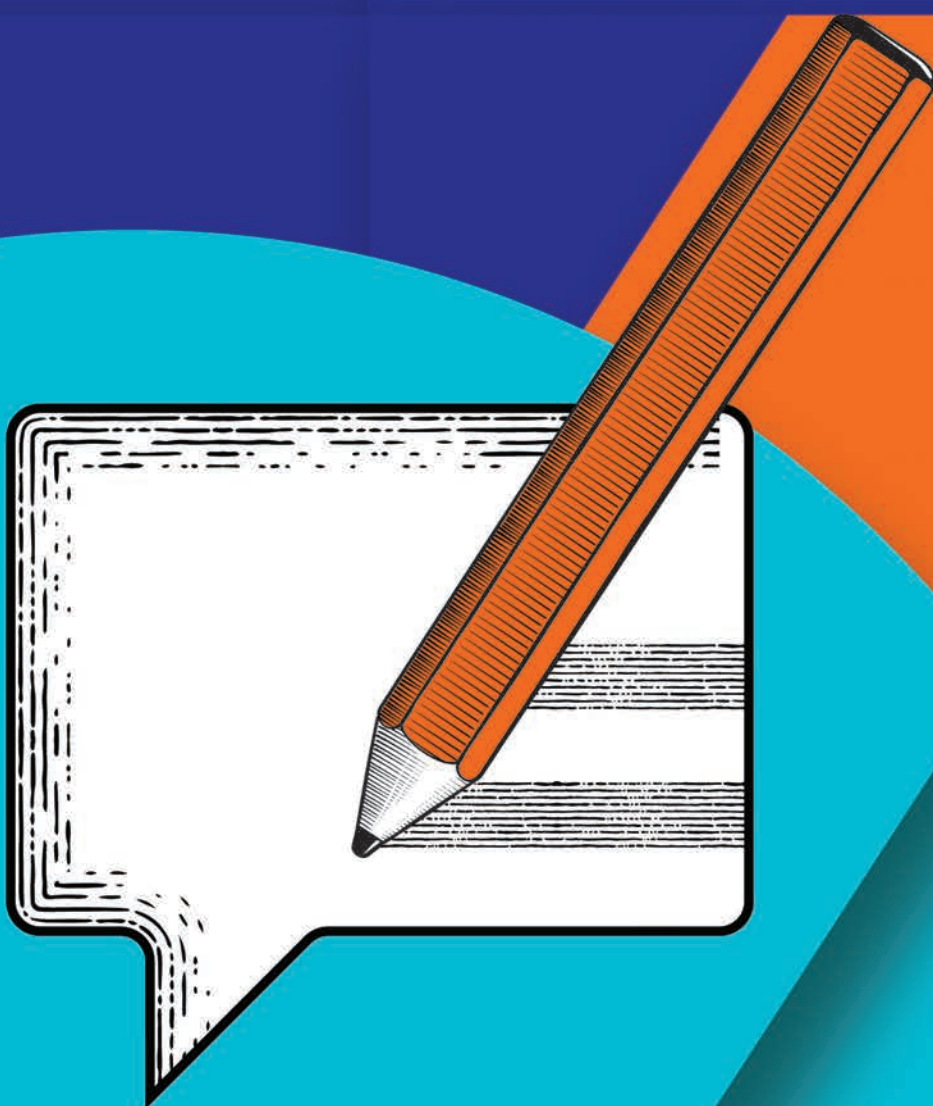


Trendanalyse (v)so

OKTOBER 2021



Verantwoording



2021 SLO, Amersfoort

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs: Stephanie Kastelein, Annette van der Laan en Iris Verbruggen

Informatie

SLO
Postbus 502,
3800 AM Amersfoort
Telefoon: (033) 4840 840
Internet: www.slo.nl
E-mail: info@slo.nl



Inhoudsopgave

Inleiding	2
1. Context van het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs	3
1.1. Visies in de samenleving door de jaren heen	3
1.2. Wat zijn de wettelijke verplichtingen voor het (v)so?	4
1.3. Passend onderwijs: de eindevaluatie	5
2. Uitdagingen in de praktijk	7
2.1. Leerlingenpopulatie wordt diverser	7
2.2. Leraren beter toerusten	7
2.3. Meer bewuste aandacht nodig voor sociale en maatschappelijke competenties	8
2.4. Baankansen voor jongeren met een beperking vergroten	9
3. Ontwikkelingen	10
3.1. Inclusiever onderwijs	10
3.2. Voorstellen landelijke bijstelling van het curriculum	12
3.3. Landelijk doelgroepenmodel GO als hulpmiddel	13
Kernpunten bij het formuleren van een curriculum voor het (v)so	14
Bronnenlijst	16
Bijlage 1: Schoolsoorten voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	18
Bijlage 2: Kerndoelen so	19
Bijlage 3: Kerndoelen vso	19
Bijlage 4: Landelijk doelgroepenmodel GO (versie basisonderwijs)	20
Bijlage 5: Landelijk doelgroepenmodel GO (versie voortgezet onderwijs)	21



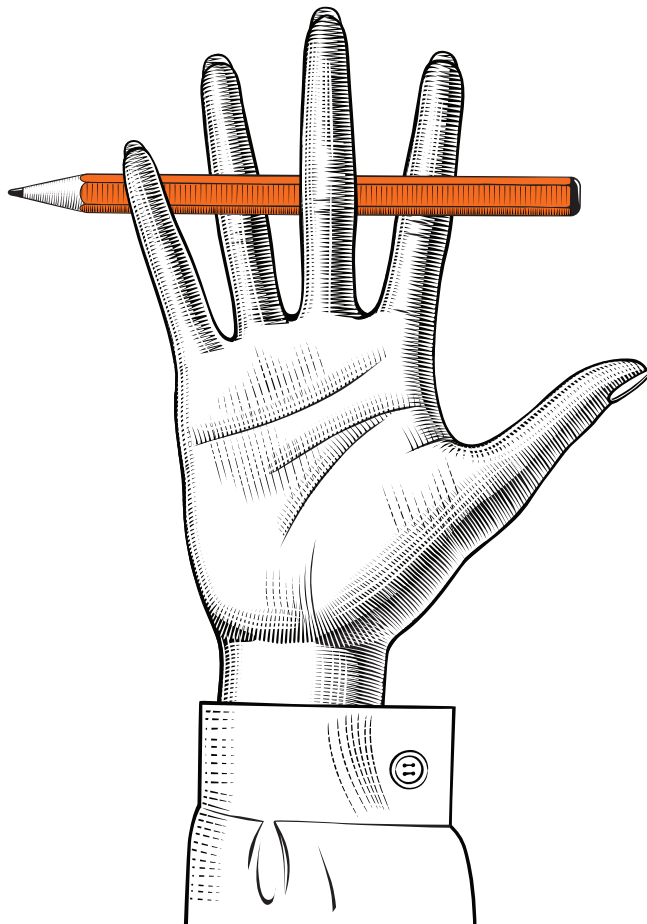
Inleiding

Onderwijs is in ontwikkeling en het curriculum ook. Wat zien we gebeuren in de maatschappij? En wat betekent dat voor het onderwijs aan onze leerlingen? SLO volgt deze ontwikkelingen en beschrijft ze in trendanalyses op diverse leergebieden. Dit doen we in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Deze trendanalyse gaat in op de ontwikkelingen in het speciaal onderwijs (so) en voortgezet speciaal onderwijs (vso). Welke ontwikkelingen vinden er plaats? Hoe kun je hierop inspelen in je curriculum en de actualisatie in kerndoelen voor het (v)so?

We beginnen met een contextbeschrijving waarin visies in de samenleving, de wettelijke verplichtingen voor het (v)so en passend onderwijs voorbijkomen. Daarna beschrijven we uitdagingen die te maken hebben met verandering en verzwaring van de leerlingenpopulatie, de professionalisering van docenten, sociale en maatschappelijke competenties en de kansen op de arbeidsmarkt. We gaan ook in op wat deze uitdagingen betekenen voor het formuleren van een landelijk curriculum. Voor de toekomst lijkt er een stip aan de horizon te zijn gekomen voor inclusiever onderwijs. Wat houdt dit precies in? En welke invloed heeft dit op het landelijk en het schoolcurriculum? We zoomen in op actualisatie van het curriculum, opbrengsten tot nu toe en wat voor (v)so van belang is in het mogelijke vervolgtraject. We sluiten af met het doelgroepenmodel dat als hulpmiddel gebruikt kan worden om scholen te ondersteunen bij het schetsen van het ontwikkelingsperspectief van de leerling.

We hopen dat je na het lezen van deze trendanalyse zicht hebt gekregen op de ontwikkelingen in het (v)so.



1. Context van het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs

In dit hoofdstuk verdiepen we ons in de visie van de samenleving op mensen met een beperking, de wettelijke verplichtingen voor het speciaal onderwijs (so) en voortgezet speciaal onderwijs (vso) en de onderzochte effecten van passend onderwijs.

1.1. Visies in de samenleving door de jaren heen

In de afgelopen eeuw heeft er een verschuiving plaatsgevonden in de visie op de plaats van mensen met een beperking in de samenleving. Om de huidige visie te kunnen duiden bespreken we hier kort drie paradigma's, oftewel dominante wetenschappelijke visies. Dit zijn: het defectparadigma, het ontwikkelingsparadigma en het burgerschapsparadigma (Van Leeuwen & Limpens, 2007).

