



Samen leren... (maar) op maat van de leerling

Hoe geven scholen voor primair onderwijs hun curriculum
vorm voor kinderen met een verstandelijke beperking?

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Berthold van Leeuwen
Els Schram
Mariel Cordang



Samen leren... (maar) op maat van de leerling

Hoe geven scholen voor primair onderwijs
hun curriculum vorm voor kinderen met
een verstandelijke beperking?

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Berthold van Leeuwen
Els Schram
Mariel Cordang

Colofon:

© 2008 SLO Nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteurs: Berthold van Leeuwen, Els Schram en Mariel Cordang

Eindredactie: Berthold van Leeuwen

Vormgeving: Axis Media-ontwerpers bv, Enschede

Fotografie: Joost Grol Fotografie, Dieren, HumanTouch Fotografie, Amsterdam

Besteladres

SLO, nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling

Afdeling Verkoop

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Internet: www.slo.nl

E-mail: verkoop@slo.nl

Meer informatie: secretariaat Speciaal onderwijs, t (053) 4840 665

AN: 2.4716.121

Inhoudsopgave

Samenvatting	7
Inleiding	11
1 Geschiedenis van het onderwijs aan kinderen met een beperking	15
1.1 De positie van kinderen met een beperking in het onderwijs: een eeuwenoud dilemma	15
1.2 Recente ontwikkelingen	18
1.3 Verschil tussen integratie en inclusie	20
2 Kinderen met een verstandelijke beperking in het huidige basisonderwijs	25
2.1 Inleiding	25
2.2 Kenmerken van de doelgroep	25
3 De leerkracht als vormgever van het curriculum: begripsverheldering	31
3.1 Inleiding	31
3.2 Het curriculum of leerplan	31
3.3 Van landelijke leerplankaders naar concreet handelen in de school	33
3.4 Verschijningsvormen van het curriculum	36
3.5 De leerkracht als vormgever van het curriculum	37
4 Onderzoeksopzet	41
4.1 Afbakening van het onderzoek	41
4.2 Onderzoeksopzet	41
5 Beknopte beschrijving van acht cases	49
5.1 Inleiding	49
5.2 De Klaproos	51
5.3 De Regenboog	65
5.4 Het Vogelnest	81
5.5 De Wiekslag	97
5.6 De Eland	110
5.7 De Toermalijn	124
5.8 De Madelief	134
5.9 De Albatros	141

6	Resultaten en bevindingen	159
6.1	Het ontwerpen en arrangeren van het curriculum	159
6.2	De leerkracht als vormgever van het curriculum-in-actie	163
6.3	Hoe staan leerkrachten tegenover integratie van leerlingen met een verstandelijke beperking en hun rol als (mede)vormgever van het curriculum?	168
7	Conclusie en discussie	171
8	Aanbevelingen	177
	Literatuur	181

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op de vraag hoe leerkrachten basisonderwijs het curriculum vormgeven voor leerlingen met een verstandelijke beperking.

De vormgeving van het curriculum kent twee invalshoeken. De eerste invalshoek betreft het ontwerpen en het arrangeren van een passend onderwijsaanbod. De tweede invalshoek betreft het daadwerkelijk ten uitvoering brengen van het curriculum; het 'curriculum-in-actie'. Het curriculum wordt daarbij breed opgevat. Het omvat zowel de inhoud als de organisatie van het leren en onderwijzen. Daarbij is expliciet aandacht voor fysieke, curriculaire en sociale integratie.

Om de vraagstelling nader te verkennen is gebruik gemaakt van een meervoudige casestudie met gebruik van kwalitatieve onderzoeksmethoden, literatuuronderzoek en het bevragen van experts. De casestudies zijn uitgevoerd op acht basisscholen. Data zijn verkregen door middel van semi-gestructureerde interviews met leerkrachten, intern begeleiders en ouders, lesobservaties, documentanalyses, afname en analyse van sociogrammen en analyse van handelingsplannen.

Uit de resultaten blijkt dat scholen verschillen in de wijze waarop ze de vormgeving van het curriculum organiseren, de mensen die erbij betrokken zijn, en de taken en verantwoordelijkheden die ze daarbij hebben. De toegevoegde waarde van handelingsplannen voor het concreet handelen in de onderwijspraktijk blijkt niet groot.

Leerkrachten hebben moeite om curriculaire en sociale integratie te bewerkstelligen. Leerkrachten geven aan twijfels te hebben of zij voldoende deskundig zijn om een goed curriculum vorm te geven dat de maat is van een leerling met een verstandelijke beperking. Het ontbreekt aan een goede toerusting, zowel materieel als in expertise.

De rol van de leerkracht als vormgever van het curriculum lijkt te vragen om een zeer veelzijdig repertoire: grondige kennis van de leerling; kennis en vaardigheden om een gebalanceerd curriculum te arrangeren (al dan niet samen met anderen); vakinhoudelijke kennis; kennis over strategieën om curriculaire en sociale integratie te versterken; organisatorische kennis en vaardigheden; pedagogische kennis en vaardigheden; communicatieve vaardigheden; reflectieve vaardigheden. Veel van de genoemde kennis en vaardigheden impliceren ook (veranderingen in) specifieke houding en opvattingen.

Een goede toerusting van leerkrachten zal in elk geval betrekking moeten hebben op de volgende aspecten:

Deskundigheidsbevordering van de leerkracht:

- versterken van algemene leerkrachtcompetenties met betrekking tot pedagogische vaardigheden, klassenmanagement, ontwerpvaardigheden, e.d., gericht op het omgaan met verschillen;
- vergroten van kennis over leerlingen met een verstandelijke beperking in relatie tot leren en onderwijzen;
- versterken van expertise op het gebied van systematische curriculaire en sociale integratie.

Schoolontwikkeling:

- uitbreiding van specifieke expertise aangaande kinderen met een verstandelijke beperking;
- reflectie op de organisatie van de inzet en beschikbaarheid van expertise in de school;
- organisatie van draagvlak en (collegiale) ondersteuning van leerkrachten;
- versterking van de inhoud en functie van het handelingsplan;
- organisatie van faciliteiten.

Curriculumontwikkeling:

- beschikbaarheid van een inhoudelijk referentiekader, methoden, bronnen en materialen voor het onderwijs aan kinderen met een verstandelijke beperking;
- instrumenten om de ontwikkeling van de leerling goed in kaart te brengen;
- ontwikkeling van strategieën ter versterking van de curriculaire en sociale integratie;

Inleiding

Aanleiding

Omgaan met verschillen is een actueel onderwerp dat in velerlei verschijningsvormen steeds weer een rol speelt in leerplankundige discussies binnen het onderwijs. Van scholen en leerkrachten wordt steeds meer maatwerk verwacht om recht te doen aan individuele verschillen tussen leerlingen. Actueel is de brede maatschappelijke ontwikkeling waarin gestreefd wordt naar integratie van leerlingen met een handicap in het reguliere onderwijs. De praktijk is echter weerbarstig en de bevindingen van het integratiebeleid zijn vooralsnog niet onverdeeld positief. Het speciaal onderwijs groeit nog steeds en de integratie van kinderen met een rugzakje in het regulier onderwijs verloopt soms moeizaam (Van Dijk, Slabbértje & Maarschalkerweerd, 2007). Leerkrachten voelen zich onzeker en niet deskundig genoeg. Maatwerk leveren blijkt niet altijd eenvoudig. Integratie verloopt nog het best voor leerlingen die relatief laagdrempelig aan kunnen sluiten op het reguliere curriculum en als zodanig geen extra aanpassingen van leerkrachten vragen (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Van Leeuwen, 2007). Dat betreft echter maar een beperkte doelgroep die doorgaans al jaren in het regulier onderwijs zit. Met name in het onderwijs aan kinderen met verstandelijke beperkingen, meervoudige beperkingen en voor kinderen met gedragsproblemen lopen leerkrachten tegen grenzen aan (Derriks, 2007; Van Leeuwen, 2007).

In 2006 is aan de hand van exploratief onderzoek (casestudie, literatuuronderzoek en een internationale verkenning) onderzoek gedaan naar de wijze waarop scholen voor basisonderwijs op succesvolle wijze kinderen met speciale onderwijsbehoeftes integreren. De opbrengsten hebben geresulteerd in een overzicht van relevante contextfactoren op school- en groepsniveau. De bevindingen staan uitgebreid beschreven in de publicatie *Tussen apart en samen* (Van Leeuwen, 2007). Een belangrijke conclusie was dat integratie van kinderen met beperkingen het onderwijs voor nieuwe curriculumuitdagingen stelt. Het is aan de leerkracht om, al dan niet met ondersteuning van anderen, verstandige keuzes te maken in het samenspel van verschillende curriculumcomponenten om te komen tot kwalitatief goed onderwijs binnen de grenzen van wat uitvoerbaar is. Hoe werkt dit echter in de huidige praktijk? Hoe komen leerkrachten tot een curriculum dat de maat is van leerlingen? Waar loopt men daarbij tegenaan? Hoe zou dit beter kunnen?

Deze vragen vormden de aanleiding voor het onderzoek dat in deze publicatie is beschreven. In dit onderzoek staat de rol van de leerkracht als vormgever van het curriculum centraal. Wat daar onder verstaan wordt, staat beschreven in hoofdstuk 3.

Kinderen met een verstandelijke beperking

Gegeven het feit dat integratie van kinderen met een verstandelijke beperking een groot appél doet op de rol van de leerkracht als vormgever van het curriculum, en leerkrachten aangeven de nodige problemen te ondervinden bij de integratie van deze groep kinderen (o.a. Derriks, 2007; Van Leeuwen, 2007), is besloten het onderzoek in te perken tot het onderwijs aan kinderen met een verstandelijke beperking in het regulier basisonderwijs. In hoofdstuk 2 wordt dieper ingegaan op deze doelgroep.

De onderzoeksopzet

De focus is met name gericht op het curriculum op het niveau van de school, de groep en het individu, en de rol van de leerkracht daarbinnen.

Centraal staat de vraag: *Hoe geven leerkrachten basisonderwijs het curriculum voor leerlingen met een verstandelijke beperking vorm?*

Om de vraagstelling nader te verkennen zijn op acht basisscholen casestudies uitgevoerd. Een uitgebreide toelichting op de onderzoeksopzet staat beschreven in hoofdstuk 4.

De cases

De acht cases zelf staan beschreven in hoofdstuk 5. Voor elke case volgt: een algemene beschrijving van de school; een beschrijving van de zorgstructuur; beknopte informatie over de leerling, de geïnterviewde leerkracht(en) en intern begeleider en de groep; verslag van de lesobservaties en de bevindingen van de leerkracht(en), intern begeleider en ouders.

De opbrengsten uit de verschillende cases zijn met elkaar vergeleken. De voornaamste bevindingen daarvan staan beschreven in hoofdstuk 6.

Conclusie en aanbevelingen

In hoofdstuk 7 staan de belangrijkste conclusies beschreven. De publicatie eindigt met een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek (hoofdstuk 8).

Tot slot

Discussies over omgaan met verschillen in het onderwijs in het algemeen en de positie van onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes in het bijzonder, zijn van alle tijden. Daarom starten we deze publicatie met een beknopte beschrijving van ontwikkelingen en dilemma's die in de afgelopen jaren hebben gespeeld en wordt kort stil gestaan bij een aantal actuele ontwikkelingen.

Dank gaat uit naar alle scholen, leerkrachten, intern begeleiders en ouders die hebben meegewerkt aan dit onderzoek. Zonder deze medewerking is het onmogelijk om op termijn te komen tot concrete handreikingen die scholen kunnen ondersteunen in hun rol als (mede) ontwikkelaar van het curriculum voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes.



1. Geschiedenis van het onderwijs aan kinderen met een beperking

1.1 De positie van kinderen met een beperking in het onderwijs: een eeuwenoud dilemma

Verschillende wetenschappelijke theorieën en maatschappelijke ideologieën hebben door de jaren heen ook hun invloed gehad op het onderwijs aan leerlingen met een handicap. In tabel 1 zijn de belangrijkste paradigma's met hun eigen specifieke kenmerken nog eens op de rij gezet.

	Defectparadigma	Ontwikkelingsparadigma	Burgerschapparadigma
Mensvisie	Mens met beperkingen	Mens met mogelijkheden	Mens met rechten en plichten
Status	Patiënt	Leerling	Burger
Hulpverleners	Verzorgen/behandelen	Trainen/ontwikkelen	Ondersteunen
Plaats	Instituut in de samenleving	Speciale voorziening in de samenleving	Gewone voorziening
Maatschappelijk	Segregatie	Normalisatie	Integratie/inclusie

Figuur 1: Emancipatie van de zwaksten in de samenleving (Van Genneep, 2000)

Het is nog niet zo lang geleden dat groepen leerlingen van het onderwijs waren buitengesloten. In de beginfase van het defectparadigma werd onderwijs aan mensen met bepaalde handicaps in eerste instantie als weinig zinvol gezien. De mening heerste dat sommige mensen met een handicap niet in staat zijn om iets te leren. Met de erkenning dat mensen met een zintuiglijke handicap speciale onderwijsbehoeften hebben, ontstaan rond 1800 de eerste scholen voor doven en blinden. Het speciaal onderwijs richtte zich in eerste instantie op kinderen met een medische beperking. Dat verandert geleidelijk met de afschaffing van de kinderarbeid en de instelling van de leerplicht in 1901. Vanaf dat moment komen ook de leerlingen met leerproblemen in beeld. De leerplicht geldt namelijk zowel voor leerlingen met een handicap als voor niet-gehandicapte leerlingen. Beide groepen belanden in dezelfde klas. De heterogeniteit van de populatie in klassen nam toe. In de praktijk liep men al snel tegen grenzen aan. De leerkrachten maken al snel melding van het ontstaan van een onwenselijke situatie. Hun klachten: de komst van leerlingen met een handicap verzwaart het klassikaal onderwijs, de leerlingen leren zelf nauwelijks iets en bovendien houden ze het onderwijs aan de overige leerlingen op.

Voor een groep leerlingen wordt begin 1900 dan ook voor buitengewoon onderwijs gepleit: *'In hun eigen belang, maar ook in dat van de normale leerlingen behoren zij aan de gewone lagere school te worden onttrokken. In hun eigen belang want in ene klasse van normale sterkte kan de onderwijzer op den duur niet de geregelde gang van het onderwijs ophouden om enen zwakzinnige leerling zijn bijzondere aandacht te wijden... Maar ook in het belang van geregeld onderwijs aan normale kinderen is zijn verwijdering uit de klasse gewenscht.'* (Schram. 1992: Memorie van Toelichting 1906, geciteerd in: Commissie Buitengewoon onderwijs 1966, p. 27).

Als reactie op deze situatie richt men scholen voor speciaal onderwijs op, waarmee segregatie in het onderwijs een feit wordt. Leerlingen met een beperking krijgen in het vervolg les op aparte scholen in een rustige en veilige omgeving onder begeleiding van gespecialiseerde leerkrachten met speciaal ontwikkeld lesmateriaal. Deze scholen bouwen specifieke deskundigheid op, waardoor het aantal verwijzingen naar deze scholen stijgt. In 1920 volgt een wettelijke erkenning voor het speciaal onderwijs, waarna een toenemende differentiatie in het speciaal onderwijs ontstaat. Er komen scholen voor langdurig zieken, scholen voor kinderen met een lichamelijke handicap, scholen voor kinderen die vanwege hun gedrag niet te handhaven zijn in de reguliere klas, en later ook scholen voor (zeer) moeilijk lerende kinderen en leerlingen met ernstige opvoedingsmoeilijkheden. Het regulier onderwijs en het speciaal onderwijs krijgen elk aparte financieringsstromen, waardoor zich in Nederland twee naast elkaar bestaande onderwijssystemen ontwikkelen.

Het is goed te onderkennen dat tot ver in de 20e eeuw het onderwijs op veel scholen sterk klassikaal is georganiseerd. Mede door het toenemend aantal leerlingen wordt op het individueel gericht onderwijs niet geschikt gevonden. Het klassikaal onderwijs ontwikkelt zich in die jaren tot een wettelijk vastgelegd organisatiemodel. In het leerstofjaarclassensysteem gelden uniforme doelstellingen. Per leerjaar is omschreven welke leerstof aan het eind van het jaar moet zijn behandeld. Wat beheersing betekent is aanvankelijk niet vastgelegd. Er gelden geen harde criteria, de beoordeling is relatief. Datgene wat het merendeel aan kan, geldt als maatstaf voor voldoende beheersing.

De eisen per leerjaar zijn aanvankelijk voor alle kinderen gelijk. Aan het eind van de lagere school worden de eisen meer gedifferentieerd. Een toekomstig 'gymnasiast' moet aan andere eisen voldoen dan de leerling van de ambachtsschool. De verbinding tussen leerstof en leertijd is in dit systeem essentieel. De leerstoflijn wordt gevolgd, ongeacht mate van beheersing van voorgaande leerstof. Indien er sprake is van onvoldoende beheersing, kan worden gedoubleerd. De pedagogisch-didactische aanpak is sterk klassikaal. Kinderen worden gelijktijdig geïnstrueerd en maken op hetzelfde moment dezelfde verwerkingsopdracht. Elke jaargroep wordt min of meer als homogene groep opgevat. Verschillen in leervermogen worden opgemerkt en tot uitdrukking gebracht in rapportcijfers, maar heb-

ben amper betekenis voor de vormgeving van onderwijs. Wanneer problemen hardnekkig zijn en doubleren geen oplossing biedt, is onderwijs in een aparte school geboden

Wat opvalt, is dat het buitengewoon onderwijs oorspronkelijk hetzelfde onderwijs tracht aan te bieden als het regulier onderwijs. Zij het in een beperktere vorm en een lager tempo. Wel wordt meer accent op opvoeding gelegd. Er ontstaat een eigen jargon, met een sterk medisch georiënteerd begrippenkader met begrippen zoals diagnosticeren, remediëren, behandelen en handelingsverlegenheid. Het onderwijs aan verschillende groepen leerlingen wordt meer en meer een zaak van specifieke deskundigen. In 1967 worden zeventien typen van speciaal onderwijs onderscheiden. Achterliggende gedachte is dat groepen leerlingen gebaat zijn bij een orthodidactische en orthopedagogische benadering in een aparte setting met specifieke expertise. Een externe zorgstructuur ondersteunt scholen bij het signalerings- en diagnostiseringsproces. De verantwoordelijkheden van de reguliere basisschool en de leerkrachten veranderen van karakter. Er komt meer homogeniteit in de leerling-populatie.

Gaandeweg ontstaat meer aandacht voor de individuele ontwikkeling van het kind. Kritiek richt zich met name op geringe differentiatiemogelijkheden in het reguliere onderwijs. Dit onderwijs zou beter rekening moeten houden met ontwikkelingsverschillen en variatie in capaciteiten van kinderen. Instructiewijzen, het tempo en/of prestatie-eisen moeten op deze verschillen worden afgestemd. De oplossing wordt vooral gezocht in termen van extra zorg of extra hulp. In deze periode komen ook de vernieuwingscholen tot bloei. Denk aan het ontstaan van het Montessorionderwijs, het Daltononderwijs en het Jenaplanonderwijs.

Vanaf de zestiger jaren komt er steeds meer kritiek op de strikte scheiding tussen regulier en speciaal onderwijs. Is de 'zorg' van de gewone school in de loop van de jaren niet teveel verengd? De Innovatie Commissie Basisschool (ICB) pleit in 1977 dan ook voor vergroting van de zorgbreedte. Het moet vanzelfsprekend zijn dat een onderwijssituatie wordt gecreëerd waarin de grote verscheidenheid van leerlingen een vanzelfsprekende plaats krijgt. Bleidick spreekt in 1977 in Duitsland over vergroting van de 'Toleranzbreite' van de gewone school (Schram, 1992).

In de jaren zeventig is apart onderwijs niet meer vanzelfsprekend. Integratie van 'speciale leerlingen' wordt een belangrijk thema. In de eerste Contourennota wordt basisonderwijs beoogd voor kinderen van 4 tot 12 jaar, met gelijke ontplooiingsmogelijkheden voor allen, *'ongeacht lichamelijke, geestelijke, maatschappelijke of sociaal-culturele omstandigheden'* (MOW, 1975, p.44). Streven is te komen tot integratie van speciaal en regulier onderwijs. Dit leidde tot de nodige kritiek. Met tal van meningen en opvattingen. Vliegenthart, zegt daarover in 1976: *'Wat is humaner: om het (kind) met zijn nog zo weinig gevormde persoon-*

lijke identiteit dagelijks in een omgeving te brengen waar het voortdurend geconfronteerd wordt met andere kinderen die hem 'aan zich gelijk' verwachten te zijn, of het in een groep gelijkgehandicapten te brengen, waar het althans gedurende de schooltijd onder gelijken de kans heeft om echt zichzelf te worden? Mijns inziens het laatste! Vergelijkbare discussies zijn ook nu nog hoogst actueel in discussie rondom inclusief onderwijs.

Met de invoering van de basisschool in 1985 wordt op landelijk niveau een herziening van verantwoordelijkheden van regulier en speciaal onderwijs beoogd. Uitgangspunt is dat de basisschool toegankelijk is voor alle kinderen. Basisscholen krijgen een grotere verantwoordelijkheid toebedacht om recht te doen aan verschillen tussen kinderen.

Het onderwijs dient er in te voorzien dat elke leerling een ononderbroken ontwikkelingsproces doorloopt. Alleen als scholen niet in een adequaat onderwijsaanbod kunnen voorzien, worden kinderen verwezen naar het speciaal onderwijs. Het Ministerie van OC&W had in 1990 dan ook een aanzienlijke krimp van de omvang van het speciaal onderwijs voorzien.

De praktijk blijkt weerbarstig. Het speciaal onderwijs heeft zich grotendeels onafhankelijk van het regulier basisonderwijs verder ontwikkeld. Het idee van speciaal onderwijs als flexibel geheel van voorzieningen ten behoeve van het basisonderwijs, is amper aan de orde geweest.

1.2 Recente ontwikkelingen

Onder invloed van het ontwikkelingsparadigma en het normalisatieprincipe worden in de jaren negentig in Nederland langzaam vormen van integratie in het onderwijs gestimuleerd, mede door invoering van het 'Weer Samen Naar School Beleid'. Aanleiding voor dit beleid waren de aldoor stijgende kosten voor het speciaal onderwijs en de druk van internationale organisaties en ouderverenigingen van leerlingen met een handicap.

Er volgt een herstructurering van het regulier en het speciaal onderwijs. Het onderwijs aan leerlingen met opvoedingsmoeilijkheden (lom), moeilijk lerende kinderen (mlk) en in hun ontwikkeling bedreigde kleuters (iobk) valt vanaf 1998 wettelijk niet meer onder het speciaal onderwijs, maar onder het regulier onderwijs. In het primair onderwijs gaan deze leerlingen voortaan naar het zogeheten speciaal basisonderwijs (sbo) of het reguliere basisonderwijs. Het vso lom en vso mlk zijn samen met individueel beroepsonderwijs (ibo) opgegaan in het praktijkonderwijs (PrO) en het Leerweg ondersteunend onderwijs (LWOO) en vallen als zodanig onder de Wet op Voortgezet Onderwijs. Beleidsmakers zijn van mening dat het regulier onderwijs in staat moet zijn om deze leerlingen met lichte beperkingen goed onderwijs te bieden.

De invoering van het WSNS-beleid is gericht op integratie van leerlingen met een handicap in het reguliere onderwijs. De invoering in 2003 van de Leerling-gebonden financiering (lgf), beter bekend onder de naam 'het rugzakje', is een andere maatregel die tot meer integratie moet leiden.

Het 'rugzakje' kan worden opgevat als uitvloeisel van het burgerschapsparadigma binnen het onderwijs: een leerling met een handicap heeft het recht op onderwijs en het recht om dit onderwijs te volgen in een zo 'normaal' mogelijke omgeving eventueel met extra ondersteuning. De praktijk is echter weerbarstig en de bevindingen van het integratiebeleid zijn vooralsnog niet onverdeeld positief (Van Dijk, Slabbèrtje & Maarschalkerweerd,, 2007; Meijer, 2004; Hamstra, 2004; Vergeer, e.a. 2004). Het speciaal onderwijs groeit onverlet en de integratie van kinderen met een rugzakje in het regulier onderwijs verloopt moeizaam (Van Dijk, Slabbèrtje & Maarschalkerweerd,, 2007; Sontag, 2007). Leerkrachten voelen zich onzeker en niet deskundig genoeg. Uit onderzoek van Derriks (2007) naar de zorgcapaciteit van leerkrachten blijkt dat een meerderheid van de bevraagde leerkrachten primair onderwijs vinden dat zij kinderen met verstandelijke beperkingen in de huidige situatie niet in hun klas kunnen opvangen. Zij zouden het beste af zijn in het speciaal basisonderwijs, evenals de leerlingen met een zwaardere visuele of auditieve handicap of zwaardere vormen van autisme of aanverwante stoornis. Duidelijk is dat integratie nog het best loopt als er minimale aanpassingen in het curriculum nodig zijn en de leerling geen gedragsproblemen heeft. Dan is de drempel relatief laag. Dit maakt duidelijk dat het normalisatieparadigma nog steeds een sterke invloed heeft.

Na evaluatie van het WSNS-beleid, het Rugzakbeleid en het Onderwijsachterstandenbeleid en de groeiende problematiek van 'thuiszitters' en de 'wachlijsten', komt minister Van der Hoeven in 2005 met de notitie 'Vernieuwing zorgstructuren funderend onderwijs'. Kernpunt daarvan is de voorgenomen invoering van een zorgplicht voor schoolbesturen in 2010. Een schoolbestuur mag een leerling met een beperking dan niet meer weigeren, maar is verplicht om een passend onderwijsaanbod te realiseren, ofwel in de school van de keuze van de ouders, ofwel in een andere school vallend onder het schoolbestuur. Hoe dit beleid door het nieuwe kabinet wordt voortgezet is nog onduidelijk. Wel is duidelijk dat de ontwikkeling naar passend onderwijs niet meer weg te denken is. Het gewenste resultaat is een onderwijsstelsel dat beter aansluit bij de behoefte van de leerlingen en wensen van de ouders.

1.3 Verschil tussen integratie en inclusie

UNESCO (2005) onderscheidt in het onderwijs aan kinderen met speciale onderwijsbehoeftes een continuüm tussen uitsluiting en inclusie, waarbij segregatie en integratie als tussenvormen worden gezien op weg naar inclusie (Figuur 2).



Figuur 2: Continuüm van uitsluiting tot inclusie (Unesco, 2005)

Men maakt zich sterk voor 'Education for all' en heeft inclusie als ideaal. Inclusie wordt door UNESCO opgevat als: *'a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education'* (UNESCO, 2005). 'Inclusion implies changes in the education content, approaches, structures and strategies that take into account specific learner needs at different education stages and ages' (UNESCO, 2008). Inclusie gaat een stap verder dan integratie: *'Inclusive education is concerned with providing appropriate responses to the broad spectrum of learning needs in formal and non-formal educational settings. Rather than being a marginal theme on how some learners can be integrated in the mainstream education, inclusive education is an approach that looks into how to transform education systems in order to respond to the diversity of learners. It aims to enable both teachers and learners to feel comfortable with diversity and to see it as a challenge and enrichment in the learning environment, rather than a problem. Therefore, Inclusion is a dynamic approach of responding positively to pupil diversity and of seeing individual differences not as problems, but as opportunities for enriching learning'* (UNESCO, 2005).

Bij inclusie, of beter gezegd bij inclusief onderwijs, staat de leerling centraal: wat kan en wil de leerling leren en hoe kan het curriculum daarop aansluiten? Bij daadwerkelijk inclusief onderwijs gaat het erom een onderwijssysteem te ontwikkelen dat in staat is alle leer-

lingen adequaat onderwijs te bieden in dezelfde omgeving. Dus ongeacht hun sekse, hun sociaal-culturele achtergrond, hun intellectuele vermogen en ongeacht hun lichamelijke of zintuiglijke beperkingen. De school hanteert dus een curriculum dat de maat is van de leerling, waarbij het vanzelfsprekend is dat leerlingen verschillen.

Van integratie is bijvoorbeeld sprake als een school zijn uiterste best doet om één of enkele leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes een passende plek binnen de school te geven door te kijken op welke manier de leerling het beste het standaard curriculum kan volgen. En als dat niet lukt, kijkt men hoe het curriculum enigszins kan worden aangepast. Of als een groep leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes binnen een reguliere school in een aparte klas een aangepast curriculum volgt. Hamstra (2004) zegt daarover het volgende: 'Bij integratie wordt ervan uitgegaan dat leerlingen met beperkingen kunnen deelnemen aan een eventueel op onderdelen aangepaste versie van het regulier curriculum'.

Wat zien we zowel in Nederland als ook in veel andere landen gebeuren? Laten we allereerst stellen dat er een grote discrepantie is tussen beleid zoals is weerspiegeld in mooie beleidsdocumenten en de onderwijspraktijk van alledag. Alle mooie beschrijvingen van 'best practices' op het gebied van inclusief onderwijs ten spijt.

Op veel scholen wordt in de praktijk van alledag nog vooral gedacht in termen van het integreren van de 'speciale' leerling in de 'gewone' groep. En dat blijkt voor veel scholen al moeilijk genoeg. In veel landen ontstaan allerlei nieuwe vormen van integratie, ergens tussen apart en samen. Ook in Nederland, met al zijn vorens en tegens.

Maatwerk leveren aan kinderen met een handicap in het reguliere onderwijs blijkt niet altijd even eenvoudig (Van Leeuwen, 2006; Derriks, Ledoux e.a., 2004). Integratie verloopt nog het best voor die leerlingen die relatief laagdrempelig aan kunnen sluiten op het reguliere curriculum en als zodanig geen extra aanpassingen van leerkrachten vragen (Van Leeuwen, 2007; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Soodack, Podell, & Lehman, 1998). Dat betreft echter maar een heel beperkte doelgroep die doorgaans al jaren in het regulier onderwijs zit. Met name in het onderwijs aan kinderen met matige of zwaardere beperkingen en voor kinderen met gedragsproblemen lopen leerkrachten nu tegen grenzen aan. De kans op verwijzing naar het speciaal onderwijs, zitten blijven, veranderen van basisschool of een minder gunstige ontwikkeling van de taal- en rekenprestaties is het hoogst voor zorgleerlingen met problemen die cognitief van aard zijn, zoals een verstandelijke beperking (Van der Veen, 2007; Smeets, e.a. 2003). Het normalisatieparadigma lijkt in het onderwijs nog steeds op de voorgrond te staan.

Er is dan ook de nodige kritiek op de handelingsverlegenheid van scholen én leerkrachten in het omgaan met verschillen. Het is de vraag in hoeverre scholen in staat zijn om voor

deze leerlingen een goed onderwijsaanbod en schoolklimaat te realiseren. Men heeft relatief weinig ervaring om voor deze leerlingen in een goed onderwijsaanbod te voorzien. Dit kan ertoe leiden dat integratie van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs niet altijd bevorderlijk is voor de ontwikkeling van deze leerlingen. Het gaat dan niet alleen om de cognitieve ontwikkeling, maar ook om de sociaal- en emotionele ontwikkeling (Koster, van Houten, Nakken & Pijl, 2004).

Er ligt een uitdaging om de bandbreedte in het omgaan met verschillen binnen het onderwijs uit te breiden, door scholen en leerkrachten beter toe te rusten, zodat zij met vertrouwen en de benodigde leerplankundige ondersteuning kunnen komen tot een goed doordachte planning en uitvoering van onderwijs dat passend is voor een grotere groep leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes.



2. Kinderen met een verstandelijke beperking in het huidige basisonderwijs

2.1 Inleiding

Het onderzoek heeft zich specifiek gericht op het vormgeven van het curriculum voor kinderen met een verstandelijke beperking in het regulier basisonderwijs. In dit hoofdstuk volgt een beknopte beschrijving van de indicatiecriteria, een schets van leerlingaantallen in het onderwijs en kenmerken van deze doelgroep.

2.2 Kenmerken van de doelgroep

Dit onderzoek heeft zich beperkt tot het onderwijs aan kinderen met een zml-indicatie. De afkorting ZML staat voor zeer moeilijk lerenden. Onderwijs aan leerlingen die een indicatie als zeer moeilijk lerend hebben, kan plaatsvinden in het speciaal onderwijs (veelal cluster 3 scholen), in een speciale setting van een kinderdagcentrum of met een leerling-gebonden financiering ('rugzakje') in het regulier onderwijs.

Indicatiecriteria

De ZML leerlingen zijn onder te verdelen in drie subcategorieën:

Categorie A: Leerlingen met het Down-syndroom

Vanaf 1 augustus 2008 volstaat een eenmalige indicatie. Deze leerlingen hoeven niet meer te worden herindiceerd.

Categorie B: Indicatie Zeer Moeilijk Lerenden (ZML) IQ tussen de 35 en 55

Voor de indicatie ZML gelden de volgende twee factoren:

- psychodiagnostisch onderzoek met als uitkomst een IQ tussen de 35 en 55;
- er sprake is van een zeer geringe sociale redzaamheid.

Categorie C: Zeer Moeilijk Lerenden (ZML) met een IQ tussen de 55 en 70 in combinatie met aanvullende problematiek

Voor deze indicatie gelden de volgende factoren:

- psychodiagnostisch onderzoek met als uitkomst een IQ tussen 55 en 70;
- er sprake is van een zeer geringe sociale redzaamheid;
- gegevens over andere relevante stoornissen;
- beperking van de onderwijsparticipatie;
- ontoereikende mogelijkheden regulier onderwijs en zorg aantonen.

of

- beredeneerde afwijking: progressief ziektebeeld waarvan de beperking binnen één jaar zichtbaar wordt conform de bovengenoemde criteria bij ZML;

of

- beredeneerde afwijking zijnde een optelsom van kleine problematieken die tezamen een gelijkwaardig effect sorteren als het hier bovengestelde bij ZML.

Er is sprake van een structurele beperking van de onderwijsparticipatie als blijkt dat: de leerling behoort tot de 10% zwakst presterenden van de groep

of

er een discrepantie is van minimaal 25% tussen de didactische leeftijd en de didactische leeftijdsequivalent (DLE) bij twee van de drie volgende domeinen:

- voorbereidend lezen, spellen en rekenen (groep 1 en 2);
- rekenen, technisch lezen of spellen en begrijpend lezen (groep 3 en hoger).

Het ontbreken van leervoorwaarden heeft betrekking op ernstige tekortkomingen op het gebied van: werkhouding, zelfstandigheid, taakgerichtheid, aandacht, motivatie, instructiegevoeligheid bij leerlingen die voor het eerst naar het regulier onderwijs gaan.

Ernstige tekortkomingen in verband met het gedrag heeft betrekking op de hiervoor genoemde gebieden, aangevuld met: ernstige problemen in de interactie met het onderwijzend personeel, ernstig storend gedrag ten opzichte van medeleerlingen en structureel, minimaal 1 jaar, ernstig storend gedrag.

Leerlingenaantallen

De laatste jaren is het aantal leerlingen met een leerling-gebonden financiering in het regulier onderwijs gegroeid. In het schooljaar 2006-2007 waren er in de basisschoolleeftijd 55.256 kinderen met een indicatie (www.european-agency.org). Daarvan waren 20.871 leerlingen geïntegreerd in het regulier basisonderwijs (38%).

Voor de leerlingen die geïndiceerd zijn als zml, ligt dit percentage lager. In schooljaar 2007/2008 zaten ruim 9.440 leerlingen in de basisschoolleeftijd met een zml indicatie op een school voor zml (CBS, 2008). Ruim 2.500 leerlingen met een zml-indicatie kreeg met ondersteuning van ambulante begeleiding, onderwijs in het regulier basisonderwijs (ruim 20%).

Over leerlingkenmerken

Damen en Cordang (2007) inventariseerden de volgende kenmerken van zml-leerlingen die doorgaans in literatuur worden beschreven:

- gebrek aan planmatig en strategisch handelen (belemmerd probleemoplossend vermogen);
- geringe mentale activiteit (weinig initiatief, weinig motivatie);
- gering voorstellingsvermogen (fantasie en rollenspel in een primitief stadium);
- geringe transfer mogelijkheden van handelen, weinig wendbaar, weinig overdraagbaar naar andere of nieuwe situaties (inwendig spreken is belemmerd), weinig effectief strategisch handelen;
- geringe kennisgerichte nieuwsgierigheid (weinig arousal, weinig intellectuele belangstelling, weinig selectieve aandacht);
- trage informatieverwerking; een moeizaam of niet voorspelbare werking van het geheugen, met als belangrijk punt het weinig beschikbare werkgeheugen;
- problemen met de selectieve aandacht; problemen met complexe taken;
- problemen op het gebied van sociale cognitie; problemen met het hanteren, het herkennen en benoemen van emoties;
- vervallen in lichaamsgebonden negatief gedrag in sociale situaties die de zml leerling niet aankan;
- een sterke neiging tot afhankelijkheid; weinig flexibel.

Bij deze opsomming zijn een aantal kanttekeningen te plaatsen. Om te beginnen past deze opsomming niet in het huidige denken over mensen met een beperking: het burgerschapsparadigma. Centraal daarin staan de mogelijkheden van het individu in relatie met zijn omgeving. Vanuit zijn mogelijkheden heeft deze persoon rechten en plichten en daar waar gewenst en nodig moet ondersteuning op maat geleverd worden (Damen, 2007). Het tweede punt is dat de zml-leerling blijkbaar gekenmerkt wordt door een uitermate complex en divers scala aan tekorten. Allerlei randvoorwaarden voor het leren lijken niet of nauwelijks, of maar moeizaam vervuld te zijn. Een derde kanttekening is dat we er niet aan ontkomen dat er hier heel duidelijk sprake is van een denken vanuit het kennisoverdrachtmodel. Het gaat om tekorten die problemen leveren bij de kennisoverdracht van de leerkracht naar de

leerling. Dit sluit niet aan bij moderne opvattingen over leren, het constructivisme, waarbij aan de leerlingen een veel actievere rol toegekend wordt. De leerling moet zijn eigen kennisbestand opbouwen. Formuleren in termen van wat de zml-leerlingen wel kunnen zijn dan gewenst. Dat geldt dat niet alleen in termen van kennen en kunnen, maar zeker ook voor de wijze waarop zml-leerlingen leren.

Feit is dat dé leerling met een verstandelijke beperking niet bestaat. De zml-doelgroep is enorm divers.



3. De leerkracht als vormgever van het curriculum: begripsverheldering

3.1 Inleiding

In het onderzoek staat de volgende probleemstelling centraal: *Hoe geven leerkrachten basis-onderwijs het curriculum voor leerlingen met een verstandelijke beperking vorm?*

Enige begripsverheldering vooraf is op zijn plaats. Wat verstaan we onder het curriculum? Wat verstaan we onder de rol van de leerkracht als vormgever daarvan? Dit komt aan de orde in de volgende paragrafen.

3.2 Het curriculum of leerplan

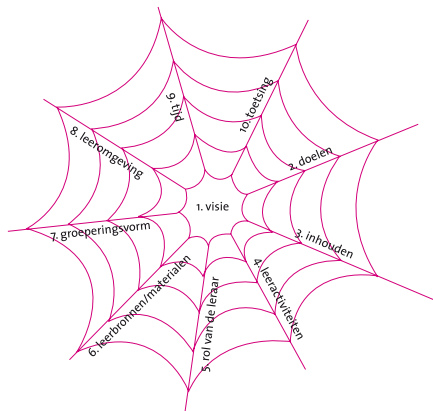
Termen als curriculum (of leerplan) en curriculumontwikkeling (of leerplanontwikkeling) worden te pas en te onpas gebruikt en zijn aan verschillende interpretaties onderhevig. Een nadere verkenning van deze begrippen is daarom wenselijk.

Het curriculum kan worden opgevat als een plan voor het leren. De kern van een leerplan heeft betrekking op doelen en inhouden van het leren. In navolging van Van den Akker (2003) wordt het leerplan binnen de context van dit onderzoek echter breder opgevat. Een leerplan kan worden opgevat als een samenspel van verschillende componenten die onderling in relatie tot elkaar staan. De volgende componenten worden daarbij doorgaans onderscheiden:

1. **Rationale of visie:** Waartoe wordt geleerd? Welke opvattingen liggen ten grondslag aan het onderwijs? Welke functies en principes staan centraal?
2. **Doelen:** Tot welk brede en/of specifieke resultaten dient het leren te leiden?
3. **Inhouden:** Wat dient geleerd te worden, c.q. aan de hand van welke onderwijshouden vindt het leren plaats?
4. **Leeractiviteiten:** Hoe verloopt het leren? Welke concrete leertaken en processen worden nagestreefd?
5. **Leerkrachttollen:** Welke rol vervult de leerkracht om het leren te bevorderen?
6. **Leerbronnen/materialen:** Waarmee wordt geleerd? Welke hulpmiddelen worden gebruikt om het leren te stimuleren en te ondersteunen?
7. **Groeperingsvormen:** Met wie wordt geleerd? Leert de lerende alleen of vindt het leren

- plaats in kleiner of groter groepsverband?
8. Tijd: Wanneer vindt het leren plaats en hoeveel leertijd is er voorzien?
 9. Leeromgeving: Waar wordt geleerd? In de school, daarbuiten? Welke sociale/fysieke kenmerken heeft de leeromgeving?
 10. Toetsing: Hoe wordt nagegaan tot welke resultaten het leren heeft geleid?

De verschillende componenten kunnen worden opgevat als een 'curriculair spinnenweb'. De draden van het web symboliseren de onderlinge samenhang. Beïnvloeding van één van de componenten zal ook zijn uitwerking hebben op de overige componenten (zie figuur 3).



Figuur 3: Curriculair spinnenweb (van den Akker, 2003)

Het leerplan wordt op verschillende niveaus in het onderwijssysteem zichtbaar. Het is van belang de meervoudige gelaagdheid van het leerplanbegrip te onderkennen. De volgende niveaus worden onderscheiden:

- het leerplan op internationaal niveau (supraniveau);
- het leerplan op landelijk niveau (macroniveau);
- het leerplan op het niveau van de school/instelling (mesoniveau);
- het leerplan op het niveau van de klas/groep (microniveau);
- het leerplan op het niveau van het individu/persoon (nanoniveau).

In dit onderzoek wordt vooral gekeken naar het leerplan op het niveau van de groep en het individu.

3.3 Van landelijke leerplankaders naar concreet handelen in de school

Landelijk onderwijsbeleid concentreert zich veelal op het macroniveau en laat zich soms beïnvloeden door internationale trends. Dit geldt bijvoorbeeld voor de invloed van de UNESCO conferentie die in 1994 in Salamanca (Spanje) werd gehouden over speciaal onderwijs. Afgevaardigden van onderwijsministeries uit een negentigtal landen formuleerden het zogenaamde ‘Salamanca Statement’, een kaderplan met daarin acties voor het realiseren van inclusief onderwijs. Het statement stelt dat reguliere scholen aangepaste onderwijsprogramma’s moeten bieden aan alle kinderen ongeacht hun fysieke, intellectuele, sociale, emotionele, taal- of andere verschillen. Al het onderwijzend personeel moet kunnen omgaan met de verschillende onderwijsbehoeftes van kinderen. Vanaf dat moment zijn in veel landen stappen gezet om inclusief onderwijs vorm te geven, ook in Nederland.

Bezien vanuit de verschillende niveaus waarop over het leerplan kan worden gesproken zal de relevantie van de eerder genoemde leerplancomponenten verschillen. Op landelijk niveau gaat de aandacht vaak uit naar doelen en inhouden, het evalueren van het leren en de onderwijstijd. Dit is terug te zien in hetgeen dat in de Wet op Expertisecentra (WEC) is vastgelegd (Wet op de Expertisecentra, 2003):

Artikel 11. Uitgangspunten en doelstelling onderwijs

1. Het onderwijs wordt afgestemd op de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling. Het wordt zodanig ingericht dat de leerling een ononderbroken ontwikkelingsproces kan doorlopen. Zo mogelijk brengt het kinderen tot het volgen van gewoon onderwijs in basisscholen of scholen voor voortgezet onderwijs.
2. Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, op het ontwikkelen van creativiteit, het verwerven van kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. Het onderwijs wordt bovendien zodanig ingericht dat daarbij op structurele en herkenbare wijze aandacht wordt besteed aan het bestrijden van achterstanden in het bijzonder in de beheersing van de Nederlandse taal.
3. Het onderwijs:
 - a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
 - b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
 - c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.

4. Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen in de leeftijd van 4 tot en met 12 jaar in een tijdvak van 8 schooljaren ten minste 7520 uren onderwijs ontvangen, met dien verstande dat de leerlingen in de eerste 4 schooljaren ten minste 3520 uren onderwijs en in de laatste 4 schooljaren ten minste 3760 uren onderwijs ontvangen. Het onderwijs aan leerlingen jonger dan 4 jaar omvat ten minste 880 uren per schooljaar en aan leerlingen ouder dan 12 jaar ten minste 1000 uren per schooljaar. Aan de leerlingen in de laatste 6 schooljaren wordt ten hoogste 7 weken van het schooljaar 4 dagen per week onderwijs gegeven, die evenwichtig zijn verdeeld over het schooljaar, bij een schoolweek van in beginsel niet minder dan 5 dagen onderwijs.
5. De onderwijsactiviteiten worden evenwichtig over de dag verdeeld.
6. Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat leerlingen die in verband met ziekte thuis verblijven dan wel zijn opgenomen in een ziekenhuis, op adequate wijze voldoende onderwijs kunnen genieten.

Artikel 12. Afwijking van minimum aantal uren onderwijs

De inspecteur kan op verzoek van het bevoegd gezag ermee instemmen dat wordt afgevoerd van artikel 11, vierde lid, eerste twee volzinnen.

Artikel 13. Inhoud s.o.

1. Behoudens het bepaalde in het vijfde lid en in artikel 15 omvat het speciaal onderwijs, waar mogelijk in samenhang:
 - a. zintuiglijke oefening;
 - b. lichamelijke oefening;
 - c. Nederlandse taal;
 - d. rekenen en wiskunde;
 - e. enkele kennisgebieden;
 - f. expressieactiviteiten;
 - g. bevordering van sociale redzaamheid, waaronder gedrag in het verkeer;
 - h. bevordering van gezond gedrag.etc.

Met betrekking tot het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes speelt op landelijk niveau ook de plaats waar geleerd wordt een belangrijke rol: gesegregeerd, samen of bijvoorbeeld in een speciale groep binnen een reguliere school?

Ook zijn op landelijk niveau afspraken vastgelegd over doelen en inhouden voor het onderwijs (kerndoelen, examenprogramma's). Kerndoelen zijn globale beschrijvingen van verplichte onderwijsinhouden; van kennis, inzichten en vaardigheden die in elk geval in het onderwijs door scholen aan alle leerlingen aangeboden moeten worden. Ze geven een omschrijving van het onderwijsaanbod op hoofdlijnen. Scholen hebben de vrijheid zelf specifieke keuzen te maken en eigen didactische invullingen te kiezen. Ook voor het onderwijs aan speciale leerlingen zijn voorstellen voor kerndoelen ontwikkeld (SLO, 2006). Deze dienen nog in wetgeving te worden vastgelegd.

Autonomie voor scholen

De Nederlandse overheid biedt in haar beleid scholen en leerkrachten ruimte om eigen inhoudelijke keuzes te maken. De kerndoelen omkaderen daarbij op landelijk niveau het speelveld. Niet meer en niet minder. Om verantwoord keuzes te kunnen maken, is het echter van groot belang inzicht te hebben in de onderwijsinhouden en de samenhang daarin. Dat vergt het nodige. Kerndoelen bieden daarvoor onvoldoende houvast. De uitwerking van kerndoelen in tussendoelen en leerlijnen, leerlingvolgsystemen, of bijvoorbeeld leerlijnen in methodes, kunnen leerkrachten daarin ondersteunen.

Feit blijft dat scholen op school-, groeps en individueel niveau vertaalslagen dienen te maken van de kerndoelen naar een curriculum dat passend is voor de leerlingen, passend bij de visie en uitgangspunten van de school. Op school-, groeps en individueel niveau spelen alle componenten van het curriculaire spinnenweb daarbij in samenhang een rol.

Van den Akker (2003) wijst op het belang van een consistente en coherente uitwerking van alle leerplancomponenten: *'Als het gaat om daadwerkelijke leerplanveranderingen in de school- en klaspraktijk, dan komen vroeg of laat echter alle overige onderdelen ook aan de orde. Zonder consistentie is weinig duurzaamheid van verbeteringen te verwachten.'*

3.4 Verschijningsvormen van het curriculum

Het curriculum kent verschillende verschijningsvormen. Een veel gemaakt onderscheid is de volgende typologie:

Beoogd (Intended)	Denkbeeldig (Ideal)	Visie (rationale of basisgedachte achter het curriculum)
	Formeel/Geschreven (Formal/Written)	Intenties zoals gespecificeerd in documenten en/of materialen
Uitgevoerd (Implemented)	Geïnterpreteerd (Perceived)	Curriculum zoals het wordt geïnterpreteerd door de gebruiker (met name door leraren)
	In actie (Operational)	Actueel proces van leren en onderwijzen (curriculum-in-actie)
Bereikt (Attained)	Ervaren (Experiential)	Leerervaringen door met name leerlingen
	Geleerd (Learned)	Leeropbrengsten voor leerlingen

Figuur 4: Typologie van verschijnvormen van curricula (Van den Akker, 2003)

Vaak wordt getracht een verband te leggen tussen de verschillende verschijningsvormen. Hoe verhoudt zich het beoogd curriculum tot het operationele curriculum en hoe wordt dat ervaren door leerkrachten en leerlingen? Ook dit is toepasbaar op verschillende systeem-niveaus.

Denk binnen de context van dit onderzoek bijvoorbeeld aan de afspraken die zijn vastgelegd in een jaarbegeleidingsplan en in handelingsplannen (het *intended* curriculum) en de daadwerkelijke realisatie van deze intenties in de complexe praktijk (het *implemented* curriculum) en de ervaringen daarbij door de leerling en/of ouders (het *attained* curriculum).

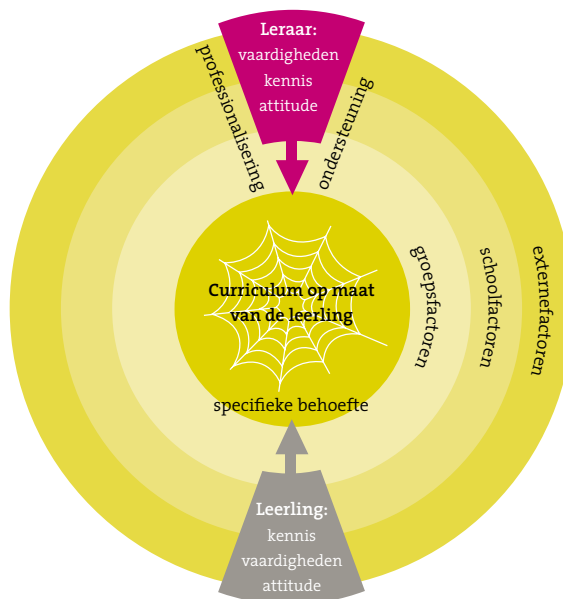
Een ander voorbeeld is de voorbereiding van een specifieke onderwijsleeractiviteit. De leerkracht heeft ten aanzien van de leerling met een verstandelijke beperking een bepaalde lessituatie voor ogen en bereidt deze voor (het *intended* curriculum). Wat komt daar in de praktijk van terecht (*implemented* curriculum)? Hoe heeft de leerling het zelf ervaren (het *attained* curriculum).

3.5 De leerkracht als vormgever van het curriculum

De focus van dit onderzoek is op het curriculum op het niveau van de school, de groep en het individu en de rol van de leerkracht daarbinnen. Scholen en leerkrachten hebben immers de verantwoording om hun onderwijs flexibel en gevarieerd in te richten zodat de mogelijkheden en de ontwikkelingen van elke leerling tot zijn recht komen, ook voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Aan scholen en leerkrachten de taak om ook voor 'speciale' leerlingen een curriculum vorm te geven dat de maat is van de leerling.

