



Inspectie van het Onderwijs
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap*

BETER OP HUN PLEK?

MAATWERK VOOR LEERLINGEN MET EEN
AUTISMESPECTRUMSTOORNIS

KWANTITATIEVE ANALYSE EN
CASUSONDERZOEK

Utrecht, april 2013

Voorwoord

Met ingang van schooljaar 2014/2015 zijn alle scholen in het kader van Passend onderwijs verplicht om alle leerlingen die worden aangemeld een passende onderwijsplek te bieden, ook als het leerlingen zijn met een extra ondersteuningsbehoefte. De scholen hebben samenwerkingsverbanden gevormd om deze opdracht waar te maken. Daarin delen ze hun expertise en maken ze afspraken over de plaatsing van de aangemelde leerlingen.

In het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs zit een relatief grote groep leerlingen met een indicatie op grond van een autismespectrumstoornis (ASS). Een deel daarvan beschikt over een normale intelligentie en is in het speciaal of voortgezet speciaal onderwijs terechtgekomen in verband met (gedrags)problematiek gerelateerd aan ASS.

Een aantal scholen in Nederland heeft voorzieningen ingericht om ASS-leerlingen met een normale intelligentie en beperkte gedragsproblematiek in het reguliere onderwijs op te vangen. Dit rapport beschrijft – na een kwantitatief gedeelte over regionale verschillen in aantallen ASS-leerlingen – hoe deze initiatieven zijn georganiseerd. Gezien de beperkte omvang van deze inventarisatie geeft de inspectie geen oordeel over de kwaliteit van de initiatieven.

Met dit rapport hoopt de inspectie scholen en besturen te stimuleren en te inspireren tot het bedenken van innovatieve oplossingen bij de implementatie van passend onderwijs voor iedere leerling.

De inspecteur-generaal van het Onderwijs,

Mevrouw drs. A.S. Roeters
april 2013

Inhoud

Samenvatting

1	Inleiding 6
1.1	Achtergrond en aanleiding 6
1.2	Doelstelling en onderzoeksvragen 7
1.3	Leeswijzer 7
2	Opzet en uitvoering van het onderzoek 8
2.1	Dataverzameling 8
2.2	Gegevensverwerking en -analyse 10
3	Bevindingen 11
3.1	ASS-leerlingen in een kwantitatief beeld 11
3.2	Bevindingen casusonderzoek 13
4	Conclusies en beschouwing 20
4.1	Conclusies 20
4.2	Beschouwing 21

Literatuur 23

Bijlage(n)

I	Het grotestedenbeleid 24
II	Stedelijkheid 25
III	Stadsgewesten 30

Samenvatting

De Inspectie van het Onderwijs heeft binnen de themalijn 'onderwijs aan leerlingen met een (extra) ondersteuningsbehoefte' speciale aandacht voor het ontdekken van factoren die de schoolloopbanen van bepaalde groepen leerlingen met een (extra) ondersteuningsbehoefte succesvol maken of dat succes juist belemmeren. Een van die groepen bestaat uit leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS). Jongeren met ten minste een normale intelligentie en een autismespectrumstoornis kunnen een cluster 2- of 4-indicatie krijgen. Zij kunnen dan kiezen voor deelname aan regulier onderwijs met leerlinggebonden financiering (lgf, of 'rugzakje'), of voor plaatsing in een cluster 2- of cluster 4-school. Wereldwijd groeit het aantal leerlingen met een autismespectrumstoornis. In Nederland is cluster 4 al jaren het snelst groeiende cluster, en ook bij ons nam vooral het aantal ASS-leerlingen de afgelopen jaren sterk toe.

De doelstelling van dit onderzoek is tweeledig en het onderzoek is daarom uitgevoerd in twee fasen. In de eerste fase richtte het zich op de vraag of er sprake is van regionale verschillen in de indicatiestelling voor de clusters 2 en 4, en dan specifiek voor de groep leerlingen met een autismespectrumstoornis. Hiervoor is literatuuronderzoek gedaan en zijn data over de landelijke indicatiestelling geanalyseerd.

Hierna volgde een inventarisatie en analyse van de wijze waarop reguliere en speciale scholen het onderwijs aan deze leerlingen verzorgen. Daarbij ging het om de vraag wat succesfactoren zijn van (speciale) onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met een autismespectrumstoornis. Hiervoor bezocht de inspectie in het primair en voortgezet onderwijs en in het (voortgezet) speciaal onderwijs verschillende scholen die speciale onderwijsvoorzieningen hebben ingericht voor ASS-leerlingen.

Uit verschillende analyses komt naar voren dat er sprake is van enige regionale verschillen: 'in de regio' krijgen meer kinderen een indicatie op grond van ASS dan 'in de stad'. Hoewel de literatuur hiervoor geen verklaringen geeft, hangt dit mogelijk samen met verschillen in procedures rondom de behandeling van indicatieaanvragen. Het is de inspectie bekend dat zich zeer verschillende varianten in die procedures hebben ontwikkeld.

De tweede fase van het onderzoek heeft geleid tot zeven aandachtspunten, die kunnen bijdragen aan succesvolle integratie van ASS-leerlingen in het onderwijs. Op reguliere scholen die rekening houden met die aandachtspunten is de integratie van (een deel van de) ASS-leerlingen goed mogelijk. Stapsgewijze ingroei en voorbereiding op de chaotische werkelijkheid maakt die integratie kansrijk. Hiertoe dienen scholen een leeromgeving van veiligheid en structuur te creëren van waaruit ASS-leerlingen zich kunnen ontwikkelen.

De aandachtspunten uit dit rapport kunnen de scholen inspireren om waar nodig passende stappen te nemen.

De inspectie waarschuwt voor overspannen verwachtingen: met de huidige opvangcapaciteit van reguliere scholen beschikt een deel van de ASS-leerlingen over contra-indicaties, wat inhoudt dat zij op een reguliere school niet op hun plaats zijn. Deze leerlingen zijn voorsnog meer gebaat bij de zware extra ondersteuning in aparte voorzieningen, zoals in het (voortgezet) speciaal onderwijs.

Met de invoering van Passend onderwijs ligt de taak tot het inrichten van speciale voorzieningen bij de scholen en de schoolbesturen, verenigd in de nieuw op te

richten samenwerkingsverbanden Passend onderwijs. De inspectie wil met dit onderzoek bijdragen aan die voorzieningen.

1 Inleiding

1.1 Achtergrond en aanleiding

De Inspectie van het Onderwijs richt een deel van haar werkzaamheden in langs themalijnen. Een daarvan is de themalijn 'onderwijs aan leerlingen met een (extra) ondersteuningsbehoefte' (voorheen themalijn 'de kwetsbare leerling') (Inspectie van het Onderwijs, 2012c). Dit rapport is een resultaat van de werkzaamheden binnen deze themalijn.

Binnen de themalijn is speciale aandacht voor het ontdekken van factoren die de schoolloopbanen van bepaalde groepen leerlingen met een (extra) ondersteuningsbehoefte succesvol maken of dat succes juist belemmeren. Een van deze groepen bestaat uit leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS).

In de hele westerse wereld neemt het aantal kinderen met een autismespectrumstoornis toe. Dit blijkt vooral het gevolg van een verruiming van het begrip 'autisme' en betere diagnosetechnieken (Minne, Webbink en Van der Wiel, 2009). Er zijn studies die zoeken naar andere verklaringen, zoals het onderzoek van de Universiteit van Cambridge naar de prevalentie van autismespectrumstoornissen in drie regio's in Nederland (Roelfsema e.a., 2012). De onderzoekers concluderen dat er regionale verschillen zijn en dat autisme vaker voor lijkt te komen in een sterke ICT-regio. Zij geven daarbij aan dat vervolgonderzoek naar alternatieve verklaringen nodig is. In reactie hierop stelde ook de evaluatie- en adviescommissie passend onderwijs (ECPO) in een brief aan de minister dat de situatie, voor een goed beeld van verschillen tussen regio's, voor heel Nederland zou moeten worden onderzocht (ECPO, 2011). De inspectie beschikt over unieke, landelijke gegevens die het beeld van de spreiding over regio's van indicaties kan verscherpen en completeren.

Jongeren met ten minste een normale intelligentie en een autismespectrumstoornis kunnen een cluster 2- of 4-indicatie krijgen. Zij kunnen dan kiezen voor deelname aan regulier onderwijs met leerlinggebonden financiering (lgf, of 'rugzakje'), of voor plaatsing in een cluster 2- of cluster 4-school. Uit onderzoek blijkt dat er significante verschillen zijn tussen cluster 4-geïndiceerde leerlingen met een rugzak in het regulier onderwijs en leerlingen die deelnemen aan het (voortgezet) speciaal onderwijs. Zo zitten ASS-leerlingen veel vaker dan leerlingen met andere gedragsstoornissen, zoals ADHD, met een rugzak op reguliere scholen (Stoutjesdijk en Scholte, 2009). Daarnaast is het gemiddelde IQ van leerlingen die naar een cluster 4-school gaan, significant lager dan dat van rugzakleerlingen en zijn de leerachterstanden groter. Verder hebben leerlingen op cluster 4-scholen vaker meerdere stoornissen dan rugzakleerlingen (Onderwijsraad, 2010).