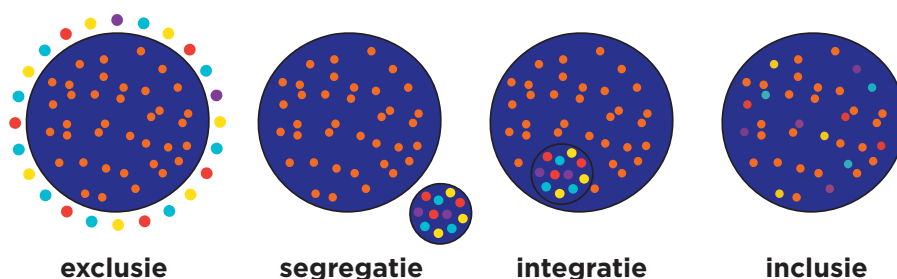
Tussen 1900 en 1970 was het *defectparadigma* dominant: een mens met een verstandelijke beperking is een patiënt die verzorging nodig heeft in een gespecialiseerde instelling (segregatie). Diagnose en prognose werden gezien als definitief: er verandert toch nooit meer iets aan.

Na 1970 volgde een verschuiving naar het *ontwikkelingsparadigma*: ieder mens ontwikkelt zich. Mensen met een beperking doorlopen in principe dezelfde volgorde in ontwikkeling als ieder ander mens, maar doen er vaak langer over en het eindniveau dat zij behalen is in veel gevallen lager. Zweden en Denemarken zetten dan al wetgeving in voor een normalisatieproces van mensen met een beperking in woonomstandigheden, onderwijs en arbeid. In Nederland komt integratie pas op gang met de latere opkomst van het burgerschapsparadigma.

Halverwege de jaren negentig kwam het *burgerschapsparadigma* in opkomst en dat is het paradigma dat nog steeds heerst in onze samenleving. Het uitgangspunt is: een mens met een fysieke of verstandelijke beperking kan zelf vorm en inhoud geven aan zijn bestaan als gelijkwaardige burger in de samenleving. Ondersteuning richt zich niet alleen op het individu, maar ook op de rol die de omgeving kan spelen. Integratie en inclusie worden als oplossing gezien. Waarbij het bij integratie gaat over het meedoen in de samenleving, gaat het bij inclusie ook over het erbij horen in de samenleving. Door dit burgerschapsparadigma zijn er ontwikkelingen geweest in het passend onderwijs (paragraaf 1.3) en zien we nu vooral ontwikkelingen in het inclusiever onderwijs (paragraaf 3.1).

Het mensbeeld en de visie op de samenleving hebben invloed op de plek die we leerlingen met een beperking geven. Als het gaat om een plek binnen het onderwijs, is de vraag of je vindt dat leerlingen beter op hun plek zijn in een gesegregeerde setting, of dat alle leerlingen (deels) in een reguliere onderwijssetting horen. Afbeelding 1 verduidelijkt de verschillen tussen exclusie, segregatie, integratie en inclusie. Bij exclusie worden personen met een beperking uitgesloten. Bij segregatie worden deze personen uitgesloten en actief in een aparte groep geplaatst. Bij integratie is er een fysieke plek in het geheel voor hen. Bij inclusie doet de persoon met een beperking ook echt helemaal mee.

Afbeelding 1.
Verschillen exclusie,
segregatie, integratie
en inclusie



1.2. Wat zijn de wettelijke verplichtingen voor het (v)so?

De wettelijke verplichtingen voor het (v)so zijn beschreven in de Wet op de expertisecentra (1982). Het vormt het uitgangspunt waar scholen hun onderwijsaanbod op moeten baseren.

Wetten

Sinds 1 augustus 1998 is er een splitsing in de scholen voor speciaal onderwijs. Lom- en mlk-scholen heten sindsdien scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo) en vallen samen met de reguliere basisscholen onder de Wet op het primair onderwijs (1981). De andere scholen voor speciaal onderwijs vallen onder de Wet op de expertisecentra.

In 2014 zijn er wijzigingen in de Wet op de expertisecentra aangebracht (onderwijskundig besluit WEC, 2014). Het doel was een kwaliteitsverbetering in het (v)so. De belangrijkste onderdelen van deze wetswijziging zijn het vergroten van de opbrengstgerichtheid, het inrichten van de uitstroomprofielen in het vso en het verplicht stellen van een ontwikkelingsperspectief voor alle leerlingen. Er kwamen voor het vso drie uitstroomprofielen met bijbehorende kerndoelen. De kanteling naar uitstroomprofielen was nodig omdat scholen niet meer de kenmerken van leerlingen als uitgangspunt wilden nemen bij het samenstellen van onderwijs op maat. Ze wilden toewerken naar mogelijke uitstroombestemmingen.

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vind je niet alleen in het (v)so, maar ook in het reguliere onderwijs. Dit kan zijn in het primair onderwijs (po, sbo), of in het voortgezet onderwijs (praktijkonderwijs, vmbo, havo of vwo). Dit betekent dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften onder drie verschillende wetten kunnen vallen: de Wet op de expertisecentra, de Wet op het primair onderwijs en de Wet op het voortgezet onderwijs (bijlage 1). Deze diverse kaders zijn van invloed op het onderwijsaanbod dat binnen de sectoren gegeven wordt, op de kerndoelen die daarbij horen en dus ook op het eindniveau dat beheerst of aangeboden moet worden.

Kerndoelen (v)so

Het [speciaal onderwijs](#) en [voortgezet speciaal onderwijs](#) hebben leergebiedspecifieke kerndoelen en leergebiedoverstijgende kerndoelen. Deze kerndoelen geven samen aan wat leerlingen in het (v)so moeten leren om zich verder te kunnen ontwikkelen in het vervolgonderwijs en te functioneren in de maatschappij. Het zijn streefdoelen en dus is er veel ruimte voor eigen invulling.

Er zijn kerndoelen voor het *speciaal onderwijs (so)* (Ministerie van OCW, 2010) en een aparte set kerndoelen voor het *speciaal onderwijs voor leerlingen die zeer moeilijk lerend of meervoudig gehandicapt (so zml/mg)*¹ (Ministerie van OCW, 2010). De kerndoelen bestaan uit leergebiedspecifieke (inhoudelijke) kerndoelen en leergebiedoverstijgende (leervoorwaardelijke) kerndoelen (bijlage 2). Het regulier onderwijs kent geen leergebiedoverstijgende kerndoelen, ze zijn alleen voor leerlingen in het (v)so. Deze kerndoelen zijn nodig om de belemmeringen en mogelijkheden van de individuele leerling specifieke accenten te geven voor een leergebiedoverstijgend onderwijsaanbod. Zo krijgen de leerlingen optimaal de kans om zich als persoon te ontwikkelen.

Voor het *voortgezet speciaal onderwijs* zijn er aparte kerndoelen voor de uitstroomprofielen vervolgonderwijs, arbeidsmarkt en dagbesteding (Ministerie van OCW, 2014). Voor de drie uitstroomprofielen bestaan eigen sets leergebiedspecifieke (inhoudelijke) en leergebiedoverstijgende (leervoorwaardelijke) kerndoelen (bijlage 3). De leergebiedoverstijgende kerndoelen in het vso zijn hetzelfde voor alle drie de uitstroomprofielen. Ze zijn globaal geformuleerd zodat verschillende uitwerkingen mogelijk zijn, afhankelijk van het uitstroomprofiel en de doelgroep. Ze richten zich op het functioneren van jongeren op de gebieden wonen, werken, vrije tijd, en burgerschap. Er is aandacht voor het aanleren van kennis en vaardigheden en de ontwikkeling van sociale, communicatieve en emotionele aspecten. Er zijn aparte kerndoelen ter voorbereiding op de arbeidsmarkt en dagbesteding.

¹ Zeer moeilijk lerend/meervoudig gehandicapt is de officiële wettelijke titel van het kerndoelenboekje.

De kerndoelen van het (v)so sluiten niet meer goed aan bij de samenleving. De samenleving is veel digitaler geworden en het mensbeeld over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is veranderd. Dat vraagt om andere kennis, vaardigheden en houdingen. Een landelijk curriculum moet daarop aansluiten en dat gebeurt nu onvoldoende. Een actualisatie van de (v)so-kerndoelen is dus nodig zodat ze beter aansluiten bij de ontwikkelingen in de samenleving en om deze leerlingen goed voor te bereiden op hun toekomst. Daarvoor zijn nog geen concrete plannen. Naar verwachting zal het nieuwe kabinet beslissingen nemen over de landelijke bijstelling van het curriculum. Vervolgens zal het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap bepalen hoe het verder zal gaan rondom de kerndoelen voor het (v)so. Een tijdpad is nog niet bekend.

