

Integratie onder het Rugzak-beleid

De eerste ervaringen met leerlinggebonden financiering in het regulier basisonderwijs

Drs. M. Koster

Dr. E.J. van Houten- van den Bosch

Prof. Dr. H. Nakken

Dr. S.J. Pijl

Integratie onder het Rugzak-beleid

De eerste ervaringen met leerlinggebonden financiering in het regulier basisonderwijs

BOPO-projectnummer 412-03-004

Drs. M. Koster

Dr. E.J. van Houten- van den Bosch

Prof. Dr. H. Nakken

Dr. S.J. Pijl

Instituut voor Orthopedagogiek / GION

Grote Rozenstraat 38

9712 TJ Groningen

November 2004

Voorwoord

Dit rapport doet verslag van een onderzoek naar de eerste ervaringen met leerlinggebonden financiering in het regulier basisonderwijs.

De mensen die een bijdrage hebben geleverd aan de totstandkoming van dit rapport willen wij op deze plaats hartelijk bedanken.

In de eerste plaats gaat onze dank uit naar de directeuren en intern begeleiders die bereid waren onze vragenlijst over onderwijs aan leerlingen met een Rugzakje in te vullen. Ten tweede willen we de leerkrachten en de leerlingen van de klassen die we bezocht hebben hartelijk bedanken voor hun medewerking. Tot slot willen we de ouders en de ambulant begeleiders van de leerlingen met een Rugzakje bedanken voor hun bereidwilligheid een bijdrage te leveren aan ons onderzoek.

Marloes Koster

Els van Houten

Han Nakken

Sip Jan Pijl

Managementsamenvatting

Context van en aanleiding voor het onderzoek

Met ingang van augustus 2003 is het zogenaamde Rugzak-beleid van kracht voor het onderwijs aan leerlingen met auditieve, communicatieve, motorische, verstandelijke en/of meervoudige beperkingen en/of ernstige gedragsproblemen. Het van kracht worden van de wet en de invoering van de bijbehorende regelgeving is te zien als een markeringspunt in een al langer bestaande ontwikkeling naar integratie van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs. De nieuwe wet - en regelgeving vervangt de tot dan toe bestaande regelingen voor integratie (de ambulante begeleiding en integratie onder het Aanvullend Formatie Beleid) en bouwt deze verder uit. Vooral de indicatiestelling voor een leerlinggebonden budget, de positie van de ouders, de gang van zaken rond aanmelding van een leerling en de betrokkenheid van het speciaal onderwijs zijn op een andere wijze ingevuld.

Probleemstelling en onderzoeksvragen

De invoering van het leerlinggebonden budget maakt een verdere groei van het aantal leerlingen met beperkingen in scholen voor regulier onderwijs mogelijk. Nu kunnen ook leerlingen naar het regulier onderwijs gaan die tot nu toe wel in aanmerking kwamen voor plaatsing op het speciaal onderwijs, maar niet voor ambulante begeleiding of het AFB. Het lijkt aannemelijk dat een groot deel van die leerlingen vergeleken met de voorheen ambulant begeleide en AFB leerlingen, relatief zwaardere en complexere beperkingen zullen hebben en daarmee een groter beroep op de kennis en creativiteit van het regulier onderwijs zullen doen. Dat zou een aantal problemen op kunnen leveren. Het is voorstelbaar dat reguliere scholen opzien tegen het plaatsen van een leerling met een voor de school onbekende problematiek en het is de vraag in hoeverre ze erin slagen voor deze leerlingen een goed onderwijsaanbod en schoolklimaat te realiseren. Het risico bestaat dat reguliere scholen zich, onder druk van het integratiebeleid, als het ware gedwongen voelen kinderen met een diversiteit aan beperkingen op te nemen. Het personeel is daar doorgaans niet voor opgeleid en in veel gevallen zal het hen aan ervaring ontbreken op dit gebied. Ook hebben zij veelal weinig ervaring met het opstellen van een goed handelingsplan. Dit kan ertoe leiden dat de integratie van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs niet altijd bevorderlijk is voor de ontwikkeling van deze leerlingen. Om deze reden is het van belang om te kijken naar de ontwikkeling die leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs doormaken. Het gaat daarbij niet alleen om de vraag hoe de cognitieve ontwikkeling verloopt, maar ook om hoe het de leerlingen in sociaal en emotioneel opzicht vergaat.

Vanuit de hier beschreven problematiek worden de volgende onderzoeksvragen gesteld:

1. Hoe verloopt de besluitvorming rond plaatsing van een leerling met een Rugzakje in het regulier basisonderwijs?
2. Hoe ziet de inhoud van het handelingsplan dat voor de leerling met een Rugzakje wordt opgesteld eruit en op welke wijze worden ouders betrokken bij de opstelling van dit plan?
3. Hoe verloopt de ontwikkeling van de leerlingen met een Rugzakje in het regulier basisonderwijs?

Opzet en uitvoering van het onderzoek

Ter beantwoording van de vraag naar het verloop van de *besluitvorming rond plaatsing* van een leerling met een Rugzakje in het regulier basisonderwijs (1^e onderzoeksvraag) is een schriftelijke vragenlijst ontwikkeld. Deze vragenlijst werd verstuurd naar reguliere basisscholen met een recent geplaatste leerling met een leerlinggebonden budget. Voor het opbouwen van een adressenbestand van reguliere basisscholen met één of meer nieuwe leerlingen met een recent toegekend leerlinggebonden budget is contact opgenomen met de Regionale Expertise Centra (REC's) en met de Centrale Financiële Instellingen (CFI). Zowel de REC's als de CFI hebben adressen verstrekt van basisscholen die een leerling met een Rugzakje op school hebben. Deze scholen zijn vervolgens schriftelijk benaderd. De uiteindelijke respondentengroep bestaat uit 115 reguliere basisscholen met een recent geplaatste leerling met een leerlinggebonden budget. De directeuren en intern begeleiders van deze scholen hebben de vragenlijst ingevuld en geretourneerd.

Daarnaast is, eveneens ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag, een zestal casestudy's uitgevoerd binnen afgewezen verzoeken tot plaatsing. Bij de casestudy's, waarin het afgewezen verzoek tot plaatsing van een leerling met beperkingen nader werd bekeken, werden de betrokken ouders en de directeuren van de scholen die de leerlingen niet konden of wilden plaatsen geïnterviewd. Voor zowel het interview met de ouders als voor het interview met de schooldirecteuren werd een interviewformat opgesteld.

Voor het opsporen van de geïndiceerde leerlingen met beperkingen bij wie plaatsingsverzoeken zijn afgewezen is een oproep voor ouders geplaatst op de site van de Stichting Inclusief Onderwijs. Tevens is contact opgenomen met een onderwijsconsulent van de Advies Commissie Toelating en Begeleiding (ACTB). Via de ACTB werd het mogelijk contact te leggen met vijf ouders en naar aanleiding van de oproep op de site van de Stichting Inclusief Onderwijs werd met één ouder contact gelegd.

Bij de beantwoording van de vraag naar het opstellen en de inhoud van het *handelingsplan* (2^e onderzoeksvraag) is, evenals bij de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag, gebruik gemaakt van de schriftelijke vragenlijst met betrekking tot het onderwijs aan leerlingen met een Rugzakje. Een achttal vragen in de vragenlijst is specifiek gericht op het handelingsplan. Daarnaast is een documentanalyse uitgevoerd op geanonimiseerde handelingsplannen die door de scholen werden meegestuurd met de vragenlijst. Er zijn daartoe aselect twintig handelingsplannen getrokken uit in totaal 54 beschikbare handelingsplannen.

Ter beantwoording van de vraag naar de *ontwikkeling van de leerlingen* met een Rugzakje in het regulier basisonderwijs (3^e onderzoeksvraag) zijn uit het bestand van de 115 scholen die de vragenlijst over het onderwijs aan leerlingen met een Rugzakje hebben ingevuld, twintig reguliere basisscholen met een recent geplaatste leerling met een Rugzakje geselecteerd. Deze scholen werden bezocht. Er werden daartoe drie interviewformats ontwikkeld, één voor de leerkracht, één voor de ouders en één voor de ambulant begeleider van de leerling. Naast de interviews werd gebruik gemaakt van sociometrisch onderzoek in de groep van de betreffende leerling, om de sociale positie van de leerling in kaart te brengen.

Resultaten van het onderzoek

Besluitvorming rond plaatsing

De eerste kernvraag in het onderzoek richt zich op de besluitvorming van scholen rond plaatsing. Bijna driekwart van de scholen die in het onderzoek betrokken zijn (n=115) hanteert een plaatsingsbeleid voor leerlingen met beperkingen. In het plaatsingsbeleid leggen veel scholen vast welke typen leerlingen wel en welke niet op de school geplaatst kunnen worden. Bepaalde categorieën leerlingen, bepaald gedrag, en/of bepaalde zorgbehoeften worden op voorhand uitgesloten. Leerlingen uit cluster III zijn oververtegenwoordigd in de groep van 115 scholen. Ruim de helft van de scholen heeft een leerling met een Rugzakje, waarbij de financiering plaatsvindt vanuit cluster III. Binnen dit cluster komt het Syndroom van Down het frequentst voor. In ruim eenderde van de gevallen wordt de Rugzak gefinancierd vanuit cluster IV en bijna 10% van de gevallen vindt de financiering plaats vanuit cluster II.

In de onderzoeksgroep van 115 scholen worden weinig problemen rond de plaatsing gemeld. Wel blijkt in een enkel geval dat de ouders elders één of enkele malen afgewezen zijn op andere scholen. In het onderzoek is ook een aantal gevallen in beschouwing genomen waarin de plaatsing een probleem was, doordat verzoeken tot plaatsing meermalen werden afgewezen. De zes beschreven gevallen zijn op verschillende wijzen opgespoord en het is niet mogelijk met deze gegevens te schatten hoeveel

plaatsingsverzoeken landelijk stranden. Opvallend gegeven is dat het hier vooral gaat om leerlingen met gedrags- en/of emotionele problemen (cluster IV) die niet worden toegelaten. Bij vijf van de zes leerlingen is er sprake van dergelijke problematiek. De betreffende scholen oordelen dat het verzoek van de ouders niet getuigt van veel realiteitszin en de betreffende ouders vinden dat de scholen met onduidelijke en soms oneigenlijke argumenten hun kind afwijzen. Alhoewel de ouders wel contact hebben gezocht met de onderwijsconsulenten, de ACTB en/of de Wegbereiders, is geen van hen een beroepsprocedure gestart. De ouders redeneren dat ook een gewonnen beroep de negatieve houding van de school niet zal wegnemen en dat een afgedwongen plaatsing uiteindelijk niet tot het beoogde succes leidt.

Het opstellen en de inhoud van handelingsplannen

De tweede kernvraag in het onderzoek heeft betrekking op het handelingsplan. Wanneer na indicatiestelling een leerling met beperkingen geplaatst kan worden op de door de ouders gekozen school, dient in overleg met de ouders een handelingsplan te worden opgesteld. Er zijn door de overheid suggesties gegeven omtrent de inhoud van zo'n plan en ook in de beschikbare literatuur op dit terrein zijn talloze handreikingen te vinden. De kwaliteit van bestaande handelingsplannen valt echter steeds weer tegen, zo blijkt uit een literatuurverkenning. Ook uit de documentanalyse, die in het kader van het onderzoek werd uitgevoerd, komt dit naar voren. De doelen zijn veelal niet helder geformuleerd, de aanpak wordt niet beschreven en ook de evaluatie wordt onvoldoende uitgewerkt. Aan de kwaliteitssuggesties van de overheid wordt in beperkte mate voldaan; geen van de twintig handelingsplannen die betrokken zijn in een dossieranalyse voldoen volledig aan deze suggesties. Ouders zijn maar in beperkte mate betrokken bij het opstellen van handelingsplannen en op dit punt wordt de door de overheid beoogde positieversterking van de ouders niet gerealiseerd. Bij de evaluatie van het handelingsplan worden ouders aanzienlijk vaker betrokken; bij meer dan driekwart van de scholen zijn de ouders bij de evaluatie aanwezig. Daarnaast zijn de leerkracht, de intern begeleider en de ambulant begeleider bij veruit het merendeel van de scholen betrokken bij de evaluatie van het handelingsplan. In de frequentie van de evaluatie van het handelingsplan bestaan aanzienlijke verschillen tussen de scholen. De meest voorkomende frequenties zijn zeven / acht keer per jaar en drie / vier keer per jaar. Beide komen bij \pm een vijfde deel van de scholen voor.

De ontwikkeling van geïndiceerde leerlingen met beperkingen

De derde kernvraag in de evaluatie van het Ruzzak-beleid is hoe leerlingen met beperkingen zich ontwikkelen in het regulier onderwijs. In dit onderzoek wordt niet meer dan een eerste indruk gegeven van de ontwikkeling van twintig overwegend jonge

leerlingen (gemiddelde leeftijd is 5;7 jaar) een aantal maanden na de plaatsing. Het gaat daarbij om de verwachtingen die leerkrachten en ouders hebben over die ontwikkeling ten opzichte van de waargenomen ontwikkeling.

De leerkrachten betrokken bij dit deel van het onderzoek zijn over de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen met auditieve en/of communicatieve beperkingen en de leerlingen met gedragsproblemen het meest positief. Over de andere groepen maken ze zich meer zorgen.

Over de emotionele ontwikkeling van de leerlingen zijn de leerkrachten over het geheel genomen tevreden. Dat geldt ook voor de sociale positie die de leerlingen innemen in de klas. Opvallend in al deze beoordelingen is dat de ouders vaak nog wat positiever oordelen dan de leerkrachten en dat de ambulant begeleiders wat meer reserves laten blijken. Over de sociale positie van de leerlingen met beperkingen in de klas is door middel van een sociogram ook het oordeel van de klasgenoten gevraagd. Dat levert een negatiever beeld op dan dat van ouders, leerkrachten en ambulant begeleiders. Uit de uitkomsten van de sociogramafname blijkt dat in totaal negen leerlingen met beperkingen als genegeerd of verworpen worden getypeerd. Deze typeringen worden door geen van de leerkrachten, ouders of ambulant begeleiders genoemd. Opgemerkt moet worden dat ook leerlingen zonder beperkingen als genegeerd of verworpen getypeerd kunnen worden. De onderzoeksresultaten wijzen uit dat de sociale positie van de leerlingen met beperkingen in dit onderzoek niet wezenlijk verschilt van die van hun klasgenoten. De leerlingen met beperkingen zijn iets minder populair, worden iets minder vaak als controversieel getypeerd en worden vaker als gemiddeld beoordeeld. De percentages genegeerde en afgewezen leerlingen met en zonder beperkingen zijn echter niet noemenswaard afwijkend.

Een panel van externe beoordelaars, bestaande uit vijf ervaren ambulant begeleiders, is gevraagd een oordeel te geven over de ontwikkeling van de twintig leerlingen op cognitief en sociaal-emotioneel gebied en op het gebied van sociale relaties. Het panel spreekt zich bezorgd uit over de cognitieve ontwikkeling van vijf van de twintig leerlingen. Daarnaast plaatst het panel kanttekeningen bij de ontwikkeling van respectievelijk drie en vijf leerlingen met betrekking tot de ontwikkeling van sociale relaties en de sociaal-emotionele ontwikkeling. De externe beoordelaars is tenslotte gevraagd zich uit te spreken over de kwaliteit van het handelingsplan en het onderwijsaanbod. Het oordeel over het handelingsplan is in grote lijnen positief, wat in ogenschijnlijke tegenspraak is met de vrij negatieve uitkomsten van de documentanalyse. Het oordeel van het panel over het onderwijsaanbod valt zonder meer positief uit. Kort samengevat geven de externe beoordelaars wel aan dat ze zorgen hebben over de

ontwikkeling van een deel van de leerlingen, maar tegelijkertijd zeggen ze dat met name het door de scholen geleverde onderwijsaanbod adequaat lijkt te zijn.

Aanbevelingen

De groep scholen betrokken bij dit onderzoek heeft een leerling met beperkingen geplaatst en voert daarmee het op integratie gerichte beleid in Nederland uit. De schoolteams laten zien dat ze het verzoek van de ouders willen honoreren en de uitdaging aandurven. Tegelijkertijd wordt duidelijk dat scholen grenzen stellen aan de opvang van leerlingen met beperkingen. Het lijkt erop dat door middel van in hun plaatsingsbeleid geformuleerde grenzen en criteria, veel scholen alleen leerlingen met beperkingen accepteren die binnen bepaalde grenzen van ‘normaliteit’ vallen. Nog los van de vraag of scholen het recht hebben op voorhand bepaalde categorieën leerlingen uit te sluiten, staat het bij voorbaat stellen van grenzen haaks op het streven naar integratie. Het plaatsingsbeleid van scholen zou moeten gaan over de *mogelijkheden van de school* het onderwijsaanbod voor leerlingen met beperkingen toegankelijk te maken.

Uit de in het kader van het onderzoek uitgevoerde documentanalyse komt naar voren dat de kwaliteit van de handelingsplannen voor de leerlingen met beperkingen tegenvalt. Een reden voor de tegenvallende kwaliteit kan zijn dat de scholen bezorgd zijn dat het handelingsplan door ouders wordt opgevat als een contract. Door middel van een matige uitwerking van het plan kunnen scholen zich indekken tegen dit gebruik als contract. Nu is een goed uitgewerkt handelingsplan niet meer dan een middel. Het uiteindelijke doel van het werken met een handelingsplan is het ondersteunen van het planmatig handelen van leerkrachten in het onderwijs. Daarnaast heeft het handelingsplan de functie om te coördineren tussen de verschillende betrokkenen die werkzaamheden uitvoeren in het kader van de begeleiding van de leerling. Met slecht uitgewerkte handelingsplannen komt dat niet van de grond. Opvallend gegeven is dat de externe beoordelaars ondanks de genoemde manco's tevreden zijn over de kwaliteit van het handelingsplan. Het lijkt erop dat naast de globale aanwijzingen van de overheid over de inhoud, ook suggesties voor het gebruik van het handelingsplan gegeven moeten worden en het werken met handelingsplannen deel uit moet maken van het inspectietoezicht. Daarnaast dient er meer aandacht te zijn voor de positie van de ouders bij de opstelling van het handelingsplan. De explicitering en de optimalisering van de samenwerking met ouders is daarbij een belangrijk aandachtspunt.

In het onderzoek was het slechts mogelijk een eerste indruk te geven van de ontwikkeling van de leerlingen met een Rugzakje. Uit de informatie van zowel de leerkracht als de ouders komt een overwegend positief beeld naar voren over de ontwikkeling van de

leerlingen. De ambulante begeleiders zijn iets minder positief en ook uit de sociogrammen komt een minder rooskleurig beeld naar voren. Bij het panel van externe beoordelaars tenslotte, bestaan zorgen over de ontwikkeling van een deel van de leerlingen, ondanks een adequaat onderwijsaanbod. Dit in beschouwing nemend lijkt een vervolgonderzoek naar de ontwikkeling van leerlingen met een Rugzakje in het regulier onderwijs gerechtvaardigd en aanbevelenswaardig.

Inhoudsopgave

Managementsamenvatting

Hoofdstuk 1 Inleiding	1
Hoofdstuk 2 Achtergrond vraagstelling	4
2.1 Inleiding	
2.2 Vroegere regelingen m.b.t. begeleiding van leerlingen met beperkingen	4
2.3 Besluitvorming rond plaatsing	6
2.4 Handelingsplan	8
2.4.1 De rol van het handelingsplan in de leerlinggebonden financiering	8
2.4.2 Definitie en functie van het handelingsplan	10
2.4.3 De inhoud van het handelingsplan	11
2.4.4 Betrokkenheid van ouders	12
2.5 De ontwikkeling van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs	13
Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek	16
3.1 Inleiding	16
3.2 Opzet van het onderzoek naar de besluitvorming m.b.t. plaatsing	17
3.2.1 Instrumenten	17
3.2.2 Respondenten en opbouw van het databestand	18
3.2.3 Dataverzameling	20
3.2.4 Data-analyse	24
3.3 Opzet van het onderzoek naar het opstellen en de inhoud van het handelingsplan	25
3.3.1 Instrumenten	25
3.3.2 Respondenten en opbouw databestand	25
3.3.3 Dataverzameling	26
3.3.4 Data-analyse	26
3.4 Opzet van het onderzoek naar de ontwikkeling van de leerlingen	27
3.4.1 Instrumenten	27
3.4.2 Respondenten en opbouw databestand	30
3.4.3 Dataverzameling	30
3.4.4. Data-analyse	31
3.5 Overzicht opzet voor beantwoording onderzoeksvragen	32
Hoofdstuk 4 Resultaten – besluitvorming rond plaatsing	33
4.1 Inleiding	33
4.2 Methode	33
4.2.1 Proefpersonen	33
4.2.2 Instrumenten	37
4.2.3 Werkwijze en analyse	37

4.3	Resultaten m.b.t. besluitvorming plaatsing	38
4.3.1	Plaatsingsbeleid	38
4.3.2	Voorwaarden voor toelating	39
4.3.3	Argumenten voor en tegen toelating	42
4.3.4	Bezwaren tegen en struikelblokken bij plaatsing	44
4.3.5	Toelatingsprocedure	45
4.3.6	Actoren in toelatingsprocedure	47
4.3.7	Gang van zaken na toelating	48
4.4	Resultaten m.b.t. afgewezen plaatsingsverzoeken	49
4.4.1	Inleiding	49
4.4.2	Resultaten interviews ouders	50
4.4.3	Resultaten interviews schooldirecteuren	54
4.5	Samenvatting	56

Hoofdstuk 5 Resultaten – het opstellen en de inhoud van handelingsplannen 60

5.1	Inleiding	60
5.2	Methode	60
5.2.1	Proefpersonen	60
5.2.2	Instrumenten	60
5.2.3	Werkwijze en analyse	61
5.3	Resultaten m.b.t. het opstellen en de inhoud van het handelingsplan	62
5.3.1	Betrokken bij het opstellen van het handelingsplan	62
5.3.2	Aspecten van het handelingsplan	63
5.3.3	Evaluatie van het handelingsplan	65
5.4	Documentanalyse	67
5.4.1	Inleiding	67
5.4.2	De beginsituatie van de leerling	67
5.4.3	De onderwijsdoelen voor de leerling	68
5.4.4	De maatregelen die de school neemt om de doelen te bereiken	70
5.4.5	De externe deskundigen die worden ingeschakeld	71
5.4.6	De getroffen speciale voorzieningen	71
5.4.7	De wijze van volgen en registreren van de vorderingen van de leerling	72
5.5	Samenvatting	72

Hoofdstuk 6 Resultaten – de ontwikkeling van geïndiceerde leerlingen met beperkingen 76

6.1	Inleiding	76
6.2	Methode	77
6.2.1	Proefpersonen	77
6.2.2	Instrumenten	79
6.2.3	Werkwijze	79
6.2.4	Analyse	81
6.3	Resultaten interviews en sociogrammen	82

6.3.1	Sociale relaties	82
6.3.2	Sociaal-emotionele ontwikkeling	97
6.3.3	Cognitieve ontwikkeling	102
6.4	Resultaten beoordeling geïntegreerde leerlingbeschrijvingen	109
6.4.1	Inleiding	109
6.4.2	Betrouwbaarheid van oordelen	110
6.4.3	Beoordelingen op leerling-niveau	113
6.4.4	Beoordelingen kwaliteit handelingsplan en onderwijsaanbod	114
6.5	Samenvatting	116
Hoofdstuk 7 Discussie		120
7.1	Inleiding	120
7.2	Context van en aanleiding voor het onderzoek	120
7.3	Samenvatting onderzoeksresultaten	121
7.3.1	Besluitvorming rond plaatsing	121
7.3.2	Het opstellen en de inhoud van handelingsplannen	122
7.3.3	De ontwikkeling van geïndiceerde leerlingen met beperkingen	122
7.4	Aanbevelingen	124
Literatuur		126
Bijlage 1	Vragenlijst onderwijs aan leerlingen met Rugzakje	131

1 Inleiding

In de afgelopen decennia is het wat minder vanzelfsprekend geworden om leerlingen met beperkingen te plaatsen in separate vormen van speciaal onderwijs. Er is lang vanuit gegaan dat deze kinderen het in het regulier onderwijs niet zouden redden en beter af zouden zijn in speciale vormen van onderwijs (Pijl, 1997). De plaatsing van deze leerlingen op een school voor regulier onderwijs werd als een weinig reële mogelijkheid gezien. Dat standpunt is steeds meer ter discussie komen te staan (Limpens, Nekkers & Ter Pelle, 2003). Verschillende overwegingen leidden tot het betwijfelen van de legitimiteit van de keuze voor een los van het regulier onderwijs opererende separate voorziening. Zo is gewezen op de stigmatiserende werking van het speciaal onderwijs, is het afzonderen van kinderen met een beperking hevig bekritiseerd en is betoogd dat de effectiviteit van het speciaal onderwijs niet is aangetoond. Als gevolg hiervan werd in vrijwel alle landen met een stelsel van separaat speciaal onderwijs nagedacht over andere vormen van de onderwijskundige zorg voor probleemleerlingen. Richtinggevend werd het streven naar integratie: de gedachte dat speciale hulp een integraal onderdeel moet zijn van het reguliere onderwijs (Pijl, Meijer & Hegarty, 1997).

Het onderwijsbeleid in Nederland is wel gekenschetst als een tweesporenbeleid: zowel streven naar verbetering van het regulier onderwijs bij het opvangen van probleemleerlingen, als het beschikbaar stellen van separaat speciaal onderwijs voor die leerlingen die dat nodig hebben. Het tweesporenbeleid was niet zonder problemen: de uitstroom van leerlingen naar het speciaal onderwijs nam gestaag toe (Pijl, 1995). De wijze van financieren van extra onderwijs en zorg leek de uitstroom naar speciale scholen te versterken: extra middelen waren immers alleen in het speciaal onderwijs voorhanden (Pijl & Meijer, 1999). Met de invoering van de regeling ambulante begeleiding en het aanvullende formatiebeleid (AFB) vanaf 1985 worden dwarsverbindingen in het tweesporenbeleid gemaakt. De regelingen blijken een succes en inmiddels hebben veel reguliere scholen ervaring opgedaan met integratie van leerlingen met beperkingen.

Met de introductie van het Rugzak-beleid wordt een volgende stap in de ontwikkeling van het tweesporenbeleid gezet. Op 1 augustus 2003 is de Wet op de Expertise Centra (WEC) in werking getreden. Kinderen met een beperking komen vanaf dat moment in aanmerking voor leerlinggebonden financiering, het zogenaamde Rugzakje. Toekenning van een leerlinggebonden budget geeft ouders de mogelijkheid zelf te kiezen voor deelname van hun kind aan regulier of speciaal onderwijs. Die keuze is niet gemakkelijk. Een vergelijking van het mogelijke aanbod van een school voor regulier onderwijs met dat van een school voor speciaal onderwijs en beslissen wat voor hun kind optimaal is, is voor ouders, maar ook voor professionals, verre van eenvoudig. Reguliere scholen zijn bezorgd dat plaatsing van een geïndiceerde leerling met beperkingen zeker in de startfase

veel inspanningen vergt (training, begeleiding, materiaal, aanpassing gebouw) en dat er een gereede kans is dat zowel de te integreren leerling als de andere leerlingen in de klas problemen zullen ondervinden.

Wanneer de leerling op de gekozen school geplaatst kan worden, moet in overleg met de ouders een handelingsplan worden opgesteld. Het plan gaat in op het onderwijsaanbod voor de betreffende leerling en op de maatregelen die de school dient te treffen. Voor veel reguliere scholen is dit een nieuwe ontwikkeling. Ervaringen elders leren dat scholen bang zijn dat ouders het handelingsplan en het daaraan gekoppelde leerlinggebonden budget als onderdelen van een contract opvatten en de school eraan houden. Om dat te verhinderen worden handelingsplannen soms globaal geformuleerd. Het is duidelijk dat een vaag gehouden handelingsplan haaks staat op ideeën over open communicatie met ouders en over planmatig werken en evalueren in het onderwijs aan leerlingen met beperkingen.

De invoering van het leerlinggebonden budget maakt een verdere groei van het aantal leerlingen met beperkingen in scholen voor regulier onderwijs mogelijk. Nu kunnen ook leerlingen naar het regulier onderwijs gaan die tot nu toe wel in aanmerking kwamen voor plaatsing op het speciaal onderwijs, maar niet voor ambulante begeleiding of het AFB. Het lijkt aannemelijk dat een groot deel van die leerlingen, vergeleken met de voorheen ambulante begeleidde en AFB leerlingen, relatief zwaardere en complexere beperkingen zullen hebben en daarmee een groter beroep op de kennis en creativiteit van het regulier onderwijs zullen doen. Dat zou een aantal problemen op kunnen leveren. Het is voorstelbaar dat reguliere scholen opzien tegen het plaatsen van een leerling met een voor de school onbekende problematiek en het is de vraag in hoeverre ze erin slagen voor deze leerlingen een goed onderwijsaanbod en schoolklimaat te realiseren. Het risico bestaat dat reguliere scholen zich, onder druk van het integratiebeleid, als het ware gedwongen voelen kinderen met een diversiteit aan beperkingen op te nemen. Het personeel is daar doorgaans niet voor opgeleid en in veel gevallen zal het hen aan ervaring ontbreken op dit gebied. Ook hebben zij veelal weinig ervaring met het opstellen van een goed handelingsplan. Dit kan ertoe leiden dat de integratie van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs niet altijd bevorderlijk is voor de ontwikkeling van deze leerlingen. Om deze reden is het van belang om te kijken naar de ontwikkeling die leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs doormaken. Het gaat daarbij niet alleen om de vraag hoe de cognitieve ontwikkeling verloopt, maar ook om hoe het de leerlingen in sociaal en sociaal-emotioneel opzicht vergaat.

Vanuit de hier beschreven problematiek worden de volgende onderzoeksvragen gesteld:

4. Hoe verloopt de besluitvorming rond plaatsing van een leerling met een Rugzakje in het regulier basisonderwijs?
5. Hoe ziet de inhoud van het handelingsplan dat voor de leerling met een Rugzakje wordt opgesteld eruit en op welke wijze worden ouders betrokken bij de opstelling van dit plan?
6. Hoe verloopt de ontwikkeling van de leerlingen met een Rugzakje in het regulier basisonderwijs?

2 Achtergrond vraagstelling

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal een korte schets gegeven worden van de vroegere regelingen voor de begeleiding van leerlingen met beperkingen binnen het regulier onderwijs. Daarna zal op elk van de drie onderzoeksvragen verder worden ingegaan. De onderzoeksvragen worden nader verkend om handvatten te kunnen bieden voor de ontwikkeling van de onderzoeksinstrumenten, waarvan de beschrijving plaatsvindt in hoofdstuk 3.

2.2 Vroegere regelingen m.b.t begeleiding van leerlingen met beperkingen

Voordat het Rugzak-beleid in augustus 2003 van kracht werd, bestonden er andere regelingen voor ambulante begeleiding voor leerlingen met beperkingen. Vanaf 1985 was ambulante begeleiding binnen de kaders van de toenmalige Interimwet Speciaal Onderwijs Voorgezet Speciaal Onderwijs (ISOVSO) mogelijk. De bedoeling van deze begeleidingsvorm in het onderwijs was het bewerkstelligen van terugplaatsing naar het regulier onderwijs van leerlingen die anders zouden zijn aangewezen op speciaal onderwijs. Voor een aantal schoolsoorten kwam daar ook de preventieve ambulante begeleiding bij, wat ten doel had om plaatsing in het speciaal onderwijs te voorkomen (Boerman & Hoogendoorn, 2002).

Ten tijde van de ISOVSO werden de faciliteiten voor ambulante begeleiding toegekend aan de school voor (voortgezet) speciaal onderwijs. Er werd een onderscheid gemaakt tussen twee groepen scholen:

- ZLM-scholen: scholen bestemd voor zintuiglijke, lichamelijke, of meervoudig gehandicapte kinderen;
- LSE-scholen: scholen bestemd voor leerlingen met leermoeilijkheden en/of sociaal-emotionele problemen en/of (psycho-)somatische klachten (Claessens, De Vries, Van Eijk & Bertens 1989, in Kool & Derriks, 1995).

De faciliteiten met betrekking tot ambulante begeleiding verschilden voor de twee groepen scholen. Voor ZLM-scholen gold de regeling voor ambulante begeleiding zowel voor *overgeplaatste* leerlingen (van het speciaal onderwijs naar het basisonderwijs) of van het voortgezet speciaal onderwijs naar het voortgezet onderwijs en leerlingen die waren *doorgestroomd* van het speciaal onderwijs naar het voortgezet onderwijs als voor

leerlingen die werden *gehandhaafd* in het basisonderwijs of voortgezet onderwijs (rechtstreekse instromers).

De maximale termijn van (gefinancierde) ambulante begeleiding bedroeg in het basisonderwijs vijf aaneengesloten jaren en, indien de ambulante begeleiding in het basisonderwijs meer dan drie jaren had geduurd, daarop aansluitend twee jaren in het voortgezet onderwijs. Als de ambulante begeleiding in het voortgezet onderwijs startte was de maximale termijn drie jaren. De formatie per begeleide leerling verschilde per ZLM-school. Voor dove en blinde leerlingen was er veruit de meeste formatie beschikbaar.

Voor LSE-scholen waren de faciliteiten veel beperkter. Ambulante begeleiding werd alleen gefinancierd na overplaatsing van hetzij het speciaal onderwijs naar het basisonderwijs, hetzij van voortgezet speciaal onderwijs naar voortgezet onderwijs (dus niet bij doorstroom van speciaal onderwijs naar voortgezet onderwijs). De leerlingen dienden minstens één jaar (voortgezet) speciaal onderwijs te hebben gevolgd. De maximale termijn van ambulante begeleiding was zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs één jaar (Kool & Derriks, 1995). Pas vrij recentelijk, sinds 2002 kwamen ook leerlingen met ernstige gedragsproblemen (ZMOK) in aanmerking voor ambulante begeleiding (Van der Pluijm, Gloudemans & Hamers, 2003, in Hamstra, 2004).

Naast de hierboven genoemde regelingen omtrent ambulante begeleiding, konden scholen extra formatie aanvragen via het Aanvullend Formatie Beleid (AFB). Het AFB was een reservebudget van het Ministerie van OC&W. Kinderen met problemen die buiten de gebruikelijke regelingen en voorzieningen vielen, maar wel extra hulp behoefden, konden daar gebruik van maken (Scheepstra, 1998). Basisscholen die leerlingen met het Syndroom van Down opnamen, konden vanaf het schooljaar 1996/1997 een beroep doen op het AFB. De toegekende aanvullende formatie was afhankelijk van het beschikbare budget en gold voor 1 jaar. Elk jaar moest de formatie opnieuw worden aangevraagd. De omvang van de formatie was afhankelijk van de aard van de handicap, het aantal handicaps en de groep waarin de leerling zat. Zij ontvingen dan extra geld (0,1 of 0,2 fte) om deze leerlingen te kunnen begeleiden (www.minocw.nl).

Met de invoering van het Rugzak-beleid, zijn de faciliteiten voor ambulante begeleiding uitgebreid. Dit geldt met name voor leerlingen die voorheen ambulante begeleiding ontvingen vanuit de LSE-scholen. Het belangrijkste verschil met de vroegere regelingen omtrent ambulante begeleiding is dat onder het Rugzak-beleid de financiering aan de leerling gekoppeld is in plaats van aan de school. Daarnaast hebben de ouders een grotere keuzevrijheid. De ‘Rugzak’ van de leerling is bovendien niet alleen gevuld met geld voor

ambulante begeleiding; een deel van de inhoud van de Rugzak wordt besteed aan extra formatie en aan extra materialen ten behoeve van het onderwijs aan de leerling. Zoals in hoofdstuk 1 reeds beschreven, is de verwachting dat de invoering van de leerlinggebonden financiering, de groei van het aantal leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs zal bevorderen.

2.3 Besluitvorming rond plaatsing

Versterking van de positie van ouders en kinderen heeft in het Rugzak-beleid een prominente positie gekregen. De bedoeling is dat ouders meer dan voorheen zelf keuzes kunnen maken over het onderwijs voor hun kind. Daarbij gaat het niet alleen om de keuze tussen regulier of speciaal onderwijs, maar ook om de inhoud van het onderwijsaanbod en de besteding van de extra middelen. In verband daarmee is het van belang om zicht te krijgen op de besluitvorming rond plaatsing van een leerling met een Rugzakje in het regulier basisonderwijs.

De besluitvorming rond de plaatsing van een leerling met beperkingen in het regulier onderwijs speelt zich grotendeels af vóór de feitelijke plaatsing van een leerling met beperkingen in het regulier onderwijs. Bij het besluitvormingsproces zijn verschillende actoren betrokken, met elk verschillende rollen en verantwoordelijkheden. De machtsposities van deze actoren verschillen van elkaar, wat van invloed is op het verloop van het besluitvormingsproces. De belangrijkste actoren in die fase zijn de ouders, het schoolteam, het schoolbestuur, de ondersteuningsstructuur van de school, het speciaal onderwijs en organisaties betrokken bij vroeghulp en/of eerder onderwijs aan de leerling. In een aantal gevallen kunnen ook één van de ouderverenigingen, de ouders van de andere leerlingen van de school, de gemeente en de inspectie betrokken worden in het proces. Die actoren kunnen heel verschillend denken over de mogelijkheden voor plaatsing en hebben ook een verschillende inbreng.

De ouders, eventueel gesteund door hun oudervereniging, hebben de beslissing genomen hun kind aan te melden en zijn uit op een positieve beslissing van de school. Schoolteam en schoolbestuur moeten op afzienbare termijn met een onderbouwde beslissing komen. Hoewel het schoolbestuur formeel verantwoordelijk is, zal het in het algemeen het oordeel van het team volgen. Het schoolteam kan informatie over de te verwachten consequenties van plaatsing voor onderwijsaanbod en –organisatie inwinnen bij de ondersteuningsstructuur, het speciaal onderwijs, en organisaties betrokken bij vroeghulp en/of eerder onderwijs. Voor eventuele materiële aanpassingen van de school is overleg met de gemeente nodig.

De Wet op de Expertise Centra (2002) verplicht reguliere scholen niet om leerlingen met een beperking te plaatsen, maar een eventuele afwijzing moet schriftelijk onderbouwd worden en de onderwijsinspectie moet dan geïnformeerd worden. Bij afwijzing moet het schoolteam derhalve met goede argumenten komen. Uit onderzoek blijkt dat het regelmatig voorkomt, dat binnen het schoolteam de meningen verdeeld zijn (Scheepstra, 1998; Hamstra 2004). De verschillende oordelen binnen het team, het grote aantal mogelijke actoren, de adviezen van de verschillende ‘experts’ van buiten de school en de verwachtingen van de ouders, maken het besluitvormingsproces soms complex.

Leerkrachten kunnen de opdracht goed onderwijs te bieden aan alle leerlingen opvatten als een contra-indicatie voor toelating van een leerling met beperkingen. Hamstra (2004) laat zien dat 40 procent van de reguliere scholen in Almere voorwaarden voor plaatsing hanteren. Een voorwaarde is bijvoorbeeld dat de leerling het reguliere onderwijsprogramma moet kunnen volgen en een aantal scholen wil alleen kinderen met bepaalde beperkingen opnemen, zoals: langdurig zieke kinderen, kinderen met het Syndroom van Down en kinderen met spraak-/taalstoornissen. Verder weigert een aantal scholen kinderen die volgens de school te zware beperkingen hebben; het betreft veelal kinderen met een problematiek die valt onder cluster IV (gedragsproblemen) en kinderen met meervoudige beperkingen. Deze criteria zijn lang niet altijd op schrift gesteld (Hamstra, 2004). Op die selectie van bepaalde leerlingcategorieën is ook door andere auteurs gewezen. Evans & Lunt (2002) bijvoorbeeld, vinden in hun onderzoek in Engeland en Wales dat in de praktijk een onderscheid gemaakt wordt tussen ‘gemakkelijk’ en ‘moeilijk’ te integreren leerlingen met beperkingen. Leerlingen met emotionele en gedragsstoornissen, zeer moeilijk lerende kinderen, kinderen met meervoudige beperkingen, autistische kinderen en kinderen die (medische) lichamelijke verzorging nodig hebben, worden als moeilijk te integreren gezien. Uit een recent uitgevoerde vergelijkende studie (Meijer, 2003) blijkt dat vooral leerlingen met ernstige gedragsproblemen en leerlingen met sociaal-emotionele problematiek als moeilijk te integreren gezien worden. Ook uit onderzoek van Visser (2001) komt naar voren dat er bij plaatsing rekening gehouden wordt met het type beperking. Zo zien bijna alle scholen mogelijkheden om leerlingen met dyslexie, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) en dyscalculie op te nemen. Voor kinderen met NLD (Nonverbal Learning Disability), het syndroom van Asperger, PDD-NOS (Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified) en autisme liggen deze percentages veel lager. Glazer (1997) gaat er van uit dat het uiteindelijke criterium voor deelname aan regulier onderwijs bestaat uit de mate waarin kinderen met beperkingen in een reguliere klas storend zijn voor de overige kinderen in de klas. Resumerend: de beschikbare literatuur suggereert dat bepaalde

groepen leerlingen met beperkingen eerder toegelaten worden dan andere. Vooral leerlingen met gedragsproblemen, met meervoudige beperkingen en met beperkingen in het autistisch spectrum lijken moeilijk te integreren.

De ouders die kiezen voor regulier onderwijs, melden hun kind aan bij een reguliere school en hopen een positieve beslissing van de school te bewerkstelligen. Toekenning van een leerlinggebonden budget maakt de positie van de ouders, in vergelijking met de situatie vóór het Rugzak-beleid, veel sterker en geeft ouders een belangrijke stem in de schoolkeuze voor hun kind. Het maken van een vergelijking van het mogelijke aanbod van een school voor regulier onderwijs met dat van een school voor speciaal onderwijs en beslissen wat voor hun kind optimaal is, is echter voor ouders verre van eenvoudig. In vergelijking met professionals zijn ouders al snel minder goed geïnformeerd over de voor hun kind noodzakelijke aanpak in het onderwijs en over het aanbod van verschillende scholen. Als onvoldoende geïnformeerde ouders hun budget besteden, is hun beslissing kwetsbaar voor kritiek van professionals. Om die informatieachterstand weg te werken hebben vooral ouderverenigingen herhaaldelijk aangegeven behoefte te hebben aan een steunpunt voor ouders betrokken bij de indicatiestelling en de schoolkeuze. Zonder een goed georganiseerde informatievoorziening aan ouders, is het voor ouders moeilijk hun vrijheid goed te gebruiken. En zelfs dan zal slechts tot op zekere hoogte sprake zijn van een keuze op grond van onderwijsinhoudelijke argumenten. Buitenlandse ervaringen (Pijl & De Kam, 1996) wijzen uit dat ouders in de praktijk ofwel uit overtuiging voor het regulier onderwijs kiezen en de kwaliteit van het onderwijs niet bij hun keuze betrekken, ofwel de praktische argumenten (afstand, overblijfprogramma, en zo meer) zwaar laten wegen. Uit Nederlands onderzoek (Scheepstra, Pijl & Nakken, 1996) blijkt verder dat het opleidingsniveau van de ouders een belangrijke factor is in het overleg met de professionals. Vooral de relatief goed opgeleide en assertieve ouders weten beter om te gaan met de eventuele bezwaren en aarzelingen van het schoolteam, oefenen meer druk uit en slagen er vaker in de plaatsing van hun kind te realiseren.

Ouders kunnen tegen een eventuele negatieve beslissing van de school in beroep gaan bij de ACTB. Het is echter de vraag of ouders daar veel mee winnen. Ook als ze in het gelijk gesteld worden is plaatsing op de betreffende school al heel moeilijk geworden.