In de eerder genoemde brief uitte de ECPO haar zorg over de mogelijkheden voor ASS-leerlingen om zich goed te ontwikkelen in het onderwijs (ECPO, 2011). De inspectie deelt die zorg en vraagt zich af of deze steeds groter wordende groep leerlingen wel een passende plek kan krijgen binnen het (reguliere) onderwijs. Hoewel deze leerlingen vaak over een normale of bovengemiddelde intelligentie beschikken, worden ze niet altijd in staat geacht om een regulier onderwijsprogramma te volgen en zo een diploma te behalen. Persoonlijkheidskenmerken die samenhangen met de stoornis, maken dit vaak niet

mogelijk of spelen een belemmerende rol in de continuering van de schoolloopbaan (Onderwijsraad, 2010).

De inspectie neemt steeds vaker waar dat scholen leerlingen via een omweg plaatsen: inschrijven in een school voor cluster 4 maar laten deelnemen aan regulier voortgezet onderwijs. Deze constructie is in strijd met wet- en regelgeving en de inspectie treedt dan handhavend op. De constructie legt echter ook knelpunten bloot in het onderwijs aan ASS-leerlingen, die ertoe hebben geleid dat scholen voor deze omweg kiezen.

Scholen zoeken naar een passende aanpak van het toenemend aantal leerlingen met een gediagnosticeerde autismespectrumstoornis dat een beroep doet op extra ondersteuning. De invoering van Passend onderwijs moet de huidige belemmeringen verminderen: door de invoering ligt de taak tot het inrichten van speciale voorzieningen bij de scholen en de schoolbesturen, verenigd in de nieuw op te richten samenwerkingsverbanden Passend onderwijs. Tegelijk blijft ook onder Passend onderwijs de opdracht aan de scholen om deze ASS-leerlingen op de juiste wijze onderwijs te bieden. Voor de inspectie is dit aanleiding om de huidige initiatieven voor passend onderwijs aan ASS-leerlingen nader te verkennen.

1.2 Doelstelling en onderzoeksvragen

Met dit onderzoek verbreedt de inspectie haar kennis over geïndiceerde leerlingen met een autismespectrumstoornis en de onderwijsvoorzieningen die voor deze specifieke groep leerlingen aanwezig zijn. De doelstelling van dit onderzoek is tweeledig.

Het onderzoek richt zich allereerst op de vraag of er sprake is van regionale verschillen in de indicatiestelling voor de groep leerlingen met een autismespectrumstoornis specifiek voor de clusters 2 en 4 (onderzoeksvraag 1). Ten tweede gaat het in dit onderzoek om de vraag wat succesfactoren zijn van (speciale) onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met een autismespectrumstoornis (onderzoeksvraag 2). Deze vraag beantwoordt de inspectie met behulp van een inventarisatie en analyse van de wijze waarop reguliere en speciale scholen het onderwijs aan deze leerlingen verzorgen.

Binnen de scope van dit onderzoek gelden succesfactoren als 'goede praktijken': voorzieningen die zowel leraren als leerlingen positief waarderen, waar leerlingen zich veilig voelen en zich sociaal-emotioneel goed kunnen ontwikkelen. Daarmee sluit zo'n voorziening aan bij de extra ondersteuningsbehoefte van de betrokken ASS-leerlingen.

De inspectie benadrukt dat de inventarisatie uit dit onderzoek niet bedoeld is om een conclusie te trekken over de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met een autismespectrumstoornis. Het gaat om het geanalyseerd beschrijven van een aantal situaties die een beeld geven van wat er aan onderwijsvoorzieningen momenteel zoal beschikbaar is.

1.3 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 beschrijft de opzet en uitvoering van het onderzoek. De bevindingen van het onderzoek staan in hoofdstuk 3. In het laatste hoofdstuk staan de belangrijkste conclusies en een beschouwing.

2 Opzet en uitvoering van het onderzoek

In het Jaarwerkplan 2011 van de inspectie is vastgelegd dat de inspectie onderzoek uitvoert naar autistische leerlingen in het onderwijs. Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in twee delen. De eerste fase, met als doel het in kaart brengen van geïndiceerde ASS-leerlingen, betrof een kwantitatief onderzoek waarbij literatuuronderzoek en een data-analyse zijn gedaan. De tweede fase omvatte een casusonderzoek waarbij directbetrokkenen (deskundigen) uit het veld zijn geïnterviewd en verschillende scholen zijn bezocht.

2.1 Dataverzameling

Kwantitatief onderzoek

Voor het kwantitatieve onderzoek zijn data uit verschillende bronnen verzameld. De meest gedetailleerde data over de indicatiestelling zijn ontleend aan CVI-Net, het registratiesysteem waarin de commissies voor de indicatiestelling (cvi's) sinds 2003 verplicht gegevens registreren over alle aanmeldingen voor indicatiestelling. De verzamelde data zijn de toegekende indicaties binnen cluster 2 en 4 waarbij een ASS-diagnose de primaire diagnose is in de indicatieaanvraag. Om regionale verschillen in kaart te brengen zijn gegevens over het grotestedenbeleid (G4-G32), de mate van stedelijkheid en de indeling in stadsgewesten gebruikt.

Casusonderzoek

In de tweede fase gaat het om een inventarisatie en analyse van de wijze waarop reguliere en speciale scholen het onderwijs aan ASS-leerlingen verzorgen. Voor dit casusonderzoek bezocht de inspectie verschillende scholen in het primair en voortgezet onderwijs. Ter voorbereiding op een bezoek zijn schooldocumenten als de schoolgids, het schoolplan en het zorgplan bestudeerd.

Een schoolbezoek bestond uit:

- een gesprek met de directie (en eventueel met zorgcoördinatoren of andere zorgfunctionarissen) over het beleid dat de school voert op het gebied van onderwijs aan ASS-leerlingen;
- lesbezoeken in klassen met ASS-leerlingen;
- een analyse van dossiers van leerlingen die gediagnosticeerd zijn met ASS (al dan niet geïndiceerd via een cvi) en leerlingen met ASS-kenmerken die in aanmerking komen voor een speciale voorziening op basis van het beleid van de desbetreffende school. Het betroffen zowel dossiers van leerlingen die tijdens de lesbezoeken waren geobserveerd, als die van andere leerlingen;
- aansluitend op de dossieranalyse: een gesprek met de zorgcoördinator of andere functionarissen die bij de leerlingenzorg betrokken zijn;
- een gesprek met ASS-leerlingen;
- een gesprek met leraren die lesgeven aan ASS-leerlingen. Dit konden zowel leraren zijn van de bezochte lessen als andere leraren;
- een afsluitend gesprek met de directie (en eventueel de zorgcoördinator): terugkoppeling en bespreking van de bevindingen van de inspectie.

Om de onderwijsvoorzieningen te analyseren en succesfactoren te inventariseren, heeft de inspectie gebruikgemaakt van het toezichtkader speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs 2012¹. Dit kader bevat voldoende bruikbare

¹ Meer informatie over het toezichtkader is te vinden op www.onderwijsinspectie.nl.

elementen voor het observeren van deze specifieke onderwijssituaties in het reguliere onderwijs.

Selectie van scholen

Voor de selectie van scholen raadpleegde de inspectie verschillende individuele deskundigen en instanties: inspecteurs uit de betrokken sectoren en (de ambtelijk secretarissen van) verschillende cvi's zijn gevraagd scholen aan te dragen. Daarnaast zijn enkele andere bronnen, zoals websites en de eigen databestanden van de inspectie, geraadpleegd. Dit leverde een overzicht van mogelijke casussen op dat is voorgelegd aan het Landelijk Netwerk Autisme (LNA), waarin de 64 steunpunten autisme van de regionale expertisecentra (rec's) zijn verenigd. Het LNA bevestigde dat de geselecteerde scholen bekend zijn met speciale voorzieningen voor ASS-leerlingen en als voorbeeldsituaties dienst kunnen doen.² De selectie bestaat uit scholen voor voortgezet onderwijs (vo), scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo) en scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs ((v)so). Hoewel er ook basisscholen zijn met een of enkele ASS-leerlingen, zijn er geen basisscholen aangetroffen met zodanig structurele voorzieningen in de schoolorganisatie dat ze voor dit onderzoek in aanmerking kwamen.

Om een goed beeld te krijgen van de onderwijsvoorzieningen in het regulier onderwijs, heeft de inspectie drie scholen voor voortgezet onderwijs en twee scholen voor speciaal basisonderwijs bezocht. Alle scholen hebben speciale voorzieningen voor ASS-leerlingen. Soms is dat een aparte klas, soms zijn het speciale (ondersteunende) leermiddelen of aanpassingen aan gebouw of ruimten. Daarnaast zijn drie scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs bezocht: een vso-school met verbrede toelating voor zowel cluster 3 als cluster 4, een vso-school specifiek ingericht voor het schakelen van ASS-leerlingen naar regulier onderwijs en een (v)so-school specifiek ingericht voor ASS-leerlingen met een problematiek van de zwaardere categorie. De eerstgenoemde vso-school is met het oog op de invoering van Passend onderwijs toegevoegd om te onderzoeken hoe de verschillende doelgroepen (waaronder ASS-leerlingen) uit verschillende clusters samen onderwijs krijgen. De tweede en derde school geven uitsluitend onderwijs aan leerlingen met een cluster 4-indicatie op basis van een ASS.

² Voor meer informatie: <http://www.landelijknetwerkautisme.nl> (geraadpleegd in februari 2013).