1.3. Passend onderwijs: de eindevaluatie

In 2014 is passend onderwijs ingevoerd. Het verving verschillende beleidsprogramma's voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Het doel was om alle leerlingen en studenten in het basis-, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs die extra ondersteuning nodig hebben een passende onderwijsplek te bieden. Passend onderwijs heeft voorsnog vooral geresulteerd in veranderingen op bestuurlijk niveau en raakt nauwelijks de onderwijspraktijk van het so (De Boer, 2020a). Na vijf jaar onderzoek naar de impact van passend onderwijs door een consortium van zeven onderzoeksinstituten, is de eindevaluatie gepubliceerd (Ledoux & Waslander, 2020). In het eindrapport is het volgende te lezen:

- **Organisatieniveau**
Passend onderwijs was bedoeld als de oplossing voor organisatorische problemen in het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en om kostenstijging tegen te gaan. Het heeft in de meeste regio's geleid tot voldoende voorzieningen (een dekkend aanbod) voor verschillende groepen leerlingen. Dit geldt niet voor alle leerlingen. Denk bijvoorbeeld aan leerlingen die gedragsproblemen hebben, ernstig meervoudig beperkt zijn of een hoog cognitief niveau hebben.
- **Scholen en leraren**
Scholen zijn over het algemeen positief over het flexibeler mogen inzetten van middelen en over de eigen keuzes die ze kunnen maken. Door de wettelijke verplichtingen (zorgplicht, opstellen schoolondersteuningsprofiel en ontwikkelingsperspectiefplannen) hebben ze wel meer last van bureaucratie. Er zijn ook knelpunten, met name in het sbo en (v)so, in de afstemming met jeugdhulp en met onderwijszorgarrangementen. Denk aan wisselingen in jeugdhulpteams, onduidelijkheden over de regie, wachtlijsten en discussies over wie de kosten moet dragen. Hierdoor komt begeleiding vaak niet goed van de grond, waardoor de ontwikkeling van de leerling kan stagneren.
- **Ouders**
Voor ouders heeft de stelselwijziging echter weinig opgeleverd. Ze zijn vaak niet bekend met de zorgplicht en vinden het moeilijk om goede informatie te vinden over wat scholen kunnen bieden. Volgens de Boer (2020a) zijn ouders van leerlingen in het so gemiddeld genomen tevreden over het onderwijs en de communicatie met school. Voor het vso lijkt er wat dat betreft nog winst te behalen: niet alle ouders zijn tevreden over de aansluiting van het onderwijsaanbod op hun kind.
- **Leerlingen**
Het effect van passend onderwijs op leerlingen is niet goed vast te stellen. Dit komt doordat de doelgroep van passend onderwijs niet specifiek genoeg is omschreven en betrouwbare registraties van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ontbreken.

De eindevaluatie laat zien dat de invoering van passend onderwijs voor verschillende betrokkenen verschillende effecten heeft gehad. Wat betreft leerlingstromen zien we dat, ondanks een eerdere daling, het leerlingaantal in het (v)so weer op het niveau van voor passend onderwijs ligt (de Boer, 2020a). Na de evaluatie van passend onderwijs is de koers beleidsmatig ingezet richting inclusiever onderwijs. Er zijn recent twee onderzoeksrapporten uitgekomen met bevindingen van een verkennend onderzoek onder basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland. Het onderzoek werd uitgevoerd bij scholen die werken aan inclusiever onderwijs en is er allereerst op gericht om inzicht te krijgen in de toegankelijkheid van scholen voor leerlingen die specifieke onderwijsbehoeften hebben. Ook ging het onderzoek in op het inventariseren van thema's waaraan scholen de afgelopen jaren hebben gewerkt en is nagegaan welke vorderingen daarop zijn gemaakt (Van Veen & Steenhoven, 2021a/2021b).



2. Uitdagingen in de praktijk

In dit hoofdstuk gaan we in op vier uitdagingen die te maken hebben met de steeds diverser wordende leerlingenpopulatie in het (v)so, de professionele ontwikkeling van docenten, het aanbod in sociale en maatschappelijke competenties en baankansen voor jongeren met een beperking. Deze uitdagingen zijn van invloed op het onderwijs aan leerlingen in het (v)so en op het daarbij behorende curriculum, de set aan kerndoelen en inhouden en het onderwijsaanbod (op maat).

Onderstaande aspecten zijn belangrijk bij een goede uitvoering van een landelijk curriculum. Ze spelen een belangrijke rol bij het implementeren van het beoogde curriculum op schoolniveau.

2.1. Leerlingenpopulatie wordt diverser

Tussen 2014 en 2018 is er onderzoek gedaan naar veranderingen in de samenstelling van de leerlingenpopulatie in het so (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Tussen 2014 en 2019 is dit onderzoek ook gedaan in het vso (Inspectie van het Onderwijs, 2021b). Aanleiding voor deze onderzoeken was dat er veel meldingen kwamen vanuit het (v)so en van besturen die een verzwaring van de leerlingenpopulatie ervaren sinds de invoering van passend onderwijs.

De (voormalig) cluster 3-scholen geven aan dat hun aannamebeleid is aangepast, omdat ze steeds meer leerlingen met een lager IQ binnen kregen. Er werd steeds vaker voor gepleit dat leerlingen met zorg ook recht hadden op onderwijs op een school. Dit heeft geleid tot een toename aan leerlingen die laag functionerend zijn en intensieve onderwijszorgarrangementen nodig hebben. Daarnaast zien (voormalig) cluster 3-scholen ook een toename in leerlingen met een hoger IQ en een lager sociaal emotionele vaardigheid. Deze leerlingen hebben behoefte aan een leerklimaat met een vaste structuur, regelmaat en de rustige omgeving die deze scholen bieden. Zo komen de (voormalig) cluster 3-scholen voor grote uitdagingen te staan. Ze zullen inhoudelijk moeten inspelen op groter wordende verschillen in leerniveaus, bijvoorbeeld als het gaat om doelen stellen en leerinhouden (kennis, vaardigheden en houdingen). Ook zijn er meer didactische aanpassingen nodig in het lesprogramma. Er zal wellicht ruimte geboden moeten worden voor individuele leerroutes en het implementeren van nieuwe lesmaterialen en methodes. Dit vraagt om extra deskundigheid van de leraar.

De (voormalig) cluster 4-scholen zien meer tussentijdse instroom van leerlingen die gedurende het schooljaar naar hen worden doorverwezen. Het gaat vaak om leerlingen met een zware individuele gedragsproblematiek. Voor deze scholen is het een flinke uitdaging om steeds weer te zorgen voor een positieve groepsdynamiek en om alle leerlingen tot leren te brengen. Door de tussentijdse instroom is het voor de (voormalig) cluster 4-scholen lastiger om beoogde doelen daadwerkelijk te behalen. Het kost tijd om steeds weer het ideale leer- en werkklimaat in de klas te creëren. Op schoolniveau zal er goed nagedacht moeten worden over de leerdoelen. Leerdoelen op mesoniveau betreffen de schoolbrede doelen die zowel vakoverstijgend (vaak gerelateerd aan vaardigheden) als vakspecifiek kunnen zijn. De vakspecifieke leerdoelen worden meestal afgeleid van de landelijke doelen. Leerdoelen op mesoniveau worden meestal vastgelegd in een vakwerkplan of schoolbeleidsplan (Van den Akker, 2003). Er zal steeds nagedacht moeten worden over het onderwijsaanbod op maat, rekening houdend met het leertempo van leerlingen.

2.2. Leraren beter toerusten

Schoolteams in het (v)so ervaren dat de leerlingenpopulatie verandert en complexer is geworden (Inspectie van het Onderwijs, 2019 & 2021b). Dit heeft invloed op de mate waarin leraren zichzelf bekwaam voelen om onderwijs af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen. Het toerusten van leraren is misschien wel de belangrijkste voorwaarde bij het implementeren van een curriculum.

Het professionaliseren van docenten maakt strikt genomen geen onderdeel uit van de ontwikkeling van het landelijk (beoogde) curriculum. Het is vooral van belang bij het uitvoeren van het beoogde curriculum.

Door veranderingen in de leerlingenpopulatie in het vso zijn vaak didactische aanpassingen nodig. Het zoeken naar geschikte lesmaterialen en het implementeren van nieuwe methodes vragen inzicht en tijd van de leraar. Daar komt bij dat het vso onder de cao voor het primair onderwijs valt. Daardoor is het extra lastig om goede vakdocenten te krijgen.

Veel afgestudeerden vinden dat ze na de lerarenopleiding onvoldoende zijn toegerust om met leerlingen om te gaan die specifieke onderwijsbehoeften hebben en om met verschillen om te gaan. Uit onderzoek van Ledoux (2017) blijkt dat de meeste pabo's en de opleidingen tot de hbo-master Educational needs (EN) hun curriculum hebben aangepast in verband met passend onderwijs. Er zijn vooral aanpassingen gedaan in de algemene vakken pedagogiek en onderwijskunde. De tweedegraads lerarenopleidingen, de universitaire lerarenopleidingen en de academies voor lichamelijke opvoeding hebben hun curriculum in mindere mate aangepast. Verder blijkt dat vakdocenten en vakdidactici vaak onvoldoende zijn toegerust om hun studenten voor te bereiden op de specifieke individuele onderwijsbehoeften van leerlingen.

Binnen een school zijn er mensen met diverse taken en rollen om het leerproces van leerlingen in goede banen te leiden (Van den Akker, 2003). Denk aan (vak)docenten, ICT'ers, ambulant begeleiders, onderwijsondersteuners, onderwijsontwikkelaars en gastdocenten. Het is belangrijk dat ze gefaciliteerd worden in het op peil houden van kennis en vaardigheden voor het goed kunnen vervullen van hun rol. Naast webinars, cursussen of opleidingen, kunnen ze ook informeel leren. Leraren kunnen individueel of samen leren, bijvoorbeeld door te reflecteren op het eigen lesgeven, bij elkaar in de klas te kijken en feedback te geven en door kennisdeling. Ook zijn er netwerken om kennis en ervaringen te delen met collega's van andere scholen. Een voorbeeld is het Netwerk Speciaal Onderwijs van SLO, dat twee keer per jaar een onderwijskundig thema centraal stelt. Ook de Sectorraad GO heeft diverse expertgroepen.