2.4 Handelingsplan

2.4.1 De rol van het handelingsplan in de leerlinggebonden financiering

Wanneer na indicatiestelling een leerling met beperkingen geplaatst kan worden op de door de ouders gekozen school, moet in overleg met de ouders een handelingsplan worden

opgesteld. Het plan kan gezien worden als de eerste gedachtevorming over het onderwijs aan de leerling en de maatregelen die de school moet treffen. Het werken met handelingsplannen is niet nieuw. Zowel in het speciaal onderwijs als in de zorg is veel ervaring opgedaan met handelingsplannen, individuele begeleidingsplannen, persoonlijke opvoedingsplannen of zorgplannen (Schippers, 2003). Voor de scholen in het speciaal onderwijs is het werken met handelingsplannen dan ook een voortzetting van een tamelijk gangbare praktijk, maar voor veel reguliere scholen is dat veel minder het geval. Het regulier basisonderwijs en de ouders van een kind met beperkingen doen na de feitelijke introductie van het leerlinggebonden budget op 1 augustus 2003 de eerste ervaringen op met de vraag hoe de extra middelen het best ingezet kunnen worden en hoe een goed planningsdocument voor deze leerlingen opgezet moet worden. De ervaringen van ouders en scholen met geïntegreerde leerlingen met Downs syndroom onder het AFB zijn niet goed vergelijkbaar met de situatie na 1 augustus. Gegeven het ontbreken van een bestaande praktijk is hier het komende jaar een fase van ‘pionieren’ te verwachten.

Nadat een leerling met een leerlinggebonden budget op een reguliere school geplaatst is, stelt de school in overleg met de ouders een handelingsplan op. In het handelingsplan staan ondermeer de afspraken over de inzet van het budget. Uit onderzoek (Pijl & Dyson, 1998) is gebleken dat scholen om conflicten met ouders te voorkomen het handelingsplan in heel algemene termen schrijven en het zo als werkdocument volledig ontkrachten. Scholen kiezen voor deze werkwijze omdat ze zich zorgen maken dat ouders het handelingsplan als een contract op vatten en bij (vermeend) falen de school aansprakelijk stellen. De handelingsplannen worden dan zo globaal mogelijk geformuleerd en concrete doelen en tijdsperioden worden bij voorkeur niet opgenomen. Bijkomend voordeel is dat zo’n plan ook niet snel herzien hoeft te worden. Het is duidelijk dat een vaag gehouden handelingsplan haaks staat op ideeën over een eerlijke communicatie met ouders en dat dan de bedoeling achter het handelingsplan, namelijk een zich ontwikkelend werkdocument waarin planning, uitvoering en evaluatie elkaar cyclisch opvolgen, verloren gaat. Voor het onderwijsteam is het van groot belang om flexibel het onderwijs te kunnen aanpassen zonder geremd te worden door een handelingsplan met contractkarakter. Overigens is uit Engels onderzoek (Crowther, Dyson & Millward, 1998) ook gebleken dat scholen het leerlinggebonden budget, het zogenaamde ‘statement’, regelmatig voor andere zaken gebruiken en dat soms maar een klein deel aanwijsbaar voor de betreffende leerling wordt ingezet. In Nederland is alleen voorgeschreven dat een deel van de middelen gebruikt moet worden om ambulante begeleiding van het speciaal onderwijs te betrekken.

2.4.2 Definitie en functie van het handelingsplan

In de literatuur zijn verschillende definities van handelingsplannen te vinden (Van der Doef, 2001, in Koldewey 2004; Thomas, 1998, in Koldewey, 2004; Schröder-Servaes, Baltussen, Bootsman-Slinkers, Bosch, Hamelink, Van Maasakkers & Pieters, 1999, in Koldewey, 2004). Deze definities zijn onderling goed vergelijkbaar en hebben veel overlap, maar geen van deze is erg compleet. De door Kool, Van der Leij & Van der Linde-Kaan (1998, p110) gegeven definitie lijkt het meest compleet:

‘Een handelingsplan bevat schriftelijk weergegeven richtlijnen voor het onderwijs aan één of meer leerlingen, op basis van informatie over hun specifiek pedagogisch-didactische behoeften, waarmee beoogd wordt dat bepaalde leer- en opvoedingsdoelen in een zekere hoeveelheid tijd bereikt worden. De daarin aangegeven schriftelijke richtlijnen zullen na een bepaalde tijd (ook aangegeven in het plan) geëvalueerd moeten worden’. Het enige punt waarop deze definitie verder aangevuld kan worden is de eis dat de doelen concreet dienen te zijn.

Pijl & Blaauboer (1990) benadrukken dat handelingsplannen een middel zijn en geen doel op zichzelf. Het uiteindelijke doel van het werken met een handelingsplan is volgens hen het optimaliseren van het handelen van leerkrachten in het onderwijs. Aan het werken met handelingsplannen worden een aantal verschillende functies onderscheiden (Pijl en Blaauboer, 1990):

- de bezinningsfunctie: het werken met handelingsplannen vraagt om een weloverwogen keuze omtrent na te streven doelen en de te hanteren werkwijze;
- de afstemmingsfunctie: hierbij gaat het om het goed laten aansluiten van de verschillende activiteiten die vanuit verschillende disciplines ten aanzien van de leerling worden ondernomen;
- de bewakingsfunctie: het handelingsplan bewaakt het onderwijsaanbod en het onderwijsresultaat.

De Roos (2001) onderscheidt -weliswaar in andere bewoordingen- ook deze functies, maar voegt daar nog een vierde aan toe, namelijk: het informeren van de cliënten over de hulp die ze mogen verwachten. Handelingsplannen zouden dan kunnen fungeren als een soort ‘contract’ dat men met elkaar afsluit (De Roos, 2001). In 2.4.1 werd deze vierde functie al aan de orde gesteld. Scholen zijn bezorgd dat een handelingsplan wordt opgevat door de ouders als een contract waarin voor een bepaalde extra financiering bepaalde doelen gehaald moeten worden. Thomas (1998, in Koldewey, 2004) geeft een wat andere invulling aan die vierde functie door te benadrukken dat een handelingsplan, of Individual Education Programme (IEP) het mogelijk maakt voor ouders om over doelen en waarden die daarbij horen te communiceren met het schoolteam. Bovendien wordt het voor ouders

mogelijk hun visie duidelijk te maken in het IEP. Ook helpt het IEP de ouders het programma van de school te begrijpen en kunnen vragen gesteld worden met betrekking tot het programma van de school.

Over het algemeen kan gezegd worden dat handelingsplannen als doel hebben de werkwijze van degene die er mee moet werken (in dit geval de leerkracht) te reguleren. Door te werken met handelingsplannen wordt evaluatie, en daarmee bezinning op het eigen handelen mogelijk gemaakt. Ook voor ouders heeft het handelingsplan een functie: voor hen wordt het mogelijk met het schoolteam te communiceren over de doelen, aanpakken en effecten. Het handelingsplan kan niet opgevat worden als een contract waarin de onderwijseffecten op leerling-niveau worden vastgelegd. Het plan geeft aan hoe de school gelet op de doelstellingen het onderwijs zal aanpakken en evalueren.

2.4.3 De inhoud van het handelingsplan

Een overweldigend aantal publicaties gaat in op de onderwerpen die in een handelingsplan aan de orde moeten komen (Pijl & Rispens, 1981; Van Yperen, 1984; ARBO, 1984; Kool & Van der Leij, 1985; Van Aalderen, Van Dellen & Foster, 1986; Pijl & Blaauboer, 1990; Janssens, 1998; Thomas, 1998, in Koldewij, 2004; Smeets & Van de Wiel, z.j, in Koldewij, 2004). Over het algemeen komen de hier aangehaalde auteurs tot vergelijkbare indelingen van het handelingsplan en zijn de verschillen beperkt. Als voorbeeld wordt de door Smeets en Van de Wiel (z.j, in Koldewij 2004) gegeven beschrijving van het handelingsplan opgenomen. Een handelingsplan moet bestaan uit een beschrijving van de: beginsituatie, inhoud, methodiek, organisatie, en evaluatie. Een belangrijk aspect is dat in een handelingsplan de doelen voor de leerling ‘SMART’ worden geformuleerd. SMART wil zeggen: Specifiek (gericht op de betreffende leerling), Meetbaar, Acceptabel, Relevant en Tijdgebonden. Bij het schrijven van een handelingsplan maken Smeets en Van de Wiel (z.j., in Koldewij, 2004) gebruik van het hypothesetoetsend model. Deze hypothesen worden opgenomen in het handelingsplan en vormen de basis van het handelingsplan. De hypothesen zijn geformuleerd op basis van voorinformatie en verzamelde gegevens. Op basis van aangenomen hypothesen worden doelen gesteld en werkwijzen bepaald. Na afloop van de planningsperiode wordt het plan geëvalueerd.

De overheid gaat ervan uit dat in ieder geval de volgende punten in het handelingsplan zijn uitgewerkt: (www.minocw.nl)

- de beginsituatie van de leerling;
- de onderwijsdoelen die de school voor de leerling nastreeft;
- welke maatregelen de school neemt om die doelen te bereiken;
- welke externe deskundigen worden ingeschakeld;

- welke speciale voorzieningen worden getroffen;
- de manier waarop de school de vorderingen van de leerling volgt en registreert.

2.4.4 Betrokkenheid van ouders

Het is de bedoeling dat ouders van leerlingen met beperkingen nauw betrokken worden bij het opstellen van een handelingsplan voor hun kind. Thomas (1998, in Koldewey, 2004) geeft aan dat het voor de effectiviteit van het handelingsplan van essentieel belang is dat ouders meewerken aan het proces. Hiervoor is het belangrijk dat ouders gemotiveerd zijn mee te werken. De school heeft verschillende mogelijkheden om de participatie van ouders te vergroten. Een aantal voorbeelden hiervan zijn: vergaderingen plannen wanneer het mogelijk is voor ouders om te komen, zorgen voor een veilige omgeving voor ouders, het doel van de vergaderingen bespreken en aangeven op welke wijze ouders kunnen deelnemen, het vermijden van jargon en uitleggen van de termen die voor de ouders niet begrijpelijk zijn en het delen van rollen en verantwoordelijkheden. Over het algemeen zijn ouders te passief bij het vaststellen van een handelingsplan en dat leidt er toe dat er te weinig eisen worden gesteld aan het onderwijs door de ouders (Bjarnason, 2003, in Koldewey, 2004). Ook uit recent Nederlands onderzoek blijkt de rol van de ouders in het opstellen van handelingsplannen maar beperkt te zijn (Hamstra, 2004).

In Engeland moet, wanneer is vastgesteld dat een leerling speciale onderwijskundige behoeften heeft, de school van de leerling elke stap die wordt gezet overleggen met de ouders. Ook moet gerapporteerd worden over de vooruitgang van de leerling aan de ouders. Bovendien moet het handelingsplan (IEP), dat door de leerkracht geschreven wordt, met de ouders worden besproken en er moet goedkeuring worden gegeven door de ouders (www.teachernet.gov.uk). In het rapport van de onderwijsinspectie wordt vermeld dat ouders ten minste twee maal per jaar op de hoogte worden gesteld over de gang van zaken rond hun kind (<http://www.deni.gov.uk>).

In andere landen hebben ouderverenigingen nogal eens een ondersteunende rol. Ze geven informatie over de inhoud van een handelingsplan en tips over de interactiemogelijkheden met de scholen. Een voorbeeld van zo'n oudervereniging is het Pacer Centre in Minnesota (USA) voor ouders met kinderen met een beperking. Het idee is dat ouders elkaar helpen met kennis en expertise die zij bezitten (<http://www.pacer.org>). Met datzelfde doel zijn ook samenwerkingsmodellen ontwikkeld, gericht op de betrokkenheid van ouders bij de handelingsplanning. Een voorbeeld van deze samenwerkingsmodellen is 'HOLS' (Handelingsplanning Ouders Leerkracht Samen). Het model kent de volgende stappen:

Stap 1: Ouders en leerkracht hebben een kort gesprek met elkaar waarin het onderstaande stappenplan wordt doorgesproken;

Stap 2: Ouders en leerkracht vullen in de daarop volgende week, onafhankelijk van elkaar, een korte checklist in;

Stap 3: In de daaropvolgende week komen ouders en leerkrachten wederom bij elkaar, om in gesprek te komen over de belangrijkste doelen en over de wijze waarop gewerkt moet worden aan de doelen voor het komende schooljaar;

Stap 4: In regelmatige voortgangsbesprekingen wordt het contact onderhouden.

(www.avv.nl).

Uit onderzoek naar integratie van kinderen met een verstandelijke beperking in het onderwijs, blijkt dat onder andere een goede en open communicatie met ouders belangrijk is (www.avv.nl). In het overleg met ouders spelen deskundigheid, verantwoordelijkheid en vertrouwen een centrale rol. Hierbij gaat het met name om de mogelijkheden en behoeften van het kind. Het is van belang dat de verantwoordelijkheid tussen ouders en school gedeeld worden en dat goede afspraken worden gemaakt met betrekking tot de verantwoordelijkheid van ouders en school.

2.5 De ontwikkeling van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs

Doel van het Rugzak-beleid is de mogelijkheden voor wat wel genoemd is thuisnabij onderwijs te verruimen. Het is de verwachting dat in de komende jaren een langzaam groeiend aantal ouders plaatsing van hun gehandicapte kind op een school voor regulier onderwijs zal overwegen. Uit onderzoek is gebleken dat de mogelijkheid voor sociale integratie één van de belangrijkste overwegingen voor ouders vormt om hun kind aan te melden bij een reguliere school (Flem & Keller, 2000). Ouders geven vaak aan dat de grotere mogelijkheden voor sociale integratie het hoofdmotief zijn achter hun beslissing hun kind aan te melden op een reguliere school (Scheepstra, 1998, Sloper & Tyler, 1992, Strayhorn & Strain, 1986). Zij vinden het belangrijk dat hun kind zoveel mogelijk in de normale omgeving opgroeit en daarom ook naar een reguliere school in de buurt gaat. Ouders gaan er veelal vanuit dat de contacten met niet-gehandicapte kinderen een positief en stimulerend effect kunnen hebben op hun kind. Daarnaast rekent een aantal ouders erop dat deelname van hun kind aan het regulier onderwijs tot een attitudeverandering bij de andere leerlingen kan leiden, met mogelijk positieve langetermijneffecten als gevolg voor de houding van de samenleving als geheel. Verder zou van intensievere contacten met niet-gehandicapte leeftijdgenoten een positief effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling verwacht kunnen worden (bijv. in termen van zelfbeeld), maar uit de literatuur blijkt ook dat hier risico's liggen (Nakken & Pijl, 2002).

Fysieke integratie, het laagste niveau dat Kobi (1983) onderscheidt, is dus te zien als een belangrijke eerste stap. Als je immers niet in een reguliere klas zit, zijn de mogelijkheden voor contacten, relaties en vriendschappen veel minder. Onderzoek van Bigelow en La Gaipa (1975) laat zien dat kinderen hun vrienden kiezen uit de groep kinderen die in de buurt is: activiteiten worden ondernomen met de kinderen uit de onmiddellijke omgeving. Jonge kinderen sluiten vriendschappen gebaseerd op nabijheid en samen zijn en die vriendschappen eindigen als de mogelijkheden voor interactie en contact afnemen (Asher & Gottman, 1981). De mogelijkheden voor interactie binnen het regulier onderwijs zijn dus een belangrijke factor in het ontwikkelen van vriendschappen. Maar: fysieke integratie is niet meer dan een eerste stap en er is meer nodig om deel uit te gaan maken van een groep. Leerlingen met beperkingen moeten deelnemen aan activiteiten uit het reguliere curriculum, werken en leren samen met anderen en hebben vaak ondersteuning nodig bij het leggen van contacten en het bouwen aan stabiele relaties (Garrison-Harrell & Kamps, 1997; Hunt, Alwell, Farron-Davis & Goetz, 1996; Jenkins, Odom & Speltz, 1989; Keller & Sterling-Honig, 1993). Cullinan, Sabornie & Crossland (1992) spreken van sociale integratie als de leerling een geaccepteerd lid van de groep is, tenminste één wederzijdse vriendschap heeft en actief en gelijkwaardig deelneemt aan groepsactiviteiten.

Onderzoek laat zien dat fysieke integratie niet vanzelf leidt tot toename van het aantal contacten en vriendschappen met kinderen zonder beperkingen. Dat komt onder meer doordat leerlingen zonder beperkingen er de voorkeur aan geven op te trekken met andere leerlingen zonder beperkingen (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1995). Hetzelfde geldt overigens ook voor de leerlingen met beperkingen (Minnett, Clark & Wilson, 1995). De evaluatie van de effecten van integratie in het onderwijs op sociale contacten, relaties en vriendschappen levert geen eenduidige conclusies op (Nakken & Pijl, 2002).

Datzelfde geldt ook voor het onderzoek naar de effecten van integratie op de leervorderingen (Pijl, Nakken & Mand, 2003). In eerder onderzoek (Hamstra, 2003; Pijl, Nakken & Edelenbos, 1999) is onderscheid gemaakt in de sociale ontwikkeling, de cognitieve ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Bij de sociale ontwikkeling ligt het accent op de sociale contacten en het opbouwen van relaties en vriendschappen binnen en buiten schooltijd. Cognitieve ontwikkeling wordt niet alleen opgevat als het geheel van vorderingen in de schoolvakken, maar omvat bijvoorbeeld ook concentratie, spreken, begrip en sociale redzaamheid. Aangenomen wordt dat leerlingen met beperkingen kunnen profiteren van het hogere verwachtingsniveau in het regulier onderwijs en zich kunnen optrekken of spiegelen aan leerlingen zonder beperkingen. Tegelijkertijd wordt er niet vanuit gegaan dat een leerling met beperkingen in het regulier

onderwijs meer zou moeten leren in vergelijking tot leerlingen in het speciaal onderwijs. De doelstelling wordt hier vaak negatief geformuleerd: zolang ze maar niet minder leren is integratie te verdedigen. Daarbij is aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling belangrijk. Als leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs vereenzamen, geen vorderingen maken, faalangstig worden, of lijden onder het relatief onderpresteren op bepaalde gebieden, kan plaatsing in het regulier onderwijs nadelig zijn.

De aanbestedingstekst vraagt verder aandacht voor de noodzakelijke (para-)medische zorg in het onderwijs. Dat zal slechts voor enkele leerlingen aan de orde zijn en is niet zozeer de verantwoordelijkheid van het schoolteam, maar moet in voorkomende gevallen goed georganiseerd en uitgevoerd worden. Met name de afstemming tussen de verschillende betrokken disciplines is dan een punt van aandacht (Sterkman, Vlaskamp, Reynders & Nakken, 1999).

3 Opzet van het onderzoek

3.1 Inleiding

De beschrijving van de opzet van het onderzoek is geordend naar de drie, in hoofdstuk 1 gepresenteerde, onderzoeksvragen. In 3.2 tot en met 3.4 komen achtereenvolgens aan de orde de opzet van het onderzoek naar -de besluitvorming rond plaatsing van een leerling met beperkingen in het regulier basisonderwijs, -het opstellen en de inhoud van het handelingsplan en -de ontwikkeling van de leerlingen met beperkingen in het regulier basisonderwijs. In 3.5 wordt de opzet voor de beantwoording van de drie onderzoeksvragen in een overzicht weergegeven.

Het onderzoek is opgezet om gegevens te verzamelen over de eerste ervaringen met invoering van nieuw beleid in het regulier basisonderwijs in Nederland. Kennis over de effecten daarvan voor leerlingen, ouders, leerkrachten en andere professionals is niet of hooguit beperkt voorhanden. Deze studie beschrijft de eerste ervaringen en kan als descriptief gekenschetst worden. Gelet op de brede range aan vragen voor de studie en de beperkte looptijd van het onderzoek kunnen de gestelde vragen niet uitputtend beantwoord worden. Dat geldt met name voor de vraag met betrekking tot de ontwikkeling (derde onderzoeksvraag). Het onderzoek naar de cognitieve ontwikkeling, de ontwikkeling van sociale relaties en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs heeft betrekking op leerlingen die in de periode augustus 2003 – januari 2004 geplaatst zijn en dus tijdens de uitvoering van het onderzoek minder dan een jaar op school zijn. Het is niet mogelijk om in die korte tijdsspanne effecten te meten. Dit onderdeel van het onderzoek geeft een eerste indicatie van de ontwikkeling van de leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs.

Het onderzoek is gericht op leerlingen met een Rugzakje, van wie de beperkingen kunnen worden ondergebracht in de clusters II, III of IV.

- Cluster II: dove kinderen, slechthorende kinderen en kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden, of meervoudig gehandicapte kinderen met één van deze handicaps;
- Cluster III: lichamelijk gehandicapte kinderen, zeer moeilijk lerende kinderen en langdurig zieke kinderen met een lichamelijke handicap, of meervoudig gehandicapte kinderen met één van deze handicaps;

- Cluster IV: zeer moeilijk opvoedbare kinderen, langdurig zieke kinderen anders dan met een lichamelijke handicap en kinderen met psychiatrische stoornissen.

Cluster I (visueel gehandicapte kinderen, of meervoudig gehandicapte kinderen met deze handicap) is niet in het onderzoek betrokken, aangezien het Rugzakje bedoeld is voor kinderen uit de clusters II, III en IV én kinderen die volgens een Commissie voor Indicatiestelling voor plaatsing op een school voor speciaal onderwijs in aanmerking komen. Cluster I valt buiten de regelgeving van de leerlinggebonden financiering. Daar loopt de aanmelding via de scholen zelf (www.minocw.nl).

3.2 Opzet van het onderzoek naar de besluitvorming m.b.t. plaatsing

3.2.1 Instrumenten

Vragenlijst onderwijs aan leerlingen met Rugzakje

Om een beeld te krijgen van het beleid en de gang van zaken op reguliere basisscholen ten aanzien van de besluitvorming aangaande de plaatsing van een nieuw aangemelde leerling met beperkingen, is besloten een *vragenlijst* af te nemen. Gekozen is voor een schriftelijke vragenlijst met in hoofdzaak gesloten vragen, omdat voor de te verzamelen gegevens veel doorvragen niet nodig was en er behoefte was aan een breed beeld van de gang van zaken bij de besluitvorming door scholen. De schriftelijke vragenlijst is opgezet aan de hand van de verkenning van de literatuur (zie 2.3) en gaat in op de volgende thema's:

- plaatsingsbeleid en beroepsprocedures;
- verloop van toelatingsprocedure;
- argumenten van alle betrokkenen voor toelating;
- argumenten van alle betrokkenen tegen toelating;
- scholing team;
- rol van ambulante begeleiding.

De vragenlijst bevat voor het grootste deel gesloten vragen en voor een klein deel open vragen. Door voorafgaand aan het onderzoek, de literatuur te verkennen, werd kennis opgedaan over het onderwijs aan leerlingen met beperkingen in zowel binnen- als buitenland. Door middel van deze voorkennis was het mogelijk een groot aantal gesloten vragen op te stellen. De vragenlijst voor dit onderdeel omvat in totaal 24 vragen. Omdat de vragenlijsten naar de scholen werden opgestuurd en er geen aanwijzingen gegeven konden worden voor de invulling ervan, zijn zowel de vragen als de antwoordmogelijkheden zo concreet en ondubbelzinnig mogelijk geformuleerd.

Vragenlijst afgewezen plaatsingsverzoeken

In de gevallen waar de besluitvorming problemen heeft opgeleverd, zou schriftelijke bevraging mogelijk onvoldoende gedetailleerde informatie kunnen opleveren. Om die reden is naast de brede inventarisatie door middel van de vragenlijst ook een zestal casestudy's uitgevoerd binnen afgewezen verzoeken tot plaatsing. Er wordt daarbij in overweging genomen dat de redenen voor afwijzing divers kunnen zijn. Bij de casestudy's, waarin het afgewezen verzoek tot plaatsing van een leerling met beperkingen nader wordt bekeken, werden directeuren van de scholen die de leerlingen niet konden of wilden plaatsen en de betrokken ouders geïnterviewd.

De interviews met de ouders vonden plaats aan de hand van een vragenlijst. In de vragenlijst voor de ouders kwamen de volgende hoofdaspecten aan de orde:

- de redenen om hun kind op een reguliere basisschool te willen plaatsen;
- de oorzaken waardoor de plaatsing van hun kind op één of meer scholen niet door is gegaan;
- overwegingen om in beroep te gaan tegen het niet doorgaan van de plaatsing;
- voor- en nadelen van het Ruzzak-beleid.

Naast de vragenlijst voor de ouders, werd een vragenlijst opgesteld voor directeuren van de scholen die een verzoek tot plaatsing van de betreffende leerlingen hadden afgewezen. Enkele vragen voor de scholen komen overeen met de vragen voor de ouders, om op die manier de visie van de ouders en de school te kunnen vergelijken. Bij de vragenlijst voor de scholen kwamen de volgende hoofdaspecten aan de orde:

- De oorzaken waardoor de plaatsing van de leerling niet is gerealiseerd;
- De omstandigheden waaronder de plaatsing eventueel wel gerealiseerd had kunnen worden;
- De wijze waarop de beslissing tot het afwijzen van het plaatsingsverzoek tot stand is gekomen;
- Contact met de inspectie na afwijzing van het plaatsingsverzoek.

3.2.2 Respondenten en opbouw van het databestand

Respondenten voor vragenlijst onderwijs aan leerlingen met Ruzzakje

Met de opdrachtgever voor het onderzoek is overeengekomen een bestand van 100 reguliere basisscholen met een recent geplaatste leerling met een leerlinggebonden budget op te bouwen. Het betreft leerlingen die op of na 1 augustus 2003 nieuw op school zijn gekomen. Deze leerlingen kunnen nieuw op school gekomen zijn, omdat ze net vier jaar zijn geworden, of omdat zij vanuit het SBO (Speciaal Basis Onderwijs), het SO (Speciaal

onderwijs), of vanuit een andere reguliere basisschool komen. Door de vragenlijst op te sturen naar 200 basisscholen in Nederland, werd verwacht voldoende inzicht in het plaatsingsbeleid van scholen en de gang van zaken rond de aanmelding van leerlingen en voldoende algemene informatie over het opstellen van handelingsplannen te verkrijgen.

Voor het opsporen van basisscholen die op of na 1 augustus 2003 een nieuwe leerling met een beperking onder het Rugzak-beleid geplaatst hebben, zijn verschillende werkwijzen gevolgd. Voor het opbouwen van een adressenbestand van reguliere basisscholen met één of meer nieuwe leerlingen met een recent toegekend leerlinggebonden budget is contact opgenomen met de Regionale Expertise Centra (REC's). Omdat de namen van leerlingen met een recent toegekend leerlinggebonden budget en de reguliere scholen van hun keuze niet centraal beschikbaar waren, werd de hulp van de REC's ingeroepen. Een deel van het leerlinggebonden budget moet besteed worden aan ambulante begeleiding vanuit REC's en verondersteld werd dat er bij de REC's overzichten zouden bestaan van de scholen waar leerlingen met een Rugzakje zijn geplaatst. De bij de REC's werkzame coördinatoren van de ambulante begeleiding zijn per brief gevraagd of zij namen wilden doorgeven van basisscholen die een leerling met een recent toegekend leerlinggebonden budget hebben geplaatst. Alle 37 REC's in Nederland werden in december 2003 schriftelijk benaderd. Daarna is telefonisch contact met hen opgenomen, om te overleggen over hun medewerking aan het onderzoek. In totaal hebben negentien REC's hun medewerking verleend aan het onderzoek door de namen van basisscholen met een leerling met een recent toegekend leerlinggebonden budget door te geven. Vijftien REC's wilden, in verband met de privacy van scholen, geen medewerking verlenen. Tenslotte hadden drie REC's beloofd een lijst met scholennamen door te geven, maar hebben dit uiteindelijk niet gedaan. De medewerking van de negentien REC's resulteerde in een lijst met 302 adressen van basisscholen.

Gelijktijdig met het benaderen van de REC's werden de Centrale Financiële Instellingen (CFI), een uitvoeringsorgaan van het ministerie van OCW, gevraagd of zij medewerking aan het onderzoek wilden verlenen. CFI is belast met de financiering van de instellingen op het terrein van onderwijs, onderzoek en verzorging, alsmede met de verzameling en overdracht van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens (www.cfi.nl). Evenals de REC's werd CFI gevraagd naar een overzicht van scholen die op of na 1 augustus 2003 een leerling met een leerlinggebonden budget geplaatst hebben. Na enkele weken werd een overzicht toegestuurd, maar helaas bleken daar de scholen voor speciaal onderwijs op te staan, in plaats van de reguliere basisscholen. Nadat CFI nogmaals benaderd was en de bedoeling van het onderzoek werd verduidelijkt, werd een lijst toegezonden met daarop alle namen van basisscholen waar één of meer leerlingen met een leerlinggebonden budget

geplaatst zijn. Het betreft zowel leerlingen met een Rugzakje die op of na 1 augustus 2003 nieuw op de school gekomen zijn, als leerlingen met een Rugzakje die al langer op de school zaten.

Respondenten voor vragenlijst afgewezen plaatsingsverzoeken

Het opsporen van de geïndiceerde leerlingen met beperkingen bij wie plaatsingsverzoeken zijn afgewezen verliep op een andere manier. De namen van de leerlingen met een positief indicatiebesluit van de Commissie voor Indicatiestelling (CvI) die nog niet op een basisschool geplaatst zijn, staan niet centraal geregistreerd. Om deze leerlingen op te sporen is in eerste instantie contact opgenomen met de Federatie voor Ouderverenigingen (FVO). De FVO wilde liever geen medewerking verlenen en verwees door naar de Stichting Inclusief Onderwijs. Deze stichting wilde meewerken, waardoor een oproep voor ouders op de site van de Stichting Inclusief Onderwijs geplaatst kon worden. Tevens is contact opgenomen met een onderwijsconsulent van de Advies Commissie Toelating en Begeleiding (ACTB). Deze consulent kent ouders van een kind met een positief indicatiebesluit van de CvI die zeer veel moeilijkheden ondervonden hebben of nog steeds ondervinden bij het vinden van een geschikte school voor hun kind. De consulent heeft deze ouders benaderd en gevraagd of zij hun namen mocht doorgeven aan de onderzoekers. Alle vijf benaderde ouders hebben daarin toegestemd.

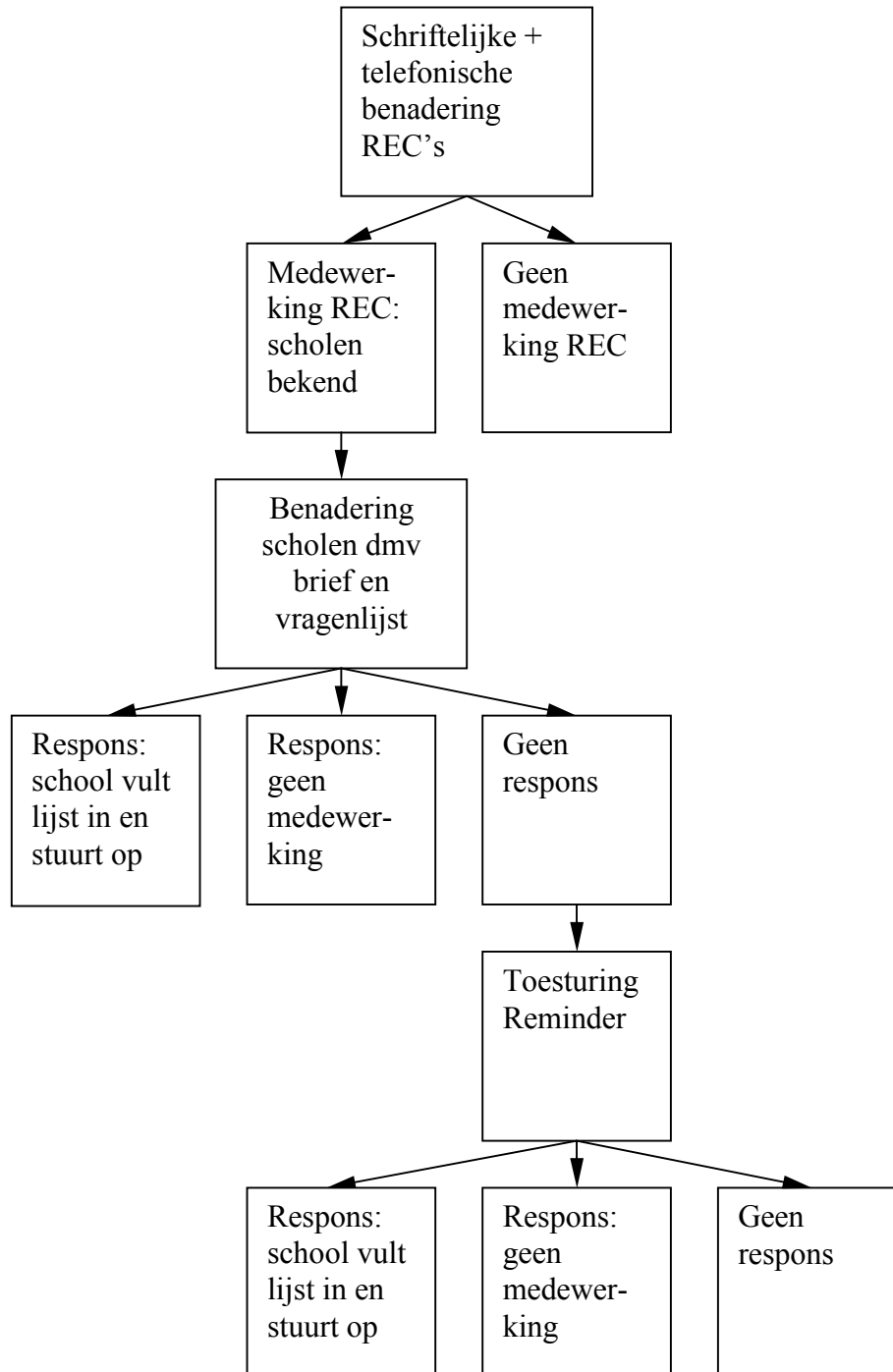
3.2.3 Dataverzameling

Dataverzameling m.b.t. vragenlijst onderwijs aan leerlingen met Rugzakje

Gedurende de maanden januari en februari van 2004 is naar 203 scholen de vragenlijst verstuurd. Na een zestal weken bleek het aantal reacties van scholen minder te zijn dan verwacht. Ook was er een groot aantal scholen dat de vragenlijst ingevuld terug stuurde voor een leerling die weliswaar een leerlinggebonden budget had gekregen, maar die al vóór 1 augustus 2003 op school zat. Alleen de leerlingen die op of na deze datum nieuw op school zijn gekomen, behoren tot de doelgroep van het onderzoek. Omdat het aantal bruikbare vragenlijsten tegenviel is een tweede steekproef basisscholen benaderd. In de vragenlijst is nog nadrukkelijker aangegeven dat de vragenlijst alleen ingevuld dient te worden indien de school één of meer leerlingen met een Rugzak op school heeft, die op of na 1 augustus 2003 nieuw op school gekomen zijn. De herziene vragenlijst is naar de resterende 99 van de 302 basisscholen uit het REC-bestand verstuurd.

Eind februari en begin maart zijn aan de scholen die in januari en februari een vragenlijst was toegestuurd, maar die daar nog geen reactie op hadden gegeven, herinneringsbrieven gestuurd. Deze brief werd vergezeld door een antwoordkaart, waarop de scholen konden

aangeven of ze wel of niet een leerling met een leerlinggebonden budget hebben en of die leerling voor of na 1 augustus 2003 op school is gekomen.



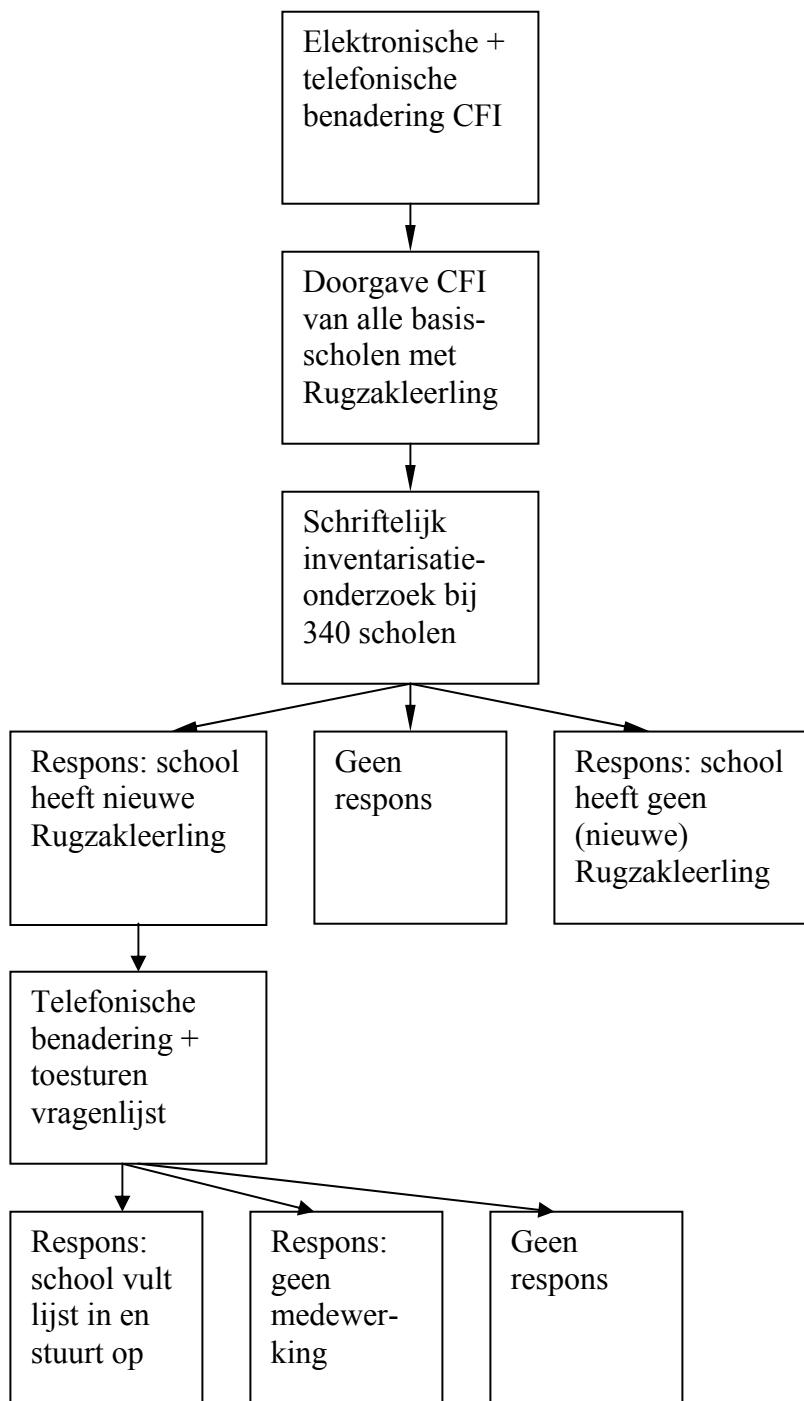
Schema 3.2.3a Verloop van de dataverzameling – REC-bestand

In schema 3.2.3a wordt het in deze paragraaf beschreven traject voor het zoeken en benaderen van respondenten, met medewerking van de REC's in compacte vorm weergegeven.

Op het door het CFI geleverde overzicht van scholen die op of na 1 augustus 2003 een leerling met een leerlinggebonden budget geplaatst hebben, bleek geen onderscheid gemaakt te worden tussen 'nieuwe' leerlingen die op of na 1 augustus 2003 op school gekomen zijn en de 'zittende' leerlingen die al vóór 1 augustus 2003 op school zaten. Om een beeld te krijgen van de verhouding tussen het aantal nieuwe en het aantal zittende leerlingen met een Rugzakje op Nederlandse basisscholen, werd besloten tot een klein inventarisatieonderzoek. Hiertoe werden een brief en een antwoordkaart toegezonden aan een derde deel van de scholen die op de lijst vermeld stonden, wat neer kwam op 340 scholen. Op de kaart konden zij aankruisen of zij wel of geen leerling met een Rugzakje op school hadden en of de eventuele Rugzakleerling voor of op of na 1 augustus 2003 op school was gekomen.

In totaal hebben 267 van de 340 benaderde scholen de antwoordkaart ingevuld. Iets meer dan eenderde van de responderende scholen gaf aan een nieuwe leerling met een Rugzakje op school te hebben. Omdat er nog onvoldoende scholen een vragenlijst hadden ingevuld, werd besloten een deel van de scholen uit het inventarisatieonderzoek nogmaals te benaderen en te vragen of zij de vragenlijst zouden willen invullen. De scholen die op de antwoordkaart hadden aangegeven een nieuwe leerling met een Rugzakje te hebben, werden daartoe voor het grootste deel telefonisch en voor een klein deel schriftelijk benaderd. Tijdens de telefoongesprekken kwam enkele keren naar voren dat sommige scholen de vraag op de antwoordkaart verkeerd geïnterpreteerd hadden en dat de Rugzakleerling al vóór 1 augustus 2003 op school zat en dus niet behoorde tot de doelgroep van het onderzoek. Aangezien onbekend is hoe groot het percentage scholen is dat de antwoordkaart juist heeft ingevuld, is het helaas niet mogelijk een betrouwbare schatting te maken van het aantal nieuwe leerlingen met een Rugzakje op de Nederlandse reguliere basisscholen.

In schema 3.2.3b wordt de benadering van de scholen uit het overzicht van CFI schematisch weergegeven.



Schema 3.2.3b Verloop van de dataverzameling – CFI-bestand

Dataverzameling m.b.t. vragenlijst afgewezen plaatsingsverzoeken

Voor de dataverzameling met betrekking tot de zes afgewezen plaatsingsverzoeken, is telefonisch contact opgenomen met de vijf ouders die door de onderwijsconsulent van de ACTB waren voorgedragen. Alle vijf ouders waren bereid hun medewerking aan het onderzoek te verlenen. Hen werd een vragenlijst toegestuurd; enkele dagen later vond aan de hand van de vragen uit de vragenlijst, een telefonisch interview plaats met deze ouders.

De ouders werd in het telefonische interview gevraagd naar de namen van de scholen die hun kind niet konden of wilden plaatsen. Twee ouders hebben de namen van basisscholen doorgegeven. Het betreft in de meeste gevallen reguliere basisscholen, maar er is ook een aantal scholen voor speciaal basisonderwijs bij betrokken. Daarnaast heeft één ouder gereageerd op de oproep op de website van de Stichting Inclusief Onderwijs. Deze ouder heeft haar medewerking verleend aan het onderzoek door in te stemmen met het interview en scholennamen door te geven.

De door de ouders genoemde scholen zijn schriftelijk benaderd. De directeuren van de scholen werd een vragenlijst toegestuurd en vervolgens zijn zij telefonisch benaderd met de vraag of zij instemden met een interview. In totaal zijn drie schooldirecteuren telefonisch geïnterviewd. Daarnaast hebben twee schooldirecteuren een schriftelijke reactie gegeven, door de vragenlijst in te vullen en op te sturen.

3.2.4 Data-analyse*Data-analyse m.b.t. vragenlijst onderwijs aan leerlingen met Rugzakje*

De gesloten vragen in de vragenlijst zijn geanalyseerd door de antwoorden in te voeren in SPSS (Statistical Product and Service Solutions) en gemiddelden en frequenties te berekenen. Bij de open vragen werden categorieën opgesteld, waarin de antwoorden konden worden gescoord. De opstelling van antwoordcategorieën was noodzakelijk om de verkregen informatie zo overzichtelijk mogelijk te kunnen ordenen en analyseren. Vervolgens zijn ook hier rechte tellingen uitgevoerd.

Data-analyse m.b.t. vragenlijst afgewezen plaatsingsverzoeken

De interviews met de ouders en directeuren over de afgewezen plaatsingverzoeken zijn geanalyseerd met behulp van rechte tellingen. De antwoorden die de ouders op bepaalde vragen gaven (zoals over de oorzaken van het niet doorgaan van de plaatsing) zijn vergeleken met de antwoorden die de schooldirecteuren op deze vragen gaven.

3.3 Opzet van het onderzoek naar het opstellen en de inhoud van het handelingsplan

3.3.1 Instrumenten

Voor het onderzoek naar het opstellen en de inhoud van de handelingsplannen is gestart met het ontwikkelen van een *schriftelijke vragenlijst*. Conform de overwegingen in 3.2 leek het goed mogelijk een instrument te ontwikkelen met in hoofdzaak gesloten vragen, was het voor de te verzamelen gegevens niet nodig veel door te vragen en was er behoefte aan een breed beeld van de gang van zaken bij de handelingsplanning. De vragenlijst is opgezet aan de hand van de verkenning van de literatuur (zie 2.4) en gaat in op de volgende thema's:

- betrokkenen bij het opstellen van een handelingsplan;
- onderwerpen in het handelingsplan;
- de structuur van het handelingsplan;
- de evaluatie van het handelingsplan.

