



# Tussen apart en samen

een exploratief onderzoek  
vanuit een leerplankundig  
perspectief

Integratie van kinderen met speciale  
onderwijsbehoeftes in het reguliere basisonderwijs

SLO • nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling

Studies in leerplanontwikkeling

slo



# Tussen apart en samen

een exploratief onderzoek  
vanuit een leerplankundig  
perspectief

Integratie van kinderen met speciale  
onderwijsbehoeftes in het reguliere basisonderwijs

SLO • nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling

Studies in leerplanontwikkeling

slo

# Colofon

© 2007 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), 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.

**Auteur:** drs. A.B. van Leeuwen

**Met bijdragen van:** drs. J. ter Pelle, drs. H. Wiegman, drs. A.M. van der Laan

**Eindredactie:** drs. A.B. van Leeuwen

**Vormgeving en productie:** Axis Media-ontwerpers, Enschede

**Downloadadres:** [www.slo.nl](http://www.slo.nl)

# Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	3
Inleiding	6
1. De begrippen leerplan, inclusie en integratie nader verkend	8
1.1 Inclusie en integratie	9
1.2 Een leerplankundig perspectief	12
2. Vier veelbelovende praktijksituaties in beeld	16
2.1 Werkwijze	17
2.2 School A: inclusief onderwijs binnen de mogelijkheden van de school	19
2.2.1 Context	19
2.2.2 Een kijkje in de klas bij Tom	20
2.2.3 De ervaringen van de moeder van Tom	22
2.2.4 De bevindingen van de leraar en intern begeleider	23
2.2.5 Een kijkje in de klas bij Renze	27
2.2.6 De directie van de school	28
2.2.7 Wat doet er toe?	30
2.3 School B: van geïntegreerd naar samen apart?	32
2.3.1 Context	32
2.3.2 Een kijkje in de klas bij Guido	32
2.3.3 Guido zelf aan het woord	33
2.3.4 De ervaringen van de moeder van Guido	33
2.3.5 De bevindingen van de leraar	34
2.3.6 Een kijkje in de klas bij Joris	37
2.3.7 De ervaringen van de moeder van Joris	38
2.3.8 De bevindingen van de leraar en de intern begeleider	40
2.3.9 De directie van de school	44
2.3.10 Wat doet er toe?	46

2.4	School C: samen apart en waar mogelijk geïntegreerd	48
2.4.1	Context	48
2.4.2	Een kijkje in de klas bij Jolien	48
2.4.3	De ervaringen van de moeder van Jolien	49
2.4.4	De directie van de school	51
2.4.5	Wat doet er toe?	54
2.5	School D: inclusief binnen eigen grenzen	56
2.5.1	Context	56
2.5.2	Een kijkje in de klas bij Camille	57
2.5.3	De bevindingen van de leraar	57
2.5.4	De bevindingen van intern begeleiders	61
2.5.5	Wat doet er toe?	65
	<b>3. Drie verkenningen in het buitenland</b>	<b>68</b>
3.1	Inclusief beleid in Engeland: van sterke sturing van bovenaf naar weerstand op de werkvloer	69
3.1.1	Algemene ontwikkelingen	69
3.1.2	Schoolbezoek in de buurt van Londen	73
3.2	Ervaring in Vlaanderen: op weg naar een nieuw leezorgkader	76
3.2.1	Algemene ontwikkelingen	76
3.2.2	Schoolbezoek in de buurt van Antwerpen	80
3.3	Ervaringen in Denemarken: segregatie in Kopenhagen, integratie buiten de grote steden	84
3.3.1	Algemene ontwikkelingen	84
3.3.2	Schoolbezoek in de buurt van Kopenhagen	87

4. Eerste bevindingen	90
4.1 Wat vraagt integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes op schoolniveau	91
4.1.1 Rationale/visie	91
4.1.2 Plek in de school	93
4.1.3 Samenwerking met ouders	95
4.1.4 Rol van directie/leiderschap	95
4.1.5 Inzet van middelen	96
4.1.6 Het team en de benodigde deskundigheid	97
4.2 Wat vraagt integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes voor het werken in de groep/klas?	100
4.2.1 De leraar, deskundigheid en het curriculum	101
4.3 Grenzen aan integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs	104
5. Aanbevelingen	108
Literatuur	112
Bijlage 1	115
Bijlage 2	121

# Inleiding

In de afgelopen jaren is veel gepubliceerd over het wat en waarom van inclusief onderwijs. Over de wijze waarop dat in de praktijk kan worden vormgegeven, wordt maar weinig geschreven. Dit onderzoek is erop gericht om inzicht te krijgen in de mogelijkheden en problemen die scholen ervaren bij de vormgeving van de integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het reguliere basisonderwijs. Binnen het onderzoek ligt de focus op leerplankundige implicaties en uitdagingen. Wat we daaronder verstaan, wordt in hoofdstuk 1 kort toegelicht.

In dit onderzoek staat de volgende vraagstelling centraal:  
Hoe integreren scholen voor basisonderwijs op succesvolle wijze kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in hun onderwijs?

Het onderzoek is exploratief van aard en heeft zich op de volgende deelvragen gericht:

1. Wat vraagt integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes op schoolniveau?
2. Wat vraagt integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes voor het werken in de groep/klas?
3. Welke dilemma's en knelpunten ervaren leerlingen, leraren, ouders en scholen bij integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes in het reguliere basisonderwijs?
4. Wat zijn voor scholen grenzen bij integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het reguliere basisonderwijs?

De eerste fase van het onderzoek bestond uit de uitvoering van literatuuronderzoek, gekoppeld aan het bevragen van verschillende experts.

Vervolgens zijn in Nederland vier casestudies uitgevoerd. De casestudies zijn uitgevoerd op vier scholen die als 'promising practices' kunnen worden beschouwd. Daarbij is gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews met ouders, leraren, intern begeleiders en directies, het uitvoeren van observaties en het analyseren van de verschillende deelopbrengsten voor de scholen afzonderlijk. De resultaten daarvan staan in hoofdstuk 2 beschreven.

Er is tevens een eerste verkenning uitgevoerd naar ontwikkelingen in Vlaanderen, Engeland en Denemarken. In elk land zijn gesprekken gevoerd met beleidsmakers en experts op het gebied van integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs, zijn enkele actuele bronnen geraadpleegd en is een school bezocht die bekend staat als 'promising practice' ten aanzien van integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes. Op de scholen is gesproken met verschillende actoren die het integratiebeleid in de concrete onderwijspraktijk handen en voeten geven. De bevindingen staan beschreven in hoofdstuk 3. Deze publicatie eindigt met beargumenteerde antwoorden op gestelde vragen (hoofdstuk 4) en aanbevelingen voor vervolgonderzoek (hoofdstuk 5).

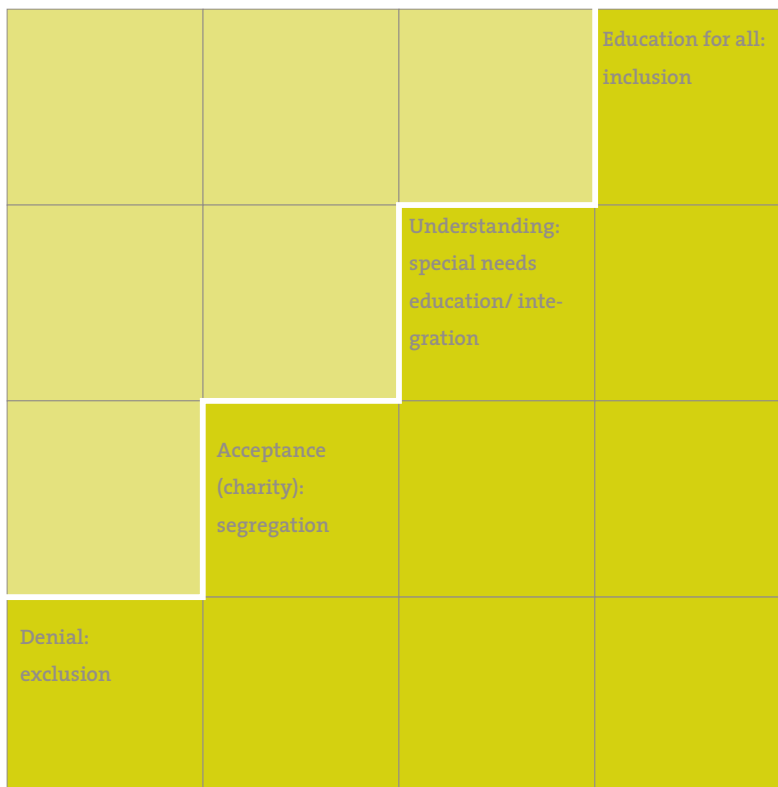


# 1. De begrippen leerplan, inclusie en integratie nader verkend

In dit onderzoek wordt vanuit een leerplankundige invalshoek gekeken naar factoren die er toe doen voor een succesvolle integratie van kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes in het reguliere basisonderwijs. In de discussie rond integratie van kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes worden termen als inclusie en integratie vaak door elkaar gebruikt. Toch zijn dit enigszins verschillende begrippen. Ook de termen leerplan en leerplanontwikkeling worden te pas en te onpas gebruikt en zijn aan verschillende interpretaties onderhevig. Een nadere verkenning van deze begrippen is daarom wenselijk.

## 1.1 Inclusie en integratie

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 (Figuur 1).



Figuur 1: Continuüm van uitsluiting tot inclusie (Unesco, 2005)

UNESCO 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 (Booth, 1996). It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision, which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children. (UNESCO, 1994, p. 13).

In hun ogen gaat inclusie 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'.

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 leerlingen 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.

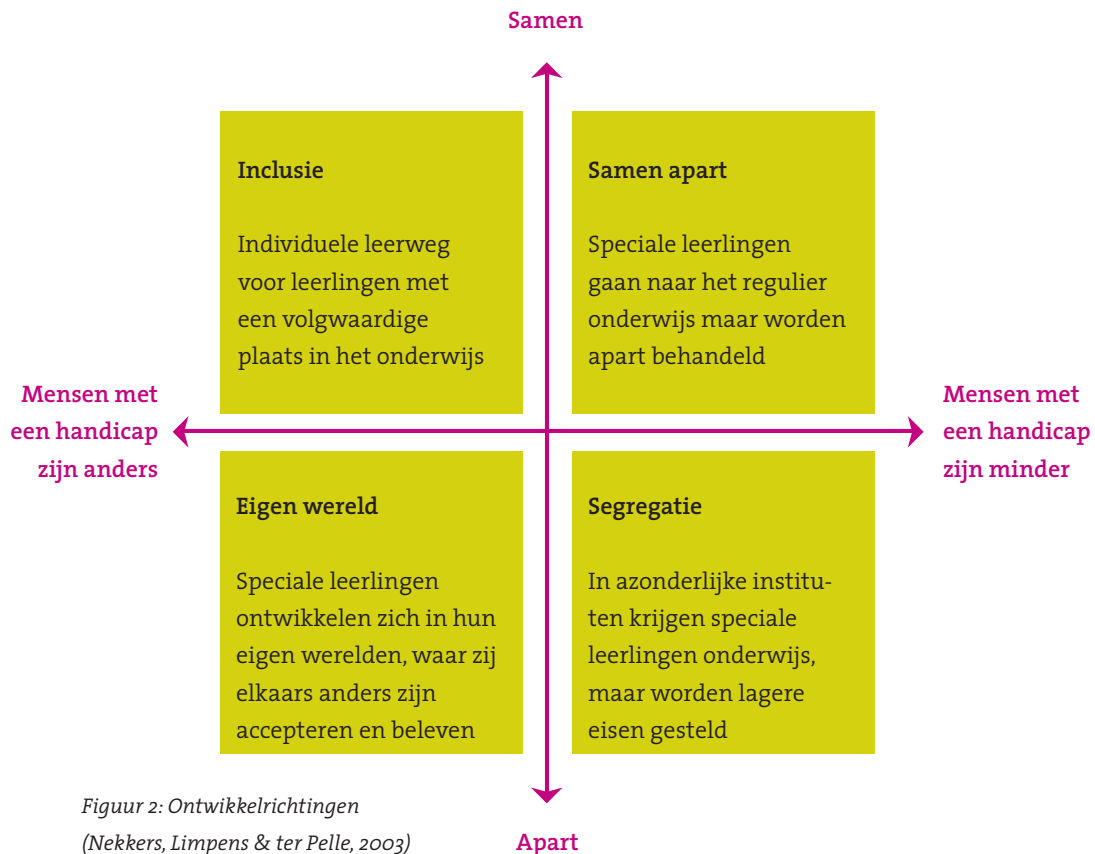
Van integratie is bijvoorbeeld sprake als een school zijn uiterste best doet om één of enkele leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes een passende plek binnen de school te geven door te kijken op welke manier de leerling het beste het standaard curriculum kan volgen. En als dat niet lukt, kijkt men 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 reguliere curriculum'.

Nekkers, Limpens & ter Pelle (2003) hebben studies uitgevoerd naar verschillende richtingen waarin het onderwijs aan kinderen met speciale onderwijsbehoeftes zich in de toekomst zou kunnen ontwikkelen. Eén van de dimensies waar naar is gekeken, is de organisatiestructuur van het onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes: een continuüm

tussen 'samen' en 'apart'. De andere dimensie heeft betrekking op het mensbeeld: een continuüm tussen 'anders' en 'minder'. De visie dat mensen met een handicap 'minder' zijn, is gerelateerd aan het uitgangspunt dat mensen met een handicap door hun beperking minder functioneren dan anderen. Daardoor kunnen ze niet in dezelfde mate voldoen aan gangbare maatschappelijke normen, ook in relatie tot onderwijs. De visie dat mensen met een handicap als 'anders' worden beschouwd, is gerelateerd aan het uitgangspunt dat ieder individu uniek is. Ieder mens heeft zijn eigen mogelijkheden en beperkingen. Mensen zijn ten opzichte van elkaar niet meer of minder, maar anders.

Men onderscheidt daartoe de volgende vier scenario's (Zie figuur 2):

- Inclusie, een scenario waarin het speciaal onderwijs is opgeheven. 'Anders' zijn is de norm;
- Samen-apart, waarin leerlingen met speciale onderwijsbehoeften naar het regulier onderwijs gaan, maar apart worden behandeld;
- Segregatie, een scenario waarin leerlingen in aparte professionele voorzieningen worden opgenomen waar andere eisen aan hen worden gesteld;
- Eigen wereld, waarin het speciaal onderwijs zich op eigen kracht emancipeert, afgezonderd van de buitenwereld.



Figuur 2: Ontwikkelrichtingen  
(Nekkers, Limpens & ter Pelle, 2003)

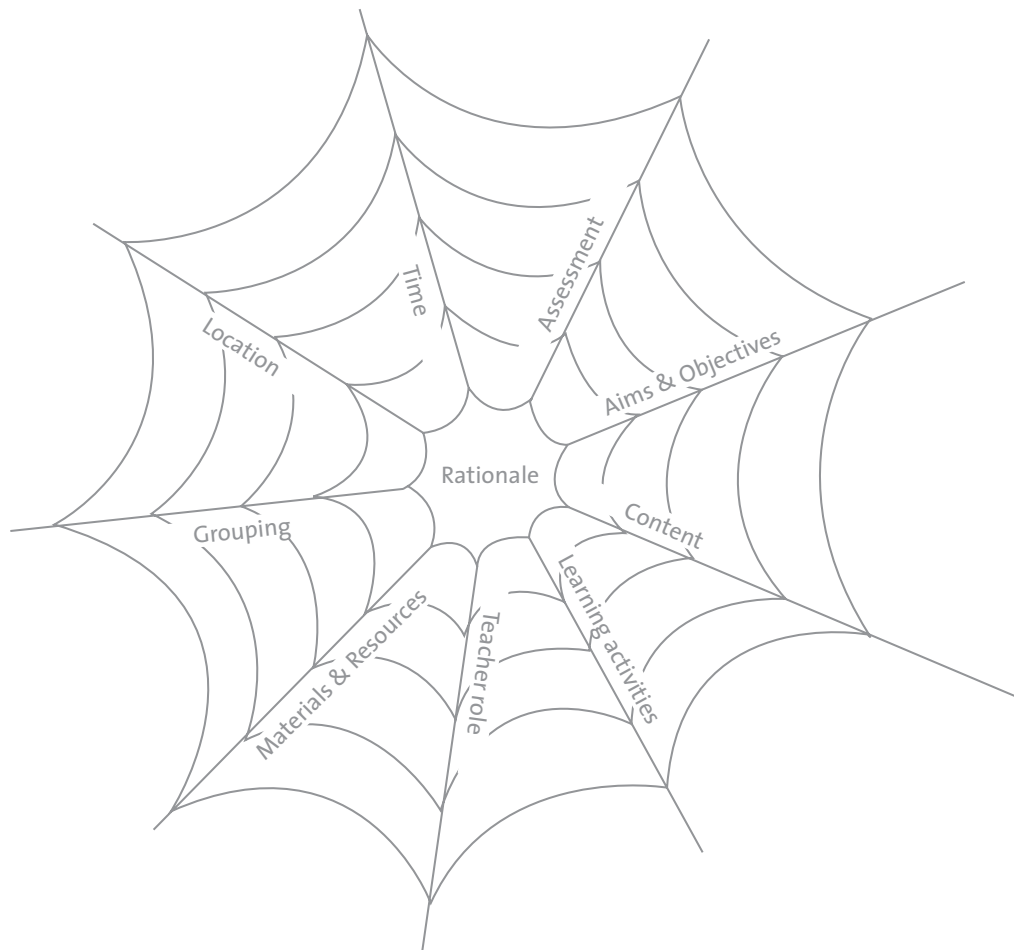
## 1.2 Een leerplankundig perspectief

In essentie kan het leerplan (curriculum) 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 onderwijsinhouden vindt het leren plaats?
4. Leeractiviteiten. Hoe verloopt het leren? Welke concrete leertaken en processen worden nagestreefd?
5. Leraarrollen. Welke rol vervult de leraar om het leren te bevorderen? Wat vraagt dit aan deskundigheid?
6. Materialen & bronnen. 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. Plaats. Waar wordt geleerd? In de school, daarbuiten? Welke sociale/fysieke kenmerken heeft de leeromgeving?
10. Evalueren van het leren. 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 is daarbij van belang de meervoudige gelaagdheid van het leerplanbegrip te onderkennen. Een brede interpretatie is gewenst. Ten aanzien van het leerplan worden verschillende niveaus 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)

Landelijk onderwijsbeleid concentreert zich veelal op het macroniveau en laat zich soms beïnvloeden door internationale trends. Denk bijvoorbeeld aan 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 onderwijzende 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. Vanuit de gedachte van inclusief onderwijs is zeker ook de aandacht voor het leerplan op het niveau van het individu van groot belang. Inclusief onderwijs vraagt immers in veel gevallen om meer persoonlijke keuzes in doelen, inhouden en trajecten van leren.

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. Binnen de kaders van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes speelt op landelijk niveau ook de plaats waar geleerd wordt een belangrijke rol: gesegregeerd, samen of samen apart? Op het niveau van de school, de groep en het individu spelen alle componenten in samenhang een belangrijke 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. Onderschatting van die complexiteit verklaart mede het veelvuldige falen van leerplan-hervormingen’.

De focus binnen dit onderzoek is met name gericht op het leerplan op het niveau van de school, de groep en het individu. Daarnaast is gezocht naar meer algemene succesfactoren die een rol spelen bij de integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs. Daarbij spelen verschillende actoren, elk met een eigen perspectief en met eigen belangen, een rol. Denk bijvoorbeeld aan de rol van de leerling zelf, ouders, leraren, intern begeleiders, ambulante begeleiders en directie. Deze perspectieven zijn zoveel mogelijk in het onderzoek meegenomen.

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

Ontwikkelingen op internationaal en nationaal niveau, breder dan alleen vanuit een leerplankundig perspectief, zijn in eerdere SLO-publicaties al uitgebreid beschreven (Nekkers, Limpens & ter Pelle, 2003; ter Pelle, Nekkers & Limpens, 2004). Een goede oriëntatie biedt ook de website van de European Agency for Development in Special Needs Education (<http://www.european-agency.org>).



## 2. Vier veelbelovende praktijksituaties in beeld

## 2.1 Werkwijze

Om inzicht te krijgen in factoren die van invloed zijn op een succesvolle integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het reguliere basisonderwijs, zijn de bevindingen van vier scholen die als 'promising practices' kunnen worden beschouwd, nader geanalyseerd. Dat is gedaan aan de hand van semi-gestructureerde interviews met ouders, leraren, intern begeleiders en directies, het uitvoeren van observaties aan de hand van een aantal gemeenschappelijke observatiepunten (zie bijlage 1) en analyse van specifieke schooldocumenten.

Op schoolniveau stonden de volgende aandachtspunten centraal: welke rationale/visie hebben scholen/leraren ten opzichte van de integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs, hoe besteden scholen de leerlinggebonden financiering ('lfg-middelen'), hoe denkt men over deskundigheid, de plek in de school, samenwerking met ouders en de rol van de directie?

Op het niveau van het onderwijs in de klas/groep ging het om de volgende aandachtspunten: rationale/visie, de rol van de leraar, benodigde deskundigheid, samenwerking met ouders, het curriculum (doelen, inhoud, didactiek, materialen/bronnen, onderwijstijd, groeperingsvormen, plannen en volgen van leren) en sociale integratie/participatie.

Voor het onderzoek zijn vier scholen benaderd, verspreid over het land. Er is gezocht naar scholen die op enige wijze ervaring hebben met integratie van kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs. Daarnaast is gezocht naar voorbeelden van leerlingen met verschillende beperkingen. Scholen die bereid waren deel te nemen aan het onderzoek hebben zelf aangegeven welke respondenten er voor het onderzoek beschikbaar waren. Wel is binnen elke casus steeds gezocht naar verschillende respondenten met als doel zoveel mogelijk informatie vanuit verschillende perspectieven boven tafel te krijgen (zie tabel 1).

	School A		School B		School C	School D
Werkwijze	Tom, groep 8 (slecht-zierend)	Renze, groep 4 (PPD-NOS)	Guido, groep 6 (epilepsie)	Joris, groep 2/3 (syndroom van Down)	Jolien, groep 5 (syndroom van Down)	Camille, groep 8 (stevige leerproblemen)
Observatie van een les	x	x	x	x	x	x
Interview leraar	x		x	x	x	x
Interview ouder	x		x	x	x	
Interview leerling			x			
Interview intern begeleider	x		x			x
Interview directie	x		x		x	
Analyse school-specifieke bronnen	x		x		x	x

Tabel 1: Werkwijze casestudy

Voor elke school zijn de verschillende bevindingen beknopt samengevat. Vervolgens heeft een analyse plaatsgevonden van de resultaten van de verschillende casestudies samen (zie bijlage 2). Deze bevindingen zijn weerspiegeld en nader onderbouwd aan de hand van opbrengsten uit het literatuuronderzoek. De resultaten daarvan staan in hoofdstuk 4 beschreven.

In de volgende vier paragrafen staan de resultaten van de vier casestudies afzonderlijk beschreven. 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, gevolgd door een

beknopte weergave van de observatie. Op deze wijze wordt getracht de context van waaruit verschillende respondenten hun bevindingen geven, te verduidelijken. Daarna volgen de bevindingen (voor zover zij aan de afzonderlijke casestudies hebben deelgenomen) van ouders, de leerling, de leraar, intern begeleider en directie. Elke case wordt afgesloten met een korte samenvatting van de verschillende bevindingen.

## 2.2 School A: inclusief onderwijs binnen de mogelijkheden van de school

### 2.2.1 Context

School A is een kleine dorpsschool in het noorden van het land. Kinderen uit verschillende buurdorpen bezoeken de school. Het dorp is een hechte gemeenschap. De school maakt onderdeel uit van een multifunctioneel gebouw, waarin tevens een dorps huis, peuterspeelzaal en een klein gymnastieklokaal is gehuisvest. De school zelf heeft drie leslokalen, een gemeenschapsruimte, een personeelskamer en een berging.

De school heeft 63 leerlingen verdeeld over drie groepen (1-2, 3-4-5- en 6-7-8). Er werken vier leraren. Eén van hen is tevens intern begeleider en is als zodanig verantwoordelijk voor begeleiding van kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes en de ondersteuning naar collega's. De school staat open voor alle kinderen. Men heeft zich tot doel gesteld om optimale kansen te bieden aan alle leerlingen, waarbij recht wordt gedaan aan verschillen als aanleg, motivatie en belangstelling. Naast de cognitieve ontwikkeling hecht men ook veel waarde aan sociaal-emotionele ontwikkeling. Men streeft naar een schoolklimaat waarbij het leren belangrijk wordt gevonden, niemand buitengesloten wordt, er veel ruimte is voor zelfstandigheid en verantwoordelijkheid bij leerlingen en er open met elkaar wordt gecommuniceerd. In de schoolgids staat expliciet een stukje over leerlinggebonden financiering: 'Ook kinderen met speciale onderwijsbehoeftes kunnen bij ons op school het onderwijs volgen. De leerlinggebonden financiering (ook wel 'Rugzak' genoemd) biedt ons de mogelijkheid om specifieke hulp in te roepen. Natuurlijk dient er voorafgaand aan de aanmelding door de ouders en het team goed overleg te zijn. Voldoet de gang van zaken in de school, de sfeer en de zorg aan de verwachtingen van ouders? Maar ook het team moet vaststellen of ze de mogelijkheden hebben om het kind kwalitatief goed onderwijs te bieden oftewel, kan het bieden wat de leerling nodig heeft. Als het team instemt met plaatsing, wordt een handlingsplan opgesteld, waarin wordt afgesproken wat men wil bereiken in het onderwijs voor de leerling, op welke manier en op welke termijn.' De school kan advies en begeleiding vragen bij het zorgplatform van het samenwerkingsverband (WSNS<sup>1</sup>).

Het zorgplatform beschikt over een brede expertise. Daarnaast maakt de school, waar nodig, gebruik van ambulante begeleiding.

<sup>1</sup>Weer Samen Naar School

De school heeft vier kinderen met speciale onderwijsbehoeftes: één slechtziende leerling, één slechthorende leerling en twee kinderen met PPD-NOS. De kinderen hebben in het algemeen geen grote leerachterstanden.

Wat is de visie van de school in relatie tot leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes? Hoe wordt deze visie handen en voeten gegeven in de dagelijkse onderwijspraktijk? Wat zijn de bevindingen van verschillende betrokkenen? Welke knelpunten worden ervaren? En wat worden belangrijke succesfactoren gevonden? Een kijkje in de klas bij Tom (slechtziend) en Renze (PPD-NOS) en gesprekken met directie, leraren, intern begeleider en ouders maken het één en ander duidelijk.

## 2.2.2 Een kijkje in de klas bij Tom

Het is kwart over tien 's ochtends. Het regent licht. Alle kinderen spelen buiten. De leraren drinken koffie op een bankje. Eén van de leerlingen, Theo (Asperger), blijft dicht in de buurt van de leraren. Af en toe mengt hij zich in het gesprek. Een eindje verderop zijn de jongens aan het voetballen op het grasveld. Tom (slechtziend) staat op de goal. Hij staat zijn mannetje. Als een buitenstaander het schouwspel tot zich zou nemen, zouden de kinderen met speciale onderwijsbehoeftes niet direct opvallen. Naast een PPD-nosser is er ook nog een jongen met gehoorproblemen. Deze jongen is sinds dit schooljaar vanuit het speciaal onderwijs teruggekomen in het regulier onderwijs. De eerder genoemde leerlingen hebben van jongs af aan op deze school gezeten.

Rond half elf gaan de leerlingen naar binnen. Ook de leerlingen van groep 6, 7 en 8 (respectievelijk vier, zes en zeven kinderen). In deze groep zitten drie kinderen met speciale onderwijsbehoeftes (een leerling met autisme, een slechtziende leerling en een slechthorende leerling). De leraar heeft een 'zender' om haar hals als hulpmiddel om beter verstaanbaar te zijn voor de slechthorende leerling. Een stoer ventje, dat wel van aanpakken weet. De kinderen starten in de kring. Zelfstandig werken en eigen verantwoordelijkheid staan hoog in het vaandel op deze school. Men werkt met een dagprogramma, waarbij de leerlingen de ruimte hebben om hun eigen programma te doorlopen daar waar activiteiten geen groepsuitleg vragen. Voor elke groep staat beknopt op het bord geschreven wat de leerlingen uit de diverse groepen vandaag mogen doen. Om te kijken hoe iedereen vordert, wordt een kort rondje gemaakt en worden duidelijke werkafspraken gemaakt. De leraar vraagt of iedereen aan het werk kan. De leerlingen kunnen nu nog komen met vragen. Straks niet meer in verband met de instructie die aan groep 6 gegeven gaat worden. Alles verloopt soepel. De leerlingen weten goed wat er van hen wordt verwacht en gaan aan de slag. Eén van de kinderen is Tom. Hij is slechtziend. Deskundigen schatten in dat zijn gezichtsvermogen minder is dan tien procent. In de klas heeft Tom een aantal specifieke hulpmiddelen:

een leeslamp, een loep, een toetsenbord, een verstelbaar bureau, een televisie en op korte termijn krijgt hij een laptop.

Werkbladen uit methodes worden voor Tom vergroot gekopieerd. Dit is volgens de leraar goed werkbaar. Wel kost het Tom veel energie om informatie tot zich te nemen. Zijn effectieve leertijd is mede daardoor een stuk minder dan die van andere kinderen in de groep. Toch ontwikkelt Tom zich naar behoren. Hij zit in groep 7 en functioneert gemiddeld voor de verschillende vak- en vormingsgebieden op c-niveau. De leraar schraapt bewust in opdrachten. Wel komen alle inhouden zo veel mogelijk aan bod. Alle extra's als verrijkingstof en extra oefenopdrachten worden waar mogelijk geschrapt. Men 'filtert' als het ware de leerstof. Ook voor Tom wordt veel waarde gehecht aan zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. Als hij merkt dat hij moe wordt, mag hij even tijd nemen om iets 'ontspannends' te doen. Soms zijn dat enkele momenten per dag of zelfs een hele dag. Vaak ook minder. Tom gaat naar zijn eigen plek. Hij gaat rekenen. Zijn tafel staat schuin omhoog en voor hem ligt een uitvergroot rekenblad. Met zijn hoofd dicht op het papier leest hij de opdrachten. Zijn loep gebruikt hij niet. 'Zo lukt het ook wel', zegt hij. De eerste sommen zijn snel gemaakt. Bij de redactiesommen wordt het wat lastiger. Tom doet enkele pogingen om de opdrachten te lezen, maar tot antwoorden komt hij niet. Dit duurt ongeveer tien minuten. De energie lijkt even op.

Ondertussen wordt groep 6 ingevoerd in de wereld van de Romeinse getallen. Theo (Asperger) luistert geboeid en denkt met regelmaat hardop mee. Ook de slechthorende leerling kan de instructie prima volgen en doet actief mee. Eigenlijk is niets bijzonder. Tom is ondertussen overgestapt op taal. Na de instructie heeft de leraar de handen vrij voor instructie aan andere leerlingen. Tom loopt met zijn toetsenbord naar de leraar en wil zijn gemaakte oefening laten zien. De leraar vraagt Tom zijn oefening in te laden op de computer, zodat zij dit op een ander moment kan nakijken. De ervaringen daarmee zijn positief. Als Tom over enkele weken zijn eigen laptop heeft, wordt dit allemaal nog eenvoudiger. Ondertussen is het half twaalf. De leerlingen wordt gevraagd de spullen op te ruimen en in de kring te gaan zitten. Er volgt een gezamenlijke les ter voorbereiding op de schoolreis naar Ameland. Alle kinderen hebben hetzelfde informatieboekje. Na een korte inleiding over meerpalen, volgt een stukje geschiedenis over Ameland. De leerlingen doen lekker mee. Het is bijna tijd om naar huis te gaan. Theo wil wat vertellen aan de leraar. De leraar is echter in gesprek met een andere leerling. Theo is ongeduldig en duwt de andere leerling aan de kant. Er dreigt een klein opstootje. De leraar pakt dit direct op, op zo'n wijze dat beide leerlingen in hun waarde blijven. De rest van de groep heeft er bijna niets van gemerkt. 'Ik wilde graag mijn verhaal vertellen, maar jij was in gesprek. Dat vond ik niet leuk', zegt Theo tegen de leraar.

### 2.2.3 De ervaringen van de moeder van Tom

Tom is vanaf zijn geboorte slechtziend. Met vier jaar is hij getest. Pas toen kwam uit dat hij een oogafwijking heeft. De aard en ernst zijn pas gaandeweg duidelijker geworden (Eind groep 2, begin groep 3). Toen zat hij dus al op deze school, net als de andere kinderen uit het gezin.

Er zijn nooit expliciete afspraken gemaakt met de school vanuit de optiek van de beperking. Dat is ook nooit nodig geweest.

Vanaf zijn vierde jaar hebben we ondersteuning gekregen vanuit VISIO. Zij hanteren het beleid om daar waar mogelijk leerlingen met een visuele beperking in het regulier onderwijs te houden. Dit is voor Tom altijd prima verlopen.

Ondersteuning is gestart vanaf zijn vierde jaar. Naast informeren over de beperking, wijzen zij ook op eventuele problemen die je tegen kunt komen en bieden ze handvatten, zowel voor thuis als op school, om problemen te voorkomen of te verhelpen.

Aan de school stellen we geen specifieke eisen. Dat is met ondersteuning van VISIO goed te doen. Samen met de ambulante begeleiding is er voldoende deskundigheid.

Er zijn echter ook nog andere persoonskenmerken van Tom, die voor het onderwijs wat ons betreft veel bepalender en problematischer zijn dan zijn visuele beperking sec. Na nader onderzoek hebben we daartoe handelingsadviezen gekregen. Dit moet ook zijn plek krijgen in het (vervolg) onderwijs. De huidige school denkt daar graag in mee. Men is heel betrokken. Ze staan open voor de ontwikkelingen rond Tom.

Voor de school en zijn omgeving is het van belang enig inzicht te hebben in handicap-specifieke kenmerken en de bereidheid om samen te zoeken naar oplossingen. Denk bijvoorbeeld aan het fietsen tijdens het schoolkamp. Tom kan dat best, mits er maar iemand met een hesje voor, en liefst ook achter hem, fietst. Ook bij het spelen bij vriendjes na schooltijd is het van belang dat ouders zich bewust zijn dat bepaalde dingen voor Tom niet vanzelfsprekend zijn. Bijvoorbeeld bij het buitenspelen.

We zijn eigenlijk nooit tegen echte problemen aangelopen. De school is altijd goed met de visuele beperking van Tom omgegaan. Wij als ouders zetten ons in en de school doet dat ook. Belangrijke voorwaarden zijn onder andere betrokkenheid van de school, een goede communicatie, aanwezigheid van externe ondersteuning (in ons geval VISIO) en bewustwording van de implicaties van de beperking en de invloed daarvan op het functioneren op school. Dat laatste is een groeiproces. Dat wordt gedurende de schoolloopbaan steeds duidelijker. Voor het vervolgonderwijs zijn we bewust op zoek naar een kleine school met veel persoonlijke aandacht, betrokkenheid van leraren en waar sprake is van goede afstemmingsmogelijkheden met leraren. Niet zo zeer om de visuele beperking van Tom, maar zeker ook vanuit optiek van andere persoonskenmerken van Tom. Een positieve benadering is voor Tom belangrijk.

Ook praktische zaken spelen natuurlijk een rol. Denk bijvoorbeeld aan vervoer. We willen Tom zo normaal mogelijk behandelen. Dus het liefst gewoon zelf op de fiets laten gaan, maar wel met vriendjes, broertjes of zusjes. In de winter is het vroeg donker. Dan kan hij niet zelfstandig fietsen.

Tom doet in principe aan alles mee. Wel worden soms extra oefeningen overgeslagen. We vinden dat men zo verstandig mogelijk om moet gaan met extra ondersteuning en hulpmiddelen. Ook de maatschappij is niet helemaal aangepast aan hem. Hij moet zich ook zonder ondersteuning, zo goed mogelijk kunnen redden. Een toetsenbord, of laptop prima, maar wel aandacht voor het zelf leren en het onderhouden van het schrijven zelf. Waak voor aangeleerde hulpeloosheid. We willen dat Tom zo normaal mogelijk behandeld wordt. Net zoals andere kinderen in de groep, in de school.

Over het algemeen zijn we tevreden over de ontwikkeling van Tom. Wel is hij nog wat jong, wat speels, in zijn doen en laten. Leren is niet zijn passie. Pauze en gym vindt hij het leukst. Als hij niet slechtziend was geweest, had hij zich waarschijnlijk niet heel anders ontwikkeld. Doordat het dorp een kleine hechte gemeenschap is, kent iedereen elkaar. Tom heeft vriendjes in de buurt. Wel is het van belang om ook met ouders goede afspraken te maken. Bijvoorbeeld het meegaan met een uitje. Dan moet hij wel goed in de gaten gehouden worden. 'Het rugzakje' zien we als een positieve ontwikkeling. Met dit budget kan de leerling in gewoon onderwijs functioneren. Dit maakt het voor alle ouders, los van inkomen, mogelijk om met extra faciliteiten hun kind met een beperking in het reguliere onderwijs een plek te geven. Meer invloed van de ouders is een goede zaak. Echter, niet elk kind met eenzelfde beperking is gelijk. Bijvoorbeeld de wijze waarop een kind met de beperking omgaat, kan heel verschillend zijn.