2.3. Meer bewuste aandacht nodig voor sociale en maatschappelijke competenties

Veel (v)so-scholen missen een duidelijk kader voor het onderwijzen in sociale en maatschappelijke vorming. Ook het in kaart brengen van de resultaten van leerlingen op sociale en maatschappelijke competenties blijkt dan lastig te zijn. Rondom burgerschap is er veel gaande. Per 1 augustus 2021 is de aangescherpte wettelijke burgerschapsopdracht ingegaan om scholen meer duidelijkheid te geven wat van hen wordt verwacht. Scholen voor primair, voortgezet en speciaal onderwijs hebben daarmee een wettelijke opdracht om in hun onderwijsaanbod aandacht te hebben voor burgerschap. Alle sectorwetten krijgen dezelfde teksten aan artikelen om de burgerschapsopdracht te beschrijven.

Het bepalen van wat tot de inhoudelijke kern van burgerschap behoort is lastig, er zijn immers geen specifieke kerndoelen voor dit leergebied en een landelijk curriculum kent het ook nog niet. Er zijn op dit moment wel kerndoelen in andere leergebieden en de leergebiedoverstijgende kerndoelen voor het (v)so die aan burgerschap raken. Er zijn plannen om voor burgerschap een landelijk curriculum te ontwikkelen, waarin de kern van burgerschap beschreven gaat worden (paragraaf 3.2).

De Inspectie van het Onderwijs heeft in de Staat van het Onderwijs (2020) geconcludeerd dat twee derde van de 99 onderzochte (v)so-scholen onvoldoende scoort op de onderwijsresultaten met betrekking tot sociale en maatschappelijke competenties. Dit komt vaak doordat een brede visie ontbreekt op burgerschapsonderwijs, waarbij naast sociale ontwikkeling ook aandacht nodig is voor democratie en diversiteit en de school als oefenplaats. Veel (v)so-scholen kiezen ervoor om vooral in te zetten op bevordering van de sociale vaardigheden en minder

op de maatschappelijke competenties. Niet alleen (v)so-scholen worstelen met hoe burgerschapsonderwijs ingevuld kan worden. Op de meeste scholen is aandacht voor het ontwikkelen van maatschappelijke competenties in de lespraktijk wel zichtbaar, maar het is nog niet altijd plan- en doelmatig.

2.4. Baankansen voor jongeren met een beperking vergroten

De Onderwijsraad (2020b) heeft haar zorgen geuit over stagemogelijkheden en leerwerkplekken tijdens de coronapandemie. Zeker in de horeca waren deze plekken langere tijd niet beschikbaar. Dit belemmert voor jongeren de voorbereiding op de beroepspraktijk en baankansen. Ze pleiten daarom ook om te investeren in arbeidsmarkttoeleiding en een leven lang ontwikkelen. Eigenlijk ligt dit probleem zelfs nog breder dan de zorgen van de Onderwijsraad. Uit gesprekken met vso-scholen blijkt dat ook dagbestedingsplekken tijdens de coronapandemie vaak niet open waren voor de leerlingen.

Voor alle jongeren die recent het onderwijs verlieten geldt dat ze minder vaak werk vonden (Inspectie van het Onderwijs, 2021a). Voor kwetsbare jongeren op de arbeidsmarkt wordt het al jaren steeds moeilijker om een baan te vinden. Zo vindt maar ongeveer 20% procent van de leerlingen met het uitstroomprofiel arbeidsmarkt een baan. Ook enkele jaren na uitstroom ligt het percentage werklozen, al dan niet met uitkering, bij deze groep jongeren nog hoog. Het blijkt verder zo te zijn dat jongeren met een gezondheidsbeperking sowieso minder kans hebben op werk dan jongeren zonder gezondheidsbeperking met hetzelfde opleidingsniveau (Zwetsloot et al., 2020). De coronapandemie heeft ervoor gezorgd dat het nog moeilijker is om een baan te vinden voor jongeren die geen startkwalificatie hebben en psychische of fysieke én lichamelijke problemen hebben. Van de vso-leerlingen met het arbeidsmarktgerichte profiel vond in 2020 8,8 procent van de jongeren werk. Een jaar eerder, in 2019, ging het nog om 11,5 procent. Ook hebben in 2020 deze voormalig vso-leerlingen relatief vaker hun baan verloren dan in 2019 en 2018.

De vso-kerndoelen ter voorbereiding op de arbeidsmarkt en dagbesteding zouden beter en duurzamer moeten aansluiten bij huidige en toekomstige ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en in de dagbesteding. Zo gaan technologische ontwikkelingen steeds harder, hebben werknemers vaak flexibele contracten en wordt het steeds belangrijker leerlingen voor te bereiden op (nog) niet bestaande banen. Hierop anticiperen en voorbereiden betekent in ieder geval dat leerlingen toekomstbestendig moeten leren: het verwerven van de vaardigheden en houdingen die nodig zijn om op een stabiele, bestendige manier te blijven leren in onze snel veranderde wereld (Kirschner, 2017). Toekomstbestendig leren vraagt om een curriculum dat inspeelt op de actualiteiten en dat het leerlingen voorbereidt op werk of dagbesteding dat over een aantal jaar ook nog bestaat. Het betekent ook dat het curriculum mogelijkheden moet bieden om in te gaan op kennis over de arbeidsmarkt, en reflectie op eigen kwaliteiten, wensen en mogelijkheden. Alle leerlingen hebben er belang bij dat ze kennis, ervaringen, vaardigheden en houdingen meekrijgen die hen zo breed mogelijk toegang geven tot maatschappelijke deelname en kansen (curriculumcommissie, 2021).

3. Ontwikkelingen

In dit hoofdstuk gaan we in op drie ontwikkelingen die van invloed zijn op het vormgeven van het toekomstige curriculum aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften: inclusiever onderwijs, voorstellen voor de landelijke bijstelling van het curriculum en het landelijk doelgroepenmodel GO.

3.1. Inclusiever onderwijs

Minister Slob (kabinet Rutte III) heeft in zijn 25 verbeterpunten voor passend onderwijs aangegeven dat er een plan wordt gemaakt om alle scholen in de komende 15 jaar inclusiever te maken (kamerbrief d.d. 4 november 2020). Het burgerschapsparadigma en de integratie/inclusie visie in de huidige samenleving sluiten hier goed bij aan. Inclusiever onderwijs wordt steeds populairder. Er zijn al mooie voorbeelden te zien in het po en vo (Van Veen & Steenhoven, 2021a/2021b). De Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2021) adviseert ook een breed en inclusief curriculum. Volgens hen biedt een goed ingericht curriculum de kans om culturele discontinuïteit te verminderen door verschillen een plek te geven. Een belangrijke stap die ze noemen is het landelijke curriculum te diversifiëren en meer te openen naar wat leerlingen nodig hebben.

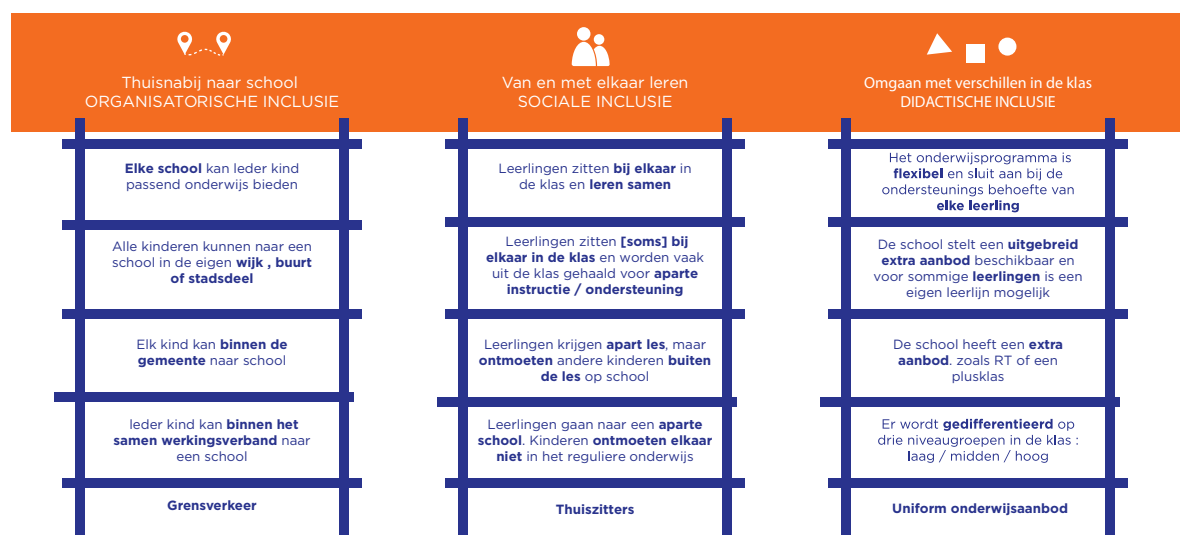
Wat is inclusiever onderwijs?

