



Doe maar gewoon ...

Een exploratief onderzoek
vanuit een leerplankundig
perspectief

Integratie van leerlingen met speciale
onderwijsbehoeftes in het voortgezet onderwijs

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Studies in leerplanontwikkeling

slo



Doe maar gewoon ...

Een exploratief onderzoek vanuit
een leerplankundig perspectief

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

drs. N. Boswinkel
drs. A.B. van Leeuwen

Colofon:

© 2008 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.

Auteurs: drs. N. Boswinkel, drs. A.B. van Leeuwen

Met bijdragen van: drs. M.M. van der Hoeven, drs. A.M. van der Laan, drs. J. ter Pelle

Eindredactie: drs. A.B. van Leeuwen

Vormgeving: Axis Media-ontwerpers bv, Enschede

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

Informatie

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling

Secretariaat SO/NICL

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 665

www.slo.nl

E-mail: so-nicl@slo.nl

AN: 2.4277.0087

ISBN: 90 329 2318 1

Inhoudsopgave

Voorwoord	7
Inleiding	9
1. Omgaan met verschillen in het (voortgezet) onderwijs: een beknopt historisch overzicht	13
1.1 Vooraf	13
1.2 Van uitsluiting naar recht op onderwijs	13
1.3 Van gezamenlijk naar apart onderwijs	15
1.4 Invoering van de Mammoetwet (1968)	16
1.5 De Contourennota; voorloper op inclusief onderwijs (1975)	17
1.6 Wet op de Basisvorming (1993)	18
1.7 Van vso lom en vso mlk naar praktijkonderwijs en LWOO	19
1.8 Versterken van integratie door Leerling-gebonden financiering	19
1.9 Passend onderwijs	20
1.10 Van uitsluiting naar inclusief onderwijs?	21
2. De begrippen leerplan, inclusie en integratie nader verkend	23
2.1 Inleiding	23
2.2 Inclusie en integratie	23
2.3 Een leerplankundig perspectief	24
3. Vijf praktijksituaties in beeld	29
3.1 Context	29
3.2 School A	33
3.2.1 Context	33
3.2.2 Een kijkje in de wiskundeles van Michiel	34
3.2.3 De ervaringen van de moeder van Michiel	36
3.2.4 Wat vindt Michiel er zelf van?	38
3.2.5 Bevindingen van de wiskunde docent	40
3.2.6 Bevindingen van de afdelingsleider en de mentor	40
3.2.7 Bevindingen van de zorgcoördinator	42
3.3 School B	45
3.3.1 Context	45

3.3.2	Een kijkje in de wiskundeles van Joris	48
3.3.3	Nog een kijkje in de klas	50
3.3.4	Ervaringen van de moeder van Joris	52
3.3.5	Wat vindt Joris er zelf van?	55
3.3.6	Bevindingen van de mentor	57
3.3.7	Bevindingen van de wiskunde docente	60
3.3.8	Bevindingen van de schoolleiding	61
3.3.9	Bevindingen van de afdelingsleider	64
3.4	School C	70
3.4.1	Context	70
3.4.2	Een kijkje in de les Duits	71
3.4.3	Ervaringen van de moeder van Jurgen	73
3.4.4	Wat vindt Jurgen er zelf van?	75
3.4.5	Bevindingen van de schoolleiding	76
3.4.6	Bevindingen van de ambulante begeleider	79
3.5	School D	84
3.5.1	Context	84
3.5.2	Een kijkje in de integratieklas	90
3.5.3	Ervaringen van de ouders van Damien	94
3.5.4	Bevindingen van de ambulante begeleider	96
3.6	School E	100
3.6.1	Context	100
3.6.2	Een kijkje in de klas	100
3.6.3	Ervaringen van de ouders van Annelies	100
3.6.4	Bevindingen van de mentor	101
3.6.5	Bevindingen van de teamleider onderbouw	102
4.	Twee verkenningen in het buitenland	107
4.1	Inleiding	107
4.2	Noorwegen, Trondheim	107
4.2.1	Achtergrondinformatie	107
4.2.2	Trøndelag Resource Centre, Kompetansesenter	109
4.2.3	Bezoek aan een (lower) secondary school in de buurt van Trondheim	111
4.2.4	Bezoek aan een lower secondary school in de buurt van Trondheim	113
4.3	Oostenrijk, in de omgeving van Innsbruck	114
4.3.1	Achtergrondinformatie	114
4.3.2	Bevindingen van een hoogleraar Pedagogiek en het hoofd van één van de Sonderpädagogische Zentren	116
4.3.3	Bezoek aan een Hauptschule in de buurt van Innsbruck	118

5.	Integratie vanuit vakdidactisch perspectief	123
5.1	Achtergrondinformatie	123
5.2	Deskundige A	123
5.2.2	Een kijkje bij een cluster 1 voorziening	129
5.2.3	Conclusie	133
5.3	Deskundige B	134
5.4	Deskundige C	137
5.5	Deskundige D	139
5.6	Samenvatting en conclusies	141
5.6.1	Visie	142
5.6.2	Expertise van de docent	142
5.6.3	Tijd	143
5.6.4	Ruimte en financiële ondersteuning	143
5.6.5	Doelen en inhouden	143
5.6.6	Materialen en middelen	143
5.6.7	Evaluatie van het onderwijs (repetities, examens)	144
5.6.8	Ouders	144
5.6.9	Grenzen	145
5.6.10	Succesfactoren	145
6.	Reflectie	149
6.1	Context	149
6.2	Reflectie vanuit het perspectief van de leerling en de ouders	150
6.3	Reflectie vanuit het perspectief van de mentor/de docent	153
6.4	Reflectie vanuit het perspectief van de school	153
7.	Aanbevelingen	159
7.1	Perspectief van de leerling en ouders	159
7.2	Perspectief van de mentor en docenten	160
7.3	Perspectief van de school	160
	Literatuur	165
	Observatie in de groep	169

Voorwoord

‘Doe maar gewoon’, dat is wat de meeste leerlingen in het voortgezet onderwijs willen. Leerlingen met een beperking in welke vorm dan ook, zijn hierop geen uitzondering.

Door de leerlinggebonden financiering (het rugzakje) hebben ook leerlingen met een beperking de mogelijkheid om een reguliere school te bezoeken en dat gebeurt ook in toenemende mate. Leerlingen krijgen hiermee de kans tussen ‘gewone’ leerlingen op te groeien die ook zo hun problemen hebben en er oplossingen voor zoeken.

In dit boekje doen we verslag van een studie, waarin is gekeken naar de mate van succesvolheid van de integratie van deze leerlingen in het regulier voortgezet onderwijs. Hoe gaat het met de betreffende leerlingen en waar lopen docenten tegenaan? Zijn ouders tevreden en zijn scholen voldoende in staat de juiste randvoorwaarden te creëren?

In gesprekken met leerlingen die in aanmerking komen voor een ‘rugzakje’, kwam een beeld naar voren van jongeren die weliswaar een beperking hebben, maar die tegelijkertijd blijk gaven van een groot doorzettingsvermogen. De hobbels die ze op hun pad zijn tegengekomen om zich te kunnen handhaven in het regulier onderwijs en met name het overwinnen daarvan, maakt hen speciaal in de positieve zin van het woord. Onze bijzondere dank gaat dan ook uit naar de leerlingen, die bereid waren om over hun beperking en de impact die dat heeft op hun leven, te praten.

Onmiddellijk na de leerlingen volgen de ouders. Verhalen die zij te vertellen hadden, lieten een wereld zien van zoeken: naar wat er met hun kind aan de hand is, hoe daarmee om te gaan, naar het vinden van de juiste hulp en ten slotte naar het vinden van de meest geschikte school. Lang niet altijd is die zoektocht van een leien dakje gegaan. Integendeel, opmerkingen als ‘van het kastje naar de muur’, kwamen we nog vaak tegen.

Op alle scholen kwamen we bevlogen docenten, afdelingsleiders, directies en leerling begeleiders tegen. Zij maken zich sterk voor het creëren van de nodige randvoorwaarden om deze leerlingen goed onderwijs te kunnen bieden. Vaak staat daarbij bovenaan dat de leerling ‘goed in zijn vel zit’, terwijl tevens wordt gewaakt voor het welbevinden van de andere leerlingen. Onderwijs is mensenwerk, dat blijkt telkens weer als het gaat om het onderwijs aan kinderen met een beperking. De rol van de docent als coach in het leven van opgroeiende volwassenen, is in toenemende mate van belang.

We hopen dat u plezier zult beleven aan het lezen van dit boekje en - net als wij - respect krijgt voor deze jongeren met hun begeleiders.

De auteurs

Inleiding

Dit onderzoek is erop gericht om inzicht te krijgen in de mogelijkheden en problemen die leerlingen met een leerling-gebonden financiering (het rugzakje), hun ouders en de scholen ervaren in het voortgezet onderwijs. Binnen het onderzoek ligt de focus op leerplankundige implicaties en uitdagingen. Wat we daaronder verstaan, wordt in hoofdstuk 2 kort toegelicht.

In dit onderzoek staat de volgende vraagstelling centraal:

Hoe integreren scholen voor voortgezet onderwijs op succesvolle wijze leerlingen 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 leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes op schoolniveau?
2. Wat vraagt integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes voor het werken in de groep/klas?
3. Welke dilemma's en knelpunten ervaren leerlingen, docenten, ouders en begeleiders?
4. Waar liggen voor scholen grenzen bij integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes in het voortgezet onderwijs?

De eerste fase van het onderzoek bestond uit de uitvoering van literatuuronderzoek gekoppeld aan het bevragen van verschillende experts. Vervolgens is de vraagstelling verder verkend aan de hand van een meervoudige case study met gebruik van kwalitatieve onderzoeksmethoden. De case studies zijn uitgevoerd op vijf scholen die ervaring hebben met integratie van kinderen met een leerling-gebonden financiering. Vier van deze vijf scholen integreren leerlingen met uiteenlopende beperkingen in de normale onderwijssetting. De vijfde school heeft een integratieklas gecreëerd, specifiek bedoeld voor leerlingen met het syndroom van Down. Er is gekozen voor 'gemiddelde' scholen, dus niet voor scholen in uitzonderlijke situaties, omdat dat ons inziens het beste de actuele stand van zaken laat zien. In de case studies is gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews met zoveel mogelijk betrokkenen rondom de leerling met een beperking. Dit zijn bijvoorbeeld de leerlingen zelf, ouders, mentoren, leraren, afdelingsleiders, zorgcoördinatoren, ambulante begeleiders en directies. Daarnaast is op iedere school tenminste één les geobserveerd. De verschillende deelopbrengsten zijn voor de scholen afzonderlijk geanalyseerd. De resultaten daarvan staan in hoofdstuk 3 beschreven.

Naast de case studies in Nederland is een verkenning uitgevoerd naar ontwikkelingen op het gebied van integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier voortgezet onderwijs in Noorwegen en Oostenrijk. In beide landen zijn gesprekken gevoerd met ter zake kundige beleidsmakers en experts. Ook zijn enkele actuele bronnen geraadpleegd en is een school bezocht die bekend staat als 'promising practice' op dit gebied. 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 4.

In hoofdstuk 5 zijn bevindingen ten aanzien van de integratie van leerlingen met een beperking vanuit vakdidactisch perspectief beschreven. Vier vakdidactici op het gebied van (rekenen)wiskunde zijn bevraagd, aangepaste materialen en middelen op een instelling voor blinde en slechtziende leerlingen zijn bekeken en enkele lessen uit de casestudies betroffen de wiskundeles. De vier vakdidactici hebben allemaal ruime ervaring als vakdocent wiskunde in het regulier voortgezet onderwijs. In hoofdstuk 5.6 worden conclusies ten aanzien van de vakdidactiek getrokken en aanbevelingen gedaan voor een geschikte aanpassing voor de wiskundeles, indien van toepassing.

Deze publicatie eindigt met een reflectie op gestelde vragen (hoofdstuk 6) en aanbevelingen (hoofdstuk 7).

De positie van leerlingen met een beperking in het onderwijsbestel is van alle tijden. Daarom starten we deze publicatie met een beknopte beschrijving van ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs in het algemeen en het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes in het bijzonder (hoofdstuk 1).



1. Omgaan met verschillen in het (voortgezet) onderwijs: een beknopt historisch overzicht

1.1 Vooraf

Discussies over het omgaan met verschillen tussen leerlingen zijn van alle tijden. Afhankelijk van maatschappelijke ontwikkelingen zijn opvattingen over mensen met beperkingen aan veranderingen onderhevig. Ook in relatie tot het onderwijs. De daarmee samenhangende dilemma's en discussies lijken daarentegen tijdloos. Daarom eerst een beknopt, hoewel onvolledig, overzicht van ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs binnen de context van omgaan met verschillen in het algemeen en leerlingen met een beperking in het bijzonder.

1.2 Van uitsluiting naar recht op onderwijs

Tot de eerste helft van de 20e eeuw is het gebruikelijk om verschillen tussen leerlingen te benadrukken. Het onderscheid in stand of klasse is bepalend. Het onderwijs heeft een belangrijk effect op het reproduceren van het standenverschil. Kinderen worden opgeleid aan de hand van de eisen die hun stand met zich meebrengt. Kinderen uit verschillende standen gaan dan ook naar verschillende scholen. Van gelijke onderwijskansen is in deze tijd geen sprake.

Rond 1800 is sprake van zowel lager als hoger onderwijs. Het hoger onderwijs omvat de Latijnse school (het latere gymnasium) en de universiteiten. Alle andere scholen vallen onder het lager onderwijs. De termen 'hoger' en 'lager' verwezen destijds overigens niet naar leeftijd, maar naar sociale status.

Als blijkt dat het doorlopen van alleen lager onderwijs niet meer voldoende is als voorbereiding op de samenleving worden extra leerjaren gekoppeld aan het lager onderwijs. Ook sommige scholen voor hoger onderwijs krijgen extra leerjaren. Uit deze toegevoegde jaren ontstaat na verloop van tijd het voortgezet onderwijs dat uiteindelijk een aparte status krijgt.

Ook in het voortgezet onderwijs is er sprake van standenonderwijs. Daarnaast speelt ook de sexe een bepalende rol. Voor kinderen uit de lagere klasse is de ulo. Voor jongens uit de opkomende middenklasse is er de vijfjarige HBS en voor meisjes is er de middelbare meisjesschool (mms) en een driejarige HBS. Voor de lagere stand was er aanvankelijk nog

geen vorm van voortgezet onderwijs in wetgeving opgenomen. Dat wil niet zeggen dat deze scholen er niet waren. Kinderen uit de volksklasse konden hun onderwijsloopbaan vervolgen op de industrieschool, de ambachtschool, de landbouwschool of de huishoudschool.

Het is nog niet zo lang geleden dat groepen leerlingen van het onderwijs waren buitengesloten. In de beginfase van het defectparadigma werd onderwijs aan mensen met bepaalde handicaps in eerste instantie als weinig zinvol gezien (Van Leeuwen & Limpens, 2007). De mening heerste dat sommige mensen met een handicap niet in staat waren om iets te leren. Of het werd weinig zinvol gevonden, bijvoorbeeld bij gebrek aan een passend arbeidsperspectief.

Met de erkenning dat mensen met een zintuiglijke handicap ook speciale onderwijsbehoeften hebben, ontstaan rond 1800 de eerste scholen voor doven en blinden. Het speciaal onderwijs richtte zich in eerste instantie op kinderen met een medische beperking. Dat verandert met de afschaffing van de kinderarbeid en de instelling van de leerplicht in 1901. Vanaf dat moment komen ook de leerlingen met leerproblemen in beeld. De leerplicht geldt namelijk zowel voor leerlingen met een handicap als voor niet-gehandicapte leerlingen. Alle leerlingen belanden in dezelfde klas. De heterogeniteit van de populatie in klassen nam toe, iets waar de leraren niet op waren voorbereid. De leraren maken al snel melding van het ontstaan van een onwenselijke situatie: de komst van leerlingen met een handicap zou het klassikaal onderwijs verzwaren, de leerlingen leren zelf nauwelijks iets en bovendien houden ze het onderwijs aan de overige leerlingen op.

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

Als reactie op deze situatie richt men scholen voor speciaal onderwijs op, waarmee segregatie in het onderwijs een feit wordt. Leerlingen met een beperking krijgen in het vervolg les op aparte scholen in een rustige en veilige omgeving onder begeleiding van gespecialiseerde leraren. Deze scholen bouwen specifieke deskundigheid op, waardoor het aantal verwijzingen naar deze scholen stijgt. In 1920 volgt een wettelijke erkenning voor het speciaal onderwijs, waarna een toenemende differentiatie binnen het speciaal

onderwijs ontstaat. Er komen scholen voor langdurig zieken, scholen voor kinderen met een lichamelijke handicap, scholen voor kinderen die vanwege hun gedrag niet te handhaven zijn in de reguliere klas, en later ook scholen voor (zeer) moeilijk lerende kinderen en leerlingen met ernstige opvoedingsmoeilijkheden. Het regulier onderwijs en het speciaal onderwijs krijgen elk aparte financieringsstromen, waardoor zich in Nederland twee naast elkaar bestaande onderwijssystemen ontwikkelen.

1.3 Van gezamenlijk naar apart onderwijs

Het is goed te onderkennen dat tot ver in de 20e eeuw het onderwijs op veel scholen sterk klassikaal is georganiseerd. Mede door het toenemend aantal leerlingen wordt op het individu gericht onderwijs niet geschikt gevonden. Het klassikaal onderwijs ontwikkelt zich in die jaren tot een wettelijk vastgelegd organisatiemodel. In het leerstofjaarklassensysteem gelden uniforme doelstellingen, waarbij per leerjaar is omschreven welke leerstof aan het eind van het jaar moet worden beheerst. Wat beheersing betekent was aanvankelijk niet vastgelegd. Er golden geen harde criteria, de beoordeling was relatief. Voorop stond de vergelijking binnen de groep. Datgene wat het merendeel aan kan, geldt als maatstaf voor voldoende beheersing. De eisen per leerjaar zijn aanvankelijk voor alle kinderen gelijk. Aan het eind van de lagere school worden de eisen meer gedifferentieerd. Een toekomstig 'gymnasiast' moet aan andere eisen voldoen dan de leerling van de ambachtsschool. De verbinding tussen leerstof en leertijd is in dit systeem essentieel. De leerstoflijn wordt gevolgd, ongeacht mate van beheersing van voorgaande leerstof. Indien onvoldoende beheersing is, kan worden gedoubleerd. De pedagogisch-didactische aanpak is sterk klassikaal. Kinderen worden gelijktijdig geïnstrueerd en maken op hetzelfde moment dezelfde verwerkingsopdracht. Elke jaargroep wordt als homogene groep opgevat. Verschillen in leervermogen worden opgemerkt en tot uitdrukking gebracht in rapportcijfers, maar hebben amper betekenis voor de vormgeving van onderwijs. Wanneer problemen hardnekkig zijn en doubleren geen oplossing biedt, is onderwijs in een aparte school geboden (Schram, 1992).

Binnen het buitengewoon onderwijs wordt oorspronkelijk getracht zoveel mogelijk hetzelfde onderwijs aan te bieden als in het regulier onderwijs. Zij het in een beperktere vorm en een lager tempo. Wel wordt meer accent op opvoeding gelegd. Er ontstaat een eigen jargon, met een sterk medisch georiënteerd begrippenkader met begrippen zoals diagnosticeren, remediëren, behandelen en handelingsverlegenheid. Het onderwijs aan verschillende groepen leerlingen wordt meer en meer een zaak van specifieke deskundigen. In 1967 worden zeventien typen van buitengewoon onderwijs onderscheiden. Achterliggende gedachte is dat groepen leerlingen gebaat zijn bij een orthodidactische en

orthopedagogische benadering in een aparte setting met specifieke expertise. Een externe zorgstructuur ondersteunt scholen bij het signalerings- en diagnosticeringsproces. De verantwoordelijkheid van het regulier onderwijs en de leraren verandert van karakter. Er komt meer homogeniteit in de leerlingpopulatie.

Omgaan met verschillen, want daar gaat het hier eigenlijk over, is niet los te zien van systeemkenmerken van het onderwijs. Het ‘falen’ van bepaalde kinderen in het onderwijs wordt mede veroorzaakt door het bestaan van een onderwijssysteem waarin kinderen niet overeenkomstig hun mogelijkheden worden aangesproken. Ook inhoudelijk. Het onderwijsprogramma is de afgelopen decennia steeds eenzijdiger afgestemd op het culturele patroon van de midden- en hogere sociaal-economische milieus. Er ontstaat dan ook een groeiende kritiek op bijvoorbeeld de normativiteit van diagnostische instrumenten, die veelal zijn gebaseerd en gestandaardiseerd op de ‘white middle class’ (Schram, 1992). Het normalisatieparadigma komt hierin duidelijk naar voren.

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

1.4 Invoering van de Mammoetwet (1968)

De invoering van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (de Mammoetwet) in 1968 leidt tot een verdere standaardisering in de onderwijsorganisatie. De overheid reorganiseert het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs en brengt verschillende schooltypen die voorheen in aparte wetten waren geregeld onder één noemer. Mavo, havo en vwo vervangen mulo, mms en hbs en het beroepsonderwijs wordt ingedeeld in lbo, mbo en hbo. De Mammoetwet maakt ook een eind aan de discussies over de verhouding tussen beroepsvorming en algemene ontwikkeling die dan al meer dan een halve eeuw woedt. Niet alleen beroepsvaardigheden, maar ook algemene vorming zijn volgens de overheid van belang. De overheid deelt het onderwijsstelsel in drie opeenvolgende trappen in, waarbij de eerste trap bestaat uit basisonderwijs, de tweede trap uit voorbereidend algemeen en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs en de derde trap uit beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs. Scholen kunnen nu schoolgemeenschappen oprichten met daarin zowel mavo, havo als vwo. Leerlingen stromen daardoor makkelijker door van de ene

opleiding naar de andere opleiding, iets dat voorheen ondenkbaar was. De invoering van een brugperiode moet iedere leerling dezelfde basis geven. Bovendien kunnen leerlingen daarna kiezen uit een bepaald vakkenpakket dat aansluit bij hun interesse. Ze hoeven daardoor niet meer alle vakken te volgen. Een jaar na de invoering van de Mammoetwet verlengt de overheid ook de leerplichtige leeftijd van 12 naar 16 jaar. Als gevolg van het overheidsbeleid groeit de deelname aan het voortgezet onderwijs, maar de ongelijkheid in onderwijskansen neemt niet af.

1.5 De Contourennota; voorloper op inclusief onderwijs (1975)

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

In deze jaren wordt het onderwijs steeds meer gezien als instrument voor hervorming en emancipatie binnen de 'maakbare samenleving'. In 1975 komt Van Kemenade met de Contourennota (MOW, 1975). De nota schetst hoe het onderwijs kan bijdragen aan de spreiding van kennis, macht en inkomen. De regering wil het onderwijspeil verhogen, het onderwijsaanbod verbreden en ook aandacht besteden aan individuele ontplooiing en sociale bewustwording. Talentontwikkeling moet meer aandacht krijgen. Daarnaast wil de overheid verschillen tussen leerlingen op basis van sociaaleconomische positie, culturele achtergrond en sekse verkleinen. Apart onderwijs is dan ook niet meer vanzelfsprekend. Integratie van 'speciale leerlingen' is één van de thema's. In de eerste Contourennota wordt basisonderwijs beoogd voor kinderen van 4 tot 12 jaar, met gelijke ontplooiingsmogelijkheden voor allen, 'ongeacht lichamelijke, geestelijke, maatschappelijke of sociaal-culturele omstandigheden' (MOW, 1975, p.44). Streven is te komen tot integratie van speciaal en regulier onderwijs. De in de nota beoogde maatregelen spreken een sterke tendens uit naar individualisering van het onderwijsproces. De leerling moet meer centraal komen te staan in het onderwijs. Eén van de voorstellen is om het leerstofjaarklassensysteem los te laten en over te gaan op een systeem met interne differentiatie. Daartegenover staat dat er duidelijke minimeisen voor een basisniveau aan kennis en vaardigheden moeten komen. Eén van de centrale thema's in de nota is de invoering van de zogenoemde middenschool. De middenschool wil voorzien in een basisvorming voor alle leerlingen gedurende vier jaar. Niet alleen wil de regering hiermee verschillen tussen leerlingen wegwerken, ook wil men het onderwijs beter laten aansluiten

bij snel opvolgende veranderingen in de samenleving. Ook het uitstellen van studie- en beroepskeuze tot 16-jarige leeftijd moet bijdragen aan het bewerkstelligen van gelijke kansen in het onderwijs. Van Kemenade wil de middenschool tevens inzetten om te zorgen voor een doorlopende leerlijn van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs. Het idee van de middenschool stuit echter op veel weerstand. Een gevoelig punt in de Contourennota is de stelling van Van Kemenade dat optimale ontplooiing van individuen ongelijkheid in resultaten kan opleveren.

Ook ten aanzien van het onderwijs aan 'speciale' leerlingen was er de nodige kritiek. Vliegenthart, zegt daarover in 1976: 'Wat is humaner: om het (kind) met zijn nog zo weinig gevormde persoonlijke identiteit dagelijks in een omgeving te brengen waar het voortdurend geconfronteerd wordt met andere kinderen die hem 'aan zich gelijk' verwachten te zijn, of het in een groep gelijkgehandicapten te brengen, waar het althans gedurende de schooltijd onder gelijken de kans heeft om echt zichzelf te worden? Mijns inziens het laatste.'. Vergelijkbare discussies zijn ook nu hoogst actueel in de discussies over inclusief onderwijs.

1.6 Wet op de Basisvorming (1993)

Als in 1993 de Wet op de Basisvorming wordt ingevoerd is er van de door Van Kemenade gewenste middenschool en interne differentiatie niet veel meer over. De basisvorming is te omschrijven als een verdere standaardisering van het onderwijs om verschillen tussen leerlingen weg te werken. Het uitgangspunt bij de basisvorming is dat alle leerlingen de eerste tijd na de basisschool les krijgen in 15 vakken op ongeveer mavo-niveau. Bovendien stelt de overheid kerndoelen vast. Tachtig procent van de onderwijstijd ligt daarmee vast en twintig procent is door de scholen vrij in te vullen.

De voornaamste doelstellingen waren:

- Algehele verhoging van het peil van het jeugdonderwijs.
- Utstel van de verplichte studie - en beroepskeuze.
- Modernisering en gedeeltelijk harmoniseren van het onderwijsprogramma in de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs.

Vanuit de onderwijssector kwam de nodige kritiek. Men vreesde dat het onderwijsaanbod te weinig uitdagend zou zijn voor de meer getalenteerde leerlingen, het onderwijsaanbod zou onvoldoende aansluiten op de laatste jaren van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs en voor de meer praktisch ingestelde leerlingen zou het onderwijsaanbod te theoretisch zijn.

Het voortgezet speciaal onderwijs blijft zich onafhankelijk ontwikkelen van het regulier voortgezet onderwijs. Het blijven gescheiden systemen. Het voortgezet speciaal onderwijs is niet altijd in staat om te voorzien in een passend onderwijsaanbod in de volle breedte van het voortgezet onderwijs en de integratie van leerlingen met een beperking in het regulier voortgezet onderwijs verloopt moeizaam.

1.7 Van vso lom en vso mlk naar praktijkonderwijs en LWOO

Onder invloed van het ontwikkelingsparadigma en het normalisatie-denken worden in de jaren negentig in Nederland langzaam vormen van integratie in het onderwijs doorgevoerd. De invoering van het WSNS-beleid is een eerste beleidsmaatregel gericht op integratie van leerlingen met een handicap in het reguliere onderwijs. Er volgt een herstructurering van het regulier en het speciaal onderwijs. Het speciaal onderwijs, krijgt na jarenlang te zijn ondergebracht onder de Wet op het Lager Onderwijs (1920-1985) en de Interimwet Speciaal Onderwijs en Voortgezet Speciaal Onderwijs (ISOVSO) (1985-1995) een eigen wettelijk kader, de Wet op Expertise Centra (WEC).

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

1.8 Versterken van integratie door Leerling-gebonden financiering

De invoering in 2003 van de Leerlinggebonden financiering (lgf), beter bekend onder de naam 'het rugzakje', is een andere maatregel die tot meer integratie moet leiden. Het 'rugzakje' kan worden opgevat als uitvloeisel van het burgerschapsparadigma binnen het onderwijs: een leerling met een handicap heeft het recht op onderwijs en het recht om dit onderwijs te volgen in een zo 'normaal' mogelijke omgeving eventueel met extra ondersteuning.

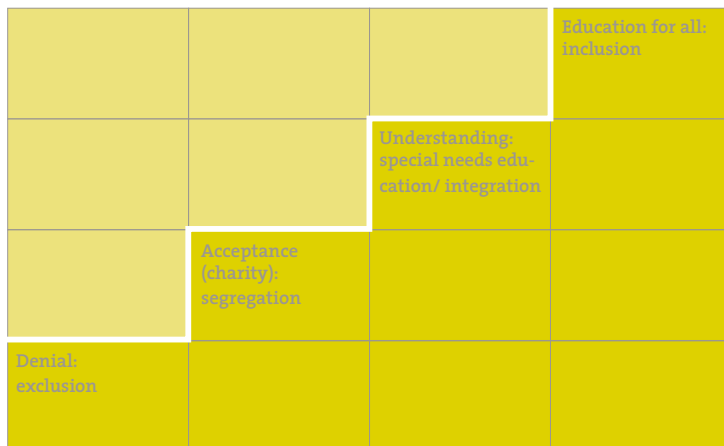
De praktijk is echter weerbarstig en de bevindingen van het integratiebeleid zijn vooralsnog niet onverdeeld positief (Van Dijk, Slabbèrtje & Maarschalkerweerd, 2007; Meijer, 2004; Hamstra, 2004; Vergeer, e.a. 2004). Het speciaal onderwijs groeit onverlet en de integratie van kinderen met een rugzakje in het regulier onderwijs verloopt moeizaam (Van Dijk, Slabbèrtje & Maarschalkerweerd, 2007). Leraren voelen zich onzeker en niet deskundig genoeg. Duidelijk is dat integratie nog het best loopt als er minimale aanpassingen in het curriculum nodig zijn en de leerling geen stevige gedragsproblemen heeft. Dan is de drempel relatief laag. Dit maakt duidelijk dat het normalisatieparadigma nog steeds een sterke invloed heeft in het huidige onderwijs.

1.9 Passend onderwijs

Na evaluatie van het WSNS-beleid, het Rugzak-beleid en het Onderwijsachterstandenbeleid komt minister Van der Hoeven in 2005 met de notitie 'Vernieuwing zorgstructuren funderend onderwijs'. Kernpunt daarvan is de voorgenomen invoering van een zorgplicht voor samenwerkende schoolbesturen in 2010. Een schoolbestuur mag een leerling met een beperking dan niet meer weigeren, maar is verplicht om een passend onderwijsaanbod te realiseren, ofwel in de eigen school, ofwel in een andere school binnen die samenwerking. Hoe dit beleid de komende jaren gestalte zal krijgen is nu nog niet geheel duidelijk. Het huidige kabinet heeft Passend onderwijs als belangrijk werkpunt op de agenda gezet. Het Ministerie werkt in nauwe samenwerking met tal van betrokkenen aan de verdere ontwikkeling van Passend Onderwijs. Het is de bedoeling om in 2011 te komen tot een nieuw wettelijk kader.

1.10 Van uitsluiting naar inclusief onderwijs?

Kun je stellen dat we van uitsluiting, via segregatie en integratie op weg zijn naar inclusief onderwijs?



Figuur 1

Dat vraagt om een genuanceerder beeld. Een benadering van verschillen waarbij wordt uitgegaan van de uniciteit van elk kind (vergelijk inclusief onderwijs) impliceert een afstemming van het onderwijs op een groot aantal kindkenmerken. Onderwijs gekenmerkt door uniformiteit houdt slechts met enkele kenmerken rekening. Tussen deze extremen ligt een variëteit aan benaderingen. Wat zien we zowel in Nederland als ook in veel andere landen gebeuren? In veel landen zien we allerlei nieuwe vormen van integratie ontstaan, ergens tussen apart en samen. Ook in Nederland. Alhoewel de 'promising practices' in het voortgezet onderwijs nog maar weinig voor handen zijn.

Er ligt een uitdaging om de bandbreedte in het omgaan met verschillen binnen het (voortgezet) onderwijs uit te breiden, opdat een grotere groep leerlingen met speciale onderwijsbehoeften een volwaardige en passende plek krijgen in het regulier voortgezet onderwijs. Rekening houdend met de leerlingen zelf, de docenten die het onderwijs in de complexe praktijk vorm moeten geven en alle andere relevante personen die daaraan hun steentje bij kunnen dragen. Dit vraagt onder meer om het verder doordenken van het onderwijs op landelijk beleidsniveau en een samenspel van schoolontwikkeling, leerplanontwikkeling en docentontwikkeling. Net als in Nederland, is men in veel andere landen ook druk doende om barrières in het voortgezet onderwijs te slechten. Het is goed om ook te leren van die ervaringen.



2. De begrippen leerplan, inclusie en integratie nader verkend

2.1 Inleiding

In dit onderzoek wordt vanuit een leerplankundige invalshoek gekeken naar factoren die er toe doen voor een succesvolle integratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes in het regulier voortgezet onderwijs. In de discussie rond integratie van kinderen, leerlingen, 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.

2.2 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, blz.17). Men maakt zich sterk voor 'Education for all' en heeft inclusie als ideaal. Inclusie wordt door UNESCO opgevat als: 'a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education' (UNESCO, 2005). 'Inclusion implies changes in the education content, approaches, structures and strategies that take into account specific learner needs at different education stages and ages' (UNESCO, 2008). Inclusie gaat een stap verder dan integratie: 'Inclusive education is concerned with providing appropriate responses to the broad spectrum of learning needs in formal and non-formal educational settings. Rather than being a marginal theme on how some learners can be integrated in the mainstream education, inclusive education is an approach that looks into how to transform education systems in order to respond to the diversity of learners. It aims to enable both teachers and learners to feel comfortable with diversity and to see it as a challenge and enrichment in the learning environment, rather than a problem. Therefore, Inclusion is a dynamic approach of responding positively to pupil diversity and of seeing individual differences not as problems, but as opportunities for enriching learning' (UNESCO, 2005).

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

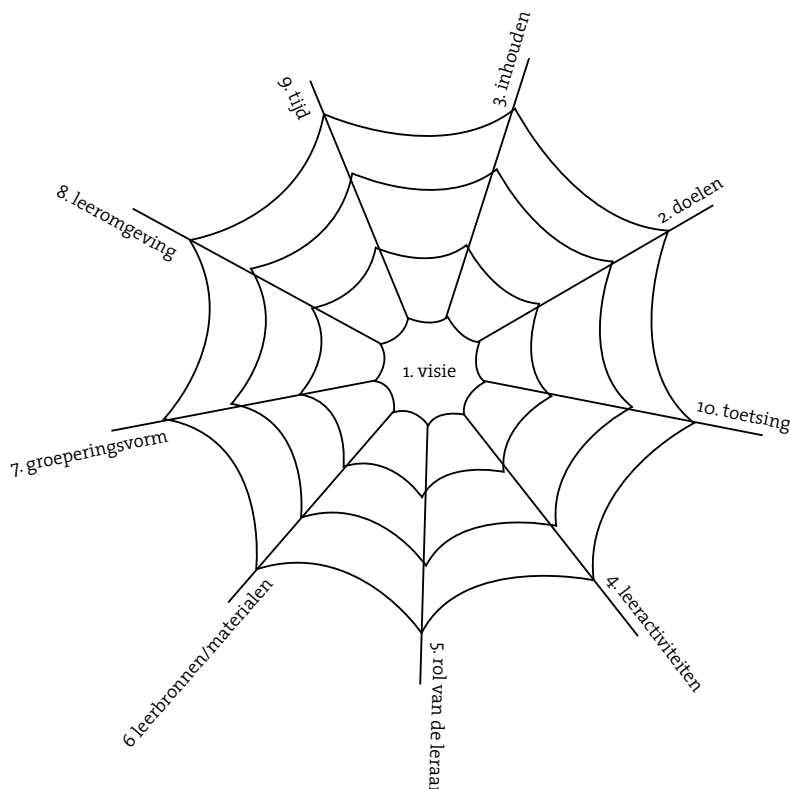
2.3 Een leerplankundig perspectief

In dit onderzoek wordt vanuit een leerplankundige invalshoek gekeken naar factoren die er toe doen voor een succesvolle integratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes in het regulier voortgezet onderwijs. 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 2).



Figuur 2: Curriculair spinnenweb (van der 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 leerlingen ongeacht hun fysieke, intellectuele, sociale, emotionele, taal- of andere verschillen. Al het onderwijzend personeel moet kunnen omgaan met de verschillende onderwijsbehoeftes van leerlingen. 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 leerplanhervormingen’.

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 leerlingen 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, docenten, ambulant 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, wat 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>).

Daarnaast wordt verwezen naar de publicatie Tussen apart en samen (Van Leeuwen, 2007), waar een vergelijkbare studie is uitgevoerd binnen de context van het primair onderwijs.



3. Vijf praktijksituaties in beeld

3.1 Context

De invoering van de leerling gebonden financiering (LGF) heeft op bijna de helft van de scholen voor Voortgezet Onderwijs gezorgd voor een nieuwe instroom aan leerlingen. Het betreft vooral leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum (PDD-NOS, syndroom van Asperger) of ADHD, slechthorende leerlingen, leerlingen met een lichamelijke beperking of zeer moeilijk opvoedbare leerlingen (Jopla & Stinafo, 2005). Hoewel de scholen veel werk verzetten om ook voor deze leerlingen goed onderwijs te realiseren, gaat dat niet zonder slag of stoot. Uit onderzoek onder directeurs van scholen voor voortgezet onderwijs blijkt, dat de invoering van 'het rugzakje' op 85 % van de scholen heeft geleid tot verhoging van de werkdruk bij docenten. Scholen proberen dit probleem te ondervangen door extra ondersteuning en begeleiding te bieden, intern danwel extern, maar vooralsnog heeft dat niet tot een oplossing van het probleem geleid. Men geeft verder aan, dat de docenten niet goed zijn voorbereid op het werken met rugzakleerlingen.

Ten aanzien van het al dan niet geslaagd zijn van de integratie is men over het algemeen positief, hoewel 33 % van de scholen zegt dat zich vaak of altijd problemen voordoen. Het betreft dan meestal leerlingen met gedragsproblemen. De leerling heeft moeite met aanpassing aan het nieuwe systeem, vertoont onaangepast gedrag of heeft moeite met de sociale aansluiting. Gedragsstoornissen worden niet altijd begrepen door medeleerlingen; zij hebben moeite met het afwijkende gedrag van de rugzakleerling. Ten slotte geven de scholen aan dat leerlingen met een rugzak een grotere kans lopen om gepest te worden dan hun medeleerlingen (Grinsven & Mondrian, 2005).

Zorgstructuur

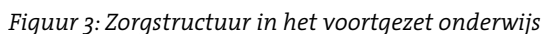
Vrijwel alle scholen zijn bezig met, of zijn toe aan een afronding van, het opzetten van een gedegen zorgstructuur om optimaal tegemoet te kunnen komen aan de speciale behoeftes van zorgleerlingen. Op alle scholen is een flink aantal medewerkers betrokken bij het optimaliseren van de condities, zodat ook de leerlingen met een beperking aan hun trekken kunnen komen (zie figuur 3). Hoewel het niet altijd op papier staat, zijn er meestal duidelijke afspraken en verantwoordelijkheden neergelegd bij de verschillende functies van medewerkers waar het gaat om begeleiden van zorgleerlingen.

We noemen hier de functies en taken die we het meest zijn tegengekomen en hun onderlinge connecties.

- de directie: de directie bepaalt het beleid en onderzoekt wat er binnen de wettelijke kaders mogelijk is. De directie bepaalt doorgaans ook, in overleg met de afdelingsleider, of een school al dan niet in staat is om een leerling passend onderwijs te bieden.
- de afdelingsleider: de meeste scholen kennen een afdelingsleider onderbouw en bovenbouw, vaak ook nog weer per schoolsoort (vmbo, havo, vwo). De afdelingsleider is verantwoordelijk voor het opstellen en uitvoeren van zorgbeleid en houdt zich bezig met personele en beleidszaken. Soms stelt de afdelingsleider het handelingsplan op en bespreekt deze met de ouders en de ambulante begeleider. In andere gevallen is dit een taak van de zorgcoördinator of leerlingbegeleider. De meeste afdelingsleiders onderhouden contact met de Ambulante Begeleider, regelen leerling-besprekingen en nemen deel aan vergaderingen met alle medewerkers rondom de zorgleerling.
- de zorgcoördinator: is verantwoordelijk voor de uitvoer van zorgplannen en coördineert de afstemming tussen de verschillende betrokkenen bij zorgleerlingen. Dat betreft niet alleen de rugzakleerlingen, maar ook leerlingen die meergetalenteerd zijn en leerlingen die `lastig gedrag` vertonen.
- de mentor: is de spil en aanspreekpunt voor alle leerlingen, dus ook voor leerlingen met een rugzak. De mentor is in eerste instantie verantwoordelijk voor het oplossen van de problemen. Lukt dat niet, dan wordt de coördinator van het betreffende leerjaar en/of zorgcoördinator ingelicht. Extra zorg voor een rugzakleerling vertaalt zich meestal in extra tijd voor de mentor. Deze signaleert problemen, zorgt dat de leerjaarcoördinator hiervan op de hoogte is en schakelt zonodig de zorgcoördinator of de vertrouwenspersoon in. Als docenten een probleem signaleren bij een leerling, melden zij dat bij de mentor.
De mentor is ook de hoofdschakel tussen school en thuis. Hij/zij speelt een belangrijke rol op ouderavonden en bij rapportenbesprekingen. Omgekeerd informeren ouders de mentor in als er iets in de thuissituatie heeft plaatsgevonden.
- de leerlingbegeleider/counselor is vertrouwenspersoon die problemen bespreekt met leerlingen die de mentor te boven gaan.
- de ambulante begeleiding: is de schakel tussen het reguliere en het speciaal onderwijs. De ambulante begeleider wordt verondersteld om de school van informatie te voorzien over te verwachten aandachtspunten voor de rugzakleerling.
- de docent: naast bovengenoemde personen, zijn de docenten uiteraard ook belangrijke schakels in het proces. Zij moeten de zorg uiteindelijk aan de betreffende leerling bieden. Afgezien van de mentor zitten er meestal geen docenten in de zorgteams.

In deze studie zijn gesprekken gevoerd met al bovengenoemde personen, met uitzondering van de vertrouwenspersoon. Dit omdat we ons primair richten op de gevolgen van de integratie van leerlingen met een beperking voor de invulling van het leerplan.

Naast interne medewerkers zijn er doorgaans ook contacten met externe instanties, zoals OPDC en maatschappelijk werk, wijkagent/jeugdagent, leerplichtambtenaar, schoolarts, huiswerkbegeleidingklas. Contacten met deze instanties verlopen via de afdelingsleider, de zorgcoördinator of de ambulante begeleider.



Om inzicht te krijgen in factoren die van invloed zijn op een succesvolle integratie van leerlingen met speciale leerbehoeftes in het reguliere voortgezet onderwijs, zijn op vijf scholen, verspreid over het land, case studies uitgevoerd. Er zijn semi-gestructureerde interviews gevoerd met zo veel mogelijk betrokkenen bij de zorg voor de leerling. Dit betreft de leerling zelf, de ouders, mentoren, afdelingsleiders, zorgcoördinatoren, docenten, directie en ambulante begeleiders. Bovendien is op alle scholen ten minste één observatie van een les gedaan, aan de hand van tevoren vastgelegde gemeenschappelijk observatiepunten. Bevindingen uit de case studies zijn naderhand geanalyseerd.

Deze voorwaarde heeft er tevens toe geleid, dat de leerlingen die zijn gevolgd voorbeelden zijn van leerlingen die het wel goed 'doen' op de reguliere school. In een vervolgstudie zou het goed zijn om ook leerlingen in kaart te brengen waar scholen meer moeite mee hebben.

	School A	School B	School C	School D	School E
Kernschets lln	Michiel 3vwoT PDD-NOS	Joris havo/vwo2 Gilles de la Tourettes	Jurgen Gymnasium2 Asperger	Damien Integratieklas Syndroom van Down	Annelies vmbo-T 2 Immuun- stoornis
Werkwijze					
Observatie per les	X	XX	X	X	X
Interview ouder	X	X	X	X	X
Interview leerling	X	X	X		X
Interview mentor	X	X		X	X
Interview (wiskunde) docent	X	X		X	
Interview directie		X	X	X	
Interview ambulante begeleider			X	X	
Interview afdelingsleider	X	X	X	X	X
Analyse website	X	X	X	X	X

Tabel 1: werkwijze casestudies

In tabel 1 is te zien, welke leerlingen zijn gevolgd, welke betrokkenen zijn gesproken en of er een observatie heeft plaatsgevonden.

Op schoolniveau staan de volgende aandachtspunten centraal: welke visie hebben scholen en docenten ten opzichte van de integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes in het reguliere voortgezet onderwijs? Hoe besteden scholen de leerlinggebonden financiering, 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: visie, rol van de docent, benodigde expertise, samenwerking met ouders, het curriculum (doelen, inhouden, didactiek, materialen/bronnen, onderwijstijd, groeperingsvormen, plannen en volgen van het leren) en sociale integratie/participatie.

In de volgende vijf paragrafen staan de resultaten van de vijf casestudies afzonderlijk beschreven. Om zoveel mogelijk recht te doen aan de authenticiteit van de vele boeiende gesprekken, is besloten om antwoorden van geïnterviewden zo veel mogelijk letterlijk weer te geven. Elke case begint met een korte beschrijving van de school, gevolgd door een beknopte weergave van de observatie. Op deze wijze is getracht de context van waaruit

verschillende respondenten hun opmerkingen maken te verduidelijken. Daarna volgen bevindingen - voor zo ver ze aan de case studies hebben deelgenomen - van de ouders, de leerling, de mentor, de afdelingsleider, de directie en de ambulante begeleider. Elke casestudie wordt afgesloten met een korte samenvatting van de bevindingen, binnen de kaders van het curriculaire spinnenweb.

3.2 School A

3.2.1 Context

School A is een scholengemeenschap voor havo, vwo en Tvwo (tweetalig vwo) in een middelgrote gemeente in het midden van het land. Leerlingen die de school bezoeken, zijn afkomstig uit verschillende plaatsen uit de omgeving. Hiermee vervult de school een streekfunctie.

Met ongeveer 1200 leerlingen en 140 docenten is het een grote school te noemen.

