

Van speciaal naar regulier onderwijs

**Kenmerken van succesvolle plaatsing van leerlingen met
specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs**

Linda Sontag
Maartje Reitsma
Aleid Schipper

Inhoud

1	BESCHRIJVING PROJECT 'TERUGPLAATSING'	3
2	RESULTATEN BRONNENONDERZOEK	5
2.1	Beschrijvingskader	5
3	ACTOREN EN FACTOREN IN HET MICROSYSTEEM	7
3.1	Leraar	7
3.2	Leerling	9
3.3	Attitude	10
3.4	Handelingsplannen	11
4	ACTOREN EN FACTOREN IN HET MESOSYSTEEM	12
4.1	Relatie ouders en school	12
4.2	Relatie leraar en leerling	13
5	FACTOREN EN ACTOREN IN HET EXOSYSTEEM	14
5.1	Beleid van scholen	14
5.2	Organisatie binnen de school	15
5.3	Beleid Regionale Expertise Centra en de rol van samenwerkingsverbanden	16
6	FACTOREN EN ACTOREN IN HET MACROSYSTEEM	18
6.1	Overheidsbeleid	18
7	TER AFSLUITING	19
8	LITERATUUR	20

1 BESCHRIJVING PROJECT 'TERUGPLAATSING'

In 2011 is binnen KPC Groep een onderzoeksproject gestart naar factoren die een succesvolle terugplaatsing van leerlingen van speciaal onderwijs naar regulier onderwijs mogelijk maken.

De belangrijkste beleidsontwikkeling die relevant is voor de vraagstelling en opzet van dit onderzoeksproject is de voorgenomen invoering van passend onderwijs vanaf 2012. De gezamenlijke schoolbesturen in de nieuw te vormen samenwerkingsverbanden PO en VO krijgen zorgplicht en zijn verantwoordelijk voor de toedeling van middelen en ondersteuning voor zorgleerlingen (Beleidsbrief passend onderwijs, OCW, januari 2011). De samenwerkingsverbanden krijgen veel ruimte om de toewijzing van zorg zelf in te vullen en hebben daarmee een instrument in handen om leerlingenstromen binnen het samenwerkingsverband te reguleren en de kosten voor plaatsing in het speciaal onderwijs in de hand te houden. De verwachting is dat tijdelijke plaatsing van leerlingen vanuit het speciaal onderwijs, waarbij leerlingen ook daadwerkelijk weer worden teruggeplaatst in het regulier onderwijs, steeds meer zal voorkomen.

Terugplaatsing uit een 'speciale' onderwijssetting kan uit verschillende situaties gebeuren. In dit project gaat het om leerlingen die een indicatie voor het speciaal onderwijs hebben gekregen en die daadwerkelijk in een so- of vso-school zijn geplaatst, maar in aanmerking komen voor terugkeer naar het regulier basis- of voortgezet onderwijs. We gaan er daarbij van uit dat de problematiek van deze leerlingen niet zomaar over is, maar dat deze leerlingen nog steeds een specifieke onderwijsbehoefte hebben waar in de klas een antwoord op moet komen. Deze behoefte doet zich met name voor waar het leerlingen met ernstige gedragsproblematiek betreft (cluster 4-indicatie). Deze leerlingen staan in dit project centraal. De keuze voor leerlingen met ernstige gedragsproblemen is gemaakt op grond van het toenemende aantal verwijzingen naar dit cluster en de toenemende handelingsverlegenheid van scholen met betrekking tot deze leerlingen. Het project 'Terugplaatsing' is gericht op het leveren van kennis en inzichten die door leraren, scholen en samenwerkingsverbanden PO en VO direct gebruikt kunnen worden bij de realisatie van passend onderwijs voor teruggeplaatste leerlingen met ernstige gedragsproblematiek.

Het traject van terugplaatsing van een leerling speelt zich af op diverse niveaus. Het begint bij het samenwerkingsverband en de school (zowel de school voor speciaal onderwijs als de reguliere school) en eindigt uiteindelijk in de groep of klas bij de leraar. Terugplaatsing begint in principe al bij verwijzing van een leerling naar het speciaal onderwijs. Op dat moment worden afspraken gemaakt tussen de scholen en met ouders en leerlingen. Ook worden verwachtingen geschapen. Op het niveau van de samenwerkingsverbanden en scholen zijn er in deze tijd naar alle waarschijnlijkheid geen heldere afspraken en is er geen helder beleid ten aanzien van de terugplaatsing van leerlingen of deze staan ter discussie.

De (nieuw te vormen) samenwerkingsverbanden en de scholen daarbinnen zijn volop bezig om te bepalen op welke manier zij invulling gaan geven aan de zorgplicht in het kader van passend onderwijs. Ook de positie van het speciaal onderwijs in de nieuwe samenwerkingsverbanden is nog onzeker. Verder is het niet alleen van belang op welke manier de zorgstructuur wordt ingericht, maar ook welke houding wordt aangenomen ten aanzien van deze leerlingen en of het beleid gericht is op integratie of op inclusie. Binnen de samenwerkingsverbanden is er behoefte aan goede voorbeelden en praktische handreikingen.

Als de leerling eenmaal is teruggeplaatst in de reguliere klas, komt de expertise van de leraar om de hoek kijken. De teruggeplaatste leerling heeft naar verwachting nog steeds een specifieke onderwijsbehoefte. Men is het er inmiddels wel over eens dat de leraar een sleutelrol speelt bij het vormgeven van passend onderwijs. De leraar moet het echter steeds meer van

zijn eigen competenties hebben. De rol die de ambulant begeleider vroeger speelde, wordt nu immers ook onzeker. Het is de vraag of zorgcoördinatoren of zorg(advies)teams voldoende ondersteunend kunnen zijn (gezien hun deskundigheid, beschikbare tijd en de rol die ze gaan spelen bij passend onderwijs).

In het kader van dit project is een overzicht gemaakt van onderzoeken die zijn uitgevoerd in het grensgebied tussen speciaal en regulier onderwijs. De vraagstelling was daarbij: Wat kunnen wij van deze onderzoeken leren voor het realiseren van succesvolle (terug)plaatsing van leerlingen uit speciaal naar regulier onderwijs?

Voor dit doel is geen nieuwe literatuurstudie uitgevoerd, maar er is gebruikt gemaakt van eerder uitgevoerde literatuurstudies. De gebruikte bronnen zijn bovendien heel divers. Voor de beantwoording van deze vraag is zowel gebruik gemaakt van (inter)nationale wetenschappelijke literatuur als meer praktijkgerichte bronnen en beleidsstukken. Hoewel een aantal onderzoeken gevonden is met een (quasi-)experimentele opzet, kenmerkt veel van de gevonden literatuur zich vooral door single case studies en onderzoek met een beschrijvend design.