Vormgeving van het curriculum: ontwerpen en uitvoeren

De vormgeving van het curriculum kent twee invalshoeken. Het betreft zowel het ontwerpen van het curriculum (de leerkracht als arrangeur van het curriculum), als ook het daadwerkelijk uitvoeren daarvan (het curriculum-in-actie). Het is aan de leerkracht, al dan niet in samenwerking met anderen, te komen tot een samenhangende programmering en uitvoering van het onderwijsleerproces dat recht doet aan de mogelijkheden en wensen van leerlingen met specifieke leerbehoeftes. De leerkracht wordt verondersteld in te spelen op individuele mogelijkheden en noden van leerlingen, onder meer door flexibel en in samenhang om te gaan met doelen, inhoud, onderwijstijd, didactiek, groeperingvormen, onderwijsleermiddelen, mate van ondersteuning, plannen en volgen van het leren en de fysieke ruimte. Passend binnen de mogelijkheden van de leerkracht zelf en de randvoorwaarden die de school ter beschikking heeft. In figuur 5 is dat gevisualiseerd.



Figuur 5: De leerkracht als vormgever van het curriculum (Van Leeuwen, 2007)

Het curriculum dient daarbij breed te worden opgevat. Ook de pedagogische opdracht van de school wordt daarin meegenomen. Met name vanuit optiek van sociale integratie, omdat dat als een belangrijk argument wordt gehanteerd voor integratie en inclusie (leerlingen leren omgaan met verschillen). Veelal wordt daartoe een onderscheid gemaakt in fysieke, curriculaire en sociale integratie. Bij fysieke integratie gaat het om de (parttime) plaatsing van de leerling met beperkingen in de klas. Fysieke integratie is te zien als een basisvoorwaarde voor curriculaire en/of sociale integratie. Met curriculaire integratie wordt bedoeld op de mate waarin de leerling deelneemt aan de activiteiten van de rest van de groep. Bij sociale integratie gaat het om de vraag in hoeverre de leerling deel uitmaakt van de groep en relaties en vriendschappen ontwikkelt in die groep. Volgens Cullinan, Sabornie en Crossland (1992, In Pijl, 2005) kan je pas spreken van sociale integratie als de leerling een geaccepteerd lid van de groep is, tenminste één wederzijdse vriendschap heeft en actief en gelijkwaardig deelneemt aan groepsactiviteiten.

Het denken vanuit een leerplankundig perspectief vraagt dus om een brede scope en omvat zowel inhoudelijke, professionele als sociaal-politieke aspecten. Zeker ook in relatie tot de thematiek van integratie van kinderen met een verstandelijke beperking in het regulier onderwijs.



4. Onderzoeksopzet

4.1 Afbakening van het onderzoek

In dit onderzoek staat de rol van de leerkracht als vormgever van het curriculum binnen de context van integratie van kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes centraal. Gegeven het feit dat integratie van kinderen met een verstandelijke beperking een groot appél doet op de rol van de leerkracht als vormgever van het curriculum, en leerkrachten aangeven veel problemen te ondervinden bij de integratie van deze groep kinderen (o.a. Derriks, 2007; Van Leeuwen, 2007), is besloten het onderzoek in te perken tot het onderwijs aan kinderen met een verstandelijke beperking in het regulier basisonderwijs.

De hoofdvraag is: *Hoe geven leerkrachten basisonderwijs het curriculum voor leerlingen met een verstandelijke beperking vorm?*

De hoofdvraag is opgesplitst in drie deelvragen:

1. Hoe ontwerpen leerkrachten het curriculum voor kinderen met verstandelijke beperkingen en hoe voert men het curriculum in de praktijk uit?
2. Wat zijn belangrijke knelpunten?
3. Wat is nodig voor een succesvolle praktijk?

4.2 Onderzoeksopzet

Om de eerste twee deelvragen nader te verkennen is gebruik gemaakt van een meervoudige casestudie met gebruik van kwalitatieve onderzoeksmethoden. De casestudies zijn uitgevoerd op acht basisscholen. Data zijn verkregen door middel van: semi-gestructureerde interviews met leerkrachten, intern begeleiders en ouders; lesobservaties; documentanalyses; afname en analyse van sociogrammen; en analyse van handelingsplannen. Voor het vinden van antwoorden op de derde vraag is gebruik gemaakt van literatuuronderzoek en het bevragen van verschillende experts.

Methode

Respondenten

Om de externe validiteit te versterken is de keuze van scholen gebaseerd op basis van representativiteit van scholen voor primair onderwijs die incidenteel kinderen met een verstandelijke handicap integreren. Daarbij is bewust gezocht naar scholen die verschillen in schoolgrootte, levensbeschouwelijke identiteit, geografische ligging (stad of dorp, verspreid door Nederland) en visie op onderwijs (traditionele en vernieuwingscholen). Daarnaast zijn scholen geselecteerd zodanig dat de variatiebreedte van de gegevens met betrekking tot essentiële kenmerken is gemaximaliseerd: leeftijd van de leerling, variatie in de groepen waarin leerlingen zijn geplaatst en aard en ernst van de beperking.

De scholen

De casestudies zijn uitgevoerd op acht scholen verspreid door Nederland. De schoolgrootte varieert tussen 175 leerlingen en 400 leerlingen. Van de acht scholen zijn er twee christelijk, één katholiek en vijf openbaar. Twee scholen zijn te scharen onder het traditioneel vernieuwingsonderwijs: Jenaplan en Montessori. Eén school werkt volgens het concept van het 'natuurlijk leren'. De overige werken meer traditioneel volgens het leerstofjaarklassensysteem en geven daar een eigen kleur aan. Vier scholen zijn gelegen in de stad, vier scholen in een dorp. Op zeven scholen wordt gewerkt volgens het principe van incidentele integratie van kinderen met een verstandelijke beperking. Eén school heeft een aparte groep met zml-leerlingen in de school. Deze school is echter ook een pilot gestart met de integratie van een leerling met een verstandelijke beperking in een reguliere groep. Het onderwijs aan deze leerling is meegenomen in dit onderzoek.

De leerlingen

Van de leerlingen die participeerden in het onderzoek, drie meisjes en vijf jongens, hebben zeven leerlingen een indicatie als zeer moeilijk lerend. Zij hebben als zodanig recht op een leerling-gebonden financiering. Zes kinderen hebben het Syndroom van Down en twee kinderen hebben stevige leerproblemen waarvan de oorzaak niet bekend is. De leeftijd van de leerlingen varieert tussen de acht en de dertien jaar en de groepen waarvan ze deel uit maken, variëren van groep 3 tot en met 8. De kinderen worden gekenmerkt als sociaal, enthousiast en hebben een zekere mate van zelfstandigheid. De kinderen zijn in het algemeen verbaal, motorisch en cognitief zwak. Voor zeven van de acht kinderen zijn de didactische leeftijds equivalenten (DLE) niet bekend. Voor de leerling waarvoor de DLE's wel in kaart zijn gebracht is duidelijk dat deze leerling op alle gebieden een forse leerachterstand heeft in vergelijking tot de gemiddelde ontwikkeling van kinderen van zijn leeftijd. Zeven van de acht kinderen zijn in groep 1 ingestroomd. Eén leerling in groep 2. De leerlingen doorlopen op verschillende wijze de schoolloopbaan (zie tabel 1).

	De Klaproos	De Regenboog	Het vogelnest	De Wiekslag	De Eland	De Toermalijn	De Madelief	De Albatros
Leeftijd	9	10	13	9	8	7	7	7
Geslacht	m	m	j	j	j	j	j	j
Groep	3	6	7/8	4	4	3-4-5	3-4-5	3-4-5
Schoolhistorie	2/2-3/3	1-2-3-4- 5-6	1-2-3 (regulier) - zml- school (2 jaar)- zml- groep in regulier (2 jaar)- 7/8	1-1-2-3-4	1-2-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3-4

Tabel 1: leerling-gegevens

De (speciale) leerkrachten en intern begeleiders

Op de scholen zijn zowel leerkrachten als intern begeleiders bevraagd (n=12). Zij zijn allen van het vrouwelijk geslacht en hebben de PABO als achtergrond. De leeftijd varieert tussen de 26 en 62 jaar. Het aantal jaren werkervaring tussen de 6 en 35 jaar. Eén leerkracht heeft aanvullend een managementopleiding, één leerkracht heeft een specialisatie speciaal onderwijs, één een specialisatie remedial teaching, één leerkracht is gestart met de specialisatie interne begeleiding en één leerkracht heeft zowel een specialisatie speciaal onderwijs, remedial teaching als ook interne begeleiding. Drie leerkrachten, waaronder de twee jongste (26 en 29 jaar), hebben weinig ervaring met integratie van kinderen met een beperking. De overige respondenten hebben in hun rol als leerkracht, remedial teacher of intern begeleider ervaringen opgedaan met verschillende kinderen met leerling-gebonden financiering. Elf respondenten werken in deeltijd, één respondent werkt in verschillende functies voltijd. Alle leerkrachten werken een beperkt aantal dagdelen met de zeer moeilijk lerende leerling. Zie voor een overzicht tabel 2.

Instrumenten

Data zijn verkregen aan de hand van kwalitatieve onderzoeksmethoden: semi-gestructureerde interviews met leerkrachten, intern begeleiders en ouders; lesobservaties; documentanalyses; afname en analyse van sociogrammen; en analyse van jaarbegeleidingsplannen en handelingsplannen. Er is bewust gekozen voor methoden- en bronnentriangulatie. Dit om de betrouwbaarheid van gegevens te vergroten. De bevindingen uit een eerder uitgevoerd exploratief onderzoek, waarbij gebruik is gemaakt van literatuuronderzoek en een exploratieve casestudie (Van Leeuwen, 2007), zijn richtinggevend geweest voor instrumentontwikkeling.

Interviewschema leerkrachten en intern begeleiders

Voor de interviews met leerkrachten en intern begeleiders is gebruik gemaakt van een interviewleidraad met daarin de volgende aandachtsgebieden: relevante contextgegevens (de school, de groep, de specifieke leerling); de perceptie van leerkrachten ten aanzien van omgaan met verschillen breed en integratie van kinderen met verstandelijke beperkingen in het bijzonder; de wijze waarop leerkrachten komen tot het arrangeren van een curriculum en de uitvoering daarvan (curriculum-in-actie); sociale participatie; benodigde kennis, vaardigheden en opvattingen; en de problemen die men daarbij ervaart.

Observatieschema

De lesobservaties vonden plaats aan de hand van een observatieschema met daarin de volgende aandachtspunten: de rol van de leerkracht als uitvoerder van het curriculum; discrepantie tussen het beoogde en uitgevoerde curriculum; en sociale participatie (acceptatie in de groep, relaties tussen leerlingen en curriculaire integratie).

Sociogram

Om inzicht te krijgen in de sociale positie van de leerling met een verstandelijke beperking in de groep, is in elke case een sociogram afgenomen. Voor het sociogram zijn de leerlingen gevraagd de volgende vragen te beantwoorden:

1. Wie is je beste vriend/vriendin?
2. Met wie speel je nog meer?
3. Met wie speel je verder nog?
4. Met wie werk je goed samen?
5. Naast wie zit je liever niet?

Voor de verwerking van de gegevens is gebruik gemaakt van het programma Sociogram (OWG, 2003). Met de software zijn de keuzes van leerlingen, frequentiegegevens en het sociogram in kaart gebracht.

Interviewschema ouders

Ook voor de interviews met de ouders is gebruik gemaakt van een interviewleidraad. De vragen hadden betrekking op: de motivatie van ouders voor de keuze voor integratie; de perceptie over draagvlak en deskundigheid van de school; de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs; sociale participatie; en de mate van tevredenheid.

Analyseschema plaatsingsafspraken en handelingsplannen

Voor de analyse van de handelingsplannen is gebruik gemaakt van een beknopt analyseschema met daarin aandacht voor: de betrokkenen op het handelingsplan en taken en functies daarbinnen; tijdspad waar het plan betrekking op heeft; aandachtspunten die worden beschreven; inhoudelijke kwaliteit; wijze en frequentie van evalueren en bijstellen; mate van bruikbaarheid voor leerkrachten.

Analyseschema documentanalyse

Voor de analyse van het schoolplan, de schoolgids en het inspectierapport is gebruik gemaakt van een beknopt analyseschema met daarin de volgende aandachtspunten: relevante contextgegevens; visie opvattingen over leren en onderwijzen; visie op omgaan met verschillen breed; visie op integratie van kinderen met een handicap in het bijzonder; en de organisatie van de zorgstructuur.

Procedure

Binnen het onderzoekontwerp van de casestudie is gekozen voor de hiërarchische methode: cases zijn onafhankelijk van elkaar uitgevoerd en bestudeerd, zoveel mogelijk op eenduidige wijze.

In de vorm van een pilot-casestudie zijn de opzet en de instrumenten op bruikbaarheid en effectiviteit getoetst en waar nodig bijgesteld. Omdat vier van de acht cases zijn uitgevoerd door twee andere onderzoekers, zijn zij op gezette tijden geïnformeerd en betrokken bij de opzet van het onderzoek en de ontwikkeling van de instrumenten.

Acht scholen zijn geïnformeerd en gevraagd te participeren in het onderzoek. In alle cases zijn: interviews afgenomen met tenminste één leerkracht; heeft een lesobservatie plaatsgevonden van tenminste een dagdeel; is een sociogram afgenomen; en hebben analyses plaatsgevonden van jaarbegeleidingsplannen, handelingsplannen en schooldocumenten. Op vier scholen zijn interviews uitgevoerd met een tweede respondent: de intern begeleider of een (gespecialiseerde) leerkracht. Op zes scholen zijn interviews uitgevoerd met ouders. Om de betrouwbaarheid van de resultaten te versterken is gebruik gemaakt van een vast protocol voor de uitvoering van de casestudies, zijn procedures en opbrengsten uitgebreid gedocumenteerd, zijn opbrengsten uit (delen van) de cases ter goedkeuring voorgelegd aan

respondenten en is vooraf duidelijk afgesproken dat gegevens anoniem worden verwerkt. Tevens is voorzien in een continue evaluatie van het onderzoeksverloop door externe begeleiders en door de projectgroep zelf.

Om de externe validiteit te versterken, is zoveel mogelijk getracht een levensecht beeld te schetsen van de onderzoekssituatie door voor elke case de relevante contextkenmerken en opbrengsten expliciet te beschrijven.

Voor de analyse is gebruik gemaakt van een gemeenschappelijk analysekader. In eerste instantie zijn de data voor elke case afzonderlijk verwerkt door middel van een verticale analyse. Vervolgens heeft een horizontale analyse plaatsgevonden, waarin de opbrengsten uit de verschillende cases naast elkaar zijn gelegd en onderling vergeleken. Door onderzoekertriangulatie is getracht de betrouwbaarheid van de resultaten te versterken.

De resultaten uit de casestudie zijn vervolgens gerelateerd aan bevindingen uit literatuuronderzoek en het bevragen van experts (bronnentriangulatie). Twee vakinhoudelijk experts hebben, exemplarisch voor het vak- vormingsgebied rekenen wiskunde, een verdiepende analyse uitgevoerd op de inhoudelijke kwaliteit van de handelingsplannen.



5. Beknopte beschrijving van acht cases

5.1 Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft de opbrengsten van de acht cases afzonderlijk. Om zoveel mogelijk recht te doen aan de authenticiteit van de vele boeiende gesprekken, is ervoor gekozen om antwoorden van respondenten zo letterlijk mogelijk weer te geven. Elke case begint met een korte beschrijving van de school, een beschrijving van de zorgstructuur; beknopte informatie over de leerling, de groep en de geïnterviewde leerkracht(en) en intern begeleider en een verslag van de lesobservaties. Op deze wijze wordt getracht de context van waaruit verschillende respondenten hun bevindingen geven, te verduidelijken. Daarna volgen de resultaten van de interviews met de leerkracht(en), intern begeleider en ouders (voor zover zij aan de afzonderlijke casestudies hebben deelgenomen). Elke case wordt afgesloten met een korte samenvatting van de verschillende bevindingen.

Leeswijzer

Het is wellicht wat veel om als lezer alle cases uitgebreid te lezen. Daarom volgt voor elke case eerst een beknopte typering, zodat u als lezer zelf kunt bepalen welke u interessant lijkt.

De Klaproos (5.2)

De Klaproos is een kleine school in het oosten van het land. Merthe, een meisje van 9 jaar met het syndroom van Down, zit in groep 3. Vooralsnog kan ze goed mee met de andere kinderen in groep 3. Waar nodig krijgt ze een aangepast programma. De, overigens zeer ervaren, leerkracht blijkt prima in staat om Merthe op een zinvolle en volwaardige manier bij groepsactiviteiten te betrekken.

Regenboog (5.3)

De Regenboog is een school die veel waarde hecht aan het leren omgaan met verschillen. Men volgt het programma de Vreedzame School. Daisy is een meisje van 10 jaar met het syndroom van Down. Ze zit nu in groep 6. Daisy heeft haar eigen plek in de groep verworven. Ze volgt veelal haar eigen programma en krijgt regelmatig 1-op-1 begeleiding van een 'speciale' leerkracht die binnen de school verantwoordelijk is voor het curriculum voor de leerlingen met een leerling-gebonden financiering.

Het Vogelnest (5.4)

Het Vogelnest is een school die werkt volgens het 'natuurlijk leren'. Recht doen aan verschillen is een belangrijk uitgangspunt. Ook voor Laurens, een jongen van 13 jaar met het syndroom van Down. Laurens heeft op diverse scholen gezeten. Waaronder op een school voor zmlk. Het Vogelnest heeft een aparte groep voor zml-kinderen binnen de school. Laurens is de eerste leerling die fulltime is geïntegreerd in een reguliere groep 6-7-8.

De Wiekslag (5.5)

De Wiekslag is een groeischool met ruim 400 leerlingen. Eén daarvan is Joost. Hij is 9 jaar en zit in groep 3. Hij heeft les van twee jonge leerkrachten. Aan de hand van pre-teaching wordt er naar gestreefd Joost zo zelfstandig mogelijk te laten werken binnen de groep. Hij volgt veelal zijn eigen onderwijsaanbod. Sommige activiteiten doet hij met de groep mee. Men is onzeker of men het goed doet. Er is behoefte aan feedback.

De Eland (5.6)

Mieke, een meisje met het syndroom van Down, is 8 jaar en zit in groep 3 van de Eland. Ze is een positieve, enthousiaste meid, die overal aan mee wil doen. Mieke doet zoveel mogelijk mee met het programma van de groep. Waar nodig krijgt ze aangepaste activiteiten of volgt ze een eigen programma. De leerkracht heeft veel ervaring in het regulier en speciaal onderwijs. Binnen het team heeft een hele omslag plaats gevonden in het denken over passend onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes. De remedial teacher is zelf moeder van een kind met Downsyndroom.

De Toermalijn (5.7)

De Toermalijn is een openbare school in de grote stad. Jur, een sociaal sterke jongen van 9 jaar met het Downsyndroom, zit in groep 4. Jur volgt het rooster van de groep met een aan zijn niveau aangepast programma. Hij krijgt elke dag een half uur extra begeleiding, buiten de klas, door een speciale leerkracht. Het versterken van het zelfstandig werken blijft een belangrijk aandachtspunt.

De Madelief (5.8)

De Madelief is een Montessorischool in het westen van het land. Een belangrijk vertrekpunt is dat alle kinderen uniek zijn en zich ontwikkelen in hun eigen tempo en naar eigen kunnen. Dat geldt ook voor Myrthe, een meisje van 8 jaar met een zml-indicatie. De leerkracht hecht veel waarde aan intensieve samenwerking met collega's. De rol als ontwikkelaar en arrangeur speelt een belangrijke rol binnen het Montessori-onderwijs.

De Albatros (5.9)

De Albatros is een school die werkt volgens de uitgangspunten van het Jenaplan-onderwijs. Osmal is een jongen van 7 jaar. Zijn ouders zijn Marokkaans. Osmal is in Nederland opgegroeid. Hij heeft een flinke leerachterstand ten aanzien van zijn leeftijdgenoten. Hij heeft een onverwoestbaar goed humeur en kan goed spelen.

Omgaan met diversiteit is een belangrijk aandachtspunt binnen de school. De leerkracht heeft veel lol in de rol van ontwerper. Zij heeft er veel plezier in om onderwijs passend te maken voor een leerling. Ze merkt wel dat dat niet vanzelfsprekend is voor alle collega's. Het is niet altijd eenvoudig en het kost ook veel tijd.

5.2 De Klaproos

Algemene beschrijving

De Klaproos is een kleine Rooms Katholieke basisschool gehuisvest in een karakteristiek oud gebouw in een klein landelijk gelegen dorp. De school gaat uit van de mogelijkheden van leerlingen en leerkrachten. Men streeft er naar ieders talenten optimaal te ontwikkelen. Samenwerking staat hoog in het vaandel. De school is geworteld in de dorpsgemeenschap. De school staat open voor alle kinderen. Dit geldt ook voor kinderen met een 'rugzakje', binnen de grenzen van uitvoerbaarheid. Zowel vanuit optiek van de leerkracht, als ook vanuit de leerling. Op dit moment telt de school zeven leerlingen met een 'rugzakje': een kind met het syndroom van Down, een kind met absences en vijf kinderen met spraak- en taalachterstanden. Op de website schrijft de school het volgende: *'De school probeert zowel bij de leerstof als in de omgang met kinderen rekening te houden met verschillen'*.

De zorgstructuur

Extra zorg gaat uit naar leerlingen die om welke reden dan ook moeite hebben met leren of juist begaafd zijn. Streven is de leerlingen zoveel mogelijk kans te geven deel te nemen aan het reguliere programma. Voor de leerlingen met leerproblemen wordt bijvoorbeeld ingezet op extra instructie en extra oefenstof. Indien noodzakelijk kunnen leerlingen op eigen niveau werken. Dit kan betekenen dat de leerling aangepaste leerstof krijgt voor een bepaald onderdeel. Leerlingen die meer aankunnen krijgen extra verrijkingsstof, kortere instructie of uitdagender stof. Een positieve benadering staat centraal.

Om de ontwikkeling van de leerling zo goed mogelijk in beeld te brengen en te blijven volgen, maakt de school gebruik van een leerlingvolgsysteem. Hierin worden verschillende gegevens van de leerling bij elkaar gezet: observaties door de leerkrachten, objectieve gegevens van de methodegebonden toetsen en toetsen die niet aan een methode gebonden zijn.

Al deze toetsen worden door de groepsleerkracht volgens het toetsrooster afgenomen. Dit rooster wordt elk jaar door de intern begeleider aan het team voorgelegd. De resultaten van de toetsen worden besproken met de intern begeleider en kunnen aanleiding geven tot extra begeleiding of aanpassing van het programma.

Regelmatig worden leerlingen extra getest door de intern begeleiders. Het gaat dan om leerlingen die moeite hebben met programma-onderdelen. Met deze toetsen kan worden achterhaald waar precies de problemen zitten om vervolgens gerichte hulp te kunnen geven: of in de groep of via remedial teaching buiten de groep.

Als de toetsen zijn afgenomen worden de resultaten besproken met de Interne Begeleider (intern begeleider). Voor leerlingen die minder goed scoren wordt een handelingsplan opgesteld. Dat wil zeggen dat een leerling extra begeleiding krijgt. Dit gebeurt door de remedial teacher of de groepsleerkracht in de klas. De ouders van de betrokken leerling worden hiervan op de hoogte gebracht.

Soms wordt een leerling ook nog besproken in de leerling-bespreking. Na 6 tot 8 weken wordt het handelingsplan geëvalueerd. Het kan zijn dat de extra hulp wordt voortgezet of dat de leerling weer gewoon mee doet in de klas. In sommige gevallen kan gekozen worden voor een apart programma of er kan hulp worden aangevraagd van een andere instantie. Bijvoorbeeld bij scholen voor speciaal onderwijs in de regio.

De intern begeleiders (één voor de onderbouw en één voor de bovenbouw) coördineren de interne zorgstructuur:

- zij nemen aanvullende testen af als de gewone toetsen niet voldoende inzicht geven in een bepaalde problematiek;
- zij adviseren leerkrachten over extra hulpmiddelen;
- zij hebben contact met leerkrachten uit de speciale school voor basisonderwijs en met andere buitenschoolse instanties, om nog beter hulp te kunnen bieden aan het kind;
- zij zorgen dat de leerling-dossiers worden bijgehouden en dat de toetsen volgens een rooster worden afgenomen;
- zij houden 3x per jaar een groepsbespreking met de groepsleerkracht en 3x per jaar een leerling-bespreking met het team;
- zij nemen deel aan het overleg in het samenwerkingsverband WSNS.

De school staat open voor alle kinderen. Ook voor leerlingen met een handicap. In de beslissing een leerling met een handicap toe te laten, wordt rekening gehouden met de nodige kennis en deskundigheid en taakbelasting van het team en de mogelijkheden van de leerling om zich met eventuele aanpassingen het leerpakket van de school eigen te maken. Dit zal steeds per leerling met zowel team als ouders moeten worden besproken. Wordt een leerling toegelaten dan kan in veel gevallen een beroep worden gedaan op ambulante begeleiding. Is de school van mening dat zij een rugzakleerling' niet voldoende hulp kan bieden, dan wordt de leerling niet geplaatst.

Als blijkt dat alle extra zorg en aandacht onvoldoende effect heeft voor een leerling, kan in overleg met ouders worden besloten het kind aan te melden voor plaatsing op een school voor speciaal basisonderwijs. Dat gaat niet zo maar vanzelf. Op de basisschool moet reeds gedurende langere tijd en met behulp van extra begeleiding aan de hand van handelingsplannen, getracht zijn de betrokken leerling zich te laten ontwikkelen.

Ouders worden altijd geïnformeerd over deze extra begeleiding. Indien nodig kan hulp worden ingeroepen van de collegiale consulent, een leerkracht uit het speciaal basisonderwijs. Ook kan de leerlingbegeleider van de schoolbegeleidingsdienst om advies worden gevraagd. Dit kan ertoe leiden dat een leerling uitvoerig getest gaat worden. Er wordt dan gekeken naar zijn leervorderingen en zijn mogelijkheden om te leren. Hiervoor is toestemming van de ouders nodig. De onderzoeksresultaten worden met ouders besproken.

Na zo'n onderzoek wordt geadviseerd wat het beste is voor de leerling:

- de leerling blijft op de school, eventueel met een aangepast programma;
- de leerling gaat naar een andere basisschool die andere, meer specifieke begeleidingsmogelijkheden heeft;
- de leerling wordt aangemeld voor het speciaal basisonderwijs.

Als een leerling wordt aangemeld beoordeelt het Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) of een leerling toelaatbaar is.

Algemene gegevens van de leerling, de leerkracht en de groep

De leerling

Merthe is een meisje van 9 jaar. Ze heeft het syndroom van Down. Ze is sociaal en is in redelijke mate zelfstandig. Ze heeft een sterke eigen wil en als ze haar zin niet krijgt, kan ze wel eens dwars zijn. Af en toe vertoont ze vluchtgedrag.

Ze zit vanaf 2005 op deze school. Het is nu haar derde jaar. Ze is begonnen in groep 2. Het

jaar erna heeft ze gewisseld tussen groep 2 en groep 3. Nu zit ze volledig in groep 3. Voor haar zijn voor de verschillende vak- vormingsgebieden weinig tot geen toetsgegevens bekend. Voor de standaardtoetsen die op school worden gebruikt is haar niveau te laag. In het jaarhandelingsplan staan de volgende ondersteuningsvragen omschreven:

- verbeteren van de fijne motoriek;
- bevorderen van taalontwikkeling. De leerling kan:
 - zonder ondersteuning van plaatjes globaalwoorden plakken
 - zonder ondersteuning van nieuwe mkm-woorden plakken
 - globaalwoorden hakken
 - kan auditieve bladzijden uit 'Veilig in stapjes' kunnen maken
 - letters stempelen
 - de maan-roos-visboekjes hardop lezen
 - de leerling kan enkele letters in blokschrift schrijven
- bevorderen van rekenkundige begrippen. De leerling kan:
 - synchroon tellen van 1 tot en met 5
 - de cijfers van 1 tot en met 5 herkennen en benoemen
 - de cijfers van 1 tot en met 5 schrijven
- integratie en socialisatie. De leerling:
 - gaat met plezier naar school
 - kan spelen met andere kinderen
 - kan zich schikken naar de regels van de klas en de school
- versterken van de zelfstandigheid.

De leerkracht en intern begeleider

Merthe heeft twee leerkrachten die beiden parttime werken. De ene leerkracht werkt gedurende drie dagen per week in deze groep. Zij heeft PABO als vooropleiding, is 26 jaar en heeft 6 jaar werkervaring. Ze heeft geen ervaring met andere kinderen met een 'rugzakje'. De tweede leerkracht werkt twee dagen in de groep en is daarnaast intern begeleider. Zij heeft als vooropleiding PABO, opleiding speciaal onderwijs, opleiding voor remedial teacher en de opleiding voor intern begeleider. Ze is 62 jaar en heeft 28 jaar werkervaring in het onderwijs. Ze heeft zowel in haar rol als leerkracht als haar rol als intern begeleider verschillende kinderen met een 'rugzakje' begeleid.

De groep

Merthe zit in groep 3. Het is een groep met 20 kinderen in de leeftijd van 6-7 jaar. Merthe is de enige leerling net een 'rugzakje'. Het groepsklimaat wordt als positief ervaren. Het is een sociale groep. Wel zijn er een aantal kinderen die extra aandacht behoeven, met name op het gebied van leervorderingen. In de groep zit één meer begaafde leerling. Deze jongen heeft een groep overgeslagen.

Er wordt gewerkt volgens een vast weekprogramma, De ochtenden kennen een vrij vaste opbouw (zelf lezen, computer, rekenen, schrijven, lezen). In de middagen is er wat meer variatie aan aanbod. Er wordt veelal aanbodgestuurd gewerkt. De leerlingen trekken vrijwel allen gelijk op in de leerstof. Merthe werkt volgt een eigen programma, zoveel mogelijk aansluitend op het programma van de groep. Opdrachten worden aangepast aan haar eigen niveau. Op maandag en dinsdag is er een stagiaire vanuit mbo. Op woensdag tot en met vrijdag krijgt Merthe remedial teaching. Ze wordt dan op vaste momenten uit de groep gehaald.

De leerlingen zitten in drie rijen in tafeltjes van twee naast elkaar. De leerlingen die wat extra ondersteuning nodig hebben zitten in de buurt van het bureau van de leerkracht. Merthe zit vooraan.

Een kijkje in de groep

Het is iets voor half negen. Het regent. Daarom is er iets eerder gebeld vanochtend. De kinderen uit groep 3 druppelen binnen. De kinderen pakken een leesboek en gaan rustig aan hun tafel voor zichzelf lezen.

Merthe komt als één van de laatste kinderen binnen. Ze loopt direct naar de klassen-assistent en geeft haar een knuffel. De leerkracht spoort Merthe aan om ook haar boekje te pakken en te gaan lezen net als de andere kinderen. Merthe geeft te kennen dat nog niet te willen en loopt naar mij toe. We hebben een kort gesprekje. De bril van Merthe is een beetje nat geregend. De leerkracht vraagt Merthe om even een papiertje op te halen om de bril schoon te maken. Merthe doet dat en als de bril is schoongemaakt, wordt ze alsnog aangespoord om een boekje te lezen. Dit keer gaat ze zonder morren naar haar plek en begint voor zichzelf een boekje te lezen.

Na 10 minuten mogen de kinderen hun boekje opruimen. Merthe loopt naar de leerkracht en wil haar vastpakken. De leerkracht gaat hier niet op in, waardoor Merthe ook haar boekje weg gaat leggen en weer naar haar plek gaat. Als iedereen zit, mag één van de leerlingen een stukje uit zijn boek voorlezen aan de groep. De leerkracht stelt naar aanleiding van dat stukje tekst een aantal vragen die de leerlingen mogen beantwoorden. De jongen die het stukje heeft voorgelezen gaat na of de antwoorden kloppen.

De leerkracht loopt met de groep nog even het programma van de ochtend door aan de hand van dagritmekaarten op het bord. De ochtend start met lezen, daarna mogen de kinderen op de computer, gevolgd door taal, rekenen en schrijven. Merthe merkt op dat er nog iets mist. Aan het eind van de ochtend mogen de leerlingen immers naar huis. Ze loopt naar het bord en begint een huis te tekenen. De leerkracht geeft haar de ruimte.

Om kwart voor negen mogen de leerlingen op de computer. Een deel blijft in de groep, de rest van de groep gaat onder begeleiding van de klassenassistent naar de computerruimte. Ook Merthe gaat naar de computerruimte en start zelf het programma 'Leesladder' op. Ze maakt een aantal oefeningen. Bij één van de oefeningen volgt een plaatje met daaronder de letters die eerst afzonderlijk worden uitgesproken en vervolgens worden samengevoegd tot het woord. 'D-eu-k, deuk!', zegt Merthe de stem van het programma hardop na. De klassenassistent springt regelmatig even bij waar nodig. Soms lukt een oefening door 'trial & error', maar soms weet Merthe het ook gewoon. Vol trots sleept ze de lettercombinatie 'ei' naar het plaatje van een ei. 'Goed zo!', roept ze zelf.

Als de leerlingen het onderdeel twee keer hebben doorlopen, mogen ze stoppen en weer terug gaan naar de groep. Als de eerste kinderen klaar zijn, geeft Merthe ook aan dat ze klaar is. De klassenassistent gaat nog even naast haar zitten en samen lopen ze nog wat opdrachten door. 'Ik stop', zegt Merthe. Ze mag het programma afsluiten en naar de groep gaan. Merthe ziet echter dat er een computer is waarvan het programma niet goed is afgesloten. Ze gaat er naar toe en sluit deze af. Dan ziet ze er nog één. De klassenassistent spoort Merthe echter aan om naar de groep te gaan. Merthe weigert en wil naar de computer. De klassenassistent gaat daar niet in mee. Merthe blijft echter bij haar doel. Ze wil die computer afsluiten. Ze maakt het de klassenassistent nu wel even lastig. Ik vraag Merthe om mij even de weg te wijzen naar het klaslokaal, ze laat de boel de boel en loopt samen met mij naar het klaslokaal.

Tot half tien mogen de kinderen zelfstandig iets voor zichzelf doen. De leerkracht pakt voor Merthe een werkblad waarmee ze aan de slag gaat. Als ze het werkblad heeft, komt ze het trots laten zien. Op het werkblad staan verschillende afbeeldingen, waaronder een plaatje van een vis. Daarnaast is het woord geschreven zonder de eerste letter. De leerling moet zelf de eerste letter aan het woord toevoegen. In dit geval de 'v' van vis.

De leerkracht vraagt de kinderen alles op te ruimen en op hun plek te gaan zitten. Twee kinderen krijgen een kaartje met daarop een naam. Aan de hand van enkele aanwijzingen die deze kinderen geven, moeten de kinderen raden welke naam er op staan. De namen worden geraden. Dit zijn de 'knechtjes' van de leerkracht voor vandaag.

Het is tijd om met taal aan de slag te gaan: Veilig Leren Lezen. Eerst worden de letters geoefend, daarna volgen wat woordjes en zinnen. De kinderen worden aangespoord een plekje te zoeken waar ze alles goed kunnen zien. Merthe gaat vooraan op de grond zitten samen met enkele andere kinderen. De leerkracht laat een letter zien, de leerlingen zeggen deze hardop. Het gaat in een vlot tempo. Merthe doet goed mee. Daarna worden de letters met gebaren nagedaan. Het is muisstil en de kinderen gebaren druk. Daarna volgen enkele woorden; 'ijs, sok, neus, ...' en wordt er 'gehakt en geplakt'. Dan komt de 'kalender' aan de beurt. Een groot boek met daarop oefeningen die met de klas kunnen worden gedaan.

'Juf, Merthe mag aanwijzen hé?'. Het is te doen gebruikelijk dat Merthe bij deze oefening de zinnen aanwijst, want lezen dat lukt haar nog niet. Dat doet ze dan ook met veel plezier. Er volgen nog een aantal oefeningen. Ook Merthe krijgt een aantal keren een beurt, waarbij ze op haar eigen niveau wordt aangesproken. Dat verloopt heel natuurlijk.

Dan mogen de leerlingen een aantal oefeningen maken met de letterdoos. Ook Merthe. Zij heeft echter een aangepaste letterdoos, waarbij ze op haar niveau opdrachten kan maken. De groep krijgt de opdracht om de groene kaartjes te maken. Ook Merthe. Merthe wil echter liever de blauwe kaartjes. De klassenassistent kijkt vragend naar de leerkracht. De leerkracht is duidelijk: *'De hele groep maakt groen, dus jij ook Merthe'*. Samen met de klassenassistent maakt ze de opdrachten. Ze 'hakt' al heel behoorlijk.

Als afsluiting volgt een klassikale toets. Alle kinderen doen mee, ook Merthe. Op haar eigen manier. Dit om haar bij de groep te betrekken. Het tempo wordt niet aangepast, dit omdat dat anders ten koste zal gaan van de rest van de groep. De klassenassistent zit naast Merthe en ondersteunt haar bij de opdrachten. Op een later moment in de week wordt de toets met Merthe nog eens individueel over gedaan. De leerkracht houdt Merthe kort. Streng maar rechtvaardig. Als de toets is afgerond mogen de leerlingen hun schriftje in de 'nakijkbak' leggen.

Er volgt een letterspel met de stopwatch. Alle kinderen doen mee. De kinderen moeten zo snel mogelijk alle letters opzeggen. Timo doet het in 16 seconde, Elvira ook!. Dan is Merthe aan de beurt. In vlot tempo en zonder fouten noemt ze de letters op. De leerkracht bepaalt de eindtijd: weer 16 seconde! De groep vindt het allemaal prachtig.

Om kwart over tien gaat de bel. Het is pauze. Tijd om naar buiten te gaan. Merthe speelt samen met de kinderen van groep 1, 2 en 3 aan één kant van het plein. De oudere kinderen spelen aan de andere kant. Ze loopt wat heen en weer. Soms heeft ze wat vluchtige contacten met andere kinderen. Van samenspelen is geen sprake. Toch vermaakt ze zich ogenschijnlijk opperbest.

Na de pauze komen de kinderen binnen. Als iedereen op zijn of haar plek zit, vertelt de leerkracht dat haar in de pauze iets heel leuks is opgevallen en iets minder leuks. Ze gaat eerst kort in op een klein pesterijtje op het schoolplein. Daarna komt het positieve nieuws. *'De jas van één van de kinderen uit onze groep lag op de grond. Nu is er een andere leerling geweest die helemaal uit zichzelf de jas heeft opgepakt en weer aan de kapstok heeft opgehangen. Dat is aardig hé? Weten jullie wie dat heeft gedaan?'. De leerlingen raden een paar keer. Het was Merthe. Ze krijgt een groot compliment in de vorm van een hele dikke duim!*

Er wordt een bruggetje geslagen naar de rekenles. De les start met de uitleg van een opdracht uit de laatste les, waarbij veel kinderen dezelfde fout hebben gemaakt. De opdracht wordt op het bord gezet en de som wordt uitgelegd. Ook Merthe luistert aandachtig. Als een leerling gevraagd wordt de oplossing te geven roept ook Merthe; *'Ikke, ikke!'*. De leerlingen moeten lijntjes trekken van getallen naar de juiste plek op de getallenlijn. Merthe krijgt een beurt door een opdracht te doen, die ze aan kan. Ze mag de 3 en de 4 doen.

De verschillen met de overige kinderen zijn op het gebied van rekenen/wiskunde groot. Merthe volgt een eigen programma aan de hand van ontwikkelingsmaterialen en eigen werkbladen. Samen met de klassenassistent gaat ze aan het werk. Deze opdrachten heeft ze snel af. De leerkracht geeft aan dat Merthe wel even een puzzel mag maken. De rest van de groep rekent zelfstandig verder en Merthe puzzelt rustig door. Na twee puzzels geeft de leerkracht de klassenassistent de opdracht om met Merthe een memory-spel met letters/woorden te spelen. Samen gaan ze aan de slag.

Om half 12 mogen de schriften in de 'nakijkbak' en worden de schrijfschriften uitgedeeld. Merthe mag eerst haar spel afmaken om daarna ook te gaan schrijven. Ze wil echter niet opruimen. Na een dringend tweede verzoek ruimt ook Merthe haar spullen op. Samen met de klassenassistent. Na het opruimen springt ze snel bij de leerkracht op schoot. De leerkracht gaat hierin niet mee en stuurt haar naar haar plek. De leerkracht is daarin heel duidelijk en pakt door. Er worden met de hele groep enkele schrijfoefeningen gedaan met de vingers in de lucht. Daarna wordt de letter 'o' met streepje (schuinschrift) op het bord voorgedaan. Enkele kinderen volgen. Als de laatste is geweest, roepen twee kinderen min of meer tegelijk; *'Merthe mag haar letter toch ook nog doen, juf?'*. Het is te doen gebruikelijk dat Merthe als laatste haar eigen letter (de 'o' in blokschrift) voor mag doen. Ze schrijft een hele mooie 'o', echter niet in blokschrift, maar net als de andere kinderen met een streepje in schuinschrift!

De kinderen maken een aantal oefeningen in hun schrijfschrift. Merthe heeft haar eigen schrijfschrift. Ze is hard aan het werk met het schrijven van het woordje 'bos'. Als de leerlingen hun schrijfofdracht af hebben, mogen ze het na laten kijken door de leerkracht of de klassenassistent en daarna nog even wat voor zichzelf gaan doen. Ook Merthe ruimt haar schriftje op. Ze loopt nog even naar een klasgenootje. *'Spelen, Tom?'*. Het jongetje begrijpt Merthe niet helemaal. De leerkracht heeft het door: *'Tom, Merthe vraagt of je een keer wil spelen? Hé Merthe?'*. Merthe knikt. *'Hmm, is wel goed hoor'*, mompelt Tom.

Om 12.00 uur is het tijd om naar huis te gaan.

De bevindingen van de leerkracht en de intern begeleider

Opvattingen over integratie/inclusie

De leerkrachten redeneren in relatie tot integratie vanuit het perspectief van de te integreren leerling en de groep waarvan de leerling uitmaakt. Voor de leerling zelf moet sprake zijn van een veilige omgeving waarin de leerling zich kan ontwikkelen. Daarnaast mag integratie niet ten koste gaan van de ontwikkeling van andere leerlingen. Ook zij moeten een veilige plek hebben en de aandacht krijgen die zij verdienen. Onlangs is een jongen met stevige gedragsproblemen in de onderbouw verwezen naar het speciaal onderwijs. Andere kinderen in de groep voelden zich niet veilig en ook voor de leerkracht was een grens bereikt. Hoe graag men ook had gewild dat de jongen op deze school had kunnen blijven. Een centrale rol is weggelegd voor de leerkracht. De leerkracht is degene die primair zorg moet dragen voor passend onderwijs voor alle leerlingen in de groep. Een positieve houding is daarvoor erg belangrijk, evenals goede faciliteiten. Ook een breed draagvlak binnen het team wordt genoemd. In dit team is het draagvlak voor het huidige beleid behoorlijk groot. Men geeft aan dat het één groot leerproces is. In de afgelopen jaren is er veel groei geweest. Door ervaringen wordt men wijs. Desalniettemin geeft men aan dat men zich eigenlijk onvoldoende deskundig vindt om de leerling in een goed onderwijsaanbod te voorzien. Zeker op de wat langere termijn. De methoden/materialen die doorgaans in de school gebruikt worden voor de jongere kinderen worden al snel te moeilijk en voorzien niet in de leerbehoefte van deze specifieke leerling. Het vraagt met regelmaat om het verzamelen, bewerken of ontwikkelen van onderwijsleeractiviteiten die passend zijn voor de leerling. Beschikbaarheid van bruikbare leerbronnen is een punt van zorg. Men heeft veel steun aan de ambulante begeleider.

Men wijst op het belang van extra faciliteiten in tijd en geld. Denk bijvoorbeeld aan extra facilitering voor overleg en voorbereiding. Daarvan is nu niet altijd sprake.

Daar liggen ook grenzen. In hoeverre mag je van een leerkracht verwachten dat hij/zij energie steekt in een passend onderwijsaanbod voor één leerling? Moet hij/zij zich in alles inlezen, over alles laten informeren, op alles expertise inwinnen? Men geeft aan dat dat niet te doen is.

Bij de uitvoering zijn extra handen in de groep zeer wenselijk. Op maandag en dinsdag is er een mbo-stagiaire. Zij springt regelmatig bij om Merthe of andere leerlingen extra te ondersteunen. Het is duidelijk dat dit rust creëert in het handelen van de leerkracht. Op de andere dagen worden deze extra handen gemist. Daarom wordt op die dagen remedial teaching ingepland.

De leerkracht en het curriculum

Visie

De school werkt volgens het leerstofjaarklassensysteem. Er wordt gewerkt in een vast weekprogramma. Alle leerlingen gaan zoveel mogelijk mee in het reguliere programma. Voor Merthe is het maatwerk. Haar rooster is zoveel mogelijk afgestemd op het programma van de groep. Bij sommige activiteiten doet ze op haar eigen niveau mee met de groep, soms richt ze zich afzonderlijk op haar eigen activiteiten.

Door middel van pre-teaching, waarbij de remedial teacher samen met Merthe bepaalde onderwijsactiviteiten voorbereidt en oefent, wordt het zelfstandig werken van Merthe in de groep zelf versterkt.

Vooraf aan het schooljaar is door de leerkrachten, de intern begeleider, de ambulant begeleider en de ouders een jaarbegeleidingsplan opgesteld. Daarin staan de volgende gegevens:

- niveau van de leerling;
- onderwijsdoelen (gericht op motoriek, taalontwikkeling, rekenen, integratie/socialisatie);
- maatregelen die de school neemt;
- welke specifieke voorzieningen worden getroffen;
- de manier waarop middelen worden ingezet;
- de manier waarop vorderingen van de leerlingen worden gevolgd en geregistreerd;
- begeleidingsactiviteiten van de ambulant begeleider;
- overleg met ouders/verzorgers van de school.

Aan de hand van dit jaarplan worden handelingsplannen opgesteld, een plan van aanpak voor het onderwijs vanuit een korte termijnperspectief. Ongeveer een periode van zes tot acht weken. Ouders stemmen hiermee in. Vier keer per jaar is een evaluatiegesprek met ambulant begeleider, leerkrachten/intern begeleider en de ouders. Op basis daarvan worden handelingsplannen bijgesteld.

Het handelingsplan omvat de volgende gegevens:

- wat is het probleem?
- beschrijf het te bereiken doel
- wat is er al gedaan?
- toetsresultaten?
- wat ga ik doen (in de klas/RT)?
- welke middelen?
- wie en wanneer?
- evaluatie

Doelen en inhouden

De algemene doelen zoals beschreven in het jaarbegeleidingsplan zijn richtinggevend. Deze algemene doelen zijn nader geoperationaliseerd in het handelingsplan. In de praktijk werkt het zo dat de belangrijkste aandachtspunten in de hoofden van de betrokken medewerkers zitten. De plannen zelf, helpen bij het periodiek evalueren van de opbrengsten in de afgelopen periode en het plannen en doordenken van de doelen voor de periode van 6-8 weken daarna.

Het bepalen van doelen, inhouden en de organisatie van het leren is veelal gebaseerd op de impliciete deskundigheid van de leerkracht zelf. Op basis van de eigen kennisbasis worden verstandige keuzes gemaakt.

Materialen en bronnen

Er is een gebrek aan bruikbare materialen/leerbronnen. Veilig leren lezen en Veilig in stapjes biedt vooralsnog voldoende houvast voor taal. De eerste kernen gaan goed. Echter, verderop in het jaar wordt al voorzien dat de materialen niet meer bruikbaar zijn. De leerlijn die doorgaans wordt gehanteerd in de methode, voor jonge kinderen, wordt ook voor de leerling als referentiekader gebruikt.

De onderwijsleermiddelen die in groep 3 voor rekenen/wiskunde worden gebruikt zijn ontoereikend voor Merthe. Daarin moet de leerkracht vooral zelf in passende activiteiten voorzien. De kennisbasis rond voorbereidend rekenen is daarin richtinggevend.

Moeder ontwikkelt veel zelf. Denk bijvoorbeeld aan loco-activiteiten, oefeningen om in kleine stapjes te leren lezen, e.d. Naast ontwikkelingsmaterialen voor jonge kinderen, wordt ook gebruik gemaakt van oudere taalmethodes, een speciale letterdoos, en kopieerbladen die komen vanuit de school voor speciaal onderwijs. Hoe ouder de leerling wordt, hoe minder passend bestaande materialen zijn.

Plaats

Dit jaar zit Merthe voor het eerst fulltime in groep 3. Merthe is met haar 9 jaar de oudste. Omdat ze in haar schoolse vaardigheden is gegroeid, is ze beter in staat om in het meer schoolse karakter van een groep 3 mee te gaan. De groep is verdeeld in drie rijen met telkens twee tafeltjes aan elkaar. Merthe zit vooraan met haar tafel aan het bureau van de leerkracht samen naast een jongen. Deze jongen zit daar omdat ook hij regelmatig extra aandacht nodig heeft van de leerkracht. Naast Merthe staat een kast met daarin haar eigen spullen, waaronder vier bakjes met daarin eigen opdrachten die ze die dag gaat maken. Veel van de materialen/bronnen die ze op een dag nodig heeft zijn voor haar binnen handbereik. Op het bord wordt gewerkt met zogenaamde dagritmekaarten. Hierdoor weet de groep, waaronder Merthe, wat het programma van de dag is.

Evalueren van het leren

Evaluatie van vorderingen vindt met name plaats in de gesprekken rondom het handlingsplan (vier keer per jaar), de gesprekken tussen de remedial teacher en de leerkrachten, reflecteren op activiteiten in de groep en observaties tijdens de lessen. Aan Merthe worden andere eisen gesteld. Zowel inhoudelijk als in gedrag. Opgemerkt wordt dat dat echter naar alle leerlingen maatwerk is.

Groeperingsvormen

De school hanteert niet bewust bepaalde groeperingsvormen. De kinderen werken in groep 3 nog vaak individueel.

Onderwijstijd

Met onderwijstijd wordt in relatie tot Merthe flexibel omgegaan. Er is sprake van een vast rooster. Het valt of staat echter met de bui van Merthe. Dit vraagt enige flexibiliteit. Tevens kan het zo zijn dat Merthe bepaalde activiteiten onverwacht snel af heeft, of juist even extra instructie nodig heeft, terwijl de leerkracht met een groep leerlingen met een andere instructie bezig is. Dan kan het zijn dat Merthe even met een puzzeltje of een andere activiteit aan het werk wordt gezet, totdat de leerkracht de handen vrij heeft. Daar tegenover staat dat Merthe regelmatig één-op-één instructie krijgt door de klassenassistent of in de vorm van remedial teaching buiten de groep.

De rol van de leerkracht

De leerkracht heeft een belangrijke taak in de voorbereiding van de activiteiten voor de hele groep, maar ook voor Merthe. Dat vraagt extra aanpassingen. In de uitvoering moet de leerkracht regelmatig schipperen tussen aandacht voor Merthe en aandacht voor andere leerlingen in de groep. Dat vraagt om stevig klassenmanagement. Het valt of staat met een goede organisatie. Ook de pedagogische kant moet niet worden vergeten. Merthe vraagt met regelmaat om aandacht, dat vraagt soms handig manoeuvreren om Merthe weer gericht aan het werk te krijgen. Tevens is creativiteit en improvisatie mogelijk om Merthe bij klassikale activiteiten te betrekken.

Sociale participatie

Uit het sociogram blijkt dat Merthe geen enkele keer is gekozen. Niet positief en ook niet negatief. In de groep is amper sprake van een actieve benadering van andere leerlingen naar Merthe. Wel is er sprake van respect voor het anders zijn van Merthe. Kinderen gaan positief met haar om. *'Juf, Merthe mag haar eigen letter ook nog voordoen, hé?'*, zei één van de leerlingen toen een aantal kinderen de beurt kregen om een letter te schrijven op het bord. Om Merthe bij deze lessen te betrekken, mag Merthe aan het eind van deze oefening altijd haar letter schrijven.