De school heeft ervoor gekozen om rugzakleerlingen met een indicatie uit alle clusters aan te nemen en hierbij niet te selecteren in aard en ernst van de beperking. Op dit moment zitten er leerlingen met een lzk-indicatie, een slechthorende leerling en veel leerlingen met een autistisch spectrum stoornis op school. Voor de laatste groep leerlingen is niet altijd een rugzak aangevraagd.

De meeste leerlingen met een rugzak stromen binnen via het primair onderwijs. Aan het begin van het schooljaar krijgen alle betrokken docenten informatie over de leerlingen die speciale aandacht nodig hebben. De ambulante begeleiding kan hier een rol vervullen, bijvoorbeeld door het geven van een voorlichtingsbijeenkomst. In praktijk komt het er echter vaak op neer, dat docenten een vel papier krijgen met korte informatie over het probleem.

De school is in haar beleid gericht op verbetering en vernieuwing. Daarbij wordt aangesloten op landelijke onderwijskundige ontwikkelingen zowel in de onderbouw als in de bovenbouw. Zo is er veel aandacht voor actief en zelfstandig werken en voor integratie van Informatie en Communicatie Technologie (ICT) in de lessen. Daarnaast neemt de school deel aan meerdere samenwerkingsprojecten.

De school heeft twee zorgcoördinatoren: een van hen heeft de dyslectici onder haar hoede, de andere coördineert de zorg voor rugzakleerlingen. Daarnaast vervullen de afdelingsleider, de mentor en de docenten een cruciale rol in de opvang van deze leerlingen. Contacten met de ambulante begeleiding verlopen wisselend: als men in staat is om rugzakken te 'bundelen', ontstaat meer tijd voor overleg en verloopt de begeleiding ook beter.

Alle leerlingen met een rugzak hebben een ambulante begeleider. In dit verband zijn er

contacten met een cluster 2 voorziening, met het REC (Regionaal Expertisecentrum) voor cluster 4 en met een cluster 3 voorziening voor de langdurig zieke leerlingen en de leerling met een lichamelijke beperking. Per leerling is er niet zoveel begeleidingstijd, wat betekent, dat er weinig kans is om tot echte samenwerking met een ambulant begeleider te komen.

In deze case volgen we Michiel, een 14-jarige 3vwo-T leerling met een PDD-NOS indicatie. We spreken met Michiel zelf, met zijn moeder, de afdelingsleider en mentor en de wiskundedocent. Bovendien is een observatie van de wiskundeles uitgevoerd.

3.2.2 Een kijkje in de wiskundeles van Michiel

Er wordt in het Engels met elkaar gesproken en ook de wiskundeles vindt in het Engels plaats.

De les wordt gegeven in het noodlokaal, wat betekent dat de leerlingen naar buiten moeten. Het is koud en de vorige klas is nog in het lokaal, dus de leerlingen staan op de trap te wachten tot ze naar binnen kunnen. De docent staat onderaan de trap en maakt hier en daar een prettig plagerige opmerking, dat door de leerlingen erg gewaardeerd lijkt te worden. Het is even wennen om te merken dat de leerlingen Engels spreken.

De leerlingen zijn even nieuwsgierig naar mijn aanwezigheid ('Who's that woman?' Docent: You mean 'Who's that lady?') maar lijken het ook snel te zijn vergeten.

Michiel is een vrij kleine jongen, die vriendelijk, enigszins naïef, oogt. De andere jongens steken een hoofd boven hem uit. Bij elkaar maakt dit dat hij tamelijk kwetsbaar overkomt. De leerlingen zitten in rijen van twee achter elkaar. Michiel zit vooraan, naast een andere jongen, die met zijn rug tegen de muur zit, met opgetrokken knieën en de voeten tegen de zijkant van de zitting van Michiel. Er is weinig contact tussen de twee jongens, het lijken geen vriendjes.

Voordat de les begint loopt de docent eerst de hele klas rond en heeft voor het merendeel van de leerlingen even een vriendelijk woord. De wiskundeles bestaat uit het bespreken van opdrachten uit het wiskundeboek (Moderne Wiskunde) die de leerlingen moeilijk vinden. Dat zijn er nogal wat. De docent schrijft de betreffende opgaven op het bord, waarna de bespreking kan beginnen.

De dynamiek in de klas is fascinerend. Er wordt voortdurend gepraat, door de leerlingen, door de docent; grapjes vliegen over en weer. Leerlingen zijn met elkaar en met zichzelf bezig, een meisje zit zich op te maken, twee jongens achter in de klas schieten propjes tegen de deur. Maar al deze dingen leken niet storend te werken op de klas, en ook niet op Michiel. De sfeer is prettig, de leerlingen zijn óók met de wiskundeles bezig en de docent

heeft duidelijk een goed contact met de kinderen. Hij staat ontspannen voor de klas, roept af en toe de klas tot de orde, maar zorgt er ook voor, dat de kinderen zijn uitleg begrijpen. Sommige kinderen vragen door, als ze de uitleg alsnog niet begrijpen.

Michiel is vrijwel gedurende de hele les bezig geweest met andere opgaven uit zijn wiskundeboek. Een keer kreeg hij een beurt 'Had jij dat ook Michiel?'. Hij bladert even een paar bladzijdes terug en ja, dat had hij ook. Af en toe kijkt hij naar het bord, met een verrassend open blik, waarna hij weer verder gaat met de opdrachten uit zijn boek. Hij lijkt het leuk te vinden om op deze manier aan het werk te zijn, en lijkt ook geen last te hebben van het feit dat er voortdurend rumoer is om hem heen. Als er grapjes gemaakt worden over meisjes, is hij ineens alert, lacht mee, draait zich om, om vervolgens weer in zijn boek te duiken.

Na ongeveer een half uur gaat hij achterover hangen en draait zich om, naar het meisje dat achter hem zit. Het meisje daarnaast, ligt met haar hoofd op de tafel, en lijkt bijna te slapen. De jongen naast Michiel reageert met 'lig je lekker?'. Er wordt een propje tegen de deur geschoten, tot grote hilariteit van twee jongens achter in de klas. De docent blijft onverstoorbaar, de andere kinderen ook.

Er is even een intermezzo over het lied 'Bridge over troubled water', naar aanleiding van een parabool in de vorm van een brug. De docent maakt grapjes, de kinderen gaan erop in. Michiel zegt ineens 'we willen meer over je collega's weten; als wiskundedocent moet je toch goed kunnen onthouden'. Daarna gaat de les verder, over de stelling van Pythagoras. De kinderen zijn betrokken, en ook nog steeds aan het praten en bezig met andere dingen. Als er een potlood op de grond valt, is Michiel van zijn stuk gebracht. Een andere jongen raapt het potlood op en geeft hem met overmacht aan Michiel terug; hij lijkt daar enigszins van slag van te zijn.

Tegen het eind van het lesuur gaat de zoemer: de directeur spreekt de leerlingen toe, via de intercom. Morgen is er een scholierenstaking in verband met de 1040 uren norm. Het wordt stiller in de klas, dan het gedurende de rest van de les geweest is. Kinderen mogen meedoen, maar dat mag alleen met toestemming van de ouders. De school mag geen toestemming verlenen. Maandag moet het briefje worden ingeleverd, en als je dat niet doet, telt het als spijbelen. Demonstreren mag, maar relletjes worden ten strengste afgekeurd, zowel door het LAKS als door de schoolleiding. Toch: wie mee wil doen kan zich inschrijven via een inschrijfformulier, verzorgd door het LAKS.

De directeur spreekt zijn waardering uit voor de manier waarop de kinderen zich tot nu toe hebben gedragen tijdens de stakingen, en zegt ervan uit te gaan dat dit ook morgen zo zal gaan.

Tijdens de toespraak is Michiel onverstoort bezig met zijn wiskunde opgaven. Toch heeft hij wel wat opgevangen van de toespraak, want als een jongen aan de andere kant van de klas zegt dat hij mee gaat doen zegt Michiel, dat je toestemming van je ouders nodig hebt. 'Dat heb ik wel', zegt hij. 'Ja jij wel, maar de anderen niet', antwoordt Michiel. Aan het eind van de toespraak gaat er een applaus op. Het spreekt duidelijk tot de verbeelding om mee te doen aan een staking, maar of de kinderen ook zullen gaan, is te betwijfelen.

De les is afgelopen, de kinderen pakken hun spullen in en drommen naar de deur, in afwachting van de bel. De 'leider', neemt het woord en vraagt wie er denkt mee te doen met de staking. Vele vingers gaan de lucht in; niet die van Michiel. Hij lijkt er niet gelukkig mee te zijn, staat enigszins verloren tussen de andere kinderen. Onrustig blikst hij van de een naar de ander, maar hij zegt niets.

3.2.3 De ervaringen van de moeder van Michiel

Michiel heeft geen leerprobleem, in tegendeel, hij is een behoorlijk goede leerling. Voor wiskunde haalt hij hoge cijfers. Hij is een gewoon kind, waar je eigenlijk niet aan ziet dat er iets mee aan de hand is. Zijn probleem ligt veel meer in de omgang met andere kinderen. Er is destijds een rugzakje aangevraagd omdat de extra hulp die Michiel krijgt toch wel belangrijk wordt gevonden. Vorig jaar had hij een mentrix (dit jaar is zij geen mentrix meer, maar een docent) waar het erg goed mee klikte en die tijd had om gesprekjes met hem te voeren als dat nodig was. Meestal is dit nodig als er iets bijzonders staat te gebeuren, bijvoorbeeld een schoolkamp, of andere activiteiten die afwijken van de normale gang van zaken. Het is dan belangrijk dat andere docenten weten dat er iets aan de hand is met Michiel. Hij moet ongeveer weten wat er zal gaan gebeuren op een dag (structuur in de dag). Als dat niet duidelijk is wordt hij erg onrustig.

Een voorbeeld van een situatie die 'anders is dan anders' en waar Michiel niet van houdt is het jaarlijks terugkerende schoolfeest. Dit is een enorme happening, waar de kinderen in gala naar toe gaan; ook de lagere klassen. Michiel is hier de eerste keer naar toe gegaan, maar heeft zich de hele avond lopen vervelen en wist dus al snel dat hij dit niet nog eens ging doen. Het afgelopen schoolfeest had hij besloten niet te gaan, waarna er door de rest van de groep een enorme druk op hem is uitgeoefend. Dagelijks werd gevraagd waarom hij niet ging, dat het toch zo leuk is, dat hij ook zou moeten gaan, totdat Michiel dermate getergd raakte dat het tot een vechtpartij is gekomen. De twee vechtersbazen moesten uit elkaar gehaald worden en zijn naar 'kamer 12' (de kamer waar altijd iemand is) gebracht. Hier kregen ze beiden een waarschuwing; als het nog eens zou voorkomen volgt een schorsing. Deze gebeurtenis heeft veel impact op Michiel gehad.

Andere leerlingen zijn niet op de hoogte van het feit dat Michiel een rugzakje heeft, weten misschien zelfs wel niet dat hij extra begeleiding krijgt. Michiel zelf weet dit wel, maar of hij precies weet waarom is niet duidelijk. Hij vraagt er ook niet naar. Hij oogt wel kwetsbaar, wat soms leidt tot grapjes, plagen of zelfs pesten. Op school wordt niet openlijk gepraat over Michiel, maar er worden wel regelmatig themaweken georganiseerd, bijvoorbeeld over 'anders zijn'. Daarin komt impliciet wel aan de orde dat er leerlingen op school zitten die niet gemiddeld zijn.

Volgens de moeder is Michiel een voorbeeld van een rugzakleerling met weinig echte problemen. De ouders hebben overwogen om voor de volgende drie jaar geen rugzak aan te vragen, omdat het eigenlijk wel goed gaat. Toch is gekozen om dit wel te doen, omdat in de bovenbouw een groter beroep wordt gedaan op samenwerkend leren, in (kleine) groepjes. Het werken in groepjes is moeilijk voor Michiel. Het samenstellen van een groepje is al een probleem, je moet oppassen dat hij niet steeds als laatste overblijft of niet wordt gekozen, en het samenwerken zelf gaat ook niet vanzelf. Michiel heeft wel vriendjes. Hij fietst naar school met andere kinderen en ook bij voetballen heeft hij een vriendje dat een klas lager zit.

Voor de keuze van de school hebben de ouders samen met Michiel drie scholen bezocht. School A is er als meest geschikte school uitgerold. Michiel heeft hier zelf voor gekozen, onder andere omdat zijn oudere zusje hier ook op school zit. Zij zit één klas hoger dan hij. De vertrouwdsheid en de sfeer op de school waren redenen om voor School A te kiezen. Voor de schoolkeuze is ook een kijkje genomen op Unic (een vernieuwingschool), maar dat is vanwege het grote beroep dat wordt gedaan op de zelfstandigheid van de kinderen niet geschikt. De ouders zijn tevreden over de keuze en zouden dit, als ze opnieuw zouden moeten kiezen, weer doen. Er is veel klassikaal, goed gestructureerd onderwijs: 'ze zitten er goed bovenop'.

Het aanvragen van een rugzakje was een hele klus. Aan het begin van het primair onderwijs (groep 3-4) kwam er voor het eerst een signaal van de school dat er iets aan de hand was met Michiel. Hij huilde veel en werd naar eigen zeggen gepest op school. Ook kon hij niet tegen zijn verlies en kon zo maar heel erg boos worden. Het waren vage signalen, waar moeilijk grip op te krijgen is. In groep 7 is er een gesprek geweest met een pedagoog/psycholoog en daar is een aanvraag voor een rugzakje uitgerold. De school krijgt extra financiële middelen voor kinderen met een rugzakje, wat zich meestal vertaalt in extra tijd voor begeleiding. Veel van die tijd gaat zitten in de Ambulante begeleider. De rest van het geld gaat in de grote pot van de school, terwijl het voor de mensen die het echt nodig hebben (leraren, mentor) 'liefdewerk oud papier' is. De ouders vinden dit vreemd. Met name over de rol van de ambulante begeleider zijn ze niet enthousiast.

Er is drie keer per jaar een afspraak met de Ambulante begeleiding, de coördinator leerlingenzorg en de mentor. Ze hebben niet het gevoel dat hulp van de ambulante begeleider moet komen. Zo zit Michiel al in het derde schooljaar en pas nu wordt er iets in de richting van andere docenten gedaan, bijvoorbeeld het geven van voorlichting. Ze hebben al te maken met de tweede medewerker van de ambulante begeleiding; de eerste was snel verdwenen. In de tijd dat Michiel een rugzakje kreeg is de indicatie voor PDD-NOS verschoven naar REC4, dus kreeg de school te maken met een andere ambulante begeleider. De ambulante begeleider kent Michiel eigenlijk niet, de afdelingsleider en de leraren wel. Als belangrijkste succesfactor noemt de moeder van Michiel 'een paar mensen van goede wil', die er energie en tijd in willen steken. Dit zijn doorgaans docenten, de mentor van vorig jaar en de afdelingsleider. Deze mensen kennen de kinderen (en dus ook Michiel) goed. Korte lijntjes zijn belangrijk: veel mailen, bellen als er iets aan de hand is meteen contact opnemen (wederzijds).

Enige continuïteit is ook belangrijk. School A heeft bijvoorbeeld een afdelingsleider voor de onderbouw en een andere voor de bovenbouw. Volgend jaar krijgt Michiel dus een andere afdelingsleider, dat is jammer. Er moet dan wel een goede overdracht plaatsvinden, terwijl de afdelingsleider van nu goed van de hoed en de rand weet.

Michiel is een gevoelig kind, dat snel van slag is, wat zich vaak uit in huilen. Afhankelijk van hoe hij in zijn vel zit komt het meer of minder vaak voor. In een 'slechte' periode komt hij twee keer per week huilend thuis; in een goede periode kan het een paar weken goed gaan. Soms voldoet het als zij een kopje thee voor hem zet, naar hem luistert en even met hem praat. Andere keren is het nodig om het geheel weer in het juiste perspectief te zetten, dingen uit te leggen, en kost het dus meer tijd om Michiel weer rustig te krijgen. Op school merken ze hier niets van, want hij houdt zich 'groot' in de wetenschap dat het er thuis uit mag komen.

3.2.4 Wat vindt Michiel er zelf van?

Michiel vindt het wel leuk op school, behalve een paar kinderen uit andere klassen die niet altijd aardig zijn. 'Die wil je niet tegenkomen'. Het betreft kinderen uit de parallelgroep. Ook een paar jongens uit de eigen groep vindt hij niet aardig, maar dat geeft niet, 'want je hoeft niet iedereen aardig te vinden en niet iedereen hoeft jou aardig te vinden'.

Gym, arts (tekenen, handvaardigheid, in het Engels) en wiskunde vindt hij leuke vakken. In wiskunde is hij goed. De docent is wel aardig, maar zijn uitleg volgt hij eigenlijk niet echt, want hij kan het wel zelf. Op de vraag hoe hij dat dan doet, omdat er toch ook best moeilijke nieuwe dingen aan bod zullen komen antwoordt hij: dan lees ik de bladzijde met uitleg en dan weet ik het. Hij 'snapt alles wel zo'n beetje'. Blijkbaar werkt hij dus erg zelfstandig. Dat

klopt wel met het beeld dat ik kreeg uit de observatie.

De wiskundeles is een leuke les, dan zijn de meeste kinderen wel rustig. Maar er zijn andere vakken, waar ze wel lullig doen. Dat kan bijvoorbeeld komen doordat iemand een slecht cijfer heeft en daar geïrriteerd door is. Dan krijg je een rare sfeer in de klas.

Het tweetalige van het vwo vindt hij leuk. Dat is wel makkelijk, en je bent er snel aan gewend als het al vanaf het begin van de school zo is. Volgend jaar is het tweetalige eraf, maar volgens Michiel zijn ze bezig met te proberen daar nog iets aan te veranderen.

In de klas zitten de kinderen niet altijd op dezelfde plaats. Soms spreken ze van tevoren met elkaar af wie er naast wie gaat zitten, soms ga je in de klas gewoon zitten waar nog plaats is. Ooit lagen de plaatsen vast, maar dat zijn ook 'de stomste lessen'.

Andere kinderen in de klas weten niet dat Michiel een rugzakje heeft, maar 'dat gaat ze eigenlijk ook niets aan'. Als je een vriend wil zijn van iemand dan ben je dat toch wel, en niet omdat iemand een rugzakje heeft. Op de vraag of hij weet waarom hij een rugzakje heeft zegt hij 'omdat ze zich soms lullig gedragen en pesten en dat erg hard aankomt.' Wat hij dan doet, daar praat hij liever niet over. Andere kinderen weten wel dat hij bepaalde gedragingen van hen niet leuk vindt, dat zegt hij gewoon tegen ze, maar dat heeft niets met het rugzakje te maken. Als er zich iets vervelends voordoet op school, kan hij terecht bij de afdelingsleider of bij de mentrix. Hij heeft geen tips wat ze anders zouden kunnen doen om hem te helpen. De meeste steun heeft hij aan thuis: daar kan hij echt terecht.

Als er iemand anders in de klas zou komen met een rugzakje zou hij eerst kijken wat voor een persoon het was en of hij die aardig vindt of niet. Hij heeft geen zin om rond te hangen met iemand die niet aardig is. Als hij wel aardig is kun je het een vriend noemen en dan houd je vanzelf rekening met iemand en gedraag je je ook netjes. Als iemand aardig is ga ik ermee om, anders niet.

Volgend jaar gaat hij kiezen voor het profiel N&T. Wiskunde D in dit pakket heeft zijn voorkeur. Er is al een beetje voorlichting geweest, maar nog niet echt.

Na afloop van het gesprek gaat hij voetballen met een vriendje. Het regent, maar dat mag de pret niet drukken.

Al met al ontstaat de indruk dat hij Michiel vooral worstelt met de manier waarop hij met andere kinderen zou kunnen omgaan. Hij heeft een paar handvatten nodig om het gedrag van een paar raddraaiers in de klas te kunnen tackelen. Verder heeft hij, ondanks de tamelijk kwetsbare indruk die hij maakt, ook iets onverzettelijks over zich. Hij is wie hij is, en daar moet je ook niet te moeilijk over doen.

3.2.5 Bevindingen van de wiskunde docent

De wiskundedocent is een zij-instromer. Hij is afkomstig uit het bedrijfsleven en heeft daarvoor econometrie gestudeerd. Inmiddels staat hij vijf jaar voor de klas als wiskundedocent.

Michiel levert eigenlijk geen problemen op in de wiskundeles: hij is goed in wiskunde en leeft in zijn eigen wereldje. Eigenlijk werkt hij het hele boek zelfstandig door. Af en toe komt hij met een vraag, voorafgaand aan de les. Meestal niet tijdens de les.

Dit jaar is de docent voor het eerst mentor, van een andere jongen met het ASS. Bij de betreffende jongen is het ernstiger, dan bij Michiel, hoewel ook die jongen goed is in wiskunde. Echter, als er iets anders gaat dan anders, kan het grote problemen opleveren, raakt hij in paniek. Hij heeft veel structuur nodig. Die jongen is opvallend sociaal. Hij heeft een vriendje, die een beetje voor hem 'zorgt'; gaat bewust naast hem zitten om te helpen. Iedere week gaat de docent met hem apart zitten, om de week met hem door te spreken. In de wiskundeles let hij erop, dat hij bijvoorbeeld duidelijk laat merken als hij met een andere oplossingsstrategie bezig is. Dit kan namelijk erg verwarrend zijn. De leerling zelf laten kiezen welke strategie hij kiest werkt ook niet, dus biedt hij het zo aan. De rest van de klas heeft hier geen moeite mee. Deze leerling is wel opgenomen in de groep. Sommige ouders hebben irreële verwachtingen van de school, aldus de wiskundedocent. Ze verwachten dan bijvoorbeeld dat de school een apart traject voor Taal aanbiedt, maar dat is gewoon niet te doen. 'Dat kunnen we niet'.

3.2.6 Bevindingen van de afdelingsleider en de mentor

Probleem bij leerlingen met een rugzak is meestal niet het leerplan, maar het sociale element. Zeker bij leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum is dat het geval. Michiel is een voorbeeld van een leerling waar de rugzakregeling een uitkomst voor is. Hij hoort op deze school en wordt er ook sterker van. Wel loopt hij regelmatig tegen problemen aan, waarin hij gedrag van andere kinderen onjuist interpreteert. Zo denkt hij bijvoorbeeld dat hij bij de wisselingen van de lessen wordt 'geduwd' door andere kinderen, terwijl dit in werkelijkheid niet het geval is. Net als de andere kinderen wordt hij wel aangeraakt, maar dat kun je niet voorkomen met al die kinderen in die relatief smalle gangetjes. Door hem dan bijvoorbeeld achter de mentor aan te laten lopen ziet hij dat hij niet de enige is die wordt geduwd.

Een ander punt bij Michiel is bijvoorbeeld het groepswerk. Dat speelt nu nog niet zo'n prominente rol, maar volgend jaar wordt dit belangrijker. Er moet dan echt een plan gemaakt worden om hem goed te begeleiden. De mentrix kiest ervoor om de leerlingen

zelf in te delen in groepjes en de keuze niet aan de leerlingen over te laten. Hiermee wordt voorkomen, dat sommige leerlingen niet worden gekozen of zelf niet kunnen kiezen.

Michiel heeft vaak ondersteuning nodig als het gaat om grotere gebeurtenissen, waar hij niet goed raad mee weet. Denk bijvoorbeeld aan de schoolfeesten, of het schoolkamp. Het liefst zou hij niet meegaan, maar dat moet natuurlijk toch. Het is dan belangrijk, dat het lerarenteam goed op de hoogte is van de problematiek van Michiel en ook handvatten krijgt wat ze kunnen doen om het gemakkelijker voor hem te maken.

Met betrekking tot een actueel voorbeeld als de scholierenstaking, is zijn probleem niet of hij al dan niet mee zal gaan, maar dat hij niet goed kan inschatten dat veel anderen ook niet zullen gaan. Iedereen roept 'we gaan', maar in werkelijkheid gaan ze vaak niet. Dit zijn basale dingen die aan hem uitgelegd moeten worden, om onnodige onrust te voorkomen. Over het algemeen is een probleem bij leerlingen met een ASS dat alles heel concreet wordt opgevat en iedere afzonderlijke situatie ook als nieuw wordt gezien.

Op deze school was ooit een leerling met het syndroom van Asperger, een stevige jongen, die vaak letterlijk van zich af sloeg. Hij is erop gewezen dat hij niet mocht slaan, waarop hij de volgende keer begon te trappen. Trappen is immers geen slaan. Hij had dus niet opgepikt, dat het gaat om het verbieden van fysiek geweld.

Het personeel is niet altijd goed voorbereid op een leerling met een rugzak. Er zijn wel contacten met de ambulante begeleiding, maar die komen meestal maar een half uur per leerling, eens in de paar weken. De ambulant begeleider komt nooit in de lessen om te observeren hoe deze verlopen en kan dus ook moeilijk gerichte concrete aanwijzingen geven hoe om te gaan met de leerling.

Net als de ouders en de coördinator leerlingenzorg geven de afdelingsleiders aan, dat korte lijntjes belangrijk zijn. Het contact met de ouders van Michiel verloopt goed. Als er zich thuis iets voordoet of Michiel komt met een verhaal thuis waar de school iets mee zou moeten geven de ouders dit goed aan. Zij verwoorden het ook als 'Michiel heeft het gevoel dat ...' en geven daarmee aan, dat het niet altijd overeen hoeft te komen met de werkelijke situatie.

Op deze school is er met betrekking tot leerlingen met een rugzakje niet zo zeer behoefte aan veranderingen in het curriculum. Wel zou men de rol van de ambulante begeleider graag helderder hebben: als die de school in kon komen, lessen ging bezoeken en naar aanleiding daarvan gerichte tips kon geven voor leerlingen, zouden ze een stap verder zijn. Ook de financiering is een punt van aandacht. Iedere rugzakleerling krijgt 7300 euro, waarvan 4500 naar de ambulant begeleider gaat en 2800 naar de school. Dat is een scheve verhouding, want het gros van het werk wordt gedaan door de docenten, de mentor en de afdelingsleiders. Met name de mentor voert extra gesprekken en doet dat eigenlijk in de

vrije tijd. Financiering vindt dus plaats vanuit de reguliere pot.

De mentrix geeft overigens aan, dat het gaat om de leerling en extra geld niet veel zou uitmaken: ze doet het gewoon, met of zonder geld.

Ouders spelen een belangrijke rol bij het laten slagen van de integratie. Zij moeten geen irreële verwachtingen hebben van wat een school aankan.

Soms worden andere exameneisen gesteld, bijvoorbeeld als een leerling chronisch ziek is, kan hij extra tijd krijgen. De inhoud wordt echter nooit aangepast. Dat komt ook wel doordat veel van de kinderen op deze school in principe de capaciteiten hebben om achterstanden op te vangen.

3.2.7 Bevindingen van de zorgcoördinator

De zorgcoördinator is de schakel tussen de directie en afdelingsleiders, externe instanties zoals ambulante begeleiders en huiswerkklassen, en de leerling.

Tevens maakt hij ieder jaar een zorgbulletin voor de docenten over alle zorgleerlingen, dus ook zij zonder rugzak. Meestal is die pas eind oktober klaar, waardoor er altijd al een groep leerlingen is, die in die twee maanden tussen de wal en het schip dreigen te raken. De meeste rugzakkers zijn wel bekend vanuit het PO, maar het gaat met name over de zorg aan leerlingen die geen rugzak hebben, maar waar wel wat mee aan de hand is. Zo is er een leerling in 5 vwo met het syndroom van Asperger, waar nooit een probleem mee is maar die nu ineens angstig wordt. Dit betekent dat er meer tijd in de begeleiding van de leerling gaat zitten. Meestal wordt dat opgelost door de tijd van de mentor uit te breiden. Die voert vervolgens gesprekken met de leerling.

De leerlingen met een ASS zijn er in diverse gradaties op school. Zo zijn er klassieke autisten, maar ook leerlingen met PDD-NOS of met Asperger. Op school levert het eigenlijk nooit een probleem op als een leerling 'anders' is. Er heerst geen pestcultuur.

Er is weinig kans om tot echte samenwerking met een ambulant begeleider te komen. Omdat er vrij veel kinderen met een ASS zijn, is er met de begeleider van een cluster 2 voorziening relatief veel (vrijwel wekelijks) contact, wat de samenwerking makkelijker maakt. Het zou het mooist zijn als er één ambulant begeleider was voor alle rugzakleerlingen.

Handelingsplannen

Een keer per jaar wordt er een handelingsplan per rugzakleerling gemaakt. Iedere leerling heeft 46 uur per jaar extra begeleidingstijd. De extra zorg kan intern- of extern worden besteed. Zo is er veel contact met een extern huiswerkinstituut, die de leerling kan

begeleiden met het plannen en maken van het huiswerk. Het vaststellen en vastleggen van het meest geschikte traject voor een leerling vindt altijd in volledig overleg met de ouders plaats. Het gaat dan bijvoorbeeld om onderwerpen als 'wat zijn hulpvragen en kunnen wij als school daar iets mee?' Soms is de leerling er ook bij betrokken, terwijl andere rugzakleerlingen er niets mee te maken willen hebben. Het handelingsplan wordt na 1 jaar geëvalueerd en opnieuw met de ouders besproken. De zorgcoördinator heeft minimaal 3 keer, maar meestal 4 keer per jaar contact met de ouders. Meestal zijn de contacten gerelateerd aan de rapportenperiodes.

Het is lastig als een leerling zelf nog niet heeft geaccepteerd dat het een beperking heeft en dit bijvoorbeeld ook niet aan medeleerlingen wil laten merken. De zorgcoördinator vindt het wel van groot belang dat de rest van de klas weet wat er aan de hand is. Met name als een leerling een ASS heeft en dit niet wil laten merken, wordt vreemd gedrag niet door de rest van de groep begrepen. Vorige week was er bijvoorbeeld ruzie tussen een leerling met PDD-Nos en een ander kind. De leerlingen wisten niet van de stoornis, waardoor het gemakkelijk uit de hand kan lopen. Binnenkort wordt de rest van de klas op de hoogte gesteld, door een ambulant begeleider van een cluster 2 voorziening. De betreffende leerling is dan niet aanwezig, ervaart het als te bedreigend. Andere leerlingen vertellen er juist zelf over. De eerder genoemde leerling met Asperger bijvoorbeeld, heeft zelf op een indrukwekkende manier aan medeleerlingen verteld wat er met hem aan de hand is. Bij deze bijeenkomst was ook een ambulant begeleider van een cluster 2 voorziening aanwezig. Deze bijeenkomst heeft duidelijk opluchtend gewerkt voor de leerling; daarna is hij aanzienlijk vrijer geworden.

De zorgcoördinator heeft niet veel direct contact met de leerling. Intensiever contact heeft de leerling met de mentor. Die is het dagelijks aanspreekpunt. Dit maakt het ook erg belangrijk, dat er een goede klik is tussen de mentor en de leerling. Als die klik er is gaat de integratie eigenlijk altijd goed.

Als er iets met een leerling aan de hand is, is het van belang dat er korte snelle lijntjes zijn. Als een leerling bijvoorbeeld verzuimt, of zich niet aan een gemaakte afspraak houdt, moet hij daar zo snel mogelijk op aangesproken worden. Hiervoor is snelle communicatie belangrijk.

Grenzen

Een leerling moet wel 'aanstuurbaar' zijn, open staan voor richtlijnen. Als dat niet het geval is, kan het heel lastig worden. Eigenlijk is een echte grens bereikt, als de rest van de groep in gevaar dreigt te komen of als de te besteden tijd aan de rugzakker dermate groot wordt dat de rest van de groep eronder gaat lijden. Meestal gaat het dan om een leerling met een gedragsprobleem, want de leerling in de rolstoel bijvoorbeeld vraagt weliswaar hulp, maar die is relatief gemakkelijk te geven. Veel lastiger is het als niet direct aan de leerling te zien

is, dat er een probleem is. Een leerling met autisme ziet er normaal uit. Als die dan ook nog niet voor zijn beperking wil uitkomen wordt het wel erg moeilijk.

De grote verdienste van de rugzakmaatregel vindt de zorgcoördinator, dat de leerlingen positieve voorbeelden om zich heen zien. Ook leerlingen zonder rugzak lopen tegen problemen aan en vinden daar oplossingen voor. Een rugzakker kan daarvan leren. In het vso is er met alle leerlingen iets aan de hand, dus wordt het ook lastiger om positief gedrag 'af te kijken'.

Een analyse laat de volgende bevindingen zien:

Aandachtsgebied	Factoren die ertoe doen
Rationale/visie	• de school staat open voor leerlingen met verschillende specifieke onderwijsbehoeftes • grens wordt bepaald door de andere leerlingen
Bekostiging	• leerlinggebonden financiering wordt ingezet, niet voldoende • bekostiging ook vanuit de reguliere gelden
Expertise in de school	• docenten hebben wel inhoudelijke kennis over hun vakgebied, maar niet of nauwelijks over de handicaps en de implicaties daarvan voor de onderwijspraktijk • voorlichting kan gegeven worden door de ambulante begeleiding; gebeurt niet altijd of via een notitie op papier
Rol directie/leiderschap	• directie bepaalt het beleid, regelt de rugzakken • afdelingsleider heeft contact met ouders, leerling, mentrix en coördinator leerlingenzorg
Rol team/leraar	• team moet op de hoogte zijn welke leerlingen een rugzakje hebben • team moet enig idee hebben van de aard van de problematiek • in geval van PDD-NOS is van belang dat team weet in welke situaties de leerling van slag kan raken • passende maatregelen nemen hieromtrent
Rol leerlingen	• leerlingkenmerken: minimale sociale vaardigheden; gedragskenmerken; cognitief voldoende • leerling moet benaderbaar zijn • positief als leerling zelf vertelt wat er met hem/haar aan de hand is. Vaak blijft dit echter verborgen, ten dele omdat het pubers zijn, ten dele omdat leerling zelf niet snapt wat er aan de hand is • aandacht voor de zorgleerlingen mag niet ten koste gaan van de andere leerlingen • andere leerlingen mogen niet 'in gevaar' komen • gedrag moet hanteerbaar zijn voor de docent

Rol ouders	• goed contact met ouders is van groot belang • de lijntjes tussen ouders en school moeten kort zijn • ouders moeten geen irreële verwachtingen van de school hebben
Plaats in de school	• leerling zit gewoon in de klas, tussen de andere leerlingen • andere leerlingen weten niet altijd wat er aan de hand is; dit kan belemmerend werken • groepswork kan voor leerlingen met een ASS problematisch zijn • leerling kan extra ondersteuning krijgen van de mentor en/of de afdelingsleider
Het curriculum	• zoveel mogelijk meedoen met het normale programma • in principe geen aanpassingen in inhoud van het curriculum • chronisch zieke leerling krijgt extra tijd • liever meer tijd dan doubleren • zelfstandig werken
Participatie/ sociale integratie	• aandacht voor sociaal-emotioneel welbevinden van de leerling (vertrouwens-arts, mentrix)

3.3 School B

3.3.1 Context

School B is een school voor vmbo-t, havo en vwo, in het centrum van een grote stad in het midden van het land. De school kent tevens een afdeling tweetalig onderwijs. Er zijn drie locaties, waarvan er één alleen onderdak biedt aan brugklasleerlingen. Deze locatie zal binnenkort worden opgeheven. Eén van de andere locaties wordt op dit moment grondig verbouwd. De school staat bekend om het hoge percentage zwakke havo leerlingen, dat toch een diploma weet te bemachtigen. Kinderen die veel begeleiding nodig hebben kunnen toch hier terecht. Er heerst een veilig klimaat op school.

De gebouwen waarin de locaties zijn gehuisvest zijn oud en sfeervol, maar soms onhandig ingericht voor leerlingen met een fysieke beperking. Zo zijn er veel trappen en trappetjes, smalle gangetjes en geen liften. Dit is een reden om leerlingen met een rolstoel niet aan te nemen.

De school heeft in totaal 1150 leerlingen, waarvan 15 rugzakkers met uiteenlopende beperkingen. Binnen de beleidskaders van de school en de wettelijke kaders, die met name van belang zijn in de bovenbouw in verband met schoolexamens en centrale examens, kunnen voorzieningen worden getroffen en/of faciliteiten worden verleend voor leerlingen met dyslexie of dyscalculie, slechthorende leerlingen, slechthorende leerlingen en overige beperkingen, waarvoor een terzake deskundige schriftelijk aanbevelingen heeft gedaan.

De laatste jaren is er sprake van een toename van het aantal leerlingen met ADHD en een autistisch spectrum stoornis, in het bijzonder PDD-NOS en Asperger.

Voorzieningen en/of faciliteiten kunnen worden aangevraagd door ouders, verzorgers, de mentor, de afdelingsleider of vakdocenten. In de onderbouw wordt rekening gehouden met de mogelijkheden en beperkingen die de toekenning enkele jaren later in de bovenbouw kent vanwege wettelijke regelingen. Voor dyslexie is er universeel schoolbeleid, dat zijn weerslag heeft gevonden in het protocol dyslexie. Op dit moment is de school bezig met een vergelijkbaar protocol 'dyscalculie'. In dit protocol worden bijvoorbeeld aanwijzingen gegeven over het desgewenst overslaan van opdrachten die onevenredig veel tijd kosten, korte mondelinge toelichting bij ingewikkelde vraagstellingen, overzichtelijk weergeven van de structuur en opbouw van toetsen, gebruik van de rekenmachine, formulekaarten en aanpakkaarten.

School B verzorgt gedegen onderwijs vanuit een levensbeschouwelijke visie. De school probeert leerlingen handvatten te bieden die passen bij de eisen die de huidige maatschappij stelt. Men streeft ernaar een klimaat van veiligheid te creëren, waarin leerlingen zich veilig kunnen voelen en met aandacht en respect voor elkaar ook zelf goed tot ontwikkeling kunnen komen.

Op de website staat de missie als volgt vermeld:

'De school wil degelijk onderwijs bieden, in een innovatief klimaat, met hart voor de leerling, waarbij wederzijds respect vanuit de christelijke traditie centraal staat.'

Het beleid van school B voorziet in het inventariseren van beperkingen bij leerlingen, onderzoek naar de mogelijkheden voor interne dan wel externe ondersteuning van deze leerlingen en de toekenning van faciliteiten door de school. Het doel is leerlingen met een beperking zo goed mogelijk tot hun recht te laten komen binnen de mogelijkheden en kaders van de school. Dit beleid is onderdeel van, en de uitvoering is ingebed in, de organisatie van de school en het leerlingbegeleidingssysteem.

Aan het begin van het schooljaar krijgt iedere klas - en daarmee iedere leerling - een vaste mentor. De mentor onderneemt specifieke activiteiten met de leerlingen en is vast aanspreekpunt in geval van calamiteiten. De mentor heeft aandacht voor alle leerlingen en zorgt ervoor dat leerlingen zich veilig voelen in de klas. Soms zijn er leerlingen die extra aandacht vragen, zoals leerlingen met een rugzakje. Deze leerlingen krijgen dan extra tijd van de mentor. Indien de schoolresultaten dusdanig achterblijven dat extra hulp nodig is, kan met instemming van de afdelingsleider, steunles worden gegeven. De mentor heeft een spilfunctie in de zorgstructuur, naast de afdelingsleider.

Joris

In deze case studie volgen we Joris, een 13-jarige jongen met het syndroom van Gilles de la Tourette. Joris zit op dit moment in klas 2 van havo/vwo. Aan het eind van dit schooljaar moet de keuze voor het vervolg worden gemaakt. We spreken met Joris zelf, zijn moeder, de mentrix, de afdelingsleider, de wiskundedocente en de correctrix. Tevens zijn twee lessen geobserveerd: een wiskundeles en een les Nederlands.

Gilles de la Tourette

Op de diverse websites vinden we de volgende informatie over Gilles de la Tourette:

Het syndroom van Gilles de la Tourette (GTS) kenmerkt zich door het maken van veelvuldig herhaalde bewegingen en geluiden. Deze handelingen worden tics genoemd. Artsen nemen aan dat GTS veroorzaakt wordt door een verandering in het erfelijk materiaal. Maar de exacte oorzaak is niet bekend.

De manier waarop de tics zich uiten verschilt sterk van persoon tot persoon. Enkele van de voorkomende tics zijn bijvoorbeeld: knipperen met de ogen, steeds optrekken van de schouders, hoofdschudden, grommen, kreten slaken en keelschrapen.

De symptomen kunnen al op jonge leeftijd beginnen.

Naast mensen met Tourette is er ook een grote groep van mensen met Tourette plus ADHD of PDD-nos of OCD of combinaties hiervan. Het wordt de laatste jaren steeds duidelijker dat die PLUS voor grote problemen kan zorgen, met name op het gebied van woedebeheersing, slaapproblemen, concentratieproblemen, impulsiviteit, hyperactiviteit enz. enz.

Bronnen: www.tourette.nl en www.touretteplus.nl

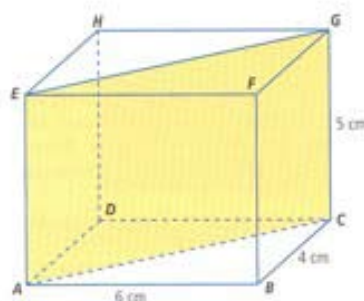
3.3.2 Een kijkje in de wiskundeles van Joris

De les begint om tien voor half 12 en ik kom tegelijk met de docente binnen. Het boek *Moderne Wiskunde* groep 2V wordt gebruikt. Vandaag staat pagina 134, opgave 23 op de agenda: Pythagoras in de ruimte.

THEORIE

Als je een ruimtefiguur recht doorsnijdt, dan krijg je een plat snijvlak. Zo'n snijvlak noem je een **doorsnede**. In de balk hiernaast is de doorsnede $ACGE$ getekend. Ook is lichaamsdiagonaal AG getekend. Dat is een lijnstuk dat van één hoekpunt dwars door de ruimtefiguur naar een ander hoekpunt loopt.

- 23** De balk $ABCD.EFGH$ hiernaast heeft ribben van 6 cm, 4 cm en 5 cm.
- Bereken de lengte van lijnstuk AC .
 - Maak een tekening op ware grootte van doorsnede $ACGE$.
 - Teken lichaamsdiagonaal AG in je tekening van opdracht b.
 - Bereken de lengte van lichaamsdiagonaal AG . Gebruik voor de lengte van lijnstuk AC het niet afgeronde antwoord.



Uit: Moderne Wiskunde 2A, vwo leerboek, p.106

Het duurt even voordat Ricky (leerling met pdd-nos) zijn boek ook op de juiste pagina open heeft liggen en met zijn aandacht bij de les is. Na de prettig plagerige introductie, wordt het opvallend rustig in de klas. De docente wijst de leerlingen op het plaatje in het boek, en zorgt ervoor dat ze er zeker van kan zijn dat de leerlingen begrijpen welke diagonaal ze moeten uitrekenen. Dat valt niet mee, want het gaat om een diagonaal dwars door een balk. De balk heeft een afmeting van 12, bij 10, bij 8 centimeter. De diagonaal van linksboven naar rechtsonder moet worden uitgerekend (Joris: EACG). De docente tekent een rechthoek op het bord, met de hoekpunten EACG. Vraag: hoe lang is EC? Er zijn twee onbekende zijden, dus Pythagoras moet twee keer worden gebruikt. In plaats van de formules kunnen de leerlingen de tabel gebruiken:

Zijde	Kwadraat	AC is dus $\sqrt{244}$ en dat is $\sim 15,6$ Hierna kan EC worden uitgerekend:	Zijde	Kwadraat
AB=12	144		AC=15,6	
BC=10	100		$\sqrt{244}$	244
AC=8	244		AE=8	64
			EC=	308

Er volgt uitleg over het kwadraat van 15,6. Dit is al een afgerond getal, dus het kwadraat hiervan zal nooit exact op 244 uitkomen, maar iets lager liggen. We willen wel dat het precies 244 wordt. Hoe kunnen we dat oplossen? De kinderen hebben hier niet direct een idee over, waarna de docente komt met een eenvoudiger voorbeeld (het getal 9) om het principe uit te leggen:

$$\sqrt{9}=3; 3^2=9; (\sqrt{9})^2=9$$

Om het exacte getal te weten, kun je dus gewoon $(\sqrt{244})^2$ opschrijven. Er gaat een zucht van ongeloof (of onbegrip?) door de klas bij deze uitleg. Het ziet er ook vreemd uit, maar is inderdaad volstrekt logisch.

Na de uitleg krijgen de leerlingen de opdracht om het bordwerk in hun schrift over te nemen en verder te gaan met het werk dat op (in) de agenda staat tot aan de repetitie. De docente dringt erop aan om schetsjes te maken, om overzicht te houden op waar je mee bezig was. Kleurtjes gebruiken (wat ben ik precies aan het uitrekenen) helpt vaak ook. Vier leerlingen lopen naar de tafel om extra uitleg te krijgen of om vragen te stellen. Enkele kinderen krijgen een nakijkboek, en controleren daarmee hun werk. Als een leerling daarmee klaar is wordt het uitgewisseld met een andere leerling.

De meeste leerlingen gaan rustig aan het werk met wiskundeopdrachten uit hun boek. Daarbij wordt wel voortdurend overlegd, maar niet storend. Soms gaat het gesprek ineens over Sinterklaasavond, maar verder zijn de leerlingen opvallend geconcentreerd met hun werk bezig.

De docente maakt een rondje door de klas en helpt leerlingen die erom vragen en leerlingen waarvan zij weet dat ze het nodig hebben.

Opstelling leerlingen

De leerlingen zitten in rijen van twee. Opvallend is, dat meisjes en jongens naast elkaar zitten, voor zo ver mogelijk. Jim is vandaag vooraan gezet, omdat hij vaak storend werkt en wellicht te nieuwsgierig is naar wat ik opschrijf. Vooraan heeft hij eerst wel alle aandacht voor de les, maar dat wordt al snel verstoord door een druk gesprek met Ahmed. De docente zegt de twee jongens dat ze wel mogen praten, maar dan zoveel mogelijk over de wiskunde en dat ze daarvoor het beste naast elkaar kunnen gaan zitten. Dit doen ze en de rest van de les deden ze goed mee en stimuleerden elkaar ook.

3.3.3 Nog een kijkje in de klas

De docente Nederlands is tevens mentrix van Joris. Voorafgaand aan het gesprek dat we met haar hebben nemen we de kans waar om nog een les bij te wonen en observatiepunten vast te leggen. Dit overigens op vriendelijke uitnodiging van de docente.

Het lesuur begint met het op orde brengen van het lokaal. We zitten in een scheikundelokaal en overal staan planken met daarop flesjes, pipetten, buisjes en dergelijke. De kinderen sjouwen de planken naar de zijkant van het lokaal en krijgen daarvoor aanwijzingen van de docente.