## 2.2.4 De bevindingen van de leraar en intern begeleider

### Rationale/visie

Wij hebben als school een maatschappelijke functie in deze kleine hechte gemeenschap. De school opent in principe de deuren voor alle kinderen. Wij leggen de lat daarbij zo hoog mogelijk, binnen de grenzen van uitvoerbaarheid. De leerling met speciale onderwijsbehoeftes moet bijvoorbeeld kunnen functioneren in een sterk heterogene groep. Dit vanwege onze kleinschaligheid en het werken met combinatiegroepen. Andere kinderen moeten zich veilig voelen en ook de aandacht krijgen die ze verdienen.

Er moet draagvlak zijn binnen ons hele team. We moeten het met elkaar zien zitten. Er vertrouwen in hebben.

De leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes doen zoveel mogelijk mee met het reguliere programma. We werken met alle leerlingen met dagtaken. Daarin is maatwerk natuurlijk wel vereist. Het concentratievermogen van Tom is bijvoorbeeld wat minder sterk. Het lezen



van teksten duurt langer en kost hem meer energie dan andere kinderen in de groep. De effectieve leertijd is daarom minder. Echter, door bepaalde leerstof over te slaan (bijvoorbeeld de verrijkingsopdrachten) wordt de leerstof gefilterd, op zo'n wijze dat Tom toch aardig met de groep op kan trekken.

Waar nodig worden leerlingen extra ondersteund, bijvoorbeeld in de vorm van remedial teaching in de klas, of door extra handicapspecifieke voorzieningen. Denk bijvoorbeeld aan een leeslamp, een loep, een toetsenbord en een vaste plek in de groep met de rug naar het raam voor Tom.

### Rol leraar

Voor mij als leraar is het vooral belangrijk dat alles goed is voorbereid. Daarnaast is goed klassenmanagement een belangrijke succesfactor.

Zeker ook door het werken in combinatiegroepen wordt er veel waarde gehecht aan zelfstandig werken en het nemen van eigen verantwoordelijkheid bij het leren door leerlingen. Dat schept ruimte om het onderwijs in deze combinatie van groep 6, 7 en 8 werkbaar te maken en extra aandacht te geven aan leerlingen die dat nodig hebben.

De voorbereiding is erg belangrijk. Denk aan het doordenken van passende werkvormen en onderwijsleermiddelen (bijvoorbeeld het uitvergroten van werkbladen voor Tom). Voor elke dag wordt een dagprogramma en waar nodig een zorgprogramma opgesteld. Bij ziekte is altijd bekend wat er op het programma staat en waar speciale aandacht naar uit moet gaan. Doordat wij enkele dagdelen per week de ruimte hebben om klassen op te splitsen, zijn we in staat om meer aandacht te hebben voor individuele begeleiding aan alle kinderen. Niet alleen de leerlingen met een rugzak profiteren daarvan. Ook andere kinderen hebben daar baat bij.

Ook een positieve houding naar leerlingen vind ik erg belangrijk. We hebben een klein team. De betrokkenheid en saamhorigheid zijn groot. Ook ten opzichte van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes. Deze leerlingen vragen niet per definitie om meer aandacht dan andere leerlingen. Er zijn leerlingen zonder 'rugzakje', die van jou als leraar veel meer vragen.

In voorgaande jaren was ik nauw betrokken bij een leerling met vrij heftige gedragsproblematiek. Dit heeft mij achteraf gezien veel spanning gegeven en kostte veel energie. Dit voorbeeld zat eigenlijk op het randje van wat wij als team aan kunnen.

### Expertise in de school

Met ondersteuning van de directie, de intern begeleider, de overige leraren en de ambulante begeleiding hebben we voldoende expertise in huis om deze leerlingen een goede plek te geven.

Eigenlijk ervaren we tot de leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes die we nu in school hebben geen problemen.

### Rol ouders

De contacten met ouders van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes verlopen in principe niet anders dan de gesprekken met ouders van andere kinderen. Wel is er geregeld overleg samen met de ambulante begeleider.

Wij vinden het belangrijk dat ouders zich kunnen vinden in de wijze waarop wij met de leerling werken. Draagvlak is belangrijk.

Voor andere ouders is het min of meer vanzelfsprekend dat we verschillende leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes op onze school hebben. Het betreft een hechte dorpsgemeenschap waar sprake is van grote sociale controle, maar ook van een grote betrokkenheid op school. Ouders zijn goed op de hoogte van datgene wat op school gebeurt.

### Plek in de school

Voor ons is de leeftijd bepalend voor de plek in een bepaalde groep. Op vier middagen worden groepen bewust verkleind. Dat is mede mogelijk door de faciliteiten van 'het rugzakje'. Daardoor is extra aandacht mogelijk voor alle kinderen die dat nodig hebben. Wij kiezen er bewust voor om bij extra ondersteuning (remedial teaching) de leerlingen niet uit de groep te halen.

Onze school is voldoende toegankelijk. Ook voor rolstoelers. Met wat creativiteit is veel mogelijk.

### Doelen en inhouden

Voor elke leerling gaan we anders om met doelen en inhouden. Elke leerling volgt een eigen programma. Voor sommige leerlingen is de effectieve leertijd minder, bijvoorbeeld doordat het lezen meer tijd kost, het uitvoeren van bepaalde taken meer tijd kost of bijvoorbeeld doordat de leerling een kortere spanningsboog heeft. Daarnaast verschillen leerlingen in hun mogelijkheden. We proberen in het geval van Tom bijvoorbeeld, zoveel mogelijk extra ballast weg te laten, zodat hij een heel eind in het reguliere programma mee kan komen. Dat lukt heel behoorlijk.

### Materialen en bronnen

Tom heeft een vaste werkplek, met een verstelbaar tafelblad, een leeslamp, een loep, een toetsenbord, een eigen schoolbord en een eigen televisie. Binnenkort krijgt hij een eigen laptop. Die laatste komt overigens ten dienste van de hele groep. Daarnaast heeft hij een eigen atlas en worden zijn werkbladen en leesteksten zoveel mogelijk vergroot. In het algemeen verloopt dat prima. Het is wel van belang om steeds kritisch te reflecteren op in hoeverre aanpassingen nodig zijn. Het eigen schoolbord bleek al snel niet meer nodig. Via het gewone bord ging het ook prima. Daarnaast speelt dat leerlingen niet altijd gebruik willen maken van de extra hulpmiddelen. Denk bijvoorbeeld aan het gebruik van de loep door Tom. Of het feit dat Tom bij het schoolreisje persé geen gebruik wilde maken van de

tandem die de school voor hem had geregeld. Hij wilde zelf fietsen op zijn eigen fiets. Zonodig met iemand met een hesje ervoor.

### Onderwijstijd

Met onderwijstijd gaan we flexibel om. Leerlingen krijgen een dagtaak en die verschilt per leerling. Zowel in taakomvang als in inhoud.

### Plannen en volgen van het leren

Leerlingen worden op eigen niveau getoetst. Waar nodig worden aanpassingen gedaan in de manier van toetsen. Als normaliter ergens één minuut voor staat, mag Tom er bijvoorbeeld iets langer over doen. De ambulante begeleider adviseert hierin. We gebruiken zowel methodeafhankelijke toetsen als methodeonafhankelijke toetsen.

Wel zijn we extra alert op leerprocessen van de kinderen. Een goede foutenanalyse is belangrijk.

Over de vorderingen van Tom zijn we tevreden. Het gaat prima.

### Participatie/sociale integratie

Tom heeft genoeg vrienden op school. Hij maakt gewoon deel uit van de groep. Dat is altijd al zo geweest.

Op het schoolplein is hij actief en speelt hij samen met andere kinderen. Extra aandacht voor het versterken van de sociale integratie is voor Tom niet nodig. Wel maak ik waar nodig dingen bespreekbaar in de groep. Daarnaast is er veel aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen.

### Succesfactoren

Als belangrijkste succesfactoren om leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes te integreren in het regulier onderwijs noemt de leraar:

- Specifieke leerlingkenmerken van de leerling: denk aan zelfvertrouwen, sociale contacten aan kunnen gaan, het hebben van een positief zelfbeeld, om kunnen gaan met de beperking en zelfstandigheid.
- Competenties en persoonlijke eigenschappen (attitude) van de leraar.
- Flexibel om kunnen gaan met onderwijsleerprocessen.
- Teamwork en draagvlak.
- Een goede communicatie met alle actoren (collega's, ouders, leerling, externe ondersteuners).
- Een goed klassenmanagement.
- Een goede overdracht: medisch, organisatorisch en onderwijskundig. Zowel bij de overgang naar een andere leraar binnen de school, als bij de overgang naar het voortgezet onderwijs.

Vaak wordt meer handen in de klas wenselijk geacht om beter in te kunnen spelen op leerlingen die extra aandacht behoeven. Dat heeft echter de nodige consequenties voor de leraar. Denk aan afstemmen en samenwerken. Dat vraagt om andere rollen. Kleinschaligheid heeft voor-, maar ook nadelen. Leraren zijn gewend om maatwerk te leveren, te differentiëren, in kleine heterogene groepen. Daarnaast hebben we een kleine klassendeler. De flexibiliteit is echter wel minder. Ook kan de relatie met ouders kwetsbaar zijn in geval van onenigheid. Tevens is het een feit dat een leraar meerdere jaren dezelfde leerlingen in de groep heeft. Ook dat kan voor- en nadelen hebben. Als het niet klikt tussen een leerling en een leraar dan is dat natuurlijk niet prettig.

### 2.2.5 Een kijkje in de klas bij Renze

De leraar heeft net voor de ochtendpauze verteld hoe het verder gaat die ochtend: 'Eerst gaan we even in de kring en daarna aan het werk.' Een paar minuten in de kring brengt de groep tot rust en biedt de gelegenheid om te melden dat er iemand te gast is. Leerlingen vinden me eigenlijk te groot voor het stoeltje. 'U moet eigenlijk in groep acht zijn!' Verder vinden ze het prima.

De taken voor groep 3, 4 en 5 staan op het bord. Voor groep 4 is dat: rekenen taak 54 toets, begrijpend lezen toets 6 en taal toets 7. Ik observeer Renze. De leraar meldt dat Renze PDD-nos heeft. Dit manifesteert zich bij Renze onder andere door het te letterlijk nemen van uitdrukkingen. Als het over 'warme bakker' gaat raakt hij in verwarring en 'krakende hersens' is voldoende voor lichte paniek.

Met Renze's leervermogen is niets aan de hand. Er liggen wel grenzen bij zijn gedrag. Soms eist hij erg veel correctie en soms verstoort hij de sfeer. De leraar zegt goed uit de voeten te kunnen met de handelingsadviezen van de ambulante begeleider van het REC (Regionaal Expertise Centrum). Minder tevreden was zij over adviezen bij een slechtziende leerling. Deze waren te ingrijpend qua organisatie en stonden volgens haar te ver af van het kind. Er wordt in rust, vrijwel stil gewerkt. Renze concentreert zich op zijn eigen werk en vraagt niemand om hulp. De leraar stuurt er op aan dat Rob, een medeleerling, aanbiedt Renze te helpen. Dat gebeurt helaas niet. Daarna gaan de kinderen weer in de kring ter voorbereiding op de middagpauze. Het is beduidend levendiger en rumoeriger geworden in de klas. Renze blijft alleen zitten.

Enkele meisjes uit groep 3 beginnen spontaan een liedje te zingen. Anderen doen spontaan mee. Het gaat onder meer over een olifant met een bult en over eten. Renze doet niet mee. Hij 'loopt vol'. Hij wordt met een arm om de schouder getroost door Rob. Een huilbui is echter onafwendbaar. De leraar herinnert Renze aan een afspraak daarover en hij kalmeert.

De leraar introduceert een nieuwe activiteit met kaartjes en blokjes. Renze doet goed mee en merkt op dat een kaartje ondersteboven ligt. De activiteit komt bij de andere activiteiten op de kiestafel. Vier leerlingen waaronder Renze mogen die activiteit kiezen wanneer het gewone werk af is. De leraar vertelt al vast wat ze na de middag gaan doen. Het gaat dan over insecten. Renze is er weer helemaal bij: 'Kunnen muggen ook niet tegen imkers?'. De leraar negeert de vraag en neemt Renze apart over het huilincident. De rest van de leerlingen verlaten rustig het lokaal.

## 2.2.6 De directie van de school

### Rationale/visie

We staan in principe open voor alle kinderen. Binnen de grenzen van de school. Kinderen maken onderdeel uit van de buurtgemeenschap en hebben als zodanig recht op buurt nabij onderwijs. Er zijn overigens wel andere kinderen dan de 'rugzakleerlingen' die ons veel meer moeite kosten.

Er volgt altijd een intakegesprek. De intake is een belangrijk moment. Dan wordt grondig onderzocht of er sprake is van een realistisch perspectief:

- Zowel de school, de ouders als de leerling moeten erachter staan.
- Het gebouw moet het toelaten. Zo is er geen ruimte om te verschonen, geen plek voor 'bed-kinderen' en zijn er geen aangepaste toiletten. Maar met een beetje creativiteit kan er heel veel.
- Er moet voldoende deskundigheid voor handen zijn. Al dan niet met externe ondersteuning.
- Gedrag moet dusdanig zijn dat andere kinderen zich veilig voelen en leraren goed met de leerling kunnen werken.
- Leerachterstanden spelen geen rol.

De leerling is de maat. Er wordt stevig ingezet op zelfstandig werken en zelfverantwoordelijkheid. Dat is een belangrijke voorwaarde om in deze sterk heterogene groepen te kunnen werken. Dit geeft ruimte voor individuele instructie waar nodig. Extra ondersteuning van de intern begeleider vindt altijd in de klas plaats. Leerlingen worden niet uit de groep gehaald. Dat is een principeafspraken in de school.

### Bekostiging

Leerlinggebonden financiering wordt ingezet voor klassenverkleining. We kunnen nu vier middagen groepen splitsen zodat alle leerlingen extra aandacht krijgen. Op deze wijze hebben alle leerlingen er profijt van.

Ook andere besteding van 'het rugzakje' komt in veel gevallen ten gunste van veel andere kinderen. Denk aan extra faciliteiten voor interne begeleiding, de aanschaf van een laptop, een televisie, etc.

#### Expertise in de school/rol leraar

Voor ons als school vraagt het om voldoende kennis van de beperking van de leerlingen en de consequenties die dat heeft voor het onderwijs. Voor de leerlingen die we nu hebben, is dat het geval. Er is altijd ruimte om deskundigheid te vergroten. In veel gevallen wordt er nu ook de nodige eigen tijd in gestoken. Dat zegt ook iets over de bevoegdheid van de mensen. Daarnaast is voorbereidingstijd een belangrijke factor. Een goede voorbereiding is noodzakelijk. Ook draagvlak is een belangrijke succesfactor. We hebben een klein team. Door bij toelating heel goed na te gaan of we als school in staat denken te zijn om een bepaalde leerling met speciale onderwijsbehoeftes een plek te geven, voorkom je achteraf frustraties. Een goed georganiseerde zorgstructuur binnen de school is belangrijk. Elke maand zijn er leerling-besprekingen en voor elke leerling is er een begeleidingsplan. De intern begeleider speelt daarbij een belangrijke rol.

Waar nodig kunnen we gebruik maken van externe expertise in de vorm van het Zorgplatform (WSNS) en ambulante begeleiding. De bevindingen met de ambulante begeleiders zijn in het algemeen positief. Wel wil men volgens ons nogal eens in de adviezen te snel het 'speciale' benadrukken. Probeer eerst maar eens de normale weg. Waar nodig kan het altijd nog anders.

#### Rol ouders

In principe verschillen de contacten met ouders van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes niet. Wel verlopen sommige contacten met ouders samen met de ambulante begeleider erbij en kan er wat vaker overleg zijn.

Het is wel eens voorgekomen dat er wat onrust ontstond rondom de plaatsing van een leerling met speciale onderwijsbehoeftes. Met name wanneer het gaat om gedragsmatig moeilijke kinderen. Ook hebben ouders nog wel eens het idee dat de aanwezigheid van 'rugzakkinderen' in een groep ten koste gaat van de aandacht hun eigen kind. De 'rugzakkinderen' zijn echter niet persé de moeilijkste leerlingen voor ons.

De school zet stevig in op een goede en open communicatie. Bijvoorbeeld door ouders te informeren via de nieuwsbrief en de deuren eens per jaar te openen in de vorm van een 'kijkdag'. Ouders zien dan met eigen ogen dat ook de 'speciale leerlingen' op een volwaardige en normale manier deelnemen aan het onderwijs.

Het betreft een hechte dorpsgemeenschap waar sprake is van grote sociale controle, maar ook van een grote betrokkenheid op school. Ouders zijn goed op de hoogte van datgene wat op school gebeurt.

### Plek in de school

Bij de samenstelling van groepen wordt gekeken naar de werkbaarheid van de samenstelling. Maar dat staat in principe los van de ‘rugzakkinderen’. Meestal is de leeftijd doorslaggevend.

Voor de ‘rugzakkinderen’ die we nu hebben is de toegankelijkheid van de school geen enkel probleem. De school heeft geen invalidentoilet en verschoningsruimte. Ook voor ‘bedkinde-ren’ is onvoldoende plek. Daarvoor is de ruimte in de school te beperkt. Ook voor rolstoelers zou onze school dus niet ideaal zijn. Maar met een beetje creativiteit is veel mogelijk.

### Succesfactoren

Als belangrijkste succesfactoren om leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes te integreren in het regulier onderwijs noemt de directie:

- Goede ondersteuningsmogelijkheden zowel intern als extern (ambulante begeleiding).
- Voldoende deskundigheid, zowel in relatie tot de beperking (bijvoorbeeld medisch), maar ook onderwijskundig.
- Draagvlak binnen het team en draagvlak van ouders (gedeelde verantwoordelijkheid).
- Een reëel verwachtingspatroon bij de leraar, de ouders en de leerling zelf.
- Een positieve attitude van de leraar.
- Goed klassenmanagement.
- Een goede en open communicatie.
- Benodigde hulpmiddelen en aangepaste onderwijsleermiddelen daar waar nodig.
- Een goed begeleidingsplan.
- De leerling met speciale onderwijsbehoeftes moet het gevoel hebben erbij te horen (sociale participatie).

## 2.2.7 Wat doet er toe?

Een analyse van de verschillende bevindingen laat de volgende resultaten zien:

Aandachtsgebied	Factoren die er toe doen
Rationale/visie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maatschappelijke functie van onderwijs: kinderen maken deel uit van de buurtgemeenschap en hebben recht op buurt nabij onderwijs</li> <li>• Openstaan voor alle kinderen binnen de grenzen van uitvoerbaarheid</li> <li>• Openstaan om dingen anders te doen</li> <li>• De leerling is de maat</li> <li>• Niet te snel het 'speciale' benadrukken. Waar nodig kan het altijd anders</li> <li>• Inclusief onderwijs is het vertrekpunt</li> </ul>
Bekostiging	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Middelen worden ingezet voor klassenverkleining</li> <li>• Kleinere groepen en dus meer aandacht voor leerlingen die dat nodig hebben</li> <li>• Aanschaf hulpmiddelen, aangepaste onderwijsleermiddelen</li> </ul>
Expertise in de school	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ruimte nemen om te leren (groeiproces)</li> <li>• Goede zorgstructuur</li> <li>• Ondersteuning vanuit het speciaal onderwijs</li> <li>• Ruimte inbouwen voor deskundigheidsbevordering (zowel financieel als wat betreft tijd)</li> </ul>
Rol directie/leiderschap	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Steun door directie</li> <li>• Goede communicatie</li> <li>• Faciliteren van professionalisering</li> <li>• Ruimte bieden om het anders te doen</li> <li>• Zorgvuldige voorbereiding bij plaatsing</li> </ul>
Rol team / leraar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Draagvlak binnen het team</li> <li>• Deskundigheid van de leraar</li> <li>• Persoonlijke eigenschappen van de leraar</li> <li>• Positieve houding hebben ten aanzien van de leerling</li> <li>• Betrokkenheid</li> <li>• Bereidheid om dingen anders te doen</li> <li>• Inzicht hebben in handicapspecifieke kenmerken en consequenties voor onderwijs en daar naar kunnen handelen</li> <li>• Inzicht hebben in leerprocessen van kinderen</li> <li>• Aandacht hebben voor sociaal-emotionele ontwikkeling</li> <li>• Een goed begeleidingsplan opstellen en uitvoeren</li> <li>• Ondersteuning van de leraar waar nodig (intern begeleider, remedial teacher, ambulante begeleider, collegiale consultatie)</li> <li>• Goede voorbereiding</li> <li>• Goed klassenmanagement</li> <li>• Goede onderlinge overdracht</li> <li>• Aandacht voor taakbelasting</li> </ul>
Rol leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerlingkenmerken (o.a. mate van zelfvertrouwen, aan kunnen gaan van sociale contacten, het hebben van een positief zelfbeeld, mate van om kunnen gaan met beperking, mate van zelfstandigheid)</li> <li>• Leerling moet kunnen functioneren in een groep</li> <li>• Andere kinderen moeten zich veilig voelen</li> <li>• Gedrag moet hanteerbaar zijn voor de leraren</li> <li>• Integratie mag niet ten koste gaan van andere kinderen</li> </ul>
Rol ouders	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betrokkenheid ouders bij het onderwijs</li> <li>• Reëel verwachtingspatroon hebben</li> <li>• Goede en open communicatie</li> </ul>
Plek in de school	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bij plaatsing in een groep rekening houden met werkbaarheid voor de leerkracht, samenstelling van de groep en leerlingkenmerken</li> <li>• Meestal is leeftijd doorslaggevend</li> <li>• Spelen met groeiperingsvormen</li> <li>• Ondersteuning vindt in de groep plaats</li> </ul>
Het curriculum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zoveel mogelijk meedoen met het reguliere programma</li> <li>• Aanpassingen in het curriculum waar nodig</li> <li>• Maatwerk naar de individuele leerling</li> <li>• Aanpassingen in het curriculum waar nodig (flexibel omgaan met doelen, inhouden, tijd, groeiperingsvormen, didactiek, onderwijsleermiddelen, toetsing)</li> <li>• Extra ondersteuning van de leerling waar nodig (remedial teaching)</li> <li>• Aangepaste hulpmiddelen waar nodig</li> <li>• Stimuleren zelfstandig werken en het nemen van eigen verantwoordelijkheid</li> </ul>
Participatie/sociale integratie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aandacht voor sociaal-emotioneel welbevinden van de leerling</li> </ul>



## 2.3 School B: van geïntegreerd naar samen apart?

### 2.3.1 Context

School B 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 leraren. Men streeft ernaar ieders talenten zo optimaal mogelijk te ontwikkelen. Samenwerking staat hoog in het vaandel. De school is geworteld in de dorpsgemeenschap. De school staat open voor alle kinderen. Ook voor kinderen met een 'rugzakje'. Wel binnen de grenzen van uitvoerbaarheid. Zowel vanuit optiek van de leraar, 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.

We gaan nader in op twee leerlingen: Guido, een jongen met epilepsie in groep 6 en Joris, een jongen met het syndroom van Down uit groep 2/3.

### 2.3.2 Een kijkje in de klas bij Guido

Zomaar een dinsdagmorgen op een basisschool in het oosten van het land. In een apart lokaaltje op zolder van de school heeft Guido vandaag remedial teaching. De anderen van groep 6 zijn op dat moment bezig met aardrijkskunde. Aan de hand van een leestekst gaat het gesprek over zonsverduistering, avondrood, nachtdieren en nog even over verwijswoorden van de vorige week. Guido leest steeds een stukje tekst hardop. Technisch gaat dat moeilijk. De remedial teacher stelt vragen naar aanleiding van de tekst en Guido weet de meeste goed te beantwoorden. Het kost hem enige tijd goede voorbeelden te bedenken. Het kost hem zichtbaar veel moeite zich te blijven concentreren en de aandacht vast te houden. Dat blijkt structureel het probleem. Hierin ligt ook de reden om hem twee keer per week remedial teaching aan te bieden. Later in de week krijgt hij nog een keer een uur remedial teaching rekenen met een andere leraar. Later terug in het eigen lokaal neemt Gerben, de leraar, met de klas alle gemaakte opdrachten door. Antwoorden worden verbeterd en opgeschreven. Guido doet actief mee. De rest van de klas wacht steeds tot ook hij het antwoord heeft opgeschreven. Wanneer Gerben wat uitweidt over rivierklei en uiterwaarden is zijn aandacht ineens helemaal weg. Gerben haalt hem er steeds weer bij.

Als de klas aan een volgende serie opdrachten wordt gezet, mag Guido achter de computer de topografie van Groningen oefenen. Vijf plaatsen en vijf plaatsnamen worden bij elkaar gezocht. Hij herhaalt dit tot hij het foutloos kan en stort zich daarna op de volgende serie van vijf. Ondertussen heeft de rest flink doorgewerkt.

Op het eerste gezicht wellicht een heel normaal stukje onderwijs. Toch is het bijzonder.

Wie namelijk beter kijkt ziet de vaak subtiele verschillen. Voor Guido is de gebruikelijke gang van zaken aangepast om ook voor hem het onderwijs succesvol en zo normaal mogelijk te laten verlopen. Aanpassingen in wat hij leert, in hoeveel en hoe hij het leert, hoeveel tijd daarvoor is, in de benadering door de leraar. Rond deze aanpassingen laten we verschillende mensen aan het woord. Achtereenvolgens kunnen we lezen wat Guido zelf, zijn moeder, zijn leraar en de directeur van de school in interviews hebben aangegeven over deze aanpassingen en hoe dat in hun beleving uitpakt. Wat gaat goed, wat zou beter moeten kunnen, wat moet anders en waarom eigenlijk? Hoe komt het eigenlijk dat het gaat zoals het gaat? Op deze en dergelijke vragen komen antwoorden.

### 2.3.3 Guido zelf aan het woord

Ik vind het wel leuk hier op school. Ik zit hier al van begin groep 3. Het leukst vind ik gymnastiek. Ik ben de op één na de beste. Een andere jongen is nog sneller. Ik kan met alle leraren goed opschieten. Het ligt er wel aan wat ze doen. Wat ik minder leuk vind, is rekenen, taal en ook tekenen. Saai en lastig is dat. Ik zou het liefst elke dag even gym en taal willen. En rekenen gaat dan weg.

Sommige dingen zijn voor mij anders op school. Dat is remedial teaching en het eerste kwartier 's ochtends op de computer<sup>2</sup>. Ik zou liever met de rest van de klas mee vrij lezen. Ook anders is dat ik de A-kaart maak en de rest de C-kaart. Ik wil later wel hier in het dorp naar het voortgezet onderwijs. Ik doe overal aan mee. Ik ben niet verlegen. Jord en Jori zijn mijn beste vrienden in de klas, maar ik kan eigenlijk met iedereen goed opschieten. We spelen in de pauze op het plein. Woensdag is voetbal dag. Ook na schooltijd speel ik wel met kinderen uit de klas. Ik weet zeker dat de andere kinderen mij ook aardig vinden.

### 2.3.4 De ervaringen van de moeder van Guido

We hebben bewust voor deze school gekozen, ook de broer en zus van Guido gaan naar deze school. Hier zijn kleinere groepen dan op de andere basisschool. We hebben niet overwogen Guido naar het speciaal onderwijs te doen.

Met de school zijn wel afspraken gemaakt, maar niet zwart op wit. Team en directie staan er wel helemaal achter. Afspraken komen aan de orde in gesprekken met de AB<sup>3</sup>. We hebben regelmatig goed overleg met de school. Het komt er op neer dat we ingrijpen als een leraar er bij Guido niet 'doorkomt'. Of wanneer Guido onevenredig veel aandacht vraagt ten opzichte van andere kinderen. Guido heeft in het najaar altijd een dip. Dit leidt soms tot onwerkbaar situaties. Daar moeten we toch doorheen want er zijn geen

<sup>2</sup> Oefenprogramma Supermemo

<sup>3</sup> Ambulant begeleider, Deskundige van Berkenschutze Heeze, School voor epileptische en langdurig zieke kinderen.

andere oplossingen voorhanden. Dan is toch onze conclusie dat hij hier het best op zijn plek is. In het speciaal onderwijs tussen allemaal probleemkinderen zie ik hem niet gedijen. Ik weet eerlijk gezegd niet wat 'LGF-beleid' is en hoe dat precies met het 'rugzakje' zit. Daar heb ik me ook nooit zo in verdiept. Ik vind wel dat ouders principieel het recht hebben om die school voor hun kind te kiezen die het beste past. Guido kan aan delen van de stof niet meedoen, dat wordt gefilterd. Daardoor is er tijd om de basis, soms op lager niveau, goed te doen. Goed rekenen zal hij nooit leren. Bijvoorbeeld breuken en decimale getallen. Dat zit er niet in. School heeft zelf veel deskundigheid, maar de specifieke deskundigheid rond epilepsie, medicijnen en dat soort dingen komt van buiten. We hebben wel zorgen over de vertraagde ontwikkeling. Wat gebeurt er na groep 8? We zouden blij zijn als hij B-stroom vmbo mag doen op de dependance hier in dorp. Hoe dat dan met proefwerken zou moeten weet ik niet. Guido helpen voorbereiden met een proefwerk kost ons veel tijd. We hopen en verwachten dat hij later een praktisch beroep kan gaan uitoefenen.

### 2.3.5 De bevindingen van de leraar

#### Rationale/visie

In zijn algemeenheid vind ik dat leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes zo veel mogelijk in regulier onderwijs horen te verblijven. De leerling moet zich wel prettig voelen op school. Acceptatie door andere kinderen vind ik belangrijk. Daarnaast moeten we als school een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van de leerling, zonder dat het ten koste gaat van het onderwijs aan andere leerlingen. Daarnaast moet het voor mij als leraar hanteerbaar zijn.

Ik stel minder hoge eisen aan Guido. Dat mag ook gezien zijn beperkingen. Hij maakt bijvoorbeeld alleen de A-kaarten, terwijl de andere kinderen ook de C-kaarten maken. Guido is met een A-kaart tien minuten bezig, terwijl de andere kinderen dat in twee minuten doen.

#### Rol leraar

Het werken met Guido wordt voor mij zwaarder door extra taken. Ik moet steeds naar hem toe; vragen, stimuleren, aankijken. Als hij even blokkeert, komt hij er zelf niet meer uit. Daarnaast moet ik al zijn werk sterk voorstructureren. Met toetsen ga ik bij hem zitten, daarom zit hij ook vooraan. Het zwaarst is als Guido een keer een slechte dag heeft. Dat vraagt dan zoveel energie dat andere kinderen tekort komen. Ik word niet extra gefaciliteerd. Wel zijn de intern begeleider, remedial teacher en andere collega's actief betrokken.

### Expertise in de school

Ik heb strikt genomen onvoldoende expertise om met Guido's beperking om te gaan. Wel heb ik steun van de AB-er en collega's. Laatst zat er in de medicatie wat fout. De tips van de AB-er blijken te werken. Het komt erop neer om strak te structureren en Guido weinig ruimte te geven. Ik heb inmiddels wel een helder beeld van zijn beperking en hoe daar mee om te gaan.

Toen het in het najaar mis dreigde te gaan, had ik voldoende steun van de directie. Nu het allemaal weer draait, merk je er niet zo veel van.

Een aandachtspunt is straks het overdragen van expertise naar de collega in groep 7. Die loopt anders weer tegen dezelfde problemen aan.

### Rol ouders

Met de ouders van Guido hebben we vaker en intensiever contact. In de gesprekken met de AB-er is moeder er ook bij. Vader helaas niet. Dagelijkse communicatie gaat via een map die mee naar huis gaat. Thuis wordt Guido intensief geholpen met het voorbereiden van een proefwerk. Ik weet niet hoe ze verder thuis met Guido omgaan. Dat is hier niet bekend. Ouders van andere leerlingen reageren niet op Guido's aanwezigheid. Hij is volledig geaccepteerd. We hebben nooit klachten. Er zitten ook nog twee nichtjes in de groep.

### Plek in de school

Er is maar één echt argument om hem in deze groep te plaatsen: er was geen alternatief. Er is maar één groep 6. Guido heeft altijd het geluk gehad dat hij in een kleine groep kwam. In een klas van 30 zou ik dit waarschijnlijk niet kunnen. Ik heb hem bewust een tijdje alleen vooraan gezet. Later heb ik een vriendje naast hem gezet van ongeveer gelijk niveau. Dit heeft elkaar niet versterkt, maar het stoort ook niet. Een betere leerling zou zich gauw aan zijn (lage) tempo kunnen gaan irriteren.

In eerste instantie is alles voor iedereen hetzelfde. Maar als we er tegen aan lopen dat iets niet kan, doen we het anders, bijvoorbeeld via remedial teaching.

### Doelen en inhouden

In principe krijgt Guido dezelfde basisstof aangevuld met remedial teaching. De remedial teacher gaat er wel anders mee om. Zij doet niet alle lesstof. Ze richt zich met name op rekenen. Guido maakt minder taken vanwege zijn zwakke concentratie. Dat is geen enkel probleem. Momenteel is hij bezig met automatiseren sommen tot 20. Het verwerven is gigantisch moeilijk. Er gaat ook veel tijd en energie zitten in het bijhouden en oefenen.

### Materialen en bronnen

Er zijn aangepaste materialen. Bijvoorbeeld het programma Supermemo Computer-programma voor rekenen. De nadruk ligt op het inslijpen door herhalen. Bijvoorbeeld de

kleine tafels. Dat is allemaal stof voor groep 4. Ik wil voorkomen dat het wegzakt. Ik kan redelijk uit de voeten met bestaande materialen. Ik structureer wel hoe hij daar mee om moet gaan. Ik ben daar positief over.

#### Plannen en volgen van het leren

We gaan anders om met toetsen. Ik stel mindere eisen en waardeer ook anders. Hij voldoet niet aan eisen van groep 6. Als hij eind groep 8 het niveau van eind groep 6, begin 7 haalt, zijn wij tevreden. In aanvulling op het CITO leerlingvolgsysteem heeft hij een dossier dat vier keer zo dik is als dat van anderen.

Ik bespeur heel langzaam enige groei in zijn vorderingen. Als hij straks naar het voortgezet onderwijs moet, voorzie ik dat het hooguit leerwegondersteunend onderwijs zal worden, omdat hij niet mee kan in regulier gevraagde stof. Ook de werkhouding kan problemen geven. Nu vertel ik meestal wat hij moet doen. Dat zal in het voortgezet onderwijs niet zo zijn.

#### Participatie/sociale integratie

Het contact tussen Guido en de andere leerlingen verloopt goed. Hij ligt goed in de groep en is volledig geaccepteerd. Andere kinderen zijn van jongs af aan met hem opgegroeid. Iedereen wil hem ook helpen. Ze zien hem zeker niet als zielig. Eerder als typisch. Dat slaat dan bijvoorbeeld op zijn concentratie, dat hij zijn spullen niet voor elkaar heeft of dat hij zijn boek kwijt is. Guido heeft vrienden en is actief op het speelplein. Ik hoef daar niets aan te doen.

#### Succesfactoren

Belangrijkste succesfactoren om leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes te integreren in het regulier onderwijs zijn mijns inziens:

- Sociale integratie; omgang met anderen.
- Het ervaren van succes.
- Goede begeleiding van de intern en ambulant begeleider.
- Een goede relatie tussen de leraar en de leerling.

Ik ben nu wel tevreden met hoe het gaat. Het is ook wel eens slechter geweest. Voor de toekomst zou ik graag willen dat het beleid van de school op dit punt helderder wordt geformuleerd. Ook naar ouders moeten we duidelijker onze grenzen aangeven. Wel moeten we blijven bedenken dat andere kinderen ook van Guido leren!

### 2.3.6 Een kijkje in de klas bij Joris

Het is half 9. De bel gaat. De kinderen uit groep 3 komen de klas binnen, zoeken hun eigen plekje. De meesten kletsen nog even gezellig voordat ze zelfstandig een boekje pakken om te lezen.

Joris, een jongen met het syndroom van Down (7 jaar), is er nog niet. Joris heeft groep 2 als thuisbasis, maar afgesproken is Joris drie ochtenden per week in groep 3 mee te laten draaien om alvast wat te wennen aan de wat 'schoolser' invulling in groep 3.

Enkele minuten later brengt de leraar van groep 2 Joris huilend op de arm binnen. Joris was een beetje van slag. Hij was zelf naar zijn eigen groep 2 gelopen. In die groep vierde een klasgenootje zijn verjaardag. Dat wist Joris en dat wilde hij natuurlijk niet missen! Joris krijgt de nodige aandacht, de andere kinderen lezen rustig door en reageren amper. Even later zit ook Joris rustig op zijn plek en leest op zijn eigen wijze een boekje door. Na enkele minuten staat Joris trots op en loopt naar de leraar om te vertellen dat hij zijn boekje uit heeft. De leraar geeft hem een groot compliment en geeft aan dat Joris zelf een nieuw boekje uit mag zoeken. Om 8.50 uur mogen de leerlingen aan elkaar vertellen wat ze zoal hebben meegemaakt. Om beurten vertellen leerlingen wat. Joris roept ineens tussendoor: 'Juf, mag ik naar de WC?'. De leraar staat het toe. Enkele minuten later komt de leraar van groep 2 met een verdrietige Joris op de arm, de klas weer binnen. Hij was naar groep 2 teruggelopen.