2 RESULTATEN BRONNENONDERZOEK

2.1 Beschrijvingskader

In dit hoofdstuk wordt de vraag beantwoord welke actoren en factoren een rol spelen bij de plaatsing van leerlingen met geïndiceerde gedragsproblemen in het regulier onderwijs. Welke (f)actoren maken het verschil?

Om deze in een kader te plaatsen, maken we eerst een uitstapje naar het systeem waarin een leerling functioneert om zo te bepalen welke (f)actoren er in theorie toe zouden kunnen doen. Uit eerder onderzoek is duidelijk dat meerdere (f)actoren een rol spelen in de overgang tussen verschillende onderwijssystemen (Amsing, Bosch & De Wit, 2009). In dat onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen de leerling zelf, de herkomstschool en de ontvangende school, het gezin en de relaties tussen deze actoren en het systeem daaromheen. We breiden dit model uit en maken daarbij gebruik van het bio-ecologisch model van Bronfenbrenner (1979). Dit model beschrijft de ontwikkeling van het kind in relatie tot zijn omgeving. Zowel het kind zelf, als zijn omgeving en de wederzijdse interacties zijn van invloed op deze ontwikkeling. Bronfenbrenner deelt de omgeving van een kind op in verschillende systemen:

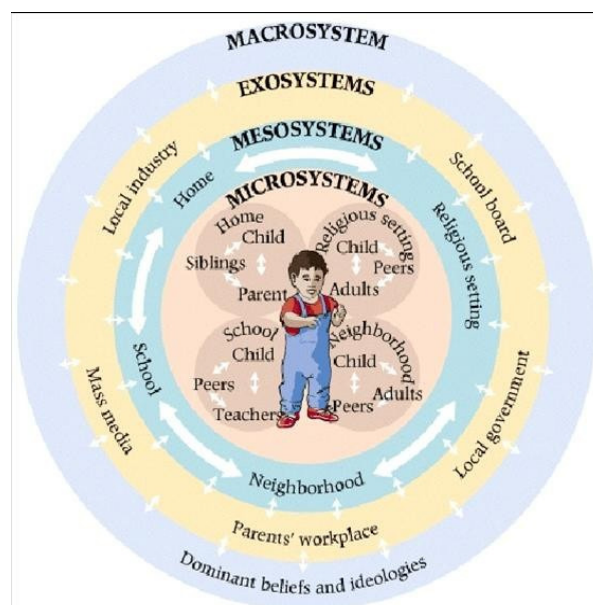
- microsysteem (thuis/klas/peers);
- mesosysteem (interacties thuis, school, buurt);
- exosysteem (werksituatie ouder, religie);
- macrosysteem (tijd en (sub)cultuur).

Het microsysteem is de kleinst mogelijke organisatie waar een kind direct deel van uitmaakt. In eerste instantie betreft dat het gezin, maar zodra een kind ouder wordt komt daar de school en bijvoorbeeld de buurt of de sportclub bij.

Het mesosysteem omvat de relaties tussen mensen binnen de verschillende microsystemen. Daarmee worden de microsystemen met elkaar verbonden en waarborgt dit min of meer de verbondenheid van het kind met zijn omgeving.

Het exosysteem is de schil daaromheen en heeft betrekking op de sociale netwerken van de spelers in het mesosysteem. Deze schil beïnvloedt op een indirecte manier het meso- en het microsysteem. Het gaat bijvoorbeeld over religieuze denkbeelden of werksituaties van ouders, maar ook over lokale politieke systemen en overheden en de school als organisatie.

Het macrosysteem omvat uiteindelijk alle overtuigingen en waarden, maar ook bijvoorbeeld culturele perspectieven of de situatie in een land. Het macrosysteem betreft de grote principes voor de inrichting van een samenleving.



De vertaling van dit model naar de situatie van terugplaatsing van leerlingen van het speciaal onderwijs naar het regulier onderwijs kan er als volgt uit zien.

De leerling begeeft zich in verschillende microsystemen:

- gezin (ouders, broers en zussen);
- klas school voor speciaal onderwijs (leraar, klasgenoten, ondersteuners in de klas);
- klas reguliere school (leraar, klasgenoten, ondersteuners in de klas).

Het mesosysteem omvat de relaties tussen de verschillende microsystemen:

- leerling – ouders – school voor speciaal onderwijs;
- leerling – ouders – reguliere school;
- leerling – ouders – school voor speciaal onderwijs – reguliere school.

Het exosysteem omvat de relaties waar de leerling niet direct mee te maken heeft, maar die wel van invloed zijn:

- schoolorganisatie;
- extern zorgsysteem;
- samenwerkingsverband;
- andere ouders en leerlingen.

Het macrosysteem omvat uiteindelijk het denken en handelen vanuit een groter perspectief:

- opvattingen passend onderwijs;
- opvattingen inclusief onderwijs;
- financieringssystemen.

De onderzoeksresultaten die in de geraadpleegde bronnen werden gevonden, zijn beschreven aan de hand van het hierboven geschetste model.

3 ACTOREN EN FACTOREN IN HET MICROSISTEEM

3.1 Leraar

Op het niveau van de groep of klas speelt met name de competentie van de leraar om goed om te gaan met de specifieke onderwijsbehoeften die leerlingen met gedragsproblemen hebben. Er is veel onderzoek beschikbaar naar het omgaan met probleemgedrag van leerlingen, met name in het voortgezet onderwijs.

Leraren benadrukken bij overgangen van de ene school naar de andere het belang van een warme overdracht van informatie, nieuwe leerlingen snel leren kennen en nauwe contacten met collega's, de vorige school, hulpverleners en ouders/verzorgers. Bij veel leraren ontbreekt de kennis om goed aan te kunnen sluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met een handicap of stoornis, waardoor de doorgaande lijn in leerlingenzorg gevaar loopt (Bosch, Konermann, De Wit, Rutten & Amsing, 2010).