Tabel 2.1 Overzicht casussen: soorten scholen en speciale voorzieningen

Soort school	Speciale voorziening voor ondersteuning ASS-leerlingen
Voortgezet onderwijs (2x)	Aparte ASS-klassen, stapsgewijze integratie in reguliere klassen in maximaal twee jaar, daarna waar mogelijk volledig regulier t/m eindexamen
Voortgezet onderwijs	Gemengd, maximaal 2 leerlingen in een groep van ± 30 leerlingen t/m examen
Voortgezet speciaal onderwijs	Gemengd, ook met cluster 3-leerlingen t/m eindexamen
Voortgezet speciaal onderwijs	Aparte klassen, maximaal 2 jaar en doorstroom naar een veelheid aan reguliere scholen
(Voortgezet) speciaal onderwijs	Aparte klassen, gemengd met internaatsleerlingen en externe leerlingen
Speciaal basisonderwijs (2x)	Gemengd met leerlingen zonder rugzak
De selectieprocedure van casussen leverde geen basisscholen op met een ASS-populatie die groot genoeg is om te kunnen spreken van speciale voorzieningen voor de ondersteuning van ASS-leerlingen. De spreiding is daarvoor te groot (een enkele rugzakleerling op een enkele school).	

2.2 Gegevensverwerking en -analyse

Kwantitatief onderzoek

Met de gegevens uit CVI-Net voerde de inspectie analyses uit om de verdeling en eigenschappen van de ASS-leerlingen in kaart te brengen. Vervolgens is dit gekoppeld aan de cijfermatige gegevens met betrekking tot verschillende regionale indelingen.

De resultaten staan op zichzelf en bleken relevant voor de inventarisatie en een landelijk overzicht, maar niet voor de inrichting van het casusonderzoek: eventuele regionale verschillen hebben geen invloed gehad op de selectie van scholen.

Casusonderzoek

De gegevens afkomstig uit de bezoeken zijn kwalitatief verwerkt en geanalyseerd. Op basis van ieder schoolbezoek is een samenvatting gemaakt, waarin staat hoe scholen hun beleid met betrekking tot het begeleiden van ASS-leerlingen hebben vormgegeven. Daarbij is ook beschreven op welke wijze ASS-leerlingen extra ondersteuning krijgen. Vervolgens is gekeken welke overeenkomsten en verschillen er tussen de casusscholen zijn én tussen de vormen van begeleiding die ASS-leerlingen ontvangen tijdens hun schoolloopbaan.

3 Bevindingen

3.1 ASS-leerlingen in een kwantitatief beeld

In de periode 2007-2011 is het aantal indicaties voor de clusters 2 en 4 sterk gegroeid. Deze toename is vrijwel volledig toe te schrijven aan de groei van de indicaties op grond van een ASS in de clusters 2 en 4 (tabel 3.1a). Het aantal indicaties op grond van een ASS in cluster 2 is gestegen van 764 naar 2.817, ruim drieënhalve maal zoveel. In cluster 4 is het aantal ASS-indicaties gestegen van 14.266 naar 34.819, bijna tweeënhalve maal zoveel.

Tabel 3.1a Aantallen leerlingen met indicatie voor cluster 2 en 4 naar stoornis, 2007-2011 (per teldatum 1 oktober)

Cluster	Stoornis	2007	2008	2009	2010	2011	Groei 2007-2011
2	ASS	764 (4.6%)	1.267	1.799	2.366	2.817 (16.1%)	+ 2.053
2	Anders	15.934	15.386	15.349	15.217	14.691	- 1.243
Totaal cluster 2		16.698	16.653	17.148	17.583	17.508	+ 810
4	ASS	14.266 (30.2%)	21.935	26.524	30.887	34.819 (53.2%)	+ 20.553
4	Anders	32.992	29.181	29.319	30.435	30.689	- 2.303
Totaal cluster 4		47.258	51.116	55.843	61.322	65.508	+ 18.250

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2012a

Regionale verschillen

G4-G32³ Er is onderzocht of er verschil is in het aantal ASS-indicaties binnen de G4 en de G32 (tabel 3.1b). De G32 zit met 28,5 procent ASS-indicaties vrijwel op het landelijke gemiddelde van 28,9 procent. De G4 als geheel zit daar met 16,3 procent duidelijk onder. De overige gemeenten bevinden zich met 31,3 procent boven het gemiddelde.

Binnen de G4 valt de duidelijk lagere score van Den Haag op: 13,9 procent van het totale aantal afgegeven indicaties is een ASS-indicatie, tegenover het G4-gemiddelde van 16,3 procent. Amsterdam zit daar met 15,8 procent iets onder en Utrecht en Rotterdam zitten er met respectievelijk 17,5 en 17,8 procent boven.

³ Het grotestedenbeleid van de overheid is bedoeld om problemen in de steden aan te pakken. Het beleid bestaat sinds 1994 en richt zich op grote en middelgrote steden: de vier grote steden (G4) en de 32 middelgrote steden (G32) (zie bijlage I voor het overzicht van de gemeenten die hieronder vallen).

Tabel 3.1b Afgegeven indicaties G4, G32 en overige gemeenten

	Totaal aantal 4-16jr	Indicaties cl2&4	ASS-indicaties	
		n	n	% van alle indicaties
G4	290.922	10.548	1.715	16,3%
<i>Amsterdam</i>	<i>96.046</i>	<i>4.010</i>	<i>635</i>	<i>15,8%</i>
<i>Rotterdam</i>	<i>83.817</i>	<i>3.180</i>	<i>565</i>	<i>17,8%</i>
<i>Den Haag</i>	<i>71.292</i>	<i>1.978</i>	<i>274</i>	<i>13,9%</i>
<i>Utrecht</i>	<i>39.767</i>	<i>1.380</i>	<i>241</i>	<i>17,5%</i>
G32	590.760	24.964	7.116	28,5%
Overige gemeenten	1.682.759	60.610	18.956	31,3%
Totaal	2.564.441	96.122	27.787	28,9%

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2012a

Stedelijkheid⁴ Het percentage jongeren met een ASS-indicatie is het laagst in de gebieden met de hoogste graad van stedelijkheid: 18,3 procent, terwijl het gemiddelde 28,9 procent bedraagt. Met de afname van de stedelijkheid loopt het percentage ASS-indicaties op, met uitzondering van de laagste graad van stedelijkheid.

Tabel 3.1c Afgegeven indicaties naar mate van stedelijkheid

Stedelijkheid	Totaal aantal 4-16jr	Indicaties cluster 2 & 4	ASS-indicaties	
		n	n	% van alle indicaties
1	427.095	15.409	2.821	18,3%
2	690.492	27.639	7.934	28,7%
3	519.115	19.487	6.092	31,3%
4	619.128	22.975	7.724	33,6%
5	308.611	10.612	3.216	30,3%
Totaal	2.564.441	96.122	27.787	28,9%

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2012a

Stadsgewesten⁵ Scholen, en in het bijzonder scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs, onderwijzen niet alleen leerlingen uit de eigen gemeente maar ook uit het omringende gebied. Aangezien het aantal speciale scholen veel kleiner is dan het aantal reguliere scholen, is het verzorgingsgebied van speciale scholen veel groter. Om deze reden is gekeken naar de spreiding van ASS-leerlingen in de 22 bestaande stadsgewesten.

In 19 van de 22 stadsgewesten wordt het percentage ASS-indicaties positief beïnvloed door het omliggende gebied, dat wil zeggen dat in het bijzonder het omringende gebied bijdraagt aan het hogere percentage van het stadsgewest. Hieronder zijn ook de vier grote steden. In tabel 3.1b is te zien dat het percentage ASS-indicaties in Amsterdam 15,8 procent is. Het percentage ASS-indicaties in het

4 Stedelijkheid: een maatstaf voor de concentratie van menselijke activiteiten gebaseerd op de gemiddelde omgevingsadressendichtheid. Hierbij zijn vijf categorieën te onderscheiden, lopend van 1 'zeer sterk stedelijk' tot 5 'niet stedelijk' (zie bijlage II voor het overzicht van de gemeenten die hieronder vallen).

5 Stadsgewest: grootstedelijke agglomeratie en het hierop georiënteerde omringende gebied. De indeling in stadsgewesten is niet landelijk dekkend (zie bijlage III voor het overzicht van de gemeenten die hieronder vallen).

stadsgewest Amsterdam is 21,1 procent en dat van het omringend gebied 26,5 procent. Ditzelfde beeld, met vergelijkbare verschillen in percentage, is te zien bij Rotterdam, Den Haag en Utrecht. Een stadsgewest dat opvalt is Eindhoven: het beeld is hetzelfde alleen de percentages liggen beduidend hoger. Het percentage ASS-indicaties van het stadsgewest is 43,3 procent ten opzichte van 37,2 procent in de kerngemeente. De bijdrage van het omringende gebied is 49 procent. In drie gemeenten is het beeld andersom: het stadsgewest heeft meer leerlingen met een ASS-indicatie in de kerngemeente zelf wonen dan in het omringende gebied. Ook hier springt er een stadsgewest uit met duidelijk hogere percentages, te weten Zwolle met 43,5 procent. In Zwolle maken vooral leerlingen die in de gemeente zelf wonen, namelijk 45 procent, gebruik van de voorzieningen van het stadsgewest. De bijdrage het omringende gebied is 40,1 procent.