De vragenlijst bevat gesloten vragen en enkele open vragen. Op grond van het uitgevoerde literatuuronderzoek (zie 2.4) zijn de gesloten vragen opgesteld. Wel is de respondenten bij veel van de gesloten vragen de gelegenheid gegeven aanvullende informatie te verstrekken. De vragenlijst voor dit onderdeel omvat in totaal acht vragen. Vanwege het feit dat de vragenlijsten naar de scholen zijn opgestuurd en er geen aanwijzingen gegeven konden worden bij de invulling ervan, werden zowel de vragen als de antwoordmogelijkheden zo concreet en ondubbelzinnig mogelijk geformuleerd.

De respondenten zijn in de vragenlijst uitgenodigd een geanonimiseerde kopie van het handelingsplan van de betreffende leerling met beperkingen mee te sturen. Deze kopie wordt gebruikt voor het onderzoek naar de inhoud en kwaliteit van het handelingsplan. De plannen zijn beoordeeld aan de hand van de punten vermeld in paragraaf 2.4.3. De punten zijn verder uitgewerkt en gespecificeerd voor de beoordeling van de handelingsplannen. Het *analyse schema* voor de beoordeling van de plannen (de document analyse) wordt in 3.3.4 gepresenteerd. Om praktische redenen wordt een beperkt aantal (twintig) handelingsplannen geanalyseerd. Deze worden aselekt uit het beschikbare bestand getrokken.

3.3.2 Respondenten en opbouw databestand

De respondenten voor de vragenlijst bestaan uit 115 reguliere basisscholen met een recent geplaatste leerling met een leerlinggebonden budget. De wijze waarop het databestand is opgebouwd is beschreven in 3.2.2.

3.3.3 Dataverzameling

Voor een beschrijving van de dataverzameling met behulp van de schriftelijke vragenlijst wordt verwezen naar 3.2.3. De scholen die de vragenlijst invulden en aangaven dat voor de nieuw geplaatste leerling een handelingsplan gemaakt was, is verzocht ook een kopie van het handelingsplan mee te sturen. In totaal hebben 54 scholen aan dat verzoek voldaan. Uit het bestand zijn vervolgens aselekt twintig handelingsplannen getrokken die werden gebruikt voor de document analyse.

3.3.4 Data-analyse

De gesloten vragen in de vragenlijst zijn, evenals bij de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag, geanalyseerd door de antwoorden in te voeren in SPSS en gemiddelden en frequenties te berekenen. Bij de open vragen werden categorieën opgesteld, waarin de antwoorden konden worden gescoord. Vervolgens zijn ook hier rechte tellingen uitgevoerd.

Daarnaast vindt document analyse plaats. Daartoe worden van twintig handelingsplannen de inhoud en kwaliteit geanalyseerd. De plannen worden geanalyseerd aan de hand van algemene formele kenmerken van goede plannen in onderwijs en zorg, zoals doelen, werkwijze en evaluatie (zie 2.4.3). Voor de analyse van inhoud en kwaliteit van het handelingsplan wordt gebruik gemaakt van het volgende analyse schema.

Analyse schema handelingsplannen.

1. De beginsituatie van de leerling:
 - een omschrijving van de aard van de problemen en van de specifieke pedagogische en didactische behoeften van een leerling (probleemstelling), diagnose, omschrijving kernproblematiek (leer- en gedragsproblemen) en indien aanwezig: advies vanuit het psychologisch onderzoek en lesmateriaal (bijvoorbeeld boeken uit groep 7);
 - het didactisch niveau van de leerling, blijkend uit toetsen of gebruikte lesmateriaal;
 - het cognitief niveau van de leerling, volgens uitkomsten uit intelligentietests;
 - sociaal-emotionele informatie over de leerling op grond van informatie van de leerkrachten en / of uitkomsten uit sociaal-emotioneel onderzoek.
2. De onderwijsdoelen voor de leerling, beoordeeld met de SMART-criteria:
 - specifiek (het doel is specifiek op het kind gericht);
 - meetbaar (het doel is meetbaar);
 - acceptabel (het doel is haalbaar);
 - relevant (het doel past bij de problematiek van de leerling);
 - tijdgebonden (er staat een tijdstip vast waarop het doel behaald moet worden).

3. De maatregelen die de school neemt om de doelen te bereiken:
 - manier van begeleiding: kleine groepjes of individueel;
 - waar (in welke ruimte?);
 - extra activiteiten van de leerkracht t.b.v. de rugzakleerling;
 - extra inzet van overig personeel.
4. De externe deskundigen die worden ingeschakeld, bijvoorbeeld:
 - ambulante begeleiders;
 - maatschappelijk werkers;
 - logopedist;
 - remedial teacher.
5. De getroffen speciale voorzieningen, bijvoorbeeld:
 - materialen;
 - extra tijd voor gymlessen etc.
6. De manier waarop de vorderingen van de leerling worden gevolgd en geregistreerd:
 - welk volgsysteem wordt gebruikt;
 - afspraken over de frequentie van formele evaluatiemomenten.

Het analyse schema wordt door twee beoordelaars onafhankelijk van elkaar gebruikt bij de beoordeling van de twintig handelingsplannen. De eventuele verschillen in beoordeling tussen de beoordelaars worden besproken (zie hoofdstuk 5). Eén lid van de onderzoeksgroep en een externe deskundige (een onderwijskundige) treden als beoordelaars op.

3.4 Opzet van het onderzoek naar de ontwikkeling van de leerlingen

3.4.1 Instrumenten

De derde onderzoeksvraag is gericht op de ontwikkeling en de onderwijssituatie van een klein aantal leerlingen met een leerlinggebonden budget. Deze leerlingen zijn in de loop van het schooljaar 2003-2004 op een reguliere basisschool geplaatst.

Bij deze onderzoeksvraag was het de bedoeling om – in vergelijking met de beantwoording van de twee andere onderzoeksvragen – meer in detail de ontwikkeling van en het onderwijsaanbod aan de leerlingen te beschrijven. Daartoe wordt informatie ingewonnen bij zowel de ouders van de leerlingen met een beperking, als bij de groepsleerkrachten en de ambulante begeleiders vanuit het speciaal onderwijs. Door de omvang van de onderzoeksgroep beperkt te houden kon gewerkt worden met *interviews* van leerkrachten, ouders en ambulante begeleiders (zie tabel 3.5). Een belangrijk voordeel hiervan is, dat

tijdens een interview meer vragen gesteld kunnen worden en uitgebreider geantwoord kan worden dan bij een schriftelijke vragenlijst. Bovendien is het tijdens een interview mogelijk om vragen en antwoorden te verhelderen en om, tot op zekere hoogte, het taalgebruik aan te passen aan dat van de respondent (Verbeek, 1999). Voor zowel de leerkracht van de Rugzakleerling als voor de ouders en de ambulant begeleider vanuit het speciaal onderwijs, werden interviewschema's ontwikkeld. Bij de opstelling van de vragen vormden, net als bij de opstelling van de vragenlijst voor de eerste twee onderzoeksvragen (vragenlijst onderwijs aan leerlingen met Rugzakje), thema's uit de literatuurstudie (zie 2.4) het uitgangspunt. Vervolgens zijn per thema de uiteindelijke vragen opgesteld. De vragen uit het interviewschema waren voor een deel voorgestructureerd, maar voor het grootste deel open. Een voordeel van de open vragen is dat de informatiewaarde hoger is dan bij voorgestructureerde vragen. Bovendien werd verwacht dat het bij de mondelinge afname van de vragenlijst prettiger zou zijn om open vragen te stellen, zodat een wederkerige gesprekssituatie zou ontstaan. De verwachting was dat wanneer uitsluitend gesloten vragen zouden worden gesteld, in plaats van een wederkerig gesprek een minder informatief en meer eenzijdig vraag-antwoord-gesprek zou ontstaan (Koster, 2002). De interviewschema's gingen in op de volgende onderwerpen:

- de ontwikkeling van de leerling op sociaal-emotioneel gebied;
- de ontwikkeling van sociale relaties en de sociale positie van de leerling in de groep;
- de ontwikkeling van de leerling op leer- en spelgebied;
- de zelfredzaamheid van de leerling;
- manier van lesgeven en begeleiding en organisatie in de klas;
- attitude van de leerkracht ten aanzien van het onderwijzen van de leerling;
- redenen van ouders om te kiezen voor het regulier onderwijs en specifiek voor de huidige school van hun kind;
- voor- en nadelen van de plaatsing van de leerling op een reguliere basisschool.

Tevens werd besloten om in de klas van de betreffende leerling een *sociogram* af te nemen. Door naast de interviews ook de medeleerlingen via de sociogrammen om informatie te vragen, werd het mogelijk de schoolsituatie van de leerlingen met een Rugzakje vanuit verschillende invalshoeken te bekijken. Met de afname van een sociogram kan informatie ingewonnen worden over de sociale positie, die de geplaatste leerling met beperkingen binnen de klas inneemt. In navolging van Cillessen en Ten Brink (1991), Scheepstra (1998) en De Monchy, Pijl en Zandberg (2004) is aan alle kinderen in de groep gevraagd

met welke drie kinderen zij het liefst spelen en met welke drie kinderen zij niet willen spelen.

Er is een aantal kanttekeningen te plaatsen bij het gebruik van sociometrische schalen. Zo schrijft Argyle (1969, in Scheepstra 1998) dat sociometrie geen rekening houdt met de verschillende typen keuzen. Voor verschillende taken of situaties zullen mensen verschillende mensen kiezen om die taak of situatie mee te delen. Ook geeft Argyle (1969, in Scheepstra 1998) aan dat een sociometrische schaal een zeer sterke versimpeling is van relaties tussen mensen.

Farmer en Farmer (1996, in Scheepstra 1998) plaatsen eveneens kanttekeningen bij het gebruik van sociometrische schalen. Zij stellen dat wanneer je kinderen vraagt wie ze het aardigst vinden, ze vaak de populaire kinderen noemen en niet per definitie de kinderen met wie ze vaak spelen of bevriend zijn. Chambers en Kay (1992, in Scheepstra 1998) zijn van mening dat sociometrische schalen een strenge maat zijn om integratie te beoordelen. Tenslotte geeft Scheepstra (1998) aan dat leerlingen met beperkingen die geïntegreerd zijn in het regulier onderwijs, vaak een bijzondere positie innemen binnen de groep, welke met sociometrische schalen niet altijd te vangen is.

Er is echter toch voor het gebruik van sociometrisch onderzoek gekozen, omdat dit bruikbaar is als aanvulling op de andere onderzoeksgegevens. Wanneer rekening gehouden wordt met de genoemde kanttekeningen, is de sociometrie een eenvoudige techniek die krachtige resultaten oplevert (Cillessen & Ten Brink, 1991) en vormt het zeker een aanwijzing voor de positie van een leerling in de groep (Scheepstra, 1998).

Gebaseerd op de verzamelde gegevens worden *geïntegreerde beschrijvingen* gemaakt van de ontwikkeling van de twintig geplaatste leerlingen in het afgelopen schooljaar. Deze worden samen met de handelingsplannen van de leerlingen, analoog aan het onderzoek van Hamstra (2004), anoniem voorgelegd aan een panel van vijf ervaren ambulante begeleiders. Zij zijn vertrouwd met het onderwijs aan leerlingen met beperkingen in een reguliere setting en met het hanteren van de handelingsplannen voor leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs. Deze vijf ervaren ambulante begeleiders zijn bij uitstek geschikt om te beoordelen hoe het leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs vergaat, wat de kwaliteit is van de handelingsplannen en of het onderwijsaanbod voor deze leerlingen adequaat is. De ambulante begeleiders is gevraagd een oordeel te geven over de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling, de ontwikkeling van sociale relaties en (in verband daarmee) de kwaliteit van het handelingsplan en het onderwijsaanbod inclusief de inzet van extra middelen. Het oordeel op elk van deze thema's wordt gescoord op een

vijf-puntsschaal. Elke leerlingbeschrijving wordt door twee verschillende ambulant begeleiders gezien.

3.4.2 Respondenten en opbouw databestand

Uit het bestand van de 115 scholen die de vragenlijst over het onderwijs aan leerlingen met een Rugzakje hebben ingevuld (zie 3.2 en 3.3), zijn twintig reguliere basisscholen met een toegelaten leerling met beperkingen getrokken. Bij de trekking is gestreefd naar een evenredige verdeling over de verschillende categorieën beperkingen.

3.4.3 Dataverzameling

Van de scholen met een leerling met een leerlinggebonden budget die de vragenlijst ingevuld hadden geretourneerd, was niet in alle gevallen duidelijk of de leerling op of na 1 augustus 2003 nieuw op school was gekomen, of dat de leerling al eerder op de school zat. Bij 33 scholen is om deze reden telefonisch navraag gedaan; bij slechts tien van de scholen betrof het een leerling die op of na 1 augustus 2003 nieuw op school was gekomen. Bij de overige 23 scholen zat de leerling al langer op school, waardoor de leerling niet tot de doelgroep van het onderzoek behoorde. Hoewel in de vragenlijst en de bijbehorende brief benadrukt werd dat het onderzoek gericht is op leerlingen met een Rugzakje die nieuw op school zijn gekomen, interpreteerden scholen dit vaak verkeerd. Veelal gingen de scholen ervan uit dat alleen het budget nu onder het Rugzak-beleid nieuw toegekend moest zijn en dat de leerling al langer op school mocht zitten. Uiteindelijk bleken van de 115 ingevulde vragenlijsten, 51 vragenlijsten betrekking te hebben op de doelgroep voor dit onderzoek. Vervolgens zijn in totaal 28 van deze 51 scholen telefonisch benaderd met de vraag of zij nogmaals zouden willen deelnemen aan het onderzoek, door de onderzoekers toestemming te geven tot het in kaart brengen van de ontwikkeling en schoolsituatie van de leerling met beperkingen. Het merendeel reageerde hier zeer positief op, maar vaak werd aangegeven dit eerst te moeten overleggen met de ouders en collegae. De scholen die kenbaar hadden gemaakt interesse te hebben voor deelname aan dit deel van het onderzoek, werd een brief toegestuurd waarin de bedoeling van het onderzoek kort en bondig beschreven stond. Tevens werd een verhelderende brief voor de ouders meegestuurd, zodat ook zij op de hoogte gebracht konden worden van de onderzoeksplannen en zij al dan niet toestemming konden geven. In totaal zijn op deze wijze achttien scholen (met in totaal twintig leerlingen met een Rugzakje) in het onderzoek betrokken. De andere acht benaderde scholen hebben niet deelgenomen aan het onderzoek, veelal doordat de ouders het niet wilden en in een enkel geval doordat de leerling met Rugzakje toch al vóór 1 augustus 2003 op school bleek te zitten.

3.4.4 Data-analyse

Analyse m.b.t. interviews leerkrachten, ouders en ambulant begeleiders

De interviews met de leerkrachten, ouders en ambulant begeleiders zijn geanalyseerd met behulp van rechte tellingen. De interviews werden zodanig worden geconstrueerd dat triangulatie van de bevindingen (Swanborn, 1996) mogelijk was.

Analyse m.b.t. sociogrammen

De data afkomstig uit het sociometrische onderzoek, werd geanalyseerd met behulp van UCINET (Borgatti, Everett & Freeman, 1999). Voor iedere leerling is opgeteld hoe vaak hij of zij genoemd is bij de vraag met wie het liefst gespeeld wordt en hoe vaak hij of zij is genoemd bij de vraag met wie het niet leuk gevonden wordt om te spelen. Door invoer in UCINET werd het mogelijk een opdeling te maken in vijf sociale posities binnen de groep: populair, gemiddeld, controversieel, genegeerd en verworpen. Voor een verdere beschrijving van de analyse van de sociometrische data, zie hoofdstuk 6.

Analyse m.b.t. geïntegreerde leerlingbeschrijvingen

De oordelen van het panel, bestaande uit de vijf ervaren ambulant begeleiders, over de cognitieve, sociale en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling en de kwaliteit van het handelingsplan en het onderwijsaanbod worden op leerling niveau geanalyseerd. Elke leerling is beoordeeld door twee van de panelleden op de vijf onderscheiden dimensies. In de analyse van de gegevens worden paarsgewijs scores van de twee panelleden omgezet in verschillen. Kleine verschillen tussen de panelleden worden als minder belangrijk gezien, maar grotere verschillen zullen in de analyse zwaarder tellen. Om die reden is gekozen voor Gower's coëfficiënt als index voor overeenstemming (Gower, 1971). Wanneer de overeenstemming tussen de beoordelaars voldoende hoog is ($\geq .70$), kunnen de oordelen van de beoordelaars verder inhoudelijk geanalyseerd worden.

3.5 Overzicht opzet voor beantwoording onderzoeksvragen

In het onderstaande overzicht (tabel 3.5) wordt weergegeven op welke wijze de drie onderzoeksvragen beantwoord zijn. Per onderzoeksvraag worden zowel de proefpersonen als de gehanteerde instrumenten vermeld.

Tabel 3.5: proefpersonen en instrumenten voor beantwoording van de drie vraagstellingen

Instrument → Onderzoeksvraag ↓	Vragenlijst onderwijs leerlingen met Rugzakje	Vragenlijst ouders over afgewezen plaatsingsverzoek	Vragenlijst scholen over afgewezen plaatsingsverzoek		
1	115 scholen	6 ouders	5 scholen		
Instrument → Onderzoeksvraag ↓	Vragenlijst onderwijs leerlingen met Rugzakje	Analyseschema handelingsplannen			
2	115 scholen	20 scholen (geselecteerd uit de 115 scholen)			
Instrument→ Onderzoeksvraag ↓	Vragenlijst leerkracht over ontwikkeling leerling	Vragenlijst ouders over ontwikkeling leerling	Vragenlijst ambulant begeleider over ontwikkeling leerling	Sociogram	Geïntegreerde leerling-beschrijvingen + beoordelingsformulieren voor panel van ambulant begeleiders
3	18 groeps-leerkrachten, 1 directeur samen met 1 onderwijsassistent en 1 RT-leerkracht	20 ouders	20 ambulant begeleiders	20 schoolklassen	5 ambulant begeleiders

4 Resultaten – besluitvorming rond plaatsing

4.1 Inleiding

Eén van de doelen van het Rugzak-beleid is het vergroten van de keuzevrijheid voor ouders. Zij kunnen er, dankzij dit beleid, voor kiezen hun kind met een indicatie voor leerlinggebonden financiering, naar het regulier onderwijs te laten gaan. Indien ouders kiezen voor het regulier onderwijs voor hun kind, zullen zij zich melden bij een basisschool. Bij deze school zal vervolgens het proces tot besluitvorming betreffende de plaatsing van de leerling met beperkingen in gang gezet worden.

In dit hoofdstuk staat de besluitvorming rond plaatsing van geïndiceerde leerlingen met beperkingen in het regulier basisonderwijs centraal. Er wordt antwoord gegeven op de eerste onderzoeksvraag:

“Hoe verloopt de besluitvorming rond plaatsing van een leerling met een Rugzakje in het regulier basisonderwijs?”

In dit hoofdstuk is gekozen voor een rapportage van de onderzoeksresultaten die vergelijkbaar is met die in wetenschappelijke artikelen. Bij de gekozen werkwijze dreigt bij de beschrijving van de methode (4.2) overlap met hoofdstuk 3; daarom wordt bij de beschrijving van de methode veelvuldig terugverwezen naar hoofdstuk 3. In 4.2 wordt gestart met een beschrijving van de onderzoeksmethode. Hierbij komen achtereenvolgens de proefpersonen, de instrumenten en de werkwijze en analyse aan de orde. In 4.3 worden de onderzoeksresultaten met betrekking tot de besluitvorming rond plaatsing besproken. Er zal daarbij een antwoord gegeven worden op de vraag hoe de besluitvorming rond plaatsing van een leerling met beperkingen op een reguliere basisschool is vormgegeven en wie daarbij betrokken zijn. In 4.4 staan de onderzoeksresultaten met betrekking tot zes afgewezen plaatsingsverzoeken centraal. Het hoofdstuk zal worden afgesloten met een samenvatting in 4.5.

4.2 Methode

4.2.1 Proefpersonen

Proefpersonen vragenlijst onderwijs aan leerlingen met Rugzakje

De kenmerken van de onderzoeksgroep zijn te verdelen in schoolkenmerken en in leerlingkenmerken. De kenmerken die van invloed kunnen zijn op de interpretatie van de onderzoeksresultaten worden in deze paragraaf onder de aandacht gebracht en toegelicht. Zoals in hoofdstuk 3 is beschreven, hebben 115 scholen de vragenlijst ingevuld en geretourneerd. Eén van de 115 scholen is een school voor speciaal basisonderwijs. De overige 114 zijn reguliere basisscholen. De schoolgrootte varieert van 23 tot 685 leerlingen.

Het aantal geïndiceerde leerlingen met een Rugzakje per school loopt uiteen van 1 tot 9. Het merendeel van de scholen (51.3%) heeft één leerling met een Rugzakje op school. 19.1% van de scholen heeft twee leerlingen met een Rugzakje geplaatst en op 9.6% van de scholen zijn er drie leerlingen met een Rugzakje. Bijna een vijfde deel van de scholen (19.1%) heeft vier of meer leerlingen met een Rugzakje geplaatst. Het grootste aantal leerlingen met een Rugzakje op een school is 9; bij één school is dit het geval. Bij een deel van de scholen was de aanvraagprocedure voor een Rugzakje voor één of meer leerlingen nog in volle gang ten tijde van het invullen van de vragenlijst. In de loop van het schooljaar is het aantal leerlingen met beperkingen op die scholen waarschijnlijk gestegen. Ook bij de andere scholen kan het aantal geïndiceerde leerlingen met beperkingen fluctueren, gezien de in- en uitstroom van leerlingen gedurende het schooljaar.

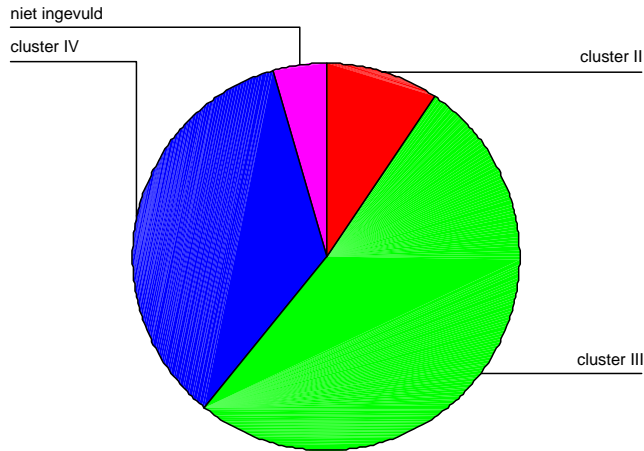
De door de scholen ingevulde vragenlijst gaat in hoofdzaak in op het door hen gehanteerde algemene beleid met betrekking tot het onderwijs aan geïndiceerde leerlingen met beperkingen. Een deel van de vragen uit de lijst is toegespitst op de concrete ervaringen met één van deze leerlingen binnen de school. Indien, vanaf 1 augustus 2003, twee of meer geïndiceerde leerlingen met beperkingen op de school geplaatst waren, werd de betreffende school verzocht de vragenlijst in te vullen aan de hand van ervaringen met de leerling die het eerst werd toegelaten.

Van de 115 scholen, hebben 51 (44.3%) een leerling met beperkingen die behoort tot de doelgroep van het onderzoek. Dit houdt in dat de betreffende leerling op of na 1 augustus 2003 op school is gekomen. De overige 64 leerlingen hebben weliswaar een Rugzakje, maar zaten al vóór 1 augustus 2003 op de betreffende scholen. Bij de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag naar de besluitvorming rond plaatsing worden alle 115 scholen in het onderzoek betrokken, aangezien het bij deze vraag niet relevant hoe lang de leerlingen met een Rugzakje op de school zijn.

Bij de verdeling tussen jongens en meisjes met een Rugzakje zijn de jongens in de meerderheid. Van de 115 leerlingen met beperkingen behoort 58.3% tot het mannelijk geslacht. In 40.9% van de gevallen behoort de leerling tot het vrouwelijk geslacht. Eén school heeft het geslacht van de leerling niet vermeld.

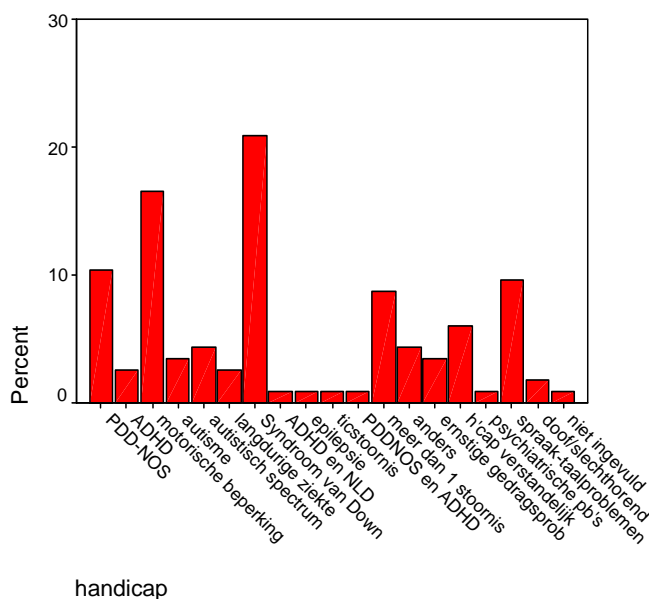
De verdeling van de leerlingen met beperkingen over de clusters II, III en IV is niet gelijkmatig (zoals in hoofdstuk 3 vermeld, komen er geen leerlingen uit cluster I voor in het onderzoek, aangezien cluster I een eigen regeling heeft). Zoals uit figuur 4.2.1a kan worden afgelezen, vindt de meeste financiering (51.3%) plaats vanuit cluster III. In ruim eenderde van de gevallen (34.8%) wordt de Rugzak gefinancierd vanuit cluster IV en in

9.6% van de gevallen vindt de financiering plaats vanuit cluster II. Tenslotte heeft 4.3% van de scholen verzuimd te vermelden vanuit welk cluster de Rugzak gefinancierd wordt.



Figuur 4.2.1a: verdeling Rugzakleerlingen over clusters (n=115)

Uit analyse van de verdeling van type beperkingen blijkt een aantal beperkingen oververtegenwoordigd te zijn. In figuur 4.2.1b is dit duidelijk zichtbaar. Het Syndroom van Down blijkt de meest voorkomende beperking te zijn, in 20.9% van de gevallen heeft de leerling met beperkingen Down's Syndroom. Daarna komt de motorische beperking het meest voor, 16.5% van de leerlingen uit het onderzoek heeft een motorische beperking. PDD-NOS komt, als derde grote groep, in 10.4% van de gevallen voor. De vierde grote groep betreft leerlingen met spraak-taalproblemen, 9.6% van de leerlingen heeft te maken met deze problematiek. Een laatste grote groep betreft leerlingen met meer dan één beperking, 8.7% van de leerlingen behoort tot deze groep.



Figuur 4.2.1b: verdeling Rugzakfinanciering naar type beperking (n=115)

Proefpersonen vragenlijst afgewezen plaatsingsverzoeken

Vijf van de zes leerlingen bij wie een plaatsingsverzoek is afgewezen, behoren tot het mannelijk geslacht en één van hen behoort tot vrouwelijk geslacht. De leeftijden van de leerlingen variëren van 6 tot 10 jaar. Twee leerlingen zijn 6 jaar, drie leerlingen zijn 9 jaar en één leerling is 10 jaar.

De aard van de beperkingen varieert; bij vijf leerlingen valt de aard van de beperking onder cluster IV. Bij de zesde leerling valt de aard van de beperkingen onder cluster III. In tabel 4.2.1c staan de aard van de beperkingen van de leerlingen en het cluster waar de beperkingen onder vallen weergegeven.

Tabel 4.2.1c: aard beperkingen leerlingen afgewezen plaatsingsverzoeken (n=6)

Aard van de beperkingen	Cluster	Aantal leerlingen
Syndroom van Down	III	1
Sociaal-emotionele problematiek	IV	2
ADHD	IV	2
ODD (oppositieel opstandige gedragsstoornis)	IV	1

Bij één leerling met ADHD is er waarschijnlijk tevens sprake van het Syndroom van Asperger. Ten tijde van het onderzoek was de diagnose echter nog niet officieel gesteld.

Bij één leerling met sociaal-emotionele problematiek is er sprake van een lage intelligentie (IQ tussen 60 en 70).

4.2.2 Instrumenten

Vragenlijst onderwijs aan leerlingen met Rugzakje

Zoals in hoofdstuk 3 staat beschreven, is voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag naar de besluitvorming rond plaatsing van leerlingen met een Rugzakje, gebruik gemaakt van de vragenlijst met betrekking tot onderwijs aan leerlingen met een Rugzakje (zie bijlage 1). Tien vragen uit de vragenlijst richten zich op de procedures rond en de betrokkenen bij de besluitvorming. Tevens is de scholen gevraagd een kopie mee te sturen van het plaatsingsbeleid dat zij voor kinderen met beperkingen hanteren.

Vragenlijst afgewezen plaatsingsverzoeken

Bij de casestudy's, waarin het afgewezen verzoek tot plaatsing van een leerling met beperkingen nader wordt bekeken, worden directeuren van de scholen die de leerlingen niet konden of wilden plaatsen en de betrokken ouders geïnterviewd.

Voor een beschrijving van de vragenlijst voor de ouders en de vragenlijst voor de scholen wordt verwezen naar 3.2.1. Voor een beschrijving van de wijze waarop de ouders en de scholen voor het onderzoek werden geselecteerd en de wijze waarop zij werden benaderd, wordt verwezen naar 3.2.2.

4.2.3 Werkwijze en analyse

Analyse vragenlijst onderwijs aan leerlingen met Rugzakje

De 115 ingevulde vragenlijsten zijn ingevoerd in SPSS. Vervolgens zijn statistische bewerkingen uitgevoerd op de data die betrekking hebben op het besluitvormingsproces bij de plaatsing van een leerling met beperkingen.

Bij de door de scholen opgestuurde kopieën van het plaatsingsbeleid omtrent leerlingen met een Rugzakje is gekeken in hoeverre een aantal hoofdaspecten aan de orde komt en op welke wijze deze aspecten beschreven zijn. De focus ligt daarbij op de visie van de school met betrekking tot de integratie van leerlingen met beperkingen en de grenzen waarbinnen de school deze leerlingen kan opvangen.

Analyse vragenlijst afgewezen plaatsingsverzoeken

De interviews met de ouders en directeuren over de afgewezen plaatsingverzoeken, zijn geanalyseerd met behulp van rechte tellingen. De antwoorden die de ouders op bepaalde

vragen gaven (zoals over de oorzaken van het niet doorgaan van de plaatsing) zijn vergeleken met de antwoorden die de schooldirecteuren op deze vragen gaven.

4.3 Resultaten m.b.t. besluitvorming plaatsing

4.3.1 Plaatsingsbeleid

Van de 115 scholen die betrokken zijn in het onderzoek, heeft 74.8% een plaatsingsbeleid geformuleerd ten aanzien van leerlingen met beperkingen. Ruim 24% van de scholen geeft aan (nog) geen beleid te hebben geformuleerd. Eén school heeft de vraag over het beleid niet beantwoord.

Van de scholen die een plaatsingsbeleid ten aanzien van leerlingen met beperkingen geformuleerd hebben, heeft 70.1% het beleid beschreven in het schoolplan. 24.1% van de scholen heeft het beleid niet in het schoolplan opgenomen. Vijf scholen (5.7%) hebben niet aangegeven of hun plaatsingsbeleid in het schoolplan is opgenomen.

Bijna de helft van de scholen (47.8%) heeft het deel van het schoolplan waarin het plaatsingsbeleid beschreven staat, meegestuurd met de vragenlijst. Veelal worden in het beleid de grenzen aangegeven waarbinnen de school leerlingen met beperkingen kan opvangen. De onderstaande drie grenzen worden door ruim 20% van de 115 scholen (met kleine variaties binnen de exacte omschrijvingen van de grenzen) beschreven:

1. *Verstoring van rust en veiligheid.* Indien een leerling een beperking heeft die ernstige gedragsproblemen met zich meebrengt, leidend tot een ernstige verstoring van de rust en de veiligheid in de groep, dan is voor de school de grens bereikt waardoor het niet meer mogelijk is om goed onderwijs aan de gehele groep en aan de betreffende leerling met een beperking te bieden;
2. *Interferentie tussen verzorging/behandeling en onderwijs.* Indien een leerling een beperking heeft die zodanige verzorging en behandeling vraagt waardoor zowel de zorg en de behandeling voor de leerling als het onderwijs aan de leerling onvoldoende tot hun recht kunnen komen, dan is voor de school de grens bereikt waardoor het niet meer mogelijk is om goed onderwijs aan de betreffende leerling met een beperking te bieden;
3. *Verstoring van het leerproces van de andere leerlingen.* Indien het onderwijs aan een leerling met een beperking zodanig beslag legt op de tijd en de aandacht van de leerkracht, dat doordat de tijd en de aandacht voor de overige (zorg)leerlingen in de groep onvoldoende of in het geheel niet kan worden geboden, dan is voor de school de grens bereikt waardoor het niet meer mogelijk is om goed onderwijs te bieden aan de andere (zorg)leerlingen in de groep.

Daarnaast wordt door 52.2% van de scholen die de bovengenoemde drie grenzen hebben opgenomen in hun beleid, een grens gehanteerd die betrekking heeft op de opnamecapaciteit, ofwel het aantal zorgleerlingen dat de school maximaal kan opnemen. Deze scholen geven aan dat het gebrek aan opnamecapaciteit een reden kan zijn een verzoek tot toelating te weigeren.

Ruim eenderde (34.8%) van de scholen geeft expliciet aan dat een kind met een beperking in principe van harte welkom is op de school, maar dat bij aanmelding van een leerling altijd per situatie bekeken wordt of deze leerling al dan niet op de school geplaatst kan worden. Zo wordt door verscheidene scholen aangegeven dat dit onder meer samenhangt met:

- de grootte van de groepen, en/of;
- het aantal zorgleerlingen per groep en/of;
- het aantal combinatiegroepen en/of;
- de vaardigheden van de individuele leerkracht en van het gehele team en/of;
- de noodzakelijke hulp/ondersteuning en/of;
- de kwaliteit van de ambulante begeleiding en/of;
- het gebouw.

Andere scholen zijn minder expliciet in de beschrijving van hun beleid en geven het in meer algemene termen aan. Zo geeft een deel van de scholen aan bereid te zijn kinderen met een beperking toe te laten, maar dat altijd de vraag centraal staat of de school de voorwaarden kan scheppen om het kind op een verantwoorde wijze op te vangen en om de gewenste zorg te bieden. De voorwaarden en de verantwoorde wijze van opvang worden vervolgens niet altijd nader toegelicht.

4.3.2 Voorwaarden voor toelating

Een groot deel van de scholen hanteert voorwaarden tot toelating. Ruim tweederde van de scholen (67.0%) heeft over voorwaarden gesproken, of heeft voorwaarden in het plaatsingsbeleid beschreven. 24.3% van de scholen geeft aan geen voorwaarden te hebben besproken of beschreven en 8.7% van de scholen heeft de vragen over de voorwaarden niet beantwoord.

De meest gestelde voorwaarden richten zich op de leerling met beperkingen zelf en op de medeleerlingen. Meer specifiek blijkt dat 34.8% van de scholen voorwaarden hanteert die gericht zijn op de beperking en de vraag van de leerling met beperkingen zelf en dat 32.2% van de scholen voorwaarden hanteert die gericht zijn op de medeleerlingen en de groepsgrootte. Daarmee samenhangend beschrijft 22.6% van de scholen dat het kunnen beantwoorden van de hulpvraag van de leerling een voorwaarde voor plaatsing is.

Daarnaast worden er voorwaarden gehanteerd waarbij de leerkracht centraal staat. 14.8% van de scholen noemt de mate van belasting van de leerkracht als voorwaarde en 7.0% van de scholen hanteert de kennis en de vaardigheden van de leerkracht als voorwaarde. Het hebben van een geschikt schoolgebouw (of het kunnen aanpassen van het gebouw) en het (kunnen gaan) beschikken over geschikt materieel wordt door 13.0% van de scholen als voorwaarde gehanteerd. 9.6% van de scholen geeft aan het kunnen krijgen van voldoende (interne en/of externe) hulp en begeleiding als voorwaarde te hanteren. 4.3% van de scholen benoemt de ondersteuning door en medewerking van ouders als voorwaarde. Tenslotte hanteert 19.1% van de scholen andere voorwaarden dan de hierboven genoemde. Bij deze andere voorwaarden gaat het er bijvoorbeeld om dat het kind moet behoren tot het normale voedingsgebied van de school en dat er niet meer dan een bepaald aantal leerlingen met beperkingen op de school mag zitten.

Uit het bovenstaande blijkt dat de door de scholen beschreven voorwaarden tot toelating zich richten op uiteenlopende aspecten. Het belang dat aan elk van deze voorwaarden gehecht wordt, varieert. Om het relatieve belang van de voorwaarden in kaart te kunnen brengen, konden de scholen in de vragenlijst bij een vijftal meer algemene voorwaarden aangeven of deze voor hen sterk, enigszins of niet van toepassing zijn. In tabel 4.3.2 wordt de mate waarin elk van de voorwaarden voor de scholen van toepassing zijn vermeld. In verband met afronden kan het zijn dat de percentages in de tabel niet exact op 100% uitkomen. Dit geldt ook voor de andere tabellen in dit hoofdstuk en de tabellen in de andere hoofdstukken.

Tabel 4.3.2: voorwaarden voor plaatsing van een geïndiceerde leerling met beperkingen uitgedrukt in procenten (n=115)

Voorwaarde	Sterk van toepassing	Enigszins van toepassing	Niet van toepassing	Niet / onjuist ingevuld
Materiële ondersteuning	66.1	28.7	0.9	4.3
Personele	92.2	4.3	0	3.5

ondersteuning				
Aanpassingen van het gebouw	14.8	33.9	46.1	5.2
Extra opleiding leerkracht	22.6	57.4	15.7	4.3
Ondersteuning door ouders	28.7	39.1	25.2	7.0

Zoals uit tabel 4.3.2 is af te lezen, is de voorwaarde dat er voldoende personele ondersteuning dient te zijn het meest van toepassing. Ruim 92% van de scholen geeft aan dat deze voorwaarde sterk van toepassing is. Ook de voorwaarde dat er voldoende materiële ondersteuning dient te zijn, wordt als belangrijk ervaren. Voor ruim 66% van de scholen is deze voorwaarde sterk van toepassing.

De voorwaarden betreffende de aanpassingen van het schoolgebouw, de extra opleiding van de leerkracht en de ondersteuning door de ouders van de leerling lijken minder urgent te zijn. Naast de vijf genoemde voorwaarden, geeft 17.4% van de scholen aan nog andere voorwaarden te hanteren. Het betreft veelal nadere specificaties van de vijf eerder genoemde voorwaarden. Zo geven enkele scholen aan dat een positieve en coöperatieve houding van de ouders van de leerling met beperkingen een voorwaarde is. Ook wordt door een aantal scholen aangegeven dat er openheid moet zijn tussen ouders en school; er dient sprake te zijn van een vertrouwensbasis. Andere scholen benadrukken dat het gebruik kunnen maken van de expertise uit het speciaal onderwijs, door middel van begeleiding en advisering, een belangrijke voorwaarde voor plaatsing is.

Daarnaast wordt door 5.2% van de scholen aangegeven dat de extra aandacht voor de leerling met beperkingen niet ten koste mag gaan van de andere leerlingen en dat de leerling in de groep moet passen. Tenslotte vermeldt een aantal scholen expliciet dat de beslissing om een kind met beperkingen op de school te plaatsen, een beslissing van het team moet zijn.

4.3.3 Argumenten voor en tegen toelating

In de vragenlijst werd de scholen gevraagd aan te geven welke argumenten zij hanteren voor het nemen van de beslissing een leerling met beperkingen wel of niet te plaatsen.

In tabel 4.3.3a staat beschreven in hoeverre een elftal argumenten voor toelating voor de scholen van toepassing is.

Tabel 4.3.3a: argumenten voor toelating uitgedrukt in procenten (n=115)

Argumenten voor toelating	Sterk van toepassing	Enigszins van toepassing	Niet van toepassing	Niet / onjuist ingevuld
---------------------------	----------------------	--------------------------	---------------------	-------------------------

Leerling gevoel geven erbij te horen	81.7	12.2	5.2	0.9
Vergroten zelfstandigheid en sociale zelfredzaamheid	75.7	20.9	2.6	0.9
Bevorderlijk voor algehele integratie in de maatschappij	64.3	32.2	1.7	1.7
Leerling kan zich optrekken aan andere leerlingen	60.9	27.8	9.6	1.7
Leerling kan meer leren door hoger tempo dan in so	14.8	39.1	40.9	5.2
Leerling kan in buurt naar school	58.3	19.1	20.0	2.6
Integratie is een recht van kind en ouders	52.2	38.3	7.0	2.6
Het so heeft stigmatiserende werking	5.2	28.7	60.9	5.2
Meer mogelijkheid tot aangaan relaties met niet-gehandicapte kinderen	61.7	29.6	5.2	3.5
Sociale meerwaarde groepsgenoten	48.7	35.7	11.3	4.3
Andere leerlingen profiteren van aangepaste leermethodiek	14.8	53.9	28.7	2.6

Uit tabel 4.3.3a blijkt dat de argumenten op sociaal gebied de overhand hebben. Met name het argument dat de leerling met beperkingen dankzij de plaatsing op een reguliere school het gevoel krijgt erbij te horen, wordt door veel scholen (81.7%) als zeer belangrijk beschouwd. Ook is het argument dat de plaatsing op een reguliere school een positief effect heeft op de zelfstandigheid en sociale zelfredzaamheid van de leerling voor ruim driekwart van de scholen sterk van toepassing.

Door 12.2% van de scholen worden aanvullende argumenten voor toelating beschreven. Bij een deel van deze scholen zaten de leerlingen met beperkingen al op school, voordat het Rugzakje werd toegekend. Deze scholen dragen vaak als argument aan dat het logisch was dat de leerling na de toekenning van het Rugzakje op school bleef. Andere argumenten richten zich onder meer op de verrijking voor de leerkracht en de school en op het idee dat een kind met een beperking niet mag worden buitengesloten.

Naast de argumenten *voor* toelating, is de scholen gevraagd naar argumenten *tegen* toelating van een leerling met beperkingen. In tabel 4.3.3b staat beschreven in welke mate een achttal argumenten tegen toelating van toepassing is voor de scholen.

Tabel 4.3.3b: argumenten tegen toelating uitgedrukt in procenten (n=115)

Argumenten tegen toelating	Sterk van toepassing	Enigszins van toepassing	Niet van toepassing	Niet / onjuist ingevuld
Kans op ontstaan negatief zelfbeeld	10.4	25.2	54.8	9.6
Nadelig voor klasgenoten	13.9	39.1	37.4	9.6
In so betere leermiddelen	19.1	42.6	26.1	12.2
In so meer kennis, tijd en aandacht	46.1	32.2	9.6	12.2
In so meer kans op succeservaringen	13.0	33.9	40.9	12.2
Leerling kan niet zonder gespecialiseerde aanpak en begeleiding van so	19.1	36.5	32.2	12.2
Grote belasting leerkracht	30.4	47.8	9.6	12.2
Leerkracht mist de expertise	23.5	40.9	23.5	12.2

Uit de gegevens van tabel 4.3.3b blijkt dat voor de meeste argumenten geldt dat ze door het merendeel van de scholen beschouwd worden als enigszins of niet van toepassing. Eén argument vormt daarop een uitzondering, Het betreft het argument dat in het speciaal onderwijs meer specialistische tijd, kennis en aandacht is voor de leerling met beperkingen. Bijna de helft van de scholen (46.1%) geeft aan dat dit argument sterk van toepassing is en voor 32.2% van de scholen is het enigszins van toepassing.

Naast de genoemde argumenten tegen toelating, heeft 10.4% van de scholen nog andere argumenten beschreven. Deze argumenten bouwen grotendeels verder op de hierboven genoemde argumenten. Zo geeft een school aan dat het gedrag van de leerling geen storend effect mag hebben op de groep en een andere school benadrukt dat de extra aandacht voor de leerling met beperkingen niet ten koste mag gaan van de aandacht voor de andere leerlingen. Ook zijn er scholen die argumenten tegen toelating noemen die rechtstreeks betrekking hebben op de leerling met beperkingen zelf. Zij geven aan dat het ontbreken van perspectief op vooruitgang bij de leerling, of het risico dat de leerling zich

ongelukkig gaat voelen doordat hij/zij anders is of achterloopt ten opzichte van de groep argumenten tegen toelating zijn.