Walraven, Kieft en Broekman (2011) concluderen eveneens dat de omgang met gedragsproblematie leerlingen een breed scala van competenties op interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk-didactisch en organisatorisch vlak van de leraar vraagt. Een aantal specifieke competenties wordt in de onderzoeksliteratuur regelmatig teruggevonden. Het gaat volgens hen onder andere om een positieve houding van de leraar tegenover de leerling en zijn ontwikkelingskansen. Ook wanneer probleemgedrag zich voordoet, is het belangrijk dat de benadering van de leraar positief blijft. Verder vinden de onderzoekers het belang van het bieden van structuur op het gebied van instructie, gedragsregels en klassenmanagement in verschillende onderzoeken terug. Tot slot vraagt het onderwijzen van leerlingen met gedragsproblemen de flexibiliteit om de (onderwijs)situatie zo aan te passen dat gedragsproblemen verminderen of voorkomen worden. Professionalisering is nodig om competenties te verwerven. Er zijn geen vaste regels te geven voor de manier waarop professionalisering van leraren vorm zou moeten krijgen. Volgens de onderzoekers kan ondersteuning het best op maat en vraaggestuurd gegeven worden, aansluitend bij de dagelijkse werksituatie en bij de visie van de school. Eerst moet er echter draagvlak worden gecreëerd. Niet alle leraren zijn uit zichzelf gemotiveerd. Verder is het ook volgens deze onderzoekers de moeite waard om collega's van elkaar te laten leren, want er wordt nog weinig gebruik gemaakt van kennis en expertise die aanwezig is in het lerarenteam zelf.

Of gedrag van een leerling een probleem vormt, wordt mede bepaald door wat een leraar of lerarenteam nog acceptabel vindt. Ook zijn er verschillen tussen leraren in handelingsbekwaamheid. Hoe complexer het probleemgedrag, hoe groter de handelingsverlegenheid van de leraar. Het moment waarop de leraar zijn competenties ontoereikend acht, zal overigens voor elke leraar anders zijn. Bij de één is de grens sneller bereikt dan bij de ander. Ook zijn er verschillen als het gaat om internaliserend probleemgedrag (waarbij de leerling meer in zichzelf gekeerd is) en externaliserend probleemgedrag (waarbij de leerling juist extra opvalt). In beide gevallen zijn andere competenties vereist (Van Gennip, Marx & Smeets, 2007). Dat leraren ook zelf invloed kunnen uitoefenen op het voorkomen en vroegtijdig oplossen van gedragsproblemen wordt betoogd door Van der Wolf en Beukering (2009). Probleemgedrag vindt bovendien altijd in een sociale context (groep, klas) plaats en is daardoor beïnvloedbaar door contextfactoren zoals onderwijsaanbod, didactische en pedagogische aanpak van een leraar en de relatie tussen de leraar en de leerling (Van Velthooven, 2008).

De Onderwijsraad (2010) adviseert over de ondersteuning aan scholen in het omgaan met gedragsproblemen. De maatregelen daarvoor dienen niet alleen genomen te worden in de klas, maar dit vergt ook draagvlak in de schoolorganisatie. Uit de volgende passage in het rapport blijkt hoeveel er nodig is wil een leraar passend onderwijs kunnen geven aan leerlingen met gedragsproblemen:

“De preventie en aanpak van gedragsproblemen staat en valt (blijkens onderzoek) met een positieve, actieve grondhouding, effectieve instructie en effectief klassenmanagement, het kunnen omgaan met verschillen en de relatie tussen leraar en leerling. Verder moeten leraren goed kunnen observeren en in staat zijn tot reflecteren op de redenen voor de gedragsproblemen. Ook zijn leerlingen erbij gebaat als leraren planmatig werken aan gedragsverandering. Leraren moeten zich hierbij ondersteund en geholpen weten door hun schoolbesturen en schoolleiders. In de lerarenopleidingen, maar ook via bij- en nascholing, dienen zij een breed scala aan handelingsmogelijkheden te krijgen aangereikt. Tegelijkertijd mogen leraren niet te lang ‘doormodderen’ als problemen blijven bestaan. Elke leraar zou zich veilig genoeg moeten voelen om de schoolleiding om extra begeleiding te vragen. Het management is verantwoordelijk voor de totstandkoming van een dergelijk werkklimaat.”

Boswinkel en Van Leeuwen (2008) geven op basis van hun exploratieve onderzoek de volgende tips vanuit het perspectief van mentoren en leraren in het voortgezet onderwijs voor de integratie van leerlingen met een beperking.

- Creëer een veilig klimaat waarin de leerling durft te vertellen over zijn beperking.
- Heb aandacht voor de kwaliteit van het onderwijs, waaronder ook sociale participatie van de leerling.
- Pas zo nodig het curriculum aan (varieer bijvoorbeeld in groepeeringsvormen, lesdoelen, instructie en toetsing).
- Geef de leerling extra tijd en accepteer dat deze een extra leerdoel heeft (namelijk leren accepteren en omgaan met de eigen beperking).

Als laatste wijzen zij er op dat leraren duidelijk en consequent moeten zijn en dat daarbij een schoolbrede aanpak gehanteerd moet worden.

Om daadwerkelijk passend onderwijs mogelijk te maken, hebben leraren het volgende nodig:

- duidelijkheid over het doel van ‘adaptief onderwijs’ (zie Blok, 2004; Kooiman, Hofman, Doolaard & Guldmond, 2004);
- maatwerk vraagt van leerkrachten te kijken naar het ontwikkelingsperspectief en de talenten van de leerlingen (Oostdam, 2009);
- doorvertaling van achterliggende concepten, ideeën, visies naar het concrete en dagelijkse niveau van het handelen van de leraar. Volgens Waslander (in: Bekkers, Noordegraaf, Waslander & De Wit, 2011) kan de leraar de ervaring opdoen dat hij of zij zelf invloed kan uitoefenen op de innovatie (efficacy) door de kaders en doelen in te vullen in de eigen concrete situatie en zich daarmee de innovatie letterlijk eigen maken. Hoitink (2010) benoemt dit als ‘organisatie zo dicht mogelijk bij het kind en in de zone van invloed van de leraar’;
- ondersteuning binnen de school (beleid, schoolleider en intern begeleider) en van buiten de school (ambulant begeleider, specialist vanuit het samenwerkingsverband, jeugdzorg, enzovoort) (Houtveen & Reezigt, 2000; Inspectie van het Onderwijs, 2004; Smeets & Van Gennip, 2004). Hier kan het samenwerkingsverband een belangrijke rol vervullen door afspraken te maken over leerlingenzorg, zorgstructuur, aanbieden van professionalisering, onderlinge afstemming en samenwerking binnen het samenwerkingsverband en afstemming met jeugdzorg en gemeente;
- specifieke houding:
 - ziet de leraar de verantwoordelijkheid voor zorgleerlingen en het bieden van zorg als integraal onderdeel van de taak (Meijer, 2004);
 - heeft de leraar de bereidheid het onderwijs af te stemmen op onderlinge verschillen in onderwijsbehoeften, leerstijlen, talenten en mogelijkheden tussen leerlingen;
 - is de leraar bereid kritisch te reflecteren op zichzelf als onderwijsgevende (Oostdam, 2009);