3.2 Bevindingen casusonderzoek

In de onderzochte casussen (uitgevoerde schoolbezoeken) zijn de manieren waarop reguliere en speciale scholen het onderwijs aan ASS-leerlingen verzorgen, geïnventariseerd en geanalyseerd. Dit heeft geleid tot zeven aandachtspunten. Het betreft hier geen eisen waaraan onderwijsvoorzieningen zouden moeten voldoen, maar punten die scholen en instellingen in overweging kunnen nemen bij het opstellen van beleid om de succesvolle integratie van ASS-leerlingen te bevorderen. De aandachtspunten worden in deze paragraaf uitgewerkt aan de hand van de casus van ASS-leerling Rutger, die sinds kort naar een school in het reguliere voortgezet onderwijs gaat.

1. Kritische capaciteit

Rutger heeft eindelijk een school gevonden waar ze goed kunnen omgaan met zijn autisme. Hij vertelt dat hij het syndroom van Asperger heeft en daardoor wel goed kan leren, maar moeite heeft om zijn werk goed te plannen en structureren. Op zijn vorige school was de klas zo groot dat de leraar hem niet iedere keer kon helpen. Nu hij in een klas met twaalf leerlingen zit, krijgt hij wel die aandacht.

De bezochte scholen hebben niet allemaal een strikt maximum aantal ASS-leerlingen per klas vastgesteld. Sommige scholen in het reguliere voortgezet onderwijs richten aparte klassen in met een maximum van elf tot twaalf leerlingen. Dit is een aantal dat zowel de betrokken docent als de geïndiceerde ASS-leerlingen een werkbaar omvang vinden. Dit aantal betreft dan de 'stamgroep': afhankelijk van hoe de individuele leerling functioneert, kan deze stapsgewijs en begeleid instromen in het reguliere onderwijs en dus in reguliere klassen terecht komen. Die zijn doorgaans, overigens afhankelijk van het vakkenpakket, groter dan twaalf leerlingen. Wanneer de school geen aparte klassen inricht, maar de ASS-leerlingen 'mengt' met de andere leerlingen, dan hangt het aantal af van de draagkracht van de leraar, maar ook van de groep. Dit (kritische) aantal lijkt in het voortgezet onderwijs lager dan in het speciaal basisonderwijs. De vo-school vangt hooguit één of twee ASS-leerlingen per reguliere klas op; in het speciaal basisonderwijs is dit aantal een stuk hoger.

Bij de bezochte vso-scholen wisselde het aantal ASS-leerlingen per klas: het maximum aantal leerlingen per klas is eerder gebonden aan de bekostigingsnorm voor het voortgezet speciaal onderwijs (acht leerlingen/groep), dan dat de problematiek van de leerling een rol speelt.

Directies en zorgteams van scholen in het regulier onderwijs geven aan dat het aantal leerlingen per klas binnen de draagkracht van het regulier onderwijs moet

blijven. Dit betekent dat er van de leraar iets extra's mag worden verwacht, maar niet dat het de vorm van speciaal onderwijs moet krijgen.

Bij alle bezochte scholen zijn er doorgaans meer aanmeldingen voor de speciale voorziening dan de school toelaat. Er komen ook aanmeldingen van buiten de gemeenten waar de scholen staan. Dit heeft voor een aantal leerlingen een lange reistijd tot gevolg. Na uitstroom van zo'n leerling is het voor de school met de ASS-voorziening weer heel lastig om die leerling in beeld te houden en te begeleiden. Integreren de ASS-leerlingen na hun vertrek vervolgens in een school in hun woonomgeving, wat gewenst is, dan zijn de grote afstanden vaak te kostbaar voor (ambulante) begeleiding.

2. Toelatingscriteria individuele school

Rutger vertelt dat zijn ouders veel informatie moesten opsturen naar de school, voordat hij toegelaten werd. Ook zijn er mensen van zijn huidige school op zijn oude school komen kijken in zijn klas. Gelukkig werd hij toegelaten, want anders weet hij niet hoe het zou zijn gelopen.

Scholen houden bij de toelating rekening met gunstige en minder gunstige schoolfactoren en leerlingkenmerken. Een belangrijk gegeven is dat voor scholen externaliserend gedrag over het algemeen een exclusiecriteria is. De ondersteuningsbehoefte van de leerlingen die ze wel toelaten (leerlingen met internaliserend gedrag) ligt vooral op het vlak van planning en organisatie, meer (mogelijkheden voor) individuele aansturing en aandacht, meer structuur en de mogelijkheid om gedurende de dag een rustige ruimte op te kunnen zoeken. Daarnaast selecteren de scholen de ASS-leerlingen op didactisch niveau dan wel didactisch functioneren en IQ. Wanneer het leerlingen betreft met een beschikking voor het speciaal onderwijs of een rugzakje, dan ligt het IQ boven de 70. Voor de leerlingen van het speciaal basisonderwijs gelden weer andere criteria, maar zij hebben doorgaans een IQ van minimaal 80. Andere factoren die scholen, vooral in het voortgezet onderwijs, laten meewegen, zijn het sociaal-emotioneel functioneren en het kunnen functioneren in een groep. Hiervoor raadplegen de scholen de ouders, de school van herkomst (bijvoorbeeld via het onderwijskundig rapport) of men consulteert een (interne) deskundige.

In enkele gevallen blijkt gaandeweg dat een leerling zich moeilijk (sociaal) staande kan houden. Een van de scholen heeft daarom het niveau van instroom naar boven bijgesteld. Precieze grenzen konden de scholen niet aangeven: toelatingscriteria leggen ze niet of nauwelijks vast.

Wanneer er meer leerlingen in aanmerking komen voor toelating dan er plaats is, dan kiezen scholen voor loting of ze maken een afweging op individueel niveau. Welke afwegingen hierbij doorslaggevend zijn, kunnen de scholen onvoldoende duidelijk maken.

Opvallend is verder dat een beschikking, met de mogelijkheid voor leerlinggebonden financiering ('rugzakje'), niet per se noodzakelijk is voor toegang tot de speciale voorzieningen: het zijn niet alleen geïndiceerde leerlingen die gebruikmaken van de voorzieningen. Hierover meer bij aandachtspunt 3.

3. Grote variëteit ASS-typeringen op scholen

Over zijn stoornis is Rutger heel open, maar hij merkt dat dit niet bij alle leerlingen zo is. Deze leerlingen gedragen zich bijna net zoals hij, maar beweren dat ze geen autisme hebben. Rutger vindt dat maar vreemd. Hij zegt dat het hem en de mensen

om hem heen juist helpt. Want als ze weten dat hij autisme heeft, houden ze al wat meer rekening met hem.

Verschillen tussen leerlingen met een autismespectrumstoornis zijn evident, het probleemgedrag valt immers per definitie binnen een spectrum. Maar tijdens de schoolbezoeken viel op dat de 'formele status' of definitie van een ASS-leerling erg breed is. Het is niet alleen een leerling met een DSM-IV-classificatie, al dan niet met leerlinggebonden financiering. Ook leerlingen zonder een officiële diagnose of classificatie maken gebruik van de speciale voorzieningen die scholen inrichten. Bijvoorbeeld leerlingen bij wie onvoldoende kenmerken van de stoornis aanwezig zijn voor een diagnose, maar die wel een ondersteuningsbehoefte hebben die vergelijkbaar is met die van een leerling die de diagnose wél heeft. Ook zijn er leerlingen die nog in het diagnostisch proces zitten, maar al wel gebruik kunnen maken van de voorzieningen. Daarnaast zijn er leerlingen die volgens leraren en begeleiders gedrag vertonen overeenkomstig het gedrag van een ASS-leerling, maar van wie de ouders niet willen dat hun kind in onderzoeksprocedures terecht komt. Dit is ook niet altijd nodig, omdat leraren ook aangeven dat ze met wat aanpassingen de problematiek goed het hoofd kunnen bieden.

Ook komt het voor dat leerlingen gaandeweg hun schooltijd opvallen door hun gedrag. Scholen lijken door hun ervaringen een goed oog te hebben voor het signaleren van gedrag passend bij een ASS. In een aantal gevallen adviseren de scholen om het traject van indicatiestelling te starten, maar in andere gevallen kunnen ze ook kinderen zonder indicatie of officiële diagnose in de speciale voorziening plaatsen.

De leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs hebben uiteraard een beschikking van een commissie voor de indicatiestelling. Een diagnose ASS is er dan in de meeste gevallen ook, maar dat is niet altijd de primaire diagnose: het komt regelmatig voor dat er sprake is van comorbiditeit met andere psychische problematiek (vaak angst) of een fysieke beperking (cluster 3-indicatie).

4. Schoolinterne deskundigheid

De leraren begrijpen en helpen hem goed, zegt Rutger. Hij heeft het idee dat ze naar hem luisteren en hem ook echt willen leren begrijpen. Elke week heeft hij met zijn mentor een gesprek over hoe het die week is gegaan en waar hij nog mee geholpen kan worden. Ook nemen ze dan altijd even de planning door. De mentor van Rutger vertelt dat ze op school een goed samenwerkend team hebben dat scholing heeft gehad in het werken met kinderen met autisme. Die scholing geeft een algemeen beeld van de problematiek. Alle leerlingen zijn namelijk anders en vragen een andere aanpak. Dit leer je door met elkaar te praten en bij elkaar te gaan kijken. Door deze open houding van het team lukt het de leraren goed om jongens zoals Rutger te begeleiden.