In de pauzes speelt ze buiten. Ze heeft een leerling uit een andere groep die haar op het plein vaak opzoekt. Merthe wordt wel eens uitgenodigd op partijtjes van klasgenootjes. Dat gaat heel goed. Men is wel benieuwd hoe dit zich de komende jaren zal ontwikkelen.

De leerkracht betreft Merthe regelmatig bij groepsactiviteiten. Door haar een beurt te geven op zo'n wijze dat zij op haar manier mee kan doen. Na afloop van de pauze lag een jas op de grond. De leerkracht zag dat Merthe de jas van een ander jongetje opraapte en aan de kapstok hing. Bij aanvang van de les na de pauze, besprak de leerkracht dit gedrag en complimenteerde Merthe met haar actie.

In de groep worden geen echte problemen ervaren. Merthe heeft geen negatieve positie in de groep. Wel vragen de vrije momenten voor en na schooltijd en de pauzes extra aandacht. Kinderen uit andere groepen willen haar nog wel eens uitdagen. Dat vraagt soms om ingrijpen door de leerkracht.

De rol van de leerkracht als ontwerper/uitvoerder van het curriculum

Rol als arrangeur van het leerplan

Het vormgeven van het curriculum vraagt om kennis van de leerling. Wat kan Merthe? Wat weet ze? Hoe benader je haar? Wat zijn haar (on)mogelijkheden?

Het vraagt ook om vakinhoudelijke kennis. Wat zijn zinvolle doelen en inhouden en hoe leer je die op effectieve wijze aan? Hoe kan een breed en samenhangend onderwijsaanbod eruit zien? Wat zijn daarbij passende onderwijsleermiddelen? Wat is een passende didacticiteit? Hoe breng je de ontwikkeling goed in kaart? Ook de kleine leervorderingen?

Met name rekenen/wiskunde wordt een probleem gevonden. Voor taal kan nog redelijk goed gebruik worden gemaakt van materialen en achtergronden op het gebied van aanvankelijk lezen. Er is echter onvoldoende bekend over wat effectieve manieren zijn om kinderen met een verstandelijke beperking te leren lezen of rekenen. Desalniettemin ontwikkelt of bewerkt men zelf onderwijsleeractiviteiten.

Ook een zekere mate van pedagogische kennis is belangrijk: Hoe benader je de leerling? Hoe betrek je de leerling bij de groep? Hoe beïnvloed je negatief gedrag? Hoe leer je leerlingen omgaan met verschillen?

Daarnaast wordt gewezen op het belang van kennis van de groep: Wat werkt in deze groep? Waarmee moet je rekening houden?

Samen met ambulante begeleider, intern begeleider en ouders wordt een passend onder-

wijsaanbod uitgelijnd, uitmondend in een concreet plan van aanpak voor een bepaalde periode. Het vraagt ook om het kritisch inrichten van de leeromgeving.

Daarnaast wordt gewezen op het belang van het observeren en reflecteren op vorderingen/gedrag van de leerling, maar ook het kritisch reflecteren op jezelf.

Ook persoonskenmerken doen er toe. Je moet als leerkracht gedreven en flexibel zijn. Je moet er positief tegenover staan. Je moet er plezier uithalen om met deze leerling kleine stapjes verder te komen. Je moet er extra tijd en energie in willen steken. Je moet ook je eigen grenzen kennen en er af en toe genoeg mee nemen dat de leerling soms even voor zichzelf bezig is, omdat jij op dat moment met de rest van de groep aan het werk bent. Het vraagt ook om kritisch reflecteren op eigen handelen.

Men vindt dat men zelf onvoldoende vakinhoudelijke kennis heeft van wat zinvol, effectief en efficiënt is specifiek voor kinderen met een verstandelijke beperking. Ook wordt een gebrek aan passende onderwijsleermiddelen geconstateerd. Daarnaast is men onzeker of men het goed doet: *'Er zijn geen anderen die met je mee kijken en reflecteren op de dingen die je doet'*.

Als mogelijke oplossingen worden genoemd: overzicht van leerlijnen, bruikbare onderwijsleermiddelen, een goed evaluatiekader, een raamwerk waarmee het mogelijk is om zelf in beperkte tijd onderwijs op maat te maken.

Rol als uitvoerder van het leerplan

Ook de rol als uitvoerder van het leerplan vraagt volgens de leerkracht en de intern begeleider om vakinhoudelijke kennis, organisatorische kennis, pedagogische kennis, kennis van de leerling en kennis van de groep in het algemeen (zie onder rol als arrangeur). Het stelt daarnaast eisen aan goed klassenmanagement en goede communicatieve en organisatorische vaardigheden. Ook pedagogische vaardigheden zijn nodig. Denk bijvoorbeeld op het gebied van leerlingen leren omgaan met verschillen, het anticiperen op bepaald gedrag van leerlingen, het op de juiste wijze benaderen van kinderen. Een flexibele houding is daarbij van groot belang. De leerkracht moet er open voor staan om bepaalde zaken anders te doen. Het vraagt ook om het durven loslaten. Accepteren dat dingen even niet of anders lopen en tevreden zijn met kleine vorderingen. Ook het hebben van een positieve benadering naar de leerling wordt belangrijk gevonden. Ook deze rol wordt gezien als één groot leerproces. Dat vraagt om een kritische houding naar jezelf. Reflectie op eigen handelen is daarbij van groot belang. Men is echter onzeker of men het goed doet. Wordt er recht gedaan aan de ontwikkeling van Merthe? En aan de aandacht voor de rest van de groep?

5.3 De Regenboog

Algemene beschrijving

De Regenboog is een Protestants Christelijke school in de buurt van Utrecht. Vanuit een protestants-christelijke visie worden normen en waarden overdragen. Veel waarde wordt gehecht aan het leren omgaan met elkaar. De school valt onder de verantwoordelijkheid van een stichting, welke in 2005 is ontstaan uit een fusie van vier protestants-christelijke schoolverenigingen in de directe omgeving. De school telt ongeveer 250 leerlingen, verdeeld over 11 groepen. Er geldt een extra wegingsfactor voor minder dan 5% van de leerlingen. Er zijn vijf leerlingen die in aanmerking komen voor een leerling-gebonden financiering.

Visie op onderwijs

Men tracht een goed evenwicht te vinden in het vergroten van kennis, het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling en het aanleren van praktische vaardigheden. De vakken rekenen en vooral taal en lezen vormen de kern van het onderwijs. Deze vakken krijgen daarom veel nadruk. Ze vormen de basis voor elke andere ontwikkeling.

Op de school wordt gewerkt met het leerstofjaarklassensysteem. Kinderen brengen het grootste deel van de dag door in een groep met kinderen van dezelfde leeftijd. Binnen dit systeem zoekt men naar werkmethoden, waarin elke leerling zich naar aanleg kan ontwikkelen. Zelfstandig werken wordt hierbij zeer belangrijk gevonden. In de kleutergroepen wordt al een start gemaakt en door de afspraken op elkaar af te stemmen, zijn de leerlingen in de middenbouw in staat om geruime tijd met 'zelfstandig werken' bezig te zijn. De leerkracht heeft dan tijd om leerlingen die het nodig hebben extra hulp te bieden. De methodes voor Taal, Aardrijkskunde en Geschiedenis sluiten hier op aan: na de instructie kunnen kinderen gedifferentieerd aan het werk. Sommigen kunnen direct aan de verwerking van de les beginnen. De leerkracht heeft dan tijd om andere kinderen extra instructie te geven. Ook wordt in veel groepen het circuitmodel toegepast: gedurende een vaste ochtend in de week wordt er in circuit gewerkt: één instructiegroep en een aantal verwerkingsgroepjes. De kinderen rouleren tijdens deze ochtend, zodat een aantal onderdelen aan de orde komen. Daarnaast is er veel aandacht voor creativiteit en beweging.

Men geeft ieder kind zoveel mogelijk de zorg die het nodig heeft. Dit geldt voor alle kinderen: kinderen die goed meedraaien, kinderen die extra zorg nodig hebben en zij die iets meer aankunnen.

De school volgt het programma de Vreedzame School. Een Vreedzame School kenmerkt zich door een gemeenschap, waarin iedereen (leerlingen, personeel, ouders, ondersteunend personeel) zich betrokken en verantwoordelijk voelt, en op een positieve manier met elkaar omgaat. Het is een school waar leerlingen een stem hebben, waar leerlingen invloed kunnen uitoefenen op en verantwoordelijk zijn voor het klimaat in de klas en school, op hun eigen leeromgeving en hun eigen ontwikkeling. Het voorkomen van problemen tussen leerlingen en het samen oplossen van ruzies of conflicten horen bij een veilige school. Op school is dan ook een omgangsprotocol aanwezig. Dat betekent dat er jaarlijks in elke groep afspraken worden gemaakt om plagen en pesten te voorkomen.

In de meeste groepen wordt met Taakspel gewerkt. Taakspel is een spel voor groep 4-8 van het basisonderwijs dat tijdens het lesgeven, bijvoorbeeld tijdens de instructie of het werken wordt gespeeld. Door Taakspel wordt het taakgerichte gedrag gestimuleerd. Taakspel maakt gebruik van de positieve controle op gedrag waarbij het gewenste gedrag direct en veel aandacht krijgt en het ongewenste gedrag zoveel mogelijk wordt genegeerd.

Voor de goede gang van zaken zijn leefregels onmisbaar: duidelijke regels waarin tolerantie, zorg en belangstelling voor elkaar heel belangrijk zijn. Nadat men de afgelopen jaren het 'pestprotocol' al hebben uitgebreid met een aantal gedragsregels, gaat men dit schooljaar nog een stapje verder. Men is gestart met het project 'Boter bij de Vis'. Dit project heeft onder andere tot doel te komen tot het opstellen van een omgangsconvenant. Er zijn afspraken gemaakt over de omgang tussen kinderen onderling, tussen ouders en leerkrachten, tussen kinderen en leerkrachten. In alle groepen en geledingen is hieraan gewerkt. Ouders zijn nauw betrokken bij het opstellen van dit convenant. In het omgangsconvenant zijn afspraken en regels vastgelegd om een goede gang van zaken in het omgaan met elkaar te waarborgen:

- wij gaan met respect met elkaar om en spreken met respect over elkaar en elkaars levensbeschouwing;
- wij bewaken de privacy van alle betrokkenen;
- wij zorgen goed voor alles in onze leefomgeving;
- wij zorgen ervoor dat kinderen zich naar hun mogelijkheden kunnen ontwikkelen;
- wij zorgen ervoor dat de leerkrachten hun werk goed kunnen doen;
- wij zorgen voor veiligheid in en om de school;
- wij zorgen ervoor dat iedereen zich op onze school veilig voelt;
- wij zorgen goed voor de spullen van de ander, de school en onszelf;
- wij willen zorgdragen voor een goede samenwerking en zo dat iedereen erbij hoort;
- wij doen ons best zelfstandig onze problemen op te lossen voordat we hulp vragen.

Deze afspraken gelden voor leerlingen onderling, leerkrachten naar leerlingen, leerlingen naar leerkrachten/ouders, leerkrachten onderling, leerkrachten naar ouders, ouders naar leerkrachten/kinderen en ouders onderling.

Zorgstructuur

De school heeft één intern begeleider. Zij coördineert de extra zorg voor kinderen binnen het team. Daarnaast is een remedial teacher werkzaam om kinderen extra individuele hulp bieden. Tevens is een extra leerkracht aan de school verbonden die de kinderen met een 'rugzakje' extra begeleid.

Om kans op uitval vroeg te signaleren, hanteert men voor de groepen 1 en 2 een observatiesysteem. Daarnaast wordt in de onderbouw gewerkt naar aanleiding van het leesprotocol. Leerkrachten van groep 1 tot en met 4 krijgen hierdoor handvatten om vroegtijdig problemen in de ontwikkeling van beginnende geletterdheid te signaleren en zoveel mogelijk te verhelpen.

Binnen het leerlingvolgsysteem wordt gebruik gemaakt van een aantal genormeerde toetsen. Aan het eind van groep 7 maken de kinderen bijvoorbeeld de vernieuwde 'Cito-Entreetoets'. Deze toets bekijkt hoe de kinderen de stof tot eind groep 7 beheersen. De leerkracht van groep 8 kan met deze toetsresultaten de kinderen extra ondersteunen waar hulp nodig is.

Een aantal keren per jaar zijn er bouwoverstijgend leerling-besprekingen. Daarbij is volop ruimte voor collegiale consultatie.

Voor kinderen met een leerling-gebonden financiering vindt één keer per zes weken een zogenaamd 'groot' overleg plaats, waarbij de ouders, de ambulante begeleider, de leerkrachten en de intern begeleider reflecteren op het handelingsplan en deze waar nodig bijstellen. Het begeleidingsplan vanuit de ambulante begeleiding is daarvoor richtinggevend.

Algemene gegevens van de leerling, de leerkracht en de groep

De leerling

Daisy is een meisje van 10 jaar. Ze heeft het syndroom van Down. Ze is een meisje met een open houding en is goed leerbaar. Verbaal is ze niet sterk. Ze is af en toe moeilijk te verstaan. Ze heeft moeite met onderscheid in fantasie en werkelijkheid. Tevens heeft ze soms moeite om om te gaan met gevoelens

Daisy is bij de kleuters begonnen. Ze is vervolgens elk jaar met de groep meegegaan. Ze zit nu in groep 6.

Haar didactische leeftijdsequivalent is voor de verschillende vormingsgebieden onduidelijk. De leerkracht geeft aan dat het technisch leesniveau heel behoorlijk is. Voor begrijpend lezen wordt ingeschat dat Daisy op het niveau van eind groep 4 leest. Ze kan de letters schrijven.

Voor wat betreft rekenen beheerst Daisy het getalbegrip 1 tot en met 10 en kan ze optelsommen maken met 0 en 1 erbij. Ze kan de cijfers van 1 tot en met 10 schrijven.

In het begeleidingsplan staan de volgende ondersteuningsvragen beschreven:

Sociaal-emotionele vaardigheden:

- herkennen en benoemen van emoties;
- betrokken voelen bij de groep.

Communicatieve vaardigheden:

- vertelt in de kring;
- legt oorzaak/gevolg relaties/logische reeksen.

Motorische vaardigheden:

- klimt en klautert;
- knipt.

Zelfredzaamheid:

- kleedt zich aan binnen de tijd.

Leervoorwaarden:

- werkt 15 minuten zelfstandig in de klas;
- Verwoordt de opdracht.

Leerontwikkeling:

- leest serie b van leeslijn;
- begrijpt wat ze leest;
- maakt koppeling getal-hoeveelheid 1-10;
- kan halve uren klokkijken;
- schrijft letters en cijfers 1 tot en met 10.

De leerkracht

De leerkracht is 41 jaar en werkt op maandag en dinsdag in de groep van Daisy. Ze heeft de PABO als vooropleiding en heeft nu 19 jaar werkervaring in het onderwijs.

De school waar ze hiervoor heeft gewerkt, had binnen de school een groep kleuters met verstandelijke beperkingen ('Groep-in-school'). Zelf heeft ze geen les gegeven aan deze groep. Ze volgde het meer van een afstand.

De 'speciale' leerkracht

De 'speciale' leerkracht is 48 jaar en heeft ook de PABO als achtergrond. Zij heeft 15 jaar werkervaring in het onderwijs. Zij werkt op de maandag, dinsdag en donderdagochtend en geeft dan ondersteuning aan verschillende leerlingen met een 'rugzakje' in de school. Ze heeft in verschillende groepen ervaring opgedaan met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes.

De groep

Daisy zit in een groep 6 (kinderen van 9 en 10 jaar). De groep bestaat uit 24 kinderen.

In de groep zit nog één ander kind met een 'rugzakje'. Zij heeft een lichamelijke beperking. Daarnaast is voor een andere leerling nader onderzoek gestart.

Daisy heeft een eigen plek in de groep verworven. Op zich loopt dat prima.

De groep reageert onderling sterk op elkaar. Dat vraagt om de nodige aandacht.

Het kost de leerkracht energie om de sfeer goed te houden.

In de groep is één leerling het aanspreekpunt voor Daisy. Als Daisy even iets niet weet, kan ze bij haar terecht. Hierover is men tevreden. Deze leerling is één van de betere leerlingen. Zij kan af en toe wel wat instructie missen. Op gezette tijden legt men deze verantwoordelijkheid bij een andere leerling.

Men werkt volgens het leerstofjaarklassensysteem. De klas werkt met een vast weekprogramma. Daisy volgt zoveel mogelijk een eigen programma gekoppeld aan dat van de groep. Op haar tafel heeft ze vijf genummerde kaartjes liggen (1 tot en met 5). Deze corresponderen met een ladekastje achter in de klas. Als de groep aan het werk gaat, werkt Daisy aan verschillende opdrachten die ze uit de ladekast haalt. Elke keer als ze een activiteit af heeft, draait ze het daarbij behorende kaartje om.

Waar mogelijk doet ze met de groep mee. Dit geldt voor gym, muziek en creatieve activiteiten. Bij vakken als aardrijkskunde, verkeer en geschiedenis, mag ze zelf bepalen of ze de instructie meedoet. Meedoen versterkt het gevoel van het erbij horen. Ze mag echter ook met haar eigen werkbladen aan de slag.

Een kijkje in de groep

Het is maandagochtend, iets voor half negen. De kinderen komen de groep binnen. Ook enkele ouders. De leerkracht wacht de kinderen op. Alle kinderen krijgen een hand en er wordt vriendelijk goedemorgen gezegd. Vervolgens gaan ze naar hun plek. De kinderen praten wat met elkaar. De leerkracht maakt her en der een praatje met wat ouders en kinderen. Op het bord staat het programma: weekopening, rekenen, pauze, taal, aardrijkskunde (taakspel). Ook staat er de afspraak van de week: *'Als iemand stop zegt, dan stop je'*.

Daisy komt als laatste de groep binnen. Ze gaat naar haar groepje en gaat zitten. Ze zit in een groepje samen met vijf andere kinderen: drie meisjes en twee jongens.

De kinderen mogen hun huiswerk opruimen. De mappen gaan in de kast. De leerlingen pakken hun liedjesboek en vormen een kring. Ondertussen gaat er een mandje rond waarin de kinderen geld kunnen doen voor het goede doel. De groep heeft de weekopening. Een aantal leerlingen zijn een beetje zenuwachtig. De leerkracht neemt het programma nog even snel door en spreekt ze een beetje moed in. Het thema van de weekopening is: 'Ken je plaats'. Tijdens het bespreken van de verschillende onderdelen van de weekopening steekt Daisy haar hand op. Als ze een beurt krijgt begint ze te vertellen over Americo, het paard van Sinterklaas. Ze is moeilijk te volgen. De leerkracht kapt het af en spreekt met Daisy af dat ze later vandaag haar verhaaltje mag doen. De groep moet zich nu eerst voorbereiden op de weekopening.

De kinderen gaan uit de kring en lopen naar de ruimte waar de weekopening plaats zal vinden. De leerlingen zoeken een plekje op het podium. Ook Daisy zoekt een plekje tussen de andere kinderen. Even later stroomt de ruimte vol met de overige groepen uit de school. Elke groep heeft zijn eigen plek. Als iedereen een plekje gevonden heeft start de leerkracht van groep 6 de weekopening.

Er wordt begonnen met een lied. Daisy kijkt bij de andere kinderen welke bladzijde ze voor zich moet nemen. Onderdelen van het lied zingt ze vrolijk mee. Ze heeft zichtbaar plezier. Daarna vertellen vier kinderen uit de groep aan de hand van een tekening iets over hun eigen plek in het gezin. De één vertelt dat hij de oudste is, de ander dat hij de middelste is, en een ander vertelt over een vernieuwde gezinssamenstelling omdat na een scheiding haar moeder een nieuwe vriend heeft die ook kinderen heeft.

Daarna wordt gezamenlijk een lied gezongen. Daisy kijkt wederom bij de andere kinderen en bladert de map door op zoek naar het juiste liedje. Na het zingen, wordt door een leerling een gedicht voorgedragen, passend binnen het thema 'Ken je plaats'.

De volgende activiteit staat in het teken van de plek in de klas. Twee kinderen gaan op de

rand van podium zitten. Een aantal leerlingen wijzen Daisy erop dat ook zij daar moet gaan zitten. Ze gaat in het midden zitten. Daarachter gaan drie klasgenootjes staan. Zij vertellen waarom de leerling die voor hen zit een speciale plek heeft in de groep. *'Peter heeft een bijzondere plek in de groep, omdat hij zo goed kan werken. Hij weet heel veel'*, zegt de eerste. *'Daisy heeft een bijzondere plek in de groep, omdat zij het syndroom van Down heeft'*, vertelt de volgende leerling. *'Denise heeft een bijzondere plek in de groep, omdat ze Daisy helpt in de klas, en omdat ze dat zo goed doet'*, vertelt een ander. Vervolgens wordt een derde lied gezongen. Dit keer pakt één van de jongens de liedjesmap van Daisy, en zoekt al bladerend het juiste liedje voor haar op.

Na het zingen volgt een gezamenlijk gebed, waarmee de weekopening wordt afgesloten. Groep voor groep lopen de kinderen weer naar hun eigen groep. Groep 8 blijft nog even achter om de boel op te ruimen. Alles verloopt heel soepel en goed georganiseerd.

De kinderen van groep 6 gaan naar hun eigen plek. De leerkracht geeft de groep een groot compliment. Ze hebben het voortreffelijk gedaan. In de klas is een extra leerkracht gekomen, Simone. Simone begeleidt Daisy op verschillende momenten in de week. Simone is de leerkracht die het onderwijs uitstippelt voor Daisy. Daarnaast werkt ze gedurende drie dagen per week een aantal uren één op één met Daisy in de vorm van pre-teaching en extra begeleiding.

Daisy vertelt de leerkracht dat een jongen tijdens de weekopening boos was op een andere jongen in de groep. Het jongetje om wie het gaat herkent het niet. De leerkracht maakt het bespreekbaar, maar het blijkt dat de Daisy het even mis heeft. Aan Daisy wordt uitgelegd dat de jongen niet boos is, dat ze het verkeerd heeft ingeschat.

Er staat rekenen op het programma. Er komen twee kinderen uit groep 7 de klas binnen. Zij doen binnen het circuitmodel mee met deze groep. De leerlingen pakken hun rekenboek. Simone gaat even één op één met Daisy in gesprek in de groep. Daisy heeft in de klas een eigen kast met daarin haar spullen. In de kast zitten lades genummerd van 1 tot en met vijf. Die corresponderen met de vijf kaartjes op haar tafel. Elke keer als ze een activiteit af heeft, draait ze het kaartje om en pakt ze uit een andere lade een nieuwe activiteit.

Ze pakt haar spullen. De rest van de groep gaat zelfstandig aan het werk met het oefenen van de 'tafels'. Daisy heeft een werkblad met daarop twee kolommen. In de eerste kolom staan verschillende hoeveelheden pepernoten getekend. Aan haar de taak om in de kolom ernaast ook pepernoten te tekenen, minder dan in de eerste kolom.

Rond half 10 start de leerkracht een klassikale instructie over grote getallen. Dit binnen de context van de kippenhouderij. Daisy heeft haar eigen werk. Het ligt voor haar, maar

ze doet er een tijdje niets mee. Even later gaat Simone naar haar toe. Ze krijgt een korte instructie.

Tijdens het klassengesprek over kippen vertelt een leerling: *'Mijn tante heeft ook wat kippen. En één daarvan heeft het syndroom van Down'*. De groep begint te lachen. De leerkracht vraagt nog even verder, maar gaat gauw weer verder met het rekenen.

Tijdens het gesprek gaat het er over in welk voedsel eieren zijn verwerkt. De kinderen roepen verschillende etenswaren. *'Pannenkoeken!'* roept een leerling. *'Lekker!'* zegt Daisy hardop. Ze heeft haar werk even aan de kant gelegd en luistert mee naar wat wordt verteld in de groep. Ze vertelt wat tegen een ander leerling in haar groepje. Hij zit aandachtig te luisteren naar de uitleg en negeert Daisy. Als Daisy doorgaat, wijst hij Daisy er netjes op dat zij even op moet houden; *'Nu even niet, sssst'*.

Na een minuut of tien pakt Daisy haar kleurpotloden. Ze heeft nog niets met haar werkblad gedaan. Als het even onrustig wordt, steekt de leerkracht haar arm op. De andere leerlingen worden stil en doen het zelfde. Ook Daisy doet mee. Als het weer stil is, vervolgt de leerkracht de les.

Daisy loopt naar haar kast. Eenmaal weer op haar plek pakt ze haar werkblad en in korte tijd heeft ze de opdrachten gemaakt. Ze heeft alleen de laatste opdracht fout. Daar was één pepernoot getekend. Zelf tekende ze er één pepernoot naast.

Ze draait haar kaartje om en pakt een nieuwe opdracht. Een schrijfp opdracht, waarbij ze de zin 'het paard' een aantal keren netjes moet overschrijven. Ze legt het blaadje voor haar en schuift het heen en weer.

Daisy staat op en loopt door de klas. Ze schuift een boek van één van de leerlingen van een ander groepje iets opzij. De leerling laat Daisy weten dat ze dat niet moet doen. Daisy doet het nog een keer. *'Even niet doen, Daisy'*, zegt de jongen op vriendelijke wijze. De jongen luistert weer naar de instructie en Daisy loopt verder. Ze pakt een doekje en snuit haar neus. Daarna loopt ze weer naar haar eigen plek. Ze zegt wat tegen één van de leerlingen. *'Ssst'*, zegt de leerling tegen Daisy. Daisy richt zich nu op haar eigen werk.

De instructie is afgelopen en de leerlingen gaan zelfstandig aan het werk. De leerkracht loopt door de groep en geeft individueel hulp waar nodig. Als de kinderen klaar zijn, mogen ze aan de hand van het nakijkboek zelf hun opdrachten nakijken.

Eén van de leerlingen heeft buiten de groep aparte instructie gekregen van Simone. Eenmaal terug in de groep gaat ze verder met haar eigen activiteiten.

Om tien uur worden de spullen opgeruimd en is het pauze. Groepje voor groepje gaan de kinderen naar buiten. Daisy pakt haar jas en gaat samen met twee andere kinderen uit de groep naar buiten.

Als de pauze is afgelopen en de kinderen op hun plek zitten, mag Daisy nog even wat vertellen over het weekend. Ze zit op een kruk, midden voor de groep. Ze vertelt over Americo, het paard van Sinterklaas. Haar verhaal is moeilijk te volgen. De leerlingen en de leerkracht denken hardop mee. Na Daisy mogen een aantal andere kinderen in het kort nog even wat vertellen. Ondertussen eten en drinken de leerlingen. Daisy staat op en loopt naar Simone, die achter in de groep staat. Ze begint te vertellen. Simone geeft aan dat Daisy nog even goed moet luisteren naar de verhalen van de andere kinderen.

Na het vertellen gaan de leerlingen met taal aan de slag. Daisy gaat samen met Simone één-op-één, buiten de groep, aan het werk. Daisy begint weer te vertellen over Sinterklaas. Simone geeft haar de ruimte om haar verhaal te doen. In het gesprek wordt ondertussen stilgestaan bij de verschillende ruimtes in het huis: de woonkamer, de slaapkamer, de badkamer, het toilet, e.d.

Daarna wordt het werk dat Daisy in de groep heeft gemaakt besproken. Eerst het schrijven, dan het rekenen. Simone houdt de vorderingen bij in een aparte map.

Bij het schrijven mag Daisy zelf aangeven welk woordje ze het netst vindt. Daar wordt een mooie bloem omheen getekend, waarna Daisy deze mag kleuren.

Bij het bespreken van het rekenblad worden fiches gebruikt. De sommetjes worden uitgelegd en besproken. Ze balt de vuist als ze het goed heeft gedaan. Er wordt wat langer stilgestaan bij de laatste opdracht. Deze heeft Daisy niet goed gemaakt. Er was één pepernoot getekend. Daisy moest er naast minder pepernoten tekenen. Ze tekende er echter één pepernoot naast.

Ze legt de fiches uit, naast haar tekening. De leerkracht vraagt wat minder is. Daisy aarzelt even. *'Evenveel!'* zegt ze. Simone pakt er eentje weg. *'Wat is nu minder?'* vraagt de leerkracht. Daisy gaat raden. Ze komt er niet uit. Daisy mag een krul onder het werkblad zetten en een sticker plakken.

Ook wordt het werk doorgenomen voor de middag en de dag erna. Op deze wijze kan Daisy straks zelfstandig aan het werk in de klas.

Allereerst wordt een werkblad gepakt. Op het werkblad staat vier tekeningen. Bij elke tekening staan vier zinnen met daarvoor een vakje. Daisy moet de zin lezen en kijken of het klopt bij het plaatsje. Als dat zo is, moet het vakje worden gekleurd. *'Piet draagt een zak op de rug'*. *'Klopt dat?'* vraagt Simone. *'Ja!'* roept Daisy en ze kleurt het vakje. Samen doen ze één werkblad. Dat gaat goed. Een vergelijkbaar werkblad gaat straks in haar lade. Deze kan Daisy dan zelfstandig maken.

Vervolgens worden er rekenkaartjes gepakt. Optelsommen tot en met tien: erbij 0 en erbij 1.

$$2 + 0 = \dots$$

$$3 + 1 = \dots$$

$$0 + 1 = \dots$$

Kaartje voor kaartje worden de sommen gemaakt. Op de achterkant staat het antwoord. Daisy weet dat. Regelmatig spiekt ze even. De sommen met erbij 0 gaan goed. Met erbij 1 heeft ze nog wat moeite.

Voor schrijven krijgt ze morgen de opdracht om een aantal keren 'de boot' netjes over te schrijven. De leerkracht laat de opdracht zien, ondertussen start ze het lied 'Zie ginds komt de stoomboot...'. Daisy zingt mee en samen hebben ze veel plezier.

Het programma van vanmiddag wordt doorgesproken:

- schrijven: aantal keren het woord 'Americo' overschrijven;
- piccolo-opdracht;
- kleurplaat afmaken.

Deze activiteiten gaan in een mandje. Daarin zitten de activiteiten voor de middag.

Tot slot worden de activiteiten voor morgen nog een keer herhaald:

- schrijven: aantal keren de zin 'de boot' overschrijven;
- lezen: lezen van de zinnen bij het plaatje en kleuren als de zin van toepassing is;
- taal: werkschrift blz. 13. Op het werkblad staan een aantal afbeeldingen. Bij elke afbeelding staan drie woorden. Daisy moet het juiste woord omcirkelen. Ze oefenen even. Het wordt duidelijk dat de woordenschat hier een probleem is. Ze leest de woorden wel, maar kan niet altijd de juiste benaming vinden bij een plaatje. Bijvoorbeeld 'halt' of 'mast';
- leeslijn: 'Jung en de ring'. Dat kent ze en weet ze.

De leerkracht maakt alvast een grove planning voor donderdag en vrijdag. De rest komt nog wel deze week.

Daisy mag naar de klas. Ze krijgt de opdracht om drie leerlingen naar Simone toe te sturen. Ze moet de namen onthouden. Even later komen er drie kinderen, waarvan er één niet hoefde. Twee had ze er goed onthouden.

De groep is hard aan het werk met Aardrijkskunde. De les heeft betrekking op Schiermonnikoog. De verschillende richtingen worden geoefend. Tijdens de les wordt Taakspel ingezet.

Daisy gaat in haar groepje zitten. Ze pakt haar werkblad en kleurpotloden en staart wat voor zich uit. Even later loopt ze van haar plek, gaat naar een ander groepje en pakt een potlood uit een etui van een ander meisje. 'Nee Daisy', zegt ze. Daisy legt het terug en gaat weer zitten op haar plek. De leerkracht maakt de leerlingen nogmaals bewust van Taakspel en legt de verschillende kaarten uit. Daisy luistert mee.

Als de meeste kinderen klaar zijn, bespreekt de leerkracht de opdrachten met de groep. Daisy luistert mee. Even later is ze hard aan het werk met haar kleurplaat.

Aan het eind van de ochtend wordt nog even gereflecteerd op het werken in de groep aan de hand van Taakspel. De groepsleiders mogen een sticker plakken, de spullen worden opgeruimd. De kinderen mogen naar huis.

De bevindingen van de leerkracht en de 'speciale' leerkracht

Opvattingen over integratie/inclusie

De school staat open voor integratie van kinderen met beperkingen. Men heeft de afgelopen jaren de nodige ervaring opgedaan met verschillende kinderen met een 'rugzakje'. De leerkracht is voorstander van het model groep in school. Daar hadden ze bij haar vorige werkgever positieve ervaringen mee. Vooral vanuit het argument dat de leerlingen dan geen uitzondering zijn. Daisy merkt nu dat ze niet in alles mee kan met de rest. Dat ze anders is. Dat zal best van invloed kunnen zijn op het kind zelf. Daarnaast biedt het de ruimte om een gespecialiseerde leerkracht op de groep te betrekken. Iemand die de juiste kennis en expertise heeft en er bewust voor kiest. Je kunt dan beter maatwerk leveren aan integratie. Voordeel is ook dat er altijd een achtervang is.

Beiden zijn van mening dat extra handen en expertise van groot belang is voor het welslagen. Als de leerkracht het erin haar eentje bij moet doen, is het niet te doen. Dat geldt zowel voor de voorbereiding als de uitvoering.

Daarnaast is men van mening dat de aanwezigheid van een 'speciale' leerling niet ten koste gaan van andere kinderen in de groep. Ook deze kinderen hebben hun aandacht nodig. Het verdelen van aandacht over de groep is niet altijd eenvoudig. Dit stelt extra eisen aan klasmanagement. Zelfstandigheid van leerlingen kan daarin extra ruimte bieden. Je moet dan ook goed kijken naar de groepssamenstelling. Wat is daarbinnen mogelijk?

Men geeft aan dat je er als leerkracht wel open voor moet staan. Het opbouwen van een band met de leerling is belangrijk. Je moet als leerkracht investeren in de onderlinge relatie. Sommige leerkrachten zijn onzeker. Er zijn er die gelijk al allerlei beren op de weg zien. Draagvlak binnen het team is daarentegen erg belangrijk. Als je als school een aantal jaren positieve ervaringen hebt opgedaan, dan helpt dat enorm. Samen met andere leerkrachten en de intern begeleider worden een aantal keren per jaar bouwoverstijgend de leerlingen besproken. Daarbij is volop ruimte voor collegiale consultatie. Dat wordt als prettig ervaren.

Er zijn veel verschillende kinderen in de groep. Als school en als leerkracht wordt je verondersteld met veel van deze verschillen om te gaan. Hoe doe je dat effectief? Wat is daarin haalbaar? Wat vraagt dat aan organisatorische uitwerkingen? Wat zijn de voor- en tegens van bepaalde keuzes? Daarover wordt momenteel nagedacht.

De leerkracht en het curriculum

Visie

De 'speciale' leerkracht is degene die voor een groot gedeelte het onderwijsaanbod samenstelt. De leerkracht van groep 6 geeft zelf aan dat zij zich amper bemoeit met het uitlijnen van het onderwijsaanbod voor Daisy.

Streven is om Daisy zoveel mogelijk mee te laten doen met het programma van de eigen groep. Als Daisy wil, luistert ze mee met de instructie aan de groep. Als de leerlingen aan het werk gaan, kan Daisy een kaartje op haar tafel pakken en uit het daarbij behorende laatje een werkblad pakken. Deze opdrachten zijn voorbesproken met Simone en ze kan deze dus in redelijke mate zelfstandig maken.

Bij taal, rekenen en lezen heeft ze haar eigen werkbladen. Bij aardrijkskunde, geschiedenis en verkeer mag ze zelf bepalen of ze meedoet met de groep of dat ze met haar eigen werk verder gaat. Bij gym, handvaardigheid en muziek doet ze gewoon op haar manier met de groep mee.

Soms doet ze ook mee met een klassikale toets, bijvoorbeeld een dictee. Dit om het gevoel te versterken dat ze erbij hoort.

De school heeft vanuit de ambulante begeleiding een Begeleidingsplan welke richtinggevend is voor het handelen. Voor wat betreft de inhoud van het onderwijs komen de

volgende aandachtsgebieden aan bod:

- sociaal-emotionele vaardigheden;
- communicatieve vaardigheden;
- motorische vaardigheden;
- zelfredzaamheid;
- leervoorwaarden;
- leerontwikkeling.

In het handelingsplan zijn deze globale doelen verder geconcretiseerd. Het handelingsplan wordt opgesteld door de 'speciale' leerkracht. In het handelingsplan wordt per aandachtsgebied een uitsplitsing gemaakt naar concrete doelen en middelen. Eén keer per zes weken is er een zogenaamd 'groot' overleg, waarbij de ouders, de ambulante begeleider, de leerkrachten en de interne begeleider reflecteren op het handelingsplan en deze waar nodig bijstellen. Er ligt nu een stevig accent op lezen, rekenen en schrijven.

Extra ondersteuning in de rol van Simone wordt door de leerkracht als zeer prettig ervaren. In principe kan zij zich helemaal op de groep richten en heeft ze naar Daisy amper omkijken.

Doelen en inhouden

De 'speciale' leerkracht begeleidt Daisy al vanaf de kleuters. Ze is door de jaren heen altijd nauw betrokken geweest bij de ontwikkeling van Daisy. Hierdoor heeft ze een goed beeld van de ontwikkeling van Daisy. Daarbij heeft ze een breed repertoire opgebouwd. De doelen zoals omschreven in het begeleidingsplan en het handelingsplan zijn richtinggevend. Inzichten in de globale opbouw van vak- vormingsgebieden zoals die binnen het regulier basisonderwijs doorgaans worden gehanteerd, geven de leerkrachten enig houvast. Deze zijn medebepalend voor het vertalen van doelen naar concrete onderwijsleeractiviteiten. Concrete uitwerkingen worden van week tot week, en soms ook dag tot dag uitgewerkt. Meestal plant ze ongeveer een week vooruit.

Materialen en bronnen

Waar mogelijk wordt gebruik gemaakt van leerbronnen uit de onderbouw.

Onderwijsleeractiviteiten moeten veelal zelf worden bedacht en ontwikkeld. Soms worden bestaande materialen bewerkt.

Voor schrijven wordt zelf ontwikkeld materiaal gebruikt, aansluitend bij de methode die de school hanteert.

Voor lezen is bij Daisy eerst gebruik gemaakt van 'Picto-lezen' van Trijntje de Wit. Vervolgens is men verder gegaan met de methode 'Alle kinderen leren lezen' en 'Veilig in Stapjes'.

Tevens wordt gebruik gemaakt van materialen uit 'Leeslijn'. Er wordt gezocht naar materialen die redelijkerwijs op elkaar aansluiten. Voor rekenen wordt vooral teruggevallen op

'Remelka', 'Maatwerk', 'Pluspunt', maar vooral ook op het zelf ontwikkelen van een breed repertoire aan opdrachten, bijvoorbeeld op het gebied van splitsen of de getallenlijn. Het wordt wel duidelijk dat hoe ouder de leerlingen worden, hoe minder er kan worden teruggevallen op bestaande onderwijsleermiddelen. Het is aan de 'speciale' leerkracht de taak om een leeraanbod uit te lijnen en te voorzien in passende onderwijsleeractiviteiten. Dit vraagt om het inzicht hebben in mogelijke leerlijnen en het inzicht hebben in beschikbare materialen, middelen. Deze moeten veelal worden aangepast, bewerkt, op zo'n wijze dat het aansluit op de behoefte van de leerling. Enig inzicht in de opbouw van een vakgebied (lezen, schrijven en rekenen) is daarvoor wel nodig. Evenals een flinke dosis creativiteit en tijd. Daarnaast wordt het belangrijk gevonden om het kind goed te kennen. Je moet weten wie je voor je hebt. Dat vraagt ook om het hebben van kennis over de beperking. Dat kan veel frustratie besparen.

Plaats

Daisy zit in een groepje van zes kinderen. Ze heeft in de klas een eigen kast met daarin alle spullen die ze nodig heeft. Op haar tafel heeft ze genummerde kaartjes liggen. Deze corresponderen met de genummerde kaartjes in haar kast waarin de opdrachten zitten. Het grootste deel van de dag verblijft ze met de groep. Op maandag, dinsdag en donderdag krijgt ze in de ochtend extra instructie buiten de groep.

Evalueren van het leren

De ontwikkeling van Daisy wordt gevolgd aan de hand van de verslaglegging van het begeleidingsplan en de daarop gebaseerde handelingsplannen. Er wordt geen gebruik gemaakt van een specifiek toetsinstrumentarium of een leerlingvolgsysteem.

Evaluaties vinden plaats aan de hand van observaties, analyse van gemaakt werk, en verschillende overlegvormen. Veel uitwisseling vindt plaats in informeel overleg tussen de leerkrachten. Eén keer per zes weken is er een zogenaamd 'groot' overleg, waarbij de ouders, de ambulante begeleider, de leerkrachten en de interne begeleider reflecteren op het handelingsplan en deze waar nodig bijstellen.

Wel mag ze soms meedoen met klassikale toetsen, bijvoorbeeld een dictee. Maar dan vanuit het oogpunt om haar erbij te laten horen.

Het plannen en volgen van de leerling is in principe gebaseerd op de impliciete deskundigheid van de leerkrachten en de ambulante begeleider. Op basis van hun gemeenschappelijke kennisbasis maakt men zo verstandig mogelijke keuzes in het onderwijsaanbod.

Groeperingsvormen

Daisy werkt vooral individueel. Wel heeft ze in de groep een vast aanspreekpunt. Deze leerling ondersteunt haar waar nodig.

Onderwijstijd

Met onderwijstijd wordt flexibel omgegaan. Daisy volgt grotendeels een eigen programma, enigszins afgestemd op het rooster van de groep. Als Daisy wil, luistert ze mee met de instructie aan de groep. Als de leerlingen aan het werk gaan, kan Daisy een kaartje op haar tafel pakken en uit het daarbij behorende laatje een werkblad pakken. Deze opdrachten zijn voorbesproken met de 'speciale' leerkracht en ze kan deze dus in redelijke mate zelfstandig maken.

Bij taal, rekenen en lezen heeft ze haar eigen werkbladen. Bij aardrijkskunde, geschiedenis en verkeer mag ze zelf bepalen of ze meedoet met de groep of dat ze met haar eigen werk verder gaat. Bij gym, handvaardigheid en muziek doet ze gewoon op haar manier met de groep mee.

Daisy kan zich niet uren achtereen concentreren op een opdracht. Het wordt ook als waardevol ervaren als ze bijvoorbeeld luistert naar een instructie aan de andere kinderen uit de groep. Wat ze ervan oppikt, is mooi meegenomen.

Op maandag, dinsdag en donderdag krijgt Daisy in de ochtend twee uur per dag extra begeleiding van een 'speciale' leerkracht. Dit gebeurt soms in de groep, soms daarbuiten.

Rol van de leerkracht

Het is aan de 'speciale' leerkracht de taak om te zorgen voor een passend onderwijsaanbod. Voor Daisy maakt zij voor elke dag een programma dat op haar is afgestemd. Soms wordt ze uit de groep gehaald en krijgt ze één-op-één instructie en worden opdrachten voor in de groep voorbereid. Dat vraagt voor de 'speciale' leerkracht om het verzamelen, bewerken en ontwikkelen van onderwijsleeractiviteiten. Dat kost wel tijd en vraagt het nodige aan creativiteit, maar zij vindt het prachtig werk.

De reguliere leerkracht bemoeit zich hier eigenlijk niet mee. Zij richt zich vooral op het 'leerplan-in-actie'. Naast goed klassenmanagement vraagt dit ook om een zekere handigheid in de manier van benaderen van Daisy. Hoe betrek je haar bij de groep, hoe benader je haar, e.d. Het is van belang de leerling goed te kennen. Als je weet wie je voor je hebt, kun je beter anticiperen op de dingen die gebeuren. Als er bijvoorbeeld iets van ruzie is en Daisy is erbij betrokken, dan moet je het wel direct even oppakken. Dat kun je dan niet even doorschuiven naar een ander moment. Dat werkt niet bij haar.

Je moet in staat zijn om een gevoel van veiligheid te creëren, maar ook op gezette tijden de strijd aan durven gaan.

Daarnaast is extra overleg met ouders, ambulante begeleiding en de intern begeleider nodig.

Het borgen van expertise is een belangrijk aandachtspunt. Veel expertise is impliciet in de hoofden van de betrokken leerkrachten.

De rol van de leerkracht als ontwerper/uitvoerder van het curriculum'

Rol als arrangeur van het leerplan

Het arrangeren valt vooral onder de verantwoordelijkheid van de 'speciale' leerkracht. Het arrangeren doe je vanuit bepaalde doelen die je wilt realiseren. Dat vraagt om inzicht in de ontwikkeling en de ontwikkelingsmogelijkheden van het kind.

Veel onderwijsleermiddelen zijn niet passend. Veelal moet de leerkracht zelf materialen ontwikkelen of bewerken om te komen tot een samenhangend onderwijsaanbod dat de maat is. Je moet ook kritisch reflecteren op het werk van de leerling. Wat kan hij/zij? Waarom krijgt een leerling iets niet onder de knie? Welke alternatieve strategieën zijn er om de leerling dit te leren?

Creativiteit is daarbij erg belangrijk, evenals een zeker inzicht in de opbouw van een vakgebied en de daarbij beschikbare leerbronnen. Dat vraagt wel om tijd. Het is ook een leerproces. In de loop der jaren heeft de 'speciale' leerkracht dan ook een breed repertoire opgebouwd. De 'speciale' leerkracht vindt deze ontwerptaak overigens een prettige bijkomstigheid. Zij doet dat met veel plezier.

De situatie zoals beschreven in deze cases is in zekere zin ook kwetsbaar. Hoe wordt de ze rol vervuld als de 'speciale' leerkracht om welke reden dan ook de school verlaat?

Rol als uitvoerder van het leerplan

Het uitvoeren stelt de nodige eisen aan goed klassenmanagement. Als er extra handen in de groep zijn, bijvoorbeeld de 'speciale' leerkracht, dan heeft de leerkracht de handen vrij voor de rest van de groep. Dan is het prima te doen.

Daarnaast wordt het belangrijk gevonden om het kind goed te kennen. Je moet weten wie je voor je hebt. Dat vraagt ook om het enigszins hebben van kennis over de beperking. Dat kan veel frustratie besparen. Het stelt dus ook eisen aan het pedagogisch handelen.

Sociale participatie

Bij de afname van het sociogram is Daisy één keer als eerste, één keer als tweede en één keer als derde gekozen op de vraag: Met wie speel je het liefst?

Geen van de kinderen kiest Daisy als leerling waarmee hij goed kan samenwerken. Er is geen leerling die aangeeft niet naast Daisy te willen zitten.

Tijdens de observaties werd duidelijk dat Daisy haar eigen plekje in de groep heeft. De leerlingen gaan op een vriendelijke manier met Daisy om. Als Daisy even stoort tijdens een instructie, wordt ze vriendelijk gevraagd te stoppen. Als ze iets vertelt, doen de leerlingen hun best om het te begrijpen. Heeft ze even hulp nodig, dan is het regelmatig zichtbaar dat één van de leerlingen even een helpende hand biedt.

Buiten schooltijd zijn er echter niet veel contacten. Dat is wellicht te verklaren doordat Daisy wat verder af woont van de school.

Eén van de kinderen in de groep heeft een bijzondere rol. Zij is het aanspreekpunt voor Daisy als ze het even niet weet. Na een half jaar krijgt een andere leerling die verantwoordelijkheid. Dit werkt voor Daisy goed.

Haar plek in de groep heeft een positieve invloed op de groep. De andere kinderen leren op deze manier dat er ook kinderen zijn die anders zijn. Ook ouders van andere kinderen reageren positief. Thuis wordt er over gesproken.

De leerkracht handelt soms bewust om de positie van Daisy in de groep te versterken. Bijvoorbeeld door haar altijd wel even in de gelegenheid te stellen om wat te vertellen. Ook de aandacht voor Daisy tijdens de weekopening is daarvan een goed voorbeeld. Wel wordt er voor opgepast om het speciale niet teveel te benadrukken. Ze blijft gewoon één van de leerlingen uit de groep.

5.4 Het Vogelnest

Algemene beschrijving

Het Vogelnest is een innovatieve openbare school, gelegen in het westen van het land. De school is een echte buurtschool, maar trekt ook mensen van buiten de wijk. De school heeft ongeveer 350 leerlingen. De school heeft een centrale functie in de buurt.

Men staat voor een innovatieve manier van leren, volgens het concept van 'natuurlijk leren'. Recht doen aan verschillen staat hoog in het vaandel. Men wil leerlingen optimaal begeleiden in hun eigen ontwikkeling.

De school is opgedeeld in bouwen. De onderbouw is de groepen 1, 2 en 3. De middenbouw is de groepen 4, 5 en 6 en in de bovenbouw zitten de groepen 7 en 8. Alle kinderen zitten in een stamgroep. Deze bestaat uit kinderen van verschillende leeftijden door elkaar. Een stamgroep bestaat uit ongeveer 25 leerlingen en heeft een vaste leerkracht.

De school kent verschillende soorten ruimten: samenwerkruimte, instructieruimte, een stilwerkruimte en een atelier. Men kent bijvoorbeeld een rekenwerkplaats, een taalwerkplaats en een onderzoeks-expressiewerkplaats. Elke groep heeft wel een vaste thuisbasis waar de dag wordt opgestart.

De kinderen werken met onderzoeksvragen, prestaties, workshops en klussen. En in die werkvormen wordt rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen op basis van het concept van meervoudige intelligentie.

Bron: website school

Onderzoeksvragen

Kinderen zijn van nature nieuwsgierig. Dat zie je goed aan kleuters die net binnenkomen en overal aan willen zitten of van alles vragen aan je. Die onderzoekende houding stimuleren we door al in de onderbouw heel speels te werken met onderzoeksvragen. Hoe groeit er nou een boom uit een kastanje? Hoe maken ze hagelslag?

In de middenbouw en bovenbouw worden er thema-onderzoeksmarkten gehouden waar het onderzoeken centraal staat. Kinderen kiezen onderzoeksvragen en gaan aan de slag, alleen of met andere kinderen samen. Bijvoorbeeld: 'Waarom zijn er in de wereld zoveel verschillende talen' of 'wat is Boeddhisme'. 'Hoe communiceren dolfijnen?'

Prestaties

Een prestatie is een grote, zo mogelijk echte en complexe opdracht waar kinderen met z'n drieën aan werken. Er worden hoge eisen gesteld aan de uitkomst en er wordt veel aandacht besteed aan het proces, hoe pak je een grote opdracht aan of wat wil je nu eigenlijk precies beantwoorden of bereiken.

De opdracht wordt altijd gepresenteerd in de vorm van een tentoonstelling, power-pointpresentatie, werkstuk, muurkrant, eigen workshop geven of spreekbeurt. Een voorbeeld is de opdracht die de directie gaf om 6 korte reclamefilmpjes te maken die we echt konden gebruiken op de plaatselijke tv-zender. Of wat te denken van een echte veiling. De kinderen zijn eerst naar Christie's geweest en hebben zich laten informeren over hoe een veiling werkt. Daarna hebben ze kunst verzameld en hebben dat geveild. De kerstboom die in de stad stond was een prestatie voor de bovenbouw. Onze kinderen regelen regelmatig zelf excursies om van onderwerpen meer te weten te komen.

Workshops

En omdat je niet alles weet hebben we natuurlijk ook instructies die wij workshops noemen. Tijdens het werk loop je tegen allerlei problemen aan. Dat is mooi want dan ben je gemotiveerd om meer te weten te komen.

Een opdracht voor een reclamefolder voor het buurtcentrum moet foutloos gespeld zijn en daarom ga je naar een spellingsworkshop. Naast de reguliere workshops bieden we ook workshops aan die je niet op alle basisscholen ziet. Naast Engels geven we ook

workshops Frans of Grieks en Latijn. Je moet niet, je mag!
En wie heeft er vroeger nou een workshop kalligraferen of een muur beschilderen gehad? En nog niet zo lang geleden hebben veel kinderen van de onderbouw gebarentaal geleerd.

Keuzecursussen

We willen kinderen ook kennis laten maken met hun creatieve kant. Daartoe organiseren we keuzecursussen met een veelheid aan mogelijkheden zoals etsen, boetseren, schilderen, muziek of dichten. Kinderen kiezen wat bij ze past en wij zorgen voor de professionele ondersteuning met kunstenaars.