- diagnostische en remediërende, organisatorische vaardigheden (klassenmanagement) en specifieke instructie- en interactievaardigheden. Volgens Derriks, Ledoux, Overmaat en Van Eck (2002) is dit nodig om het aanbod van het onderwijs beter af te stemmen op de verschillende leerlingen. Leraren voeren slechts beperkt het diagnostisch, cyclisch proces uit van signaleren, diagnosticeren, differentiëren, instrueren, evalueren en remediëren (Edelenbos & Meijer, 2002; Blok, 2004; Kooiman et al., 2004; Houtveen, in: Meijer, 2004; Ledoux, Blok, Boogaard & Krüger, 2009). Waslander (in: Bekkers et al., 2011) wijst erop (met verwijzing naar Oostdam, 2009) dat gedifferentieerd lesgeven een uiterst complexe vaardigheid is en naast vakkennis ook een uitgebreid handelingsrepertoire aan didactische en sociale vaardigheden vereist;
- tijd om zich nieuwe kennis en vaardigheden eigen te maken (Houtveen, in: Meijer, 2004); Inspectie van het Onderwijs, 2004 en 2011; Waslander, in: Bekkers et al., 2011) en om te leren en te reflecteren alleen of met elkaar (collegiale consultatie) (Houtveen, in: Meijer 2004; Meijer, 2004);
- professionalisering in het aanleren van pedagogische en didactische vaardigheden en het aanreiken van een breed scala aan handelingsmogelijkheden (Onderwijsraad, 2010 en 2011);
- inzetten van noodzakelijke (en beschikbare) geschikte (remediërende) materialen (Meijer, 2004; Smeets, Van der Veen, Derriks & Roeleveld, 2007).

3.2 Leerling

Boswinkel en Van Leeuwen (2008) maken vanuit het perspectief van de leerling met speciale onderwijsbehoeften onderscheid in fysieke, functionele integratie en sociale integratie.

Van fysieke integratie is sprake als een leerling daadwerkelijk (eventueel parttime) in de klas wordt teruggeplaatst. Van functionele integratie is sprake als de leerling deelneemt aan de activiteiten van de rest van de klas. Bij sociale integratie gaat het om de vraag in hoeverre de leerling deel uitmaakt van de sociale relaties in de klas.

De leerling speelt zelf een rol in het realiseren van de verschillende vormen van integratie. Het volgende voorbeeld dat in het onderzoek van Boswinkel en Van Leeuwen (2008) wordt gegeven, is daarvoor illustratief: "De meeste leerlingen met gedragsproblemen (PDD-NOS, Gilles de la Tourette, Asperger) willen niet dat andere kinderen weten dat er iets met ze aan de hand is. Een gesprek met de mentor vindt in een tussenuur plaats, in een kamertje waar geen andere leerlingen komen of gewoon thuis."

In onderzoek van Sontag et al. (2007) is de ontwikkeling van een aantal rugzakleerlingen in het basisonderwijs gedurende één schooljaar gevolgd. Met diverse cognitieve toetsen en vragenlijsten over gedragsproblemen en competentiebeleving is nagegaan of de ontwikkeling van rugzakleerlingen in het regulier onderwijs verschilde van die van rugzakleerlingen in het speciaal basisonderwijs (n = 50) en hoe die zich verhield tot die van reguliere leerlingen zonder beperkingen (n = 315). De resultaten toonden dat het cognitieve niveau van de rugzakleerlingen beter was dan dat van vergelijkbare leerlingen in het speciaal basisonderwijs, maar dat de ontwikkeling van beide groepen niet van elkaar verschilde en niet van de referentiegroep van reguliere leerlingen. Rugzakleerlingen in het regulier onderwijs bleken zich wat betreft zelfbeeld ten opzichte van klasgenoten en leerlingen met een rugzakje in het speciaal basisonderwijs in de loop van het schooljaar ongunstiger te ontwikkelen. Als verklaring voor deze trends wordt door de onderzoekers gewezen op het mechanisme van de sociale vergelijking ('social comparison'), wat een rol speelt als kinderen van verschillende niveaus bij elkaar in de klas zitten. Het blijkt dat kinderen hun eigen competenties voor een groot deel relateren aan hun klasgenoten. In het algemeen wordt gevonden dat vergelijkingen met klasgenoten die beter presteren een negatief effect hebben op de eigen competentiebeleving (Marsh & Parker, 1984).

In het voortgezet onderwijs worden geen cognitieve verschillen gevonden tussen de LGF-leerlingen en hun klasgenoten. Omdat leerlingen in het voortgezet onderwijs worden geplaatst op een schooltype passend bij hun leerprestaties, is het niet verrassend dat in het onderzoek van Sontag et al. (2007) dergelijke verschillen voor deze onderwijssector ontbraken.

Op gedragsmatig gebied rapporteren ouders en leraren meer problemen bij LGF-leerlingen in de 'speciale' onderwijssettings dan bij de reguliere LGF-leerlingen.

De minste gedragsproblemen worden gemeld bij de reguliere leerlingen. Vergelijkbare resultaten ten aanzien van de rapportage van gedragsproblematiek worden gerapporteerd door Stoutjesdijk en Scholte (2009). Uit een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4-scholen en cluster 4-rugzakleerlingen blijkt dat de ernst van de problematiek van cluster 4-rugzakleerlingen in het basisonderwijs naar verhouding lichter is in vergelijking met leerlingen op cluster 4-scholen. De onderzoekers vermoeden dat er sprake is van een nieuwe groep leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (Stoutjesdijk & Scholte, 2009) waar terdege rekening mee moet worden gehouden.

Onderzoek naar het functioneren van leerlingen binnen het Weer Samen Naar School-beleid (WSNS) wijst uit dat de cognitieve ontwikkeling van risicoleerlingen in het speciaal basisonderwijs minder voorspoedig verloopt dan die van vergelijkbare risicoleerlingen in het regulier basisonderwijs. Voor de non-cognitieve ontwikkeling bestaan aanwijzingen dat het speciaal basisonderwijs gunstiger is (Jepma, 2003).

Volgens Boswinkel en Van Leeuwen (2008) is duidelijk dat integratie nog het beste loopt als er minimale aanpassingen in het curriculum nodig zijn en de leerling geen stevige gedragsproblemen heeft. Dan is de drempel relatief laag. Zij wijzen er op dat het normalisatieparadigma (een eenzijdige afstemming van het onderwijsaanbod op het culturele patroon van de midden- en hogere sociaal-economische milieus) nog steeds een sterke invloed heeft op het huidige onderwijs.