Een aantal kinderen reageert nu wel. Ze gniffelen een beetje. De leraar van groep 3 pakt Joris over en houdt hem om schoot. De andere kinderen vertellen rustig verder.

Op de gang wordt in een muur geboord. Joris schrikt hiervan en merkt op: 'Helemaal niet mooi!'. De andere kinderen lachen om zijn reactie. De leraar kapt het af en gaat door met het vertellen.

Er zijn verschillende leerlingen die wat nieuws hebben gekregen. De kinderen mogen dat laten zien. Bij nieuwe kleding mogen ze op tafel staan en in het middelpunt van de belangstelling een rondje draaien. De leraar betreft Joris er bij. 'Joris, heb jij niet een hele mooie nieuwe jas gekregen? Ga die maar eens halen'. Joris gaat met de klassenassistente (een stagiaire) naar de gang en haalt zijn jas. Joris klimt op de tafel en showt als een volleerd mannequin zijn nieuwe jas. Na het wegbrengen van de jas klimt hij bij de klassenassistente op schoot. Ondertussen wordt aan de hand van een taalspelletje bekend wie vandaag de hulpjes zijn.

Iets na negenen start een nieuwe activiteit. Op een groot vel voor de klas worden woorden gepresenteerd. De kinderen lezen hardop mee. Joris staat met de leraar voor het bord.

Hij wordt wel bij de groep betrokken maar doet niet actief mee. Bij het omdraaien van een volgend vel valt de blik van Joris op het plaatje van een krokodil. 'Krokodil' roept Joris hard.

De leerlingen lachen. Joris loopt naar de klassenassistente en gaat bij haar op schoot zitten.

De kinderen lezen hardop door. Daarna volgt een dictee. Joris wordt op zijn eigen plek gezet, vooraan bij de leraar, aan de kant van de vensterbank. Op de vensterbank staan vier dozen.

De dozen zijn genummerd van 1 tot en met 4. In elke doos ligt een activiteit die Joris zelfstandig kan doen (in dit geval het combineren van kaartjes met woorden en plaatjes, het met een stift lijnen overtrekken, een puzzel en een kleurplaat). Deze activiteiten zijn op een eerder moment tijdens remedial teaching uitgelegd, zodat Joris deze zelfstandig uit kan voeren. Met het dictee doet Joris echter met de groep mee. Hij pakt zijn eigen schriftje en naar elk woord krabbelt hij iets op papier. Hij schrijft geen letters of woorden, maar krabbelt wel van alles netjes onder elkaar. Zijn schriftje wordt net als bij alle andere kinderen nagekeken en als verdiend, volgt een sticker.

Joris schrijft ingespannen mee. Na elk woordje laat Joris zijn resultaat zien. 'Yes!', schreeuwt Joris uit. De meeste kinderen moeten lachen. Anderen worstelen verder met het opschrijven van het woord. De leraar corrigeert de reacties. Wat opvalt, is dat er één leerling is die duidelijk wordt afgeleid door de spontane reacties van Joris. Zijn gedrag als reactie op het gedrag van Joris wordt echter niet geaccepteerd. Aan hem worden schijnbaar andere eisen gesteld dan aan Joris. Het dictee wordt nog een enkele keer onderbroken doordat de leraar even reageert op Joris of op reacties die het gedrag van Joris oproept bij anderen. Tijdens het opruimen loopt Joris naar de leraar om opgetild te worden. De leraar staat dit niet toe en brengt hem naar zijn plek.

De kinderen krijgen de opdracht hun leesboek te pakken. Klassikaal wordt de tekst gelezen. De klassenassistent zit naast Joris. Joris luistert vooral. Even later bladert hij door het boek. Al snel zit hij op een andere bladzijde. De klassenassistent leest met de vinger mee. Na een kwartiertje loopt de leraar naar Joris. Terwijl de groep verder leest, zet ze Joris zelfstandig aan het werk met behulp van de activiteiten in de vier dozen op de vensterbank. Joris wil aanvankelijk niet, maar met wat stimulans gaat hij toch aan het werk. De aandacht van de andere kinderen verslapt. De vaart in het lezen is eruit en een enkeling dwaalt af. Mede door het gedrag van Joris.

Na het lezen gaan ook de andere leerlingen zelfstandig aan het werk. Dit gaat een tijdje goed. De klassenassistent begeleidt Joris individueel. Om 10 uur wordt het hem teveel. Hij begint te huilen. De leraar gaat naar Joris en troost hem. Samen pakken ze een activiteit uit de volgende doos. Joris gaat er weer gedreven mee aan de slag. Tot aan de pauze.

### 2.3.7 De ervaringen van de moeder van Joris

We hebben voor Joris bewust gezocht naar een reguliere basisschool. In het regulier onderwijs ligt de nadruk op onderwijs en niet, of in elk geval minder, op zorg. Het speciaal onderwijs kenmerkt zich door een minder schoolse benadering en grotere aandacht op zorg. Daarnaast kan Joris zich in het regulier onderwijs optrekken aan de ontwikkeling van andere kinderen. Dat is in het speciaal onderwijs veel minder het geval. School hoeft niet altijd leuk te zijn.

Ook buurt nabij onderwijs is voor ons een belangrijk argument geweest. Joris is nu tussen de middag en na schooltijd thuis, samen met de rest van het gezin. Voor het speciaal onderwijs zou hij elke dag vroeg in de ochtend met een busje naar het speciaal onderwijs moeten en 's middags laat weer terugkomen. Dat zagen we niet zitten.

Nederland is er nog niet klaar voor integratie. Het zou prachtig zijn als Joris tot en met groep 8 op deze school kan blijven. Maar of dit realistisch is? Het huidige onderwijssysteem, waaronder het bestaan van scholen voor speciaal onderwijs, is daar debet aan.

We hechten veel waarde aan sociale integratie. Dit is niet eenvoudig. Buurt nabij onderwijs kan daartoe een bijdrage leveren. Een aparte zorggroep binnen een school zou een oplossing kunnen zijn.

Bij de keuze van de school zijn verkennende gesprekken gevoerd met verschillende scholen. Eén school was te kleinschalig en had naar onze mening te weinig faciliteiten. Men werkte met combinatiegroepen en dat leek ons voor Joris niet te doen. De huidige school sprak ons vooral aan omdat men kritisch en constructief met ons meedacht. Daar sprak vertrouwen uit.

Volgens ons is het belangrijk dat men binnen de school een positieve houding heeft ten aanzien van Joris. Er moet sprake zijn van een zekere gedrevenheid om er iets goeds van te maken. Veranderingsbereidheid is daarvoor nodig. Men moet durven zoeken naar alternatieven. Ook is het voor ons belangrijk dat individuele aandacht mogelijk is en dat de school ruimte heeft voor remedial teaching. Waar nodig moet de school kunnen terugvallen op externe ondersteuning, bijvoorbeeld in de vorm van ambulante begeleiding. Ook hechten we veel waarde aan een goede interactie en afstemming met ons als ouder.

Met de school is afgesproken dat als de situatie niet werkbaar blijkt, we moeten zoeken naar een alternatief. Dat kan zowel betrekking hebben op problemen die de school ervaren (bijvoorbeeld de werkbaarheid voor de leraar), andere leerlingen (invloed op de groep) en op Joris zelf. Ook dat laatste is belangrijk. Hoe ontwikkelt Joris zich? Voelt hij zich op zijn plek? We bereiden Joris, en ook onszelf, al wel voor op een situatie waarin Joris toch in meer gesegregeerde settings zal gaan functioneren, bijvoorbeeld door Joris in zijn vrije tijd met regelmaat deel te laten nemen aan activiteiten die specifiek worden georganiseerd voor kinderen met speciale onderwijsbehoeftes.

Joris volgt in principe zijn eigen programma. Soms vindt het onderwijs gezamenlijk plaats, soms apart. Alleen met muziek doet Joris niet mee. Daarnaast heeft Joris logopedie. We zien dat Joris zich optrekt aan zijn klasgenootjes. Hij gaat met veel plezier naar school. Wel heeft hij moeite met de wisselingen tussen groep 2 en 3. We zijn tevreden over de ontwikkeling van Joris.

We hebben regelmatig overleg, ongeveer één keer in de zes weken, samen met de leraar en de ambulante begeleider. Men is bevoegen en we hebben het gevoel dat er binnen de school voldoende draagvlak is om er alles aan te doen.

Naast onbegrip van andere mensen uit mijn directe omgeving, ben ik vooral ook aangelopen



tegen de wijze waarop ambulante begeleiding werd vormgegeven. Men denkt te snel dat bepaalde dingen niet kunnen en dat het anders moet. Zo moest Joris tijdens de les gebruik gaan maken van een wekkertje. Op voorhand ging men ervan uit dat Joris niet met de cijfers op de wekker kon leren werken, dus werden kleuren als alternatief gebruikt. Ook het pictolezen is daarvan een voorbeeld. Ik heb liever dat men het lezen, zoals bij elk ander kind in het regulier onderwijs, probeert aan te leren. Alternatieven zijn altijd nog mogelijk. Op zich ben ik positief over het huidige lgf-beleid. Als ouder heb je invloed. Wel is de procedure bewerkelijk en lastig. Het onderwijsveld is er amper mee bekend. Vooral de bureaucratie rond het toelatingsonderzoek is vervelend. Daarnaast is het budget beperkt. Echter, het draait uiteindelijk om de kwaliteit van de school. Die is bepalend voor de succesvolheid van integratie.

### 2.3.8 De bevindingen van de leraar en de intern begeleider

#### Rationale/visie

We zien het vooral als een uitdaging om Joris een goede plek te geven binnen de school. Als school stellen we wel grenzen aan integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes:

- Het onderwijs moet voor de leraar uitvoerbaar zijn.
- Er moet sprake zijn van ontwikkeling van de leerling.
- De leerling moet zich veilig en prettig voelen binnen de school.
- Het mag niet ten koste gaan van de kwaliteit van het onderwijs aan andere kinderen.

We hebben binnen de school ervaring met verschillende kinderen met speciale onderwijsbehoeftes. Het onderwijs aan Joris is voor ons het moeilijkst en vraagt de grootste inspanning. De andere kinderen kunnen met minimale aanpassingen mee in het reguliere programma. Voor Joris is dat niet het geval. We zijn nadrukkelijk zoekende naar een goed invulling van het onderwijs, op zo'n manier dat het ook voor de leraar hanteerbaar is. Verschonen doen we bijvoorbeeld niet. Dat is afgesproken met ouders. Aanvankelijk werd vooral aansluiting gezocht bij het programma van de andere kinderen. Al gauw werden in groep 3 de verschillen te groot. Maatwerk is nodig. Er zijn momenten waarbij Joris betrokken wordt bij groepsactiviteiten, maar waarbij andere eisen aan Joris worden gesteld. Soms is zijn bijdrage actief, soms passief. Er zijn ook bewust activiteiten ingepland waarbij Joris individueel zo zelfstandig mogelijk leert.

De benadering van Joris vraagt extra aandacht. De ontvangst op de gang is bijvoorbeeld vaak bepalend voor het succes bij de opstart van de activiteiten.

Aan Joris worden andere eisen gesteld dan aan de andere kinderen. Cognitief zijn de verschillen te groot. Daarnaast worden ook andere eisen in gedrag gesteld.

Van Joris worden doorgaans bepaalde gedragingen getolereerd, die voor andere leerlingen niet worden geduld. Vooralsnog lijkt dat niet tot problemen te leiden.

### Rol leraar

Als leraar word je taak wel zwaarder. Voor Joris moet het onderwijs op maat worden gemaakt. Denk daarbij aan het uitdagend maken van leerstof, het doordenken van zinvolle onderwijsinhouden, zoeken naar passende didactiek, onderwijsleermaterialen ontwikkelen of aanpassen. Er is niet op voorhand een compleet jaarprogramma dat je zo maar even uit de kast haalt. Dit vergt extra deskundigheid. Dat gebeurt nu veelal in de vrije tijd. Zoeken op Internet, lezen van literatuur. Veel daarvan moet in eigen tijd, omdat er maar beperkt extra uren beschikbaar zijn.

Ook moet ik goed nadenken hoe ik het onderwijs organiseer. Het stelt andere eisen aan het klassenmanagement.

Daarnaast zijn er de extra overlegmomenten met ouders, ambulante begeleider en de remedial teacher. Die contacten zijn ten aanzien van Joris doorgaans frequenter dan voor andere leerlingen in de groep. Dit maakt wel dat ik er niet alleen voor sta.

Daarnaast speelt onzekerheid of je het eigenlijk wel goed doet. Krijgt Joris die aandacht die hij verdient? En krijgen de andere kinderen in de groep die aandacht die zij verdienen? Ik vind het moeilijk om daarin een balans te vinden. Dit zorgt voor spanning.

### Expertise in de school

Het opdoen van de benodigde expertise kost veel tijd. We hebben nog maar weinig ervaring met integratie van kinderen met het syndroom van Down op onze school. We hebben wel veel steun van de ambulante begeleiding.

Collega's denken met ons mee en er is steun vanuit directie. Alhoewel de leraren in de bovenbouw minder betrokken zijn. Meer inzicht in bruikbare onderwijsleermiddelen en passende didactiek voor Joris en handvatten om het onderwijs goed te organiseren, zijn wenselijk.

### Rol ouders

Met de ouders van Joris is frequenter overleg (om de zes weken) dan met ouders van andere leerlingen. Het overleg vindt plaats met verschillende mensen. Naast de leraar en de ouders is ook de ambulante begeleider bij de gesprekken aanwezig. Samen wordt de ontwikkeling besproken en worden in de vorm van een handelingsplan afspraken gemaakt over het onderwijs. De ouders van Joris ondertekenen het handelingsplan.

De aanwezigheid van Joris heeft niet tot negatieve reacties geleid van andere ouders. Bij een andere leerling met het syndroom van Down, die nu in het speciaal onderwijs zit, was dat wel het geval. Dat had vooral te maken met het feit dat desbetreffende leerling gedragsmatig steeds lastiger werd. Op een gegeven moment was die situatie binnen de grenzen van onze school niet meer hanteerbaar. Bij Joris speelt dit niet.

### Plek in de school

Joris is 7 jaar en heeft groep 2 als vaste groep. Ter voorbereiding op het nieuwe schooljaar is ervoor gekozen om Joris drie ochtenden mee te laten draaien in groep 3. Zo kan hij alvast wennen aan de wat schoolserere benadering in groep 3. Daarnaast kan hij zich in het leesproces op trekken aan andere kinderen, met name bij het aanvankelijk lezen. De eerste maanden ging dit goed. Nu worden de verschillen echter wel erg groot en doorloopt Joris een eigen programma.

Joris heeft nog veel behoefte aan speelmomenten. In groep 3 zijn die er veel minder dan in groep 2. We moeten dan ook nog goed nadenken over hoe we dat het volgende schooljaar gaan aanpakken. We overwegen Joris groep 3 als thuisbasis te geven met de mogelijkheid om een aantal dagdelen in groep 2 mee te draaien. Hoe het in de toekomst moet, is nog onzeker. Gaat Joris op een gegeven moment met een bepaalde jaargroep mee?

Wordt gekeken naar het ontwikkelingsniveau? Welke rol spelen sociale relaties?

De groeperingvormen in de groep zelf zijn wisselend. Afwisselend wordt er klassikaal, in kleine groepen of individueel gewerkt. De inbreng in klassikale situaties is soms actief, maar soms ook passief. Aan Joris worden andere eisen gesteld. Soms spelen didactische argumenten, soms pedagogische argumenten. Regelmatig wordt Joris bij een klassikale activiteit betrokken die eigenlijk te moeilijk voor hem is. Een belangrijk argument daarbij is het versterken van de sociale relatie tussen Joris en de groep. Hij hoort er ook bij. Op zijn eigen manier.

Met enige regelmaat wordt Joris uit de groep gehaald voor remedial teaching. Samen met de remedial teacher worden onderwijsactiviteiten voorbereid, die Joris vervolgens in de groep zelfstandig uit kan voeren.

### Doelen en inhouden

Doelstellingen en keuze voor onderwijsinhouden zijn voor Joris maatwerk. Aan Joris worden andere eisen gesteld. Waar mogelijk doet hij mee met groepsactiviteiten, maar op zijn eigen niveau en op zijn eigen manier. Het ontbreekt de school aan een duidelijk overzicht van relevante doelen en inhouden.

### Materialen en bronnen

De onderwijsleermiddelen die worden gebruikt, bestaan grotendeels uit zelf ontwikkeld of aangepast lesmateriaal. Op het gebied van lezen wordt bijvoorbeeld gebruik gemaakt van een andere didactiek dan voor de reguliere kinderen in de groep.

Het zoeken, zelf ontwikkelen en aanpassen van onderwijsleermiddelen kost veel tijd. Daarnaast blijft de twijfel of het kwalitatief goed genoeg doordacht is. Er is onvoldoende materiaal voor leerlingen met een verstandelijke beperking. Onderwijsleermiddelen voor het regulier onderwijs zijn vaak niet zonder aanpassingen bruikbaar.

### Onderwijstijd

Joris doet in groep 2 met het reguliere programma mee. In groep 3 wisselen de activiteiten echter steeds meer en zijn de verschillen met de rest van de groep groter. Een deel van de onderwijstijd vindt plaats samen met de rest van de groep. Daarnaast is er ook ruimte voor het zelfstandig uitvoeren van een eigen programma. Drie keer per week wordt Joris een half uur per week uit de groep gehaald voor remedial teaching. Daarin is onder andere aandacht voor het voorbereiden van taken die later in de groep zelfstandig uitgevoerd moeten worden.

### Plannen en volgen van het leren

In vergelijking met de rest van de groep wordt ten aanzien van Joris anders omgegaan met het plannen en evalueren van het leren. Aan Joris worden immers andere eisen gesteld en zijn ontwikkeling verloopt grilliger en trager.

Samen met de ouders, de ambulant begeleider en de leraren van groep 2 en 3 staan we regelmatig stil bij de ontwikkeling van Joris. Wat gaat goed, wat kan beter?

We gebruiken geen specifieke instrumenten. Wel maken we gebruik van een handelingsplan dat vooral gericht is op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling.

Eigenlijk zijn we heel tevreden over de ontwikkeling van Joris. Het herkennen van letters en het lezen van woorden gaat bijvoorbeeld al erg goed. Beter dan wij hadden verwacht!

### Participatie/sociale integratie

Joris heeft binnen groep 3 nog niet zo heel veel contact met de andere kinderen. Hij trekt veel naar de leraar en de klassenassistent. Hoe het in groep 2 gaat, weet ik eigenlijk niet.

Joris heeft niet echt vrienden. Het is natuurlijk wel zijn eerste jaar op deze school.

Joris is op het schoolplein op zijn eigen manier actief. Echter niet samen met andere kinderen.

In de groep ben ik niet bewust actief bezig om de sociale contacten te versterken. Wel ben ik scherp op reacties vanuit de groep.

### Succesfactoren

Ten aanzien van de integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs zijn volgens mij belangrijke succesfactoren dat:

- De leerling zich op kan trekken aan andere leerlingen.
- Andere kinderen in de groep de leerling met speciale onderwijsbehoeftes accepteren.
- De leraar, het team en de directie een positieve houding hebben ten aanzien van de leerling(en) met een beperking.

We zouden graag structureel meer handen in de klas willen hebben, extra faciliteiten in tijd en handvatten om het onderwijs gegeven handicapspecifieke kenmerken op maat te kunnen maken.

### 2.3.9 De directie van de school

#### Rationale/visie

De belangrijkste reden voor ons om leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes een plek te geven op onze school is dat deze kinderen bij de dorpsgemeenschap horen en dus horen ze ook, als het enigszins kan, hier in het dorp op school.

Om plaatsing van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes te verbeteren is de fysieke toegankelijkheid van de school verbeterd. Er is nu een douche en omkleedruimte. Verder hebben we jarenlang veel geïnvesteerd in remedial teaching. Daarbij zijn we overigens ook tegen grenzen opgelopen.

Bij aanmelding hanteren we geen expliciete criteria vooraf. De verwachting dat dit kind bij ons op school op zijn plek zal zijn is in principe voldoende voor toelating. De school moet wel wat toevoegen, het kind wel op niveau kunnen brengen.

Het verhaal houdt op als het gedrag niet meer goed hanteerbaar is. Ook als het voor de leraar niet meer goed te behappen is, zitten we aan een grens. Als de ontwikkeling stagneert, als we er niet meer in slagen vooruitgang te boeken, hebben we ook een probleem. We hebben momenteel zeven rugzakleerlingen. Dat is relatief veel. In principe gaan we voor deze leerlingen uit van dezelfde uitgangspunten als voor andere leerlingen.

#### Bekostiging

De bekostiging gaat via extra formatie. We hebben vier uur formatie per rugzakleerling. We dragen ook bij uit eigen formatie. Uit die pot is remedial teaching te organiseren. Dat betekent overigens niet per definitie vier uur contacttijd per leerling per week. Er blijft hooguit anderhalf uur van over.

We zouden het overigens ook zo doen als er geen formatie voor beschikbaar was. We kunnen er mee uit. Het geld is wel gelabeld. We zouden het ook willen inzetten om bijvoorbeeld vervanging te betalen als een leraar op cursus is.

#### Expertise in de school/rol leraar

Het vraagt extra inspanning om een leerling met beperking in de groep te hebben. Het vraagt ook de bereidheid om buiten de groep om dingen te ontwikkelen, om materiaal en didactiek aan te passen. De gemiddelde leraar signaleert problemen niet of onvoldoende. Bijvoorbeeld problemen met fijne motoriek of zoiets als dyslexie. Ook specifieke gedragsproblemen worden moeilijk onderkend. Het vraagt dus ook om alertheid, om goed zicht op

hoe kinderen zich ontwikkelen. In de school is er een breed draagvlak voor de integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes. Als we als team tot een bepaalde aanpak besloten hebben, stappen we er niet zo maar van af.

Lang niet alle specifieke expertise die nodig is, is ook bij onze leraren aanwezig. In de opleiding zou daarover wel wat meer mogen zitten.

We voeren geen actief beleid om expertise op dit punt te vergroten. We gaan wel beginnen met collegiale consultatie in het team. Maar dat is schoolbreed en gaat niet specifiek over zorgleerlingen. Dit richt zich ook op alle teamleden. Tot dusver was er geen signalering en overdracht vanuit peuterschool. Dat komt nu via gemeentebestuur VVE<sup>4</sup> met een overdracht-formulier een beetje op gang.

Het zorgteam bestaat uit interne begeleider, remedial teacher en groepsleerkracht. We gaan met ondersteuning van de schoolbegeleidingsdienst een vorm van collegiale consultatie in de school introduceren. Breder dan zorg.

Er zijn diverse vormen van externe ondersteuning. Eens per maand komt een ambulante begeleider voor Guido. Die adviseert de leraar en installeert speciale programmatuur op de computer. Verder zijn er vormen van collegiale consultatie binnen het samenwerkingsverband. Tenslotte zijn er incidenteel contacten met een zmlk-school en een mytyl-/tyltyl-school in de regio.

### Rol ouders

Bij toelating van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes is er intensief contact met ouders. Daarbij worden werkafspraken gemaakt en zonodig ook op papier gezet.

Voor rugzakleerlingen werken we met een individueel handelingsplan waar ouders mee instemmen. Dit omvat een schets van een plan van aanpak voor het onderwijs vanuit een korte termijnperspectief. Ongeveer een periode van zes tot acht weken.

Het dorp is een hechte gemeenschap. Ook andere ouders lijken het vanzelfsprekend te vinden. Er komt weinig reactie.

### Plek in de school

Leeftijd is het belangrijkste argument om leerlingen in een bepaalde groep te plaatsen.

De directie schat ook de leraar in. Daarnaast wordt gekeken naar belastbaarheid. Twee à drie zorgleerlingen per groep zouden toch wel een probleem worden. De school als gebouw is voldoende toegankelijk.

### Doelen en inhouden

Leerlingen worden in voorkomende gevallen in overleg op een individuele leerlijn gezet. Dat impliceert andere doelen en gedeeltelijk andere (minder) inhouden. De leraar kaart dit aan in het zorgteam (intern begeleiders en remedial teachers), waarna in een teamvergadering besluiten worden genomen.

<sup>4</sup> Vroege voorschoolse educatie.

### Onderwijstijd

Er wordt anders omgegaan met onderwijstijd dan bij reguliere leerlingen. Veel van de 'rugzakleerlingen' zijn nogal eens afwezig. Bijvoorbeeld doordat er afspraken zijn met de logopedist, de remedial teacher of de arts. Ze zijn vaak uit de groep en missen daardoor het nodige.

### Succesfactoren

Als drie belangrijkste succesfactoren om leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes te integreren in het regulier onderwijs zijn, noemt directie:

- De leraar, die moet succes boeken en er ook plezier aan beleven.
- De relatie van school met ouders en kind. Deze moeten tevreden zijn met wat de school biedt.
- Sociale acceptatie.

Voor de toekomst zou ik een zorgklas willen, zodat alle leerlingen hier onderwijs kunnen blijven volgen. Met kennis en hulp uit speciaal onderwijs zouden daarin ook leerlingen met een wat zwaardere problematiek een plek kunnen hebben.

## 2.3.10 Wat doet er toe?

Een analyse van de verschillende bevindingen laat de volgende resultaten zien:

Aandachtsgebied	Factoren die er toe doen
Rationale/visie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinderen horen bij de dorpsgemeenschap en dus horen ze, als het enigszins kan, hier in het dorp op school</li> <li>• Ouders hebben principieel het recht om onderwijs te kiezen dat zij passend vinden</li> <li>• Zoveel mogelijk kinderen horen een plek te krijgen in het regulier onderwijs</li> <li>• De mogelijkheden van leerlingen zijn richtinggevend voor ons onderwijs. Waar nodig worden aanpassingen gedaan</li> <li>• Buurtnabij onderwijs</li> <li>• Cognitieve uitdaging. Minder accent op zorg</li> </ul>
Bekostiging	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Middelen worden ingezet voor formatie. Vier uur per rugzakleerling</li> <li>• Remedial teaching</li> <li>• Meer ruimte om middelen vrij te besteden</li> <li>• Meer handen in de klas is wenselijk</li> </ul>
Expertise in de school	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voldoende deskundigheid van de beperking en daarna kunnen handelen. Zowel medisch als onderwijskundig</li> <li>• Investeren in eigen zorgstructuur</li> <li>• Ruimte voor externe ondersteuning</li> <li>• Opdoen van expertise kost tijd</li> <li>• Tot nu toe weinig ervaringsgegevens</li> <li>• Ondersteuning wenselijk om te komen tot een goed doordacht en werkbaar curriculum</li> <li>• Aandacht voor integratie in het curriculum van de PABO</li> <li>• Samenwerking externe omgeving</li> </ul>
Rol directie/leiderschap	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Steun door directie</li> <li>• Betrokkenheid diverse externe partijen in de regio</li> </ul>
Rol team /leraar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Draagvlak binnen het team</li> <li>• Ondersteuning van de leraar waar nodig (intern begeleider, remedial teacher, ambulante begeleider, collegiale consultatie)</li> <li>• Positieve houding hebben ten aanzien van de leerling</li> <li>• Gedrevenheid</li> <li>• Veranderingsbereidheid. Durven zoeken naar alternatieven</li> <li>• Uitvoerbaarheid voor de leraar</li> <li>• Taakverzwarend</li> <li>• Leraar mede in de rol van ontwikkelaar van een curriculum op maat. In hoeverre deskundig?</li> <li>• Andere eisen aan klassenmanagement</li> <li>• Extra overlegmomenten</li> <li>• Onzekerheid of de leraar het wel goed doet</li> <li>• Spanning tussen recht doen aan de rugzakleerling en het recht doen aan de rest van de groep</li> <li>• Signaleren en remediëren</li> </ul>
Rol leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persoonlijk welbevinden</li> <li>• Leerling moet zich kunnen ontwikkelen</li> <li>• Kunnen functioneren in een groep</li> <li>• Gedrag moet hanteerbaar zijn voor de leraren</li> <li>• Integratie mag niet ten koste gaan van andere kinderen</li> </ul>
Rol ouders	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betrokkenheid ouders bij het onderwijs</li> <li>• Ouders nemen verantwoordelijkheid als situatie niet werkbaar is</li> <li>• Interactie/afstemming met ouders</li> <li>• Bij gedragsproblemen trekken ouders van andere kinderen aan de bel</li> </ul>
Plek in de school	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verschilt. Soms is de leeftijd het vertrekpunt, soms het niveau. Daarnaast wordt gekeken naar de match met andere leerlingen en de leraar</li> <li>• Groeps grootte speelt ook een rol in relatie tot uitvoerbaarheid</li> <li>• Binnen de groep wordt met verschillende groepeeringsvormen gewerkt</li> <li>• Een aparte zorggroep binnen de school is een reële optie vanuit optiek van uitvoerbaarheid</li> </ul>
Het curriculum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zoveel mogelijk meedoen met het reguliere programma</li> <li>• Aanpassingen in het curriculum waar nodig (flexibel omgaan met doelen, inhoud, tijd, groepeeringsvormen, didactiek, onderwijsleermiddelen, toetsing)</li> <li>• Extra ondersteuning van de leerling waar nodig (remedial teaching)</li> <li>• Aangepaste hulpmiddelen waar nodig</li> <li>• Specifieke aanpassingen in benadering naar de leerling</li> <li>• Niet te snel het 'speciale' benadrukken. Waar nodig kan het altijd anders</li> <li>• Kind met syndroom van Down vraagt maatwerk. Dan worden andere eisen gesteld. Waar mogelijk aansluiten bij de activiteiten van de groep, maar dan op eigen niveau</li> <li>• Veel materiaal moet zelf worden aangepast of ontwikkeld</li> <li>• Twijfel over de kwaliteit van het onderwijsaanbod</li> <li>• Uitvoeren curriculum in afstemming met ambulante begeleider en remedial teacher</li> <li>• Plannen en volgen van leren is maatwerk</li> <li>• Er wordt gewerkt met handelingsplannen</li> </ul>
Participatie/sociale integratie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aandacht voor sociale integratie</li> </ul>



## 2.4 School C: samen apart en waar mogelijk geïntegreerd

### 2.4.1 Context

School C is een openbare basisschool in het westen van het land. De school heeft zo'n 150 leerlingen, waarvan de helft in aanmerking komt voor extra formatie in het kader van het achterstandenbeleid. De huisvesting laat te wensen over. Men heeft zes lokalen en op het plein is een noodvoorziening met twee lokalen.

De school hecht veel waarde aan een veilig, vertrouwd en betrokken pedagogisch klimaat, waarin respect, tolerantie en solidariteit hoog in het vaandel staan.

In 2003 is de school op initiatief van een aantal ouders een 'instapklas' gestart. Dit is een aparte groep in de school met een klein aantal leerlingen uit cluster 3 (zml/tyltyl). De 'instapklas' heeft een eigen leraar en een klassenassistent. Op dit moment is het een groepje van vijf kinderen. Het streven is deze leerlingen op termijn zoveel mogelijk te integreren in de reguliere groepen. De 'instapklas' vormt de basis waarop, ook als het even niet gaat, kan worden teruggevallen. Wat zijn de bevindingen tot nu toe?

### 2.4.2 Een kijkje in de klas bij Jolien

Jolien is een meisje van 11 jaar met het syndroom van Down. Ze zit in groep 5. Vandaag is het sportdag. In en rondom de school zijn allerlei activiteiten op het gebied van sport en spel. Jolien doet mee met 'matbal'. Bij dit spel is het de bedoeling dat kinderen in tweetallen een mat verdedigen. Jolien zit naast haar vriendin op de bank te wachten tot ze aan de beurt is. Nu is Jolien aan de beurt. Jolien speelt dit potje samen met Eric, een andere jongen uit de groep. De jongen pakt haar bij de hand en samen lopen ze naar de mat. Jolien doet actief mee en heeft duidelijk plezier. Net als de andere kinderen. Er is gescoord op de mat van Jolien en Eric. Ze zijn af. Ze lopen weer terug naar de bank en wachten op de volgende beurt. Jolien zoekt haar vriendin, maar die is nu in het spel. Bij het rouleren zijn steeds wisselende samenstellingen van tweetallen. Jolien wordt door alle kinderen zonder probleem opgenomen. Na het spelen van het 'matspel' loopt Jolien met haar groepje naar de klas. Ze gaat net als haar klasgenootjes op haar plek zitten en kijkt om zich heen. De leraar legt aan de groep uit dat er een 'gezonde' pauze is ingelast. Dat hoort natuurlijk bij een sportdag. Op elk tafeltje staat dan ook een beker met water en vooraan in het lokaal liggen appels en 'gezonde' koeken. De koeken mogen worden uitgedeeld. Spontaan staat een jongen op die begint met uitdelen. Mieke, de leerkracht, roept Jolien erbij en zegt: 'Jolien, jij bent vandaag toch ook klassenassistent? Dan moet je niet vergeten dat je dan koeken mag uitdelen, hè? Kom maar helpen...'. Jolien pakt het bord met koeken en loopt rustig het rijtje kinderen langs dat nog geen koek heeft gehad. Als ze iedereen heeft gehad, pakt ze voor zichzelf een koek van het

bordje en gaat terug naar haar plek.

Als de koeken en het drinken op zijn, begint Mieke een les over voeding. Ook dat hoort bij deze sportdag. Iedereen mag zijn natuurboek erbij pakken en openslaan op bladzijde 12. Jolien krijgt een aparte uitleg mee: 'Jolien, de bladzijde waar één-twee op staat'. Het meisje dat naast Jolien zit, helpt haar met het zoeken van de juiste bladzijde. De leerlingen zien een praatplaat met daarop allerlei etenswaren. Mieke vraagt aan de kinderen of ze de afbeeldingen kunnen benoemen en erbij aan kunnen geven of het product gezond of ongezond is. De vingers schieten de lucht in. Uiteraard worden eerst de lekkere (en vaak ook ongezonde) dingen door de kinderen opgenoemd, zoals patat en snoep.

Ook Jolien heeft haar vinger in de lucht gestoken. Als ze de beurt krijgt, zegt ze: 'Hamburger. Lekker'. Mieke geeft Jolien een complimentje en vraagt of ze ook weet of het gezond of ongezond is. Jolien geeft direct aan dat een hamburger ongezond is. De leraar vraagt door en wil weten waarom een hamburger ongezond is. Voor het antwoord wordt echter overgegaan naar een andere leerling. Jolien luistert aandachtig en doet bij de vragen volop mee. Haar vinger is voortdurend in de lucht. Wanneer de leraar aan Jolien doorvraagt waarom snoep ongezond is, weet ze het antwoord prima te geven. 'Veel suiker', zegt ze. Als alle afbeeldingen van de praatplaat zijn genoemd, maakt de leraar op het bord een woordweb van de verschillende voedingscategorieën. Jolien kan niet lezen wat er op het bord staat, maar kijkt aandachtig mee.

De leraar legt telkens uit wat ze zegt en wijst consequent het bijbehorende woord aan. Het woordveld wordt voorbeeldmatig aangevuld met verschillende producten.

Na deze activiteit is het tijd voor een appel. Jolien en de andere klassenassistent delen ze uit. Degene die de appel opheeft, mag naar buiten. Jolien neemt de nodige tijd om de appel op te eten. Als alle kinderen de appel op hebben en naar buiten zijn, is Jolien nog rustig aan het eten. Ze schroeft nog even het tempo op, omdat ze ook graag naar buiten wil. Als de appel op is, verdwijnt ook Jolien in een bont gezelschap van kinderen op het speelplein.

### 2.4.3 De ervaringen van de moeder van Jolien

De eerste drie jaren in het onderwijs zat Jolien op een reguliere school. Dat ging goed tot dat ze naar groep 3 moest. De visie van de toenmalige school was dat elke leerling moest meedoen op basis van gelijkwaardigheid. En dat is iets wat voor Jolien onmogelijk is. Bij het zoeken naar een nieuwe school kwamen we bij een zmlk-school terecht. Daar heeft ze één jaar gezeten. Dat is ons echter niet goed bevallen. Jolien voelde zich op deze school niet prettig. Ook het reizen viel haar zwaar. En ze leerde er naar onze mening niet veel. We wilden dat er meer aandacht was voor de cognitieve ontwikkeling van Jolien. Daarom zijn we bewust op zoek gegaan naar een reguliere basisschool. Het zoeken naar een passende en welwillende school bleek een hele zoektocht. Uiteindelijk kwamen we op het spoor van de 'instapklas'.

Daarop ben ik met twee andere moeders gaan onderzoeken of er een mogelijkheid was voor onze kinderen om een eigen klas te krijgen binnen een reguliere school in de regio. Dit naar voorbeeld van Stichting 'Gewoon anders' in Almere. We hebben diverse scholen bezocht. Verschillende scholen waren wel enthousiast, maar waren er nog niet aan toe om ons binnen te halen. Uiteindelijk hebben we een artikel in de plaatselijke kranten gezet en een oproep gedaan aan de scholen om met ons het avontuur aan te gaan. Deze zoektocht heeft uiteindelijk geleid tot een mogelijkheid bij een basisschool bij ons in de buurt. Het is belangrijk dat de school een goed beeld heeft van haar ambities in relatie tot kinderen met speciale onderwijsbehoeftes. Wat wil men en op welke manier denkt men dat vorm te geven? Daarbij is een goede communicatie belangrijk.