Afhankelijk van de taak werken leerlingen individueel in tweetallen, drietallen (prestaties) of in groepjes. In de onderbouw wordt de ochtend en de middag gestart en afgesloten in de stamgroepkring. Tussendoor kunnen kinderen werken in hoeken of kiezen voor een workshop. In de middenbouw wordt na ochtendkring meestal gerekend en na half elf werken de leerlingen zelfstandig aan prestaties, onderzoeksvragen of workshops. Eén ochtend per week heeft de middenbouw stampgroepochtend waarin onderwerpen worden besproken die de kinderen bezig houden (nieuwsitems/gevoelonderwerpen). In de middag wordt drie keer per week gestart met tutorlezen. De donderdagmiddag is keuzecursusmiddag met creatieve activiteiten. In de bovenbouw starten de leerlingen met een korte werkbespreking voor de dag. Aan de hand van planningsformulieren kunnen zij per dag aangeven waaraan zij gaan werken. In de hal staan planborden met de activiteiten en workshops (bijvoorbeeld Engels, topografie, natuur, verleden, aardrijkskunde, op het gebied van taal, enzovoort), die er die dag zijn. Tijdens het zelfstandig werken wordt gewerkt aan prestaties, onderzoeksvragen, werkstukken, verwerkingsstof van workshops en zelfgekozen opdrachten.

De leerlingen hebben een portfolio, met daarin leerlijnen (cognitieve ontwikkeling) en ontwikkelingslijnen (persoonlijke ontwikkeling) die de school zelf heeft ontwikkeld. Zorgleerlingen hebben (een) eigen leerlijn(en) in hun portfolio zitten. Vervolgens verzamelen de leerlingen bewijsstukken (werkstukken, verslagen en producten) waarmee ze in het portfoliogesprek aan de leerkracht kunnen aangeven dat ze een bepaalde vaardigheid bezitten of waar ze op de leerlijn zitten. Elke 8 tot 9 weken heeft een leerling een portfoliogesprek met de leerkracht. Naast het portfolio zijn er toetsen: CITO leerlingvolgsysteem, overgangstoetsen, methodetoetsen en eigen toetsen. Het portfolio functioneert ook als rapport en gaat halfjaarlijks mee naar huis. Daarnaast wordt op de stamgroepdagen met de leerling de activiteiten van de afgelopen week en de komende week besproken.

Ook doet men mee aan de CITO-eindtoets. Alle uitslagen zitten ook in het portfolio. Verder worden ouders regelmatig uitgenodigd voor een portfoliogesprek met het kind. Dit is geen standaard 10-minutengesprekje, maar een gesprek zolang het nodig is.

Men wil geen kinderen verwijzen naar het speciaal onderwijs: 'Ons onderwijs is al speciaal genoeg. Hier mag je opvallen en niet uitvallen. Voor een klein aantal kinderen uit de buurt hebben we twee kleine ZML-klassen, groepen kinderen die veel moeite hebben met leren en die meer aandacht nodig hebben. Deze kinderen werken zo nodig apart en samen waar mogelijk met de andere kinderen'.

In school zijn twee zml-groepen gehuisvest. Eén voor de jonge en één voor de oudere kinderen. Het zijn groepen van 12 kinderen met elk een leerkracht en onderwijsassistent. Men probeert de kinderen zoveel mogelijk in de school mee te laten doen met het dagelijkse ritme en activiteiten. Ze spelen samen buiten, doen mee met alle kunstactiviteiten en volgen de keuzegymlessen. Het idee achter deze groepen is dat kinderen uit de buurt gewoon naar een buurtschool kunnen om onderwijs te volgen en niet hoeven te reizen. Verder zijn de integratiemogelijkheden ruimer aanwezig dan in speciale scholen. Men stelt dat elk kind recht heeft op onderwijs in de buurt.

De school heeft voor 'rugzakleerlingen' ondersteuning van een casemanager (vorm van ambulante begeleiding). Samen stelt men plaatsingsafspraken vast. Dit document bevat algemene gegevens over de leerling, doelen voor de duur van een jaar, tips/suggesties voor begeleiding, de wijze waarop voortgang wordt bijgehouden, verantwoordelijkheden van de school, de ouders en de ambulante begeleiding, financiële verplichtingen, aanvullende ondersteuning en een procedure voor klachten of problemen. Aan de hand van dit plan worden handelingsplannen uitgewerkt.

Het afgelopen jaar is een pilot gestart, mede op verzoek van de ouders, waarbij een leerling met het syndroom van Down is geïntegreerd in een bovenbouwgroep.

Algemene gegevens van de leerling, de leerkracht en de groep

De leerling

Laurens is een jongen van 13 jaar met het syndroom van Down. Laurens is een vrolijke jongen die graag wil werken. Hij heeft een goede luisterhouding en goede contacten met andere kinderen en volwassenen. Hij is soms een beetje ondeugend en kan vooral ook dwars zijn. Hij begint een beetje te puberen.

Laurens is gestart in het regulier onderwijs in een andere stad. Dat ging goed tot en met groep 3. Na een wisseling in de directie is het misgelopen. Laurens is toen naar het speciaal onderwijs verwezen. Dat is de ouders niet goed bevallen. Daarop zijn zij naar deze stad verhuisd. In deze school heeft men voor Laurens een passende plek gevonden. Laurens zit nu drie jaar op deze school. Hij heeft twee jaar in de zmlk-groep gezeten. Hij is de eerste zml-leerling die, bij wijze van een pilot, geïntegreerd is in een reguliere groep.

In het jaarbegeleidingsplan staande volgende ondersteuningsvragen geformuleerd:

- om leren gaan met uitgestelde aandacht;
- meedoen met onderwijsaanbod van groep 8;
- leren om gedurende 15 minuten opeenvolgend zelfstandig aan een taak te werken;
- leren lezen op AVI niveau 1;
- leren optellen en aftrekken tot en met 20;
- zelfstandig zijn naam leren schrijven;
- in kaart brengen wat een geschikte plek is in het voortgezet onderwijs.

Daarbij wordt het van belang gevonden om:

- consequent te handelen;
- aanpassingen in het activiteiten aanbod te doen waar nodig;
- duidelijkheid te geven op het dagprogramma in de vorm van pictogrammen.

De voortgang wordt bijgehouden aan de hand van methodegebonden toetsen, het afnemen van toetsen uit het LVS, het verrichten van observaties en indien nodig het afnemen van aanvullende toetsen.

De leerkracht

De leerkracht, 49 jaar, werkt drie dagen per week met de groep Laurens. De overige twee dagen werkt ze als bouwcoördinator. Ze heeft de PABO en een managementopleiding als achtergrond. Ze heeft 27 jaar werkervaring in het onderwijs.

In die jaren heeft ze veel ervaring opgedaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes.

De groep

Laurens zit in de bovenbouwgroep (groep 7/8). In de stamgroep zitten 26 kinderen.

Laurens is het enige kind in deze groep met een 'rugzakje'. De groep wordt door de leerkracht als prettig ervaren. Laurens wordt goed opgenomen. Voor de andere kinderen is het heel normaal dat Laurens bij hen in de groep zit. Hij heeft wellicht wel een bijzondere plek in de groep, maar staat zeker niet apart. Ook na schooltijd is er regelmatig contact met andere kinderen uit de groep. Bijvoorbeeld om te spelen of op partijtjes.

Alle leerlingen volgen een individueel programma. Er is wel een vast weekrooster, maar daarbinnen is veel ruimte voor eigen inbreng van de kinderen.

De kinderen starten elke dag in de stamgroep. Na de kring wordt er dagelijks gerekend in niveaugroepen. Na de pauze zijn er workshops. Deze worden deels door de leerkracht, maar ook deels door de leerlingen gestuurd. Het eind van de ochtend wordt altijd afgesloten in de stamgroep, waar gereflecteerd wordt op de ochtend. Het programma in de middag wisselt: workshops, prestaties en klussen. Ook aan het eind van de middag is er een gezamenlijke afsluiting in de stamgroep. Eens in de acht weken is er een toetsweek. Voor Laurens wordt er grotendeels gestuurd in het aanbod.

Een kijkje in de groep

Het is iets voor half negen. De kinderen komen de school binnen. Ook de kinderen van groep 7-8. Ze gaan naar hun lokaal waar ze de ochtend gezamenlijk in de kring starten. Het is een grote ruimte, met verschillende ruimtes waar kan worden gewerkt. In dit lokaal staan ook de computers.

De kinderen pakken hun stoel en gaan zitten in de kring. 'Hé Rick', zegt Laurens tegen de stagiair als hij in de kring zit. Snel pakt hij zijn stoel. Hij gaat naast de stagiair zitten en begint een praatje. Laurens staat op en loopt even weg. Hij is een beetje druk. De leerkracht legt aan de andere leerlingen uit dat Laurens een beetje drukker is dan anders. Dat kan komen doordat het Sinterklaastijd is. Ze benadrukt dat de andere kinderen daar een beetje begrip voor moeten hebben en vraagt hen daar een beetje rekening mee te houden.

Ondertussen komt een ander meisje in de kring zitten. Zij is een leerling uit de zml-groep. Ze doet met de kring en de gymles mee met de bovenbouwgroep.

Met de groep wordt het programma van vandaag doorgenomen. Na de kring gaan de kinderen naar de gym, dan volgt de pauze en aansluitend geeft de stagiair een muziekles ('workshop'). Dat wordt gedaan in een ander lokaal. De kinderen reageren enthousiast. Dat lijkt hen wel leuk.

In de middag is een keuzeprogramma. De leerlingen maken keuzes uit aquarellen, zelfstandig werken of discussiespel. De leerkracht noteert de keuzes. 'Laurens, wil jij verven bij juf Elly?'. Laurens gaat hierin mee. De lijst met keuzes wordt door één van de leerlingen weggebracht naar een collega.

De leerkracht gaat even in op het begrip onderzoek en maakt een bruggetje naar het sociogram. Ze licht de vragen toe en betreft deze op zichzelf. Ze legt uit dat de kinderen eerst nog

even mogen vertellen, daarna de briefjes voor het sociogram gaan invullen om daarna naar de gym te gaan.

Verschillende leerlingen vertellen. Eén van de leerlingen vertelt wat over duiken. De leerkracht vraagt gericht door. Ook Laurens wil wat vertellen. *'Buiten geweest. Burger King. Lekker eten, frietjes!'*, zegt hij. Laurens is niet goed te verstaan. Een aantal kinderen denkt constructief mee. Ze stellen vragen en raden wat hij bedoelt.

Ook Roos mag nog even wat vertellen. Daarna worden de vragen beantwoord voor het sociogram. De kinderen lopen naar de gang. Daar staan hun laatjes.

Laurens vult de vragen in samen met de stagiair. De leerlingen verspreiden zich door het lokaal en vullen de briefjes in. Als ze klaar zijn, kletsen ze nog even wat met elkaar. Dan is het tijd om de jassen en de gymspullen te pakken.

Laurens wil niet naar de gym. Hij wil zijn jas niet aantrekken. De leerkracht praat even op Laurens in. Het blijkt dat hij zijn gymspullen niet bij zich heeft. De leerkracht praat met Laurens. Ze helpt hem met de jas. Daarna belt ze naar de ouders of de gymspullen gebracht kunnen worden.

Samen lopen de leerlingen onder begeleiding van een andere leerkracht die haar eigen groep ophaalt, naar de gym.

Eenmaal aangekleed gaan de kinderen zelf alvast met activiteiten aan de slag. In het lokaal zijn verschillende werkvormen uitgestald: touwzwaaien op verschillende niveaus (vanaf het klimrek, vanaf een kast, vanaf een springplank over pylonen), een veldje om te voetballen, volleyballen of badmintonnen, een veldje om te basketballen. De kinderen mogen zelf kiezen wat ze doen.

Laurens komt binnen en gaat op een bank zitten. De leerkracht legt de activiteiten even kort uit en motiveert de kinderen om aan de slag te gaan.

Laurens wordt gestimuleerd om te gaan basketballen. Hij pakt een bal en loopt naar het basketbalveldje. Een groepje kinderen speelt twee tegen twee. Laurens stuitert met de bal in een hoekje. Hij doet niet mee met het groepje.

De gymspullen zijn ondertussen gebracht. Laurens heeft ze aangetrokken. Hij heeft de bal weggelegd en is naar het touwzwaaien gelopen. De leerlingen zwaaien vanaf een springplank naar een mat. In het midden staan pylonen gestapeld. Het is de bedoeling dat ze de overkant halen, zonder dat ze de pylonen omgooien. Hij sluit aan in de rij en maakt contact

met een klasgenootje. Ze stoeien wat. Ze hebben zichtbaar plezier. Laurens is aan de beurt. Twee meisjes stapelen de pylonen op. *'Laurens, Laurens'*, moedigt een meisje aan. Laurens zwaait naar de overkant. *'Yeah! Goed!'*. Trots staat hij op de mat. Hij sluit weer aan in de rij en moedigt de volgende leerling aan. Hij zwaait nog enkele keren. Hij heeft regelmatig, op zijn manier, contact met klasgenootjes.

De vakleerkracht bewegingsonderwijs geeft aan dat samenspelen met klasgenoten niet altijd mogelijk is. De verschillen op sportief gebied zijn te groot. Voor even of een enkele keer willen kinderen wel samen met Laurens een gezamenlijke activiteit doen. Maar vervolgens willen ze ook op hun eigen niveau met sportactiviteiten aan de slag. Van integratie bij groepsspelen is niet altijd sprake.

Laurens stoeit met een klasgenootje op de dikke mat. Ze ravotten een poosje. Even komt er nog een andere jongen bij. Ook hij stoeit even mee. De leerkracht laat het even gaan. Daarna spoort hij ze aan om nog even een activiteit te gaan doen. Laurens gaat nog een keer zwaaien.

De leerkracht geeft aan dat het tijd is. De leerlingen mogen zich aankleden. De volgende groep staat al klaar. Laurens is als laatste klaar met omkleden. De leerlingen wachten op de gang. Laurens wordt nog even geholpen met zijn jas. Twee aan twee lopen de kinderen onder begeleiding van de eigen leerkracht weer terug naar de school. Daar hebben ze pauze.

Na de pauze gaan de leerlingen, zoals afgesproken, naar een andere groep. De stagiair geeft zijn eerste les. Een muziekles. Normaal gaat Laurens nu naar de casemanager. Dan heeft hij één op één instructie buiten de groep. Dit keer is besloten om Laurens deel te laten nemen aan de muziekles. De casemanager komt in de groep en heeft even een praatje met Laurens. Ze bereidt Laurens voor op wat komen gaat. De stagiair vraagt de casemanager nog even snel om wat tips hoe om te gaan met Laurens. Ondertussen eten en drinken de kinderen in hun eigen groepje. Ook Laurens. Ondertussen daagt hij een klasgenootje uit om handje te drukken. Deze speelt het spelletje mee. De kinderen hebben lol. Ondertussen zet de stagiair de spullen klaar.

De leerkracht start de activiteit even op. Eerst wordt nog even stilgestaan bij één van de prestaties: de voorbereiding van een schoolreisje. Dat dreigde even mis te lopen. Kort licht ze toe wat daarvan de bedoeling is. Daarna vraagt ze de kinderen om in een kring te gaan zitten.

De stagiair begint met een inleiding over 'zich naar voelen'. Hij betreft dat op een persoonlijke gebeurtenis. Daarna vraagt hij aan de kinderen of zij zich wel eens naar voelen.

De kinderen reageren wat onwennig en lacherig. Toch komt er een leerling die begint te vertellen over het feit dat haar ouders gescheiden zijn en dat ze haar vader bijna nooit meer spreekt. Ze is binnenkort jarig en dan komt hij nooit. Dat vindt zij erg vervelend. De stagiair laat haar haar verhaal doen, maar pakt het niet op. Een gemiste kans, maar gaandeweg vertellen verschillende kinderen iets over hun eigen gevoelens. De leerkracht springt af en toe even bij om enigszins orde te houden. De stagiair begint een verhaal over de slavernij en het ontstaan van de blues. De leerlingen krijgen vervolgens een Engelse tekst van een lied. Samen luisteren ze naar een kort stukje bluesmuziek. Laurens kan dat wel waarderen, evenals de andere kinderen in de groep. Hij knipt met zijn vingers op de maat van de muziek en zingt delen van de tekst hardop na.

Een aantal kinderen zijn even van slag. Zij willen meelesen vanaf het papier, maar het is hen niet duidelijk dat dit het derde couplet is. De stagiair legt het nog even uit en samen luisteren ze het nog een keer. Een aantal kinderen beweegt mee op de muziek. Ook Laurens. Hij slaat zijn arm om de jongens naast hem en beweegt heen en weer. De jongens kijken naar Laurens en geven hem te kennen dit niet te willen. Hij stopt direct en luistert verder naar het lied.

Na het luisteren wordt er in de kring gesproken over de tekst. Vervolgens wordt het hele nummer afgespeeld. Sommige kinderen zingen mee, anderen luisteren. Ook Laurens herhaalt weer af en toe delen van de tekst. Ze hebben veel plezier.

Als verwerking mogen de leerlingen zelf een muziektekst schrijven. Tussendoor heb ik even een gesprek buiten de groep. Bij terugkomst zijn de kinderen hard aan het werk. Laurens is op dat moment aan het tekenen.

Als het iets voor twaalf is, vraagt de stagiair de leerlingen om in de kring te zitten. Laurens laat trots zijn tekening zien: 'Kijk!'. De leerkracht geeft aan dat Laurens zijn tekening aan de groep mag laten zien en even kort mag vertellen wat hij getekend heeft. Hij begint een Sinterklaasliedje te zingen. De medeleerlingen geven hem applaus. Enkele leerlingen mogen vervolgens op bluesmuziek hun eigen liedjes voordragen. Verschillende leerlingen zingen hun teksten voor de groep.

Iets na twaalf uur worden de spullen opgeruimd. De kinderen mogen naar huis. Laurens slaat uit enthousiasme hard met zijn jas op tafel. De leerkracht spreekt Laurens daar op aan. Hij geeft de tafel een zoen en een veeg en loopt vervolgens vrolijk naar huis.

Interview met de leerkracht

Opvattingen over integratie/inclusie

De leerkracht geeft aan dat de positie van Laurens binnen de school een pilot is. Binnen de school zijn twee zml-groepen. Laurens is de eerste leerling die vanuit de zml-groep volledig geïntegreerd is in een normale bovenbouwgroep. Mede op verzoek van de ouders. De school is het avontuur aangegaan onder bepaalde voorwaarden. Een belangrijke voorwaarde is externe ondersteuning. Deze externe ondersteuning is door persoonlijke problemen van de betrokken begeleider aanvankelijk moeizaam verlopen. Nu is er een nieuwe ondersteuner en loopt het beter.

De leerkracht geeft zelf aan het model groep in school een mooi vertrekpunt te vinden. Dat garandeert een bevlogen leerkracht die zich kan specialiseren in de doelgroep. Tevens kunnen de lokalen optimaal worden toegerust. Vervolgens kun je op gepaste momenten, bijvoorbeeld tijdens activiteiten als gym, dans, spel, drama, creatieve activiteiten of pauzes, de sociale participatie stimuleren.

De benodigde expertise om zml kinderen in reguliere groepen een passende plek te geven, is bij leerkrachten niet altijd voor handen. Dat geeft enige twijfel. Zeker op cognitief gebied. Doen we de juiste dingen? Doen we het wel goed?

Maar ook de pedagogische kant is belangrijk. Voelt hij zich prettig in de groep? Zit de leerling lekker in zijn vel? Hoe betrek je de leerling bij de groep? Laurens ligt goed in de groep. De kinderen vinden het normaal dat er een kind met syndroom van Down in hun groep zit. Vriendjes nemen hem mee naar huis en spelen met hem. Hij wordt uitgenodigd voor partijtjes. Hij maakt deel uit van de groep. Ook dat is veel waard.

Integratie van kinderen met een 'rugzakje' blijft volgens de leerkracht wel sterk leerkracht-gebonden. Dat zie je bijvoorbeeld terug in de workshops. Leerkrachten staan er verschillend tegenover. Voor de één is het makkelijker dan de ander. In dit onderwijssysteem wisselt de groepssamenstelling met regelmaat. Je moet er wel voor waken dat de Laurens een volwaardige plek heeft en niet het 'lachertje' van de school. Daarnaast geeft de leerkracht aan dat integratie van kinderen met een 'rugzakje' niet ten koste mag gaan van andere kinderen in de groep. In het geval van Laurens is daarvan geen sprake.

Extra handen in de groep zijn naar mening van de leerkracht voorwaardelijk.

Nu wordt Laurens op een aantal momenten in de week uit de groep gehaald en krijgt hij één-op-één instructie van de casemanager.

De leerkracht en het curriculum

De beoogde manier van werken staat beschreven in de plaatsingsafspraken. Op basis hiervan worden in samenspraak tussen de leerkrachten, intern begeleider, ambulante begeleider en ouders handelingsplannen opgesteld. Momenteel is er echter geen concreet handelingsplan. Dit in verband met de problemen rond ambulante begeleiding.

Doelen en inhouden

De doelen zoals omschreven in de plaatsingsafspraken zijn richtinggevend. Er is wel twijfel. Doen we de juiste dingen? Doen we het wel goed? Doet het onderwijsaanbod recht aan de leerling? Willen we niet teveel? De casemanager geeft daarbij richting aan het onderwijsaanbod. De leerkracht vraagt zich echter af hoe zinvol het is om op 13-jarige leeftijd nog te leren tellen tot en met 10. Of er niet ander inhouden toepasselijker zijn, bijvoorbeeld geldrekenen, meten of wegen? Ze heeft soms het gevoel dat ze de leerling aan het bezighouden is. Meer dan dat ze gericht de leerling iets zinvol aan het leren is. Desalniettemin pikt Laurens veel op.

Bij het samenstellen van het onderwijsaanbod wordt vooral geleund op de inbreng van de casemanager, de ervaringsdeskundigheid van de leerkracht, de interne begeleider en de kennisbasis die is ontwikkeld in de zml-groepen binnen de school.

Materialen en bronnen

Voor Laurens is er een aparte kast met onderwijsleermiddelen. Het is aan de leerkracht om creatief om te gaan met beschikbare materialen. Dat stelt wel eisen aan de leerkracht.

Plaats

De bovenbouwgroep werkt in verschillende ruimtes. Ook Laurens heeft geen vaste plek. Er is wel een vaste plek waar zijn spullen staan. De dag wordt altijd gestart en afgesloten in de stamgroep en een eigen lokaal. Op een aantal momenten in de week wordt Laurens uit de groep gehaald en krijgt hij één-op-één instructie van de casemanager.

Evalueren van het leren

De leerkracht werkt niet met toetsen. De ontwikkeling wordt gevolgd aan de hand van het portfolio, observaties en voortgangsgesprekken aan de hand van het handelingsplan. Het handelingsplan is normaliter richtinggevend voor het onderwijsaanbod. Door problemen met de casemanager moet het handelingsplan nog worden opgesteld.

Veel uitwisseling vindt plaats in informeel overleg tussen collega's. Eén keer per zes tot acht weken wordt het handelingsplan geëvalueerd met verschillende betrokkenen.

Het plannen en volgen van de leerling is in principe gebaseerd op de impliciete deskundigheid van de leerkrachten. Op basis van hun gemeenschappelijke kennisbasis maakt men zo verstandig mogelijke keuzes in het onderwijsaanbod.

Groeperingsvormen

Er wordt niet bewust gewerkt met samenwerkingsvormen.

Onderwijstijd

Laurens doet zoveel mogelijk mee in het werkrooster van de bovenbouw. Wel wordt er meer gestuurd in het programma dan bij andere kinderen. Met onderwijstijd wordt flexibel omgegaan. Als Laurens even niets zit te doen, dan wordt dat geaccepteerd. Hij kan zich niet een hele dag, uur in, uur uit, concentreren. Daar heeft men geleerd wat flexibeler in te worden.

Rol van de leerkracht

Om te komen tot een goed onderwijsaanbod is het van belang inzicht te hebben in het kind en zijn of haar beperking en de consequenties die dat heeft voor leren. Wat zijn bijvoorbeeld goede manieren om kinderen met het syndroom van Down te leren lezen? Wat zijn effectieve manieren om kinderen met syndroom van Down te leren rekenen? Wat zijn zinvolle doelen en inhouden? Wat zijn bruikbare onderwijsleermiddelen?

Het vraagt ook om inzicht in de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Hoe weet je of een kind zich op zijn plek vindt? Hoe kun je een veilige en uitdagende omgeving realiseren?

De leerkracht moet er open voor staan. Je moet het willen. Dat geldt eigenlijk voor het hele team. Het kan niet rusten op de schouders van één of twee bevlogen collega's. Dan is de kans groot dat het een keer misgaat. Het vraagt om een goede afstemming op schoolniveau. Er zijn leerkrachten die het heel moeilijk vinden. Daarmee moet je rekening houden met je organisatie.

Je moet een balans weten te vinden tussen aandacht voor de specifieke leerling en aandacht voor andere kinderen in de groep. Dat stelt eisen aan klassenmanagement. Dat is niet altijd eenvoudig. Je moet daarin de grenzen opzoeken en accepteren dat een leerling soms even wat minder doelgericht bezig is, omdat je even druk bent met andere leerlingen.

Er is behoefte aan externe ondersteuning. In elk geval bij het opstellen van een goed door-dacht handelingsplan. Dat komt nu onvoldoende van de grond.

Sociale participatie

Bij de afname van het sociogram is Laurens één keer als eerste gekozen op de vraag: Met wie speel je het liefst? Drie keer als derde. Eén van hen heeft Laurens ook gekozen als jongen waarmee hij goed kan samenwerken. Geen van de kinderen geeft aan liever niet naast Laurens te willen zitten.

Tijdens de observaties zijn verschillende keren interacties waargenomen tussen kinderen in de groep en Laurens. Twee kinderen hebben wat vaker contact met hem. Zowel tijdens de gym als in de groep

Laurens wordt goed opgenomen. Voor de andere kinderen is het heel normaal dat Laurens bij hen in de groep zit. Hij heeft wellicht wel een bijzondere plek in de groep, maar staat zeker niet apart. Ook na schooltijd is er regelmatig contact met andere kinderen uit de groep. Bijvoorbeeld om te spelen of op partijtjes.

Sociale participatie vraagt eigenlijk niet om extra aandacht van de leerkracht. Verloopt min of meer vanzelf. Bij aanvang van het traject is één en ander wel in de groep besproken. Op gepaste momenten, als er aanleiding voor is, dan wordt het speciale van Laurens even benadrukt.

Bevindingen van de casemanager

De school hanteert twee modellen. Kind in groep (pilot) en groep in school. Meestal zijn er in de middag integratiemomenten voor de kinderen die in de zml-groep zitten. Wat betreft Laurens is de begeleiding wat ongelukkig verlopen. Door ziekte is er een verandering geweest van casemanager. De casemanager maakt concreet plaatsingsafspraken in het jaarbegeleidingsplan. Daarin worden de onderwijsdoelen geconcretiseerd, de aanpak en de inzet van de speciale leerkracht. Aan de hand van dit document worden handelingsplannen gemaakt in samenwerking tussen de leerkracht, ouders, intern begeleider en de casemanager. Het wordt gezien als een werkdocument. Er is veelal een discrepantie tussen wat er op papier staat en de daadwerkelijke uitvoering in de complexe praktijk.

De casemanager werkt veelal vraaggestuurd. De school moet aangeven wat de ondersteuningsbehoefte is. Sociale integratie is een belangrijk aandachtspunt. Het komen tot een mooi stukje onderwijs dat de maat is van leerlingen met een verstandelijke beperking in het regulier onderwijs vraagt om het verder durven kijken dan de geijkte paden, het los durven laten van bepaalde routines, het bieden van structuur, en vooral ook het flexibel omgaan met denkbeelden en materialen. Creativiteit is daarbij onmisbaar.

Het is van belang inzicht te hebben in kindkenmerken. Dat vraagt ook om specifieke kennis van de beperking. Men moet in staat zijn om juiste verwachtingen te wekken. Dat vraagt ook om enig inzicht in leergebieden, vakinhoudelijke kennis.

Er is een groeiende maatschappelijke druk om ook kinderen met verstandelijke beperkingen te leren rekenen, schrijven en lezen. Ook al is dat niet altijd het meest passende onder-

wijsaanbod. Hoe lang ga je daar mee door? Zijn er soms niet andere kennis en vaardigheden die voor de leerling veel relevanter zijn? Ouders zijn echter aan zet. Het is in elk geval van belang om heldere doelen te stellen, duidelijke verwachtingen scheppen.

Tevens is het van belang inzicht te hebben in bruikbare materialen, onderwijsleermiddelen. Het vraagt echter vaak om een creatief gebruik daarvan. De leerkracht is veelal ook voor deel ontwikkelaar. Dat is niet altijd eenvoudig.

Ook pedagogische kennis is van belang. Hoe benader je een jongen van 13 met het syndroom van Down? Hoe staat hij in de wereld? Het bevorderen van sociale participatie is erg belangrijk. Activiteiten waarbij sociale participatie vooral kan worden versterkt zijn bijvoorbeeld creatief, muziek, handvaardigheid, e.d.

Er zijn grote verschillen in de ondersteuningsbehoefte van leerkrachten. Sommige leerkrachten willen het liefst een geheel voorgeschreven curriculum, anderen hebben weer meer behoefte aan een eigen inbreng. In de uitvoering doet goed klassenmanagement er toe. Dat vraagt een gedegen werkvoorbereiding, een goede organisatie. Daarnaast moet men in staat zijn om het zelfstandig werken te bevorderen.

Veel draait om de leerkracht. Hij/zij moet het immers wel doen. Integratie kan alleen succesvol verlopen als je als leerling welkom bent, en de leerling zich in de schoolomgeving prettig en veilig voelt.

Er is veel winst te halen in het versterken van het delen van kennis. Ook tussen scholen. Iedereen vindt nu het eigen wiel uit. Daarnaast is het van groot belang om constant kritisch te reflecteren op ervaringen die worden opgedaan. Het is een leerproces dat om tijd vraagt.

De rol van de leerkracht als ontwerper/uitvoerder van het curriculum

Rol als arrangeur van het leerplan

Het vormgeven van het curriculum vraagt onder andere om het hebben van inzicht in wat zinvolle doelen en inhouden zijn voor de leerling. Dat vraagt om een goed beeld van de ontwikkelings(mogelijkheden) van de leerling. Enige kennis van de beperking is daarvoor onmisbaar. Het vraagt echter ook om vakinhoudelijke kennis. Men vraagt zich af of men hier voldoende deskundig in is.

Het is daarnaast van belang inzicht te hebben in bruikbare leerbronnen. Hoewel je er niet

aan ontkomt om zelf materialen te ontwikkelen of bestaande bronnen te bewerken. Je trekt niet zo maar even een kast met bruikbare onderwijsleermiddelen open. Dit vraagt om enige creativiteit en inzicht in de opbouw van bepaalde vak-vormingsgebieden als taal en rekenen. Er is echter onvoldoende bekend over wat effectieve manieren van onderwijzen zijn voor kinderen met een verstandelijke beperking, bijvoorbeeld op het gebied van het leren lezen, schrijven of rekenen. Daarnaast moet het passen binnen de visie op onderwijs, waar de school voor staat.

Bij het plannen van activiteiten moet ook rekening worden gehouden met de samenstelling van groepen en de betrokken leerkrachten. Dat vraagt afstemming met de organisatie op schoolniveau. Een gedegen voorbereiding is belangrijk.

Ook houdingsaspecten van de betrokkenen doen er toe. De leerkrachten moeten er open voor staan, er vooral ook tijd en energie in willen steken en fouten durven maken. Als een leerkracht het niet ziet zitten, heb je geen goede basis.

Daarnaast is een goede afstemming nodig. Er zijn verschillende personen betrokken: leerkrachten, ouders, intern begeleider, case manager. Dat stelt eisen aan communicatie.

Bij het samenstellen van het curriculum wordt nu vooral geleund op de impliciete deskundigheid van de leerkrachten en de ondersteuning vanuit de ambulante begeleiding. Alhoewel dat laatste nog niet echt goed van de grond is gekomen. Men heeft de hoop dat dat nu beter gaat.

Rol als uitvoerder van het leerplan

Ook de rol als uitvoerder stelt eisen aan de organisatorische, vakinhoudelijke en pedagogische kennis en vaardigheden van de leerkracht. Het stelt bijvoorbeeld eisen aan klassenmanagement. Hoe organiseer je het onderwijs zodat de leerlingen effectief en efficiënt aan het werk zijn? Hoe ga je om met instructie? Wanneer betrek je de leerling bij de groep, wanneer werkt de leerling zelfstandig?

Ook stelt het eisen aan het pedagogisch handelen. Hoe benader je de leerling? Hoe reageer je bij een dwarse bui? Hoe creëer je een veilige, maar ook uitdagende leeromgeving? Hoe versterk je de positie in de groep?

Het vraagt ook om een bepaalde houding van de leerkracht. Je moet bijvoorbeeld reële verwachtingen hebben en het accepteren als iets even niet of anders loopt. Het vraagt om inzet en creativiteit.

Bevindingen van de moeder

De moeder geeft aan als belangrijke meerwaarde van het regulier onderwijs te vinden dat de leerling opgroeit met 'normale' kinderen en dus deel uitmaakt van de 'gewone' wereld. Ze ziet in het primair onderwijs voor Laurens meer uitdaging en stimulans, en vindt dat er hogere verwachtingen aan hem worden gesteld dan in het speciaal onderwijs.

Hiervoor zat Laurens op een reguliere school in een andere stad. Daar is hij vanaf groep 1 ingestroomd. Dat is goed gegaan tot en met groep 3. Bij een wisseling in de directie is het verkeerd gegaan en is Laurens doorverwezen naar het speciaal onderwijs. Dit is niet goed bevallen. Elke dag werd Laurens vroeg in de ochtend met het busje opgehaald. Pas laat in de middag werd Laurens weer teruggebracht. Hierdoor werd Laurens in principe buiten de directe omgeving geplaatst en maakte hij amper deel uit van de het gebeuren in de buurt. Van sociale integratie in de buurt was daardoor amper sprake. Ook op school had Laurens het niet echt naar zijn zin.

Omdat er in de buurt geen mogelijkheden waren voor plaatsing in het regulier heeft men besloten te verhuizen.

De huidige school wat bereid om Laurens een plek te geven in de integratieklas. Voordeel hiervan was dat Laurens in elk geval in de eigen buurt naar school kon gaan. De ouders hebben na twee jaar gevraagd of het ook mogelijk was om Laurens in een reguliere bovenbouwgroep mee te laten draaien. De school ging over stag en is het avontuur aangegaan in de vorm van een pilot.

Laurens heeft het erg naar zijn zin. Hij heeft een leuke groep en gaat dan ook met plezier naar school. Hij speelt na schooltijd regelmatig met klasgenootjes. Moeder hecht veel waarde aan het sociale aspect.

De moeder van Laurens is voorstander van buurtgerichte integratie. Al geeft ze ook aan dat voor sommige kinderen een school voor speciaal onderwijs het best passend kan zijn. Het is altijd weer een stukje maatwerk.

Op de huidige school is er voldoende draagvlak. Sommige leerkrachten hebben nog een beetje 'koudwatervrees'. Men is soms nog onzeker. Leert Laurens wel voldoende? Doet men het wel goed? Ze benadrukt dat de school haar zoon niet te snel als 'speciaal' moet zien. Benader hem zoveel mogelijk als alle andere kinderen. Het is gewoon een jongen van 13. Ze is overigens erg tevreden over de school en heeft waardering voor het feit dat de school er voor gaat. Zeker voor de leerkracht is het een sprong in het diepe. Ze heeft de hoop dat gaandeweg, deze weg ook vrijgemaakt wordt voor andere zml-kinderen in de school.

Er is regelmatig contact tussen ouders en school. De ambulante begeleiding is voornamelijk onvoldoende van de grond gekomen. Ze heeft de hoop dat dat nu beter zal gaan. De school heeft wel regelmatig behoefte aan bevestiging. Maar dat is ook wel weer begrijpelijk. Zelf heeft ze binnen de kaders van het PGB extra deskundigheid ingehuurd. Op bepaalde momenten ondersteunt deze persoon met een PABO-achtergrond, Laurens in specifieke situaties. Ze is niet in dienst van school, maar valt onder verantwoordelijkheid van de ouders. Dit wordt als zeer prettig ervaren.

Laurens is in de afgelopen jaren flink gegroeid. Zeker op sociaal gebied. Daar is men erg blij mee. Ook op cognitief gebied ontwikkelt Laurens zich naar behoren. Toch heeft men het idee dat er nog veel meer uit te halen is. Dat vraagt extra tijd en die is niet altijd voor handen.

Als belangrijke verbeterpunten noemt ze de communicatie. Er zijn verschillende professionals betrokken. Dat stelt eisen aan de afstemming. Denk aan de afstemming tussen ouders en school, de ambulante begeleiding en communicatie tussen leerkrachten die een duo-baan hebben. Met elkaar moet worden toegewerkt naar een mooi stukje onderwijs dat best passend is voor Laurens, binnen de grenzen van wat mogelijk is. Er is nu nog onvoldoende bekendheid over effectieve manieren om kinderen met het syndroom van Down op effectieve wijze te onderwijzen, te ontwikkelen. Die kennisbasis kan nog vele malen worden vergroot.

5.5 De Wiekslag

Algemene beschrijving

De Wiekslag is een openbare school met twee locaties. De school is gelegen in een vrij nieuwe wijk in een middelgrote stad in het oosten van het land. De school is een groeischool. Momenteel heeft de school bijna 400 leerlingen en de verwachting is dat dit aantal nog gaat groeien. Kinderdagopvang, multifunctioneel centrum, gezondheidscentrum en peuterspeelzalen bevinden zich naast de school. Mede hierdoor heeft de school zich ontwikkeld tot een 'kantoorurenschool'.

Sinds enige jaren is de Wiekslag een opleidingsschool. De leeftijdsopbouw van het team laat zien dat er een hoog percentage jonge leerkrachten is, waardoor de gemiddelde leeftijd relatief laag is. Wel zijn alle leeftijdsgroepen vertegenwoordigd binnen de school.

Visie op onderwijs

In de uitgangspunten staat beschreven dat de school er naar streeft om zo goed mogelijk aan te sluiten bij het niveau van elk kind. Het onderwijs vindt groepsgewijs plaats met individuele aandacht. Het is belangrijk dat kinderen met plezier naar school gaan, er zich veilig en thuis voelen en leren samenwerken. Het creëren van saamhorigheidsgevoel staat hoog in het vaandel, waarbij accepteren en waarderen belangrijke aandachtspunten zijn. 'Niet apart, maar samen' is het credo. Samen naar één school, waar leerlingen met verschillende achtergronden elkaar ontmoeten en met elkaar omgaan door kennis te nemen van elkaars cultuur. De school omschrijft zichzelf in de schoolgids als: niet eenzijdig, afzijdig of onzijdig, maar veelzijdig.

Zorgstructuur

De school volgt de ontwikkeling van leerlingen aan de hand van een leerlingvolgsysteem (LVS). Bij de jongere kinderen vooral aan de hand van observaties (groep 1 en 2), daarnaast ook veelal aan de hand van toetsen van het CITO. Tevens wordt er gebruik gemaakt van methodegebonden toetsen. De school kent een vast toetschema waarin voor alle groepen is aangegeven welke toetsen in welke maanden worden afgenomen.

Voor leerlingen die D- en E-scores halen worden aan de hand van een handelingsplan afspraken gemaakt hoe en wanneer een kind geholpen wordt. De school werkt in de groepen met een zogenaamde instructietafel en vaak vindt extra ondersteuning plaats tijdens het zelfstandig werken/combi-uur. Dat kan individueel, maar ook in groepjes. Het handelingsplan wordt samengesteld door de groepsleerkracht in overleg met de zorgcoördinatoren.

De zorgcoördinatoren (één voor de onderbouw en één voor de bovenbouw) zijn het aanspreekpunt voor de zorgleerlingen, hun ouders en leerkrachten. Zij ondersteunen bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van handelingsplannen. Handelingsplannen worden doorgesproken met ouders en ter kennisname ondertekend. Hier zorgen de leerkrachten voor.

Mocht dit ontoereikend zijn, dan kan de school gebruik maken van de expertise in de regio.

De school participeert op het gebied van leerlingenzorg in een regionaal samenwerkingsverband. Een leerling kan worden besproken in een zogenaamd consultatief overleg. Een overleg tussen de intern begeleiders, de preventief ambulante begeleider van de school voor speciaal basisonderwijs en een schoolbegeleider van de schoolbegeleidingsdienst.

Als nader onderzoek wenselijk is, komt de commissie Leerlingen Zorg (CLZ) in beeld. De CLZ bestaat uit een orthopedagoog, jeugdarts, Mediantvertegenwoordiger, schoolmaatschappelijk werker, zorgcoördinator basisonderwijs en directeur school voor speciaal basisonderwijs. De CLZ kan een advies uitbrengen voor doorverwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs.

Sinds 2003-2004 hebben geïndiceerde kinderen in principe toegang tot de school. Toelating tot de school kan pas plaatsvinden na overeenstemming over het handelingsgericht contract. Over een mogelijke toelating beslist het schoolbestuur.

Algemene gegevens van de leerling, de leerkracht en de groep

De leerling

Joost is 9 jaar. Hij heeft het syndroom van Down. Over het algemeen is het een vrolijke jongen met goede contacten naar leerlingen en volwassenen. Wel heeft hij duidelijke voorkeuren voor bepaalde personen. Hij is moeilijk te verstaan en als hij iets niet wil, kan hij heel koppig zijn en boos worden. Als Joost een slechte dag heeft dan is het ook echt een slechte dag.

Joost is binnengekomen bij de kleuters. Hij heeft beide kleutergroepen overgedaan. Aanvankelijk verliep het moeilijk. Joost liep zelfs wel eens weg. Langzaam is de lat voor Joost wat hoger gelegd. Na vier jaar groep 1 en 2, is dit jaar de overstap gemaakt naar groep 3.

Zijn ontwikkeling is van dien aard dat DLE's nog niet van toepassing zijn. In groep 1 en 2 is vooral ingezet op het ontwikkelen van een schoolse houding, het leren van letters, klanken en woorden en het versterken van de zelfstandigheid.

Belangrijkste ondersteuningsvragen zijn:

- versterken socialisatie binnen de school en de groep;
- bevorderen woordenschat;
- ontwikkelen voorwaardelijk rekenen (rekenbegrippen, getalbegrip en telrij 1 tot en met 5);
- ontwikkeling motorische vaardigheden en fijne motoriek;
- bevorderen werkhouding, zelfstandig werken.

De leerkracht en de intern begeleider

De leerkracht werkt twee dagen per week. Ze is 29 jaar, heeft de PABO als achtergrond en werkt nu zeven jaar in het onderwijs. Ze heeft geen eerdere ervaring met 'rugzakleerlingen'.

De intern begeleider is 30 jaar, werkt parttime, maar wel op alle werkdagen. Ze heeft de PABO als achtergrond en volgt nog de opleiding voor intern begeleider. Ze heeft acht jaar werkervaring. Joost zat bij haar in groep 1. Daarnaast begeleidt ze als intern begeleider verschillende kinderen met een 'rugzakje'.

De groep

Joost zit in een groep 3 (6-7 jaar). De groep bestaat uit 20 kinderen. Joost is het enige kind in deze groep met een 'rugzakje'. De groep wordt door de leerkracht aangeduid als een gemiddelde groep. Er zijn twee wat sterkere kinderen en een aantal zwakkere kinderen. De groep kent ook een paar druktemakers die de sfeer in de groep aardig kunnen beïnvloeden. De groep is goed enthousiast te krijgen. Men ervaart het als een prettige groep om mee te werken. Naar Joost toe zijn de kinderen in het algemeen heel sociaal. Er is één jongen die regelmatig met Joost contacten legt bij vrije speelmomenten. In de klas zit Joost in een groepje met drie meisjes. Eén van de meisjes is heel behulpzaam naar Joost. De klas werkt met een vast werkprogramma. Men werkt redelijk aanbodgestuurd. Ook voor Joost is een vast programma, zoveel mogelijk afgestemd op de activiteiten van de groep.

Een kijkje in de groep

Het is iets voor half negen. In de klas is het een komen en gaan van kinderen en hun ouders. De leerkracht geeft aan dat de maandag vaak een lastige dag is. Joost moet dan weer even wennen. Joost wordt gebracht door zijn vader. Bij binnenkomst loopt de leerkracht direct naar Joost. Samen nemen ze even de ochtend door. Joost gaat in zijn eentje aan de instructietafel zitten en speelt daar met een poppenhuis. De leerkracht spoort Joost aan om op zijn eigen plek te gaan zitten. Joost zit in een groepje met drie meisjes, waarvan er vandaag één ziek is.

De groep begint met een kringgesprek. De leerkracht geeft Joost aan om als eerste met zijn stoel naast de leerkracht te komen zitten. Groepje voor groepje nemen de kinderen met hun stoel plaats in de kring. Eén van de jongens wil graag naast Joost zitten. Helaas is de plek al vergeben en op aanwijzen van de leerkracht zoekt de leerling een andere plek.

In de kring worden de afspraken nog even doorgenomen. De leerling die de knuffel heeft mag vertellen en de andere leerlingen luisteren.

De kinderen vertellen enthousiast hun belevenissen in het weekend. Als het even onrustig wordt treedt Joost op. 'Ssssssst', zegt hij met de wijsvinger voor zijn mond. Joost wil ook graag wat vertellen. 'Ikke, ikke, ikke', roept hij als één van de kinderen de knuffel door mag geven. Verschillende kinderen hebben hun verhaaltje al gedaan. Dan is Joost op aangeven van Nick aan de beurt. Joost vertelt zijn verhaal. Hij is slecht verstaanbaar. De leerkracht en de kinderen begrijpen het niet. De leerkracht en de andere kinderen denken hardop met Joost mee. Een aantal kinderen lacht. Joost is klaar met zijn verhaal en gooit de knuffel naar Mike. Voldaan zit hij op zijn stoel.

Om negen uur wordt het kringgesprek afgerond. Groepje voor groepje gaan de kinderen naar hun eigen plek.

Joost blijft zitten op zijn plek naast de leerkracht. Even later geeft de leerkracht aan dat ook Joost naar zijn plek moet. Hij kruipt als een hondje over de grond en duwt zijn stoel met zijn hoofd naar zijn plek. De kinderen reageren niet. Eenmaal op zijn plek krijgt Joost van de leerkracht een puzzel. Op zijn tafel wordt het daarbij behorende pictogram geplakt. Ondertussen geeft de leerkracht aan alle kinderen de opdracht om achter de stoel te gaan staan. Samen wordt een bewegingsspel uitgevoerd om even te ontspannen. *'We lopen door het bos, loop maar mee. Welke kant gaan we op?'*. Ook Joost doet mee.

Dan is het voor de groep tijd voor een nieuwe activiteit. Joost mag met zijn puzzel aan de slag. Lotte, een meisje dat in hetzelfde groepje zit, vertelt Joost wat hij moet doen. Joost wijst het af en gaat zijn eigen gang. Joost haalt één voor één een stukje uit de puzzel en legt deze direct op de goede plek op tafel. Hij is er geconcentreerd mee in de weer.

De rest van de groep gaat bezig met Veilig Leren Lezen. Het verhaal van de wensdoos wordt nog even opgefrist. De kinderen gaan vervolgens hakken en plakken; *'Z-ee-p. Zeep!'*, gonst het door de klas. Joost puzzelt ondertussen rustig verder. Als hij klaar is legt Joost de puzzel weg. De leerkracht loopt tijdens haar instructie even naar Joost, pakt de puzzel en husselt alle stukjes door elkaar. *'Nee! Waarom nou?'*, zucht Joost. Hij is het er niet mee eens. Even later is hij weer druk aan de slag met de puzzel.

De andere kinderen in de groep gaan met het letterboekje bezig. De leerkracht pakt het grote letterboek en geeft een klassikale instructie. Joost heeft de puzzel ondertussen al weer klaar, staat op en loopt rond. Hij loopt langs Lotte en kriebelt haar op het hoofd. Lotte reageert niet. Joost loopt weer naar zijn plek, schuift met de puzzel heen en weer en ruimt het vervolgens op.

De leerkracht loopt naar Joost en geeft Joost de keuze om of een andere puzzel te maken of om mee te doen met klas met het maken van woordjes. Joost kiest er voor om zelf aan het werk te gaan. Hij loopt naar de kast, pakt zijn dagritmekaart met daarop eten en drinken, legt deze op zijn tafel en pakt zijn broodtrommel en drinkbeker. De leerkracht loopt tijdens haar instructie naar Joost, wisselt de dagritmekaart weer om en geeft aan Joost te kennen dat het nog geen tijd is om te eten en te drinken. Sommige kinderen zien dat Joost zijn eten en drinken heeft gepakt. *'Oooh, dat mag toch nog niet?'*, roept één van de jongens. Ondertussen heeft de leerkracht een nieuwe puzzel gepakt en door elkaar gehusseld. Joost zit weer op zijn plek en begint weer te puzzelen.

Als hij ook deze puzzel af heeft, spreekt de leerkracht met Joost af dat hij nu eerst naar het toilet gaat. De leerkracht pakt het daarbij behorende pictogram en plakt deze op tafel. Joost wil nog niet en blijft staan. Even later loopt hij naar het toilet. De leerkracht gaat verder met de instructie aan andere kinderen in de groep. Als één van de andere kinderen naar het

toilet gaat, wordt hem gevraagd om even te kijken of het goed gaat met Joost op het toilet.

Joost komt de klas weer binnen. Hij wisselt het pictogram en pakt een puzzel uit zijn kast. Even later pakt hij er nog één. De leerkracht gaat naar Joost en husselt één van de puzzels weer door elkaar. Joost moppert weer even, maar gaat vervolgens weer rustig aan het werk.

De leerkracht helpt individueel een aantal kinderen aan de instructietafel.

Als Joost zijn puzzel af heeft, ruimt hij de puzzel op, wisselt de dagritmekaart en pakt zijn eten en drinken. Enkele kinderen reageren en kijken een beetje jaloers toe. 'Waarom mag Joost dat?'. Het is de afspraak dat Joost iets eerder mag eten en drinken zodat hij vlak voor de bel van de pauze alvast naar het schoolplein kan. Dit om de drukte in de gangen te ontlopen.

Vlak voor de pauze mogen ook de andere kinderen groepje voor groepje hun eten en drinken pakken. De kinderen zitten gezellig bij elkaar. Ook de meiden in het groepje van Joost kwekken er gezellig op los. Er is geen directe interactie tussen Joost en andere kinderen in de groep.

Twee kinderen lopen alvast naar buiten. Bij de deur zet de één zijn drinkbeker boven op die van de ander. Joost ziet dit. Hij loopt er naar toe en wil zijn drinkbeker daar weer bovenop zetten. Helaas vallen de drinkbekers om. Joost pakt zijn jas en loopt naar buiten.

Tijdens de pauze gaat de bel. Joost heeft op de bel gedrukt. Dat doet hij vaker. De leerlingen kennen dat van hem. *'Juf, ik denk dat Joost weer op de bel heeft gedrukt'*.

In de pauze speelt Joost soms met groep 1 en 2 en soms met de kinderen van de middenbouw.

Op het schoolplein wordt Joost soms uitgedaagd door andere kinderen. Ook daagt hij zelf wel eens anderen uit.

Na de pauze gaat Joost met de intern begeleider aan het werk. Doel is om te verkennen of Joost in staat is om zelfstandig met Panorama, ontwikkelingsmateriaal ten behoeve van rekenen, te werken. De voorbereiding wordt stapsgewijs doorlopen. Eerst worden stapeltjes gemaakt met de benodigde kaarten. De eerste activiteit bestaat uit het in volgorde leggen van vier afbeeldingen van klein naar groot. Samen doorlopen ze de opdracht. Joost heeft het principe van het spel al snel door. Dan volgt een vergelijkbare activiteit waarbij de kaarten in volgorde van dik naar dun moeten worden gelegd. Dit geeft meer problemen. De dikste en de dunste gaan wel goed. De maten er tussenin worden omgewisseld. De intern begeleider beschrijft de vorderingen in haar map. Ondertussen ruimt Joost alles netjes op.