3.3 Attitude

Het is opvallend dat veel studies rapporteren over het belang van een positieve attitude ten aanzien van de deelname van leerlingen met een beperking aan het regulier onderwijs, zowel op het niveau van de schoolleider (Hunt & Goetz, 1997; Loreman, 2007) als op het niveau van de leerkrachten (Avramidis & Norwich, 2002; Martínez, 2004). Inclusief onderwijs, zo stelt Gianreco (1997), is gebaat bij een gemeenschappelijke, positieve visie op inclusie. De visie van een school komt onder meer tot uitdrukking in het aanname- en plaatsingsbeleid, in Nederland bijvoorbeeld onderzocht door Koster, Van Houten - Van den Bosch, Nakken en Pijl (2004). In een herhaling van dit onderzoek van Sontag et al. (2007) lijkt het beeld te worden bevestigd dat scholen door middel van hun plaatsingsbeleid alleen leerlingen met beperkingen accepteren die binnen bepaalde grenzen van 'normaliteit' vallen, een keuze die strikt genomen haaks op het streven naar integratie staat. Dit vermoeden wordt ook bevestigd door de bevinding dat de ontvankelijkheid van scholen voor rugzakleerlingen negatief samenhangt met de cognitieve vaardigheden: de weinige scholen in dit onderzoek die een ruimer aannamebeleid hanteerden, hadden inderdaad kinderen met lagere cognitieve vermogens op school dan scholen die minder ontvankelijk waren voor rugzakleerlingen. Ook De Boer (2012) deed onderzoek naar attitudes ten aanzien leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. Zij keek daarbij onder andere naar het effect van de inzet van een klassenassistent: De uitkomsten wezen uit dat de aanwezigheid van een klassenassistent een negatieve invloed heeft op de acceptatie van jongens met een beperking. Vanwege een te kleine steekproef kon deze relatie niet worden vastgesteld voor meisjes. De aanwezigheid van een klassenassistent had tevens een negatieve invloed op de vriendschappen van jongens met een beperking.

3.4 Handelingsplannen

Op klassen- en instructieniveau gaat het in de eerste plaats om de vraag hoe het onderwijs aan de integrerende leerling wordt vormgegeven. Loreman (2007) benadrukt in dit verband het belang van een kindgerichte benadering, waarbij de leraar het onderwijsaanbod aanpast op basis van niveau, tempo en behoeften van de leerling. In geval van leerlingen met een beperking kan daarbij gebruik worden gemaakt van een 'Individual Education Plan' of 'handelingsplan', hoewel door sommigen ook vraagtekens bij de functie van zo'n plan worden gezet (cf. Goddard, 1997).

Tot de invoering van passend onderwijs zijn scholen in het kader van het LGF-beleid verplicht een handelingsplan op te stellen voor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte. Daarin wordt onder meer vastgelegd wat het beginniveau van de leerling is, welke onderwijsdoelen voor de leerling worden gesteld, welke maatregelen worden getroffen om die doelen te bereiken en hoe die maatregelen worden geëvalueerd (Ministerie van OCW, 2002). Studies die tot op heden zijn uitgevoerd laten evenwel zien dat de inhoudelijke kwaliteit van dergelijke plannen doorgaans beperkt is (Koster et al., 2004). Bovendien blijkt uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2007, 2008) dat de wijze waarop leraren uitvoering geven aan de inhoud van het handelingsplan voor leerlingen in cluster 3 en cluster 4 niet altijd optimaal is. Andere variabelen op klassen-/instructieniveau hebben betrekking op de wijze waarop de interactie tussen integrerende leerlingen en hun klasgenoten wordt bevorderd. Shaddock et al. (2007) geven een overzicht van strategieën waarvan is vastgesteld dat die een bijdrage leveren aan het leersucces van leerlingen met een beperking binnen de reguliere klas en noemen onder meer het inrichten van heterogene of flexibele groepen en het stimuleren van coöperatief leren en 'peer tutoring'.

Johns, Crowley en Guetzloe (2002) geven aan dat het niet geven van de hulp uit het handelingsplan samenhangt met het feit dat leraren hier vaak te weinig ondersteuning bij krijgen. Daarnaast hebben leraren vaak met meerdere individuele handelingsplannen tegelijk te maken, waardoor het lastig is om aan alle individuele onderwijsbehoeften tegemoet te komen.

Een specifiek probleem met betrekking tot de uitvoering van handelingsplannen doet zich voor in het voortgezet onderwijs, waar de LGF-leerling met meerdere leraren te maken heeft. Gloudemans en Koelemij (2006) constateren dit knelpunt vooral bij havo/vwo-leerlingen. Leraren zouden vaak niet op één lijn zitten wat betreft de aanpak. Sommige leraren onderkennen het probleem van de leerling niet en houden als gevolg daarvan geen rekening daarmee. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat de meningen tussen scholen en ambulant begeleiders uiteenlopen wat betreft de uitvoering van het handelingsplan. De ambulant begeleiders geven aan dat bij een vijfde van de leerlingen wordt afgeweken van het handelingsplan, terwijl de scholen van mening zijn dat de handelingsplannen vrijwel altijd uitgevoerd worden zoals bedoeld.

4 ACTOREN EN FACTOREN IN HET MESOSYSTEEM

4.1 Relatie ouders en school

Ouders spelen onder het huidige LGF-beleid een belangrijke rol in het hele traject van plaatsing en terugplaatsing, aangezien zij degene zijn die belangrijke keuzes (moeten) maken ten aanzien van de school waar zij hun kind met een positieve indicatie willen aanmelden (regulier of speciaal onderwijs). Veel ouders van leerlingen met een beperking hebben al een lange weg afgelegd voordat duidelijk werd wat de onderwijsmogelijkheden voor hun kind zijn. Dit geldt met name voor leerlingen met gedragsproblemen. Als de ouders kiezen voor (terug)plaatsing in het regulier onderwijs moeten zij, onder de huidige wettelijke regeling, veelal zelf op zoek naar een passende plek voor hun kind (Sontag et al., 2007; Vergeer, Felix & Van Veen, 2007; Boswinkel & Van Leeuwen 2008). Uit het onderzoek van Sontag et al. (2007) blijkt dat ouders meestal geen moeite hebben om hun kind met een rugzak op een reguliere school geplaatst te krijgen als het kind daar al bekend is (het gaat dan om leerlingen die al op die school zitten en vanuit het regulier onderwijs een rugzak krijgen). Wel ondervinden ouders problemen bij het aanmelden van hun kind bij een 'nieuwe' school. Zij krijgen dan te maken met het eerder genoemde restrictieve aanname- en plaatsingsbeleid van scholen voor regulier onderwijs. Ook uit onderzoek van Vergeer (2007) blijkt dat de keuzevrijheid van ouders in de praktijk beperkt is. Dit komt met name door de beperkingen van de leerlingen en door het beschikbare aanbod. Als de beperkingen van het kind te groot zijn, is het regulier onderwijs volgens de ouders zelf geen optie meer. Bovendien zien ouders zowel voordelen als nadelen aan regulier en speciaal onderwijs. Een onderwijsaanbod met tussenvormen (aanleungroep, schakelklas) zou positief ontvangen worden door deze ouders.