4.3.4 Bezwaren tegen en struikelblokken bij plaatsing

Bij het merendeel van de scholen (80.9%) staat het gehele team achter de plaatsing van een leerling met beperkingen. 5.2% van de scholen geeft aan dat er aanvankelijk bezwaren bestonden bij (leden van) het team, maar dat later het gehele team achter de plaatsing stond. Bij 8.7% van de scholen staat niet het gehele team positief ten opzichte van de plaatsing van een leerling met beperkingen. Een klein deel van de scholen (5.2%) heeft de vraag over bezwaren tegen plaatsing onbeantwoord gelaten.

De aard van de bezwaren varieert. Er bestaat veel overlap met de in 4.3.3 genoemde argumenten tegen plaatsing. Het bezwaar dat het meest wordt genoemd door de scholen (5.2%) betreft de twijfel van (leden van) het team of de school de leerling voldoende kan bieden en of de school zijn of haar hulpvraag kan beantwoorden.

Andere bezwaren die door een of enkele scholen worden genoemd hebben betrekking op de leerkracht, de medeleerlingen en randvoorwaarden. Zo wordt de belasting van de leerkracht door twee scholen en het expertisegebrek van de leerkracht door één school naar voren gebracht als bezwaar. Door één school wordt naar voren gebracht dat de plaatsing van de leerling met een Rugzakje ten koste zou gaan van andere leerlingen. Een andere school benadrukt het omgekeerde, door aan te geven dat door de grote omvang van de groep, de leerling met een Rugzakje te kort zou worden gedaan. Eén school geeft aan dat er al veel zorgleerlingen in de klas zijn en dat het onhaalbaar is een leerling met beperkingen in de klas te plaatsen. Andere bezwaren die naar voren worden gebracht hebben betrekking op schoolorganisatorische problemen en het ontbreken van voldoende begeleidingsuren. Tenslotte heeft 6.1% van de scholen waar bezwaren bestaan tegen de plaatsing, de aard van de bezwaren niet beschreven.

4.3.5 Toelatingsprocedure

Een groot deel van de 115 scholen hanteert een stappenplan in hun besluitvormingsproces om al dan niet tot plaatsing van een leerling met beperkingen over te gaan. 6.1% van de scholen heeft geen algemene toelatingsprocedure voor leerlingen met beperkingen beschreven, maar heeft aangegeven hoe de procedure voor één bepaalde leerling verlopen is. De gegevens hiervan zullen, in verband met het specifieke karakter ervan, niet in deze rapportage aan de orde komen. Daarnaast heeft 8.7% van de scholen de vraag over de toelatingsprocedure niet beantwoord.

Eén bepaald stappenplan wordt door 23 scholen (20.0%) gehanteerd. De zeven stappen uit dit plan worden door al deze scholen gehanteerd. De specifieke invulling van elk van

de stappen komt grotendeels overeen, maar varieert op enkele kleine punten. Ook zijn er scholen die een achtste stap aan het plan toevoegen. Deze achtste stap betreft het opstellen van een contract tussen school en ouders. Onderstaand wordt één van de meest gehanteerde versies van het stappenplan beschreven:

Stap 1: Aanmelding

- aanmelding door de ouders /verzorgers bij de directeur
gesprek met de ouders/verzorgers
ouders geven motivatie en verwachtingen weer
indicatiebeschikking wordt besproken
- toelichting visie van de school, beschreven in het schoolplan
- toelichting procedure
- schriftelijke toestemming van de ouders/verzorgers om informatie bij derden op te vragen

Stap 2: Informatie verzamelen

- het opvragen van gegevens bij bijvoorbeeld:
de huidige school
onderwijsbegeleidingsdienst
MKD-en, zorginstellingen e.d.
zorgcircuit/REC
medisch circuit
peuterspeelzaal

Stap 3: Informatie bestuderen

- binnengekomen gegevens worden bestudeerd en besproken door de directeur en de intern begeleider. Eventueel kan besloten worden om het kind te observeren binnen zijn huidige school / zorginstelling / peuterschool.

Stap 4: Inventarisatie

- van de leerling wordt het volgende in kaart gebracht:

	Aandachtspunten. Met andere woorden 'wat vraagt het kind'	Mogelijk- heden van school	Onmoge- lijkheden van school	Wat kan extern worden gehaald. Mogelijke oplossingen
Pedagogisch				
Didactisch				

Kennis en vaardigheid van de leerkracht(en)				
Organisatie in school en klas				
Medeleerlingen				
Ouders				
Gebouw/materieel				

Stap 5: Overwegingen

- school onderzoekt op basis van stap 4 welke mogelijkheden de school zelf heeft en welke ondersteuningsmogelijkheden geboden kunnen worden en door wie. Er kan daarbij gedacht worden aan:
de gemeente
het speciaal basisonderwijs
aanvullende formatie
ondersteuning door zorginstellingen e.d.

Stap 6: Besluitvorming

- de betreffende inventarisatie van de hulpvragen van de leerling wordt afgezet tegen de visie van de school en de mogelijkheid om onderwijsaanbod te realiseren. Hierbij wordt tevens rekening gehouden met de ondersteuningsmogelijkheden.
- het besluit wordt voor bijzondere scholen genomen binnen 3 maanden en voor openbare scholen binnen een termijn van 8 weken met mogelijkheid tot verlenging.

Stap 7: Advies

- gesprek met ouders/verzorgers waarbij het besluit van de school wordt besproken
- bij plaatsing wordt een plan van aanpak opgesteld met daarbij een overzicht van de inzet van middelen. Dit zogenaamde handelingsplan wordt opgesteld in overleg tussen de ouders/verzorgers, de basisschool en het REC.
bij afwijzing volgt een inhoudelijke onderbouwing door de school waarom men van mening is dat het kind niet geplaatst kan worden. Deze afwijzing wordt schriftelijk beargumenteerd en aan ouders/verzorgers en inspectie overhandigd.

Een aantal scholen hanteert een stappenplan dat in grote lijnen overeenkomt met het bovenstaande, maar op bepaalde punten verschilt. Verscheidene scholen voegen een

aantal stappen samen, zodat bijvoorbeeld het verzamelen en bestuderen van informatie als één stap wordt beschouwd.

4.3.6 Actoren in de toelatingsprocedure

Bij de toelatingsprocedure van leerlingen met beperkingen op een reguliere basisschool, zijn verscheidene actoren betrokken, met elk verschillende rollen en verantwoordelijkheden. Dit alles is van invloed op het verloop van het besluitvormingsproces.

Vanuit de school is in 92.2% van de gevallen de directeur betrokken bij de toelatingsprocedure. In 89.6% van de gevallen heeft de intern begeleider een rol in de procedure en in 74.8% van de gevallen geldt dit ook voor de beoogde klassenleerkracht.

Naast de beoogde klassenleerkracht zijn ook de andere leerkrachten in bijna de helft (47.8%) van de gevallen bij de toelatingsprocedure betrokken. Vaak wordt aangegeven dat de plaatsing van een kind een teambesluit is. De remedial teacher is bij 32.2% van de scholen betrokken bij de toelatingsprocedure en het bevoegd gezag is er bij 9.6% van de scholen bij betrokken.

Naast de actoren binnen de school, hebben ook actoren buiten de school een rol bij de toelatingsprocedure. De ouders van de leerling zijn bij 83.5% van de scholen bij de procedure betrokken. Ruim de helft van de scholen (54.8%) geeft aan dat de ambulante begeleider een rol heeft bij de toelatingsprocedure en bij 19.1% van de scholen is de schoolbegeleider van de schoolbegeleidingsdienst erbij betrokken.

Tenslotte geeft 20.9% van de scholen aan dat er nog andere dan de bovenstaande actoren bij de toelatingsprocedure betrokken zijn. In het geval van aanmelding van kleuters met beperkingen betreft het veelal begeleiders van Kinderdagcentra. Ook deskundigen vanuit bijvoorbeeld revalidatiecentra zijn bij een deel van de scholen betrokken bij de toelatingsprocedure.

4.3.7 Gang van zaken na toelating

Nadat besloten is een leerling met beperkingen toe te laten tot de school, worden er verdere afspraken gemaakt tussen de verschillende betrokkenen en worden tal van nieuwe processen in gang gezet.

Zo worden er afspraken gemaakt met de ouders, wordt er al dan niet gesproken over scholing en wordt in veel gevallen informatie vergaard over de beperkingen van de leerling. In deze paragraaf komen deze aspecten nader aan de orde.

- Scholing

Binnen een derde deel van de scholen wordt gesproken over scholing; bij 33.0% van de scholen vindt scholing plaats van het team, of heeft scholing plaatsgevonden.

Er worden verschillende wijzen van scholing gehanteerd. De meest voorkomende wijze van scholing is het volgen van een cursus, workshop of studiedag door (leden van) het team. Bij 21.7% van de scholen is dit het geval.

Voorlichting door de ambulant begeleider vanuit het speciaal onderwijs wordt bij 9.6% van de scholen als wijze van scholing gehanteerd. Als aanvulling hierop geldt dat bijna 1/3 (33.0%) van de scholen gebruik maakt van de expertise van de ambulant begeleider om informatie te verzamelen over de beperking van de betreffende leerling. Zij vatten dit echter niet op als een wijze van scholing.

De drie manieren van scholing, het uitnodigen van een deskundige, het uitwisselen van informatie tussen scholen en individuele scholing van de groepsleerkracht komen elk bij 1.7% van de scholen voor.

- Informatieverzameling

Ruim de helft van de 115 scholen (56.5%) geeft aan op voorhand over voldoende informatie te beschikken over de beperkingen van de geïndiceerde leerling. 42.6% van de scholen beschikt niet over voldoende informatie en 0.9% van de scholen heeft de vraag over het beschikken over informatie niet beantwoord.

Een deel van de scholen (14.8%) die op voorhand over voldoende informatie beschikken, geeft aan desondanks wel informatie te hebben vergaard.

De meest voorkomende wijze van informatieverzameling betreft, zoals reeds onder het kopje ‘scholing’ werd genoemd, voorlichting door en gesprekken met de ambulant begeleider vanuit het speciaal onderwijs. Voor 33.0% van de scholen is dit van toepassing.

Daarnaast informeert 21.7% van de scholen zich door middel van gesprekken met de ouders van de leerling met beperkingen. Ook het aanschaffen van literatuur en brochures en het opzoeken van informatie op het internet komt vrij vaak voor. Bijna een kwart van de scholen (24.3%) verzamelt op deze wijze informatie. Een andere wijze van informeren betreft het inwinnen van informatie bij instanties die betrokken zijn (geweest) bij de leerling, zoals een peuterspeelzaal of een revalidatiecentrum. 12.2% van de scholen hanteert deze wijze van informatieverzameling. Het inwinnen van informatie bij andere basisscholen is voor 6.1% van de scholen van toepassing en het uitnodigen van deskundigen (anders dan de ambulant begeleider) vindt bij 3.5% van de scholen plaats.

Tenslotte hanteert een aantal scholen een andere wijze van informatieverzameling. Het betreft onder andere het inwinnen van informatie bij ouderverenigingen/

belangenverenigingen (2.6%), zorgplatformbijeenkomsten en ib-bijeenkomsten (1.7%) en voorlichting door de schoolbegeleidingsdienst (0.9%).

4.4 Resultaten m.b.t. afgewezen plaatsingsverzoeken

4.4.1 Inleiding

Zoals beschreven in 4.2.1 is in het onderzoek gekeken naar de situatie rond zes leerlingen met een positief indicatiebesluit van de CvI van wie de ouders bij het zoeken van een geschikte basisschool tegen weerstand zijn aangelopen. In 4.4.2 en 4.4.3 komen respectievelijk de resultaten uit de interviews met de ouders en de resultaten uit de interviews met de schooldirecteuren aan de orde.

4.4.2 Resultaten interviews ouders

- Redenen voor keuze regulier onderwijs

De ouders werd gevraagd wat voor hen de belangrijkste redenen zijn/waren om voor een reguliere basisschool te kiezen voor hun kind. In tabel 4.4.2a staat beschreven in hoeverre een negental redenen voor de ouders van toepassing zijn.

Tabel 4.4.2a: redenen van ouders voor keuze regulier onderwijs in absolute aantallen (n=6)

Redenen voor keuze regulier onderwijs	Sterk van toepassing	Enigszins van toepassing	Niet van toepassing
Meer contacten met niet-gehandicapte leeftijd-en buurtgenootjes	4	0	2
Stimulans cognitieve ontwikkeling	3	2	1
Stimulans sociaal-emotionele ontwikkeling	3	2	1
Vanzelfsprekende overgang van reguliere basisschool naar reguliere voortgezet onderwijs	4	0	2
Maatschappelijke visie: mensen met verschillende mogelijkheden hebben een gelijkwaardige plek in de maatschappij	4	0	2
Minder reistijd, omdat reguliere school in de buurt is	3	0	3
Het so heeft een stigmatiserende werking	3	2	1

Meerwaarde voor groepsgenoten, o.a. leren samenwerken met kind met handicap	3	0	3
Ook ander(e) kind(eren) uit gezin gaat/gaan naar deze school	1	0	5

Uit tabel 4.4.2a kan worden afgelezen dat veel van de redenen sterk van toepassing zijn voor het merendeel van de ouders. Met name de maatschappelijk en sociaalgeoriënteerde redenen zijn sterk van toepassing. Zo wordt door vier ouders aangegeven dat ze het zeer belangrijk vinden dat op het reguliere onderwijs meer kans is tot het aangaan van contacten met niet-gehandicapte leeftijdgenoten. Tevens geven vier ouders aan dat ieder kind recht heeft op een gelijkwaardige plek in de maatschappij en ook wordt door vier ouders aangegeven dat de plaatsing op een reguliere basisschool de overgang naar het reguliere voortgezet onderwijs vergemakkelijkt.

- Reden voor keuze huidige school

Vier van de zes leerlingen zitten ten tijde van het interview op een school voor speciaal onderwijs (so). Het betreft een school voor Langdurig Zieke Kinderen, een ZMOKschool en twee ZMLKscholen. De twee overige leerlingen zitten op een reguliere basisschool, maar één van hen zal na de zomervakantie overstappen naar een school verbonden aan een Pedologisch Instituut.

De plaatsing van de vier leerlingen op het speciaal onderwijs is een gedwongen keuze geweest, aldus de ouders. Drie leerlingen waren niet meer welkom op de reguliere basisschool waar ze eerst zaten. Eén leerling heeft vier maanden thuis gezeten, omdat de basisschool hem niet meer wilde onderwijzen. De school gaf als reden hiervoor dat de leerling een bedreiging vormde voor de leerkrachten en de medeleerlingen, aldus de ouders. Twee andere leerlingen, die momenteel naar een school voor so gaan, mochten in de laatste periode op de basisschool aan een aantal activiteiten niet meer meedoen. Zo mochten zij niet meer meedoen met gym en zwemles en tijdens de pauzes mochten zij niet met hun klasgenootjes spelen, maar alleen met veel jongere kinderen. Ook bij deze leerlingen besloot de school tot deze maatregelen vanwege het feit dat de betreffende leerlingen een bedreiging vormden voor hun klasgenootjes.

Bij de leerling (met het Syndroom van Down) die op een reguliere basisschool zit en daar voorlopig ook naar toe blijft gaan, zijn er ook problemen geweest bij de schoolkeuze. Bij deze leerling heeft het de ouders zeer veel moeite gekost een geschikte basisschool te vinden. Bij een groot deel van de benaderde scholen bestond er weerstand tegen de plaatsing van een kind met het Syndroom van Down in het algemeen.

- Oorzaken van het niet doorgaan van de plaatsing

De ouders van vier van de zes leerlingen hebben zeer veel moeite (gehad) bij het vinden van een geschikte basisschool voor hun kind. Het aantal benaderde scholen loopt uiteen van vier tot negen scholen. In het merendeel van de gevallen betreft het reguliere basisscholen, maar ook enkele scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo) zijn benaderd. De oorzaken van het niet doorgaan van de plaatsing variëren. Door de ouders genoemde oorzaken zijn:

- onduidelijk, de argumentatie van de scholen is niet helder;
- de school beschouwt het schoolklimaat als ongeschikt voor ‘kwetsbare’ leerlingen;
- de school heeft al veel leerlingen die extra aandacht nodig hebben;
- de school heeft onvoldoende personeel;
- de meerderheid van het schoolteam staat niet achter de plaatsing;
- de school vindt het so geschikter voor de leerling.

Elk van deze oorzaken wordt door drie ouders genoemd. De laatste oorzaak, dat de school het so geschikter vindt voor de leerling, wordt door vier ouders genoemd.

Naast de bovenstaande redenen, geven vijf ouders aan het vermoeden te hebben dat er andere, niet uitgesproken redenen, voor het niet doorgaan van plaatsing zijn. Zo geeft één ouder aan dat de directie van de vorige school van haar zoon, ervoor gezorgd heeft dat haar zoon niet op een andere school in de buurt geplaatst kon worden. Moeder had bij de scholen die ze benaderd heeft, het idee dat zij al op de hoogte waren van de situatie van haar zoon; bij een kennismakinggesprek op een school voor sbo werd moeder direct verteld dat het een ‘beleefdheidsgesprek’ zou worden; bij voorbaat stond vast dat haar zoon niet geplaatst zou kunnen worden.

Een andere ouder geeft aan dat de school negatief lijkt te staan ten opzichte van de integratie van kinderen met beperkingen. Op de school met 450 leerlingen zit geen enkele leerling met een Rugzakje. Bij één ouder bestaat het vermoeden dat de ambulante begeleider haar zoon heel graag op de nabijgelegen ZMOKschool wilde plaatsen. Er was nog een plek vrij op de ZMOKschool en de ambulante begeleider was niet bereid verder te zoeken naar een andere plek. De ouder heeft het sterke vermoeden dat de vrije plek op de ZMOKschool moest worden bezet.

Eén ouderpaar heeft geen enkele basisschool in de buurt benaderd, omdat zij vermoedden dat de kans op plaatsing vrijwel nihil zou zijn, vanwege het dossier dat de vorige school van hun zoon had opgebouwd. In dit dossier werd zeer negatief over hun zoon geschreven, aldus de ouders. Ook een andere ouder geeft aan dat, vanwege de negatieve dossiervorming, haar zoon op geen enkele andere school in de buurt welkom is. Daarnaast geeft een ouder aan dat binnen het samenwerkingsverband van achttien scholen,

waar ook de vorige school van haar zoon binnenvalt, onderling de afspraak is gemaakt haar zoon op geen van de scholen toe te laten. Deze ouder heeft haar vermoedens hieromtrent uitgesproken tegen de directeur van dit samenwerkingsverband, die vervolgens toegaf dat deze afspraak inderdaad gemaakt was.

- Beroep tegen niet doorgaan van plaatsing

Vijf ouders hebben overwogen in beroep te gaan tegen het niet doorgaan van de plaatsing van hun kind op een reguliere basisschool of op een school voor speciaal basisonderwijs. Opvallend is dat uiteindelijk geen van de vijf ouders daadwerkelijk in beroep is gegaan. Zij geven aan dat hun kind er waarschijnlijk niet gelukkiger door zou worden als de plaatsing alsnog door zou gaan. De band met de school zal in veel gevallen verslechteren door het aangetekende beroep en dat zou in het nadeel kunnen werken van het kind. Ook werd bij enkele ouders door externe deskundigen, zoals de onderwijsconsulent, stichting MEE en de Wegbereiders, aangegeven dat het zinloos was om in beroep te gaan. Zij schatten de kans dat de plaatsing alsnog door zou gaan, zeer klein in.

- Voor- en nadelen van het Rugzak-beleid

Alle zes ouders verbinden tot nu toe weinig of geen voordelen aan het Rugzak-beleid. Vier ouders geven aan van te voren hoge verwachtingen gehad te hebben van het beleid; zij beschouwen het als zeer positief dat kinderen met beperkingen de kans geboden wordt zich te ontwikkelen tussen leeftijdgenootjes zonder beperkingen. In de praktijk hebben zij deze voordelen echter (nog) niet ervaren.

Vijf van de zes ouders verbinden nadelen aan het Rugzak-beleid. De zesde ouder geeft aan dat het beleid in principe goed is, maar dat de negatieve instelling van de basisscholen de uitvoering van het beleid in de weg staat.

Door twee ouders wordt expliciet genoemd dat vanwege de aanvraag van het Rugzakje, het speciaal onderwijs in beeld kwam. Het Rugzakje biedt de scholen een reden om de leerling van de school te kunnen verwijderen, aldus beide ouders. Volgens de wet hebben de ouders, bij een positief indicatiebesluit van de CvI de vrijheid om te kiezen tussen regulier en speciaal onderwijs. In de praktijk heeft de school het echter voor het zeggen, aldus de ouders. Eén van de ouders zou het een verbetering van het Rugzak-beleid vinden als bij het ingaan van de aanvraagprocedure met de school afgesproken zou kunnen worden of ze verder willen met het kind als het indicatiebesluit positief is. Op die manier kom je als ouders niet voor verrassingen te staan.

Een ander nadeel dat door vier ouders wordt genoemd is de vrijblijvendheid van de scholen. De scholen kunnen een verzoek tot plaatsing van een leerling met een Rugzakje gemakkelijk afwijzen. Zo geeft een ouder aan dat de directie en het bestuur van de

scholen bepalen of een leerling geplaatst wordt; het ministerie van OCW kan scholen niet verplichten tot opname van een leerling met een Rugzakje en hanteert geen dwingende maatregelen. De ouders hebben het idee dat de scholen te gemakkelijk een plaatsingsverzoek kunnen weigeren. Eén ouder geeft aan dat integratie alleen gaat werken als scholen verplicht zijn ieder kind aan te nemen. Het is volgens deze ouder discriminatie dat men op voorhand leerlingen weigert.

Twee ouders geven aan dat de aanvraagprocedure van het Rugzakje te lang duurt. Een andere ouder beschouwt de inhoud van de Rugzak als onvoldoende; zij geeft aan dat het Persoonsgebonden Budget (PGB) onmisbaar is; zonder dit PGB zou de school haar zoon (met Down's Syndroom) niet voldoende kunnen begeleiden.

Eén ouder verwoordt haar ongenoegen over het Rugzak-beleid als volgt: zij geeft aan dat de Rugzak een 'luchtzak' is; de keuzevrijheid van ouders komt volgens deze ouder, maar ook volgens de andere ouders, niet uit de verf.

4.4.3 Resultaten interviews schooldirecteuren

In totaal hebben vijf directeuren hun medewerking verleend aan het onderzoek. Bij drie directeuren is een telefonisch interview afgenomen en de andere twee directeuren hebben de vragenlijst schriftelijk ingevuld en opgestuurd. De drie interviews en twee ingevulde vragenlijsten hebben betrekking op de twee leerlingen met sociaal-emotionele problematiek en op één van de leerlingen met ADHD. Twee van de vijf directeuren geven expliciet aan positief te staan ten opzichte van integratie van leerlingen met beperkingen, maar zij geven tegelijkertijd aan dat er grenzen zijn. Zij hebben respectievelijk drie en vier leerlingen met een Rugzakje op school. Van de andere drie scholen is niet bekend hoeveel leerlingen met een Rugzakje zij op school hebben.

Naast deze vijf directeuren zijn nog vijf andere directeuren benaderd, die om verschillende redenen geen medewerking verleend hebben aan het onderzoek. Eén directeur heeft aangegeven dat de school niet bekend is met de betreffende leerling; de ouders zijn volgens de directeur niet op de school geweest. Bij twee scholen is het verzoek tot plaatsing van de leerling ruim een jaar geleden; één van de scholen geeft aan er weinig meer van te weten en bij de andere school is er een nieuwe directeur, die geen informatie heeft over het afgewezen plaatsingsverzoek. Bij één school was de persoon die op de hoogte is van het afgewezen plaatsingsverzoek (de intern begeleider) niet bereikbaar, vanwege een verblijf in het buitenland. Een laatste school beloofde de vragenlijst ingevuld terug te sturen, maar heeft dit niet gedaan.

- Oorzaken van het niet doorgaan van de plaatsing

Door alle directeuren worden verscheidene oorzaken genoemd voor het niet doorgaan van de plaatsing van de leerling met beperkingen. Alle directeuren geven als oorzaak aan dat de leerling volgens hen beter thuis is op het speciaal onderwijs.

Bij de leerling met sociaal-emotionele problematiek en een lage intelligentie geven twee scholen aan dat zij al veel leerlingen hebben die extra aandacht nodig hebben en dat er onvoldoende personeel is om de leerling de individuele begeleiding te bieden die zij nodig heeft. Een andere oorzaak die door één van de scholen genoemd wordt is dat de ouders van de leerling zeer veeleisend waren; zij gaven direct aan wat de school ‘moest’ doen en dat stuitte de school tegen de borst. De dwingende houding stond een goede samenwerking tussen ouders en school in de weg.

Bij de andere leerling met sociaal-emotionele problematiek heeft een proefplaatsing plaatsgevonden op een school. Mede op basis van de ervaringen met deze proefplaatsing, die een aantal dagen duurde, heeft de school besloten de leerling niet te plaatsen. De school achtte de problematiek te complex.

Bij de leerling met ADHD geeft één school aan in onvoldoende mate over de benodigde expertise en ervaring te beschikken. Tevens geeft deze school aan dat vanuit het speciaal onderwijs het advies gegeven was om, gezien de complexiteit van de problematiek, deze leerling niet te plaatsen. Een andere school geeft met betrekking tot het afgewezen plaatsingsverzoek van de leerling met ADHD aan, dat zij al veel leerlingen hebben die zorg behoeven, en dat de meerderheid van het schoolteam niet achter de plaatsing staat.

De vijf scholen geven om uiteenlopende redenen aan waarom zij van mening zijn dat de leerling beter op zijn of haar plek is op het speciaal onderwijs. Drie scholen noemen expliciet dat de problematiek te complex is. Deze complexiteit wordt veroorzaakt door de combinatie van verschillende problemen. Eén school geeft aan dat de verwachting was dat de leerling weinig groei en bloei door zou kunnen maken op de school; het perspectief op groei en bloei is een voorwaarde voor plaatsing op deze school. Een laatste school geeft aan dat zij de leerling wel wilde plaatsen, maar pas nadat de leerling een half jaar naar een ZMOKschool zou zijn geweest. De school was van mening dat de leerling eerst zou moeten worden ‘heropgevoed’ op een ZMOKschool, alvorens ze hem op de eigen school konden plaatsen. De ouders gingen niet akkoord met deze voorwaarde en om die reden ging de plaatsing niet door.

Geen van de directeuren vond het plaatsingsverzoek van de ouders realistisch. Door twee directeuren wordt aangegeven dat de ouders niet goed inschatten hoe het er op een reguliere basisschool aan toe gaat en wat haalbaar is voor een reguliere school. Een andere school geeft aan dat het plaatsingsverzoek niet realistisch is, omdat zelfs voor een school voor speciaal basisonderwijs (sbo) de problematiek te complex is (ook een school voor sbo kon de leerling niet plaatsen). Een laatste school geeft aan dat het verzoek van

de ouders onrealistisch is, omdat de leerling over alles en iedereen de baas was. Volgens moeder moest de school daar begrip voor hebben, maar de school beschouwde dat als niet reëel.

- Omstandigheden waaronder de plaatsing wel mogelijk zou zijn geweest

Drie van de vijf schooldirecteuren geven aan dat de plaatsing van de leerling onder andere omstandigheden wel plaats had kunnen vinden. Zo wordt door één school genoemd dat plaatsing mogelijk was geweest als de leerling eerst tijdelijk op een ZMOKschool geplaatst zou worden; een andere school geeft aan dat de plaatsing doorgang had kunnen vinden als de leerling jonger was geweest, nog geen vier maanden thuis had gezeten en als op de school meer kennis en ervaring aanwezig zou zijn geweest. De laatste school geeft aan dat de plaatsing wellicht mogelijk was geweest, als de ouders meer informatie over hun kind hadden verstrekt. De ouders wilden geen informatie geven, omdat ze wilden dat de school onbevooroordeeld naar hun kind zou kijken. De school kon hier niet mee akkoord gaan.

- Wijze van besluitvorming

Op alle scholen zijn de directeur en de intern begeleider betrokken geweest bij de beslissing om de leerling niet te plaatsen. Bij een enkele school is het gehele team bij de besluitvorming betrokken. Bij één school zijn naast de directeur en de intern begeleider, ook een orthopedagoog en een medewerker van de schoolbegeleidingsdienst betrokken geweest bij de besluitvorming.

- Contact met inspectie

Geen van de scholen heeft na het afgewezen plaatsingsverzoek contact gehad met de inspectie. Eén school heeft wel contact gehad met een onderwijsconsulent.

4.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk is een beeld geschetst van de besluitvorming rond plaatsing van geïndiceerde leerlingen met beperkingen, zoals dat op Nederlandse basisscholen plaatsvindt.

Bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten is het van belang rekening te houden met het feit dat de groep scholen die hun medewerking hebben verleend aan het onderzoek, een selectieve groep kan zijn. Deze groep scholen heeft één (of meer) geïndiceerde

leerling(en) met beperkingen toegelaten tot de school en heeft de vragenlijst ingevuld en geretourneerd. De scholen die eveneens één (of meer) geïndiceerde leerling(en) met beperkingen hebben toegelaten tot de school, maar die de vragenlijst niet hebben ingevuld, zouden wellicht negatiever over het Rugzak-beleid kunnen denken dan de scholen die hebben meegewerkt aan het onderzoek. Het is mogelijk dat zij negatieve ervaringen hebben met het Rugzak-beleid, die zij liever niet naar buiten brengen. Daar staat tegenover dat er ook scholen zouden kunnen zijn die negatieve ervaringen hebben met het Rugzak-beleid en die dat juist kenbaar willen maken door middel van deelname aan het onderzoek. Er kan derhalve zowel sprake zijn van een (lichte) positieve als van een (lichte) negatieve vertekening van de werkelijkheid, waardoor enerzijds een te rooskleurig of anderzijds te negatief algemeen beeld van de onderzoeksresultaten naar voren kan komen. Onbekend is in hoeverre deze twee mechanismen elkaar in balans houden. Er dient bij het interpreteren van de onderzoeksresultaten rekening gehouden te worden met deze eventuele lichte vertekening van de werkelijkheid.

De resultaten kunnen als volgt worden samengevat:

- Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat bijna driekwart van de scholen een plaatsingsbeleid heeft geformuleerd ten aanzien van leerlingen met beperkingen. Ruim tweederde van de scholen die een beleid hebben, heeft het beleid beschreven in het schoolplan en meegestuurd met de vragenlijst.
- Het merendeel van de scholen staat positief ten opzichte van de plaatsing van een leerling met beperkingen, maar tegelijkertijd wordt door bijna 35% van de scholen aangegeven dat bij aanmelding van een leerling altijd per situatie bekeken wordt of plaatsing haalbaar is. Een vijfde van de scholen beschrijft duidelijk de grenzen waarbinnen plaatsing van een leerling met beperkingen kan plaatsvinden. De vier meest gehanteerde grenzen hebben betrekking op:
 - de verstoring van rust en veiligheid;
 - de interferentie tussen verzorging/behandeling en onderwijs;
 - de verstoring van het leerproces van andere leerlingen;
 - de opnamecapaciteit (=het maximale aantal zorgleerlingen dat de school kan opnemen).

Ruim tweederde van de scholen heeft over voorwaarden tot toelating van een leerling met beperkingen gesproken, of heeft dergelijke voorwaarden beschreven in het plaatsingsbeleid. In algemene zin kan gesteld worden dat het kunnen beschikken over personele ondersteuning door het overgrote merendeel van de scholen als sterk van toepassing wordt beschouwd. Ook de materiële ondersteuning wordt belangrijk gevonden, zij het in mindere mate dan de

personele ondersteuning. Ook voorwaarden die betrekking hebben op de leerling zelf en op de medeleerlingen worden door een groot deel van de scholen als belangrijk ervaren.

- Op de scholen bestaan argumenten voor en tegen toelating van leerlingen met beperkingen. Het meest genoemde argument voor toelating is dat dankzij plaatsing op een reguliere school, de leerling het gevoel krijgt erbij te horen. Voor de meeste scholen is een groot aantal argumenten voor toelating sterk van toepassing. Argumenten tegen toelating worden als veel minder van toepassing beschouwd. Eén argument tegen toelating vormt daarop een uitzondering; het argument dat in het speciaal onderwijs meer kennis, tijd en aandacht is dan in het regulier onderwijs, wordt door bijna de helft van de scholen als sterk van toepassing beschouwd. Opvallend is dat de scholen positief staan tegenover integratie van leerlingen met beperkingen, maar dat zij tegelijkertijd het speciaal onderwijs als positief beschouwen. Zo komt uit de vragenlijsten naar voren dat bijna eenderde van de scholen het speciaal onderwijs niet als stigmatiserend opvat. Ook het feit dat er in het speciaal onderwijs meer kennis, tijd en aandacht is voor de leerlingen wordt als positief beschouwd.

- In overeenstemming met het beeld dat er voornamelijk argumenten vóór plaatsing bestaan bij scholen, blijkt uit het onderzoek dat bij het merendeel van de scholen (80.9%) het gehele team achter de plaatsing van een geïndiceerde leerling met beperkingen staat.

De toelatingsprocedure van een leerling met beperkingen geschiedt bij een groot deel van de scholen door middel van een stappenplan. Door op zorgvuldige wijze een aantal vaststaande stappen te doorlopen, wordt getracht een rechtvaardige beslissing te nemen over de toelating van een leerling.

Bij deze toelatingsprocedure zijn verscheidene actoren betrokken. Vrijwel altijd is de directeur erbij betrokken en ook de intern begeleider en de beoogde klassenleerkracht hebben bij het merendeel van de scholen een rol in de procedure. Ook de ouders zijn bij de meeste scholen actoren in de toelatingsprocedure. Het aandeel van andere actoren, zoals de remedial teacher, de andere leerkrachten en de ambulante begeleider varieert.

Nadat besloten is een leerling met beperkingen te plaatsen op de school, worden tal van afspraken gemaakt en processen in gang gezet. Bij een derde deel van de scholen vindt scholing plaats. In de wijze waarop de scholing plaatsvindt, is grote variatie waarneembaar. Ook de wijze waarop scholen informatie verzamelen over

de beperkingen van de leerling is verre van uniform. De meest voorkomende wijze van informatieverzameling betreft het raadplegen van de ambulante begeleider vanuit het speciaal onderwijs. Andere veel gehanteerde wijzen van informatie inwinnen, zijn het voeren van gesprekken met ouders en/of het opzoeken van informatie in boeken/brochures of op het internet.

- Bij de zes afgewezen verzoeken tot plaatsing van een leerling met beperkingen, valt de problematiek van het merendeel van de leerlingen (vijf van de zes) onder cluster IV. Dit is opvallend, omdat bij de 115 scholen die de vragenlijst hebben ingevuld, cluster III duidelijk de overhand heeft en cluster IV minder prominent aanwezig is.

De oorzaken die de ouders van de leerlingen aandragen voor het niet doorgaan van de plaatsing, komen deels overeen met de oorzaken die door de scholen worden aangedragen. Zo geeft zowel een deel van de ouders als een deel van de schooldirecteuren aan dat de school van mening is dat de leerling beter op zijn of haar plek is op het speciaal onderwijs, dat de school al veel leerlingen heeft die extra zorg behoeven, dat er onvoldoende personeel is en dat de meerderheid van het schoolteam niet achter de plaatsing staat.

Daarnaast noemt een groot deel van de ouders oorzaken die niet door de school worden genoemd. Vijf ouders hebben het vermoeden dat er niet uitgesproken oorzaken zijn voor het niet doorgaan van de plaatsing. Daarnaast geven drie ouders aan dat de school hun kind als een bedreiging voor de medeleerlingen en de leerkrachten beschouwt; dit wordt door geen van de scholen naar voren gebracht.

Opvallend is dat geen van de ouders in beroep is gegaan tegen het niet doorgaan van de plaatsing, terwijl de meesten dit eerst wel van plan waren. Het besluit om toch niet in beroep te gaan heeft te maken met het feit dat de ouders dachten dat het niets op zou leveren en dat hun kind niet gelukkiger zou worden van eventueel alsnog plaatsen.

Tenslotte is het opvallend dat geen van de schooldirecteuren het plaatsingsverzoek realistisch vond. Zij geven onder meer aan dat de ouders vaak geen goed beeld hebben van wat een school aan kan.

5 Resultaten – het opstellen en de inhoud van handelingsplannen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden het handelingsplan voor de leerling met beperkingen en alle factoren die daarbij betrokken zijn aan het voetlicht gebracht. Er wordt daarmee antwoord gegeven op de tweede onderzoeksvraag:

“Hoe ziet de inhoud van het handelingsplan dat voor de leerling met een Rugzakje wordt opgesteld eruit en op welke wijze worden ouders betrokken bij de opstelling van dit plan?”

Evenals in het voorgaande hoofdstuk, is in dit hoofdstuk gekozen voor een rapportage van de onderzoeksresultaten die vergelijkbaar is met die in wetenschappelijke artikelen. Hierdoor kan er in 5.2, waarin een beschrijving gegeven wordt van de onderzoeksmethode, overlap ontstaan met hoofdstuk 3. In 5.2 komen achtereenvolgens de proefpersonen, de instrumenten en de werkwijze en analyse aan de orde. 5.3 is gewijd aan de onderzoeksresultaten met betrekking tot het handelingsplan en 5.4 richt zich op document analyse. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting in 5.5.

5.2 Methode

5.2.1 Proefpersonen

Evenals bij de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag in hoofdstuk 4, wordt bij de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag gebruik gemaakt van de vragenlijst met betrekking tot het onderwijs aan leerlingen met een Rugzakje. Zoals in hoofdstuk 3 beschreven staat, hebben 115 scholen de vragenlijst ingevuld en geretourneerd. Voor een nadere beschrijving van deze scholen wordt verwezen naar 4.2.1.

5.2.2 Instrumenten

Vragenlijst onderwijs aan leerlingen met Rugzakje

Ter beantwoording van de onderzoeksvraag naar het opstellen en de inhoud van handelingsplannen is de vragenlijst met betrekking tot onderwijs aan leerlingen met een Rugzakje gehanteerd. Er is daarbij gebruik gemaakt van het deel van de vragenlijst dat zich specifiek richt op het handelingsplan. Dit deel van de vragenlijst is opgebouwd uit acht vragen. Voor een beschrijving van de vragenlijst, zie 3.3.1 en bijlage 1.

Analyseschema handelingsplannen

De scholen die de vragenlijst invulden en aangaven dat voor de nieuw geplaatste leerling met beperkingen een handelingsplan gemaakt was, is gevraagd een geanonimiseerde kopie van het handelingsplan mee te sturen. In totaal hebben 54 scholen aan dat verzoek voldaan. Uit het opgebouwde bestand zijn vervolgens aselekt twintig handelingsplannen getrokken die werden gebruikt voor de document analyse. Aan de hand van de suggesties die de overheid voor handelingsplannen voor leerlingen met een Rugzakje doet (zie 2.4.3), is een analyseschema opgesteld. Dit analyseschema is opgebouwd uit de volgende vijf punten:

- de beginsituatie van de leerling;
- de onderwijsdoelen voor de leerling, beoordeeld aan de hand van de SMART-criteria (SMART = specifiek, meetbaar, acceptabel, relevant en tijdgebonden);
- de maatregelen die de school neemt om de doelen te bereiken;
- de externe deskundigen die worden ingeschakeld;
- de getroffen speciale voorzieningen;
- de wijze van volgen en registeren van de vorderingen van de leerling.

Voor een nadere beschrijving voor de opbouw van het schema, wordt verwezen naar 3.3.4.

5.2.3 Werkwijze en analyse

Werkwijze en analyse m.b.t. vragenlijst onderwijs aan leerlingen met Rugzakje

De gesloten vragen in de vragenlijst die betrekking hebben op het handelingsplan zijn, evenals bij de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag, geanalyseerd door de antwoorden in te voeren in SPSS en gemiddelden en frequenties te berekenen. Bij de open vragen werden categorieën opgesteld, waarin de antwoorden konden worden gescoord. Vervolgens zijn ook hier rechte tellingen uitgevoerd.

Werkwijze en analyse m.b.t. analyseschema handelingsplannen

Bij de document analyse werden van twintig handelingsplannen de inhoud en kwaliteit geanalyseerd. De plannen werden geanalyseerd aan de hand van het analyseschema dat besproken is in 3.3.4. Het analyseschema is door twee beoordelaars onafhankelijk van elkaar gebruikt bij de beoordeling van de twintig handelingsplannen. Het analyseschema werd daartoe verwerkt in een standaard beoordelingsformulier. Voor ieder

handelingsplan is door elk van de beoordelaars een beoordelingsformulier ingevuld. De eventuele verschillen in beoordeling tussen de beoordelaars zijn besproken.

5.3 Resultaten m.b.t het opstellen en de inhoud van het handelingsplan

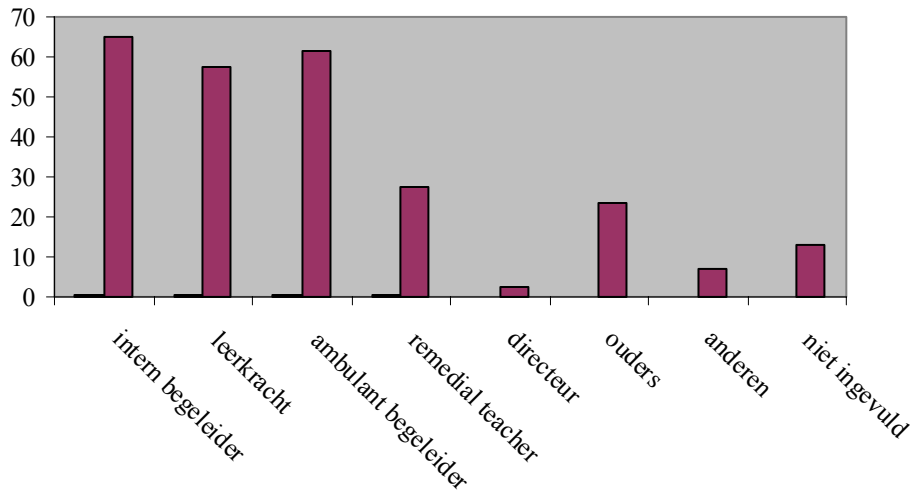
5.3.1 Betrokkenen bij het opstellen van het handelingsplan.

Aan de 115 scholen werd de vraag gesteld welke personen betrokken zijn bij het opstellen van het handelingsplan voor de leerling met beperkingen. Zes scholen (5.2%) hebben de vraag over de opstelling van het handelingsplan niet kunnen beantwoorden, omdat zij ten tijde van het invullen van de vragenlijst nog geen handelingsplan voor de leerling hadden opgesteld. Tien scholen (8.7%), die wel een handelingsplan hadden opgesteld, hebben de vraag over de betrokkenen bij het handelingsplan niet ingevuld. Dit houdt in dat in totaal 99 scholen de vraag wel hebben beantwoord.

Bij 65.2% van de 115 scholen is de intern begeleider betrokken bij het opstellen van het handelingsplan en bij 57.4% van de scholen geldt dat ook voor de groepsleerkracht. De remedial teacher heeft in 27.3% van de gevallen een aandeel in de opstelling van een dergelijk plan en de directeur is er in 2.6% van de gevallen bij betrokken.

Naast de personen binnen de school, hebben ook personen buiten de school een rol in de opstelling van het handelingsplan. De ambulante begeleider vanuit het speciaal onderwijs heeft in 61.7% van de gevallen een aandeel in het opstellen van het handelingsplan en de ouders hebben in 23.5% van de gevallen inbreng in de opstelling van het plan voor hun kind. De scholen is gevraagd de inbreng van de ouders nader te omschrijven. Bij 20.9% van de scholen is er sprake van actieve betrokkenheid van de ouders; de ouders zijn bij deze scholen nauw betrokken bij de opstelling van het plan en hebben er een actieve rol in. Bij 44.3% van de scholen hebben de ouders een minder groot aandeel bij het opstellen van het plan; bij deze scholen wordt het plan ter goedkeuring aan de ouders voorgelegd en kunnen de ouders op- en/of aanmerkingen geven. Bij een deel van deze scholen wordt de ouders ook voorafgaand aan de opstelling van het plan om suggesties gevraagd. Bij 16.5% van de scholen hebben de ouders geen inbreng bij de opstelling van het handelingsplan. Ruim 12% van de scholen heeft de vraag over de inbreng van de ouders niet beantwoord.