De intern begeleider verkent nu of Joost in staat is om oefeningen te maken met ontwikkelingsmateriaal ter bevordering van de schrijfmotoriek. Met een magnetische pen moeten gekleurde kogeltjes in een doolhof naar een bepaalde plek worden gesleept. Hij is duidelijk aan het exploreren. Hij sleept verschillende kogeltjes een stukje verder. De opdrachtkaart is duidelijk te moeilijk. De intern begeleider past de opdrachten aan. *‘Joost, breng het blauwe kogeltje maar eens naar de driehoek’.*

Even later maakt Joost een schrijf oefening. Met een boardmarker overschrijft hij een golvende lijn op geplastificeerde oefenbladen. Als tweede opdracht moet hij deze lijn op de helft zelf afmaken. Op de derde regel moet hij de golvende lijn zelf tekenen. Zonder voortekende lijn wordt het lastig. Joost tekent een lijn met heel veel golven, wisselend in breedte en hoogte. Joost poetst alles weg met een doekje en doet de oefening nog een keer. Hij is geconcentreerd aan het werk. Even later begint hij spontaan te tekenen. De intern begeleider vraagt wie of wat hij aan het tekenen is. Joost praat onduidelijk, het wordt niet duidelijk. Op verzoek van de intern begeleider wordt de kaart weer schoon gepoetst. Het is tijd om weer naar de groep te gaan.

Eenmaal in de groep pakt Joost de juiste dagritmekaart, en loopt nog even rond. De leerkracht gaat naar Joost toe en spreekt af dat Joost nog één werkje moet maken voordat hij mag spelen. Ze legt een werkblad met dolfijnen op zijn tafel en loopt even weg om de rest van de groep instructie te geven. Zij schrijven de letters ‘k’ en ‘ij’. Joost pakt het werkblad en begint de dolfijnen te kleuren. Even later komt de leerkracht weer bij Joost. De opdracht was niet als kleurplaat beschouwd. Het is de bedoeling dat Joost op een werkvel dolfijnen die verschillen in grootte een bepaalde kleur geeft. Joost krijgt een korte instructie. De rest van de groep is zelfstandig aan het werk. Samen maken ze de volgende opdracht rond de begrippen groot en klein.

De uitleg van de letters gaat aan Joost voorbij. Hij is druk aan het kleuren. Netjes binnen de lijnen.

De kinderen hebben hard gewerkt. De leerkracht doet weer even een bewegingsspel om te ontspannen. Joost wordt aangespoord om ook mee te doen.

Even later is iedereen weer zelfstandig aan het werk. De leerkracht neemt met Joost de volgende opdracht door. Als de leerkracht weg is, kleurt Joost weer een andere dolfijn. Lotte ziet dit. *‘Nee Joost, je moet alleen de grootste kleuren. Ja, Joost?’.* Hij kleurt rustig verder. Als hij klaar is ruimt hij de kleurpotloden op en brengt trots het werkstuk naar de leerkracht. Hij krijgt een groot compliment. Eenmaal weer aan tafel trekt hij gekke gezichten naar Lotte. Lotte pakt het leuk op en trekt gekke gezichten terug.

Aan het eind van de ochtend is er nog even tijd om vrij te spelen. Groepje voor groepje mogen de kinderen kiezen wat ze willen. Joost wil graag op de gang spelen. Hij speelt met de garage. Samen met enkele andere jongens spelen ze op een grote mat. Mike speelt naast Joost. Zij spelen vaker met elkaar. Mike slaat een arm om Joost en samen hebben ze lol.

Het is tijd om op te ruimen. Joost loopt als een hondje door de klas. Lotte en de leerkracht corrigeren vrijwel tegelijkertijd: *'Loop maar gewoon Joost'*.

Interview met de leerkracht en intern begeleider

Opvattingen over integratie/inclusie

De leerkracht en intern begeleider geven aan redelijk op de hoogte te zijn over de ontwikkelingen rond passend onderwijs. Men vindt het goed dat de grenzen van scholen voor primair onderwijs worden opgerekt om meer kinderen met een beperking een passende plek te bieden. Beide zijn van mening dat de bandbreedte in het recht doen aan verschillen daadwerkelijk kan worden verbreed. Opgemerkt wordt dat er wel goed moet worden gekeken naar de meerwaarde voor het kind. Voelt het kind zich op zijn plek en krijgt het onderwijs dat voor hem of haar best passend is? Over dat laatste is in het geval van Joost enige twijfel. De leerkracht en intern begeleider denken beide dat Joost voor het onderwijsaanbod beter af is in het speciaal onderwijs. Beide twijfelen of zij nu voorzien in een kwalitatief goed onderwijsaanbod voor Joost. Zij verwachten dat het speciaal onderwijs daar beter op is toegerust. Ondanks dat men in de afgelopen periode veel expertise heeft opgebouwd is men van mening dat men nog over onvoldoende deskundigheid beschikt.

Daarnaast is men van mening dat integratie niet ten koste mag gaan van de aandacht voor andere kinderen in de groep. Kinderen met een 'rugzakje' zijn niet altijd de lastigste kinderen. Extra aandacht voor Joost is belangrijk, maar ook andere kinderen in de groep hebben hun aandacht nodig. Daar een balans in vinden, wordt lastig gevonden. Dit geeft een spanning met zich mee.

Extra handen in de klas worden als voorwaardelijk ervaren om in de praktijk van alledag te komen tot een goed stukje onderwijs voor alle kinderen in de groep. Daarvan is nu op de maandag geen sprake. Dat wordt als lastig ervaren.

Men heeft soms het gevoel dat het draagvlak binnen de school niet erg groot is en dat veel op de schouders rust van de leerkrachten en de intern begeleider. Draagvlak is wel nodig om een passende plek in een meerjarenperspectief te realiseren.

De leerkracht en het curriculum

Visie

Joost volgt een onderwijsaanbod dat aansluit op zijn mogelijkheden. Waar mogelijk doet hij zoveel mogelijk met de groep mee. Daarna gaat hij op eigen niveau aan het werk, al dan niet samen met de klassenassistent.

Het programma van de dag wordt gevisualiseerd in de vorm van pictogrammen (dagritme-kaarten). Grofweg ziet het rooster er voor Joost als volgt uit:

- 08.30-09.15: werken in de groep
- 09.15-10.10: naar het toilet, eten en drinken, buiten spelen
- 10.10-11.30: wisselende activiteiten in de groep
- 11.30-12.00: keuze spel hoeken
- 13.15-14.45: afhankelijk van de les in de groep meedoen of zelfstandig werkbladen maken. Bij handvaardigheid, tekenen, wereldverkenning, gym en muziek doet Joost mee met de groep.
- 14.45-15.15: eventueel eind van de dag samen met de groep op het kleuterplein.

De intern begeleider is van dinsdag tot en met vrijdag dagelijks een half uur met Joost aan het werk. Er wordt gewerkt volgens het principe van pre-teaching. Nieuwe stappen worden door de intern begeleider aangeleerd evenals het werken met nieuwe spelmaterialen, zodat de leerlingen in de groep zelfstandiger met deze leerstof en/of materialen aan het werk kunnen.

De beoogde manier van werken staat beschreven in het handelingsplan. Het handelingsplan wordt opgesteld in samenspraak tussen de leerkrachten, intern begeleider, ambulant begeleider en ouders. In het handelingsplan komen de volgende aandachtspunten aan bod:

- beginsituatie van de leerling: specifiek gericht op het domein dat specifieke aandacht vraagt. Dat kunnen resultaten op toetscores zijn, maar ook beschrijvingen van kennis, vaardigheden of houding van kinderen;
- beschrijving van leer-en/of gedragsdoelen: concreet en meetbaar beschreven;
- beschrijving van de aanpak: er wordt een onderscheid gemaakt in inhoud/methodiek en organisatie. Onder inhoud en methodiek volgt een beschrijving van de te gebruiken materialen, bronnen. Onder organisatie worden uitspraken gedaan over tijd, plaats en personen (bijvoorbeeld onderscheid tussen school en thuis);
- evaluatie: bij dit onderdeel wordt een onderscheid gemaakt in het tijdpad (ook ruimte voor tussenevaluaties), de te gebruiken evaluatie-instrumenten en een explicitering van het onderwerp/object van evaluatie;
- handtekening ouders/verzorgers.

Eén keer per zes tot acht weken wordt het handelingsplan geëvalueerd met de leerkrachten en de ouder. Vier keer per jaar is er een zogenaamd groot afstemmingsoverleg waarbij de ambulante begeleider, de groepsleerkrachten, de interne begeleider en ouders aanwezig zijn.

Doelen en inhouden

De doelen zoals omschreven in het handelingsplan zijn richtinggevend. De keuze voor doelen is niet eenvoudig. Er is zicht op het aanbod dat in groep 2 aan de orde is geweest. De leeropbrengsten zijn echter minder transparant. Het ontbreekt aan een kader op basis waarvan de ontwikkeling van Joost in kaart kan worden gebracht, om vervolgens nieuwe doelen te stellen.

Inzichten in de globale opbouw van vak- of vormingsgebieden zoals die binnen het reguliere basisonderwijs doorgaans worden gehanteerd, geven de leerkrachten enig houvast. Deze zijn bepalend voor het handelen.

Voor taal/lezen biedt de methode Veilig Leren Lezen enig houvast. Voor andere vak- of vormingsgebieden zijn reguliere methodes al snel te moeilijk. De doelen die doorgaans aan leerlingen van groep 3 worden gesteld zijn voor Joost niet realistisch. Dit vraagt om maatwerk. Men is echter onzeker of men inhoudelijk de juiste doelen stelt. Het ontbreekt aan een 'overall' beeld; een strevenswaardig samenhangend onderwijsaanbod voor een wat langere termijn.

Materialen en bronnen

Waar mogelijk wordt gebruik gemaakt van leerbronnen uit groep 1, 2 en 3. Voor taal/lezen wordt gebruik gemaakt van Veilig in stapjes (Veilig Leren Lezen). Dit vraagt echter wel om een creatief gebruik. Het wordt al snel te moeilijk. Aan de leerkracht en de interne begeleider de taak om de materialen toegankelijk te maken en te voorzien in voldoende oefenmateriaal.

Voor rekenen en schrijven heeft Joost eigen werkbladen. De werkbladen komen uit mappen die worden gebruikt op een school voor speciaal onderwijs in de buurt. Deze bevatten een grote hoeveelheid kopieerbladen. De mappen kennen geen verantwoording of toelichting op het materiaal. Het zijn losse werkbladen die Joost kan maken. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van ontwikkelingsmaterialen. Denk bijvoorbeeld aan ontwikkelingsmateriaal ter bevordering van de schrijfmotoriek, het motoriekbord, Panaroma rekenprogramma en woordanalyse.

De leerkrachten ontwerpen met regelmaat zelf materialen of bewerken bestaande materialen om deze passend te maken voor Joost.

Plaats

Het passend maken van de leeromgeving is een leerproces. Hij zit nu in een groepje met drie meisjes. Hij zit vlakbij een kast waarin zijn leerbronnen staan. Zijn dagritme kaarten

zijn daar op vastgemaakt. Hij kan dus snel bij zijn spullen komen. Op deze plek kan hij, indien nodig, makkelijk uit de groep worden gehaald, zodat hij alleen kan zitten. De keuze van de groepjes staat niet vast. Gedurende het jaar worden de groepjes een aantal keren anders samengesteld.

Op maandag is de intern begeleider aanwezig als achtervang. Als Joost een slecht moment heeft, kan hij naar haar toe.

Evalueren van het leren

Evaluaties vinden plaats aan de hand van observaties, analyse van gemaakt werk, en verschillende overlegvormen. Veel uitwisseling vindt plaats in informeel overleg tussen de leerkrachten en de intern begeleider. Eén keer per zes tot acht weken wordt het handelingsplan geëvalueerd met de leerkrachten en de ouder.

Vier keer per jaar is er een zogenaamd groot afstemmingsoverleg waarbij de ambulante begeleider, de groepsleerkrachten, de intern begeleider en ouders aanwezig zijn.

Het jaarplan en de handelingsplannen die daarop zijn gebaseerd bieden de leerkrachten enig houvast. Het ontbreekt echter aan een passend volgsysteem om de ontwikkeling van Joost goed in kaart te brengen.

Het plannen en volgen van de leerling is gebaseerd op de impliciete deskundigheid van de leerkrachten en de intern begeleider. Op basis van hun gemeenschappelijke kennisbasis maakt men zo verstandig mogelijke keuzes in het onderwijsaanbod.

Groeperingsvormen

In groep 3 wordt vaak nog individueel gewerkt. Er wordt niet bewust gespeeld met samenwerkingsvormen.

Onderwijstijd

Joost heeft een eigen rooster. Van dinsdag tot en met vrijdag krijgt Joost dagelijks een half uur één-op-één instructie van de intern begeleider. Met onderwijstijd moet flexibel worden omgegaan. Het valt of staat met de bui van Joost.

Rol van de leerkracht

Het is aan de leerkrachten om te voorzien in een goede lesvoorbereiding. Voor Joost moet er elke dag een aanbod liggen dat op hem is afgestemd. Dat vraagt om inzicht in de ontwikkelings(mogelijkheden) van de leerling en regelmatig overleg tussen de leerkrachten en de intern begeleider. Dat vraagt soms ook om het ontwerpen of bewerken van materialen. Iets wat best veel tijd kost en niet altijd eenvoudig is. Dit brengt twijfel met zich mee. Is er sprake van een kwalitatief goed onderwijsaanbod? Daarnaast is ook een goede afstemming met ouders en de ambulante begeleider van belang.

In het handelen van alledag is een goed klassenmanagement van groot belang. Hoe ga je effectief om met instructie, hoe zorg je ervoor dat alle kinderen op een zinvolle wijze aan het werk zijn? Dat vraagt zeker ook in relatie tot Joost het nodige aan improvisatie. Een dag laat zich niet voorspellen.

Het werken met Joost stelt ook eisen aan het pedagogisch handelen. Hoe benader je hem? Hoe betrek je hem bij activiteiten in de groep? Hoe stimuleer je de interactie met de ander kinderen? Wat doe je bij een dwarse bui van Joost? Ook dit vraagt om een goed kennen van de leerling zelf.

Van dinsdag tot en met vrijdag is er een klassenassistent aanwezig (stagiaire). Extra handen in de groep worden door de leerkracht als zeer welkom ervaren. Dit geeft meer rust.

Sociale participatie

Bij de afname van het sociogram is Joost één keer als tweede gekozen op de vraag: Met wie speel je het liefst? Twee keer als derde. Eén van hen heeft Joost ook gekozen als jongen waarmee hij goed kan samenwerken. Twee kinderen geven aan liever niet naast Joost te willen zitten.

Tijdens de observaties zijn af en toe interacties waargenomen tussen kinderen in de groep en Joost. Tijdens het vrije spel speelde Joost samen met de jongen die hem ook als tweede had gekozen in het sociogram. Ook na schooltijd spelen ze wel eens samen. Lotte, één van de meisjes die bij hem in het groepje zit, zocht een aantal keren contact. Eén keer was het andersom, toen gaf Joost Lotte een aai over de bol. Toen Joost in de kring zijn verhaal deed, dachten een groot aantal leerlingen op een positieve wijze met hem mee. Een enkeling moest er een beetje om lachen. Maar niet op een vervelende manier. Soms wordt hij op verjaardagspartijtjes uitgenodigd. Joost heeft een redelijke positie in de groep. Hij wordt geaccepteerd zoals hij is.

De leerkracht handelt niet bewust om de positie van Joost in de groep te versterken. Wel betreft ze regelmatig Joost bij activiteiten met de hele groep. In groep 3 werken de kinderen echter vaak nog individueel. Wel vraagt het spelen op het plein soms aandacht. Kinderen uit oudere groepen willen nog wel eens uitdagen.

De rol van de leerkracht als ontwerper/uitvoerder van het curriculum'

Rol als arrangeur van het leerplan

Het vormgeven van het curriculum vraagt van de leerkracht een creatieve en flexibele houding. Men stelt dat je er een uitdaging in moet zien. Zelf vat men het op als een groot leerproces. Een leerkracht moet er plezier in hebben. Als een leerkracht het als last ervaart, dan zal het al snel op gaan breken. Het kost de nodige tijd en energie. Die moet je wel hebben. De rol als ontwerper van het curriculum vereist van de leerkracht dat deze een goed beeld heeft van de ontwikkelings(mogelijkheden) van de leerling. Kennis van de leerling is belangrijk. Dit om te komen tot een samenhangend onderwijsaanbod over een wat langere termijn. Het in beeld brengen van de ontwikkeling van kinderen wordt echter als moeilijk ervaren. Het ontbreekt aan inzicht in mogelijke leerlijnen en een passend toetssysteem om de ontwikkeling in kaart te brengen.

Het vraagt ook om inzicht in bruikbare onderwijsleermiddelen en leerbronnen. Dit overzicht is er nu niet. In de orthotheek staan bijvoorbeeld vele materialen. Maar wat daarvan bruikbaar is?

Het vormgeven van een curriculum vraagt ook om vakinhoudelijke expertise. Hoe zitten leerlijnen in elkaar? Wat is een passende didactiek? Welke leerbronnen zijn bruikbaar? Hoe kun je de ontwikkeling in kaart brengen? Niet allen voor taal en lezen, maar ook voor rekenen/wiskunde, sociale ontwikkeling, motorische ontwikkeling, de wereldoriënterende vakken e.d. Niet alleen voor nu, maar ook voor de komende jaren. Men geeft aan daar in relatie tot kinderen met een verstandelijke beperking nu onvoldoende kennis over te hebben. In de vooropleiding heeft men nooit expliciet leren ontwerpen. Dat vraagt ook om specifieke kennis en vaardigheden.

De inbreng van de ambulant begeleider wordt als onvoldoende ervaren. Men vindt dat deze onvoldoende deskundig is en onvoldoende zicht heeft op de leerling zelf. Een paar keer per jaar ziet de ambulant begeleider de leerling, de leerkracht werkt bijna dagelijks met de leerling. Het blijft nu veelal steken in algemeenheden, wat algemene handelingsadviezen. Deze ondersteuningsvragen zijn te ver in de toekomst gericht. Men heeft meer behoefte aan praktische handvatten die helpen in het onderwijs van alledag.

Men vraagt zich af of er nu wel voldoende deskundigheid in de school is om Joost van een passend onderwijsaanbod te voorzien. Wel heeft men het gevoel steeds deskundiger te worden door alle ervaringen in de afgelopen jaren. Er is veel twijfel of men het goed doet. Er is weinig afstemming met de rest van het team.

Ook randvoorwaardelijke aspecten als beschikking over tijd en geld spelen een rol. Daar is nu niet altijd in voorzien.

Rol als uitvoerder van het leerplan

Ook dit vraagt om creativiteit en flexibiliteit. Een goede lesvoorbereiding is geen garantie voor succes. Als Joost een dwarse bui heeft, de puzzel op de grond gooit en gaat huilen, vraagt dat om handelen. Soms gaat Joost als een speer en soms komt er weinig uit handen. Ook in de rest van de groep zijn er verschillen tussen leerlingen. Het is schipperen tussen het verdelen van aandacht over alle leerlingen. Daarvan is Joost er één. Daar een goede balans in vinden is niet eenvoudig. Het uitvoeren van een aanbod dat de maat is van Joost enerzijds en het rechtdoen aan de verschillende kinderen in de rest van de groep anderzijds, stelt hoge eisen aan organisatorische vaardigheden. Goed klassenmanagement is daarbij heel belangrijk. Het stelt ook hoge eisen aan instructievaardigheden van de leerkracht. Ook stelt het eisen aan pedagogische kennis en vaardigheden. Hoe benader je hem? Hoe betrek je hem bij activiteiten in de groep? Hoe stimuleer je de interactie met de andere kinderen? Wat doe je bij een dwarse bui van Joost? Ook dit vraagt om een goed kennen van de leerling zelf.

Van dinsdag tot en met vrijdag is er een klassenassistent aanwezig (stagiaire). Extra handen in de groep worden door de leerkracht als zeer welkom ervaren. Dit geeft meer rust.

Er is behoefte aan meer houvast. Een duidelijker en concreter plan van aanpak voorzien van passende onderwijsleermiddelen en leerbronnen. Het is nu nog erg zoeken. Een groot avontuur. Ook is er behoefte aan feedback. Doen we het goed? Wat kan beter? Ook is er behoefte om kennis en ervaringen te delen met collega's, bijvoorbeeld van andere scholen. Hoe doen zij het? Waar lopen zij tegen aan?

5.6 De Eland

Algemene beschrijving

De school heeft negen groepen en zit in een mooi oud gebouw aan de rand van het bos. De school werkt op Christelijke grondslag en beschikt over ruime, hoge lokalen met grote ramen. Rondom de school is een ruim schoolplein met veel bomen en speeltoestellen. De school staat in een buurt met veel ruime koophuizen. De school heeft negen groepen en 226 leerlingen. Er zijn bijna geen allochtone leerlingen. De school telt nu vijf 'rugzakleerlingen'.

Visie op onderwijs

De school profileert zich aan de hand van vier begrippen: het onderwijs is christelijk, effectief, cultureel en kleinschalig. Het onderwijs is erop gericht basisvaardigheden (lezen,

taal, schrijven, rekenen) aan te leren. Door middel van een gerichte leerstrategie (studievaardigheden, leerhouding) leren de kinderen informatie op te nemen, te verwerven en toe te passen. Aan het einde van de basisschool dient de leerling in staat te zijn het programma van het voortgezet onderwijs, behorend bij zijn of haar niveau, zonder problemen te kunnen volgen.

De school heeft in de schoolgids een aparte paragraaf over 'rugsakkinderen'. Hierin staat het volgende: *'Ieder kind met of zonder handicap, is in principe welkom op onze school. Dit geldt dus ook voor kinderen die, met een positieve beschikking van de commissie voor indicatiestelling van een Regionaal Expertise Centrum (REC), worden aangemeld. Onze school heeft als taak voor ieder kind zoveel mogelijk adequaat onderwijs te realiseren. Daaronder wordt verstaan een voor het kind passend onderwijsaanbod, zowel in pedagogisch (opvoedkundig) als didactisch (onderwijskundig) opzicht, dus zoveel mogelijk afgestemd op wat het kind nodig heeft. Passend onderwijs betekent dat wij rekening houden met wat wenselijk en haalbaar is voor het kind. Daarbij komen vragen aan de orde als: wat heeft het kind precies nodig? Welke kennis heeft het al? Welke knelpunten moeten worden opgelost? Wie kunnen ons daarbij eventueel helpen, enz.'*

Zorgstructuur

De rol van de leerkracht staat centraal in de zorgstructuur van de school. Zij zijn 'hoofd-uitvoerders' van de zorg in de school, aldus het schoolwerkplan. De zorgstructuur is er op gericht hen zo goed mogelijk te ondersteunen bij de opvang van kinderen met specifieke leer-en/of gedragsproblemen in de groep. De groepsleerkracht verleent preventieve zorg in de groep. Extra hulp wordt gegeven door middel van interne begeleiding en remedial teaching. De intern begeleider ondersteunt collega-leerkrachten bij activiteiten die gericht zijn op signaleren, analyseren en oplossen van onderwijsproblemen. De intern begeleider biedt ook hulp op groepsniveau en individueel leerlingniveau. Het gaat dan zowel om remediëring als het voorkomen van problemen. Twee keer per jaar worden er leerlingbesprekingen gehouden.

Op twee dagen in de week is er een intern begeleider/remedial teacher op school. Deze leerkracht stelt in overleg met de klassenleerkracht een handelingsplan op, wanneer dit nodig is. Dit plan kan worden uitgevoerd in de normale klassensituatie, maar ook individueel of in kleine groepjes. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn niet alleen leerlingen die moeite hebben het onderwijsprogramma te volgen, maar ook leerlingen die meerbegaafd zijn. Ouders worden altijd op de hoogte gesteld wanneer hun kind voor remedial teaching in aanmerking komt.

De taken van de intern begeleider zijn onder andere:

- opzetten van een leerlingvolgsysteem;

- plannen van signaleringsonderzoeken;
- plannen van leerling- en groepsbesprekingen;
- vastleggen en bewaken van gemaakte afspraken;
- helpen bij het opstellen van een handelingsplan;
- ondersteuning van collega leerkrachten bij uitvoering van handelingsplannen;
- planning van de evaluatie van handelingsplannen;
- overleg met externen (bepaalde instanties, schoolarts, psychologen etc.).

Verder is er in de school een remedial teacher aanwezig die specifiek met de zorg voor de vijf 'rugzakleerlingen' is belast. Zij werkt vier dagen op de school. Haar taken bestaan uit het begeleiden van de 'rugzakleerlingen'. Bij vier van de vijf 'rugzakleerlingen' neemt de remedial teacher daadwerkelijk het onderwijs in de leervakken aan de leerling op zich. Dit houdt in dat zij elke dag minimaal drie kwartier apart in een één op één situatie met de leerling werkt, ofwel in de klas, ofwel in een aparte ruimte. Bij twee leerlingen, waaronder Mieke, werkt zij ook 's middags drie kwartier met de leerling. Verder onderhoudt zij de contacten met de externe begeleiders en ouders, waar nodig. Zij verzorgt de verslagen die vanuit school worden gemaakt en de handelingsplannen. Bij één 'rugzak' leerling doet ze alleen de coördinatie tussen ouders, ambulante begeleider, gymbegeleider en fysiotherapeute. Bij deze leerling wordt (nog) geen remedial teaching op cognitief gebied aangeboden.

De school stelt wel grenzen aan de begeleidingsmogelijkheden van de school. De volgende grenzen worden onderscheiden:

1. De grondslag van de school.
2. Een zodanige verstoring van rust en veiligheid binnen de groep, dat het leerproces van andere leerlingen wordt belemmerd.
3. In de verhouding tussen verzorging/ behandeling en het onderwijsaanbod dient het onderwijs te kunnen prevaleren.
4. Gebrek aan opnamecapaciteit (aantal zorgleerlingen per groep, d.w.z. niet meer dan 1 rugzakleerling per groep).
5. Voldoende leerbaarheid van het kind.
6. Niet zindelijk zijn en geen uitzicht daarop.
7. De leerling moet vanaf groep 1 op de school geplaatst worden (geen zij-instroom).
8. De vorderingen, het gedrag van het kind en de groepssituatie worden per kwartaal geëvalueerd. Er wordt telkens een nieuw contract afgesloten (Schoolgids 2007).

De school werkt met het Cito leerlingvolgsysteem en neemt twee keer per jaar de Cito-toetsen voor rekenen, begrijpend lezen en spelling af in groep 3 tot en met 8. Ook wordt elk jaar een sociaal-emotionele beoordelingslijst gebruikt (PDO). Daarnaast worden de AVI

leestoetsen en de DMT (Drie Minuten Toets) afgenomen. Bij de kleuters worden de PRAVOO lijsten afgenomen en de Cito Ordenen en Taal. In groep 7 worden de Cito Entree toets en de schoolvragenlijst afgenomen. Deze laatste wordt nogmaals in groep 8 afgenomen. In groep 8 wordt ook de Cito eindtoets afgenomen.

Wanneer er behoefte bestaat aan een nader onderzoek van een individuele leerling, kan de schoolbegeleidingsdienst worden ingeschakeld. De school is aangesloten bij een samenwerkingsverband. In het Zorgplan van het samenwerkingsverband worden de organisatie en inhoud beschreven. In de regio is een stappenplan vastgesteld om tot een zorgvuldig aannamebeleid van 'rugzakleerlingen' te komen.

Algemene gegevens van de leerling, de leerkracht en de groep

De leerling

Mieke is een meisje van 8 jaar. Ze heeft het syndroom van Down. Mieke is een positieve meid, is enthousiast en wil graag overal aan meedoen. Ze heeft een goede fijne motoriek en is heel zelfstandig. Mieke is slecht te verstaan en praat nog heel weinig. Haar grove motoriek is zwak.

Mieke heeft eerst op de aan de school verbonden peuterschool gezeten en daarna drie jaar gekleuterd. Ze zit nu voor het eerste jaar in groep 3.

De opzet is dat Mieke zoveel mogelijk meedoet aan de activiteiten van de groep. Als de activiteiten niet aansluiten bij de mogelijkheden van Mieke wordt een eigen programma ingezet. De doelstelling is Mieke te onderwijzen in de vakken taal, rekenen en schrijven. Bij de vakken tekenen, creatieve ontwikkeling, godsdienstige ontwikkeling doet Mieke mee met de groep, waar nodig op eigen niveau. Bij het bewegingsonderwijs doet ze mee met de groep, maar zij krijgt hierbij persoonlijke begeleiding van een stagiaire van de opleiding Motorische Remedial Teaching. Door de aanbieder van de leesmethode van Trijntje de Wit is de taalontwikkeling aardig op niveau. Wat het rekenen betreft, moet met een eigen programma worden gewerkt. Ook het schrijven gaat, ondanks de goede fijne motoriek van Mieke, te snel op 'klassikaal niveau'. Mieke krijgt wekelijks logopedie en fysiotherapie.

De 'rugzak' van Mieke wordt ingezet in de vorm van remedial teaching in de klas. Ook is er ambulante begeleiding vanuit een ZML school.

De leerkracht

De leerkracht, 60 jaar, heeft de PABO en de opleiding Speciaal Onderwijs als vooropleiding. Ze werkt al 35 jaar in het onderwijs. Ze heeft op verschillende scholen gewerkt, waaronder op een zmlk-school. Ze werkt nu wisselend twee en drie dagen per week in groep 3, de groep waar ook Mieke in zit. Daarnaast werkt ze één dag per week als remedial teacher en vervult

ze de taak van coördinator cultuur op school.

De leerkracht heeft veel ervaring met onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes, zowel in het basisonderwijs als in het speciaal onderwijs.

De groep

Mieke zit in groep 3. In de groep zitten 28 kinderen in de leeftijd van 6 en 7 jaar. Mieke is de enige leerling met leerlinggebonden financiering. De leerkracht typeert de groep als een nogal drukke, 'doenerige' groep met vrij veel drukke jongens die erg van stoeien houden. Dit levert nogal wat conflicten, zowel in de groep als op het plein, op. Er wordt in de groep veel gepraat over de ruzietjes en het verdriet van kinderen. De school heeft daar ook een methode voor ('Klets'). Deze methode wordt niet elke week gebruikt, maar af en toe een periode wat intensiever. De kinderen krijgen daar soms ook opdrachten voor mee naar huis. Ook bij de bijbellessen wordt met de kinderen gesproken over het met elkaar omgaan op school. Er zit één emotioneel verwaarloosd meisje in de groep (zij zit nu in een pleeggezin) en enkele cognitief wat zwakke leerlingen. Er zit ook een hoogbegaafde leerling in de groep die binnenkort naar groep 4 gaat.

In de groep wordt met een vast weekrooster gewerkt. In de ochtenden staan vooral taal, schrijven en rekenen op het programma. De middagen zijn wat flexibeler qua invulling. 's Middags krijgen vooral wereldoriëntatie en creatieve vakken een plaats. De groep werkt voornamelijk klassikaal. De leerkracht legt uit en daarna maken alle leerlingen dezelfde opdrachten. Enkele leerlingen hebben sinds kort tijdens de verwerking een eigen schriftje bij taal; dit zijn de 'betere' leerlingen. Zij maken andere, moeilijkere, opdrachten dan de rest.

Een kijkje in de groep

Het is half negen. Het lokaal van groep 3 is ruim en hoog. Er komt veel licht binnen door de grote ramen. De tafeltjes staan in groepjes van vijf à zes kinderen gegroepeerd. De kaartjes van de globaalwoorden van de methode Veilig Leren Lezen hangen aan de wand. Op het schoolbord hangt een rood stoplicht voor het zelfstandig werken. Achterin het lokaal staat een instructietafel. Er is een leeshoekje en een computerhoek met één computer. Het is half negen en de kinderen komen binnen. Zodra ze binnen zijn beginnen ze zich, al kletsend en lachend, om te kleden in hun gymkleden. Enkele kinderen hebben hun gymspullen vergeten, de leerkracht is druk aan het zoeken naar reservekleden. Verschillende kinderen komen enkele minuten te laat binnen. Wie klaar is met omkleden, verdwijnt richting de bij de school behorende gymzaal. Mieke komt binnen met haar moeder. Zij heeft een tafeltje in een groepje van vijf, vooraan in het lokaal. Haar tafel is dichtbij de deur en dichtbij de leerkracht als zij voor de klas staat. Samen beginnen ze met het verkleden. Moeder helpt Mieke tot ze haar gymkleden aan heeft. Mieke kijkt veel naar de andere kinderen, maar maakt

geen contact. Moeder brengt haar naar de gymzaal en neemt dan afscheid.

In de gymzaal wacht de vakleerkracht op de kinderen. Als iedereen gearriveerd is, mogen ze allemaal op de banken gaan zitten. Mieke gaat als enige iets van de banken af, op de grond zitten. Dit schijnt ze altijd te doen. De groep begint met een tikspel. Mieke doet niet mee. Wanneer de vakleerkracht haar een hand geeft, wil ze wel samen meedoen. Mieke is motorisch niet heel sterk, ze heeft door heupproblemen lang moeite gehad met lopen. Toch kan ze bij het tikspel wel een beetje rennen. De vakleerkracht kan haar al snel loslaten. Mieke doet nu zelfstandig mee. Mieke snapt het spel en rent weg als er een tikker aankomt. Aan de regel dat ze af is als ze getikt is, houdt ze zich niet. De tikkers maken zich daar niet druk om. Ook na de wisseling van tikkers doet Mieke weer mee. Af en toe zoekt ze de vakleerkracht even op. Ze lijkt het een beetje spannend te vinden. Ze maakt geen contact met andere kinderen. Omgekeerd wordt ook geen contact gezocht. Na het spel gaan de kinderen weer op de bank zitten, Mieke zit er weer naast.

De stagiaire die Mieke tijdens de gymlessen begeleidt, komt binnen en loopt naar Mieke. De moeder van Mieke heeft deze begeleiding op verzoek van de school geregeld. De stagiaire is er helemaal voor Mieke. Zij begeleidt haar één op één bij de verschillende onderdelen die de vakleerkracht heeft ingericht. Dit zijn: touwtje springen/hoelahoepen, via de minitramp op de dikke mat een koprol maken en touwzwaaien. Mieke begint met haar begeleidster met touwtje springen. Mieke kan niet goed springen, maar heeft er wel plezier in. Ook het hoelahoepen vindt ze leuk. Na een tijdje sluiten Mieke en haar begeleidster aan bij het groepje bij de dikke mat. Ze sluiten aan in de rij en wachten op hun beurt. Samen glijden ze van de mat. Mieke wil het eigenlijk alleen doen en duwt de begeleidster weg, maar ze glijden toch samen van de mat. De andere kinderen en de vakleerkracht reageren niet of nauwelijks. Mieke doet het nog een keer. De begeleidster komt nu iets achter haar aan. Mieke wil nog een laatste keer, maar nu helemaal alleen.

Mieke en haar begeleidster gaan nu samen een eigen onderdeel doen op de trampoline. Mieke heeft niet zoveel zin meer en kijkt een beetje weg. Ze gaat languit op de trampoline liggen. Na een tijdje wil ze wel weer en springt ze een beetje op en neer. Ze duwt haar begeleidster die wil helpen weg. Het broertje van Mieke dat ook in deze klas zit, besteedt de hele dag geen aandacht aan Mieke. Mieke zoekt hem ook geen enkele keer op.

De gymles is afgelopen en de kinderen gaan terug naar de klas. Mieke begint zich zelf aan te kleden. De begeleidster is er nog om haar te helpen, maar Mieke wil het zelf doen. Ze kan dit ook heel goed. Ze vouwt haar gymkleden heel netjes op en stopt ze terug in haar gymtas. Haar tempo is wel heel laag en het verkleden duurt een kleine tien minuten. Mieke praat onduidelijk. De woorden: 'ja, nee, klaar en ik' zijn duidelijk te verstaan. Verder maakt Mieke nog veel duidelijk door weg te duwen als ze iets zelf wil doen of weg te kijken als ze iets niet wil. Als ze klaar is gaat ze haar gymtas op de gang hangen en maakt ze aan haar begeleidster duidelijk dat ze moet gaan.

9.30 uur

De leerkracht begint de les met een verhaal over Sinterklaas. De kinderen zijn betrokken. Mieke lijkt niet echt te luisteren. Ze zet haar vier gekleurde mandjes op haar tafel. Ze pakt een potlood uit haar la en begint iets te kleuren. Haar hoofd is gebogen, ze hangt bijna met haar neus op het papier. Na vijf minuten maant de leerkracht haar te stoppen met tekenen en te luisteren. De kinderen doen enkele ademhalingsoefeningen. Mieke doet mee. Dan gaan de kinderen Sinterklaasliedjes zingen. Mieke kijkt nu wel steeds mee, maar zingt niet mee. Twee meisjes mogen voor de klas een dansje doen. Als de juf vraagt wie er daarna voor de klas een dansje willen doen, steekt Mieke ook haar vinger op. Met drie andere kinderen doet ze een rondedansje voor de klas. Eerst geven de andere kinderen en Mieke elkaar geen hand. Na aandringen van de leerkracht doen ze dit wel.

De leerkracht schrijft nu steeds een woord op het bord. De kinderen moeten hun ogen dicht doen en daarna raden welk woord er op het bord staat. Mieke doet ook mee. Ze krijgt ook een keer de beurt. De andere kinderen zeggen het antwoord voor.

De leerkracht gaat nu een dictee met de groep doen. Voordat ze begint haalt ze voor Mieke een werkblad uit haar bakje en legt ze haar uit wat de bedoeling is. Ze moet de letter 'i' van vis opschrijven. Tijdens het dictee kijkt de leerkracht regelmatig even bij Mieke hoe het gaat. Ze schrijft de 'i' verschillende keren goed op. Daarna moet ze de letter 's' opschrijven. Dit lukt een paar keer, daarna wordt het lastiger. Mieke begint na een tijdje tekeningetjes van de s-letter te maken. Ze stopt het blad in haar 'klaarmandje' en pakt een ander werkblad. Hier moet ze elk stukje met een bepaalde tweeklank een andere kleur geven. Mieke kleurt netjes, maar let niet op de tweeklanken. Een klasgenootje wijst haar hierop, maar daar wil ze niets van weten. Haar fijne motoriek is heel goed en ze kleurt heel netjes. Ze is voortdurend geluidjes aan het maken en in zichzelf aan het mompelen. Een werkblad dat ze half af heeft, stopt ze heel slim, helemaal onderin haar 'klaarmandje'. Nu ziet niemand dat het nog niet af is.

10.00 uur pauze

De andere kinderen stoppen met hun werk en gaan eten en drinken halen. Mieke kleurt door. Een meisje probeert Mieke met gebaren duidelijk te maken dat ze moet stoppen. Mieke reageert niet. De leerkracht neemt haar bij de hand om haar tas te gaan halen. Nu gaat Mieke mee. Terug op haar plek begint ze haar pakje te drinken. Ze heeft geen contact met de kinderen van haar groepje. Haar buurman duwt een beetje tegen haar stoel. Mieke kijkt boos, maar reageert niet. De leerkracht leest voor. Na het voorlezen haalt de leerkracht de cracker uit de trommel van Mieke en geeft die aan haar. Mieke gaat naar de leerkracht toe en zegt iets. Het is, ook voor de leerkracht, niet te verstaan. De kinderen gaan nu naar buiten. Mieke gaat als laatste. Zij heeft eerst haar spullen netjes opgeruimd. Mieke wil eigenlijk samen met de leerkracht naar buiten gaan, maar deze stuurt haar alvast vooruit. Buiten loopt Mieke rond. Ze kijkt veel naar andere kinderen. Ze kijkt ook een hele tijd door

het raam naar binnen bij de kleuters. Een klasgenootje komt haar halen om te vragen of ze wil meedoen. Dit wil ze niet. Ze blijft steeds van een afstandje naar de andere kinderen kijken. Na een tijdje loopt ze de schommel en gaat schommelen. Als de bel gaat en iedereen weer naar binnen gaat, blijft Mieke schommelen. Het duurt even voordat ze bereid is mee te gaan. Als we naar binnen lopen, komt er ook een meisje uit groep 8 aan die Mieke komt ophalen. Dat doe ik heel vaak, zegt ze, want Mieke gaat nooit zelf naar binnen.

10.30 uur

De kinderen gaan nu rekenen. De remedial teacher is binnengekomen en heeft zich heel zachtjes naast Mieke geïnstalleerd. Zij gaan samen aan een taalblad beginnen. Mieke moet de beginletters van een woordje bij een plaatje plakken. Ze vindt dit leuk en kan het goed. Het werkblad behoort bij de methode 'Veilig in stapjes'. Bij elke letter maakt de remedial teacher het klankgebaar. Mieke doet dit na. De groepsleerkracht is intussen bezig met een klassikaal lesje over bussommen. Na verloop van tijd wordt de aandacht van Mieke getrokken door de klassikale instructie van de groepsleerkracht. Ze let een tijdje op en steekt ook af en toe haar vinger op. De remedial teacher laat haar meedoen met de klassikale les en probeert Mieke niet weer aan haar taalwerk te krijgen. Als de hele klas aan het werk gaat, gaat Mieke ook weer verder met haar taalblad.

De remedial teacher werkt hard door met Mieke Af en toe heeft Mieke even geen zin meer of is ze een beetje boos. Ze wendt zich dan af en kijkt opzij. De remedial teacher weet haar steeds weer aan het werk en gemotiveerd te krijgen. Mieke is nu bezig met rekenen. Ze maakt een werkblad dat het getalbegrip tot 5 oefent. Dit gaat moeilijk. Vooral de 2 en 3 haalt ze door elkaar. Om 11.30 uur gaat de remedial teacher weer weg. Mieke werkt nu zelfstandig door aan een tekenblad. Om 11.50 mogen de kinderen hun werk opruimen. Mieke heeft dit niet in de gaten en tekent door. De leerkracht wijst haar erop dat ze mag opruimen. De kinderen zingen nog een liedje met bewegingen. Mieke doet enthousiast mee. Ze let goed op en voert de bewegingen goed uit.

12.00 uur

De kinderen pakken hun eten en drinken. Mieke kruipt even op schoot van de leerkracht. Na het eten en drinken gaan de kinderen naar buiten.

Bevindingen van de leerkracht

Opvattingen over integratie/inclusie

De leerkracht heeft haar twijfels over het op integratie gerichte beleid. Sommige kinderen hebben veel aandacht en ondersteuning nodig, terwijl je weinig mogelijkheden hebt in het basisonderwijs. Je doet dan zowel het kind met de zorgbehoefte als de rest van de groep te

kort. Er was laatst op school een kind met een ernstige lichamelijke handicap aangemeld. Dit kind vroeg om allerlei aanpassingen in de school. Het gebouw is oud, dus veel aanpassingen zijn moeilijk te realiseren. Het kan dan gewoon niet. Er is te weinig geld voor. Het wordt volgens haar een ander verhaal als er meer geld voor beschikbaar komt en wanneer je bijvoorbeeld, net als in het speciaal onderwijs, een klassenassistent zou hebben. Het kost allemaal ook veel extra tijd van de leerkracht. Je moet bijvoorbeeld handelingsplannen maken, overleggen met deskundigen, etc.

Ze wijst er op dat ze het wel waardevol vindt dat de andere kinderen leren omgaan met een kind met een beperking. Toch ziet ze het beleid als een manier voor de overheid om de kosten te beheersen.

Ze merkt op dat vooral de 'lichte' gevallen in het regulier basisonderwijs worden opgevangen. De populatie in het speciaal onderwijs wordt steeds zwaarder. Ze kan zich voorstellen dat het voor ouders die in het speciaal onderwijs gaan kijken heel moeilijk is om te accepteren dat hun kind daar naar toe gaat. De leerkracht heeft wel eens het gevoel dat het integratiebeleid ook voortkomt uit het niet accepteren door ouders dat hun kind gehandicapt is. Integratie is dan meer in het belang van de ouders dan van het kind. De leerkracht heeft zelf mee gemaakt dat ze in een kleutergroep van 30 leerlingen ook een autistische leerling en een leerling met het syndroom van Down moest opvangen. Deze twee leerlingen hadden nogal eens de neiging om weg te lopen. Op zulke momenten heb je echt een paar extra handen in de klas nodig. Soms zie je dat ouders pas gaandeweg de schooltijd van hun kind gaan accepteren dat hun kind een beperking heeft en uiteindelijk toch kiezen voor speciaal onderwijs. De leerkracht heeft het idee dat als het om de visie op integratie gaat, iedereen in het team op een lijn zit.

De leerkracht merkt op dat meer deskundigheid wenselijk is. Iedereen zit toch allemaal een beetje opnieuw het wiel uit te vinden. Als de remedial teacher die de 'rugzakleerlingen' begeleidt er een dag niet is, gaat het soms gewoon niet. Dat is dan zo. Er zijn op dit moment geen leerkrachten die zich nader willen scholen op het gebied van kinderen met een beperking.

De leerkracht hecht veel waarde aan het belang van het kind om op deze school te zitten. Kan de school het kind meer bieden dan het speciaal onderwijs? Zit het kind goed in zijn vel? En moet je als leerkracht niet te veel tijd aan dit ene kind besteden?

Ze vindt het heel belangrijk dat een kind zich prettig voelt op school. Een andere belangrijke succesfactor is de zelfstandigheid van het kind. Als een leerling niet goed zelfstandig kan werken, is het heel lastig hem/haar met een eigen programma in de klas op te vangen. Ook de mate van acceptatie door de ouders is belangrijk.

De leerkracht is erg blij met de begeleiding van Mieke door de remedial teacher. Zij zou anders niet in staat zijn Mieke op te vangen in de groep.

De leerkracht en het curriculum

Visie van de groepsleerkracht

De leerkracht vindt dat het eigenlijk niet goed mogelijk is om als leerkracht als ontwerper in uitvoerende zin te werken. Je kunt eventueel wel het programma zelf samenstellen, maar dit kost erg veel tijd. Je moet al zoveel tijd in de andere kinderen steken. Echt één op één werken met een leerling, zoals de remedial teacher met Mieke doet, is gewoon niet haalbaar. Dat zou alleen kunnen als er meer ondersteuning in de klas beschikbaar is.

Visie van de remedial teacher

De remedial teacher vindt dat het team al een hele ontwikkeling heeft doorgemaakt als het gaat om passend onderwijs. Eerst overheerste de mening 'dat kunnen we niet'. Nu gaat het beter. Soms blijkt het struikelblok te zijn dat een kind niet zindelijk is. De huidige directeur staat positief tegenover passend onderwijs. Bij de vorige directeur was dat in mindere mate het geval. Het uitgangspunt is nu dat het kind met een beperking in principe gewoon doorgaat naar de volgende groep. Het kan gebeuren dat een leerkracht daar problemen mee heeft. Deze leerkracht moet dan eventueel maar voor een andere groep gaan staan.

Doelen en inhouden

Het leren lezen gaat redelijk. Het idee was dat Mieke zoveel mogelijk mee zou doen met de klassikale instructie van Veilig Leren Lezen. Bij de verwerking maakt Mieke bladen van 'Veilig in stapjes', de RT-versie die Veilig Leren Lezen hoort. De globaalwoorden pikt ze redelijk goed op. Bij de kleuters is gewerkt met 'Lezen moet je doen' van Trijntje de Wit. Mieke heeft veel steun aan de klankgebaren. Inmiddels lijkt Mieke toch het tempo en niveau van de klassikale instructies niet te kunnen bijhouden. De remedial teacher is daarom van plan om terug te vallen op de methode van Trijntje de Wit. Mieke gebruikt uit zichzelf geen gebaren, maar begrijpt ze wel heel goed. De ouders gebruiken ze ook. Mieke heeft daar veel steun aan.

Materialen en bronnen

Voor Mieke wordt voor taal gebruik gemaakt van 'Veilig in stapjes' (VLL) en 'Lezen moet je doen' (Trijntje de Wit).

Voor rekenen wordt gebruik gemaakt van allerlei (kleuter)werkbladen gericht op getalbegrip tot 5 en de cijferkennis tot 5, onder andere uit 'Zo reken ik ook'. De klas werkt met Pluspunt. Maar dat is voor Mieke niet haalbaar.

Voor schrijven doet Mieke deels mee met klassikale methode 'Schrijven in de basisschool' en daarnaast krijgt ze ook eigen werkbladen.

Mieke werkt ook regelmatig met de computer. Er is ook een computer met een speciaal 'schrijfletter-toetsenbord'. Mieke kan hier goed mee uit de voeten. Mieke werkt met soft-

ware van Ambrasoft en Robbie Konijn. Ze heeft voor haar werk haar eigen vier mandjes. Hier kan ze goed mee overweg. Bij de kleuters werd hier ook al mee gewerkt. Verder zijn er speciale ontwikkelingsmaterialen en puzzels voor haar aangeschaft. Bij de overige vakken doet Mieke zo goed als kan, mee met de klas.

Plaats

Mieke werkt altijd in de klas, aan haar eigen tafel. De remedial teacher komt twee keer per dag drie kwartier bij haar zitten.

Evalueren van het leren

De remedial teacher kijkt het werk na. Het werk van elke week wordt gebundeld en gaat mee naar huis. Er zijn nog geen toetsen afgenomen bij Mieke. De remedial teacher geeft aan dat het moeilijk is om de vorderingen te evalueren. Er is ook niet altijd aandacht voor. In de gesprekken met de ambulante begeleider gaat het meer over de vraag hoe het gaat, dan over wat nu wel en niet bereikt of beheerst wordt door Mieke. Drie keer per jaar is er een gesprek met de ouders, leerkrachten, remedial teacher en de ambulante begeleider.

Groeperingsvormen

Mieke doet zo veel mogelijk mee met de rest van de klas. Als ze aan aparte stof werkt, is dat ook altijd in de klas. Op den duur zal ze waarschijnlijk ook buiten de klas werken met de remedial teacher, maar voorlopig krijgt haar sociale integratie in de groep prioriteit.

Onderwijstijd

Veel leerlingen doorlopen ook al de peuterspeelzaal die aan de school is verbonden. Leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte blijven daar soms tot hun vijfde jaar. Het is ook mogelijk dat de leerling een jaar extra kleutert of gaandeweg het basisonderwijs een jaar extra blijft. Daarbij wordt vooral gekeken naar de plek van de leerling in de groep. Als het kind goed is geïntegreerd zal eerder worden besloten om een kind door te laten gaan. De onderwijstijd van Mieke wordt in de groep goed benut. Er zijn wel momenten dat Mieke zit te 'niksen', maar zij werkt hard tijdens de momenten dat de remedial teacher haar begeleidt. Zij is in het algemeen wel steeds bezig, ofwel door mee te doen met de groep, ofwel door zich met haar eigen werk bezig te houden.

De rol van de leerkracht

De rol van de groepsleerkracht ten aanzien van het programma van Mieke is beperkt. Het programma van Mieke wordt voorbereid, uitgevoerd en nagekeken door de remedial teacher. De groepsleerkracht geeft, als de remedial teacher niet in de klas aanwezig is, wel aanwijzingen en opmerkingen bij het werk van Mieke. De tijd die zij hiervoor beschikbaar heeft is beperkt. De begeleiding van de groep van 28 kinderen kost veel aandacht. Tijdens

de groepsactiviteiten waar Mieke aan mee doet, probeert de leerkracht haar steeds in de gaten te houden en waar nodig bij de les te houden.

Sociale participatie

De groepsleerkracht heeft de indruk dat Mieke goed geaccepteerd wordt door de kinderen in de groep. Ze heeft vrienden en vriendinnen. Ze hoort er echt bij. Alleen het moeizame praten van Mieke zorgt ervoor dat er niet zo veel contact is tussen de kinderen en Mieke. De kinderen begrijpen haar soms niet.

Ook de remedial teacher heeft de indruk dat Mieke sociaal goed is geïntegreerd in de klas. De andere kinderen helpen haar graag. Afspraakjes verlopen nog wel eens moeizaam.