Aanvankelijk waren er de nodige problemen. Een aantal voorbeelden:

- Op het moment dat er voldoende aanmeldingen waren om de 'instapklas' te starten was er geen leraar beschikbaar.
- Er was geen heldere visie op het functioneren van de 'instapklas'.
- Het ontbrak aan afstemming met de andere klassen in de school. De 'instapklas' was een eilandje.
- Er was onvoldoende draagvlak van directie en het team ten aanzien van de integratie.
- Er was een grote wisseling van leraren.
- Afspraken over wisselmomenten tussen 'instapklas' en de reguliere groep waren onduidelijk.

Sinds kort is er een nieuwe directie. Vanaf dat moment is er veel veranderd en verlopen de zaken beter. Als ouder wordt je actief betrokken bij het onderwijs. Zeker in het begin. Bij het opstarten van de 'instapklas', is er veel overleg geweest over het 'hoe en wat' van het onderwijsprogramma. Sinds een jaar is dat minder. Nu zijn er duidelijke lijnen zijn uitgezet en is de 'instapklas' een volwaardig onderdeel van de school geworden. Wel blijft er regelmatig contact. Vaker over Jolien dan over mijn andere kinderen.

Voor bepaalde vakgebieden zijn specifieke uitwerkingen gemaakt. Bij taal en rekenen wordt de 'instapklas' ingezet. Bij de overige vakken past de leraar de materialen zelf aan zodat Jolien zo volledig mogelijk kan meedoen. Dit gebeurt allemaal in overleg.

Het is niet zo dat Jolien aan bepaalde onderdelen van het onderwijs niet kan mee doen.

Wel heeft ze moeite met het volgen van de kringgesprekken van groep 5. Als instructie te moeilijk is, gaat Jolien naar de 'instapklas'.

Tot nu toe zijn er alleen maar positieve effecten te noemen. Jolien voelt zich fijn op deze school. Haar spraak is verbeterd, ze gaat goed vooruit op het gebied van taal en rekenen en ook de sociale ontwikkeling verloopt goed. Hoewel ze elf jaar is en in groep 5 zit, zit ze prima op haar plek. Ze mag nog drie jaar op deze school blijven.

Aanvankelijk was er niet voldoende deskundigheid in de school. Dat is nu wel het geval.

Voor de 'instapklas' is een geschikte leraar gevonden. Ook het draagvlak is groter geworden.

Aanvankelijk heeft de 'instapklas' als eilandje gefunctioneerd binnen de school. De school voelde zich onvoldoende verantwoordelijk en had geen duidelijke visie voor handen. De nieuwe directie heeft er bovenop gezeten en veel tijd en energie in de opstapklas gestoken. Dat heeft er toe geleid dat het nu goed draait.

Aanvankelijk waren de andere kinderen erg verzorgend, bemoederend, voor Jolien. Dat is nu veel minder. Ze wordt nu meer gezien als elk andere. Dit kan te maken hebben met het feit dat in verband met formatieproblemen er voor groep 5 geen leraar beschikbaar was voor de vrijdag. Toen heeft de directie een roulatiesysteem bedacht waarbij kinderen uit de groep wisselend in andere groepen worden ondergebracht. Ook bij de 'instapklas'. Dit heeft een positief effect gehad op de houding van de kinderen ten aanzien van de 'instapklas'.

Ook voor de ouders. Ouders kijken heel wisselend naar de aanwezigheid van Jolien. We hebben er vertrouwen in dat de soms negatieve houding ten aanzien van de 'instapklas' zal veranderen. Bijvoorbeeld door de enthousiaste verhalen die kinderen thuis vertellen over de 'instapklas' vanaf het moment van de invoering van het roulatiesysteem.

Als ouders van de 'instapklas' spreken we elkaar eens in de drie maanden over het reilen en zeilen van de 'instapklas'. Zeker in het begin, in de opstartfase, hebben we veel aan elkaar gehad. Over de toekomst na het basisonderwijs zijn nog veel vraagtekens. Het doorstromen naar het vmbo lijkt vooralsnog geen goede optie. Te grootschalig, te veel leerlingen, te veel leraren. Misschien wordt het wel een school voor voortgezet speciaal onderwijs.

Belangrijke succesfactoren voor integratie zijn voor mij:

- het hebben van een 'instapklas' in een reguliere school, waar kinderen op kunnen terugvallen, mocht integratie in de reguliere groep (op onderdelen) niet goed verlopen;
- waarbij de 'instapklas' een volwaardige plek heeft binnen de school;
- en er een breed draagvlak is bij het gehele team.

## 2.4.4 De directie van de school

### Rationale/visie

Op verzoek van een groep ouders van kinderen met een cluster 3 indicatie hebben wij gemeend het avontuur aan te moeten gaan door een aparte groep binnen de school te starten. Om het initiatief echt handen en voeten te geven is aangeklopt bij het nationaal comité van het Europees jaar van mensen met een beperking. SPIOS (Stichting Praktische Integratie Op School), een stichting die vanuit dit initiatief is ontstaan, heeft geholpen alle partijen in het proces te betrekken en het initiatief stap voor stap vorm te geven. Ouders, teamleden, het schoolbestuur, het college van B&W, het REC, de SPD, de federatie van ouderverenigingen, de Stichting Down' Syndroom, de scholen en instellingen waar de kinderen tot dan toe onderwijs kregen, allemaal hebben ze zich opengesteld voor en actief meegewerkt aan het initiatief en zo bijgedragen aan het succes.

Dat heeft erin geresulteerd dat we in 2003 zijn gestart met een aparte klas, de 'instapklas', om deze leerlingen binnen onze school op te vangen. Een 'instapklas' is bedoeld voor kinderen met speciale onderwijsbehoeftes binnen het reguliere onderwijs. De klas bestaat uit een kleine groep kinderen met een eigen leraar en een klassenassistent. Na een gewenningsperiode zullen de leerlingen vanuit die klas stap voor stap zoveel mogelijk gaan integreren binnen de reguliere basisschool. Idee daarbij is dat waar mogelijk de integratie steeds verder vorm en inhoud zal krijgen. De integratie houdt dus niet op bij een schoolreisje of de sinterklaasviering. Ook bij lezen, rekenen en knutselen kan iedere leerling op eigen niveau instappen. De 'instapklas' vormt de basis voor deze groep kinderen maar de deur naar andere klassen staat dus open. Op dit moment zijn er vijf leerlingen in de 'instapklas'. Leerlingen die een cluster 3 indicatie hebben, worden in principe aangenomen op school. De school streeft ernaar een plek te zijn met een veilig, vertrouwd en betrokken pedagogische klimaat waarin respect, tolerantie en solidariteit sleutelwoorden zijn. Toch is de praktijk weerbarstiger. Bij het al dan niet plaatsen van een leerling spelen zaken als betrokkenheid van ouders en de aard en ernst van de beperking een rol. Zo zullen leerlingen die een forse gedragsproblematiek vertonen, minder snel worden geplaatst. Het beleid en de visie ten aanzien van het werken met deze groep leerlingen staat nog niet op papier. Impliciet zijn de ideeën helder, één en ander moet echter nog goed worden uitgewerkt.

### Bekostiging

De beschikbare middelen uit 'het rugzakje' zijn bestemd zijn voor ondersteuning van de 'instapklas'. Daarnaast krijgt de school, bij plaatsing van minimaal vijf kinderen met speciale onderwijsbehoeftes, middelen beschikbaar voor het aanstellen van een leraar en een assistent. Dat laatste maakt de situatie wel kwetsbaar. Als het leerlingenaantal terugloopt, zijn de financiën immers niet dekkend voor de inzet van de benodigde extra leraar en klassenassistent. Meer vrijheid over de besteding van de middelen door de school zelf zou wenselijk zijn.

### Expertise in de school/rol leraar

De school heeft geconstateerd dat het hebben van het hart op de goede plek en het hebben van affiniteit met deze doelgroep de sleutelwoorden zijn voor een succesvolle integratie. Stel je voor dat jij als ouder met je dierbaarste bezit (je kind) aanklopt bij een school en dat de school dan zegt: 'Nee sorry, jouw kind willen we niet'. Dat is toch verschrikkelijk?! Tevens vergt het flexibiliteit van leraren. Er moeten immers afspraken gemaakt worden tussen de leraar van de 'instapklas' en de leraren van de andere groepen over integratiemomenten van leerlingen vanuit de 'instapklas' naar een reguliere groep. Het traject van integratie wordt nu breed gedragen door het team. Natuurlijk waren er bij de opstart kritische geluiden van een aantal collega's. Dat is ondertussen wel veranderd.

Bij de opstart van het traject was er onvoldoende expertise. De beschikbaarheid van ondersteuning waar nodig, is van groot belang. Er is ondersteuning vanuit het REC in de vorm van ambulante begeleiding en we kunnen gebruik maken van een logopedist. De expertise wordt steeds groter gegeven de opgedane ervaringen.

### Rol ouders

Betrokkenheid van ouders is een belangrijke succesfactor. Zonder hun steun wordt het erg moeilijk.

De contacten met ouders van 'rugzakleerlingen' verschillen in principe niet met die van andere ouders. Wel is het contact intensiever en frequenter en is de ambulant begeleider bij gesprekken aanwezig. Daarnaast maken we gebruik van een 'heen-en-weerschrift'. Dat is een schriftje dat wisselt tussen de leraar en ouders. In het kort worden daarin de bevindingen van de dag beschreven.

De reacties van ouders op het initiatief van de 'instapklas' waren wisselend. De ouders zijn bij de opstart allen geïnformeerd over het beleid van de school. Men had geen probleem met de komst van de leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes. Totdat vanwege een formatieprobleem werd besloten, om elke vrijdag steeds vier leerlingen uit de reguliere klas mee te laten draaien in de 'instapklas'. Ouders waren hier niet blij mee. Er is toen afgesproken dat de ouders het eerst even aan zouden kijken. Daarna zou een gesprek worden aangegaan met de ouders die er nog steeds problemen mee hadden. Het resultaat: de kinderen uit de reguliere groep zitten op vrijdag liever in de 'instapklas' dan in hun eigen groep. En ook de ouders zijn tevreden.

### Plek in de school

De leerlingen worden in eerste instantie geplaatst in een aparte groep binnen de school, de 'instapklas'. Waar mogelijk wordt gezocht naar integratiemomenten door leerlingen op bepaalde momenten in reguliere groepen mee te laten draaien. Bij de keuze van integratiemomenten spelen zowel cognitieve als sociaal-emotionele aspecten een rol. Wat kan de leerling aan?

De school leert door vallen en opstaan. De ontwikkeling van leerlingen verloopt grillig. Het is moeilijk in te schatten wat een leerling aan kan. Soms gaat het goed, soms ook niet. Het is vooral belangrijk om gemaakte keuzes goed te evalueren.

Er wordt dus bewust omgegaan met verschillende groepeeringsvormen. In het algemeen vindt de instructie van lessen in de 'instapklas' plaats om vervolgens, waar mogelijk, de verwerking uit te laten voeren in de reguliere groep.

### Doelen en inhouden

In de handelingsplannen van de leerlingen staan voor alle leergebieden de doelen, werkwijze, inhoud en organisatie beschreven. De doelen worden door de school zelf opgesteld in

overleg met de ambulant begeleider. Daarnaast zijn er zogenaamde 'grote begeleidingsplannen' die vanuit het REC worden opgesteld.

#### Materialen en bronnen

De 'instapklas' beschikt over aangepaste onderwijsleermiddelen. We maken ook veel gebruik van onze remediëringsmappen. Overigens krijgen we geregeld tips van ouders over geschikte leermiddelen.

Ook leren we uit ervaringen in de praktijk. Het alarm ging laatst af. Alle kinderen moesten naar buiten. Voor Pieter was dit niet duidelijk, want hij werkt met dagritmekaarten in de vorm van foto's. Op dat moment was niet de juiste foto aanwezig. Sindsdien hangt er een foto bij de deur met daarop een afbeelding van het plein. Deze foto kan snel gepakt en getoond worden aan Pieter wanneer zich een noodgeval voordoet.

#### Onderwijstijd

Voor de leerlingen wordt een apart rooster gemaakt. Eenmaal in de reguliere groep wordt er niet anders omgegaan met de onderwijstijd. De leerlingen volgen de lessen binnen hetzelfde rooster als de andere kinderen.

#### Plannen en volgen van het leren

In vergelijking met de reguliere leerlingen wordt anders omgegaan met het plannen en evalueren van het leren. Er wordt voor deze leerlingen gebruikt gemaakt van begeleidingsplannen. Twee keer jaar worden leerlingen besprekingen georganiseerd met alle betrokkenen, waaronder ook de ambulant begeleider. Waar nodig worden plannen bijgesteld. Op basis van deze begeleidingsplannen, schrijven leraren zelf individuele handelingsplannen.

#### Succesfactoren

Belangrijkste succesfactoren om leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes te integreren in het regulier onderwijs zijn gemotiveerde leraren, voldoende ondersteuning en begeleiding en een goede communicatie met ouders.

### 2.4.5 Wat doet er toe?

Een analyse van de verschillende bevindingen laat de volgende resultaten zien:

Aandachtsgebied	Factoren die er toe doen
Rationale/visie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visie op onderwijs: meedoen op basis van gelijkwaardigheid of is de leerling de maat?</li> <li>• Heldere visie hebben op ambities in relatie tot 'rugzakkinderen'</li> <li>• Groeimodel van samen apart naar inclusie waar mogelijk</li> <li>• Aard en ernst van beperkingen spelen een rol bij plaatsing</li> <li>• Leerlingen met een forse gedragsproblematiek zullen minder snel worden geplaatst</li> </ul>
Bekostiging	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Middelen worden ingezet voor ondersteuning van de 'instapklas'. Extra handen in de klas, aangepaste onderwijsleermiddelen en hulpmiddelen.</li> <li>• Als leerlingenaantal terugloopt, lopen ook financiën terug. Dat maakt de situatie kwetsbaar</li> <li>• Meer vrijheid van besteding van deze middelen is wenselijk</li> </ul>
Expertise in de school	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ruimte nemen om het een kans te geven</li> <li>• Voldoende deskundigheid in de school organiseren</li> <li>• Ondersteuning in vorm van adviezen vanuit het REC, ambulante begeleiding en logopedist</li> <li>• Keuzes goed evalueren en daarvan leren</li> </ul>
Rol directie/leiderschap	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Steun door directie</li> <li>• Betrokkenheid diverse externe partijen in de regio</li> <li>• Leiderschap</li> <li>• Goede communicatie binnen de school en naar ouders</li> <li>• Draagvlak binnen de school ontwikkelen</li> </ul>
Rol team / leraar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Draagvlak binnen het team</li> <li>• Bereidheid om te investeren</li> <li>• Goede onderlinge afstemming</li> <li>• Gedeelde verantwoordelijkheid</li> <li>• Hart op de goede plek</li> <li>• Affiniteit met de doelgroep</li> <li>• Flexibiliteit</li> </ul>
Rol leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persoonlijk welbevinden</li> <li>• Groei van leerlingen</li> </ul>
Rol ouders	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betrokkenheid ouders bij het onderwijs</li> <li>• Intensief contact</li> <li>• Extra informatie tussen ouder en school via 'heen-en-weerschrift'</li> <li>• Goede en open communicatie naar ouders</li> </ul>
Plek in de school	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibele groeperingsvormen, variërend van volledig inclusief, parttime integratie en volledig in de 'instapklas'. Afhankelijk van de mogelijkheden van de leerling (zowel cognitief als sociaal-emotioneel)</li> </ul>
Het curriculum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognitieve uitdaging zoeken</li> <li>• Onderwijs aanpassen aan de mogelijkheden van de leerling</li> <li>• Flexibel omgaan met groeperingsvormen, bijvoorbeeld ten aanzien van instructie</li> <li>• In samenspraak met ambulant begeleider worden begeleidingsplannen opgesteld op maat van de leerling. Begeleidingsplannen worden weer uitgewerkt in handelingsplannen</li> <li>• In veel gevallen moeten materialen worden bewerkt of zelf ontwikkeld. In de 'instapklas' heeft elke leerling een individueel leertraject. Eenmaal in de reguliere groep wordt zoveel mogelijk gewerkt binnen hetzelfde rooster van de groep</li> <li>• Plannen en evalueren van het leren is maatwerk voor elke leerling. Dit maakt onderdeel uit van het werken met begeleidings- en handelingsplannen</li> </ul>
Participatie/sociale integratie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niet te beschermend, vertroetelend, maar wel aandacht voor sociaal-emotioneel welbevinden</li> </ul>



## 2.5 School D: inclusief binnen eigen grenzen

### 2.5.1 Context

School D is een montessorischool met ongeveer 250 leerlingen. De school heeft elf groepslokalen. Het montessori-onderwijs deelt leerlingen in in 'bouwen': onderbouw (groep 1-2), middenbouw (groep 3-4-5) en bovenbouw (groep 6-7-8). Door de groepsindeling wordt standaard uitgegaan van verscheidenheid in de groepen. Bij de aanbieding van de leerstof wordt dus van nature gedifferentieerd naar verschillende niveaus. Een leerling kan dus altijd op eigen niveau meedoen in de groep.

Een belangrijk uitgangspunt van de school is dan ook dat alle kinderen uniek zijn en als zodanig worden benaderd. Kinderen verschillen en dat is normaal. Op de website van de school zegt men het volgende:

'Een montessorischool gaat uit van het kind. Het motto 'Eenheid door verscheidenheid' passen we in de praktijk toe door middel van het hanteren van verschillen in leervormen, in leertempo en ook in de wijze waarop kinderen kennis en sociale vaardigheden vergaren. Wij willen de kinderen leren actief het eigen leerproces vorm te geven. Van nature hebben kinderen immers belangstelling en motivatie om iets te leren. Daarom kan kennisoverdracht ook op een natuurlijke manier plaatsvinden. Door gebruik te maken van individuele programma's die we afwisselen met groepsmomenten, kunnen de kinderen hun leervermogen ontwikkelen. Bovendien dragen deze groepsgerichte lessen bij tot de sociaal-emotionele ontwikkeling van onze leerlingen. Op onze school kennen we geen groepen die samengesteld zijn in een leeftijdscategorie, maar groepen bestaande uit kinderen van verschillende leeftijden. Deze kinderen zijn verdeeld over de onderbouw-, middenbouw- en bovenbouw-groepen. De jongste van nu zal over een paar jaar de rol van de oudste in de groep hebben. Zo is alles in balans. 'Leer mij het zelf te doen'. Simpele woorden, die zo goed onze onderwijsvisie weergeven.

Leren als ontdekkingsreis, in een veilige sfeer en in een uitnodigende omgeving.'

De school heeft verschillende leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes: een leerling met dyslexie in groep 4, een leerling met een cluster 4 indicatie (PDD-nos) in groep 5, twee (cognitief) zeer zwakke leerlingen in groep 5 en 8. Recent had de school een leerling met het syndroom van Down. Deze jongen is na groep 2 echter naar het speciaal onderwijs gegaan. De observatie heeft betrekking op Camille, een leerling met stevige leerproblemen uit groep 8. Zij heeft de bovenbouw als thuisbasis.

## 2.5.2 Een kijkje in de klas bij Camille

Camille zit rustig te tekenen. Twee andere kinderen werken op de grond op een kleedje. Ze leggen taalsymbolen (driehoek, vierkantje, cirkel, maan) op het kleed in een bepaalde volgorde. Ze ontleden de voorbeeldzinnen die op de kaart staan en leggen vervolgens de symbolen die bij de woorden horen op de grond (bijvoorbeeld: werkwoord = cirkel, bijvoeglijk naamwoord = driehoek). Als ze klaar zijn, pakken ze ter controle de kaart waarop de antwoorden staan.

Een ander groepje dat aan het knutselen is, bouwt een camping na ter voorbereiding op een schoolreis naar Ameland. Op de computer wordt door een andere leerling informatie gezocht over eb en vloed en tijkering. Er zijn veel verschillende activiteiten.

De school heeft een eigen website gemaakt waar alle projecten en bijbehorende opdrachten op staan beschreven. Op deze manier kunnen kinderen veilig op het web zoeken naar alle informatie die ze nodig hebben bij een project.

Camille is het wapen van Ameland aan het tekenen. Ook haar buurmeisje maakt het wapen. Camille is nog druk de lijnen aan het tekenen terwijl haar buurmeisje al aan het (in)verven van de kleuren is. Ze kan het tempo van haar buurmeisje niet bijhouden en verontschuldigt zich: 'Ik schrijf de namen van de kleuren in de balkjes, anders vergeet ik dat.'. Camille weet heel goed wat ze minder goed kan en is een kwetsbaar meisje. Ze is vaak onzeker. Ze gaat heel netjes te werk. Soms stopt ze even met haar werk en gaat dan andere dingen doen. Wanneer de pauze aanbreekt is Camille zo goed als klaar en het resultaat is erg mooi geworden. Vergeleken bij het werk van haar buurmeisje heeft ze mooi strak geverfd binnen de lijnen en het wapen van Ameland ziet er perfect uit. Het duurde misschien 20 minuten langer maar het resultaat is er dan ook naar.

## 2.5.3 De bevindingen van de leraar

### Rationale/visie

Integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs?

Prima, ik probeer te kijken vanuit een positieve kant, vanuit de kwaliteiten van een leerling, wat kan hij/zij wel.

De grenzen voor integratie hangt van de klassensituatie af. Gedragsproblemen in combinatie met de groepssamenstellingen kan funest zijn voor een leraar. Wanneer ik meerdere kinderen in de groep heb die leerproblemen hebben of wanneer het zou gaan om een leerling met stevige gedragsproblemen, dan is voor mij een grens bereikt in wat voor mij werkbaar is.

In het montessori-onderwijs werkt iedereen in principe 'individueel' en heeft elke leerling een eigen planning. Alleen met de instructie van taal en rekenen doet Camille niet mee met groep 8 maar met groep 6. Wat dat betreft worden er dus andere eisen aan haar gesteld. Ze is een zwakke leerling getest en zat didactisch op het niveau van groep 5. Inmiddels heeft ze zich beter ontwikkeld dan gedacht en zit ze op het niveau van eind groep 6. Toen ze nog in groep 6 zat, werd de dag altijd samen met de leidster opgestart. Dit gebeurde dus twee keer per dag. Nu Camille in groep 8 zit, hoeft dat niet meer. Ik kijk naar kwaliteiten van de leerling en die weet Camille inmiddels ook heel goed van zichzelf. Een positieve benadering is belangrijk.

### Rol leraar

In de huidige situatie ervaar ik geen problemen. Mijn lijfspreuk is: 'Denk met me mee. Wat je al kunt, hoeft je bij mij niet weer te doen'. Ik probeer overal een positieve draai te geven. Het vraagt wel veel denkwerk en organisatievermogen als de leerling voor het eerst in je bouw komt.

Ik ervaar de aanwezigheid van zorgleerlingen niet direct als extra zwaar. Het is de montessorivisie: positief benaderen, wat kan een kind wel. Bovendien hoort het bij ons dat we zelf veel werkjes ontwikkelen en veel voorbereiden en nakijken (individuele plannings maken). Het lijktje dat we hebben met alle leerlingen is bijzonder: het gaat om de pedagogische sensitiviteit. Ik zie het niet als een taakverzwaring maar als een onderdeel van ons werk.

### Expertise in de school

Een zorgleerling in de groep vraagt wel wat meer van de leraar. Met name discipline. In het begin, wanneer de leerling in de bouw komt (groep 6) kost het weken voordat je een beetje zicht krijgt op de leerling. Er is in elke bouw (groep 6-7-8) maar beperkt ruimte voor een aantal zorgleerlingen. Te veel kan niet, omdat elke dag dan met alle deze leerlingen moet worden opgestart.

Andere collega's zijn goed betrokken. Er is veel collegiaal overleg. Ook al kunnen je collega's niet direct actief meehelpen, het delen van zorg en het kunnen uiten van problemen is al heel erg fijn. Daarnaast is er overleg met de intern begeleider voor de bovenbouw.

### Rol ouders

In het begin is er iets meer contact met deze ouders, met name om de situatie beter te leren kennen en omdat de ouders iets 'bezorgder' zijn over hoe het gaat met hun zoon/dochter.

### Plek in de school

De groepssamenstelling is belangrijk. Zijn er meerdere kinderen met een beperking? Hoe is de 'klik' met de leraar? Hoe is de groepsfeer?

De montessori-opvoeding betekent verschillende leeftijden bij elkaar. Op de montessorischool zitten de kinderen in 'bouwen' en niet in jaarklassen. Kinderen van 4 - 6 jaar zitten in de onderbouw, van 6 - 9 jaar in de middenbouw en van 9 - 12 jaar in de bovenbouw. De kinderen verschillen niet alleen in leeftijd, maar ook in ontwikkeling en belangstelling. Door de gemengde leeftijdsgroepen wordt benadrukt dat leren een continue ontwikkeling is. Bovendien is ieder kind meerdere keren in zijn schooltijd de jongste, de middelste of de oudste in een groep. Op het ene moment zullen ze hulp krijgen van andere kinderen, op een ander moment zullen ze hulp geven. Die sociale omgang met elkaar wordt bijvoorbeeld gestimuleerd door oudere kinderen 'leesmaatje' te maken van beginnende lezers. Een kind dat hulp nodig heeft, kan die vragen aan de groepsleidster of aan een medeleerling. Samenwerking, vertrouwen in elkaar, gelijkwaardigheid en acceptatie van elkaars mogelijkheden en beperkingen zijn belangrijke uitgangspunten van de montessori-opvoeding. School en thuis moeten elkaar daarbij aanvullen en versterken.

### Doelen en inhouden

Met doelen en inhouden wordt niet anders omgegaan dan voor andere kinderen. In de drie jaren dat leerlingen in de bovenbouw zitten (groep 6-7-8) worden er door de leraar doelen aan iedere leerling gesteld. Wel doet Camille op de klassikale (instructiemomenten) mee met de instructie van groep 6.

### Materialen en bronnen

Het montessori-onderwijs kent speciale onderwijsmaterialen die zelfstandig leren bevorderen.

*(Uit de schoolgids 2005-2006).*

Wie een kind op een montessorischool heeft, hoort soms woorden als knopjesbord, taal-doosjes, roze toren of trinoom. Dit zijn een paar van de speciale montessorileermiddelen, die in de lokalen in open kasten staan. Ze zijn mooi, uitnodigend, degelijk en uit natuurlijke materialen gemaakt. De kinderen kiezen en pakken de leermiddelen zelf, gaan ermee aan de slag en zorgen ervoor dat ze na het werk weer netjes teruggezet worden. De montessorileermiddelen zijn zo ontworpen dat het kind het zelf ontdekt als het iets niet goed doet. Zo leert het kind van zijn eigen fouten. Daarnaast is het materiaal zo ontworpen dat steeds één eigenschap centraal staat. Als het om bijvoorbeeld optellen gaat, moeten andere vaardigheden niet ook nog een rol spelen. Voor andere leertaken corrigeren de kinderen hun werk aan de hand van antwoordkaarten of -bladen. Alle leermiddelen samen moeten het kind stimuleren om 'hoofd, hart en handen' op een evenwichtige manier te ontwikkelen.

In het montessori-onderwijs wordt niet met methoden in de klas gewerkt. Alle leerlingen werken op eigen niveau en tempo met werkbladen, kaartenbakken, op de computer of op de grond op de kledjes (figuren maken, zinnen ontleden etc.). Voor Camille worden andere

werkbladen uitgezocht als het gaat om taal en rekenen. Dit is een flinke tijdsinvestering voor de leraar. De tijdsinvestering is sowieso erg groot in het montessori-onderwijs. Als voorbeeld: de leraar van de bovenbouw (6-7-8) is alleen voor het nakijken al 1,5 uur/dag kwijt. Het voorbereiden en maken van de individuele planning voor alle leerlingen komt daar nog bovenop (alle leerlingen hebben per periode een schriftje/'aftekenboekje' waarin in staat wat er in die periode moet gebeuren op het gebied van taal, rekenen, Engels en kosmisch onderwijs).

### Onderwijstijd

In het begin wordt er wel anders omgegaan met onderwijstijd. Als een leerling met speciale onderwijsbehoeftes voor het eerst in een groep binnenkomt, is er meer onderwijstijd nodig om deze leerling te laten wennen. Het aangeven van structuur voor deze leerlingen en het organiseren daarvan kost meer tijd, vooral in het begin van een schooljaar. Daarna kost het minder onderwijstijd.

### Plannen en volgen van het leren

Camille is getest en zit didactisch op het niveau van groep 5. Ze is op school gebleven omdat haar ouders dat graag wilden. Bovendien is het een leerling zonder gedragsproblemen. Camille heeft zich inmiddels beter ontwikkeld dan ooit werd gedacht (toen ze getest was). Ze zit nu op het niveau van eind groep 6 en dat is voor de leraar een enorm mooie ervaring. Taal en rekenen zijn voor Camille de moeilijke vakken. Hiervoor heeft ze ook een aangepast programma. Voor de leraar is het altijd goed zoeken naar passend werk. De kosmische vakken kan ze op haar eigen niveau goed volgen. Camille weet heel goed welke kwaliteiten ze wel heeft. Ze is erg goed in de creatieve vakken en in het helpen van andere leerlingen. Doordat ze in een groep 6-7-8 zit, kan ze heel makkelijk ingezet worden bij de hulp aan de jongere leerlingen in haar groep. De leraar zet haar daar ook bewust meer bij in dan de andere leerlingen uit groep 8, omdat ze daar erg goed en gedreven in is. Straks gaat Camille naar het Lwoo waar ze les krijgt van twee leraren in twee verschillende lokalen. Zo blijft de grote overstap naar het voortgezet onderwijs met veel wisselende leraren en lokalen beperkt. Zijdelings krijgt ze er wel mee te doen, omdat de andere groepen leerlingen ook op de school rondlopen.

### Participatie/sociale integratie

Camille gaat makkelijk met iedereen om. Ze heeft voldoende vrienden en is actief op het schoolplein. Door Camille bepaalde taken te geven voor leerlingen uit groep 6, waarbij zij de rol van mentor vervult voor een aantal kinderen, kun je de sociale integratie versterken. Ze vindt het heel leuk om te doen en ze kan dat ook goed.

## Succesfactoren

Voor mij zijn belangrijke succesfactoren:

- De leraar moet verschillen minder benadrukken
- Laat kinderen allemaal op hun eigen niveau werken
- Heb respect voor elkaar en laat kinderen positief in het leven staan (sta positief tegenover wat en wie je bent). De leraar dient hierbij als voorbeeld voor de kinderen.
- Bewandel als ouders en leraar samen de weg. Het gedrag van de leraar is zeer bepalend: hoe stel je je als leraar naar de ouders toe op. Bepaalde periodes gaat er ook een heen-en-weer schriftje met alle kinderen mee naar huis. In dit schriftje is voornamelijk positief opgesteld: wanneer je als leraar positief over de leerling spreekt, zullen ouders je ook op een positieve en constructieve manier benaderen.

## 2.5.4 De bevindingen van intern begeleiders

### Rationale/visie

De Montessorischool heeft als één van de speerpunten 'zorg'. Dit betekent dat we bij elke leerling de vraag stellen: Wat heeft hij/zij nodig en wat kan de school bieden? Dat geldt dus niet alleen voor zorgleerlingen of leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes.

De school heeft een duidelijk aannamebeleid ten aanzien van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes. Er is een procedure beschreven bij eventuele plaatsing.

De school werkt vanuit een montessorivisie. Dat betekent dat er altijd eerst wordt gekeken naar het (individuele) kind. Daarnaast zijn er de kerndoelen die moeten worden aangeboden. Binnen deze uitgangspunten bepaalt de school of zij de leerling kunnen bieden wat hij/zij nodig heeft. Is dat niet zo en/of zijn gedragsproblemen groot, dan zal de school de leerling niet plaatsen, want dan loopt het tegen grenzen aan.

Grenzen zijn op voorhand niet aan te geven. Dat verschil per leerling. Een voorbeeld van waar de grens was bereikt, betreft een leerling met autisme die uiteindelijk naar een andere school is verwezen. Deze leerling was steeds moeilijker in de klas te handhaven. Hij werd een gevaar voor zichzelf, voor de andere leerlingen en ook voor de leraar. Op zo'n moment komt daarbij ook de zorg (van ouders van de) andere leerlingen om het hoekje kijken ('de cirkel is dan rond'). Op het moment dat de zorg voor de andere kinderen in de groep in gevaar kwam en voor de leraar ook, werd voor ons een grens bereikt. Daarop is besloten de leerling naar het speciaal onderwijs door te verwijzen.

Ook is door zowel de leraren als de intern begeleiders aangegeven dat er grenzen liggen ten aanzien van het aantal kinderen met een rugzak dat in een klas geplaatst kan worden. Het integreren van maximaal twee leerlingen per klas/bouw wordt als werkbaar beschouwd. De leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes volgen net zoals de andere leerlingen een 'individueel/apart' traject. Apart tussen aanhalingstekens omdat het voor deze leerlingen

niet opvalt dat ze iets anders doen. Het gebeurt binnen het gehele groepsgebeuren. Alle leerlingen starten 's ochtends op met een eigen dagprogramma (volgens montessori-aanpak). Werkboekjes met opdrachten liggen op de tafels klaar, waaruit leerlingen taken kunnen kiezen. Deze taken zijn verdeeld in A, B, C opdrachten die elk een eigen niveau aangeven. De taken zijn beschreven op geplastificeerde kaarten, die in kaartenbakken geplaatst zijn. Leerlingen mogen daar zelf hun kaarten uit pakken. Als een taak uitgevoerd is, kan de leraar dat aftekenen in het werkboekje.

Als leerlingen problemen hebben op een bepaald gebied (sociaal-emotioneel of cognitief) wordt er een handelingsplan voor een korte periode opgesteld (<6 weken). Dit plan kan voor alle leerlingen worden opgesteld en is dus niet specifiek voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes. Daarnaast is er een handelingsplan voor de lange termijn (>6 weken). Dit handelingsplan is bedoeld voor de zorgleerlingen. Tenslotte is er nog een begeleidingsplan voor rugzakleerlingen. Dit begeleidingsplan wordt vanuit het REC ingevuld. Soms worden leerlingen door de remedial teacher uit de groep gehaald voor extra les. Soms gebeurt dit ook in de eigen groep. Leerlingen met een motorische beperking, krijgen extra lessen van de vakleraar (gym). Tijdens de gewone gymlessen wordt net als bij de andere vakken met niveauverschillen gewerkt.

### Bekostiging

Met de extra financiering via 'het rugzakje' worden extra materialen aangeschaft en de begeleiding van de ambulante begeleiding bekostigd. Daarnaast is er een bewuste keuze gemaakt om voor de zorgopzet extra uren in te zetten. Schoolbeleid is om meer te investeren in tijd voor zorg. De intern begeleiders hebben gemiddeld twee lesgebonden uren/week per groep voor interne begeleiding.

Tot nu toe gaat het qua middelen en tijdsinvestering goed. Door bewust te kiezen voor tijdsinvestering is er voldoende tijd om de leerlingen te begeleiden.

### Expertise in de school/rol leraar

Wij zien het niet als verzwaring van het werk. Leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes worden niet anders behandeld dan de andere leerlingen. Er wordt naar iedere leerling als individu gekeken, dat is immers een belangrijk uitgangspunt binnen het montessorionderwijs. Bovendien wordt daarbij uitgegaan van het positieve, van de krachten van een leerling.

Er is een breed draagvlak binnen de school voor integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes. Echter wel binnen de grenzen die we als school stellen met betrekking tot het aannamebeleid.

Het vraagt van ons ook nauwelijks aanpassing met betrekking tot de klassenorganisatie en onze manier van werken. Dat is een logisch gevolg van de (montessori)visie van de leraar/leidster op leren. Die visie verschilt doorgaans van het regulier onderwijs: Leidsters hebben

bij montessori een bepaalde kijk op leren en daar hoort een andere klassenorganisatie bij dan in veel andere reguliere scholen. De kinderen zijn druk bezig, een ieder met zijn eigen werk (op eigen niveau en in eigen tempo). De leidster observeert, ondersteunt en stimuleert het kind daarbij.

Er is echter wel een bepaald spanningsveld. De ene leidster is competenter dan de andere. Feit is wel dat door negatieve ervaringen uit het verleden, het aannamebeleid is aangescherpt. Intern is niet altijd alle wenselijke expertise voor handen. Op zo'n moment schakelt de school mensen van buitenaf in. Via netwerk (consultatief overleg, wat in onze stad goed van de grond is gekomen met daarin een orthopedagoog, een begeleidingsdienst, preventief ambulante begeleider) is er vier keer per jaar overleg. In dit overleg worden leerlingen besproken, wordt gevraagd om mee te kijken en mee te denken.

Daarnaast is door werkervaring een eigen netwerk opgebouwd met mensen met verschillende expertise. Binnen de school is voldoende ruimte om de deskundigheid te versterken. Interessante nascholingscursussen worden door de leidsters en intern begeleiders zelf aangegeven. Er wordt dan bekeken welke cursussen/nascholing de meeste prioriteit heeft. Op school wordt ook veel waarde gehecht aan klassenconsultatie (meekijken en laten meekijken).