Het lokaal is ingedeeld in rijen van vier. Joris zit vandaag weer achter in de klas, met aan de ene kant Viola en aan de andere kant Jim en Twan.

De les begint met de mededeling dat het SO grammatica van gisteren slecht is gemaakt. De docente heeft de normen moeten bijstellen van 2 fouten een punt naar 3 fouten een punt. Blijkbaar was het een moeilijk SO. Dit onderdeel komt straks nogmaals aan bod. Nu eerst de zakelijke brief, die op 8 januari ingeleverd moet worden. Bij de beoordeling wordt gelet op opmaak en vorm, maar ook op het op een juiste manier vertalen van de informatie uit een verhaaltje naar de brief.

De kinderen hebben de les kunnen voorbereiden en de bespreking begint met Ahmed, die iets mag zeggen over de aanhef: Geachte meneer, mevrouw. 'De komma is belangrijk, als die er niet staat is het echt fout', waarschuwt de docente. Een leerling vraagt wie de geadresseerde is (is uit het verhaaltje af te leiden) en wie de afzender (dat ben je zelf). Ook de vraag hoe je de brief eindigt komt aan bod. De leerlingen komen met formele zinnen als 'In afwachting van uw antwoord' of 'Hoogachtend'. Jim begrijpt het woord 'formeel' niet. De docente gaat hierop in door zich te verplaatsen in de ontvanger van de brief: die zou wel wat vreemd opkijken als een veertienjarige scholier met die zin eindigt. 'Met vriendelijke groeten' is passender. Joris krijgt een beurt: hij zou eindigen met 'Ik hoop dat u wat kunt met mijn informatie', maar dat klopt niet met het verhaaltje. Er staat immers geen informatie in de brief, maar er worden drie vragen gesteld. Beginnen met 'Ik hoop', zou wel goed kunnen, maar dan meer in de richting van 'Ik hoop dat u mijn vragen kunt beantwoorden'.

Het onderdeel 'zakelijke brief' wordt afgerond. De docente waarschuwt dat de punten die ze vandaag heeft behandeld echt in de brief terug te vinden moeten zijn. Ieder ontbrekend onderdeel betekent een punt eraf. In dit geval gaat het om een repetitie, dus dat is wel belangrijk.

Nu komt het SO van gisteren nog eens aan bod. De docente noemt een zin (bijvoorbeeld: 'Ik wist het antwoord opeens niet meer') waarna een leerling moet zeggen om welke tijd het

gaat (in dit geval onvoltooid verleden tijd). Er waren nogal wat kinderen die zelfstandige naamwoorden, koppelwerkwoorden en persoonsvormen door elkaar haalden. Vervolgens worden de SO's uitgedeeld met de mededeling dat er weliswaar niet veel onvoldoendes zijn, maar dat er wel veel fouten gemaakt zijn. Ze heeft de normering immers bijgesteld. Het is de bedoeling dat de kinderen wel goed bekijken wat ze fout hebben gedaan, zodat het de volgende keer beter gaat. Joris blijkt voor het eerst in zijn loopbaan op deze school een onvoldoende te hebben. De docente blijft ietsje langer bij hem staan en zegt 'Joris, voor het eerst, bij mij!'. Hij wil het blaadje meteen in zijn tas stoppen, maar zij dringt erop aan dat hij wel goed kijkt wat hij fout heeft gedaan. Ze blijft hierbij uiterst vriendelijk. Tot slot van het eerste deel van het lesuur meldt de docente dat ze graag wil dat de leerlingen op zoek gaan naar een tekst met als thema 'No place to go'. Dit past bij uitstek bij de kersttijd. Een dergelijk thema kun je letterlijk opvatten (daklozen), maar ze wijst de leerlingen er ook op dat er andere manieren zijn waarop je het gevoel kunt hebben nergens naar toe te kunnen.

Het laatste deel van het lesuur gaat over de invulling van het kerstdiner. Sharona heeft een lijstje gemaakt met spullen die nodig zijn. Ieder kind kan zijn naam achter een onderdeel zetten en moet er meteen ook even bij noteren hoeveel ze van alles meenemen. '28 croissantjes' is voor iedereen één, maar als iedereen dat doet houden we waarschijnlijk wel veel over. Hoe gaan we dat oplossen? Ahmed zegt dat je het toch kunt doen en wat overblijft de volgende dag naar de daklozen kunt brengen. De docente stelt voor om achter het onderdeel gewoon een getal neer te zetten.

De leerlingen zijn af en toe wat praterig, maar op de belangrijke momenten hebben ze de aandacht goed bij de les. Als de bespreking is afgerond lopen de kinderen naar Sharona en Jeffrey, omdat het lijstje mee te nemen spullen ingevuld moet worden. Een klein groepje is bezig met de kraan. Ze spuiten wat water naar elkaar en hebben de grootste lol. Twee meisjes praten nog met elkaar door over het SO: eigenlijk hebben ze het allebei erg goed gemaakt, dus geen reden tot zorg. Joris loopt naar voren, naar een jongen op de voorste rij. Geen idee wat hij daar te bespreken heeft, maar het lijkt wel gewichtig. Hij doet niet zo mee met de baldadigheid van de andere kinderen; lijkt vrij rustig te zijn. Als iedereen uitgespeeld is en de bel gaat, spuit Jim nog een keer met water. Hij heeft snel in de gaten dat dat niet echt leuk is en droogt de boel netjes af.

3.3.4 Ervaringen van de moeder van Joris

Joris is vanaf de geboorte een moeilijk kind geweest, dat veel (zeg maar gerust de hele dag) huilde. Bijzonder was dat hij niet sliep, overdag niet, maar 's avonds ook niet. Dit heeft tenminste een half jaar geduurd. Eén van de eerste tekenen van het syndroom van Gilles de la Tourette openbaarde zich al vroeg, tijdens het voorlezen. Joris liet hier steeds een 'hummetje' horen, en was niet in staat om dat tegen te houden.

Na zestien maanden kreeg Joris er een broertje en zusje bij. Met één van de twee is het een tijd niet goed gegaan, de ouders hebben zelfs moeten vrezen voor zijn leven. Eenmaal op de peuterspeelzaal, merkte de peuterleidster op, dat Joris erg dominant gedrag vertoonde over de andere twee kinderen. Joris bepaalde wat de tweeling moest doen. Op zich kan dat natuurlijk ook een karaktereigenschap zijn, sommige kinderen zijn dominanter dan andere, maar Joris was wel erg opvallend dominant.

Op de kleuterschool zijn de drie kinderen bewust verdeeld over drie verschillende groepen, om zoveel mogelijk tegemoet te komen aan de eigenheid van de kinderen. Het moeten delen van de aandacht leidde tot gefrustreerd gedrag bij Joris, resulterend in het vernielen van spullen van andere kinderen. Ook werd zijn gedrag dominanter en egocentrischer. Hij bepaalde wat er gespeeld ging worden, en zelfs wat andere kinderen moesten zeggen. Uiteraard hebben de ouders van alles geprobeerd om hier iets aan te doen: belonen van goed gedrag, stikkens bij netheid, straffen als iets niet mag, maar ondanks dat werd het gedragsprobleem steeds heftiger. In groep 4 is dit geëscaleerd, toen Joris zijn broertje een klap midden in het gezicht gaf. Na deze gebeurtenis besloten de ouders hulp te zoeken.

Hulp zoeken

Via een vriendin zijn de ouders verwezen naar het NPI (Nederlands Psychoanalytisch Instituut). Een test wees uit, dat er sprake was van hechtingsproblematiek die onder andere zou zijn veroorzaakt door het moeten delen van aandacht. Er kwamen immers binnen zestien maanden twee nieuwe kinderen bij in het gezin. Advies: speltherapie voor het kind en mediatie therapie voor de ouders.

De ouders waren niet helemaal tevreden met deze uitkomst: moest er niet verder gekeken worden? Volgens het NPI hoefde dit niet, zij wisten wel hoe ze konden helpen. Het probleemgedrag nam echter toe, de meegekregen tips hielpen niet en de kring van vriendjes werd door het negatieve gedrag kleiner.

Een psychologe heeft vervolgens een andere test afgenomen. Hieruit bleek onder andere, dat Joris tegen hoogbegaafdheid aanzat, maar dat er een fikse discrepantie zat tussen zijn verbale en performale intelligentie ($V > P$). Naar aanleiding hiervan hebben de ouders geen actie ondernomen, maar zijn doorgegaan bij het NPI. Wel is gevraagd om een psychiatrische test, omdat Joris steeds afwijkender en moeilijker gedrag ging vertonen: niet naar school

willen, weglopen van school, met als dieptepunt zijn opmerking dat hij 'dood' wilde. Vriendjes verloor hij, 'kotsten hem uit'. Joris weigerde excuses aan te bieden als hij over de schreef was gegaan. Als hij daar al in toestemde was dat met de aanvullende mededeling 'oké, dan verbreek ik de vriendschap'.

Het totale sociale leven van zowel Joris als de ouders raakte verstoord. Twee vrienden bleven door dik en dun steunen: accepteerden moeilijk gedrag van Joris, stonden met raad en daad terzijde. Echter, het blijft moeilijk uit te leggen aan anderen wat het betekent om 24 uur per dag een kind met Gilles de la Tourette om je heen te hebben.

Dreigende schorsing

Op school waren er grote problemen met de docent van groep 6. Dit liep zelfs dermate hoog op, dat de ouders hebben besloten de onderwijsinspectie ervan op de hoogte te stellen. De docent van groep 7 gaf aan, dat als de 'aanvallen' van Joris beperkt bleven tot eens per twee weken, met een advies van de schoolbegeleidingsdienst, er wel mee omgegaan kon worden. De ouders twijfelen echter aan de deskundigheid van de betreffende schoolbegeleidster, met name door opmerkingen die ze maakte waarmee ze volledig de plank missloeg. Inmiddels was Joris twee keer van school gestuurd en dreigde een officiële schorsing. Een gesprek met de inspectie leverde op, dat Joris naar het speciaal onderwijs zou moeten. De ouders kregen een lijstje met SO scholen en verder werd hen 'een prettig weekend' gewenst. Een verkapte manier om te zeggen 'zoek het verder maar uit'. Hierna zijn de ouders van het kastje naar de muur gestuurd.

In een volgend gesprek met NPI en schoolbegeleiding bleek de inzet te zijn dat Joris van school moest: hij was niet meer te handhaven. Maar, in groep 8 naar een andere school gaan, dat is bijna niet te doen. speciaal onderwijs was eigenlijk geen overweging, omdat Joris een behoorlijke intelligentie heeft. Toch heeft moeder contact opgenomen met een andere school. Hier troffen ze een 'geweldige' directeur, die de weg heeft gewezen naar de manier om aan een indicatie en eventueel een rugzakje te komen.

Zorgplatform

Verder hebben de ouders contact opgenomen met het platform van de basisschool. Van het bestaan hiervan waren zij tot dan toe niet op de hoogte. Hier troffen zij twee zeer capabele mensen, die zich verbaasd toonden over het feit dat dit kind al die tijd op deze school had gezeten, zonder dat zij het wisten. Bovendien waren zij verbaasd over het ontbreken van een psychiatrisch rapport in de gegevens over Joris. Dit was nog nooit afgenomen, ondanks herhaalde verzoeken van de ouders. Het zorgplatform regelde dat er binnen drie weken een test werd afgenomen. In de tijd tussen de uitslag van de test en de afname heeft de directeur van de basisschool nog eens gebeld, dat Joris niet te handhaven was. Er deden zich herhaaldelijk incidenten voor op school. De ouders hebben ervoor gepleit om eerst het rapport af te wachten, voordat conclusies werden getrokken.

Diagnose: Syndroom van Gilles de la Tourette (GTS)

Uiteindelijk vond een gesprek plaats met de psychiater, met de directeur van het NPI, met de ouders en met Joris. De psychiater meldde 'wij denken aan Gilles de la Tourette'. Dit tot grote schrik van de ouders: 'we hadden de tics wel gezien, maar wisten niet dat GTS ook bij kinderen kon voorkomen'. Na deze diagnose is geen advies gegeven over een mogelijk te volgen weg. In feite kregen ze dus opnieuw de mededeling 'prettig weekend en zoek het verder zelf maar uit'. Zoeken op internet leverde veel informatie op: 'Alle puzzelstukjes vielen in elkaar. Van sommige beschrijvingen had ik het gevoel dat je het hele verhaal kon laten staan en alleen maar de naam hoefde te veranderen in Joris'.

Ook voor de vader viel er het een en ander op z'n plek. Tourette is in 70% van de gevallen erfelijk. Hoogstwaarschijnlijk heeft de opa van Joris (de vader van de vader) ook Tourette gehad. Joris was 'gek genoeg' trots op het feit dat hij iets van zijn opa heeft geërfd.

Moeder heeft in groep 7 van de basisschool aan de klas verteld wat Gilles de la Tourette inhoudt. Joris kon dat toen nog niet, of vond het te bedreigend.

Na drie maanden bleek er nog een kind met problemen op dezelfde school, in dezelfde klas te zitten, nu met PDD-NOS. Ook hier is door de school niet goed op gereageerd. Moeder heeft de ouders de weg gewezen naar het zorgplatform.

Ook één van de andere twee kinderen heeft een gedragsprobleem. Waarschijnlijk is het PDD-NOS samen met nog enkele andere verschijnselen. Voor hem wordt gezocht naar een passende vorm van speciaal onderwijs. Voor Joris is het (V)SO nooit in overweging genomen, voor zijn broertje wel. Daar speelt andere problematiek, waar we in dit gesprek niet echt op in zijn gegaan.

In huis is er vaak sprake van ruzie, met name tussen de twee jongens. Als je op iedere slak zout legt, wat vaak het geval is bij Tourette, en erg op elkaar let, roept dat gemakkelijk irritaties op. De ruzies gaan verder dan het gewone 'pubergeruzie'. Moeder zegt, dat heel duidelijk is wanneer het wel gewoon pubergedrag is, en wanneer het iets anders is.

De Tourette vereniging

De ouders zijn lid geworden van de Tourette vereniging. Er waren twee mogelijkheden: een warm bad, of één keer maar nooit meer. Het werd het warme bad: herkenning, je verhaal kwijt kunnen, heeft verlichtend gewerkt. Op dit moment gaan ze nog wel, maar niet meer voor zichzelf. Ook zij hebben ooit voor het eerst de stap gezet naar de vereniging en vonden dat niet gemakkelijk. Nu gaan ze voor de andere ouders.

Drie jaar na de diagnose

Nu, drie jaar na de diagnose, gaat het aanzienlijk beter met Joris. Hij mocht in groep 8 toch op de basisschool blijven en heeft daar een fantastisch jaar gehad. Hij heeft twee keer een

training Sociale Vaardigheden (SOVA) gedaan. Gemiste stukken kennis uit voorgaande jaren (dat bleek ineens ook het geval te zijn) heeft hij op eigen houtje ingehaald, waarna hij met een Cito score van 545 de basisschool heeft verlaten. Dit zou havo/vwo advies opleveren, maar de ouders kozen voor mavo/havo, omdat Joris dan bij eventuele terugval gemakkelijk de route vmbo-tl zou kunnen volgen.

De keuze voor voortgezet onderwijs

Er is zeer bewust gekozen voor School B. Joris heeft structuur nodig en deze school biedt die, zo weet moeder uit eigen ervaring. Bij het toelatingsgesprek is duidelijk gesproken over de problemen die er met Joris zijn geweest. Joris is in het eerste jaar geplaatst in een mavo/havo groep. Hier heeft hij na enige tijd zelf aan de klas verteld wat er met hem aan de hand is. De klas en de school hebben het erg goed opgepikt. Na het eerste jaar is door de school geconcludeerd, dat het jammer zou zijn als Joris niet naar de afdeling havo/vwo ging. Hij is dit jaar dus toch naar deze nieuwe klas gegaan. Onlangs heeft hij ook hier verteld over 'zijn' Tourette. Voorafgaand hieraan heeft hij een brief aan het docententeam geschreven. Ook deze klas heeft zich erg sociaal getoond en de andere kinderen respecteren zijn gedrag. Joris is nu een kind dat goed in zijn vel zit, met vriendjes, dat lid is van de medezeggenschapsraad en de leerlingenraad. Het is bovendien een kind dat hunkert naar kennis. School B biedt hier precies wat hij nodig heeft. De afdelingsleidster en de mentor van de school 'verdienen een standbeeld'. Zij kijken echt naar het kind en wat dat nodig heeft.

3.3.5 Wat vindt Joris er zelf van?

Joris zit sinds dit jaar in de medezeggenschapsraad en de leerlingenraad. In de MR zitten onder andere mensen van de directie. Leerlingen die het moeilijk hebben op school, waaronder leerlingen met rugzakjes, worden besproken. De rol die Joris in de MR heeft is nu nog vooral luisteren en leren je een mening te vormen over diverse onderwerpen. Hij 'is nu nog niet in de positie om iets te zeggen in de MR'.

Dat is anders in de leerlingenraad. Acties die daarbinnen zijn ondernomen zijn bijvoorbeeld 'gezonde broodjes tijdens de lunch'. De leerlingenraad komt met het voorstel, de MR kijkt of het financieel mogelijk is. Joris heeft onlangs een voorstel gedaan om een 'pestbrievbus' in het leven te roepen, waarin je anoniem kunt laten weten dat er gepest wordt of dat jezelf gepest wordt. Op de vraag of er gepest wordt op school antwoordt Joris: 'Natuurlijk, op iedere school wordt gepest'. Zelf wordt hij niet gepest. Soms zijn er wel kinderen die het een beetje vreemd vinden zoals hij zich gedraagt, maar hij heeft geleerd om hier goed mee om te gaan. Hij reageert gewoon niet, laat ze maar. Hij hoorde vorige week, dat een meisje uit zijn eigen klas gepest werd door twee jongens uit zijn klas. Daar merkte je eigenlijk helemaal niets van, zegt Joris. Als hij het wel had gemerkt was hij zeker voor haar

opgekomen. Joris denkt dat jongens vaker pesten dan meisjes; bovendien denkt hij dat meisjes indirecter pesten ('naast haar ga ik echt niet zitten hoor! Zij stinkt!', zonder het aan het betreffende meisje te zeggen). Jongens zeggen het gewoon recht in het gezicht. Hoewel Joris geen echte vriendjes heeft in de zin van mensen waar je na schooltijd ook nog van alles mee doet, kan hij met heel veel mensen goed opschieten.

Het heeft lang geduurd voordat Joris accepteerde dat hij Tourette heeft. Het uit zich bij hem in tics (in het gezicht) en soms in geluiden. Vorig jaar heeft Joris voor het eerst zelf aan de klas verteld wat er met hem aan de hand is. Dit jaar heeft hij dat opnieuw gedaan, vrijwel meteen aan het begin van het schooljaar. Tijdens zijn verhaal kon je een speld horen vallen. Joris vindt het erg leuk dat hij hierdoor een meisje uit zijn klas, waar ook wat mee aan de hand was, heeft gemotiveerd om haar verhaal ook aan de klas te vertellen. Hij denkt dat ze dat uiteindelijk durfde doordat de klas zo goed op zijn verhaal reageerde. Hij was zelf erg onder de indruk van háár verhaal en heeft haar daar dezelfde avond ook over opgebeld om dat te zeggen. Ook heeft hij haar gezegd dat hij het fijn vond om te merken dat hij niet de enige was waar iets mee aan de hand is.

Voorafgaande aan het verhaal voor de klas, heeft hij een brief geschreven voor het docenten team waar hij zelf les van heeft. Dan weet iedereen in principe wat hij heeft. Dat betekent nog niet dat iedereen het ook begrijpt. Het verschilt van docent tot docent hoe er met hem wordt omgegaan. Over het algemeen begrijpen de juffrouwen het beter dan de meesters. De leraar aardrijkskunde is nogal chaotisch en uit opmerkingen en acties van die docent maakt Joris op, dat hij het niet heeft begrepen. Ook de leraar Engels is niet zo begripvol. Zo heeft Joris een SO niet goed kunnen maken, omdat hij zich niet lekker voelde vanwege Tourette. Dat had hij gezegd, maar hij mag z'n SO niet inhalen. Joris laat het er niet bij zitten. De biologiejuf reageerde daarentegen wel heel goed: ze vroeg of hij op de goede plaats zat, of hij zich daar wel kon concentreren en dergelijke.

Muziek en Nederlands vindt Joris leuke vakken, verder eigenlijk niet. Een vak dat hij niet leuk vindt is Engels. De leraar Engels houdt er een lesmethode op na, die niet zo goed bij Joris past. Het is heel vrij, je krijgt een opdracht en verder moet je het zelf uitzoeken. Hij heeft liever een leraar die aan het begin van de les uitlegt hoe iets moet, die daarna zegt welke opdracht je moet doen en wanneer het af moet zijn, en die ook duidelijk is over het huiswerk. De observatie van de wiskundeles (paragraaf 2.4.1.1) is een voorbeeld van een les waar het vrijwel exact op die manier ging. Joris vindt ook dat de wiskundeleraar goed uitlegt. Na de klassikale uitleg doet ze aan vragenrondjes (vijf per keer): ze noteert op het bord wie er wanneer met vragen kan komen. Je weet dan dus precies waar je aan toe bent en bovendien leer je ook nog wat. Dat was vorig jaar wel anders bij wiskunde; de docent legde niet goed uit, en er waren vaak veel onvoldoendes. Joris: 'dat kan toch niet dat er steeds 10 kinderen met een onvoldoende voor een repetitie zijn en het hoogste cijfer een 7 is!' Zelf vindt hij wiskunde niet zo moeilijk, dus hij is er redelijk doorheen gerold, maar

dat geldt niet voor iedereen. Ik vertel dat wiskundelessen soms ook anders gaan dan hij gewend is: leerlingen krijgen een probleem voorgelegd, en mogen dan eerst op een eigen manier zoeken naar een oplossing. Daarna komt er nog uitleg, als daar behoefte aan is. Joris lijkt het niks: 'dat past niet zo bij mij.'

Andere docenten geven soms drie keer hetzelfde huiswerk op. Daar zegt dan natuurlijk niemand wat van, want dan heb je stiekem lekker geen huiswerk. Of een docent zegt dat je bijvoorbeeld voor de volgende keer hoofdstuk 5 af moeten hebben, terwijl we met hoofdstuk 4 bezig zijn. Of: hij zegt dat h4 af moet zijn, terwijl het al lang af is. Dat is een tijdje wel leuk maar eigenlijk wringt er ook wel iets: 'als ik volgend jaar naar de derde ga, dan wil ik toch wel weten wat er in 1 en 2 is gedaan.'

In het gesprek geeft Joris er herhaaldelijk blijk van dat hij graag leert. Hij heeft daarvoor het liefst een docent die ook weet waar hij of zij over praat: het moet een vakman/vrouw zijn. Als dat goed zit kun je misschien een keer komen met een andere methode of zo, maar dat hoeft voor hem helemaal niet. 'Laat ze maar gewoon lesgeven. De niveaus zijn gezakt. Wat nu vwo is, was vroeger havo. Vertel het maar gewoon!' Het moet een bevoegd iemand zijn, die weet waar het over gaat en waar hij/zij over praat. Voorbeeld: vorig jaar met geschiedenis hadden ze eerst een juffrouw die met zwangerschapsverlof ging. Daarna kwam er iemand 'die het nog moest leren'. Dat werkte helemaal niet.

De mentor en de afdelingsleider zijn prima mensen. Een van de acties die zijn mentrix heeft ondernomen is de kinderen op een vaste plaats neerzetten (altijd op dezelfde plaats) en wel gemengd: dus meisjes en jongens naast elkaar. Dat was niet helemaal eerlijk vindt Joris, want er zijn 18 meisjes en 10 jongens. Maar ja, eigenlijk vindt hij het wel prima dat het zo is geregeld. Er is wel eerst gevraagd of hij er bezwaar tegen had om naast dit meisje te zitten.

Joris heeft niet meegedaan aan de scholierenopstand. 'Ik ging er vanuit dat één minder niet zo erg is'.

Op de vraag wat hij het 'zorgteam' zou aanraden als er een leerling met een rugzak binnenkomt zegt hij: 'Houd nauwlettend in de gaten hoe hij of zij reageert en of hij goed wordt opgenomen in de klas'. Of dat bij hem goed is gegaan zegt hij: 'Tot voor kort wist ik eigenlijk niet dat ik een rugzak had.' Vorig jaar is er weinig mee gedaan. Op de basisschool is er een laptop voor aangeschaft, samen met twee andere kinderen. Daar had hij wel wat aan, maar verder merkt hij er eigenlijk niets van.

3.3.6 Bevindingen van de mentor

De mentor werkt sinds enkele jaren op het School B. Dit jaar is ze voor het eerst mentor en wel van de klas van Joris. Het mentoraat komt boven op haar taak als lerares Nederlands. Het mentorschap doet wel wat met haar: het contact met deze groep is anders dan met

andere groepen en ze heeft de indruk, dat het omgekeerde ook het geval is: de sfeer in de groep is bij haar 'losser' dan tijdens andere lessen. Voordat ze voor de klas kwam te staan heeft ze een andere taak gehad, die niets met het onderwijs te maken heeft. Haar achtergrond is Nederlands, maar ze heeft (nog) geen eerste graadsbevoegdheid. Die is ze nu aan het halen, want is verplicht. Het studeren naast de baan is zwaar; de academische houding is helemaal weg en na zo'n tijd weer in de collegebanken zitten valt ook niet mee. De leerlingen vinden het raar dat ze nog 'naar school' gaat: 'weet je dan nog niet genoeg?' De mentor behandelt de zorgleerlingen niet veel anders dan de andere leerlingen. Ze blijft net iets langer bij ze stilstaan als er vragen worden gesteld en geeft ze op een subtiele manier de zekerheid dat ze heeft 'gezien dat ze er zijn'. Het gaat dus om ietsje meer aandacht tijdens de les. De mentor is ervan overtuigd dat het kind beter leert, als het zich veilig voelt. Dat is natuurlijk niet de enige garantie voor succes, maar wel een randvoorwaarde. Verder probeert ze om zoveel mogelijk uit de kinderen zelf te laten komen. Een lijstje met spullen voor het kerstdiner bedenken de leerlingen bijvoorbeeld zelf. Joris is een intelligente leerling, die ook non-verbale signalen goed opvangt en interpreteert. Een blik is voldoende om hem het gevoel te geven dat hij gezien is. De lijntjes zijn kort; als er iets is met Joris, weet hij dat hij bij haar of bij de afdelingsleider terecht kan. Hij voelt zich blijkbare voldoende geborgen om dat ook echt te doen. Het is fijn om te merken dat hij dat vertrouwen durft te geven.

Expertise

Vanuit haar persoonlijke ervaring als moeder van zorgkinderen heeft de mentor veel expertise hoe met deze kinderen om te gaan. Ze is letterlijk 'ervaringsdeskundige'. Vanuit die ervaring begrijpt ze de moeder van Joris ook heel goed. De mentor vindt de rol van de ouders sowieso de belangrijkste: er is niemand die de kinderen beter kent dan de ouders, dus daar moet je goed naar luisteren. Bij de ouders van Joris gaat dit goed, zij bieden het kind een warm en veilig nest.

In de les let de mentor op veel dingen en reageert daar ook direct op. Onlangs bleken er enkele pesters in de klas te zitten. Deze kinderen heeft ze een tijdje tegen de zijkant van het lokaal gezet, tot groot ongenoegen van de pesters. Hierna bleek dat de kinderen zichzelf corrigeren: ze horen er graag bij en niemand wordt graag aan de kant gezet. Na dit voorval kregen de kinderen ook voldoende de kans om weer over te gaan tot de orde van de dag. Bij de uitvoering van haar taak ondervindt de mentor een goede ondersteuning van de directie. Ze heeft niet het gevoel dat ze het alleen moet doen en dat is prettig.

Wat is lastig?

De mentor vindt het soms wel lastig om altijd adequaat in te springen op problemen die zich in de klas voordoen. Soms vergeet ze in de haast van het dagelijks werk, dat er iets is met een kind. De 10 uur extra tijd die je krijgt voor een zorgleerling is ook absoluut

onvoldoende om die taak naar behoren te kunnen uitvoeren. Daar gaat dus vrije tijd in zitten. Overigens: ook al zou ze 20 uur krijgen, het gaat om de aandacht die je geeft en die is niet in tijd uit te drukken, maar in kwaliteit.

Joris zat aanvankelijk vooraan in de klas, omdat dat beter voor hem zou zijn (volgens het handelingsplan). De mentor heeft dit in overleg met Joris veranderd: ze had de indruk dat hij liever overzicht over de klas heeft en daarbij past eerder een plaats achter in de klas. Dit bevalt erg goed. De mentor heeft verder gezorgd dat Joris naast het meisje kwam te zitten waar hij nu zit. Hij heeft iemand nodig aan wie hij zich kan optrekken en ook al is dit meisje ook niet vrij van problemen, ze is wel gelijkwaardig aan Joris. Andersom zou ook kunnen, maar Joris heeft zijn energie wel nodig om zijn eigen probleem te tackelen en moet dus niet opgezadeld worden met een extra zorg.

Joris krijgt geen andere inhouden aangeboden dan de andere leerlingen en dat is ook niet nodig in zijn geval. Zijn prestaties zijn goed en dan is het niet nodig om maatregelen te nemen hieromtrent.

Naast Joris zijn er nog andere zorgleerlingen in de klas, die ook aandacht vragen. Zo is er een meisje dat zwaar dyslectisch is, maar dat niet altijd goed oplet, terwijl ze het hard nodig heeft. Dit meisje werd tijdens de les een paar keer stevig bij de les getrokken. Soms is dat wel een beetje een strijd.

Eens in de zoveel tijd zijn er groepsvergaderingen (begeleidersvergaderingen). Als er iets aan de hand is met een zorgleerling waarschuwt de mentrix de andere betrokkenen, hoewel ze meteen moet toegeven, dat dit een van de moeilijkste onderdelen van haar taak is: zorgen dat collega's de benodigde informatie krijgen. Meestal gaat dat tegenwoordig via de mail.

Succes

Garantie voor succes is er niet, maar het is volgens de mentrix altijd een wisselwerking: tussen docent en leerling, tussen mentor en ouders, tussen mentor en afdelingsleider. De invloed van een leerplan bij problematieken als deze is maar zeer beperkt. Een les zoals vandaag geobserveerd (Nederlands) bereidt ze niet voor en dat gaat ook eigenlijk altijd goed. Het zit 'm in de dynamiek die vervolgens plaatsvindt: heb ik de aandacht, hebben de kinderen gehoord wat ik zei en hebben ze het ook opgeschreven? Is de uitleg duidelijk? Direct persoonlijke ervaring voegt iets toe aan het op een juiste manier omgaan met deze kinderen, boven studies, (leer)plannen, of inhoudelijke kennis. Het maakt dat je echt begrijpt waar het om gaat en vanuit dat begrip is een blik voldoende om te weten wat je te doen staat.

3.3.7 Bevindingen van de wiskunde docente

De wiskunde docente heeft voordat ze op School B kwam elf jaar elders gewerkt. Sinds september werkt ze op deze school. Ze geeft les aan de tweede klassen havo en havo/vwo. Bij één van haar vorige werkgevers heeft ze veel te maken gehad met leerlingen met een rugzakje, variërend in aard en ernst van de beperking. De docente vindt het belangrijk dat de leerling met het rugzakje zelf aangeeft wanneer het er 'iets' over kwijt wil. Op zich is ze er zelf sterk voorstander van, dat een leerling tenminste een paar mensen die het vertrouwt op de hoogte stelt, soms ook voor de veiligheid van de leerling. Immers, als een kind bijvoorbeeld epilepsie heeft en een aanval krijgt, dan is het wel van belang, dat er anderen zijn die weten wat er aan de hand is en hoe je moet reageren.

In de groep van Joris zitten twee kinderen met een rugzakje (Joris vanwege Gilles de la Tourette en Twan vanwege PDD-NOS). Deze twee leerlingen vragen van haar niet veel extra begeleiding, behalve ervoor te zorgen dat het huiswerk goed in de agenda komt te staan. Meestal geeft ze aan het begin van een nieuwe periode aan wat er af moet zijn tot aan de repetitie (na drie weken). De leerlingen moeten dus zelf bedenken wanneer wat af moet zijn, en dat werkt niet altijd goed bij Joris en Twan. Twan is vaak snel afgeleid, en moet ze ook af en toe echt bij de les halen (Heb jij je boek ook open, Twan?). Joris levert heel weinig problemen op. Hij heeft onlangs de klas zelf op de hoogte gesteld van zijn aandoening. Voorafgaand daaraan heeft hij op papier gezet voor de docenten wat het voor hemzelf betekent om Tourette te hebben. Ook daarin zijn immers vele gradaties te onderkennen. Uitgangspunt daarbij is, dat het om Joris gaat en niet om de beperking.

Naast de twee rugzakkers zit Jim in de klas, die af en toe een stoorzender kan zijn. Op een vriendelijke, maar dringende manier roept de docente hem tot de orde. Hij moet bepaalde sociale regels leren (bijvoorbeeld: Als je een rekenmachine nodig hebt, neem je niet de eerste de beste die je tegenkomt, maar vraag je even of je die mag lenen). Deze tweede klas is een leuke, sociale klas, waar kinderen veel van elkaar accepteren en ook veel bespreekbaar is. Als Jim tot de orde wordt geroepen, weten de anderen meteen waarvoor het is en accepteren dit ook zonder enige reserve.

Bij leerlingen met een ernstige beperking is vaak de tijd een probleem. Een oplossing om hen goed te begeleiden kan dus veelal gevonden worden in het geven van extra tijd. Inhoudelijk gezien heeft de docente geen specifieke behoeftes. Ze weet goed wat ze de leerlingen wil leren en speelt hier en daar met de volgorde in aanbod. Bij de stelling van Pythagoras legt ze bijvoorbeeld tegelijkertijd de stelling uit en werkt ze aan inzicht. Het boek wil eerst inzicht en komt pas later met de stelling. Haar ervaring is, dat de kinderen er dan niets van snappen. Ze koppelt wel vaak terug naar het begin (kijk, dat heeft de stelling met het plaatje te maken).

Om het werk leuk en boeiend te houden vindt ze het belangrijk om af en toe opgaven die los van het boek gemaakt kunnen worden aan te bieden, bijvoorbeeld rondom een thema. Zo heeft ze voor de werkplaats bijvoorbeeld een thema uitgewerkt en uitgedeeld aan de wiskundesectie. Erg leuk daarvan is, dat de rest van het team daar ook wel voor 'in' is, en ze dus met elkaar stevig de wiskunde kunnen neerzetten en er ook op een inspirerende manier mee bezig kunnen zijn.

3.3.8 Bevindingen van de schoolleiding

De conrector leerlingenzaken is sinds juli 2007 verbonden aan School B. Hiervoor was zij coördinator leerlingenzorg op een grote school. Daar waren ook veel contacten met het Samenwerkingsverband. School B is nog volop bezig met het goed op poten zetten van de zorgstructuur.

Aantal rugzakleerlingen en welke

Er zijn nu al (november 2007) vrij veel aanvragen voor rugzakken voor volgend jaar. De school loopt er regelmatig tegenaan, dat in het primair onderwijs geen rugzak aangevraagd wordt, omdat de betreffende leerling redelijk functioneert binnen de basisschoolsetting. Bij de overgang naar het voortgezet onderwijs verandert dit. De leerling krijgt ineens te maken met 14-15 verschillende docenten en ziet al snel door de bomen het bos niet meer. Zeker PDD-NOS leerlingen moeten hier goed in begeleid worden.

Vorig jaar waren er 13 geïndiceerde leerlingen, verdeeld over alle locaties (dus vmbo-t, havo en vwo). Het komende jaar zullen er 15 rugzakleerlingen zijn. De school heeft in totaal 1150 leerlingen, dus 15 rugzakkers is vrij veel.

Het grootste gedeelte van deze leerlingen heeft een stoornis in het autistisch spectrum. Daarnaast zijn er veel leerlingen met ADHD of met dyslexie. Sommige leerlingen hebben een spraakprobleem, maar meestal is dat dan weer gekoppeld aan een ASS.

Overigens zijn de rugzakleerlingen niet altijd het grootste probleem. Kinderen zonder rugzak, maar met een groot gedragsprobleem zijn soms 'bewerkelijker'.

Zorgstructuur

Er is wel veel zorg op school, maar nog niet zo veel structuur (wel op papier overigens). Sinds vorig jaar zijn er afdelingsteams, met bijvoorbeeld een dyslexiedeskundige, een dyscalculiedeskundige etc. Het doel is dat de meeste zorg vanuit de teams komt. Sinds twee weken is er ook een zorgcoördinator, wiens taak onder andere wordt om de teams te ondersteunen.

Grenzen

Deze school gaat ver in de zorg voor de leerlingen. De docenten zijn betrokken en de zorg speelt eigenlijk altijd mee op de achtergrond. De conrector noemt de volgende grenzen in mogelijkheden van de school voor het welslagen van de integratie:

- Als andere leerlingen ernstig belemmerd worden in het leren (of gevaar lopen) en dit niet goed oplosbaar is binnen de gegeven situatie.
- De draagkracht van de docent. De meeste docenten zijn naast docent ook mentor. Dat is een zware taak. In de meeste opleidingen wordt weinig aandacht besteed aan het coachen van leerlingen of het voeren van gesprekken met ouders bijvoorbeeld.
- Je bent als docent niet meer in de eerste plaats kennisoverdrager, maar veel meer een coach in het leven van kinderen. Dat is intensief en vraagt veel van mensen. Voordat je aan lesgeven toekomt is er al een heel traject afgelegd.
- Eigenlijk worden problemen meestal opgelost door de mentor extra tijd te geven. Soms is een mentor erg veel tijd kwijt met de begeleiding van een leerling; de tijd voldoet dan niet.

De mentor kan gesprekken voeren met de leerling, maar ook bijvoorbeeld expliciet rustmomenten voor de leerling creëren. Voor PDD-NOS leerlingen is het opschrijven van het huiswerk in de agenda een probleem. Oriëntatie op de taak is een ander punt van aandacht.

Het is soms moeilijk om de aard van het probleem van de leerling van te voren goed in te schatten. Met name leerlingen waar niets aan te zien is (bijvoorbeeld leerlingen met een ASS), worstelen vaak zelf nog met de acceptatie van de beperking en praten er dan ook niet over. Er lijkt dan op het eerste gezicht niet veel aan de hand te zijn, maar dat is natuurlijk wel degelijk het geval.

Plaats van de leerling

Van te voren wordt goed gekeken in welke groep een leerling het beste tot zijn recht komt. De afdelingsleider heeft hier het beste zicht op.

Pesten

De conrector heeft de indruk dat pestgedrag afneemt naarmate de leerlingen ouder worden. In de eerste klas komt het nog wel regelmatig voor. Wel worden kinderen buitengesloten, en dat is natuurlijk ook een vorm van pesten. Ook autistische kinderen voelen dit wel degelijk.

Contacten met ouders

Het contact met de ouders van rugzakleerlingen is over het algemeen beter dan die met ouders van andere leerlingen. Contacten verlopen doorgaans met name via de mentor

(inhoudelijk) en met de afdelingsleider. Ook het individueel handelingsplan wordt uitvoerig met de ouders doorgesproken. Opvallend op deze school is, dat de ouders vaak wel reëel naar de problematiek van hun kind kijken.

Ambulante begeleiding

De meeste rugzakleerlingen hebben een autistisch spectrum stoornis. Allen hebben ambulante begeleiding. De contacten met de ambulante begeleiding verlopen goed. De begeleiders kunnen de mentoren en afdelingsleiders goed ondersteunen. Aan het begin van het schooljaar geven ambulante begeleiders voorlichting om docenten inzicht te geven in kenmerken van een beperking, maar vooral om een handvat te geven hoe je ermee kunt omgaan. Het is belangrijk dat docenten in hun benadering een lijn trekken. Een lijstje met tips over zwakke kanten van een leerling en regels die zijn afgesproken komen een consequente aanpak ten goede en daarmee de leerling.

Leerlingen

De meeste leerlingen willen wel zelf vertellen over wat er met ze aan de hand is. Sommige leerlingen weten het zelf nog niet, of accepteren het nog niet. De conrector is er voorstander van dat de rest van de klas weet wat er met de leerling aan de hand is. Soms heeft de leerling bijvoorbeeld bepaalde privileges (mag naar de time-outruimte). Als je dit niet uitspreekt loopt de leerling het risico om 'het pispaltje' te worden. In dit verband is het soms erger als je geen rugzak hebt maar wel een probleem, omdat er dan ook niets uit te spreken valt.

Integratie

Het voordeel van de integratie van leerlingen met een beperking in het voortgezet onderwijs is dat ze gewoon meedraaien met de rest van de kinderen. Overigens is het moeilijk om alle problematieken over een kam te scheren. Het hangt van de ernst van de stoornis af hoe haalbaar echte integratie is. Zo was er ooit een leerling die absoluut niet voor een groep kon praten. Het voeren van een mondeling examen was een regelrechte ramp, zelfs als het aangepast is en afgenomen door de mentor. Toch functioneert ook die leerling verder 'heel aardig'.

Doelen en inhouden

De leerlingen met een rugzak krijgen dezelfde stof aangeboden als de andere leerlingen, maar er worden wel aanpassingen gepleegd binnen de speelruimte van de wet. Zo kunnen examens aangepast worden, of kan de leerling extra tijd krijgen. Die regels komen er nu ook in de onderbouw. Als een leerling bijvoorbeeld geen mondeling examen aankan (zie bovengenoemd voorbeeld) kan die leerling een schrijfp opdracht krijgen. Of, als het de bedoeling is dat een opdracht in groepjes wordt uitgevoerd, maar dit is niet mogelijk, dan

wordt deze individueel uitgevoerd. Als algemene lijn geldt al bij toelating van de leerling op school, of de school inschat dat de betreffende leerling hier een diploma zal kunnen halen. 'Kunnen wij de benodigde randvoorwaarden hiertoe creëren?'

Aan langdurig zieke kinderen worden hulplessen gegeven. Een van de sectieleden geeft die steunlessen. Hiervoor is nodig om te weten wat absoluut noodzakelijk is om te kunnen, zodat het vervolgtraject goed kan worden afgelegd. De meeste docenten zijn hiertoe goed in staat. Waarschijnlijk komt dit doordat deze school alleen vakdocenten heeft en die overzien goed wat er belangrijk is in hun vakgebied.

Bekostiging

Extra maatregelen worden bekostigd uit de lgf-gelden. Docenten (mentoren) steken veel eigen tijd in het begeleiden van de leerlingen. Een structurele oplossing voor een goede begeleiding zou kunnen zijn als de klassen verkleind konden worden. Hier is echter geen geld voor.

Succesfactoren

- Als belangrijkste succesfactoren noemt de directie:
- tijd om je te verdiepen in het probleem en de leerling, zodat de juiste vorm van begeleiding kan worden geboden.
- als de andere leerlingen geen schade ondervinden van de aandacht die uitgaat naar de rugzakleerling, is er vrijwel nooit een probleem
- interactie tussen ouders en mentor is van belang. Hier ligt ook meteen een beperking, want als de tijd of de mogelijkheid tot interactie er niet of in onvoldoende mate is, verloopt de integratie dus ook moeilijker.
- groepsgrootte: de klassen zijn op dit moment allemaal 30 of meer, dat is veel te groot om zorg op maat te kunnen bieden.

3.3.9 Bevindingen van de afdelingsleider

De mentor is het eerste aanspreekpunt van de leerlingen; deze draagt aan het begin van het jaar de gegevens van de leerlingen over aan de afdelingsleider. Na het lezen van de LVS-gegevens van alle leerlingen, dus ook van leerlingen zonder rugzakje, bepaalt zij welke informatie op dat moment belangrijk is voor docenten om te weten. Dit levert een, in deze fase nog tamelijk summier, lijstje met aandachtspunten op. Informatie bestaat bijvoorbeeld uit een lijstje met namen van de leerlingen met een rugzakje en de reden waarom een rugzakje is verstrekt. Het doel hiervan is om de leerlingen met rugzak zo lang mogelijk gewoon met de rest van de groep te laten meedraaien. Iedere week wordt de hele klas

doorgesproken: wat goed gaat, gaat goed, als het niet goed gaat wordt bekeken welke actie moet worden ondernomen.

In de eerste periode is er veel contact met de ambulante begeleider. Deze vertelt bijzonderheden over de leerlingen en geeft globaal een indruk van wat er te verwachten is. De afdelingsleider schrijft vervolgens een handelingsplan en zonodig een rapport over de thuissituatie. Daarna vindt overleg met de ouders plaats. Zij krijgen de rapporten te lezen en kunnen commentaar geven.

Het handelingsplan wordt met de mentor besproken, soms in aanwezigheid van de ambulante begeleider. De eerste begeleidersvergadering is in oktober. Hier komt naar voren welke acties wenselijk zijn voor de leerling en voor het docententeam. Zo is er bijvoorbeeld besloten om een bijeenkomst te laten verzorgen door de ambulante begeleiding over PDD-NOS. Docenten hadden aangegeven hier behoefte aan te hebben; zij hadden het gevoel te weinig kennis te hebben over PDD-NOS en hoe je hier in je les rekening mee kunt houden.

Na de eerste periode is de taak van de afdelingsleider om het proces in de gaten te houden en de docenten te ondersteunen indien nodig. Door diverse cursussen (en vermoedelijk ook door zelfstudie) heeft zij meer kennis over zorgleerlingen dan de docenten, maar ze kan uiteraard onmogelijk over alle beperkingen alles weten. Expertise van de afdelingsleider wordt zo veel mogelijk doorgegeven aan de docenten. Soms kan dit heel concreet zijn: het handelingsplan worden door haar in kleine stukjes geknipt, zodat de vakdocent weet wat hij met de leerling kan doen en waar hij op moet letten. Hiermee staat alles nog eens in het kort op een rijtje.

De afdelingsleider heeft contact met de ouders van de rugzakleerling en twee keer per jaar is er een groot overleg. De leerling zelf ziet ze niet vaak. Zij heeft met name contact met de mentor. Iedere week is er overleg tussen de afdelingsleider en de mentor van de rugzakleerling.

De taak als afdelingsleider komt bovenop haar taak als docente Nederlands. Dit kost veel tijd, maar is ook leuk. Ze haalt er veel voldoening uit als ze kan constateren dat een leerling op de goede plek zit en goed in zijn vel zit. Eigenlijk is er wel te weinig tijd om deze taak te kunnen uitvoeren, maar een sterke 'interne drive' zorgt ervoor dat het toch altijd weer goed komt. Ze wil 'het beste voor de leerlingen, en dat hoeft niet perse hier op school te zijn.' Haar uiteindelijke doel is, dat de leerling gelukkig is.