Tenslotte hebben bij 7.0% van de scholen anderen dan de hierboven genoemde personen een rol bij het opstellen van het handelingsplan. Het betreft veelal externe deskundigen, zoals een fysiotherapeut, een logopediste, een orthopedagoog en een begeleider van Bureau Jeugdzorg. In figuur 5.3.1 zijn de bevindingen omtrent de betrokkenen bij de opstelling van het handelingsplan voor een leerling met beperkingen in een staafdiagram weergegeven.



Figuur 5.3.1: betrokkenen bij opstelling handelingsplan in procenten (n=115)

Bij de meeste scholen wordt het handelingsplan voor de leerling met beperkingen niet door één persoon opgesteld, maar gebeurt dit door twee of meer personen. De samenwerking tussen de intern begeleider, de groepsleerkracht en de ambulante begeleider komt daarbij het meest voor; 17.0% van de opgestelde handelingsplannen wordt door een combinatie van deze drie personen opgesteld. Bij een aantal scholen blijkt de ambulante begeleider aan het begin van het schooljaar een begeleidingsplan op te stellen voor de leerling met beperkingen. Dit begeleidingsplan bevat algemeen omschreven doelen voor één schooljaar. Dit begeleidingsplan dient voor de scholen als uitgangspunt voor het opstellen van meer specifieke handelingsplannen met concrete korte termijndoelen. Het is onbekend hoeveel procent van de scholen deze werkwijze hanteert.

5.3.2 Aspecten van het handelingsplan

De scholen is gevraagd naar de hoofdaspecten waaruit handelingsplannen (hp's) worden opgebouwd. In tabel 5.3.2a kan worden afgelezen in welke mate deze aspecten door scholen in het handelingsplan worden opgenomen.

Tabel 5.3.2a: hoofdaspecten handelingsplan uitgedrukt in procenten (n=115)

Hoofdaspecten in hp	Opgenomen in hp	Niet opgenomen in hp	Nvt, want nog geen hp	Niet ingevuld
Beginsituatie	66.1	11.3	9.6	13.0
Doelen	73.0	4.3	9.6	13.0
Inhouden	67.8	9.6	9.6	13.0
Methodiek	60.9	16.5	9.6	13.0
Organisatie	68.7	8.7	9.6	13.0
Bewaking van uitvoering	42.6	34.8	9.6	13.0

Zoals uit tabel 5.3.2a kan worden afgelezen wordt het merendeel van de in de tabel beschreven hoofdaspecten door ongeveer tweederde van de scholen in het handelingplan opgenomen. Alleen het aspect ‘bewaking van uitvoering’ vormt hierop een uitzondering; dit aspect wordt door minder dan de helft van de scholen (42.6%) beschreven in het handelingsplan. Daarnaast hanteert 13.9% van de scholen hoofdaspecten die niet in tabel 5.3.2a zijn opgenomen. In 75% van de gevallen betreft het de evaluatie van het handelingsplan. Andere scholen omschrijven andere aspecten, zoals de plaats waar de hulp aan de leerling geboden wordt en de frequentie van de hulp.

Naast een analyse van de hoofdaspecten waaruit handelingsplannen worden opgebouwd, zijn ook de meer inhoudelijke aspecten van het handelingsplannen aan een nadere analyse onderworpen. Uit tabel 5.3.2b kan worden afgelezen welke inhoudelijke aspecten door de 115 scholen in handelingsplannen worden opgenomen

Tabel 5.3.2b: inhoudelijke aspecten handelingsplannen uitgedrukt in procenten (n=115)

Inhoudelijke aspecten hp	Opgenomen in hp	Niet opgenomen in	Nvt, want nog geen	Niet ingevuld
---------------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------------	----------------------

		hp	hp	
Beginniveau leerling	59.1	17.4	9.6	13.9
Onderwijsdoelen	62.6	13.9	9.6	13.9
Begeleidingsmaatregelen	62.6	13.9	9.6	13.9
Inzet externe deskundigen	44.3	32.2	9.6	13.9
Te treffen speciale voorzieningen	42.6	33.9	9.6	13.9
Manier van inzet LGFbudget	27.8	48.7	9.6	13.9
Wijze van volgen en registreren vorderingen	31.3	45.2	9.6	13.9

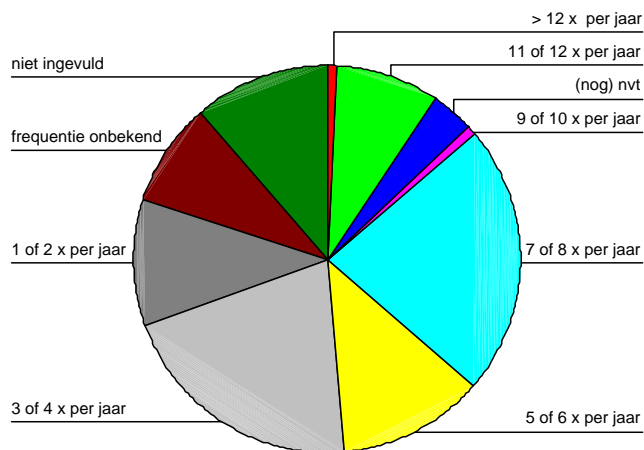
Uit tabel 5.3.2b blijkt dat de aspecten ‘beginniveau van de leerling’, ‘onderwijsdoelen’ en ‘begeleidingsmaatregelen’ het meest frequent worden beschreven in handelingsplannen. De drie aspecten worden elk door $\pm 60\%$ van de scholen in het handelingsplan van de leerling met beperkingen opgenomen. De overige inhoudelijke aspecten komen aanzienlijk minder vaak voor in de handelingsplannen.

Voor 9.6% van de scholen was de vraag over de inhoudelijke aspecten van het handelingsplan van de leerling met beperkingen niet van toepassing, omdat ten tijde van het invullen van de vragenlijst nog geen (definitief) handelingsplan was opgesteld.

5.3.3 Evaluatie van het handelingsplan

In de vragenlijst is de scholen gevraagd naar de frequentie waarmee het handelingsplan geëvalueerd wordt. 3.5% van de scholen geeft aan dat deze vraag voor hen nog niet van toepassing is en 11.3% van de scholen heeft, zonder een reden te vermelden, de vraag niet beantwoord.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat bij 22.6% van de scholen zeven tot acht keer per jaar een evaluatie van het handelingsplan plaatsvindt. 20.9% van de scholen evalueert het handelingsplan drie tot vier keer per jaar en in 12.2% van de gevallen wordt het handelingsplan vijf tot zes keer per jaar geëvalueerd. Bij 10.4% van de scholen vindt de evaluatie één tot twee keer per jaar plaats en bij 10.5% van de scholen gebeurt dit negen of meer keren per jaar. Tenslotte is bij 8.7% van de scholen de precieze frequentie van de evaluatie van de handelingsplannen onbekend. In figuur 5.3.3 worden de bevindingen omtrent de frequentie van de evaluatie van het handelingsplan grafisch weergegeven:



Figuur 5.3.3: frequentie evaluatie handelingsplan (n=115)

Naast de frequentie van de evaluatie van het handelingsplan is de scholen ook gevraagd naar de personen die betrokken zijn bij de evaluatie. Ruim 11% van de scholen heeft deze vraag (voor een deel) niet ingevuld en 3.5% van de scholen geeft aan dat deze vraag (nog) niet van toepassing is.

Uit de vragenlijsten blijkt dat de leerkracht bij het grootste deel van de scholen (83.5%) betrokken is bij de evaluatie van het handelingsplan. Dit geldt ook voor de intern begeleider, die bij 73.9% van de scholen bij het evaluatieproces betrokken wordt.

Ook de ouders van de leerling met beperkingen worden bij de meeste scholen betrokken bij de evaluatie van het handelingsplan; zij zijn er bij 76.5% van de scholen bij. Ook de ambulante begeleider speelt veelal een rol bij de evaluatie; bij 70.4% van de scholen is dit het geval.

Andere betrokkenen, die minder frequent aanwezig zijn bij de evaluatie dan de bovengenoemde personen, zijn de remedial teacher (29.6%) en de directeur (14.8%). Daarnaast geeft 15.7% van de scholen aan dat er nog andere personen betrokken zijn bij de evaluatie; het betreft onder meer de onderwijsassistent, de logopedist en de fysiotherapeut van de leerling met beperkingen.

Naast de genoemde evaluatiemomenten van het handelingsplan, vindt op alle scholen zowel informeel, als formeel overleg plaats met de ouders. Bij het formele overleg is veelal het merendeel van de bovengenoemde betrokkenen aanwezig. Bij het informele overleg gaat het vaak om korte, ongeplande gesprekken tussen leerkracht en/of intern begeleider en ouders. Veel scholen geven aan dat ouders altijd terecht kunnen met

vragen. Enkele scholen geven aan dagelijks door middel van een zogenaamd heen-en-weerschriftje contact te onderhouden met de ouders. Met name in de kleutergroepen wordt deze manier van informatieoverdracht gehanteerd.

5.4 Documentanalyse

5.4.1 Inleiding

Door middel van documentanalyse is bekeken in hoeverre twintig handelingsplannen overeenkomen met de kwaliteitseisen van de overheid. De analyse heeft plaatsgevonden aan de hand van het analyseschema (zie 3.3.4) waarin de kwaliteitseisen zijn opgenomen. De zes hoofdaspecten van het analyseschema komen in 5.4.2 t/m 5.4.7 aan de orde.

5.4.2 De beginsituatie van de leerling

De probleemstelling, het didactische niveau van de leerling, het cognitief niveau van de leerling en sociaal-emotionele informatie over de leerling vallen onder de beginsituatie.

- **Probleemstelling**

Onder probleemstelling wordt verstaan: een omschrijving van de aard van de problemen en van de specifieke pedagogische en didactische behoeften van de leerling. In totaal staat in vijftien handelingsplannen de probleemstelling beschreven. De wijze waarop de probleemstelling beschreven is, varieert. Bij zeven van de vijftien handelingsplannen is de probleemstelling weliswaar aanwezig, maar matig uitgewerkt. Er is daarbij sprake van een zeer beknopte beschrijving. Bij de andere acht handelingsplannen is de probleemstelling uitvoerig beschreven. Er wordt daarbij met name uitvoerig ingegaan op de aard van de problemen en bij enkele plannen worden tevens de pedagogische en didactische behoeften van de leerling beschreven.

- **Didactisch niveau**

Bij het overgrote merendeel van de handelingsplannen (zestien) ontbreekt een beschrijving van het didactische niveau van de leerling. Bij vier handelingsplannen staat het didactisch niveau wel vermeld. Bij twee daarvan is dat in zeer beknopte vorm beschreven, bij de andere twee komt het didactisch niveau uitvoerig aan de orde. Bij de uitvoerige beschrijvingen worden onder andere toetsresultaten beschreven en wordt voor verschillende vakken vermeld op welk niveau de leerling zit.

- **Cognitief niveau**

Evenals bij het didactisch niveau het geval is, ontbreekt ook een beschrijving van het cognitief niveau in het merendeel van de handelingsplannen. Dit geldt voor dertien

handelingsplannen. Bij vijf handelingsplannen wordt het cognitief niveau wel genoemd, maar op zeer beknopte wijze. Er wordt bij die plannen bijvoorbeeld alleen een intelligentiequotiënt genoemd. Bij de laatste twee handelingsplannen wordt het cognitief niveau uitvoerig belicht; daarbij wordt onder meer ingegaan op het intelligentieprofiel van de leerling.

- Sociaal-emotionele informatie

Informatie over de sociaal-emotionele gesteldheid van de leerling komt bij negen handelingsplannen aan de orde. Bij vier van de negen plannen wordt hier uitvoerig verslag van gedaan, bij de andere vijf gebeurt dit op zeer beknopte wijze. Een voorbeeld van een uitvoerige omschrijving is: “Gedragingen die bij de leerling opvallen zijn o.a. concentratieproblemen, impulsief reageren, dwangmatig handelen, soms druk. X geeft aan het prettig te vinden om soms buiten de groep te kunnen werken. Vaste tijden en duidelijke structuur vindt hij prettig”. Een voorbeeld van een beknopte omschrijving is: “De leerling heeft problemen op het gebied van de sociale zelfredzaamheid”. Deze informatie is beperkt, omdat niet wordt aangegeven om welk soort problemen het precies gaat. Tenslotte wordt bij de overige elf handelingsplannen geen informatie verstrekt over de sociaal-emotionele gesteldheid van de leerling.

5.4.3 De onderwijsdoelen voor de leerling

In achttien handelingsplannen worden op duidelijke wijze doelen beschreven. Bij de overige twee handelingsplannen worden er niet expliciet doelen vermeld; tussen de regels door kan gelezen worden wat de school in een bepaalde periode met de leerling wil bereiken. Deze twee handelingsplannen zijn niet in de verdere analyse met betrekking tot de onderwijsdoelen betrokken.

In hoofdstuk 3 is gesteld dat de doelen die geformuleerd worden in een handelingsplan dienen te voldoen aan de SMART-richtlijnen, ofwel de doelen dienen specifiek, meetbaar, acceptabel, relevant en tijdgebonden te zijn. In het onderstaande staat beschreven in hoeverre de achttien handelingsplannen aan elk van deze vijf richtlijnen voldoen.

- Specifiek

In zeventien handelingsplannen zijn de doelen specifiek, wat inhoudt dat ze specifiek op de leerling gericht zijn. Bij één handelingsplan is er ten dele sprake van specifieke doelen.

- Meetbaar

In zeven handelingsplannen staan evalueerbare doelen beschreven. Dit houdt in dat ten tijde van de evaluatie van het plan, ‘gemeten’ kan worden of de doelen behaald zijn. Bij

tien handelingsplannen zijn de doelen ten dele evalueerbaar. In de meeste gevallen staan zowel evalueerbare als niet-evalueerbare doelen in de plannen vermeld. Tenslotte is er één school waarbij geen van de doelen evalueerbaar is. Zo is bijvoorbeeld het doel “leren omgaan met haar Asperger” niet evalueerbaar.

- Acceptabel

In alle achttien handelingsplannen zijn de doelen als acceptabel te beschouwen. Dat houdt in dat de doelen haalbaar zijn.

- Relevant

Bij vijftien handelingsplannen passen de doelen bij de problematiek van de leerling. Deze doelen zijn als relevant te beschouwen. Bij drie handelingsplannen is het niet mogelijk te beoordelen of de doelen relevant zijn, omdat de beginsituatie van de leerling niet helder is beschreven. Er is bij deze handelingsplannen geen zicht op de problematiek en onderwijsbehoeften van de leerling.

- Tijdgebonden

De mate waarin de in de handelingsplannen opgenomen doelen tijdgebonden zijn varieert. Bij tien doelen staat beschreven in welke maand of op welke datum het plan geëvalueerd wordt. Daarbij kan er van worden uitgegaan dat de doelen dan ook geëvalueerd zullen worden. Bij drie plannen is er ten dele sprake van tijdgebonden doelen. Zo beschrijft één school de algemene doelen die in een schooljaar behaald moet worden (de kerndoelen van groep 1); bij de door de school geformuleerde tussendoelen wordt echter niet aangegeven wanneer deze behaald moeten worden. Tenslotte zijn er vijf handelingsplannen waarbij niets wordt vermeld over de termijn waarbinnen de doelen behaald moeten zijn.

Kort samengevat hebben achttien handelingsplannen doelen die op een aantal punten voldoen aan de SMART-richtlijnen, maar op andere punten niet. Er zijn drie handelingsplannen waarbij de doelen in hun totaliteit voldoen aan de richtlijnen. Bij zes andere plannen wordt volledig voldaan aan vier richtlijnen en wordt ten dele aan de vijfde richtlijn voldaan. Dit betreft bij alle zes plannen de meetbaarheid. Ook bij de overige negen handelingsplannen levert de meetbaarheid de meeste problemen op. Doordat de doelen onvoldoende concreet worden opgesteld, gaat het meetbare aspect verloren.

5.4.4 De maatregelen die de school neemt om de doelen te bereiken

Bij de beoordeling van de maatregelen die de scholen nemen om doelen te bereiken, is gekeken naar de onderstaande vier aspecten:

- Manier van begeleiding

Zeventien van de twintig scholen beschrijven in het handelingsplan de wijze waarop de leerling begeleid wordt. Het gaat er daarbij onder andere om of de leerling individueel of in een groepje wordt begeleid. Negen van de zeventien scholen beschrijven de manier van begeleiding uitvoerig; bij de overige acht is de manier van begeleiding zeer beknopt beschreven. Tenslotte komt bij drie scholen de manier van begeleiding totaal niet aan de orde in het handelingsplan.

- Plaats van begeleiding

Evenals bij de manier van begeleiding, wordt de plek waar de begeleiding plaatsvindt, door zeventien scholen opgenomen in het handelingsplan. Bij acht handelingsplannen is dit op uitvoerige wijze beschreven en bij negen is de beschrijving zeer beknopt. Bij de overige drie handelingsplannen wordt niet aangegeven waar de begeleiding plaatsvindt.

- Extra activiteiten van de leerkracht ten behoeve van de leerling

In totaal wordt in zeventien handelingsplannen vermeld welke extra activiteiten de leerkracht uit zal voeren ten behoeve van de leerling. In negen handelingsplannen wordt dit uitgebreid beschreven. Er wordt bijvoorbeeld aangegeven dat de leerkracht iedere dag met de leerling zal nabespreken hoe de dag verlopen is en wat er goed en minder goed ging. Bij de andere acht handelingsplannen worden weliswaar extra activiteiten voor de leerkracht genoemd, maar er wordt geen uitleg gegeven over wat de leerkracht precies moet doen. Tenslotte worden in drie handelingsplannen geen extra activiteiten van de leerkracht vermeld.

- Extra activiteiten van overig personeel

Het laatste aspect, de extra activiteiten van het overig personeel, komt bij \pm tweederde van de handelingsplannen naar voren; in totaal wordt in dertien handelingsplannen beschreven welke taken er voor welke personeelsleden zijn met betrekking tot de begeleiding van de leerling. Het betreft in zes van dertien gevallen taken voor de remedial teacher. Daarnaast gaat het bij enkele handelingsplannen om taken voor de intern begeleider, voor de klassenassistent, of voor een stagiair(e). Bij twee van de dertien handelingsplannen wordt uitgebreid ingegaan op de taken van het overig personeel, bij de andere vijf plannen wordt het alleen aangestipt. Tenslotte zijn er zeven handelingsplannen waarbij niets geschreven is over extra activiteiten voor overig personeel.

5.4.5 De externe deskundigen die worden ingeschakeld

In het merendeel van de handelingsplannen wordt aangegeven dat er één of meer externe deskundigen worden ingeschakeld. Bij drie van de twintig handelingsplannen staat hier niets over vermeld.

Van de verschillende externe deskundigen wordt de ambulant begeleider het meest frequent genoemd in de handelingsplannen; in negen plannen wordt deze persoon expliciet genoemd. Daarnaast zijn er drie plannen waarbij de ambulant begeleider niet wordt genoemd in het handelingsplan zelf, maar waarbij wel zijn / haar handtekening onderaan het plan staat. De logopedist wordt in drie handelingsplannen vermeld als externe deskundige. Andere deskundigen, die elk in één handelingsplan worden genoemd, zijn onder andere een maatschappelijk medewerker, een kinderarts, een ergotherapeut en een fysiotherapeut.

5.4.6 De getroffen speciale voorzieningen

In zeventien handelingsplannen worden te treffen speciale voorzieningen beschreven. Deze voorzieningen staan veelal onder een apart kopje vermeld, maar bij enkele handelingsplannen worden ze in de tekst tussen de regels door genoemd. Bij zestien plannen worden aan te schaffen materialen en/of te gebruiken speciale leermethoden genoemd. Daarnaast worden in totaal in acht handelingsplannen andere speciale voorzieningen genoemd, zoals het hanteren van een heen-en-weerschriftje (dit staat in drie handelingsplannen), het deelnemen aan een sociale vaardigheidstraining en het hanteren van een beloningssysteem.

5.4.7 De wijze van volgen en registreren van de vorderingen van de leerling

Bij het driekwart van de handelingsplannen wordt de wijze van het volgen en registreren van de vorderingen van de leerling kort aangestipt en/of uitvoerig beschreven. Bij een kwart van de handelingsplannen komt dit in het geheel niet aan de orde.

In zeven handelingsplannen staat beschreven welk volgsysteem wordt gebruikt om de vorderingen van de leerlingen te volgen en registreren. In drie van de zeven plannen gebeurt dit op uitvoerige wijze, bij de andere vier wordt het op (zeer) beknopte wijze beschreven. In de overige dertien handelingsplannen komt het volgsysteem niet aan de orde.

Tenslotte is bekeken in hoeverre de frequentie van formele evaluatiemomenten in de handelingsplannen beschreven staat. In zes plannen staat dit uitvoerig beschreven en

worden verscheidene evaluatiemomenten benoemd. In negen andere plannen wordt er ook geschreven over de evaluatie, maar staat slechts één evaluatiemoment genoemd, of is de precieze frequentie onbekend. Zo staat in één handelingsplan beschreven dat er regelmatig formeel en informeel overleg plaatsvindt; het is echter onduidelijk wat onder ‘regelmatig’ wordt verstaan. Daarnaast staat in vijf handelingsplannen niets geschreven over de frequentie van de formele evaluatiemomenten

5.5 Samenvatting

De onderzoeksresultaten kunnen als volgt worden samengevat:

- Het opstellen van het handelingsplan voor een leerling met beperkingen, geschiedt bij vrijwel alle scholen door meer dan één persoon. De intern begeleider is het meest frequent betrokken bij de opstelling van plan; bij ± tweederde van de scholen is dit het geval. Daarnaast is bij ± de helft van de scholen de groepsleerkracht erbij betrokken. Andere personen binnen de school, zoals de remedial teacher en de directeur zijn minder frequent bij de opstelling van het handelingsplan betrokken, respectievelijk bij 27.3% en 2.6% van de scholen. Daarnaast vindt er bij bijna tweederde van de scholen bij de opstelling van het plan ondersteuning plaats door de ambulant begeleider. De ouders van de leerling met beperkingen hebben bij bijna een kwart van de scholen inbreng bij het opstellen van het handelingsplan. De hoeveelheid inbreng van de ouders varieert. Bij een vijfde deel van de scholen is de inbreng van de ouders groot en spelen zij een actieve rol. Bij de andere scholen waarbij de ouders inbreng hebben, hebben de ouders een minder actieve rol. Bij deze scholen wordt het handelingsplan ter goedkeuring aan de ouders voorgelegd en kunnen de ouders op- en of aanmerkingen geven. Bij enkele scholen wordt de ouders ook voorafgaand aan de opstelling van het plan om suggesties gevraagd. Bij een klein deel van de scholen hebben andere dan de in het bovenstaande genoemde personen een rol bij het opstellen van het handelingsplan. Het betreft veelal externe deskundigen, zoals een logopedist of een fysiotherapeut.
- De scholen is gevraagd naar de aspecten waaruit de handelingsplannen voor de leerlingen met beperkingen worden opgebouwd. In totaal hebben 26 scholen deze vraag niet beantwoord, waarvan elf de vraag niet konden beantwoorden, omdat ze nog geen handelingsplan hadden opgesteld. Variërend per aspect, geeft 78 tot 94% van de 89 scholen die de vraag wel beantwoord hebben aan de volgende hoofdaspecten op te nemen in het handelingsplan: - beginsituatie, - doelen,

-inhouden, -methodiek en –organisatie. Alleen het aspect ‘bewaking van uitvoering’ wordt minder frequent gehanteerd. 55% van de 89 scholen neemt dit aspect op in het handelingsplan.

Daarnaast is de scholen gevraagd aan te geven welke inhoudelijke aspecten zij in het handelingsplan voor de leerling met beperkingen opnemen. De onderwijsdoelen en de begeleidingsmaatregelen worden het meest frequent genoemd. Van de 88 scholen die de vraag hebben beantwoord, geeft ruim 80% aan deze aspecten in het handelingsplan op te nemen. Het beginniveau van de leerling wordt door $\pm 77\%$ van de scholen in het plan opgenomen. Daarnaast worden zowel de inzet van externe deskundigen als de te treffen speciale voorzieningen door ruim de helft van de scholen in het handelingsplan opgenomen. Tenslotte worden de wijze van inzet van het Rugzakbudget en de wijze van het volgen en registeren van vorderingen elk door $\pm 40\%$ van de scholen beschreven in het handelingsplan.

- In de frequentie van de evaluatie van het handelingsplan bestaan aanzienlijke verschillen tussen de scholen. De meest voorkomende frequenties zijn zeven / acht keer per jaar en drie / vier keer per jaar. Beide komen bij \pm een vijfde deel van de scholen voor. Andere frequenties, zoals keer één tot twee keer, of vijf tot zes keer per jaar, komen bij $\pm 10\%$ van de scholen voor.
- Op basis van de resultaten uit de documentanalyse kan gesteld worden dat geen van de beoordeelde twintig handelingsplannen volledig voldoet aan de aanbevelingen van de overheid (voor een beschrijving van de aanbevelingen, zie 2.4.3).

Zo ontbreekt in veel handelingsplannen een (uitvoerige) beschrijving van de beginsituatie, bestaande uit een probleemstelling, een beschrijving van het didactische en cognitieve niveau van de leerling en een beschrijving van de sociaal-emotionele gesteldheid. Bij 75% van de handelingsplannen wordt een probleemstelling beschreven, maar in de helft van die plannen wordt daarbij zeer weinig informatie gegeven. Informatie over het cognitieve en didactische niveau van de leerling ontbreekt in het merendeel van de handelingsplannen en bij iets meer dan de helft van de plannen ontbreekt informatie op sociaal-emotioneel gebied.

Daarnaast blijkt uit de documentanalyse dat de in de handelingsplannen beschreven doelen, niet altijd voldoen aan de SMART-richtlijnen. Met name de meetbaarheid van de uitkomsten van de doelen laat bij veel plannen te wensen

over. In totaal zijn er drie handelingsplannen die volledig voldoen aan de de SMART-richtlijnen.

De te nemen maatregelen staan in het merendeel van de handelingsplannen vermeld. Bij iets minder dan de helft van de plannen gebeurt dit op uitvoerige wijze; bij de andere plannen is de beschrijving (zeer) beknopt.

Evenals de te nemen maatregelen, staan ook de in te schakelen externe deskundigen in het merendeel van de handelingsplannen beschreven. Bij zeventien van de twintig handelingsplannen is dit het geval. In ruim 70% van de gevallen gaat het daarbij om de ambulant begeleider, maar ook wordt in enkele plannen gesproken over andere externe deskundigen, zoals een logopedist of een fysiotherapeut.

Daarnaast komen in zeventien handelingsplannen de te treffen speciale voorzieningen aan de orde. In veel plannen worden deze voorzieningen onder een bepaald kopje beschreven, maar bij enkele plannen wordt het alleen tussen de regels door genoemd. In zestien handelingsplannen worden de materialen en/of leermethoden genoemd die worden gebruikt bij de begeleiding van de leerling. Andere voorzieningen, die in acht handelingsplannen worden vermeld, zijn onder andere het hanteren van een heen-en-weerschriftje en het hanteren van een beloningssysteem.

Tenslotte is bij de documentanalyse gekeken naar de wijze waarop de vorderingen van de leerling worden gevolgd en geregistreerd. In driekwart van de handelingsplannen wordt dit kort aangestipt en/of uitvoerig beschreven. Bij een kwart van de handelingsplannen komt het volgen en registeren van de vorderingen in het geheel niet aan de orde. In het merendeel (dertien) van de plannen wordt niet beschreven welk volgsysteem wordt gebruikt om de vorderingen van de leerling te volgen en registeren. Als laatste is gekeken naar de frequentie van formele evaluatiemomenten. In vijftien plannen komt de evaluatie aan de orde, maar de wijze waarop het beschreven wordt verschilt per school. De frequentie van formele evaluatiemomenten staat in zes plannen uitvoerig beschreven. In negen andere plannen wordt er ook geschreven over de evaluatie, maar staat slechts één evaluatiemoment genoemd, of is de precieze frequentie onbekend. In een kwart van de handelingsplannen staat niets vermeld over evaluatie.

6 Resultaten – de ontwikkeling van geïndiceerde leerlingen met beperkingen

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat de ontwikkeling van de leerlingen met een Rugzakje in het regulier basisonderwijs centraal. Hiermee wordt antwoord gegeven op de derde onderzoeksvraag:

“Hoe verloopt de ontwikkeling van de leerlingen met een Rugzakje in het regulier basisonderwijs?”

Bij de beantwoording van de vraag hoe de ontwikkeling van leerlingen met een Rugzakje verloopt, is er geen algemene norm gebruikt om de prestaties van de leerlingen mee te vergelijken. Er heeft dus geen vergelijking plaatsgevonden met de ontwikkeling van standaardgroepen. Bij het onderzoek wordt uitgegaan van de vorderingen op sociaal, cognitief en sociaal-emotioneel gebied, zoals die door de informanten (leerkrachten, ouders en ambulante begeleiders), ervaren worden, zonder dat er een vergelijking plaatsvindt met geobjectiveerde normen. Aangezien het onderzoek gericht is op de eerste ervaringen met het Rugzak-beleid, is het niet mogelijk om normvergelijkingen te maken en de schoolvorderingen te objectiveren.

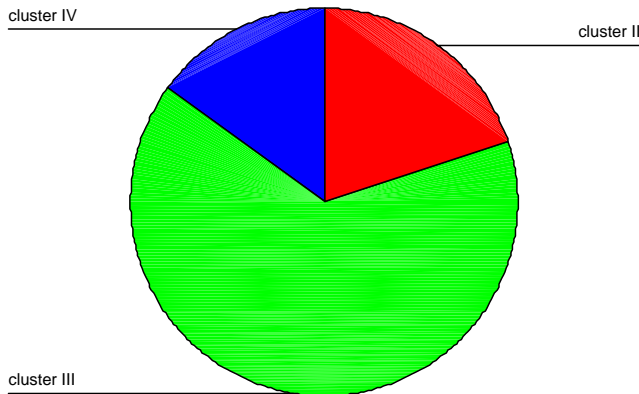
Evenals bij de hoofdstukken 4 en 5 het geval is, is in dit hoofdstuk gekozen voor een rapportage van de onderzoeksresultaten die vergelijkbaar is met die in wetenschappelijke artikelen. Doordat hierdoor overlap kan ontstaan met hoofdstuk 3, wordt bij de beschrijving van de methode veelvuldig terugverwezen naar hoofdstuk 3. In 6.2 wordt gestart met een beschrijving van de onderzoeksmethode, waarbij achtereenvolgens de proefpersonen, de instrumenten en de werkwijze en analyse aan de orde komen. Vervolgens zal in 6.3 de ontwikkeling van de twintig leerlingen in kaart worden gebracht. Daarbij komen de ontwikkeling van sociale relaties, de sociaal-emotionele en de cognitieve ontwikkeling aan de orde. In 6.4 wordt de aandacht gericht op de beoordeling van de geïntegreerde leerlingbeschrijvingen door het panel van ervaren ambulante begeleiders. Tenslotte worden in 6.5 de onderzoeksresultaten met betrekking tot de ontwikkeling van de leerlingen met beperkingen samengevat.

6.2 Methode

6.2.1 Proefpersonen

Om van twintig leerlingen met beperkingen de ontwikkeling te beschrijven, zijn in totaal achttien scholen geselecteerd. Al deze scholen zijn reguliere basisscholen. Bij zestien scholen is de schoolsituatie van één leerling met beperkingen bekeken; bij de overige twee scholen werd van twee leerlingen met beperkingen de schoolsituatie in kaart gebracht. De achttien scholen zijn afkomstig uit de groep met 51 scholen die in ieder geval één geïndiceerde leerling hebben die op of na 1 augustus 2003 nieuw op school is gekomen. Bij de selectie van de scholen voor de dieptestudie, werd gestreefd naar een zo groot mogelijke variëteit in de kenmerken van de leerlingen en naar een gelijkmatige spreiding over Nederland. De achttien scholen zijn verspreid over acht provincies. Er zijn, zonder opzet, geen scholen uit Drenthe, Noord-Holland, Flevoland en Zeeland in de dieptestudie betrokken.

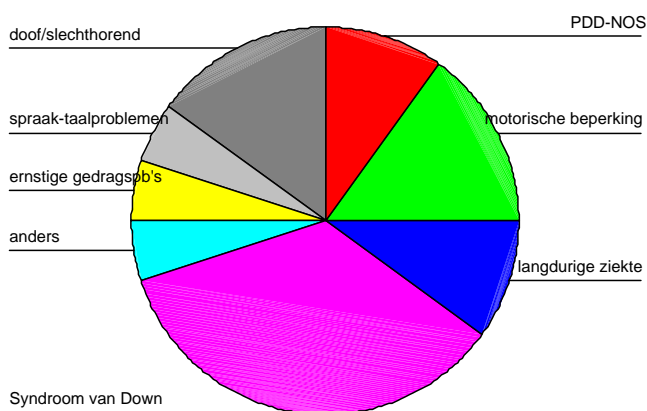
Bij de selectie van leerlingen voor de dieptestudie, werd in eerste instantie gelet op de clusters van waaruit de financiering plaatsvindt. Het bleek niet mogelijk te zijn een evenredige verdeling over de clusters te realiseren. Zoals, onder meer op basis van de in 4.2.1. beschreven leerlingkenmerken verwacht kan worden, is cluster III het sterkst vertegenwoordigd. Bij dertien leerlingen (65%) vindt de financiering vanuit dit cluster plaats. Bij vier van de leerlingen (20%) vindt de financiering plaats vanuit cluster II en bij de overige drie leerlingen (15%) geschiedt dit vanuit cluster IV. Zie figuur 6.2a.



Figuur 6.2a: verdeling leerlingen over clusters (n=20)

De verdeling over jongens en meisjes is evenredig; tien jongens en tien meisjes zijn in de dieptestudie betrokken. De verdeling over de jaargroepen is daarentegen niet gelijkmatig. Alleen de jaargroepen 1 (65%), 3 (15%), 4 (10%) en 6 (10%) zijn in het onderzoek vertegenwoordigd. De grote oververtegenwoordiging van jaargroep 1 was niet te voorkomen, gezien het feit dat 35 van de 51 scholen (68.6%) van waaruit de selectie plaatsvond, een leerling hebben die ten tijde van het onderzoek in groep 1 zat.

Bij de verdeling naar de aard van de beperkingen, is het Syndroom van Down opnieuw oververtegenwoordigd; zeven leerlingen hebben dit syndroom. Dit is niet vreemd, omdat het voor leerlingen met Down's Syndroom al langer gebruikelijk is om naar de reguliere basisschool te gaan. Vanwege het Aanvullend Formatie Beleid (AFB), kregen basisscholen met een leerling met het Syndroom van Down al langer extra formatie. Het basisonderwijs heeft hierdoor al veel ervaring opgedaan met het onderwijs aan leerlingen met het Syndroom van Down. Daarna komen de motorische beperking (drie leerlingen) en doofheid/slechthorendheid (drie leerlingen) het meest voor. PDD-NOS en langdurige ziekte komen elk bij twee leerlingen voor. Tenslotte is bij één leerling sprake van ernstige gedragsproblemen, bij één leerling is sprake van spraak-taalproblemen en bij één leerling is er sprake van een andere beperking, het Velo-Cardio-Faciaal Syndroom (VCF-Syndroom). Figuur 6.2b toont een schematische weergave van de aard van de beperkingen van de leerlingen die betrokken zijn bij de beantwoording van de derde onderzoeksvraag.



Figuur 6.2b: verdeling leerlingen naar aard beperking (n=20)

6.2.2 Instrumenten

Interviews leerkracht, ouder(s) en ambulante begeleider

Om de schoolsituatie en ontwikkeling van de leerlingen met beperkingen vanuit verschillende perspectieven te bekijken, werden zowel de leerkracht, de ouder(s) en de ambulante begeleider geïnterviewd. Voor een beschrijving van opzet van de interviews, wordt verwezen naar 3.4.1.

Sociogram

Naast de interviews, werd in de groep van elk van de twintig leerlingen een sociogram afgenomen. Met behulp van een sociogram is het mogelijk om informatie te verkrijgen over de sociale positie die de leerling met beperkingen inneemt binnen de groep. Zie ook 3.4.1.

Geïntegreerde leerlingbeschrijvingen

Naar aanleiding van de bij de interviews en de sociogramafname verkregen informatie over de leerlingen met beperkingen, werd van iedere leerling een geïntegreerde leerlingbeschrijving gemaakt. Samen met de handelingsplannen van de leerlingen, zijn deze leerlingbeschrijvingen voorgelegd aan een panel van vijf ervaren ambulante begeleiders. Hen is gevraagd een oordeel te geven over de cognitieve en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling, de ontwikkeling van sociale relaties, de kwaliteit van het handelingsplan en de kwaliteit het onderwijsaanbod. Het oordeel op elk van deze thema's kon gescoord worden op een vijfpuntsschaal. Zie ook 3.4.1.

6.2.3 Werkwijze

Werkwijze interviews leerkracht, ouder(s) en ambulante begeleider

Voorafgaand aan het onderzoek werd als doel gesteld om bij alle twintig case-study's, een interview af te nemen bij zowel de leerkracht, als bij (één van) de ouders en de ambulante begeleider. Dit doel is vrijwel volledig behaald.

Bij één school bleek de leerkracht op de dag van het interview afwezig te zijn en het was om praktische redenen niet mogelijk het interview op een ander moment af te nemen; er is daarom besloten het interview af te nemen bij de directeur en de onderwijsassistent, die beiden veelvuldig contact hebben met de leerkracht over de betreffende leerling. Bij een andere school werd de remedial teacher van de leerling geïnterviewd; deze remedial teacher werkt vier keer per week met de leerling en heeft geregeld overleg met de groepsleerkracht; zij is derhalve goed op de hoogte van de situatie in de groep. Van de overige achttien leerlingen is, overeenkomstig de opzet van de dieptestudie, de leerkracht

geïnterviewd. Deze interviews vonden op school plaats. Een enkele keer was ook de intern begeleider, of de onderwijsassistent bij het interview aanwezig.

Bij alle twintig leerlingen heeft een interview met (één van) de ouders plaatsgevonden. In 85% van de gevallen (zeventien keer) vond het interview op school plaats. Tweemaal werd het interview telefonisch afgenomen en eenmaal vond het bij de ouders thuis plaats. In 75% van de gevallen, ofwel vijftien keer vond het interview met de moeder van de leerling plaats, vier keer vond het interview plaats met de vader en één keer is met beide ouders besproken.

Er is gesproken met de ambulante begeleiders van alle twintig leerlingen. Bij achttien ambulante begeleiders vond het interview telefonisch plaats en tweemaal vond het interview op school plaats.

De interviews met de leerkrachten duurden gemiddeld een uur tot vijf kwartier en vonden veelal na schooltijd plaats. Bij een aantal scholen kon het interview onder schooltijd plaatsvinden, doordat een andere leerkracht of de onderwijsassistent de klas overnam.

De interviews met de ouders duurden gemiddeld 25 à 30 minuten en de interviews met de ambulante begeleiders werden gemiddeld in 20 à 25 minuten afgenomen.

Werkwijze sociogramafname

In de klassen van elk van de leerlingen met beperkingen is een sociogram afgenomen bij alle klasgenoten, inclusief de leerling zelf. Bij de kleutergroepen geschiedde dit door alle leerlingen individueel te benaderen. Hen werd mondeling gevraagd met welke drie klasgenootjes ze het liefst spelen en met welke drie klasgenootjes ze het niet leuk vinden om te spelen.

Bij de leerlingen uit de midden- en bovenbouw vond de sociogramafname klassikaal plaats. Zij vulden op een formulier de antwoorden op de vragen met wie ze het liefst spelen en met wie ze het niet leuk vinden om te spelen zelfstandig in.

Werkwijze geïntegreerde leerlingbeschrijvingen

Voor de beoordeling van de geïntegreerde leerlingbeschrijvingen zijn vijf ambulante begeleiders geselecteerd. Zij zijn ieder schriftelijk benaderd met de vraag of zij acht leerlingbeschrijvingen wilden beoordelen. Alle ambulante begeleiders reageerden enthousiast op dit verzoek en hebben hun medewerking verleend.

Iedere leerlingbeschrijving is door twee ambulante begeleiders beoordeeld. Op die manier was het mogelijk de oordelen te vergelijken.

6.2.4 Analyse

Analyse interviews leerkracht, ouder(s) en ambulant begeleider

Bij de analyse van de interviews over de schoolsituatie van de twintig leerlingen, is niet naar iedere leerling afzonderlijk gekeken. De leerlingen, zijn op basis van de aard van hun beperkingen, geclusterd. Op die manier zijn de volgende vier groepen ontstaan:

- Groep A : de zeven leerlingen met Down's Syndroom (financiering vanuit cluster III);
- Groep B : de drie leerlingen met een motorische beperking, de twee leerlingen met een langdurige ziekte (in beide gevallen een spierziekte) en de leerling met het VCF-syndroom (financiering vanuit cluster III);
- Groep C : de twee leerlingen met PDD-NOS en de leerling met ernstige gedragsproblemen (financiering vanuit cluster IV);
- Groep D : de drie leerlingen met gehoorproblemen en de leerling met spraak-taalproblemen (financiering vanuit cluster II).

Op basis van de interviews is binnen de vier groepen gekeken naar overeenkomsten van en verschillen tussen de leerlingen wat betreft hun ontwikkeling van sociale relaties en wat betreft hun ontwikkeling op sociaal-emotioneel en cognitief gebied. Ook tussen de groepen hebben, op basis van de bij de interviews verkregen informatie, op deze drie ontwikkelingsgebieden vergelijkingen plaatsgevonden.

Analyse sociogramafname

De data afkomstig uit de sociogramafname werd geanalyseerd met behulp van het softwareprogramma UCINET (Borgatti, Everett & Freeman, 1999). Voor iedere leerling werd berekend welke sociale positie hij of zij inneemt binnen de groep (zie voor een verdere beschrijving 3.4.4).

Analyse geïntegreerde leerlingbeschrijvingen

De oordelen van de vijf externe panelleden over de cognitieve, sociale en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling en de kwaliteit van het handelingsplan en het onderwijsaanbod zijn op leerling-niveau geanalyseerd. Elke leerling is beoordeeld door twee van de panelleden op de vijf onderscheiden dimensies. Vervolgens is bij de beoordeling van iedere leerling gekeken naar de mate van overeenstemming tussen de twee beoordelaars. Er is gekozen voor Gower's coëfficiënt als index voor overeenstemming (Gower, 1971). Wanneer de overeenstemming tussen de beoordelaars voldoende hoog is ($\geq .70$), kunnen de oordelen

van de beoordelaars verder inhoudelijk geanalyseerd worden. Voor een nadere omschrijving van de analyse zie 3.4.4.

6.3 Resultaten interviews en sociogrammen

6.3.1. Sociale relaties

Onderzoeksresultaten groep A (Syndroom van Down, n=7)

Een groot deel van de vragen uit het interview richt zich op de ontwikkeling van sociale relaties van de leerlingen met beperkingen. Het doel van de vragen was in kaart te kunnen brengen hoe de leerlingen zich in sociaal opzicht manifesteren in de groep.

Bij alle leerlingen werd aan zowel de leerkracht als aan de ouder(s) en de ambulante begeleider gevraagd de sociale positie van de betreffende leerling in de groep te typeren. Zij konden hiervoor kiezen uit de volgende termen met bijbehorende beschrijvingen:

- a. Populair: veel kinderen vinden de leerling aardig
- b. Gemiddeld: veel kinderen denken neutraal over de leerling
- c. Controversieel: kinderen denken heel verschillend over de leerling
- d. Genegeerd: veel kinderen negeren de leerling
- e. Verworpen: veel kinderen vinden de leerling niet aardig

Drie *leerkrachten* geven aan dat de sociale positie van de leerling met beperkingen getypeerd kan worden als gemiddeld. Eén leerkracht noemt de positie van de leerling controversieel tot gemiddeld. De overige drie leerkrachten kiezen voor de term ‘populair’. Alle leerkrachten hebben aan de medeleerlingen verteld dat de leerling met beperkingen ‘een beetje anders is’. Een aantal leerkrachten legde dit uit door middel van een boekje. Een aantal leerkrachten benadrukt dat de medeleerlingen na de uitleg (vrijwel) direct accepteerden dat de betreffende leerling anders is dan zichzelf. In vier groepen reageerden de leerlingen, na de uitleg van de leerkracht, heel normaal op de leerling met beperkingen en werd er van het begin af aan met hem of haar gespeeld. In twee groepen was een groot deel van de medeleerlingen aan het begin erg afwachtend. Een ander deel trok juist sterk naar de leerling met beperkingen toe; zij beschouwden de leerling als baby of peuter en hadden de neiging hem/haar te bemoederen. In beide groepen normaliseerde het gedrag van de medeleerlingen zich na verloop van tijd. Slechts een enkeling vertoont nog vermijdend gedrag. Het bemoederen echter, is lastiger te voorkomen. Een aantal leerlingen blijft de neiging daartoe behouden.