Er wordt overigens steeds meer intern overleg gepleegd. Dit vanwege de zorgvisie die de school uitdraagt. Er is in elk geval één keer per maand overleg tussen de intern begeleider en de leraar en daarnaast is er klassenconsultatie. Dit was een vraag die van twee kanten kwam: zowel behoefte van leraren als van de intern begeleiders.

Er is een zorgstructuur vastgelegd in een algemene opzet voor leerlingenzorg.

Onderdeel van de zorgstructuur is het protocol voor leesproblemen en dyslexie.

Enkele knelpunten (leerpunten) die we ervaren zijn:

- Hoe meer je weet en ziet, hoe meer je er mee wilt doen. Vaak wil je daardoor teveel doen. Alles moet gedocumenteerd worden in handelingsplannen en protocollen. Voor de leraar is dit een (te) grote belasting. Je hoort ze hierover klagen. Je moet uitkijken dat het geen papieren rompslomp wordt.
- Er zijn veel overlegmomenten waar net niet echt de praktische zaken worden. Als de zorgplicht echt komt, moet een school makkelijker de beschikking hebben over echte experts. Makkelijker wil zeggen: zonder eindeloze structuur/overlegmomenten. Echte experts wil zeggen: praktisch ingestelde personen die in de klas komen kijken, praktische tips kunnen geven, expert zijn op een bepaald gebied (bv. ZML, ergonomie, kindtherapeut).
- Overdacht vanuit en overleg met kinderdagverblijf en peuterspeelzaal is niet altijd optimaal. Dat is wel een belangrijk aandachtspunt.



### Rol ouders

De contacten met ouders van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes is frequenter. Er vindt structureel overleg plaats, omdat er toch een andere weg wordt bewandeld (ook al merkt de leerling in de groep hier niets/nauwelijks iets van). Ouders zijn bij alle overleggen betrokken (soms is er tussen de ambulante begeleider en intern begeleider nog apart overleg).

In het algemeen reageren ouders goed op ons beleid ten aanzien van zorg. We zijn altijd al een 'open' school geweest en daardoor reageren ouders ook goed op dit beleid. Bij de leerling die autistisch was, werd op een gegeven moment een gevaar voor zichzelf, zijn groeps-/bouwgenoten en de leidster. Op dat moment ontstaat er een terechte zorg bij de ouders van de andere kinderen. Hierna zijn dan ook de aannameregels aangescherpt.

### Plek in de school

Bij de plaatsing in een groep wordt allereerst gekeken naar het kind zelf. Hoe is het kind bijvoorbeeld op cognitief gebied? En sociaal-emotioneel? Heeft het broertjes of zusjes op school die in de zelfde bouw zitten? Ook wordt gekeken naar het aantal zorgleerlingen in een bepaalde groep/bouw en wordt een inschatting gemaakt van de leidster die het beste pas bij een bepaalde leerling. Er wordt altijd eerst gewerkt met een wenweek.

Door het werken in bouwen, en de daarbij horende gemengde leeftijdsgroepen is ieder kind meerdere keren in zijn schooltijd de jongste, middelste of de oudste in de groep. Op het ene moment zullen ze hulp krijgen van andere kinderen en op het andere moment zullen ze hulp geven. Samenwerking, vertrouwen in elkaar, gelijkwaardigheid en acceptatie van elkaars mogelijkheden en beperkingen zijn belangrijke uitgangspunten van de montessorio-pvoeding. Dit geldt ook voor het opvangen van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes. De school is voldoende toegankelijk.

### Doelen en inhouden

Ieder kind heeft zijn eigen doelen en inhouden, of je nu een beperking hebt of niet. Er wordt per kind gekeken naar wat hij/zij aankan en er wordt voor ieder kind een handlingsplan opgesteld, wel of geen beperking.

### Materialen en bronnen

Er zijn enkele aangepaste materialen. Er is een time-timer aangeschaft. Deze zorgt ervoor dat de leerling kan beoordelen hoeveel tijd er nog over is zonder dat hij/zij hoeft te weten wat tijd is. Het toestel werkt met sterke kleuren, grote cijfers en zeer stille beweging van de schijf. Er wordt nog overwogen om een schuine tafel aan te schaffen. Ook zijn er speciale kniekussens aanwezig. Daarnaast is het zo dat montessorischolen gebruik maken van montessorimaterialen. Er wordt geen gebruik gemaakt van methoden. Montessorileraren zijn gewend om zelf materialen te ontwikkelen, daarom is er op dit moment ook geen

behoefte aan de aanschaf van (veel) aangepaste onderwijsleermiddelen. Wat er niet is, kan gemaakt worden (maar veel montessorimateriaal kan zo ingezet worden). Er is wel een kast aanwezig met extra materiaal, op onder andere sociaal-emotioneel gebied en in de vorm van taal en rekenmethoden (in verband met de didactiek van rekenen en taal). Dit materiaal wordt niet in de klaslokalen gebruikt, maar er wordt leerstof uitgehaald voor extra begeleiding.

### Onderwijstijd

Met onderwijstijd wordt niet op voorhand anders omgegaan voor kinderen met speciale onderwijsbehoeftes. Wel worden de leerlingen soms uit de klas gehaald voor remedial teaching. Maar dit gebeurt ook met 'reguliere' leerlingen.

### Plannen en volgen van het leren

Je houdt net iets meer bij/schrijft iets meer op in een handelingsplan (je verwoordt meer het hoe in een handelingsplan). Er wordt vaker geobserveerd. Je bent net iets bewuster met deze leerlingen bezig en schrijft meer op.

De leerling met dyslexie start bijvoorbeeld drie keer per week de dag op met de leidster.

Twee keer per week wordt de dag opgestart met de intern begeleider. Dit omdat het kind moeite heeft om structuur aan te brengen in het dagprogramma.

### Succesfactoren

Een belangrijke succesfactor is dat je uit moet gaan van het kind zelf.

Daarnaast is het belangrijk dat je als school duidelijke grenzen stelt. Wat kunnen we

wel en wat kunnen we niet. Stel daarbij het kind centraal. Het gaat om zijn/haar belang.

Er moet eenvoudig kennis en kunde de school binnengehaald kunnen worden in de vorm van echte experts. Liefst praktisch ingestelde personen die in de klas komen kijken, praktische tips kunnen geven en expert zijn op een bepaald gebied.

## 2.5.5 Wat doet er toe?

Een analyse van de verschillende bevindingen laat de volgende resultaten zien:

Aandachtsgebied	Factoren die er toe doen
Rationale/visie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montessorivisie. De individuele ontwikkeling van leerlingen is het vertrekpunt</li> <li>• Samenwerken, vertrouwen in elkaar, gelijkwaardigheid en acceptatie van elkaars mogelijkheden en beperkingen zijn belangrijke uitgangspunten van het onderwijs</li> </ul>
Bekostiging	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Middelen worden ingezet voor ambulante begeleiding, extra inzet zorgstructuur en aanschaf extra materialen</li> </ul>
Expertise in de school	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interne zorgstructuur</li> <li>• Remedial teaching en interne begeleiding</li> <li>• Ruimte om deskundigheid te versterken</li> <li>• Ondersteuning in vorm van adviezen vanuit het REC</li> <li>• Samenwerking externe omgeving</li> <li>• Klassenconsultatie</li> <li>• Overdracht is belangrijk: intern en extern</li> <li>• Waar nodig moet eenvoudig toegang gekregen worden tot specifieke expertise</li> </ul>
Rol directie/leiderschap	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duidelijk aannamebeleid</li> <li>• Grenzen stellen waar nodig</li> </ul>
Rol team / leraar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Draagvlak binnen het team</li> <li>• Positieve benadering</li> <li>• Goede organisatie</li> <li>• Goede voorbereiding</li> <li>• In staat zijn om zelf te ontwikkelen</li> <li>• Betrokkenheid collega's</li> <li>• Collegiaal overleg</li> <li>• Individuele leerroutes uitzetten</li> <li>• Leraar is gewend om te differentiëren gegeven de heterogene groepeeringsvormen</li> <li>• Verschillen niet teveel benadrukken</li> <li>• De leraar heeft een voorbeeldfunctie</li> <li>• Rekening houden met verschillen in competentie van leraren</li> </ul>
Rol leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerling moet kunnen functioneren in een groep. Andere kinderen moeten zich veilig voelen</li> <li>• Gedrag moet hanteerbaar zijn voor de leraren</li> <li>• Integratie mag niet ten koste gaan van andere kinderen</li> </ul>
Rol ouders	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contact iets intensiever. Zeker in de beginperiode.</li> <li>• School en thuis moeten elkaar aanvullen</li> <li>• Goede en open communicatie (ook naar andere) ouders</li> </ul>
Plek in de school	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beperkt aantal 'zorgleerlingen' per groep in verband met uitvoerbaarheid</li> <li>• Groepssamenstelling is belangrijk. Hoe is de band met de leraar? Hoe is de groepsfeer?</li> <li>• Rekening houden met de specifieke leerlingkenmerken</li> <li>• Werken in heterogene groepen is normaal</li> </ul>
Het curriculum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leraar stelt doelen aan elke leerling afzonderlijk. Dat geldt voor alle kinderen.</li> <li>• Kinderen kunnen deelnemen aan instructiemomenten die passend zijn voor het eigen niveau</li> <li>• Leerlingen werken op eigen niveau met eigen materialen</li> <li>• De individuele mogelijkheden van leerlingen bepalen het curriculum</li> <li>• In samenspraak met ambulant begeleider worden begeleidingsplannen opgesteld op maat van de leerling. Begeleidingsplannen worden waar nodig uitgewerkt in handelingsplannen.</li> </ul>
Participatie/sociale integratie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samenwerken, vertrouwen in elkaar, gelijkwaardigheid en acceptatie van elkaars mogelijkheden en beperkingen zijn belangrijke uitgangspunten van het onderwijs</li> <li>• Sociale omgang wordt versterkt doordat leerlingen elkaars 'leermaatje' zijn</li> </ul>

### 3. Drie verkenningen in het buitenland



In Nederland is men doorgaans vrij kritisch ten opzichte van het eigen integratiebeleid. Het gras bij de burens lijkt in veel gevallen groener te zijn. Daarom is een verkenning uitgevoerd naar ontwikkelingen in Vlaanderen, Engeland en Denemarken. Het blijft bij een eerste verkenning. In elk land zijn gesprekken gevoerd met beleidsmakers en experts op het gebied van de integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs, zijn enkele actuele bronnen geraadpleegd en is een school bezocht die bekend staat als 'promising practice' ten aanzien van integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes. Op de scholen is gesproken met verschillende actoren die het integratiebeleid in de concrete onderwijspraktijk handen en voeten geven. In de volgende paragrafen staan de resultaten van de drie verkenningen beschreven.

### **3.1 Inclusief beleid in Engeland: van sterke sturing van bovenaf naar weerstand op de werkvloer**

#### **3.1.1 Algemene ontwikkelingen**

In Engeland is sinds the Education Act in 1981, verdere wetgeving in gang gezet ten behoeve van onderwijs aan kinderen met special educational needs (SEN). Wetgeving en ondersteuning zijn samen ondergebracht in 'the Inclusion framework'. In 1993 is de 'SEN code of practice' opgenomen onder de 'Education Act.' Deze bevat in detail wat de overheid van 'local educational authorities' (LEA) verwacht in relatie tot integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs. Deze is vervolgens in 2000 herzien, waarbij meer aandacht is voor de rol van ouders en een volwaardige toegang tot een breed, uitgebalanceerd curriculum.

Zo zijn in de afgelopen jaren verschillende richtinggevende beleidsdocumenten ontwikkeld om inclusie mede vorm te geven (Excellence for all children, DfEE, 1997; Programm for action, DfEE, 1998). In 1999 is een voorstel voor een aangepast curriculum gepresenteerd: 'secure for all pupils ... an entitlement of a number of areas of learning and to develop knowledge, understanding, skills and attitudes necessary for their self-fulfilment as active and responsible citizens.' (DfEE, 1999, p.12). Deze publicatie staat beter bekend als 'Curriculum 2000'. 'The Special Educational Needs And Disability Act 2001' heeft voorzien in een vernieuwd raamwerk voor inclusie. Daarin wordt de positie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het krijgen van onderwijs op reguliere scholen versterkt. Het beleid in Engeland is erop gericht barrières te slechten. Men gaat ervan uit dat scholen in staat zijn hun organisatie aan te passen, het curriculum af te stemmen, evenals de accommodatie, op zo'n wijze dat kinderen een passende plek kan krijgen in het regulier onderwijs.

Naast een 'school action plan', kent men in Engeland ook een 'school action plus'.

Deze treedt in werking als er bij leerlingen onvoldoende sprake is van vooruitgang. Als de beperking of leerstoornis zo complex is, dat het reguliere curriculum niet passend is, is de LEA verantwoordelijk een uitzondering te maken.

Momenteel is veel discussie rondom inclusief onderwijs in Engeland. In hoeverre zijn reguliere scholen in staat om recht te doen aan kinderen met complexe beperkingen? Wat is de rol van het speciaal onderwijs? Is inclusief onderwijs haalbaar voor iedereen? Evans, & Lunt (2002) hebben in Engeland en Wales verschillende professionals bevroegd, die op één of andere wijze betrokken zijn bij de integratie van kinderen met een beperking in het regulier onderwijs. Hun onderzoek bevestigt dat men in de dagelijkse onderwijspraktijk problemen ervaart in relatie tot full inclusion, zeker in het recht doen aan de vaak per individu grote verschillen. Tevens wordt een spanningsveld ervaren tussen het in Engeland en Wales gevoerde overheidsbeleid gericht op het stimuleren van competitie, het versterken van de invloed van ouders en marktwerking en het daarbij passende afrekenen van scholen op prestaties, enerzijds, en het gevoerde inclusief beleid anderzijds (zie ook Robertson, 1999). Leerstandaarden maken het lastig om flexibel programma's aan te passen aan speciale behoeften van leerlingen. Men constateert een beweging naar mildere vormen van inclusie waarbij recht op geschikt onderwijs wenselijk wordt gevonden, maar waarin men ook onderkend dat er een klein aantal leerlingen is met zware en complexe behoeftes die zich moeilijk laten integreren in het regulier onderwijs. Integratie van kinderen met emotionele en gedragsproblemen, gevolgd door kinderen met zware leerproblematiek wordt overigens in de meeste landen erg lastig gevonden (Evans & Lunt, 2002; Hodkinson, 2005).

Evans & Lunt zien in Engeland een cultuur ontstaan waarbij leraren zich minder verantwoordelijk voelen voor speciale leerlingen, daar deze in veel gevallen vallen onder de verantwoordelijkheid van de 'special educational needs coordinator' (SENCO). Iets vergelijkbaars speelt ook in Amerika, waar 10 % van de leerlingen in reguliere scholen apart worden onderwezen. Feit is dat de discussie over inclusie varieert van principiële, ideologische opvattingen, tot meer pragmatische doordenkingen. Het laatste lijkt steeds meer op de voorgrond te treden.

Robertson (1999) maakt zich sterk om meer te investeren in vaardigheden, kennis en begrip van leraren. In de opleiding worden in relatie tot kinderen met speciale onderwijsbehoeftes verschillende knelpunten ervaren. Tijdgebrek in de opleiding is veelgehoord. Evenals een discrepantie tussen theoretische achtergronden en de weerbaarheid van de praktijk van alledag. In de opleiding zou het ontbreken aan praktische handvatten. Er wordt gepleit voor meer aandacht voor pedagogische achtergronden, houdingsaspecten ten aanzien van integratiebeleid en klassenmanagement in de opleiding. Standaarden die in Engeland in het curriculum van lerarenopleidingen gehanteerd worden hebben met name betrekking op het plannen, het lesgeven en klassenmanagement. Deze worden te simplistisch geacht en doen geen recht aan de wenselijke situatie: 'the current formulated standards for NQTs that directly refer to SEN are too simple, slight, procedural and compliant in design to be of

great value, and they are unlikely to further the long-term development of inclusive education'. De nieuwe standaarden voor lerarenopleidingen zijn wel licht verbeterd maar voldoen volgens Robertson nog niet. In relatie tot plannen, onderwijzen en klassenmanagement worden nu bijvoorbeeld expliciet uitspraken gedaan over vaardigheden in het stellen van doelen, het gebruik van leerstrategieën en het plannen om recht te doen aan leerlingen die onderpresteren; vaardigheden in discipline en gedragsmanagement en vaardigheden in het effectief kunnen plannen, het recht doen aan de behoefte aan ondersteuning van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes en het in samenwerking met SENCO een geschikte bijdrage leveren aan de voorbereiding, implementatie, monitoring en herzien van individuele leerplannen. Dit vraagt het nodige van de leraar als professional. Naast expertise van de specifieke kenmerken van de leerling en de implicaties van de beperkingen voor het onderwijs, vraagt dit ook organisatorisch handelen in het onderwijs van alledag. Frederickson, Osborne & Reed (2004) pleiten in Engeland voor een tweesporenbeleid waarbij het speciaal onderwijs dient voort te bestaan voor die leerlingen die beter af lijken te zijn in een gesegregeerde vorm van onderwijs, en waarbij het speciaal onderwijs haar expertise beschikbaar stelt ter ondersteuning van het regulier onderwijs bij de plaatsing van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes.

In het voortgezet onderwijs verloopt de integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes doorgaans moeizamer dan in het primair onderwijs. Ook dat zie je in verschillende landen terug.

Evans & Lunt (2002) komen tot een opsomming van de volgende knelpunten die in Engeland worden ervaren:

- weerstand ten aanzien van emotionele en gedragsproblemen en kinderen met leerproblemen die in nationale tests de score omlaag kunnen halen
- het geloof dat sommige beperkingen te complex zijn om in het regulier onderwijs recht te doen aan behoeften
- gebrek aan het nemen van verantwoordelijkheid door reguliere leraren
- gebrek aan onderbouwde data die in laten zien dat inclusief onderwijs werkt en waardevol is
- een inadequate bekostiging
- onvoldoende investering in gebouwen
- moeilijkheid afstemming zorginstellingen en onderwijs
- gebrek aan duidelijk beleid van management
- keuzevrijheid van ouders
- een gebrek aan 'peers' op reguliere scholen
- sociale uitsluiting in reguliere groepen
- een fysieke omgeving die ontoereikend is
- moeilijkheid voor leraren om in een passend curriculum te voorzien
- gebrek aan deskundigheid (bevordering)



In 2004 is een rapport verschenen over de stand van zaken rond het inclusief onderwijs in Engeland (Ofsted, 2004). De Engelse onderwijsinspectie (Ofsted) heeft verschillende good practices in kaart gebracht. Daarnaast heeft men 120 scholen bezocht. Uit dit onderzoek blijkt dat kan worden gesteld dat de bewustwording rond inclusie in Engeland groeiende is. Het ingevoerde beleid heeft echter amper effect op aantallen. Er is een groeiend aantal kinderen dat gebruik maakt van particuliere speciale voorzieningen ('independent special schools') en verwijzingsinstellingen (referral units). Er zijn weinig scholen die open staan voor complexe beperkingen. Hetzelfde geldt voor kinderen en jongeren met sociale en gedragsproblemen. Ook concludeert Ofsted dat de progressie in leren van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes die geïntegreerd onderwijs volgen, onder de maat is. Wellicht hangt dit samen met de constatering dat curricula onvoldoende worden aangepast aan de mogelijkheden van leerlingen. Er blijkt onvoldoende expertise te zijn om curricula aan te passen op maat van de leerling. Voor kinderen met een zintuiglijke danwel lichamelijke beperking wordt dit het minst als lastig ervaren. Het wordt van belang geacht om voor elke leerling realistische verwachtingen uit te zetten en rekening te houden met de diverse behoeftes van leerlingen. Ook een passend toetskader wordt belangrijk gevonden. Het ontbreekt nu aan een systematiek om prestaties van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes goed in kaart te brengen. Taalontwikkeling wordt als belangrijk inhoudelijk speerpunt genoemd, gegeven de doorwerking daarvan in andere kennisgebieden. Meer dan de helft van de bezochte scholen had overigens geen 'disability access plan'. De meerderheid van de scholen beperkt zich tot het versterken van de fysieke toegankelijkheid door aanpassingen te doen in de accommodatie.

In hetzelfde rapport wordt melding gemaakt van een zuigende werking van scholen die wel slagen een goed inclusief beleid te voeren. Daarnaast wordt melding gemaakt van demografische knelpunten in relatie tot het realiseren van inclusief onderwijs. Opvallend is ook dat effectieve samenwerking tussen speciaal onderwijs en reguliere scholen eerder uitzondering dan regel is.

Ook schaalgrootte van scholen is van invloed. Zo blijken kleine scholen minder flexibel met budgetten om te kunnen gaan dan grote scholen. Dat kan een remmende werking hebben. Als belangrijke aandachtspunten voor het versterken van inclusief onderwijs wordt genoemd:

- Het scheppen van een klimaat binnen de school waarin leerlingen worden geaccepteerd en gewaardeerd
- Zorgvuldige voorbereiding bij plaatsing
- Beschikbaarheid van geschikte ondersteuning voor betrokkenen
- Bewustzijn van en het hebben van expertise rondom specifieke behoeftes van kinderen en de consequenties daarvan voor het onderwijs
- Aanpassingen van het curriculum waar nodig. Bijvoorbeeld aanpassingen in tijd, inhoud, groepsamenstelling en didactiek

- Actieve benadering van zowel persoonlijke als sociale ontwikkeling
- Ontwikkelen van toetsen die het mogelijk maken ook kleine sprongen zichtbaar te maken
- Een goede onderwijsplanning
- Betrokkenheid van ouders versterken
- Deskundigheidsbevordering (vaardige leraren)
- Een goede evaluatie van gevoerd beleid

Zorgwekkend is het feit dat men in Engeland een verschuiving waarneemt naar een negatievere houding ten opzichte van de integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs. Het draagvlak voor inclusief onderwijs lijkt af te nemen. Hodkinson (2005) komt tot de conclusie dat het inclusief beleid dat decennia geleden is ingezet in Engeland voor veel professionals in het onderwijs nog weinig geconceptualiseerd en gespecificeerd is.

### 3.1.2 Schoolbezoek in de buurt van Londen

In de buurt van Londen is een school voor primair onderwijs bezocht met meer dan 750 leerlingen. Het is een bijzondere school die al jaren druk doende is om inclusief onderwijs handen en voeten te geven. Het is een school die creativiteit binnen het curriculum zowel letterlijk als figuurlijk hoog in het vaandel heeft staan. Bij binnenkomst vallen de vele werkstukken, gemaakt door leerlingen, direct op. Iets anders wat opvalt, zijn de namen van sponsors van de school.

De school heeft een grote groep kinderen met lichamelijke en zintuiglijke beperkingen (meer dan 70) binnen de school geïntegreerd. Daarnaast valt een kwart van de leerlingpopulatie onder de noemer Special Educational Needs (SEN).

De school hanteert verschillende integratiemodellen. De meeste kinderen zijn fulltime geïntegreerd in reguliere groepen (inclusief), sommige kinderen volgen het onderwijs deels in een reguliere groep (bijvoorbeeld bij muziek, drama en kunstvakken) en deels 'samen apart', en een groep leerlingen (vooral leerlingen met stevige beperkingen) krijgt fulltime onderwijs in een zogenaamde Resource Unit. Deze heeft men voor lichamelijke en zintuiglijke beperkingen en voor gedragsproblemen. Daarnaast zijn er extra handen in elke groep om leerlingen op maat te ondersteunen.

De school heeft verschillende therapeuten binnenshuis, bijvoorbeeld een fysiotherapeut en een logopedist.

De therapeuten werken intensief samen met leraren. Therapie is deels geïntegreerd in het onderwijsprogramma.

De school heeft een zogenaamde 'special educational needs coordinator' (SENCO) in huis. Zij is verantwoordelijk voor de coördinatie van het onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes en de ondersteuning aan leraren.

### **Inclusief onderwijs**

In een reguliere groep zijn de leerlingen (7-8 jaar) hard aan het werk. Kinderen zitten in groepjes van 6 tot 8 bij elkaar. Er zitten zo'n 25 kinderen in de groep. Aan één tafel zitten vier kinderen met een lichamelijke beperking. De kinderen volgen zoveel mogelijk het reguliere programma. In de groep zijn op dat moment drie assistenten aanwezig. Waar nodig krijgen de leerlingen extra instructie of wordt het curriculum aangepast op maat van de leerling.

Deze leerlingen krijgen onderwijs volgens de principes van 'conductive therapy'. Kort-door-de-bocht is dat een leer- en opvoedingsmethode voor spastische kinderen (kinderen met cerebrale parese), gericht op het bevorderen van onafhankelijkheid van kinderen, het vergroten van het zelfvertrouwen en het versterken van het leren zonder af te wijken van het gewone onderwijsprogramma. Deels vindt dit plaats tijdens de gewone lessen in de groep (met ondersteuning van de 'conductive teacher' en assistenten), deels vindt dat plaats in een aparte ruimte dat vergelijkbaar is met een revalidatieruimte (twee á drie keer per week). Samen met de leerlingen, hun ouders en de leraar worden doelen voor de komende periode uitgezet.

Een uurtje later zijn de leerlingen, de 'conductive teacher' en de assistenten in de 'conductive room' hard in de weer om zelfstandig te leren zitten en opstaan zonder hulpmiddelen. Met zichtbaar veel plezier en doorzettingsvermogen is men aan de slag. Nog even oefenen en daarna weer naar de eigen groep.

De school, ouders en kinderen zijn zeer tevreden over deze manier van onderwijs.

### **Resource unit voor kinderen met lichamelijke of zintuiglijke beperkingen**

De 'resource classrooms' zijn goed geoutilleerde klassen, afgestemd op leerlingen met lichamelijke en zintuiglijke beperkingen. Denk bijvoorbeeld aan aangepast meubilair en inrichting, computers met aangepaste hardware/software, hulpmiddelen, aangepaste onderwijsleermiddelen, verzorgingsruimte, e.d.

Het is wat later op de middag. De kinderen mogen al naar huis. Enkele kinderen zijn nog in het lokaal en maken zich gereed voor vertrek. De leraar en de klassenassistent zijn hard aan het werk met de voorbereiding voor de volgende dag. Een leerling ruimt zijn laatje op. Door zijn motorische beperking gaat dit moeilijk. Hij zit op de grond en probeert zijn laatje in de kast te schuiven. Het lukt hem niet, waarop hij de leraar om hulp vraagt. De leraar stimuleert de leerling het zelf te doen. Na enkele pogingen lukt het hem alsnog. Een groot compliment volgt. Tevreden trekt de leerling zijn jas aan. Doel is om, waar mogelijk, leerlingen uit deze groepen steeds meer te integreren in reguliere groepen.

### **Resource unit voor gedragsproblemen**

Er is een aparte groep in de school voor leerlingen met stevige gedragsproblemen. Tijdens het bezoek zaten er vier kinderen tussen de 6-8 jaar onder begeleiding van vijf volwassenen:

één jonge leraar en vier wat oudere assistenten. Elke leerling heeft een eigen assistent. De kinderen krijgen vier dagdelen per week les in deze groep. De overige dagdelen volgens ze het onderwijs in een reguliere groep. Men kiest bewust voor een intensieve begeleiding op jonge leeftijd. Het is de bedoeling dat de begeleiding steeds minder intensief wordt. Samenwerking met ouders wordt erg belangrijk gevonden. De leerlingen zijn creatief bezig. De vier kinderen zitten elk naast hun persoonlijke begeleider gezamenlijk aan een tafel. Ze maken als groepsopdracht een wensenboom. De kinderen maken een tak met daarin persoonlijke wensen verwerkt. Het doel is deze leerlingen zo snel mogelijk fulltime te integreren in de reguliere groepen.

Inspectie is lovend over deze school. Het is daarbij wel van belang te onderkennen dat deze school geen doorsnee Engelse school is. De bevindingen van Ofsted, zoals eerder beschreven, maken dat wel duidelijk. In Engeland zijn de verschillen per regio groot. Enkele uitspraken:

- 'Provision for pupils with special educational needs is exceptional and pupils make excellent progress. They are well integrated into the life of the school which enhances their learning opportunities'.
- 'The quality of teaching is very good and results in highly effective learning. Expectations of pupils' attitudes are high and pupils rise to the challenges by teachers'.
- 'The school provides a full and varied curriculum which is relevant to pupils' need'.
- 'Parents are very strongly supportive and appreciative of the school'.
- 'The head teacher provides outstanding leadership and governors give very good support and as a result this school is exceptional and provides an exemplary model of primary education' (Inspection report, 2000).

Toch gaven de verschillende professionals die we spraken aan dat het allemaal verre van eenvoudig is.

Knelpunten waar men tegen aan loopt, hebben vooral betrekking op de uitvoerbaarheid voor leraren. Wat mag je van hen verwachten? Hoe kom je tot passend onderwijs wat de maat van de leerling is? Is daarvoor voldoende expertise in huis? Zijn er voldoende middelen om extra handen in de groep te organiseren? Hoe leer je van ervaringen en borg je deze expertise? Is er voldoende ruimte om deskundigheid te vergroten?

Daarnaast heeft men moeite met twee belangrijke beleidsagenda's die de afgelopen jaren tegelijkertijd hebben gespeeld. Het overheidsbeleid gericht op het stimuleren van competitie, het versterken van de invloed van ouders en marktwerking en het daarbij passende afrekenen van scholen op prestaties, enerzijds, en het gevoerde inclusief beleid anderzijds. Het meten van effecten van je onderwijs is verre van eenvoudig. Wanneer doe je het goed? Als leerlingen voldoen aan de standaarden? Scholen worden daar wel op afgerekend.

## 3.2 Ervaringen in Vlaanderen: op weg naar een nieuw leerzorgkader

### 3.2.1 Algemene ontwikkelingen

In 1998 heeft de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), mede ingegeven door de internationale tendens naar integratie, een denkkader ontwikkeld dat vooral tot doel had het onderwijsveld te informeren, te sensibiliseren en te motiveren voor inclusief onderwijs (Vlaamse Onderwijsraad, 1998). Men achtte een fundamentele mentaliteitsverandering nodig, waarbij een goede samenwerking tussen gewoon en speciaal onderwijs noodzakelijk werd gevonden. In het advies werd onder andere stilgestaan bij verschillende paradigma's die door de jaren heen hebben gespeeld met betrekking tot het denken over mensen met een beperking. Men verlaat het defectparadigma (medisch model) en vertrekt vanuit een onderwijskundige benadering waarbij speciale onderwijsbehoeftes van leerlingen centraal staan. De invalshoek is niet het gebrek of de stoornis, maar de vaststelling dat de zorg die het regulier onderwijs aan zijn leerlingen besteedt niet tegemoet komt aan de onderwijsbehoefte. Inclusief onderwijs gaat uit van de idee dat zoveel mogelijk kinderen en jongeren kwaliteitsvol onderwijs kunnen volgen in een reguliere school. Dit moet vorm krijgen in een zinvol curriculum voor elke leerling, een flexibele school- en klassenorganisatie en het vertrekken van ondersteuning waar nodig. Dat inclusief onderwijs wordt gedragen door een schoolbeleid waarin alle betrokkenen participeren en wordt ondersteund door het onderwijsbeleid, dat daartoe specifieke en doelgerichte middelen aanreikt (Vlaamse Onderwijsraad, 1998: p. 7).

In Vlaanderen bestaat sinds 1980 het Geïntegreerd Onderwijs (GON). In het GON ligt de nadruk op integratie. Het geïntegreerd onderwijs en inclusief onderwijs worden opgevat als twee verschillende benaderingswijzen voor hetzelfde probleem. 'Waar het bij integratie in hoofdzaak ging om de idee dat extra maatregelen nodig zijn om leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes aan te passen aan geldende eisen van het onderwijs dat zij willen volgen, gaat het bij inclusief onderwijs over de herstructurering van de school, dus over de aanpassing van het onderwijs, om zo tegemoet te komen aan de mogelijkheden en noden van alle leerlingen, ook die met speciale onderwijsbehoeftes (Vlaamse Onderwijsraad, 1998: p. 10). Organisaties van scholen en klassen is gebaseerd op vermeende homogeniteit van de groep. Maatregelen als remediëren en differentiëren (vaak verengd tot verschillende verwerkingsmomenten van dezelfde leerstof) worden aangewend om deze homogeniteit te bewaken of te herstellen. Als belangrijke kenmerken van inclusief onderwijs merkt de Vlaamse Onderwijsraad op dat rekening moet worden gehouden met diversiteit binnen de leerlingengroep. Het onderwijs moet inspelen op individuele mogelijkheden en noden van alle leerlingen, onder meer door aanpassingen van curricula, groeperingvormen, differentiatie, creëren van krachtige leeromgevingen en aangepaste evaluatie.

Kwalitatief goed onderwijs voor elk individu is het vertrekpunt.

Onderzoek naar effecten van inclusief onderwijs laten tegengestelde resultaten zien. Veel onderzoek toont positieve effecten op de cognitieve onderwijsresultaten van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes. Daarnaast blijkt uit veel onderzoek dat inclusief onderwijs betekenisvol is voor de persoonlijke en sociale ontwikkeling van leerlingen. Echter, daar waar scholen niet of onvoldoende zijn aangepast beweren enkele studies dat het schoolse zelfconcept negatief ontwikkeld wordt. Tegengesteld is uit onderzoek ook niet gebleken dat segregatie per definitie positieve effecten heeft.

Gegeven het feit dat evaluatieonderzoek naar deze problematiek methodologisch niet eenvoudig is, wordt gepleit voor meer onderzoek naar de aard en de specifieke kenmerken van interventies die inclusie mogelijk en efficiënt maken. Immers veel mensen zijn niet tegen inclusie, maar stellen zich vragen over de voorwaarden die nodig zijn om inclusie uitvoerbaar te maken voor leerlingen, ouders en leraren. Ook sociale doelen van opvoeding en onderwijs mogen niet vergeten worden. Het is niet zo zeer de setting waarin wordt geleerd, maar het programma, de ondersteunende maatregelen die de kwaliteit van onderwijs bepalen. Als belangrijke voorwaarden om inclusief onderwijs vorm te geven worden in het rapport de volgende punten genoemd:

- Flexibiliteit
- Deskundigheid, en daarmee samenhangend ruimte om deskundigheid te ontwikkelen
- Curriculumdifferentiatie. De term curriculum dient daarbij breed te worden opgevat: doelstellingen, leerprocessen en inhouden, organisatie, groeperingvormen, didactische werkvormen en evaluatie

In de afgelopen jaren zijn de nodige initiatieven genomen om de zorg voor specifieke noden in het gewoon onderwijs te ondersteunen. Ondersteuning in het kader van gelijk onderwijskansenbeleid (GOK-beleid) en extra middelen voor zorgbeleid in het basisonderwijs zijn daar voorbeelden van.

In de afgelopen vijftien jaar is het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs echter met ongeveer 39% toegenomen. Het percentage, dat gebruik maakt van het speciaal onderwijs is gestegen van 2,9% in 1990-1991 naar 4% in 2004-2005. De grootste groep leerlingen wordt gevormd door leerlingen met licht mentale beperkingen en leerlingen met ernstige leerstoornissen. Daarnaast is een toename merkbaar van leerlingen met ernstige emotionele of gedragsproblemen.

Slechts een klein percentage van de kleuters gaat naar het speciaal onderwijs. Men vooronderstelt dat in Vlaanderen de zorgbreedte in het werken in het kleuteronderwijs en de aard van werken vrij goed inspelen op behoeften van leerlingen, zodat ook kinderen met specifieke leerproblemen in de gewone school kunnen blijven.

De afgelopen vijftien jaar is de toename van het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs in het lager onderwijs het grootst.

Van Heddegem, Douterlungne & Ghesquiére (2001) tonen een verband aan tussen het zorgverbredingsvermogen van scholen en de uitstroom naar het speciaal onderwijs. Vaststellen van specifieke problemen die niet gepaard gaat met een gerichte aanpak, leidt tot meer verwijzingen naar het speciaal onderwijs. Men pleit in hun onderzoek voor professionalisering van leraren uit het gewoon onderwijs én ondersteuning en begeleiding. In Vlaanderen is ook het aantal leerlingen dat geïntegreerd wordt in het regulier onderwijs gestegen. Van 700 leerlingen in 1994, tot 4.450 leerlingen in schooljaar 2004-2005. Men verwacht dat de groei doorzet.

In het primair onderwijs zitten gemiddeld 2,2 GON-leerlingen per school. Wel wordt opgemerkt dat er nog veel scholen zijn die helemaal geen GON leerlingen hebben ingeschreven. Geïntegreerd onderwijs voor leerlingen met visuele of auditieve beperkingen groeit. Voor leerlingen met fysieke beperkingen geldt een stijging in de afgelopen 15 jaar van 250 leerlingen naar 1500 leerlingen. Het aantal leerlingen met auditieve beperkingen is in drie jaar tijd verdrievoudigd. Dat is grotendeels te verklaren door toename van het aantal leerlingen met een autismespectrumstoornis die via een indicatie extra begeleiding kan krijgen in het gewoon onderwijs.

Deze cijfers zeggen overigens niets over de kwaliteit van het onderwijs. Onderwijs in een inclusieve setting staat niet per definitie garant voor passend onderwijs. Evenmin is dat het geval in het speciaal onderwijs.