Scholen voor regulier onderwijs zorgen voor gerichte bijscholing van leraren in het begeleiden en onderwijzen van ASS-leerlingen. Op een van de sbo-scholen was voor alle leraren de bijscholing over ASS zelfs opgenomen in het beleid, omdat leraren er op die school zo vaak mee te maken krijgen. Op de andere scholen waren een paar gespecialiseerde leraren geschoold op dit onderwerp. Overdracht van kennis en vaardigheden aan collega's vond plaats in alle scholen voor regulier onderwijs, maar overal bleef dit beperkt tot het bespreken van situaties en het geven van tips en adviezen op papier. Alle leraren geven aan dat ze meer bij elkaar in de klas zouden willen kijken om op die manier van elkaar te leren.

De hier bedoelde deskundigheid voor het onderwijs aan leerlingen met een autismespectrumstoornis heeft betrekking op kennis over en vaardigheden in een passende pedagogische en didactische aanpak. Die aanpak houdt specifiek rekening met de vier gebieden waarop ASS-leerlingen de meeste problemen ondervinden: sociale interactie, communicatie, verbeeldingskracht (je voorstellen wat anderen denken) en sensorische overgevoeligheid (fel licht, lawaai, beweging, geuren, smaken, aanraking). In de klassenpraktijk vraagt dit om een flink aantal didactische aanpassingen (Winter & Lawrence, 2011). Overal trof de inspectie didactische praktijken aan die zich kenmerken door sterke visualisering: werklijstjes, zichtbare klassenregels en dagroosters, pictogrammen. Verder weten de leraren hun fysieke en verbale benadering van ASS-leerlingen aan te passen op de bovengenoemde vier probleemgebieden, bijvoorbeeld door zelf organisatorische beslissingen te nemen en deze minder over te laten aan de leerlingen zelf, interactie aan te moedigen binnen strak gereguleerde omgangsregels (z.g.n. social learning) en het laten herhalen van instructies, enzovoort. De leraren besteden veel aandacht aan de wijze waarop ze verbaal communiceren, bijvoorbeeld ondubbelzinnig, één aanwijzing per keer, geen 'bedekte termen', geen ironie en vooral: rustig en voorspelbaar. Leraren leren daarbij om goed op hun eigen aanpak te reflecteren als ASS-leerlingen hun instructies niet begrijpen: ASS-leerlingen spiegelen in die zin onmiddellijk de didactische vaardigheden van hun leraren.

Onderwijsondersteunend personeel zoals intern begeleiders, zorgcoördinatoren en gedragsdeskundigen in het regulier onderwijs en de commissies voor de begeleiding in het (voortgezet) speciaal onderwijs, begeleiden de leraren en leerlingen direct in of buiten de klas. Een intern begeleider, zorgcoördinator of in een enkel geval een specifieke ASS-begeleider is voor ASS-leerlingen een centraal aanspreekpunt, of soms een toevluchtsoord als het even niet goed gaat. Dit ervaren de leerlingen als erg prettig: het geeft rust en een veilig gevoel dat ze bij iemand op school terecht kunnen als ze daar behoefte aan hebben.

Ook de begeleiding door de ambulante begeleiders, bijvoorbeeld in de vorm van deskundigheidsbevordering van het team, ervaren alle betrokkenen als erg positief. Over ambulante begeleiding en de beschikbaarheid van de landelijke steunpunten autisme zijn betrokkenen eveneens positief: men kan hier terecht voor praktisch en deskundig advies.

De intern begeleider speelt ook een belangrijke rol: die is een centraal aanspreekpunt voor alle leraren en kan tegelijk het overzicht bewaren.

5. Flexibele onderwijspraktijk

Rutger heeft het ontzettend naar zijn zin op de school. Het moeilijkst vindt hij de pauzes. Dan zijn alle leerlingen, ook die van de andere klassen, in de aula. Hij mag ervoor kiezen om in de klas te blijven. Maar omdat het leerdoel van Rutger is om met deze situaties om te gaan, gaat hij meestal toch naar de aula. Volgens Rutger moet dit ook wel, omdat hij steeds meer lessen gaat volgen bij andere klassen en andere leraren, zodat hij over een tijdje helemaal de overstap kan maken.

Alle bezochte scholen hebben maatregelen getroffen om het onderwijs toegankelijk te maken voor ASS-leerlingen. Dit gebeurt op verschillende manieren. De speciale klassen in het voortgezet onderwijs zijn er in eerste instantie op gericht om de leerlingen te laten wennen aan de nieuwe setting van het voortgezet onderwijs. Dit gebeurt door alle (theorie)lessen te geven in hetzelfde lokaal met een vaste leraar. De praktijklessen worden dan wel in andere lokalen gegeven en door een praktijkleraar, maar altijd in aanwezigheid van de eigen leraar. Omdat het doel is om in twee jaar (tot soms drie jaar) te schakelen naar een reguliere setting, moeten de ASS-leerlingen regelmatig kennismaken met de 'gewone' lessen.

Wanneer ASS-leerlingen gemengd met andere leerlingen in een klas zitten (zowel in primair als in voortgezet onderwijs), dan is er op elke bezochte school een ruimte aanwezig waar de ASS-leerling rust kan vinden. Dit kan een apart lokaal zijn waar de leerling zelfstandig kan werken, maar er kan ook iemand aangewezen zijn die deze leerlingen opvangt. Navraag bij de leerlingen maakt duidelijk dat zij dit als erg prettig ervaren: het geeft ze een veilig gevoel dat ze de mogelijkheid hebben om deze plek op te zoeken als dat nodig is.

De inrichting van de lokalen is op scholen verschillend. De ene school kiest bewust voor een klein lokaal dat de ASS-leerlingen een geborgen gevoel geeft. Een andere school kiest bewust voor weinig afleiding door een sobere en ietwat kale aankleding van het lokaal. In het primair onderwijs hangen er wel altijd tekeningen en posters, maar is de inrichting toch heel netjes en overzichtelijk: kasten zijn dicht, spullen liggen op nette stapels. Op alle locaties gebruiken de scholen pictogrammen en visuele informatie: Time Timers, digitale en analoge klokken, dagschema's, vragenkaartjes. Het speciaal basisonderwijs maakt duidelijk meer gebruik van visuele ondersteuning dan het voortgezet onderwijs. Het gebruik van ondersteunende middelen als koptelefoons ('herriefoons' of muziek-/mp3-spelers) is overal mogelijk en toegestaan. Het initiatief om deze middelen te gebruiken, laten de scholen vaak over aan de leerling zelf.

Momenten die extra aandacht vragen zijn uitstapjes, de pauzes en onverwachte gebeurtenissen. Dit zijn tevens aangrijpingspunten voor het trainen van vaardigheden in het omgaan met minder gestructureerde settings, waaruit het gewone dagelijks leven immers bestaat. In het voortgezet onderwijs is er vaak de mogelijkheid om in de pauzes binnen te blijven in een lokaal of op een andere rustige plek. Wel verplichten scholen de ASS-leerlingen in het voortgezet onderwijs om op zijn minst een paar keer per week een pauze in de, vaak erg drukke, kantine door te brengen. Het speciaal basisonderwijs biedt veel minder de mogelijkheid tot binnenblijven, hoewel de jonge leerlingen ook aangeven dat ze de pauzes op het plein soms lastig vinden.

6. Vroegtijdige signalering, diagnostisering en overgangen

Rutger vertelt dat hij altijd wel moeite heeft gehad met het organiseren en plannen van zijn werk. Zijn ouders en hij merkten dat het niet eenvoudig was om een school voor voortgezet onderwijs te vinden die hem kon helpen met zijn autisme. Dit was een flinke zoektocht. Gelukkig was er op deze school nog een plekje voor hem.

Alle scholen vinden de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs een heel belangrijke gebeurtenis. Met name de overdracht van gegevens is van groot belang voor het slagen van die overgang. Dit geldt zowel voor primair als voor voortgezet onderwijs. De sbo-school heeft (vaak) jaren met de leerling gewerkt en is daarmee (ervarings)deskundige op het gebied van de begeleiding van de desbetreffende leerling. Ze probeert deze kennis zo goed mogelijk over te dragen aan de vo-school. Wanneer de sbo-school na enige tijd navraag doet bij de vo-school, dan blijkt meer dan eens dat de leerling het niet gered heeft en is overgeplaatst naar het voortgezet speciaal onderwijs. Na doorvragen blijkt dat de vo-school niet alle middelen heeft ingezet of kunnen inzetten, zoals geadviseerd door de sbo-school. Dit is voor de sbo-school erg onbevredigend en teleurstellend: de energie die de sbo-school in de leerling heeft geïnvesteerd, betaalt zich in die gevallen op het voortgezet onderwijs niet uit.

De vo-scholen die betrokken zijn in het onderzoek geven aan dat ze vaak onvoldoende relevante gegevens krijgen bij de overdracht om de zorg direct goed op te kunnen zetten. Ook kreeg de inspectie signalen dat basisscholen niet altijd

alles melden bij de overdracht naar het voortgezet onderwijs, omdat ze bang zijn dat de vo-school de leerling dan niet aanneemt. Dit probleem speelt ook bij de sbo-scholen: wanneer die zorgvuldig rapporteren over de nodige begeleiding van de leerling, reageert de potentiële vo-school vaak terughoudend over het aannemen van de leerling. Ze zijn bang om niet tegemoet te kunnen komen aan de ondersteuningsbehoefte.

Alle scholen rapporteren het belang van vroegtijdige signalering om frustraties, pesten en andere problemen (thuiszitten) zo veel mogelijk te voorkomen. Voor de sbo-scholen komt hier nog bij dat ze vaak maar weinig tijd hebben om de leerling op te vangen als deze pas in groep 7, of zelfs in groep 8, wordt doorverwezen. De sbo-scholen geven aan dat deze leerlingen vaak kampen met complexe problemen. Veel genoemde problemen zijn thuiszitten, angst voor school, gepest zijn en een didactische achterstand.