Inclusiever onderwijs betekent allereerst dat leerlingen met een beperking de benodigde ondersteuning en toerusting krijgen om naar een reguliere school te kunnen. En in de tweede en derde plaats dat hun school dicht bij huis is en dat ze samen met leerlingen zonder een beperking onderwijs volgen (Onderwijsraad, 2020a). Het onderwijs past zich dus eigenlijk aan op de leerling. Uitsluitingsmechanismen in het reguliere onderwijs worden teruggedrongen, zodat alle leerlingen met elkaar naar school kunnen gaan. De eventuele extra ondersteuning die een leerling nodig heeft, wordt op de reguliere school georganiseerd. Bij het werken aan inclusiever onderwijs zijn diverse mengvormen mogelijk, waarbij regulier en speciaal onderwijs samenwerken.

Inclusieladders

Onderzoeks- en adviesbureau Sardes (2021) heeft op basis van de drie dimensies omschreven door Nilsen (2018), de inclusieladders ontworpen (afbeelding 2). De drie dimensies laten zien dat het niet alleen gaat over het thuisnabij organiseren van een passende onderwijsplek, maar dat er voor inclusie net zo veel aandacht nodig is voor de mate waarin leerlingen kunnen meedoen en zich kunnen ontwikkelen op school. De drie dimensies zijn: organisatorische inclusie, sociale inclusie en didactische inclusie. De inclusieladders kunnen worden gebruikt als gespreksinstrument om het gesprek aan te gaan in de regio. Vervolgens kan gekeken worden naar de stappen die passen bij de ambities van de school, het bestuur of samenwerkingsverband.

Afbeelding 2.
Inclusieladders
(Sardes, 2021)



Organisatorische inclusie

Bij organisatorische conclusie gaat het om het creëren van een dekkend netwerk aan voorzieningen, zodat leerlingen dichtbij huis een passende onderwijsplek kunnen vinden.

Voorbeelden hiervan zijn de Samen Naar School klassen. Hier doen leerlingen met een beperking, waar mogelijk, gewoon mee met de andere leerlingen en waar nodig krijgen ze onderwijs op maat in hun eigen klas. Dit betekent dat er op schoolniveau extra nagedacht moet worden over de groepeeringsvormen die aangeven met wie leerlingen op school leren en of dat leren individueel en/of in groepsverband plaatsvindt (Van den Akker, 2003). Een nadeel dat De Boer (2020b) noemt in haar onderzoek naar de effecten van de Samen Naar School klassen, is wel dat het voor leraren soms moeilijk is om bepaalde activiteiten uit te voeren tijdens het buitenspelen of de gymnastiekles, zeker als de leerling in een rolstoel zit. Hegarty (1982) heeft een indeling gemaakt in mogelijkheden wat betreft de organisatiestructuur van speciale onderwijszorg. Het maakt duidelijk dat je niet zwart-wit hoeft te kijken naar speciaal onderwijs (niveau 8) of inclusief onderwijs (niveau 1), maar dat er ook vele grijstinten mogelijk zijn (tabel 1). Een reguliere klas kan bijvoorbeeld als basis dienen, met daarnaast in deeltijd een speciale klas, of vice versa. Voltijd in een reguliere klas met extra ondersteuning in de klas behoort ook tot de mogelijkheden. Een voordeel hiervan is dat alle leerlingen en leraren kunnen profiteren van de extra begeleiders of ondersteuners.

Tabel 1:
van inclusief naar
exclusief onderwijs
(Hegarty, 1982)

Inclusief ↔ exclusief onderwijs	
Reguliere klas, geen extra ondersteuning nodig	Niveau 1
Reguliere klas, met ondersteuning in de klas	Niveau 2
Reguliere klas, met ondersteuning buiten de klas	Niveau 3
Reguliere klas als basis, deeltijd speciale klas	Niveau 4
Speciale klas als basis, deeltijd reguliere klas	Niveau 5
Voltijd speciale klas in reguliere school	Niveau 6
Deeltijd speciale school, deeltijd reguliere school	Niveau 7
Voltijd speciale school	Niveau 8

Sociale inclusie

Sociale inclusie gaat over het participeren van de leerling met een beperking in de buurt, in de school en in de klas. Leerlingen met en zonder beperking ontmoeten elkaar en krijgen de kans om samen te leren. Volgens De Boer (2020b), moet er in een Samen Naar School klas wel rekening mee gehouden worden dat leerlingen met een beperking overgestimuleerd kunnen worden door de vele prikkels. Ook kunnen andersom geluiden die sommige leerlingen met een beperking maken, de andere leerlingen afleiden. Een inclusievere setting verhoogt wel de kansen voor interacties tussen leeftijdsgenoten en het vormen van hechte vriendschappen tussen leerlingen met en zonder beperkingen. Het is nu vaak zo dat leerlingen met verschillende achtergronden elkaar niet meer leren kennen, omdat ze elkaar niet tegenkomen op school. Volgens Vyrastekova (2021) maken leerlingen met een beperking op een inclusievere school meer vrienden die in de buurt wonen. Verder maakt de schoolsoort volgens haar niet uit in de mate van het ervaren van sociale inclusie, het gaat meer om de schoolcultuur. Een voorwaarde is dat er voldoende aandacht wordt besteed aan verschillende elementen die de betrokkenheid van de leerlingen bevorderen, zoals toegang, samenwerking, erkenning en aanvaarding (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Leerlingen zonder beperking leren veel van het contact met elkaar: omgaan met diversiteit, zorgdragen, verantwoordelijkheid nemen en elkaar accepteren (De Boer, 2020b; Vyrastekova, 2021). Volgens Van Veen en Steenhoven (2021a/2021b) laat meer dan de helft van de inclusievere scholen in het po in hoge mate vorderingen zien in de sociale integratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het bredere schoolleven en in de klas.

In het vo gaat het om 37% (bredere schoolleven) en 47% (in de klas) van de inclusievere scholen, die in hoge mate hierin vorderingen laten zien.

Didactische inclusie

Didactische inclusie gaat over het participeren van de leerling met een beperking in de klas en op school, gericht op de manier waarop de leerling leert. Dit past bij het Verdrag van Salamanca waarin staat dat ieder onderwijssysteem aangepast en ingericht moet zijn op die verschillende leerbehoeften (Unesco, 1994). Uit onderzoeken blijkt dat leerlingen met een beperking die onderdeel zijn van een inclusievere setting over het algemeen meer ontwikkelkansen krijgen en betere leerresultaten laten zien dan leerlingen met een beperking die in een aparte setting les krijgen (De Boer, 2020b; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Er zal aan verschillende leerdoelen gewerkt moeten worden door de leerlingen en op verschillende manieren die bij hen passen. Denk bijvoorbeeld aan abstract of juist concreet leren. Het curriculum geschikt maken voor alle leerlingen blijkt in het vo lastiger te zijn dan in het po. Bij 22% van de vo-scholen die werken aan inclusiever onderwijs lukt dit niet of nauwelijks. Bij po-scholen gaat het om 10% waar het niet of nauwelijks lukt. Bij ongeveer de helft van de scholen (po en vo) lukt het wel in enige mate. Er zijn ook scholen waar het juist heel goed gaat, bijvoorbeeld doordat ze op leerdoelniveau lesgeven en leerlingen een fijne leerplek bieden die bij hun niveau past. Bij 42% van de po-scholen lukt dit in hoge mate, bij vo-scholen gaat het om 26% waar het in hoge mate lukt. Wat wel een groot aandachtspunt is, is de beschikbaarheid van aangepaste leermiddelen. Verder is het zeker voor docenten die werken aan inclusiever onderwijs belangrijk gefaciliteerd te worden in het op peil houden van hun kennis en vaardigheden voor het goed kunnen vervullen van hun rol. De competenties van docenten worden nu in enige mate als knelpunt ervaren (po 60% en vo 67%). Bij 15% in het po en een derde van de scholen in het vo geldt dit zelfs in hoge mate (Van Veen & Steenhoven, 2021a/2021b). Daarnaast zullen scholen voldoende ruimte moeten krijgen om, naast de kerndoelen, doelen te kunnen stellen die ze ook belangrijk vinden voor hun leerlingenpopulatie en die passen bij het karakter van de school.

3.2. Voorstellen landelijke bijstelling van het curriculum

In oktober 2019 hebben leraren en schoolleiders [voorstellen](#) opgeleverd voor de landelijke bijstelling van het curriculum. Deze voorstellen bestaan uit een visie, grote opdrachten en de uitwerking naar bouwstenen voor negen leergebieden. Uiteindelijk zullen vanuit de bouwstenen de huidige kerndoelen en eindtermen geactualiseerd worden voor de leerlingen in het po en vo. Ook zullen dan de kerndoelen voor het (v)so geactualiseerd worden.

Voor de leergebieden digitale geletterdheid en burgerschap zullen voor het eerst kerndoelen worden ontwikkeld. De onderwerpen zijn niet nieuw, ook nu al wordt er aandacht besteed aan digitale geletterdheid en burgerschap. Vrijwel iedere school bevordert burgerschap en digitale geletterdheid, maar de uitwerking en hoeveelheid verschilt. Op meerdere plaatsen en in verschillende activiteiten op school zie je het terug, maar de samenhang in het aanbod is vaak onduidelijk.