Uit het sociogram komt naar voren dat Mieke een soort 'neutrale' positie in de groep heeft. Geen enkel kind kiest haar als eerste, tweede of derde vriend(in). Ook bij de vierde vraag (met wie werk je graag samen) kiest niemand haar. Bij de vijfde vraag (naast wie zit je liever niet) wordt zij ook door niemand gekozen. Zij wordt dus geen enkele keer genoemd, niet in positieve en niet in negatieve zin. Mieke zelf vindt het heel moeilijk om kinderen te noemen die haar vrienden of vriendinnen zijn. Als ze een kind moet noemen die ze niet zo lief vindt, kiest ze haar broertje in de klas. Ze moet hier zelf wel om lachen.

De rol van de leerkracht als ontwerper/uitvoerder van het curriculum

De remedial teacher heeft zelf een zoon met het syndroom van Down die nu volwassen is. Zij heeft daarnaast veel ervaring in het begeleiden van kinderen met het syndroom van Down. Ze begeleidt de leerlingen meestal gedurende de gehele schooltijd, waardoor zij ze heel goed leert kennen. Ze zou graag meer kennis van RT-materialen, leermiddelen e.d. willen hebben. Voorlopig ziet zij geen kans voor een verdere opleiding op dit gebied. Zij bezoekt wel regelmatig studiedagen, met name van het Seminarium voor Orthopedagogiek, over onderwijs aan kinderen met het syndroom van Down. Ze geeft aan dat de leerkrachten in het algemeen niet heel veel kennis hebben over kinderen met een verstandelijke beperking.

Ze vindt het heel belangrijk dat je echt open staat voor deze leerlingen. Je moet het kind niet zien als gehandicapt zien, maar als speciaal. Het kind leert op een andere manier. Het vraagt ook om bevlogenheid van de leerkracht. Je moet goed kunnen kijken naar het kind en kunnen zien wat het kind wel kan. Niet alle leerkrachten hebben deze bevlogenheid. Als het allemaal loopt en de remedial teacher verzorgt de voornaamste begeleiding, kan het vaak wel, maar het moet voor de meeste leerkrachten niet veel investering vragen.

Ze wijst op het belang van de bereidheid van leerkrachten om het onderwijs aan te passen aan de mogelijkheden en motivatie van de 'speciale' leerling. De stapjes in het leerproces zijn soms heel klein, daar moet je je bij kunnen neerleggen. Als het bij een leerling drie maanden duurt om drie kleuren te leren, dan is dat zo. Je moet kijken naar wat lukt en de leerling positief benaderen en belonen. Het bieden van veel structuur wordt voor deze leerlingen erg belangrijk gevonden. Niet elke leerkracht kan dit. Ook het goed kunnen differentiëren is van belang. Het moet een automatisme worden om je aandacht te verdelen over de verschillende (groepjes) kinderen.

Knelpunten

De remedial teacher vindt het moeilijk om goede, zinvolle leerdoelen te formuleren, met name bij rekenen. Ze werkt niet met leerlijnen, maar zoekt steeds zelf, per week, een passend programma voor elke leerling bij elkaar. Zij heeft wel geprobeerd met een leerlijn te werken, maar elke keer bleken de stapjes te groot. Je moet steeds blijven kijken naar de motivatie van de leerling. Als die wegzakt moet je toch iets anders proberen. Je kunt niet eindeloos blijven doorgaan met een onderdeel. Wanneer stop je bijvoorbeeld met het ontwikkelen van getalbegrip, als je telkens constateert dat dit niet beklijft? In de lagere leerjaren is het nog wel mogelijk om steeds weer nieuwe materialen en werkbladen aan te bieden. Je kunt dan ook nog veel kleutermaterialen en remediërende materialen gebruiken. Hoe ouder de leerling wordt, hoe moeilijker dit is. Het is vaak geen oplossing om in groep 8 de stof van bijvoorbeeld groep 6 of 7 aan te bieden. Vaak is het dan toch te moeilijk, te saai of te veel. Maar weer teruggaan naar de stof van de kleuters of groep 3 of 4 is ook niet motiverend en daarbij lijkt het niet goed te beklijken. Ook het vinden van goede materialen voor de zaakvakken is een probleem.

Een ander knelpunt is dat alle expertise en ervaring ten aanzien van de begeleiding van 'rugzakleerlingen' bij de remedial teacher ligt. Binnenkort moet ze er vanwege een operatie een tijdje tussenuit. Het is nog onduidelijk hoe haar taken in die tijd worden overgenomen. De begeleiding van de 'rugzakleerlingen' door de remedial teacher werkt goed, maar is dus ook kwetsbaar.

Bevindingen van de moeder

Er is nog weinig interactie tussen Mieke en de andere kinderen van groep 3. Ze heeft wel een keer afgesproken met een andere leerling, maar van echt samenspel kwam het toen nog niet. Er werd meer naast elkaar gespeeld. Bij de kleuters lukten de afspraakjes op een gegeven moment redelijk goed. Ze werd uitgenodigd voor partijtjes. Nu moet Mieke haar plekje in groep 3 zien te vinden. In oktober was ze jarig en heeft ze een partijtje gegeven. Moeder hoopt dat ze enkele keren zal worden teruggevraagd. Moeder vindt het moeilijk om

de sociale ontwikkeling van Mieke goed te begeleiden. Mieke wil wel graag afspreken, ook omdat ze ziet dat de andere kinderen dat doen. Maar moeder wil het niet helemaal gaan regelen voor haar. Er is een meisje in groep 4 die wel eens met Mieke afspreekt. Zij heeft zelf ook een kind in de familie met het syndroom van Down. Een meisje in groep 8 is ook lief voor Mieke. Moeder beoordeelt de sociale positie van Mieke in de groep als neutraal. Ze wordt wel geaccepteerd en hoort er wel bij, maar er zijn weinig interacties. De andere kinderen doen weinig moeite om contact met Mieke te krijgen en Mieke neemt zelf ook weinig initiatief. Moeder beoordeelt de sociale vaardigheden van Mieke wel als positief. Ze kan, met name met oudere kinderen, goed contact maken. Ze is laatst bijvoorbeeld voor het eerst naar paardrijden voor kinderen met een beperking geweest. Ze kende daar niemand, maar legde heel gemakkelijk contact met andere kinderen. Met leeftijdgenoten gaat het moeilijker. Waarschijnlijk speelt met moeizame praten van Mieke daarin een rol. Andere ouders reageren altijd erg aardig op Mieke. Moeder denkt dat de school misschien nog wel wat meer kan doen om de sociale contacten tussen Mieke en de andere kinderen te bevorderen. Op een andere school werken ze bijvoorbeeld met het 'maatjes-systeem'. Om de beurt is iemand het maatje van een kind met een beperking. Het maatje helpt en werkt dit week samen met de betreffende leerling.

Het belangrijkste motief voor de keuze voor een reguliere basisschool voor Mieke is enerzijds dat Mieke cognitief verder komt, mede dankzij de goede voorbeelden van de andere kinderen die zij ziet en anderzijds het sociale aspect. Iedereen in het dorp kent Mieke. Iedereen reageert altijd heel positief op haar. Moeder vond het daarom belangrijk Mieke in deze omgeving te houden. Een nadeel is dat op een reguliere basisschool de klassen groter zijn. In het speciaal onderwijs zijn per klas ook meer leerkrachten beschikbaar. Een ander nadeel is dat misschien veel over het hoofd van Mieke heen gaat. De ouders bekijken het dan ook van jaar tot jaar. De keuze voor deze basisschool komt voort uit de ervaring die de school bleek te hebben met de opvang van kinderen met Down. De remedial teacher is geweldig, ook door haar persoonlijke ervaringen als moeder van een kind met Down. Het is wel een kwetsbaar geheel. Als zij wegvalt, blijft er weinig over.

Aan een kant heeft moeder twijfels over de sociale positie van Mieke. Ze moet meer zijn dan een meubelstuk in de klas waar de andere kinderen verder weinig mee hebben. Ook moet ze er niet grotendeels voor spek en bonen bij zitten. Aan de andere kant moet Mieke zich later ook in de samenleving zien te redden. Daar is dit wel een voorbereiding op. Mieke gaat met plezier naar school. Ze lijkt goed in haar vel te zitten. Soms is ze wel eens ergens gefrustreerd of verdrietig over. Het is niet altijd duidelijk hoe dit komt. Moeder is tevreden over het verloop van de cognitieve ontwikkeling van Mieke. Ook de sociale ontwikkeling verloopt goed, al mag hier wel wat meer aandacht voor zijn in de groep. Bij de kleuters was meer tijd om met leerkrachten te overleggen over hoe het met Mieke gaat. Nu is dat minder. Er is drie keer per jaar een gesprek met de leerkrachten en de ambulante begeleider. Er is net weer een gesprek geweest. Dit was heel prettig.

5.7 De Toermalijn

Algemene beschrijving

De Toermalijn is een openbare school in een grote stad. Iedereen is welkom in de school. De school vindt het belangrijk dat de leerlingen zich veilig voelen en met plezier naar school gaan. De school wil de leerlingen voorbereiden op het voortgezet onderwijs en op de samenleving. Zij willen het beste uit hun leerlingen halen en kiezen voor maatwerk. De school werkt met moderne onderwijsmethoden. Zowel voor taal en rekenen als voor het aanleren van sociale vaardigheden. Ze werken met leerjaargroepen en met niveau- en instructiegroepen. De school heeft vanaf groep 3 jaargroepen.

De zorgstructuur

De gegevens van de leerlingen worden bijgehouden met een leerlingvolgsysteem. Tijdens de leerling-besprekingen worden de leerlingen besproken die speciale hulp nodig hebben. De omgang met elkaar wordt belangrijk gevonden. De school heeft een gedragsprotocol ontwikkeld, van waaruit de leerlingen afspraken hebben geformuleerd. Met behulp van pictogrammen, projecten, een leerlingvolgsysteem, kanjertrainingen en de aanstelling van een gedragspecialist wordt de sociale omgang geborgd.

Leerlingen met een beperking zijn welkom. De school biedt een veilige plek voor de 'rugzakleerlingen'. Binnen de grenzen van deze veiligheid en welbevinden worden de leerlingen ondersteund en hebben eigen leerlijnen.

Methodegebonden toetsen

De school neemt onder andere methodegebonden toetsen af. De gegevens hiervan worden opgeslagen door de leerkracht op een speciaal programma in de computer. Er is verrijkingstof en herhalingsstof voor de leerlingen die in een ander tempo leren of andere ondersteuning nodig hebben.

Niet-gebonden toetsen

Twee à drie keer per jaar worden de prestaties op de belangrijkste leergebieden getoetst met vnl. toetsen van het Cito, maar ook AVI-toetsen, TAK, DMT en andere veel voorkomende toetsen in het basisonderwijs. De resultaten worden opgeslagen in het leerlingvolgsysteem. De interne begeleider bezoekt na afname van de toetsen de groep. Daarna volgt een groepsbespreking.

Tijdens de leerling-besprekingen die vijf keer per jaar worden gehouden, bespreken alle be-

trokken leerkrachten de leerlingen die speciale hulp nodig hebben. Ook de ouders kunnen leerlingen hiervoor aanmelden. Voor deze leerlingen worden handelingsplannen gemaakt. In een handelingsplan wordt beschreven hoe de leerlingen worden geholpen om een bepaald doel te bereiken en met welke middelen. In de orthotheek zijn speciale leermiddelen en materialen verzameld, maar ook de computer wordt hiervoor ingezet. De leerlingen krijgen deze hulp door de eigen leerkracht in de groep, tijdens het zelfstandig werken of door een remedial teacher buiten de klas.

In bepaalde gevallen, als de hulp niet toereikend is en wanneer een jaartje doubleren ook niet tot het gewenste resultaat leidt, wordt een advies buiten de school gevraagd aan bijvoorbeeld een leerkracht van het sbo of aan de schoolbegeleidingsdienst. Soms leidt dat tot een verwijzing naar het 'loket leerlingenzorg', die naar aanleiding van het dossier en de hulpvraag advies geven om de leerling aan te melden bij de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL). Deze commissie bepaalt na overleg met school en ouders of het kind toelaatbaar is voor het speciaal onderwijs. In gevallen waarin sprake is van een beperking, anders dan bedoeld in de afspraken van WSNS, wordt het kind bij de plaatselijke Commissie van Indicatie aangemeld. Dit gebeurt dan op advies van de PCL, de school of wordt door de ouders zelf aangevraagd.

Algemene gegevens van de leerling, de leerkracht en de groep

De leerling

Jur is 9 jaar. Hij heeft het syndroom van Down. Zijn IQ ligt rond de 50. Hij is sociaal sterk. Hij maakt makkelijk contact en laat contact toe. Hij zoekt andere kinderen op. Jur kan goed spelen met spelmateriaal. Zijn concentratie is een zwakke kant. Daarnaast is hij soms erg eigenwijs. Jur is moeilijk verstaanbaar. De DLE's zijn nog niet van toepassing. Daarvoor presteert hij nog niet voldoende.

In de plaatsingsafspraken staan de volgende ondersteuningsvragen beschreven:

- leren om zelfstandig te werken m.b.v. pictogrammen;
- werkhouding verbeteren: een opdracht starten en beëindigen; gedurende minimaal 5 minuten aandacht hebben voor een opdracht tijdens zelfstandig werken;
- leren lezen van m-k-m woorden met de korte en lange klanken, volgens de methodiek van 'Zo leren kinderen lezen en spellen';
- hoeveelheidbegrip tot 5;
- zelfredzaamheid verbeteren, m.n. aan- en uitkleden, veters strikken;

Hij heeft twee jaar in groep 1 gezeten, vervolgens is hij via groep 2 en 3 doorgestroomd naar groep 4.

De leerkrachten

De groep van Jur heeft twee leerkrachten. De eerste leerkracht werkt drie dagen per week in de groep. Zij is 47 jaar en heeft de PABO als achtergrond. Ze werkt al 25 jaar in het basisonderwijs en heeft ervaring in alle bouwen. De tweede leerkracht is eveneens 47 jaar en heeft eveneens de PABO als achtergrond. Beiden hebben ervaring met tal van kinderen die pas op latere leeftijd een indicatie kregen. Met name leerlingen die voor cluster 4 in aanmerking kwamen.

De groep

In de groep zitten 23 leerlingen in de leeftijd van 7 tot 9 jaar. Jur is de enige leerling met een 'rugzakje'. Wel is voor een aantal leerlingen een procedure voor aanmelding gestart. De groep is zeer sociaal, de leerlingen hebben veel voor elkaar over, er is weinig ruzie. Wel zijn er veel zorgleerlingen die moeite hebben met zelfstandig werken.

Er is een vast weekprogramma. 's Ochtends staan rekenen en taal op het programma. 's Middags staan leergebieden als wereldoriëntatie en creatieve vakken op het rooster. Aan het einde van de week is er meer ontspanning in het lesprogramma, er wordt dan bijvoorbeeld gezongen. Jur volgt het rooster met een eigen invulling van het programma en een eigen leerlijn. Het werk is aangepast aan zijn niveau. Hij krijgt dagelijks een half uur extra begeleiding, buiten de klas, door een speciale leerkracht. Deze leerkracht oefent met hem de doelen uit het handelingsplan. Momenteel oefent deze leerkracht het zelfstandig werken in de groep met behulp van pictogrammen en speciale bakken met materiaal in een persoonlijk voor deze leerling ingerichte kast.

De leerlingen zitten twee aan twee gegroepeerd.

Een kijkje in de groep

Het is half negen. Iedereen zit op zijn plaats. Jur zit op zijn plaats, achterstevoren en plaagt het achterbuurmeisje door met het mandje met kleurpotloden te schuiven. Het meisje reageert boos, Jur lacht en doet het nog eens. De leerkracht vraagt de leerlingen om in de kring te komen zitten omdat er een leerlingenkring is, waar iemand iets over zichzelf gaat vertellen. Jur regelt op zijn manier dat hij naast het meisje mag zitten en zodoende ook naast de leerkracht zit. Hij regelt dat via het meisje, door te vragen of hij naast haar mag zitten. Ze begrijpt hem meteen en vindt dat grappig.

De kring

Het meisje vertelt. Jur slaat een arm om haar heen, de leerkracht grijpt in. Hij blijft stil zitten en kijkt naar de grond, hij staart. Als het meisje spullen uit de tas haalt om haar verhaal te illustreren, is zijn aandacht getrokken en is hij geboeid. Jur praat tussendoor en probeert

de knuffel die het meisje heeft meegenomen te aaien. Als het meisje een mobiele telefoon uit de tas pakt, is hij verwonderd en zegt 'Zòò?!' Na de spreekbeurt mogen de leerlingen iets vragen. Door hun hand op te steken, maken ze kenbaar dat ze een vraag hebben. Jur vraagt: 'Kussen?' Een buurmeisje verduidelijkt wat de leerkracht niet verstaat: 'Hij wil het meisje een kusje geven'. Jur bevestigt dit, door ja te zeggen, maar onderneemt verder niets. Na een paar vragen, mag vervolgens het meisje zelf vragen stellen aan de klas. Jur reageert twee keer, maar wordt niet verstaan. Soms wordt er geraden wat hij zegt, andere keren wordt hij na een paar pogingen genegeerd of met een bevestiging gestopt. De kinderen proberen telkens weer opnieuw om Jur te verduidelijken, ze zijn betrokken. Als de leerlingen nog één vraag mogen stellen, krijgt hij geen beurt meer. Dit maakt hem een beetje boos. Hij kijkt boos en zegt: 'Nou!!' Als de leerkracht aangeeft dat de vingers omlaag moeten, doet Jur dat. Als de leerlingen terug moeten naar hun plaats, gaat Jur iets aan de leerkracht vragen. Ze begrijpt hem niet, dit duurt een paar minuten, daarna wordt hij naar zijn plaats gestuurd.

Spelling

Zijn potlood valt, hij hangt over de tafel om te kijken waar het ding is gebleven. Hij maakt lawaai, wordt gecorrigeerd door de leerkracht, hij is nu stil. Vóór dat de klas gaat spellen, doet de leerkracht een 'energizer'. Ze doet een waarnemingsspelletje en vraagt wat bijzonder is aan Rico, een leerling uit de groep. Jur ontgaat de opdracht en laat zijn potlood zien aan de buurjongen die achter hem zit. Hij wordt gecorrigeerd door de leerkracht en luistert. De spellingregels worden doorgenomen. Bij het noemen van de t, n, oo let hij op en zegt de juiste letter en regel (de -t- woont in de medeklinkerstraat). Tegen de -ie- zegt Jur -ei-. Bij de andere letters kijkt hij naar iets anders. Af en toe imiteert hij andere leerlingen (blazen op potlood, nee schudden).

Tijdens het dictee (woorden), gaat hij naar de wc. 'Niet de deur op slot doen', zegt de leerkracht. Hij doet dit regelmatig en kan er dan niet uit.

Als hij terug komt, gaat hij cijfers schrijven in een schrift. Hij leidt het buurmeisje af, tikt haar aan, zegt iets tegen haar. Hij stoort de leerlingen achter zich. Hij loopt naar de leerkracht en gaat iets vragen. De leerkracht zegt dat ze een afspraak hebben en stuurt hem terug.

Als de leerlingen de schriften moeten inleveren, doet Jur dit niet. Hij praat tegen de leerkracht terwijl ze een oefening doet met de leerlingen. Hij gaat naar haar toe, loopt weer terug en houdt de gum voor het gezicht van het buurmeisje. Hij laat daarna een bladzijde vol cijfers (vooral veel tweeën) zien aan de leerkracht.

Schrijven van de letter -f-

Jur doet mee met de bewegingsoefening die voorafgaat aan het schrijven.

Als de leerlingen gaan schrijven, krijgt Jur een oefening met Piccolo. Het gaat over lichaamsdelen. Hij doet eerst of hij het niet snapt, maar na een kleine aansporing doet hij

het zelfstandig en helemaal juist. Jur wil de tweede opdracht eerst niet doen en vraagt om de computer. Hij moet echter eerst de tweede opdracht met Piccolo doen. Hij maakt de opdracht die over schoenen gaat (dezelfde zoeken). Tussendoor manipuleert hij met de gum en stoort het buurmeisje. Hij gaat naar de leerkracht en zegt iets over het buurmeisje, daarna gaat hij op tafel zitten. Jur wordt gecorrigeerd door de leerkracht en luistert. Hij maakt Piccolo niet af.

Gym

Op weg naar de gym loopt hij rustig door. Hij houdt zich aan de afspraken en past zich aan het tempo van de groep aan.

Hij kleedt zich uit. Hij vraagt hulp bij het losmaken van een dubbele knoop in zijn veter. Jur laat alle kleding binnenstebuiten op een hoop liggen.

Tijdens het rennen in de zaal doet hij mee en ziet hij er vrolijk uit. Tijdens het touwtje springen legt Jur knopen in het touw. Hij ruimt het touw op als iedereen dat moet doen.

Verschillende kinderen zoeken contact met hem, vragen iets aan hem, rennen met hem mee. Als ze gaan zitten, gaan anderen spontaan naast hem zitten of geven hem een arm.

Tijdens de uitleg van slagbal luistert hij en kijkt de leerkracht aan. De leerlingen krijgen om de beurt een nummer 1 of 2. Jur weet het niet meer als de groepen worden ingedeeld en wordt in de veldpartij geplaatst. Hij gaat op de slagmat staan. Hij begrijpt het niet als hij naar het veld wordt gestuurd. Voor de overige leerlingen is het aanvankelijk ook nog moeilijk, maar die snappen het in het algemeen redelijk snel. Jur begrijpt ook de wissel niet en waarom hij moet rennen als hij een bal heeft gegooid. Hij begrijpt er helemaal niets van en kijkt steeds sipper en wordt uiteindelijk boos. Hij wordt uitgenodigd om aan de hand van de leerkracht of een kind mee te rennen, maar hij wil niet meer. Hij loopt naar de kleedkamer. Na een minuut komt Jur terug en gaat hij op de bank zitten. De leerlingen worden geroepen om te evalueren en niemand ziet het. Hij blijft met een boos gezicht aan de kant zitten.

Een meisje maakt zich zorgen om Jur. *'Hij kan dat niet'*, geeft de leerkracht aan.

Tot slot doen ze een tikspel. Tikken en bevrijden zijn de voornaamste regels in dit tikspel.

Jur wordt niet bevrijdt, wel steeds getikt. Als hij wederom boos aan de kant gaat zitten, komen kinderen hem troosten. *'Ik wil voetballen'*, zegt Jur. Als hij tikker mag zijn, laten veel kinderen zich tikken. Als ze de gymnastiek beëindigen en naar de kleedkamer gaan, rent Jur de gymzaal door en wordt hij tot de orde geroepen.

Hij doet lang over het aankleden. Hij kleedt zich zelfstandig aan, alleen zijn veters moeten gestrikt worden.

Jur heeft die ochtend het laatste half uur extra begeleiding.

's Middags

Taalopdracht

De leerlingen moeten een stukje tekst uitbeelden. Nadat meerdere groepjes dit hebben voorbereid en gespeeld, gaan Jur en het buurmeisje iets voordragen. Hij praat honderduit tegen het meisje, helaas niet te verstaan en hij imiteert de vorige spelers. Hij knipt zogenaamd bloemen af en kijkt heel ondeugend.

Lantaarn knutselen

Het vouwen van een rechte vouw lukt niet. De leerkracht helpt hem. Als de leerkracht hem heeft uitgelegd hoe hij moet knippen (over de zwarte lijnen), knipt hij met een heel uitdagende grimas de lampion bijna door. Als de leerkracht reageert, door te zeggen *'Jammer Jur, dan heb jij geen lampion'*, stopt hij onmiddellijk en knipt hij verder zoals het is aangegeven. Hij is heel trots op het resultaat. Tot de volgende opdracht gaat hij een kleurplaat inkleuren.

Toneelstukje/liedje

Jur is moe, hij zit op schoot bij de leerkracht naar de voordracht te kijken. Hij kijkt wel, maar reageert nauwelijks. Jur droomt een beetje weg.

Als ze naar huis gaan, pakt hij zijn spullen en gaat naar de gang. Hij komt me nog even gedag zeggen en lacht vriendelijk.

De bevindingen van de leerkracht

Opvattingen over integratie

De leerkracht leest soms wat in de krant over kinderen met een 'rugzakje' in het onderwijs. Ook op school wordt er wel eens over gesproken, maar de leerkracht houdt de ontwikkelingen niet heel bewust bij. Ze staat achter de integratie van leerlingen, mits het niet ten koste gaat van andere leerlingen. Vorig jaar zijn twee leerlingen met ernstige gedragsstoornissen weggegaan, omdat ze andere kinderen fysiek pijn deden. Een van de leerlingen had ook nog een enorme cognitieve achterstand.

Als de leerkracht geen veiligheid kan bieden aan de leerlingen en wanneer er geen ontwikkeling bij de 'rugzakleerling' is, is voor haar een grens bereikt van wat mogelijk en wenselijk is. Wel vindt ze dat er erg veel verwacht wordt van leerkrachten en dat onduidelijk is waar ze allemaal aan moeten voldoen. Er komen steeds meer leerlingen met problemen in de school. De collega's staan positief tegenover integratie/inclusie. Voor Jur op school kwam, werd dit besproken met het hele team. Het team moet er helemaal achter staan. Als de school alleen in de onderbouw kan voorzien in een passende onderwijsplek en leerkrachten

in de midden- of bovenbouw aangeven het niet te kunnen of te willen, dan werkt het niet.

Als belangrijke succesfactor wordt gewezen op goede afstemming en samenwerking tussen alle partijen. Verder moet een leerling succeservaringen hebben, zich goed en competent voelen. Daarnaast is extra begeleiding onmisbaar. Tevens speelt de socialecompetentie van de leerling een rol, evenals het in zekere mate zelfstandig kunnen werken en het kunnen communiceren.

Omgaan met verschillen tussen leerlingen is soms heel moeilijk voor wat betreft de organisatie en kost veel energie. De leerlingen in de huidige groep zijn druk, weinig zelfstandig en onderlinge verschillen zijn groot. De leerling met de 'rugzak' heeft nog meer aandacht nodig dan de andere leerlingen omdat deze leerling voornamelijk in een één-op-één situatie werkt. Dat maakt het niet eenvoudig.

De leerkracht, de leerling en het curriculum

Visie

Jur krijgt aanvankelijk lezen, rekenen, schrijven en creatieve vakken aangeboden, aangepast aan zijn niveau. Bij alle andere activiteiten doet de leerling mee met de groep. Soms krijgt hij een andere opdracht op zijn niveau.

Jur begrijpt echt weinig tot niets van bijvoorbeeld spreekbeurten, boekbesprekingen of de inhoud die binnen wereldoriëntatie aan bod komen. Daarom wordt de extra begeleidingstijd zoveel mogelijk ingeroosterd als deze vakken op het rooster staan.

Er is een individueel plan in de vorm van plaatsingsafspraken (soort jaarcontract tussen ouders, school en ambulante begeleiding). In deze plaatsingsafspraken staan de doelen voor het hele schooljaar beschreven en wie waar verantwoordelijk voor is. Van daaruit wordt een handelingsplan geschreven. De handelingsplannen worden door de leerkrachten geschreven en beschrijven de belangrijkste doelen, middelen, materialen en de uitvoering (wie en wanneer). Dit kan in de klas uitgevoerd worden of tijdens de speciale begeleidingstijd. Verder is er aan het jaarplan een leerling-schema verbonden. In dit schema staan de kindkenmerken genoemd en de handelingswijzer voor de school. Dit document wordt door de ambulante begeleider gemaakt. De andere documenten worden in overleg met de ouders en de school gemaakt. Door handelingsgericht te werken worden de documenten steeds weer aangepast.

De leerkrachten worden door een ambulante begeleider ondersteund en door de interne begeleider. De frequentie hangt af van de behoefte. Momenteel is die opgevoerd omdat de leerling te weinig zelfstandig werkt en er een nieuw programma voor de leerling is gemaakt. Het contact is nu tweewekelijks tot de kerstvakantie. Verder is er contact via de e-mail en telefoon.

De begeleiding van de 'speciale' leerkracht is soms wisselend van tijd. Problematisch is vooral de onzelfstandigheid en het egocentrische gedrag van de leerling, omdat dit gedrag namelijk veel aansturing en aandacht van de leerkracht vraagt. De langzame ontwikkeling vraagt veel variatie in opdrachten, die allemaal zelf gemaakt moeten worden.

Doelen en inhoud

De leerdoelen worden door de leerkrachten vastgesteld in samenspraak met ouders, interne begeleider, logopediste en casemanager. Om de drie maanden worden de gestelde doelen geëvalueerd en waar nodig, bijgesteld. De leerling heeft een andere aanpak nodig dan de andere leerlingen en volgt een eigen ontwikkelingslijn.

Materialen en bronnen

Er wordt vooral gebruik gemaakt van ontwikkelingsmateriaal uit de onderbouw. Voor het leren lezen wordt gebruik gemaakt van Leeslijn als basis, aangevuld met andere materialen, waaronder de methodiek van José Schraven. Voor rekenen wordt gebruik gemaakt van de Rekenlijn, aangevuld met andere rekenmaterialen die aansluiten bij de ontwikkeling van de leerling. Daarbij wordt vooral gebruik gemaakt van zelf ontwikkeld materiaal. Dat geldt ook voor schrijven. Vooral de casemanager en de speciale leerkracht ontwikkelen materialen voor in de klas en tijdens de speciale begeleiding.

Verder bedenken zij samen met de logopediste oefeningen om de gesproken taal te oefenen. Oefeningen voor zelfstandig werken en zelfredzaamheid worden geoefend met zelfbedachte materialen en oefeningen uit allerlei literatuur over zml.

Evalueren van het leren

Evaluatie vindt plaats tijdens de drie voortgangsgesprekken en het evaluatiegesprek dat elk jaar wordt georganiseerd. Na elke observatie door de ambulante begeleider is er een nagesprek over de ontwikkeling van de leerling.

Groeperingsvormen

De groep is te onzelfstandig om andere dan de huidige groeperingsvormen te organiseren.

Onderwijstijd

Waar het kan, doet de leerling mee aan het algemene programma op zijn eigen niveau of door er bij te zitten en te luisteren. Verder is er vijf keer per week een half uur extra begeleiding buiten de groep.

Sociale participatie

Jur is een jongen die nog zeer egocentrisch is. Hij is geïnteresseerd in anderen, imiteert de

kinderen om zich heen en wil er graag bij horen. Hij is aanhankelijk en tegelijkertijd wil hij stoer zijn. Zijn sociaal-emotionele ontwikkeling ligt op een niveau van ongeveer 3-4 jaar. Hij werkt samen met andere kinderen alhoewel zij zich vooral bij hem aanpassen. Hij heeft geen vaste vriendjes. Hij speelt graag met kinderen uit zijn klas. Jur wordt soms uitgenodigd om na schooltijd bij iemand te spelen. Soms wordt hij uitgenodigd voor een verjaardagspartijtje.

In de klas wordt geprobeerd om begrip op te brengen voor het gedrag van Jur. De leerlingen zijn betrokken en sociaal, ze willen graag helpen, maar betuttelen hem niet. Ze spelen echter vaker met andere kinderen. Jur is niet echt populair, maar ook niet geïsoleerd. Hij hoort bij de klas, de kinderen zijn aan hem gewend. Hij wordt zeker niet gepest.

De rol van de leerkracht als ontwerper/uitvoerder van het curriculum

Rol als arrangeur van het leerplan

Het arrangeren van het leerplan vraagt een specifieke kennis over hoe deze leerlingen leren en welke materialen geschikt zijn voor deze leerling. Het vraagt ook om kennis over de leerling: wat kan hij al en wat nog niet. De vorige leerkrachten en de interne begeleider hebben de kennis met betrekking tot de ontwikkeling van Jur overgedragen. Hetzelfde geldt voor de expertise van de ambulante begeleider. Door de samenwerking tussen al deze mensen is de leerkracht veel te weten gekomen. Overigens kende ze Jur al vanaf het moment dat hij op school kwam. Ze werkte destijds in de onderbouw en Jur kwam regelmatig even in haar groep spelen. Op die manier heeft ze hem al aardig leren kennen.

Het ontwerpen van het onderwijsaanbod gaat steeds in samenwerking met alle betrokkenen op school, de ouders en de ambulante begeleiding. In haar eentje of met haar duopartner was dat veel moeilijker geweest. De leerkrachten hebben veel steun aan alle betrokken mensen.

Rol als uitvoerder van het leerplan

De leerkracht geeft aan dat de nodige eisen worden gesteld. Je moet je aandacht goed kunnen verdelen. Je moet weten waar en hoe je grenzen kunt stellen aan het gedrag van deze leerling. Je moet steeds weer aanpassingen verzinnen, iets dat heel veel voorbereidingstijd kost. Ze ervaart veel steun van de speciale leerkracht. Zij bereidt veel voor en doet veel aan pre-teaching met Jur. Desalniettemin moet de leerkracht nog veel improviseren tijdens de les. Daarbij is Jur de ene dag gemotiveerd en de andere dag zeer tegendraads.

Toch blijft de leerkracht het moeilijk vinden om Jur zinvol aan het werk te houden, vooral omdat hij niet goed zelfstandig kan werken. Er is nu een plan gemaakt om zijn zelfstandig-

heid te vergroten en verder is er voor elk vak op het rooster gekeken hoe Jur het beste aan kan sluiten en kan werken op zijn eigen niveau. De leerkrachten gaan dit plan de komende tijd uitvoeren. Hierdoor staan zij weer iets positiever ten opzichte van de integratie van Jur. De laatste weken hadden ze enige twijfels gekregen. Ze voelden zich erg onzeker over de onderwijstijd en het onderwijsaanbod aan Jur.

Bevindingen van de ouders

De ouders hebben Jur aangemeld op de reguliere school, omdat de school direct in de buurt ligt en er aantrekkelijk uitziet. Deze nabijheid is erg belangrijk voor de ouders in de keuze voor een school. Daarnaast vinden ze het belangrijk dat Jur tussen gewone kinderen opgroeit, omdat hij later ook gewoon in de maatschappij aan de slag moet. Jur moet net als zijn zus kunnen opgroeien tussen gewone kinderen en hoeft niet zo nodig beschermd te worden. Ze zouden het vreselijk vinden wanneer hun zoon 's avonds met een busje thuis komt uit school en voor de buurtgenootjes een vreemde is.

De ouders vinden de integratie geslaagd als Jur niet anders wordt behandeld dan de andere kinderen en als het ware in de groep op gaat. Hij krijgt een heleboel ondersteuning, maar krijgt ook op zijn kop als hij iets doet wat niet mag. Dan is er pas echt sprake van integratie. Ouders weten niet zeker of de school deskundig genoeg is om Jur goed onderwijs te geven. Ze denken van wel, maar kunnen het niet goed beoordelen. De ouders voelen zich door de gesprekken met school en de ambulante begeleider betrokken, maar zijn tussendoor niet erg op de hoogte van wat Jur krijgt aangeboden en hoe hij het doet. Ze vinden soms wat velletjes papier of een knutselwerkje gekreukt in de tas. Ze hebben het gevoel dat de huidige leerkrachten minder achter de plaatsing van Jur staan, dit in tegenstelling tot de voorafgaande jaren. Jur is thuis veel bezig met cijfers en letters. Er is een doorbraak aan het komen op cognitief gebied zowel bij rekenen als taal. Sociaal gezien gaat hij ook vooruit, maar hij is wel nog vaak dwars. Hij kan zijn boosheid beter uiten. Vroeger was hij boos op iedereen en moest alles om hem heen het ontgelden, nu is het meer gericht.

Jur heeft geen zogenaamde hartsvrienden, maar neemt wel kinderen mee naar huis of gaat naar kinderen uit de klas om te spelen of een verjaardag te vieren. Een buurvriendje heeft hij wel, hier speelt hij regelmatig mee. Jur ziet heel goed wanneer iemand verdriet heeft, hij troost dan door een arm om iemand heen te slaan.

Jur wordt geaccepteerd door de kinderen en de leerkrachten op school, hoewel ze soms niet zeker zijn over de huidige leerkrachten.

De ouders weten niet of Jur zijn eigen tekortkomingen ziet en merkt dat leren moeilijk gaat. Ze zien wel dat hij zichzelf vergelijkt met zijn zusje. De ouders hopen dat Jur op de basisschool kan blijven en een warm plekje krijgt bij de leerkrachten. Ze hopen dat de leerkrachten oprecht interesse hebben in Jur en van hem genieten en zien wat hij allemaal wel kan.

5.8 De Madelief

Algemene beschrijving

De Madelief is een Montessorischool in een dorp in het westen van het land. Iedereen is welkom op de school. De school vindt het belangrijk dat de leerlingen met plezier naar school gaan en veel leren. Ze vinden dat de leerlingen zelfstandig en op hun eigen niveau moeten kunnen werken en dat zijzelf keuzes leren maken. De school heeft aandacht voor leerlingen die moeite hebben met leren of er juist heel goed in zijn. Er is aandacht voor sociale en creatieve vorming. Er is veel contact met ouders en ze staan open voor vernieuwingen.

De zorgstructuur

Vertrekpunt is dat alle kinderen uniek zijn en zich ontwikkelen in hun eigen tempo en naar eigen kunnen. De leerkracht observeert de werkhouding van het kind en registreert wat het kind gedaan heeft en of de aangeboden leerstof wordt beheerst. Het wordt vastgelegd aan de hand van observaties, individuele lessen en groepslessen, gesprekjes en toetsen. Als de ontwikkeling het kind stagneert, wordt het kind besproken in de leerling-bespreking en eventueel wordt het kind aangemeld voor de leerlingenzorg. Dit wordt met de ouders vooraf besproken. Per kind wordt een map bijgehouden en bewaard.

Als de leerling stagneert in de ontwikkeling zal de klassenleerkracht eerst zelf de leerling proberen te helpen. Als dit niet lukt wordt de leerling aangemeld bij de interne begeleider die samen met de leerkracht een handelingsplan opstelt. De remedial teacher kan vervolgens tijdelijk, meestal gedurende 6-8 weken met het kind individueel of in groepjes werken. Als de ondersteuning niet werkt, wordt gekeken of het verlengd moet worden of dat er misschien iets anders aan de hand is.

Er zijn verschillende manieren van hulp bieden aan de stagnerende leerling:

- externe remedial teaching aanvragen;
- aanmelden bij het zorgplatform;
- aanmelden bij een Regionaal Expertise Centrum.

In alle gevallen worden de ouders gehoord. Daarnaast wordt in het geval van de rugzak (LGF) bekeken of de school de begeleiding van de leerling met een rugzak kan uitvoeren. Dat geldt voor leerlingen die al op school zitten als voor leerlingen die aangemeld worden

met een 'rugzak'. De school is van mening dat iedereen moet kunnen omgaan met verschillen, maar dat teveel leerlingen met een 'rugzak' een te grote belasting kan betekenen voor de leerlingen en het team. Daarom wordt steeds overwogen wat de draagkracht is van het team.

Methodegebonden toetsen

De school neemt onder andere methodegebonden toetsen af. Om de doorgaande lijn te borgen, heeft de school er voor gekozen om naast Montessori-materialen een aantal methodes aan te bieden. Ze gebruiken onder andere 'Rekenrijk', 'De Leeslijn', 'De Grote Reis' (wereldoriëntatie), 'Goed Gelezen' (begrijpend lezen)

Niet-gebonden toetsen

Twee keer per jaar worden de Cito-toetsen afgenomen. Door de groeicurves kunnen de leerkrachten de ontwikkeling van de leerlingen volgen. De uitkomsten zijn steeds ter inzage voor de ouders.

Algemene gegevens van de leerling, de leerkracht en de groep

De leerling

Myrthe is 8 jaar. Ze is als zeer moeilijk lerend geïndiceerd. Ze is zeer enthousiast en sociaal. Ze heeft een enorme inzet. Ze kan zich goed inleven, kan troosten en plezier maken. Ze heeft bij structuur een goede werkhouding. Haar zelfstandigheid is zwak. Ze heeft veel sturing nodig in haar werk, vooral met rekenen en taal.

Er zijn geen DLE's voor handen. Daarvoor is het niveau te laag. De belangrijkste ondersteuningsvragen liggen vooral op cognitief gebied.

De leerkracht

De leerkracht werkt drie dagen per week met Myrthe. Ze heeft PABO als achtergrond en is 28 jaar. Ze heeft nu 8 jaar ervaring in het Montessori onderwijs. In die jaren heeft ze werkervaring opgedaan met verschillende kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes, waaronder leerlingen met PDD-NOS, een leerling met ernstige spraakmoeilijkheden en een leerling met epilepsie. Ze heeft Myrthe nu voor het tweede jaar in haar groep.

De groep

De kinderen in de groep variëren in leeftijd tussen 7 en 9 jaar. In de groep zitten 22 leerlingen. Twee daarvan hebben een 'rugzakje'. De leerlingen in de groep zijn in het algemeen positief en sociaal met elkaar. Aanvankelijk waren de meisjes soms nogal vervelend naar elkaar toe, maar dat is nu in orde. Ze volgen de Kanjertraining in de groep en dat blijkt

uitstekend te werken. De leerlingen zijn zorgzaam naar Myrthe toe, maar er is geen sprake van betutteling.

De leerlingen plannen hun werk zelf in het Montessori onderwijs. Bepaalde verplichte taken doen ze aan de hand van een weektaak. Ze krijgen instructie in kleine groepjes. De zaakvakken worden in projecten behandeld. Sommige lessen worden door middel van teamteaching gegeven, d.w.z. dat jaargroepen bij elkaar worden gezet voor een les met een klassikale instructie.

Een kijkje in de groep

Om half negen wordt gestart met duo-lezen. Iedereen zit op zijn plaats. Myrthe kijkt nieuwsgierig en afwachtend. Iedereen pakt een boekje. Myrthe heeft ook een boekje. De leerkracht opent het voor haar op de juiste bladzijde. Ze zijn aan het duo-lezen. Het buurmeisje luistert naar wat Myrthe leest en corrigeert en ondersteunt haar op een zeer adequate wijze. Ze leest spellend, soms redelijk snel. Soms haperend of fout. Het buurmeisje vraagt haar om het nog eens te lezen of zegt: *'Dat is niet goed, opnieuw'*. Soms verliest Myrthe de volgorde van het rijtje woorden waarbij steeds een letter verschilt. Na 10 minuten verflauwt de aandacht en gaat het lezen moeizamer. Als het buurmeisje hardop leest, leest Myrthe in haar eigen boekje.

Er klinken klankstaafjes en iedereen is stil en legt het werk neer. Myrthe reageert ietsje later en kijkt dan naar de leerkracht. *'Tijd voor een energizer: de sommenkikker'*, zegt de leerkracht. De leerkracht gooit een kikker van stof naar een kind en vraagt een som op te lossen. Gedifferentieerd, voor elke leerling een eigen som. *'Hoeveel is 2+1?'*, vraagt de leerkracht aan Myrthe. Ze antwoordt met plezier: *'Drie!'*

Onderweg naar de gym

De helft mag een andere leerling uitkiezen om samen mee te lopen. Ook Myrthe. Het meisje dat gekozen wordt, heeft er geen zin in om naast Myrthe te lopen en weigert een hand te geven. Ze lopen wel naast elkaar, keurig aan de kant van de weg.

De gymles

Er staan diverse opstellingen klaar. De vakleerkracht vertelt dat Myrthe goed mee doet en altijd erg enthousiast is. Myrthe kleedt zich snel om maar is een beetje slordig met haar kleding. Ze laat alles om haar heen vallen.

In de gymzaal mogen ze eerst even rennen en met een bal spelen. Ze zoekt contact, maar de kinderen reageren niet.

Tijdens de uitleg zit ze tussen de anderen op de bank. Ze luistert en kijkt naar de voorbeelden die gegeven worden bij alle onderdelen. Die zijn niet mis, het zijn allemaal conditieoefeningen:

1. Touwtje springen.
2. Liggend op de rug op een dikke mat, naar zithouding, bal in de handen, bal gooien tegen muur vangen en weer liggen.
3. Tussen 2 pylonnen rennen.
4. Aan de ringen hangen en voeten van de ene kant naar de andere kant van de mat bewegen.
5. Springoefening met voeten een-voor-een achtereenvolgens op en van de (zweedse) bank.
6. Benen links en vervolgens rechts van een kast leggen, liggend op de rug voor de kast (smalle kant).
7. Handen afwisselend op en van de mat af in opduwhouding.
8. Leunend met de beide handen op een mat, de voeten springend voorwaarts en weer achterwaarts brengen.

Dit circuit in groepjes van 2 leerlingen, waarbij de ene leerling het aantal keren telt dat de oefening wordt uitgevoerd binnen 30 seconden. De gymleerkacht geeft de tijd aan. De leerlingen schrijven het resultaat op een blad.

Myrthe voert de opdrachten uit. Ze kijkt steeds hoe iemand het doet en doet het vervolgens na. Haar coördinatie is heel behoorlijk. De tweede oefening kost haar de meeste moeite. Ze gooit steeds de bal tegen de muur, maar het vangen gaat telkens mis. Ze gooit te hard, ze kan het moeilijk inschatten.

Ze werkt goed samen, is vrolijk, meegaand en stopt op tijd. Het meisje waarmee ze samenwerkt, is geduldig en aardig tegen haar. Ze helpt haar, doet dingen voor en wordt niet boos als Myrthe gewoon hardop in haar eigen tempo doortelt. Ondanks dat ze daardoor moeite heeft haar eigen score bij te houden.

Als er geëvalueerd wordt met vragen als welke spieren voelde je bij een oefening, steekt ze geen vinger op en is een beetje aan het dromen.

Eten van een hapje

Samen met haar klasgenootjes eet Myrthe. Ze neemt er alle tijd voor. Tien minuten nadat iedereen al aan het werk is, gaat ze opruimen.

Rekenen

Ze krijgt een opdracht van de leerkracht die naast haar gaat zitten. 'Zoek de burens van een getal': ze heeft een getallenlijn met één getal. Ze mag spieken op een andere kaart en kijken welke getallen naast dat cijfer 'wonen'. Het opschrijven hiervan is heel moeilijk voor Myrthe. Ze weet de getallen wel.

Schrijven

Als het schrijven van de -w- niet lukt, krijgt Myrthe een extra schrijfpdracht op een leibord met krijt. De leerkracht schrijft een grote -w- (ongeveer 5 cm hoog). Ze mag dit met verschillende kleuren krijt in de juiste volgorde natrekken. Daarna gaat het schrijven beter. Ze drukt wel hard op het potlood. Ze staat keurig in de rij en als ze de regel (er mogen maar twee kinderen in de rij) vergeet, wordt ze erop gewezen. De tweede keer kijkt ze en telt. Loopt terug en wacht tot er één kind staat. Het leibord mag op de kijktafel. Ze is heel trots en lacht.

Tekenen

In de middag wordt er getekend. De kinderen moeten hun gezin tekenen in de vorm van dieren. Iedereen fantaseert. Myrthe vindt haar papa een stekelvarken, ze weet niet waarom, waarschijnlijk omdat de overbuur dat ook doet. Ze gaat aan iedereen vragen hoe je een stekelvarken moet tekenen. Iedereen is druk en vindt dat ze het zelf moet maken. *'Ik weet het écht niet Wouter!'*, roept ze tegen een jongen. Ze lacht af en toe heel hard en met zware stem. Ze vraagt nu wat meer aandacht dan vanochtend.

Het laatste kwartier wordt de klas opgeruimd. Haar kastje is heel rommelig. Ze gaat met veel vertoon aan de gang, haalt alles eruit, stapelt en stouwt uiteindelijk de boel weer er in. Daarna gaat ze met een ander kind boekjes opruimen in een mand.

De bevindingen van de leerkracht

Opvattingen over integratie/inclusie

De leerkracht verdiept zich in actuele ontwikkelingen. Ze leest veel artikelen die ze van de ambulante begeleider krijgt, maar ziet ook regelmatig nieuws in de krant of op televisie. De leerkracht staat achter de integratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes, mits het kind geen overlast veroorzaakt en de rust van de groep niet verstoort. Kinderen moeten zich daarnaast zelf prettig voelen in de groep.

In alle gevallen dat er een LGF leerling wordt aangenomen is het een teambeslissing. De leerkrachten binnen het team verschillen soms in opvattingen en enthousiasme ten aanzien van bepaalde leerlingen. Iedereen staat achter de integratie van Myrthe. Het is dan ook een heel enthousiast en lief meisje.

Als succesfactoren worden genoemd de sociale ontwikkeling en het welbevinden van het kind met specifieke onderwijsbehoeftes.

De leerkracht vindt het geweldig om te zien dat een kind zoals Myrthe zoveel inzet en enthousiasme toont en dat ze goed geaccepteerd wordt in de groep. De samenwerking met de ambulante begeleiding wordt belangrijk gevonden. Daarnaast krijgt de leerkracht veel ondersteuning van collega's. Dat wordt belangrijk gevonden: *'Je moet er niet alleen voor staan'*.

Op de Montessorischool is omgaan met verschillen altijd al vanzelfsprekend. Verschillen moeten echter niet te groot zijn. Door de huidige eisen en verwachtingen die aan het onderwijs worden gesteld en door de vele kinderen met allerlei stoornissen is dat niet altijd zo eenvoudig. De eisen die de inspectie aan scholen stelt, worden te hoog gevonden, rekening houdend met de groeiende groep kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes: *'Als er vanaf groep 3 grote verschillen zijn, moet er meteen een handelingsplan worden geschreven om ze weer hetzelfde te laten functioneren als de anderen. Waarin mag je als leerling verschillend zijn?'*, vraagt de leerkracht zich af.

De leerkracht, de leerling en het curriculum

Myrthe heeft een andere aanpak nodig dan de andere leerlingen en heeft een eigen ontwikkelingslijn. Die lijn en aanpak worden samen bepaald met ouders, school en de ambulante begeleiding. Er is een individueel plan in de vorm van een jaarplan (soort jaarcontract tussen ouders, school en ambulante begeleiding). In deze afspraken staan de doelen voor het hele schooljaar beschreven en wie waar verantwoordelijk voor is.

Daarnaast maakt men gebruik van een handelingsplan. De handelingsplannen worden door de leerkracht geschreven en beschrijven de belangrijkste doelen, middelen, materialen en de uitvoering (wie en wanneer). Dit kan in de klas uitgevoerd worden of tijdens de speciale begeleidingstijd. Er is geen groepsplan.

De leerling krijgt aanvankelijk lezen, rekenen, schrijven aangeboden. Voor lezen volgt ze de Leeslijn, het eerste blok, de dubbele klanken. Ze leest steeds beter. Rekenen wordt moeilijk gevonden, evenals het schrijven. Dat vereist heel wat oefening. Maar Myrthe geniet er elke dag weer van, ze is altijd enthousiast. Bij de andere vakken doet ze op haar niveau mee, er wordt steeds gezocht naar het juiste materiaal. De ambulante begeleider en haar collega's helpen haar om goed materiaal te vinden. De leerkracht maakt veel zelf. Ze volgen de leerlijnen van de methodes en toetsen met reguliere methodes wanneer dat kan.

Er zijn nog geen doelen gesteld voor de zaakvakken. Ze doet mee aan de algemene lessen. De leerkracht past materiaal aan, zoekt boekjes en plaatmateriaal, maakt opdrachten met woordjes/plaatjes en zoekt sorteeropdrachten. Soms zoekt de leerkracht liedjes bij het onderwerp. Groep 4 vindt nog heel veel dingen leuk om te doen.

Verder is er vier keer per week een half uur extra begeleiding buiten de groep door de remedial teacher.

Ze krijgt jaarlijks een rapport dat er hetzelfde uit ziet maar inhoudelijk een meer geschreven vorm heeft. Ouders worden betrokken bij de drie voortgangsgesprekken en het evalu-

atiegesprek die elk jaar worden georganiseerd. Myrthe is vaak dingen kwijt. Ze wordt extra getraind om spullen netjes op te ruimen en wat meer zelfstandig te werken.

Het maken van allerlei materiaal en de weinige zelfstandigheid worden als belangrijkste knelpunt gesteld. De leerkracht wordt door een ambulante begeleider ondersteund. De frequentie hangt af van de behoefte. De steun wordt als positief en leerzaam ervaren.