7. Resultaten

Hoewel de school nog niet kan aantonen dat de resultaten van dit type onderwijs goed zijn, geeft Rutger aan dat wij daar niet aan hoeven te twijfelen. Hij zit op zijn plek, voelt zich begrepen, krijgt de hulp die hij nodig heeft en ziet de toekomst vol vertrouwen tegemoet. Rutger weet nog niet waarin hij verder wil leren, maar hij weet zeker dat de school hem daarbij gaat helpen en dat hij dus goed terecht zal komen.

Uit de gesprekken met de leerlingen komt duidelijk naar voren dat ze allemaal erg te spreken zijn over hun school en de voorziening voor ASS-leerlingen daarbinnen: ze voelen zich veilig, zijn blij met de mogelijkheden die ze krijgen en ervaren minder pesterijen. Bijna alle leerlingen hebben een of meer schoolwisselingen meegemaakt en geven aan dat er veel minder gepest wordt op de huidige school. Vooral in het voortgezet onderwijs krijgen de leerlingen dankzij de speciale klas de kans om op een reguliere school een diploma te behalen.

De ASS-leerlingen van de vso-school voelen zich ook veilig op hun school. Omdat er op de school allemaal leerlingen zitten 'die iets hebben', voelen ze zich geen buitenbeentje. Ze vallen zelfs minder op omdat klasgenoten soms een stoornis hebben die uiterlijk wel zichtbaar is.

Of de leerlingen ook daadwerkelijk goede examenresultaten boeken, is in dit stadium van de ontwikkeling van de ASS-voorzieningen nog niet goed vast te stellen. De bezochte voorzieningen zijn exemplarisch voor een landelijke trend, maar bestaan nog maar enkele jaren. Een correcte beoordeling van de opbrengsten vereist meerjarige resultaten en benchmarking. Op dit moment is dat nog niet mogelijk, maar de inspectie ziet wel een positieve benadering van ASS-leerlingen, vooral op sociaal-emotioneel terrein.

Uit de gesprekken met de leraren valt hun grote betrokkenheid bij de ontwikkeling van de leerlingen op. Ze geven aan dat ze de leerlingen zien opbloeien dankzij de aanpak die ze op hun school hanteren. Op de vraag wat de invloed is van een (of meer) ASS-leerling(en) in de klas reageren alle leraren, zonder uitzondering, positief. Ze zien het als een verrijking voor hun pedagogische en didactische vaardigheden. Vaak houden de ASS-leerlingen hun een spiegel voor: als leerlingen hun aanwijzingen niet goed opvolgen, komen de leraren vaak tot de conclusie dat ze de opdracht onvoldoende eenduidig hebben gegeven. Op de vraag of de aanwezigheid van ASS-leerlingen een belemmering vormt voor de andere leerlingen, wordt ook unaniem geantwoord dat dit juist niet het geval is. De andere leerlingen

profiteren ook van de speciale aanpak, zoals het aanbrengen van meer structuur of het geven van enkelvoudige en eenduidige opdrachten.

4 Conclusies en beschouwing

Dit hoofdstuk geeft, op basis van de bevindingen, een antwoord op de onderzoeksvragen die ten grondslag liggen aan deze rapportage (paragraaf 1.2). De conclusies zijn indicatief voor het landelijke beeld. De resultaten van de schoolbezoeken kunnen niet zonder meer gegeneraliseerd worden naar alle scholen. Om dat te kunnen doen, volstaat een casusonderzoek niet, maar is een uitgebreider en op representativiteit getoetst onderzoek nodig.

4.1 Conclusies

Onderzoeksvraag 1 luidt:

Is er sprake van regionale verschillen in de indicatiestelling voor de clusters 2 en 4, en dan specifiek voor de groep leerlingen met een autismespectrumstoornis?

De inspectie heeft de data over aantallen geïndiceerde ASS-leerlingen geanalyseerd op basis van verschillende aspecten – grote versus kleine gemeenten, de mate van stedelijkheid, stadsgewesten versus kerngemeenten – om te zien of er verschillen zijn tussen de onderscheiden categorieën. Uit de verschillende analyses komt steeds hetzelfde beeld naar voren, soms iets duidelijker, soms iets minder duidelijk: ‘in de regio’ krijgen meer kinderen een indicatie op grond van ASS dan ‘in de stad’. De relevante literatuur geeft geen sluitende verklaringen voor dit verschil. Het verschil hangt mogelijk samen met verschillen in procedures voor trajectbegeleiding. Voorschriften voor vaste procedures in de behandeling van indicatieaanvragen, bijvoorbeeld in het voortraject naar indicatiestelling, zijn in de loop van de tijd ingetrokken. Het is de inspectie bekend dat zich zeer verschillende varianten in die procedures hebben ontwikkeld.

Onderzoeksvraag 2 luidt:

Wat zijn succesfactoren van (speciale) onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met een autismespectrumstoornis?

Op basis van het casusonderzoek onderscheidt de inspectie zeven aandachtspunten die samenhangen met het succes van voorzieningen voor ASS-leerlingen:

1. de kritische capaciteit;
2. de toelatingscriteria van individuele scholen;
3. de grote variëteit van ASS-typeringen op scholen;
4. de schoolinterne deskundigheid;
5. een flexibele onderwijspraktijk;
6. vroegtijdige signalering, diagnostisering en overgangen;
7. de resultaten.

Op reguliere scholen die rekening houden met deze aandachtspunten is de integratie van (een deel van de) ASS-leerlingen goed mogelijk. Uit de resultaten blijkt dat speciale voorzieningen belangrijke resultaten boeken, namelijk dat ASS-leerlingen zich veilig voelen, (veel) minder worden gepest en de mogelijkheid hebben gekregen om zich op niveau te ontwikkelen en zelfs een regulier diploma te behalen.

Deze positieve resultaten zijn geen oordeel over de opbrengsten van de speciale voorzieningen. Een correcte beoordeling van de output vereist meerjarige

vergelijking van opbrengsten in termen van kennis en vaardigheden, en benchmarking. Hierbij gaat het niet alleen om de opbrengsten in de vakgebieden (gerelateerd aan intelligentie), maar zeker ook om sociale en emotionele aspecten van kennis en vaardigheden. Op dit moment is zo'n beoordeling nog niet mogelijk. Wel trof de inspectie zonder uitzondering voorzieningen aan die zich kenmerken door een positieve, passende benadering van ASS-leerlingen, zowel op sociaal-emotioneel gebied als binnen het leerstofaanbod. ASS-leerlingen hebben een veilige en gestructureerde omgeving nodig van waaruit ze zich kunnen ontwikkelen (Goei en Kleijnen, 2009). Die ontwikkeling moet zich zodanig kunnen voortzetten, dat ze zich ook kunnen handhaven in een minder gestructureerde omgeving, zoals in de dagelijkse woon-, werk- en vrijetijdssituaties. De school moet daartoe een leerling uitdagen, maar vanuit een veilige situatie, met de mogelijkheid om de rust op te zoeken als dat nodig is.

4.2 Beschouwing

De bezoeken aan verschillende scholen hebben een 'kijkje in de keuken' gegeven en laten zien hoe scholen speciale voorzieningen voor ASS-leerlingen kunnen inrichten. Het is slechts een greep uit de waarschijnlijk vele mogelijkheden van voorzieningen voor deze speciale groep leerlingen. Belangrijke positieve punten die naar voren komen zijn de grote betrokkenheid van de teams en de positieve ervaringen die ze hebben met de ASS-leerlingen op hun scholen. De casusscholen ervaren het opnemen van ASS-leerlingen beslist als positief.

Hoewel de bevindingen in de vorm van zeven afzonderlijke aandachtspunten in dit rapport staan geformuleerd, hangen deze punten sterk met elkaar samen. De opvoedkundige uitdaging voor scholen is een complexe: alleen structuur bieden geeft weliswaar een veilige onderwijssituatie, maar daagt de ASS-leerlingen tegelijkertijd onvoldoende uit om zich goed te ontwikkelen en te leren omgaan met minder gestructureerde situaties, die vergelijkbaar zijn met de alledaagse werkelijkheid. Het toezicht van de inspectie richt zich onder andere op het goed kunnen afstemmen op verschillen tussen leerlingen. Dit lijkt juist bij deze groep leerlingen van groot belang te zijn. Hoewel ASS-leerlingen vaak baat hebben bij een specifieke aanpak, blijven er toch individuele verschillen. Deskundigheid van de leraar is hierbij van groot belang. Interne deskundigheid kan vroegtijdige signaleren en remediëren van problemen bevorderen. Als dit goed gebeurt, dan kan wellicht de problematiek bij overgangen, die veelal erg ingrijpend zijn voor ASS-leerlingen, beheersbaar blijven (Gezondheidsraad, 2009). Wanneer gekozen wordt voor een overstap naar een andere school, dan moet goed duidelijk zijn wat de ondersteuningsbehoefte is en welke school hieraan tegemoet kan komen. Een goede overdracht van gegevens en het betrekken van de ouders is hierbij essentieel.