Wat kunnen ouders bijdragen aan een succesvolle terugplaatsing van hun kind met ernstige gedragsproblemen in het regulier onderwijs? Ouderbetrokkenheid in het algemeen wordt als belangrijke kwaliteitsbevorderende factor gezien, maar dit geldt zeker ook met betrekking tot ouders van leerlingen met gedragsproblemen. Over het algemeen is een goede communicatie tussen leraar/school en ouder van groot belang (Goei & Kleinen, 2009). Overigens kunnen school en leraren enerzijds en ouders anderzijds niet altijd dezelfde mening te hebben over de ernst van de gedragsproblematiek van het kind. De mate daarvan wordt door verschillende betrokkenen vaak anders ervaren (Scholte, Berckelaer-Onnes & Quartel, 2005). Dit verschil van inzicht kan dan weer leiden tot de weigering van een school de betreffende leerling op te nemen (Sontag et al., 2007; Vergeer et al., 2007) of ouders die ervan overtuigd moeten worden dat hun kind op zijn plek is in het regulier onderwijs (Oud & Derriks, 2011). Er is volgens dit onderzoek ook meer kans op succesvolle (re)integratie als de neuzen van alle betrokken dezelfde kant op staan en er overeenstemming is over de zorgbehoeften en het onderwijsaanbod.

Leraren vinden het belangrijk dat ouders de aanpak van de school onderschrijven en waar mogelijk thuis vergelijkbare regels hanteren. Ook kan de school veel leren van ouders, die als ervaringsdeskundige weten wat wel of niet goed werkt bij hun kind (Walraven et al., 2011). Volgens het advies van de Onderwijsraad (2010) stelt een ouder van een kind met gedragsproblemen andere eisen aan de school en zal anders oordelen over de kwaliteit daarvan dan een ouder van een hoogbegaafd kind. Er kan ook sprake zijn van tegenstrijdige belangen, bijvoorbeeld tussen ouders van zorgleerlingen (belang bij zo goed mogelijke zorg voor het eigen kind, specifieke aandacht) en ouders van niet-zorgleerlingen (belang bij een ongestoord verloop van de lessen en bij een leraar die niet overmatig in beslag wordt genomen door kinderen met specifieke behoeften). Dit laatste wordt bevestigd in een onderzoek naar attitudes van ouders en leerlingen ten aanzien van kinderen met beperkingen in het regulier onderwijs (De Boer, 2011). In dit onderzoek geven ouders aan dat ze bezorgd zijn over onder andere de aandacht die de leraar kan geven aan zowel leerlingen met beperkingen als

leerlingen zonder beperkingen, afwijzing van de leerling met de beperking door klasgenoten en het overnemen van negatieve gedragen door leerlingen zonder beperkingen.

4.2 Relatie leraar en leerling

Probleemgedrag op school kan volgens de ecologische opvatting worden gezien als het resultaat van de interactie tussen de leerling en het schoolsysteem (Velthooven, 2008). Het systeemdenken wordt voorgesteld als antwoord op de vraag naar een werkwijze waarmee leraren en scholen in het regulier voortgezet onderwijs zich kunnen professionaliseren in het omgaan leerlingen met gedrags- en/of emotionele problemen. Het ecologisch model gaat ervan uit dat factoren binnen de levende sociale systemen van grotere invloed zijn op gedrag dan individuele factoren (Evans, Harden, Thomas & Benefield 2003). Gedragsproblemen worden dan ook niet gezien als niet te beïnvloeden kindkenmerken, maar als het gevolg van een verstoord sociaal systeem, als een conflict tussen de mogelijkheden van de leerling en de verwachtingen van de omgeving (Van der Ploeg, 2003). Een belangrijk uitgangspunt binnen de ecologische visie is dan ook dat de school zich afvraagt wat zij anders zou kunnen doen om de leerling goed onderwijs te kunnen bieden (Velderman, 2007).

5 FACTOREN EN ACTOREN IN HET EXOSYSTEEM

5.1 Beleid van scholen

Al eerder werd gewezen op de houding en het beleid ten aanzien van de integratie c.q. inclusie van leerlingen met een indicatie. Smeets (2008) concludeert op basis van onderzoek dat terugplaatsing voor een leerling met specifieke gedragsproblemen die tijdelijk uit huis geplaatst is geweest, vaak moeilijk of onmogelijk blijkt. Scholen schrikken ervoor terug om leerlingen uit residentiële instellingen terug of op te nemen (Smeets, 2008). Ook uit onderzoek naar de effecten van de pilot 'Trajectklas', waarin leerlingen met gedragsproblemen tijdelijk uit het regulier onderwijs werden geplaatst, blijkt dat terugkeer naar de eigen school moeilijk haalbaar was (Oud & Derriks, 2011). Bij de pilot 'Trajectklas' bleek het belangrijk om de doelstelling van terugplaatsing te verbreden, waarbij op zoek werd gegaan naar een passende plek die niet per se in het regulier onderwijs hoefde te zijn.

Uit onderzoek van Sontag et al. (2007) naar de ontwikkeling van rugzakleerlingen (die qua problematiek en positie in het onderwijs vergelijkbaar zijn met de doelgroep van dit project) is bekend dat reguliere scholen voor basis- en voortgezet onderwijs een selectief aanname- en plaatsingsbeleid voeren ten aanzien van deze leerlingen. De onderzoekers constateren dat niet elke aangemelde leerling (met een rugzak) wordt geplaatst. De belangrijkste beperkende criteria's zijn de aanwezigheid van de benodigde expertise op school en de beschikbaarheid van voldoende materiële en financiële ondersteuning. Ook willen de scholen een niet te grote concentratie van zorgleerlingen in de groep of klas. De studie laat zien dat scholen een selectief aanname- en plaatsingsbeleid hanteren ten aanzien van leerlingen met een beperking. Het lijkt erop dat basisscholen met name LGF-leerlingen accepteren die op cognitief gebied binnen bepaalde grenzen van 'normaliteit' vallen. In het voortgezet onderwijs lijkt, als gevolg van de differentiatie naar schooltype en niveau of stroom, nog sterker sprake te zijn van een selectief aanname- en plaatsingsbeleid. Het beleid van de scholen lijkt niet goed verenigbaar met de integratiedoelstelling van het LGF-beleid.