Sociale participatie

Bij Myrthe ziet de leerkracht geen echte vriendschappen ontstaan. Wel ziet zij dat Myrthe vriendjes en vriendinnetjes vraagt om thuis te spelen. Andersom gebeurt dat ook. Voor spelen of een verjaardagspartijtje. Het niveauverschil wordt echter steeds groter. Buiten sluit ze zich goed aan bij de anderen.

Uit het sociogram blijkt dat vier kinderen in haar klas aangeven liever niet naast haar te willen zitten. Verder wordt ze niet genoemd.

Het samenspelen en samenwerken wordt gestimuleerd door bewust gebruik te maken van groeperingsvormen. Niet elke leerling vindt het prettig als dit frequent gebeurt. Zo af en toe, vindt geen van de leerlingen het een probleem om samen te werken met Myrthe.

De rol van de leerkracht als ontwerper/uitvoerder van het curriculum

Rol als arrangeur van het leerplan

Het wordt belangrijk gevonden dat je als leerkracht kunt denken in kleine stapjes en dat je steeds weer bedenkt wat je kunt differentiëren en welk materiaal je daarbij kiest.

Ze geeft aan dat je dit als Montessori-leerkracht leert in je opleiding en dat ze daar nog steeds veel steun aan heeft. Creativiteit is daarbij onmisbaar. Maar ook de hulp van de ambulante begeleider wordt erg belangrijk gevonden.

Rol als uitvoerder van het leerplan

Het uitvoeren kost veel extra aandacht en geduld en stelt eisen aan goed klassenmanagement.

Bevindingen van de ouders

Moeder geeft aan dat de maatschappij waarin Myrthe opgroeit en waarin Myrthe zal functioneren 'regulier' is en dat het daarom ook vanzelfsprekend is dat Myrthe nu op een reguliere school zit. Moeder is werkzaam in de zorg en was al vroeg op de hoogte van alle ontwikkelingen rondom de 'rugzak'. Ze is van mening dat Myrthe op deze plek moet blijven.

zolang zij zich prettig voelt in haar groep en zich voldoende kan ontwikkelen op school. De broer van Myrthe ging na een keuze gemaakt te hebben uit meerdere scholen, naar de Montessori school, daarom werd ook voor Myrthe deze school gekozen. De school heeft mede dankzij de ambulante begeleiding voldoende deskundigheid in huis. De school staat achter de integratie van hun dochter, er is voldoende draagvlak. Vier keer per jaar is er overleg tussen de school, de ouders en de ambulante begeleider. De ouders zijn tevreden over de ontwikkeling van hun dochter. Zowel op sociaal-emotioneel gebied als ook op cognitief gebied. Myrthe heeft enkele vriendinnen en vriendjes, zij het op beperkte schaal en voornamelijk nog uit de vorige klas. Ze is heel sociaal, maar overschrijdt wel eens de grenzen van een ander en claimt mensen dan. Ze wordt wel voldoende geaccepteerd door haar klasgenoten en door de andere kinderen om haar heen. Volgens moeder voelt Myrthe aan dat ze minder presteert dan andere kinderen, maar ze accepteert het wel. De moeder is tevreden over de manier waarop de school hun dochter begeleidt. Ze twijfelen wel of hun dochter de herindicatie gaat halen en wat de consequenties zijn. Ze lijkt namelijk op een totaal IQ uit te komen van ongeveer 65 (VIQ=75, PIQ= 53) en dat is een 'moeilijk lerend' niveau. Ze vrezen dat als de school geen extra uren meer krijgt voor Myrthe, Myrthe ernstig tekort komt en misschien naar het speciaal basisonderwijs wordt verwezen.

5.9 De Albatros

Algemene beschrijving

De Albatros is een openbare school in een middelgrote gemeente in de Randstad die volgens de uitgangspunten van het Jenaplan-onderwijs werkt. De school ligt in een woonwijk met koopwoningen en flats. De wijk heeft een gemengde bevolking van autochtone en allochtone bewoners. De bevolking van de school vormt een afspiegeling van de wijk. De Albatros zit sinds 2002 in een nieuw gebouw. Het moderne schoolgebouw biedt ruimte aan twaalf groepslokalen, een speellokaal voor de onderbouw en een grote aula met een tribune in de vorm van een amfitheater. De school heeft rond de 300 leerlingen. Dit schooljaar wordt gewerkt met dertien stamgroepen. De dertiende stamgroep is tijdelijk in het speellokaal ondergebracht. De school groeit nog steeds.

Visie op onderwijs

De school werkt volgens de uitgangspunten van het Jenaplan. Dit schoolmodel werd in de jaren twintig van de vorige eeuw door de Duitser Peter Petersen in de stad Jena ontwikkeld. Van de school wilde hij een leef- en werkgemeenschap maken. De persoonlijke ontwikkeling van het kind stond voor hem voorop. Op de Albatros werken kinderen, ouders en teamleden samen aan een prettig leef- en werkklimaat. De school werkt met stamgroepen. Dit zijn groepen met kinderen van verschillende leeftijd. Er zijn drie verschillende stamgroepen:

- de onderbouwstamgroepen met kinderen van vier tot en met zes jaar;
- de middenbouwstamgroepen met kinderen van zes tot en met negen jaar;
- de bovenbouwstamgroepen met kinderen van negen tot en met twaalf jaar.

Een stamgroep is volgens het Jenaplan een natuurlijke manier van groeperen. Het lijkt op een gezin of een speelgroep op straat. Oudere en jongere kinderen trekken met elkaar op. In een stamgroep verschillen de kinderen in leeftijd, in belangstelling, aanleg en vorderingen. Hierdoor kunnen zij elkaar positief beïnvloeden. Ze werken samen en helpen elkaar. Door het leeftijdsverschil maken de kinderen niet dezelfde vorderingen. Zo ontstaat minder wedijver en accepteren zij gemakkelijker dat iedereen verschillend is. Een groot deel van de ochtend zitten de leerlingen in een instructiegroep. Deze instructiegroepen komen ongeveer overeen met jaargroepen. De school probeert de kinderen zoveel mogelijk verantwoordelijkheid te laten dragen voor hun handelen en leren. Het werken met weektaken is hiervan een voorbeeld. De kinderen praten mee over de regels en de afspraken in de stamgroep. Er wordt veel aandacht besteed aan de sociale ontwikkeling van kinderen. Centraal staat het welbevinden van de kinderen. Het gaat dan om dingen die je niet alleen via vakken en leergebieden kan bereiken. De school leert de kinderen om met andere mensen samen te werken, zich om die anderen te bekommeren.

Een week wordt niet alleen door vakken bepaald, maar ook door het benadrukken van de werkvormen: gesprek, werken, spelen en vieren. Elke dag heeft een eigen karakter. Deze afwisseling is vastgelegd in het ritmisch weekplan. Het gesprek krijgt vorm in diverse soorten kringgesprekken. Onder werk vallen de instructiemomenten en de blokuren. In de blokuren zijn de kinderen zelfstandig of in groepjes met het werk bezig. Door samen te spelen leert de school de leerlingen rekening met elkaar te houden. *'Door samen te vieren leren wij elkaar wat in ons hoofd en hart leeft.'* (schoolgids).

De school neemt verschillen tussen kinderen als uitgangspunt voor de vormgeving van het onderwijs. *'Een gemiddelde ontwikkeling voor kinderen van een bepaalde leeftijd bestaat alleen in theorie. Kinderen onderscheiden zich in tal van opzichten van elkaar. Kinderen beginnen ongelijk, ontwikkelen zich alleen in hoofdlijnen op vergelijkbare wijze en eindigen ongelijk. De hele schoolorganisatie moet hierop zijn afgestemd.'*

Zorgstructuur

De zorg voor kinderen die meer of juist minder aankunnen, wordt volgens een duidelijk plan aangepakt. Het kindvolgsysteem gebaseerd op de DLE- toetsen van De Vos vormt hierbij een belangrijk middel.

Op school zijn twee interne begeleiders actief. Deze bespreken twee keer per jaar met de stamgroepleerkracht alle kinderen. Extra aandacht krijgen de kinderen die speciale zorg nodig hebben. De begeleiding van de kinderen vindt zoveel mogelijk plaats binnen de stamgroep.

Motorische remedial teaching vormt een belangrijk onderdeel van de zorgstructuur van de school. De motorische ontwikkeling van de kinderen in de onderbouw wordt twee keer per jaar in kaart gebracht. Ook de jongste middenbouwers komen één keer per jaar aan de beurt. Dit gebeurt aan de hand van een kindvolgsysteem rond 'bewegen en spelen'. Op basis van de signalen krijgen kinderen korte of lange tijd begeleiding op het gebied van het bewegen en spelen.

In de dagelijkse praktijk van het onderwijs staat de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen centraal. Door een goed pedagogisch klimaat wordt geprobeerd ieder kind een veilige plek te geven waarin het zich op alle gebieden optimaal kan ontwikkelen. In iedere groep zit een aantal kinderen met problemen op sociaal-emotioneel gebied. Ze zijn bijvoorbeeld stil, sociaal angstig, teruggetrokken, druk, niet weerbaar, onzeker of opstandig. Dit kan te maken hebben met een tekort aan sociale vaardigheden. Door het ontbreken van sociale vaardigheden of het niet goed kunnen toepassen ervan, kunnen er problemen ontstaan in de sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind. Om dit te voorkomen wordt één keer per jaar een sociale vaardigheidstraining in de school aangeboden. Die training is voor de kinderen van groep 6 en 7. De training bestaat uit tien bijeenkomsten en wordt door de twee intern begeleiders gegeven aan een groep van acht kinderen. Als blijkt dat het kind een andere vorm van hulp nodig heeft, verwijst de school door naar een extern bureau. School Video Interactie Begeleiding (SVIB) wordt toegepast om het onderwijs zo goed mogelijk af te stemmen op de kinderen. Het middel wordt vooral ingezet om teamleden te ondersteunen en te coachen bij het geven van hun onderwijs. Het wordt gebruikt bij vragen rondom onderwijsvernieuwing en persoonlijke ontwikkeling en bij vragen rondom de zorg. Aan de school zijn twee SVIB'ers in opleiding verbonden. Zij maken korte video opnames in de klas en bespreken dit vervolgens met de leerkrachten na. Wanneer de SVIB wordt ingezet voor begeleidingsvragen van kinderen, wordt aan de ouders toestemming gevraagd.

Bij het rekenen doen kinderen die 'meer kunnen' mee met de compactgroep. Zij maken aan het begin van elk blok de toets van het betreffende blok. Met behulp van de resultaten wordt bepaald welke instructiemomenten worden gevolgd. Dit geldt altijd voor nieuwe stof en de rekengesprekken. Tijdens de verwerking krijgen deze kinderen 'een routeboekje' met verrijkingstof. Voor kinderen die in een hoog tempo de opdrachten van de weektaak

maken, is er in de werkhoeven materiaal aanwezig. Ook voor deze groep kinderen moet leren een uitdaging blijven. Naast taal- en rekenactiviteiten kunnen de kinderen kiezen uit wereldoriënterende en ontdekkende opdrachten.

Toetsen

De school gebruikt methodegebonden toetsen en de DLE- toetsen.

Als zich in de ontwikkeling van een kind problemen voordoen, wordt een kind nader (diagnostisch) getoetst door de intern begeleider of de groepsleerkracht.

Begeleiding

Voor leerlingen die bij de toetsen onvoldoende scores en/of op andere gebieden problemen hebben, wordt een handelingsplan opgesteld. Dit gebeurt meestal door de intern begeleider en de leerkracht samen. Het kan ook voorkomen dat de leerkracht dit alleen doet en het vervolgens voorlegt aan de intern begeleider, of andersom. Het handelingsplan wordt altijd besproken met de ouders. Meestal heeft het handelingsplan een looptijd van ongeveer twee maanden. Daarna wordt het geëvalueerd. In het handelingsplan wordt beschreven of en hoe de leerling wordt begeleid bij zijn/haar leer- of gedragsproblemen. Na twee maanden wordt het handelingsplan geëvalueerd.

Soms bestaat de mogelijkheid om een leerling remedial teaching te geven. Dit is in principe alleen mogelijk voor 'rugzakleerlingen' en '1.9-leerlingen'. Het aantal uren voor remedial teaching is beperkt. Er is remedial teaching voor drie dagdelen per week beschikbaar. Er is voor gekozen om als een rugzak-leerling remedial teaching krijgt, daar altijd een ander kind, dat ook baat heeft bij extra begeleiding, bij te zetten. Er 'lift' dus altijd een ander kind mee met de remedial teaching.

Externe zorgstructuur

De school maakt deel uit van een samenwerkingsverband. Hierin werken basisscholen samen met een speciale school voor basisonderwijs. De specifieke zorgstructuur van het samenwerkingsverband is beschreven in het zorgplan. Wanneer de intensieve zorg en begeleiding op de eigen school niet het gewenste resultaat oplevert, kan het kind worden aangemeld bij een Permanente Commissie Leerlingenzorg. Deze commissie werkt in het samenwerkingsverband samen met Bureau Jeugdzorg en de Jeugdgezondheidszorg. Als een leerling wordt aangemeld bij de commissie gaat het doorgaans om de vraag of een leerling beter kan worden verwezen naar een school voor speciaal basisonderwijs. Soms gaat het om het inschakelen van bureau Jeugdzorg. De school kan voor hulpvragen terecht bij het expertisecentrum van het samenwerkingsverband. Daarbij gaat het om zaken als school-ondersteuning bij observatievragen, afstemming tussen school- en thuissituaties en dergelijke.

Toelating leerlingen met een leerlinggebonden financiering

Voor het zorgvuldig afwegen van de toelating van leerlingen met een leerlinggebonden financiering op de school is een stappenplan opgesteld. Onderdeel hiervan is het geven van antwoord op de hulpvraag kan worden voldaan. Dit wordt mede bepaald door de in kaart gebrachte zorgdruk op de school.

Belangrijke aandachtspunten voor de school na een positief besluit tot toelating zijn:

- het opstellen van een handelingsplan;
- het realiseren van eventuele aanpassingen in het gebouw of het lokaal;
- het eventueel aanschaffen van specifieke materialen en methodes;
- het realiseren van ambulante begeleiding;
- het scholen van betrokken leerkrachten;
- het monitoren van het handelingsplan en de communicatie met de ouders.

De school acht het van belang dat de grenzen van de zorg worden bewaakt. Dit wordt jaarlijks gedaan door de zorgdruk in kaart te brengen. De zorgdruk bepaalt mede het aannamebeleid.

Algemene gegevens van de leerling, de leerkracht en de groep

De leerling

Osmal is een jongen van zeven jaar. Hij is in Nederland opgegroeid. Zijn ouders zijn Marokkaans. Zijn moeder is ook in Nederland opgegroeid en spreekt goed Nederlands. Osmal heeft nog een zusje in de bovenbouw. Osmal heeft een onverwoestbaar goed humeur. Hij kan ook goed spelen, al is zijn spel wel beperkt. Hij is dol op het spelen met Kapla en Lego. Osmal is zwak op alle leergebieden. Ook in tekenen en handvaardigheid is Osmal niet sterk.

Osmal heeft de onderbouw doorlopen zonder kleuterschool-verlenging. Daar werd geen reden toe gezien. Wel bleek hij toen moeite te hebben met het visueel geheugen. Ook zijn werkhouding, tempo en woordenschat lieten problemen zien. In groep 3 begon op te vallen dat Osmal op alle gebieden problemen had. Het leren lezen verliep traag, het schrijven ging moeizaam en met rekenen verliep het automatiseren onder de 10 moeilijk. Osmal was zeer beweeglijk en onrustig. Hij hing regelmatig de clown uit. Osmal maakt, mede door zijn kleine postuur, een hele jonge indruk. Eind groep 3 is met de ouders besproken om Osmal de instructiegroep 3 over te laten doen. De ouders wilden dit niet. Osmal is dit schooljaar toch doorgegaan naar instructiegroep 4. Vlak voor de herfstvakantie begon Osmal zo uit te vallen dat toch, in overleg met de ouders, is besloten om Osmal terug te plaatsen naar instructiegroep 3. Zowel Osmal als zijn ouders vonden dit erg moeilijk. Daar werkt hij nu met een

eigen programma voor taal en rekenen. De verwachting is dat hij over enige tijd mee zal gaan doen met de instructies van groep 3. De leerkracht weet nog niet goed wat de oorzaak is van de problemen van Osmal. Of er sprake is van een aandachtsstoornis of een cognitieve ontwikkelingsstoornis is niet duidelijk. De leerkracht vermoedt een laag gemiddelde intelligentie. Osmal ontwikkelt zich langzaam. Oefeningen die hij al heel vaak heeft gedaan, moet de leerkracht steeds opnieuw uitleggen. Ook een taalprobleem zou mee kunnen spelen. Osmal lijkt lang niet altijd te begrijpen wat er wordt gezegd. Zijn woordenschat lijkt beperkt. Ook zijn eigen taaluitingen zijn soms moeilijk te begrijpen. Osmal heeft logopedie gehad en NT2. Voorlopig ziet de school, mede omdat de ouders nog moeite hebben met het niet goed meekomen van Osmal, geen reden tot aanmelding van Osmal voor een nader psychologisch onderzoek. De leerkracht meent nog voldoende handvatten te hebben voor het ontwerpen van een passend onderwijsaanbod voor Osmal. Prioriteit heeft op het moment de werkhouding. De leerkracht probeert hem taakgerichter en sneller te laten werken.

De grootste ondersteuningsbehoefte ligt op het gebied van de werkhouding en de gebieden lezen, schrijven, spelling en rekenen. Als doelen worden in het handelingsplan de volgende geformuleerd:

- werkhouding: Osmal kan zelfstandig aan de slag met zijn dagtaak (lezen, plannen, uitvoeren, aftekenen) en hij krijgt de gestelde taak op tijd af;
- lezen: voldoende beheersing AVI-1;
- rekenen: goede automatisering sommen tot 10 (+ en -) (voldoende score bij toets Maatwerk groen deel 2) en goede beheersing getallenrij tot 100 (Maatwerk oranje, deel 1, blok 7);
- spelling: Osmal maakt het ISO-basisdictee voldoende, na afsluiting van Spoonschrift B;
- schrijven: beheersing losse schrijffletters, ook in vrije teksten. Hij schrijft vlot en teksten zijn goed leesbaar.

De leerkracht

De leerkracht is 43 jaar en werkt van maandag tot en met woensdag in de groep van Osmal. Op donderdag geeft ze remedial teaching. Ze heeft na het gymnasium B een HBO opleiding diëtetiek gevolgd. Daarna heeft ze een verkorte, tweejarige deeltijd pabo-opleiding voor HBO-ers afgerond. Ze heeft nu vier jaar onderwijservaring.

Ze heeft drie jaar een kind met het syndroom van Down in de groep gehad. Daarnaast heeft ze ervaring opgedaan met kinderen met autisme en kinderen met leer- en/of gedragsproblemen.

De groep

De kinderen zitten in een heterogene groep met kinderen van 6 tot en met 9 jaar (groep 3 tot en met 5). De stamgroep telt 24 kinderen. Er zijn vier tafelgroepjes van zes kinderen.

In elk tafelgroepje zitten kinderen van verschillende leeftijden door elkaar. De kinderen werken en spelen niet alleen met de kinderen van hun eigen leeftijd. De instructiegroepen zijn kleiner omdat er tijdelijk een extra leerkracht beschikbaar is voor de instructies aan groep 3. Tot de kerstvakantie zijn er drie in plaats van twee instructiegroepen 3. Er is een aparte groep voor de snelle lezers gemaakt. Osmal zit in een instructiegroep taal van 15 kinderen; bij rekenen zijn het er 17.

Osmal zit tijdens de instructiegroep achteraan, zodat hij niet zo erg wordt afgeleid door de instructie die door de leerkracht wordt gegeven. Een andere reden is dat Osmal dan dichtbij de computer zit, waar hij veel aan werkt. Tijdens de stamgroepmomenten zit Osmal juist vooraan in de klas.

Achterin het lokaal staan twee computers en een printer. Op het bord hangen dagritme-kaartjes. Ook de 'brief van de week' hangt op het bord. De schrijffletter 'k' staat groot op het bord. Evenals een woordveld 'herfst'.

De leerkracht vindt de sfeer in de groep prettig en harmonieus. Er zijn weinig conflicten en er wordt nauwelijks gepest. Dat was het vorig jaar anders. Toen zorgde een leerling die uiteindelijk naar het speciaal basisonderwijs is verwezen, voor veel onrust en pesterijen in de klas. Er zitten op dit moment geen 'rugzakleerlingen' in de groep.

Een kijkje in de groep

9.30 uur: instructiegroep taal

De leerkracht is klaar met haar instructie aan de instructiegroep (groep 3). De kinderen moeten nu enkele korte zinnen van het bord overschrijven. Osmal heeft tijdens de instructie achterin de klas gezeten, aan zijn eigen werk. Osmal is klein en tenger van postuur. Hij maakt een jongere indruk dan zijn leeftijd aangeeft. De leerkracht heeft hem van tevoren instructie bij zijn werk gegeven. Osmal werkt uit een werkschrift, het spoorschrift, behorend bij de leesmethode Leeslijn. De spoorschriften horen bij leesboekjes. Het leesbegrip, de woordherkenning en de spelling worden geoefend. Deze spoorschriften worden eigenlijk alleen gebruikt voor kinderen in groep 3 die juist al ver zijn met lezen. Voor Osmal worden ze als een soort herhalingsstof van groep 3 gebruikt. Het Spoorschrift vormt de verwerking bij een leesboekje dat hij eerder heeft gelezen. Het lezen van Osmal wordt ondersteund door de computer. Hij leest de woorden op het scherm, terwijl de tekst ook wordt voorgelezen. Osmal moet in het Spoorschrift een streep trekken tussen een tekeningetje en het woord dat erbij hoort. Osmal werkt langzaam. De kinderen van de groep mogen intussen stoppen met hun werk. De leerkracht laat nog even een aantal flitskaartjes aan de groep zien. Osmal heeft in de gaten dat het bijna pauze is en verhoogt zijn tempo. Hij weet van een paar tekeningen echter niet welk woord er wordt bedoeld. Bij een tekening van een groepje zingende mensen moet hij het woord 'koor' zoeken. Bij een tekening van een mannetje hoort

het woord 'heer'. Het zou kunnen dat Osmal deze twee woorden niet kent. Osmal lijkt in verwarring door de twee opdrachten die hij niet weet. Hij lijkt niet goed te weten hoe hij nu verder moet. Hij bekijkt de hele bladzijde, begint en stopt weer. Hij vraagt geen hulp aan de leerkracht of een medeleerling. Ik help hem met de twee opdrachten. Daarna maakt hij het werk snel, met enkele fouten, af. Osmal gaat nu, iets nadat de andere kinderen naar buiten zijn gegaan, ook naar buiten.

Instructie rekenen

Na de pauze krijgt de groep rekeninstructie. De leerkracht draagt de kinderen op in de kring te gaan zitten. Terwijl de kinderen dat doen, geeft de leerkracht Osmal instructie bij zijn rekenwerk. Osmal moet eerst achter de computer en daarna aan zijn tafel rekenwerkbladen maken. Osmal gaat enthousiast op de computer met het programma Maatwerk aan de slag. Hij oefent hier optel- en aftreksommen onder de 20 en de structuur van de getallenrij tot 100. Osmal heeft een koptelefoon op. Hij wordt zodoende niet afgeleid door de geluiden van de instructie in de kring. Hij werkt geconcentreerd en zonder veel fouten. Hij laat zich niet afleiden door de groep. Als hij klaar is, gaat hij naar de leerkracht. Die vraagt hem wat hij nu moet doen. Osmal weet het weer en gaat naar zijn tafel en pakt zijn werkbladen. Hij leest de instructie bij de eerste som en maakt vier sommen. Het gaat om optelsommen tot 20. De werkbladen zijn ook van Maatwerk. Vervolgens kijkt hij naar wat er in de kring gebeurt. Hij blijft kijken totdat de leerkracht hem weer aanspoort om met zijn werk door te gaan. Wanneer de andere leerlingen klaar zijn met de instructie in de kring en een werkblad gaan maken, heeft de leerkracht weer even tijd voor Osmal. Als de leerkracht hem weer alleen laat, droomt Osmal weg. Af en toe begint hij weer, maar hij is ook snel weer aan het rondkijken. De leerkracht komt weer bij hem langs en wijst hem erop wat hij allemaal nog moet doen. Osmal gaat weer aan het werk. Het is weer snel over. Hij bemoeit zich niet met de andere kinderen, maar kijkt wel wat er allemaal gebeurt. De andere kinderen zijn bezig met hun werkblad. Ze vragen elkaar om hulp, kijken bij elkaar of werken samen. Ze bemoeien zich niet met Osmal. Osmal is nu geconcentreerd, over zijn werk gebogen bezig. Na enkele minuten stopt hij weer en vraagt de leerkracht of hij naar de wc mag. Hij blijft enige tijd weg. Als hij terug komt is de leerkracht bezig met een afsluitend groepsgesprek. Osmal kijkt geboeid mee. De leerkracht spoort hem aan weer verder te werken. Osmal werkt weer even verder, maar haakt weer snel af. Hij hangt nu over zijn tafel en let weer op de instructie. Wanneer hij merkt dat de andere kinderen hun werk mogen inleveren, gaat hij snel aan de slag. Hij maakt de bladzijde af en laat het aan de leerkracht zien. Deze wijst hem erop dat hij nog een bladzijde moest maken. Staande aan zijn tafel, werkt hij nu enkele minuten snel door. Dan houdt hij het werk trots omhoog en zegt: 'Af!'. De leerkracht besluit de ochtend met een telspelletje. Osmal moet nog enkele werkbladen doen en doet dus niet mee. Zijn werkbladen betreffen spiegelopdrachten. Osmal vindt dit leuk en werkt er enthousiast aan. De eenvoudige opdrachten doet hij goed. De iets moeilij-

kere opdrachten maakt hij fout. Wanneer de leerkracht hem hierop wijst, lijkt hij zijn fouten wel in te zien.

Pauzes

Osmal eet zijn broodje aan zijn tafel. Hij zit een tijdje rustig te eten. Na vijf minuten staat hij op om een boek te pakken. De leerkracht wijst hem erop dat hij eerst klaar moet zijn met eten. Osmal gaat weer zitten. Osmal kijkt veel naar de andere kinderen en loopt er af en toe ook heen. Van duidelijke gesprekken of contacten is geen sprake. Osmal is uiteindelijk als laatste klaar met eten en opruimen.

Buiten doet Osmal mee met voetbal met een grote groep kinderen van verschillende leeftijden. Hij staat op het doel. Hij lacht en is betrokken. De bal komt niet vaak zijn kant op. Later staat hij niet meer op doel. Hij rent nu veel heen en weer. Hij is zelden aan de bal. Of hij echt met het voetbal bezig is of gewoon aan het rondrennen is, is niet helemaal duidelijk. Wanneer de bel gaat en iedereen richting de deur loopt, rent hij in zijn eentje nog een beetje in het rond. Als een van de laatsten komt hij weer naar binnen.

Blokuur

Tijdens het blokuur werkt de stamgroep aan verwerkingsopdrachten die tijdens de instructiegroepen zijn gegeven. Deze opdrachten staan op de weektaak van de leerlingen. Voorafgaande aan het blokuur brengen de leerkrachten de werkboeken, schriften en materialen naar de stamgroepen toe. Osmal mag tijdens het blokuur opdrachten uitvoeren rond een door hem zelf uitgekozen boek over planeten. De leerkracht weet dat die boek hem boeit en wil hem er verschillende opdrachten mee laten doen. Deze vergen echter wel vrij veel instructie. Na de start van het blokuur blijkt dat de leerlingen van groep 4 ook veel hulp nodig hebben. Zij hebben die ochtend voor het eerst keersommen gedaan en doen hier nu de verwerking van. Van de begeleiding die Osmal vraagt komt daarom weinig terecht. Osmal komt bijna niet tot werken en dwarrelt veel door de klas.

Handvaardigheid

's Middags vanaf 14.00 uur gaan de kinderen lampionnen maken. Ze gaan een groot vel in vieren vouwen en daarop schrijfpatronen met wasco maken. Daarna verven ze erover heen met ecoline. De leerkracht laat op het bord verschillende schrijfpatronen zien en nodigt de kinderen uit om ook een voorbeeld op het bord te tekenen. Osmal is enthousiast en betrokken. Tijdens de uitleg kijkt hij steeds naar de leerkracht. Wanneer zij iets vraagt, steekt hij zijn vinger op. Het antwoord dat hij geeft is moeilijk te verstaan. Het blijkt niet het goede antwoord te zijn. Osmal beweegt heel veel tijdens de uitleg. Hij schuift en wiebelt constant op zijn stoeltje. Na de uitleg gaat hij meteen aan de slag. Hij heeft goed begrepen hoe hij het papier moet vouwen en begint met blauwe wasco een schrijfpatroon te maken. Wanneer de leerkracht nog wat voorbeelden met schrijfpatronen uitdeelt is hij er als eerste bij om een

voorbeeldkaartje te pakken. Osmal maakt het hele papier vol met blauwe wasco. De andere kinderen hebben meestal voor elk schrijfpatroon een andere kleur gekozen. De schrijfpatronen die Osmal heeft gemaakt zijn adequaat, maar eenvoudig. Tussendoor praat en lacht hij met zijn overbuurmeisje. Hoewel hij als een van de eersten was begonnen, is hij toch als een van de laatsten klaar met zijn schrijfpatronen. Hij laat zijn werk aan de leerkracht zien. Zij stimuleert hem om de schrijfpatronen in te kleuren. Hier gaat Osmal mee aan de slag. Zijn tempo ligt nu veel lager dan aan het begin van de opdracht. Als hij twee van de vier schrijfpatronen heeft ingekleurd, gaat hij weer naar de leerkracht om het te laten zien. Zij wijst hem erop dat hij de andere twee nog moet kleuren. Osmal gaat weer terug naar zijn tafel en kleurt verder. Als hij in de gaten krijgt dat sommige kinderen klaar zijn en mogen opruimen, stopt hij ook. Zijn werk is nog niet klaar. Hij loopt naar de wastafel en gaat zijn handen wassen. Hij vindt het mooi geweest.

Bevindingen van de leerkracht

Opvattingen over integratie/inclusie

De leerkracht is bekend met lopende onderwijsbeleid 'passend onderwijs'. Zij is het tot op zekere hoogte eens met het beleid gericht op integratie van kinderen met een beperking. Zij vindt wel dat het steeds per geval moet worden bekeken. Een (verstandelijke) beperking, leer- en/of gedragsproblemen hoeven geen reden te zijn voor een verwijzing naar het speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs. Het belangrijkste criterium in de school is het welbevinden van de leerling. Ook de betrokkenheid van de ouders vormt een belangrijke factor. Regelmatig blijft een kind met een verwijzing naar het speciaal basisonderwijs toch op school. Dit kan zijn omdat de school vindt dat het kind zich goed ontwikkelt en prettig voelt, en/of omdat de ouders hiervoor kiezen. Als ouders er bewust voor kiezen om hun kind op de reguliere basisschool te laten, komt het ook wel voor dat deze ouders vervolgens nauwelijks betrokken zijn. Zij ondersteunen hun kind niet thuis, verschijnen niet op afspraken en/of willen niet inzien dat hun kind zich niet gelukkig voelt op school. Dit ervaart de school als problematisch.

Een ander probleem is dat er voor kinderen met een verwijzing naar het speciaal basisonderwijs geen 'rugzak' kan worden aangevraagd. Deze kinderen hebben ook extra zorg nodig. De zorgdruk binnen de groep is ook een belangrijk criterium. Soms wordt er wel eens te laat naar het effect van een leerling op het welbevinden van de rest van de groep gekeken. De collega's denken hetzelfde over het zorgbeleid. Het team zit wat de zorg betreft goed op één lijn.

Expertise

Het team komt samen een heel eind als het gaat om deskundigheid ten aanzien van zorgleerlingen. De leerkracht zelf zou graag binnen enkele jaren de opleiding Remedial Teaching willen doen. Daar heeft ze nu nog geen tijd voor. Ze leert heel veel van de ervaringen met zorgleerlingen in de groep. Er is ruimte voor deskundigheidsbevordering in de school. Je moet alleen wel zelf het initiatief nemen. In principe kan het dan meestal wel. Het heeft geen prioriteit in de school. Er wordt ook geen duidelijk beleid op gevoerd.

Grenzen aan opvang

De leerkracht hecht veel waarde aan het welbevinden van het kind, het welbevinden van de andere kinderen en dat van de leerkracht. Vooral dat laatste is wel eens moeilijk te bewaken. Soms ga je wel eens over je eigen grenzen heen. Het moeilijkste zijn gedragsproblemen. Voor leerproblemen zijn in het algemeen wel oplossingen te bedenken. Bij gedragsproblemen zijn sneller de grenzen van de andere leerlingen en de leerkracht in het geding. Ook zijn gedragsproblemen in organisatorisch opzicht moeilijker te hanteren.

Succesfactoren integratie

De leerkracht wijst op het belang van het vinden van een ingang bij de leerling. Je moet uitvinden wat hem interesseert en hem succeservaringen laten opdoen. Je moet de lat niet te hoog leggen. Het belangrijkste is dat je ervoor zorgt dat je het welbevinden van de leerling goed houdt of krijgt en dat er geen faalangst en frustratie ontstaat. Daarbij is het ook heel belangrijk hoe de omgeving er mee omgaat. De ouders moeten betrokken zijn, een kind ook in zijn waarde laten en open staan voor de signalen die de school uitzendt over het welbevinden van de leerling.

De leerkracht en het curriculum

Visie

Verschillen tussen kinderen zijn vanzelfsprekend in de school. Dat begint er al mee dat er in de stamgroep kinderen van verschillende leeftijden bij elkaar zitten. Het is heel gewoon dat kinderen verschillen in wat ze kunnen en dat je elkaar helpt. In de instructiegroepen wordt meestal naar niveau gedifferentieerd. Vorig jaar had de leerkracht binnen de groep 3 instructiegroep te maken met vijf niveaus. Dit was haar eigenlijk te veel. De voorgaande jaren zat er een leerling met het syndroom van Down in de groep. Dat was voor iedereen heel leerzaam. De andere kinderen leerden wanneer je hem wel en niet moest helpen. Soms is het een voordeel dat de beperking van een leerling duidelijk zichtbaar is. Het is vaak ingewikkelder voor de andere kinderen als de beperking van een kind niet zichtbaar is.

Doelen en inhouden

De leerkracht heeft Osmal voor het tweede jaar. Vorig jaar, had Osmal in groep 3 geen handelingsplan. Hij zat vorig jaar in een hele zwakke groep 3 en viel daardoor niet erg op. Eind groep 3 werd voorgesteld om Osmal te laten doubleren. De school heeft geen duidelijk beleid ten aanzien van het doubleren of 'overdoen' van een instructiegroep. De leerkracht mist dit wel. De leerkracht vindt het moeilijk om voor Osmal geëigende leerdoelen te formuleren, de juiste hoeveelheid stof en de juiste moeilijkheidsgraad te bepalen. Omdat zijn prestaties nogal wisselend zijn, blijft dat steeds zoeken. Wat de leerkracht betreft gaat hij binnenkort weer meedoen met de groepsinstructies voor groep 3. Dan is hij ook niet langer de hele tijd individueel bezig.

Osmal werkt bij rekenen met Maatwerk. De leerkracht heeft daartoe eerst een diagnostische toets afgenomen van Maatwerk. Op grond daarvan heeft ze zijn werk afgestemd op het niveau dat Osmal goed aankon. Ze wil dat hij eerst weer succeservaringen opdoet. Wat het automatiseren betreft, heeft hij de sommen onder de 10 nog niet geautomatiseerd. De getalrij tot 100 beheerst hij wel redelijk. De leerkracht laat hem een deel van zijn werk op de computer doen. Dit vindt hij leuk en zijn tempo is dan redelijk. Op papier gaat het moeilijker. Zijn tempo is dan veel lager en zijn prestaties zijn dan ook minder. De leerkracht werkt ook regelmatig met het materiaal 'Met sprongen vooruit' van Julie Menne.

Materialen en bronnen

De leerkracht is redelijk op de hoogte van bestaande (RT-) materialen. Zij investeert daar veel tijd in. Deels kan zij dit doen op de donderdag, als zij zelf RT-taken heeft. Zij kan dan ook veel vragen aan de intern begeleiders van school. Toch mist zij wel eens het overzicht van wat er (op school) aanwezig is aan materialen en programma's. Zij besteedt ook veel vrije tijd aan haar werk en is geregeld op zaterdag op school te vinden. Op deze manier heeft zij zich bijvoorbeeld verdiept in het computerprogramma van Maatwerk. Zij is de enige op de school die hier goed mee uit de voeten kan.

Voor rekenen heeft de leerkracht voor Osmal een eigen programma samengesteld op basis van het programma Maatwerk. Osmal doet dit deels op de computer en deels op werkbladen. Voor schrijven werkt Osmal met een eigen programma op basis van de reguliere schrijfmethode Novoskript. Voor taal (technisch lezen, begrijpend lezen en spelling) heeft Osmal een eigen programma op basis van de Spoorzoeker serie behorend bij de methode Leeslijn en het programma Zuidvallei. Hij heeft één keer in de week remedial teaching voor lezen, één keer in de drie weken motorische remedial teaching en één keer in de week leest hij met een tutor.

Plaats

Osmal zit tijdens de instructiegroepen, als hij aan zijn eigen programma werkt, achterin de klas in een tafelgroepje, dichtbij de computer. Tijdens de stamgroepmomenten zit hij voor-

aan in een tafelgroepje. De spullen van Osmal zitten in zijn laatje. Daar zit ook zijn weektaak in. De leeromgeving die Osmal behoeft stelt verder geen specifieke eisen, behalve de aanwezigheid van een computer en het programma Maatwerk.

Evalueren van het leren

Twee keer per jaar worden alle leerlingen met de intern begeleiders besproken in de leerlingbesprekingen. Daarnaast kunnen de leerkrachten altijd tussendoor met de intern begeleider praten over leerlingen. Het handelingsplan wordt elke twee á drie maanden geëvalueerd op basis van de in het handelingsplan genoemde toetsen. Er wordt regelmatig met de ouders gesproken. Er is ook een 'heen-en-weer-schriftje'.

De leerkracht evalueert het werk van Osmal, met behulp van toetsen uit Maatwerk. Verder doet Osmal mee met de toetsen van het leerlingvolgsysteem van De Vos.

De leerkracht eist niet hetzelfde van Osmal als van de andere kinderen. Ze probeert in te schatten wat hij aankan en spreekt elke dag met hem na hoe het gegaan is. Als hij al zijn werk af heeft, krijgt hij een sticker. Soms gaat het werk mee naar huis.

Groeperingsvormen

De kinderen zitten ongeveer de helft van de tijd in de stamgroep en de andere helft van de tijd in de instructiegroep. De instructiegroep komt ongeveer overeen met de jaargroep. Hierin kan wel worden geschoven. Een snelle rekenaar kan bijvoorbeeld in een hogere groep worden gezet.

Osmal doet tijdens de stamgroep met alle activiteiten mee. Dit levert geen problemen op. Tijdens de instructiegroep werkt hij steeds alleen. De leerkracht is hier niet echt tevreden over. Zij verwacht dat hij binnenkort gaat meedoen met de instructies van groep 3. Zij verwacht dat dit goed aansluit bij zijn niveau. Ook zal het hem misschien meer motiveren.

Onderwijstijd

De onderwijstijd van Osmal lijkt redelijk effectief benut te worden. Tijdens de instructiegroepen heeft hij zijn eigen werk. De leerkracht heeft hem hiervoor van te voren geïnstrueerd. Tussendoor spoort zij hem regelmatig aan om verder te werken of zij helpt hem even. Tijdens het blokkuur is het voor de leerkracht soms lastiger voldoende tijd voor Osmal vrij te maken. Zij weet van te voren niet met welke verwerkingsopdrachten de leerlingen van de instructiegroepen 4 en 5 terugkomen. Als deze veel begeleiding vergen, dan houdt zij weinig tijd over voor Osmal. Als de opdrachten voor Osmal ook veel begeleiding vergen, ontstaat een probleem.

De rol van de leerkracht

De leerkracht moet van te voren goed bedenken wanneer zij tijd kan vrij maken voor de instructie en begeleiding van Osmal. De werkbladen moeten klaarliggen, het computer-

programma moet opgestart zijn, etc. Meestal lukt haar dit. Dit vraagt wel om een goede voorbereiding en een goed klassenmanagement. Het scheelt dat er dit jaar niet zo veel zorgleerlingen in de groep zitten en dat de niveaunderschillen niet zo groot zijn. Als er veel niveaugroepjes in de groep zitten die je apart moet instrueren, wordt het heel ingewikkeld. De leerkracht geeft aan dat het soms ook niet lukt. Dan heeft ze te weinig tijd om Osmal goed te helpen. Of Osmal heeft een slechte dag en komt tot niets. Dan dwingt ze zichzelf te denken: morgen is er weer een dag.

De leerkracht wordt niet ondersteund bij de begeleiding van Osmal. Zij zou dit wel willen, maar dit is niet goed mogelijk. Zij doet alles zelf, ook het opstellen van het handelingsplan. De intern begeleidster heeft het handelingsplan wel gezien, maar heeft zich er verder niet mee bemoeid. Ook de gesprekken met de ouders doet de leerkracht alleen. Zij bereidt de moeilijkere gesprekken met de ouders wel samen met de intern begeleider voor. De leerkracht ontwerpt het programma voor Osmal voor de hele week, ook al werkt zij zelf alleen op de maandag, dinsdag en woensdag in de groep. De reden dat de leerkracht ook het dagprogramma van Osmal voor de donderdag en vrijdag maakt is dat de duo-leerkracht die op donderdag en vrijdag werkt, nog onervaren is.

Sociale participatie

De leerkracht beoordeelt de sociale positie van Osmal als gemiddeld. Ze vindt zijn sociale vaardigheden niet sterk. Hij hangt soms de clown uit, om aan aandacht te komen. Hij heeft niet veel vrienden. Hij heeft in de stamgroep één vriend die in de instructiegroep 3 zit. Hij werkt niet veel samen. De leerkracht vindt het nog niet echt nodig om extra activiteiten te ondernemen om de sociale contacten te stimuleren tussen Osmal en andere leerlingen, maar ze houdt dit wel in de gaten.

Osmal wordt in het sociogram één keer genoemd als beste vriend door een klasgenootje. Dit is de jongen die Osmal eerder op de dag zelf ook als beste vriend heeft aangewezen. Gek genoeg noemt Osmal bij het sociogram de leerling die hij eerder op de dag als beste vriend aanwees en die de leerkracht ook als zijn beste vriend noemde, nu niet als vriend. Hij noemt hem niet als eerste, tweede of derde vriend. Osmal noemt deze leerling alleen als degene met wie hij graag samen werkt.

Osmal wordt geen één keer als tweede vriend aangewezen en één keer als derde vriend. Op de vraag met wie graag wordt samen gewerkt, kiest niemand Osmal. Drie kinderen kiezen Osmal bij de vraag naast wie ze liever niet zitten.

De rol van de leerkracht als ontwerper/uitvoerder van het curriculum

Specifieke kennis

Deze rol vraagt om specifieke kennis. Het gaat in de eerste plaats om kennis van en inzicht in de persoon van de leerling. Soms is meer kennis van de specifieke beperking van een leerling nodig. Daarnaast gaat het om didactisch kennis. Je moet weten welke middelen, materialen en programma's er zijn en waarvoor ze gebruikt kunnen worden. In pedagogische zin gaat het erom hoe je contact weet te maken met een kind, hem weet te motiveren, succeservaringen kan laten opdoen. De leerkracht heeft wel het idee dat ze voor een deel over deze kennis beschikt. Voor een ander deel is ze steeds aan het zoeken naar materialen of programma's die ze zou kunnen gebruiken. Dit kost echter wel heel veel (vrije) tijd.

Vaardigheden

Een leerkracht moet creatief en inventief zijn. Je moet creatief met leermaterialen om kunnen gaan. Daarnaast zijn ICT vaardigheden van belang. De computer kan heel veel steun bieden aan een leerling. Je moet je daar als leerkracht wel in willen verdiepen. Ook communicatieve vaardigheden zijn belangrijk. Je moet regelmatig overleggen met collega's, deskundigen en ouders. Het lastigste vindt de leerkracht de organisatorische vaardigheden. Hoe organiseer je het goed in je groep? Hoe zorg je dat je voldoende tijd organiseert om alle kinderen goed te begeleiden?

Attitude

De leerkracht vindt de rol van ontwerper een hele leuke rol. Hier besteedt ze veel aandacht en tijd aan. Zij vindt het heel leuk om iets passends te maken voor een leerling. Andere leerkrachten zijn niet altijd heel enthousiast over deze rol en vinden het moeilijk. Ook heeft niet iedereen zin om daar veel tijd in te steken. De leerkracht is bijvoorbeeld de enige die zich heeft verdiept in het computerprogramma Maatwerk. Vooral belangrijk is dat je het als leerkracht wil, dat je het leuk vindt, dat je het nodig vindt en dat je denkt dat je het kan.

Knelpunten

Je moet je zeker voelen, vertrouwen hebben in jezelf en in de kinderen. De leerkracht vindt dat ze dat soms nog te weinig heeft. Je moet realistische doelen voor jezelf en voor de kinderen kunnen stellen. Dat is wel eens moeilijk. Je moet accepteren dat de dingen nogal eens anders lopen dan je had gewild. Je moet kunnen denken: het ging niet helemaal zoals ik wilde, maar morgen is er weer een dag. Dat is ook een kwestie van ervaring. Het aantal niveaus in je groep moet ook niet te groot worden. Vorig jaar had de leerkracht vijf niveaus in één instructiegroep. Dat was niet meer te hanteren. Het is echter lastig waar je de grens precies moet leggen. Het hangt ook van de problematiek van de leerlingen in je groep af.

Werkhoudingsproblemen van leerlingen maken de organisatie een stuk moeilijker. Als je steeds ziet dat een leerling niets doet of anderen stoort, terwijl je op dat moment geen tijd hebt om er iets aan te doen, is dat frustrerend. Als werkhoudingsproblemen niet spelen, is het differentiëren niet zo moeilijk.

Bevindingen van de moeder

De moeder van Osmal is tevreden over de sociale positie van Osmal in de groep. Hij heeft vrienden. Zijn werk gaat nu goed vooruit. Moeder hoopt dat Osmal snel weer gewoon mee kan doen met groep 4. Zijn probleem betreft volgens haar niet zozeer het leren, maar vooral de concentratie en werkhouding. Daardoor heeft hij vorig jaar niet altijd goed opgelet. Er wordt nu specifiek aan gewerkt door de leerkracht. Dit gaat goed; Osmal heeft zijn werk nu steeds af. Het is wel belangrijk dat hij nu snel weer mee gaat doen met groep 4, anders gaat hij te veel missen. Hij wil dit zelf ook graag. Hij voelt zich ook nog steeds een leerling van groep 4 en vindt het daarom ook wel moeilijk dat hij apart werk moet doen. Hij praat daar liever niet over en vindt het ook vervelend als de andere kinderen daarover praten. Moeder is tevreden over de manier waarop de school werkt met Osmal, maar het aparte programma moet niet te lang duren. Osmal kan het beste zo snel mogelijk weer meedoen met de andere kinderen.



6. Resultaten en bevindingen

6.1 Het ontwerpen en arrangeren van het curriculum

Scholen verschillen in de wijze waarop ze het vormgeven van het curriculum organiseren, de mensen die erbij betrokken zijn, en de taken en verantwoordelijkheden die ze daarbij hebben.

Alle scholen uit het onderzoek kennen iets van een (jaar)begeleidingsplan en/of plaatsingsafspraken. Dit document bevat op hoofdlijnen afspraken die worden gemaakt tussen ambulante begeleiding, de school en ouders, voor een tijdspad van een jaar. De inhoud en de mate van detaillering verschillen per case.

Op alle scholen wordt gewerkt met handelingsplannen. Het handelingsplan bouwt voort op de afspraken in het (jaar)begeleidingsplan of de plaatsingsafspraken. De afspraken in het handelingsplan hebben op de meeste scholen betrekking op een tijdsspanne van zes tot acht weken. Op de meeste scholen zijn de leerkracht, de intern begeleider of speciale leerkracht, de ambulant begeleider en ouders betrokken bij het opstellen van het handelingsplan. De gehanteerde formats voor handelingsplannen en de mate van detaillering waarin de handelingsplannen zijn uitgewerkt, verschillen sterk.

De vertaalslag van het handelingsplan naar concrete onderwijsplanning is op de scholen verschillend geregeld. Op één school is dit primair de taak van de remedial teacher en op een andere school heeft een 'speciale leerkracht' die specifiek betrokken is op het onderwijs aan kinderen met een leerling-gebonden financiering deze taak. De leerkrachten op deze scholen zijn nauwelijks betrokken bij het samenstellen van het curriculum. Op de andere scholen zijn het de leerkrachten die met ondersteuning van de intern begeleider en ambulant begeleider keuzes maken. Het is niet altijd duidelijk bij wie dan het curriculaire-eigenaarschap ligt.

De respondenten zijn in het algemeen onzeker over het onderwijsaanbod dat zij bieden. Op de meeste scholen vindt men dat men onvoldoende deskundig is om de leerling met een verstandelijke beperking te voorzien in een passend onderwijsaanbod. Leerkrachten twijfelen of ze het goed doen. *'Doen we de juiste dingen?'*, *'Doen we het wel goed?'*. Het ontbreekt aan feedback.

Hoe worden doelen vastgesteld?

De doelen zoals beschreven in het (jaar)begeleidingsplan of plaatsingsafspraken zijn richtinggevend. Deze worden doorvertaald naar het handelingsplan. Soms nader geoperationaliseerd, soms overgenomen uit het (jaar)begeleidingsplan of plaatsingsafspraken. Bij de keuze van doelen wordt vooral teruggevallen op de ervaringsdeskundigheid van de betrokkenen. De globale opbouw van de verschillende vak- vormingsgebieden die binnen het regulier basisonderwijs worden gehanteerd, met name voor de jonge kinderen, vormen doorgaans het referentiekader. Daarnaast biedt de opbouw van bestaande methodes enig extra houvast. Hoe ouder de kinderen zijn, hoe lastiger het wordt gevonden om de juiste doelen te stellen.

Opvallend is dat veel doelen zijn geëxpliciteerd op het gebied van taal, lezen, rekenen, schrijven, werkhouding en sociale participatie. In geen enkel document zijn doelen geëxpliciteerd op het gebied van oriëntatie op jezelf en de wereld (aardrijkskunde, biologie, geschiedenis, verkeer, burgerschap, gezond en redzaam gedrag), creatieve ontwikkeling of bewegingsonderwijs.

Hoe gaat men om met onderwijsleermiddelen?

Het ontbreekt aan adequate methodes en leerbronnen voor kinderen met een verstandelijke beperking. Men maakt vooral gebruik van onderwijsleermiddelen voor jonge kinderen, waaronder spel- en ontwikkelingsmaterialen. Op alle scholen worden zelf activiteiten ontworpen, vaak aanvullend op of gebaseerd op bestaande materialen. Hoe ouder de kinderen zijn, hoe lastiger het wordt om gebruik te maken van bestaande materialen. Leerkrachten, intern begeleiders, remedial teachers zijn dus voor een deel zelf ontwikkelaar van onderwijsleermiddelen.

Hoe vindt evaluatie plaats?

Op de meeste scholen vindt evaluatie plaats aan de hand van observaties, analyses van gemaakt werk en verschillende overlegvormen met collega's, zowel informeel als formeel (evaluatie handelingsplan, leerling-bespreking). De handelingsplannen worden met regelmaat geëvalueerd en bijgesteld is samenspraak met leerkracht(en), intern begeleider, ambulante begeleider en ouders. Geen van de scholen hanteert voor deze specifieke leerlingen een leerlingvolgsysteem om de ontwikkeling in kaart te brengen en het onderwijs daarop af te stemmen.

Welke groepeeringsvormen worden gehanteerd?

De leerlingen met een verstandelijke beperking werken veelal aan een individueel programma. Meestal in de groep, soms er buiten met ondersteuning van een speciale leerkracht, de intern begeleider of remedial teacher. Wel participeren de leerlingen op verschillende momenten bij groepsactiviteiten, maar van een bewust hanteren van groepeeringsvormen in de vorm van bijvoorbeeld samenwerkend of coöperatief leren is geen sprake.