In haar benadering van leerlingen met een beperking is de afdelingsleider helder:

We moeten niet teveel problematiseren, het gaat om de eerste plaats om opgroeiende leerlingen en pas daarna komt de beperking. De grens tussen 'dit is de beperking en hier is het de puberteit' is soms erg dun. Waar begint het een en waar eindigt het ander?

Doelen en inhouden

De afdelingsleider stelt te behalen doelen breed op aan het eind van het jaar. Het gaat om de schoolkeuze die het beste bij de leerling past. Sommige leerlingen kunnen in principe de vwo-norm halen, maar dat wil nog niet zeggen, dat dat ook het advies wordt. Als de leerling naar inschatting teveel op de tenen moet lopen, kan het advies anders zijn.

Zo moet er in de bovenbouw van het vwo veel samengewerkt worden. Als bekend is, dat de leerling geen of slecht contact kan leggen is het niet verstandig om hiervoor te kiezen.

Ouders geven er blijk van het prettig te vinden dat er op deze manier naar hun kind wordt gekeken.

Er wordt meestal niet geselecteerd in doelen en inhouden voor de rugzakleerling, behalve als er sprake is van dyslexie. Leerlingen kunnen dan extra tijd krijgen tijdens de examens. De school heeft een protocol dyslexie opgesteld. Op basis daarvan wordt nu ook gewerkt aan een protocol dyscalculie.

De afdelingsleider neemt gegevens van de plaatsingscommissie nooit zo maar voor kennisgeving aan. Soms krijgt een leerling een rugzakje op basis van een aandoening waarvan zij niet weet wat het inhoudt (bijvoorbeeld POA). Hiervan wil ze allereerst weten wat de beperking inhoudt en binnen welke wettelijke kaders ze moet blijven: wat mag wel/niet? Het criterium blijft steeds: hoe kunnen we als school helpen?

Op dit punt doet de conrector leerlingenzaken veel goed werk. Zij overziet het geheel en geeft de kaders aan waarbinnen de afdelingsleider kan opereren. De conrector is bezig met het opzetten van een gedegen zorgstructuur voor de school (zie interview met de schoolleiding). De afdelingsleider heeft graag overleg met de conrector over allerlei praktische uitwerkingen hiervan. Bijvoorbeeld: hoeveel leerlingen met een rugzakje kun je redelijkerwijs in een klas hebben?

Grenzen

Voor de afdelingsleider is een grens bereikt als:

- Andere kinderen er teveel rekening mee moeten houden, of gedragingen gaan overnemen. Zo was er ooit een meisje met een ernstige vorm van PDD-NOS, met voortdurend twee andere meisjes om zich heen (die hadden daar overigens zelf voor gekozen). Deze twee meisjes waren sociaal ook niet sterk en sloten zich, in het kielzog van het andere meisje, ook steeds meer af. In zo'n geval moet, in het belang van de andere twee meisjes, ingegrepen worden.
- Als te veel docenten er last van krijgen of niet weten hoe ze een leerling het beste kunnen helpen. Voorbeeld: de school had een leerling met Asperger; docenten wisten niet hoe met de leerling om te gaan, de leerling was niet te handhaven in de klas. De andere kinderen reageerden eerst niet, later juist heel erg goed. Ze deden wat je redelijkerwijs

van een puber kunt verwachten. Toch trok de betreffende leerling zich steeds meer terug. Ook kreeg hij zijn werk nooit af. Dit is op een zeker moment geëscaleerd, toen de leerling van school wegliep. De politie is ingeschakeld om de leerling weer op te sporen. Hier is niet alleen sprake van een gevaarlijke situatie voor de leerling, maar ook kan de school haar verantwoording voor de veiligheid van de leerling niet waarmaken. Hierna heeft de afdelingsleider ervoor gezorgd, dat de docenten wekelijks een briefje kregen wat deze leerling moest doen voor welk vak. Hij werd op een plaats apart van de klas gezet en kreeg daar zijn instructies. De docenten vulden in wat hij precies moest doen. De rust in de klas was terug en voor de leerling ook, maar voor de afdelingsleider niet. Voor haar was een grens overschreden van wat de school kan bieden. Er is overwogen om de leerling huiswerkbegeleiding thuis te geven, maar hier gingen de ouders niet mee akkoord. Zij waren bang dat hun kind dan nooit meer te bewegen zou zijn om naar school te gaan. Uiteindelijk is deze leerling naar het speciaal onderwijs gegaan. De ambulante begeleider heeft hier goed werk verricht, door op het juiste moment goede ondersteuning aan alle partijen te bieden.

- Het schoolgebouw brengt een grens voor leerlingen met een rolstoel met zich mee. Het gebouw heeft veel kleine en grotere trappen en er is geen lift in het gebouw. Een stoeltjeslift zou een optie zijn, maar dan nog is het geen oplossing, omdat er vaak ook nog een paar treden naar beneden of naar boven volgen. Leerlingen met een rolstoel zullen dus om die reden niet worden aangenomen.

Succesfactoren

De integratie is voor de afdelingsleider een succes, als de leerling goed in z'n vel zit en redelijk op zijn/haar niveau functioneert. Factoren die van invloed zijn om dit te bereiken zijn bijvoorbeeld:

- Goed contact met de ouders van de leerling.
- Duidelijk grenzen aangeven: wat kan de school bieden en waar is een andere schoolkeuze beter op z'n plaats?
- Veel persoonlijke aandacht van betrokkenen voor de rugzakleerling.

Een analyse van de resultaten laat de volgende bevindingen zien:

Aandachtsgebied	Factoren die ertoe doen
Rationale/visie	• de school neemt leerlingen met verschillende zorgbehoeftes aan • de school probeert een veilig klimaat te scheppen, waarin de leerlingen zich goed kunnen ontwikkelen • de grens wordt bepaald door de acceptatie van andere leerlingen • de draagkracht van de docenten is een andere grens • de school doet van tevoren een inschatting of de leerling een diploma zal kunnen halen
Bekostiging	• leerlinggebonden financiering wordt ingezet • veel vrije tijd van docenten gaat naar de zorg en begeleiding
Expertise in de school	• de school kent alleen vakdocenten, met een gedegen inhoudelijke kennis over hun vakgebied • de school heeft een 'protocol dyslexie' ontwikkeld en werkt op dit moment aan een vergelijkbaar 'protocol dyscalculie' • kennis over beperkingen en stoornissen en de implicaties daarvan voor de onderwijspraktijk heeft men nauwelijks • persoonlijke voorlichting (bv door de ambulante begeleiding) wordt erg gewaardeerd en sterk geprefereerd boven een notitie op papier
Rol directie/leiderschap	• directie bepaalt het beleid, regelt de rugzakken en weet ook wat mogelijkheden zijn binnen wettelijke kaders • afdelingsleider heeft contact met ouders, leerling, mentrix en ambulante begeleider
Rol team/leraar	• afdelingsleider stelt het team op de hoogte over de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes • team moet enig idee hebben van de aard van de problematiek en van de achtergrond van de leerling • men geeft lijstjes met 'tips' aan elkaar en probeert zo de aanpak van leerlingen goed op elkaar af te stemmen
Rol leerlingen	• leerlingkenmerken: minimale sociale vaardigheden; gedragskenmerken; cognitief voldoende • leerling moet benaderbaar zijn • positief als leerling zelf vertelt wat er met hem/haar aan de hand is. De leerling bepaalt zelf wanneer hij wat aan wie wil vertellen. • aandacht voor de zorgleerlingen mag niet ten koste gaan van de andere leerlingen • andere leerlingen mogen niet 'in gevaar' komen • gedrag moet hanteerbaar zijn voor de docent

Rol ouders	• over het algemeen is het contact met ouders van zorgleerlingen beter dan met andere leerlingen. Contact verloopt via afdelingsleider en/of mentor • de lijntjes tussen ouders en school moeten kort zijn • ouders op deze school kijken veelal reëel naar de problematiek van hun kind • ouders hebben inspraak in het handelingsplan van hun kind
Plaats in de school	• leerling zit gewoon in de klas, tussen de andere leerlingen • andere leerlingen weten niet altijd wat er aan de hand is; dit kan belemmerend werken • leerling kan extra ondersteuning krijgen van de afdelingsleider en/of mentor • de school heeft een speciale 'afkoelingsruimte' • de groepsgrootte werkt soms belemmerend om goede hulp te kunnen bieden; klassenverkleining zou een optie (moeten) zijn
Het curriculum	• zoveel mogelijk meedoen met het normale programma • in principe geen aanpassingen in curriculum • langdurig zieke kinderen kunnen steunlessen krijgen • soms krijgen leerlingen extra tijd voor examens of repetities of worden examens mondeling afgenomen
Participatie/ sociale integratie	• de school heeft veel aandacht voor sociaal-emotioneel welbevinden van de leerling (mentrix, afdelingsleider)

3.4 School C

3.4.1 Context

School C is een christelijke scholengemeenschap voor vmbo, havo en vwo, in een middelgrote gemeente in het oosten van het land. De school heeft in totaal 1400 leerlingen, verdeeld over verschillende locaties in verschillende plaatsen. In het kader van deze case studie is de locatie voor leerlingen die de havo of vwo volgen bezocht. Deze locatie heeft ongeveer 9 leerlingen met een rugzak. Het betreft vijf leerlingen met een beperking in het autistisch spectrum. Daarnaast is er één leerling met een fysieke beperking (zit in rolstoel), één leerling met beperkt gezichtsvermogen en twee leerlingen met gehoor/spraak/taal problemen. Deze leerlingen zijn verspreid over verschillende leerjaren. Het aantal rugzakleerlingen groeit. Er is vooral een toename in leerlingen met pdd-nos en het syndroom van Asperger.

De school heeft een zorgstructuur opgezet rond zorgleerlingen. In principe zijn dit zowel de meer getalenteerde leerlingen als ook leerlingen met een beperking. In de praktijk krijgt dit een uitwerking in aparte trajecten, waarbij het project meergetalenteerden ongeveer twee jaar geleden van gestart is gegaan en het traject rondom rugzakleerlingen nog in de kinderschoenen staat. De school beschikt over veel expertise en kennis over begeleiding van meergetalenteerde leerlingen. Binnenkort zal er een coördinator meergetalenteerden worden aangesteld.

Voor begeleiding van de zorgleerlingen (rugzakleerlingen en leerlingen met gedragsproblemen), kent School C een zorgteam en een Zorg Advies Team (ZAT). Het zorgteam bestaat uit medewerkers van de school die betrokken zijn bij zorgleerlingen. Het gaat om: counselor (of leerlingbegeleider), coördinatoren leerjaren en zorgcoördinator, remedial docent, vertrouwenspersoon, onderwijsassistenten van kamer A (een time-out voorziening voor leerlingen die uit moeten razen of straf hebben) en iemand van OPDC en jeugdhulpteam. Er wordt één keer in de 6 weken vergaderd. Tijdens de vergadering worden er problematieken aangedragen waar bepaalde medewerkers mee kampen. Vaak gaat het dan om 'lastige' leerlingen, leerlingen die spijbelen, agressief zijn of sociaal emotionele problemen vertonen. Na de bespreking wordt er besloten of er al dan niet een regievoerder wordt aangesteld, die verantwoordelijk wordt gemaakt voor het opvolgen van gemaakte afspraken rond de besproken leerling. Ouders van de te bespreken leerling worden van te voren op de hoogte gebracht dat hun kind in het zorgteam besproken gaat worden. Ervaring leert dat deze besprekingen heel zinvol zijn, zeker om na te gaan of leerlingen niet shoppen, met andere woorden dat ze geen problemen aankaarten als een manier van

aandacht vragen. Rugzakleerlingen kunnen hier ook besproken, mocht dat nodig zijn. Dit is vooralsnog niet nodig geweest.

Het ZAT bestaat uit zowel interne als externe medewerkers. Het ZAT vergadert om bepaalde protocol afspraken te maken en om problemen te bespreken die het ZT boven het hoofd groeien. Ook zetten zij zich in door preventief bepaalde te verwachten problemen (bijvoorbeeld toename van PDD-NOS leerlingen) aan de orde te stellen.

In deze case studie volgen we Jurgen, een jongen van 13 uit gymnasium 1, met het syndroom van Asperger. We spreken met Jurgen, zijn moeder, de directie en afdelingsleider, de mentor en de ambulante begeleider. Daarnaast is een Duitse les geobserveerd.

3.4.2 Een kijkje in de les Duits

Klas gymnasium 1 zit in een ander lokaal dan gewoonlijk, maar de leerlingen zitten wel min of meer op hun gebruikelijke plek. Het is een grote klas, met rond de 30 leerlingen. De leerlingen zitten in een traditionele 'busopstelling'. Jurgen zit naast zijn beste vriend, Arno, in de middelste rij, aan de één na achterste tafel. Vergeleken met zijn klasgenoten is Jurgen vrij lang. Hij heeft korte stekels en een expressief gezicht wanneer hij zit te kletsen. De leerlingen zullen het eerste deel van de les besteden aan een opgegeven schriftelijke overhoring. De docent vraagt om aandacht door te bellen met een fietsbel en zegt een aantal dingen ter introductie. Jurgen kletst rustig door met Arno; het lijkt erop dat de docent zijn aandacht niet weet te pakken. Maar dat is bij meer leerlingen het geval.

De tafels worden voor het SO uit elkaar geplaatst en de papieren worden uitgedeeld. Jurgen zit met zijn pen te spelen: draait er nogal stevig mee en draait ook vrij hard met zijn vingers over elkaar. Tocht lijkt hij niet nerveus. Jurgen gaat rustig aan het werk. Het gedraai en gewring met zijn vingers is afgelopen. Wel plukt hij soms aan zijn haar of bijt op zijn pen. Bij een storing tijdens het SO kijkt hij op. Hij kijkt al gauw veel om zich heen en heeft het werk als één van de eersten af. Hij draait het blad om en kijkt vervolgens weer om zich heen.

De docent schrijft het huiswerk voor de volgende les op het bord. De leerlingen die het SO af hebben, mogen het huiswerk in hun agenda schrijven. Deze opmerking gaat compleet aan Jurgen voorbij. Hij blijft niets doen en om zich heen kijken. Ook wanneer de docent nog een opmerking over hoofdletters maakt en zegt dat leerlingen, die het blad al hebben omgedraaid, dit mogen verbeteren, reageert Jurgen niet. Het is niet duidelijk of hij de opmerking niet hoort of dat hij vindt dat hij zijn werk niet hoeft te verbeteren. Andere leerlingen controleren de hoofdletters nog wel.

Jurgen blijft met zijn pen en kruimels spelen en blijft wat verdwaasd rond kijken: kijkt veel omhoog en heeft zijn mond open hangen. Zijn gezichtsuitdrukking en manier van kijken is volkomen anders dan aan het begin van de les, toen hij zat te kletsen. Wanneer er buiten hard lawaai is in verband met gezaag, reageert Jurgen vertraagd (enige seconden later dan de andere kinderen), trekt een gek gezicht en kijkt net als de anderen naar buiten. Zodra het SO is ingeleverd, begint Jurgen te praten met zijn buurman Arno en zijn voorbuurmeisje. Ze praten over het SO. Tot nu toe heeft de docent geen aparte aandacht aan Jurgen gegeven of hoeven geven.

De docent wil een oefening uit het Arbeitsbuch klassikaal bespreken. Jurgen blijft met Arno doorkletsen en reageert niet op de oproep van de docent. Veel andere leerlingen overigens ook niet. Wanneer de oefening wordt besproken, pakt Jurgen er een ander boek bij dat hij verder niet nodig heeft en ook niet gebruikt. Hij kletst net als veel anderen door de bespreking en uitleg heen. Tussendoor pakt hij iets uit zijn broekzak. Later vertelt hij ons dat dit zijn mobiele telefoon was: hij wilde weten hoe laat het was.

Op een gegeven moment krijgt Jurgen de beurt om een zin te vertalen en op te lezen. Hij lijkt niet nerveus wanneer hij de beurt krijgt. Hij blijft heel rustig. Jurgen doet het foutloos, met een prachtige uitspraak. Klasgenoten reageren met opmerkingen als: 'En nu rustig', 'Vloeiend Duits'.

Bij grappige dingen die tijdens de les gebeuren, doet hij soms mee, maar soms ontgaat het hem en zijn buurman: ze kletsen veel. Aan het eind van de les vragen wij ons af of hij überhaupt iets heeft opgestoken. Zou het misschien te gemakkelijk voor hem zijn? Af en toe gaapt hij breeduit; hij heeft de hele les niets opgeschreven, niets verbeterd en nauwelijks naar uitleg geluisterd. Ook het huiswerk heeft hij niet in zijn agenda gezet.

Na de les horen we van Jurgen dat zijn moeder Duitse is en hij tweetalig wordt opgevoed. Dat verklaart veel. Het is wel opvallend dat hij niet verder gaat met zijn werk in plaats van te zitten kletsen. Een ander meisje ging wel verder werken. Hoe zal dit bij andere lessen gaan? De coördinator vertelt dat andere docenten regelmatig controleren of Jurgen wel alles heeft opgeschreven wat noodzakelijk is. Aparte aandacht heeft Jurgen de hele les niet gekregen of nodig gehad. De docent bevestigt dat er met Jurgen in zijn lessen geen problemen zijn en dat hij een zeer goede leerling is, met Duits als moedertaal.

3.4.3 Ervaringen van de moeder van Jurgen

Jurgen zit sinds een jaar op het gymnasium van School C. Het schooljaar is bijna afgesloten en de moeder vindt dat het best een goed jaar is geweest, waarin zowel zij als de school veel geleerd heeft over hoe om te gaan met Jurgen. In augustus mag hij naar de 2de klas van het atheneum, wat best spannend is voor Jurgen en zijn ouders. Hoe zal hij omgaan met de veranderingen (andere klasgenoten, andere docenten, andere structuur) en hoe zullen de, in sommige gevallen, nieuwe docenten met Jurgen omgaan?

Schoolkeuze

De ouders hebben voor deze school gekozen omdat ze een goede indruk kregen tijdens een open dag. De school heeft ervaring met het omgaan met leerlingen met PDD-NOS en Asperger. Tevens vonden de ouders dat er vakkennis aanwezig was. Op basis van deze informatie is Jurgen aangemeld bij school C. Ze zijn ook nog naar een andere school geweest, maar die kwam minder goed over. De interne begeleider zou als aanspreekpunt fungeren voor Jurgen en dat vonden de ouders te mager als het gaat om het bieden van ondersteuning.

De aanmelding

De diverse besprekingen met de school, voordat Jurgen aangenomen werd, heeft de moeder als zeer prettig ervaren. Zo waren er diverse overlegmomenten gepland met de brugklascoördinator, de ambulante begeleider, de zorgcoördinator en de afdelingsleider. Dit was enerzijds bedoeld om inzicht te krijgen in de beperkingen en mogelijkheden van Jurgen en anderzijds om Jurgen kennis te laten maken met de nieuwe school. De school besteedt veel aandacht aan deze voorbereiding omdat ze het heel belangrijk vinden te kunnen aangeven wat zij als school kunnen bieden en wat daarin reële verwachtingen zijn.

De eerste schooldagen

De overgang tussen basisschool en voortgezet onderwijs ging redelijk soepel. Alleen moesten zowel de ouders als Jurgen wennen aan het fabrieksgevoel: een grote school, met veel leerlingen en docenten. Het kleinschalige vertrouwde gevoel van de basisschool is weg. Tijdens de eerste schooldagen werd Jurgen veel gepest. Zowel Jurgen als zijn ouders hebben de manier waarop de school dit probleem heeft aangepakt als zeer indrukwekkend ervaren. Ze voelden zich serieus genomen, waardoor Jurgen zich weer veilig op school voelde.

De schooltijd

Tijdens de rest van de schoolperiode verliep de integratie wat moeizamer. Dat had te maken met het feit dat niet alle docenten waren ingelicht over de beperkingen van Jurgen. Deze informatie is volgens de ouders vanuit het schoolmanagement niet goed gecommuniceerd

naar de vakdocenten. Er was daardoor toch veel onwetendheid bij de docenten over de stoornis en de mogelijke consequenties daarvan voor het leren van Jurgen.

Al met al heeft de moeder een beetje het gevoel dat de mooie beloftes die tijdens de aanmeldingsprocedure gedaan zijn, niet allemaal zijn nagekomen en zij lijkt hierover enigszins teleurgesteld. De praktijk is toch weerbarstiger dan de theorie en hoewel ze begrijpt dat het van docenten veel gevraagd is om van alle leerlingen de ins en outs te weten, hoopt zij toch dat daar verandering in gaat komen. De communicatielijnen tussen mentor en brugklas coördinator, tussen schoolmanagement en vakdocent zijn wat chaotisch en moeten wat haar betreft beter.

10 minuten gesprekken met vakdocenten

Het contact tussen ouders en vakdocenten is minimaal. Dit wordt door de moeder als een groot gemis ervaren. Op de basisschool is het contact met de docent natuurlijker en frequenter waardoor je sneller 'problemen' kunt aankaarten. De school biedt twee keer per jaar de mogelijkheid om gedurende 10 minuten met vakdocenten te praten. Dit heeft de moeder gedaan met de docenten Engels en Aardrijkskunde. Dat waren vakken waar Jurgen op dat moment moeite mee had. Ze heeft deze gesprekken als heel zinvol ervaren, omdat ze op deze manier kennis over kon dragen over de beperkingen van Jurgen.

Overlegmomenten: 1 x per 6 week

De moeder vindt de overlegmomenten met de brugklascoördinator en ambulante begeleider heel belangrijk. Het is een manier om de vinger aan de pols te houden en om 'problemen' aan te kaarten.

Juist omdat er veel docenten betrokken zijn bij het onderwijs aan Jurgen en er geen direct contact is tussen docenten en ouders, zijn deze besprekingen heel belangrijk.

De ambulante begeleider biedt een goede ondersteuning. Niet alleen tijdens vergaderingen, maar ook in administratieve zin. Zo heeft hij geholpen bij de aanvraag van de rugzak en de herindicatie. Deze herindicatie is recent ontvangen. De ouders zijn verzekerd van lgf-gelden tot 2010.

Motorische beperking

Op dit moment is de motorische beperking van Jurgen een lastiger probleem dan zijn autistische stoornis. Hij kan in de klas met het reguliere programma meekomen en er zijn weinig tot geen onderwijskundige aanpassingen nodig. Zijn motorische beperking is wel een probleem, vooral voor de vakken handvaardigheid en gym. De uitdaging voor deze vakdocenten is om in te zien wat Jurgen wel kan en wat niet. Als er situaties zijn waarin Jurgen iets niet kan, dan zal de vakdocent hem moeten begeleiden. Lukt de opdracht met begeleiding nog niet, dan moet er een alternatieve opdracht opgesteld worden.

Als een opdracht is om een masker te maken met gevoelsuitdrukking, heeft Jurgen daar moeite mee. De moeder geeft er de voorkeur aan dat de docent handvaardigheid Jurgen dan bij de opdracht begeleidt. In tweede instantie is het aanbieden van een alternatieve opdracht een optie, maar dat heeft als nadeel dat hij zich anders dan de anderen zal voelen. En dat wil hij pertinent niet.

Klasgenoten

Alle klasgenoten hebben hem geaccepteerd. Ze weten dat hij anders is maar weten niet wat er anders aan hem is. Jurgen wil zelf niet dat zijn klasgenoten weten wat hij heeft. Hij gaat met een aantal klasgenoten tijdens de pauze om en heeft een vriend, Arno, die hij na schooltijd ook ziet. Zijn sociale leven is beperkt, maar dat wordt, volgens zijn moeder, niet als gemis gezien.

3.4.4 Wat vindt Jurgen er zelf van?

Na de les Duits is een half uurtje met Jurgen gesproken. Een vriendelijke en serieuze jongen, met gevoel voor humor. Voordat hij met ons meeliep naar een aparte kamer, moest hij nog even met zijn vrienden overleggen, want ze zouden in de pauze naar de plusmarkt gaan. Hij wist gelukkig van tevoren dat hij met ons een gesprek zou hebben. De afdelingsleider heeft de avond tevoren toestemming gevraagd aan zijn ouders en Jurgen is ingelicht over wat er gaat gebeuren.

Jurgen vindt het leuk op school, veel leuker dan op de basisschool. Hij zat op een vrije school maar vond dat eigenlijk niet gestructureerd genoeg. Hij is blij dat hij nu door middel van een rooster inzicht heeft in welke les er op welk moment aan de orde is. Lastig vindt hij het dan wel als er roosterwijzigingen zijn en hij niet weet wat er dan gaat gebeuren. Als zijn klasgenoten het ook niet weten, gaat hij naar Kamer A (de time-outruimte) om meer te weten te komen.

Jurgen volgt het normale onderwijsprogramma en er zijn geen aanpassingen gepleegd of extra middelen ingezet. Wel besteedt een docent zo nu en dan extra aandacht aan Jurgen en controleert of Jurgen de aantekeningen of het huiswerk goed heeft opgeschreven in zijn agenda. Biologie en Techniek vindt hij leuke vakken en daar is hij ook goed in. Gym, handvaardigheid en tekenen vindt hij geen leuke vakken. Dat vereist motorische vaardigheden waarvan hij weet dat hij ze niet heeft.

Hij gaat dan ook regelmatig naar de fysiotherapeut om zijn motoriek te verbeteren.

Nu speelt bijvoorbeeld welke bijdrage hij moet leveren aan een voetbaltoernooi. Het liefst wil hij dan niet met zijn klas meedoen maar met leerlingen die ook niet goed zijn, zodat niet zo opvalt dat hij dat niet kan. Dit soort problemen worden in principe met de mentor

besproken. Alhoewel de indruk wordt gewekt dat het niet zo goed klikt tussen de mentor en Jurgen. Jurgen heeft veel meer contact met de onderbouwcoördinator.

In het begin werd Jurgen erg gepest door een aantal kinderen, hij heeft daar melding van gemaakt, waarna de afdelingsleider de pesters hard heeft aangepakt en het pesten gestopt is. Sindsdien gaat Jurgen met plezier naar school. Op de basisschool heeft hij geleerd dat hij in situaties die hem boos of verward maken, niet moet reageren. Dus als hij dreigt te flippen, zoals hij dat zelf noemt, dan heeft hij een strategie om dat in de hand te houden. Hij heeft een goede vriend Arno waar hij zelfs een keer thuis is geweest. Verder noemt hij ook namen van andere jongens uit zijn klas waar hij contact mee heeft. De indruk is dat hij onderdeel is van de klas. Natuurlijk weten de leerlingen wel dat er iets met hem aan de hand is, maar dat wordt gewoon geaccepteerd. Hoewel, ze weten niet precies wat Jurgen heeft, want er is besloten om dat niet aan de klas te vertellen. Hij is er zelf ook niet open over, wil zo normaal mogelijk doen en overkomen. Op de basisschool wisten de kinderen wel wat Jurgen had. Toch zullen de klasgenoten het een keer moeten weten, is het niet nu dan wel als hij naar de tweede klas gaat. De onderbouwcoördinator is hem hierop aan het voorbereiden.

Naast zijn huiswerk, heeft hij ook tijd om tijdens schoolvoorstellingen het licht en geluid te regelen, ontwerpt hij graag websites en doet aan digitale fotografie. Buiten schooltijd is hij sinds kort werkzaam als vrijwilliger bij radio Almelo.

3.4.5 Bevindingen van de schoolleiding

Rationale/visie

De school heeft een aantal jaren geleden besloten om de uitdaging aan te gaan om, waar mogelijk, leerlingen met een beperking aan te nemen. De eerste leerling met een rugzak was een jongen die slecht kon zien. In goed overleg met het team en de ouders heeft de school besloten deze leerling op school toe te laten en te begeleiden van het begin tot aan het einde van zijn middelbare schooltijd. Voor de juiste begeleiding heeft de school zelf geïnvesteerd in aanschaf van apparatuur en materialen. En zo is eigenlijk de integratiegedachte bij deze school begonnen.

Voor de school betekent de integratiegedachte voornamelijk, dat ze passende maatregelen nemen op het moment dat er een aanmelding van een zorgleerling (hetzij meer getalenteerd, hetzij beperkt) binnenkomt. Het betekent niet dat de school een visie of rationale ten aanzien van zorgleerlingen heeft geformuleerd. Een behoefte hieraan zou kunnen ontstaan op het moment dat er veel zorgleerlingen op de school worden aangemeld en ingeschreven.

Aannamebeleid

Aan het begin van het nieuwe schooljaar melden ouders hun kinderen bij de school aan. Betreft het leerlingen die extra zorg behoeven, dan wordt er, voordat de school begint, een gesprek met de ouders gevoerd. Het is voor beide partijen van belang om te weten wat de verwachtingen van ouders zijn ten aanzien van het te bieden onderwijs met bijkomende faciliteiten en wat de school daarin kan bewerkstelligen.

Mocht uit het dossier en gesprek met de ouders blijken dat een leerling bijvoorbeeld niet tweezijdig kan communiceren, niet in groepsverband kan werken en/of agressief gedrag vertoont, dan kan de school besluiten om de leerling niet aan te nemen. Er zijn daarin duidelijke grenzen van wat de school aankan: bijvoorbeeld als er één op één begeleiding nodig is of als de problematiek te zwaar is. Van belang bij het al dan niet aannemen van leerlingen, is ook de houding van de ouders (de school moet niet het gevoel krijgen dat het kind gedumpt wordt bij de school). Een nauwe betrokkenheid van ouders naar de school toe en een open tweezijdige communicatie is cruciaal om als school deze leerlingen goed te kunnen begeleiden.

Mocht er een situatie ontstaan, zoals vorig jaar, waarin er teveel aanmeldingen zijn, dan zullen er ook keuzes gemaakt moeten worden. De impliciete stelregel is eigenlijk dat een klas niet meer dan twee zorgleerlingen aankan of, met andere woorden, dat er niet meer dan twee zorgleerlingen per klas geïntegreerd kunnen worden.

Bekostiging

De bekostiging van rugzakleerlingen gebeurt via de lgf-gelden.

Kunnen de rugzakleerlingen het reguliere programma volgen, dan zijn deze gelden voldoende. Maar heeft een leerling extra zorg en begeleiding nodig en een aangepast onderwijsprogramma, dan zijn de lgf-gelden veel te beperkt en is het bijna onmogelijk om daar de juiste begeleiding op in te zetten.

Scholen voor voortgezet onderwijs hebben een vast budget gereserveerd voor OPDC-plaatsingen.

Veel scholen voor voortgezet onderwijs voeren een restrictief beleid als het gaat om het aannemen van leerlingen van wie te verwachten is dat het een plaatsing in het speciaal onderwijs gaat worden. Ook durven scholen minder risico's te nemen met rugzakleerlingen van wie niet duidelijk is of zij wel zullen functioneren in het reguliere onderwijs. Veel scholen, zo ook School C, nemen vooral leerlingen aan van hun vast aanleverende basisscholen, met dezelfde denominatie. Doorverwijzing naar een OPDC vindt soms plaats na extra testen uitgevoerd door bijvoorbeeld het OPDC. Testen is in een aantal gevallen niet nodig omdat de problematiek van de leerling al bekend en gediagnosticeerd is; dit kan het

geval zijn bij leerlingen met een rugzakje. Dan is de gezamenlijke constatering dat het in het regulier onderwijs niet lukt, voldoende voor doorverwijzing.

Expertise in de school/rol docent

Er is volgens de geïnterviewden genoeg expertise op school, maar dat betekent nog niet dat elke docent die heeft. De docenten die zorgleerlingen begeleiden, zijn docenten die affiniteit hebben met de doelgroep. Aan het begin van het jaar worden alle docenten gevraagd om aan te geven of ze het al dan niet zien zitten om zorgleerlingen te begeleiden.

De docenten hebben geen cursus gevolgd om deze leerlingen te begeleiden maar kunnen op aanvraag altijd gebruik maken van deskundigheidsbevorderende trajecten. Er is in die zin meer een vraaggestuurd deskundigheidstraject dan een aanbodgestuurd traject.

Wel is voor deze groep docenten en andere betrokkenen rondom zorgleerlingen, een studiedag door de ambulante begeleider georganiseerd. Hij is langs geweest om uitleg en toelichting te geven over de begeleiding van zorgleerlingen. Zo'n studiedag aan het begin van het jaar voor medewerkers wordt als erg zinvol ervaren. Daarnaast hebben een aantal coördinatoren de cursus zorgcoördinator gevolgd, georganiseerd door APS.

Plek in de school en Kamer A

De leerlingen, dus ook rugzakleerlingen, worden in klassen geplaatst bij klasgenootjes die ze kennen van de basisschool, of bij kinderen die uit hetzelfde dorp/stad komen. In principe wordt er bij de klasse-indeling niet gelet op de aard en ernst van de beperking van de zorgleerling. Wel wordt gelet op het aantal leerlingen met een beperking per klas. Zijn dat er meer dan twee, dan is de kans groot dat er een andere klassensamenstelling komt.

In principe is de school voldoende toegankelijk en rolstoelvriendelijk. Eén vleugel van de school is niet toegankelijk en de leerling die in de rolstoel zit, kan daar ook niet komen. Bij de invulling van haar lesrooster wordt daar rekening mee gehouden.

De school heeft dus geen aparte zorgklassen of zorgtrajecten. Wel is er een time-out voorziening gecreëerd: de zogenaamde 'kamer A'. De aanleiding was een situatie van vijf jaar geleden, toen een leerling boos uit school is weggelopen en een halve dag heeft rondgefietst zonder dat school en ouders dat wisten. Daarna is de maatregel genomen, om een plek binnen te school te creëren waar leerlingen kunnen uitrazen als ze boos zijn. Kamer A is dus zo'n plek en kan gezien worden als een ontvangstruimte met pertinente aanwezigheid van een of meerdere onderwijsassistenten. Achter de ontvangstruimte is een klaslokaal waar leerlingen kunnen zitten. Dat kan gaan om leerlingen die uit de klas zijn gestuurd, leerlingen die hun huiswerk moeten maken, leerlingen die moeten uitrazen, of leerlingen die iets willen weten of om roosterwijzigingen.

Voor veel van de rugzakleerlingen zijn geen extra materialen nodig, zij volgen het normale programma, met de daarvoor geldende onderwijstijd. Voor de leerling in de rolstoel ligt dat anders. Zij kan niet zoveel aan en gaat daarom halve dagen naar school. Ze volgt het ene jaar de helft van de vakken en het tweede jaar de andere helft. De school heeft zelfs van de inspectie toestemming gekregen om haar eindexamen in twee jaar te doen.

Belangrijke succesfactoren

Om leerlingen met een beperking te integreren in het regulier voortgezet onderwijs, zijn de volgende aspecten belangrijk:

- Houding van ouders ten opzichte van de school: de school moet niet het gevoel krijgen dat de school volledig verantwoordelijk wordt gesteld voor de opvang en begeleiding van de rugzakleerling (leerling moet bij wijze van spreke niet gedumpt worden). Dus: de ouders moeten reële verwachtingen hebben van wat de school kan.
- Goede communicatielijnen in de driehoek: school, leerling, ouder
- Korte, heldere lijnen binnen de school: ieder weet waar hij met zijn hulpvraag naartoe moet.

3.4.6 Bevindingen van de ambulante begeleider

De ambulant begeleider begeleidt vooral kinderen die in cluster 4 geïndiceerd zijn; vaak hebben ze een beperking in het autistisch spectrum, PDD-NOS of het syndroom van Asperger. Soms valt de indicatie ook binnen cluster 2, wanneer er sprake is van een stoornis of een beperking waardoor communicatie lastig is. Normaliter begeleidt de ambulant begeleider 24 leerlingen van een aantal scholen in de regio. Door de groei van het aantal geïndiceerde leerlingen is dit aantal toegenomen tot 46. De ambulant begeleider werkt op een aantal scholen in de regio. Het aantal rugzakleerlingen bij zijn begeleidingsdienst is ongeveer 600, verdeeld over primair en voortgezet onderwijs.

Zijn rol is om de problematiek in kaart te brengen en het contact met de mentor of begeleider van de leerling te onderhouden. Hij bespreekt met hen hoe de mentor en de docenten de problemen tegemoet kunnen treden. Meestal gaat het om problemen met de planning van het werk en het sociale gebeuren. Hij is de coach voor de school. Met de leerling zelf heeft hij weinig van doen! Wel is hij één keer per zes weken aanwezig bij de voortgangsgesprekken met de ouders en de mentor. Gemiddeld besteedt de ambulant begeleider 1 à 2 uur per week aan de begeleiding van een leerling; dit is inclusief de reistijd en administratie. Bekostiging van de ambulante begeleiding vindt plaats uit de rugzakfinanciering: een deel hiervan gaat naar de school (ca. 2850 euro per jaar) en een deel naar de ambulante dienst. Met de huidige aantallen leerlingen die hij begeleidt, kan hij nog

minder tijd per leerling besteden. Wat erg goed werkt is één casemanager per school. Zowel voor de school als de ambulant begeleider werkt dit prettiger en effectiever.

De ambulant begeleider op School C

Op School C begeleidt de ambulant begeleider vijf leerlingen in cluster 4. Met één leerling gaat het zo goed dat er eigenlijk geen begeleiding nodig is. In het geval van Jurgen heeft de ambulant begeleider aan het begin van het jaar voorlichting gegeven aan de docenten van twee klassen over de problematiek van Jurgen en over een andere leerling uit een parallelklas. Jurgen is een kwetsbare jongen die in sociaal opzicht beschermd moet worden. Een probleem voor Jurgen kan de 'pikorde' in een klas zijn. Het is belangrijk dat Jurgen gesprekken heeft over gebeurtenissen die moeilijk voor hem zijn: wat is er gebeurd en hoe moet hij reageren? Tot nu toe gaat het goed, op de pesterijen aan het begin van het schooljaar na. Daar is door de school adequaat op gereageerd en daardoor waren de pesterijen ook snel voorbij.

De huidige klasgenoten weten niet dat Jurgen het syndroom van Asperger heeft. In het algemeen vindt de ambulant begeleider het van groot belang dat de klasgenoten dit wel weten. Bekendmaking van de aandoening is ook van belang in verband met het acceptatieproces. Nu is dit laatste bij Jurgen en zijn ouders geen punt: zowel Jurgen als zijn ouders hebben geaccepteerd dat hij Asperger heeft. In verband met de nieuwe klassenindeling in klas 2 (weer een verandering voor Jurgen) lijkt het zinvol om volgend schooljaar de nieuwe klasgenoten wel in te lichten.

Daarnaast geeft de ambulant begeleider tips aan docenten over het omgaan met Jurgen. Zo is het bij Jurgen bijvoorbeeld van belang dat gecontroleerd wordt of hij alles wel heeft opgeschreven (huiswerk en dergelijke). De docenten houden hem op dit punt in de gaten. Over het algemeen gaat het erg goed met Jurgen op school.

Naast bovenstaande taken, regelt de ambulant begeleider ook de zeswekelijkse voortgangsbesprekingen waar Jurgen's moeder, de mentor en de brugklascoördinator bij aanwezig zijn. Hij leidt het gesprek en schrijft de rapportages. Hij maakt geen deel uit van het zorgadviesteam van School C, maar kan wel uitgenodigd worden om een leerling te bespreken. Wanneer het nodig is vinden er vaker dan eens per zes weken gesprekken plaats met de ouders en de mentor of leerlingbegeleider. Meestal is daar geen aanleiding voor en lopen de contacten via de docent. De frequentie is sterk afhankelijk van de situatie. Daarnaast bemiddelt de ambulant begeleider bij problemen, heeft hij individuele gesprekken met docenten of remedial teachers over begeleiding aan individuele kinderen en voert hij soms ook gesprekken met de leerling, afhankelijk van de vraag.

Voor de leerlingen die de ambulant begeleider begeleidt worden er in het algemeen weinig aanpassingen in het curriculum uitgevoerd. Soms wordt de toetsvorm aangepast: mondeling in plaats van schriftelijk. Voor autistische kinderen kan dit erg plezierig zijn, maar organisatorisch is dit vaak moeilijk te realiseren. Ook examens worden soms mondeling afgenomen; de examenteksten worden dan voorgelezen. Leerlingen met Asperger hebben hierin dezelfde extra mogelijkheden als dyslectici. Het komt ook voor dat een examen over twee schooljaren wordt afgenomen.

Grenzen aan integratie

Voor de ambulant begeleider zijn de grenzen voor plaatsing in het regulier voortgezet onderwijs duidelijk: de mate van externaliserend gedrag dat voortkomt uit de stoornis. Wanneer een leerling niet geremd of gestuurd kan worden, altijd op de voorgrond wil staan en voortdurend in discussie gaat en daarin niet onder controle kan worden gehouden, is het speciaal onderwijs beter. Agressie komt hij nauwelijks tegen, wel uiting van angst of opgekropte spanning. Er ontstaat dan 'ontploffingsgevaar'. Om dit zo veel mogelijk te beperken is het belangrijk om de leerling goed in de gaten te houden, te letten op tics, gedrag, uitingen van onrust. De docent/mentor moet proberen om erachter te komen door welke gebeurtenis de spanning is ontstaan.

De pedagogische kwaliteiten van docenten bepaalt vaak of het in zulke gevallen goed gaat of niet. De ambulant begeleider merkt helaas dat het in het regulier voortgezet onderwijs daar vaak aan schort, met name in de bovenbouw. Het is de taak van de ambulant begeleider om de docenten hierin verder te brengen.

De ambulant begeleider wordt meestal ook betrokken bij de plaatsing op een school voor voortgezet onderwijs. Voor de plaatsing vinden gesprekken plaats met de school. Hierin wordt ook een advies gegeven over de betreffende leerling. Daarnaast geeft de ambulant begeleider op een ouderavond voorlichting aan alle ouders die een leerling met een rugzakje in groep 8 hebben.

Knelpunten

Bij de integratie van leerlingen met een beperking in het regulier voortgezet onderwijs, kunnen de volgende knelpunten onderscheiden worden:

- Het lerarencorps is grotendeels niet geschoold om met leerlingen met een aandoening in het autistisch spectrum om te gaan. Men vindt een leerling dan vooral lastig en er gebeuren meer incidenten dan nodig.
- De ondoorzichtige organisatie in het voortgezet onderwijs, met name in het studiehuis in de bovenbouw: onduidelijkheid over vakken, PTA's, lesuitval, afspraken met leerlingen en dergelijke. In de onderbouw speelt dit minder, daar is het onderwijs meestal

meer gestructureerd. Maar de laatste tijd ziet de ambulant begeleider daar ook 'studiehuisachtige' ontwikkelingen waar met name leerlingen in cluster 4 moeite mee hebben.

Succesfactoren

Voor de integratie van een leerling met beperking in het regulier voortgezet onderwijs zijn de volgende succesfactoren te noemen:

- Met stip bovenaan: de motivatie van de betreffende leerling. Wanneer een leerling zeer gedreven is, zal hij ondanks moeilijkheden doorgaan.
- Een goed vangnet binnen de school, georganiseerd door de ambulant begeleider en inclusief de ambulant begeleider.
- Studie- en/of huiswerkbegeleiding.

De ambulant begeleider merkt dat leerlingen bij een overstap van havo of vmbo naar een ROC daar vaak de weg kwijt raken, omdat daar geen vangnet is en de scholen erg groot zijn.

Wanneer de ambulant begeleider zelf de toekomst van het onderwijs voor leerlingen met een beperking mocht vormgeven, zou hij de schaalvergroting terugdraaien en de structuur in het onderwijs vergroten. Onderwijsvormen zoals het studiehuis of open leerateliers zou hij beperken. Bij autistische leerlingen komen de problemen in dergelijke onderwijsvormen naar voren, maar hij is ervan overtuigd dat ook 'gewone' leerlingen het moeilijk vinden om hun weg hierin te vinden.

De analyse heeft de volgende bevindingen opgeleverd:

Aandachtsgebied	Factoren die ertoe doen
Rationale/visie	• de school neemt leerlingen met verschillende zorgbehoeftes aan • grens wordt bepaald door aard van de beperking (zie leerlingen) • goede communicatielijnen in de driehoek school, ouders, leerling zijn van belang • de school doet van tevoren een inschatting of de leerling een diploma zal kunnen halen • niet teveel leerlingen met een beperking in één klas tegelijk
Bekostiging	• leerlinggebonden financiering wordt ingezet • veel vrije tijd van docenten gaat naar de zorg en begeleiding
Expertise in de school	• het team is grotendeels niet geschoold om met leerlingen met ASS om te gaan • kennis over beperkingen en stoornissen en de implicaties daarvan voor de onderwijspraktijk heeft men nauwelijks, waardoor onnodig veel incidenten plaatsvinden • pedagogische kwaliteit van docenten is bepalend

Rol directie/ leiderschap	• directie bepaalt het beleid, regelt de rugzakken • afdelingsleider heeft contact met ouders, leerling, mentrix en ambulante begeleider
Rol team/leraar	• docent moet affiniteit hebben met de doelgroep • team moet enig idee hebben van de aard van de problematiek en van de achtergrond van de leerling • gedrag moet hanteerbaar zijn voor de docent
Rol leerlingen	• leerlingkenmerken: de leerling moet kunnen werken in groepsverband, tweezijdig kunnen communiceren en geen agressief gedrag vertonen • leerling moet te sturen zijn • men vindt het belangrijk dat de andere leerlingen weten wat er aan de hand is; dit bevordert het acceptatieproces
Rol ouders	• ouders moeten reële verwachtingen hebben van wat de school aan kan. • de lijntjes tussen ouders en school moeten kort zijn • voorlichting aan ouders voor plaatsing, zodat geen irreële verwachtingen worden gewekt
Plaats in de school	• leerling zit gewoon in de klas, tussen de andere leerlingen • andere leerlingen weten niet altijd wat er aan de hand is; dit kan belemmerend werken • de school kent een time outruimte (Kamer A) waar leerlingen kunnen uitrazen
Het curriculum	• zoveel mogelijk meedoen met het normale programma • in principe geen aanpassingen in curriculum • soms aanpassingen in examen: mondelinge afname of extra tijd
Participatie/ sociale integratie	• aandacht voor sociaal-emotioneel welbevinden van de leerling (vertrouwensarts, mentrix)

3.5 School D

3.5.1 Context

School D is een Vrije School voor voortgezet onderwijs, in een middelgrote gemeente in het zuiden van het land. De school is gevestigd in een nieuw schoolgebouw en heeft 391 leerlingen. Het is een school voor vmbo-t, havo en vwo. We bezochten deze school omdat de school in 2005-06 is gestart met een driejarig pilotproject voor een integratieklas. Deze klas is bedoeld voor leerlingen met een zmlk-indicatie (cluster 3). De leerlingen met een verstandelijke beperking van deze klas maken gewoon deel uit van de school maar krijgen onderwijs aangeboden in een voor hen aangepaste omgeving, onder het motto 'Gewoon waar het kan en speciaal waar het moet'. Naast het opzetten van een individueel integratietraject is het doel om te komen tot een voor elke leerling aparte arbeidsgerichte leerweg. Door een beschikking van de minister van onderwijs hoeven de leerlingen van de integratieklas geen vmbo-t diploma te halen.