In de praktijk wordt dit beeld voor het regulier voortgezet onderwijs geschetst: "Maar weinig zorgleerlingen halen het cognitieve niveau van havo of vwo en dan moeten ze vaak een stapje terugdoen vanwege de problematiek en dan komen ze alsnog in het vmbo terecht." (Van der Meer, 2011, blz. 72)

De rapportage van het onderzoek van SLO (Boswinkel & Van Leeuwen, 2008) naar de integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (in dit onderzoek waren dat leerlingen die in aanmerking kwamen voor een rugzakje) in het voortgezet onderwijs, bevat een aantal succesfactoren en adviezen om integratie te bevorderen. Op schoolniveau gaat het bijvoorbeeld om het delen van kennis en ervaringen: hoe kan er van anderen geleerd worden? Daarnaast spelen tijd en ruimte om een taak uit te voeren een belangrijke rol. Het gaat dan niet alleen om tijd en ruimte in financiële zin, maar ook om kennis op te bouwen. Ook wijzen zij op het belang van korte lijntjes in de driehoek school, ouders en leerling. Als laatste waarschuwen zij scholen om niet door te slaan in het creëren van structuur. Als de zorgstructuur eenmaal op orde is, dient veel tijd te worden besteed aan de ondersteuning van mentoren en leraren en minder aan managementtaken.

Uit onderzoek van Oberon (Walraven, Kieft & Broekman, 2011) komen de volgende condities op schoolniveau voor effectief passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen naar voren (volgens leraren):

- goede interne zorgstructuur;
- flexibiliteit in wettelijke regelgeving (bijvoorbeeld uitzonderingen maken voor leerlingen met gedragsproblemen die examen doen);
- duidelijke schoolregels;

- duidelijke handelingsplannen;
- klassengrootte (minder leerlingen);
- voldoende handen in de klas;
- fysieke omgeving (bijvoorbeeld aparte pauzelokalen voor leerlingen met gedragsproblemen, maar ook de inrichting van een klaslokaal);
- variatie in het takenpakket van de leraar (niet alleen lesgeven aan de klas met gedragsproblematiese leerlingen).

Evans en Lunt (2002) bespreken verschillende integratiebelemmerende en -bevorderende factoren op schoolniveau. Ze maken daarbij een onderscheid tussen fysieke aspecten van de schoolomgeving (bijvoorbeeld de aanwezigheid van aangepast meubilair voor leerlingen met een lichamelijke handicap) en kenmerken van de schoolorganisatie, waarbij het onder meer gaat om de mogelijkheden voor aanpassingen binnen het curriculum, de aanwezigheid van aanvullende ondersteuning (de inrichting van een professionele zorgstructuur en de beschikbaarheid van 'extra handen'; zie ook Pivik, McComas & Laflamme, 2002) en de mogelijkheden voor scholing en deskundigheidsbevordering. Een laatste factor op schoolniveau is de wijze waarop de communicatie tussen school en ouders wordt gefaciliteerd (Hunt & Goetz, 1997).

Een stimulerende factor voor de ontvankelijkheid van scholen in de opvang van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ligt in het verlengde van het voorgaande en wordt wel aangeduid met de term 'general educator ownership' (Gianreco, 1997: 196). De aanname is dat scholen ontvankelijker zijn voor de komst van leerlingen met een beperking wanneer reguliere leraren zich 'probleemeigenaar' voelen, wanneer ze zichzelf primair verantwoordelijk achten voor het onderwijs aan de betreffende leerlingen in plaats van, bijvoorbeeld, de verantwoordelijkheid neer te leggen bij speciale ondersteuners.

Een onderzoek onder directeurs van basis- en voortgezet onderwijs (Van Grinsven & Mondrian, 2005) laat zien dat integratie een belangrijk motief van scholen is om LGF-leerlingen op hun school te plaatsen. De ervaringen van scholen met plaatsing zijn echter niet onverdeeld positief; de meeste scholen ervaren door de komst van de leerlingen extra werkdruk en zij vinden dat scholen en leraren niet goed zijn voorbereid op en begeleid bij de komst van de LGF-leerlingen. Directeurs van basisscholen stonden in dit onderzoek overigens beduidend positiever tegenover de komst van LGF-leerlingen dan hun collega's in het voortgezet onderwijs.

5.2 Organisatie binnen de school

Verscheidene onderzoeken geven voorbeelden van een (effectieve en efficiënte) organisatie van passend onderwijs. Eén van deze onderzoeken betreft de situatie onder het rugzakbeleid. Steensel en Sontag (2006) bestudeerden een aantal cases waarbij op enkele basisscholen de rugzakmiddelen op innovatieve wijze werden ingezet. Zij vonden drie hoofdvormen waarop de integratie van rugzakleerlingen in het regulier onderwijs werd vormgegeven:

- vormen waarbij integratie wordt gefaciliteerd door aanpassingen in de organisatie en/of het aanbod van reguliere scholen. Hieronder vallen onder meer de zogenaamde 'aanleungroepen', aparte groepen binnen de reguliere school van waaruit leerlingen met een beperking gedeeltelijk integreren in het reguliere programma. Daarnaast gaat het om scholen die hun organisatie via andere structurele aanpassingen hebben toegesneden op de deelname van leerlingen met een beperking;
- vormen waarbij integratie wordt gefaciliteerd door aanpassingen in de organisatie en/of het aanbod van scholen voor speciaal onderwijs / REC's. Hierbij gaat het om (i)-situaties waarin leerlingen hun basis hebben in het speciaal onderwijs en van daaruit gedeeltelijk

- integreren in een reguliere school en (ii)-situaties waarin aanpassingen zijn gemaakt in het aanbod dat REC's aan reguliere scholen verstrekken;
- vormen waarbij er sprake is van integratie tussen speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs, bijvoorbeeld via de inrichting van een 'aanleungroep' met so-leerlingen op een sbo-school.