Hoe gaat men om met onderwijstijd?

De leerkrachten gaan flexibel om met onderwijstijd. De meeste kinderen volgen een eigen rooster, zoveel mogelijk afgestemd op het rooster van de groep. Bij sommige activiteiten doen de leerlingen mee met de groep, meestal bij de creatieve vakken, bewegingsonderwijs of godsdienstonderwijs. Bij andere activiteiten hebben ze hun eigen opdrachten, veelal bij rekenen, schrijven, taal en lezen.

De leerlingen hebben in het algemeen maar een korte spanningsboog. Er zijn dus met regelmaat momenten dat de leerlingen even niet met hun activiteit bezig zijn. Daarnaast speelt dat het voor de leerkracht niet altijd mogelijk is om op elk moment van de dag in de groep één-op-één instructie te geven aan de leerling. Het komt nog wel eens voor dat de leerling dan even niet verder kan, of aan het werk wordt gezet met een kleurplaat, een tekening of een puzzel. Bij sommige kinderen wordt opgemerkt dat als ze een slechte dag hebben, of even een dwarse bui, er van het oorspronkelijke programma niets uit handen komt.

Alle kinderen hebben gedurende een aantal momenten in de week één-op-één begeleiding van een speciale leerkracht, de intern begeleider of remedial teacher. In de meeste gevallen wordt gewerkt volgens de principes van pre-teaching. De leerling krijgt één-op-één instructie met als doel nieuwe kennis of vaardigheden aan te leren. Daarnaast wordt de leerling voorbereid op activiteiten die de leerling op een later moment in de week zelfstandig uit moet voeren in de klas.

Hoe wordt de leeromgeving passend gemaakt?

In alle scholen wordt toegewerkt naar een vaste structuur. De leerlingen hebben, allen op eigen wijze, een vast rooster. In sommige klassen zitten de leerlingen in groepjes, in andere klassen in rijen. Op vier scholen die allen sterk klassikaal werken, heeft de leerling een eigen kast met daarin zijn of haar eigen materialen, inclusief de bakken met activiteiten die voor die dag zijn gepland.

Over de handelingsplannen

De handelingsplannen worden veelal opgesteld in samenwerking tussen leerkracht(en), intern begeleider, ouders en ambulant begeleider. De handelingsplannen worden met dezelfde betrokkenen drie tot vier keer per jaar geëvalueerd en waar nodig bijgesteld. De handelingsplannen verschillen onderling sterk in aandachtsgebieden die worden beschreven (tabel 3).

Case	Aandachtsgebieden die zijn beschreven in het handelingsplan
1.	Doelen en middelen
2.	Beginsituatie, leer- of gedragsdoel, aanpak (inhoud en organisatie) en evaluatie (datum en instrument)
3.	Niet voorhanden
4.	Doelen, toetsresultaten (voor zover beschikbaar), beschrijving te gebruiken middelen, manier van evalueren, verdeling van taken verschillende betrokkenen.
5.	Leerlinggegevens, beginsituatie/probleemgedrag, doelstelling/doelgedrag, organisatie, middelen/materialen, evaluatie
6.	Niveau per (datum), onderwijsdoelen, externe deskundigen, speciale voorzieningen, manier van inzet rugzak, registratie vorderingen, overleg, initiatieven rapportage aan ouders
7.	Signalering/aanleiding/hulpvraag, contact met ouders en eventueel anderen, gegevens afkomstig van gerichte observatie en testen, diagnose, doel, werkschema/middelen/organisatie, data evaluatie, eindevaluatie, einddatum
8.	Leergebied, beginsituatie, doelstelling, materialen, organisatie, evaluatie

Tabel 3: Aandachtsgebieden handelingsplannen

Een analyse van handelingsplannen door twee vakinhoudelijke experts maakt duidelijk dat de toegevoegde waarde van het handelingsplan voor concreet handelen in de onderwijspraktijk discutabel is: *'Al lezend vraag ik me af, wat een leerkracht met deze informatie moet. Suggesties lijken heel specifiek (bijvoorbeeld: leerling leert hoeveelheden tot 5), maar zijn het niet. Hoe leer je de leerling dat, als dat tot nu toe niet is gelukt? Voor verwijzingen naar materialen/middelen geldt hetzelfde. Er staat bijvoorbeeld 'gebruik spullen van Speciaal Rekenen'. Voor wat? Voor welk onderdeel? Op welke wijze?'. Als ander voorbeeld wordt genoemd de aanwijzing: 'gebruik aanschouwelijk telmateriaal': 'Dat kan van alles zijn. Juist voor materialen geldt heel sterk dat het eraan ligt wat je ermee doet. Dat blijft nu onduidelijk'.* De materialen waarnaar wordt verwezen zijn vaak sterk verouderd, traditioneel, mechanistisch, of veel te hoog gegrepen voor deze doelgroep. Soms wordt verwezen naar delen van methoden, soms naar eigen materiaal. Men verwacht niet dat de leerlingen daar mee

geholpen zijn. Dat blijkt ook uit een analyse van opeenvolgende handelingsplannen. Deze laten nauwelijks tot geen vooruitgang zien. In opeenvolgende (jaar)begeleidingsplannen en handelingsplannen staan veel dezelfde doelstellingen beschreven. Eén leerling maakt in een jaar tijd de stap van hele naar halve uren kunnen klokkijken. Een andere leerling van tellen tot 4 naar tellen tot 5. De doelen die worden gesteld worden arbitrair gevonden. Als voorbeeld wordt gewezen op de doelstelling: de leerling leert hoeveelheden tot 5. *'Hier ligt niet de essentie van het leerdoel. Het gaat erom dat de leerling verbanden ziet tussen een getal en een aantal, tussen een getal in het schoolboek en een getal in de buitenwereld. Als de leerling dat begrijpt maakt het niet uit of je tot 5, tot 10 of tot 100 gaat' en "Leren rekenen' of 'Leren van enkele rekenbegrippen' zijn geen serieus te nemen doelen, deze zijn te vaag geformuleerd. De doelen zoals gesteld laten zien dat men weinig inzicht heeft in het vakgebied rekenen/wiskunde. Qua inhoud gaat het vrijwel alleen over getallen. Ook voor de oudere kinderen'.*

Ook komen de vakinhoudelijk experts tot de conclusie dat de beschrijving van de beginsituatie van leerlingen onvoldoende in kaart is gebracht en dat de onderwijstijd in veel gevallen niet is geëxpliciteerd. De handelingsplannen van de scholen geven leerkrachten dan ook onvoldoende houvast voor concreet handelen en er zijn twijfels over de curriculaire keuzes en de (vak)inhoudelijke kwaliteit.

Verschillende respondenten geven aan onvoldoende zicht te hebben op wat effectieve manieren zijn om bijvoorbeeld het lezen, schrijven of rekenen voor deze groep leerlingen te versterken. Daarnaast wordt wisselend gedacht over de meerwaarde van ambulante begeleiding. Een aantal keren is aan bod gekomen dat leerkrachten behoefte hebben aan meer concrete handelingsadviezen.

Men concludeert dan ook dat deze handelingsplannen weinig tot niets sturen.

6.2 De leerkracht als vormgever van het curriculum-in-actie

Op alle scholen wordt een deel van het curriculum in de groep uitgevoerd door de leerkracht, al dan niet met ondersteuning van een klassenassistent (stagiaires) of een speciale leerkracht. Daarnaast gaat de leerling gedurende een aantal momenten in de week buiten de groep voor individuele instructie met de intern begeleider, remedial teacher of 'speciale' leerkracht (pre-teaching). In de groep zelf volgen de leerlingen deels het programma van de groep (veelal bij het kringgesprek, handvaardigheid, tekenen, muziek, wereldoriëntatie en gym) en voor een deel volgt de leerling een eigen programma (taal, lezen, schrijven, rekenen), zoveel mogelijk afgestemd op het rooster van de leerlingen, maar vaak ook individueel, los van de groep.

De leerlingen volgen bij taal, rekenen/wiskunde, schrijven en lezen vaak een individueel programma waarbij doorgaans een speciale leerkracht, remedial teacher of intern begeleider verantwoordelijk is voor het aanbod, al dan niet in afstemming met de leerkracht. Gegeven de specifieke kenmerken van zeer moeilijk lerende leerlingen wordt er veelal gewerkt met korte, eenvoudige opdrachten, waarbij een redelijk appél gedaan wordt op het zelfstandig werken van de leerling. Door pre-teaching zijn leerlingen in staat om de opdrachten in zekere mate zelfstandig in de groep te maken. Het komt echter geregeld voor dat leerlingen niet taakgericht aan het werk zijn. Dit is mede te verklaren door de korte spanningsboog. Anderzijds komt het ook geregeld voor dat de leerling even niet verder kan met een opdracht, gewoonweg omdat de leerling het even niet snapt. Als er sprake is van een lessituatie waarbij extra handen in de groep zijn, bijvoorbeeld in de vorm van een klas-senassistent of een 'speciale' leerkracht (co-teaching), dan is deze persoon vaak degene die extra ondersteuning kan bieden. De leerkracht richt zich dan veelal op de reguliere groep. Daar waar nodig, springt de leerkracht bij. In situaties waarin geen extra ondersteuning voor handen is, is het de leerkracht die moet schipperen tussen aandacht voor alle kinderen, waarvan de zeer moeilijk lerende leerling er één is. Dat stelt eisen aan klassenmanagement. Verschillende respondenten hebben aangegeven dit moeilijk te vinden. In hoeverre komt men tegemoet aan de behoefte van de zeer moeilijk lerende leerling? En in hoeverre aan de behoeften van de rest van de groep?

Als er sprake is van participatie in het groepsgebeuren, dan laten leerkrachten zich veelal leiden door de leerstof die aan de groep aangeboden wordt. De aanpassingen lijken minimaal. Leerlingen met een verstandelijke beperking kunnen veelal of meedoen met het aanbod voor de reguliere groep, zonder dat daarbij expliciete leerdoelen of aanpassingen zijn voor de leerling, of individueel eigen werk maken. Er is maar in beperkte mate sprake van curriculumdifferentiatie gekoppeld aan functionele integratie. Leerkrachten blijven min of meer lesgeven zoals ze gewend zijn voor de komst van de speciale leerling. Van daadwerkelijke participatie is niet altijd sprake.

Scholen gaan verschillend om met personele ondersteuning. Op sommige scholen wordt gewerkt met klassenassistenten. In alle gevallen zijn dit stagiaires vanuit het middelbaar beroepsopleiding (mbo). Eén school werkt met een speciale leerkracht. Zij werkt parttime en is aangesteld om alle kinderen met een leerlinggebonden financiering te ondersteunen. Eén school heeft extra ondersteuning in de vorm van motorische remedial teaching tijdens gymlessen. Eén ouder heeft binnen de systematiek van het Persoonsgebonden budget (PGB) een Pabo-studente ingehuurd ter extra ondersteuning op momenten dat dat nodig is. De respondenten geven aan dat extra handen in de groep bij de uitvoering van het onderwijs zeer wenselijk wordt gevonden.

Er is vaak een discrepantie tussen de lessen zoals beoogd en zoals uitgevoerd. Een leerkracht zegt daarover: *'Een goede lesvoorbereiding is geen garantie voor succes. Als Joost een dwarse bui heeft, de puzzel op de grond gooit en gaat huilen, vraagt dat om direct handelen. Soms gaat Joost als een speer en soms komt er weinig uit handen. Ook in de rest van de groep zijn er verschillen tussen leerlingen. Het is schipperen tussen het verdelen van aandacht over alle leerlingen. Daarvan is Joost er één. Daar een goede balans in vinden is niet eenvoudig. Het uitvoeren van een aanbod dat de maat is van Joost enerzijds en het rechtdoen aan de verschillende kinderen in de rest van de groep anderzijds, stelt hoge eisen aan organisatorische vaardigheden. Goed klassenmanagement is daarbij heel belangrijk. Het stelt ook hoge eisen aan instructievaardigheden van de leerkracht'*.

Uit de gesprekken met de leerkrachten en de observaties blijkt steeds dat goed klassenmanagement van groot belang is. Hoe organiseer je het onderwijs zodat de leerlingen effectief en efficiënt aan het werk zijn? Hoe ga je om met instructie? Wanneer betrek je de leerling bij de groep, wanneer werkt de leerling zelfstandig?

Ook wordt steeds gewezen op het belang van goede pedagogische vaardigheden: Hoe benader je de leerling? Hoe betrek je de leerling bij activiteiten in de groep? Hoe stimuleer je de interactie met de andere kinderen? Wat doe je bij een dwarse bui van de leerling? Dit vraagt ook om een goede kennis van de leerling. Daarnaast vraagt het het nodige aan flexibiliteit en improvisatievermogen van de leerkracht. Lessen lopen veelal anders dan vooraf gepland. Een leerkracht zegt daarover *'Je moet accepteren dat de dingen nogal eens anders lopen dan je had gewild. Je moet kunnen denken: vandaag ging het niet helemaal zoals ik wilde, maar morgen is er weer een dag'*.

Sociale participatie

Om inzicht te krijgen in de sociale positie van de leerling is in elke groep een sociogram afgenomen, hebben observaties plaatsgevonden en zijn interviews afgenomen met leerkrachten en ouders. Voor de resultaten van het sociogram wordt verwezen naar tabel 4.

	De Klapproos	De Regenboog	Het Vogelnest	De Wiekslag	De Eland	De Toermalijn	De Madelief	De Albatros
Groep	3	6	7/8	3	3	4	4	3/4/5
Aantal leerlingen	20	24	26	20	28	23	22	24
Leeftijd leerlingen	9	10	13	8	8	9	8	7
Geslacht	m	m	j	j	m	j	j	j
Wie is je beste vriend/vriendin?	0	1	1	0	0	0	0	1
Met wie speel je nog meer?	0	1	0	1	0	0	0	1
Met wie speel je verder nog?	0	1	3	2	0	0	0	1
Met wie werk je goed samen?	0	0	1	1	0	0	0	0
Naast wie zit liever niet?	0	0	0	2	0	0	4	0

Tabel 4: Resultaten sociogram

Opmerking: De getallen achter de vragen corresponderen met het aantal leerlingen dat de zeer moeilijk lerende leerling heeft gekozen

Van de acht leerlingen zijn er vier die in het sociogram geen enkele keer worden gekozen op de vraag: Met wie speel je het liefst? Ook niet als tweede of derde optie. Zij worden ook geen enkele keer genoemd op de vraag: Met wie kun je goed samenwerken? Deze leerlingen lijken een min of meer neutrale positie in de groep te hebben. Ze worden niet positief, maar ook niet negatief gekozen. Voor één van deze kinderen geven vier leerlingen aan liever niet naast deze leerling te willen zitten. Uit de observaties en de interviews met de leerkrachten blijkt dat drie van deze kinderen regelmatig met klasgenootjes spelen na schooltijd. Tevens worden ze wel eens uitgenodigd voor een verjaardagspartijtje.

Twee leerlingen worden een keer als eerste, als tweede en als derde gekozen op de vraag:

Met wie speel je het liefst? Bij hen geeft geen van de klasgenoten aan goed met hen samen te kunnen werken of liever niet naast hen te willen zitten. Eén leerling wordt een keer als eerste en drie keer als derde gekozen. Eén van hen geeft aan ook goed met de leerling samen te kunnen werken. Dat blijkt wederzijds te zijn. Eén leerling is een keer als tweede, en door twee klasgenoten als derde gekozen. Eén van hen geeft aan ook goed met de leerling samen te kunnen werken. Ook dat blijkt wederzijds te zijn. Twee leerlingen geven aan liever niet naast deze leerling te willen zitten. Deze kinderen hebben enkele positieve relaties met klasgenoten die zich ook buiten de school voortzetten.

Uit de resultaten van het sociogram blijkt dat er maar in zeer beperkte mate sprake is van positieve sociale relaties tussen de leerling met een verstandelijke beperking en de andere leerlingen in de groep.

Uit de observaties is gebleken dat er tijdens lessen, zowel door de leerlingen met een verstandelijke beperking zelf, als ook door klasgenootjes, weinig initiatieven worden genomen voor echt contact. De contacten die er zijn, blijven doorgaans oppervlakkig. Het is overigens goed te onderkennen dat de leerlingen die participeren in dit onderzoek allen getypeerd worden als sociaal vaardig en enthousiast, maar daarnaast ook als 'taal-zwak'.

Leerkrachten en ouders geven aan dat men het gevoel heeft dat de leerlingen gerespecteerd worden in de groep. In elke groep zitten wel enkele kinderen die zich op gepaste momenten bekommeren om de speciale leerling. Het is niet zo dat de kinderen worden genegeerd of negatief worden bejegend. Wel is duidelijk dat dit vooral het groepsniveau betreft. Tijdens vrije momenten, bijvoorbeeld de pauze, is op verschillende scholen sprake van negatief gedrag van leerlingen uit andere groepen.

Volgens Cullinan, Sabornie en Crossland (1992, in Pijl, 2005) kun je pas spreken van sociale integratie als de leerling een geaccepteerd lid van de groep is, tenminste één wederzijdse vriendschap heeft en actief en gelijkwaardig deelneemt aan groepsactiviteiten. Uitgaande van deze, overigens nogal ambitieuze, criteria is geen van de leerlingen sociaal geïntegreerd. Alle kinderen vallen op tenminste één van deze criteria uit. Tevens is uit de interviews gebleken dat het merendeel van de leerkrachten niet bewust handelt om de sociale integratie van de leerling met een verstandelijke beperking in de groep te versterken.

6.3 Hoe staan leerkrachten tegenover integratie van leerlingen met een verstandelijke beperking en hun rol als (mede)vormgever van het curriculum?

In alle scholen die hebben geparticipeerd, is nu enkele jaren ervaring opgedaan met verschillende kinderen met een verstandelijke beperking. De respondenten verschillen in opvattingen. Eén van de leerkrachten heeft sterke twijfels over het op integratie gerichte beleid. *'Sommige leerlingen hebben veel aandacht en ondersteuning nodig en dat is niet altijd mogelijk in het basisonderwijs. Je doet dan zowel de leerling met zorgbehoefte als de rest van de groep tekort'.*

Drie leerkrachten geven expliciet aan dat zij voorstander zijn van een 'speciale groep' in school. Voordeel zou zijn dat buurt nabij onderwijs mogelijk is, evenals integratiemomenten binnen de school en de buurt en dat er gebruik gemaakt kan worden van gemotiveerde leerkrachten die zich kunnen specialiseren in de doelgroep. Ook ziet men voordelen voor de leerling. Hij/zij is dan niet steeds een uitzondering. Op één school hebben zowel de leerkracht als de intern begeleider het idee dat de leerling met een verstandelijke beperking beter af zou zijn in het speciaal onderwijs. Men heeft de verwachting dat men daar meer expertise heeft. Men twijfelt of men de leerling nu voorziet in een kwalitatief goed onderwijsaanbod. Dezelfde respondenten zijn echter wel van mening dat het goed is dat de grenzen van scholen voor primair onderwijs worden opgerekt om meer leerlingen met een beperking een passende plek te bieden in het regulier onderwijs. Wel moet er goed worden gekeken naar de meerwaarde voor het kind zelf. In hoeverre is het regulier onderwijs een passende plek?

Verskillende respondenten geven aan zich onzeker te voelen. Men twijfelt of men wel voldoende kwaliteit kan bieden. Met name het samenstellen van een uitgebalanceerd curriculum blijkt te wensen over te laten. Evenals het daadwerkelijk functioneel integreren van leerlingen met een verstandelijke beperking bij groepsactiviteiten. Verschillende respondenten geven aan dat men door de jaren heen wel het gevoel krijgt steeds deskundiger te worden. Eigen ervaringen en inzichten zijn vaak richtinggevend. Probleem is dat er amper sprake is van een transparante en toegankelijke gezamenlijke kennisbasis over het leren en onderwijzen aan kinderen met een verstandelijke beperking in het regulier onderwijs. Allen geven aan dat extra handen in de groep noodzakelijk zijn om kwalitatief goed onderwijs vorm te kunnen geven. Hetzelfde geldt voor inbreng van externe expertise. Ondersteuning van de leerkracht wordt erg belangrijk gevonden. Zelf is men van mening onvoldoende deskundig te zijn.

Daarnaast wordt gewezen op het belang van een positieve houding: *'Je moet er als leerkracht open voor staan. Je moet een goede relatie opbouwen met de leerling'.* *'Als een leerkracht het als last ervaart, zal het al snel opbreken'.*

Meerdere respondenten geven aan dat groepsfactoren een belangrijke rol spelen. Denk

bijvoorbeeld aan het aantal kinderen met een leerling-gebonden financiering in de groep, het groepsklimaat, etc. Wat is in een specifieke groep mogelijk? En onder welke randvoorwaarden?

Men constateert ook dat opvattingen sterk leerkrachtgebonden zijn, terwijl draagvlak binnen het team door allen belangrijk wordt gevonden.

Alle respondenten geven aan dat integratie niet ten koste mag gaan van andere leerlingen. Een aantal respondenten heeft dit in de casestudie geconcretiseerd in de vorm van voorbeelden van kinderen met gedragsproblemen, waarvan uiteindelijk is besloten hen door te verwijzen naar het speciaal onderwijs.

Ook de mate van zelfstandigheid lijkt daarin een belangrijke succesfactor. Hoe zelfstandiger leerlingen kunnen werken, hoe minder beslag het legt op het handelen van de leerkracht en het klassenmanagement beter te hanteren is.

Een aantal respondenten plaatst kanttekeningen bij verwachtingen die nu aan de leerkracht worden gesteld. Hoeveel tijd en energie mag je verwachten dat zij in een leerling steken? Hoe verhoudt zich dat tot activiteiten ter diensten van de rest van de groep? Zijn wij voldoende deskundig? Ook de betrokkenheid van ouders wordt meerdere keren genoemd. Stellen zij reële verwachtingen? Zit men op één lijn?

Meerdere respondenten benadrukken dat integratie van kinderen met een verstandelijke beperking een positieve bijdrage levert aan de maatschappelijke integratie van kinderen met beperkingen. Leerlingen leren omgaan met verschillen tussen mensen.

Integratie of inclusie?

De meeste scholen hanteren opvattingen die aansluiten bij de integratiegedachte: een 'speciale' leerling wordt geïntegreerd, mits de beperking niet te ernstig is, de leerkracht het aankan, en de medeleerlingen ook. Alleen in het Vogelnest en de Albatros lijkt men meer in de richting van inclusief onderwijs te denken: elk kind is welkom en, waar nodig, wordt de schoolorganisatie daarop aangepast.

Over de rol van de leerkracht als ontwerper zijn twee van de twaalf respondenten enthousiast. Zij zien dit als een grote uitdaging en besteden er veel aandacht en tijd aan. Andere respondenten geven aan dit moeilijk te vinden, er onvoldoende deskundig in te zijn en dat er maar moeilijk even bij te kunnen doen. Leraren voelen zich onzeker en er wordt weinig aan kennis en ervaring gedeeld tussen scholen: *'Een ieder zit het wiel opnieuw uit te vinden!'*. Op meerdere scholen gaf men aan behoefte te hebben aan feedback. Maken we de juiste keuzes? Doen we het goed? Het ontbreekt aan een goed referentiekader.



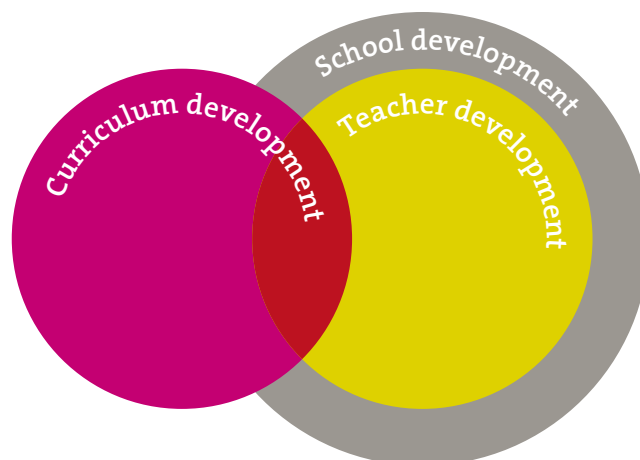
7. Conclusie en discussie

Van leerkrachten wordt veel gevraagd. Zeker in relatie tot omgaan met verschillen. Er wordt steeds meer maatwerk verwacht om recht te doen aan verschillen tussen leerlingen op vele terreinen: geslacht, sociaal-culturele achtergrond, intellectuele vermogens, fysieke aspecten, leervorderingen, leerstijlen, motivatie, belangstelling. Ook het op integratie gerichte overheidsbeleid is van invloed op de verwachtingen die aan leerkrachten worden gesteld. De leerkracht is diegene die het beleid handen en voeten moet geven in de complexe praktijk van alledag. Daadwerkelijk recht doen aan verschillen is niet eenvoudig. Darling-Hammond & Bransford (2005) gebruiken de metafoer van een dirigent die met ogenschijnlijk veel gemak met een orkest een mooi muziekstuk ten gehore brengt als metafoer voor de complexiteit van het werk van een leerkracht: *'To a music lover watching a concert from the audience, it would be easy to believe that a conductor has one of the easiest jobs in the world. There he stands, waving his arms in time with the music, and the orchestra produces glorious sounds, to all appearances quite spontaneously. Hidden from the audience -especially from the musical novice- are the conductor's ability to read and interpret all of the parts at once, to play several instruments and understand the capacities of many more, to organize and coordinate the disparate parts, to motivate and communicate with all of the orchestra members. In the same way that conducting looks like hand-waving to the uninitiated, teaching looks simple from the perspective of students who see a person talking and listening, handing out papers, and giving assignments. Invisible in both of these performances are the many kinds of knowledge, unseen plans, and backstage moves the skunkworks, if you will that allow a teacher to purposefully move a group of students from one set of understandings and skills to quite another over the space of many months'* (p. 1).

Ook in relatie tot het vormgeven van het curriculum voor kinderen met een verstandelijke beperking in het regulier onderwijs blijkt de praktijk complex en weerbarstig. Dit stelt hoge verwachtingen aan het repertoire van leerkrachten.

Het is van belang te onderkennen dat scholen verschillen in de wijze waarop ze de vormgeving van het curriculum organiseren, de mensen die erbij betrokken zijn, en de taken en verantwoordelijkheden die ze daarbij hebben. Zowel voor wat betreft het ontwerpen van het curriculum als ook de uitvoering daarvan. Daarnaast zijn er aanzienlijke verschillen in kennis, vaardigheden en opvattingen tussen de bevroegde respondenten. Dat maakt het generaliseren van de opbrengsten in wat meer generieke conclusies niet eenvoudig.

Het versterken van de rol van de leerkracht primair onderwijs als (mede)vormgever van het curriculum lijkt te vragen om een samenhangende doordenking van curriculumontwikkeling, schoolontwikkeling en deskundigheidsbevordering van leerkrachten (zie figuur 6).



Figuur 6: Curriculumontwikkeling, schoolontwikkeling en deskundigheidsbevordering van leerkrachten in samenhang (Van den Akker, 2005)

Deskundigheidsbevordering van de leerkracht

De leerkracht moet in staat zijn om, al dan niet samen met anderen, te komen tot een gebalanceerd curriculum afgestemd op de specifieke behoeften van de leerling. Dat vraagt om kennis over de keuze voor doelen en inhouden in het algemeen, maar ook om specifieke vakinhoudelijke expertise: inzicht in zinvolle doelen, inhouden; kennis van leerprocessen; inzicht in bruikbare materialen/bronnen; kennis van effectieve manieren van onderwijzen; inzicht in plannen en volgen van onderwijs (rol van evalueren, toetsen); kennis over de inrichting van de leeromgeving. Het merendeel van de bevroegde leerkrachten vindt dat zij niet over voldoende expertise beschikken. Men geeft aan onvoldoende inzicht te hebben in wat bijvoorbeeld effectieve manieren zijn om het lezen, het rekenen of het schrijven te versterken. Slechts twee leerkrachten geven aan hier juist een uitdaging in te zien en het een verrijking van hun taak vinden.

Voor wat betreft het curriculum-in-actie geven leerkrachten aan met regelmaat te moeten schipperen tussen aandacht voor de groep en de leerling met een verstandelijke beperking. Er is veel twijfel of men wel recht doet aan de specifieke behoeftes van de leerling en of dat niet ten koste gaat van de andere kinderen in de groep.

Het is evident dat dit hoge eisen stelt aan organisatorische kennis en vaardigheden, pedagogische kennis en vaardigheden en communicatieve vaardigheden. Alle respondenten wijzen op het belang van goed klassenmanagement. Dit komt ook uit ander onderzoek naar

voren (zie bijvoorbeeld Derriks e.a., 2002). Goed klassenmanagement wordt echter tegelijkertijd ook vaak als lastig betiteld. Zeker als er sprake is van leerlingen die onvoldoende in staat zijn om in redelijke mate zelfstandig te kunnen werken of als er geen extra handen in de klas zijn: *'Echt één-op-één werken is regelmatig nodig, maar lang niet altijd mogelijk. Dat geeft problemen in de uitvoering'*, die vragen om ondersteuning in de vorm van extra handen in de klas.

Daarnaast worden vaak persoonskenmerken genoemd: leerkrachten moeten creatief, flexibel, gedreven, enthousiast zijn; een open houding naar de leerling hebben, er open voor staan, het zien als een leerproces, eigen grenzen kennen, er tijd en energie in willen stoppen, tevreden zijn met kleine vorderingen, fouten durven maken. Reflectie is daarbij een veel genoemd begrip. Het kritisch kijken naar het eigen handelen wordt veel genoemd. Men ziet het nadrukkelijk als een leerproces, een rol waarin de leerkracht moet groeien. De hier genoemde kenmerken en vaardigheden van leerkrachten zijn alle te herkennen in de competenties zoals geformuleerd door de Stichting Beroepskwaliteit Leerkrachten (SBL). Men zou echter wel kunnen stellen dat de competenties van leerkrachten, als het gaat om het onderwijs aan een leerling met een verstandelijke beperking binnen de reguliere groep, op een zeer hoog niveau moeten liggen.

De leerkracht dient verder een grondige kennis te hebben van de leerling: kennis van en inzicht in de persoon van de leerling, kennis van de specifieke beperking van de leerling en de consequenties daarvan voor onderwijs en ontwikkeling, inzicht in de ontwikkelings(mogelijkheden) van de leerling. De vraag is of leerkrachten altijd voldoende tijd (kunnen) investeren in het goed leren kennen van de persoon van de leerling. Het vertalen van de beschikbare kennis over de leerling naar passende vormen van pedagogisch-didactisch handelen is lastig (zie Edelenbos en Meijer, 2002). De principes van handelingsgerichte diagnostiek kunnen hieraan bijdragen (zie Pameijer en Van Beukering, 2006).

Het is duidelijk geworden dat de meeste leerkrachten weinig inzicht hebben in de wijze waarop de kinderen bij groepsactiviteiten functioneel kunnen worden geïntegreerd. Hetzelfde geldt voor het stimuleren van de sociale participatie van leerlingen met een verstandelijke beperking. De meeste leerkrachten handelden hiertoe niet bewust.

Deze constatering wekt zorg. Ouders noemen sociale participatie immers vaak als hoofdmotief van hun wens tot integratie (Beumer en Hijman, 2004). Daarnaast is het hebben van positieve, vaste relaties van essentieel belang voor de gehele ontwikkeling van een persoon. Mensen met vaste positieve relaties zijn in verschillende opzichten beter af: ze zijn fysiek en psychisch gezonder, minder depressief en leven langer dan personen zonder die relaties (Engels e.a., 2001). Leerlingen met beperkingen hebben echter vaak ondersteuning nodig bij het leggen van contacten en het bouwen aan stabiele relaties. Onderzoek heeft aangetoond dat contacten en vriendschappen tussen 'gewone' leerlingen en speciale leerlingen niet vanzelf gaan. 'Gewone' leerlingen prefereren contact met andere 'gewone' leerlingen. En 'speciale' leerlingen prefereren contact met andere 'speciale' leerlingen (Guralnick,

Connor, Hammond, Gottman and Kinnish, 1995 en Minnett, Clark and Wilson, 1995, allen in Pijl, ISEC, 2005). Als een kind eenmaal een geïsoleerde positie heeft, is het heel moeilijk dit te veranderen. De beperkte contacten met andere kinderen resulteren in verminderde oefening met sociale vaardigheden en de nieuwe sociale vaardigheden die bij een hogere leeftijd horen, worden niet geleerd. Dit leidt tot een negatieve spiraal.

Het niveau van schoolontwikkeling

Het is de vraag of het wenselijk en haalbaar is om te streven naar een uitbreiding van de zojuist genoemde deskundigheid van alle leerkrachten. Dat de expertise er moet zijn, wordt zonder meer duidelijk uit het onderzoek. Leerkrachten krijgen echter doorgaans slechts incidenteel te maken met een leerling met een verstandelijke beperking in de klas. Het is dus niet per se noodzakelijk, noch haalbaar, om alle leerkrachten hiertoe (na) te scholen. Kansrijker is wellicht een goede doordenking van de organisatie van de expertise met betrekking tot deze groep leerlingen in de school. Hoe kan op schoolniveau een flexibele beschikbaarheid en inzet van expertise worden geregeld? De rol van de intern begeleider is daarbij vaak cruciaal. Deze kan verschillende rollen vervullen. Interessant in dit licht is de rol van intern begeleider als 'change agent' of kenniscoördinator (zie bijvoorbeeld Greven, 2000). Uit het onderzoek komt naar voren dat in de meeste gevallen de leerkracht niet de arrangeur is van het curriculum van de leerling. Deze taak rust dan bij een 'speciale' leerkracht of intern begeleider. Dit kan een adequate oplossing zijn. Wat wel essentieel is, is dat duidelijkheid bestaat over de verantwoordelijkheid voor en het inzicht in het leerproces van de leerling. Daarbij moet gewaakt worden voor kwetsbare structuren, waarbij alle expertise en eigenaarschap bijvoorbeeld wordt ondergebracht bij één persoon.

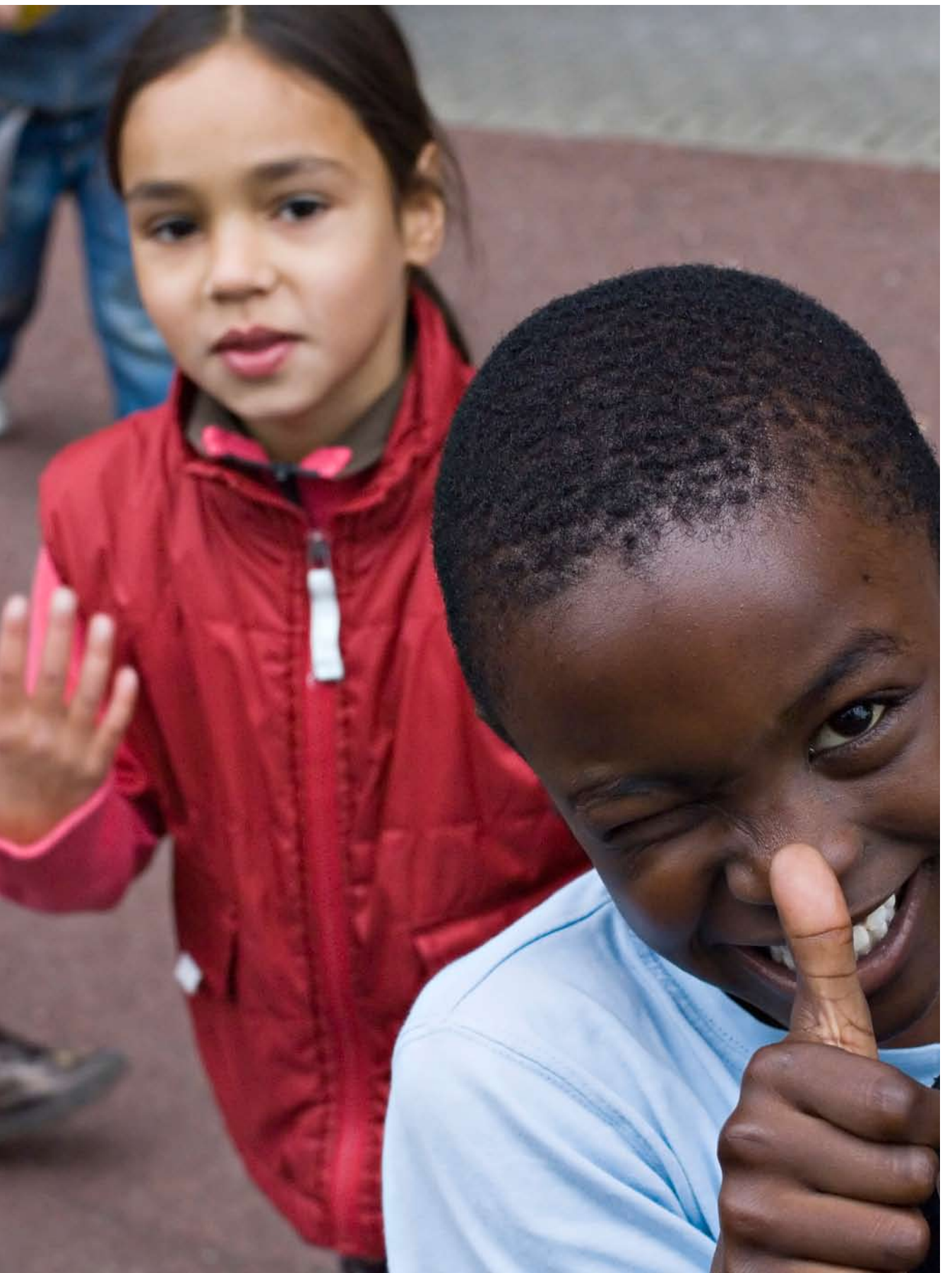
Over de mate van ondersteuning van de leerkracht, bijvoorbeeld vanuit de ambulante begeleiding, is een wisselende mate van tevredenheid. Er is meer behoefte aan concrete handelingsadviezen, niet te ver in de toekomst en meer op het dagelijks handelen gericht. Daarnaast is er behoefte aan praktische ondersteuning in de groep, bijvoorbeeld in de vorm van extra handen in de klas van een onderwijsassistent. Ook uit ander onderzoek komt naar voren dat de vraag naar extra mankracht groot is, wanneer kinderen met een beperking worden opgevangen in de reguliere klas (VLOR, 2000, Van Leeuwen, 2007). Op schoolniveau zal een passend organisatievorm moeten worden gekozen die aansluit bij de hulpvraag van het kind en die van de leerkracht. Dit kan bijvoorbeeld ook inhouden dat middelen worden vrijgemaakt om voor de groepsleerkracht ontwikkeltijd te realiseren.

In verschillende interviews is verder naar voren gekomen dat de leerkracht behoefte heeft aan feedback. Men voelt zich soms alleen staan en mist draagvlak en steun in het team. Er is behoefte om kennis en ervaringen te delen met collega's binnen en buiten de school. Zowel de autonomie van de leerkracht als die van de school kunnen belemmerend werken voor een ontwikkeling in de richting van meer inclusief onderwijs (zie ook Meijer, 2004).

Het niveau van curriculumontwikkeling

Ten aanzien van ontwerpen, het arrangeren, van een passend onderwijsaanbod is duidelijk geworden dat leerkrachten in het algemeen onzeker zijn over het onderwijsaanbod dat zij bieden. Op zes van de acht scholen vindt men dat men onvoldoende deskundig is om de leerling met een verstandelijke beperking te voorzien in een passend onderwijsaanbod. Leerkrachten twijfelen of ze het goed doen. *‘Doen we de juiste dingen?’*; *‘Doen we het we goed?’*. De meerwaarde van het (jaar)begeleidingsplan en het handelingsplan voor concreet handelen is beperkt gebleken. Leerkrachten missen een transparant referentiekader om leerdoelen op te baseren en de ontwikkeling van kinderen te volgen. Er is onvoldoende zicht op de ontwikkeling van kinderen, leerlingen worden niet systematisch gevolgd. Men is dan ook onzeker over de doelen aan en inhouden waarmee gewerkt wordt. Er is een gebrek aan passende onderwijsleermiddelen voor deze doelgroep waardoor leerkrachten veel zelf ontwikkelen. Zeker voor de oudere leerlingen vindt men het moeilijk om in een passend onderwijsaanbod te voorzien. Op veel van de scholen doet men allen individueel hun eigen ervaringen op. Deze ervaringen leiden niet tot een gezamenlijke en toegankelijke kennisbasis: *‘Een ieder zit het wiel opnieuw uit te vinden’*.

Er is duidelijk behoefte aan een vorm van kennis delen en aan overzicht van beschikbare referentiekaders, methoden, bronnen en materialen voor het onderwijs aan kinderen met een verstandelijke beperking. Daarnaast is er behoefte aan methodieken of handreikingen voor het systematisch bevorderen van curriculaire en sociale integratie.



8. Aanbevelingen

De rol van de leerkracht als vormgever van het curriculum lijkt te vragen om een zeer veelzijdig repertoire:

- grondige kennis van de leerling;
- kennis en vaardigheden om een gebalanceerd curriculum te arrangeren (al dan niet samen met anderen);
- vakinhoudelijke kennis;
- kennis over strategieën om curriculaire en sociale integratie te versterken;
- organisatorische kennis en vaardigheden;
- pedagogische kennis en vaardigheden;
- communicatieve vaardigheden;
- reflectieve vaardigheden.

Veel van de genoemde kennis en vaardigheden impliceren ook (veranderingen in) specifieke houding en opvattingen. Het is evident dat leerkrachten doorgaans niet over een dergelijk veeleisend repertoire beschikken. In de onderwijspraktijk is dan ook zichtbaar dat op schoolniveau diverse actoren bij het proces betrokken worden en dat zowel op school- als groepsniveau verschillende randvoorwaarden spelen die dit proces kunnen versterken (zie ook Van Leeuwen, 2007).

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat scholen verschillen in de wijze waarop zij het curriculum vormgeven voor kinderen met een verstandelijke beperking: de mensen die erbij betrokken zijn, de taken en verantwoordelijkheden die ze daarbij hebben en de wijze waarop het onderwijs is georganiseerd (veelal ingegeven door visie en opvattingen over leren en onderwijzen). Ook zijn er verschillen tussen scholen, maar ook binnen scholen, in beschikbare kennis, vaardigheden en opvattingen. Daarnaast is duidelijk dat er grote verschillen zijn tussen leerlingen met een verstandelijke beperking. Bij vervolgonderzoek dient met deze verschillen rekening te worden gehouden. Kortom: een 'onze-size-fits-all' benadering is dan ook niet reëel.

Ontwikkelen en toegankelijk maken van een gemeenschappelijke kennisbasis om scholen beter toe te rusten

Er ligt een uitdaging om te onderzoeken hoe scholen en leerkrachten beter kunnen worden toegerust in hun rol als (mede)vormgever van het curriculum. Een belangrijk aandachtspunt is het ontwikkelen en toegankelijk maken van een gemeenschappelijke kennisbasis.

Welke relevante kennis is beschikbaar uit de wetenschap? Wat weten we uit de onderwijspraktijk? Welke concrete materialen, middelen, bronnen zijn beschikbaar? En hoe kunnen die binnen de school worden ingezet? De ontwikkeling van een Electronic Performance Support System (EPSS) is het overdenken waard. Een EPSS is een digitale vorm van ondersteuning bij de uitvoering van een complexe taak, iets wat het vormgeven van een curriculum voor kinderen met een verstandelijke beperking is. Zo'n digitale kennisbasis kan scholen, leraren en intern begeleiders, ondersteunen bij het vormgeven van het curriculum. 'Just in time' en op die gebieden die voor een school of persoon op dat moment relevant worden geacht. Een dergelijke omgeving kan bijvoorbeeld curriculaire handreikingen bevatten voor verschillende vak- en vormingsgebieden, waarbinnen scholen zelf verstandige keuzes kunnen maken. Denk bijvoorbeeld aan een overzicht van doelen, inhouden en mogelijke leerlijnen, verwijzingen naar bruikbare onderwijsleermiddelen, handvatten om zelf bestaande onderwijsleermiddelen aan te passen danwel zelf te ontwikkelen, handreikingen bieden voor toetsing/assessment, tips en suggesties geven hoe sociale en curriculaire integratie versterkt kan worden, etc. Aan de hand van video's is het bijvoorbeeld mogelijk om ervaringen tussen scholen te delen en daarop te reflecteren. Hoe geven zij het curriculum vorm? Wat zijn hun ervaringen? Wat kunnen anderen daar van leren? Ook kan ondersteuning worden geboden bij het doordenken van implicaties op schoolniveau: Wat vraagt een op integratie/inclusie gericht beleid op schoolniveau? Wat zijn belangrijke aandachtspunten? Wat zijn belangrijke verbeterpunten? Kortom, een EPSS lijkt een kansrijk middel om scholen en leraren beter toe te rusten in hun rol als vormgever van het curriculum. Ontwerponderzoek lijkt een passende methodiek om deze potentie nader te onderzoeken (Van den Akker, 2006). In samenwerking met een beperkt aantal scholen en met direct betrokkenen kan in een cyclisch proces zo'n omgeving worden ontwikkeld en op effecten worden getoetst. Daarbij dient nadrukkelijk aandacht te zijn voor formatieve evaluaties om te komen tot een ontwerp van een interventie die door gebruikers relevant en bruikbaar wordt geacht, effectief is en consistent is uitgewerkt.

Kwaliteit van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes

In de hele discussie rondom het versterken van integratie en inclusief onderwijs is de kwaliteit van het onderwijs een belangrijk aandachtspunt. Een plek in het regulier onderwijs is geen garantie voor daadwerkelijk passend onderwijs. Wanneer kun je spreken van kwaliteit van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes? Wat betekent dat voor ontwikkelingen op het gebied van curriculumbeleid en curriculumontwikkeling op landelijk, regionaal, school-, groeps-, danwel individueel niveau? Nader onderzoek daaromtrent wordt aanbevolen.

Van landelijke leerplankaders naar concreet handelen in de klas: wat werkt?

Ook wordt gewezen op het belang van internationaal vergelijkend onderzoek. In veel andere landen is het onderwijsbeleid immers al jaren gericht op het versterken van de integratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs. Ook voor kinderen met een verstandelijke beperking. Binnen de context van inclusief onderwijs, dan wel het op integratie gerichte onderwijsbeleid zijn de nodige internationale verkenningen uitgevoerd. Het ontbreekt echter aan studies met een sterke focus op het curriculum en de rol van de leerkracht als (mede) vormgever van het curriculum. Hoe geeft men in andere landen het curriculum vorm? Welke rol spelen landelijke leerplankaders? Hoe worden scholen geacht keuzes te maken in het onderwijsaanbod voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes? Hoe worden scholen daarin ondersteund? Welke problemen ervaart men daarbij? Wat kunnen wij daarvan leren voor de Nederlandse situatie? Nader onderzoek daaromtrent is wenselijk.

Literatuur

Akker, J. van den (2003). *Curriculum Perspectives: an Introduction*. In: J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.). *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Akker, J. van den, Berkien, H., e.a. (2005). *Curriculum development re-invented*. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO Enschede: SLO.

Akker, J., van den, Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). *Educational design research*. London: Routledge.

Avramidis, E. Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey of mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Educational Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 193-213.

Bleidick, U. (1977). Pedagogische theorien der Behinderung und ihre Verknüpfung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28, 4, p. 207-229.

Beumer, H., Hijman, Mieke (2004). *Ouders over de rugzak. Onderzoek naar ervaringen van ouders met leerlinggebonden financiering en de toegankelijkheid van het reguliere onderwijs*. Utrecht: Oberon.

Cullinan, D.A., Sabornie, E.J., & Crossland, C.L. (1992). Social mainstreaming of mildly handicapped students. *Elementary School Journal*, 92, 339-351.

Damen, L. & Cordang, M. (2007). *Het leren van zml*. Enschede: SLO.

Darling-Hammond, L., Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.

Derriks, Mieke, Ledoux, G., Overmaat, Mieke & Eck, E. van (2002). *Omgaan met verschillen: competenties van leerkrachten en schoolleiders*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Derriks, M. (2007). Paper ORD 2007. *De zorgcapaciteit van leerkrachten*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Dijk van B, Slabbèrtje, A. & Maarschalkerweerd, A. (2007). *Koersen op het kind, groeistuipen in het speciaal onderwijs*. Amsterdam: projectbureau Operatie Jong.

ISEC (2005). *Inclusive and Supportive Education Congress*, International Special Education Conference. Inclusion: Celebrating Diversity? 1-4 augustus 2005, Glasgow, Scotland.

Edelenbos, P., & Mijer, W. (2002). *De pedagogisch-didactische consequenties van diagnostiseren*. Groningen: GION.

Gennep, A. van (2000). *Emancipatie van de zwaksten in de samenleving. Over paradigma's van verstandelijke handicap*. Amsterdam: Boom,

Greven, L.F.,(2000). *De ontwikkeling van interne begeleiding in de school voor primair onderwijs*. In: J. Schildmeijer, W. Jagers, J. Klompe, A. Hoitink & J. Vlaanderen. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Hamstra, D.G. (2004). *Gewoon en Anders. Integratie van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs in Almere*. Groningen: GION.

Koster, M., Van, Houten-Bosch, E. J., Nakken, H., & Pijl, S. J. (2004). *Integratie onder het rugzakbeleid. De eerste ervaringen met leerlinggebonden financiering in het reguliere basisonderwijs*. Groningen: GION.

Leeuwen, A.B. van (2007). *Tussen apart en samen. Integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het reguliere basisonderwijs, een exploratief onderzoek vanuit een leerplankundig perspectief*. Enschede: SLO.

Letschert, J. (1998). *Wieden in een geheime tuin. Een studie naar de kerndoelen in het Nederlandse basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Meijer, C.J.W. *Inzicht in inclusie*. (2004). In: C.J.W. Meijer, WSNS welbeschouwd. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Meijer, C.J.W. (2004). *WSNS welbeschouwd*. Apeldoorn: Garant.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1975). *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel I*. Staatsuitgeverij 's-Gravenhage.

Nakken, H. & Pijl, S.J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 1, p. 47-61. London: Taylor & Francis Group.

Pameijer, N en T. van Beukering (2006). *Handelingsgericht werken: een handleiding voor de intern begeleider. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*. ACCO, Leuven.

Pijl, S.J. (2005). *Interventies gericht op sociale integratie: training van sociale vaardigheden voor leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs*. In: Interventies in de orthopedagogiek: bijdragen aan de wetenschap der orthopedagogiek, aangeboden aan prof. Dr. H. Meulen, B.F. van der (ed.), Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Schram, E. C. (1992). *Zorgverbreding in vernieuwingscholen. Een vergelijkend onderzoek naar opvattingen van verantwoordelijkheid voor kinderen in 'gewone' basisscholen, Montessori- en Jenaplanscholen*. Groningen: Wolters- Noordhoff.

Smeets, E.F.L., A.A. van der Hoeven-van Doornum en F.C.G. Smit (2003). *Wachlijsten in de samenwerkingsverbanden 'Weer Samen Naar School'*. Nijmegen: ITS.

Sontag, L., Kroesbergen, E., Leseman, P. & Steensel, van, R. (2007). *De werking van de Leerlinggebonden Financiering in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Tilburg: IVA.

Soodak, I, Podell and Lehman, L. (1998). Teacher, students and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31, 480-497.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access for all*. Paris: UNESCO.

Veen, van der, I. (2007). De schoolloopbaan van zorgleerlingen. *Paper voor de ORD 2007*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.

Vlaamse onderwijsraad (2000). *Inclusief onderwijs als innovatieproces*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

SLO is het nationaal expertisecentrum voor leerplan-ontwikkeling. Al 30 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek tussen overheid, wetenschap en onderwijspraktijk. Onze expertise bevindt zich op het terrein van doelen, inhouden en organisatie van leren. Zowel in Nederland als daarbuiten.

Door die jarenlange expertise weten wij wat er speelt en zijn wij als geen ander in staat trends, ontwikkelingen en maatschappelijke vraagstukken te duiden en in een breder onderwijskader te plaatsen. Dat doen we op een open, innovatieve en professionele wijze samen met beleidsmakers, scholen, universiteiten en vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo