voor de leerlingen in dit onderzoek. Het vormt echter wel een aandachtspunt voor de extra ondersteuning, omdat motivatie voor school onder andere geassocieerd wordt met betere leerprestaties en doorzettingsvermogens in leren (Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2015).
- Leerlingen met een opp ervaren gedurende het eerste jaar meer eenzaamheid en minder peer support dan leerlingen zonder opp. Verbondenheid met anderen en steun ervaren door peers is belangrijk voor onder andere de motivatie voor school. Daarnaast is het voorkómen van eenzaamheid op school van groot belang, aangezien het een belangrijke voorspeller is voor vroegtijdig schoolverlaten. Of er in de ondersteuning aandacht is voor deze aspecten is onbekend, maar gezien de uitkomsten verdient het de aanbeveling om hier aandacht voor te hebben.
- Leerlingen beoordelen hun eigen leerstrategieën gaandeweg het jaar minder positief, en deze afname is voor leerlingen met een opp sterker dan voor leerlingen zonder opp. Op basis van de beschrijving van de leerlingenpopulatie is gebleken dat een groot deel van de leerlingen met een opp problemen in de werkhouding ervaart. Het aanleren van de juiste leerstrategieën zou hierin helpend kunnen zijn. Het hanteren van de juiste leerstrategieën kan eveneens de motivatie van leerlingen vergroten, waar voor leerlingen met een opp eveneens winst te behalen valt.
- De verwachting dat leerlingen met een opp zich vergelijkbaar ontwikkelen aan leerlingen zonder opp kan niet volledig bevestigd worden op basis van de uitkomsten van dit onderzoek. Men zou kunnen concluderen dat de geboden ondersteuning geen effect heeft op leerlingen met een opp. Echter, er zijn verschillende verklaringen mogelijk voor de gevonden resultaten. Ten eerste is het mogelijk dat de gemeten

uitkomstmaten onvoldoende aansloten op de inhoud van de geboden ondersteuning. Voor de beschrijving van de problematiek van de leerlingen (zie fase 1 van het onderzoek) is een classificatie gebruikt die niet helemaal overeenkomt met de uitkomstmaten in het vragenlijstonderzoek. Ten tweede is in dit onderzoek enkel een vergelijking gemaakt tussen wel/geen opp en opp-l/opp-o, wat weinig zegt over de daadwerkelijke inhoud van de ondersteuning. Hoewel dit onderzoek gebaseerd is op een kleine steekproef, is wel duidelijk geworden dat er grote verschillen zijn tussen scholen in de extra ondersteuning (lees: arrangementen) die worden aangeboden. Vaststellen wat het effect van de geboden extra ondersteuning is, wordt daardoor erg moeilijk.

5.3 Ervaringen van leerlingen met extra ondersteuning

In het laatste deel van dit onderzoek zijn de ervaringen van leerlingen met extra ondersteuning in kaart gebracht. Op basis van de uitkomsten worden de meest belangrijke punten hieronder besproken:

- Voor leerlingen is er geen onderscheid tussen basisondersteuning en extra ondersteuning, wat o.a. blijkt uit de vormen van extra hulp die zij noemen: uitleg van de leraar, mentoruur, etc. Deze vormen van extra hulp zijn onderdeel van de basisondersteuning, maar worden wel genoemd als extra hulp door leerlingen. Hoewel leerlingen zich dus niet altijd bewust zijn van de extra ondersteuning, zijn ze hier gemiddeld genomen positief over: ze beoordelen de extra ondersteuning met een 7,7.
- Het krijgen van extra aandacht, praten over problemen en het zitten in een kleine klas (wat impliciet ook extra aandacht met zich meebrengt) vinden leerlingen prettig. Dit is in lijn met eerder onderzoek, waar vergelijkbare uitkomsten zijn gevonden (zie De Boer en Kuijper, 2017). In de extra ondersteuning is het gezien worden en aandacht krijgen voor leerlingen blijkbaar belangrijker dan het aanleren van bijvoorbeeld leerstrategieën of sociale vaardigheden, aangezien dit laatste niet door leerlingen genoemd is als positieve aspect van extra ondersteuning.

5.4 Ervaringen van ondersteuningscoördinatoren met extra ondersteuning

De ervaringen van de ondersteuningscoördinatoren met de extra ondersteuning was het laatste onderdeel van dit onderzoek. Op basis van de uitkomsten worden de volgende punten nader besproken:

- Ondersteuningscoördinatoren zijn positief over de werkwijze die binnen het swv wordt gehanteerd. Het is transparant waar de financiering voor leerlingen met een opp naartoe gaat. Wel wordt aangegeven dat het onduidelijk is wanneer een leerling een opp-o krijgt toegekend, in tegenstelling tot de heldere criteria die er zijn voor leerlingen met een opp-l. Omdat de noodzaak van een opp-o doorgaans wordt ingezien, is de toekenning volgens de coördinatoren tot nu toe geen probleem geweest.
- Het type opp kan gezien worden als een financiële prikkel, aangezien er een verschil in financiën zit tussen een opp-o en een opp-l. Indien er sprake is van overlap in de problematiek, wordt doorgaans een opp-l aangevraagd omdat dit meer financiële middelen met zich meebrengt. De beschrijving van de leerlingenpopulatie heeft uitgewezen dat er veel overlap in problematiek is, en er bovendien veel meer leerlingen

met een opp-l zijn dan met een opp-o. Het is dan ook de vraag in hoeverre het wenselijk is om deze tweedeling te (blijven) hanteren.

- Het ondersteuningsprofiel helpt de scholen in het formuleren van het ondersteuningsaanbod. Volgens de ondersteuningscoördinatoren zorgt het ervoor dat de grenzen van de school worden aangescherpt. Zo blijken een paar doelgroepen moeilijk te ondersteunen te zijn volgens de coördinatoren: leerlingen met ernstige gedragsproblemen en leerlingen met lichamelijke en/of meervoudige beperkingen. Deze bevinding is in lijn met onderzoek van Smeets et al. (2017). Blijkbaar denkt men dat het bieden van extra ondersteuning aan deze doelgroepen nog een stap te ver is voor het regulier (voortgezet) onderwijs.

Bijlage 1 Samenvattend overzicht vragenlijst

Variabele	Referentie naar oorspronkelijke vragenlijst	Aantal items	Antwoordopties	Betrouw-baarheid
Sociaal-emotioneel functioneren	SDQ; Muris, Meesters, & van den Berg, 2003	15	3: hoe hoger de score, hoe meer sociaal-emotionele problemen	0.66
Motivatie[1] - Amotivatie[2] - Extrinsiek - Intrinsiek	Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2016.	11	4: hoe hoger de score, hoe meer amotivatie/ extrinsieke/ intrinsieke motivatie	 0.82 0.65 0.81
Leerkracht-leerling relatie - Nabijheid - Conflict	LLRV; Koomen, Verschueren, & Pianta, 2007.	10	5: hoe hoger de score, hoe positiever de leerkracht-leerling relatie	0.84 0.80 0.82
Eenzaamheid	Lok, 2015; Ritzen, 2004	5	4: hoe hoger de score, hoe eenzamer op school	0.86
Peer support	Marcoen & Goossens, 1993	5	4: hoe hoger de score, hoe minder peer-support	0.70
Leerstrategieën	MSLQ; Pintrich & de Groot, 1990	8	5: hoe hoger de score, hoe meer leerstrategieën	0.75

[1] Vanwege de lage betrouwbaarheid van de totale schaal is besloten alleen over de subschalen te rapporteren.
[2]Amotivatie geeft aan dat leerlingen geen besef hebben van waarom ze aan school werken of niet de mogelijkheid ervaren de uitvoering van een taak te beïnvloeden.

Bijlage 2 Beschrijving van data-analyse procedure

Fase 1 – Inzet van arrangementen en leerlingenpopulatie
Om na te gaan welke ondersteuning geboden wordt aan leerlingen met een opp is allereerst een analyse van de beschrijving van de ondersteuning van de scholen gemaakt. Vervolgens is nagegaan hoe de leerlingenpopulatie met een opp eruit ziet in termen van achtergrondkenmerken, problematiek en opgestelde doelen. De geformuleerde problematiek en doelen zijn allereerst tekstueel overgenomen, en vervolgens is een codeboek opgesteld waarin de verschillende domeinen zijn opgenomen: leren en/of didactische ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling, werkhouding, sociaal-emotioneel gedrag, lichamelijke aspecten, omgevingsaspecten (bijv. moeilijke gezinssituatie), overige problematiek. Gecodeerd is of (ja/nee) of er sprake was van dergelijke problematiek en of hiervoor een doel was opgesteld. Dit codeboek is gebruikt in eerder dossieronderzoek en heeft daar een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van $\kappa = 0.82$ laten zien (Schipper, 2018).
Er is beschrijvende statistiek gebruikt om de problematiek en de doelen te beschrijven en er is gekeken in hoeverre er samenhang is tussen de probleemgebieden en doelen. Hiervoor is gebruik gemaakt van Chi-kwadraat toetsen ($\alpha = .05$). Hierbij is gekeken of er een verschil in aanwezigheid van doelen is tussen de groepen die wel of geen problemen ervaren op een bepaald gebied. Om de sterkte van de samenhang te bepalen, is gebruik gemaakt van Cramer's V voor nominale variabelen.