Vroegtijdige signalering vraagt om deskundige begeleiding en leerkrachten die signalen herkennen en hier adequaat op in kunnen spelen of waar nodig hulp in kunnen schakelen. Dit sluit aan bij de conclusie van het Onderwijsverslag 2010/2011: afstemming en differentiatie is nodig voor goede begeleiding van leerlingen, vooral voor leerlingen met een extra zorgbehoefte (Inspectie van het Onderwijs, 2012b). De groep leerlingen met een autismespectrumstoornis is hier een goed voorbeeld van. Zoals een van de geraadpleegde deskundigen verwoordde: 'Als een ASS-leerling uitvalt is de structuur niet op orde, zowel in ruimte, middelen als personeel.' Dit is natuurlijk geen verwijt naar de school of de begeleidende leraar, maar een advies om kritisch naar het eigen functioneren te kijken. De aandachtspunten uit dit rapport kunnen de scholen een spiegel voorhouden en inspireren om waar nodig passende stappen te nemen.

Goede praktijken bieden mogelijkheden voor een flexibele onderwijspraktijk en voor het investeren in schoolinterne deskundigheid, zoals bijscholing van leraren en ondersteuners (intern begeleider, zorgcoördinator). De mogelijkheid om bij elkaar in de klas te kijken is daarbij een veelgenoemde, weinig gerealiseerde, maar belangrijke manier van deskundigheidsbevordering.

Is er behoefte aan het inrichten van aparte ASS-klassen of kiest een school voor het mengen van leerlingen? Scholen kunnen natuurlijk ook beide keuzes tegelijkertijd maken. Hierop kunnen ze dan hun toelatingscriteria toespitsen. Regelmatig evalueren en reflecteren op gemaakte keuzes kan de kans van slagen vergroten: kritisch kijken hoe het beleid en de begeleiding worden vormgegeven en ingevuld, doet recht aan de kans die een leerling met een ASS heeft binnen het regulier onderwijs.

De inspectie waarschuwt echter voor al te hoge verwachtingen: met de huidige opvangcapaciteit van reguliere scholen beschikt een deel van de ASS-leerlingen over contra-indicaties, wat inhoudt dat zij daar niet op hun plaats zijn. Zij zijn, vooralsnog, meer gebaat bij de zware extra ondersteuning in aparte voorzieningen, zoals in het (voortgezet) speciaal onderwijs. Maatwerk en geleidelijkheid blijven geboden (Ledoux e.a., 2007; Gezondheidsraad, 2009).

Passend onderwijs biedt samenwerkingsverbanden de mogelijkheid om voor deze groep leerlingen (speciale) onderwijsvoorzieningen in te richten in het primair en voortgezet onderwijs. Hoe ze dit doen, mogen ze zelf bepalen, maar wel binnen de grenzen en mogelijkheden van wet- en regelgeving, en mits er geen kinderen tussen wal en schip vallen. Samenwerkingsverbanden leggen een en ander vast in het ondersteuningsplan.

Scholen die ervaring hebben met het begeleiden van ASS-leerlingen (of andere leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte) zouden het samenwerkingsverband goed kunnen informeren en hun ervaringen kunnen delen.

Literatuur

- Delfos, M.F. (2008). *Autisme op school. Deel 1: basisonderwijs*. Esch: Uitgeverij Quirijn.
- Delfos, M.F. (2008). *Autisme op school. Deel 2: voortgezet onderwijs*. Esch: Uitgeverij Quirijn.
- Delfos, M., & Groot, N. (2012). *Autisme vanuit een ontwikkelingsperspectief*. Utrecht: PICOWO.
- ECPO brief aan de Minister dd 28-06-2011, onderwerp autisme en verevening
- Gezondheidsraad (2009). *Autismespectrumstoornissen: een leven lang anders*. Den Haag: Gezondheidsraad.
- Goei, S.L., & Kleijnen, R. (2009). *Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen*. Eindrapportage Literatuurstudie Onderwijsraad. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Inspectie van het Onderwijs (2012a). *ASS-leerlingen in het primair en voortgezet (speciaal) onderwijs. Verslag van de eerste fase van een inspectieonderzoek*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012b). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012c). *Jaarwerkplan 2013. Doelen en activiteiten Inspectie van het Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Korfker, I., Willemsen, L., & Scholte, E. (2010). *Diagnostiek en behandeling in het speciaal onderwijs: onderzoek naar autisme en samenwerken met ouders*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Ledoux, G., Karsten, S., Breetvelt, I., Emmelot, Y., Heim, M., & Zoontjens, P. (2007). *Vernieuwing van zorgstructuren in het primair en voortgezet onderwijs. Een analytische evaluatie van de herijking van het zorgbeleid*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012a). *Kerncijfers 2007-2011. Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012b). *Trends in Beeld 2012. Zicht op Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: OCW.
- Minne, B., Webbink, D., & Wiel, H. van der (2009). *Zorg om zorgleerlingen. Een blik op beleid, aantal en kosten van jonge zorgleerlingen*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Roelfsema, M.T., Hoekstra, R.A., Allison, C., Wheelwright, S., Brayne, C., Matthews, F.E., & Baron-Cohen, S. (2012). Are Autism Spectrum conditions more prevalent in an information-technology region? A school-based study of three regions in the Netherlands. *Journal of autism and developmental disorders*, 42 (5), 734-739. (online gepubliceerd op 17 juni 2011)
- Stoutjesdijk, R., & Scholte, E. M. (2009). Cluster 4 speciaal onderwijs. Een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4-scholen en cluster 4-rugzakleerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48 (4), 161-168.
- Winter, M. and Lawrence, C. (2011). *Asperger Syndrome – What Teachers Need to Know* (Second Edition). London: Jessica Kingsley Publishers.

Bijlage I

Het grotestedenbeleid

Bron: www.grotestedenbeleid.nl (geraadpleegd: februari 2012)

Het Grotestedenbeleid van de overheid is bedoeld om problemen in de steden aan te pakken. Het beleid bestaat sinds 1994 en richt zich op grote en middelgrote steden. Dit zijn de 4 grote steden (G4) en de 32 middelgrote steden (G32).

G4 gemeenten

- Amsterdam
- Den Haag
- Rotterdam
- Utrecht

G32 gemeenten

- Alkmaar
- Almelo
- Almere
- Amersfoort
- Apeldoorn
- Arnhem
- Breda
- Delft
- Deventer
- Dordrecht
- Ede
- Eindhoven
- Emmen
- Enschede
- Groningen
- Haarlem
- Haarlemmermeer
- Heerlen
- Helmond
- Hengelo
- 's-Hertogenbosch
- Leeuwarden
- Leiden
- Lelystad
- Maastricht
- Nijmegen
- Schiedam
- Sittard-Geleen
- Tilburg
- Venlo
- Zaanstad
- Zwolle

Bijlage II

Stedelijkheid

Bron: www.cbs.nl (geraadpleegd: februari 2012)

Stedelijkheid (van een gebied)

Een maatstaf voor de concentratie van menselijke activiteiten gebaseerd op de gemiddelde omgevingsadressendichtheid (oad). Hierbij zijn vijf categorieën onderscheiden:

1. zeer sterk stedelijke gemeenten: omgevingsadressendichtheid van 2.500 adressen of meer per km²;
2. sterk stedelijke gemeenten: omgevingsadressendichtheid van 1.500 tot 2.500 adressen per km²;
3. matig stedelijke gemeenten: omgevingsadressendichtheid van 1.000 tot 1.500 adressen per km²;
4. weinig stedelijke gemeenten: omgevingsadressendichtheid van 500 tot 1.000 adressen per km²;
5. niet stedelijke gemeenten: omgevingsadressendichtheid van minder dan 500 adressen per km².

Gemeenten per categorie

1. zeer sterk stedelijk:

Amsterdam	Rijswijk
Beverwijk	Rotterdam
Delft	Schiedam
Groningen	s-Gravenhage
Haarlem	Tilburg
Leiden	Utrecht
Leidschendam-Voorburg	Vlaardingen

2. sterk stedelijk:

Alkmaar	Gouda
Almere	Heemskerk
Alphen aan den Rijn	Heerhugowaard
Amersfoort	Heerlen
Amstelveen	Hellevoetsluis
Apeldoorn	Helmond
Arnhem	Hendrik-Ido-Ambacht
Barendrecht	Hengelo
Bergen op Zoom	Hilversum
Breda	Hoorn
Brunssum	Huizen
Bussum	IJsselstein
Capelle aan den IJssel	Katwijk
Den Helder	Kerkrade
Deventer	Krimpen aan den IJssel
Diemen	Leeuwarden
Dordrecht	Leiderdorp
Eindhoven	Maassluis
Enschede	Maastricht
Etten-Leur	Middelburg
Gorinchem	Nieuwegein

Nijmegen
Oegstgeest
Papendrecht
Purmerend
Ridderkerk
's-Hertogenbosch
Sliedrecht
Spijkenisse
Veenendaal
Veldhoven

Velsen
Vlissingen
Voorschoten
Wageningen
Weesp
Zaanstad
Zoetermeer
Zwijndrecht
Zwolle

3. matig stedelijk:

Alblasserdam
Almelo
Assen
Baarn
Best
Borne
Boxtel
Bunschoten
Castricum
Culemborg
De Bilt
Doetinchem
Dongen
Duiven
Edam-Volendam
Ede
Enkhuizen
Geldrop-Mierlo
Goes
Goirle
Haarlemmermeer
Harderwijk
Harlingen
Heemstede
Heerenveen
Heiloo
Hillegom
Hoogeveen
Hoogezand-Sappemeer
Houten
Kampen
Landgraaf
Lansingerland
Leerdam
Lelystad
Leusden
Lisse
Meppel
Midden-Delfland
Naarden
Noordwijk
Oldenzaal
Oosterhout