Rationale/Visie

De pedagogische visie van de Vrije School wordt gevormd door het antroposofische gedachtegoed van Rudolf Steiner. Alle activiteiten op de school zijn bedoeld om bij te dragen aan de individuele ontwikkeling van de leerling. Niet de leerstof, maar de ontwikkelingsmogelijkheden op een bepaalde leeftijd en de individuele mogelijkheden van een leerling staan centraal.

In die zin past de integratieklas goed bij de visie van de school. Toch is de beslissing om hiermee te beginnen niet bij de school zelf ontstaan. Een groep ouders van kinderen met een verstandelijke beperking heeft het initiatief genomen voor de oprichting van de integratieklas. De kinderen van deze ouders zaten in een speciale voorziening binnen het regulier basisonderwijs en ouders zochten naar een voortzetting van gelijke aard in het voortgezet onderwijs. Gezien hun leeftijd konden zij niet meer in het basisonderwijs blijven. Een dergelijke klas kwam in het regulier onderwijs nog niet voor. De basisscholen met deze speciale voorziening kregen, na een driejarig bestaan van hun integratieklas, voor het eerst te maken met de doorstroom naar het voortgezet onderwijs. De toenmalige rector van school D heeft op de oproep van de ouders positief gereageerd en vanaf dat moment is er hard gewerkt om dit project van de grond te krijgen.

Behalve de contactdocent waren de docenten van school D in eerste instantie niet erg enthousiast. Er heerste veel onzekerheid en er was onduidelijkheid over de financiering, de status van de klas en eigen expertise ('Hier ben ik niet voor opgeleid.'). Ondanks dat heeft een aantal docenten de lessen opengesteld voor de integratiemomenten van de leerlingen uit de integratieklas. Dit aantal blijft nu ongeveer gelijk. Door de rust, het geduld en het

begrip van de integratiedocent zijn er op dit moment eigenlijk geen problemen bij de uitvoering en wordt de integratieklas geaccepteerd.

De opzet van de integratieklas

In de integratieklas begint de leerling net als iedere andere leerling van school D met een algemene vorming gedurende de middenbouw (leeftijd 13 t/m 15 jaar). Het onderwijs wordt zo veel mogelijk door vaste docenten in een eigen lokaal gegeven. De integratiedocent, de onderwijsassistente en soms een vakdocent (bijvoorbeeld de muziekleraar) zijn daarbij aanwezig.

De middenbouw is een periode waarin leerlingen hun ontwikkeling, kennis en inzichten en vaardigheden uit het basisonderwijs verder uitbouwen, in de breedste zin van het woord. Daarnaast is volop aandacht voor arbeidsoriëntatie en arbeidsvoorbereiding aan de hand van praktische vakken zoals verzorging, tuinbouw, techniek en sociale vaardigheden. Na drie jaar volgt de tussenbouwperiode (leeftijd 16 t/m 17 jaar) waarbij in klassikaal verband arbeidssituaties projectmatig worden geoefend. De leerling van de integratieklas krijgt aan de hand van deze 'snuffelstages' de mogelijkheid te ervaren welke arbeidsgerichte leerweg het beste bij hem of haar past. Idealiter combineert de leerling in de laatste jaren op individuele wijze het naar school gaan met het doen van een stage.

Welk traject de leerlingen van de integratieklas ook lopen, allen ontvangen bij het verlaten van de school een eindgetuigschrift met daarin een beoordeling van de 'leer'vakken en de praktische en sociale vaardigheden.

Per periode staat op school D een bepaald thema centraal (hoofdonderwijs), bijvoorbeeld plantkunde. Ook de integratieklas werkt aan deze thema's. Het integratieteam heeft op basis van het curriculum voor de Vrije School inhoudelijke aanpassingen gemaakt die passen bij de leerlingen. Vaak betekent dat variatie in tempo (een project duurt normaliter drie weken, maar in de integratieklas bijvoorbeeld acht weken) of variatie in aanbod (minder onderwerpen en thema's en meer diepgaand/herhalend op één belangrijk onderwerp).

Bij het onderwijs staat de zelfredzaamheid van leerlingen centraal (bijvoorbeeld het muntenstelsel bij rekenen). Daarnaast is de visie van de integratieklas dat integratiemomenten belangrijker zijn dan het volgen van lesprogramma-uren in de integratieklas. Dat wil zeggen dat als een leerling uit de integratieklas een mogelijkheid krijgt om een integratieles te volgen en op dat tijdstip ook hoofdonderwijs in de eigen klas wordt gegeven, aan de integratieles prioriteit wordt gegeven. Met andere woorden: integreren is belangrijker dan leren in de eigen les, want integreren is het primaire doel van de integratieklas.

Een dag begint met een kringgesprek gevolgd door de cognitieve vakken (rekenen, taal, lezen, schrijven) en projectonderwijs. Voor het kringgesprek worden meestal wat bewegingsspellen gedaan. De meeste leerlingen hebben al een lange reis achter de rug en komen moe op school. De docent begint daarom met een aantal opwarmers om de leerling te stimuleren en wakker te maken. In het hoofdonderwijs is men nu met plantkunde bezig, waarbij cognitieve en kunstzinnige aspecten aan de orde komen. 's Middags zijn de meer creatieve en praktische vakken ingeroosterd. De ouders krijgen een kopie van het rooster en weten precies de jaarplanning van hun kind. Op 17-jarige leeftijd wordt er toegewerkt naar stage. Op dit moment zijn er vijf leerlingen die stage lopen. Leerlingen krijgen ook huiswerk mee naar huis.

Alle doelstellingen en werkwijzen van de vakken en schoolse, sociaal-emotionele, en praktische vaardigheden zijn vervat in een groepsplan.

Er wordt gewerkt met een buddysysteem en met integratiemomenten.

Financiering en stuurgroep

Toen men drie jaar geleden begon met de voorbereidingen van de integratieklas op school D was een voorwaarde dat de integratieklas zichzelf financieel kon bedruipen en dat er geen aanspraak mocht worden gemaakt op inzet van reguliere docenten. Een initiatiefgroep, bestaande uit een aantal enthousiaste ouders, een lid van het managementteam van een heilpedagogisch kinderdagverblijf en de rector van school D hebben de mogelijkheden onderzocht om het concept van een klas met 12 kinderen met een verstandelijke beperking in het reguliere voortgezet onderwijs te realiseren per augustus 2005. In eerste instantie ging men uit van een aanleunklas, maar van die term is men snel afgestapt: het ging om het afstemmen van het onderwijs op de hulpvraag van de kinderen en niet op creëren van een aanleunklas als doel op zich, welke vervolgens een wereld op zich gaat vormen. De initiatiefgroep heeft stapsgewijs een aantal belangrijke voorwaarden uitgewerkt om het plan te kunnen realiseren: de wettelijke/juridische basis, de huisvesting en inrichting, het profiel van de leraar, aanloopkosten en inrichting, structurele financiering, curriculum van de integratieklas, een communicatieplan, draagvlak binnen de school (leraren, ouders, leerlingen, bestuur) en draagvlak bij het REC.

Er werd een begroting voor de totale projectperiode opgesteld die kostendekkend was. De reguliere formatiemiddelen worden aangevuld met leerling gebonden financiering. Alle rugzakmiddelen worden gebundeld en integraal doorgesluisd van het REC naar de integratieklas van school D en de school voor speciaal onderwijs die de ambulante begeleiding van de docenten op school verzorgt. Hierdoor is het gelukt om de integratieklas financieel onafhankelijk te maken van de school. Ook bijvoorbeeld de muziekdocent die één uur in de week muziekles geeft in de integratieklas, heeft voor dat uur een aanstelling bij de integratieklas. Zelfs dat ene uur wordt niet bekostigd uit de begroting van school D, maar

uit de integratieklas. Er is wel gebruik gemaakt van een eenmalige projectsubsidie van 40.000 euro.

Een stuurgroep begeleidt het project. Deze stuurgroep bestaat uit een aantal ouders, de adjunct-directeur van de school voor speciaal onderwijs, de contactdocent van school D, de docent, en de onderwijsassistente van de integratieklas. De stuurgroep houdt zich bezig met beleidszaken en adviseert over het aannamebeleid, financiering e.d.

Aannamebeleid

Belangrijke adviesmomenten van de stuurgroep zijn geweest: het geven van status aan integratiemomenten en het opzetten van aannamebeleid. Door het team van de integratieklas is besloten om vrij scherpe grenzen te stellen ten aanzien van het aannamebeleid. Belangrijk daarbij is dat de leerling binnen een geïntegreerde setting voldoende kan leren en sociale vaardigheden kan ontwikkelen. Kortom de meerwaarde van de integratiemomenten moeten een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de algemene ontwikkeling van de leerling. Om deze criteria te hanteren, is er een observatielijst ontwikkeld die de voorgaande school moet invullen. De docent van de integratieklas gaat dan naar die betreffende school om uitleg over die lijst te geven en om antwoorden te bespreken. De leerling kan daarna een proefochtend meedraaien in de integratieklas, waarbij de docent van de integratieklas en de beide onderwijsassistentes, eventueel met ambulant begeleider, de leerling observeert. Op basis van deze gegevens en het medische dossier wordt een leerling al dan niet aangenomen. Het is in de afgelopen twee jaar twee keer voorgekomen dat een leerling afgewezen moest worden.

Expertise in de school

De docenten die leerlingen uit de integratieklas in hun les ontvangen worden begeleid door de ambulante begeleider. Voor de vakken gymnastiek en muziek is er sprake van omgekeerde integratie: docenten regulier onderwijs geven les aan de integratieklas. Deze vakdocenten worden niet begeleid in het uitvoeren van de nieuwe rol. De muziekdocent is de enige die ingewerkt is door zijn voorgangster.

Het team dat de integratieklas grotendeels begeleidt en lesgeeft bestaat uit drie personen:

- Docent integratieklas. Deze heeft een achtergrond als Vrije School docent, speciaal onderwijs, is groepsoudste in de verzorging geweest en docent jeugdpsychiatrie. Zijn taken in de integratieklas zijn: lesgeven, contacten onderhouden met vakdocenten voor wat betreft integratiemomenten, contacten onderhouden met de ambulante begeleider, visieontwikkeling ten aanzien van de integratieklas, contacten met ouders, contacten met REC en zml-school, bijwonen van stuurgroepvergaderingen, uitvoeren van aanmeldingsprocedure, en is eindverantwoordelijk voor het algemene beleid en het aannamebeleid van de integratieklas.

- Parttime onderwijsassistent integratieklas: Zij heeft orthopedagogiek gestudeerd en is werkzaam geweest op een reguliere basisschool. Drie van de kinderen uit die school zijn mee-/doorgestroomd naar de integratieklas. Haar taken in de integratieklas: lesgeven, meedenken met visie ontwikkeling, bijwonen van vergaderingen en de verantwoordelijkheid voor het buddybeleid.
- Parttime onderwijsassistent integratieklas:
Haar taken: coördineren van de stage, contacten met MEE, lesgeven, naar de winkel gaan om met drie leerlingen ingrediënten voor de kookles te kopen, meedenken met visie-ontwikkeling, bijwonen van vergaderingen en contacten over vervoer van de leerlingen. Deze mensen hebben met elkaar een brede praktijkervaring opleiding. Mede hierdoor is de integratieklas zo'n succes geworden en verloopt alles voorspoedig. Daarnaast is er veel steun van de inzet en expertise van de ambulante begeleider en de hulp die vanuit het REC wordt ingehuurd, zoals een logopedist.

Succesfactoren en knelpunten

Belangrijke succesfactoren die door de schoolleiding, de contactdocent en de docenten van de integratieklas worden genoemd zijn:

- De combinatie van een stamgroep, waar veiligheid en continuïteit centraal staan, en de integratiemomenten. Deze vormen een meerwaarde voor de ontwikkeling van het kind, zeker wanneer integratie in kleine stapjes plaats vindt, vanuit de hulpvraag van de leerling.
- Het feit dat de integratieklas zelfstandig functioneert en niet leunt op de rest van de school. Juist hierdoor hebben docenten van de school hun houding ten aanzien van de integratieklas veranderd.
- De ambulante begeleider. Door zijn inzet en expertise ontstaat teamspirit. Hij volgt het proces van buiten af, bindt, zorgt voor reflectie, geeft advies en ondersteuning, ook in praktische zaken.
- De enthousiaste oudergroep die initiatief heeft genomen en nog steeds veel doet binnen de stuurgroep. Juist doordat ouders alles hebben geregeld, en niet de overheid, is de opzet van de integratieklas zo'n succes geworden: zij vechten en werken voor hun eigen belang.
- De zeer gedetailleerde voorbereiding van de initiatiefgroep
- Het directe contact met de zml-school en het REC.
- De reële verwachtingen die ouders hebben over mogelijkheden van de school en van de integratieklas

Knelpunten werden nauwelijks genoemd. Het vervoer van de leerlingen vormt vaak wel een probleem: leerlingen wonen vaak erg ver van de school en worden door taxi's gebracht en gehaald. Deze komen soms niet, of te laat of te vroeg. Leerlingen zijn door de lange rit vaak al moe wanneer ze op school komen. Wanneer een taxi veel te vroeg komt, heeft een

leerling lang alleen buiten de school moeten wachten. Er is wel geprobeerd om met een vast bedrijf te gaan werken of het zelf te regelen, maar dat is nog op niets uitgelopen.

De toekomst

Op managementniveau zijn er discussies over het opzetten van een tweede integratieklas. De integratieklas is voor veel ouders aantrekkelijk en heeft een aanzuigingskracht. Maar volgens de visie van de school, ambulant begeleider en het integratieteam is het nu nog te vroeg om een tweede integratieklas te starten. De faciliteiten zijn er niet (ruimtegebrek) en meer cluster 3 leerlingen op de huidige populatie van de school zou misschien te veel zijn. Het zou dan wel eens aan zijn eigen succes ten onder kunnen gaan. Dus is besloten op de ingeslagen weg door te gaan.

Het schoolgebouw en het lokaal van de integratieklas

Het schoolgebouw waarin de integratieklas is gehuisvest, is milieuvriendelijk gebouwd, met organische materialen. Het moest een gebouw worden waar leerlingen zich veilig en thuis zouden voelen, een gebouw dat zou uitnodigen om elkaar te ontmoeten. Het gebouw oogt bijzonder vriendelijk en rustig. Opvallend is dat alle gangen om de centrale aula heen liggen en daarop uitkomen. Het lokaal van de integratieklas ligt in een hoek van de aula, dus heel centraal in het gebouw.

De integratieklas is een mooi ruim en licht lokaal. In het midden van het lokaal staat een tafel. De leerlingen zitten niet in groepjes, maar aan een stamtafel met de docent aan het hoofd. Op één van de kasten is het rooster geplakt: klittenband reepjes met zo nu en dan een pictogram. De meeste leerlingen kunnen lezen. Ook staat op de kast dat twee leerlingen met stage zijn. Namen van de overige leerlingen (zonder foto) zijn opgeplakt met daarnaast een beschrijving van de taak die ze die dag moeten doen. Dat kan variëren van het zorg dragen voor het klassenboek, tot het klaarmaken van de tafel voor de fruitpauze. In het lokaal zijn ook een aantal kleurenklokken te zien en hulpvraagtekens. In een kast zien we veel mappen; er worden nauwelijks methoden gebruikt. Elke leerling heeft ook een eigen map.

De kantine/aula is voor zowel de leerlingen van de integratieklas als voor de overige leerlingen. Tien minuten voordat de andere leerlingen pauze hebben, gaan de leerlingen van de integratieklas al aan hun stamtafel zitten. De overgang van de veilige, besloten eigen ruimte naar een volle aula met overal binnenstromende leerlingen zou anders te groot zijn. Als ze iets in de kantine willen kopen, dan doen ze dat ook voordat de andere leerlingen komen. Als er te veel leerlingen tegelijkertijd toestromen, dan zou het te chaotisch voor de integratieklas worden. Zo wordt er gezorgd voor een oplossing die integratie bevordert en die hanteerbaar is voor de integratieklas. Buddy leerlingen mogen bij de stamtafel aanschuiven. Dit gebeurt steeds vaker, bijvoorbeeld als de buddy's tussenuren hebben of in hun pauzes.

3.5.2 Een kijkje in de integratieklas

Muziekles

In de integratieklas zitten 10 kinderen in een kring, 6 jongens en 4 meisjes. De meeste leerlingen hebben het syndroom van Down. Ze zijn tussen de 13 en 19 jaar oud. De oudste leerling is er niet: hij is op stage.

De leerlingen zitten rondom de muziekleraar. In het midden ligt op een kleedje een aantal instrumenten, voornamelijk Orff-instrumentarium (allerlei soorten slagwerk). De docent en onderwijsassistente van de integratieklas zitten ook in de kring. De muziekleraar heeft slagstokjes in zijn hand, één van zijn leerlingen ook. De leerling moet het ritme van de docent nadoen. We zien één van de autistische leerlingen aan het werk: een vlotte jongen waar uiterlijk niets aan te zien is, hij kan het moeilijke ritme goed nadoen. Daarna mogen de andere leerlingen. Iedereen komt aan de beurt. De docent differentieert naar tempo en moeilijkheid van ritme. De muziekleraar laat ieder kind een ritme natikken. Hij houdt daarbij rekening met de verschillen tussen leerlingen en past de moeilijkheidsgraad van de ritmes daarop aan. Wanneer iemand een foutje maakt, gaat hij terug naar een gemakkelijker ritme en herhaalt dat tot de leerling het goed natikt. Wanneer dat lukt, juicht de hele groep. Ze leven erg met elkaar mee. Een leerling die liever niet natikt laat hij zelf het ritme aangeven. Hij tikt dat na. Later lukt het toch om haar een ritme te laten natikken. Hij neemt elke leerling serieus en laat ieder kind goed tot zijn recht komen.

Opvallend is dat iedereen stil is als een ander het ritme moet slaan. Dat moet ook wel, want het naslaan van een ritme vereist aandacht en concentratie.

De docent pakt zijn gitaar en zingt een lied voor. Het is een lied dat de meesten kennen en dat in de reguliere afdeling van de school ook wordt gezongen. Ook bij de muzieklessen probeert men zo veel mogelijk aan te sluiten op het reguliere programma van de Vrije School en op de thema's die in de periode behandeld worden. De leerlingen zingen na maar hebben in hun enthousiasme ook de neiging om met de docent mee te gaan zingen. Dat is niet de bedoeling. De docent legt uit wat wel de bedoeling is en daarna gaat het volgens plan. Leerlingen zingen enthousiast mee. Bij het zingen zien we veel verschil in wat de leerlingen kunnen: wel of niet de woorden zingen, wel of niet articuleren, wel of geen maat of toon kunnen houden. Voor de beleving van de muziek maakt het niet uit: ze hebben plezier, leren iets en moeten (hoe klein ook) iets presteren en worden serieus genomen.

Het is duidelijk dat de leerlingen gewend zijn om regels te horen, met uitleg, en hun gedrag daaraan aan te passen. Wanneer de leerlingen later ook met het Orff-instrumentarium mogen meespelen, is hun enthousiasme niet meer te stuiten. De leerlingen mogen zelf een muziekinstrument uitzoeken dat ze tijdens het zingen mogen bespelen. Er is geen ruzie wie welk instrument mag. Ze vinden het tegelijkertijd zingen en spelen erg moeilijk, een

regel zingen en dan een regel spelen gaat makkelijker. Ingewikkelde instructie kunnen ze wel begrijpen. Eén jongen in de hoek lijkt niet mee te doen. Eén van de meisjes wil eerst ook niet meedoen. Wat ze wel wil is dat de docent haar nadoet. Dat mag; de docent probeert haar alsnog te stimuleren om hem na te doen maar dat wil ze niet. Wanneer haar buurjongen het doet, wil zij het toch een keer proberen. Als dat lukt krijgt ze een compliment.

Dat is ook het geval bij het volgende onderdeel van de les: een Surinaams lied over een leeuw in de jungle. Eén leerling blijkt het liedje al te kennen en mag voorzingen. Het is moeilijk voor haar om te zingen. Omdat de tekst van het Surinaamse lied lastig is, wordt daarna gezongen met alleen noe-noe. Sommige kinderen klappen de maat mee, of beginnen op hun stoel te dansen met prachtige armbewegingen. Wanneer de leraar vertelt dat ze heel zachtjes moeten zingen omdat de leeuw slaapt, beginnen sommigen snurkgeluiden te maken of leeuwengebrul uit te slaan. Het wordt nog spannender wanneer de leraar de tekst uitlegt: 'Hete steen, brand me niet' en een groene steen tevoorschijn tovert. Hij leert hen om de steen door te geven terwijl ze zingen. Later doen ze dat met armbewegingen erbij. Sommigen maken er een heel theater van, anderen hebben niet goed door wat ze met de steen moeten doen.

Bij het afscheidsliedje wordt elke leerling door de docent nog even persoonlijk toegezongen: 'Dag (naam leerling), tot de volgende keer' De leerling zingt daarna 'Dag(naam docent)' en samen 'Tot de volgende keer.' Ook dit doet ieder kind op zijn eigen manier. Na de les worden de instrumenten opgeruimd door de leerling die opruimdienst heeft en zet ieder zijn eigen stoel terug.

De muziekleraar vertelt ons dat dit de tweede les was die hij aan deze groep gaf. Dat maakt hem nog onzeker. Hij is als muziekleraar verbonden aan de reguliere Vrije School en geeft één uur in de week les aan de leerlingen uit de integratieklas. Voor hem heeft een muziektherapeute lesgegeven aan de groep. Toen zij ermee stopte is hij door haar ingewerkt en daar heeft hij veel baat bij gehad.

Pauze

In de pauze gaan de leerlingen naar de aula, naast het lokaal. De leerlingen gaan naar hun eigen stamtafel. Ook de buddy's of andere leerlingen kunnen erbij komen zitten. De leerlingen halen een placemat op en eten of drinken iets. Eén heeft een zakje chips in de kantine gekocht en is de koning te rijk: hij laat het trots zien. Een meisje vertelt dat ze veel vriendinnen in de klas heeft. Op de vraag of ze ook een vriendje heeft, begint ze te glunderen: Ja... en ze noemt zijn naam: de knapste knul uit de klas natuurlijk. De meeste kinderen zitten rustig, twee jongens stoeien naast de stamtafel. Een meisje heeft een time-

out nodig en gaat in het eigen lokaal een boekje lezen. De leraar had dit in de gaten, seinde ook de onderwijsassistente in en op deze manier kan iedere leerling doen wat op dat moment goed voor hem is. Aan het eind van de pauze wordt opgeruimd en gaan we naar het kooklokaal.

Kookles met twee buddy's

De tien leerlingen uit de integratieklas krijgen kookles. Ze zijn in twee groepen verdeeld en zitten rondom een grote tafel in het kooklokaal, aan de ene tafel zit de docent, aan de andere tafel de onderwijsassistente. De ingrediënten voor het koken staan al op tafel. Vandaag gaan ze een preitaart maken.

Elke week mag een leerling een recept bedenken en deze al dan niet met hulp van ouders in eenvoudige stappen op papier zetten. Dit keer was Martijn aan de beurt en hij heeft het stappenlijstje voor het recept van de preitaart gemaakt. Het is een recept met 10 stappen geworden, best ingewikkeld en veel voor de leerlingen om te onthouden, vindt de onderwijsassistente.

Op de dinsdag voor de kookles gaat de onderwijsassistente samen met drie leerlingen uit de integratieklas naar een winkel en kopen ze alles wat ze nodig hebben voor het recept. Van te voren hebben ze een boodschappenlijstje gemaakt. De leerlingen krijgen zelf de verantwoordelijkheid om te betalen. De school vindt het belangrijk om aan deze zelfredzaamheidvaardigheden te werken.

De onderwijsassistent zet iedereen om de beurt aan het werk: ieder om de beurt mag een stap van het recept lezen en deze uitvoeren. Waar nodig helpt ze de leerlingen. Maar de leerlingen helpen ook elkaar en geven elkaar complimentjes. Eén van de leerlingen vindt het allemaal wat moeilijk en komt niet goed mee, hij speelt wat met de boter die op tafel staat. De onderwijsassistente heeft het in de gaten en nadat hij zijn handen heeft moeten wassen, mag hij een stap voorlezen. De letters zijn te klein en hij moet erg zijn best doen om het voor te lezen. Bovendien heeft hij een glutenvrij dieet, mag hij niet overal aanzitten en kan hij ook geen stukje proeven. Hij leeft helemaal op als de onderwijsassistente vraagt wat hij vorige week als recept had bedacht. Vol trots zegt hij: 'vanillekoekjes!!' Daarna zakt hij weer in.

Buddy Remy helpt een leerling. Hij heeft een tussenuur en komt ongeveer twee keer per week de leerling helpen, vaak met de kookles. Hij probeert hem erbij te betrekken, praat met hem, vraagt hem het een en ander, maar het contact gaat toch moeizaam. De leerling is erg met zichzelf bezig en Remy neemt het dan over.

Dat contact verandert wel en is er meer interactie: opeens zegt de leerling 'Ik ben jaloers op Barrie, hij mag al op stage'. (Barrie is een leerling uit de integratieklas). Buddy Remy zegt: 'Weet je ik ga ook binnenkort op stage.' 'Waar heen?' vraagt de leerling? Dat wist Remy nog niet. De leerling wist het al wel: Remy moest maar naar MacDonalds om stage te lopen; dan kwam hij wel langs om hamburgers te halen.

Een ander voorval waarbij interactie plaatsvindt en waarin de rol van buddy heel belangrijk is: een leerling mag zout in het recept doen. Hij houdt het potje boven de kom op zijn kop ... en de onderwijsassistent weet nog net te voorkomen dat het hele potje erin leeggeschud wordt. Oei, hij was de regel vergeten om eerst het zout op zijn hand te doen en daarna vanuit de hand in de kom te strooien. 'Ik ben dom' zegt hij 'oh wat ben ik dom!' herhaalt hij. 'Nee hoor' zegt zijn buddy, 'je bent niet dom, je maakt gewoon een foutje. Dat doet iedereen wel eens.'

Daarna komt de buddy van een andere leerling binnen, Kees. Alle andere kinderen kennen hem ook en begroeten hem hartelijk. Kees is nog niet zo vaak buddy geweest. Hij vindt het best moeilijk om echt contact te maken. Hij speelde wel eens in de pauze basketbal met hen, maar verder was het nog niet gekomen.

Het buddysysteem

Het buddysysteem is een systeem waarbij een leerling af en toe uit de reguliere klas voor bepaalde lessen wordt gekoppeld aan een leerling uit de integratieklas.

De buddy heeft minimaal één keer per week een vast ontmoetingsmoment met de leerling van de integratieklas.

Het doel voor de leerling uit de reguliere klas is om te leren omgaan met verschillen tussen leerlingen. Voor de leerling uit de integratieklas is het belangrijk om contact te hebben met leeftijdsgenoten. Het systeem is geformaliseerd en ingebed in het schoolsysteem, wat betekent dat de school buddyuren inroostert, en dat de buddy wordt beoordeeld en een aantekening krijgt op zijn werk/getuigschrift. Vooral het feit dat het geformaliseerd is, werkt goed en heeft bijvoorbeeld ook een positief effect op de ouders van die buddyleerlingen. Het is nu zelfs zo dat er een wachtlijst voor buddy's is. De docent van de integratie klas, de contactpersoon vanuit de leraren, de onderwijsassistent van integratieklas en de ambulante begeleider bepalen gezamenlijk wat een goede match is tussen de buddy en de leerling uit de integratieklas. Buddy's en de leerling van de integratieklas mogen hun voorkeur uitspreken, maar het zijn uiteindelijk deze experts die op basis van karakter en voorkeur een beslissing nemen. De buddy's krijgen niet echt een training, maar in voortgangsbespreking kunnen wel problemen worden besproken. Het kan dan gaan om problemen als: hij zit aan me, dat vind ik niet prettig: hoe bespreek ik dat met hem? Dit jaar heeft het buddysysteem een impuls gekregen.

Integratiemomenten: het koor

Echte integratiemomenten hebben we alleen gezien bij het koor: twee leerlingen die eraan toe zijn, mogen meedoen met het schoolkoor. Het koor zingt het Dies Irae uit het requiem van Mozart, serieuze muziek dus. De twee meisjes die mee mogen zingen zijn volgens de docent gemotiveerd en enthousiast. Ook kunnen ze zich zo gedragen en inhouden dat ze niet storend zijn voor de andere leerlingen. Ze hebben ook een goede, rechte houding die nodig is om te kunnen zingen. De meisjes luisteren goed naar de instructie van de dirigent; ze hebben wel bladmuziek, maar het is te moeilijk voor hen om die te lezen. De meisjes gaan meestal zelf naar het koor en weer terug naar de integratieklas. Eén van de meisjes wordt soms nog begeleid. De vorige week moest de dirigent even boos worden omdat er niet gezongen maar gekletst werd door het koor. Hij moest met stevig stemgebruik de orde herstellen. Eén van de leerlingen nam die emotie als het ware over en begon op een zelfde manier om zich heen te praten en te gebaren. Maar ze was er toch wel erg van geschrokken en durfde vandaag eigenlijk niet te gaan. Na uitleg van de docent waarom de dirigent zo had moeten handelen, moest ze even nadenken en zei daarna: 'Ik doe het!' en ging naar het koor. 'Ook dit is integratie', zegt de docent hierover, 'want hierdoor komt ze weer een stukje verder, went ze aan een situatie die in haar eigen klas niet voor zou komen, overwint zichzelf en kan er een volgende keer misschien beter mee omgaan.'

Andere integratiemomenten hebben we niet kunnen zien omdat die pas na de herfstvakantie plaats vinden, wanneer iedereen weer aan de nieuwe groepssamenstelling gewend is.

3.5.3 Ervaringen van de ouders van Damien

Damien is een jongen van 16 jaar met het Downsyndroom. Hij heeft twee broers die op kamers wonen. Damien is een rustige jongen, vrolijk en sociaal. Hij speelt graag met anderen maar kan ook goed alleen zijn. Eén van zijn hobby's is fotografie. Op school vindt hij tekenen en gymnastiek leuk. Aan euritmie moest hij in het begin even wennen. Hij kan met alle kinderen van zijn klas goed overweg. Op verjaardagsfeestjes komen ze allemaal bij elkaar. Op de basisschool speelde hij elke dag met vriendjes. Nu is dat niet meer mogelijk omdat zijn klasgenoten ver van elkaar wonen. Het is lastig iets met elkaar af te spreken en de leerlingen mogen niet met elkaars taxi meerijden vanwege allerlei wettelijke regelingen. Wel zijn Damien en zijn ouders op zeilkamp geweest met een paar klasgenoten en hun ouders.

Damien bezocht eerst een reguliere basisschool in de buurt. Daar is hij heengegaan tot hij 10 jaar was. Omdat de school van mening was dat zij Damien niet meer kon bieden wat hij nodig had, is hij overgeplaatst naar een school voor speciaal onderwijs. Deze

verandering heeft Damien geen goed gedaan. Hij kreeg allerlei ziekteverschijnselen. Er zaten te veel leerlingen met verschillende soorten beperkingen bij elkaar in de klas. Spelen met vriendjes kon niet meer omdat ze niet bij hem in de buurt woonden. Kortom: deze vorm van onderwijs was voor Damien niet geschikt. Daarom hebben de ouders Damien laten plaatsen in een zogenaamd Feuersteinklasje bij iemand thuis. De Feuersteintheorie gaat ervan uit dat ongeacht zijn situatie ieder kind, dus ook een kind met een beperking, leerbaar is. Er wordt uitgegaan van de mogelijkheden van het kind en niet van zijn onmogelijkheden. Bij deze methode wordt met hulp van een mediator het denken van het kind ontwikkeld en gestimuleerd. Het leren staat centraal. Damien bloeide weer helemaal op door deze Feuersteinklas; de ziekteverschijnselen verdwenen. Dit klasje is in feite overgegaan in een integratieklas (de Vuursteenklas) op een reguliere basisschool. Daar heeft Damien drie jaar gezeten, totdat hij naar school D ging. Het programma van de basisschool werd op grond van deze Feuersteintheorie aangepast.

De ouders werden op het bestaan van school D gewezen door een artikel in de krant. De vader is ook actief geweest in de initiatiefgroep en is dat nog steeds in de stuurgroep. De ouders zijn niet antroposofisch, maar waarderen het 'brede kijken naar kinderen' dat vanuit de antroposofische gedachte op deze school vanzelfsprekend is.

Met Damien gaat het goed op school. Er is voor ieder kind, dus ook voor Damien, een individueel handelingsplan. De kinderen worden hier serieus genomen. Wel was het even wennen met de diverse regels; die moesten regelmatig uitgelegd worden. De ouders hebben het volste vertrouwen in de docent: deze redeneert vanuit het kind en stelt zijn eisen. Ze zien dat Damien zich ontwikkelt. Ze vinden zelf ook de cognitieve ontwikkeling nog steeds belangrijk. De school heeft gesprekken gevoerd met de Feuersteindocent bij wie Damien destijds in de klas heeft gezeten en naar wie hij buiten schooltijd nog steeds regelmatig toe gaat. Deze docent weet wat Damien kan en wat ze moet aanbieden. Zij geeft nu 'geldrekenen' in de integratieklas.

Voor de ouders is er drie keer per jaar een ouderavond. De laatste avond wordt het jaar geëvalueerd. Daarnaast zijn er twee keer per jaar voortgangsgesprekken van een uur. De ouders krijgen verslag van het individuele handelingsplan.

Het buddysysteem werkte bij Damien niet zo goed in eerste instantie. Daar wordt nu meer werk van gemaakt. Het is jammer dat Damiens buddy uit een andere plaats komt en buitenschoolse contacten daardoor moeilijker te realiseren zijn.

De ouders noemen een aantal succesfactoren:

- De visie van de integratiedocent; hij durft eisen te stellen, verantwoording te geven en heeft een zekere vanzelfsprekendheid; hij gaat er van uit dat de kinderen de dingen gewoon doen.
- het feit dat Damien in een gewone omgeving naar school gaat.

3.5.4 Bevindingen van de ambulante begeleider

De ambulant begeleider komt vanuit de mytyschool in de dichtsbijzijnde plaats. Hij is zowel werkzaam als ambulant begeleider in het reguliere basisonderwijs als in het sbao. Daarnaast heeft hij één school voor voortgezet onderwijs onder zijn hoede: de integratie klas van school D. Het is ook logisch dat hij minder AB-taken heeft in het voortgezet onderwijs, de meeste cluster 3 leerlingen stromen namelijk door naar het vso-zml of gaan naar het praktijkonderwijs.

Hoewel de ambulant begeleider geen antroposoof is, heeft hij wel affiniteit met de Vrije School gedachte. En hij ervaart het als heel prettig om als objectieve buitenstaander mee te kunnen denken. Zijn rol bij de vergaderingen is dan ook vaak een van gespreksleider en procesbewaker.

De ambulant begeleider woont regelmatig de vergaderingen van de stuurgroep van de integratieklas bij. De stuurgroep richt zich op beleidszaken en adviseert over aannamebeleid, financiering, etc.

De ambulant begeleider heeft in samenwerking met de docent van de integratieklas een pakket op maat samengesteld. Op basis van het bundelen van de financiën van twaalf individuele leerlingen, kan zo'n pakket ook tot stand komen. Bovendien is het ook praktisch om de gelden te bundelen, want het is bijna onmogelijk om als ambulant begeleider twaalf leerlingen te begeleiden en daarvoor individuele handelingsplannen op te zetten. Er is goed nagedacht over wat de wensen en mogelijkheden van de school zijn. Dit pakket op maat is aan de directie van beide scholen aangeboden en ter goedkeuring voorgelegd. Het uiteindelijk goedgekeurde pakket bestaat uit de volgende diensten:

- 300 uur ambulante begeleiding per jaar
- inhuren van een docent techniek
- inhuren van een docent euritmie
- aantal uren logopedie vanuit de school voor speciaal onderwijs, op het gebied van communicatie en gespreksvaardigheden.

De 300 uur begeleiding bestaat uit:

- 1 x per 6 weken observatie in de klas; daarbij gaat het niet zozeer om de observatie van de leerlingen als wel om die van het integratieteam. Het team moet van te voren aangeven op welk aspect er speciaal gelet moet worden door de ambulante begeleider. Deze geeft daarna feedback.
- 1 x per 2 weken een werkoverleg, waarin het integratieteam en de ambulante begeleider de inhoud (inhoud, groepsplan, individueel handelingsplan) bespreken en een leerling-bespreking houden.
- Begeleiden van integratiemomenten in de reguliere lessen. Het gaat hier om het koppelen van één leerling uit de integratieklas aan twee reguliere leerlingen. De praktische vakken, zoals koken, techniek, houtbewerking, koor, tuinbouw, handwerken, lenen zich het beste voor deze integratiemomenten. Er vindt altijd een voorgesprek tussen vakdocent en de docent uit de integratieklas plaats. Er wordt dan besproken welke leerlingen gekoppeld kunnen gaan worden aan welke leerlingen uit de integratieklas. Daarna observeert de ambulante begeleider een les, gevolgd door een feedbackgesprek met de vakdocent. Tevens vindt er een gesprek plaats met de leerlingbegeleiders zodat zij ook ondersteuning, aandacht en waardering ontvangen en mocht het nodig zijn, problemen kunnen bespreken.

Bij het proces wordt ook de contactpersoon van het lerarenteam betrokken. De ambulante begeleider beoordeelt de leerlingbegeleiders, en voegt een zin toe aan het getuigschrift. De integratiedocent beoordeelt zijn eigen leerlingen zodat zijn ervaringen worden meegenomen in de rapportage. Duidelijk is dat de begeleiding en integratie niet te dichtgespijkerd moet worden.

- Minimaal twee uur per week is de ambulant begeleider aanwezig voor hand- en spandiensten: onvoorziene begeleiding, op maat.
- Heeft ook een rol in de stagebegeleiding: hij voert gesprekken met de arbeidsconsulent van MEE.

Succesfactoren

De ambulante begeleider noemt een aantal succesfactoren.

- Hij ziet het op maat gemaakte dienstenpakket als een succesfactor voor het goed inzetten van de ambulante begeleiding. Door het samenvoegen van de leerlinggebonden financiering van de twaalf leerlingen en door de goede samenwerking tussen school D en de zml-school is dit pakket op maat tot stand gebracht.
- De samenwerking tussen de twee scholen wordt als heel positief gezien. Van belang daarbij is een heldere en goede taakverdeling tussen de ambulant begeleider en de integratiedocent.

- De steun van de directies en een goede taakverdeling tussen beide scholen zijn onontbeerlijk: de ambulant begeleider en de integratiedocent ontvangen beiden steun van de eigen directie. De ambulante begeleider en docenten kunnen zich inhoudelijk bezighouden met de integratieklas en de zakelijke handelingen worden doorgeschoven naar de directie van de scholen.
- De ambulant begeleider vindt het heel belangrijk om bij integratie te zorgen voor succeservaringen, via het zetten van kleine positieve stapjes. Voor het slagen van integratiemomenten is eerst gewerkt met docenten die gemotiveerd zijn opdat de introductie hiervan makkelijker zou verlopen.
- De impact van de gedreven oudergroep is een zeer belangrijke succesfactor. Zonder deze oudergroep was de integratieklas misschien nooit van de grond gekomen. Zij hebben deze school benaderd om de mogelijkheden voor een integratieklas te bespreken. Ze hebben veel voorbereidend werk verricht, wat de lasten van de school en de mogelijke weerstand daartegen heeft verminderd.
- Een laatste punt is de kracht van zakelijk durven handelen: zowel als het gaat om de inhoudelijke kant als om de meer zakelijke kant. Denk bijvoorbeeld aan het (durven) nemen van beslissingen ten aanzien van aannamebeleid, deze formaliseren en beschrijven in procedures. Maar ook: duidelijke keuzes maken voor wat betreft de inzet van uren, deze op schrift stellen en de reële werktijd in de gaten houden. Op deze manier maakt de school zijn keuzes toetsbaar en is een school niet meer ad-hoc bezig. De integratieklas heeft hierdoor een status gekregen die past binnen de visie en het beleid van de school.

Een analyse van de resultaten laat de volgende bevindingen zien:

Aandachtsgebied	Factoren die ertoe doen
Rationale/visie	• de school is gebaseerd op de Vrije School gedachte, van Rudolph Steiner • de school heeft een aparte 'integratieklas' voor zml-leerlingen opgezet. Motto: gewoon waar het kan, speciaal waar het moet. • er zijn scherpe grenzen in aannamebeleid: de leerlingen moet voldoende kunnen leren en sociale vaardigheden kunnen ontwikkelen • integratiemomenten van leerlingen uit de integratieklas vindt men belangrijker dan les in de eigen klas
Bekostiging	• lgf-gelden zijn gebundeld, zodat de integratieklas zich financieel zelf kan bedruipen
Expertise in de school	• de integratieklas kent een eigen docent en twee parttime onderwijsassistenten. Zij hebben de benodigde expertise op het gebied van de beperking • de ambulante begeleider maakt structureel deel uit van de zorg rondom de leerlingen uit de integratieklas
Rol directie/leiderschap	• de school heeft een stuurgroep voor de integratieklas, die zich bezighoudt met beleidszaken, aannamebeleid en financiering
Rol team/leraar	• docenten uit het reguliere team moeten achter de integratiemomenten staan
Rol leerlingen	• leerlingkenmerken: het betreft leerlingen met een verstandelijke beperking, doorgaans het syndroom van Down • de school kent een 'buddysysteem', waarbij leerlingen uit de reguliere klassen worden gekoppeld aan een leerling uit de integratieklas. De 'reguliere' leerling krijgt hier punten voor • de leerling moet voldoende vaardigheden hebben om zich te kunnen ontwikkelen, ook op sociaal gebied • integratiemomenten voor wie het aan kan
Rol ouders	• het initiatief voor het opzetten van een integratieklas is genomen door ouders • ouders hebben reële verwachtingen over de mogelijkheden van de school en de integratieklas
Plaats in de school	• de integratieklas is gehuisvest in een apart lokaal • leerlingen gaan vaak iets eerder naar de kantine, om verwarring te voorkomen
Het curriculum	• leerlingen volgen een aangepast curriculum • leerlingen zijn vrijgesteld van het behalen van een diploma vmbo-t
Participatie/sociale integratie	• er is veel aandacht voor sociaal-emotioneel welbevinden van de leerlingen

3.6 School E

3.6.1 Context

Een grote scholengemeenschap in de provincie heeft in een kleine stad een locatie met vmbo en onderbouw havo. De school staat van oudsher in de omgeving bekend als een goede zorgschool. Op deze locatie zitten ruim 500 leerlingen waarvan 11 met een rugzakje. Twee daarvan hebben een gehoorprobleem, 6 een gedragsstoornis en 3 een lichamelijke beperking. In de tweede klas vmbo-tl van deze locatie zit de 14-jarige Annelies. Zij heeft een immuunstoornis. Gevolg daarvan is onder andere vermoeidheid en veelvuldig verzuim. Ze heeft op school een rolstoel ter beschikking.

We spreken met Annelies zelf, haar moeder, haar mentor en de teamleider onderbouw. We nemen een kort kijkje in haar klas en gaan op huisbezoek. Wij willen graag in detail weten hoe de school, de leraren en medeleerlingen met Annelies' beperking omgaan en wat de gevolgen zijn voor het leerplan.

3.6.2 Een kijkje in de klas

We observeren een grammaticales die door de mentor wordt gegeven. Hij blijkt ook een ervaren leraar Nederlands. Aan het eind van een periode worden de belangrijkste zaken in een klassegesprek nog eens opgehaald ter voorbereiding van de toets morgen. 'Is het lachte of lach-de? Hoe komen we daar ook alweer achter?' Het bekende kofschip dus. Annelies maakt de toets maandag. Morgen is ze thuis vanwege infusie met gammaglobuline. Dan komt ook iemand van het project Karrenspoor, waarmee ze samen de stof kan doornemen. In de les zit Annelies gezellig tussen twee vriendinnen en is gewoon één van de 24 leerlingen. Er zijn geen aanpassingen voor haar gepleegd. Ook de rolstoel is buiten het lokaal gebleven. Zo wil ze het ook het liefst, denken we.

3.6.3 Ervaringen van de ouders van Annelies

Annelies heeft de geplande schooldag niet vol kunnen maken. Rond elf uur heeft ze haar moeder gebeld en die heeft haar afgehaald. Enigszins tegen haar zin. Ze is erg gemotiveerd voor school en wil zelf graag doorgaan tot het echt niet meer kan. Moeder geeft aan dat ze soms over haar grenzen gaat. Ieder moet continu alert zijn op wisselingen in haar conditie. Vooral omdat deze moeilijk waarneembaar zijn. Met name in deze tijd van het jaar is de

infectiedruk groot en vraagt vrijwel alle energie van het lichaam. Morgen is ze thuis en wordt gefuseerd. Dit gebeurt eens in de twee weken. Aan het eind van zo'n periode heeft ze ook relatief weinig energie.

Annelies vindt het een leuke school, ze is vorig jaar met een heel goed rapport overgegaan en zit in een leuke klas. Heel wat beter dan het basisonderwijs. Ze zegt alle vakken leuk te vinden, behalve geschiedenis. Ze vindt zichzelf goed in wiskunde en wat minder in Engels. Ze vindt het moeilijk om aan te geven waar het op school anders gaat vanwege haar chronische ziekte. Eigenlijk wil ze ook niet dat dingen vanwege haar anders gaan. Het liefst deed ze precies hetzelfde als andere leerlingen. Toch komen in het gesprek gaandeweg wel een aantal punten naar voren:

1. Niet iedereen wordt met de taxi gehaald en gebracht. Er is een rolstoel op school, maar daar zit ze liever niet in.
2. Niet alle leerlingen krijgen zo veel aandacht en bemoeienis van de mentor.
3. Annelies heeft een aangepast rooster. Lestijd tot half twaalf.
4. Nu schrijven moeilijker wordt, wordt er gewerkt aan een computer in elk lokaal. Een laptop is te zwaar, dus geen optie.
5. Er is een dubbele set boeken. Eén op school en een thuis. Er is altijd iemand bereid haar tas te dragen.
6. Annelies volgt alleen de 5 vakken waar ze examen in gaat doen.
7. Van deze 5 vakken doet ze alleen de kernstof, zonder herhaling.