Digitale geletterdheid

Er zijn voorstellen gedaan voor het leergebied [digitale geletterdheid](#). Digitale geletterdheid heeft als doel om leerlingen op eigen kracht te leren functioneren in een samenleving waarin digitale technologie en media een belangrijke plaats hebben. Het doel 'op eigen kracht', ofwel zoveel mogelijk zelfredzaam, is voor de leerlingen in het (v)so erg belangrijk om zich te kunnen redden in de samenleving. Het is belangrijk dat leerlingen kennis en vaardigheden verwerven en dat ze leren nadenken over de waarde van digitale technologie en media, voor zichzelf en de samenleving. Leerlingen in het (v)so gebruiken vaak al digitale technologie als ondersteuning bij het leren, passend bij hun specifieke onderwijsbehoeften. Daarnaast is het belangrijk deze digitale technologie te gebruiken om uiting te leren geven aan hun eigen persoonlijkheid en creativiteit. Ze zijn vaak extra kwetsbaar en daarom is het nodig om extra ondersteuning te bieden in het leren over veiligheid/privacy van digitale technologie en in het bepalen van betrouwbaarheid van digitale informatie en bronnen.

Burgerschap

Er zijn voorstellen gedaan voor het leergebied [burgerschap](#). Burgerschapsonderwijs gaat over de ontwikkeling van leerlingen tot democratische burgers. Ze krijgen daarvoor kennis en vaardigheden aangeboden, worden gestimuleerd eigen opvattingen te ontwikkelen en leren een democratische houding te vormen. De kern wordt gevormd door democratie en diversiteit, afgeleid van de wettelijke opdracht voor burgerschap. Daarbij gaat het ook om kennis en handelen vanuit diverse perspectieven, leren over waarden, botsende belangen en ethische keuzes. Ook voor (v)so-leerlingen is het belangrijk om toegerust te worden om als burger te functioneren in de samenleving. Ook zij zullen democratische vaardigheden leren, passend bij hun ontwikkeling en aansluitend bij hun toekomstperspectief. Wel blijkt dat de ontwikkelfases van een deel van de leerlingen in het so het soms wat lastig maken om burgerschapsonderwerpen te behandelen (Inspectie van het onderwijs, 2016). Een voorbeeld is het onderwerp seksualiteit. Het is belangrijk te leren hoe om te gaan met seksualiteit, maar het past niet altijd even goed bij de (mentale) ontwikkeling van de leerlingen. Het vso heeft haar onderwijs vaak ingericht rond de toekomstperspectieven op wonen, werken, vrije tijd en burgerschap. Ze werken daarom vaak al vanuit dit perspectief aan burgerschap.

3.3. Landelijk doelgroepenmodel GO als hulpmiddel

De diversiteit onder leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is enorm. Deze leerlingen hebben een ontwikkelingsperspectief (OPP) waarin de school heeft vastgelegd wat de mogelijkheden zijn van de leerling en wat de leerling nodig heeft om op het gewenste uitstroomniveau te komen. Het is nog een uitdaging voor veel scholen om dit potentiële eindniveau van een leerling in te schatten en de benodigde ondersteuning te geven. Wat kan helpen is het Landelijk Doelgroepenmodel GO (Sectorraad GO, 2021), beschikbaar voor het basisonderwijs en voortgezet onderwijs (bijlage 4 en 5). Ze zijn gebaseerd op het HUB-profiel, geïnitieerd door een aantal scholen in Noord-Brabant.

Het Landelijk Doelgroepenmodel GO is een gespreksmodel dat scholen ondersteunt bij het proces om een goed beeld te schetsen van waar de leerling nu staat en wat het toekomstperspectief is. Het geeft een gemeenschappelijk taal om aan te geven waar de kansen en mogelijkheden van de leerling liggen in relatie met ondersteuningsbehoeften die nodig zijn passend bij de uitstroombestemming. Er wordt gekeken naar het ontwikkelingsniveau (sociaal-emotionele ontwikkeling, executieve functies en communiceren), cognitieve kenmerken, leerkenmerken en het niveau van de ondersteuningsbehoefte (sociaal-emotionele ontwikkeling, leren en ontwikkelen, communicatie, fysieke situatie en medische situatie). Het totaal van de domeinen bepaalt uiteindelijk waar de leerling de meeste kans van slagen heeft. Het is daarbij belangrijk dat het model niet van boven naar beneden wordt gelezen, maar juist per onderdeel een inschatting van de mogelijkheden wordt gemaakt en het geheel leidt tot een bepaalde uitstroombestemming.

Dit model is hier beschreven, omdat veel (v)so-scholen er gebruik van maken. Het is een manier om onderbouwd en transparant de ondersteuningsbehoefte en het potentiële eindniveau van de leerling goed in kaart te brengen. Het biedt duidelijkheid in gesprekken met onder andere ouders, de Inspectie van het onderwijs, samenwerkingsverbanden en externe ondersteuners over het profiel waar de leerling in past en waar het onderwijsaanbod op wordt aangepast.

Kernpunten bij het formuleren van een curriculum voor het (v)so

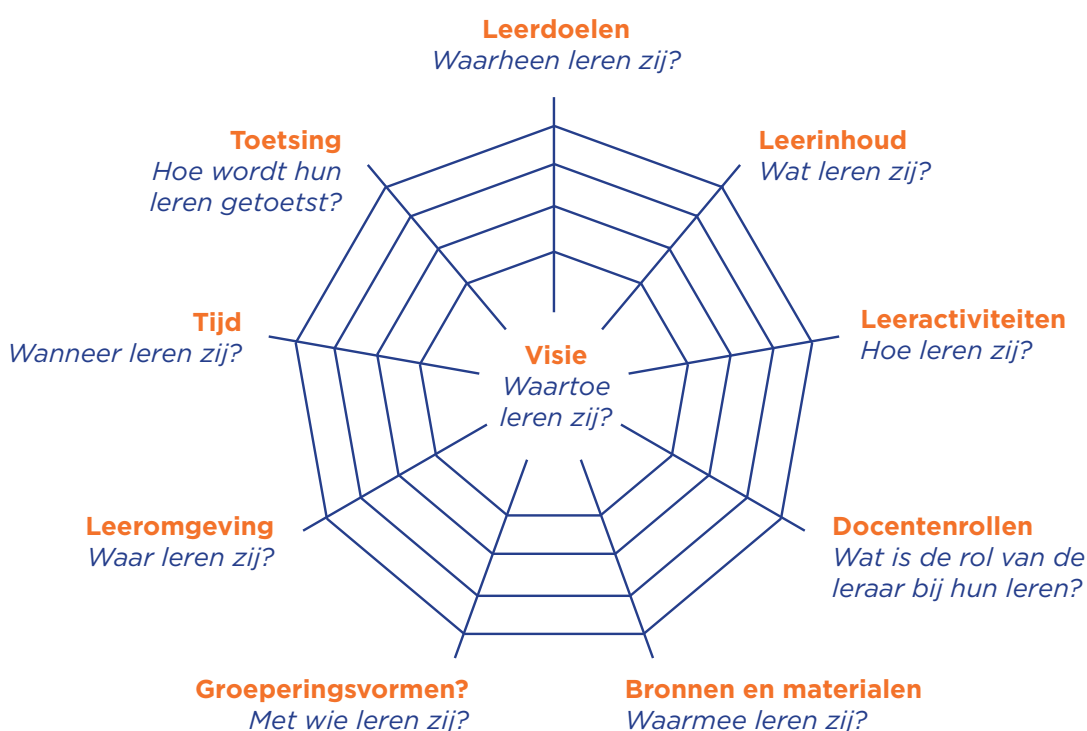
Door de probleemanalyse zijn we op de hoogte van de huidige situatie met daarbij de uitdagingen en ontwikkelingen in het (v)so. Waar moeten we bij toekomstige ontwikkelingen in dit werkveld rekening mee houden? We formuleren twee aandachtspunten.

Een geschikt curriculum voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Verskillende onderdelen van het curriculum zijn nodig bij het plannen van leren door leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Het curriculaire spinnenweb (afbeelding 3) maakt inzichtelijk dat niet alleen de verschillende onderdelen nodig zijn, maar dat ze ook onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Als je één punt gaat veranderen, dan is ook verandering/ontwikkeling nodig op andere punten. Het is een samenvatting van een curriculum dat op basis van het beoogd curriculum vertaald kan worden naar een curriculum op de school. Enkele aspecten lichten we hieruit, waarbij we terugverwijzen naar wat in deze trendanalyse aan de orde is gekomen.

Afbeelding 3.

Het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003).



Leerdoelen: zo breed mogelijk toegang tot maatschappelijke deelname en kansen. Er zijn twee sets kerndoelen voor het so en drie sets kerndoelen voor het vso.

Leerinhoud: toekomstbestendig leren. Het verwerven van de vaardigheden en houdingen die nodig zijn om op een stabiele, bestendige manier te blijven leren in onze snel veranderende wereld. Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zal rekening gehouden moeten worden met didactische aanpassingen in het lesprogramma en eventueel (individuele) leerroutes. Het is nog een uitdaging voor veel scholen om het potentiële eindniveau van een leerling in te schatten en de benodigde ondersteuning hierbij aan te geven. Wat kan helpen is het Landelijk Doelgroepenmodel GO.

Bronnen en materialen: de samenstelling van een klas of groep en de individuele behoefte van leerlingen in deze groep, vragen om verschillende bronnen en materialen en het steeds opnieuw verkennen van mogelijkheden van deze en nieuwe materialen. Een groot aandachtspunt is de beschikbaarheid van aangepaste leermiddelen.

Leeromgeving: de plek waar ze leren. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vind je in het (v)so, maar ook in het reguliere onderwijs. Ook zijn grijstinten mogelijk, zoals een reguliere klas als basis met daarnaast in deeltijd een speciale klas, of vice versa. Dit is een voorbeeld van inclusiever onderwijs. Het gaat ook om het klimaat waarin ze leren: het kost tijd om steeds weer het ideale leer- en werkklimaat in de klas te creëren.

Actualisatie Kerndoelen (v)so

Voor het (v)so is er een actualisatie van de kerndoelen nodig. De huidige sets sluiten niet meer aan bij de samenleving. Zo is de samenleving veel digitaler geworden, het mensbeeld over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is veranderd en ze passen niet meer voldoende bij de veranderende arbeidsmarkt. We stellen daarom het volgende voor:

- Sluit bij het actualiseren van de kerndoelen (v)so zoveel mogelijk aan bij de reguliere kerndoelen. Dit past bij het huidige burgerschapsparadigma, waarbij mensen met een beperking zelf vorm en inhoud geven aan hun bestaan als gelijkwaardige burger in de samenleving.
- Houd rekening met de ontwikkelfases van (v)so-leerlingen, hun beperkingen en hun toekomstperspectief. Stel specificaties voor als kerndoelen bijvoorbeeld niet haalbaar of relevant blijken.
- Behoud de aparte en meer functionele kerndoelen voor leerlingen die zeer moeilijk lerend of ernstig meervoudig beperkt zijn en uit zullen stromen naar de arbeidsmarkt of dagbesteding. Het gaat vooral om kerndoelen die gericht zijn op zelfredzaamheid in het dagelijks leven en vanuit een praktijkgerichte context worden aangevlogen.
- Behoud de leergebiedoverstijgende kerndoelen, omdat dit belangrijke leervoorwaardelijke doelen zijn voor de leerlingen in het (v)so. Ze zijn nodig om te kunnen werken aan de brede (persoons)vorming en voor het komen tot leren.
- Ontwikkel één set geactualiseerde leergebiedoverstijgende kerndoelen voor 4-20 jaar in een doorgaande lijn van so naar vso. Op dit moment zijn er twee sets voor het so en drie sets voor het vso. Deze sets bevatten andersoortige kerndoelen, waardoor ze niet goed op elkaar aansluiten.
- Bied in het curriculum mogelijkheden om in te gaan op kennis over de arbeidsmarkt en te reflecteren op eigen kwaliteiten, wensen en mogelijkheden.

Bronnenlijst

- Van den Akker, J. (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.
- De Boer, A. (2020a). *Evaluatie passend onderwijs. Sectorrapport speciaal onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- De Boer, A. (2020b). *Motieven en tevredenheid van ouders bij hun keuze voor onderwijs en/of dagbesteding*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Curriculumcommissie (2021). *Kaders voor kansen. Naar een beoordelingskader kansengelijkheid voor het funderend onderwijs*. Amersfoort: Curriculumcommissie.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Bewijs van het verband tussen inclusief onderwijs en sociale inclusie: Samenvattend eindverslag*. (S. Symeonidou, red.). Odense, Denemarken.
- Hegarty, Pocklington & Lucas (1982). *Educating pupils with special needs in ordinary schools*. Windsor: NFER-Nelson.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *Veranderingen in de samenstelling van de leerlingenpopulatie in het speciaal onderwijs tussen 2014 en 2018. Een beeld van de landelijke cijfers en de ervaringen van besturen en scholen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *De Staat van het Onderwijs 2020*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2021a). *De Staat van het Onderwijs 2021*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2021b). *Veranderingen in de samenstelling van de leerlingenpopulatie in het voortgezet speciaal onderwijs tussen 2014 en 2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kamerbrief d.d. 4 november 2020, referentie 25992965: Verbeteraanpak passend onderwijs en route naar inclusiever onderwijs <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/11/04/kamerbrief-evaluatie-en-verbeteraanpak-passend-onderwijs>
- Kirschner, P.A. (2017). *Het voorbereiden van leerlingen op (nog) niet bestaande banen*. Arnhem, The Netherlands: NSVP Innovatief in Werk.
- Ledoux, G. (2017). *Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., & Waslander, S. (2020). *Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport Mei 2020*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Landelijk Expertisecentrum speciaal onderwijs (2018). *Standaardisering doelgroepenmodel (v)so. Hoofddocument: landelijk doelgroepenmodel (v)so*. Utrecht: Landelijk Expertisecentrum speciaal onderwijs.
- Van Leeuwen, B. en Limpens, M. (2007). *Leerlingen verschillen en dat is normaal*. SLO: Enschede.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Kerndoelen speciaal onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Kerndoelen speciaal onderwijs voor zeer moeilijk lerende leerlingen of meervoudig gehandicapte leerlingen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Kerndoelen voortgezet speciaal onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Nilsen, S. (2018). *Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education*. International Journal of Inclusive Education, 1-17.

Onderwijskundig besluit WEC (2014). Geraadpleegd in april 2020 van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003848/2014-08-01>

Onderwijsraad (2020a). *Steeds inclusiever*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2020b). *Vooruitzien voor jonge generaties*. Den Haag: Onderwijsraad.

Sardes (2021). *Inclusieladders*. Utrecht: Sardes.

Sectorraad GO voor gespecialiseerd onderwijs (2021). *Landelijk doelgroepenmodel GO versie basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Utrecht: Sectorraad GO voor gespecialiseerd Onderwijs.

The Salamanca statement and framework for action on special needs education. (1994). UNESCO. World conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

Van Veen, D. & Van der Steenhoven, P. (2021a). *Werken aan inclusiever basisonderwijs. Verkennend onderzoek onder basisscholen in Nederland*. Amsterdam: NCOJ.

Van Veen, D. & Van der Steenhoven, P. (2021b). *Werken aan inclusiever voortgezet onderwijs. Verkennend onderzoek onder scholen voortgezet onderwijs in Nederland*. Amsterdam: NCOJ

Vyrastekova, J. (2021). *Social inclusion of students with special educational needs assessed by the Inclusion of Other in the Self scale*. PLoS ONE 16(4): e0250070.

Wet op de Expertisecentra (1982). Geraadpleegd in april 2020 van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003549/2021-01-01>

Wet op het primair onderwijs (1998). Geraadpleegd in april 2020 van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2021-02-01>

Zwetsloot, J., Ter Weel, B., Van Rooijen, M., Bisschop, P., & Van der Ven, K. (2020). *De impact van de coronacrisis op de overgang onderwijs-arbeidsmarkt. Achtergrond bij monitor 1*. Amsterdam: SEO economisch onderzoek.

Bijlage 1: Schoolsoorten voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vind je in alle onderwijssoorten. De meeste van deze leerlingen vind je in het speciaal onderwijs (so) en voortgezet speciaal onderwijs (vso). De diverse doelgroepen zijn in het so onderverdeeld in clusters en in het vso naar uitstroomprofielen.

Speciaal onderwijs (art. 2 Wet op de expertisecentra, 1982)

- Cluster 1: onderwijs aan visueel gehandicapte kinderen dan wel meervoudig gehandicapte kinderen met deze handicap.
- Cluster 2: onderwijs aan dove kinderen, slechthorende kinderen en kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden dan wel meervoudig gehandicapte kinderen met een van deze handicaps.
- Cluster 3: onderwijs aan langdurig zieke kinderen met een lichamelijke handicap, lichamenlijk gehandicapte kinderen en zeer moeilijk lerende kinderen dan wel meervoudig gehandicapte kinderen met een van deze handicaps.
- Cluster 4: onderwijs aan langdurig zieke kinderen anders dan met een lichamelijke handicap, zeer moeilijk opvoedbare kinderen en kinderen in scholen verbonden aan pedologische instituten.

Voortgezet speciaal onderwijs (art. 14 Wet op de expertisecentra, 1982)

In het vso wordt onderwijs verzorgd in ten minste één van de drie uitstroomprofielen:

- uitstroomprofiel vervolgonderwijs;
- uitstroomprofiel arbeidsmarktgericht;
- uitstroomprofiel dagbesteding.

Afbeelding 3 laat zien hoe het onderwijssysteem in Nederland voor het primair, voortgezet en (voortgezet) speciaal onderwijs in elkaar zit en onder welke wet de specifieke sectoren vallen.

Het speciaal basisonderwijs is bedoeld voor leerlingen met lichtere speciale onderwijsbehoeften. Deze leerlingen hebben vaak leerproblemen en/of iets meer ondersteuning nodig. Deze onderwijssoort valt net zoals het basisonderwijs onder de Wet op Primair Onderwijs (WPO).

Er zijn steeds meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die onderwijs krijgen in het reguliere onderwijs. Dit kan zijn in het basisonderwijs, of in het voortgezet onderwijs op niveau praktijkonderwijs, vmbo, havo of vwo. Het is een unieke situatie dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften onder drie verschillende wetten kunnen vallen. Deze diverse kaders zijn van invloed op het onderwijsaanbod dat binnen de sectoren gegeven wordt, op de kerndoelen die daarbij horen en dus ook op het eindniveau dat beheerst of aangeboden moet worden.



Afbeelding 3: Onderwijssysteem in Nederland voor po, vo en (v)so

Bijlage 2: Kerndoelen so

Kerndoelen voor het speciaal onderwijs (so)	Kerndoelen voor het speciaal onderwijs voor leerlingen die zeer moeilijk lerend of meervoudig beperkt zijn (so zml/mg)
Leergebiedspecifieke kerndoelen zijn dezelfde kerndoelen als voor po - Nederlandse taal - Nederlandse gebarentaal² - Engels - Friese taal - Rekenen en wiskunde - Oriëntatie op jezelf en de wereld - Kunstzinnige oriëntatie - Bewegingsonderwijs	Leergebiedspecifieke kerndoelen zijn specifiek ontwikkeld voor deze leerlingen - Nederlandse taal - Rekenen en wiskunde - Oriëntatie op jezelf en de wereld - Kunstzinnige oriëntatie - Bewegingsonderwijs
Leergebiedoverstijgende kerndoelen zijn er niet voor het po Het accent ligt op de brede ontwikkelingsaspecten. Ook gaat het om kerndoelen die te maken hebben met het leren in de school. Het gaat om de kerndoelen: - Zintuiglijke en motorische ontwikkeling - Sociaal-emotionele ontwikkeling (zelfbeeld en sociaal gedrag) - Leren leren - Leren omgaan met media en technologische hulpmiddelen - Praktische redzaamheid Voor leerlingen met een visuele beperking (cluster 1) en leerlingen met een lichamelijke beperking en langdurig zieke leerlingen (cluster 3) is er een kerndoel ruimtelijke oriëntatie en mobiliteit.	Leergebiedoverstijgende kerndoelen zijn er niet voor het po Richten zich op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, het ontwikkelen van de creativiteit en het aanleren van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. Het gaat om de kerndoelen: - Zintuiglijke en motorische ontwikkeling - Sociale en emotionele ontwikkeling (zelfbeeld, sociaal gedrag en spelontwikkeling) - Leren leren (werkhouding, aanpak gedrag, omgaan met media en technologische hulpmiddelen, praktische redzaamheid) Voor leerlingen met een visuele beperking (cluster 1) en leerlingen met een lichamelijke beperking en langdurig zieke leerlingen (cluster 3) is er een kerndoel ruimtelijke oriëntatie en mobiliteit.

² Voor leerlingen met een cluster 2 indicatie zijn er kerndoelen voor de Nederlandse gebarentaal.

Bijlage 3: Kerndoelen vso

Kerndoelen uitstroomprofiel vervolgonderwijs	Kerndoelen uitstroomprofiel arbeidsmarkt	Kerndoelen uitstroomprofiel dagbesteding
Leergebiedspecifieke kerndoelen dezelfde kerndoelen als vo onderbouw - Nederlandse taal - Engels - Friese taal - Rekenen en wiskunde - Mens, natuur en techniek - Mens en maatschappij - Culturele oriëntatie en creatieve expressie - Bewegen en sport	Leergebiedspecifieke kerndoelen zijn specifiek ontwikkeld voor leerlingen die worden toegeleid naar arbeid - Nederlandse taal en communicatie - Engelse taal - Friese taal - Rekenen en wiskunde - Mens, natuur en techniek - Mens en maatschappij - Culturele oriëntatie en creatieve expressie, - Bewegen en sport	Leergebiedspecifieke kerndoelen zijn specifiek ontwikkeld voor leerlingen die worden toegeleid naar (arbeidsmatige) dagbesteding - Nederlandse taal en communicatie - Friese taal - Rekenen en wiskunde - Mens, natuur en techniek - Mens en maatschappij - Culturele oriëntatie en creatieve expressie - Bewegen en sport
Leergebiedoverstijgende kerndoelen zijn er niet voor het vo Vier thema's: leren leren, leren taken uitvoeren, leren functioneren in sociale situaties en het ontwikkelen van een persoonlijk toekomstperspectief.	Leergebiedoverstijgende kerndoelen zijn er niet voor het vo Vier thema's: leren leren, leren taken uitvoeren, leren functioneren in sociale situaties en het ontwikkelen van een persoonlijk toekomstperspectief.	Leergebiedoverstijgende kerndoelen zijn er niet voor het vo Vier thema's: leren leren, leren taken uitvoeren, leren functioneren in sociale situaties en het ontwikkelen van een persoonlijk toekomstperspectief.
	Kerndoelen ter voorbereiding op de arbeidsmarkt	Kerndoelen ter voorbereiding op dagbesteding

Bijlage 4: Landelijk doelgroepenmodel GO (versie basisonderwijs)

Profiel	1	2	3	4	5	6	7
Totaal IQ	<20	20 - 34	35 - 49	50 - 69	70 - 89	90 - 110	> 110
Indelingsinspectie	<35		35 - 49	50 - 69	70 - 7 80 - 89	90 - 110	110 - 120 >120
Ontwikkelings-niveau	Sociaal-emotionele ontwikkeling	Zeer forse achterstand	Grote achterstand	Kleine achterstand	Enige achterstand	Zeer geringe achterstand	Leeftijdsadequaaat
	Executieve functies	Forse achterstand	Grote achterstand	Kleine achterstand	Enige achterstand	Zeer geringe achterstand	Leeftijdsadequaaat
	Communicatie	Forse achterstand	Grote achterstand	Kleine achterstand	Enige achterstand	Zeer geringe achterstand	Leeftijdsadequaaat
Didactisch functioneringsniveau			FN <E3	FN E3-M5	FN E5-E6	FN M7-M8 Referentiekader 1F	FN >M8 I-II Referentiekader 1S/2F
Leerstandaard			SO-ZML niveau 6	SO-ZML niveau 4	Basisleerlijn niveau 6	Basisleerlijn niveau 8	Basisleerlijn niveau 10
Ondersteunings behoeften	Sociaal-emotionele ontwikkeling	Zeer intensief	Voordurend	Regelmatig	Incidenteel	Op afroep	Leeftijdsadequaaat
	Leren en ontwikkelen, incl. executieve functies	Zeer intensief	Voordurend	Regelmatig	Incidenteel	Op afroep	Leeftijdsadequaaat
	Communicatie	Zeer intensief	Voordurend	Regelmatig	Incidenteel	Op afroep	Leeftijdsadequaaat
	Fysieke situatie	Zeer intensief	Voordurend	Regelmatig	Incidenteel	Op afroep	Op afroep
	Medische situatie	Zeer intensief	Voordurend	Regelmatig	Incidenteel	Op afroep	Op afroep
Uitstroombestemming	VSO				Pro VMBO (BBL)	VMBO (KBL, GTL)	HAVO/VWO
					VSO	VSO	VSO

Afbeelding 4: Landelijk doelgroepenmodel GO versie basisonderwijs (Sectorraad GO, 2021).

Bijlage 5: Landelijk doelgroepenmodel GO (versie voortgezet onderwijs)

Profiel	1	2	3	4	5	6	7
Totaal IQ	<20	20 - 34	35 - 49	50 - 69	70 - 89	90 - 110	> 110
Indelingsinspectie	<35		35 - 49	50 - 69	70 - 7 80 - 89	90 - 110	110 - 120 >120
Ontwikkelings-niveau	Sociaal-emotionele ontwikkeling	Forse achterstand	Grote achterstand	Kleine achterstand	Enige achterstand	Zeergeringe achterstand	Leeftijdsadequaata
	Executieve functies	Forse achterstand	Grote achterstand	Kleine achterstand	Enige achterstand	Zeergeringe achterstand	Leeftijdsadequaata
	Communicatie	Forse achterstand	Grote achterstand	Kleine achterstand	Enige achterstand	Zeergeringe achterstand	Leeftijdsadequaata
Didactisch functioneringsniveau			FN E4-E4	FN M5-E6	Referentieniveau 1F Onderdelen 2F	Referentieniveau 2F	Referentieniveau 3F/4F
Leerstandaard	Plancius VSO niveau 2	VSO niveau 5	VSO niveau 9	VSO niveau 12	VSO niveau 14	VSO niveau 16	Eindtermen VO
Ondersteuningsbehoeften	Sociaal-emotionele ontwikkeling	Intensief	Voordurend	Regelmatig	Incidenteel	Op afroep	Leeftijdsadequaata
	Leren en ontwikkelen, incl. executieve functies	Intensief	Voordurend	Regelmatig	Incidenteel	Op afroep	Leeftijdsadequaata
	Communicatie	Intensief	Voordurend	Regelmatig	Incidenteel	Op afroep	Leeftijdsadequaata
	Fysieke situatie	Intensief	Voordurend	Regelmatig	Incidenteel	Op afroep	Op afroep
Uitstroombestemming	Medische situatie	Intensief	Voordurend	Regelmatig	Incidenteel	Op afroep	Op afroep
		Belevingsgericht	Arbeidsmarktgericht Beschut werk	Beschut werk Arbeid	Arbeid MBO Entree	MBO 2-3-4	MBO 3-4 HBO/WO
Uitstroomrichting	Dagbesteding	Arbeid		Vervolgonderwijs			

Afbeelding 5: Landelijk doelgroepenmodel GO versie voortgezet onderwijs (Sectorraad GO, 2021).



Als landelijk expertisecentrum richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.

**Bezoekadres**

Stationsplein 15
3818 LE Amersfoort

Postadres

Postbus 502
3800 AM Amersfoort

T +31 (0)33 484 08 40**E** info@slo.nl**W** www.slo.nl[company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)[SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)