Oss
Oud-Beijerland
Ouder-Amstel
Pijnacker-Nootdorp
Rheden
Roermond
Roosendaal
Schagen
Schoonhoven
Sittard-Geleen
Smallingerland
Soest
Stede Broec
Teylingen
Tiel
Uden
Uithoorn
Valkenswaard
Venlo
Vught
Waalwijk
Waddinxveen
Wassenaar
Weert
Westervoort
Westland
Wijchen
Wijk bij Duurstede
Winterswijk
Woerden
Wormerland
Zandvoort
Zeist
Zevenaar
Zuidplas
Zutphen

4. weinig stedelijk:

Aalsmeer
Aalten
Albrandswaard
Appingedam
Asten
Barneveld
Bedum
Beek (L.)
Beemster
Beesel
Bergen (NH)
Berkelland
Bernheze
Beuningen
Binnenmaas
Bladel
Blaricum
Bloemendaal
Bodegraven-Reeuwijk
Boskoop
Boxmeer
Brielle
Brummen
Bunnik
Cranendonck
Cromstrijen
Cuijk
De Ronde Venen
Delfzijl
Deurne
Doesburg
Drimmelen
Dronten
Druten
Echt-Susteren
Eemnes
Elburg
Emmen
Epe
Ermelo
Franekeradeel
Geertruidenberg
Geldermalsen
Gemert-Bakel
Gennep
Gilze en Rijen
Grave
Groesbeek
Haaksbergen
Haarlemmerliede en Spaarnwoude
Halderberge
Hardinxveld-Giessendam
Raalte
Haren
Hattem
Heerde
Heeze-Leende
Hellendoorn
Heumen
Heusden
Hilvarenbeek
Hof van Twente
Horst aan de Maas
Kaag en Braassem
Kapelle
Laarbeek
Landsmeer
Langedijk
Laren (NH)
Leek
Leeuwarderadeel
Lemsterland
Lingewaard
Lochem
Loon op Zand
Losser
Medemblik
Meerssen
Middelharnis
Millingen aan de Rijn
Moerdijk
Montferland
Montfoort
Nederlek
Nederweert
Nieuw-Lekkerland
Nijkerk
Noordenveld
Noordoostpolder
Noordwijkerhout
Nuenen, Gerwen en Nederwetten
Nunspeet
Oirschot
Oisterwijk
Oldambt
Oldebroek
Oost Gelre
Oostzaan
Oude IJsselstreek
Ouderkerk
Oudewater
Overbetuwe
Peel en Maas
Pekela
Putten

Renkum
Reusel-De Mierden
Rhenen
Rijnwoude
Rijssen-Holten
Rozendaal
Rucphen
Scherpenzeel
Schijndel
Simpelveld
Sint-Michielsgestel
Sint-Oedenrode
Skarsterlân
Someren
Son en Breugel
Stadskanaal
Steenbergen
Steenwijkerland
Stein
Stichtse Vecht
Strijen
Sudwest Fryslan
Terneuzen
Twenterand
Uitgeest
Urk
Utrechtse Heuvelrug
Vaals
Valkenburg aan de Geul
Veendam
Veghel
Venray
Vianen
Voorst
Waalre
Waterland
Werkendam
Weststellingwerf
Westvoorne
Wierden
Wijdmeren
Woensdrecht
Woudenberg
Zaltbommel
Zeewolde
Zoeterwoude
Zwartewaterland

5. niet stedelijk:

Aa en Hunze
Aalburg
Achtkarspelen
Alphen-Chaam
Ameland
Anna Paulowna

Lopik
Loppersum
Maasdonk
Maasdriel
Maasgouw
Marum

Baarle-Nassau	Menameradiel
Bellingwedde	Menterwolde
Bergambacht	Midden-Drenthe
Bergeijk	Mill en Sint Hubert
Bergen (L.)	Mook en Middelaar
Bernisse	Muiden
Boarnsterhim	Neder-Betuwe
Boekel	Neerijnen
Borger-Odoorn	Niedorp
Borsele	Nieuwkoop
Bronckhorst	Noord-Beveland
Buren	Nuth
Coevorden	Olst-Wijhe
Dalfsen	Ommen
Dantumadiel	Onderbanken
De Marne	Oostflakkee
De Wolden	Ooststellingwerf
Dinkelland	Opmeer
Dirksland	Opsterland
Dongeradeel	Reimerswaal
Drechterland	Renswoude
Eemsmond	Rijnwaarden
Eersel	Roerdalen
Eijsden-Margraten	Schermer
Ferwerderadiel	Schiermonnikoog
Gaasterlân-Sleat	Schinnen
Giessenlanden	Schouwen-Duiveland
Goedereede	Sint Anthonis
Graafstroom	Slochteren
Graft-De Rijp	Sluis
Groote gast	Staphorst
Gulpen-Wittem	Ten Boer
Haaren	Terschelling
Hardenberg	Texel
Harenkarspel	Tholen
het Bildt	Tubbergen
Hulst	Tynaarlo
Koggenland	Tytsjerksteradiel
Kollumerland en Nieuwkruisland	Ubbergen
Korendijk	Veere
Landerd	Vlagtwedde
Leudal	Vlieland
Liesveld	Vlist
Lingewaal	Voerendaal
Littenseradiel	West Maas en Waal
Westerveld	
Wieringen	
Wieringermeer	
Winsum	
Woudrichem	
Zederik	
Zeevang	
Zijpe	
Zuidhorn	
Zundert	

Bijlage III

Stadsgewesten

Bron: www.cbs.nl (geraadpleegd: februari 2012)

Stadsgewest: grootstedelijke agglomeratie en het hierop georiënteerde omringende gebied.

Indeling 1 januari 2011

1. Groningen

Bedum
Ten Boer
Groningen*
Haren*
Leek
Marum
Noordenveld
Tynaarlo
Winsum
Zuidhorn

2. Leeuwarden

het Bildt
Leeuwarden*
Leeuwarderadeel
Menameradiel
Tytsjerksteradiel

3. Zwolle

Dalfsen
Hattem
Heerde
Zwolle*

4. Enschede

Borne
Enschede*
Hengelo
Losser
Oldenzaal

5. Apeldoorn

Apeldoorn*
Epe
Voorst

6. Arnhem

Arnhem*
Duiven
Lingewaard
Overbetuwe
Renkum

Rheden
Rozendaal*
Westervoort

7. Nijmegen

Beuningen
Groesbeek
Heumen
Mook en Middelaar
Nijmegen*
Ubbergen
Wijchen

8. Amersfoort

Amersfoort*
Bunschoten
Leusden*
Nijkerk
Soest

9. Utrecht

De Bilt
Bunnik
Houten
IJsselstein*
Nieuwegein*
Stichtse Vecht*
Utrecht*
Zeist

10. Amsterdam

Almere
Amstelveen*
Amsterdam*
Diemen*
Haarlemmermeer
Landsmeer*
Muiden
Oostzaan*
Ouder-Amstel
Purmerend
Waterland
Wormerland*
Zaanstad*
Zeevang

11. Haarlem

Beverwijk
Bloemendaal*
Castricum
Haarlem*
Haarlemmerliede c.a.
Heemskerk
Heemstede*
Uitgeest

Velsen
Zandvoort

12. Leiden

Katwijk*
Leiden*
Leiderdorp*
Noordwijk
Noordwijkerhout
Oegstgeest*
Teylingen
Voorschoten*
Zoeterwoude

13. 's-Gravenhage

Delft
's-Gravenhage*
Leidschendam-Voorburg*
Midden-Delfland
Pijnacker-Nootdorp
Rijswijk*
Wassenaar*
Westland
Zoetermeer

14. Rotterdam

Albrandswaard
Barendrecht*
Bernisse
Brielle
Capelle aan den IJssel*
Hellevoetsluis
Krimpen aan den IJssel*
Maassluis*
Nederlek
Ridderkerk
Rotterdam*
Schiedam*
Spijkenisse*
Vlaardingen*
Westvoorne

15. Dordrecht

Alblasserdam
Dordrecht*
Hardinxveld-Giessendam*
Hendrik-Ido-Ambacht
Papendrecht*
Sliedrecht*
Zwijndrecht*

16. Breda

Breda*
Drimmelen
Etten-Leur

Oosterhout
Zundert

17. Tilburg

Gilze en Rijen
Goirle*
Hilvarenbeek
Oisterwijk
Tilburg*

18. 's-Hertogenbosch

's-Hertogenbosch*
Sint-Michielsgestel
Vught*

19. Eindhoven

Best
Eindhoven*
Geldrop-Mierlo*
Nuenen c.a.
Son en Breugel*
Valkenswaard
Veldhoven*
Waalre*

20. Geleen/Sittard

Beek*
Schinnen
Sittard-Geleen*
Stein*

21. Heerlen

Brunssum*
Heerlen*
Kerkrade*
Landgraaf*
Nuth
Onderbanken
Simpelveld
Voerendaal

22. Maastricht

Eijsden-Margraten
Maastricht*
Meerssen
Valkenburg aan de Geul

*: grootstedelijke agglomeraties

Colofon

Inspectie van het Onderwijs
Postbus 2730 | 3500 GS Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl

2012-08 | gratis
ISBN: 978-90-8503-312-7

Een exemplaar van deze publicatie is te downloaden vanaf de website van de
Inspectie van het Onderwijs: www.onderwijsinspectie.nl.

© Inspectie van het Onderwijs | april 2013