Zowel de ouders als Annelies zijn tevreden over de school. Er is goed en frequent contact, voornamelijk via de mentor, en de school speelt adequaat in op de mogelijkheden en onmogelijkheden van Annelies. Ze heeft veel vriendinnen in de klas en sommigen ontmoet ze ook buiten school. Handbal is een hobby als ze zich erg goed voelt. Ze doet zo veel mogelijk mee aan buitenschoolse activiteiten. Zo is ze bijvoorbeeld ook mee geweest naar Parijs. Ze ziet voor zichzelf een toekomst op het mbo, in de sector Zorg en Welzijn. Wellicht is het beroep doktersassistente een optie voor haar.

3.6.4 Bevindingen van de mentor

De mentor geeft aan dat de school mogelijkheden moet creëren om speciale leerlingen te integreren. Hij denkt daarbij in eerste instantie aan organisatorische maatregelen, die op orde moeten zijn. Bijvoorbeeld, omdat er geen lift is, is Annelies ingeroosterd in leslokalen op de begane grond. Hij noemt in dit verband ook de tweede set boeken die aangeschaft is en afspraken over het dragen van Annelies' tas. De mentor vindt dat er een breed draagvlak onder leraren was bij Annelies' binnenkomst. Dat is door haar goede resultaten in het eerste jaar alleen maar toegenomen. Ze heeft daarmee zelf de sceptici overtuigd. De mentor tekent daarbij aan dat zij het eerste jaar betrekkelijk weinig heeft verzuimd. Dit jaar is dat toegenomen.

Er zijn wat hem betreft op deze locatie grenzen aan de toelaatbaarheid. Leerlingen met zwaardere gedragsproblemen of bijvoorbeeld het syndroom van Down zou deze locatie niet aankunnen.

Een goeie mentor, vindt hij, lost problemen die zich voordoen in samenspraak met betrokkenen op. Dat vraagt contact en overleg met thuis, met collega docenten, en met de team- en afdelingsleider. Soms is ook overleg met onderwijsondersteunend personeel nodig. Met betrekking tot Annelies heeft de school ook contacten met externen, zoals de kinderarts, mensen van Karrespoor en het Regionaal Expertise Centrum. De schoolleiding heeft daarnaast nog contact met de inspectie en de leerplichtambtenaar. Daarmee is er voldoende expertise in huis.

De mentor vertelt hoe hij een aangepast rooster heeft gerealiseerd, nu Annelies wat gas moet terugnemen. In de vier ochtenduren volgt ze alleen Nederlands, Engels, Natuur en Gezondheid, Wiskunde en Duits. Het betreft twee zelf werkuren en een mentor uur. Met de betrokken leraren zijn afspraken gemaakt: Geef een weekplanner mee zodat ze ook weet wat ze thuis kan doen; Geen inhaalwerk laten doen; Geen overbodige leerstof; Toetsen alleen laten inhalen als het strikt noodzakelijk is.

Annelies heeft destijds een spreekbeurt gehouden over haar ziekte. Alle leerlingen weten sindsdien wat er speelt. Ook leraren zijn geïnformeerd over de immuunstoornis en de praktische gevolgen daarvan.

Annelies is helemaal opgenomen in de groep en de aandacht voor haar gaat niet ten koste van andere leerlingen. Ouders die er van weten reageren begripvol.

3.6.5 Bevindingen van de teamleider onderbouw

De teamleider heeft vandaag een rolstoel geregeld voor vervoer binnen school. Zij dringt er op aan dat deze ook gebruikt wordt, maar Annelies is niet echt blij met deze vorm van aandacht.

Annelies hoort bij de categorie leerlingen met een lichamelijke beperking. Om haar heeft de school de meeste zorgen. Hier ligt ook ongeveer de grens van wat de school aan kan.

De teamleider verwacht wel dat Annelies haar vmbo-t diploma gaat halen, zij het dat daar misschien een vijfde jaar voor nodig is. Planningen zijn immers al eens naar beneden bijgesteld. Men wil geen druk op Annelies uitoefenen. Omdat er geen Frans in het pakket zit, is een overstap naar havo niet mogelijk.

De teamleider vindt dat de mentor de zaken voor Annelies goed geregeld heeft. Ze vindt dat Annelies een prima contact heeft met andere leerlingen en goed sociaal geïntegreerd is.

Er wordt aan de hand van voorbeelden verkend waar de grenzen van de school bij aanname liggen. Een rolstoeler die continu verzorging (fysiotherapie, toiletgebruik) nodig heeft gaat te ver. PDD-NOS op zich gaat wel, tenzij dit gepaard gaat met uitingen van agressie. Gedrag

is een bepalende factor, cognitie hoeft dat niet te zijn. Er stromen leerlingen uit de reguliere basisschool binnen met een IQ van 75-80 die de school wel kan begeleiden. Over leerlingen uit het speciaal basisonderwijs is er altijd een gesprek met ouders en begeleiders. In kaart gebracht wordt welke hulp gewenst is. Beslissend is of deze hulp ook gerealiseerd kan worden.

Een analyse laat de volgende bevindingen zien:

Aandachtsgebied	Factoren die ertoe doen
Rationale/visie	• men is welwillend ten aanzien van aanname van leerlingen met speciale leerbehoeftes • er zijn geen geëxpliciteerde criteria in aannamebeleid; impliciet speelt de vraag 'kunnen wij de hulpvraag van dit kind aan' een leidende rol; • hooguit één zorgleerling per klas • als een leerling continu zorg nodig heeft is een grens bereikt
Bekostiging	• leerlinggebonden financiering en enige eigen schoolmiddelen • bedragen zijn ontoereikend
Expertise in de school	• begeleiden van leerling met een immuunstoornis vraagt in eerste instantie vooral organisatorische aanpassingen • draagvlak binnen de school is na aanvankelijke scepsis toegenomen, door goede resultaten van de leerling • school kent geen interne zorgstructuur; wel zijn er veel contacten met externe deskundigen (kinderarts, REC, Karrespoor, inspectie, ed) • specifieke expertise heeft de school niet • informatie aan docenten onder andere via brochure
Rol directie/leiderschap	
Rol mentor/team	• mentor lost problemen die zich voordoen op in samenspraak met betrokkenen • veel overleg tussen mentor en ouders, mentor en collega docenten, mentor en team/afdelingsleiders • veel overleg tussen mentor en externen • mentor maakt een aangepast rooster, maakt weekplanningen en snijdt in leerstof • mentor krijgt 1 taakuur per week extra
Rol leerlingen	• gedrag is een bepalende factor; cognitie hoeft dat niet te zijn • deze leerling wil het liefst zijn zoals de anderen; leidt ertoe dat ze de rolstoel die soms wel nodig is niet veel gebruikt

Rol ouders	• contacten met de ouders zijn intensiever en frequenter in vergelijking met andere leerlingen • ouders reageren begripvol
Plaats in de school	• leerling volgt vanwege haar fysieke beperking alleen lessen op de begane grond; er is geen lift op school
Het curriculum	• voor deze leerling worden minder eisen gesteld in de zin van doelen en inhouden; ook beperkte evaluatie • kernstof bestaat uit 5 examenvakken vmbo-t • leerling krijgt alleen 's ochtends les in Nederlands, Engels, Natuur en Gezondheid, Wiskunde en Duits. 4 uur, waarvan 2 zelfwerkuren en één mentor uur • lesstof wordt beperkt tot kerntaken uit de methoden • leerling heeft een set boeken voor thuis, en een set voor school • naar verwachting is een vijfde jaar nodig (bij veel verzuim)
Participatie/ sociale integratie	• leerling is goed opgenomen in de klas en heeft vriendinnen • leerling neemt deel aan activiteiten buiten de les als de lichamelijke conditie dat toestaat



4. Twee verkenningen in het buitenland

4.1 Inleiding

Naast de casestudies in Nederland is een verkenning uitgevoerd naar ontwikkelingen op het gebied van integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier voortgezet onderwijs in Noorwegen en Oostenrijk. In beide landen zijn gesprekken gevoerd met ter zake kundige beleidsmakers en experts. Ook zijn enkele actuele bronnen geraadpleegd en zijn scholen bezocht. Op de scholen is gesproken met verschillende actoren die het integratiebeleid in de concrete onderwijspraktijk handen en voeten geven. Het blijft bij een eerste globale verkenning. In de volgende paragrafen staan de resultaten van deze verkenningen beschreven.

4.2 Noorwegen, Trondheim

4.2.1 Achtergrondinformatie

Opbouw onderwijs in Noorwegen

Voor de basisschoolleeftijd kunnen kinderen vanaf één jaar naar de Forskole. Dit zijn veelal private, soms ook publieke, kleinschalige voorzieningen. De regering subsidieert deze voorzieningen. Inmiddels maakt 90% van de kinderen gebruik van deze vorm van voorschoolse educatie.

Kinderen zijn leerplichtig van 6 tot 16 jaar. Kinderen doorlopen de basisschool (klas 1 tot en met 7) en het zogenaamde voortgezette onderwijs (klas 8 tot en met 10). De leerlingen ontvangen tijdens deze leerplichtige jaren, in principe, hetzelfde onderwijs. Differentiatie naar verschillende type vervolgonderwijs komt pas na het 16e jaar.

Vanaf 16 jaar kunnen leerlingen tot hun 19e jaar (of met uitloop tot 21 als dat nodig is) naar het vervolgonderwijs: bijvoorbeeld de comprehensive school, gymnasium, of een beroepsopleiding.

Leerlingen zitten bij elkaar in leeftijdsgroepen, men werkt volgens het jaarklassensysteem. Leerstof wordt zoveel mogelijk aangepast aan de mogelijkheden van kinderen. Een kind met bijvoorbeeld het Downsyndroom gaat met zijn leeftijdsgenoten door naar een volgende klas, maar krijgt een onderwijsaanbod dat is afgestemd op zijn of haar mogelijkheden. De gemeentes zijn verantwoordelijk voor het onderwijs tot en met 16 jaar. Voor het vervolgonderwijs zijn de provincies verantwoordelijk.

De basisscholen en de zogenaamde voortgezette scholen zijn vaak dicht bij elkaar in aparte gebouwen gehuisvest. Men streeft naar thuisnabij onderwijs. Kinderen gaan naar de school zo dicht mogelijk bij hen in de buurt. Ouders hebben in principe geen vrijheid ten aanzien van schoolkeuze. Voor het vervolgonderwijs (16-19 jaar) hebben de ouders wel de vrijheid om een school te kiezen.

Elke school krijgt een bepaalde hoeveelheid geld. Daarmee moeten ze het onderwijs en begeleiding regelen. Alleen in bijzondere gevallen is het mogelijk extra financiële ondersteuning van het rijk te krijgen. Bijvoorbeeld als een school onverwacht een aantal kinderen met zware beperkingen krijgt of als een leerling extra voorzieningen nodig heeft om een passende plek te krijgen in het reguliere onderwijs.

Er bestaat een nationaal curriculum. Na de slechte laatste Pisa-resultaten is er meer aandacht voor kennis en is het onderwijs theoretischer geworden. Het versterken van de leeropbrengsten staat hoog op de agenda.

Regeling nieuwe onderwijswet, inclusief onderwijs, recht op speciaal onderwijs:

De PPT in Levanger is een pedagogisch, psychologisch centrum dat ondersteuning verleent aan scholen voor leerlingen tussen 6-16 jaar. De PPT draagt er zorg voor dat leerlingen met specifieke behoeftes verzekerd zijn van een plaats in het onderwijs. Ieder kind heeft recht op onderwijs en een daarbij passend onderwijsaanbod. In 1998 is dat in de wet vastgelegd. In deze wet wordt de school verantwoordelijk gesteld voor het werken aan aangepast onderwijs voor die leerlingen die dat nodig hebben. Hoogbegaafde of de cognitief wat zwakkere leerlingen zijn daarbij een belangrijk uitgangspunt. Als blijkt dat leerlingen onvoldoende mee kunnen in het reguliere curriculum, dan heeft men het recht op aangepast onderwijs, afgestemd op hun mogelijkheden en behoefte. Voor deze leerlingen wordt een individueel plan opgesteld met een daaruit voortvloeiend aangepast onderwijsaanbod. De criteria om te bepalen of aangepast onderwijs nodig is, zijn vooralsnog onduidelijk.

Van regulier onderwijs naar speciaal onderwijs

De PPT heeft tot taak het recht op aangepast onderwijs voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften te waarborgen. Zij zijn, al dan niet in samenwerking met andere instellingen, verantwoordelijk voor de indicatiestelling. Men bepaalt of een leerling recht heeft op 'speciaal' onderwijs. Daarnaast ondersteunt men scholen bij de uitvoering. Bijvoorbeeld in de vorm van deskundigheidsbevordering of schoolontwikkeling. Om te komen tot een rechtsgeldig besluit waarin geadviseerd wordt dat de leerling het reguliere curriculum niet kan volgen, worden er bepaalde procedures gevolgd. Aan de hand van gesprekken met medewerkers van de school en observaties en testen wordt de ontwikkeling van de leerling in kaart gebracht. Met name op het gebied van rekenen en taal. Op basis van de resultaten wordt er een plan opgesteld voor een interventie, waarbij

in eerste instantie de leerling het reguliere curriculum zoveel mogelijk blijft volgen. Na verloop van tijd wordt er opnieuw geobserveerd en worden wederom testen afgenomen met als doel inzicht te krijgen in de effecten van de interventie. Afname voor testen op het gebied van dyslexie en dyscalculie worden afgenomen door de PPT, maar testen voor specifieke stoornissen zoals autisme en ADHD worden afgenomen door andere instanties, bijvoorbeeld kinderpsychiatrie.

Als de interventie niet het wenselijke effect heeft gehad en men concludeert dat het regulier onderwijs onvoldoende is afgestemd op de mogelijkheden van de leerling, dan volgen er gesprekken met ouders, de PPT en de school en volgt er een groter onderzoek. De PPT komt tot een advies. Het advies beschrijft onder andere de leerproblemen die de leerling heeft, de leerdoelen die realistisch worden geacht, de aard en mate van ondersteuning die benodigd is om de doelen te realiseren, welke hulp de leerling binnen het regulier onderwijs kan krijgen en of dat voldoende wordt geacht.

De school ontvangt dit rapport en moet in principe handelen naar de uitslag van dit rechtsgeldig besluit. Een school kan afwijken van dit advies maar moet daarvoor goede argumenten aandragen en via een beroepencommissie bezwaar maken.

Heeft het kind recht op aangepast onderwijs dan wordt er een individueel leerplan opgesteld met daarin beschreven de doelen, inhouden en organisatie van het leren.

Elk half jaar schrijft de leraar een rapport over de vorderingen van de leerling. Om de twee jaar vinden er nieuwe observaties en testen plaats. Op basis van deze resultaten wordt het advies al dan niet herzien. Vanaf 15 jaar wordt de leerling zelf betrokken bij het proces van het opstellen van het individueel handlingsplan.

Op dit moment zijn er in Noorwegen nog maar enkele scholen voor speciaal onderwijs, waaronder scholen voor dove kinderen. Het overgrote deel van de kinderen met specifieke onderwijsbehoeften gaat naar het regulier onderwijs.

De wijze waarop scholen in het regulier onderwijs het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften organiseert is heel divers. Er zijn scholen die volledig inclusief werken. Er zijn echter ook scholen die werken met aparte klassen voor bijvoorbeeld blinde kinderen of autistische kinderen.

4.2.2 Trøndelag Resource Centre, Kompetansesenter

In 1978 waren er in Noorwegen honderd scholen voor speciaal onderwijs met in totaal 4000 leerlingen. Na jarenlang discussies te hebben gevoerd over de plek van kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes in het onderwijssysteem, werden in 1992 vijftig scholen voor speciaal onderwijs gesloten. Deze scholen werden getransformeerd in zogenoemde Kompetansesenter. Het Trøndelag Kompetansesenter is een voormalige school voor kinderen met verstandelijke beperkingen. De Kompetansesenter hebben

een ondersteunende taak aan scholen. De meeste Kompetansesenter hebben hun eigen specialisatie, gebaseerd op de oude verdeling van speciale scholen: gehoorproblematiek, blinden en slechtzienden, fysieke handicaps, communicatie- en spraakproblematiek, gedragsproblematiek en problematiek in sociaal-emotionele ontwikkeling, specifieke leerproblemen en ernstige leerproblemen. Het Trondelag Kompetansesenter is er voor twee provincies met daarbinnen vijftig gemeentes en een totaal van 400.000 inwoners. Binnen dit gebied zijn ongeveer twintig PPT's.

Het Kompetansesenter biedt directe hulp aan het onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Vaak in samenwerking en afstemming met de PPT's en de scholen zelf. Het Kompetansesenter wordt gefinancierd door de overheid. De ondersteuning is kosteloos. Wel wordt er gewerkt aan de hand van een samenwerkingsovereenkomst waarbij ook sprake moet zijn van investeringsbereidheid van de vragende partij.

Er is veel aandacht voor preventie en vroegtijdige signalering. Ondersteuning richt zich zowel op de leerling zelf als op de directe omgeving.

Men draagt bij aan deskundigheidsbevordering en voorziet in specifieke toerusting waar nodig. Zo heeft men bijvoorbeeld een database met daarin alle methodes, spel- en ontwikkelingsmaterialen die voor bepaalde leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes bruikbaar kunnen zijn. Daarnaast is men betrokken bij onderzoek naar en ontwikkeling van nieuwe methodieken en materialen en de implementatie daarvan.

Op dit moment is er een discussie gaande over de toekomst van de Kompetansesenter. Men overweegt een fusie van deze resource centres tot vijf regionale centra. In ieder deel van Noorwegen één. Eén van de argumenten wordt gevormd door de wens te komen tot één loket voor de gebruikers. Daarnaast ziet men betere mogelijkheden om kennis te delen en te ontwikkelen.

Er wordt veel waarde aan gehecht om de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs een impuls te geven. Het stellen van een diagnose vraagt ook om concreet handelen. Hoe krijgen alle leerlingen een volwaardige plek? In relatie tot inclusief onderwijs, danwel de integratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes, is er nog een grote discrepantie tussen het beleid zoals op papier beschreven staat en de daadwerkelijke onderwijspraktijk. Er is een schakering aan manieren waarop het regulier onderwijs het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes organiseert en vormgeeft. Variërend van geheel inclusief tot sterk gesegregeerd binnen een school. Daarnaast wordt gepleit voor meer aandacht voor professionalisering van leraren, waaronder in de lerarenopleiding. Leraren zijn onvoldoende toegerust om recht te doen aan de verscheidenheid aan leerlingen in het regulier onderwijs.

4.2.3 Bezoek aan een (lower) secondary school in de buurt van Trondheim

Visie

De bezochte school is een nieuwe school die in 2001 gestart is in een vernieuwend onderwijsconcept. De school heeft een visie waarin het woord 'beperkingen' eigenlijk niet voorkomt: ze gaan uit van de mogelijkheden en talenten van elk kind en gaan ervan uit dat iedereen verschillend is.

De visie van de school kan in drie punten worden samengevat:

- Men gelooft in de leerling.
- Men gelooft in de brede ontwikkeling van de leerling (niet alleen cognitief).
- Men gelooft in het stimuleren van een positief zelfbeeld, zodat leerlingen zich een gewaardeerd individu voelen.

Het 'leren leren' en het versterken van het zelfstandig leren staan hoog in het vaandel. De leerlingen heeft een actieve rol in het leerproces en er is veel vrijheid voor het maken van eigen keuzes.

Organisatie

De school heeft ongeveer vierhonderd leerlingen, een gemiddeld aantal voor dit type onderwijs. De klassen 8, 9 en 10 zijn onderverdeeld in drie teams van ongeveer vijfenveertig leerlingen. Deze teams zijn weer onderverdeeld in drie groepen van ongeveer vijftien leerlingen. Deze zogenoemde basisgroepen hebben allen een eigen mentor.

Voor elk team zijn er drie à vier docenten die ieder twee à drie vakken geven. Ieder leerjaar heeft een eigen deel van het gebouw ter beschikking. In het gebouw zijn grote open leerruimtes, met werkplekken voor instructie en zelfstandig werken. Maar er zijn ook kleine lokalen. Deze zijn bijvoorbeeld geschikt voor onderwijs in kleine groepen of een meer persoonlijke begeleiding.

De groepen worden wisselend samengesteld. Bijvoorbeeld aan de hand van niveaus of aan de hand van voorkeuren voor leerstijlen. Leerlingen kennen na een korte test hun leerstijl. Docenten bieden leerstof zo veel mogelijk op verschillende manieren aan en ook docenten maken gebruik van hun voorkeurstijlen. Leerlingen kunnen ervoor kiezen om les te krijgen van een docent met dezelfde voorkeurstijl. Dit laatste wordt vooral gedaan bij de introductie van nieuwe thema's. Voor wiskunde is vorig jaar voor een andere aanpak gekozen. Wiskunde werd ervaren als een moeilijk vak en leerlingen waren niet erg gemotiveerd. Een maand lang is er elke vrijdag in niveaugroepen gewerkt. De docenten hebben de stof in heel kleine stapjes verdeeld en leerlingen gingen in hun eigen tempo en op hun eigen niveau door de stof heen. Dat leverde zulke goede resultaten op dat de school

dit ook voor Noors en Engels wil gaan uitwerken.

Iedere groep heeft een 'leerlingenleider'. Deze leerling bespreekt iedere week met de afdelingscoördinator wat er leeft bij de leerlingen en wat er anders zou kunnen. De school is in alle opzichten een lerende organisatie. Er wordt voortdurend door iedereen en met iedereen geëvalueerd en uit de conclusies worden verbeteringen aangebracht in organisatie of leerproces. De basisgroepen komen elke dag een kwartier bij elkaar met hun mentor, aan het begin van de dag. Er zijn aan het begin en eind van de dag 'flexibele studie uren', voor zelfstudie, groepswork, huiswerk e.d. Voor de vakken kunst, muziek en verzorging is er een periodisering in het rooster aangebracht: elke zes weken is er een ander thema en ander vak. Door de periodisering is het onderwijs effectiever en bereiken de leerlingen meer dan wanneer ze elke week één enkel uur in deze vakken zouden hebben.

De school heeft ook veel aandacht voor de ontwikkeling van leerlingen tot sociale mensen, die zich verantwoordelijk voelen voor de school, de gemeenschap en de maatschappij.

Onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes

Elk leerjaar heeft een leerlingbegeleider en een begeleider voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes. Er is een team gevormd die verantwoordelijk is voor het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes.

In elk leerjaar zitten ongeveer vijf leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes. Er zijn kinderen met auditieve beperkingen, visuele beperkingen en leerlingen met autisme. Voor deze leerlingen mag worden afgeweken van het nationaal curriculum. Deze leerlingen volgen in het algemeen een eigen onderwijsaanbod, aangepast aan hun niveau, en krijgen een grotere mate van ondersteuning. Zo werkt men bijvoorbeeld niet met weekplannen, maar met dagplannen. Het is aan de docenten om in een passend onderwijsaanbod te voorzien. Dat vraagt het nodige aan het ontwikkelen en bewerken van materialen. De kaders van het curriculum zijn voor docenten en leerlingen duidelijk. Daardoor is men goed in staat om eigen keuzes te maken. De leerlingen doen niet mee aan de landelijke examens. Aan het eind van de schoolloopbaan krijgen de leerlingen wel een certificaat.

Er is vooral ook veel aandacht voor de groep van mogelijke drop-outs. Hierbij wordt ook samengewerkt met zorginstellingen buiten de school. Er is voor deze groep een aparte ruimte binnen de school. De ruimte heeft iets van een jeugdhonk. Er staat een biljart en er is muziek. Ook andere leerlingen mogen van deze ruimte gebruik maken.

De school ervaart weinig ondersteuning van het PPT. De PPT en het Kompetansesenter worden op deze school in feite alleen gebruikt voor het testen van leerlingen en voor professionalisering op bepaalde gebieden waarop men problemen ervaart, bijvoorbeeld in het omgaan met leerlingen met Asperger.

Niet alle leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes worden succesvol geïntegreerd. Een leerling met Downsyndroom gaf vooral problemen op het gebied van sociale integratie. De leerling bleef erg geïsoleerd. Recent heeft de school een leerling met Asperger niet in de school kunnen houden. Deze is naar een speciale kliniek verwezen. Andere leerlingen met Asperger doorlopen de schoolloopbaan echter zonder al te veel problemen.

4.2.4 Bezoek aan een lower secondary school in de buurt van Trondheim

De tweede school die bezocht is in Noorwegen is een school voor leerlingen in de leeftijden van 13-16 jaar (klas 8 tot en met 10). De school heeft 350 leerlingen.

In de leeftijd van 13 tot en met 14 jaar (klas 8) zijn er 115 leerlingen, waarvan er 13 geïndiceerd zijn als leerling met specifieke onderwijsbehoeftes. Dat varieert van leerlingen met Asperger, ADHD, gedragsproblemen, autisme stoornissen en/of psychiatrische problemen. Deze leerlingen zijn geïntegreerd in de verschillende klassen. De klassen 8 hebben acht leraren aangevuld met drie gespecialiseerde docenten en drie assistenten voor leerlingen met specifieke problemen. Zo heeft een meisje met een IQ lager dan 60 een eigen assistent. Al deze leerlingen volgen niet het reguliere curriculum, maar een individueel onderwijsplan. De school kan voor deze leerlingen ondersteuning krijgen van de PPT. De ondersteuning is tot nu toe vooral ingezet op het laten testen van de leerlingen. Het opstellen van individuele doelen in haalbare termen is iets wat de school zelf doet. In de toekomst wil de school meer samenwerken met het comprehensive education zodat leerlingen met speciale behoeften kunnen doorstromen als ze 16 jaar zijn.

Op school zit een jongen met stevige gedragsproblemen. Hij is eigenlijk niet te handhaven in de klas. Hij gaat daarom niet vaak meer naar school en werkt bijna dagelijks op een boerderij. De boerderij wordt gerund door een docent. Hij is niet de enige die daar werkt, want de school heeft een systeem waarbij vier leerlingen per keer voor één, twee of drie dagen per week naar de boerderij mogen om praktische ervaringen op te doen. Voor deze jongen is een uitzondering gemaakt. Hij gaat er standaard elke week naar toe.

De school hanteert een systeem van zogenaamde 'home teachers', deze zijn verantwoordelijk voor een groep van vijftien leerlingen. Elke ochtend begint deze docent met zijn eigen groep een gesprek van vijftien minuten waarin leerlingen elkaar vertellen wat ze bezig houden en waarin de docent uitleg geeft over wat er die dag gaat gebeuren. Soms wordt er ook aandacht besteed aan het naleven van bepaalde waarden, normen en gedragsregels, etc. Deze opzet van 'home teachers' heeft als resultaat dat de docenten de leerlingen goed kennen. En dat als er problemen bij de ontwikkeling van leerlingen zijn, ze vrij snel ontdekt worden en er vrij direct op ingespeeld kan worden.

De school bestaat uit open ruimtes en zijn er per 'grade' (8, 9 of 10) een aantal gemeenschapsruimtes ingebouwd met kleine lokalen eromheen. De leerlingen krijgen of les in de gemeenschapsruimte of in de kleinere lokalen eromheen. Zij veranderen verder niet van lokaal. Elke groep van vijftien leerlingen krijgt naast hun home teacher, les van nog drie tot vijf andere docenten. Het aantal docenten per groep is dus erg beperkt. Dit is bewust gedaan zodat de school een veilige en goed gestructureerde omgeving kan aanbieden. Elke docent geeft dus meerdere vakken. Zeker de leerlingen die structuur en duidelijkheid nodig hebben, komen in deze omgeving goed tot hun recht.

Er worden werkschema's gemaakt voor twee weken. Per vak wordt daarnaast een gemeenschappelijk plan gemaakt. Op basis van deze schema's mogen de leerlingen kiezen wat ze gaan leren en op welk niveau. Voor sommige leerlingen is het maken van keuzes hierin moeilijk omdat het teveel beroep doet op hun zelfstandigheid. De school heeft voor deze leerlingen dagplannen opgesteld. Deze plannen geven per dag aan wat er wanneer gaat gebeuren. Deze leerlingen hebben behoefte aan structuur en aan die behoefte wordt door de school voldaan.

Daarnaast kent de school ook sociale groepslessen. Twee medewerkers en een student in opleiding organiseren twee keer per week sociale groepslessen waarin het met elkaar omgaan centraal staat. Leerlingen uit verschillende groepen/grades worden bij elkaar gezet en krijgen dan kookles of doen spelletjes met elkaar. Het doen van praktisch werk en/of het werken op een boerderij wordt als iets heel bijzonders gezien. Deze lessen worden door de school zo nu en dan ingezet als beloning. Deze medewerkers worden ook ingezet bij het organiseren van de fruitlunch. Elke dag wordt er fruit klaargemaakt door de leerlingen en verdeeld over de klassen/groepen. Met overheidsgeld wordt dit fruit gekocht.

4.3 Oostenrijk, in de omgeving van Innsbruck

4.3.1 Achtergrondinformatie

Opbouw onderwijs in Oostenrijk

Het onderwijs in Oostenrijk is landelijk geregeld en kent een leerplicht voor kinderen tussen de 6 en 15 jaar. Wel bestaan er regionaal (soms grote) verschillen in de uitwerking van het landelijk beleid. Van hun vierde tot hun zesde jaar kunnen de kinderen gebruik maken van een voorschoolse voorziening ('Kindergarten'). Kinderen gaan van hun zesde tot hun tiende jaar naar de 'Volksschule'. Daarna gaan de leerlingen naar de 'Hauptschule' of 'Gymnasium' (10-14 jaar). Leerlingen die een beroepsopleiding volgen, doen dat op

een 'Polytechnische Schule' (14-16 jaar). Leerlingen die worden voorbereid op het hoger onderwijs volgen gedurende vier jaar het 'Gymnasium' (14-18 jaar) en kunnen vervolgens doorstromen naar de 'Fachhochschule' of de Universiteit.

Onderwijs aan speciale leerlingen

Oostenrijk kent een meersporenbeleid daar waar het gaat om het onderwijs aan speciale leerlingen. Er zijn scholen voor speciaal onderwijs, scholen die inclusief werken, en allerlei vormen daartussen. Dat geldt zowel voor de voorschoolse educatie als voor het leerplichtige deel. Een aantal voorbeelden:

- Er zijn instellingen voor speciaal onderwijs (10 onderwijstypes, vergelijkbaar met scholen voor speciaal onderwijs in Nederland)
- Er zijn scholen die werken met speciale groepen in de reguliere school met gespecialiseerde leraren, waarbij waar mogelijk integratiemomenten plaatsvinden.
- Er zijn leerlingen die in de reguliere klas ondersteund worden door een gespecialiseerde leraar. Dat kan in, maar ook buiten de groep zijn.
- Er zijn scholen die werken met zogenaamde integratieklassen. Leerlingen met en zonder beperkingen worden samengevoegd en krijgen onderwijs in de vorm van 'team teaching'. Een klein team van leraren, waaronder een 'gespecialiseerde' leraar, is verantwoordelijk voor het onderwijs aan deze groep.
- Er zijn scholen die kiezen voor een inclusief onderwijsstelsel.

Regionaal zijn er grote verschillen. Er zijn regio's waar geen scholen voor speciaal onderwijs meer bestaan, en er zoveel mogelijk 'inclusief' wordt gewerkt. Bijvoorbeeld in de regio rond Reutte en Steiermark. Er zijn ook regio's waarin gesegregeerd speciaal onderwijs nog heel vanzelfsprekend is en de politieke wil om integratie te versterken, volledig ontbreekt.

Sonderpädagogische Zentren

Oostenrijk kent zogenaamde Sonderpädagogische Zentren. Deze instellingen hebben tot doel de integratie van kinderen en leerlingen met een beperking in het regulier onderwijs te versterken. Onder andere door intensief samen te werken en af te stemmen met de verschillende instellingen die betrokken zijn op zorg en onderwijs (waaronder, het regulier onderwijs, speciaal onderwijs, inspectie en zorginstellingen), het ondersteunen van scholen bij ontwikkelingen om integratie te versterken, het bieden van ondersteuning aan ouders en het borgen en verder uitbouwen van expertise.

Actuele ontwikkelingen rond integratie van leerlingen met een beperking

Vanaf 1993 hebben kinderen met een beperking wettelijk het recht om deel te nemen in het regulier onderwijs. Scholen mogen in principe kinderen met een beperking niet weigeren. Vanaf 1996 is dit ook van toepassing voor het voortgezet onderwijs ('Hauptschule'). Op

gemeentelijk (en waar nodig regionaal) niveau is men verantwoordelijk voor de benodigde additionele toerusting, mocht dit nodig zijn.

Ten aanzien van indicatieprocedures voor kinderen met beperkingen zijn er grote verschillen tussen, maar ook binnen regio's. Men spreekt daarin niet dezelfde taal. Bij de indicatie en advisering rond speciale leerlingen zijn zowel het regionaal schoolbestuur als de Sonderpädagogische Zentren betrokken. Het regionaal schoolbestuur is verantwoordelijk voor de indicatie en brengt advies uit over een passende plek in het onderwijs en de manier van ondersteuning. Deskundigen vanuit de Sonderpädagogische Zentren brengen advies uit over de indicatie. Het is uiteindelijk aan ouders om een school te kiezen. Het regionaal schoolbestuur moet er zorg voor dragen dat de leerling, ongeacht de plek in het onderwijs, kwalitatief goed onderwijs aangeboden krijgt.

Op verschillende plekken in Oostenrijk is men druk doende om integratie te versterken. Ook in de voorschoolse educatie ('Kindergarten') zijn ontwikkelingen naar inclusieve voorzieningen (bijvoorbeeld in Innsbruck). De kwaliteit van het onderwijs aan speciale leerlingen blijft een belangrijk aandachtspunt, evenals deskundigheidsbevordering van leraren. Deze is erg bepalend voor succesvolle integratie en de transitie van school naar arbeidsmarkt.

4.3.2 Bevindingen van een hoogleraar Pedagogiek en het hoofd van één van de Sonderpädagogische Zentren

In Oostenrijk spelen verschillende dilemma's ten aanzien van integratie van leerlingen met een beperking in het voortgezet onderwijs. Men noemt de volgende factoren bepalend voor de ontwikkeling in Oostenrijk:

1. De wil en het doorzettingsvermogen van ouders van kinderen, jongeren, met een beperking en de leerlingen zelf
2. Politieke wil
3. Mogelijkheden om de onderwijsstructuur aan te kunnen passen
4. Deskundigheidsbevordering van leraren

De wil van ouders, leerlingen en politiek

Ouders hebben de laatste jaren meer rechten gekregen in de keuze voor onderwijs. Ouders hebben nu de keuzevrijheid om te kiezen voor speciaal of regulier onderwijs. Dat is winst. De wil van scholen en leraren zijn echter ook heel belangrijk. Zij moeten immers voorzien in een kwalitatief goed onderwijsaanbod dat is afgestemd op de specifieke behoeftes van de leerling. Ook de stem van leerlingen moet meer worden gehoord. Het gaat immers om hun toekomst, hun dromen. Hoe kan het onderwijs een bijdrage leveren om die te verwezenlijken?

De verschillen in de diverse regio's zijn nu erg groot. In sommige regio's is er de politieke wil en wordt het op integratie gericht beleid op alle fronten gestimuleerd. Er zijn echter ook regio's waar deze politieke wil totaal ontbreekt en er weinig initiatieven zijn om een op integratie gericht beleid daadwerkelijk te ondersteunen.

Aanpassingen in de onderwijsstructuur

Het voortgezet onderwijs wordt beschreven als een sterk gedifferentieerd schoolsoortenlandschap dat leerlingen sterk in 'hokjes' stopt, op zo'n wijze dat vooral leerlingen aan de onderkant van het onderwijssysteem, weinig mogelijkheden hebben om door te groeien. De complexe lesroosters en de vakken canon worden een ramp genoemd die alles dicht timmeren. Een eenmaal verkregen stempel bepaalt grotendeels het onderwijsaanbod dat je aangeboden krijgt en kleurt daarmee de toekomst voor de rest van je leven. Het is vrijwel vanzelfsprekend dat speciaal onderwijs vrijwel automatisch leidt tot 'speciaal' wonen en 'speciaal' werken. Daar zijn kanttekeningen bij te zetten. In Oostenrijk zijn op landelijk niveau leerplannen voor speciaal en regulier onderwijs. Kort door de bocht is het leerplan voor kinderen met een beperking naar mening van één van de experts 'lichter, weniger und langsamer.'. En dus niet altijd rechtdoend aan de specifieke mogelijkheden en wensen van de leerling. Men pleit voor aandacht voor een meer doelgericht curriculum, rekening houdend met de ambities en mogelijkheden van de individuele leerling, breed gezien.

Investeren in leraren

Er wordt veel waarde gehecht om te investeren in de leraren. Zij zijn diegene die integratie succesvol kunnen laten verlopen en moeten voorzien in een kwalitatief goed onderwijsaanbod. Er is echter kritiek op de kwaliteit van het planmatig handelen in het onderwijs. Leraren zijn de baas achter hun eigen deur. Zij hebben veel autonomie. In hoeverre zijn zij bereid om het onderwijs aan te passen aan de behoefte van alle leerlingen? En in hoeverre zijn zij daartoe in staat? Vanuit de ervaring als hoofd van een Sonderpädagogische Zentre, geeft deze expert aan dat leraren het liefst pasklare oplossingen willen zien voor complexe problemen. Dat is ten aanzien van het onderwijs aan speciale leerlingen echter niet altijd mogelijk. Hij hecht dan ook veel waarde aan de rol van de leraar als 'reflective practitioner'.

Van uitgevers wordt niet veel verwacht. Zij zijn in het algemeen primair uit op grote oplagen en winst. Niet op actualiteit, relevante thema's en het beste onderwijs voor alle leerlingen, zeker niet voor de speciale leerling.

Ook wordt gewezen op het belang van een goede relatie tussen de leerling en de leraar.

Deze is heel bepalend voor de kwaliteit van onderwijs.

Men spreekt liever niet in termen van integratie, inclusie, accommodatie of assimilatie.

In essentie is emancipatie het centrale begrip. En om emancipatie te bereiken is positieve

discriminatie legitiem en (soms) gewenst. Ondersteuning op maat en recht op thuisnabij onderwijs zijn daarbij belangrijke aandachtspunten.

4.3.3 Bezoek aan een Hauptschule in de buurt van Innsbruck

De bezochte Hauptschule is een school met ongeveer 170 leerlingen in de leeftijd van 10-14 jaar. De school is gehuisvest in een vrij nieuw en modern gebouw. Overal is kunst te zien. Alle leerlingen kunnen zich aanmelden bij de Hauptschule. De school mag geen leerlingen weigeren. Leerlingen worden echter geïndiceerd door de school voor speciaal onderwijs. Dat geeft spanningen met zich mee. Het speciaal onderwijs heeft immers ook een eigen belang. Daarnaast wordt opgemerkt dat het curriculum van het speciaal onderwijs en de reguliere 'Hauptschule' niet goed op elkaar zijn afgestemd.

De school heeft acht klassen, waarvan twee integratieklassen. In één van de integratieklassen zitten 22 leerlingen, waarvan 9 leerlingen met een indicatie voor speciaal onderwijs (Sonderpädagogischer Förderbedarf). Het betreft met name leerlingen met gedragsproblemen en leerproblemen. Geen van deze leerlingen heeft een zintuiglijke of lichamelijke beperking. De klas kenmerkt zich door een grote groep leerlingen van buitenlandse afkomst (30%). De school kent een 'witte vlucht' van gymnasiumleerlingen. Men betreurt dit en zou juist ook deze groep graag in de integratieklas zien.

De integratieklas heeft 32 lessen, waarvan er 21 gedraaid worden door twee leraren gezamenlijk. Men werkt volgens het principe van team-teaching. Veelal betreft het dan een combinatie van een vakleraar met de integratieleraar (een leraar die gespecialiseerd is in het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften). Deze laatste is ook de mentor van de groep en brengt als zodanig de meeste uren met de groep door. Streven is om een beperkt aantal leraren in gezamenlijkheid met deze groep te laten werken. De leerlingen weten van elkaar niet wie er geïndiceerd is als zijnde een leerling met specifieke onderwijsbehoeften. Ook weet men niet dat er een gespecialiseerde docent voor de groep staat.

Voor de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, veelal de leerlingen met gedragsproblemen of leerproblemen, is vaak een vereenvoudigde versie van het leerplan voor de 'hauptschule' richtinggevend voor het onderwijs. En niet het leerplan voor het speciaal onderwijs. Men werkt volgens een jaarplan, maar differentieert daarbinnen, bijvoorbeeld naar onderwijsinhouden en beheersingsniveaus. Men tracht uit te gaan van de mogelijkheden van leerlingen, waarbij men reële verwachtingen stelt aan de leerlingen zonder de lat te laag te leggen. Dat stelt de nodige eisen aan leraren. Zij zijn degene die moeten voorzien in een onderwijsaanbod dat het best passend is voor alle leerlingen. De school kent veel invloeden vanuit het Montessori-onderwijs. Dat is bijvoorbeeld terug te zien in de onderwijsleermiddelen die worden gebruikt, de wijze waarop het onderwijs is

georganiseerd en de rol van de leerling en de leraar daarbinnen. Voor de integratieklas vormen 'Abenteuer und erlebnis' belangrijke aandachtspunten voor het onderwijs. Avontuur en beleving, sportieve en creatieve activiteiten worden belangrijk gevonden. Met name voor de gedragsmoeilijke kinderen. De school heeft de vrijheid om daar in het curriculum eigen accenten te leggen. De keuzes die worden gemaakt, zijn veelal afhankelijk van de specifieke expertise van leraren die met de groep werken. Men ervaart wel dat er een sterkere druk ligt op de (cognitieve) leerprestaties van kinderen.

Men ervaart dat de aanwezigheid van speciale leerlingen positief werkt naar de andere leerlingen. Ook de ouders van de leerlingen zijn tevreden.

Observatie les integratieklas

De ochtendpauze is afgelopen. De leerlingen komen de klas binnen, gaan zitten op hun plek en praten nog even wat met elkaar. Beide leraren maken makkelijk contact met de leerlingen. Wat opvalt is dat beide leraren een sterk positieve benadering naar de leerlingen hebben. Er wordt regelmatig met complimentjes gestrooid.

Tijdens de les zijn 18 van de 22 leerlingen aanwezig: 12 jongens 6 meisjes.

Naast de integratieleraar is een vakdocent Duits in de klas. Op het lesrooster staat 'Planarbeit': een vrij werkuur onder begeleiding. Er is een takenlijst voor vijf vakken voor een week op drie 'leistungsniveau's': leistungsniveau I, vergelijkbaar met het vwo; leistungsniveau II, vergelijkbaar met het havo; leistungsniveau III, vergelijkbaar met het vmbo. De leerlingen werken zelfstandig aan leerstof op het gebied van Wiskunde, Duits, Engels, Geschiedenis en Economie. De activiteiten voor de leerlingen verschillen in omvang, niveau, aard en diepgang.

De leerlingen werken zelfstandig hun eigen takenlijst door. De omgeving is zo ingericht dat leerlingen voor elk vakgebied hun eigen opdrachten en benodigde materialen binnen handbereik hebben en zelfstandig hun taken kunnen maken.

Aan de wand staat een grote hoge kast met daarin de benodigde spullen, geordend per vakgebied en leerling. Het is allemaal zeer gestructureerd. Deze manier van organiseren vraagt van de leraren veel aan voorbereiding. Voor de verschillende leerlingen is sprake van een individuele onderwijsplanning. Voor elke leerling moet dus worden voorzien in een passend onderwijsaanbod met de daarbij behorende onderwijsleermiddelen en werkvormen.

De leerlingen zitten in een U-vorm in het lokaal. De leerlingen pakken hun eigen spullen en gaan aan het werk. Eén van de jongens zit, hangt, in de vensterbank bij het raam. Ook hij is geconcentreerd aan het werk. Daar waar nodig krijgen de leerlingen tijdens de les ondersteuning van één van de twee leraren. De niveauverschillen tussen de leerlingen zijn groot. Sommige leerlingen zijn zeer actief en werken heel zelfstandig. Bij een aantal leerlingen komt er weinig uit handen en is meer sturing en aandacht nodig van één van de leraren.

Voor een aantal leerlingen valt het niet mee om een uur lang geconcentreerd met een taak bezig te zijn. Gedurende de les wordt het wat onrustiger en neemt de taakgerichtheid van een aantal leerlingen dan ook af. De sfeer blijft echter ten allen tijde prettig. Na een uur ruimen de leerlingen de spullen op. De lerares Duits neemt afscheid. In de tussentijd is een andere leraar in de klas gekomen. Samen met de integratieleraar wordt de volgende les gestart. Engels ...



5. Integratie vanuit vakdidactisch perspectief

5.1 Achtergrondinformatie

In de casestudies is specifiek gekeken naar knelpunten en belangrijke factoren voor een succesvolle integratie. In aansluiting daarop is gekeken naar leerplankundige implicaties vanuit een vakdidactisch perspectief, in dit geval vanuit rekenen-wiskunde. Er zijn gesprekken gevoerd met vier wiskundendidactici, die werkzaam zijn bij het Freudenthal Instituut en tevens ruime ervaring hebben in het geven van wiskundelessen in het Voortgezet Onderwijs. Een van de vier gesproken didactici (deskundige B) geeft les op de door ons bezochte school B. Deskundige A geeft les aan brailleleerlingen op een cluster 1 voorziening en functioneert daar tevens als ambulante begeleidster. Deskundige C heeft naast ontwikkelervaring zeer ruime ervaring in het lesgeven aan leerlingen uit alle vormen van voortgezet onderwijs. Tevens speelt zij een belangrijke rol in het ontwikkelen van toetsen en examens, zowel nationaal als internationaal. Deskundige D ten slotte, heeft ruime ervaring in het ontwikkelen van wiskundeactiviteiten voor het voortgezet onderwijs en heeft daarnaast jarenlang lesgegeven aan leerlingen van lwoo tot vwo 6.

In de gesprekken met de didactici komen voor een deel dezelfde aandachtspunten naar voren als in de interviews met betrokkenen in de casestudies. Visie, expertise, grenzen en mogelijkheden zijn immers ook van belang vanuit hun perspectief en ervaring als wiskundedocent. Pas in tweede instantie zijn de gevolgen van de toename van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes in het voortgezet onderwijs voor de wiskundeles aan bod gekomen. Deze volgorde is ook in de verslaglegging terug te vinden.

5.2 Deskundige A

Deskundige A is docente wiskunde, didactisch onderzoeker en ambulant onderwijskundig begeleidster bij een instelling voor mensen met een visuele beperking.

Daarnaast is zij één dag per week Leraar in Onderzoek bij het Freudenthal Instituut in Utrecht. De onderzoeksopdracht luidt: Waar moet het wiskundeonderwijs voor blinde leerlingen uit bestaan wil het voorbereiden op een exacte studie aan HBO of Universiteit?

Beschrijving van 'de' braille leerling

Het is moeilijk om een algemene beschrijving van een braille-leerling te geven. Sommige braille-leerlingen hebben nog een restvisus, andere zijn volledig blind. Soms is er ook sprake van een tweede beperking, bijvoorbeeld slecht kunnen horen. Verder maakt het ook uit wanneer een leerling ernstig slechtziend/blind is geworden.

Afgezien van de tijd die voor de docent ontbreekt, heeft de leerling eigenlijk juist meer tijd nodig dan de andere leerlingen, om normale taken af te krijgen. Het tempo ligt over het algemeen aanzienlijk lager. Zo is er meer uitleg nodig bij taken (Bijvoorbeeld: wat staat er, waar staat wat of wat betekent een figuur), maar ook bij het vinden van de juiste spullen of het juiste klaslokaal ontstaat vertraging.

Een brailleleerling 'kijkt' ook op een andere manier. Dit kan geïllustreerd worden met het volgende:

'Als een ziende een kamer binnenkomt, ziet hij het geheel en zoomt vervolgens in op details. Bij een slechtziende/blinde is dit andersom: hij/zij ziet of ervaart steeds kleine stukjes en synthetiseert dit uiteindelijk tot een geheel.'

Zo leest de leerling ook tekeningen. Voor een beter/sneller begrip kan het vaak wel helpen om van tevoren te vertellen hoe het geheel (de tekening, de ruimte) eruit ziet.

Sociale gevolgen van de beperking

Blinde kinderen hebben veel hulp nodig en dit kan soms leiden tot scheve verhoudingen bij andere kinderen of bij de ouders van andere kinderen. Andere kinderen zijn aan het begin meestal nog wel bereidwillig om te helpen, maar na verloop van tijd neemt dit af en moet de leerling het zelf doen. Er wordt dus een groot beroep gedaan op de motivatie en het doorzettingsvermogen van het kind zelf.

Verder kunnen blinde kinderen soms wat wereldvreemd overkomen en ze zien er soms ook wat anders uit. Ze voelen zich vaak ook anders, wat zich kan uiten in het zich afzetten tegen de klasgenoten of juist overdreven pogingen om maar niet af te wijken. De omgeving heeft hier een belangrijke functie: die accepteert soms veel te veel van een blinde, terwijl ze de kinderen juist zouden moeten wijzen op afspraken in het sociale verkeer.

Vanzelfsprekende zaken in menselijk contact, zoals gezichtsuitdrukking en lichaamstaal bij anderen ontgaan een blinde leerling. Ook moeten blinde kinderen leren hoe zijn of haar eigen acties en houding bij anderen overkomen. Het voortdurend met het hoofd naar beneden gaan zitten terwijl je in gesprek bent met iemand is bijvoorbeeld geen normale manier van omgaan met anderen. Een blinde leerling moet leren waar hij of zij op moet letten om informatie hierover te achterhalen.

Blinde kinderen kunnen vaak niet meedoen aan naschoolse activiteiten, doordat het

'blind zijn' een erg vermoeiende beperking is. Het kind is na school echt 'helemaal op'. Ook sommige sporten (bijvoorbeeld volleybal) zijn voor hen geen haalbare kaart. Hierdoor missen ze zekere vanzelfsprekende contacten en sociale activiteiten, die leeftijdsgenootjes wel hebben.

Veel blinde kinderen hebben geen of weinig contacten met kinderen uit de eigen klas. Soms zie je wel contact met kinderen uit andere klassen. A adviseert bovendien om te proberen contacten te leggen met andere blinde kinderen.

De rol van de ouders

Ouders spelen een belangrijke rol bij een succesvolle integratie van hun blinde kind in het onderwijs en de maatschappij. Zo is het belangrijk dat al op jonge leeftijd wordt begonnen met het stimuleren van andere zintuigen dan het zicht. De tastzin en het gehoor kunnen bijvoorbeeld heel goed via spelletjes worden gestimuleerd. Bij Bartimeus heeft men een speltheek, waar ouders spelletjes kunnen lenen en ook aanwijzingen krijgen hoe ze bestaande spelletjes kunnen aanpassen, zodat ook hun kind kan meedoen.

Ook als het gaat om het uiterlijk van het kind kunnen ouders ervoor zorgdragen, dat hun kind bijvoorbeeld moderne kleding draagt en dergelijke.

Wiskundekist voor brailleleerlingen

A maakt deel uit van een landelijke werkgroep 'wiskunde voor brailleleerlingen'. Deze werkgroep geeft ondersteuning aan docenten die lesgeven aan een brailleleerling en geeft ook cursussen aan ouders en leerlingen. Een van de opbrengsten is de wiskundekist, met daarin materiaal dat bij de wiskundeles door de brailleleerlingen gebruikt kan worden. In de kist zitten bijvoorbeeld: een braillegeodriehoek, ruimtelijke figuren zoals piramides en prisma's, staafjes en bolletjes om draadmodellen te maken. Het meeste materiaal is ook geschikt voor normaalziende leerlingen.

De kist is met name geschikt voor het onderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De ouders kunnen deze kist aanvragen bij het UWV. Dit wordt meestal gedaan in groep 8 van de basisschool. Aan het einde van groep 8 kunnen ouders en leerlingen deelnemen aan een cursus om te leren werken met het materiaal uit de wiskundekist. Bijna alle ouders en leerlingen nemen deel aan deze cursus. Wanneer de leerlingen in de brugklas zitten worden hun docenten uitgenodigd voor een cursus. Zij krijgen dan informatie over het werken met de brailleleerling, bijvoorbeeld over de problemen met de wiskundenotatie en het werken met de wiskundekist. Deze cursus wordt door de meeste docenten wel gevolgd. Helaas blijkt uit onderzoek dat de wiskundekist in de klas (nog?) niet veel gebruikt wordt. Volgens A heeft dat te maken met het feit dat de docent behoefte heeft aan concrete opdrachten bij het materiaal. Deze opdrachten zijn er nog veel te weinig. Idealiter zouden deze opdrachten - in ieder geval een deel ervan - ook geschikt moeten zijn voor de normaalziende leerlingen.

Niveau van de leerlingen

Op de speciale scholen voor blinde en slechtziende leerlingen wordt vooral onderwijs op vmbo niveau aangeboden en sinds kort ook heel incidenteel op havo niveau. In het reguliere voortgezet onderwijs worden dit schooljaar ongeveer tweeneveertig braille-leerlingen begeleid, waarvan ongeveer tien op havo en zeventien op vwo-niveau. Een brailleleerling zit vaak op een lager niveau dan hij of zij intellectueel zou aankunnen. Vooral op het exacte vlak krijgt de brailleleerling vaak (veel) te weinig aangeboden. De keuze tussen het volgen van onderwijs op een speciale school en een reguliere school is niet altijd eenvoudig. De docenten op de speciale school hebben de expertise wat betreft het werken met de brailleleerlingen, maar zijn vaak geen vakdocenten. Bovendien is het gemiddelde niveau van de leerlingen op een speciale school vaak laag, waardoor de kans erg groot is dat een potentiële havo of vwo-leerling niet uitgedaagd wordt en onder zijn of haar niveau gaat presteren. In het reguliere onderwijs heb je te kampen met de onervarenheid van de docent met het lesgeven aan een brailleleerling. Ook de houding van de docent naar een leerling met een beperking kan soms wat onhandig zijn. Denk dan aan leerlingen die gematst worden bij de beoordeling of bijvoorbeeld nooit straf krijgen. Soms slaat de (reguliere) docent de plank ook volledig mis. Zo gaf A een voorbeeld van een braille-leerling die een slechte Engelse uitspraak had en daarvoor vrijstelling kreeg. Alsof er een relatie is tussen het spreken van Engels en blind-zijn.

Tijd

In het regulier primair onderwijs hebben de (braille)leerlingen meestal les van één docent. Daarnaast krijgt de school, vanuit het ministerie, 8 uur per week voor de specifieke begeleiding van deze leerling. Er is dus relatief veel tijd voor docenten om de leerling en zijn beperking te leren kennen en de aandacht te geven die nodig is. De scholen voor voortgezet onderwijs krijgen slechts anderhalf uur per week voor de brailleleerling. Deze tijd moet verdeeld worden over een flink aantal docenten/vakken. Er blijft per saldo dus erg weinig tijd over voor bijvoorbeeld de extra ondersteuning in het vak wiskunde. Terwijl een uur extra ondersteuning per week toch zeker wenselijk is.

Aanpassingen in inhoud en uitwerking

Enkele, door veel docenten als onoverkomelijk geziene, obstakels in de wiskunde zijn: de grafische rekenmachine, de tekeningen van driedimensionale figuren, het werken met tabellen, de notatie van wiskundetekens en het tempo van werken van de brailleleerling. Er is voor brailleleerlingen wel een grafische rekenmachine op geluid ontwikkeld, maar deze moet in Nederland nog goed uitgetest worden. Tekeningen zijn sowieso vaak lastig te 'lezen'. Een goede beschrijving bij een tekening kan wel helpen. De brailleleerlingen werken met een laptop met brailleleesregel. Zij maken gebruik van digitale boeken en schriften. De boeken worden omgezet door Dedicon.

Voor de integratie van de brailleleerling is het van belang dat de tekst die ‘tegelijktijd’ op de brailleleesregel en op het scherm van de laptop verschijnt, voor zowel de brailleleerling (op de brailleleesregel) als voor de normaalziende docent of medeleerling (op het scherm) goed te begrijpen is. Dat is nu nog niet het geval voor de wiskundenotatie. Een eenvoudige wiskundige notatie als een deling ($5/3$) bijvoorbeeld, verschijnt op het scherm als 5ü3. Voor het maken van opdrachten wordt de brailleleerling geadviseerd om in grote lijnen de notatie van Excel aan te houden. Dit is een lineaire notatie die goed te begrijpen is voor brailleleerlingen en voor normaalzienden en ook gemakkelijk via het toetsenbord in te voeren is. Overigens is Excel zelf ook goed toegankelijk voor brailleleerlingen.

De wiskundedocent

Een goede wiskundedocent moet ten aanzien van de brailleleerling in ieder geval aan de volgende criteria voldoen. Hij moet:

- Goed zijn in wiskunde.
- Goed zijn in het observeren en kennis hebben van de beperking van het kind en mogelijke gevolgen daarvan voor het onderwijs.
- Goed kunnen luisteren.
- Creatief zijn.

Punt 1 van dit lijstje lijkt vanzelfsprekend als we het over de wiskundedocent hebben maar de realiteit is, dat er, zeker in het vmbo, steeds meer docenten zijn met een Pabo achtergrond. We hebben dan dus te maken met niet gekwalificeerde vakdocenten. Deze docenten hebben vaak geen idee hoe de langlopende lijn in elkaar zit. Vaak geeft men naast wiskunde ook andere vakken. Als het ontbreekt aan de benodigde wiskundekennis, is het ook moeilijk om creatief te zijn in het bedenken van aanpassingen bij activiteiten. A houdt een pleidooi voor gekwalificeerde wiskundedocenten, ook voor het vso.

Ambulante onderwijskundige begeleiders (AOB-ers)

De begeleiding is vooral gericht op de docent, niet zozeer op de brailleleerling zelf.

De brailleleerling in het Voortgezet Onderwijs heeft één AOB-er. Deze begeleidt in principe alle docenten. Bijna alle AOB-ers hebben een PABO achtergrond. Hun begeleiding is veelal meer gericht op de sociale kant en op de regels met betrekking tot extra formatie, examens en dergelijke, dan op de inhoud van de vakken. A ondersteunt haar collega's op het gebied van wiskunde.

In praktijk maakt het dus veel uit of een docent met A te maken krijgt (als gekwalificeerd wiskundedocent) of met iemand met een Pabo achtergrond. Als een docent zelf stevig in de schoenen staat, is hij of zij blij met A, maar als de eigen wiskundige kennis tekortschiet kan het bedreigend zijn en wil iemand wellicht liever iemand anders.

Toetsing/examens

Brailleleerlingen die in het reguliere vmbo zitten krijgen een aangepast Centraal Schriftelijk examen.

Brailleleerlingen in het reguliere havo/vwo doen geen centraal schriftelijk examen in wiskunde. In plaats daarvan krijgen zij een mondeling examen.

Mogelijke aanpassingen voor brailleleerlingen in de wiskundeles

- Ideaal zou zijn als docenten bestaande boeken en materialen zouden kunnen aanpassen aan de brailleleerling. Dit vraagt echter nogal wat van de docent: zij moet kennis hebben van de visuele beperking en een overzicht hebben van belangrijke kernmomenten in het leerproces.
- Biedt docenten 'hapklare brokken' aan, met geschikte activiteiten voor brailleleerlingen. Anders gebeurt het niet en is de kans groot dat het kind tussen de wal en het schip terechtkomt.
- Contexten kunnen een extra obstakel vormen voor brailleleerlingen. Zij zijn soms in verhouding teveel tijd kwijt aan het begrijpen van de context (vaak in combinatie met een tekening), tijd die ten koste gaat van het begrijpen van de wiskundige essentie. Zoek naar een aantal krachtige middelen of beelden (bijvoorbeeld: de (braille)dobbelsteen of het spel SET in aangepaste vorm) en gebruik deze bij je uitleg.
- Pas activiteiten aan per onderwerp. Denk daarbij goed na over de voorbeelden die je kiest. Zo kan bijvoorbeeld in de meetkunde gebruik gemaakt worden van vouwen om het kind te laten ervaren wat bijvoorbeeld een scherpe hoek is en wat een stompe hoek. Hierbij wordt overigens meteen de kanttekening geplaatst, dat dit soms leidt tot conflicterende situaties; een scherpe hoek voelt intenser aan dan een stompe hoek en intenser wordt vaak geassocieerd met groter, terwijl dit in werkelijkheid andersom is.
- De ruimtelijke oriëntatie is bij de leerlingen die blind geboren zijn vaak slecht ontwikkeld. Het onderwijzen van onderwerpen die hiermee verband houden, kost dan ook heel veel tijd. Probeer bij de uitleg zoveel mogelijk verschillende zintuigen aan te spreken (gehoor, tast). Gebruik zoveel mogelijk concreet materiaal.
- In het boek 'Mathematics made easy' for children with visual impairment, worden handige tips en aanwijzingen gegeven hoe een docent opgaven kan aanpassen voor blinde kinderen. Punten als 'hoe leg je iets uit, zodat het voor een braille leerling te volgen is?' en 'welke voorbeelden kun je gebruiken' komen aan de orde. Zoiets zou ook in de Nederlandse situatie handig kunnen zijn.
- Op dit moment worden hulpmiddelen ingezet om problemen te verduidelijken. Soms kan het handig zijn om een omgekeerde weg te bewandelen: het onderwijs aanpassen aan het hulpmiddel. Een bepaalde uitleg van staartdelen past bijvoorbeeld heel goed bij de Dactylo Ritmica (het rekenkladblok voor brailleleerlingen).

- Via Software Inzicht kan de docent uitzoeken (laten uitzoeken) of bepaalde software toegankelijk is voor de brailleleerling. Soms kan de software op een heel eenvoudige manier toegankelijk worden gemaakt.

5.2.2 Een kijkje bij een cluster 1 voorziening

In aanvulling op het gesprek met deskundige A, is een bezoek gebracht aan haar werkplek bij een cluster 1 voorziening. Hier geeft A wiskundeles.

De huidige maatschappij stelt steeds hogere eisen aan de visuele vermogens van mensen. Veel informatie bereikt ons via de visus en vaak wordt snel een adequate reactie verwacht. Het vlug, scannend kunnen lezen van een tekst is hiervoor soms noodzakelijk. Voor een braille leerling is dit problematisch.

Tijdens deze middag komen veel wiskundematerialen aan bod, die specifiek zijn bedoeld voor brailleleerlingen. De materialen zijn geschikt voor het vso, maar ook voor het regulier voortgezet onderwijs. Voor slechtziende leerlingen gelden voor een deel dezelfde punten als voor brailleleerlingen, maar niet helemaal. Er zijn veel gradaties in slechtziendheid; over het algemeen ondervinden zij minder problemen bij de integratie dan de brailleleerlingen. In dit gesprek richten we ons op de brailleleerlingen.

Notatiewijze

De notatie van wiskundesymbolen in braille is vaak problematisch. Om ervoor te zorgen, dat leerlingen met elkaar kunnen communiceren, is van belang dat teksten zowel voor brailleleerlingen als voor normaal ziende leerlingen en docenten te lezen zijn. Vaak is dit niet het geval. Soms komt dit doordat een wiskunderegel alleen in braille zichtbaar is en een ziende daar dus niets mee kan. Dit zou simpel opgelost kunnen worden door het woord er ook even in zwart-wit tekst bij te zetten. In de vertaling door Dedicon in 'Word voor braille', komt er wel een zwart-witregel in beeld, maar de vertaling is niet volgens de gangbare wiskundetaal. Ten dele komt dit doordat wiskundesymbolen niet op het toetsenbord zijn te vinden (bijvoorbeeld $\sqrt{}$, α , $\geq$ en dergelijke). Dedicon heeft er iets anders van gemaakt, wat voor de brailleleerling heel gewoon is, maar voor de andere leerlingen niet. Een voorbeeld:

$BE/2 = a/2 + a/2$ als vertaling voor $BE^2 = a^2 + a^2$.

De wiskundewerkgroep waar A deel van uitmaakt, doet voorstellen om de teksten wel leesbaar en meer conform de gangbare wiskunde te maken. Zo kan α gewoon in woorden worden weergegeven (dus alfa), $\sqrt{}$ kan vertaald worden naar $\geq$, etc.

A laat een indrukwekkende lijst zien met dit soort voorbeelden. Criterium is steeds, dat de brailleleerling het symbool via het toetsenbord moet kunnen maken, en dat het voor alle leerlingen en docenten leesbaar en eenduidig is. Als dat niet zo is gaat veel van de extra tijd

die brailleeerlingen hebben, in de verwarrende notaties zitten en die zou in de wiskunde zelf moeten zitten.

Figuren

Naast het omzetten van teksten in braille, zet Dedicon ook tekeningen om in speciale boeken voor brailleeerlingen op swellpaper. Omdat dit erg duur is, is het aantal tekeningen dat omgezet mag worden beperkt tot vijftig.

Het omzetten kost naast veel geld ook veel tijd. Soms duurt het wel tot aan de kerst voordat het betreffende boek beschikbaar is, zodat de eerste paar maanden op een andere manier zo goed mogelijk overbrugd moeten worden. Dit geldt bijvoorbeeld ook voor de brailleeerling die door A wordt begeleid. Ze gaat een keer per week bij haar thuis langs, om specifieke toelichting op de tekeningen te kunnen geven. Dat is intensief, maar ook leuk.

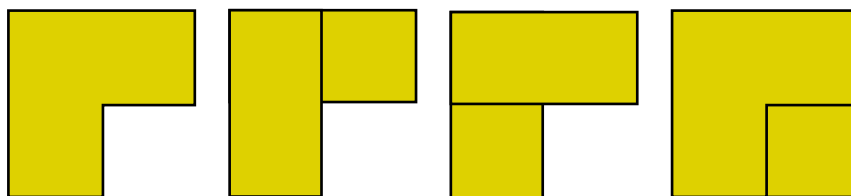
Vijftig tekeningen/figuren uit een wiskunde boek is niet veel. Er moet dus een zorgvuldige selectie gemaakt worden in welke figuren wel en welke niet of op een andere manier aan bod komen. Zo heeft het bijvoorbeeld geen enkele zin om driedimensionale figuren om te zetten; daarvoor kunnen beter draadmodellen gebruikt worden. Meestal maakt A de gevraagde selectie, omdat het voor docenten moeilijk is te overzien.

Ook hier geldt weer, dat de teksten bij de figuren ook leesbaar moeten zijn voor de andere leerlingen. Even de naam van de figuur in zwart-wit naast de figuur en een korte regel met aanwijzingen wat de leerling moet doen, zou het zelfstandig werken van de leerling vergroten. Bijkomend voordeel hiervan is, dat het voor de andere leerlingen ook beter te volgen is.

De werkgroep zou een keer door alle tekens en figuren moeten gaan. Er moet één goede beschrijving bij de figuren komen.

Oppervlakte berekening

Ook het maken van berekeningen is soms lastig als het om meetkundige figuren gaat. Om bijvoorbeeld de oppervlakte van de volgende (eerste) figuur te kunnen berekenen is het wel handig om even een hulplijntje te kunnen trekken (de andere drie figuren).



Met een speciale liniaal en op speciaal papier is dat wel mogelijk, maar dat moet dan wel allemaal beschikbaar zijn. A zorgt er nu meestal voor dat ze van te voren bedenkt met welk soort oplossingen een leerling kan komen. Deze tekeningen maakt ze vervolgens zelf op swellpaper en brengt ze naar voren tijdens de les. Bij eenvoudige opdrachten is dit nog wel te doen. Het wordt lastiger bij ingewikkelder opdrachten.

Ook 'wikky sticks' (gummy-achtig spul) in combinatie met een spijkerbord is een mogelijkheid.

Kladblokje

In het reguliere reken-wiskundeonderwijs maken leerlingen regelmatig gebruik van een kladblaadje om even een schetsje te maken van de situatie. Dit ontbreekt voor de brailleleerling en is ook niet eenvoudig te vervangen, omdat het focust op het visuele aspect. Natuurlijk zou een organisatievorm, waarbij een andere leerling met een brailleleerling samenwerkt ook mogelijk zijn, maar er wordt door de braille-instituten (en dus ook door Dedicon) vaak sterk geredeneerd vanuit de brailleleerling.

Bordgebruik

Ook het bordgebruik ontgaat de brailleleerling grotendeels. Op dit moment bestaat er een werkgroep 'digitale schoolbord', maar hoe dat precies vorm moet gaan krijgen is nog onduidelijk.

Printen

Er bestaat een brailleprinter, die bovengenoemde problemen ten dele kan ondervangen. Deze printer kan bijvoorbeeld eenvoudig verschillende voorbeelden van een trapezium printen. Figuren worden uitgeprint op iets dikker, maar niet zo duur papier. Er is een dergelijke printer beschikbaar, maar die staat op de school van de brailleleerling. Als A deze tekeningen wil hebben, moet ze dus naar die school.

Compleet pakket los van de methode

A is er sterk voorstander van om complete pakketten voor brailleleerlingen te ontwikkelen rond specifieke onderwerpen. In het pakket moeten de benodigde draadfiguren zitten, werkbladen, brailletekeningen en bijbehorende teksten (zwart-wit en braille). Het moet een kant-en-klaar pakket zijn, dat vervangend kan zijn voor de methode en dat met de hele klas gedaan kan worden. Opdrachten moeten duidelijk zijn. Ook moet duidelijk zijn welke braillefiguur wanneer gebruikt kan worden. Het mag de docent, de brailleleerling en de andere leerlingen geen, of zo min mogelijk, extra tijd kosten. Aanwijzingen als 'Doe in plaats van opdracht x uit de methode, y uit het bijgevoegde pakket' kunnen hierbij helpen.

Moeilijke vakken

Wiskunde, biologie en aardrijkskunde (topografie) zijn moeilijke vakken voor een brailleleerling. Het betreft vakken waar veel visueel materiaal bij nodig is, dat moeilijk vertaalbaar is in braille.

Dit probleem speelt al vanaf de onderbouw van het primair onderwijs. Sociaal gezien is belangrijk, dat zo veel mogelijk activiteiten met materailen die door andere kinderen worden gedaan, ook toegankelijk zijn voor de brailleleerling. Denk bijvoorbeeld aan tekeningen voor Sinterklaas. Die kunnen best in reliëf gemaakt worden.

Daktilo ritmica

Er bestaat een apparaat 'Daktilo rytmica', waarmee de leerlingen zelf bijvoorbeeld cijfersommen kunnen maken. Er zitten wel wat vreemde inconsequenties in. Zo is er na de eerste regel een 'witregel'. Die zou als streep kunnen worden opgevat, terwijl in de normale sommen de streep pas na twee regels komt.

Ook voor dit apparaat geldt, dat er goed nagedacht moet worden hoe en wanneer je het inzet. Er zou een eenduidige en heldere beschrijving moeten komen met duidelijke afspraken over efficiënt gebruik. Op dit moment is de procedure zo, dat de ambulante begeleider weet hoe het apparaat werkt en daar dan ook uitleg over geeft aan de docent. Het gaat hierbij vaak om de technische uitleg en niet om de vraag wat handig is. Op dit moment wordt het apparaat mondjesmaat gebruikt, waarschijnlijk ook doordat alleen de brailleleerling ermee kan werken. Met andere woorden: het is een wel erg specifiek materiaal.

Rekenmachine

Er bestaan sprekende rekenmachines. Vanaf groep 8 van het primair onderwijs wordt met name Allercalc veel gebruikt. Nadeel daarvan is, dat de laptop altijd aan moet staan, om dit te kunnen gebruiken.

Wiskundekist

In het verslag van het vorige gesprek is al aangegeven dat de landelijke werkgroep een wiskundekist heeft ontwikkeld. Reguliere scholen kunnen deze kosteloos aanvragen bij het UWV. In de kist zitten bijvoorbeeld:

- boeken met standaardfiguren in swellpaper
- wikky sticks
- draadfiguren
- polydron: figuren + uitslagen (Lokon)
- een brabometer (brailleboog)
- blokjes van 2x2x2 cm
- een doosje in 3D
- MAB-materiaal (dit wordt gebruikt om bijvoorbeeld formules mee uit te leggen)

Tangram zou er ook in kunnen zitten, maar dit koopt de leerling meestal zelf. A geeft er vervolgens opdrachten bij.

Uit een enquête blijkt dat de wiskundekist weinig of niet wordt gebruikt. Ook niet door docenten die de bijbehorende cursus hebben gevolgd. Sommige docenten gebruiken losse onderdelen, maar niemand gebruikt alles. Degene die er redelijk veel gebruik van maakt betreft steeds dezelfde persoon.

A denkt dat dit komt doordat niet duidelijk is wat je met de materialen kunt. Er moeten duidelijke opdrachten bij komen, en de kist moet op een vaste plaats in de klas staan. Dat vergroot de kans dat het wel gebruikt wordt.

Kosten

Veel van de ontwikkelde of te gebruiken materialen zijn duur. Dat geldt voor de wiskundekist, maar ook voor de boeken van Dedicon, loeps en andere materialen die nodig zijn. De gebruiker hoeft er in principe niet veel of niets voor te betalen (kosteloos beschikbaar via UWV), maar dat neemt de kosten niet weg. Een mogelijkheid om hier iets aan te doen is om te kiezen voor een uitleensysteem, in plaats van voor een weggeefstelsel.

Zelf maken

Een andere manier om de kosten te drukken is zelf spullen te maken van kosteloos materiaal. Denk bijvoorbeeld aan verschillende soorten bierviltjes om vormen mee te behandelen (rond, vierkant, ingekeept, etc), viltjes voor onder de stoelpoten als stippen op een dobbelsteen, of als punten op een schietschijf. Een prikpen, klittenband, reliëfpasta of dikke lijm, zijn mogelijkheden om iets voelbaar te maken.

A heeft veel spelletjes zelf gemaakt van/met deze 'kosteloze' materialen. Bijvoorbeeld: een dominospel, een vakantieboek, diverse spelletjes, letters die belangrijk zijn in het wiskundeonderwijs (zoals bijvoorbeeld de U-vorm, de S, de t, de x en de y).

5.2.3 Conclusie

Er zijn veel mooie, handige, nuttige en bruikbare materialen ontwikkeld door de wiskundewerkgroep in het algemeen en door A in het bijzonder. Het is jammer, dat deze materialen veelal binnen de kamers van deze instelling blijven. Een uitleensysteem zou de kosten kunnen drukken en de materialen tevens voor een bredere groep toegankelijk kunnen maken.

5.3 Deskundige B

Deskundige B geeft dit jaar wiskundeles aan havo/vwo leerlingen uit klas 2 en 3 op school B (zie hoofdstuk 2.4). Ze heeft in het verleden ook lesgegeven aan havo/vwo 4 leerlingen.

Leerlingen met een beperking en de ontwikkeling van een protocol dyscalculie

Op school zitten niet veel leerlingen met een puur lichamelijke beperking. Wel zijn er veel leerlingen met dyslexie, met ADHD en met autistische kenmerken op school. Met name in 3 vwo zitten veel leerlingen met dyslexie. Voor deze leerlingen is een protocol samengesteld, hoe hiermee omgegaan kan worden. Daarnaast neemt de aandacht voor dyscalculie toe. Er wordt geprobeerd een dyscalculie protocol te ontwikkelen, dat aansluit bij het protocol voor dyslexie.

Leerlingen met een Autistisch Spectrum Stoornis (ASS)

In de tweede klas zit een leerling met een stoornis in het Autistisch Spectrum. Daarnaast is er een leerling van wie het vermoeden bestaat dat hij autistisch is, maar dat moet nog worden uitgezocht. We zoomen gedurende de rest van het gesprek op deze leerling(en) in. B is van mening dat het wel mogelijk is om kinderen met een beperking in het regulier onderwijs een plek te geven, mits er niet te veel van deze kinderen in één klas zitten. Dit zou teveel aandacht vragen, wat ten koste van de andere kinderen gaat. Belangrijke voorwaarde is, dat de docenten weten wat er met het kind aan de hand is. Als je dat niet weet, kan het gedrag van de leerling je gemakkelijk irriteren en reageer je inadequaat.

Zo was er ooit een leerling met ASS op school, waarvan dit nog niet bekend was en ook niet heel opvallend. Deze leerling liep steeds te dralen door de school, wat vaak leidde tot een uitbrander ('Loop je hier nou nog rond; je moet al lang in het volgende lokaal zijn'). Bij navraag bleek, dat de leerling het volgende lokaal niet kon vinden. Normaal gesproken liep hij achter een medeleerling aan, maar die was er nu niet, met als gevolg dat de betreffende leerling letterlijk de weg kwijt was. Deze zelfde leerling was niet in staat om zelfstandig aan een uitje mee te doen. Ook raakte hij in paniek toen er een wegomlegging rond de school was. Het feit dat je weet dat er iets met deze leerling aan de hand is zorgt er voor dat de tolerantie toeneemt.

Het gedrag van deze leerlingen leidt niet tot pestgedrag op school. Er heerst een veilig klimaat. Wat wel opvalt aan de autistische kinderen, is dat ze weinig vriendjes en vriendinnetjes hebben en veel alleen staan in de pauze. Ze maken daardoor soms een wat eenzame indruk. Waarschijnlijk komt dit ook, doordat de pauze niet gestructureerd is en daardoor niet goed te overzien voor de leerling.

In de wiskundeles is het ook vaak zo dat deze kinderen 'overblijven', als er bijvoorbeeld groepjes gemaakt moeten worden om samen te werken. De leerling wordt dan gewoon niet gekozen.

Informatievoorziening

Voor docenten

De docenten krijgen wel informatie over leerlingen met autisme. Meestal is dat op papier en soms in de vorm van een video. Dit heeft echter nooit tot het succes geleid, dat een informatiemiddag georganiseerd door de ambulante begeleiding wel heeft gehad. Docenten zijn in hun vrije tijd naar deze middag geweest, waarin de betreffende ambulante begeleidster toelichting gaf op de verschijnselen van autisme met de bijbehorende handige tips. Een tip was bijvoorbeeld:

‘Loop iedere tien minuten langs om instructie te geven over wat de leerling de volgende tien minuten moet doen.’

B is van mening dat leerlingen in een havo/vwo klas zelfstandig moeten kunnen werken, dus normaal gesproken zou ze dit niet doen. Door de voorlichting is ze ervan op de hoogte dat plannen voor autistische kinderen moeilijk is, en kan ze er rekening mee houden in haar lessen.

Voor andere leerlingen

Goede informatievoorziening is niet alleen van belang voor docenten, maar ook voor de medeleerlingen. Meestal wordt hier open over gepraat in de les. De andere leerlingen nemen het meestal tamelijk ‘gelaten’, voor kennisgeving aan. Informatie leidt over het algemeen niet tot acties bij andere leerlingen om de leerling met autisme er meer bij te betrekken. Een overweging zou kunnen zijn om alle leerlingen met autisme bij elkaar te zetten, maar dat vindt B geen optie. ‘Als ze later in de maatschappij moeten functioneren zullen ze tegen hetzelfde probleem aanlopen.’

Overleg met collega's

Er zijn een paar onderwerpen waarover overkoepelend afspraken gemaakt worden en die alle docenten dus hetzelfde doen in hun benadering naar de leerling met autisme. Bijvoorbeeld:

- Wel of geen extra tijd voor de leerling (voor de leerling met ASS is besloten om geen extra tijd te geven, omdat hij het wel aankon).
- Opdrachten duidelijk op het bord noteren en controleren of de leerling weet welke opdrachten hij moet maken.
- Controleren of de leerling het huiswerk in de agenda heeft opgeschreven.
- Als het de leerling te veel wordt kan hij naar een speciale ‘time out’ plek.

De mentor en de afdelingsbegeleider zijn belangrijke schakels in de school. Als er een probleem is met de betreffende leerling, ga je naar de mentor. Als daar blijkt dat het

probleem zich met name in de wiskundeles voordoet vindt overleg met de collega wiskundeleraar plaats. De mentoren krijgen extra faciliteiten, mogen bijvoorbeeld een studiemiddag volgen. Er is echter maar zeer weinig tijd beschikbaar voor leerlingen met een beperking: een half uur per week in totaal. Daarnaast kan het mentoren uur (staat op het rooster) gebruikt worden om een gesprek met kinderen te voeren.

Ook de ambulante begeleider heeft niet zo veel tijd per leerling beschikbaar: 25 uur per jaar. B vindt dat ze zelf niet te weinig tijd heeft om de leerling met autisme te kunnen begeleiden, hoewel het wel prettig zou zijn als er tijd en ruimte was om je te specialiseren (Bijvoorbeeld leerlingen met dyscalculie; wat te doen?).

Contact met ouders

B heeft geen contact met de ouders, behalve als er zich problemen tijdens de wiskundeles voordoen. Dit gaat in de vorm van tien minuten gesprekken. Andere contacten met ouders lopen via de mentor.

Acceptatie van de beperking

In de puberleeftijd is het het belangrijkste, dat de leerling leert omgaan met de beperking en accepteert dat het die beperking heeft. Met name het feit dat het zo blijft (en dus niet meer overgaat) is moeilijk. Ook voor de docenten is dit belangrijke informatie: er ligt geen recept klaar waardoor het autisme afneemt of verdwijnt. Wel kun je in de les rekening houden met autisme specifieke kenmerken en daar je gedrag op aanpassen.

Het vak wiskunde

Naast het accepteren van de beperking is een zeer belangrijk volgend punt dat de leraar wiskunde veel verstand heeft van het vak. Werken met vakdocenten is van belang om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen.

Als leraar moet je boven de stof staan, zeker als het gaat om wiskunde voor leerlingen met een beperking. Als een ASS leerling een redenering opzet, die in zijn hoofd logisch is, maar voor andere leerlingen onbegrijpelijk, moet je als docent kunnen inschatten of het relevant is of niet wat de leerling zegt. Afhankelijk daarvan moet je keuzes kunnen maken in je reactie naar de leerling toe. Om dat te kunnen moet je veel weten over mogelijke redeneringen van kinderen bij bepaalde wiskundeproblemen. Voor leerlingen met autisme komt hier nog bij, dat zij soms iets in hun hoofd hebben, wat niet perspectiefrijk is, maar waar ze niet vanaf te brengen zijn. Het helpt dan ook niet om hen daarin te corrigeren, want dat blokkeert alleen maar. In de volgende lessen is dit meestal wel weer over. Als je dit niet weet ga je onnodige maatregelen nemen.

Kennis van de wiskunde en de relevante vakliteratuur zijn belangrijke informatiebronnen. Ook, of misschien wel juist, in het vmbo is dit van belang.

Zelf heeft B het wiskundeprogramma tot en met 4 vwo wel in haar hoofd. Ze weet wat belangrijk is en kan redelijk gemakkelijk schiften in opgaven als het nodig is. Dat zal niet voor alle docenten gelden, zeker niet voor docenten met een Pabo achtergrond. Overzichten van leerlijnen zoals ze door Speciaal Rekenen zijn gemaakt met belangrijke leermomenten daarbinnen, zouden heel bruikbaar en zinvol kunnen zijn voor hen (Boswinkel e.a., 2006). Je moet veel kennis hebben als docent. Als je weet dat een onderwerp nog heel vaak terugkomt, ga je niet lopen muggenziften als het even niet loopt.

Als er problemen met een leerling in de wiskundeles zijn, de leerling dreigt bijvoorbeeld een niveau te dalen, vindt overleg met de mentor plaats. Als het nodig is worden kernonderdelen uit de leerlijnen gelicht. Het examenprogramma en het kunnen maken van repetities vormen hierbij een leidraad. Ook hier geldt weer, dat je wel moet weten wat de kernonderdelen zijn.

Succesfactoren

Als belangrijkste succesfactor noemt B een goed contact tussen de ambulante begeleider en de docent. Persoonlijk contact is daarbij erg belangrijk: echte uitleg, met echte aanwijzingen en geen papieren verhaal.

De tijdsfactor is soms een belemmerende factor. Meer tijd om over en met deze leerlingen te praten zou het begrip verhogen en waarschijnlijk ook tot adequater gedrag leiden.

Verder blijkt uit dit gesprek dat het belangrijk is, dat de docenten voldoende kennis hebben. Dit geldt niet alleen voor de beperking, maar ook voor het vak. Zeker als er keuzes in leerstof gemaakt moeten worden is dit onontbeerlijk.

5.4 Deskundige C

Deskundige C heeft jarenlang wiskundeles gegeven in diverse vormen van voortgezet onderwijs. In de tijd dat zij voor de klas stond had ze wel te maken met kinderen met beperkingen, maar het rugzakje bestond nog niet. Op dit moment is zij werkzaam bij het Freudenthal Instituut.

Algemene opvattingen tav leerlingen met een beperking

C is tamelijk resoluut als het gaat om leerlingen met een beperking in het regulier voortgezet onderwijs. Zij vindt dat het regulier voortgezet onderwijs niet altijd voldoende mogelijkheden biedt om uit de kinderen te halen wat er in zit. 'In de praktijk komt het erop neer, dat als een leerling de cognitieve mogelijkheden heeft om vwo te halen, je er minstens twee niveaus af moet halen. Deze leerling haalt dan uiteindelijk hoogstwaarschijnlijk maximaal een vmbo-t diploma'. De leraar heeft te weinig tijd om optimaal aan de behoeftes van de leerling met beperking tegemoet te komen. Hiervan zijn zowel de leerling als zijn medeleerlingen de dupe.

In het verleden gebeurde het wel, dat bijvoorbeeld een blinde leerling in een kleinere klas mocht zitten en niet steeds van het ene naar het andere lokaal hoefde te lopen. Dit beperkte zich echter tot de onderbouw: hoe verder de kinderen komen, hoe meer er een beroep wordt gedaan op zelfstandigheid. Dit leidt dan uiteindelijk toch tot frustratie en achteruitgang in prestaties.

Over het algemeen is het zo, dat de praktische zaken wel door een school worden opgelost. Je moet dan denken aan bijvoorbeeld een ringlijn voor dove kinderen, of zwart-wit materialen voor blinde kinderen. Alle scholen zijn bereid om die maatregelen te treffen. Echter, zeker in de puberleeftijd, zijn kinderen bezig met het verwerken van het feit dat ze een beperking hebben en dat dit ook zo zal blijven. Tot de leerling ongeveer 15/16 jaar is speelt dit een overheersende rol. Juist op dat gebied is het moeilijk om de leerling optimaal te begeleiden, omdat het zich ook tussen de regels door afspeelt. De nadruk ligt in het voortgezet onderwijs dus niet op de vakinhoud, maar veel meer op het proces van volwassenwording, waarin het hebben van een beperking en de gevolgen daarvan voor de rest van het leven, een plaats moet krijgen. Veel van deze kinderen zijn down of zelfs depressief. De vakinhoud valt daarbij in het niet. Ook de opstelling van de ouders naar het kind toe is belangrijk. Veel leerlingen met een beperking zijn niet goed voorbereid op wat de harde werkelijkheid van een vmbo school van ze vraagt.

Een mogelijkheid is om de omgekeerde weg te bewandelen: eerst vmbo-t, en daarna havo en eventueel vwo. Het kost nou eenmaal meer tijd om de schooltijd te doorlopen als je een beperking hebt. Zeker voor langdurig zieke kinderen geldt dit. Om deze kinderen 'bij de les' te houden wordt een groot beroep gedaan op vriendjes. Die moeten de zieke leerling opzoeken en huiswerk brengen en halen. Als dit niet gebeurt, loopt de leerling automatisch een achterstand op en zal die het niet redden in het voortgezet onderwijs. De leerling blijft vaak een of meerdere keren zitten en moet vervolgens van school af. Een oplossing zou kunnen zijn om voor deze leerlingen wettelijk te regelen dat ze langer over hun schoolloopbaan mogen doen dan andere leerlingen (zie ook het verslag van het project 'Liever een Karrenspoor ...').

Opvattingen tav de wiskundeles

Er is een groot tekort aan gekwalificeerde vakdocenten in het vmbo. De leraar wiskunde heeft vaak een Pabo-achtergrond, of is zij-instromer. Dit betekent dat het voor de docent moeilijk is, om gerichte aanwijzingen te geven over de wiskunde inhoud. Voor een vmbo docent kan een overzicht met belangrijke leermomenten een handig middel zijn om beter te kunnen inzoomen op de kern van de wiskunde. Voor hen is het vooral belangrijk om te weten wat je kunt weglaten.

Voor havo/vwo docenten is dit niet nodig (volgens C), die weten zelf wel wat belangrijk is en kunnen wel een gericht pakket samenstellen.

Voor leerlingen met bijvoorbeeld het syndroom van Asperger, kan het zinvol zijn om een totaaloverzicht van de week te geven, zodat de leerling per dag weet wat er gaat gebeuren en waar hij of zij aan toe is. Toch zie je ook vaak bij deze leerlingen (of andere leerlingen met gedragsproblemen) dat ze het heel zwaar hebben in het reguliere voortgezet onderwijs, omdat ze moeilijk tegen stress kunnen, zich sociaal onhandig gedragen, en daardoor weinig vriendjes hebben. Een situatie kan gemakkelijk uit de hand lopen.

5.5 Deskundige D

Als medewerkster van het project Speciaal Rekenen heeft D specifieke reken-wiskundematerialen voor leerlingen met beperkingen ontwikkeld.

In de tijd dat D les gaf werden leerlingen die we nu 'rugzakleerlingen' zouden noemen nog niet als zodanig benoemd. Op de vmbo school waren ongetwijfeld wel rugzakleerlingen, maar informatie daarover heeft ze nooit gehad. Vandaar dat het gesprek meer gaat over wat te doen met leerlingen die om wat voor reden dan ook achterblijven, dan over rugzakleerlingen.

De docent

In het onderwijs aan leerlingen met een beperking is de vraag wat de docent moet kennen en kunnen van cruciaal belang. In het gesprek met deskundige D komt met name dit punt aan bod. In aansluiting daarop proberen we een antwoord te vinden op de vraag welke middelen/materialen de docent nodig heeft, om optimaal op de vragen en behoeftes van de leerlingen te kunnen inspelen.

Onlangs heeft D een nascholingscursus op maat gegeven op een vmbo school in Groningen (afdeling lwoo). De docenten gaven aan dat veel leerlingen een achterstand hebben op het gebied van rekenen en ze wisten niet goed wat te doen om de leerlingen er weer bij te trekken. Voor de meeste docenten op deze school is het boek (de methode) de leidraad. Als blijkt dat dit niet goed overkomt bij de leerlingen, stapt men over op de manier zoals men het zelf vroeger heeft geleerd. Dit staat doorgaans ver af van de nieuwste inzichten op het gebied van rekenen-wiskunde.

D heeft een leermiddelen pakket dat inzoomt op de onderwerpen 'Breuken, procenten, kommagetallen en verhoudingen' en is ontwikkeld voor de zwakke leerlingen uit de bovenbouw van het Basisonderwijs (Buijs en Van der Zwaard, SLO, 2007) in deze groep naar voren gebracht, omdat dit goed aansluit bij de vraag van het team. Hier bleek echter,

dat enkele docenten een voorbeeld als 'Laat zien dat de maatbeker 4 % inhoud heeft', een onmogelijke opgave vonden voor hun kinderen. In dit voorbeeld is van belang dat je ongeveer kunt aangeven hoeveel het is, maar de docenten wilden het precies afpassen met de liniaal. Dat maakt de opgave onnodig moeilijk. Hier zit een groot probleem als het gaat om integratie: de kennis van de docent om opgaven uit de methode goed te kunnen interpreteren schiet vaak te kort. Men durft geen opgaven over te slaan, met als gevolg dat de leerlingen langer over het boek doen.

Opvallend is verder, dat leraren vaak de negatieve invalshoek kiezen 'wat kunnen de kinderen niet'. Het idee bij rekenen-wiskunde is onder andere om uit te gaan van en aan te sluiten bij de eigen oplossingsmanieren van kinderen, en daarmee van wat de leerlingen wel kunnen. Hier zijn de docenten niet aan gewend. Doorvragen, of kinderen laten uitleggen hoe ze aan hun antwoord komen, valt vaak niet onder hun didactisch repertoire. Er is dus kennis en kunde bij de leraar nodig om keuzes in de leerstof te kunnen maken en die heeft men vaak niet. Een manier om hier iets aan is bijvoorbeeld het geven van cursussen. Of dat voldoet valt te betwijfelen. Men zoekt eigenlijk praktische handreikingen, die een direct antwoord zijn op de vraag van de leerling.

Dezelfde taal spreken

D vindt het van belang, dat leraren van verschillende vakgebieden, maar wel met raakvlakken (wiskunde, economie, natuurkunde, scheikunde) dezelfde taal gebruiken, zodat het voor de leerlingen duidelijk is, dat het over hetzelfde gaat. Nu worden vaak verschillende begrippen gehanteerd.

Alle kinderen met een rugzakje bij elkaar

Op de school waar D jarenlang heeft lesgegeven (havo/vwo) waren veel kinderen met uiteenlopende beperkingen. Er zat bijvoorbeeld een doof kind, een meisje zonder benen en leerlingen met gedragsproblemen. Veel kinderen werden gepest. Op een zeker moment is hier de beslissing genomen om al deze kinderen bij elkaar in één klas te zetten. Men dacht eerst dat het om een paar kinderen ging, maar al snel groeide de groep uit tot een klas met 24 kinderen.