Ook in België is de groeiende invloed van ouders op onderwijs merkbaar. Een groeiende groep ouders pleit voor inclusief onderwijs. Onderwijs in een gewone school draagt bij aan een inclusieve samenleving waarin iedereen een plaats heeft, ongeacht zijn beperkingen of beperking. In Vlaanderen hebben ouders een vrije schoolkeuze. Commissies van advies hebben een adviserende rol. In specifieke situaties kan een school een kind weigeren. Er zijn echter ook ouders die vinden dat het speciaal onderwijs de plek is om recht te doen aan specifieke behoeftes van kinderen. Men verwacht dat gewone scholen onvoldoende tijd en expertise hebben en het geaccepteerd worden in het regulier onderwijs is nog verre van vanzelfsprekend.

Tien jaar later, eind 2005, is er een discussienota met de titel 'Leerzorg in het onderwijs. Een kader voor zorg op maat van elk kind' verschenen (Vandenbroucke, 2005). Verschillende ontwikkelingen gaven daartoe aanleiding:

- De internationale trend naar participatie voor personen met een beperking versus stijging aantal leerlingen in het speciaal onderwijs.
- Een verschuiving van meer leerstof- en prestatiegerichte, naar het meer gemeenschapsvormende onderwijs. Sociale samenhang moet worden versterkt. Diversiteit moet geaccepteerd worden en moet het uitgangspunt vormen voor de vormgeving van het onderwijs. Waarderen van ieders talenten en het bevorderen van gelijke kansen zijn centrale beleidsthema's.

- De indeling in acht types staat onder druk. Het werkt te stigmatiserend voor leerlingen en voldoet niet aan de behoefte.
- Het speciaal onderwijs is ongelijk gespreid. Voor sommige leerlingen is in de nabije omgeving geen passend onderwijsaanbod, wat maakt dat leerlingen soms ver moeten reizen om een plek in het onderwijs te krijgen.
- Knelpunten met typologie en indicatiestelling. Verschillende problemen zijn moeilijk eenduidig vast te stellen. Het labelen kan negatieve effecten hebben.

In deze discussienota wordt een leezorgkader (zie figuur 4) voorgesteld. Het leezorgkader is een raamwerk van zorg op maat in het gewone en speciaal onderwijs. Het groepeerd problemen van leerlingen volgens hun aard en ernst en koppelt dat aan benodigde leezorg. In het voorgestelde leezorgkader vertrekt men vanuit twee invalshoeken: zorgniveaus en clusters van specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften. De zorgniveaus verwijzen naar

- A attest
- BuO buitengewoon onderwijs
- CLB centrum voor leerlingenbegeleiding
- COM compenseren
- DIF differentiëren
- DIS dispensereren
- E externen
- GO gewoon onderwijs
- GC gemeenschappelijk curriculum met gangbare certificering
- GV gemotiveerde verslag
- IC individueel curriculum met alternatieve certificering
- IHP individueel handelingsplan
- IND financiering op niveau leerling
- ORG financiering op niveau organisatie
- P preventie
- PBD pedagogische begeleidingsdienst
- R remidiëren
- SOL speciale onderwijsleermiddelen

- Ⓐ Ernstige leerstoornis
- Ⓑ Zwakke begaafdheid
- Ⓒ Mentale retardatie
- Ⓓ Fysieke handicap
- Ⓔ Auditieve handicap
- Ⓕ Visuele handicap
- Ⓖ Gedrags- en emotionele stoornis
- Ⓗ Pervasieve ontwikkelingsstoornis

Leezorgmatrix 19/5/2006		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
		Geen stoornissen	Leerbeperkingen	Functiebeperking	Beperking in de sociale interactie
<b>Leezorgniveau 1</b> GO/GC/P/R/DIF/COM/ORG Ondersteuning: CLB, PBD, F		Z	Z	Z D E F	Z
<b>Leezorgniveau 2</b> GO/GC/DIS/COM/GV/ORG IND voor cluster 3 Ondersteuning: CLB, PBD, BuO, E		Z	Z	Z D E F	Z
<b>Leezorgniveau 3</b> GO/BuO/IC/IHP/IND/A Ondersteuning: CLB, PBD, BuO, E			A B	C D E F	G H
<b>Leezorgniveau 4</b> BuO/IC/IHP/IND/A Ondersteuning: CLB, PBD, BuO, E				C D E F	G H
<b>Leezorgniveau 5</b> partieel onderwijs					

Figuur 4: Leezorgkader (Vandenbroucke, 2005)



kenmerken van het onderwijs. Aanpassingen hebben betrekking op het zorgaanbod, de pedagogisch-didactische aanpak en onderwijsdoelstellingen. Men wil een slag maken van het defectmodel naar een meer onderwijskundige benadering. In deze benadering staan beperkingen in wisselwerking met tussen persoon met specifieke behoeftes en zijn omgeving centraal. De klemtoon ligt nu niet meer op de tekortkomingen van het individu, maar op afstemming van de omgeving op specifieke behoeftes van kinderen. De aanpassingen in de omgeving en de daarbij behorende ondersteuning zijn het vertrekpunt. Een belangrijke vraag is hoe het onderwijs dient te worden aangepast. Welke veranderingen zijn nodig in het curriculum? In de manier van onderwijzen, de organisatie en evaluatie? En welke bijkomende personeels- en of materiele middelen zijn er nodig om effectief en efficiënt leren voor alle leerlingen mogelijk te maken? In dit voorstel bepaalt de mate van wenselijke aanpassingen het zorgniveau. Op het laagste zorgniveau zijn geen aanpassingen nodig. Het vierde niveau vraagt de meeste aanpassingen.

Beperkingen van leerlingen leiden tot een specificatie van interventies die nodig zijn. Daarop zijn categorieën van problemen in vier clusters onderverdeeld: geen beperkingen (cluster 1), leerbeperkingen (cluster 2), functiebeperkingen (cluster 3) en beperkingen in de sociale interactie (cluster 4). Per cluster worden voor vier zorgniveaus mogelijke specificaties gegeven van mogelijke interventies, aanpassingen. Voor een uitgebreide toelichting wordt verwezen naar het rapport 'Leerzorg in het onderwijs. Een kader voor zorg op maat van elk kind' (Vandenbroucke, 2005).

Centrale vraag is: Hoe kan het Vlaams onderwijs leerlingen een gepast onderwijsaanbod geven dat rekening houdt met hun specifieke onderwijsbehoefte? Streven daarbij is de bestaande mogelijkheden van zorg op maat binnen het regulier onderwijs uit te breiden met steun vanuit het speciaal onderwijs. Men heeft niet de intentie bestaande onderwijsstructuren ingrijpend te vernaderen. Men pleit voor een tweesporenbeleid waarbinnen zowel het regulier als bijzonder onderwijs blijft bestaan. Wel tracht men de bandbreedte in het regulier onderwijs op te rekken om meer recht te doen aan diversiteit. Men acht daarbij veel waarde aan de praktische uitvoerbaarheid. Aandacht gaat daarbij uit naar de implicaties voor leraren en ondersteunende diensten, zoals pedagogische begeleiding en het Centrum voor Leerlingen Begeleiding (CLB). Zij dienen de leezorg in de praktijk handen en voeten te geven. Hebben zij de noodzakelijke competenties? Beschikken zij over de nodige ondersteuning? Welke randvoorwaarden moeten vervuld zijn? Verwacht wordt dat in relatie tot inclusief onderwijs, het derde zorgniveau de grootste uitdaging wordt.

### 3.2.2 Schoolbezoek in de buurt van Antwerpen

In de buurt van Antwerpen is een basisschool bezocht die zich sinds enkele jaren openstelt voor kinderen met verschillende beperkingen. De school heeft een kleuterafdeling met

ongeveer 170 kinderen (2,5 - 5 jaar) en een lagere school met ongeveer 350 leerlingen verdeeld over 15 groepen. Op hun website profileert de school zich als een school die, soms ver buiten de platgetreden onderwijspaden, voortdurend nieuwe wegen zoekt om ontwikkelingsdoelen en eindtermen te realiseren. Men staat voor een levendige, actuele, creatieve en kindgerichte aanpak van opvoeding en onderwijs. Alle kinderen zijn welkom. De laatste jaren heeft men met verschillend succes ervaring opgedaan met de integratie van kinderen met zwaardere beperkingen.

Men heeft de beschikking over extra ondersteuning in de vorm van twee logopedisten, een zorgteam, een leraar voor anderstalige nieuwkomers en leraren voor lichamelijke opvoeding, godsdiensten en niet-confessionele zedenleer.

Als uitgangspunten hanteert de school de volgende:

- Elk kind is uniek én evenwaardig
- Creativiteit en logisch gemotiveerde leefregels vormen de pedagogische basis
- Betrokkenheid via alle persoonlijkheidsdomeinen
- Inspelen op wat kinderen ons vertellen
- Een interactieve, taalvaardige aanpak
- 'Welbevinden en betrokkenheid' van leerlingen, ouders en leraren
- Integratie van nieuwe technologieën: computers met internetaansluiting in de klas en in de computerklas
- Een werkhouding op maat van het kind

De school tracht onderwijs op maat vorm te geven door onder andere: geregelde toetsen en tweemaandelijks rapporten, duidelijke informatie over kennis, inzicht, vaardigheden, attitudes en de mogelijke problemen, veelvuldige oudercontacten, een brede kijk op alle kindfacetten: als mens en als leerling, extra hulp via het Centrum voor Leerlingen Begeleiding (CLB) en waar nodig en de mogelijkheid tot begeleide studie, waarbij de leraar ter beschikking staat om te observeren, te helpen en eventueel bij te sturen.

In een gesprek met de directeur wordt ingegaan op hun ervaringen met de integratie van kinderen met wat zwaardere beperkingen (vergelijk zorgniveau 3 van het Leerzorgkader).

*Marc*

Marc, de eerste leerling met een wat zwaardere beperking die werd toegelaten, was een leerling die niet spreken kon, niet kon lopen en cognitief zwak presteerde. Het was min of meer een sprong in het diepe. De toelating was door de directie toegezegd, het team was niet bij de procedure betrokken. Dit bleek achteraf geen verstandige zet. Het draagvlak binnen het team was aanvankelijk minimaal. De verantwoordelijkheid kwam bij een beperkt aantal mensen te liggen, wat een zware opgave bleek. Men voelde zich onvoldoende

deskundig. Om de leraar te ondersteunen heeft de school stagiaires ingezet als assistenten. In dit geval studenten van opleidingsscholen. Door de vele wisselingen gedurende het schooljaar, bleek dit geen succes. De leerling kreeg te maken met teveel verschillende professionals in de school. Dat bleek niet werkbaar. Er was geen sprake van borging van deskundigheid. Ervaring en expertise waren te versnipperd.

In het tweede jaar heeft men gekozen voor een fulltime persoonlijk assistent. Dat ging beter. De persoonlijk assistent had een grote invloed op het onderwijsaanbod. Marc begon zelfs te praten. Daarop is men trots. Men heeft het vol kunnen houden tot en met het vijfde leerjaar. Toen bleek de situatie niet meer werkbaar. Afstemming tussen de leraar en de assistent is van groot belang. De ouders van deze leerling hadden zelf een begeleider in dienst genomen vanuit het persoonsgebonden budget. De school had dus te maken met een professional (persoonlijk assistent) die in dienst was van de ouders, maar deel uitmaakte van het team. Dat gaf enige spanning. De verwachtingen waren vooraf te hoog gelegd. Dit leidde tot frustratie.

#### *Elroy*

Elroy is een jongen met motorische en fysieke beperkingen en een zwakke sociaal-emotionele ontwikkeling. Mede onder invloed van de lichamelijke beperkingen heeft hij op een aantal inhouden een achterstand in vergelijking met andere leerlingen in de groep. Daardoor is besloten het onderwijsaanbod beter af te stemmen op zijn eigen mogelijkheden. Dat heeft onder andere geresulteerd in een aangepast aanbod voor rekenen/wiskunde (vertraagd werken, compenseren met behulp van de rekenmachine), taal en wereldoriëntatie (eigen verwerkingsopdrachten, delen overslaan). Een deel van de motorische beperkingen wordt gecompenseerd door het gebruik van de computer. Door inzet van leraren in opleiding, worden extra handen in de klas georganiseerd. Zij hebben een belangrijke rol bij de aanpassingen in het curriculum. Men is tevreden over de ontwikkelingen tot nu toe.

#### *Sheila*

Sheila heeft eveneens lichamelijke beperkingen. Cognitief functioneert zij heel behoorlijk. Voor rekenen/wiskunde heeft ze een zwaar aangepast programma. De sociale integratie verloopt heel behoorlijk. Ook zij wordt dagelijks ondersteund door een persoonlijk assistent. Twee dagdelen per week is er ondersteuning van de GON-begeleiding. Men maakt zich zorgen over de overstap naar het voortgezet onderwijs. Het voortgezet speciaal onderwijs kan wel de benodigde zorg bieden, maar waarschijnlijk niet een passend onderwijsaanbod. Het regulier voortgezet onderwijs is echter onvoldoende uitgerust om de benodigde zorg te bieden.

*Katy*

Katy is een meisje met het Downsyndroom. Ze zit in het vierde leerjaar. De meeste programmaonderdelen zijn aan de leerling aangepast. Ze werkt zoveel mogelijk op haar eigen niveau. Met taal en lezen doet ze zoveel mogelijk mee met de rest van de groep. Ondersteuning vanuit het Buitengewoon onderwijs (GON) wordt onder de maat gevonden. In veel gevallen betreft het relatief onervaren ondersteuners, die te weinig ervaring en deskundigheid wordt toebedacht. Meerwaarde wordt soms in twijfel getrokken. Dat geeft onzekerheid bij de verantwoordelijke leraar. Doe ik het wel goed? Haal ik eruit wat erin zit?

De ervaringen in de afgelopen jaren hebben de school tot nadenken aangezet over de vraag of de school nog wel kinderen met wat zwaardere beperkingen toe wil laten. Het stelt andere eisen aan de school en de professionals die er werken. Het feit dat de school zich open heeft gesteld voor wat zwaardere beperkingen heeft een zuigende werking gehad. De school heeft daar voor zichzelf grenzen aan gesteld. Een maximum van 1% aan leerlingen met zwaardere beperkingen op de schoolpopulatie verdeeld over de verschillende bouwen wordt nog werkbaar geacht. De school heeft echter nog wel acht GON-projecten (o.a. kinderen met autisme en dyslexie). Dat verloopt zonder problemen.

Als belangrijke succesfactoren worden genoemd:

- Hanteerbaarheid. De school moet recht kunnen doen aan de specifieke behoeften van kinderen.
- Er moet draagvlak zijn binnen het team.
- Andere kinderen moeten zich veilig voelen.
- De kinderen doen zoveel mogelijk mee in hun eigen groep.
- Gewenste deskundigheid moet binnen handbereik zijn.
- Er moeten extra handen in de klas zijn waar nodig.
- Een goede samenwerking met ouders.
- Verschillende betrokkenen moeten een reëel verwachtingspatroon hebben.
- Continuïteit met assistenten.
- Expertise Buitengewoon Onderwijs borgen.

## 3.3 Ervaringen in Denemarken: segregatie in Kopenhagen, integratie buiten de grote steden

### 3.3.1 Algemene ontwikkelingen

In Denemarken is een trend naar meer inclusief onderwijs. De overheid stimuleert het beleid gericht op inclusief onderwijs. Opgemerkt wordt dat het aantal leerlingen dat wordt verwezen naar het speciaal onderwijs groeit.

Gegevens uit het schooljaar 2004-2005 wijzen uit dat van de 18.247 kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes er 17.255 onderwijs krijgen in een gesegregeerde setting. Om inclusie te bevorderen heeft de overheid besloten dat gemeentes bij plaatsing van een leerling in het speciaal onderwijs beduidend meer geld moeten betalen aan districten dan voorheen te doen gebruikelijk was. Gemeentes worden op deze wijze aangespoord om kinderen met speciale onderwijsbehoeftes zoveel mogelijk te integreren in het regulier onderwijs en verantwoordelijkheid voor hen te nemen in plaats van de verantwoording af te schuiven naar de districten. Scholen staan daar ook open voor. Er is een groei aan speciale klassen binnen het regulier onderwijs. De uitdaging ligt in het organiseren van onderwijs dat recht doet aan de verschillende behoeftes van leerlingen, op zo'n wijze dat het goed uitvoerbaar is.

Voor wat betreft het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes is in Denemarken de staat primair verantwoordelijk. Denemarken is onderverdeeld in 275 gemeentes en 13 districten. De onderwijsafdelingen binnen de gemeentes zijn verantwoordelijk voor de (financiële) ondersteuning van het regulier onderwijs, het onderwijs aan kinderen met matige beperkingen en het testen en verwijzen van kinderen met matige en zware beperkingen voor zowel speciaal als regulier onderwijs. Dat laatste vindt plaats door de PPR (Pedagogisch, Psychologisch Adviescentrum).

Kinderen met lichte en matige beperkingen worden doorgaans verwezen naar het regulier onderwijs en krijgen ondersteuning vanuit de gemeente. Zij kunnen ook onderwijs krijgen in speciale groepen binnen reguliere scholen of extra lessen volgen. Bekostiging van extra lessen vindt plaats aan de hand van het aantal leerlingen dat bij scholen wordt aangemeld (het zogenaemde taximeter systeem: hoe meer leerlingen betrokken, hoe meer extra lessen worden berekend). De hoeveelheid leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes doet er dus niet toe. De scholen hebben de vrijheid om de extra lessen naar eigen inzicht in te vullen.

Kinderen met zwaardere beperkingen worden in de meeste gevallen verwezen naar scholen voor speciaal onderwijs. Het speciaal onderwijs valt primair onder de verantwoordelijkheid van de districten. PPR en de districten hebben wel een gezamenlijke budgettaire verantwoordelijkheid. De districten hebben onder andere de taak zorg te dragen voor de

ontwikkeling van passend onderwijsaanbod voor specifieke doelgroepen en deskundigheidsbevordering van leraren. Daarbij wordt onder andere gebruik gemaakt van centra met specifieke expertise op bepaalde beperkingen, bijvoorbeeld op het gebied van autisme, dyslexie of gedragsproblemen.

De 'Claiming Board' is een speciaal ingestelde raad als onderdeel van het Ministerie die zich bezig houdt met claims van ouders die zich niet kunnen vinden in de beslissingsname rond plaatsing van hun kind door de PPR.

De PPR beargumenteert of een kind een lichte of een zware beperking heeft met daaraan gekoppeld de plaatsing in een reguliere of een speciale school. In de 'Claiming Board' is zowel de overheid, het district als de gemeente vertegenwoordigd. Zij komen tot een uiteindelijke uitspraak. In Kopenhagen is momenteel een toename van het aantal claims door ouders die vinden dat hun kind recht heeft op onderwijs in het speciaal onderwijs. Zij zijn van mening dat hun kinderen beter tot hun recht komen in een gespecialiseerde omgeving met kleine groepen en gespecialiseerde leraren.

In de wat dunner bevolkte gebieden van Denemarken is de situatie anders dan in Kopenhagen. Daar zijn weinig scholen voor speciaal onderwijs en worden kinderen min of meer vanzelf geïntegreerd in reguliere scholen. Deze scholen hebben vaak speciale klassen binnen hun school. Met andere woorden, in de buurt van Kopenhagen is het onderwijs zeer gesegregeerd. Buiten Kopenhagen zijn meer vormen van integratie en inclusie.

Een andere trend in Denemarken is meer van organisatorische aard. In 2007 worden de 275 gemeentes terug gebracht tot 98 en de 13 districten worden getransformeerd tot 5 regio's. Dit brengt onder andere nieuwe rollen en verantwoordelijkheden met zich mee ten aanzien van het onderwijs. De gemeentes worden onder meer verantwoordelijk voor het welzijn van kinderen en de ondersteuning en zorg voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes. De regio's krijgen onder meer verantwoordelijkheid voor speciale instellingen voor zwaardere beperkingen. In relatie tot de oude situatie krijgen de regio's minder verantwoordelijkheden in relatie tot de zorg en ondersteuning van kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes dan de huidige districten. De gedeelde budgettaire verantwoordelijkheid komt bijvoorbeeld te vervallen. Gemeentes worden geheel verantwoordelijk voor het onderwijs aan kinderen met speciale onderwijsbehoeftes, zowel in het reguliere als in het speciaal onderwijs.

Daarnaast wordt een landelijke instelling in het leven geroepen (VISO) die tot taak heeft gemeentes te ondersteunen bij de vormgeving van het onderwijs aan meer gecompliceerde, zwaardere beperkingen.

Deze organisatie bestaat uit veertien centra die gespecialiseerd zijn op bepaalde deeldomeinen als autisme, dyslexie en gedragsproblemen. De centra worden verdeeld over Denemarken en worden bemenst met ongeveer 270 specialisten. Deze expertise zat voorheen binnen de districten. Op deze wijze wordt de expertise geborgd en kan het verder worden uitgebouwd en uitgedragen naar gemeentes, scholen, leraren en ouders.

Tevens krijgt elke gemeente een adviesorgaan, bestaande uit vertegenwoordigers van mensen met beperkingen en vertegenwoordigers van de gemeente. Zij adviseren de gemeente op het gebied van beleid ten aanzien van mensen met beperkingen.

Ook komen er veranderingen in wetgeving op het gebied van onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes. Deze wet heeft onder meer tot doel inclusief onderwijs, buurtbij onderwijs en de zeggenschap van ouders bij plaatsing te versterken.

In Denemarken is een groei van het aantal leerlingen met autisme en kinderen met gedragsproblemen. De overheid en de districten hebben daarop projecten uitgezet om meer expertise op te bouwen rond deze problematiek. Zo is recent een project gestart dat zich richt op het versterken van de integratie van kinderen met autisme in het regulier onderwijs. Binnen dit project is een bepaalde gedragsmethodiek ontwikkeld, gekoppeld aan extra faciliteiten in tijd voor ondersteuning in de groep. De bevindingen daarvan zijn vooralsnog positief. Als specifieke ondersteuning nodig is, kunnen experts vanuit de PPR worden ingeleend.

Denemarken kent een nationaal curriculum. Men kent geen eindtoets. Ook wordt er niet gewerkt met toelatingskwalificaties. Voor kinderen met wat zwaardere beperkingen kan van het standaard curriculum worden afgeweken. Wel is er een gebrek aan duidelijke doelstellingen. Wat is zinvol voor bepaalde doelgroepen leerlingen? En waarom? Mede ingegeven door de slechte scores volgens PISA heeft het ministerie een project gestart waarin duidelijke doelen worden gesteld en een passend toetsinstrumentarium wordt ontwikkeld.

Vanaf 2007 zijn scholen verplicht om deze toetsen af te nemen. De reacties van scholen zijn wisselend. Sommigen vinden het goed om op deze wijze de voortgang van ontwikkeling goed in kaart te brengen. Anderen voorzien een ontwikkeling naar een toetsgeoriënteerd onderwijssysteem.

De opleiding voor leraren in het reguliere en speciaal onderwijs verschillen niet. Beide zijn vergelijkbaar met het hbo-onderwijs in Nederland. Leraren in het speciaal onderwijs ontwikkelen zich verder door extra cursussen en ondersteuning vanuit de PPR.

Ook in Denemarken zie je de toenemende invloed van ouders op het onderwijssysteem. Met name de oudervereniging voor kinderen met ADHD timmert hard aan de weg.

Ouders hebben de vrijheid een school voor regulier onderwijs te kiezen die zij passend achten. Echter, in het geval van speciaal onderwijs, is de PPR bepalend. Zij kunnen worden gezien als een soort poortwachter die voorkomt dat te snel verwezen wordt naar het speciaal onderwijs. Zeker in de omgeving van Kopenhagen. Bij integratie in het regulier onderwijs is de PPR verantwoordelijk voor het maken van een individueel begeleidingsplan.

Regulier onderwijs kan gebruik maken van extra middelen om extra lessen of speciale klassen in te richten voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes. De faciliteiten voor extra lessen zijn gekoppeld aan het aantal leerlingen van de school. Niet aan het aantal leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes. Deze extra lessen worden veelal ingevuld ten behoeve van remedial teaching aan kinderen met leerproblemen. De lessen lopen parallel aan de reguliere lessen. Soms gebeurt het in de groep, soms apart. Er zijn scholen die zich in speciale klassen richten op specifieke doelgroepen. Bijvoorbeeld speciale klassen voor kinderen met autisme, ADHD of verstandelijke beperkingen. Dat zijn voorbeelden van 'samen, apart'. Er zijn ook voorbeelden die een 'zorgklas' hebben met een verscheidenheid aan beperkingen.

Belangrijke succesfactoren/knelpunten:

- De attitude van de schoolleider en leraren ten opzichte van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes
- Breed draagvlak
- Goede communicatie binnen de school, tussen school en ouders en tussen school en de externe omgeving
- Samenwerking met ouders
- Samenwerking tussen leraren en ondersteuners
- Opvattingen over leren en de organisatie van het onderwijs

### 3.3.2 Schoolbezoek in de buurt van Kopenhagen

In de buurt van Kopenhagen is een school bezocht. De school heeft ongeveer 850 leerlingen en het team bestaat uit 60 leraren. Het Deense onderwijssysteem is anders opgezet dan het Nederlandse systeem. De leerlingen op deze school variëren in leeftijd van 6 tot 14 jaar.

De school kent een grote leerlingpopulatie uit zwak sociale milieus. Daarnaast is het een school met leerlingen met veel verschillende culturele achtergronden.

De school is opgebouwd in de vorm van een Romeinse markt. De klassen zijn geen gesloten ruimtes, maar zijn open ruimtes, zonder deuren. Vier open ruimtes (klassen) zijn rond een open ruimte in het midden gebouwd, de zogenaamde marktplaats, de ontmoetingsruimte voor kinderen. Daarnaast kunnen kinderen de leraren ontmoeten in de vijfde ruimte, de



zogenaamde woonkamer: een knusse omgeving waar de leerlingen kunnen komen met problemen, vragen. Dit is ook de ruimte waar het onderwijs in speciale klassen wordt gegeven. De school heeft in totaal zes van deze markten.

De directeur van de school is een enthousiaste, gedreven, persoon die zich sterk maakt voor een open, individuele en holistische benadering van leerlingen. De school heeft ervoor gekozen niet afhankelijk te willen zijn van externe ondersteuning. Men wil voorkomen dat als de bekostiging voor externe faciliteiten teruglopen, of zelfs stoppen, de school met de handen in het haar zit.

De school heeft het principe van extra lessen ingevoerd. Een voorbeeld daarvan zijn de gezamenlijke lessen met ouders en leerlingen op de woensdagmiddag. Deze lessen worden georganiseerd door vier leraren. Zij onderwijzen dan extra lessen in Deens, Arabisch en Turks. Aanvullend wordt gezorgd voor kinderopvang, zodat het een extra stimulans voor ouders is om te komen. Het doel is om leerlingen en ouders te ondersteunen bij het doen van huiswerk.

De school heeft een aantal speciale klassen binnen de school. Eén daarvan is specifiek gericht op kinderen met gedragsproblemen. Begin 2006 is de school gestart met deze zogenaamde 'family class' (FI class). Deze zijn gebaseerd op de ideeën van 'multiple family therapy' (komt oorspronkelijk uit Engeland). Betrokkenheid van ouders is daarbij van groot belang. Zij worden actief betrokken bij het onderwijs van hun kinderen.

Leraren, psychologen, ouders en leerlingen werken gezamenlijk aan het verbeteren van het gedrag van de leerlingen. De leerling heeft een actieve rol bij het stellen van korte termijndoelen. Vorderingen worden regelmatig met betrokkenen besproken. Zes kinderen doen mee aan dit traject. Twee ochtenden per week is er gezamenlijk les. Als ouders werken, worden zij op die momenten vrijgesteld van werk, zonder daarvoor salaris in te leveren. Het onderwijs vindt plaats in een knusse, huiselijke, omgeving in een gebouw naast de school. De leerlingen die meedoen in dit traject verschillen in leeftijd en achtergrond. Wat ze gemeen hebben, zijn hun gedragsproblemen. Deze zijn van dien aard, dat ze in de reguliere setting niet goed kunnen functioneren. De overige dagen gaan de leerlingen echter wel gewoon in het reguliere programma mee. Om ontwikkeling te monitoren observeert de leraar van de FI-class één keer per week het functioneren in de reguliere groep.

#### Een kijkje in de FI-class

Het is donderdagochtend en zoals gewoonlijk begint de FI les om 9.00 uur. Als de kinderen binnenkomen, is de klas al gezellig gemaakt, de stoelen staan opgesteld in een kring, de tafels zijn aan de kant geschoven en de kaarsjes zijn aan. Het programma van de ochtend is al opgesteld en hangt duidelijk zichtbaar in de klas. De klas bestaat uit drie meisjes en twee jongens, die qua leeftijden verschillen, maar qua gedrag dezelfde problemen vertonen. De ouders (vaak moeders) van de kinderen zijn ook aanwezig. Eén meisje met moeder zijn vandaag voor het eerst. De achtergronden van de kinderen zijn divers.

Iedereen gaat in de kring zitten, en wordt door de psycholoog welkom geheten. Vervolgens wordt de dag doorgenomen. Op het programma staat groepsdiscussie. Samen met een leraar en een andere assistent-psycholoog, leidt de psycholoog de groepsdiscussie. Aan ieder kind wordt gevraagd om te vertellen hoe het de afgelopen week is gegaan. De centrale vraag daarbij is of de leerling vindt dat hij/zij het gezamenlijk opgestelde doel van de afgelopen week heeft behaald. Voorbeelden van doelen zijn: stil zitten gedurende instructie, tien minuten geconcentreerd werken aan een taak, geen grof taalgebruik gebruiken. De ouder van het desbetreffende kind beoordeelt ook het gedrag van het kind en geeft hem/haar een cijfer, variërend van 1 (erg slecht) tot 4 (erg goed). Als de ouder een 4 geeft, volgt applaus. Vervolgens wordt aan ieder kind gevraagd om een nieuw gedragsdoel op te stellen voor de komende week. Er heerst een ongedwongen sfeer en iedereen helpt mee om deze doelen te formuleren.

Na verloop van tijd worden de kinderen ietwat onrustig. Hoewel de tijd strak wordt bijgehouden, vijf minuten per leerling, is het voor sommige kinderen lastig om zo lang stil te zitten en zich te concentreren. De doelen worden op papier gezet en worden daarna zichtbaar bij het bureau van het kind opgehangen. Dan volgt pauze en praten kinderen nog na of ze gaan even naar buiten om met elkaar of met kinderen uit de eigen groep te spelen.

De psychologen en leraar zitten ook even bij elkaar, nemen de nieuwe opgestelde doelen door, veranderen de tijdsplanning van de dag, en bespreken hoe ze om moeten gaan met die ene ouder die niet zo gemotiveerd is en vindt dat haar dochter eigenlijk geen gedragsproblemen vertoont.

Na de pauze werken de ouders en hun kind samen aan bepaalde vakken. Bijvoorbeeld lezen of Engels. Dit komt overeen met het programma dat de leerlingen tijdens hun lessen in de reguliere groep zouden hebben gehad. Alles wordt bijgehouden in het werkschrift dat speciaal voor de FI class is ontwikkeld en waarin elke gedane activiteit wordt beoordeeld. Na een half uur, is er de `parent switch`: de psycholoog geeft het sein dat de ouder naar een ander kind moet gaan om die te begeleiden met het schoolwerk. De kinderen vinden dit niet leuk en geven dat ook aan, maar dat is geen lange discussie. De psycholoog vindt het belangrijk dat kinderen ervaren hoe verschillend de aanpak van ouders kunnen zijn en dat ze daarvan kunnen leren.

De ochtend is nu ten einde en de kinderen bereiden zich voor om te gaan lunchen. Na de lunch gaan de kinderen weer naar de eigen klas.

## 4. Eerste bevindingen

## 4.1 Wat vraagt integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes op schoolniveau?

In de casestudies stonden op schoolniveau de volgende aandachtspunten centraal: welke rationale/visie hebben scholen/leraren ten opzichte van de integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs, wat vraagt dit van het team en de leraar, welke deskundigheid is nodig, wat is de plek van de leerling in de school, wat vraagt dit van de besteding van de leerlinggebonden financiering, de samenwerking met ouders en de rol van de directie? In deze paragraaf worden de belangrijkste bevindingen op een rij gezet en vanuit opbrengsten uit het literatuuronderzoek nader onderbouwd.

### 4.1.1 Rationale/visie

Een school die de ambitie uitspreekt om kinderen met speciale onderwijsbehoeftes te integreren doet dat in de meeste gevallen weloverwogen. Welke keuzes liggen daar echter aan ten grondslag? De twee scholen gelegen in een klein dorp hechten veel waarde aan de maatschappelijke functie van de school binnen de buurtgemeenschap. Men stelt dat alle kinderen die deel uit maken van de dorpsgemeenschap, als het enigszins kan, in het eigen dorp naar school moeten kunnen. De zinsnede ‘als het enigszins kan’ vooronderstelt op voorhand bepaalde grenzen. In alle casestudies wordt duidelijk dat scholen grenzen stellen aan wat zij uitvoerbaar achten. Daar wordt later op teruggekomen.

Geen van de scholen wil op voorhand het speciale benadrukken. ‘Gewoon waar kan, anders waar moet’, is een veelgehoorde opvatting. Alle scholen geven te kennen dat de leerling de maat is. Binnen de montessorivisie is dat vanzelfsprekend. Individuele ontwikkeling van kinderen is het vertrekpunt. Samenwerken, vertrouwen hebben in elkaar, gelijkwaardigheid en acceptatie van elkaars mogelijkheden en beperkingen zijn belangrijke uitgangspunten.

Eén van de directeuren wijst op het recht van ouders om onderwijs te kiezen dat zij het best passend vinden voor hun kind: ‘Stel je voor dat jij als ouder met je dierbaarste bezit aanklopt bij een school en dat de school dan zegt: ‘Nee sorry, jouw kind willen we niet. Dat is toch verschrikkelijk?!’

In 2005 heeft SLO aan de hand van een aantal casestudies beleidsrijke praktijkvoorbeelden in kaart gebracht van scholen die zich bewegen in de richting van integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs (ter Pelle, Limpens & Jansen, 2005). Binnen deze casestudies is tevens gezocht naar beweegredenen van scholen om zich in een

bepaalde richting te bewegen. Duidelijk werd dat niet bij alle scholen het toelaten van speciale kinderen vanuit een idealistisch motief gebeurt. Bij het merendeel van de gevolgde scholen en instellingen lagen de motieven anders. Zij worden geconfronteerd met ouders die gebruik maken van de veranderde wetgeving om hun kind bij een school naar keuze aan te melden. Met de invoering van de leerlinggebonden financiering kunnen ouders er immers voor kiezen om hun kind met een speciale onderwijsbehoefte te plaatsen in het regulier onderwijs. De wet biedt ouders echter niet het recht tot toelating. De school kan op grond van discriminatie en/of onderwijskundige redenen de toelating weigeren. Dit beperkt de keuzevrijheid van ouders aanzienlijk.

Ook geografische factoren kunnen een rol spelen. Speciale voorzieningen in dunbevolkte gebieden zijn bijvoorbeeld niet kosteneffectief en ouders in dunbevolkte gebieden willen geen grote afstanden afleggen. In grote steden is vaak sprake van meer segregatie. In dunbevolkte gebieden lijkt integratie min of meer op natuurlijke wijze vorm te krijgen.

Voor ouders die zich sterk maken voor de integratie van kinderen met een beperking in het regulier onderwijs spelen veelal specifieke mens- en maatschappijopvattingen een rol waarbij principes van het recht op gelijke behandeling een belangrijke rol spelen. Daarnaast hecht men veel waarde aan 'buurtnabij' onderwijs. De argumenten van de bevroegde ouders in de casestudies om hun kind in het regulier onderwijs te plaatsen hebben veelal betrekking op de wens om hun kinderen op dezelfde school op te laten groeien en te leren als de andere kinderen uit het gezin en de buurt. Daarnaast heeft men de verwachting dat in het regulier onderwijs er meer recht wordt gedaan aan de cognitieve ontwikkeling dan binnen het speciaal onderwijs. Dit komt overeen met de bevindingen van een onderzoek naar ervaringen van ouders met leerlinggebonden financiering en de toegankelijkheid van regulier onderwijs (Beumer & Hijman, 2004). Op de vraag wat voor ouders van kinderen met een beperking motieven zijn om hun kind in het regulier onderwijs een plek te geven, kwam naar voren dat ouders verwachten dat een plek in het regulier onderwijs de sociaal-emotionele, maar ook de cognitieve ontwikkeling ten goede komt. Meer contacten met niet-gehandicapte leeftijd- en buurtgenootjes zouden daartoe een positieve bijdrage leveren. De bevindingen uit een literatuurreview van Pijl, Nakken en Mand (2003) lieten echter geen verschillen op het gebied van leerprestaties zien tussen leerlingen in het reguliere en het speciaal onderwijs. Ook is de stelling dat integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen zou versterken, niet op voorhand hard te maken. Uit een literatuurreview van Nakken & Pijl (2002) wordt bijvoorbeeld niet duidelijk of integratie in het regulier onderwijs resulteert in het hebben van meer sociale interacties en vriendschappen. Verschillende onderzoeken daarover spreken elkaar tegen.