In de laatste groep zijn de contacten tussen de leerling met beperkingen en de medeleerlingen schaars. Enkele leerlingen mijden de leerling, terwijl anderen hem niet uit de weg gaan, maar ook niet met hem spelen. De leerling met beperkingen zelf doet ook weinig tot geen pogingen tot toenadering. Hij is nog erg op zichzelf gericht en lijkt zich prima alleen te vermaken.

Geen van de leerlingen met beperkingen speelt samen met andere leerlingen. Wel speelt een aantal van de leerlingen met beperkingen naast de medeleerlingen. Op het schoolplein spelen alle zeven leerlingen met beperkingen het grootste deel van de tijd alleen. Bij twee leerlingen zoeken de klasgenootjes actief contact met hen, maar veelal negeren zij dit. De leerlingen met beperkingen lijken ervan te genieten om zich af en toe af te zonderen en bijvoorbeeld te kijken naar het spel van hun klasgenootjes. Vijf van de zeven leerlingen zijn niet louter op het schoolplein alleen, maar ook in de klas is dit vaak het geval. Bij de andere twee leerlingen zijn er vrijwel altijd andere leerlingen in de buurt.

Vier leerlingen uit groep A hebben één of meer vriendjes en/of vriendinnetjes in de groep, volgens de leerkrachten. De leerkrachten voegen er aan toe dat het contact tussen de leerling met beperkingen en de klasgenootjes vooral uitgaat van de klasgenootjes.

Drie van de zeven leerlingen worden spontaan door medeleerlingen betrokken bij activiteiten. De klasgenootjes van één leerling houden bijvoorbeeld altijd in de gaten of ze wel in de kring gaat zitten of haar jas pakt als de leerkracht dat vraagt. Als de betreffende leerling dit niet doet, herhalen de leerlingen voor haar wat de leerkracht gezegd heeft. Drie van de zeven leerlingen met beperkingen worden niet spontaan bij activiteiten betrokken door hun klasgenootjes. Een aantal medeleerlingen probeerde dit eerst wel, maar toen bleek dat de leerling met beperkingen er niet op reageert, zijn deze leerlingen gestopt met hun pogingen om de betreffende leerling bij activiteiten te betrekken. In één groep is er verdeeldheid; een aantal leerlingen betreft de leerling met beperkingen bij activiteiten, terwijl andere leerlingen dit vrijwel nooit doen.

De leerkrachten is gevraagd naar de gedragingen van medeleerlingen die minimaal één keer per week voorkomen. Bemoederen komt het frequentst voor; vijf leerkrachten geven aan dit gedrag geregeld voorkomt. Wel wordt getracht dit gedrag tegen te gaan en bij een aantal groepen is het bemoederen sterk afgenomen sinds het begin. Bij twee groepen is er sprake van grote behulpzaamheid bij de medeleerlingen, zonder dat het doorslaat in bemoederen.

Een andere veel voorkomende gedraging van medeleerlingen, die door vier leerkrachten wordt genoemd, is het proberen de leerling met beperkingen iets te leren. Bij drie groepen gaan de medeleerlingen gelijkwaardig met de leerlingen met beperkingen om. Bij de andere groepen passen de medeleerlingen hun gedrag aan het niveau van de leerling met

beperkingen aan; ze beschouwen de leerling als heel jonge leerling en benaderen hem of haar ook op die manier. Tenslotte wordt in twee groepen door een aantal medeleerlingen clownesk gedrag uitgelokt bij de leerling met beperkingen. Twee leerkrachten geven aan dat in de eigen groep geen clownesk gedrag wordt uitgelokt, maar dat dit door leerlingen uit andere groepen wel gebeurt of gebeurde. Vrijwel alle leerkrachten benadrukken dat de leerlingen met beperkingen veel gedrag van andere leerlingen imiteren. In veel gevallen gaat dit om positief gedrag, maar soms wordt ook negatief gedrag (zoals het trekken van rare gezichten) geïmiteerd door de leerlingen met beperkingen.

Over de toekomstige omgang tussen de leerlingen met beperkingen en de medeleerlingen zijn vier van de leerkrachten positief gestemd. Zij verwachten dat de medeleerlingen het ook in de toekomst leuk zullen blijven vinden om de leerling met beperkingen te helpen en om met hem of haar te spelen. Drie leerkrachten durven geen voorspelling te doen over de toekomst. Eén van de leerkrachten geeft aan dat de zwakke spreekvaardigheid van de leerling momenteel de grootste barrière vormt in het maken van contacten met andere leerlingen. De leerkracht verwacht dat wanneer de leerling meer gaat spreken, de omgang met andere leerlingen vergemakkelijkt zal worden.

De *ouders* van elk van de zeven leerlingen zijn tevreden over de ontwikkeling die hun kind op sociaal gebied heeft doorgemaakt sinds hij / zij naar school gaat. Drie ouders geven aan dat hun kind vrijer is geworden in de contacten met andere kinderen, dat hun kind minder verlegen is en meer van zich af begint te bijten. Andere ouders noemen soortgelijke vorderingen, door bijvoorbeeld te benadrukken dat hun kind eerder op andere kinderen afstapt en meer naar andere kinderen toetrekt dan het geval was toen hun kind nog niet school zat. Wel wordt door twee ouders aangegeven dat hun kind nog niet echt samenspeelt met andere kinderen. Deze kinderen met beperkingen vinden het leuk om bij andere kinderen in de buurt te zijn, maar gaan daarbij hun eigen gang en richten zich niet op de andere kinderen. De ouders van de overige vijf kinderen geven aan dat hun kind steeds meer begint te spelen met andere kinderen. Dit komt niet geheel overeen met hetgeen de leerkrachten vertellen; de leerkrachten geven in veel gevallen aan dat de leerlingen met beperkingen nog hoofdzakelijk op zichzelf zijn gericht, terwijl een deel van de ouders aangeeft dat hun kind met de medeleerlingen speelt.

Net als aan de leerkrachten, is de ouders gevraagd de sociale positie die hun kind inneemt binnen de groep te typeren. In het merendeel van de gevallen komt de mening van de ouders overeen met die van de leerkracht. Drie ouders beschrijven de sociale positie die hun kind inneemt als populair, drie ouders typeren de sociale positie als gemiddeld en één ouder kiest voor de term controversieel.

Tenslotte is de ouders gevraagd naar hun definitie van de term ‘sociale integratie’. De ouders zijn het er unaniem over eens dat ‘acceptatie’ het sleutelwoord is bij integratie; een geïntegreerd kind met een beperking wordt volgens de ouders geaccepteerd door kinderen en volwassenen. Een aantal ouders geeft een bredere invulling aan het begrip sociale integratie. Zij benadrukken onder andere dat het erom gaat dat een kind met een beperking gewaardeerd wordt, opgenomen wordt in de groep en dat er wederzijds respect is. Zes van de zeven ouders zijn van mening dat hun kind (redelijk tot volledig) geïntegreerd is in de groep; zij geven aan dat hun kind echt bij de groep hoort. Eén ouder is van mening dat haar kind niet geïntegreerd is. Deze ouder verwacht dat er nooit sprake zal zijn van volledige integratie, omdat een kind met het Syndroom van Down altijd anders zal zijn en daardoor een uitzondering zal blijven.

De *ambulant begeleiders* tonen zich wat meer behouden bij het noemen van de sociale positie die de leerlingen uit groep A innemen. Drie ambulant begeleiders beschrijven de positie van de leerling als gemiddeld, één ambulant begeleider noemt de positie van de betreffende leerling populair en drie ambulant begeleiders spreken over een controversiële positie.

Vijf van de ambulant begeleiders zijn van mening dat er bij de leerling met beperkingen sprake is van redelijke tot volledige integratie in de groep. Eén ambulant begeleider geeft aan dat de leerling in haar opinie nog niet geïntegreerd is; dit komt niet overeen met de mening van de ouder, die aangeeft dat haar kind geïntegreerd is en een populaire positie binnen de groep inneemt. De mening van de leerkracht komt wel grotendeels overeen met die van de ambulant begeleider. Ook de leerkracht kan nog niet van sociale integratie spreken en noemt de positie van de leerling controversieel tot gemiddeld. Tenslotte is er één ambulant begeleider die niet weet of de leerling geïntegreerd is.

Over de vorderingen die de leerlingen uit groep A op sociaal gebied hebben doorgemaakt sinds zij naar school gaan, zijn de meeste ambulant begeleiders tevreden. Bij vijf leerlingen zijn de vorderingen gelijk aan, en in een enkel geval iets boven de verwachting. Bij één leerling waren de vorderingen eerst beneden verwachting, maar in de loop van het schooljaar maakte de leerling vooruitgang, waardoor de verwachtingen van de ambulant begeleider alsnog zijn uitgekomen. Tenslotte wordt van één leerling aangegeven dat de vorderingen op sociaal gebied onder de verwachting liggen; net als de leerkracht en de ouder van deze leerling, geeft de ambulant begeleider aan dat de leerling nog erg solistisch is en geen toenadering zoekt tot andere leerlingen.

Uit de sociogrammen blijkt dat het idee van de leerkrachten, ouders en ambulant begeleiders over de sociale positie van de betreffende leerling in drie gevallen positiever is

dan de sociale positie die de *klasgenoten* aangeven. In de onderstaande tabel (6.3.1a) staat per leerling aangeven hoe zijn/haar sociale positie wordt getypeerd door de ouders, de leerkracht, de ambulant begeleider en de klasgenoten.

Tabel 6.3.1a: sociale positie leerlingen groep A (Syndroom van Down, n=7)

	Leerkracht	Ouder(s)	AB-er	Klasgenoten
Leerling 1	Gemiddeld	Gemiddeld	Gemiddeld	Genegeerd
Leerling 2	Populair	Controversieel	Gemiddeld- populair	Populair
Leerling 3	Populair	Populair	Controversieel	Gemiddeld
Leerling 4	Gemiddeld	Populair	Controversieel	Gemiddeld
Leerling 5	Gemiddeld	Populair	Populair	Genegeerd
Leerling 6	Gemiddeld	Gemiddeld	Gemiddeld	Verworpen
Leerling 7	Populair	Gemiddeld	Controversieel	Controversieel

Onderzoeksresultaten groep B (motorische beperking / langdurige ziekte, n=6)

Over de sociale positie die de zes leerlingen uit groep B innemen binnen de groep uit de *leerkrachten* zich positief. Vier van de leerkrachten spreken over een gemiddelde positie en de overige twee typeren de positie van de leerling met beperkingen als populair.

De medeleerlingen werden in het merendeel van de gevallen voorbereid op de komst van de leerling met beperkingen. De leerkrachten vertelden hen, soms aan de hand van een boekje, dat de betreffende leerling anders is dan zij. Eén van de leerkrachten heeft ervoor gekozen de medeleerlingen eerst niet op de hoogte stellen van de beperking van de leerling, omdat aan het begin van het schooljaar nog niet duidelijk te merken was dat de leerling een ziekte heeft. Toen de leerlingen echter meer gingen merken dat de leerling bepaalde dingen niet kan, heeft de leerkracht uitleg gegeven.

Drie van de zes leerlingen waren aan het begin van het schooljaar erg afwachtend en ook een deel van de medeleerlingen was terughoudend. Al gauw verbeterden de contacten tussen de leerlingen met beperkingen en hun klasgenoten, aldus de leerkrachten. Eén van de leerlingen uit groep B is erg op zichzelf gericht en de medeleerlingen zoeken niet echt contact met hem. De leerkracht van deze leerling en de leerkracht van een andere leerling sturen bewust in de contacten tussen de leerling met beperkingen en de medeleerlingen, om te zorgen dat de leerling geen uitzonderingspositie inneemt en alleen komt te staan.

Vier van de zes leerlingen spelen vrij veel met hun klasgenootjes, terwijl twee leerlingen minder dan gemiddeld met klasgenootjes spelen. Bij één leerling wordt dit voornamelijk veroorzaakt doordat hij in een rolstoel zit; aan veel spelletjes kan hij niet meedoen en dan is toekijken het alternatief. De twee leerlingen die minder dan gemiddeld met medeleerlingen spelen, zijn ook op het schoolplein veel alleen. De andere leerlingen spelen op het schoolplein het grootste deel van de tijd met leeftijdgenootjes en zijn zelden alleen. Het merendeel van de leerlingen heeft één of meer vaste vriendjes of vriendinnetjes in de groep. Bij twee leerlingen is er nog geen sprake van dergelijke vriendschappen. Deze beiden leerlingen worden echter wel spontaan bij activiteiten betrokken door medeleerlingen. Bij één van hen gebeurt dit door een select groepje leerlingen bij een beperkt aantal activiteiten, zoals bij het spelen in de poppenhoek. Op één leerling na worden ook de overige leerlingen uit groep B spontaan bij activiteiten betrokken door hun klasgenootjes. In enkele groepen gebeurde dit eerst niet, maar na verloop van tijd werd de leerling met beperkingen steeds meer bij activiteiten betrokken; veelal was daar aanvankelijk sturing van de leerkracht voor nodig.

Over de ontwikkeling die de leerling met beperkingen op sociaal gebied doormaakt, is het merendeel van de leerkrachten tevreden. Vijf leerkrachten zien vooruitgang bij het samenwerken en/of -spelen met andere leerlingen. Eén leerkracht geeft aan dat het samenspelen minder voorkomt dan verwacht. De leerling is graag alleen en besteedt weinig aandacht aan haar klasgenootjes.

De leerkrachten noemen een aantal gedragingen van de medeleerlingen die minimaal één keer per week voorkomen. Vijf leerkrachten geven aan dat de medeleerlingen gelijkwaardig met de leerling met beperkingen omgaan. Vier leerkrachten noemen echter dat ook het bemoederen van de leerling voorkomt. Veel medeleerlingen hebben de neiging de leerling met beperkingen te veel en te snel te helpen. De leerkrachten proberen te voorkomen dat de leerling met beperkingen zich te afhankelijk gaat opstellen. Twee leerkrachten brengen naar voren dat de medeleerlingen de leerling met beperkingen iets proberen te leren en twee andere leerkrachten geven aan dat een deel van de medeleerlingen de leerling met beperkingen negeert. Tenslotte wordt bij één leerling zo nu en dan clownesk gedrag uitgelokt en over een andere leerling wordt soms achter haar rug om gepraat. De positieve gedragingen van de medeleerlingen, met uitzondering van het veel voorkomende bemoederen, hebben echter de overhand, aldus de leerkrachten.

Over de omgang van de medeleerlingen met de leerling met beperkingen in latere jaren, uit het merendeel van de leerkrachten zich positief. Vier leerkrachten verwachten dat de medeleerlingen het ook in de toekomst leuk zullen blijven vinden om de leerling met beperkingen (indien nodig) te helpen en om met hem/haar om te gaan. Eén leerkracht durft

geen voorspelling te doen voor de toekomst en de laatste leerkracht is bang dat de omgang tussen de medeleerlingen en de leerling met beperkingen steeds moeilijker zal worden. Doordat de betreffende leerling in een rolstoel zit en daarnaast moeilijk lerend is, verwacht de leerkracht dat hij aan veel activiteiten niet mee kan doen en dat zijn interesses wellicht niet overeenkomen met die van de medeleerlingen.

De *ouders* van de zes leerlingen zijn allen tevreden over de ontwikkeling die hun kind op sociaal gebied heeft doorgemaakt het afgelopen schooljaar. Drie ouders noemen dat hun kind zelfstandiger is geworden en dat hun kind vrijer is geworden in de contacten met andere kinderen. Van twee leerlingen wordt gezegd dat hun brutaliteit is toegenomen, zowel in positieve als in negatieve zin. Alle ouders hebben het gevoel dat hun kind goed in de groep ligt. Drie ouders geven expliciet aan dat hun kind veel vriendjes heeft in de groep. Eén ouder noemt een negatief punt in de omgang tussen haar kind en de klasgenootjes. De klasgenootjes hebben de neiging haar dochter te bemoederen en haar te benaderen als een peuter. Ook de leerkracht noemt deze neiging en probeert het zoveel mogelijk tegen te gaan.

De typering die ouders hanteren voor de sociale positie die hun kind inneemt binnen de groep, variëren. Twee ouders typeren de positie van hun kind als populair, twee ouders kiezen voor de term gemiddeld, één ouder noemt de positie gemiddeld tot populair en één ouder noemt de positie van haar kind controversieel tot gemiddeld. In overeenstemming met de mening van de leerkracht, geeft één van de ouders aan dat ze de positie van haar kind een paar maanden geleden nog getypeerd zou hebben als ‘genegeerd’, maar dat het nu ‘gemiddeld’ genoemd kan worden. Er is bij deze leerling een duidelijke vooruitgang waarneembaar in het contact met de andere leerlingen.

Alle ouders geven aan dat hun kind goed is opgenomen in de groep, geaccepteerd wordt en erbij hoort. Zij beschouwen deze aspecten als belangrijke kenmerken van sociale integratie en zij zijn derhalve van mening dat hun kind sociaal geïntegreerd is in de groep. Eén ouder benadrukt, evenals een ouder uit groep A, dat haar kind wel wordt geaccepteerd, maar dat zij tegelijkertijd altijd anders zal zijn en als speciaal zal worden beschouwd.

De *ambulant begeleiders* van vijf van de zes leerlingen geven aan dat de leerlingen geïntegreerd zijn in de groep. De leerlingen worden geaccepteerd en horen bij de groep. Eén ambulant begeleider kan niet aangeven of de leerling geïntegreerd is, maar geeft wel een typering van de sociale positie die de leerling inneemt binnen de groep. Net als twee andere ambulant begeleiders beschrijft hij de sociale positie van de leerling als gemiddeld. Van een andere leerling wordt de positie als populair beschreven en van één leerling wordt

geen typering gegeven door de ambulant begeleider. Tenslotte noemt één ambulant begeleider de positie van de leerling met beperkingen controversieel tot gemiddeld. Dit komt overeen met de mening van de moeder van de leerling, terwijl de leerkracht de positie als gemiddeld beschrijft.

Over de ontwikkeling die de leerlingen met beperkingen het afgelopen schooljaar op sociaal gebied hebben doorgemaakt, zijn vijf van de ambulant begeleiders tevreden. De vorderingen bij onder meer het spelen in de klas en op het plein zijn gelijk aan de verwachting. De vorderingen zijn niet altijd groot, maar veelal kan er niet meer vooruitgang verwacht worden, gezien de beperkingen van de leerling. Eén ambulant begeleider geeft aan dat de vorderingen die de leerling op sociaal gebied gemaakt heeft onder zijn verwachting zijn. De betreffende leerling speelt nog veel alleen en is nog weinig gericht op haar medeleerlingen. De ambulant begeleider had op dit gebied meer vooruitgang verwacht.

Net als bij groep A het geval is, hebben bij groep B de leerkrachten, de ouders en de ambulant begeleiders in de meeste gevallen een positiever beeld van de sociale positie van de leerling dan de *klasgenoten* hebben. Bij vier van de zes leerlingen is de typering van de sociale positie van de leerling, zoals blijkt uit de sociogramafname, negatiever dan de typering die de leerkracht, ouder(s) en ambulant begeleider geven. Bij de twee andere leerlingen komt de mening van de klasgenoten vrijwel geheel overeen met de mening van de leerkracht, ouder(s) en ambulant begeleider.

Tabel 6.3.1b: sociale positie leerlingen groep B (motorische beperking / langdurige ziekte, n=6)

	Leerkracht	Ouder(s)	Ab-er	Klasgenoten
Leerling 8	Populair	Populair	Gemiddeld	Genegeerd
Leerling 9	Populair	Populair	Populair	Gemiddeld
Leerling 10	Gemiddeld	Gemiddeld	Gemiddeld	Verworpen
Leerling 11	Gemiddeld	Gemiddeld	Weet niet	Gemiddeld
Leerling 12	Gemiddeld	Gemiddeld- populair	Gemiddeld	Gemiddeld
Leerling 13	Gemiddeld	Gemiddeld- controversieel	Gemiddeld	Verworpen

Onderzoeksresultaten groep C (gedragsproblemen, n=3)

Elk van de drie *leerkrachten* typeert de sociale positie die de leerling met beperkingen binnen de groep inneemt als gemiddeld. Eén leerkracht heeft de groep, voorafgaand aan de komst van de leerling met beperkingen, verteld dat de leerling zich soms anders gedraagt dan zij. De andere twee leerkrachten hebben dit niet verteld aan de groep. In alle groepen verbaasden de medeleerlingen zich aan het begin over het gedrag van de leerlingen met beperkingen. Zo werd er gelachen om de geluiden en bewegingen die één van de leerlingen maakt. Na verloop van tijd wendden de medeleerlingen echter aan de specifieke gedragingen en reageerden ze er niet meer op. Dit is ook het geval in de groepen van de twee andere leerlingen met beperkingen. Met de drie leerlingen wordt op een leuke manier omgegaan door de medeleerlingen, aldus de leerkrachten.

Twee van de drie leerlingen spelen veel met hun klasgenootjes. De derde leerling speelt minder dan gemiddeld met zijn klasgenootjes. Op het schoolplein speelt hij het grootste deel van de tijd alleen. Hij is vaak wel bij andere leerlingen in de buurt, maar speelt dan meer naast dan met hen. De laatste maanden van het schooljaar probeert hij wel meer samen te spelen, maar dit lukt nog niet altijd. Deze leerling heeft geen vaste vriendjes in de klas. De twee andere leerlingen hebben respectievelijk één vriendje en drie vriendjes (waarvan één vriendje een verstandelijke beperking heeft en ook een Rugzakje heeft).

De drie leerlingen worden door een deel van hun klasgenootjes spontaan bij activiteiten betrokken. Bij twee van de leerlingen met beperkingen betrekken vooral jongens hen bij activiteiten, terwijl de derde leerling juist wordt benaderd door meisjes.

De leerkrachten van de leerlingen uit groep C beschrijven een aantal gedragingen van medeleerlingen die minimaal één keer per week voorkomen. Zo wordt door hen alledrie aangegeven dat de medeleerlingen op gelijkwaardig niveau met de leerling met beperkingen omgaan. Eén leerling wordt door een aantal meisjes bemoederd en bij een andere leerling wordt geregeld clownesk gedrag uitgelokt en hij wordt wel eens op de kast gejaagd door medeleerlingen. Bij een andere leerling werd in de eerste maanden ook clownesk gedrag uitgelokt, maar dit is aan het eind van het schooljaar niet meer aan de orde.

Voorspellingen omtrent de omgang tussen de leerling met beperkingen en de medeleerlingen in de toekomst, durven twee van de drie leerkrachten niet te doen. De derde leerkracht geeft aan positieve toekomstverwachtingen te hebben; haar verwachting is dat de medeleerlingen het leuk zullen blijven vinden om met de leerling te spelen en om hem, indien nodig, te helpen.

In overeenstemming met de leerkrachten, brengen de *ouders* naar voren dat het op sociaal gebied goed gaat met hun kind. De ouders van de drie leerlingen uit groep C zijn tevreden tot zeer tevreden over de vorderingen die hun kind op dit gebied doormaakt. Zo geeft één ouder aan dat haar zoon op de vorige school (eveneens een reguliere basisschool) zeer tegendraads gedrag vertoonde, agressief was en andere kinderen sloeg. Op de huidige school doet dit negatieve gedrag zich niet meer voor en heeft het plaatsgemaakt voor positiever gedrag. De betreffende leerling heeft een goede band met de leerkracht en heeft vriendjes in de groep. Ook van de twee andere leerlingen wordt aangegeven dat ze beter hebben leren omgaan met andere kinderen en dat ze meer vriendjes hebben dan voorheen. Van de leerling die tot vorig jaar op een PI-school zat, geven de ouders aan dat hij rustiger is geworden. De huidige medeleerlingen reageren niet zo fel op het gedrag van de leerling als de medeleerlingen op de PI-school, wat een stukje rust meebrengt voor de leerling. Net als de leerkrachten, typeren de ouders de sociale positie van hun kind binnen de groep als gemiddeld. Ook geven de drie ouders aan dat hun kind echt bij de groep hoort. Twee van de drie ouders spreken van integratie van hun kind binnen de groep; de derde ouder durft dat nog niet te zeggen.

Tenslotte uiten ook de *ambulant begeleiders* zich tevreden over de ontwikkeling die de leerlingen op sociaal gebied doormaken. Ook zij geven aan dat de leerlingen goed worden opgenomen binnen de groep. Eén van de ambulant begeleiders uit zich positief over het feit dat de leerling met beperkingen niet meer wordt gepest om zijn aparte gedragingen (fladderen, geluiden maken e.d.), zoals op de vorige (reguliere) basisschool het geval was. Twee van de drie ambulant begeleiders zijn van mening dat de leerling met beperkingen geïntegreerd is binnen de groep, omdat er sprake van acceptatie door de medeleerlingen. De derde ambulant begeleider geeft ook aan dat de leerling wordt geaccepteerd, maar zij vindt dat er nog geen sprake is van sociale integratie. In haar opinie gaat sociale integratie een stapje verder dan acceptatie en dient de leerling als volwaardig gezien te worden om van sociale integratie te kunnen spreken. Dit als volwaardig gezien worden lijkt nog niet aan de orde te zijn bij de betreffende leerling. Deze ambulant begeleider typeert de sociale positie van de leerling binnen de groep als controversieel. Zij legt uit dat de leerling met beperkingen wel een plekje heeft binnen de groep, maar dat de medeleerlingen hem zijn gang laten gaan, zonder veel op hem te letten. De ambulant begeleider betwijfelt of er wel echt sprake is van contact tussen de leerling met beperkingen en de medeleerlingen. Dit idee van de ambulant begeleider komt niet overeen met dat van de leerkracht en de ouder, die van mening zijn dat de leerling een gemiddelde sociale positie inneemt binnen de groep en er echt bij hoort.

De andere twee ambulant begeleiders typeren de sociale positie van de leerling met beperkingen als gemiddeld. Dit komt overeen met de mening van de leerkrachten en de ouders van de betreffende leerlingen.

Het beeld dat bij groep C uit de resultaten van de sociogramafname naar voren komt, verschilt van het beeld bij de groepen A en B. Waar bij groep A en B de klasgenoten veelal negatiever oordelen dan de leerkrachten, de ouders en de ambulant begeleiders, komt het oordeel van de *klasgenoten* bij groep C over twee leerlingen overeen met dat van de leerkrachten, ouders en ambulant begeleiders. Het oordeel van de klasgenoten over de derde leerling is negatiever dan die van de leerkrachten, ouders en ambulant begeleider.

Tabel 6.3.1c: sociale positie leerlingen groep C (gedragsproblemen, n=3)

	Leerkracht	Ouder(s)	Ab-er	Klasgenoten
Leerling 14	Gemiddeld	Gemiddeld	Gemiddeld	Gemiddeld
Leerling 15	Gemiddeld- populair	Gemiddeld	Gemiddeld	Gemiddeld
Leerling 16	Gemiddeld	Gemiddeld	Controversieel	Genegeerd

Onderzoeksresultaten groep D (gehoor- en/of spraak-taalproblemen, n=4)

De *leerkrachten* van de vier leerlingen uit groep D zijn positief over de sociale posities die de leerlingen binnen de groep innemen. Van twee leerlingen wordt de positie als gemiddeld getypeerd en bij de andere twee leerlingen wordt gekozen voor de term populair.

Bij de twee leerlingen die als populair worden beschouwd, verliep het maken van contact met de medeleerlingen prima. Beide leerlingen waren aan het begin nog wat afwachtend, maar al snel voelden ze zich thuis in de groep. Er wordt door de medeleerlingen op geen enkele manier negatief gereageerd op de gehoorapparatuur.

De twee andere leerlingen uit groep D hadden meer tijd nodig om te wennen aan hun nieuwe school. Eén van hen was heel timide en terughoudend en ook de medeleerlingen reageerden zeer afwachtend. De leerkracht vermoedt, evenals de vader en de ambulant begeleider, dat de overgang van de beschermde omgeving van de school voor leerlingen met communicatieve en/of auditieve beperkingen naar de reguliere school, de leerling zwaar valt. Tegen het einde van het schooljaar gaat het beter met de leerling; ze toont iets meer open- en zelfverzekerdheid, maar ze blijft afwachtend.

De laatste leerling toonde aan het begin van het schooljaar storend gedrag. Op haar vorige school, een school voor leerlingen met communicatieve en/of auditieve beperkingen, werd ze gepest. Op haar nieuwe school vertoonde ze zelf pestgedrag en beschuldigde ze andere kinderen valselijk. Ook toonde ze tegendraads en teruggetrokken gedrag, waardoor ze de andere leerlingen afstootte. Na dagelijkse gesprekken met de leerkracht verbeterde het gedrag van de leerling geleidelijk. Momenteel gaat het goed en begint ze meer aansluiting te vinden bij haar klasgenoten.

Drie van de vier leerlingen spelen veel met andere leerlingen. De laatste leerling speelt iets minder dan gemiddeld met andere leerlingen. Twee leerlingen waren aanvankelijk vrij veel alleen en hadden weinig aansluiting in de groep. In de loop van het schooljaar zijn de contacten met medeleerlingen verbeterd en nu zijn ze nog zelden alleen.

Drie leerlingen uit groep D hebben één of meer vriendjes. De vierde leerling, degene die aanvankelijk veel storend gedrag vertoonde, begint steeds meer met andere leerlingen te spelen, maar van echte vriendschappen is nog geen sprake. Wel wordt ze tegen het einde van het schooljaar steeds vaker bij activiteiten betrokken door medeleerlingen. Aan het begin van het schooljaar gebeurde dit niet. De drie andere leerlingen worden eveneens bij activiteiten betrokken door klasgenoten. Twee leerkrachten benadrukken dat de leerling niet als speciaal wordt beschouwd en helemaal is opgenomen in de groep. De medeleerlingen gaan niet anders met de leerling met beperkingen om dan met de andere leerlingen uit de groep.

De vier leerkrachten tonen zich allen tevreden over de gedragingen van de medeleerlingen ten opzichte van de leerling met beperkingen. De medeleerlingen gaan in alle groepen op een gelijkwaardig niveau met de leerling met beperkingen om en in twee groepen proberen de medeleerlingen hem / haar iets te leren. Negatieve gedragingen komen niet (meer) voor. In één groep was de leerling met beperkingen aanvankelijk niet geliefd bij de medeleerlingen vanwege haar storende gedrag. Nu haar gedrag verbetert, reageren de medeleerlingen op een leuke manier op haar. Gezien deze positieve ontwikkelingen, zien de leerkrachten de toekomst zonnig in voor de vier leerlingen met beperkingen. Allen verwachten dat de medeleerlingen het leuk zullen blijven vinden om met hen om te gaan.

Evenals de leerkrachten, zijn de *ouders* tevreden over de manier waarop hun kind zich handhaaft op de school. Drie van de ouders geven aan dat hun kind op sociaal gebied erg gegroeid is. Zo is bij twee leerlingen het zelfvertrouwen en de omgang met horende kinderen verbeterd. Eén ouder hoopt dat zijn kind nog meer vooruitgang zal maken; de betreffende leerling is nog vrij afwachtend in het contact met andere leerlingen en heeft moeite met het maken van vriendschappen.

De ouders van de leerlingen uit groep D geven aan dat hun kind goed in de groep ligt. Vanuit het gezichtspunt van drie van de ouders neemt hun kind een gemiddelde sociale positie in binnen de groep. Eén ouder kiest, in overeenstemming met de visie van de leerkracht, voor de term populair.

Onder sociale integratie verstaan de ouders dat een kind met een beperking geaccepteerd wordt, zoals hij/zij is en dat hij/zij bij de groep hoort. Drie ouders zijn van mening dat hun kind sociaal geïntegreerd is binnen de groep. Eén ouder geeft aan nog niet van sociale integratie te kunnen spreken; hij geeft aan daar pas van te kunnen spreken als zijn dochter zich meer durft te uiten in de groep, minder afwachtend is en zich meer gaat profileren.

Evenals de leerkrachten en de ouders, zijn de *ambulant begeleiders* overwegend tevreden over de vorderingen die de leerlingen uit groep D op sociaal gebied doormaken. Allen geven aan dat de leerlingen goed in de groep liggen. Eén van de ambulant begeleiders maakte zich van te voren zorgen over hoe de leerling de overgang van de beschermde omgeving van het speciaal onderwijs naar de reguliere basisschool zou doorstaan. De leerling heeft het aan het begin erg moeilijk gehad, zoals ook de leerkracht en de ouder aangeven, maar het gaat steeds beter. In opinie van de ambulant begeleider is de leerling in sociaal opzicht gegroeid en is de omgang met medeleerlingen verbeterd. Doordat de betreffende leerling dingen steeds beter kan verwoorden, wordt het maken van contact met medeleerlingen vergemakkelijkt.

De sociale posities die drie van de vier leerlingen innemen binnen de groep worden getypeerd als gemiddeld. Dit sluit vrijwel geheel aan bij de meningen van de leerkrachten en de ouders. Eén ambulant begeleider kan geen typering van de sociale positie van de leerling geven, omdat hij twee maanden niet op school is geweest en derhalve niet precies weet hoe het met de leerling gaat. Om dezelfde reden kan deze ambulant begeleider niet aangeven of er sprake is van sociale integratie van de leerling. De andere ambulant begeleiders kunnen dit wel. Twee van hen spreken van sociale integratie van de leerling met beperkingen, omdat de leerling wordt geaccepteerd door de medeleerlingen en geen speciale positie in de klas inneemt. De laatste ambulant begeleider kan bij de leerling nog niet van sociale integratie te spreken, omdat zij zich nog niet voldoende heeft ontplooid. De leerling heeft nog geen vast plekje in de horende maatschappij veroverd, aldus de ambulant begeleider. Deze visie komt overeen met die van de ouder en de leerkracht.

Uit de sociogramafname blijkt dat bij twee leerlingen de meningen van de leerkracht, de ouder en de ambulant begeleider over de sociale positie van de leerling, overeenkomen met het oordeel van de *klasgenoten*. Bij de twee andere leerlingen komt uit de sociogrammen

een beeld naar voren over de sociale positie van de leerling, dat negatiever is dan dat van de leerkrachten, ouders en ambulante begeleiders.

Tabel 6.3.1d: sociale positie leerlingen groep D (gehoor en/of spraak-taalproblemen, n=4)

	Leerkracht	Ouder(s)	Ab-er	Klasgenoten
Leerling 17	Populair	Gemiddeld	Gemiddeld	Populair
Leerling 18	Gemiddeld	Gemiddeld	Weet niet	Verworpen
Leerling 19	Populair- gemiddeld	Populair- gemiddeld	Gemiddeld	Genegeerd
Leerling 20	Gemiddeld	Gemiddeld	Gemiddeld	Gemiddeld

Samenvatting ontwikkeling sociale relaties

- *Vriendschappen*

Uit de onderzoeksresultaten betreffende de ontwikkeling van sociale relaties bij de twintig leerlingen, blijkt dat er over het geheel genomen tevredenheid bestaat bij de betrokkenen. Zowel de leerkrachten als de ouders en de ambulante begeleiders zijn bij de meeste leerlingen positief gestemd over de vorderingen op sociaal gebied. Wel wordt over het merendeel van de leerlingen uit groep A verteld dat zij nog erg op zichzelf gericht zijn en weinig contact zoeken met klasgenootjes. De omgang met de klasgenootjes komt minder snel op gang dan, met name door de leerkrachten en de ouders verwacht werd. Het merendeel van de leerlingen uit groep A speelt het grootste deel van de tijd alleen binnen de groep. Buiten op het plein spelen alle zeven vrijwel altijd alleen.

Dit staat in contrast met de leerlingen uit de groepen B, C en D. Het merendeel van de leerlingen uit deze groepen speelt zowel binnen als buiten de klas veel met leeftijdgenootjes. Ook hebben de meeste leerlingen uit deze groepen één of meer vriendjes in de groep.

- *Sociale positie*

In tabel 6.3.1e staat de frequentie waarmee de leerkrachten, de ouders en de ambulante begeleiders kozen voor bepaalde typering om de sociale positie van de leerling met beperkingen binnen de groep aan te geven. Tevens staan de typering, afkomstig uit uitkomsten van de sociogramafnames in de tabel vermeld. Twee ambulante begeleiders hebben geen typering gegeven van de sociale positie van de leerling. Uit tabel 6.3.1e kan

worden afgelezen dat de meningen van de leerkrachten en de ouders, over de positie die de leerling inneemt binnen de groep, grotendeels overeenkomen. De typering ‘gemiddeld’ en ‘populair’ worden het meest gekozen door hen. De ambulant begeleiders geven bij een deel van de leerlingen een iets minder positieve typering. Zij noemen minder vaak de typering ‘populair’ en vaker de typering ‘controversieel’. Uit de tabel is tevens af te lezen dat de mening van de klasgenoten minder positief is dan die van de leerkrachten, ouders en ambulant begeleiders. De sociale posities ‘verworpen’ en ‘genegeerd’ komen respectievelijk bij vier en vijf schoolklassen uit de sociogrammen naar voren. Deze beide posities worden door geen van de leerkrachten, ouders en ambulant begeleiders genoemd.

Tabel 6.3.1e: typering sociale positie van alle leerlingen met beperkingen (n=20)

Typering sociale positie leerling	Mening leerkracht	Mening ouder(s)	Mening ambulant begeleider	Mening Klasgenoten (sociogram)
Populair	7	6	2	2
Populair-gemid.	0	1	0	0
Gemiddeld	12	11	11	8
Gemiddeld-contro	1	1	1	0
Controversieel	0	1	4	1
Genegeerd	0	0	0	5
Verworpen	0	0	0	4

Naast de sociale positie van de twintig leerlingen met beperkingen zijn ook de sociale posities berekend die worden ingenomen door hun klasgenoten. Uit tabel 6.3.1f kan worden afgelezen dat 10% van de leerlingen met beperkingen als populair worden getypeerd, terwijl dit bij 21% van de klasgenoten het geval is. Daarnaast is het opvallend dat 40% van de leerlingen met beperkingen tot de ‘gemiddelde’ groep behoort en dat 28.4% van de klasgenoten beschouwd wordt als gemiddeld. De klasgenoten worden twee keer zo vaak als controversieel getypeerd als de leerlingen met beperkingen (resp. 10.8% en 5%). De verschillen tussen de twee groepen zijn minimaal met betrekking tot de indeling in de groepen genegeerd en verworpen. Uit de onderzoeksresultaten wordt derhalve duidelijk dat de sociale posities die de leerlingen met beperkingen innemen niet sterk afwijken van de posities van de klasgenoten. Het meest opvallend is dat de leerlingen met beperkingen minder vertegenwoordigd zijn in de populaire groep en licht oververtegenwoordigd zijn in de gemiddelde groep.

Tabel 6.3.1f: typeringen sociale posities van leerlingen met beperkingen (n=20) en hun klasgenoten (n=409)

Typering sociale positie leerling	Klasgenoten	Leerlingen met beperkingen
Populair	86 (21.0%)	2 (10%)
Gemiddeld	116 (28.4%)	8 (40%)
Controversieel	44 (10.8%)	1 (5%)
Genegeerd	89 (21.8%)	5 (25%)
Verworpen	74 (18.1%)	4 (20%)
Totaal	409 (100%)	20 (100%)

- *Gedragingen medeleerlingen*

De gedragingen van de medeleerlingen jegens de leerlingen met beperkingen variëren per groep. Met name bij groep A en in iets mindere mate bij groep B, komt het bemoederen van de leerling met beperkingen veel voor. De leerkrachten proberen dit gedrag tegen te gaan, maar het blijkt moeilijk te zijn het te voorkomen. Bij zowel groep A als B komt het bij $\pm 70\%$ van de leerlingen voor.

In de groepen C en D wordt er aanzienlijk minder bemoederd door de medeleerlingen. In groep C komt het bij één leerling voor, terwijl het in groep D bij geen enkele leerling gebeurt. Met alle leerlingen met beperkingen uit groep C en D gaan de medeleerlingen gelijkwaardig om. Ook in groep B wordt met de meeste leerlingen gelijkwaardig omgegaan, maar het bemoederen heeft de overhand. In groep A en D probeert een deel van de medeleerlingen de leerling met beperkingen iets te leren. Tenslotte komt het uitlokken van clownesk gedrag bij enkele leerlingen uit de groepen A, B en C voor, zij het in geringe mate.

6.3.2. Sociaal-emotionele ontwikkeling

Onderzoeksresultaten groep A (Syndroom van Down, n=7)

Van alle zeven leerlingen wordt door de *leerkrachten* aangegeven dat zij zich thuis voelen op school. Bij een enkeling was er een periode nodig om te wennen, waarna het steeds beter ging met de leerling. Eén leerling kreeg halverwege het schooljaar een terugslag en had een periode minder plezier in het naar school gaan. In alle interviews met de leerkrachten komt naar voren dat de leerlingen vrolijk zijn en veelal aan alle activiteiten in de groep proberen mee te doen. Geen van de leerlingen met beperkingen lijkt door te

hebben anders te zijn dan zijn of haar klasgenootjes. Van faalangst is geen sprake bij de leerlingen; ze beseffen nog niet echt of ze iets wel of niet goed kunnen.

Het beeld dat de *ouders* schetsen van hun kind, komt in grote lijnen overeen met de omschrijving van de leerkrachten. Alle ouders geven aan dat hun kind zich fijn voelt op school. De kinderen gaan met veel plezier naar school en lijken er op hun plek te zijn. Een aantal ouders geeft expliciet aan dat goed in de gaten gehouden dient te worden of hun kind zich ook in de hogere klassen prettig blijft voelen; dit wordt door hen als doorslaggevend beschouwd voor de keuze om al dan niet over te stappen naar het speciaal onderwijs.

Ook de *ambulant begeleiders* zijn het er unaniem over eens dat de leerlingen zich thuis voelen op de school. Vaak wordt aangegeven dat de leerlingen een blijde indruk maken. Wel wordt door een tweetal ambulant begeleiders naar voren gebracht dat de betreffende leerlingen thuis vrijer zijn dan op school; er is veelal sprake van een wenperiode op school. Alle ambulant begeleiders benadrukken, evenals de leerkrachten, dat de leerlingen nu nog niet doorhebben dat ze anders zijn dan hun klasgenootjes. Ze ondervinden vooralsnog geen hinder van het feit dat ze bepaalde dingen niet of minder goed kunnen. Ook wordt over het merendeel van de leerlingen verteld dat ze nog veel alleen spelen; de ouders en de leerkrachten brengen dit eveneens naar voren. Dit alleenzijn wordt niet als negatief ervaren; in de meeste gevallen vinden de leerlingen met beperkingen het prettig om zich zo nu en dan terug te trekken, alleen te zijn en bijvoorbeeld toe te kijken hoe andere kinderen spelen.

Onderzoeksresultaten groep B (motorische beperking / langdurige ziekte, n=6)

Evenals bij groep A het geval is, hebben de leerlingen in groep B het vanuit het gezichtspunt van de *leerkrachten*, uitstekend naar hun zin op school. Het merendeel van de leerlingen komt vaak enthousiast op school en probeert mee te doen met de activiteiten van de groep. Bij drie van de zes leerlingen is of was er op bepaalde gebieden sprake van faalangst. Met name nieuwe activiteiten en nieuwe opdrachten zorg(d)en bij deze leerlingen voor angst om te falen. Zij zijn zich er van bewust bepaalde dingen minder goed te kunnen dan hun klasgenootjes.

De *ouders* van alle zes leerlingen geven, net als de leerkrachten, aan dat hun kind met plezier naar school gaat. Wel moest een deel van de kinderen wennen aan de (nieuwe) schoolsituatie en een enkeling wilde eerst liever niet naar school. Na enkele maanden

werden ook deze kinderen steeds enthousiaster over school en deze positieve ontwikkeling heeft zich in de loop van het schooljaar voortgezet.