In deze groep heeft men sterk ingezoomd op het scheppen van een veilig klimaat. Zeker voor de leerlingen die gepest werden was dit belangrijk. Alleen al daardoor ging de groep 'bloeien'. De meeste van deze kinderen zijn goed doorgestroomd naar vervolgonderwijs. Als er iets mis ging, werden alle geledingen erbij betrokken: ouders, leerlingen die gepest werd, pesters, diverse docenten die met de leerlingen te maken hadden. Het onderwerp werd ter sprake gebracht en er werd positief gedrag tegenover gesteld.

D vindt het speciaal onderwijs voor sommige leerlingen absoluut te verkiezen boven het regulier onderwijs. 'Sommige kinderen verzuipen echt in het regulier onderwijs'.

Tijd

Om goed aan de specifieke behoeftes van kinderen tegemoet te kunnen komen is tijd nodig. Dit geldt zowel voor de docent (er is meer tijd nodig om de leerling goed te begeleiden) als voor de leerling (die heeft meer tijd nodig dan andere leerlingen voor dezelfde activiteit). Extra taakuren zou een oplossing kunnen bieden voor de docent, maar die worden ergens anders aan besteed. De leerling zou eigenlijk gewoon letterlijk (wettelijk?) meer tijd moeten krijgen om het voortgezet onderwijs te doorlopen. Ze lopen nu hoe dan ook een achterstand op.

Materialen en middelen

Een pakket zoals door K. Buijs ontwikkeld zou goed bruikbaar kunnen zijn, mits men de tijd kan vinden om dit goed in te zetten. Hoewel de inhoud van dit pakket goed aansluit bij de onderbouw van het lwoo, gebruikt men het niet, omdat het inzoomt op stof van de bovenbouw van het primair onderwijs. Men ervaart dit dus als iets wat bij de normale stof uit de gebruikte methode komt. Als men het pakket wel zou gebruiken moeten keuzes gemaakt worden en dat doet men niet.

Kenmerkend van het pakket is, dat het een doorgaande lijn schetst, met daarin belangrijke kernpunten waaromheen geschikte activiteiten zijn ontwikkeld. Iets dergelijks zou ook ontwikkeld kunnen worden op het gebied van wiskundige onderwerpen voor het vmbo (bijvoorbeeld algebra, meetkunde). Op het juiste moment inzetten van een dergelijk pakket kan voorkomen, dat zwakke leerlingen onmiddellijk weer een achterstand oplopen.

5.6 Samenvatting en conclusies

In dit hoofdstuk is gekeken naar de integratie van leerlingen met een beperking vanuit vakdidactisch perspectief. Hiertoe zijn de volgende activiteiten ondernomen:

- Vier wiskundendidactici zijn geïnterviewd.
- Er is een bezoek gebracht aan een cluster 1 voorziening.
- In de observaties van de leerling uit casus A en B is ingezoomd op de wiskundeles.
- Na de observaties van de leerling uit casus A en B is een gesprek gevoerd met de wiskundedocent.

In deze paragraaf vatten we uitkomsten uit deze input samen en trekken enkele voorzichtige conclusies.

5.6.1 Visie

Enkele geïnterviewde vakdidactici vinden het regulier voortgezet onderwijs niet per definitie de meest geschikte plaats voor leerlingen met een beperking. Docenten in het speciaal onderwijs hebben de expertise voor wat betreft het werken met de leerling met een beperking, maar zijn veelal geen vakdocenten. De kans dat een leerling daar te weinig wordt uitgedaagd en daardoor onder zijn niveau gaat presteren is in het speciaal onderwijs groter dan in het regulier voortgezet onderwijs. Voor andere leerlingen zal gelden, dat het reguliere onderwijs te massaal is en een te complexe structuur heeft, waardoor deze leerlingen gemakkelijk ‘verzuipen’. Dit risico geldt bijvoorbeeld voor blinde leerlingen, maar ook voor sommige leerlingen met gedragsstoornissen.

5.6.2 Expertise van de docent

Vakinhoudelijke kennis

Kennis van de doorgaande leerlijnen en belangrijke leermomenten daarbinnen, kennis van mogelijke oplossingsmethoden van leerlingen, en het maken van keuzes in leerstof worden door iedereen genoemd als belangrijke vaardigheden waarover een docent moet beschikken. Om keuzes te kunnen maken is tevens van belang dat de docent kennis heeft van de aard van de beperking van de leerling en de mogelijke gevolgen hiervan voor de wiskundeles.

Pabo achtergrond van de wiskunde docent

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs en wel met name in het vmbo, wordt niet altijd wiskunde gegeven door vakdocenten. Dit maakt het maken van keuzes in het leerstofaanbod moeilijker. Om te kunnen inzoomen op kernmomenten in de leerlijn, moet de docent immers wel overzien welke dat zijn. Dit knelpunt speelt minder voor docenten uit de bovenbouw van havo/vwo, maar ook daar worden noodzakelijke keuzes niet gemakkelijk op eigen gezag gemaakt.

Pabo achtergrond van Ambulante (Onderwijs) Begeleiding

Niet alleen docenten, maar ook sommige Ambulante (Onderwijs) Begeleiders hebben een Pabo achtergrond. Voor hen geldt dus in zekere zin hetzelfde knelpunt als voor docenten. Ambulante begeleiders kunnen goed inzicht geven in de aard van de beperking van de leerlingen en de pedagogische consequenties hiervan. Specifieke gevolgen hiervan voor de wiskundeles weet hij of zij doorgaans niet. Een wiskundedocent met een Pabo achtergrond zou begeleid moeten worden door een vakinhoudelijk begeleider.

5.6.3 Tijd

De factor 'tijd' speelt hoe dan ook een belangrijke beperkende rol, zeker als het gaat om de wiskundeles. Voor een gedegen integratie van de brailleleerling is bijvoorbeeld een uur per week extra begeleiding minimaal noodzakelijk, terwijl in werkelijkheid slechts 1 uur per week voor alle vakken beschikbaar is.

Extra tijd zou kunnen worden ingezet om zich te specialiseren in bijvoorbeeld dyscalculie. Op dit moment gebeurt dit veelal in de vrije tijd van de bevlogen docent.

5.6.4 Ruimte en financiële ondersteuning

De omgeving van een school heeft soms aanpassing als het gaat om leerlingen met een fysieke beperking (slechtziend, doof, lichamelijk beperkt). Het verzorgen van deze aanpassingen wordt door de meeste scholen niet als een probleem ervaren, maar is wel een aanzienlijke kostenpost. Zo is voor brailleleerlingen een wiskundekist ontwikkeld en moeten boeken in braille omgezet worden. Dit terwijl het aantal brailleleerlingen in het regulier voortgezet onderwijs beperkt is.

In dit kader is een uitleensysteem, waarbij scholen de benodigde materialen weer inleveren op het moment dat de leerling met de beperking de school verlaat, het overwegen waard.

5.6.5 Doelen en inhouden

De geïnterviewden stellen geen andere doelen of inhouden voor, voor de leerling met een beperking. Wel maakt men soms keuzes in aanbod, zeker als een leerling door zijn beperking vaak verzuimt. Om dit verantwoord te kunnen doen is kennis van de doorgaande leerlijnen en kernmomenten daarbinnen van belang.

5.6.6 Materialen en middelen

Overzichten van leerlijnen

Het hebben van overzicht op belangrijke leerlijnen in de stof is van belang om de leerling met een beperking onderwijs op maat te kunnen bieden. Enkele vakdidactici verwezen hiervoor naar de leerlijnoverzichten zoals ze zijn gemaakt bij reguliere basisschoolmethodes in het project Speciaal Rekenen (Boswinkel et al, 2006). Het is aan te bevelen, dat in een oogopslag duidelijk is wat belangrijk is en wat niet of minder. Dit pleit voor beeldende overzichten, in plaats van voor boeken.

Met name de geïnterviewde vakdidacticus van Sensis (deskundige A) gaf herhaaldelijk aan, dat aanpassingen in aanbod niet alleen toegankelijk moeten zijn voor de leerling met de beperking, maar ook voor de andere leerlingen. Zorg er bijvoorbeeld voor dat boeken niet alleen in braille vertaald worden, maar dat er daarnaast altijd een tekstregel in zwart-wit wordt opgenomen. Zo kunnen ook medeleerlingen en docenten lezen wat er staat, waardoor de kans op een succesvolle integratie toeneemt.

Hapklare brokken

Als is gekozen voor aanpassing van materialen, is van belang dat duidelijk is op welk moment welk materiaal ingezet kan worden. Aanbieden van 'hapklare brokken', met aanwijzingen voor de plaats in de leerlijn, wat uit de leerlijn weggelaten kan worden, en welk materiaal voor wie is bedoeld zijn belangrijk. Ook moet een duidelijke opdracht bij aangepaste materialen worden gegeven. Als dit niet gebeurt, is de kans groot dat materialen in de kast blijven staan, of dat ze op een verkeerde manier worden gebruikt. Ook is niet denkbeeldig, dat de materialen alleen voor de leerling met beperking wordt ingezet, zodat die daarmee juist in een uitzonderingspositie wordt geplaatst.

Materialen voor een breed publiek toegankelijk maken

De wiskundewerkgroep voor brailleleerlingen heeft veel handige materialen ontwikkeld die in het regulier onderwijs bruikbaar zijn. Het zou mooi zijn, als deze middelen voor een breder publiek toegankelijk gemaakt worden.

5.6.7 Evaluatie van het onderwijs (repetities, examens)

Bij het maken van de keuzes in aanbod, zijn de eisen die in het examen gesteld worden (en in de jaren daarvoor de repetities) leidend. Doel is immers, dat de leerling met een diploma de school verlaat.

Soms krijgen leerlingen een aangepast examen. Brailleleerlingen mogen bijvoorbeeld een mondeling in plaats van schriftelijk Havo/vwo examen afleggen.

5.6.8 Ouders

Ouders spelen een belangrijke rol in het integratieproces van hun kind. Voor sommige kinderen is de ruimtelijke oriëntatie bijvoorbeeld een probleem. Hier is wel iets aan te doen door vroeg – aan het begin van het primair onderwijs, te beginnen met aanbieden van gerichte spelletjes en activiteiten. Dit kan voorkomen dat een leerling tegen een achterstand aanloopt die niet meer in te halen is.

5.6.9 Grenzen

Naast de grenzen die impliciet in voorgaande punten naar voren zijn gekomen (tijd, ruimte, kennis en kunde van de vakdocent) kwamen de volgende grenzen expliciet naar voren.

Andere leerlingen

Alle geïnterviewden geven aan, dat de aandacht voor de leerling met een beperking niet te veel ten koste mag gaan van de andere leerlingen. Men wil wel rekening houden met de beperking, bijvoorbeeld door vaker langs te lopen als dit nodig is, maar de leerling moet niet structureel veel extra tijd kosten.

Accepteren van de beperking door de leerling zelf

Het leren accepteren van de beperking door de leerlingen zelf, speelt op deze leeftijd een grote of zelfs overheersende rol speelt. De vakdidactiek heeft hier geen oplossing voor. Het maken van verantwoorde keuzes wordt echter wel belangrijker, omdat de leerling er een extra en ander leerdoel bij heeft.

Opbouwen van handicapspecifieke kennis binnen scholen

Het opbouwen van specifieke kennis over de handicap naast het hebben van vakinhoudelijke kennis, is de basis voor het welslagen van de integratie. Het is echter niet reëel om van scholen te verwachten dat zij de betreffende kennis op alle gebieden in huis hebben, vooral niet als het gaat om beperkingen die maar sporadisch voorkomen.

5.6.10 Succesfactoren

Het voorgaand betoog bevat impliciet al aanbevelingen voor een succesvolle integratie. Voor de volledigheid zetten we ze hier nog eens op een rijtje.

Contact ambulante begeleider en docent

Als belangrijke succesfactor noemt men een goed contact tussen de Ambulante begeleider en de docent. Persoonlijk contact is daarbij erg belangrijk: echte uitleg, met echte aanwijzingen en geen papieren verhaal.

Meer tijd voor inhoudelijke begeleiding

De tijdsfactor is soms een belemmerende factor. Meer tijd om over en met deze leerlingen te praten zou het begrip verhogen en waarschijnlijk ook tot adequater gedrag leiden.

Vergroten van de kennis en kunde van de docenten

De docenten moeten over voldoende vakinhoudelijke en pedagogische kennis beschikken. Voldoende vakinhoudelijke kennis kan in zekere zin gegarandeerd worden door te pleiten voor vakdocenten. De begeleiding van de ambulant begeleider kan zich dan richten op de sociale en pedagogische integratie van de leerling.

Bij voldoende vakinhoudelijke kennis, gecombineerd met kennis van de beperking, zou de docent ook zelf in staat moeten zijn aanpassingen in de stof door te voeren.

Vergroten van de kennis van ambulant begeleiders

Als voorgaand punt niet mogelijk is om wat voor reden dan ook, is aan te bevelen om te investeren in het vergroten van de vakkennis van de Ambulante Begeleider. Dit is immers de belangrijkste schakel tussen het reguliere en het speciaal onderwijs.

Beperk je in aantallen contexten en aantallen activiteiten

In speciale gevallen is niet alleen een keuze in de leerlijn noodzakelijk, maar ook in aantallen contexten, en activiteiten. Zoeken naar krachtige contexten waarin meerdere inhouden aan bod kunnen komen is te verkiezen boven veel verschillende contexten.

Vroeg beginnen

Het is van belang om op jonge leeftijd te beginnen met gerichte activiteiten en spelletjes. Een eenmaal opgelopen achterstand is namelijk moeilijk meer in te halen. Instellingen voor speciaal onderwijs beschikken soms over spel-o-theken waar deze spelletjes te lenen zijn.

Goede PR

Ontwikkelde materialen moeten wel vindbaar zijn. Daarvoor is van belang, dat ambulante begeleiders goede voorlichting geven over de plaatsen waar aangepaste materialen verkrijgbaar of te leen zijn.



6. Reflectie

6.1 Context

In deze studie is gekeken naar de integratie van leerlingen met een beperking in het regulier Voortgezet Onderwijs. Om een zo reëel mogelijk beeld te krijgen van de stand van zaken, is gezocht naar 'gemiddelde' scholen, die proberen zo goed mogelijk tegemoet te komen aan de specifieke behoeften van leerlingen met een beperking. Doorgaans gaat het om de situatie waarin de individuele leerling volledig integreert in de reguliere school. Vier case studies betreffen dit model. In één casestudie heeft de school een integratieklas gecreëerd, waarbij de leerlingen gedeeltelijk in de reguliere groep les krijgen en gedeeltelijk in de integratieklas. In ander onderzoek wordt dit ook wel een 'aanleungroep' genoemd (Steensel & Sontag, 2006).

In dit hoofdstuk reflecteren we op de case studies, vanuit de niveaus die in de inleiding zijn onderscheiden: het niveau van de leerling en de ouders, het niveau van de mentor/de docent en het schoolniveau.

Opvallend in veel publicaties en onderzoeken naar integratie van leerlingen met een beperking is, dat er relatief veel bekend is over de mate van tevredenheid van mensen rondom de leerling, maar dat de leerling zelf daarin weinig of niet wordt gehoord. Dit terwijl kinderen vanaf 12 jaar goed in staat zijn om te verwoorden wat er met ze aan de hand is en ook zelf keuzes kunnen maken. De school kan zorgen voor de optimale randvoorwaarden, zodat de leerling de gegeven kansen kan benutten.

In de case studies is in vrijwel alle gevallen ook met de leerling gesproken. Omdat het uiteindelijke doel van dit onderzoek is, om aanknopingspunten te vinden om het onderwijs voor de leerling beter en aantrekkelijker te maken, beginnen we met een reflectie vanuit het perspectief van de leerling en de ouders. Daarna volgen de mentor en de docenten en ten slotte de directie.

Een veel voorkomende driedeling met betrekking tot integratie is de fysieke, functionele en sociale integratie. Bij fysieke integratie gaat het om de (parttime) plaatsing van de leerling met beperkingen in de klas. Onderwerpen als 'drempels verwijderen', 'ringlijnen aanleggen' en dergelijke, zijn onderdeel van de fysieke integratie. Fysieke integratie is te zien als een basisvoorwaarde voor functionele en/of sociale integratie. Met functionele integratie wordt bedoeld op de mate waarin de leerling deelneemt aan de activiteiten van de rest van de klas. Bij sociale integratie gaat het om de vraag in hoeverre de leerling deel uitmaakt van de groep en relaties en vriendschappen ontwikkelt in die groep. In deze reflectie nemen we alle vormen van integratie onder de loep.

6.2 Reflectie vanuit het perspectief van de leerling en de ouders

Leerlingen in de puberleeftijd

In het voortgezet onderwijs hebben we te maken met leerlingen in de leeftijd van ongeveer 12 tot 18 jaar. Kenmerkend voor pubers is dat ze willen zijn zoals de anderen. Daarin verschillen leerlingen met een beperking niet van hun leeftijdsgenoten. Ook zij willen er graag bijhoren en zij doen er veel voor om dit voor elkaar te krijgen. Een ambulante begeleider van een chronisch ziek kind gaf een voorbeeld dat illustreert hoe ver dit soms kan gaan:

‘Kinderen zijn er vaak een kei in om moeilijkheden te verbloemen. Niemand ziet dat de energie opraakt, met als gevolg dat ze eigenlijk voortdurend op een te hoog niveau worden aangesproken. Het komt dan ook regelmatig voor dat een leerling ‘nog net de drempel haalt’ en vervolgens thuis instort.’

Bij kinderen met gedragsproblemen of met een stoornis in het Autistisch Spectrum, gebeurt er iets vergelijkbaars: zij gaan tot de grenzen van hun kunnen op school om vervolgens thuis agressief of anderszins storend gedrag te vertonen.

In bovengenoemd voorbeeld lijkt de integratie ogenschijnlijk geslaagd maar onder de oppervlakte is het dat niet. We moeten alert zijn op juist deze signalen en proberen componenten te vinden om hier iets aan te doen.

Aanpassingen in de fysieke omgeving

Scholen zijn tot veel bereid als het gaat om het aanpassen van de fysieke omgeving. Zij leggen een ringlijn aan, de leerling krijgt een laptop met webcam, er worden loeps gekocht, drempels verdwijnen letterlijk en de trap krijgt een lift voor de rolstoelleerling. De leerling zelf wil hier echter soms niets mee te maken hebben. De rolstoel blijft ongebruikt, de loep blijft in de la en de lift is een gruwel. Ook de meeste leerlingen met gedragsproblemen (PDD-NOS, Gilles de la Tourette, Asperger) willen niet dat andere kinderen weten dat er iets met ze aan de hand is. Een gesprek met de mentor vindt in een tussenuur plaats, in een kamertje waar geen andere leerlingen komen of gewoon thuis. Als de leerling er wel zelf over wil praten is er een wereld gewonnen, maar vaak is dit juist niet zo. Schrijnend zijn de voorbeelden van de chronisch zieke kinderen die geen contact willen met leeftijdsgenootjes als ze ziek zijn, en ook niet via de webcam bij de klas betrokken willen worden. Zij isoleren zichzelf en lopen het risico tot de groep thuiszitters te gaan behoren. Een ambulante begeleider vertaalde dit punt als volgt:

‘Jonge kinderen leven soms nog in te veronderstelling dat het probleem van tijdelijke aard is. Zij denken dat als ze groter zijn, de beperking ook verdwijnt. In de puberteit realiseren ze zich ten volle, dat het probleem blijvend is. Deze kinderen hebben er echt een extra leerdoel bij.’

In deze voorbeelden is de leerling zelf het grootste obstakel om de integratie optimaal te laten slagen. Het accepteren van de beperking door de leerling wordt zelfs als apart leerdoel omschreven en de indruk is, dat dit niet overdreven is gesteld. De omgeving kan het de leerling wel gemakkelijker maken, bijvoorbeeld door optimale omstandigheden te creëren, waardoor de leerling ook de kans krijgt om te integreren. Het is echter aan de leerling om deze kansen te benutten.

Zelfbeeld

Uit onderzoek naar de invloed van het zelfbeeld van kinderen op leerprestaties blijkt, dat een positief zelfbeeld zichzelf versterkt in een positieve spiraal: een kind denkt dat het goed rekt en begint vol vertrouwen aan een rekentaak, het doet de taak goed, wordt daarvoor beloond, het zelfbeeld wordt bevestigd, etc. Bij een kind met een negatief zelfbeeld treedt juist een negatieve spiraal in werking. Als een kind eenmaal een negatief zelfbeeld heeft is dit moeilijk te veranderen. Wellicht is het zo, dat als een kind zelf ver is met de acceptatie het ook anders in de groep komt te staan en daardoor in een spiraal omhoog terechtkomt. Een van de geïnterviewde leerlingen, (met Gilles de la Tourette en een erg problematische basisschooltijd) zei, dat hij er heel lang over heeft gedaan om zijn beperking te accepteren. Toen hij eenmaal zo ver was, heeft hij besloten om zelf aan de klas te vertellen wat er met hem aan de hand is, overigens na de betrokken docenten via een brief op de hoogte te hebben gesteld.

‘Je kon een speld horen vallen. Ook een ander meisje uit de klas bleek ineens iets te hebben. Ik heb haar gebeld en gezegd dat ik blij was dat ik niet de enige ben met een probleem.’

Kortom: zeker in de puberleeftijd is de leerling er zelf soms de oorzaak van dat het in een sociaal isolement terechtkomt, terwijl het dat eigenlijk juist niet wil. Het is aan deskundigen en direct betrokkenen om op zoek te gaan naar sleutels, waardoor die cirkel doorbroken kan worden.

Tijd

Veel verschillende docenten gedurende een korte tijd

De overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs brengt met zich mee, dat leerlingen van één leraar gedurende het hele schooljaar moeten leren omgaan met

verschillende leraren voor verschillende vakken. Het aantal leraren waar leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs mee te maken krijgen kan oplopen tot 14. Hoewel dit voor alle leerlingen om aanpassing en gewenning vraagt, kan het voor leerlingen met een beperking extra problemen met zich meebrengen. Van kinderen met een stoornis uit het autistisch spectrum is bijvoorbeeld bekend, dat zij veel moeite hebben met aanpassen aan nieuwe of onverwachte situaties. Dit kan zowel gelden voor hebben van overzicht op een nieuwe situatie, als voor het leren kennen van een nieuwe persoon met zijn (eigen)aardigheden. In de casestudies zijn twee leerlingen met PDD-NOS gevolgd, waarbij met name door één leerling vaak gebruik gemaakt werd van de time-outruimte, een speciaal lokaal waar leerlingen tot zichzelf kunnen komen.

Ook voor blinde leerlingen geldt dat het vinden van de weg in een nieuw gebouw tot problemen kan leiden. In dit geval gaat het meestal letterlijk om tijdsverlies: het kost meer tijd om de weg te vinden. Scholen lossen dit probleem soms op, door de betreffende leerlingen in een beperkt aantal lokalen lessen te laten volgen. Echter, dit beperkt zich doorgaans tot de eerste klassen van het voortgezet onderwijs. Daarna wordt een groter beroep gedaan op de zelfstandigheid van de leerling, moeten leerlingen meer in groepjes werken en verdelen de lessen zich over meerdere lokalen.

Sociale participatie

Vanuit het perspectief van ouders

Hoewel de kinderen die in de case studies zijn gevolgd uiteenlopende beperkingen hebben, geldt voor de meeste ouders dat ze een lange weg hebben afgelegd voordat duidelijk werd wat mogelijkheden zijn voor hun kind. Dit geldt met name voor de leerlingen met gedragsproblemen. Het is niet eenvoudig om de stap te nemen om hulp te zoeken. Acceptatie van het 'anders-zijn' speelt hier een rol, maar ook het vinden van het juiste 'loket'. Opmerkingen als 'van het kastje naar de muur gestuurd', 'prettig weekend en zoek het verder zelf maar uit', getuigen hiervan. In eerder verschenen rapporten (Kom op, in de takken, 2003) werd hiervan ook al gewag gemaakt. In het onlangs verschenen 'Invoeringsprogramma Passend Onderwijs', is nadrukkelijk opgenomen dat wordt voorzien in één loket voor indicatiestelling. Ouders hoeven hierdoor niet meer zelf op zoek naar passende hulp, in de veelheid aan voorzieningen (OCW, 2007).

Ouders over de sociale integratie van hun kind

In de gesprekken met de ouders van de gevolgde leerlingen was soms een onderstroom van zorg waarneembaar: het kind zit wel op de reguliere school en haalt goede cijfers op proefwerken, maar komt wel drie keer in de week huilend thuis, ondanks dat het weet dat het terecht kan bij de mentor, de vertrouwenspersoon of de afdelingsleider. Andere kinderen doen het cognitief goed, maar hebben geen vriendjes. Veel ouders vinden juist dit aspect belangrijk.

De ouders van de kinderen in de integratieklas hebben er doelbewust voor gekozen om hun kind in deze klas geplaatst te krijgen. Sterker nog, zij hebben deze mogelijkheid zelf in het leven geroepen. Het is niet ondenkbaar dat in de toekomst meer van dit soort voorzieningen gecreëerd zullen worden. Immers, als we leerlingen ook zelf de keuze willen geven voor het soort onderwijs dat ze willen volgen, moet er wel een keuzemogelijkheid zijn. Op dit moment is die er nog onvoldoende. In Scandinavië zijn voorbeelden van leerlingen die de helft van de tijd in een reguliere klas doorbrengen en de andere helft in een speciale klas. Op de vraag aan de leerlingen waar ze het liefste zitten, antwoorden ze de reguliere klas. En op de vraag waar de vrienden zaten, was het antwoord: in de speciale klas.

6.3 Reflectie vanuit het perspectief van de mentor/de docent

Tijd

Veel leerlingen in korte tijd

De factor tijd is niet alleen van belang vanuit het perspectief van de leerling, maar ook vanuit die van de docent. Deze ziet in een week veel leerlingen gedurende een paar uur, en heeft dan ook weinig tijd om de leerlingen goed te leren kennen. Het omgaan met leerlingen met een beperking vraagt extra tijd. De docent moet globaal weten wat de kenmerken van de beperking zijn en wat de gevolgen ervan voor de te geven lessen kunnen zijn. Het hangt van de aard en ernst van de beperking af hoeveel extra tijd de docent nodig heeft. Leerlingen met een cluster 1 indicatie, hebben bijvoorbeeld naast het vinden van de weg in het gebouw ook extra begeleiding nodig bij het volgen van de lessen. Per rugzakleerling is slechts anderhalf uur extra tijd beschikbaar, wat vervolgens nog weer verdeeld moet worden over veertien docenten. Het spreekt voor zich dat dit volstrekt onvoldoende is.

In het onlangs verschenen Rapport Doorlopende Leerlijnen: over de drempels met taal en rekenen (SLO, 2008), wordt als een van de maatregelen voor niveauverhoging voorgesteld om een selecte groep leerlingen extra tijd te geven. Voor leerlingen met een beperking is dit zeker een optie. We denken dan niet aan extra tijd in de zin van doubleren, maar aan meer tijd voor dezelfde stof.

Ruimte

Scholen voor voortgezet onderwijs nemen over het algemeen kinderen met allerlei soorten specifieke leerbehoeften aan. Soms is echter het gebouw een beperkende factor. Met name in oude gebouwen vinden we veel kleine trappen en smalle gangetjes, die voor leerlingen met een lichamelijke beperking een knelpunt kunnen vormen. Scholen die in een dergelijk gebouw gehuisvest zijn, geven aan dat juist dit punt een reden is om leerlingen met een rolstoel niet aan te nemen. Dit terwijl op de meeste scholen juist wordt aangegeven,

dat de aanpassingen in de beschikbare ruimte meestal niet het grootste probleem zijn. Gedragsproblemen worden als veel groter knelpunt ervaren en men geeft hiervan ook eerder aan dat een grens van de mogelijkheden van de school bereikt is. Overigens gaat het dan niet altijd om leerlingen met een rugzak, maar ook om andere leerlingen zonder rugzak, maar met gedragsproblemen.

Doelen en inhouden

Slechts in uitzonderingsgevallen nemen scholen de maatregel om doelen en inhouden aan te passen. Aanpassingen vinden zowel plaats in de richting van minder aanbod als in ander aanbod. In de meeste gevallen schatten scholen van tevoren in, of de leerling in staat zal zijn een diploma te halen binnen het normale curriculum. Als men verwacht dat dit niet het geval zal zijn, wordt de leerling niet aangenomen.

Aanpassingen

In feite zijn alle vormen van aanpassing mogelijk en haalbaar. Denk aan aanpassingen in het programma (minder, anders), in toetsing (wijze en frequentie van toetsing). Keuzes hierin moeten echter wel door de school worden gedragen. Veel, vaak jonge, docenten durven niet te kiezen. Hier zou wel ondersteuning wenselijk zijn.

Voor chronisch zieke leerlingen wordt veel gewerkt met individuele leerplannen. De zieke leerling verzuimt uiteraard regelmatig en loopt daardoor hiaten op in opgedane kennis. Het onderwijs is te weinig afgestemd op het verzuim. Het heeft geen zin om de leerling te laten doubleren, want daarmee is het probleem niet opgelost. Een mogelijke oplossing zou kunnen zijn om de leerling langer over een periode leerstof te laten doen: bijvoorbeeld de leerjaren 1 t/m 3 worden in vier jaar doorlopen. Of, een leerling begint al met onderdelen van het examen, voorafgaand aan het examenjaar. Dit kan met instemming van de inspectie, hoewel het wel degelijk aan regels is gebonden. Behaalde resultaten zijn bijvoorbeeld niet vier jaar lang geldig.

Om scholen zo ver te krijgen om deze weg te bewandelen vraagt veel van de docenten en van de school. Daarvoor zal het onderwijs soms moeten 'inschikken'. Het is gemakkelijker om het kind een jaar te laten overdoen, of een niveau te laten zakken. Om toch op het niveau te eindigen dat tot gezien de cognitie tot de mogelijkheden zou behoren, wordt een groot beroep gedaan op de motivatie en het doorzettingsvermogen van de zieke leerling zelf.

6.4 Reflectie vanuit het perspectief van de school

Visie/rationale

Alle bezochte scholen zijn bereid om leerlingen met verschillende soorten beperkingen aan te nemen. De benodigde zorgstructuur om deze leerlingen passend onderwijs te kunnen bieden en een succesvolle integratie te bewerkstelligen is er in de meeste gevallen wel. Dit geldt zeker als het gaat om 'beleid op papier'. Lang niet in alle gevallen werkt de praktijk ook zo, als op papier bedoeld is. Soms zijn er te veel schakels tussen de leerling en de zorg, terwijl iedereen aangeeft dat korte lijntjes tussen alle betrokkenen nodig zijn.

Grenzen

Vrijwel alle scholen zeggen dat een grens is bereikt, als de aandacht voor de leerling met een beperking te veel ten koste van de andere leerlingen gaat. Met name als er 'gevaar' dreigt voor de andere leerlingen zeggen scholen dit niet goed te kunnen opvangen. Meestal hebben we het dan over leerlingen met een gedragsprobleem. Daarnaast stellen veel scholen de voorwaarde dat de verwachting moet bestaan dat de leerling in staat is om een diploma te halen.

Financiering

Alle leerlingen met een indicatie brengen een rugzak mee als ze het regulier onderwijs binnenkomen. Dit bedrag is doorgaans niet toereikend om voldoende tegemoet te kunnen komen aan de behoeftes van de leerling. Een groot deel van de financiën wordt besteed aan de ambulante begeleiding, en de rest van het geld gaat naar de school. De grootste lasten liggen echter bij de mensen uit de klassenpraktijk, in het bijzonder de mentor. Deze heeft echter maar zeer weinig tijd, wat ertoe leidt dat veel in de vrije tijd wordt gedaan en de zorg min of meer afhankelijk is van de goodwill van de mentor.

Ambulante begeleiding

Op dit moment zijn de ambulante begeleiders de enige ervaringsdeskundigen, die een referentiekader hebben opgebouwd op basis waarvan zij kunnen inschatten wat een school van een leerling kan verwachten aan leervorderingen. Het zou jammer en niet wenselijk zijn als deze ervaringskennis verdwijnt, des te meer daar het regulier onderwijs maar mondjesmaat kennis over leerlingen met specifieke beperkingen opbouwt. Er kan niet van een school/docent verwacht worden dat ze kennis over alle specifieke beperkingen hebben. Een ambulant begeleider kan hier veel goed werk doen, bijvoorbeeld door het geven van een gedegen voorlichtingsbijeenkomst, door regelmatige schoolbezoeken en door het geven van concrete tips voor het handelen in de klas.

De mening van de geïnterviewden over de ambulante begeleiding is wisselend. Enkele ouders gaven aan de rol van de ambulante begeleiding onduidelijk te vinden. Deze komt

(in dit geval) maar sporadisch op school, heeft weinig of geen contact met de ouders of de leerling, maar heeft wel een belangrijke rol in het hele proces en is ook een grote kostenpost. Dit terwijl de werkelijke lasten bij de mentor, de afdelingsleider en de docenten ligt. De beschikbare tijd van een ambulante begeleider lijkt een belangrijke bottleneck te zijn. Meestal hebben scholen te maken met leerlingen met verschillende beperkingen, en daarmee ook met verschillende centra voor ambulante begeleiding. Dit leidt ertoe, dat er contacten zijn met verschillende ambulant begeleiders, met weinig tijd per leerling. Als er meerdere kinderen uit hetzelfde cluster op school zitten die door dezelfde ambulante begeleider worden begeleid kunnen rugzakken worden gebundeld, waardoor er meer tijd voor structurele begeleiding is. Op school C is de ambulant begeleider bijvoorbeeld structureel op de school aanwezig, en heeft een specifieke taak in de algehele zorgstructuur. Een voorlichtingsbijeenkomst waarin de ambulant begeleider vertelt over specifieke kenmerken van een beperking en mogelijke gevolgen hiervan voor de klassenpraktijk kan zeer verhelderend zijn voor het docententeam. Zeker als zich dit ook nog vertaalt naar een lijstje met tips, wordt het door docenten zeer gewaardeerd. Hoe dan ook verdient persoonlijke voorlichting verreweg de voorkeur boven schriftelijke. Naarmate de ambulante begeleider meer zichtbaar aanwezig is op de school, neemt de waardering voor diens werk navenant toe.



7. Aanbevelingen

In het hoofdstuk 'reflectie' zijn impliciet al aanbevelingen terug te vinden. Toch zetten we hier nog een paar belangrijke aanbevelingen op een rijtje. We volgen daarbij dezelfde lijn als in de rest van de publicatie, dus eerst vanuit het perspectief van ouders en leerling, daarna vanuit het perspectief van de mentor en de docent en tenslotte vanuit schoolperspectief.

We komen tot de volgende aanbevelingen:

7.1 Perspectief van de leerling en ouders

- Luister naar de leerlingen en hun wensen en behoeften

In 2007 hebben jongeren met specifieke onderwijsbehoeften uit 29 Europese landen zich in Lissabon uitgesproken over hun positie in het onderwijs (<http://www.european-agency.org/>).

Tijdens deze hoorzitting, georganiseerd door het Portugese ministerie van Onderwijs en het European Agency for Development in Special Needs Education, benadrukten de jongeren uit het voortgezet onderwijs dat leraren aandacht moeten besteden aan de specifieke behoeften van hun leerlingen. Leraren moeten echter geen medelijden hebben met studenten met speciale behoeften, maar hen met respect behandelen. Daarnaast wees men op het belang van de toegankelijkheid van gebouwen en op de beschikbaarheid van informatie en ondersteuning (technische hulpmiddelen, gebarentolken, assistenten, enz.): 'toegankelijkheid geeft ons de mogelijkheid ons leven zo te organiseren dat we dezelfde mogelijkheden hebben als de anderen'. Men legde de nadruk op de voordelen van integratie in het regulier onderwijs: in inclusief onderwijs verwerven leerlingen meer sociale vaardigheden; maken leerlingen meer mee en leren ze beter hoe ze zich moeten redden in de echte wereld; en tenslotte kunnen mensen met en zonder speciale behoeften elkaar veel leren, en veel van elkaar leren. Negatieve kanten van integratie werden ook genoemd: leraren zijn soms niet voorbereid en hebben niet altijd voldoende informatie over de behoeften van hun leerlingen; er kan een gebrek aan ondersteuning zijn en aan hulpmiddelen; ook kan er een probleem zijn met de houding van anderen tegenover leerlingen met speciale behoeften. De jongeren uit het voortgezet onderwijs concludeerden dat 'onder de voorwaarde dat alle (noodzakelijke) ondersteuning aanwezig is, inclusief onderwijs beter is, maar als dit niet mogelijk is, speciaal onderwijs nodig blijft.

Het is heel belangrijk dat iedereen de vrijheid krijgt om zelf te kiezen waar ze opgeleid willen worden'. 'Wij moeten duidelijk maken wat we nodig hebben'.

- Belang van ouderparticipatie

Betrokkenheid van ouders is één van de belangrijkste factoren voor het welslagen van de integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes in het regulier onderwijs. 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. Een gezamenlijk draagvlak tussen school en ouders voor de dingen die gebeuren is belangrijk. Daarbij is een goede en open communicatie van groot belang.

- Eén loket voor ouders

Creëer één loket, waar ouders terecht kunnen voor indicatiestelling, financiering, eventueel aanvullende zorg en een passend onderwijsprogramma voor hun kind. In het onlangs verschenen rapport 'Invoeringsplan Passend Onderwijs' (december 2007), is deze aanbeveling al opgenomen.

7.2 Perspectief van de mentor en docenten

- Vertellen over de beperking

Creëer een dermate veilig klimaat op school en in de klas, dat de leerling vrijuit over zijn beperking kan en durft te praten. Hierdoor raken ook de andere leerlingen bij het proces betrokken en verkleint het risico dat de leerling in een uitzonderingspositie terechtkomt of niet wordt begrepen. Laat het moment waarop andere leerlingen worden betrokken, bepalen door de leerling met de beperking zelf.

- Aandacht voor kwaliteit van onderwijs, waaronder ook aandacht voor sociale participatie

Vertrekpunt moet zijn zo hoogwaardig mogelijk onderwijs voor elke leerling. Dus ook voor de leerling met specifieke onderwijsbehoeftes. Dit vraagt om een meer individueel gerichte benadering waarin ook aandacht is voor het sociaal-emotioneel welbevinden en sociale participatie.

- Aanpassingen in het curriculum

Het is van belang dat de docent kennis heeft van de beperking en de consequenties daarvan voor het onderwijs en dit kan vertalen naar de praktijk van alledag. Soms vraagt dat minimale aanpassingen, soms ook meer. Het is uiteindelijk aan de docent om allerlei

leerplankundige beslissingen te maken: keuzes in doelen en inhouden, hoe om te gaan met onderwijstijd, welke groeperingsvormen worden gehanteerd, in hoeverre worden leerbronnen aangepast, hoe wordt instructie gegeven, hoe wordt omgegaan met toetsing. Zorg ervoor, dat aanpassingen in het curriculum waar mogelijk voor de hele klas bruikbaar zijn en niet alleen voor de leerling met een beperking.

- Geef de leerling desgewenst extra tijd

Afhankelijk van de beperking moet het mogelijk zijn extra tijd te krijgen om het voortgezet onderwijs te doorlopen. We doelen hiermee niet op doubleren, maar op meer tijd voor dezelfde stof. Maak waar nodig keuzes in het leerplan, zodat leerlingen op efficiënte wijze kunnen voldoen aan de minimeisen die worden gesteld (minder stof, minder tijd).

- Accepteer dat de leerling een extra leerdoel heeft

In aansluiting op het vorige punt luidt de volgende aanbeveling dat het belangrijk is ons ten volle te realiseren dat de leerling met een beperking er een extra leerdoel bij heeft, namelijk het leren accepteren van en omgaan met de beperking.

- Wees duidelijk en consequent; schoolbrede benadering

Zorg ervoor dat docenten goed op de hoogte zijn van de beperkingen van de leerlingen en vervolgens één consequente lijn trekken in hun aanpak. Alle leerlingen zijn hierbij gebaat, maar zeker leerlingen met gedragsproblemen.

7.3 Perspectief van de school

- Delen van kennis en ervaringen

Kennis delen binnen de school is van groot belang. In verschillende landen zijn goede ervaringen opgedaan met 'cooperative teaching'. Ook het delen en gezamenlijk ontwikkelen van kennis tussen scholen is een belangrijk aandachtspunt. Hoe doen anderen het? Wat zijn hun ervaringen? Wat kunnen we daarvan leren?

Zorg ook voor een goede communicatiestructuur tussen regulier en speciaal onderwijs. Het is bijvoorbeeld van belang dat scholen voor regulier onderwijs op de hoogte zijn van het bestaan van kansrijke aanpakken en passende materialen voor de leerling met de beperking en weten waar ze de materialen kunnen aanschaffen, danwel lenen.

- Tijd en ruimte voor de direct betrokkenen

Zorg ervoor dat de direct betrokkenen bij de integratie - veelal de mentor en de docenten - voldoende tijd en ruimte krijgen om hun taak uit te oefenen. Meer tijd per week

vrijroosteren is een mogelijkheid. We doelen hierbij niet alleen op faciliteren in financiële zin, maar ook tijd en ruimte creëren voor het bijhouden van inhoudelijke kennis en kennis over de beperking.

- Een duidelijker rol voor de ambulante begeleiders

Zorg ervoor dat de rol van de ambulante begeleiders duidelijker wordt voor ouders, leerling en school. Bundelen van rugzakken kan leiden tot meer tijd per school, waardoor ook de mogelijkheid gecreëerd wordt om dichter bij het primaire proces betrokken te raken. Een betere verdeling van de financiën over ambulante begeleiders en mentoren is aan te bevelen.

- Sla niet door in het creëren van structuur

Als de zorgstructuur eenmaal op orde is, is het van belang veel tijd te steken in de ondersteuning van de mentoren en de leerkrachten en minder in managementtaken.

- Een leensysteem

Creëer een uitleensysteem voor benodigde aanpassingen, om kosten te besparen. Scholen moeten bijvoorbeeld een ringlijn, of benodigde materialen voor blinde leerlingen kunnen lenen bij de schoolbegeleidingsdienst, UWV of de scholen, instellingen, voor speciaal onderwijs, gedurende de periode dat de leerling met de beperking op school zit. Daarna worden de materialen ingeleverd.

- Korte lijntjes

Zorg voor korte communicatielijnen in de driehoek ouders, school, leerling.

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

Beumer, H. & M. Hijman (2004). *Ouders over de rugzak. Onderzoek naar ervaringen van ouders met leerlinggebonden financiering en de toegankelijkheid van het reguliere onderwijs*. Utrecht: Oberon

Boswinkel, N., J. Nelissen & E. van Herpen (2006). *Leerlijnen in methodes*. Utrecht: Freudenthal Instituut.

Buijs, K. & P. van der Zwaard (2007). *Prototype van een aangepast leertraject groep 7/8*. Te downloaden via www.slo.nl, informatie over: primair onderwijs/Themas: rekenen-wiskunde po/ Prototype van een aangepast leertraject rekenen-wiskunde groep 7/8.

Dale, van (2001). *Kom op, in de takken*. Den Haag: OCenW.

Dijk van B, Slabbèrtje, A. & Maarschalkerweerd, A. (2007). *Koersen op het kind, groeistuipen in het speciaal onderwijs*. Amsterdam: projectbureau Operatie Jong

Grinsven, V. van & L. Mondrian (2005) *Rapportage Onderzoek invoering leerlinggebonden financiering*. Utrecht: Stinafo, Jopla en DUO Market Research.

Hamstra, D. (2004). *Gewoon anders. Integratie van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs in Almere*. Groningen: GION.

Leeuwen, A.B. van (2007). *Tussen apart en samen. Een exploratief onderzoek vanuit een leerplankundig perspectief*. Enschede: SLO.

Leeuwen, van, A.B. & Limpens, M. (2007). *Leerlingen verschillen en dat is normaal*. Enschede: SLO

Mani, M.N.G. & A. Plernchaivanich (2006). *Mathematics made easy for children with visual impairment*. Philadelphia: Overbrook School for the Blind Towers Press.

Meijer, C.J.W. (2004). *WSNS welbeschouwd*. Apeldoorn: Garant.

Meijerink (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Den Haag: OCW.

Ministerie van OCenW (1975). *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel I*. Den Haag: Staatsuitgeverij 's-Gravenhage.

Ministerie van OCenW (2007). *Invoeringsplan Passend Onderwijs*. Den Haag: OCW.

Nekkers, J., Limpens, M. & Pelle, ter, J. (2003). *Samen of apart, anders of minder?* Enschede: SLO.

Pijl (2005). *Interventies gericht op sociale integratie: training van sociale vaardigheden voor leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs*. In: Interventies in de orthopedagogiek: bijdragen aan de wetenschap der orthopedagogiek, aangeboden aan prof. Dr. H. Meulen, B.F. van der (ed.). Groningen: RUG.

Projectgroep Liever een Karrenspoor, voor chronisch zieke kinderen (2005). Emmen: Ziezon.

Schram, E. C. (1992). *Zorgverbreding in vernieuwingsscholen. Een vergelijkend onderzoek naar opvattingen van verantwoordelijkheid voor kinderen in 'gewone' basisscholen, Montessori- en Jenaplanscholen*. Groningen: Wolters-Noordhoff

Steensel R. & L. Sontag (2006). *Passend onderwijs in de praktijk. Ervaringen met innovatieve organisatievormen met betrekking tot de integratie van leerlingen met een beperking in het regulier onderwijs.*

Tilburg: IVA.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access for all.*

Paris: UNESCO

UNESCO (2008). *Inclusive Education: from Policy Dialogue to Collaborative Action.*

Paris: UNESCO

Veen, van der, I. (2007) *De schoolloopbaan van zorgleerlingen. Paper voor de ORD 2007.*

Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut

Website European Agency for Development in Special Needs Education.

<http://www.european-agency.org/>

www.tourette.nl

www.touretteplus.nl

Bijlage: Interviewschema's

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 docent

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 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. 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?

Interview op niveau groep/docent/leerling (mentor)

Rationale/visie

1. Wat zijn uw opvattingen over de integratie van leerlingen met een beperking 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 docent

1. Wat vraagt integratie van u als docent?
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?

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?

Observatie in de groep

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

Denk aan aanpassingen in inhouden, 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

SLO is het nationaal expertisecentrum voor leerplan-ontwikkeling. Al 30 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek tussen overheid, wetenschap en onderwijspraktijk. Onze expertise bevindt zich op het terrein van doelen, inhouden en organisatie van leren. Zowel in Nederland als daarbuiten.

Door die jarenlange expertise weten wij wat er speelt en zijn wij als geen ander in staat trends, ontwikkelingen en maatschappelijke vraagstukken te duiden en in een breder onderwijskader te plaatsen. Dat doen we op een open, innovatieve en professionele wijze samen met beleidsmakers, scholen, universiteiten en vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo