Opgesteld door: Benjamin Bremer (antwoordspecialist) en Anne Luc van der Vegt (kennismakelaar Kennisrotonde)
Vraagsteller: leraar basisonderwijs
Kennisrotonde (2018). *Zijn kleine klassen met extra sociaal-pedagogische ondersteuning effectief om problematisch gedrag van kinderen in onder- of middenbouw van de basisschool te verminderen opdat ze kunnen doorstromen naar een reguliere klas?* (KR.850). Den Haag: Kennisrotonde.

17 juli 2020

Vraag

Zijn kleine klassen met extra sociaal-pedagogische ondersteuning effectief om problematisch gedrag van kinderen in onder- of middenbouw van de basisschool te verminderen opdat ze kunnen doorstromen naar een reguliere klas?

Kort antwoord

Over de kansen op succesvolle doorstroom in het basisonderwijs van leerlingen met gedragsproblemen is weinig bekend. We weten wel dat er in kleinere klassen over het algemeen minder agressief en externaliserend probleemgedrag voorkomt, maar niet of dit ook specifiek geldt voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Extra ondersteuning in de klas is effectief voor leerlingen met probleemgedrag, als deze wordt geboden door de groepsleerkracht. Ondersteuning door een onderwijs- assistent is niet raadzaam.
In het speciaal onderwijs zijn klassen kleiner en is extra expertise beschikbaar. Niettemin lijkt het regulier onderwijs gunstiger condities te bieden voor goede leerprestaties van leerlingen met gedragsproblemen. Anderzijds zijn er aanwijzingen dat gedrag, sociaal-emotionele ontwikkeling en sociale acceptie zich juist beter ontwikkelen in het speciaal onderwijs. We moeten echter voorzichtig zijn met stellige conclusies; de bevindingen van longitudinale studies zijn niet eensluidend.

Toelichting antwoord

Over de kansen op succesvolle doorstroom in het basisonderwijs van leerlingen met gedragsproblemen is weinig bekend, maar er is wel onderzoek gedaan naar de effecten van klassengrootte en extra ondersteuning op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. In dit antwoord gaan we achtereenvolgens in op beide maatregelen. Vervolgens maken we een vergelijking tussen effectiviteit van ondersteuning in regulier en speciaal onderwijs.

Kleine klassen leiden tot minder probleemgedrag
In het algemeen lijken leerlingen in kleinere klassen minder agressief en externaliserend probleemgedrag vertonen, blijkt uit enkele onderzoeken van eind vorige eeuw. Let wel: dit onderzoek is niet *specifiek* gericht op leerlingen met problematisch gedrag. Eén van de studies waaruit dit blijkt is een grootschalig onderzoek in het regulier onderwijs op

1500 basisscholen in Engeland en Wales. Leraren geven aan dat ze in kleine klassen makkelijker orde kunnen houden, waardoor het ook makkelijker is om positief gedrag aan te moedigen. Leerlingen in kleine klassen verstoren hun klasgenoten minder en vertonen minder vaak ongepast gedrag. Het is de ervaring van de leraren dat leerlingen in grotere groepen agressiever gedrag vertoonden en dat de sfeer in de kleinere klassen rustiger en toleranter is (Wilson, 2006).

Kleinere klassen lijken een goede manier om de betrokkenheid van leerlingen te vergroten en daarmee de kans op probleemgedrag te verkleinen. Wanneer een leerling meer betrokkenheid voelt zal deze leerling zich positiever en minder probleemgedrag vertonen, blijkt uit een review-onderzoek naar de effecten van klassengrootte (Finn et al, 2003). Al met al lijken kleine klassen te zorgen voor een afname van probleem- en verstorend gedrag en een rustige sfeer in de klas te bevorderen.

Extra begeleiding is effectief, indien gegeven door groepsleerkrachten
Een goede manier om leerlingen met probleemgedrag of speciale onderwijsbehoeften in een reguliere klas op te nemen is extra ondersteuning in de klas, al maakt het wel verschil door wie deze ondersteuning wordt gegeven.

Vooral voor leerlingen met sociaal-emotionele en gedragsproblemen[1] bestaat behoefte aan extra ondersteuning. Deze leerlingen vragen namelijk veel aandacht, vaak meer dan één leraar kan geven. Uit een tweejarig onderzoek in het Verenigd Koninkrijk blijkt dat onderwijsassistenten een belangrijke rol vervullen, met name bij de begeleiding van leerlingen met extra onderwijsbehoeften of gedragsproblemen (Groom & Rose, 2005). Daarnaast blijkt uit Brits onderzoek dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften[2] meer interactie zoeken met de onderwijsassistent. Vergeleken met leeftijdsgenootjes zonder ondersteuningsbehoeften hebben ze meer interactie met de onderwijsassistent en minder met de leraar en met hun klasgenoten (Blatchford & Webster, 2018).
Het is echter zeer de vraag of onderwijsassistenten de juiste professionals te zijn om kinderen met leer- of sociaal-emotionele en gedragsprobemen te begeleiden. In eerder onderzoek van Blatchford en collega's (2012) is aangetoond dat de leerprestaties van deze groep leerlingen nadelig wordt beïnvloed als ze voor een groot gedeelte van de tijd worden begeleid door een onderwijsassistent. Met name bij leerlingen met sociaal-emotionele en gedragsproblemen is hiervan een negatieve invloed aangetoond (Webster e.a., 2010). Een reden hiervoor is waarschijnlijk dat het niveau waarop onderwijsassistenten instructies geven lager is dan het niveau waarop leerkrachten dit doen (Rubie-Davis et al,2010; Radford et al, 2011). Daarnaast wordt intensieve begeleiding door onderwijsassistenten, met name bij leerlingen met leerachterstanden, vaak buiten de klas gegeven.

[1] Social, Emotional And Behavioral Difficulties (SEBD)
[2] Special Educational Needs and Disability (SEND)

Daardoor missen deze leerlingen klassikale instructie (Sharples et al, 2016). Volgens de onderzoekers is het verstandiger het grootste gedeelte van de ondersteuning van en instructie aan deze leerlingen te laten verzorgen door de leerkrachten zelf.
De onderzoeksresultaten die we tot nu hebben besproken, gaan alleen over het reguliere onderwijs. Het is daarnaast interessant om een vergelijking te maken met het speciaal onderwijs, waar de klassen kleiner zijn en extra specialistische expertise aanwezig is.

Regulier en speciaal onderwijs hebben verschillende effecten op prestaties en gedrag
Hoewel speciaal onderwijs bedoeld is voor kinderen met extra ondersteuningsbehoeften, weten we niet zeker of deze kinderen zich ook beter ontwikkelen op deze scholen. Sommige onderzoeker lijken aan te tonen van wel, andere van niet. We bespreken eerst effecten op cognitieve ontwikkeling, daarna op gedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling.

Cognitieve ontwikkeling – Verscheidene onderzoeken wijzen erop dat het een positieve uitwerking heeft op de cognitieve ontwikkeling, als leerlingen met een ondersteuningsbehoefte in het regulier onderwijs blijven (Farell, Dyson, Polat, Hutcheson, & Gallannaugh, 2007; Freeman & Alkin, 2000). Zo blijkt dat deze leerlingen betere schoolprestaties behalen als ze onderwijs volgen op een reguliere school dan vergelijkbare leerlingen die naar het speciaal onderwijs gaan (Freeman & Alkin, 2000; Markussen, 2004). Ook door Nederlands onderzoek wordt dit bevestigd. Bij zowel taal als rekenen laten leerlingen met leer- en gedragsproblemen betere resultaten zien in regulier onderwijs dan in speciaal onderwijs (Ruijs & Peetsma, 2009). Ook analyses op het COOL-cohort-onderzoek wijzen in deze richting (Ledoux e.a., 2012). Een verklaring voor dit verschil is dat in het regulier onderwijs de focus ligt op het leren, terwijl in het speciaal onderwijs relatief veel aandacht uit gaat naar verzorging en naar gedragsproblemen. Bovendien helpt het dat leerlingen zich kunnen optrekken aan hun klasgenoten. In het regulier onderwijs zijn de mogelijkheden daarvoor beter dan in het speciaal onderwijs. Naarmate de kloof in ontwikkeling met de reguliere leerlingen groter wordt, is dit voordeel overigens kleiner.
Een beperking van de genoemde onderzoeken is dat ze *cross-sectioneel* zijn. De metingen worden op één moment uitgevoerd, leerlingen worden niet in de tijd gevolgd. De afgelopen jaren zijn in Nederland enkele longitudinale studies uitgevoerd, waarin dat wel gebeurde. Uit de ene bleek geen verschil tussen leerlingen met gedragsproblemen in regulier en speciaal onderwijs (Stoutjesdijk, 2014), uit de andere bleek juist dat deze leerlingen in het speciaal onderwijs meer leervorderingen boekten dan vergelijkbare leerlingen in het regulier onderwijs (Zweers, 2018).

Gedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling – Effecten van begeleiding in het regulier onderwijs op gedrag zijn niet onverdeeld positief. Kinderen met speciale ondersteuningsbehoefte hebben in het regulier onderwijs een minder gunstige positie in de klas dan de overige kinderen, blijkt uit een review van de onderzoeksliteratuur (Ruijs & Peetsma, 2009). Leerlingen met gedragsproblemen zijn in het regulier onderwijs minder geliefd bij andere leerlingen. Ze worden minder geaccepteerd en hebben ze minder vrienden dan de gemiddelde leerling (Koster, Pijl, Van Houten, & Nakken, 2009; Pavri & Luftig, 2001).
Een vergelijking met de ontwikkeling in het speciaal onderwijs laat zien dat de acceptatie daar groter is (Zweers, 2018).