Tenslotte brengen ook de *ambulant begeleiders* naar voren dat de leerlingen zich goed tot zeer goed thuis voelen op school. Bij een aantal leerlingen is het zelfvertrouwen toegenomen en is het maken van contact in de loop van het schooljaar verbeterd. De leerlingen die aanvankelijk erg op zichzelf gericht waren, begonnen steeds meer contacten te leggen met andere leerlingen.

Onderzoeksresultaten groep C (gedragsproblemen, n=3)

De leerlingen met uit groep C gaan, evenals de leerlingen uit de groepen A en B, met plezier naar school, aldus de *leerkrachten*. Twee van de drie leerlingen hadden het op hun vorige school (een school voor regulier basisonderwijs en een PI-school) niet naar hun zin, maar lijken vanuit het gezichtspunt van de leerkrachten op hun nieuwe school goed op hun plek te zijn. Wel geven de leerkrachten aan dat het afhankelijk is van de stemming van de leerling of het wel of niet goed gaat op school. Dit kan per dag verschillen.

Bij twee van de drie leerlingen is er op verschillende gebieden sprake van faalangst. Zij zijn bang om fouten te maken en beseffen dat zij anders zijn dan de andere leerlingen. Eén van de leerlingen zegt letterlijk dat hij gestoord en gehandicapt is. Een andere leerling begint het steeds vervelender te vinden dat hij bepaalde dingen niet kan, terwijl andere leerlingen het wel kunnen. Het in een uitzonderingspositie komen wordt door de drie leerlingen als zeer negatief ervaren.

De *ouders* van de drie leerlingen zijn tevreden over de emotionele ontwikkeling van hun kind. De drie leerlingen gaan, vanuit het gezichtspunt van de ouders, graag naar school en lijken er op hun plek te zijn. Met name in vergelijking met de vorige schoolsituatie heerst er bij de ouders van twee leerlingen tevredenheid; op de vorige school ging het niet goed met de betreffende leerlingen; zij voelden zich daar ongelukkig en vertoonden veel storend gedrag. Op de huidige school lijken de leerlingen gelukkig te zijn en het gedrag van de leerlingen en hun omgang met anderen is sterk verbeterd, aldus de ouders.

De *ambulant begeleiders* zijn dezelfde mening toegedaan als de leerkrachten en de ouders. Ook zij zijn van mening dat de leerlingen zich op hun gemak voelen op school. Bij twee leerlingen was dit op de vorige school niet het geval en de ambulant begeleiders beschouwen het als groot pluspunt dat de leerlingen het nu wel naar hun zin hebben. Wel geeft één van de ambulant begeleiders aan dat de stemming van de betreffende leerling

wisselend is en dat de leerling sterk reageert op onverwachte gebeurtenissen. Het is voor de school niet altijd gemakkelijk om daar op in te spelen, maar deze situatie zou op een andere school waarschijnlijk niet anders zijn geweest.

Onderzoeksresultaten groep D (gehoor- en/of spraak-taalproblemen, n=4)

In overeenstemming met de positieve berichten over de leerlingen uit de groepen A, B en C, is de door de *leerkrachten* versterkte informatie over de emotionele ontwikkeling van de leerlingen uit groep D, overwegend positief. Van de vier leerlingen wordt aangegeven dat ze zich prettig voelen in de groep. Bij twee leerlingen is er in dat opzicht een duidelijke vooruitgang waarneembaar. Deze leerlingen, die vanuit het speciaal onderwijs de overstap naar het regulier onderwijs hadden gemaakt, moesten erg wennen. De leerkrachten van beide leerlingen geven aan dat de overgang van de beschermde omgeving van het speciaal onderwijs naar het regulier onderwijs groot is. Eén leerling reageerde daar op met teruggetrokken en afwachtend gedrag, terwijl de ander juist geniepig en storend gedrag vertonen. Bij beide leerlingen vond in de loop van het schooljaar een verandering in gedrag plaats; allebei voelen ze steeds beter op hun gemak op school en uiten dat door positiever gedrag. Beide leerlingen zijn vrolijker en durven nu meer.

Drie van de vier leerlingen tonen een geringe mate van faalangst. Met name het praten in de kring blijkt moeilijk te zijn voor twee leerlingen. Ook is er bij de leerlingen met gehoorproblemen schaamte voor bepaalde gehoorapparatuur.

De *ouders* van de vier leerlingen zijn overwegend tevreden de over emotionele ontwikkeling die hun kind doormaakt op de school. Eén ouder geeft echter aan dat zijn kind de beschermde omgeving van het speciaal onderwijs mist. De nieuwe school veroorzaakt meer stress bij zijn kind, waardoor ze soms niet naar school wil. Op de huidige school zijn de emotionele problemen om deze reden groter dan op de vorige school. De ouder heeft echter de verwachting dat deze problemen in de komende jaren zullen verminderen, aangezien sinds kort een lichte afname van de problemen waarneembaar is.

Alle ouders geven aan dat de weerbaarheid van hun kind vergroot is op de huidige school; veelal is de omgang en communicatie met andere kinderen verbeterd.

Tenslotte brengen ook de *ambulant begeleiders* naar voren dat de leerlingen goed op hun plek zijn op de school. De leerlingen hebben het naar hun zin, hoewel daar bij enkele leerlingen een lange wenperiode aan vooraf is gegaan. Van twee leerlingen wordt door de ambulant begeleiders aangegeven dat ze een groei hebben doorgemaakt op emotioneel

gebied; deze leerlingen zijn in emotioneel opzicht sterker geworden en tonen een toegenomen mate van weerbaarheid.

Samenvatting sociaal-emotionele ontwikkeling

- *Welbevinden*

Van alle twintig leerlingen geven zowel de leerkrachten, als de ouders en de ambulant begeleiders aan dat ze met plezier naar school gaan. De leerlingen blijken zich prettig te voelen in de groep. Bij enkele leerlingen, uit de groepen B en D, is daar een (lange) wenperiode aan voorafgegaan.

- *Zelfvertrouwen*

De leerlingen uit groep A hebben geen van allen door dat ze anders zijn dan hun medeleerlingen. Zij tonen geen enkele mate van faalangst en proberen aan alle groepsactiviteiten mee te doen. Bij de groepen B, C en D, vertoont het merendeel van de leerlingen wel een bepaalde mate van faalangst. Zij zijn zich ervan bewust anders te zijn dan hun klasgenootjes. Met name de leerlingen uit groep C hebben het daar soms moeilijk mee; zij vinden het erg vervelend een uitzonderingspositie in te nemen.

Twee ambulant begeleiders van de leerlingen uit groep A geven aan dat de leerling met beperkingen thuis vrijer is dan op school; op school durven zij zich minder te uiten. Ook een aantal ouders van de leerlingen uit groep A geeft aan dat hun kind thuis meer laat zien wat hij / zij in huis heeft dan op school. In de andere groepen komt dit niet zo sterk naar voren. Van enkele leerlingen uit de groepen B en D wordt door zowel de leerkrachten, als door de ouders en de ambulant begeleiders aangegeven, dat het zelfvertrouwen en de weerbaarheid zijn toegenomen. Met name de leerlingen die aanvankelijk erg moesten wennen aan hun nieuwe school, stelden zich geleidelijk aan meer open voor hun medeleerlingen en kwamen sterker in hun schoenen te staan.

Bij één leerling, afkomstig uit groep D, is er sprake van een toename van emotionele problemen (stress, snel overstuur), sinds zij naar haar nieuwe school gaat. Bij alle andere leerlingen is er sprake van een vooruitgang op emotioneel gebied. Alleen bij de leerlingen uit groep C is er sprake van stemmingswisselingen; ‘goede’ en ‘slechte’ buien wisselen elkaar af, maar over het algemeen gaan ook zij met plezier naar school en voelen zij zich op hun gemak in de groep.

6.3.3 Cognitieve ontwikkeling

Onderzoeksresultaten groep A (Syndroom van Down, n=7)

Van de zeven leerlingen wordt door de *leerkrachten* aangegeven dat ze wel vorderingen maken op leergebied, maar dat deze vorderingen veelal klein zijn. Een tweetal leerkrachten geeft aan vooraf hogere verwachtingen gehad te hebben op dit gebied. De meeste leerkrachten hadden nog niet eerder een leerling met het Syndroom van Down onderwezen, waardoor ze van te voren niet wisten wat ze op leergebied konden verwachten.

De concentratie en werkhouding van de leerlingen vormen in een groot aantal gevallen een struikelblok. Zes van de zeven leerlingen hebben een wisselende of zwakke concentratie, aldus de leerkrachten. De spanningsboog is veelal kort. Van één leerling wordt aangegeven dat zowel de concentratie als de werkhouding vrij goed zijn.

Het merendeel van de leerlingen volgt het reguliere programma in de groep en doet aan vrijwel alle groepsactiviteiten mee. De werkjes en opdrachten worden in de meeste gevallen vereenvoudigd en/of de leerling wordt extra hulp geboden. Ook worden er minder eisen aan de leerlingen met beperkingen gesteld. Eén van de leerlingen volgt een eigen lesprogramma dat helemaal is aangepast aan haar eigen niveau. Een andere leerling doet voor een deel mee met de groep en voor een deel volgt hij een eigen programma.

Alle zeven leerlingen krijgen verschillende keren per week extra begeleiding. Bij vijf leerlingen is deze begeleiding veelal individueel, maar soms zijn er enkele andere leerlingen bij aanwezig. Er wordt voor gekozen de hulp zo nu en dan in een groepje te geven, omdat veel leerlingen dat leuk vinden en tegelijkertijd komt de leerling met beperkingen minder in een uitzonderingspositie terecht. Bij twee leerlingen is de begeleiding altijd individueel. Bij de ene leerling is hiervoor gekozen, omdat het niveauverschil met de medeleerlingen erg groot is, waardoor de medeleerlingen weinig baat hebben bij de begeleiding. Bij de andere leerlingen is voor individuele begeleiding gekozen, omdat de leerling zich het best kan concentreren in een één-op-één situatie met de leerkracht. Over het verschil tussen het onderwijs aan de leerlingen met beperkingen en de andere leerlingen zijn de leerkrachten het unaniem eens; het onderwijzen van de leerlingen met beperkingen wordt als (zeer) intensief ervaren. De leerlingen hebben meer tijd nodig om dingen te leren, hebben behoefte aan veel herhaling en vragen veel individuele aandacht.

In tegenstelling tot de veelal wat voorzichtige bewoordingen van de leerkrachten, toont een groot deel van de *ouders* zich tevreden tot zeer tevreden over de vorderingen van hun kind. Vier van de zeven ouders geven dit expliciet aan. Drie ouders zijn redelijk tevreden; zij

zien vooruitgang op bepaalde gebieden, maar hadden op andere gebieden hogere verwachtingen. Zo geven twee ouders aan dat hun kind thuis meer presteert dan op school; in de veilige thuissituatie lijken deze kinderen beter te laten zien wat ze daadwerkelijk kunnen. Voor beide ouders geldt dat ze verwachten dat hun kind zich in de loop van het schooljaar steeds beter op zijn of haar gemak zal gaan voelen in de groep, waardoor de prestaties zullen verbeteren.

Alle ouders geven aan dat hun kind in bepaalde opzichten gegroeid is, sinds hij of zij naar school gaat. Door alle ouders wordt naar voren gebracht dat de zelfstandigheid van hun kind is toegenomen.

De *ambulant begeleiders* noemen allen als groot voordeel van het regulier onderwijs dat de leerlingen met het Syndroom van Down veel kunnen leren van hun klasgenootjes. Door middel van imitatie pikken ze veel op. Een mogelijk nadeel op leergebied, dat door enkele ambulant begeleiders wordt genoemd, is dat de leerlingen met Down's Syndroom het risico lopen te worden overvraagd en dat het verschil met de andere leerlingen in de hogere jaargroepen te groot wordt. Vooralsnog ziet het merendeel van de ambulant begeleiders echter voordelen op leergebied. De tevredenheid over de leervorderingen van de leerlingen verschilt per ambulant begeleider. Vijf ambulant begeleiders geven aan dat de vorderingen, ofschoon gering, overeenkomstig de verwachting zijn. Twee ambulant begeleiders zijn van mening dat de vorderingen op leergebied (zoals bij het maken van werkjes, bij het tellen, bij het herkennen en benoemen van kleuren) onder de verwachting liggen. Tenslotte zijn er bij enkele leerlingen vorderingen op bepaalde gebieden waarneembaar die hoger zijn dan de aanvankelijke verwachtingen van de ambulant begeleiders.

Onderzoeksresultaten groep B (motorische beperking / langdurige ziekte, n=6)

Bij drie van de zes leerlingen komen de leervorderingen overeen met de verwachtingen van de *leerkrachten*. Bij de overige drie leerlingen zijn de prestaties op leergebied lager dan vooraf verwacht werd. Eén leerkracht heeft het niveau van de werkjes verlaagd, met als doel het zelfvertrouwen van de leerling te stimuleren.

De werkhouding en concentratie van vijf van de leerlingen zijn wisselend tot zwak. Het merendeel van de leerlingen is snel afgeleid. Hierbij moet de kanttekening geplaatst worden dat alle vijf leerlingen in de kleuterklas zitten. Van één leerling, die in groep 6 zit, wordt aangegeven dat de concentratie en werkhouding voldoende zijn.

De meeste leerlingen uit groep B krijgen dezelfde taken aangeboden als hun klasgenootjes. Veelal wordt de leerlingen daarbij individuele hulp geboden; bij drie leerlingen wordt deze hulp gegeven door de onderwijsassistent, die speciaal voor de leerling in de klas is. Bij de

andere leerlingen biedt de leerkracht extra hulp. Zo worden bij één leerling alle werkjes vooraf door de leerkracht voorbereid. De leerling hoeft het werkje alleen nog maar af te maken.

Alle leerlingen krijgen extra begeleiding. Bij twee leerlingen is de begeleiding in principe individueel, maar zo nu en dan wordt de leerling in een groepje begeleid. Bij de andere vier leerlingen vindt de extra begeleiding alleen individueel plaats. Er wordt bij alle leerlingen zoveel mogelijk naar gestreefd de begeleiding in de klas te geven, zodat de leerlingen niet te veel in een uitzonderingspositie terecht komen.

Het verschil tussen het onderwijs aan de leerlingen uit groep B en de medeleerlingen, wordt op verschillende wijzen omschreven door de leerkrachten. Drie leerkrachten benadrukken het individuele karakter van het onderwijs aan de leerling. De leerlingen hebben een meer individuele en een meer directe benadering nodig dan hun medeleerlingen. Een andere leerkracht benadrukt het tijdsaspect als verschil; de leerling heeft meer tijd nodig om dingen op te pikken en om opdrachten te maken. Tenslotte geven twee leerkrachten aan dat er weinig verschil is tussen het onderwijs aan de leerling met beperkingen en de andere leerlingen. Er wordt alleen extra hulp geboden waar nodig.

Het merendeel van de *ouders* toont zich tevreden over de vorderingen van hun kind. Evenals bij groep A het geval is, tonen de ouders van groep B zich iets positiever gestemd over de leerprestaties van hun kind dan de leerkrachten.

Eén van de ouders geeft aan niet tevreden te zijn over de vorderingen. Dit komt overeen met de mening van de leerkracht. Er wordt door zowel de ouders als de leerkracht aangegeven dat de leerling snel aangeeft iets niet te kunnen. Het is dan veelal onduidelijk of de leerling het echt niet kan, of dat hij het niet wil. De ouder geeft aan dat haar kind sinds het begin van het schooljaar steeds vaker zegt iets niet te kunnen; dit wordt als negatieve verandering beschouwd.

Vier ouders geven aan dat hun kind in positieve zin veranderd is in het afgelopen schooljaar. Met name de zelfstandigheid van de kinderen is toegenomen en tevens wordt bij een aantal kinderen vooruitgang in spraak waargenomen. Eén ouder kan nog geen veranderingen noemen.

De *ambulant begeleiders* noemen allen op cognitief gebied veel voordelen van het regulier onderwijs voor de leerlingen uit groep B. Met name het feit dat de leerlingen met beperkingen zich kunnen optrekken aan de andere leerlingen wordt als belangrijk voordeel genoemd. Ook wordt aangegeven dat het regulier onderwijs een grotere cognitieve uitdaging kan bieden, doordat er meer van de leerlingen wordt gevraagd dan in het speciaal

onderwijs. Er worden echter ook mogelijke nadelen van het regulier onderwijs naar voren gebracht. Zo wordt door verscheidene ambulante begeleiders genoemd dat het gevaar bestaat dat de leerlingen overvraagd gaan worden, waardoor frustraties en faalangst zouden kunnen ontstaan.

Over de vorderingen van de leerlingen zijn de ambulante begeleiders hoofdzakelijk tevreden. Vier ambulante begeleiders geven aan dat de vorderingen van de leerlingen gelijk zijn aan de verwachting. Twee ambulante begeleiders hadden vooraf geen duidelijke verwachtingen.

Onderzoeksresultaten groep C (gedragsproblemen, n=3)

De drie leerlingen uit groep C kunnen het leerniveau van de groep goed aan, aldus de leerkrachten. Wel wordt van twee van de leerlingen aangegeven dat hun gedrag de leerprestaties nogal eens in de weg staat. De prestaties van deze leerlingen hangen sterk af van hun stemming. Bij een goede bui presteren ze goed, terwijl bij een slechte bui er vrijwel niets uit hun handen komt. Eén leerling is niet te toetsen, aldus de leerkracht. Het werken onder tijdsdruk, zoals bij een toets het geval is, lukt deze leerling niet, waardoor hij op toetsen niet laat zien wat hij in huis heeft.

De werkhouding en concentratie van de leerlingen wisselen. Ook dit is sterk afhankelijk van de stemming van de leerlingen. De leerlingen hebben alledrie veel directe aansporing nodig. Twee leerlingen uit groep C volgen hetzelfde onderwijsprogramma als hun klasgenoten. De derde leerling heeft een individueel programma. Omdat de groep van de leerling erg klein is, heeft iedere leerling een individueel programma, met als gevolg dat de leerling met beperkingen in dat opzicht geen uitzondering vormt.

Als verschil tussen het onderwijs aan de leerlingen met beperkingen en hun klasgenoten, wordt door de leerkrachten genoemd dat het intensiever is en dat de betreffende leerlingen meer individuele begeleiding vragen. Deze begeleiding richt zich bij één van de leerlingen op leergebied. Bij de twee andere leerlingen is het gericht op het gedrag van de leerling en bij één van hen is het tevens gericht op de motoriek.

De *ouders* van de drie leerlingen tonen zich allen tevreden tot zeer tevreden over de leervorderingen van hun kind. Bij twee van de drie leerlingen heeft het leren nooit problemen opgeleverd. Bij de leerling bij wie wel sprake is van leerproblemen (alleen bij het lezen), is geleidelijk aan vooruitgang waarneembaar. De keuze voor plaatsing op de reguliere school had bij geen van de ouders te maken met redenen op cognitief gebied. Door alle ouders is de keuze voor het regulier onderwijs voor hun kind hoofdzakelijk gebaseerd op argumenten op emotioneel en sociaal gebied.

Twee *ambulant begeleiders* noemen op cognitief gebied als voordeel van het regulier onderwijs dat de leerlingen er meer kans krijgen hun intellectueel potentieel te ontplooiën dan binnen het speciaal onderwijs het geval zou zijn. De derde ambulant begeleider geeft aan dat er op leergebied waarschijnlijk weinig verschil is tussen de huidige reguliere school van de leerling en de school voor speciaal onderwijs waar de leerling voorheen naar toe ging. Over de leervorderingen hebben de ambulant begeleiders geen precieze gegevens; zij geven aan zich meer met de gedragsmatige ontwikkeling van de leerlingen bezig te houden.

Onderzoeksresultaten groep D (gehoor- en/of spraak-taalproblemen, n=4)

De *leerkrachten* van de vier leerlingen uit groep D zijn redelijk tot zeer tevreden over de vorderingen op leergebied. Bij een tweetal leerlingen liggen de vorderingen, met name op taalgebied, lager dan die van leeftijdgenootjes. Rekening houdend met de beperking van beide leerlingen zijn de vorderingen echter gelijk aan de verwachting. Drie van de vier leerlingen doubleren dit jaar. Hierdoor hebben zij (op bepaalde gebieden) een voorsprong ten opzichte van hun klasgenoten. Eén leerling ligt op alle gebieden voor op haar klasgenoten en maakt veel vorderingen waardoor haar voorsprong behouden blijft.

Bij twee leerlingen zijn de werkhouding en concentratie prima. Bij de andere twee leerlingen is de werkhouding goed, maar laat de concentratie nogal eens te wensen over.

Het onderwijsprogramma van de vier leerlingen, komt overeen met dat van hun klasgenoten. De leerlingen doen bij vrijwel alle activiteiten mee met de groep. Alleen wordt er geregeld extra begeleiding geboden, veelal door de remedial teacher van de school en/of door de eigen leerkracht. Twee leerlingen worden wekelijks begeleid door de ambulant begeleider vanuit het speciaal onderwijs.

De verschillen tussen het onderwijs aan de leerlingen uit groep D en de medeleerlingen zijn klein, aldus de leerkrachten. Drie leerkrachten geven aan dat de leerlingen met beperkingen meer begeleiding en meer uitleg nodig hebben. Hierdoor is het onderwijzen van de leerlingen met beperkingen iets intensiever dan het onderwijzen van de andere leerlingen. De vier leerkrachten zijn het er unaniem over eens dat er verder geen verschillen bestaan.

Bij de *ouders* van de vier leerlingen bestaat tevredenheid over de vorderingen die hun kind op leergebied maakt. Eén ouder was aanvankelijk niet tevreden over de wijze waarop haar kind extra begeleiding geboden werd; ze was van mening dat het niveau van haar kind werd onderschat. Na een gesprek op school, heeft de school haar werkwijze aangepast.

Moeder is hier tevreden over. Ook de andere ouders zijn tevreden met de wijze waarop hun kind extra hulp geboden wordt.

Alle ouders geven aan dat hun kind veranderd is, sinds hij/zij naar de huidige school gaat. Drie ouders benadrukken dat hun kind een ontwikkeling heeft doorgemaakt op het gebied van zelfverzekerdheid, weerbaarheid en openheid. Eén ouder ziet met name veranderingen op het taalgebied. Deze ouder geeft aan dat de actieve woordenschat van haar kind is gegroeid sinds ze naar de reguliere school gaat.

Drie van de vier *ambulant begeleiders* zien op cognitief gebied duidelijke voordelen van het regulier onderwijs, in vergelijking met het speciaal onderwijs. Zo wordt het snellere leertempo op een reguliere school als voordeel beschouwd, evenals de rijke taalomgeving die een reguliere school biedt.

De vierde ambulant begeleider ziet niet zoveel voordelen op leergebied voor de leerling met beperkingen. Deze ambulant begeleider geeft aan dat een leerling met een gehoorbeperking op een reguliere school veel moeite moet doen om informatie te vergaren. Een school voor kinderen met communicatieve en/of auditieve beperkingen is, in vergelijking met een reguliere school, veel meer gericht op een visueel aanbod, waardoor de leerlingen gemakkelijker informatie kunnen opnemen. Een andere ambulant begeleider, die vooral voordelen verbindt aan de plaatsing op een reguliere school, noemt het ontbreken van specialistische kennis op het gebied van taal een mogelijk nadeel van het regulier onderwijs.

De vorderingen die de leerlingen maken, zijn in hoofdzaak gelijk aan de verwachtingen van de ambulant begeleiders. De vooruitgang bij talige vakken is bij een aantal leerlingen mondjesmaat, maar rekening houdend met de beperkingen van de leerlingen zou het irrealistisch zijn een grotere vooruitgang te verwachten. Eén ambulant begeleider uit zich expliciet tevreden over de vorderingen van de leerling. Dit is in overeenstemming met de tevredenheid van de leerkracht en de ouder. De betreffende leerling kan het niveau van de groep prima bijhouden en loopt op verschillende gebieden voor op de groep. Bij deze leerling en tevens bij twee andere leerlingen moet echter de kanttekening geplaatst worden dat er sprake is van een doublure. De leerstof die hen dit schooljaar wordt aangeboden is hen derhalve niet geheel onbekend.

Samenvatting cognitieve ontwikkeling

- *Leerprestaties*

De leerprestaties van de twintig leerlingen lopen sterk uit. Ook de tevredenheid van de leerkrachten, ouders en ambulant begeleiders over de prestaties varieert aanzienlijk.

In groep A maken alle leerlingen vorderingen, maar het tempo waarin dat gebeurt ligt laag. Van twee leerlingen uit groep A liggen de vorderingen op leergebied en op het gebied van de kleutervaardigheden (knippen, plakken, kleuren, enz) onder de verwachting van de leerkracht. Het merendeel van de andere leerkrachten uit groep A wist van te voren niet wat ze konden verwachten, omdat zij nog geen ervaring hadden met het onderwijzen van een leerling met het Syndroom van Down. Ook bij de leerlingen uit groep B vallen de vorderingen van enkele leerlingen tegen bij de leerkrachten. De helft van de leerkrachten had van te voren hogere verwachtingen, terwijl bij de andere helft de prestaties van de leerlingen gelijk zijn aan de verwachting. In groep C en D bestaat er bij het merendeel van leerkrachten tevredenheid over de vorderingen op leergebied. Wel staat bij de leerlingen uit groep C het gedrag de leerprestaties nogal eens in de weg; hun prestaties zijn sterk afhankelijk van hun gedrag. Bij groep D tenslotte heerst er bij alle leerkrachten tevredenheid over de leerprestaties van de leerlingen met beperkingen.

De ouders van de leerlingen met beperkingen hebben veelal een iets positievere kijk op de leerresultaten van hun kind dan de leerkrachten. Dit is met name bij de groepen A en B het geval. De mening van de ambulant begeleiders over de leervorderingen van de leerlingen komen veelal grotendeels overeen met die van de leerkrachten. Wel geven enkele ambulant begeleiders aan dat de verwachtingen van de leerkracht aan het begin van het schooljaar te hoog waren; met ondersteuning van de ambulant begeleiders hebben deze leerkrachten hun verwachtingen veelal bijgesteld.

- *Curriculum*

Het merendeel van de twintig leerlingen volgt hetzelfde onderwijsprogramma als hun klasgenoten. Bij groep A is er één leerling met een geheel eigen onderwijsprogramma, omdat het reguliere programma te ver afstaat van haar niveau. Eén leerling volgt deels een eigen programma en deels doet hij mee met het programma van de groep. De overige leerlingen uit groep A doen, indien mogelijk, met alle groepsactiviteiten mee. Wel wordt het niveau van opdrachten verlaagd en worden er minder eisen aan hen gesteld. Ook bij groep B doen de leerlingen met beperkingen zoveel mogelijk mee met de groep. Het niveau van de werkjes wordt aangepast aan hun niveau en bij veel opdrachten krijgen ze hulp van de leerkracht of onderwijsassistent. De leerlingen uit groep C en D volgen

hetzelfde onderwijsprogramma als hun klasgenoten. De leerlingen uit groep D krijgen bij de talige vakken wel extra hulp. Eén leerling uit groep C volgt een eigen programma, maar hij is daarin geen uitzondering. De klas waarin hij zit is dusdanig klein, dat iedere leerling een individueel programma heeft.

- *Begeleiding*

De leerlingen uit de groepen A, B en D krijgen allen verschillende keren per week extra begeleiding op leergebied. De hulp wordt veelal individueel geboden, maar zo nu en dan vindt de extra begeleiding in een groepje plaats. Voor dit laatste wordt gekozen om de leerling niet teveel in een uitzonderingspositie te plaatsen. Bovendien vinden de leerlingen het vaak leuker om in een groepje te werken en daarnaast hebben ook enkele medeleerlingen op die manier baat bij de extra hulp.

Twee van de drie leerlingen uit groep C krijgen geen extra begeleiding op leergebied. De extra begeleiding die zij krijgen is gericht op gedrag, zoals op de omgang met andere leerlingen. Bij één van hen is de hulp daarnaast gericht op de motoriek. De derde leerling uit groep C krijgt wel begeleiding op leergebied; dit vindt zowel individueel als in een klein groepje plaats.

6.4 Resultaten beoordeling geïntegreerde leerlingbeschrijvingen

6.4.1 Inleiding

De informatie voor het panel van vijf ambulant begeleiders is gebaseerd op gegevens uit de interviews met de leerkrachten, ouders en ambulant begeleiders, de uitkomsten uit de sociogrammen en indien mogelijk het handelingsplan. Deze data zijn door de onderzoeker omgezet in compacte leerlingbeschrijvingen. De leerlingbeschrijvingen zijn bedoeld om een beeld te geven van de ontwikkeling van de leerlingen (op cognitief en sociaal-emotioneel gebied en op het gebied van sociale relaties) en van de kwaliteit van het handelingsplan en het onderwijsaanbod.

Een doorsnee leerlingbeschrijving bestaat uit vier tot vijf pagina's tekst en een kopie van het handelingsplan.

De beoordelaars konden bij elk van de vijf onderwerpen (de drie ontwikkelingsgebieden, het handelingsplan en het onderwijsaanbod) met behulp van een vijfpuntsschaal hun beoordeling weergeven. Bij de drie ontwikkelingsgebieden geldt het volgende scoringsstelsel:

1=zeer zorgwekkend

2=er is enige reden tot zorg

3=neutraal

4=tevredenstellend

5=ruim boven verwachting

Bij de beoordeling van de kwaliteit van het handelingsplan en de kwaliteit van het onderwijsaanbod wordt het volgende scoringssysteem gehanteerd:

1=zeer slecht

2=slecht

3=gemiddeld

4=goed

5=zeer goed

6.4.2 Betrouwbaarheid van oordelen

Om na te gaan of verschillende beoordelaars met het opgestelde beoordelingsschema tot vergelijkbare oordelen over de (ontwikkeling van) leerlingen en hun onderwijs komen, zijn alle leerlingbeschrijvingen twee keer door verschillende ambulante begeleiders beoordeeld. De mate van overeenstemming tussen de oordelen geeft aan of de beoordelaars, gebruikmakend van het beoordelingsformulier, tot eensluidende oordelen komen. Dit wordt in de tabellen 6.4.2a tot en met 6.4.2e per onderwerp (cognitieve ontwikkeling, ontwikkeling van sociale relaties, sociaal-emotionele ontwikkeling, kwaliteit van het handelingsplan en de kwaliteit van het onderwijsaanbod) verder uitgewerkt. Hierbij staan zowel de rijen als de kolommen voor de oordelen die de panelleden gegeven hebben. De cellen representeren de frequenties waarmee de combinatie van de betreffende oordelen gegeven is. Zo geeft bijvoorbeeld in tabel 6.4.2a de frequentie 1 (rij 2, kolom 5) aan, dat slechts in één geval een deskundige de score 2 (er is enige reden tot zorg) heeft gegeven, terwijl een andere deskundige de score 5 (ruim boven verwachting) van toepassing acht. Wanneer alle scores op de diagonaal van links boven naar rechts onder zouden liggen (de deskundigen geven een identiek oordeel) zou Gower's coëfficiënt 1 zijn.

Tabel 6.4.2a: cognitieve ontw.

Oordeel					
	1	2	3	4	5
1	0	1	0	0	0
2	2	2	2	0	1
3	0	0	4	2	0
4	0	0	1	4	0
5	0	0	1	0	0

N=20

Tabel 6.4.2b: ontw. van sociale relaties

Oordeel					
	1	2	3	4	5
1	0	0	0	0	0
2	0	3	3	3	0
3	0	2	0	2	0
4	0	3	1	3	0
5	0	0	0	0	0

N=20

Tabel 6.4.2c: sociaal-emotionele ontw.

Oordeel					
	1	2	3	4	5
1	0	0	0	1	0
2	1	4	3	2	0
3	0	1	0	2	0
4	0	0	3	2	0
5	0	1	0	0	0

N=20

Gower's coëfficiënten over de gegevens zoals weergegeven in bovenstaande tabellen zijn respectievelijk .84, .75 en .75. Dit geeft aan dat de verschillende deskundigen het onderling voldoende eens zijn over de cognitieve, de sociale en de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Tabel 6.4.2d: kwaliteit handelingsplan

Oordeel					
	1	2	3	4	5
1	0	0	0	0	0
2	0	2	0	0	0
3	0	0	5	2	0
4	0	0	0	4	0
5	0	0	0	1	1

N=15

Tabel 6.4.2e: kwaliteit onderwijsaanbod

Oordeel					
	1	2	3	4	5
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	1	0
3	0	0	3	4	0
4	0	2	4	6	0
5	0	0	0	0	0

N=20

De gegevens uit de tabellen met betrekking tot kwaliteit van het handelingsplan en het onderwijsaanbod leveren Gower-waarden van respectievelijk .95 en .83 op. Geconcludeerd mag worden dat de verschillende beoordelaars in voldoende mate tot overeenkomstige oordelen komen. Daarmee is de weg vrijgemaakt voor een meer inhoudelijke analyse van de oordelen van het panel van deskundigen.

6.4.3 Beoordelingen op leerling-niveau

De tabellen 6.4.2a-e bieden een eerste indruk van de resultaten van de evaluatie. De combinatie van lage oordelen (1 en 2) geeft aan dat de beoordelaars zorgen uitspreken over de ontwikkeling van de leerling en/of de kwaliteit van het handelingsplan/onderwijsaanbod. De combinaties van oordelen, zoals 1 - 3, 1 - 4 en 2 - 3, worden niet als een eenduidige indicatie voor een zorgwekkende ontwikkeling van de leerlingen en/of de kwaliteit van het handelingsplan en/of onderwijsaanbod geïnterpreteerd. Eén van de beoordelaars oordeelt daar wel negatief, maar de tweede is het daar niet mee eens. De oordelencombinaties 1 - 1, 1 - 2, 2 - 1 en 2 - 2 worden wel opgevat als een sterke aanwijzing dat de ontwikkeling van de leerling en/of de kwaliteit van het handelingsplan/ onderwijsaanbod te wensen over laten.

Bij het thema cognitieve ontwikkeling blijkt dat de beoordelaars vijfmaal een oordeel in termen van de combinaties 1 - 2, 2 - 1 of 2 - 2 gegeven hebben. Dit geldt verder in drie gevallen bij het thema sociale relaties en in vijf gevallen bij het thema sociaal-emotionele ontwikkeling. Verdere analyses laten zien dat wanneer gecorrigeerd wordt voor overlap het hier gaat om in totaal zeven leerlingen (35%). In tabel 6.4.3a worden van deze groep het oordeel per ontwikkelingsaspect en het type beperking weergegeven.

Tabel 6.4.3a : oordeel per thema en type beperking

Leerlingnr	Thema			Beperking
	Cogn ontw	Soc Relaties	Soc-em ontw	
3	2-2	2-2		Downs' synd.
8	1-2			Mot. beperk.
9	1-2		1-2	Mot. beperk.
12	2-1		2-2	Langd. ziekte
13			2-2	Langd. ziekte
18	2-2	2-2	2-2	Spraak-taalpb.
20		2-2	2-2	Slechthorend

Uit tabel 6.4.3a blijkt dat de beoordelaars zich zorgen maken over de ontwikkeling van één leerling op alle drie thema's. Bij één leerling hebben de beoordelaars zich verontrust getoond op het terrein van de cognitieve ontwikkeling en de ontwikkeling van sociale relaties. De ontwikkeling op cognitief gebied en op sociaal-emotioneel gebied van twee leerlingen baart de beoordelaars zorgen. Daarnaast bestaan er bij de beoordelaars zorgen over de ontwikkeling van sociale relaties en de sociaal-emotionele ontwikkeling van één leerling. Tenslotte zijn de beoordelaars bezorgd over de sociaal-emotionele ontwikkeling van één leerling en over de cognitieve ontwikkeling van één leerling.

De hierboven gepresenteerde zeven leerlingen vormen 35% van de totale groep leerlingen van wie een leerlingbeschrijving aan de beoordelaars is voorgelegd. De data uit tabel 6.4.2f laten verder zien dat er met name zorgen bestaan over de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Wanneer vervolgens naar de combinatie van hoge oordelen (4 en 5) gekeken wordt, blijkt dat na correctie voor overlap in leerlingen, de ontwikkeling van zeven leerlingen als positief tot zeer positief beoordeeld wordt. Dat is 35% van het aantal leerlingen waarvan de leerlingbeschrijvingen aan beoordelaars zijn voorgelegd. In tabel 6.4.3b worden ook van deze groep het oordeel per thema en het type beperking gegeven.

Tabel 6.4.3b: oordeel per thema en type beperking

Leerlingnr	Thema			Beperking
	Cogn ontw	Soc Relaties	Soc-em ontw	
2		4-4	4-4	Downs' synd.
6	4-4			Downs' synd.
7		4-4		Downs' synd.
10	4-4			Mot. beperk.
13	4-4			Langd. ziekte
15	4-4	4-4		Gedragspb.
16			4-4	Gedragspb.

Uit tabel 6.4.3b komt naar voren dat de beoordelaars de ontwikkeling van één leerling op zowel cognitief gebied als op het gebied van de van sociale relaties als positief beschouwen. Van drie leerlingen wordt alleen de cognitieve ontwikkeling als positief beschouwd, bij één leerling geldt dit voor de ontwikkeling van sociale relaties en bij één leerling geldt dit voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Tenslotte wordt van één leerling zowel de ontwikkeling van sociale relaties als de sociaal-emotionele ontwikkeling als positief beoordeeld.

Eén leerling wordt zowel in tabel 6.4.3a als in tabel 6.4.3b genoemd. Bij deze leerling wordt de cognitieve ontwikkeling als positief beschouwd en maken de beoordelaars zich zorgen over de sociaal-emotionele ontwikkeling. Geen van de andere leerlingen komt in beide tabellen voor.

6.4.4 Beoordelingen kwaliteit handelingsplan en onderwijsaanbod

Bij het thema 'kwaliteit van handelingsplan' blijkt dat de beoordelaars tweemaal een oordeel in termen van de combinatie 2 - 2 geven. De combinaties 1 - 1, 1 - 2 en 2 - 1 komen bij de beoordeling van de kwaliteit van de handelingsplannen niet voor. In totaal bestaan er dus bij twee leerlingen zorgen over de kwaliteit van de handelingsplannen. In tabel 6.4.4a wordt van dit tweetal het oordeel over de kwaliteit van het handelingsplan en het type beperking weergegeven. Bij het thema kwaliteit van het onderwijsaanbod komen geen van de combinaties 1 - 1, 1 - 2, 2 - 1, en 2 - 2 voor.

Tabel 6.4.4a : oordeel per thema en type beperking

Leerlingnr	Thema		Beperking
	Handelingsplan	Onderwijsaanbod	
4	2-2		Downs' synd.
8	2-2		Mot. beperk.

Uit tabel 6.4.4a blijkt dat de beoordelaars zich bij twee leerlingen zorgen maken over de kwaliteit van het handelingsplan.

Wanneer vervolgens naar de combinatie van hoge oordelen (4 en 5) gekeken wordt, blijkt dat na correctie voor overlap in leerlingen, de kwaliteit van het handelingsplan / onderwijsaanbod voor negen leerlingen als positief tot zeer positief beoordeeld te worden. Wat betreft het handelingsplan gaat het om ruim 53% van de beoordeelde handelingsplannen. Wat betreft de kwaliteit van het onderwijsaanbod gaat het om 30% van het aantal leerlingen waarvan de leerlingbeschrijvingen aan beoordelaars zijn voorgelegd. In tabel 6.4.4b worden ook van deze groep het oordeel per thema en het type beperking gegeven.

Tabel 6.4.4b: oordeel per thema en type beperking

Leerlingnr	Thema		Beperking
	Handelingsplan	Onderwijsaanbod	
3	4-5		Downs' synd.
7	4-4		Downs' synd.
9	4-4	4-4	Mot. beperk.
10	4-4	4-4	Mot. beperk.
11	4-4		Mot. beperk.
12	5-5	4-4	Langd. ziekte
15		4-4	Gedragspb.
18		4-4	Spraak-taalpb.
20		4-4	Gehoorbpb.

Uit tabel 6.4.4b komt naar voren dat de beoordelaars bij drie leerlingen zowel de kwaliteit van het handelingsplan als van het onderwijsaanbod als (zeer) positief beschouwen. Bij drie leerlingen wordt alleen de kwaliteit van het handelingsplan als positief beoordeeld en bij drie

andere leerlingen is alleen de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijsaanbod (zeer) positief.

Geen van de in tabel 6.4.4a en 6.4.4b genoemde leerlingen komt in beide tabellen voor.

6.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk is een beeld geschetst van de ontwikkeling van twintig geïndiceerde leerlingen met beperkingen in het regulier basisonderwijs. Aan de hand van interviews met de leerkrachten, de ouders en de ambulante begeleiders en door middel van sociometrisch onderzoek is per leerling in kaart gebracht hoe hij / zij zich ontwikkelt. Er is daarbij gekeken naar drie ontwikkelingsgebieden: de ontwikkeling van sociale relaties, de sociaal-emotionele ontwikkeling en de cognitieve ontwikkeling. Voor een uitgebreide samenvatting per ontwikkelingsgebied wordt verwezen naar de samenvattingen aan het eind van 6.3.1, 6.3.2 en 6.3.3. In het onderstaande zal van alle drie ontwikkelingsgebieden een korte samenvatting worden gegeven. Tevens zal de beoordeling van de ontwikkeling en de schoolsituatie van de twintig leerlingen door het panel van vijf ervaren ambulante begeleiders in het onderstaande worden samengevat.

- **Ontwikkeling sociale relaties**

Wat betreft de ontwikkeling van de sociale relaties bestaat er over de meeste leerlingen tevredenheid bij zowel de leerkracht, de ouder(s) als de ambulante begeleider. Bij verschillende leerlingen met Downs' Syndroom, motorische beperkingen / langdurige ziekte en gehoor- en/of spraaktaalproblemen wordt, met name door de leerkracht, naar voren gebracht dat het toenemen van de spraakvaardigheid van de leerling met beperkingen een belangrijke factor is in het verbeteren van contacten met medeleerlingen. De leerlingen met het Syndroom van Down spelen nog vrij veel alleen, maar de meeste andere leerlingen spelen veel met klasgenoten en hebben vriendjes in de groep. Opvallend is dat de leerkrachten van de leerlingen met Downs' Syndroom aangeven dat deze leerlingen meer naast dan met klasgenootjes spelen en dat ze op het schoolplein het grootste deel van de tijd alleen zijn, maar dat ze tegelijkertijd naar voren brengen dat de leerlingen met Downs' Syndroom wel vriendjes hebben in de groep. Dit lijkt een tegenstrijdigheid te zijn.

De gedragingen van de medeleerlingen variëren. Met name de leerlingen met het Syndroom van Down en in iets mindere mate de leerlingen met motorische beperkingen / langdurige ziekte, worden bemoederd door de medeleerlingen. Ondanks pogingen van de

leerkrachten om dit gedrag tegen te gaan, blijft het in de meeste groepen voor komen. Het bemoederen komt bij de leerlingen met gedragsproblemen en de leerlingen met gehoor- en/of spraak-taalproblemen vrijwel niet voor. De medeleerlingen gaan gelijkwaardig met hen om. Met name bij de leerlingen met Down's Syndroom en de leerlingen met gehoor- en/of spraak-taalproblemen, probeert een deel van de medeleerlingen de leerlingen met beperkingen iets te leren. In een aantal klassen wordt bij de leerlingen met Down's Syndroom, de leerlingen met motorische beperkingen / langdurige ziekte en de leerlingen met gedragsproblemen clownesk gedrag uitgelokt. Net als bij het bemoederen proberen de leerkrachten dit zoveel mogelijk tegen te gaan, maar het blijkt moeilijk te zijn het te voorkomen.