Fase 2 – Ontwikkelingen bij leerlingen
Hoe leerlingen zich op verschillende uitkomstmaten ontwikkelen gedurende het schooljaar is nagegaan door allereerst gebruik te maken van beschrijvende statistiek. De gemiddelde scores en de standaarddeviaties zijn per meetmoment met elkaar vergeleken, waarbij een vergelijking van leerlingen met opp en zonder opp is gemaakt. Vervolgens zijn herhaalde metingen variantieanalyses uitgevoerd ($\alpha = .05$). Hiermee is gekeken of er een effect van tijd, wel/geen opp en/of interactie-effect tussen tijd*wel/geen opp is. Daarnaast is dezelfde analyse uitgevoerd voor leerlingen met een opp-o en een opp-l, om erachter te komen of deze groepen leerlingen van elkaar verschillen.

Fase 3 – Ervaringen met extra ondersteuning
Het analyseren van de interviews die afgenomen zijn bij leerlingen is middels de volgende stappen gedaan (Baarda, Goede & Teunissen, 2005):

1. *Data labelen*: Er is een codeboek opgesteld waarin de verschillende thema's van het interviewleidraad en de onderzoeksvragen naar voren komen. Aan de hand van de codeboek zijn de verschillende tekstfragmenten in een interview gekoppeld aan een thema, subthema, sub-subthema, enzovoort. Het codeboek is met elk nieuw interview uitgebreid, waarbij het de verwachting was dat bij 3 á 4 interviews een definitief codeboek opgesteld kon worden. Hiermee zijn de overige interviews gecodeerd.
2. *Verbanden leggen tussen de labels*: Met het programma ATLAS.ti zijn de labels gestructureerd en geordend en is er naar overeenkomsten en verschillen tussen de labels gezocht.

3. *Interpreteren van de labels:* Verschillende labels met een gezamenlijk kenmerk zijn samengevoegd. Hierdoor zijn er overkoepelende thema's naar voren gekomen.
4. *Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid*: De getranscribeerde interviews zijn door twee personen gecodeerd. Om te kijken of de transcripten overeenkomstig zijn gecodeerd, is allereerst de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van het codeboek bepaald. Voor een voldoende interbeoordelaarsbetrouwbaarheid moet de Cohen's Kappa minstens .60 zijn. De Cohen's Kappa voor de gecodeerde transcripten bleek k=.80 te zijn, wat boven de gestelde ondergrens ligt.
5. *Beantwoorden van de onderzoeksvraag:* Tot slot is antwoord gegeven op de onderzoeksvragen. Dit is gedaan door per vraag te kijken naar de overkoepelende thema's in de interviews en door te bepalen hoe vaak bepaalde thema's zijn genoemd door de leerlingen.

Om na te gaan wat de ervaringen van de ondersteuningscoördinatoren zijn met de werkwijze voor de toekenning van de extra ondersteuning, en de inzet en impact van de extra ondersteuning zijn de audio-opnames van de interviews samengevat per onderdeel van het interview. Uit deze samenvattingen zijn de meeste opvallende punten gehaald en beschreven in het resultatenhoofdstuk van dit rapport.

6. Literatuurlijst

Baarda, D.B., de Goede, M.P.M. , & Teunissen, J. (2015). *Basisboek kwalitatief onderzoek handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek.* Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Lui, H., Cui, Y., & Chui, M.M., 2016. Affective teacher—student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology,* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311.

de Boer, A., & Kuijper, S. (2017). *De stem van de leerling over extra ondersteuning: Leerlingen van het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs over hun ervaringen met extra ondersteuning.* Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Frostad, F., Pijl, S.J., & Mjaavatn, P.E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early, *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(1), 110-122.

Koomen, H., Pianta, R., & Verschueren, K. (2007). *LLRV: Leerling leerkracht relatievragenlijst.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Lok, L. (2015). *Mate van samenhang tussen risicofactoren op kindniveau en omgevingsfactoren op het geoorloofd schoolverzuim* – Masterthesis. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Marcoen, A., & Goossens, L. (1990). De Leuvense Eenzaamheidsschaal voor Kinderen en Adolescenten (LEKA). *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie, 45*, 289–292.

Muris, P., Meesters, C., & van den Berg, F. (2003). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)
Further evidence for its reliability and validity in a community sample of Dutch children and adolescents, *European Child & Adolescent Psychiatry, 12*, 1–8.

Pintrich, P.R., & de Groot, ElV. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.

Ritzen, H. (2004). *Zinvolle leerwegen. Actieonderzoek naar innovatieve leeromgevingen voor ROC-leerlingen van kwalificatieniveaus 1 en 2.* Soest: Nelissen.

Rogan, S. (1995). Facilitating inclusion: The role of learning strategies to support secondary students with special needs, *Preventing School Failure, 39*(3), 35-39.

Schipper, L. (2018). *Een tweede kans om te scoren in het onderwijs* – Masterthesis. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Stroet, K., Opdenakker, M-C., & Minnaert, A. (2016). Fostering early adolescents' motivation: A longitudinal study into the effectiveness of social constructivist, traditional and combined schools for prevocational education*, Educational Psychology*, *36*(1), 1-25.