Tijdens de casestudies is verschillende keren aan bod gekomen dat scholen en ouders kritisch moeten kijken of een plek, gegeven specifieke leerlingkenmerken en de randvoorwaarden van de school, wel de best passende plek is. Ook de leerling met speciale onderwijsbehoeftes moet zich in het regulier onderwijs veilig voelen, sociale contacten aan kunnen gaan, en in redelijke mate mee kunnen gaan in het doen en laten van de school. Wat als een leerling om welke reden dan ook wordt genegeerd door zijn klasgenootjes?

#### 4.1.2 Plek in de school

Op drie van de vier beschreven scholen zijn de leerlingen geïntegreerd in reguliere groepen en krijgen daar, binnen de mogelijkheden van de school, onderwijs op maat van de leerling. Waar nodig krijgen de leraar en de leerling interne (remedial teacher, intern begeleider) of externe ondersteuning (ambulant begeleider).

Eén van deze scholen kiest er bewust voor om extra ondersteuning in de groep zelf plaats te laten vinden. Bij andere scholen wordt de leerling voor extra ondersteuning in veel gevallen uit de groep gehaald. Eén school heeft ervoor gekozen om vanuit het scenario 'samen apart' leerlingen geleidelijk te integreren binnen reguliere groepen.

Zowel nationaal als internationaal zie je dat scholen de integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes verschillend vormgeven. In Nederland zijn de ontwikkelingen binnen het project 'Gewoon Anders' een mooi voorbeeld. Men hanteert daar de volgende integratiemodellen (Hamstra, 2004):

- Kind in groep: De betrokken leerling wordt volledig geïntegreerd en krijgt onderwijs op maat in een groep in het regulier onderwijs. Het onderwijs wordt verzorgd door een reguliere leraar, die waar nodig expertise van anderen kan inroepen.
- Groep in school: Een groep leerlingen verblijft in een speciale klas binnen een reguliere school voor primair onderwijs. Het is de uitdrukkelijke bedoeling dat de leerlingen zoveel mogelijk aan het reguliere programma van de school deelnemen; dit kan zowel groepsgewijs als individueel. Het onderwijs wordt verzorgd door een speciale leraar.
- Groep gekoppeld aan school: Bij dit model ligt de nadruk minder op deelname aan het regulier onderwijs. Een groep leerlingen verblijft in feite in een vorm van separaat speciaal onderwijs, want materiaal, opleiding leraren en beschikbare extra expertise zijn gelijk aan het speciaal onderwijs. Waar mogelijk doen de leerlingen mee aan het reguliere onderwijs binnen de gekoppelde 'stamschool'.

Ook andere vormen van integratie zijn denkbaar. Denk aan kinderen die het onderwijs deels in het speciaal onderwijs volgen en deels in het regulier onderwijs (symbiose), of kinderen die volledig in een aparte groep binnen een reguliere school (samen apart), deels in een

aparte groep binnen de school, deels in reguliere groepen (samen apart/inclusie). Daarbij zien we scholen die zich in principe open stellen voor alle kinderen en scholen die zich specialiseren in bepaalde doelgroepen (vergelijk de ontwikkelingen rond 'de instap-klas', maar ook bijvoorbeeld de ontwikkelingen rond profielscholen voor (hoog)begaafde kinderen in Nederland).

Waar veel landen in de afgelopen jaren hebben gestreefd naar volledig inclusief onderwijs, worden steeds meer vertaalslagen gemaakt naar integratievormen, die wellicht wat minder ver reiken naar de idealen van inclusief onderwijs, maar die vooralsnog ook beter uitvoerbaar lijken te zijn.

In artikelen wordt nog al eens geschermd met de mooie voorbeelden van inclusief onderwijs in Amerika. Echter, ook daar zien we dat de verschillen per staat, maar ook per district, erg groot zijn. Dit varieert van zogenaamde 'self-contained classrooms' (samen apart) tot aan volledig inclusief (Brozovic, Stafford e.a., 2002). Met name leerlingen met matige tot zwaardere beperkingen, volgen apart onderwijs in zogenaamde 'predominately self-contained environments' (Keefe & Moore, 2004). Ook in Engeland en Wales zijn verschillende integratiemodellen zichtbaar: parttime plaatsingen op speciale en reguliere scholen, plaatsing op een reguliere school met externe ondersteuning vanuit speciaal onderwijs of aparte afdelingen aan of bij reguliere scholen (Evans & Lunt, 2002).

Een belangrijk doel van integratie is leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes meer kansen te geven om sociaal te integreren. Dat wil zeggen sociale interacties en relaties te hebben met leeftijdgenoten zonder beperkingen en vriendschappen op te bouwen op school en in de eigen omgeving (Hamstra, 2004). Uit haar onderzoek blijkt dat dit voor de groeperingvorm 'Kind in groep' werkt. In de overige twee modellen, 'Groep in school' en 'Groep gekoppeld aan school', hebben leerlingen minder mogelijkheden voor omgang met leeftijdgenoten zonder beperkingen en is het vergelijkbaar met onderwijs in speciale scholen. Daarbij wordt wel opgemerkt dat deze integratiemodellen het voordeel hebben dicht bij huis te zijn en kan worden verwacht dat dat alleen al meer kansen op integratie in de lokale samenleving oplevert. Uit haar onderzoek is gebleken dat één van de effecten van integratie is dat klasgenoten van de leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes een positieve beeldvorming ontwikkelen rondom leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes.

Vanzelfsprekend zijn er nog tal van andere overwegingen mogelijk in het doordenken van effecten van bepaalde integratievormen. Denk bijvoorbeeld aan aspecten als uitvoerbaarheid, het ontwikkelen en borgen van expertise en de kwaliteit van onderwijs. Binnen de kaders van dit onderzoek gaat het echter te ver om daar uitgebreid bij stil te staan. Wel zijn dit interessante aandachtspunten voor vervolgonderzoek.

### 4.1.3 Samenwerking met ouders

Betrokkenheid van ouders wordt als één van de belangrijkste factoren genoemd voor het welslagen van de integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs. Alle respondenten in de casestudie onderkennen dit. Betrokkenheid van ouders bij het onderwijs wordt belangrijk gevonden. Denk bijvoorbeeld aan betrokkenheid bij de opstelling en uitvoering van handelingsplannen, communicatie met externe ondersteuners, afstemming tussen ontwikkelingen binnen de school en de opvoeding thuis, het evalueren van de voortgang en het samen zoeken naar oplossingen voor problemen. Dit zie je in de internationale literatuur terug (Ofsted, 2004; Brozovic e.a., 2000; website European Agency). Een gezamenlijk draagvlak tussen school en ouders voor de dingen die gebeuren is belangrijk. Daarbij is een goede en open communicatie van groot belang. Uit de casestudies is dan ook gebleken dat de contacten met ouders doorgaans intensiever en frequenter zijn en in veel gevallen samen met interne en/of externe ondersteuners plaatsvindt. Echter, uit een onderzoek onder ouders van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes blijken ouders niet altijd tevreden te zijn over de samenwerking tussen de school en de ouders. Ruim een vijfde van de 175 bevroegde ouders is ontevreden over de wijze waarop zij bij het onderwijs worden betrokken (Beumer & Hijman, 2004).

Daarnaast wordt opgemerkt dat scholen een open communicatie rondom het integratiebeleid naar ouders van niet-gehandicapte kinderen belangrijk vinden. Sommige ouders hebben het idee dat een plaatsing van een kind met een beperking in de groep van hun kind ten koste zou gaan van het onderwijs van hun eigen kind. Hamstra (2004) stelt dat verschillende onderzoeken aantonen dat de aanwezigheid van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes geen invloed hebben op de cognitieve ontwikkeling van andere kinderen en refereert daarbij naar onderzoek van Vaughn, Shumm en Kouzekanani (1993). Ook zou de aanwezigheid van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes niet ten koste gaan van tijd en aandacht (In Hamstra, 2004: Staub & Peck, 1994).

### 4.1.4 Rol van directie/leiderschap

Een noodzakelijke voorwaarde voor het realiseren van instroom van speciale leerlingen is dat het bestuur en vooral de directie het proces voor de volle honderd procent ondersteunen en dit in de hele organisatie laten blijken. Dat kwam in verschillende gesprekken tijdens de casestudies naar voren.

Op het moment dat scholen overwegen om speciale leerlingen toe te laten, blijkt dat er in de praktijk veel tijd nodig is voor het creëren van draagvlak. Draagvlak komt eerder tot stand wanneer er helderheid is over het doel, de te nemen stappen (inclusief tijdspad) en de



consequenties voor de betrokkenen. Hoe is het aannamebeleid, wat wordt er van leraren verwacht, wat van directie en leidinggevend, wie is waar verantwoordelijke voor, welke middelen komen beschikbaar, op welke ondersteuning kan men rekenen? En ook, hoe ziet het financiële kader eruit? Onduidelijkheid hierover kan de inhoudelijke discussie belemmeren. In de literatuur wordt de schooldirecteur gezien als de sleutelfiguur die noodzakelijke veranderingen kan implementeren en nieuwe ontwikkelen kan initiëren (ter Pelle, Limpens & Jansen, 2005).

Ouders zijn niet altijd even tevreden over de wijze waarop scholen zijn voorbereid op de plaatsing van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes. Uit een onderzoek van Beumer & Hijman (2004) blijkt dat bijna acht op de tien van de 178 bevraagde ouders daarover ontevreden is.

#### 4.1.5 Inzet van middelen

In Nederland is sprake van een leerlinggebonden financiering. Scholen krijgen extra middelen voor 'rugzakleerlingen'. De hoogte van het toegekende budget is afhankelijk van het type beperking. Hoe ernstiger de beperking, hoe ruimer het budget. Deze middelen worden door scholen verschillend ingezet. De scholen binnen de casestudies gebruiken allen een deel van het budget voor de inhuur van ambulante begeleiding. Daarnaast wordt een deel van het budget besteed voor aangepaste onderwijsleermiddelen of hulpmiddelen. Eén van de scholen zet de middelen bewust in voor klassenverkleining, zodat alle kinderen binnen de school profiteren.

Enkele van de scholen gebruiken de middelen voor extra formatie, bijvoorbeeld door extra inzet van de intern begeleider of remedial teacher, met als doel de interne zorgstructuur te versterken.

De school die werkt met de 'instapklas' gebruikt een deel van de middelen voor formatie om deze groep te bemensen. Dat maakt de situatie echter wel kwetsbaar bij terugloop van het aantal kinderen.

Alle scholen hechten veel waarde aan een meer flexibele inzet van deze middelen. Men voelt zich nu teveel gebonden aan voorgeschreven regels.

## 4.1.6 Het team en de benodigde deskundigheid

*Uit: Ambities voor de toekomst. Scenario's en implicaties daarvan voor het onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes (ter Pelle, Nekkers & Limpens, 2004)*

### Inclusief onderwijs in 2015:

(...) Het onderwijs is compleet adaptief. Het onderwijs is een sociale omgeving waarin leerlingen relaties aangaan en autonomie en regie over eigen leven en leren hebben. Het onderwijs gaat uit van wat leerlingen kunnen en willen en niet van wat zij niet kunnen.

Onderwijs is niet vrijblijvend. Het onderwijs houdt rekening met maatschappelijke waarden en normen.

De faciliteiten (leermiddelen, inventaris, gebouw, etc.) zijn geschikt voor het werken met heterogene groepen. De onderwijsleermiddelen zijn divers, van hoge kwaliteit, betaalbaar en digitaal beschikbaar. Leerlingen en onderwijzend personeel kunnen onbeperkt gebruik maken van (digitale) orthotheken en bibliotheken,

Er is veel expertise beschikbaar, Deze komt samen in een degelijke onderwijsverzorgingsstructuur. Tussen de verschillende deskundigen is sprake van goede afstemming en goede communicatie. Er is een uitgebreide begeleidingsstructuur met daarin voldoende ruimte voor zorgtaken. De zorg is optimaal geregeld. Zorg en onderwijs moeten goed op elkaar worden afgestemd.

Voorwaarde voor inclusief leren is een hoog niveau van ouderparticipatie. Ouders zijn sterk bij het onderwijsproces van hun kind betrokken.(...)

Het hebben van een breed draagvlak binnen het team, het hebben van een positieve attitude, de beschikbaarheid van voldoende deskundigheid om kinderen kwalitatief goed onderwijs te bieden en waar nodig de beschikbaarheid van ondersteuning daarin, zijn veel genoemde factoren die scholen belangrijk vinden om integratie succesvol te laten verlopen. Al deze aspecten kwamen in de gesprekken met verschillende respondenten verscheidene keren aan bod.

De respondenten in het onderzoek benadrukken het belang van draagvlak. Zowel bij de leraar, bij het gehele team als ook bij ouders. Het integratiebeleid moet niet afhankelijk zijn van de bevlogenheid van één of twee mensen binnen de school. Naast steun van schoolleider en schoolbestuur, wordt ook steun van collega's als een belangrijk aandachtspunt

genoemd voor succesvolle integratie (Hamstra, 2004). Brozovic, Stafford, Alberto & Taber (2000) wijzen op het belang van betrokkenheid van verschillende actoren die met de leerling te maken krijgen bij de plaatsing.

Daar waar expertise niet of onvoldoende binnen de school aanwezig is, wordt gewezen op het belang van externe begeleiding en ondersteuning. Daarbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan ambulante begeleiding of casemanagers. Een goed georganiseerde interne en externe zorgstructuur is van belang voor het welslagen.

Ook attitude van de professionals in de school ten opzichte van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes wordt vaak aangehaald als belangrijke succesfactor. Denk bijvoorbeeld aan de bereidheid om dingen anders te willen doen, te investeren in tijd en energie, het hebben van een positieve houding naar de leerlingen of bereidheid om collega's te ondersteunen.

In een onderzoek van Monsen & Frederickson (2004) staat het verband centraal tussen opvattingen van leraren over inclusief beleid en het type leeromgeving waarin zij voorzien. Leerlingen blijken meer tevreden als er sprake is van een positieve houding ten opzichte van integratie door de leraar. Een positieve houding van leraren staat ook in verband met hogere leeropbrengsten. Kinderen die les krijgen van leraren met een positieve attitude ten opzichte van integratie zijn meer tevreden dan kinderen die onderwijs krijgen van leraren met een minder positieve houding ten opzichte van integratie. Eveneens blijkt er dan sprake van minder wrijving tussen leerlingen en leraren.

Ook is duidelijk geworden dat het van belang is dat er een strategie is om deskundigheid te borgen, je als school te ontwikkelen. Integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes vraagt om een groeiproces. In alle casestudies kwam dit ter sprake. Scholen moeten leren van hun ervaringen. Dat vraagt om een kritische reflectie op dingen die gebeuren. Mede ook om het ad hoc karakter van een individuele plaatsing te voorkomen. Door een school moeizaam opgebouwde expertise in de integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes mag niet verdwijnen bij vertrek van een leerling.

De plaatsing van een één of enkele leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes vraagt om nieuwe expertise en een goed doordacht plan. De specifieke kenmerken van de individuele leerling, danwel groep leerlingen, gekoppeld aan de randvoorwaarden die de (school-) omgeving biedt, zijn richtinggevend voor het maken van verstandige keuzes. Op welke wijze wordt het onderwijs binnen het continuüm van samen, apart, anders en minder geoperationaliseerd (zie hoofdstuk 1)?

Denk daarbij aan het doordenken van vragen als:

- Waar vindt het onderwijs plaats?
- Op welke wijze worden doelen en in houden bepaald?
- Welke groeperingvormen worden gehanteerd?
- Welke didactische aanpassingen zijn wenselijk?
- Hoe wordt de onderwijstijd verdeeld en waarom?
- Wat vergt de opvang van deze leerling(en) voor aanpassingen of aanschaf van onderwijsleermiddelen?
- Hoe wordt voortgang getoetst en het onderwijs gepland?
- Wat betekent dit voor de kennis en vaardigheden van de leraar?
- Hoe is ondersteuning geregeld?
- Hoe vindt de bekostiging plaats?

Deze en nog vele andere vragen zullen zowel op school- als groepsniveau goed moeten worden doordacht.

Vaak wordt gevraagd om meer aandacht voor kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het reguliere curriculum van lerarenopleidingen. Dat zie je ook in andere landen terug (bijvoorbeeld Engeland, Denemarken, Finland, Amerika). Alleen al om een attitudeverandering op gang te brengen. Garriot, Miller & Snyder (2003) hebben onderzoek gedaan naar de opvattingen van leraren in opleiding over inclusief onderwijs voor leerlingen met matige beperkingen. Ondanks dat vele van de respondenten een positieve houding hebben ten opzichte van inclusie, vindt bijna de helft van hen speciaal onderwijs een betere optie dan het regulier onderwijs. De effecten van een aparte leergang rondom inclusief beleid heeft amper effect op opvattingen van de studenten gehad. Gebrek aan vaardigheden om adequaat onderwijs te kunnen geven aan kinderen met speciale onderwijsbehoeftes is veelgehoord. Hamstra (2004) ziet meer in korte teamscholing specifiek gericht op consequenties van de beperkingen van de leerling voor het onderwijs dan in meer aandacht in de initiële lerarenopleiding in verband met de overladenheid van het programma op lerarenopleidingen.

## 4.2 Wat vraagt integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes voor het werken in de groep/klas?

Op het niveau van het onderwijs in de klas/groep stonden de volgende aandachtspunten centraal in de casestudies: rationale/visie, de rol van de leraar, benodigde deskundigheid, samenwerking met ouders, het curriculum (doelen, inhouden, didactiek, materialen/bronnen, onderwijstijd, groeperingvormen, plannen en volgen van leren) en sociale integratie/participatie. In deze paragraaf worden de belangrijkste bevindingen op een rij gezet en vanuit opbrengsten uit het literatuuronderzoek nader onderbouwd.

*Uit: Ambities voor de toekomst. Scenario's en implicaties daarvan voor het onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes (ter Pelle, Nekkers & Limpens, 2004)*

### Inclusief onderwijs in 2015:

(...) Al het onderwijspersoneel kenmerkt zich door eigenschappen als: flexibel, creatief, inventief, energierijk, groot inlevingsvermogen. De deskundigheid van het team is zowel in kwantitatief als kwalitatief opzicht vergroot in vergelijking met 2004.

Gespecialiseerde leraren helpen leerlingen bij het vaststellen en realiseren van hun eigen curriculum. Deze leraren zijn op afroep beschikbaar. Voor elk onderdeel van het curriculum zijn aparte specialisaties nodig. Daarnaast hebben leerlingen een coach ter beschikking. Deze coach stuurt één of meer klassenassistenten aan. Om onderwijzend personeel voor deze competenties en taken op te leiden, zullen de opleidingsinstituten drastisch moeten veranderen. Zij moeten aanstaande leraren nu uitrusten voor de eisen die de samenleving straks aan leerlingen gaat stellen. Leraren volgen eerst een opleiding als coach of als specialist op een thema of vormingsgebied. Na de initiële opleiding blijft men continu na- en bijscholen. Nieuwe ontwikkelingen en inzichten dringen sneller door in het onderwijs omdat na- en bijscholing een zeer hoge prioriteit heeft. (...)

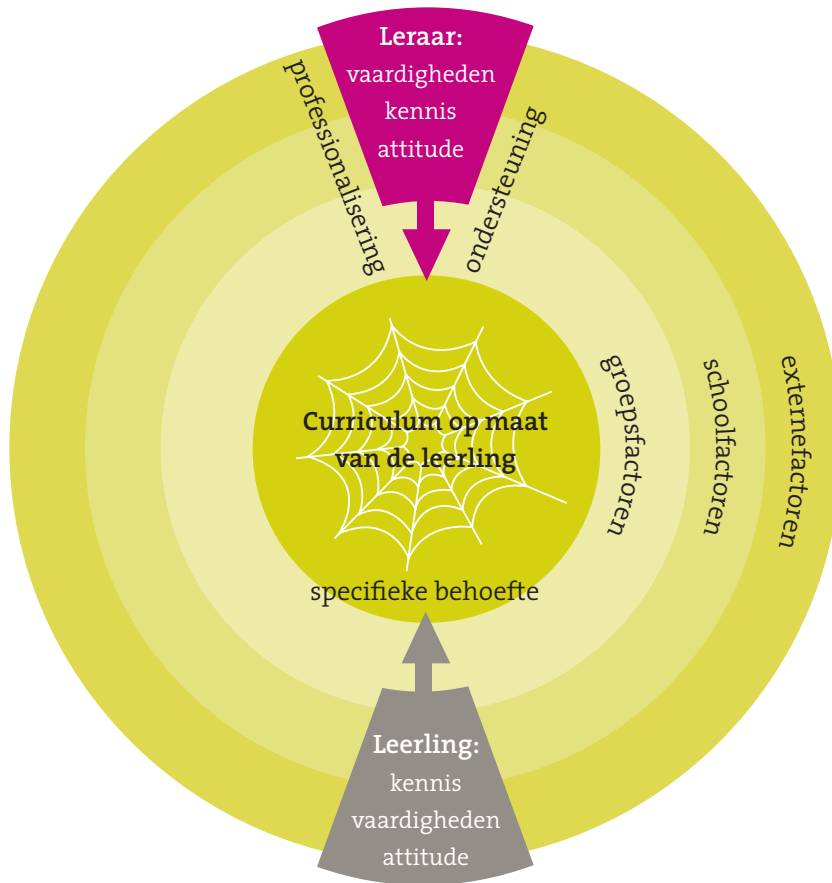
(...) In hun opleiding worden toekomstige leraren en leraren van meet af aan getraind om adaptief onderwijs te geven voor een brede, heterogene groep leerlingen. Zij verwerven niet alleen een breed scala aan didactische methoden, methodieken en vaardigheden, maar kunnen zich door de structurele samenwerking met organisaties voor welzijn en zorg ook specifieke zorgcompetenties eigen maken. Naast de brede basisopleiding kunnen leraren zich specialiseren in bepaalde specifieke onderwijsbehoeftes. De gespecialiseerde leraren hebben een dieper gaande expertise, bijvoorbeeld over de begeleiding van leerlingen met autistische kenmerken of leerlingen met een zeer laag IQ. De functiedifferentiatie binnen de beroepsgroep is enorm toegenomen. (...)

### 4.2.1 De leraar, deskundigheid en het curriculum

In de casestudies werd duidelijk dat leraren vinden dat aan hen extra eisen worden gesteld om integratie van kinderen met een beperking succesvol te laten verlopen. Naast persoonlijke kenmerken als het hebben van een positieve houding en betrokkenheid, spelen ook deskundigheid en organisatievermogen een belangrijke rol. De leraar moet kennis hebben van de beperking en de consequenties daarvan voor het onderwijs en dit kunnen vertalen naar de praktijk van alledag. Soms vraagt dat minimale aanpassingen. Soms heel veel, en dan is de leraar - samen met de ambulante begeleider en in sommige gevallen de ouders - voor een deel zelf ontwikkelaar. De daarvoor benodigde expertise is niet altijd voor handen. Leraren maken keuzes in doelen en inhouden, spelen met onderwijstijd, passen waar nodig en mogelijk onderwijsleermiddelen aan, zijn flexibel met instructie en proberen het toetsen zoveel mogelijk af te stemmen op de mogelijkheden van leerlingen. Een goede voorbereiding is belangrijk. Ondersteuning, bijvoorbeeld van de interne begeleider of ambulante begeleider, wordt waardevol gevonden. Sommige leraren voelen zich onzeker. Een enkeling vraagt zich af of men wel voldoende tegemoet te komt aan de wensen van de 'speciale leerling' en de andere kinderen in de groep niet te kort doet. Zeker daar waar het leerlingen met gedragsproblemen betreft of leerlingen met verstandelijke beperkingen.

De leraar heeft de verantwoording om het 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 onderwijsbehoeftes. Dit stelt de school en de leraar in sommige gevallen voor nieuwe curriculumuitdagingen. Leraren zijn en blijven immers de belangrijkste arrangeurs van het leerplan-in-actie. Zij worden verondersteld in hun school al dan niet met ondersteuning van collega's of de ambulante begeleider te komen tot een samenhangende programmering en uitvoering van het onderwijsleerproces dat recht doet aan de mogelijkheden en wensen van leerlingen met specifieke leerbehoeftes. Kant-en-klare methoden zijn vaak niet voor handen of voldoen niet aan wat wenselijk is. Het 'one-size-fits-all' principe gaat in veel gevallen niet op. De leraar wordt verondersteld in te spelen op individuele mogelijkheden en noden van leerlingen, onder meer door flexibel en in samenhang om te gaan met doelen, inhouden, onderwijstijd, didactiek, groeperingvormen, onderwijsleermiddelen, mate van ondersteuning, plannen en volgen van het leren en de fysieke ruimte. Passend binnen de mogelijkheden van de leraar zelf en de randvoorwaarden die de school ter beschikking heeft.

In figuur 5 is dat gevisualiseerd.



*Figuur 5: De leraar als arrangeur van het curriculum op maat van de leerling*

In de literatuur worden ten aanzien van het curriculum vaak verschillende werkwijzen naar voren gebracht die als effectief voor inclusief onderwijs worden betiteld. Veelal neemt het woord flexibel daar een centrale plaats in. Denk bijvoorbeeld aan kreten als flexibel omgaan met groeperen (samenwerkend leren, coöperatief leren), flexibele instructie, flexibel omgaan met leertijd, flexibele leerroutes of flexibel omgaan met doelen en inhoud. UNESCO (2003) wijst dan ook op het belang van flexibiliteit van het curriculum als het gaat om het bevorderen van inclusief onderwijs: (...) 'In any education system, the curriculum is one of the major obstacles or tools to facilitate the development of more inclusive system. In many contexts, the curriculum is extensive and demanding, or centrally designed and rigid, leaving little flexibility for local adaptations or for teachers to experiment and try out new approaches (...).

Ter bevordering van inclusief onderwijs wijst UNESCO op het belang van:

- broad common goals defined for all, including the knowledge, skills and values to be acquired;

- a flexible structure to facilitate responding to the diversity and providing diverse opportunities for practice and performance in terms of content, methods and level of participation;
- assessment based on individual progress;
- cultural, religious and linguistic diversity of learners acknowledged and;
- content, knowledge and skills relevant to learners' context (UNESCO, 1999b).

(...) The curriculum can facilitate the development of more inclusive settings when it leaves room for the centre of learning or the individual teacher to make adaptations so that it makes better sense in the local context and for the individual learner (...).

Veel landen die naar integratie streven benadrukken dat zoveel mogelijk het officiële curriculum van toepassing moet zijn voor alle leerlingen. Indien nodig worden er speciale aanpassingen geregeld. Dit is veelal afhankelijk van de aard en ernst van de beperking van de leerling. Daar waar individueel andere eisen aan leerlingen worden gesteld, bijvoorbeeld in relatie tot leerlingen met wat zwaardere verstandelijke beperkingen, zullen doelen en inhouden worden aangepast aan de mogelijkheden van desbetreffende leerling. Bij het bepalen van doelen en inhouden spelen vaak argumenten beredeneerd vanuit persoonlijke ontwikkeling, de voorbereiding op de maatschappij (gedeelde cultuur), de voorbereiding op vervolgonderwijs danwel beroep een rol.

De Nederlandse overheid biedt in haar beleid scholen en leraren meer ruimte om eigen inhoudelijke keuzes te maken. Om recht te doen aan de specifieke behoeftes van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes in het reguliere onderwijs is deze ruimte zeker nodig. Om verantwoord keuzes te kunnen maken, is het ook van groot belang inzicht te hebben in de onderwijshouden en de samenhang daarbinnen. Dat vergt het nodige. Tussendoelen en leerlijnen, leerlingvolgsystemen, of bijvoorbeeld leerlijnen in methodes geven leraren enig houvast. Echter, voor 'speciale leerlingen' is een nadere vertaalslag wenselijk. De taak van onderwijs is en blijft leerlingen zo goed als mogelijk toe te rusten voor hun toekomst. Dit stelt andere competenties aan leraren. Onderwijs op maat vraagt van leraren bijvoorbeeld een rol als (mede) ontwikkelaar. Daarnaast stelt het eisen aan leraren wat betreft attitude, kennis en inzicht, organisatorische vaardigheden en (vak)didactisch repertoire (Ledoux et al, 2002). Deze extra's komen dan nog bovenop de algemene competenties die te maken hebben met het onderwijs in het algemeen.

Integratie verloopt dan ook nog het best voor die leerlingen die relatief laagdrempelig aan kunnen sluiten op het reguliere curriculum en als zodanig geen extra instructie of managementvaardigheden van leraren vragen (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Soodack, Podell, & Lehman, 1998). Dat betreft echter maar een heel beperkte doelgroep die doorgaans al



jaren in het regulier onderwijs zitten. Met name voor kinderen met matige of zwaardere beperkingen en voor kinderen met gedragsproblemen lopen leraren nu tegen grenzen aan. In hoeverre zijn leraren en scholen in staat om tegemoet te komen aan de speciale onderwijsbehoeftes van deze leerlingen? Halen zij het uiterste uit de kinderen? Zowel cognitief als sociaal-emotioneel? Hebben zij voldoende repertoire om zelf een goed leerplan samen te stellen en te vertalen naar het onderwijs? Is het überhaupt wel reëel te veronderstellen dat leraren dit in voldoende mate kunnen?

Damen (2004) wijst daarnaast op het belang van een persoonsgerichte aanpak naar kinderen toe, waarbij aandacht, verantwoordelijkheid, competentie en ontvankelijkheid een belangrijke rol spelen. Als je recht wil doen aan verschillen tussen leerlingen, is een goede relatie tussen leraar, leerling en andere relevante actoren in het onderwijsproces een belangrijke succesfactor (Van Houten, 1999). Dat vereist dat er sprake moet zijn van echte aandacht voor leerlingen. Ook voor leerling met speciale onderwijsbehoeftes. Een goede motivatie van onderwijspersoneel is daar onlosmakelijk mee verbonden. Relatie heeft te maken met de ervaring dat mensen je waarderen zoals je bent en graag met je willen omgaan. Kinderen hebben behoefte aan een veilige omgeving. Ze moeten erop kunnen rekenen dat anderen beschikbaar zijn om te helpen op momenten, dat dat nodig is en dat ze in de groep zichzelf kunnen zijn.

Leraren kunnen dus een belangrijke bottleneck vormen voor de integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs. Als de leraar het niet of niet helemaal ziet zitten, of onvoldoende in staat is om het programma af te stemmen op de speciale onderwijsbehoeftes van de leerling, dan is de kans groot dat de integratie niet slaagt. Het volgen van onderwijs in een reguliere school zegt nog niets over de kwaliteit van het onderwijs. Als een leerling met een willekeurige beperking door de leraar eerder als last wordt ervaren, is de kans op kwalitatief hoogwaardig persoonsgericht onderwijs gering. Vergelijkbaar mag je je afvragen of er sprake is van passend onderwijs als een leerling met speciale onderwijsbehoeftes te maken heeft met een bevlogen leraar, maar de leerling niet wordt opgenomen in de groep.

### **4.3 Grenzen aan integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs**

In de casestudies is duidelijk naar voren gekomen dat scholen grenzen stellen aan wat zij denken aan te kunnen.

Grenzen worden veelal bepaald in het samenspel van factoren die betrekking hebben op de leerling zelf, de leraar, het team, ouders en de school en haar omgeving. Genoemde factoren

die betrekking hebben op de leerling zelf zijn bijvoorbeeld de aard en ernst van de beperking, mate van zelfstandigheid, sociaal functioneren, behoefte aan medische ondersteuning en leerbaarheid van kinderen. Factoren die betrekking hebben op de leraar en het team hebben betrekking op zaken als attitude, draagvlak, aanwezigheid van benodigde deskundigheid en belastbaarheid. Factoren die spelen op schoolniveau hebben betrekking op zaken als de visie op integratie van 'speciale' leerlingen, leiderschap, de fysieke toegankelijkheid van de school, de kwaliteit van de interne en externe zorgstructuur, ruimte voor professionalisering, beschikbaarheid van ondersteuning, organisatiemogelijkheden binnen de school en schaalgrootte.

Brozovic, Stafford, Alberto & Taber (2000) onderscheiden de volgende factoren die er toe doen bij plaatsing van kinderen met een beperking in het regulier onderwijs: inzicht in aanpassingen die nodig zijn in het curriculum, de aard van verzorgende taken die moeten worden opgepakt, de medische behoefte en de mate waarin de leraar/de school daarop in kan spelen, het gedrag van de leerling in relatie tot medeleerlingen en de leraar, beschikbaarheid van benodigde ondersteuning, de hoeveelheid tijd dat de leerling kan doorbrengen in de groep en de taakgerichtheid van de leerling. Deze factoren zijn herkenbaar in de opbrengsten van de verschillende casestudies.

De meeste scholen geven aan op grenzen te stuiten als er sprake is van kinderen met stevige gedragsproblemen, kinderen met sociaal-emotionele problematiek, kinderen met ernstige beperkingen en kinderen die medische zorg nodig hebben waar de school niet in kan voorzien. Ook is duidelijk geworden dat, daar waar kinderen af moeten wijken van het reguliere curriculum (bijvoorbeeld door cognitieve beperkingen), leraren onzeker zijn, of ze in staat zijn om te komen tot een curriculum dat passend is voor de leerling.

Ook internationaal lijkt integratie voor bepaalde doelgroepen in het regulier onderwijs niet of maar moeizaam te lukken. Evans & Lunt (2002) komen in hun onderzoek tot de conclusie dat scholen in Engeland in het algemeen schatten dat leerlingen met lichamelijke beperkingen, zintuiglijke beperkingen, spraak- en taalproblemen, lichte tot matige leerproblemen en autisme een passende plek moeten kunnen krijgen in het regulier onderwijs. Scholen hebben veel moeite met de integratie van kinderen met emotionele en gedragsproblemen, ernstige en meervoudige beperkingen, ernstige verstandelijke beperkingen en leerlingen die frequent (medische) zorg nodig hebben. Ook Kniveton (2004) concludeert dat de integratie van kinderen met gedragsproblemen in het algemeen als lastig wordt ervaren. Er is weinig draagvlak van zowel leraren als ook ouders van andere kinderen. Men is sceptisch over de mogelijkheden en de beschikbaarheid van een passend handelingsrepertoire laat te wensen over. De integratie van kinderen met verstandelijke beperkingen wordt vooral vaak als lastig ervaren door het gebrek aan een passend curriculum.

Dit geldt ook voor het onderwijs aan kinderen met zintuiglijke beperkingen. Lanier & Lanier (1996) wijzen erop dat integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs het makkelijkst verloopt als er geen of minimale aanpassingen hoeven te worden gedaan in het onderwijs en het daarbij behorende klassenmanagement. Daar waar integratie wel om aanpassingen in het handelingsrepertoire van leraren vraagt, is vooral behoefte aan voldoende ondersteuning, een geschikt curriculum, transparant beleid en ruimte voor uitwisseling tussen externe deskundigen en de leraar. Bijvoorbeeld voor kinderen met lichte tot matige lichamelijke beperkingen lijkt onderwijs in een reguliere setting geen enkel probleem als er sprake is van een toegankelijk gebouw, welwillende leraren en ouders en aangepaste middelen, waar nodig. Voor kinderen die extra verzorging nodig hebben, wordt integratie moeilijker geacht. Denk bijvoorbeeld aan leerlingen die dagelijkse verzorging nodig hebben als catheterisatie en medische monitoring. Voor kinderen met zintuiglijke beperkingen lijkt met ambulante begeleiding heel veel te kunnen. Dit zie je ook in Nederland terug. Veel kinderen met visuele of auditieve beperkingen vinden een passende plek binnen het regulier onderwijs. Echter ook uit dit onderzoek blijkt dat kinderen met ernstige of meervoudige beperkingen en kinderen met een stevige gedragsproblematiek als moeilijk te integreren worden beschouwd.

Ook prestatiegerichtheid van scholen kan belemmerend werken voor het integratiebeleid. In veel landen ligt de nadruk op een betere output voor het reguliere onderwijs. Scholen krijgen van de overheid steeds meer vrijheid in de vormgeving van het onderwijsproces. Aangezien de overheid zorg draagt voor de financiering, wil zij zicht hebben op de kwaliteit van scholen. De tendens is scholen af te rekenen op hun rendement. Output wordt doorgaans gemeten in termen van leerresultaten. Er worden in toenemende mate eisen aan accountability gesteld. Naarmate het reguliere onderwijs steeds meer te maken krijgt met leerlingen die voorheen terecht kwamen in het speciaal onderwijs, rijst de vraag in hoeverre deze leerlingen de voor de school vastgestelde doelen kunnen behalen. In onderzoek van de European Agency wordt er op gewezen dat de spanning tussen enerzijds de nadruk op een betere output voor reguliere scholen en anderzijds de kwetsbare positie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes toeneemt. Scholen die een hogere output willen of moeten bereiken zijn minder snel geneigd om leerlingen aan te nemen waarmee hun gemiddelde score en daarmee hun bekostiging naar beneden gaat. Nu al zijn er signalen dat sommige reguliere scholen alleen kinderen toelaten waarvan men redelijkerwijs kan aannemen dat ze de vereiste doelen halen.

In landen met een uitgebreid systeem van speciaal onderwijs streven ouders van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes vaak naar integratie in het regulier onderwijs. Ouders van leerlingen met een zware of meervoudige beperking pleiten echter steeds vaker voor speciaal onderwijs of andere vormen van gesegregeerde opvang. De gesegregeerde vormen

zijn naar hun mening beter toegerust om in te spelen op de speciale onderwijsbehoeftes van hun kinderen.

De invoering van 'het rugzakje' in Nederland zegt ook nog niets over de daadwerkelijke toegankelijkheid van scholen. Uit een onderzoek naar ervaringen van ouders met leerlinggebonden financiering en de toegankelijkheid van regulier onderwijs (Beumer & Hijman, 2004) blijkt dat ouders de toegankelijkheid van het reguliere onderwijs voor kinderen met een verstandelijke beperking onvoldoende vinden. Dat geldt zeker ook voor het voortgezet onderwijs. Het kiezen van een school voor regulier onderwijs verloopt in de beleving van ouders niet altijd even voorspoedig. Iets minder dan de helft van de ondervraagde ouders (n=175) gaf te kennen dat dit relatief veel tijd en moeite kost. Meer dan de helft van de ouders is van mening dat je als ouder een strijd aan moet gaan om een kind geplaatst te krijgen en ruim veertig procent van de bevraagde ouders geven aan dat meerdere scholen moesten worden benaderd om hun kind geplaatst te krijgen. Ouders ervaren dat veel scholen bij voorbaat afwijzend staan tegenover inclusie. Ook wil het nog wel eens voorkomen dat een team er niet volledig achterstaat.

Gestimuleerd door het Salamanca Statement (UNESCO, 1994), is er in de afgelopen decennia en wereldwijde beweging naar full inclusion in gang gezet. In verschillende landen lijken na jarenlang beleid gevoerd te hebben gericht op inclusief onderwijs, grenzen zichtbaar te worden. Er is een tendens zichtbaar van streven naar full inclusion naar wat meer realistische vormen van integratie. Het Salamanca Statement betreft een sterk ideologisch beginsel met daarin een centrale rol voor het uitgangspunt van gelijke kansen voor iedereen.

Vanuit verschillende kanten is kritiek geuit op dit beleid. Het zou ideologische uitgangspunten betreffen die het onderwijs niet altijd waar kan maken. Deze opvattingen worden onkritisch vertaald naar het onderwijs, zonder stil te staan bij de werkelijke handicaps en de complexiteit die dat met zich meebrengt voor het onderwijs in een reguliere setting (Evans & Lunt, 2002). Ook Frissen uit zijn twijfels over de maakbaarheid van inclusief onderwijs (Frissen, 2005). Frissen stelt dat het onderwijs vaak als instrument wordt ingezet voor de verwezenlijking van maatschappelijke doelstellingen die buiten het directe bereik liggen van het onderwijs. Dat leidt tot te hoge verwachtingen die het onderwijs niet waar kan maken. Het (inter)nationaal onderwijsbeleid is erop gericht maatschappelijke ongelijkheid te bestrijden door inclusief te zijn. Probleem is echter dat men daar lokaal (bijvoorbeeld op schoolniveau) minder van overtuigd is. Daar is men in het algemeen bescheiden over de mogelijkheden. Tussen verschillende beleidslijnen lijkt er weinig samenhang te zijn. Een weinig consistente en coherente doordenking van het inclusief beleid op verschillende systeem-niveaus, maar ook het schijnbaar ontbreken van de betrokkenheid van verschillende relevante actoren daarbij, kunnen een negatieve invloed hebben op een succesvol inclusief beleid.

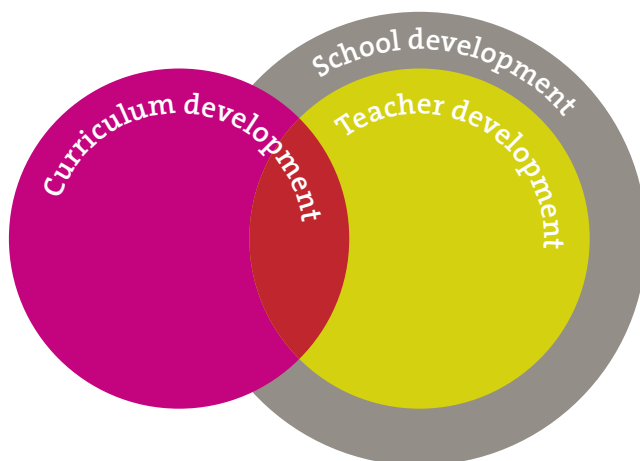
## 5. Aanbevelingen

In deze publicaties is steeds gesproken over de integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het reguliere basisonderwijs. Een nadere nuancering is wenselijk. Kinderen met speciale onderwijsbehoeftes zijn immers niet over één kam te scheren. De aard en ernst van beperkingen en de consequenties daarvan voor onderwijs verschillen. Daarnaast verschillen kinderen als persoon. Hetzelfde geldt ten aanzien van de term het regulier onderwijs. Ook scholen verschillen. Bijvoorbeeld in opvattingen over leren, in schaalgrootte, in leerling-populatie, in de organisatie of in beschikbare deskundigheid binnen het team. Daarnaast zijn leraren heel divers. Ook daar kunnen we niet om heen. Leraren verschillen bijvoorbeeld in deskundigheid, in attitude en in ervaring. En ook integratie kan op vele manieren in de praktijk worden vertaald. Van inclusief tot 'samen apart' en velerlei mixvormen daartussen. Kortom: een 'one-size-fits-all' benadering ten aanzien van de integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs is dan ook niet reëel. Het vraagt altijd om een stukje maatwerk, rekening houdend met specifieke kenmerken van bijvoorbeeld de leerling, de leraar, het team en de school.

Om te komen tot onderwijs wat de maat is van elke leerling, zou het onderwijs flexibel en gevarieerd ingericht moeten worden (Van der Hoeven, 2005). Een mooi streven. De praktijk is echter weerbarstig. Dat geldt niet alleen voor Nederland. Ook andere landen worstelen met het inclusief beleid. Het speciaal onderwijs groeit onverlet en de integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs verloopt moeizaam. Nederland staat daarin niet alleen. In veel landen worstelt men al tientallen jaren met het integratiebeleid. Voor bepaalde doelgroepen lijkt integratie in het regulier onderwijs niet of maar moeizaam te lukken. Inclusief beleid stuit op grenzen. Sterker nog, de ontwikkeling naar inclusief onderwijs stopt en lijkt in sommige landen alweer op zijn retour. Het speciaal onderwijs in gesegregeerde settings groeit en er ontstaat gemor op de werkvloer van reguliere scholen die vinden dat aan hen verwachtingen worden gesteld die men niet waar kan maken. Leraren voelen zich onzeker en niet deskundig genoeg. Maatwerk leveren aan kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het reguliere onderwijs blijkt niet altijd even eenvoudig. Integratie verloopt nog het best voor die leerlingen die relatief laagdrempelig aan kunnen sluiten op het reguliere curriculum en als zodanig geen extra instructie of managementvaardigheden van leraren. Dat betreft echter maar een heel beperkte doelgroep. In veel gevallen blijken scholen en leraren onvoldoende in staat om tegemoet te komen aan de speciale onderwijsbehoeftes van leerlingen. Hierdoor ontstaan weerstanden bij verschillende actoren; zowel bij ouders, leraren, als ook schoolmanagers.

Waar liggen kansen? Twee belangrijke aspecten lijken binnen de geschetste thematiek in (inter)nationaal onderzoek voornamelijk over het hoofd te worden gezien. Twee aspecten die niet zijn los te zien van elkaar: de leraar als professional en het curriculum in al haar

verscheidenheid. Scholen krijgen 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 onderwijsbehoeftes. Dit stelt het reguliere onderwijs voor nieuwe curriculumuitdagingen. Leraren zijn en blijven de belangrijkste arrangeurs van het leerplan-in-actie. Zij worden verondersteld in hun school al dan niet met ondersteuning van collega's of ambulante begeleiders te komen tot een samenhangende programmering en uitvoering van het onderwijsleerproces dat recht doet aan de mogelijkheden en wensen van leerlingen met specifieke leerbehoeftes. Kant-en-klare methoden en methodieken zijn niet altijd voor handen of voldoen niet aan wat wenselijk is. De leraar wordt verondersteld in te spelen op individuele mogelijkheden en noden van leerlingen, onder meer door flexibel om te gaan met doelen, inhouden, onderwijstijd, didactiek, groeperingvormen, onderwijsleermiddelen, mate van ondersteuning, toetsing of de fysieke ruimte. Dit om te komen tot een curriculum dat op maat is van de leerling. Dit vraagt voor een deel andere competenties van leraren dan voorheen te doen gebruikelijk werd geacht. Onderwijs op maat vraagt van leraren onder meer een rol als (mede-) ontwikkelaar. Daarnaast vraagt het het nodige van leraren wat betreft attitude, kennis en inzicht, organisatorische vaardigheden en (vak)didactisch repertoire (Ledoux et al, 2002). Deze extra's komen dan nog bovenop de algemene competenties die te maken hebben met het onderwijs in het algemeen. Een relatie met opleiding en verdere professionalisering van leraren en/of ambulante begeleiders lijkt onontbeerlijk om integratie van leerlingen met beperkingen kwalitatief hoogwaardig onderwijs te geven in het regulier onderwijs. Welke eisen stelt integratie van kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes aan leraren als regisseur van kwalitatief goed onderwijs. Hoe komt men tot een goed leerplan? Waar loopt men tegenaan? Hoe kan men daar in ondersteund worden? Dit vraagt een samenhangende doordenking van leerplanontwikkeling, schoolontwikkeling en professionalisering van leraren (zie figuur 6).



*Figuur 6: Leerplanontwikkeling, schoolontwikkeling en professionalisering van leraren in samenhang (Van den Akker, 2005)*

Daarnaast wordt gepleit voor meer onderzoek op het niveau van de school en de directe omgeving. In veel landen zie je een verschuiving van het ideaal-inclusief denken, naar meer pragmatische vertaalslagen die integratie praktisch uitvoerbaar maken. In verschillende regio's, bijvoorbeeld in Almere, wordt al jaren gewerkt in een flexibele en gevarieerde structuur voor speciale leerlingenzorg. Men werkt met een aantal modellen (kind in groep, groep in school, groep aan school). Vergelijkbare ontwikkelingen hebben we ook gezien in andere landen (zie de voorbeelden in Engeland en Denemarken in hoofdstuk 3). Flankerend onderzoek naar de effecten van dit soort ontwikkelingen is wenselijk. Wat zijn verschillende mogelijkheden om kinderen met speciale onderwijsbehoeftes te integreren? Wat impliceren bepaalde keuzes? Wat zijn daarvan de voor- en nadelen?

Tot slot wordt opgemerkt dat, net zoals in zoveel landen, dit verkennend onderzoek zich heeft gericht op ontwikkelingen in het primair onderwijs. De problematiek van integratie van jongeren met speciale onderwijsbehoeftes in het voortgezet onderwijs is echter zeker niet minder groot. Nader onderzoek lijkt daartoe dan ook zeer 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
- Beumer, H., Hijman, M. (2004) *Ouders over de rugzak*. Onderzoek naar ervaringen van ouders met leerlinggebonden financiering en de toegankelijkheid van het reguliere onderwijs. Utrecht: Oberon
- Brozovic, S.A., Stafford, A.M., Alberto, P.A. & Taber, T.A. (2000). *Variables Considered by Teachers of Students with Moderate and Severe Disabilities When Making Placement Decisions*. *Journal of Development and Physical Disabilities* 12(2). Pag. 131-144.
- Damen, L. (2005). *Omgaan met verschillen*. Enschede: SLO
- Derriks, M. Ledoux, G. e.a., 2002. *Omgaan met verschillen*. Competenties van leerkrachten en schoolleiders. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). *Inclusive education: are there limits?* *European Journal of Special Needs Education* 17 (1). Pag 1-14.
- Frederickson, N., Osborne, L.A. & Reed, P. (2004). *Judgements of Successful Inclusion by education Service Personnel*. *Educational Psychology* 24(3). Pag.263-290.
- Frissen, P.H.A. (2005). *Van maakbaarheid naar autonomie en variëteit*. Een bestuurlijke review van OAB/WSNS/LGF.
- Garriot, P, Miller, M. & Snyder, L. (2003). *Preservice Teachers' Beliefs About Inclusive Education: What Should Teacher Educators Know?* *Action in teacher education* 25 (1). Pag. 48-54.
- Hamstra, D.G. (2004). *Gewoon en Anders*. Integratie van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs in Almere. Groningen: GION
- Hodkinson, A. (2005). *Concepts and misconception on inclusive education*. A critical examination of final-year teacher trainees' knowledge and understanding of inclusion. Pag. 15-28.
- Hoeven, van der, M. (2005). *Vernieuwing van de zorgstructuren in het funderend onderwijs*. Den Haag: OC&W
- Keefe, E.B. & Moore, V. (2004). *The challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the teacher Told Us*. *American Secondary Education* 32 (3). pag. 77-88
- Kniveton, B.H. (2004). *A study of perception that significant others hold of the inclusion of children with difficulties in mainstream classes*. *Educational studies* 30 (3). Pag. 331-344.
- Lanier, N.J. & Lanier W.L. *The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating special students into the regular classroom*. *Educational Studies* 117 (2). Pag. 234-240.
- Monsen, J. & Frederickson, N. (2004). *Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perception of their classroom learning environment*. *Learning Environments Research* 7: pag. 129-149. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- 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), pag. 47-61. Lodon: Taylor & Francis Group.
- Nekkers, J., Limpens, M. & Pelle, ter, J. (2003). *Samen of apart, anders of minder?* Enschede: SLO.
- Ofsted (2004). *Special educational needs and disability: towards inclusive schools* .
- Pelle, ter, J., Limpens, M. & Jansen, J. (2005). *Gewoon als het kan*. Enschede: SLO.
- Pelle, ter, J., Nekkers, J. & Limpens, M. (2004). *Ambities voor de toekomst*. Enschede: SLO.
- Pijl, S.J., Nakken, H & Mand, J. (2003). *Lernen im integrativen Unterricht*.  
Sonderpädagogik, 33, 1, 18-27.
- Robertson, C. (1999). Initial teacher education and inclusive schooling. Support for learning 14 (4). Pag.169-173.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access for all*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches to education*.  
A challenge and a vision. Conceptual paper. Paris: UNESCO
- UNESCO (2001). *Understanding and responding to childrens needs in inclusive classrooms*.  
A guide for teachers. Paris: UNESCO
- UNESCO (1999). *Students with disabilities in regular school*. Welcoming schools.  
Paris: UNESCO
- UNESCO (1996). *Legislation pertaining to special needs education*. Paris: UNESCO
- UNESCO (1995). *Review of the present situation in special needs education*. Paris: UNESCO
- Vandenbroucke, F. (2005). *Leerzorg in het onderwijs. Een kader voor zorg op maat van elk kind*. Brussel: Ministerie van Werk, Onderwijs en Vorming
- Van Heddegem, I., Douterlungne, M. & Ghesquiere, P. (2001). *Zorgverbreding in relatie tot het speciaal onderwijs*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

**Website European Agency for Development in Special Needs Education.**  
<http://www.european-agency.org/>

# Bijlage 1: Interviewschema's en observatieschema t.b.v. de case studies

## 1.1 Interview op schoolniveau en omgeving (directie)

### Rationale/visie

1. Wat is voor de school de reden om leerlingen met een handicap een plek te geven op uw school?
2. Wat is het beleid van de school ten aanzien van de plaatsing van leerlingen met een handicap?
3. Welke criteria hanteert de school bij plaatsing?
4. Waar liggen voor de school grenzen? Waarom?
5. Hoeveel leerlingen met een handicap heeft de school?
6. Wat is de aard en de ernst?
7. Wat zijn uitgangspunten m.b.t. het concrete onderwijs dat de leerling volgt?

### Bekostiging

1. Hoe vindt de bekostiging plaats?
2. Wat zijn de ervaringen daarmee?

### Expertise in de school/rol leerkracht

1. Wat vergt het van u en uw collega's om leerlingen met een handicap een plek te geven op uw school?
2. Is er een breed draagvlak binnen de school voor integratie?
3. Is op uw school voldoende expertise aanwezig om leerlingen met een handicap te integreren? Waaruit blijkt dat?
4. Wordt er actief beleid gevoerd om deskundigheid te vergroten? Waaruit blijkt dat?
5. Is de deskundigheidsbevordering gericht op de individuele begeleiders of ook op teamniveau?
6. Is er een interne zorgstructuur? Hoe ziet deze eruit?
7. Zijn er vormen van externe ondersteuning? Hoe is dat vormgegeven?
8. Welke knelpunten ervaart u?

### Rol ouders

1. In hoeverre verschillen de contacten tussen ouders van kinderen met een handicap in vergelijking tot andere ouders? Waarom?
2. Hoe reageren ouders van kinderen zonder handicap op uw beleid?

### Plek in de school

1. Wat zijn de argumenten geweest om de leerling in een bepaalde groep te plaatsen?
2. Wordt er bewust gekozen voor verschillende groeperingsvormen? Wat zijn argumenten? En ervaringen?
3. Is de school voldoende toegankelijk?

### Doelen en inhouden

1. Wordt er in vergelijking met de reguliere leerlingen anders omgegaan met doelen en inhouden?

### Materialen en bronnen

1. Heeft de school de beschikking over aangepaste onderwijsleermiddelen? In welke vorm?
2. Wat zijn de ervaringen daarmee?
3. Hoe wordt dat bekostigd?

### Onderwijstijd

1. Wordt er in vergelijking met de reguliere leerlingen anders omgegaan met onderwijstijd?

### Plannen en volgen van het leren

1. Wordt er in vergelijking met de reguliere leerlingen anders omgegaan met het plannen en evalueren van het leren? Zo ja, hoe?

### Tot slot:

1. Wat zijn volgens u de drie belangrijkste succesfactoren om leerlingen met een handicap te integreren in het regulier onderwijs?
2. Wat zou u voor de toekomst graag anders willen zien?

## 1.2 Interview op niveau groep/leerkracht/leerling (leraar)

### Rationale/visie

1. Wat zijn uw opvattingen over de integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs?
2. Waar liggen voor u grenzen? Waarom?
3. Hoe ziet het onderwijs aan leerling X er in algemene zin uit?
4. Stel je andere eisen aan X? Waarom?

### Rol leerkracht

1. Wat vraagt integratie van u als leerkracht?
2. Welke taken vindt u extra zwaar?
3. Wordt u extra gefaciliteerd? Op welke wijze?
4. Welke andere collega's zijn actief betrokken?
5. In hoeverre gaat de aandacht voor x ten koste van andere leerlingen?

### Expertise in de school

1. Heeft u voldoende expertise?
2. Heeft u voldoende steun van uw collega's?
3. Heeft u voldoende steun van uw directie?
4. Welke knelpunten ervaart u?

### Rol ouders

1. In hoeverre verschillen de contacten tussen ouders van kinderen met een handicap in vergelijking tot andere ouders? Waarom?
2. Hoe reageren ouders van kinderen zonder handicap op leerling x?

### Plek in de school

1. Wat zijn de argumenten geweest om de leerling in een bepaalde groep te plaatsen?
2. Wordt er bewust gekozen voor verschillende groepeeringsvormen? Wat zijn argumenten? En ervaringen?
3. Is de school voldoende toegankelijk?

### Doelen en inhouden

1. Wordt er in vergelijking met de reguliere leerlingen anders omgegaan met doelen en inhouden?

### Materialen en bronnen

1. Wordt er gebruik gemaakt van aangepaste materialen? Zo, ja welke?
2. Wat zijn de ervaringen daarmee?

### Onderwijstijd

1. Wordt er in vergelijking met de reguliere leerlingen anders omgegaan met onderwijstijd? Zo ja, op welke wijze?

### Plannen en volgen van het leren

1. Wordt er in vergelijking met de reguliere leerlingen anders omgegaan met het plannen en evalueren van het leren?
2. Bent u tevreden over de vorderingen?

### Participatie/sociale integratie

1. Hoe verloopt het contact tussen X en de andere leerlingen?
2. Heeft x vrienden?
3. Is x actief op het speelplein?
4. Speelt u een actieve rol om sociale contacten te versterken?

Tot slot:

1. Wat zijn volgens u de drie belangrijkste succesfactoren om leerlingen met een handicap te integreren in het regulier onderwijs?
2. Bent u tevreden over hoe het nu gaat?
3. Wat zou u voor de toekomst graag anders willen zien?

### 1.3 Interview leerling(en)

Beleving

1. Hoe vind je het op school?
2. Wat vind je het leukst aan school?
3. Wat vind je minder leuk aan school?
4. Doe je dingen anders op school dan je klasgenootjes? Zo ja, wat? Hoe vind je dat?
5. Waar ben je goed in?
6. Waar minder?
7. Wat zou je graag anders willen zien op school?

Het onderwijs

1. Doe je hetzelfde als alle andere kinderen? Of doe jij wel eens wat anders? Hoe vind je dat?
2. Heb je altijd les in dezelfde groep of wordt je wel eens uit de klas gehaald? Hoe vind je dat?
3. Doe je overal aan mee? Zo nee, wanneer niet? Hoe vind je dat?
4. Durf je snel wat te zeggen in de groep? Zo nee, waarom niet?

Relaties, sociale integratie

1. Heb je vrienden in de klas? Wat doe je zoal met elkaar?
2. Denk je dat de andere kinderen jou aardig vinden?
3. Wordt je wel eens gepest?
4. Pest jij wel eens?
5. Wat doe je in de pauze en met wie?
6. Speel je na schooltijd wel eens met een klasgenootje?

### 1.4 Interview ouder

1. Wat vindt u de belangrijkste meerwaarde van het regulier onderwijs?
2. Wanneer is er volgens u sprake van geslaagde integratie?
3. Waarom heeft u voor uw kind voor deze school gekozen?
4. Zijn vooraf de plaatsing afspraken gemaakt met de school?
5. Aan welke eisen zou een school moeten voldoen om leerlingen met een handicap succesvol te integreren?



6. Wat zou voor u een reden kunnen zijn om alsnog voor het speciaal onderwijs te kiezen
7. Tegen welke problemen loopt u aan of bent u tegenaan gelopen?
8. Hoe kijkt u aan tegen de het lgf-beleid?
9. Wordt u actief betrokken bij keuzes in het onderwijsproces?
10. Zijn er specifieke aanpassingen gemaakt in het onderwijs voor uw kind?
11. Zijn er onderdelen van het onderwijs waaraan uw kind niet aan mee kan doen?
12. Ziet u bepaalde (positieve danwel negatieve) effecten van de integratie ten aanzien van de ontwikkeling van uw kind?
13. Op welke wijze heeft u contact met de school?
14. Heeft de school voldoende deskundigheid?
15. Is er voldoende draagvlak bij de leerkracht, het team en directie?
16. Bent u tevreden over de ontwikkeling van uw kind?
17. Wat vinden andere kinderen van uw kind als klasgenootje?
18. Hoe kijken ouders van andere leerlingen naar uw kind?
19. Heeft uw kind vrienden op school?
20. Hoe vindt uw kind het op school?

## Observatie in de groep

Kernpunt: welke aanpassingen doet de leerkracht om de integratie van de leerling succesvol te laten verlopen?

Denk aan aanpassingen in inhoud, materialen, groeperingvormen, onderwijstijd, didactiek, ondersteuning, wijze van evalueren/beoordelen.

### Enkele aandachtspunten

- Opbouw van de les: wat gebeurt er in de klas in het algemeen en specifiek in relatie tot de leerling?
- Eisen die aan leerlingen worden gesteld? Anders, minder?
- Inhoud: Zelfde of anders. Op welke manier anders?
- Groeperingsvormen; individueel, in groepjes, wijze van samenstelling, argumenten
- Didactiek: Zelfde of anders. Op welke manier anders?
- Materialen/bronnen: zelfde of anders. Waarin verschillend?
- Plek: samen of apart, in of buiten de groep
- Onderwijstijd: Zelfde of anders. Op welke manier anders?
- Participatie: actief betrokken?
- Rol van de leraar: instructie, erbij betrekken, corrigeren, ....
- Contact met andere leerlingen
- Wijze van evalueren

# Bijlage 2: Opbrengsten casestudies in samenhang

Factoren die er toe doen

Aandachtsgebied	Casus 1	Casus 2	Casus 3	Casus 4
<p><b>Rationale/visie</b></p>	<p>Maatschappelijke functie van onderwijs: kinderen maken deel uit van de buurtgemeenschap en hebben recht op buurt nabij onderwijs Openstaan voor alle kinderen binnen de grenzen van uitvoerbaarheid Openstaan om dingen anders te doen De leerling is de maat Niet te snel het 'speciale' benadrukken. Waar nodig kan het altijd anders Inclusief onderwijs is het vertrekpunt</p>	<p>Visie op onderwijs: meedoen op basis van gelijkwaardigheid of is de leerling de maat? Heldere visie hebben op ambities in relatie tot 'ruzakkinderen' Groeimodel van samen apart, via integratie naar inclusie waar mogelijk Aard en ernst van beperkingen spelen een rol bij plaatsing Leerlingen met een forse gedragsproblematiek zullen minder snel worden geplaatst</p>	<p>Kinderen horen bij de dorpsgemeenschap en dus horen ze, als het enigszins kan, hier in het dorp op school Ouders hebben principieel het recht om onderwijs te kiezen die zij passend vinden Zoveel mogelijk kinderen horen een plek te krijgen in het regulier onderwijs De mogelijkheden van leerlingen zijn richtinggevend voor ons onderwijs. Waar nodig worden aanpassingen gedaan Buurt nabij onderwijs Cognitieve uitdaging. Minder accent op zorg</p>	<p>montessorivisie. De individuele ontwikkeling van leerlingen is het vertrekpunt Samenwerken, vertrouwen in elkaar, gelijkwaardigheid en acceptatie van elkaars mogelijkheden en beperkingen zijn belangrijke uitgangspunten van het onderwijs</p>
<p><b>Bekostiging</b></p>	<p>Middelen worden ingezet voor klassenverkleining Kleinere groepen en dus meer aandacht voor leerlingen die dat nodig hebben Aanschaf hulpmiddelen, aangepaste onderwijsleermiddelen</p>	<p>Middelen worden ingezet voor ondersteuning van de 'instapklas' Extra handen in de klas, aangepaste onderwijsleermiddelen en hulpmiddelen. Als leerlingenaantal terugloopt, lopen ook financiën terug. Dat maakt de situatie kwetsbaar Meer vrijheid van besteding van deze middelen is wenselijk</p>	<p>Middelen worden ingezet voor formatie. Vier uur per ruzakleerling Remedial teaching Meer ruimte om vrij te besteden Meer handen in de klas wenselijk</p>	<p>Middelen worden ingezet voor ambulante begeleiding, extra inzet zorgstructuur en aanschaf extra materialen</p>
<p><b>Expertise in de school</b></p>	<p>Ruimte nemen om te leren (groeiproses) Goede zorgstructuur Ondersteuning vanuit het speciaal onderwijs Ruimte inbouwen voor deskundigheidsbevordering (financieel en tijd)</p>	<p>Ruimte nemen om het een kans te geven Voldoende deskundigheid in de school organiseren Ondersteuning in vorm van adviezen vanuit het REC, ambulante begeleiding en logopedist Keuzes goed evalueren en daarvan leren</p>	<p>Voldoende deskundigheid van de beperking en daarna kunnen handelen. Zowel medisch als onderwijskundig Investeren in eigen zorgstructuur Ruimte voor externe ondersteuning Opdoen van expertise kost tijd Tot nu toe weinig ervaringsgegevens Ondersteuning wenselijk om te komen tot een goed doordacht en werkbaar curriculum Aandacht voor integratie in het curriculum van de PABO Samenwerking externe omgeving (o.a. VVE)</p>	<p>Interne zorgstructuur Remedial teaching en interne begeleiding Ruimte om deskundigheid te versterken Ondersteuning in vorm van adviezen vanuit het REC Samenwerking externe omgeving Klassenconsultatie Overdracht is belangrijk± intern en extern Waar nodig moet eenvoudig toegang gekregen worden tot specifieke expertise</p>
<p><b>Rol directie/leiderschap</b></p>	<p>Steun door directie Goede communicatie Faciliteren van ontwikkeling Ruimte beiden om het anders te doen, zorgvuldige voorbereiding bij plaatsing</p>	<p>Steun door directie Betrokkenheid diverse externe partijen in de regio Leiderschap Goede communicatie binnen de school en naar ouders Draagvlak binnen de school ontwikkelen</p>	<p>Steun door directie Betrokkenheid diverse externe partijen in de regio</p>	<p>Duidelijk aannamebeleid Grenzen stellen waar nodig</p>

Factoren die er toe doen

Aandachtsgebied	Casus 1	Casus 2	Casus 3	Casus 4
<b>Rol team / leraar</b>	<p>Draagvlak binnen het team</p> <p>Deskundigheid van de leraar</p> <p>Persoonlijke eigenschappen van de leraar</p> <p>Positieve houding hebben ten aanzien van de leerling</p> <p>Betrokkenheid</p> <p>Bereidheid om dingen anders te doen</p> <p>Inzicht hebben in handicap-specifieke kenmerken en consequenties voor onderwijs en daar naar kunnen handelen</p> <p>Inzicht hebben in leerprocessen van kinderen</p> <p>Aandacht voor sociaal-emotionele ontwikkeling</p> <p>Een goed begeleidingsplan opstellen en uitvoeren</p> <p>Ondersteuning van de leraar waar nodig (intern begeleider, remedial teacher, ambulante begeleider, collegiale consultatie)</p> <p>Goede voorbereiding</p> <p>Goed klassenmanagement</p> <p>Een goede onderlinge overdracht</p> <p>Taakverzwarend</p>	<p>Draagvlak binnen het team</p> <p>Bereidheid om te investeren</p> <p>Goede onderlinge afstemming</p> <p>Gedeelde verantwoordelijkheid</p> <p>Hart op de goede plek</p> <p>Affiniteit met de doelgroep</p> <p>Flexibiliteit in doen en alten van de leraren</p>	<p>Draagvlak binnen het team</p> <p>Ondersteuning van de leraar waar nodig (intern begeleider, remedial teacher, ambulante begeleider, collegiale consultatie)</p> <p>Positieve houding hebben ten aanzien van de leerling</p> <p>Gedrevenheid</p> <p>Veranderingsbereidheid.</p> <p>Durven zoeken naar alternatieven</p> <p>Uitvoerbaarheid voor de leraar</p> <p>Taakverzwarend</p> <p>Leraar mede in de rol van ontwikkelaar van een curriculum op maat. In hoeverre deskundig?</p> <p>Andere eisen aan klassenmanagement</p> <p>Extra overlegmomenten</p> <p>Onzekerheid of de leraar het wel goed doet</p> <p>Spanning tussen recht doen aan de rugzakleerling en het recht doen aan de rest van de groep</p> <p>Signaleren en remediëren</p>	<p>Draagvlak binnen het team</p> <p>Positieve benadering</p> <p>Goede organisatie</p> <p>Goede voorbereiding</p> <p>In staat zijn om zelf te ontwikkelen</p> <p>Betrokkenheid collega's</p> <p>Collegiaal overleg</p> <p>Individuele leerroutes uitzetten</p> <p>Leraar is gewend om te differentiëren gegeven de heterogene groepeeringsvormen</p> <p>Verschillen niet teveel benadrukken</p> <p>De leraar heeft een voorbeeldfunctie</p> <p>Rekening houden met verschillen in competentie van leraren</p>
<b>Rol leerlingen</b>	<p>Leerlingkenmerken (o.a. mate van zelfvertrouwen, aan kunnen gaan van sociale contacten, zelfbeeld, mate van om kunnen gaan met beperking, mate van zelfstandigheid)</p> <p>Leerling moet kunnen functioneren in een groep</p> <p>Andere kinderen moeten zich veilig voelen</p> <p>Gedrag moet hanteerbaar zijn voor de leraren</p> <p>Integratie mag niet ten koste gaan van andere kinderen</p>	<p>Persoonlijk welbevinden</p> <p>Groei van leerlingen</p>	<p>Persoonlijk welbevinden</p> <p>Leerling moet zich kunnen ontwikkelen</p> <p>Kunnen functioneren in een groep</p> <p>Gedrag moet hanteerbaar zijn voor de leraren</p> <p>Integratie mag niet ten koste gaan van andere kinderen</p>	<p>Leerling moet kunnen functioneren in een groep</p> <p>Andere kinderen moeten zich veilig voelen</p> <p>Gedrag moet hanteerbaar zijn voor de leraren</p> <p>Integratie mag niet ten koste gaan van andere kinderen</p>
<b>Rol ouders</b>	<p>Betrokkenheid ouders bij het onderwijs</p> <p>Reëel verwachtingspatroon hebben</p> <p>Goede en open communicatie (ook naar andere) ouders</p> <p>Bij gedragsproblemen trekken ouders van andere kinderen aan de bel</p>	<p>Betrokkenheid ouders bij het onderwijs</p> <p>Intensief contact</p> <p>Extra informatie tussen ouder en school via 'heenen-weerschrift'</p> <p>Goede en open communicatie (ook naar andere) ouders</p>	<p>Betrokkenheid ouders bij het onderwijs</p> <p>Ouders nemen verantwoordelijkheid als situatie niet werkbaar is</p> <p>Interactie/afstemming met ouders</p> <p>Bij gedragsproblemen trekken ouders van andere kinderen aan de bel</p>	<p>Contact iets intensiever. Zeker in de beginperiode.</p> <p>School en thuis moeten elkaar aanvullen</p> <p>Goede en open communicatie (ook naar andere) ouders</p>
<b>Plek in de school</b>	<p>Bij plaatsing in een groep rekening houden met werkbaarheid en samenstelling</p> <p>Meestal leeftijd doorslaggevend</p> <p>Spelen met groepeeringsvormen</p> <p>Ondersteuning vindt in de groep plaats</p>	<p>Flexibele groepeeringsvormen, variërend van volledig inclusief, parttime integratie en volledig in de 'instapklas'.</p> <p>Afhankelijk van de mogelijkheden van de leerling (zowel cognitief als sociaal-emotioneel)</p>	<p>Verschilt. Soms is de leeftijd het vertrekpunt, soms het niveau.</p> <p>Daarnaast wordt gekeken naar de match met andere leerlingen en de leraar. Groepsgrootte speelt ook een rol in relatie tot uitvoerbaarheid</p> <p>Binnen de groep wordt met verschillende groepeeringsvormen gewerkt</p> <p>Een aparte zorggroep binnen de school is een reële optie vanuit optiek van uitvoerbaarheid</p>	<p>Beperkt aantal 'zorgleerlingen' per groep in verband met uitvoerbaarheid</p> <p>Groepssamenstelling is belangrijk. Hoe is de band met de leraar? Hoe is de groeps sfeer?</p> <p>Rekening houden met de specifieke leerlingkenmerken</p> <p>Werken in heterogene groepen is normaal</p>

Factoren die er toe doen

Aandachtsgebied		Casus 2	Casus 3	
<p>Het curriculum</p>		<p>Cognitieve uitdaging zoeken. Onderwijs aanpassen aan de mogelijkheden van de leerling                      Flexibel omgaan met groeperingsvormen, bijvoorbeeld ten aanzien van instructie                      In samenspraak met ambulant begeleider worden begeleidingsplannen opgesteld op maat van de leerling. Begeleidingsplannen worden weer uitgewerkt in handelingsplannen.                      In veel gevallen moeten materialen worden bewerkt of zelf ontwikkeld. In de 'instapklas' heeft elke leerling een individueel leertraject. Eenmaal in de reguliere groep wordt zoveel mogelijk gewerkt binnen hetzelfde rooster van de groep.                      Plannen en evalueren van het leren is maatwerk voor elke leerling. Dit maakt onderdeel uit van het werken met begeleidings- en handelingsplannen.</p>	<p>Zoveel mogelijk meedoen met het reguliere programma                      Aanpassingen in het curriculum waar nodig (flexibel omgaan met doelen, inhouden, tijd, groeperingsvormen, didactiek, onderwijsleermiddelen, toetsing)                      Extra ondersteuning van de leerling waar nodig (remedial teaching)                      Aangepaste hulpmiddelen waar nodig                      Specifieke aanpassingen in benadering naar de leerling                      Niet te snel het 'speciale' benadrukken. Waar nodig kan het altijd anders                      Kind met syndroom van Down vraagt maatwerk. Dan worden andere eisen gesteld. Waar mogelijk aansluiten bij de activiteiten van de groep, maar dan op eigen niveau                      Veel materiaal moet zelf worden aangepast of ontwikkeld                      Twijfel over de kwaliteit van het onderwijsaanbod                      Uitvoeren curriculum in afstemming met ambulant begeleider en remedial teacher                      Plannen en volgen van leren is maatwerk                      Er wordt gewerkt met handelingsplannen</p>	
<p>Participatie/                      sociale integratie</p>		<p>Aandacht voor sociale integratie</p>	<p>Niet te ebschermend, vertroetelend, maar wel aandacht voor sociaal-emotioneel welbevinden</p>	

SLO

Boulevard 1945 - 3  
7511 AA Enschede

Postbus 2041  
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40

F 053 430 76 92

E [info@slo.nl](mailto:info@slo.nl)

[www.slo.nl](http://www.slo.nl)

slo