Tenslotte is wat betreft de ontwikkeling van sociale relaties gekeken naar de sociale positie van de leerlingen met beperkingen in de klas. De leerkrachten en ouders blijken gemiddeld genomen hogere typering te geven van de sociale positie van de leerlingen met beperkingen dan de ambulante begeleiders. De leerkrachten en ouders kiezen het frequents voor de typering 'gemiddeld' en 'populair', terwijl de ambulante begeleiders minder vaak de positie 'populair' noemen en vaker de positie 'controversieel' aanhalen. Uit de uitkomsten van de sociogrammen blijkt dat de typering van de sociale positie van de leerling door de medeleerlingen veelal lager is dan die van de ambulante begeleiders en logischerwijs ook lager dan die van de leerkrachten en ouders. De sociale posities 'verworpen' en 'genegeerd' worden door geen van de leerkrachten, ouders en ambulante begeleiders genoemd, maar komen wel bij in totaal negen klassen uit de sociogrammen naar voren. Bij vier klassen komt de positie 'verworpen' naar voren en bij vijf klassen kan de positie van de leerling met beperkingen getypeerd worden als 'genegeerd'. In vergelijking met de sociale posities die door de klasgenoten worden ingenomen, blijkt dat de leerlingen met beperkingen minder vaak getypeerd worden als 'populair' en 'controversieel' en vaker getypeerd worden als 'gemiddeld'. Het percentage leerlingen met beperkingen dat getypeerd wordt als genegeerd of verworpen verschilt niet wezenlijk van het percentage klasgenoten dat als zodanig getypeerd wordt.

- Sociaal -emotionele ontwikkeling

Van alle twintig leerlingen wordt door de betrokkenen aangegeven dat zij zich prettig voelen in de groep en met plezier naar school gaan. De meningen van de leerkrachten, ouders en ambulante begeleiders komen hierbij grotendeels overeen.

Wel hebben de meeste leerlingen, afgezien van de leerlingen met Down's Syndroom, een bepaalde mate van faalangst. Met name leerlingen die in groep 3 of hoger zitten, zijn zich er van bewust anders te zijn dan de rest en vinden het vervelend niet alles te kunnen wat

hun klasgenootjes doen. Met name de leerlingen met gedragsproblemen vinden het vervelend om een uitzonderingspositie in te nemen.

Bij enkele leerlingen met motorische beperkingen / langdurige ziekte en met gehoor- en/of spraak-taalproblemen is het zelfvertrouwen toegenomen in de loop van het schooljaar, aldus de leerkrachten, de ouders en de ambulant begeleiders. Bij de andere leerlingen wordt dit niet zo stellig naar voren gebracht.

Afgezien van één leerling met gehoorproblemen, is er in de opinie van de leerkrachten, de ouders en de ambulant begeleiders, bij alle leerlingen een vooruitgang waarneembaar op sociaal-emotioneel gebied. Bij de leerlingen met gedragsproblemen komen stemmingswisselingen voor die hun functioneren op school sterk beïnvloeden, maar over het algemeen gaan zij graag naar school en voelen zij zich prettig in de groep.

- Cognitieve ontwikkeling

Uit de door de leerkrachten verstrekte informatie blijkt dat de leerprestaties van de twintig leerlingen sterk uiteen lopen. Mede als gevolg daarvan varieert ook de tevredenheid van de betrokkenen over de prestaties op leergebied. Met name bij de leerlingen met het Syndroom van Down ligt het tempo waarin vorderingen worden gemaakt laag; twee leerkrachten zijn van mening dat de vorderingen onder de verwachting liggen, maar de overige vijf leerkrachten van de leerlingen met Down's Syndroom hadden van te voren weinig verwachtingen, omdat het onderwijzen van een kind met deze beperking nieuw was voor hen. Ook bij een deel van de leerlingen met motorische beperkingen / langdurige ziekte zijn de vorderingen vrij beperkt. De helft van de leerkrachten had vooraf hogere verwachtingen, terwijl de andere helft tevreden is over de vorderingen. Bij de leerlingen met gedragsproblemen en de leerlingen met gehoor- en/of spraak-taalproblemen heerst er bij de meeste leerkrachten tevredenheid over de leervorderingen. De ouders zijn veelal iets positiever in hun oordeel over de leerprestaties van hun kind dan de leerkrachten. Met name bij de leerlingen met het Syndroom van Down en de leerlingen met motorische beperkingen / langdurige ziekte valt dit op. De meningen van de ambulant begeleiders stemmen grotendeels overeen met die van de leerkrachten. Een aantal ambulant begeleiders geeft aan dat de leerkracht aan het begin van het schooljaar te hoge verwachtingen had over de leervorderingen van de leerling. Aangezien deze verwachtingen niet reëel zijn en kunnen leiden tot teleurstellingen, hebben de ambulant begeleiders de leerkrachten geholpen bij het bijstellen van de verwachtingen.

Het onderwijsprogramma van de twintig leerlingen wijkt in de meeste gevallen niet of weinig af van dat van hun klasgenoten. In de meeste groepen wordt er naar gestreefd de leerling zoveel mogelijk met de groepsactiviteiten mee te laten doen, indien nodig met

extra begeleiding. Een deel van de leerlingen volgt deels een eigen programma en doet verder mee met de groep. Het volgen van een geheel eigen onderwijsprogramma komt slechts bij twee leerlingen voor, waarbij één van deze leerlingen geen uitzondering vormt, omdat vanwege de kleine omvang van de klas, ook zijn klasgenoten een eigen programma volgen.

Afgezien van de leerlingen met gedragsproblemen, wordt aan alle leerlingen op leergebied extra begeleiding geboden. Veelal vindt deze hulp individueel plaats, maar ook begeleiding in een groepje komt voor. Er wordt voor het begeleiden in een groepje gekozen, om de leerling met beperkingen niet te veel een uitzonderingspositie in te laten nemen, omdat de leerling hier plezier aan beleeft en omdat de medeleerlingen er ook baat bij kunnen hebben.

- Beoordeling geïntegreerde leerlingbeschrijvingen

Samenvattend kan worden opgemerkt dat de in dit onderzoek geraadpleegde externe beoordelaars van mening zijn dat het met 65% van de twintig leerlingen redelijk tot goed gaat: de ontwikkeling van sociale relaties, de sociaal-emotionele ontwikkeling en de cognitieve ontwikkeling geven geen reden tot zorg en voor een deel wordt de ontwikkeling als positief tot zeer positief beschouwd. Dat laat onverlet dat de beoordelaars niet geheel tevreden zijn over de ontwikkeling van sociale relaties, de sociaal-emotionele ontwikkeling en de cognitieve ontwikkeling van de overige 35% van de leerlingen. Bij deze leerlingen worden één of meer ontwikkelingsgebieden als (zeer) zorgwekkend beoordeeld.

Op het gebied van het handelingsplan en het onderwijsaanbod zijn de beoordelaars van mening dat het voor 90% van de twintig leerlingen van gemiddelde tot (zeer) goede kwaliteit is. Voor de overige 10% van de leerlingen geldt dat alleen het handelingsplan van onvoldoende kwaliteit wordt beschouwd. De kwaliteit van het onderwijsaanbod wordt voor alle twintig leerlingen als redelijk tot goed beschouwd.

7 Discussie

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal, na een beschrijving van de context van en de aanleiding voor het onderzoek, een korte samenvatting worden gegeven van de onderzoeksresultaten. Elk van de drie onderzoeksthema's (besluitvorming rondom plaatsing, opstellen / inhoud van handelingsplannen en ontwikkeling van leerlingen) zullen daarbij aan de orde komen. Het hoofdstuk wordt in 7.4 afgesloten met aanbevelingen.

7.2 Context van en aanleiding voor het onderzoek

Met ingang van augustus 2003 is het zogenaamde Rugzak-beleid van kracht voor het onderwijs aan leerlingen met auditieve, communicatieve, motorische, en/of verstandelijke beperkingen en/of ernstige gedragsproblemen. Het van kracht worden van de wet en de invoering van de bijbehorende regelgeving is te zien als een markeringspunt in een al langer bestaande ontwikkeling naar integratie van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs. De nieuwe wet- en regelgeving vervangt de tot dan toe bestaande regelingen voor integratie (de ambulante begeleiding en integratie onder het Aanvullend Formatie Beleid) en bouwt deze verder uit. Vooral de indicatiestelling voor een leerlinggebonden budget, de positie van de ouders, de gang van zaken rond aanmelding van een leerling en de betrokkenheid van het speciaal onderwijs zijn op een andere wijze ingevuld.

In het afgelopen schooljaar (2003-2004) hebben scholen voor regulier onderwijs voor het eerst leerlingen onder het Rugzak-beleid geplaatst of afgewezen. Deze eerste ervaringen zijn in de voorliggende verkennende studie in kaart gebracht. De studie laat zien dat het moeilijk is nieuw geplaatste leerlingen met een leerlinggebonden budget in het regulier onderwijs op te sporen. De bestaande registratie geeft wel aan welke reguliere scholen een leerling met een leerlinggebonden budget hebben, maar maakt geen onderscheid tussen nieuwe en al langer zittende leerlingen. Daardoor is op dit moment niet na te gaan hoeveel nieuwe leerlingen met een leerlinggebonden budget dit jaar in totaal geplaatst zijn en of dat er eventueel meer zijn dan de instroom in voorgaande jaren door middel van ambulante begeleiding en AFB. Wel is in het onderzoek gesignaleerd dat de verhouding van leerlingen over de clusters lijkt te veranderen. Cijfers over de deelname aan ambulante begeleiding (Hamstra, 2004) laten zien dat vrijwel alleen leerlingen met beperkingen uit cluster II en cluster III deelnemen aan regulier onderwijs. In dit onderzoek is het aandeel van leerlingen met gedragsproblemen (cluster IV) echter veel groter ten opzichte van het aandeel van de leerlingen met auditieve en/of communicatieve problemen (cluster II) (zie

hoofdstuk 4). Dat is zeker in het licht van eerder uitgevoerd onderzoek (zie hoofdstuk 2) verrassend. Daar bleek dat met name leerlingen met meervoudige beperkingen en leerlingen met gedragsproblemen moeilijk een plek in het regulier onderwijs krijgen.

In dit onderzoek is een groep van 115 scholen (van de in totaal 362 benaderde scholen) betrokken, die allemaal een geïndiceerde leerling met beperkingen hebben geplaatst. Die onderzoeksgroep is vrijwel zeker te beschouwen als een selecte steekproef uit de basisscholen in Nederland. Deze zullen mogelijk positiever dan wel negatiever staan ten opzichte van integratie dan de ‘gemiddelde’ basisschool (zie 4.5). De data in hoofdstuk 4 laten zien, dat de scholen een positieve houding hebben. Toch zegt de helft van deze scholen dat de geplaatste leerling met beperkingen vermoedelijk beter af zou zijn in het speciaal onderwijs. Het is moeilijk vast te stellen of dit opgevat moet worden als een teken van onzekerheid over eigen kunnen, of als toch een integratie afwijzend signaal (mogelijk als gevolg van slechte ervaringen).

7.3 Samenvatting onderzoeksresultaten

7.3.1 Besluitvorming rond plaatsing

De eerste kernvraag in het onderzoek richt zich op de besluitvorming van scholen rond plaatsing. Bijna driekwart van de scholen die in het onderzoek betrokken zijn (n=115) hanteert een plaatsingsbeleid voor leerlingen met beperkingen. In het plaatsingsbeleid leggen veel scholen vast welke typen leerlingen wel en welke niet op de school geplaatst kunnen worden. Bepaalde categorieën leerlingen, bepaald gedrag, en/of bepaalde zorgbehoeften worden op voorhand uitgesloten. Leerlingen uit cluster III (verstandelijke en lichamelijke beperkingen) zijn oververtegenwoordigd in de groep van 115 scholen. Ruim de helft van de scholen heeft een leerling met een Rugzakje, waarbij de financiering plaatsvindt vanuit cluster III. Binnen dit cluster komt het Syndroom van Down het frequentst voor. In ruim eenderde van de gevallen wordt de Rugzak gefinancierd vanuit cluster IV en bijna 10% van de gevallen vindt de financiering plaats vanuit cluster II.

In de onderzoeksgroep van 115 scholen worden weinig problemen rond de plaatsing gemeld. Wel blijkt in een enkel geval dat de ouders elders één of enkele malen afgewezen zijn op andere scholen. In het onderzoek is ook een aantal gevallen in beschouwing genomen waarin de plaatsing een probleem was, doordat verzoeken tot plaatsing meermalen werden afgewezen. De zes beschreven gevallen zijn op verschillende wijzen opgespoord en het is niet mogelijk met deze gegevens te schatten hoeveel plaatsingsverzoeken landelijk stranden. Opvallend gegeven is dat het hier vooral gaat om

leerlingen met gedrags- en/of emotionele problemen (cluster IV) die niet worden toegelaten. Bij vijf van de zes leerlingen is er sprake van dergelijke problematiek. De betreffende scholen oordelen dat het verzoek van de ouders niet getuigt van veel realiteitszin en de betreffende ouders vinden dat de scholen met onduidelijke en soms oneigenlijke argumenten hun kind afwijzen. Alhoewel de ouders wel contact hebben gezocht met de onderwijsconsulenten, de ACTB en/of de Wegbereiders, is geen van hen een beroepsprocedure gestart. De ouders redeneren dat ook een gewonnen beroep de negatieve houding van de school niet zal wegnemen en dat een afgedwongen plaatsing uiteindelijk niet tot het beoogde succes leidt.

7.3.2 Het opstellen en de inhoud van handelingsplannen

De tweede kernvraag in het onderzoek heeft betrekking op het handelingsplan. Wanneer na indicatiestelling een leerling met beperkingen geplaatst kan worden op de door de ouders gekozen school, dient in overleg met de ouders een handelingsplan te worden opgesteld. Er zijn door de overheid suggesties gegeven omtrent de inhoud van zo'n plan en ook in de beschikbare literatuur op dit terrein zijn talloze handreikingen te vinden. De kwaliteit van bestaande handelingsplannen valt echter steeds weer tegen, zo blijkt uit een literatuurverkenning. Ook uit de documentanalyse, die in het kader van het onderzoek werd uitgevoerd, komt dit naar voren. De doelen zijn veelal niet helder geformuleerd, de aanpak wordt niet beschreven en ook de evaluatie wordt onvoldoende uitgewerkt. Aan de kwaliteitssuggesties van de overheid wordt in beperkte mate voldaan; geen van de twintig handelingsplannen die betrokken zijn in een dossieranalyse voldoen volledig aan deze suggesties. Ouders zijn maar in beperkte mate betrokken bij het opstellen van handelingsplannen en op dit punt wordt de door de overheid beoogde positieversterking van de ouders niet gerealiseerd. Bij de evaluatie van het handelingsplan worden ouders aanzienlijk vaker betrokken; bij meer dan driekwart van de scholen zijn de ouders bij de evaluatie aanwezig. Daarnaast zijn de leerkracht, de intern begeleider en de ambulante begeleider bij veruit het merendeel van de scholen betrokken bij de evaluatie van het handelingsplan.

7.3.3 De ontwikkeling van geïndiceerde leerlingen met beperkingen

De derde kernvraag in de evaluatie van het Rugzak-beleid is hoe leerlingen met beperkingen zich ontwikkelen in het regulier onderwijs. In dit onderzoek wordt niet meer dan een eerste indruk gegeven van de ontwikkeling van twintig overwegend jonge leerlingen (gemiddelde leeftijd is 5;7 jaar) een aantal maanden na de plaatsing. Het gaat

daarbij om de verwachtingen die leerkrachten en ouders hebben over die ontwikkeling ten opzichte van de waargenomen ontwikkeling.

De leerkrachten betrokken bij dit deel van het onderzoek zijn over de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen met auditieve en/of communicatieve beperkingen en de leerlingen met gedragsproblemen het meest positief. Over de andere groepen maken ze zich meer zorgen.

Over de emotionele ontwikkeling van de leerlingen zijn de leerkrachten over het geheel genomen tevreden. Dat geldt ook voor de sociale positie die de leerlingen innemen in de klas. Opvallend in al deze beoordelingen is dat de ouders vaak nog wat positiever oordelen dan de leerkrachten en dat de ambulante begeleiders wat meer reserves laten blijken. Over de sociale positie van de leerlingen met beperkingen in de klas is door middel van een sociogram ook het oordeel van de klasgenoten gevraagd. Dat levert een negatiever beeld op dan dat van leerkrachten, ouders en ambulante begeleiders. Uit de uitkomsten van de sociogramafname blijkt dat in totaal negen leerlingen met beperkingen als genegeerd of verworpen worden getypeerd. Deze typeringen worden door geen van de leerkrachten, ouders of ambulante begeleiders genoemd. Opgemerkt moet worden dat ook leerlingen zonder beperkingen als genegeerd of verworpen getypeerd kunnen worden. De onderzoeksresultaten wijzen uit dat de sociale positie van de leerlingen met beperkingen in dit onderzoek niet wezenlijk verschilt van die van hun klasgenoten. De leerlingen met beperkingen zijn iets minder populair, worden iets minder vaak als controversieel getypeerd en worden vaker als gemiddeld beoordeeld. De percentages genegeerde en afgewezen leerlingen met en zonder beperkingen zijn echter niet noemenswaard afwijkend.

Een panel van externe beoordelaars, bestaande uit vijf ervaren ambulante begeleiders, is gevraagd een oordeel te geven over de ontwikkeling van de twintig leerlingen op cognitief en emotioneel gebied en op het gebied van sociale relaties. Het panel spreekt zich bezorgd uit over de cognitieve ontwikkeling van vijf van de twintig leerlingen. Daarnaast plaatst het panel kanttekeningen bij de ontwikkeling van respectievelijk drie en vijf leerlingen met betrekking tot de ontwikkeling van sociale relaties en de emotionele ontwikkeling. De externe beoordelaars is tenslotte gevraagd zich uit te spreken over de kwaliteit van het handelingsplan en het onderwijsaanbod. Het oordeel over het handelingsplan is in grote lijnen positief, wat in ogenschijnlijke tegenspraak is met de vrij negatieve uitkomsten van de documentanalyse. Het oordeel van het panel over het onderwijsaanbod valt zonder meer positief uit. Samengevat geven de externe beoordelaars wel aan dat ze zorgen hebben over de ontwikkeling van een deel van de leerlingen, maar tegelijkertijd zeggen ze dat het door de scholen geleverde onderwijsaanbod adequaat lijkt te zijn.

7.4 Aanbevelingen

De groep scholen betrokken bij dit onderzoek heeft een leerling met beperkingen geplaatst en voert daarmee het op integratie gerichte beleid in Nederland uit. De schoolteams laten zien dat ze het verzoek van de ouders willen honoreren en de uitdaging aandurven. Tegelijkertijd wordt duidelijk dat scholen grenzen stellen aan de opvang van leerlingen met beperkingen. Het lijkt erop dat door middel van in hun plaatsingsbeleid geformuleerde grenzen en criteria, veel scholen alleen leerlingen met beperkingen accepteren die binnen bepaalde grenzen van ‘normaliteit’ vallen. Nog los van de vraag of scholen het recht hebben op voorhand bepaalde categorieën leerlingen uit te sluiten, staat het bij voorbaat stellen van grenzen haaks op het streven naar integratie. Het plaatsingsbeleid van scholen zou moeten gaan over de *mogelijkheden van de school* het onderwijsaanbod voor leerlingen met beperkingen toegankelijk te maken.

Uit de in het kader van het onderzoek uitgevoerde documentanalyse komt naar voren dat de kwaliteit van de handelingsplannen voor de leerlingen met beperkingen tegenvalt. Een reden voor de tegenvallende kwaliteit kan zijn dat de scholen bezorgd zijn dat het handelingsplan door ouders wordt opgevat als een contract. Door middel van een matige uitwerking van het plan, kunnen scholen zich indekken tegen dit gebruik als contract. Nu is een goed uitgewerkt handelingsplan niet meer dan een middel. Het uiteindelijke doel van het werken met een handelingsplan is het ondersteunen van het planmatig handelen van leerkrachten in het onderwijs. Daarnaast heeft het handelingsplan de functie om te coördineren tussen de verschillende betrokkenen die werkzaamheden uitvoeren in het kader van de begeleiding van de leerling. Met slecht uitgewerkte handelingsplannen komt dat niet van de grond. Opvallend gegeven is dat het panel van externe beoordelaars ondanks de genoemde manco's tevreden is over de kwaliteit van het handelingsplan. Het lijkt er op dat naast de globale aanwijzingen van de overheid over de inhoud, ook suggesties voor het gebruik van het handelingsplan gegeven moeten worden en het werken met handelingsplannen deel uit moet maken van het inspectietoezicht. Daarnaast dient er meer aandacht te zijn voor de positie van de ouders bij de opstelling van het handelingsplan. De explicitering en de optimalisering van de samenwerking met ouders is daarbij een belangrijk aandachtspunt.

Het onderzoek naar de twintig leerlingen laat zien dat scholen de uitdaging om leerlingen met uiteenlopende beperkingen te integreren niet alleen aandurven, maar ook aankunnen. Een extern panel van ambulante begeleiders oordeelt namelijk positief over de didactische en methodische inzet van de scholen.

Uit de resultaten komt echter ook naar voren, dat door het geformuleerde selectiebeleid van scholen kinderen met bepaalde beperkingen, of met beperkingen van een bepaalde ernst dreigen te worden uitgesloten van gewoon basisonderwijs. Voor deze leerlingen en hun ouders staat dan alleen de weg naar het speciaal onderwijs open. Er moet rekening mee gehouden worden, dat een beperkt aantal leerlingen niet dan met zeer grote inspanningen in het regulier onderwijs op te vangen is. Uit internationaal vergelijkend onderzoek (Pijl & Meijer, 1991; Meijer, 2003) blijkt dat ook in landen met een lange traditie en veel ervaring met integratie toch ten minste 0.5% van alle leerlingen in separate speciale klassen of scholen zit.

Voor de andere leerlingen met beperkingen (ongeveer 1.5% van alle leerlingen) bieden we in Nederland ofwel volledige individuele integratie ofwel volledige segregatie aan. De plaatsing van een leerling met beperkingen op een reguliere school zonder enige ervaring en expertise vereist in een aantal gevallen nogal wat extra investeringen. Een groot deel van het team moet worden bijgeschoold en er is relatief veel ondersteuning door speciale leerkrachten nodig. Aangezien die ondersteuning moet worden ingehuurd, drukt zij op het beschikbare budget en resteert minder tijd voor directe ondersteuning van de leerling. Is de leerling eenmaal van school, dan kan het jaren duren voor de opgebouwde expertise opnieuw kan worden toegepast. Scholen die in het bestek van enkele jaren leerlingen met verschillende problemen (moeten) plaatsen, staan voor een forse uitdaging.

Vormen tussen volledige individuele integratie en volledige segregatie zijn –op enkele kleinschalige projecten na (Meijer, 2004)– eigenlijk niet voorhanden. Specialisatie van reguliere scholen op het gebied van één type beperkingen zou dat gat kunnen dichten. Binnen het regulier onderwijs in Engeland heeft een aantal scholen veel ervaring opgedaan met leerlingen met bepaalde ‘special needs’. In die scholen, met ervaren en specifiek opgeleide leerkrachten, zijn geschikte leermiddelen voorhanden en zijn bijvoorbeeld aanpassingen van het schoolgebouw gerealiseerd. De leerlingen volgen onderwijs in de reguliere klassen. Bestaande expertise en voorzieningen trekken weer nieuwe leerlingen met vergelijkbare beperkingen aan. Zo kunnen de bedoelde scholen goed profiteren van schaalvoordelen. Nadeel van deze ontwikkeling is dat mogelijk nieuwe vormen van separaat speciaal onderwijs binnen reguliere scholen ontstaan. Overigens is dat nog te prefereren boven aparte scholen voor speciaal onderwijs.

Literatuur

- Aalderen, M.J. van, Dellen, T. van & Foster, S.F. (1986). *Stand van zaken van de projecten "Werken met handelingsplannen"*. Groningen: RION
- ARBO (1984). Het moet ons een zorg zijn. Advies over zorgverbreding in het basisonderwijs. Zeist: ARBO.
- Asher, S.R. & Gottman, J.M. (1981). *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bigelow, B.J. & La Gaipa, J.J. (1975). Children's written description of friendship: multidimensional analysis. *Developmental Psychology*, 11, 105-116.
- Boerman, R.A. & Hoogendoorn, G. (2002). Ambulante begeleiding. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 41, 90-103.
- Borgatti, Everett & Freeman, (1999). *UCINET 5.0 for Windows. Software for Social Network Analysis. User's guide*. United States of America: Anlytic Technologies.
- Cillessen, A.H. N. & Brink, P.W.M. ten (1991). Vaststelling van relaties met leeftijdgenoten. *Pedagogische Studiën*, 68 (1), 1-14.
- Crowther, D., Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Costs and outcomes for pupils with moderate learning difficulties in special and mainstream schools*. Newcastle: Special Needs Research Centre.
- Cullinan, D., Sabornie, E.J. & Crossland, C.L. (1992). Social mainstreaming of mildly handicapped students. *The Elementary School Journal*, 92 (3), 339-351.
- De Monchy, M. (2003). *Integratie of uit de gratie? De sociale integratie van kinderen met gedragsproblemen in het regulier onderwijs. Het pesten en gepest worden van deze kinderen en het idee van leerkrachten hierover*. Groningen: RU Groningen (ongepubliceerde doctoraalscriptie).
- De Monchy, M., Pijl, S.J. & Zandberg, T.J. (2004). "Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems". *European Journal of Special Needs Education*, in druk.
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17 (1), 1-14.
- Flem, A. & Keller, C (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (2), 188-205.
- Garrison-Harrell, L. & Kamps, D. (1997). The effects of peer networks on social-communicative behaviors for students with autism, *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 12 (4), 241-254.
- Glazer, S.M. (1997). The dilemmas of inclusion. *Teaching PreK-8*, 27(6), 88-89.
- Guralnick, M.J., Connor, R.T., Hammond, M., Gottman, J.M. & Kinnish, K. (1995). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social

- integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100 (4), 359-377.
- Gower, J.C (1971). A general coefficient of similarity and some of its properties. *Biometrics*, 27, 857-871.
- Harms, G.J. & Hamstra, D.G. (2001). *Onderwijsdoelen voor leerlingen met Downs syndroom in het regulier voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.
- Hamstra, D. (2003). *Evaluatie van het project Almere*. Groningen: GION.
- Hamstra, D. (2004). *Gewoon en anders. Integratie van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs in Almere*. Groningen: RU Groningen.
- Houten - van den Bosch, E. J. van (1999). *Gelukkig geïntegreerd. Onderzoek naar de kwaliteit van het bestaan van mensen met een lichte verstandelijke beperking*. Groningen: Kinderstudies.
- Hunt, P., Alwell, M., Farron-Davis & Goetz, L. (1996). Creating socially supportive environments for fully included students who experience multiple disabilities, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(2), 53-71.
- Janssens, H. (1998). *Aan de slag met gedrag, stappenplan voor systematisch werken*. Eindhoven: Son Opleidingen.
- Jenkins, J.R., Odom, S.L. & Speltz, M.L. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, 55 (5), 420-428.
- Keller, D. & Honig-Sterling, A.S. (1993). Curriculum to promote positive interactions of pre-schoolers with a disabled peer introduced into the classroom. *Early Child Development and Care*, 96, 27-34.
- Kobi, E.E. (1983). Praktizierte Integration: Eine Zwischenbilanz. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 52, 196-216.
- Koldewij, C. (2004). *Handelingsplannen voor Rugzakleerlingen*. Groningen: RU Groningen (ongepubliceerde doctoraalscriptie).
- Kool, E. & Derriks, M. (1995). *Ambulante begeleiding. Werkwijzen en effecten*. Amsterdam: Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, SCO.
- Kool, E. & Ley, A. van der (1985). Planmatig handelen. In A. van der Leij (red.) *Zorgverbreding, bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs*. (p 69-98). Nijkerk: Intro.
- Kool, E., Ley, A. van der, & Linde van der – Kaan, (1998). Planmatig handelen. In E. van der Ley, Van der Linde-Kaan (red.), *Zorgverbreding, bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs*. Baarn: HB-uitgevers.
- Koster, M. (2002). *Hoogbegaafdheid in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar onderwijsvormen voor hoogbegaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Groningen: RU Groningen (ongepubliceerde doctoraalscriptie).

- Limpens, M., Nekker, J. & Pelle, J. ter (2003). *Samen of apart, anders of minder. Onderwijs aan leerlingen met speciale leerbehoeften*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO) (brochure).
- Meijer, C.J.W (2003). *Inclusief onderwijs en de praktijk in de klas*. Samenvattend rapport. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C.J.W. (2003). *Special education across Europe in 2003*. Middelfart: European Agency.
- Meijer, C.J.W. (2004). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*, e-book. www.european-agency.org
- Minnett, A., Clark, K. & Wilson, G. (1995). Play behavior and communication between deaf and hard of hearing children and their hearing peers in an integrated preschool, *American Annals of the Deaf*, 139 (4), 420-429.
- Nakken, H. & Pijl S.J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6 (1), 47-61.
- Oudenhoven, D. & Baarveld, F. (1999). *De opvang van gehandicapte leerlingen in het reguliere basis- en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Pijl, S.J. (1995). The Resources for Teachers with special needs Students: an international perspective. In: C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.). *Towards inclusive Schools?* (p 54-62). London: David Fulton.
- Pijl, S.J. (Red). (1997). *Integratie van regulier en speciaal onderwijs*. Onderwijskundig Lexicon. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Pijl, S.J.& Blaauboer, S.A.A. (1990). *Werken met handelingsplannen: een integrerende studie naar het werken met handelingsplannen in het speciaal onderwijs*. Groningen: RION.
- Pijl, S.J. & Bos, K.P. van den (2001). Redesigning regular education support in the Netherlands. *The European Journal of Special Needs Education*, 16 (2), 111-119.
- Pijl, S.J. & Dyson, A. (1998). Funding special education: a three-country study of demand-oriented models. *Comparative Education*, 34 (3), 261-279.
- Pijl, S.J. & Kam, C.A. de (1996). Een Rugzak met guldens: Leerlinggebonden financiering. In R. de Groot, W. Ruijsenaars en H. Kapinga (red.). *Inclusief onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Pijl, S.J. & Meijer, C.J.W. (1991). Does integration count for much? An analysis of the practice of integration in eight countries. *European Journal of Special Needs Education*, 6, 100-111.
- Pijl, S.J. & Meijer, C.J.W. (1999). Supporting integration by redirecting cash-flows. In: H. Daniels & Ph. Garner(Eds.) *Inclusive education* (p 82-91). London: Kogan Page.

- Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. & Hegarty, S. (Eds.) (1997). *Inclusive education. A global agenda*. London: Routledge.
- Pijl, S.J. Nakken, H. & Edelenbos, P. (1999). *Review: Integratie in het onderwijs*. Groningen: GION.
- Pijl, S.J., Nakken, H. & Mand, J. (2003). *Lernen im integrativen Unterricht. Eine Übersicht über die Auswirkungen von Integration auf die Schulleistung von Schüler/innen mit Sinnesbehinderungen, Körperbehinderungen und/oder geistigen Behinderungen*. Sonderpädagogik, 32, in druk.
- Pijl S.J. & Rispen, J. (1981). *Handelingsplannen in het buitengewoon onderwijs*. Haren: RION.
- Poullisse, N. (2002). *Een wankel evenwicht*. Nijmegen: ITS.
- Roos, S. de (2001). *Diagnostiek en planning in de hulpverlening: een dynamische cyclus*: Coutinho: Bussum.
- Scheepstra, A.J.M. (1998). *Leerlingen met Downs syndroom in de basisschool*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Scheepstra, A.J.M., Pijl, S.J. & Nakken, H. (1996). Knocking on the school door. Pupils with Down's Syndrome enter regular Schools in the Netherlands. *British Journal of Special Education*, 23 (3), 134-138.
- Schippers, A. (2003). *Het spel en de knickers*. Groningen: Proefschrift RU Groningen.
- Sloper, T. & Tyler, S. (1992). Integration of children with severe learning difficulties in mainstream schools: evaluation of a pilot study, *Educational and Child Psychology*, 9 (4), 34-45.
- Sóder, M. & Pijl S.J. (1996). Integratie gehandicapte leerlingen in onderwijs: analyse van vragen voor onderzoek. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 35, (4), 167-177.
- Sterkman, K, Vlaskamp, C., Reynders, K. & Nakken, H. (1999). *Een model voor een interdisciplinaire werkwijze in de kinderrevalidatie*. Groningen: Kinderstudies.
- Strayhorn, J.M. & Strain, P.S. (1986). Social and language skills for preventive mental health: What, how, who and when, in: P.S. Strain, M.J. Guralnick and H. Walker (Eds.) *Children's' social behavior: Development, assessment and modifications* (New York, Academic Press), 287-330.
- Swanborn, P.G. (1996). *Case-study's. Wat, wanneer en hoe?* Amsterdam/Meppel: Boom.
- Van Yperen, T.A (1984). *Variaties in handelingsplannen*. Interne publicatie RU Leiden.
- Verbeek, A.S. (1999). *Thuis op school: een kwalitatief onderzoek naar sociale integratie van kinderen met een verstandelijke handicap in het reguliere basisonderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen, Wetenschapswinkel voor Onderwijs
- Visser, J.C.M. (2001). *Als leren stagneert*. KPC Groep 's-Hertogenbosch.

Websites: www.avs.nl, www.minocw.nl, www.technet.gov.uk, <http://www.deni.gov.uk>,
<http://www.pacer.org>, <http://technet.gov.uk>

Bijlage 1: vragenlijst onderwijs aan leerlingen met Rugzakje

Algemeen deel van de vragenlijst

Algemene gegevens

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. Datum | : |
| Uw naam/namen | : |
| Uw functie(s) op school | : |
| 2. Naam school | : |
| Type school | : |
| Plaats | : |
| Totaal aantal leerlingen op school | : |
| Aantal leerlingen met een Rugzakje | : |

Let op: Deze vragenlijst is bedoeld voor scholen met een of meer leerlingen met een Rugzakje, die **na 1 augustus 2003 nieuw** op school zijn gekomen. Maar ook als u geen leerlingen met een Rugzakje op school heeft, of wanneer de leerling(en) al vóór 1 augustus 2003 bij u op school zat(en), wilt u dan de volgende vraag beantwoorden?

- 2b. Bent u bereid de lijst in te vullen?
- Ja, wij hebben een leerling met Rugzakje die na 1 augustus 2003 nieuw op school is gekomen en vullen de vragenlijst wel in (ga verder met vraag 3)
 - Nee, wij vullen de vragenlijst niet in, omdat
 - wij wel een of meer leerlingen met een Rugzakje op school hebben, maar zij al voor 1 augustus 2003 op school zaten
 - wij geen leerlingen met een Rugzakje hebben op school

wij, ondanks dat we een nieuwe leerling met een Rugzakje hebben, geen kans zien de vragenlijst in te vullen. De reden hiervoor is

Indien u de vragenlijst niet verder invult, zouden wij de lijst, zoals die tot nu toe is ingevuld, graag retour ontvangen. Wij hoeven u dan niet verder lastig te vallen met rappel.

3. Kunt u in de onderstaande tabel het verloop van aanmeldingen van leerlingen met een Rugzakje vanaf 01-08-2003 weergeven? Het betreft leerlingen die nog niet eerder bij u op school zaten.

Aanmeldingen	Geboortejaar	Aard handicap	Toegelaten/afgewezen
1 ^e leerling			
2 ^e leerling			
3 ^e leerling			
4 ^e leerling			

4. Indien meer dan vier leerlingen met een Rugzakje op uw school zijn aangemeld, zou u dan kunnen aangeven om hoeveel leerlingen het gaat en wat de aard van de handicaps is?

Plaatsingsbeleid

5. Is er beleid geformuleerd ten aanzien van leerlingen met een leerlinggebonden budget (ofwel, een Rugzakje)?
- Ja
 - Nee (ga verder met vraag 8)
6. Heeft u in uw schoolplan een hoofdstuk of paragraaf gewijd aan het plaatsingsbeleid?
- Ja
 - Nee
- Zo ja, dan zouden wij graag een kopie hiervan ontvangen en kunt u verder gaan met vraag 8.
7. Hoe ziet het beleid eruit?
8. Staan er criteria in het plaatsingsbeleid beschreven of is er gesproken over criteria?
- Ja
 - Nee (ga verder met vraag 10)
9. Welke criteria zijn geformuleerd / besproken?

Toelatingsprocedure

10. Op welke wijze verloopt de toelatingsprocedure?
11. Welke personen zijn bij deze procedure betrokken?
- Directeur
 - Ambulant begeleider
 - Beoogde klassenleerkracht
 - Collega-leerkrachten
 - Remedial Teacher
 - Intern begeleider
 - Bevoegd gezag
 - Begeleider van Onderwijs Begeleidings Dienst
 - Ouders

- Anders, nl
12. Heeft u bij eventuele afwijzingen, na het informeren van de onderwijsinspectie, een reactie gehad van de inspectie?
- Ja, nl
 Nee
 N.v.t.
13. Is er bij eventuele afwijzingen contact geweest met de Advies Commissie Toelating en Begeleiding (ACTB)?
- Ja
 Nee (ga verder met vraag 15)
 N.v.t.
14. Wat kwam er bij het contact met het ACTB aan de orde en welke gevolgen heeft het contact gehad?

Specifiek deel van de vragenlijst

Het onderstaande deel van de vragenlijst richt zich op de concrete ervaringen met de eerst geplaatste (nieuwe) leerling met een Rugzakje binnen uw school.

15. Geboortjaar leerling :
 Geslacht leerling :
 In welke groep zit de leerling? :
 Vanaf welke datum zit hij/zij bij u op school? :
16. Vanuit welk cluster vindt de financiering plaats?
- Cluster 2
 Cluster 3
 Cluster 4
17. Op welke handicaps of stoornissen is de Rugzak van de leerling gebaseerd?

Argumenten voor toelating van de betreffende leerling op uw school

18. In welke mate zijn de volgende stellingen van toepassing?
- | | sterk | beetje | niet |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. De leerling het gevoel bieden 'erbij' te horen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b. Zelfstandigheid en sociale redzaamheid van de leerling vergroten | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c. Het is bevorderlijk voor de algehele integratie in de maatschappij | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

- | | | | | |
|----|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| d. | De leerling kan meer leren, doordat hij/zij zich optrekt aan de andere leerlingen en een voorbeeld aan hen neemt. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e. | De leerling kan meer leren, doordat het tempo in het reguliere basisonderwijs hoger ligt dan in het Speciaal Onderwijs | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f. | De leerling kan in de buurt naar school, in plaats van naar een verder weggelegen school voor Speciaal Onderwijs | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g. | Integratie is een recht van kind en ouders | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h. | Het Speciaal Onderwijs heeft een stigmatiserende werking | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| i. | De leerling krijgt meer mogelijkheden voor het aangaan van relaties met andere, niet-gehandicapte kinderen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| j. | Meerwaarde voor groepsgenoten, o.a. leren samenwerken met personen met een handicap | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| k. | Andere leerlingen profiteren van ‘aangepaste’ onderwijsmethodiek | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| l. | Anders, nl | | | |

Argumenten tegen toelating van de betreffende leerling op uw school

19. In welke mate zijn de volgende stellingen van toepassing?
- | | | sterk | beetje | niet |
|----|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. | Doordat de leerling zich vergelijkt met andere leerlingen, ontstaat een negatief zelfbeeld | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b. | Nadelig voor andere leerlingen, bijv. met betrekking tot de hoeveelheid aandacht van de leerkracht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c. | In het Speciaal Onderwijs zijn betere leermiddelen beschikbaar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d. | In het Speciaal Onderwijs is meer specialistische kennis en meer tijd en aandacht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e. | In het Speciaal Onderwijs heeft de leerling meer kans op succeservaringen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f. | De leerling kan niet zonder de gespecialiseerde, individuele aanpak en begeleiding van het Speciaal Onderwijs | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g. | Grote belasting voor de leerkracht in kwestie | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h. | De leerkracht in kwestie mist de noodzakelijke expertise, doordat hij/zij geen opleiding heeft gehad die zich richt op leerlingen met | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

een handicap

- i. Anders, nl

Voorwaarden voor plaatsing

20. In welke mate zijn de volgende voorwaarden van toepassing?

	sterk	beetje	niet
a. Er dient voldoende materiële ondersteuning te zijn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Er dient voldoende menselijke ondersteuning te zijn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Er zijn aanpassingen van het gebouw nodig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. De leerkracht dient extra te worden opgeleid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. De ouders van de leerling dienen bereid te zijn eventueel noodzakelijke ondersteuning te bieden, bijv. helpen bij omkleden voor gymnastiek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Andere relevante voorwaarden:			

Handelingsplan

Wij zouden het op prijs stellen een kopie te ontvangen van een (geanonimiseerd) handelingsplan, om zodoende zicht te krijgen op de opbouw en inhoud van een dergelijk plan.

Let op: Indien niet alle onderstaande vragen door middel van de kopie beantwoord kunnen worden, of wanneer het niet mogelijk is een kopie op te sturen, zou u dan (een gedeelte van) de onderstaande vragen willen beantwoorden?

21. Wie stelt /stellen het handelingsplan op?

- Intern begeleider
- Groepsleerkracht
- Ouders
- Ambulant begeleider
- Remedial teacher
- Begeleider schoolbegeleidingsdienst
- Directeur
- Anders, nl

22. Welke inbreng hebben de ouders bij het opstellen van het handelingsplan?

23. Hoeveel keren per jaar vindt een evaluatie plaats?

24. Wie zijn betrokken bij deze evaluatie?

- Leerkracht
 - Ouders
 - Intern begeleider
 - Remedial teacher
 - Directeur
 - Ambulant begeleider
 - Begeleider schoolbegeleidingsdienst
 - Gehele team
 - Anders, nl
25. Op welke manier en hoe vaak hebben ouders en school overleg?
26. Op welke wijze worden ouders op de hoogte gehouden van de vorderingen?
27. Uit welke hoofdaspecten is het handelingsplan opgebouwd? Zou u de aspecten die van toepassing zijn willen aankruisen?
- Beginsituatie
 - Doelen
 - Inhouden
 - Methodiek
 - Organisatie
 - Bewaking van de uitvoering
 - Anders, nl
28. Welke van de onderstaande punten komen in het handelingsplan aan de orde?
- Het niveau van de leerling op het moment dat het plan tot stand komt
 - De onderwijsdoelen die de school voor de leerling nastreeft
 - Begeleidingsmaatregelen die genomen moeten worden
 - In te schakelen externe deskundigen
 - Te treffen speciale voorzieningen
 - De manier waarop de Rugzak wordt ingezet, bijv voor het aanstellen van een RT-er, extra uren voor de leerkracht, of ambulante begeleiding van de leerling en de leerkracht
 - De manier waarop de vorderingen van de leerling worden gevolgd en geregistreerd
 - Anders, nl

Besteding van het budget voor de leerling

29. Kunt u in het onderstaande aangeven wat de taken van de ambulante begeleider zijn, in relatie tot leerkracht, leerling en ouders?
- In relatie tot leerkracht
 - In relatie tot leerling
 - In relatie tot ouders:
30. Hoeveel uren per week kan een beroep worden gedaan op de ambulante begeleider?
31. Vindt er scholing van het team plaats, of heeft er reeds scholing plaatsgevonden?
- Ja
 - Nee (ga verder met vraag 33)

32. Hoe ziet deze scholing eruit?
33. Welke materialen (bijv aangepast lesmateriaal) zijn of zullen worden aangeschaft?
34. Is of komt er extra formatie? Zo ja, in welke vorm en voor hoeveel uren per week?
- Nee (ga verder met vraag 36)
 - Ja, nl een extra leerkracht voor uren per week
 - Ja, nl een Remedial Teacher voor uren per week
 - Ja, nl een klassenassistent voor uren per week
 - Anders, nl
35. Welke taken heeft deze persoon / hebben deze personen?

Eventuele struikelblokken bij de plaatsing

36. Hoe waren de reacties van andere ouders op de plaatsing van de leerling op uw school?
37. Op welke wijze is omgegaan met eventuele negatieve reacties van andere ouders?
38. Staat / stond het gehele team achter de plaatsing?
- Ja (ga verder met vraag 40)
 - Nee
39. Welke bezwaren waren / zijn er, en bij wie bestonden / bestaan deze bezwaren?
40. Beschikte de school op voorhand over voldoende informatie over de 'handicap' van de leerling?
- Ja (ga verder met vraag 42)
 - Nee
41. Op welke wijze heeft de school zich geïnformeerd?
42. Waren / zijn er nog andere struikelblokken?
- Ja, nl
 - Nee (ga verder met vraag 45)
43. Zijn hier oplossingen voor gevonden?
- Ja
 - Nee (ga verder met vraag 45)
44. Hoe zijn deze oplossingen vormgegeven?
45. Heeft u nog aanvullende opmerkingen?
- Als er nog onduidelijkheden zijn bij het uitwerken van de vragenlijst, mogen wij u dan bellen?
- Ja, mijn telefoonnummer is:
 - Nee

Hartelijk dank voor uw medewerking aan dit onderzoek.