Tussenvormen tussen regulier en speciaal onderwijs
De longitudinale studies in Nederland zijn niet alleen relevant om de wenselijkheid van plaatsing in regulier of speciaal onderwijs te beoordelen, maar geven ook praktische aanwijzingen voor de organisatie van de ondersteuning van leerlingen met gedragsproblemen. Zweers (2018) wijst erop dat er effectieve tussenvormen zijn tussen regulier en speciaal onderwijs, zoals speciale klassen binnen een reguliere school. Daarbij wordt expertise uit het speciaal onderwijs benut, in een reguliere setting. Ook Stoutjesdijk (2014) wijst op het belang van kwalitatief goede ondersteuning. Zij pleit op basis van haar onderzoek voor 'emotionele ondersteuning'. Het tonen van interesse en het werken aan een vertrouwensband helpt kinderen met ADHD, in combinatie met de beloning van goed gedrag.

Geraadpleegde bronnen

Bennett, N. (1996). Class size in primary schools: perceptions of headteachers, chairs of governors, teachers and parents. *British Educational Research Journal*, *22*(1), 33-55.

Blatchford, P. (2003). *A systematic observational study of teachers' and pupils' behaviour in large and small classes*. Learning and Instruction, 13(6), 569-595.

Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R. (2012) *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Oxford: Routledge.

Blatchford, P., & Webster, R. (2018*).* Classroom contexts for learning at primary and secondary school: Class size, groupings, interactions and special educational needs. *British Educational Research Journal, 44*(4), 681-703.

Doornenbal, J., Fukkink, R. Yperen, T. van, Balledux, M., Spoelstra, J. & M. Verseveld (2017*). Inclusie door interprofessionele samenwerking. Resultaten van de proeftuinen van PACT.* PACT/Kinderopvangfonds.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The "why's" of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research, 73*(3), 321-368.

Groom, B., & Rose, R. (2005). Supporting the Inclusion of Pupils with Social, Emotional and Behavioural Difficulties in the Primary School: The Role of Teaching Assistants*. Journal of Research in Special Educational Needs, 5*(1), 20–30.

Jamison, J., Johnson, F., & Dickson, P. (1998) *Every Pupil Counts: The Impact of Class Size at Key Stage 1*. Slough: NFER.

Koster, M., Pijl, S. J., Van Houten, E., & Nakken, H. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13,* 117-140.

Koster, M., Pijl, S. J., Van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 22,* 31-46.

Ledoux, G., Roeleveld, J., Van Langen, A., & Smeets, E. (2012). *Cool Speciaal. Inhoudelijk rapport.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Radford, J., Blatchford, P. and Webster, R. (2011) 'Opening up and closing down: Comparing teacher and TA talk in mathematics lessons', *Learning and Instruction, 21*(5), 625–635.

Rubie-Davies, C., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M. and Bassett, P. (2010) 'Enhancing student learning? A comparison of teacher and teaching assistant interaction with pupils', *School Effectiveness and School Improvement, 21*(4), 429–449. 15.

Ruijs, N.M., Veen, Ineke Van der & Peetsma, Thea T.D. (2010) Inclusive education and students without special educational needs, *Educational Research, 52*(4), 351-390

Ruijs, N.M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review, 4,* 67-79.

Sharples, J., Blatchford, P., & Webster, R. (2016). *Making best use of teaching assistants. Guidance report.* London: Education Endowment Fundation (EEF).

Stoutjesdijk, R. (2014) *Children with Emotional and Behavioral Disorders in Special Education: Placement, Progress and Family Functioning.* Leiden: Universiteit Leiden.

Stoutjesdijk, R., & Scholte, E. M. (2009). Cluster 4 speciaal onderwijs: een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen [Cluster 4 special education: a comparison between students in special education and students included in regular education]. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 48*, 161-169.

Van der Bij, T. (2018*) Inclusieve education in the Netherlands. Characterics and Effects. Academisch proefschrift*. Amsterdam. Universiteit van Amsterdam.

Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russell, A. (2010) Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education, 25*(4), 319–336.

Zweers, I. (2018) *"Shape sorting" students for special education services? A study on placement choices and social-emotional and academic functioning of students with SEBD in inclusive and exclusive settings*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Onderwijssector

Basisonderwijs

Trefwoorden

gedragsproblemen, extra ondersteuningsbehoefte, passend onderwijs, klassengrootte