In het onderzoek werd verder gevraagd naar ervaringen van betrokkenen met deze organisatievormen. Enkele belangrijke conclusies waren dat een goede aanloopfase van belang is. Hierin moet worden gekozen voor de inhoudelijke, materiële en organisatorische invulling. Daarnaast bleek uit één van de cases dat de bundeling van rugzakmiddelen leidde tot een meer efficiënte inzet van middelen. De bundeling betekende dat beschikbare middelen flexibeler en daardoor gericht konden worden ingezet, dat er sturing kon plaatsvinden en dat er een leermiddelendepot in stand kon worden gehouden, waarvan deelnemende scholen gebruik konden maken.

Ook Jepma, Timmerhuis en Bongers (2009) concludeerden naar aanleiding van een onderzoek in opdracht van ECPO dat door het bundelen van financiële stroompjes er speciale onderwijszorg-arrangementen kunnen komen die nu niet mogelijk zijn. Daarentegen verwachtten zij dat kleine, meer kwetsbare vormen van onderwijszorg (zoals PrO en de AOC's) onder druk komen te staan. Een nadeel is dat vrijwel niemand weet hoeveel geld er voor speciale onderwijszorg in de regionale netwerken omgaat.

Binnen het voortgezet onderwijs is inmiddels ervaring opgedaan met het invoeren van onderwijzorgroutes (Beek & Sontag, 2011). Een onderwijzorgroute beschrijft integraal en in onderlinge samenhang de stappen (met de beslismomenten en de verantwoordelijkheden) die cyclisch in de onderwijszorg aan leerlingen op klassenniveau, op schoolniveau en op bovenschools niveau gezet worden. Het gaat daarbij niet alleen om leerlingen die specifieke onderwijsbehoeften hebben, maar om alle leerlingen in een klas. Uit onderzoek naar het ontwerpen en de implementatie van deze onderwijzorgroute in een aantal pilotscholen komt naar voren dat deze er volgens de leraren aan hebben bijgedragen dat ze hun onderwijs meer vroegtijdig en beter afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Daarvoor moet wel voldaan worden aan een aantal condities binnen de school, waaronder het stimuleren en ondersteunen van het professioneel handelen van de leraar.

5.3 Beleid Regionale Expertise Centra en de rol van samenwerkingsverbanden

Een andere invalshoek, namelijk die van het speciaal onderwijs, vinden we in een inventariserend onderzoek dat is uitgevoerd in opdracht van REC-managers cluster 4 (Schipper & Sparreboom, 2011). Als vervolg op het mondeling uitwisselen van 'good practice' besloten REC-managers om een inventarisatie op te laten stellen over effectieve strategieën van volumebeleid. Dit leverde een aantal voorbeelden op van voorzieningen, diensten en activiteiten die door REC's cluster 4, veelal in samenwerking met het regulier onderwijs, zijn ontwikkeld en die (waarschijnlijk) hebben bijgedragen aan een daling van het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs. Overigens bevelen de onderzoekers de REC-managers aan om effecten met zekerheid vast te kunnen stellen en in ieder geval meer ken- en stuurgetallen te registreren en beschikbaar te hebben.

Op dit moment spelen de Regionale Expertise Centra (REC) nog een belangrijke rol in de terugplaatsing van leerlingen, met name door de inzet van de ambulante begeleider. Over het terugplaatsingsbeleid dat REC's hanteren is weinig bekend. Uit gesprekken met directeurs van REC's blijkt dat dit beleid niet bij alle REC's op de agenda staat (Schipper & Sparreboom, 2011), maar dat het vraagstuk bij een aantal REC's wel is opgepakt. Het terugplaatsingsbeleid is dan mede gerelateerd aan de visie van een REC-bestuur/schoolbestuur op het speciaal onderwijs.

In andere REC's zijn kleinere initiatieven genomen om te bewerkstelligen dat bewuster en kritischer gekeken wordt naar leerlingen die toch de mogelijkheid hebben om terug te gaan naar het regulier onderwijs. Dit gebeurt zowel met terugplaatsing ambulante begeleiding (TAB) als met rugzak ambulante begeleiding (RAB).

Naar de rol van samenwerkingsverbanden met betrekking tot het opvangen van leerlingen met gedragsproblemen zijn onder andere dieptestudies uitgevoerd bij de WSNS-monitor (Smeets & Van Gennip, 2005). Succesfactoren voor regionale samenwerking zijn gelegen in de aanwezigheid van voortrekkers die het initiatief tot samenwerking nemen en partijen weten te binden. Daarbij dienen zij niet alleen oog voor hun eigen belang te hebben, maar de leerling centraal te stellen. Ook is het belangrijk dat verschillende (gemeentelijke, provinciale, regionale) partijen elkaar niet in de wielen rijden. Op het niveau van het samenwerkingsverband speelt bovendien de beschikbaarheid van bovenschoolse zorg.

6 FACTOREN EN ACTOREN IN HET MACROSYSTEEM

6.1 Overheidsbeleid

De belangrijkste beleidsontwikkeling die relevant is voor de vraagstelling en opzet van dit onderzoeksproject is de voorgenomen invoering van passend onderwijs in 2012.

De gezamenlijke schoolbesturen in de nieuw te vormen samenwerkingsverbanden PO en VO krijgen zorgplicht en zijn verantwoordelijk voor de toedeling van middelen en ondersteuning voor zorgleerlingen (Wetsvoorstel Passend onderwijs, OCW, januari 2011). De samenwerkingsverbanden krijgen veel ruimte om de toewijzing van zorg zelf in te vullen en hebben daarmee een instrument in handen om leerlingenstromen binnen het samenwerkingsverband te reguleren en de kosten voor plaatsing in het speciaal onderwijs in de hand te houden. De verwachting is dat tijdelijke plaatsing van leerlingen vanuit het speciaal onderwijs, waarbij leerlingen ook daadwerkelijk weer worden teruggeplaatst in het regulier onderwijs, steeds meer zal voorkomen.

In de huidige wettelijke regelingen is opgenomen dat plaatsing in het (v)so gericht is op het zo mogelijk teruggeleiden van de leerling naar het regulier onderwijs. De vraag over mogelijkheden voor terugplaatsing van een leerling moet gesteld worden in het jaar voordat de (her)indicatie van de leerling afloopt. Het is niet precies bekend hoe vaak terugplaatsing landelijk voorkomt. Dit wordt niet systematisch bijgehouden. Voor zover bekend lijkt er echter in de praktijk nog nauwelijks sprake te zijn van terugplaatsing van leerlingen. Dit gaat echter wel over leerlingen die in een tussenvoorziening of plaatsbekostigde school geplaatst zijn. Als er voor hen al sprake is van terugplaatsing van speciaal onderwijs naar regulier onderwijs dan lijkt dit het gevolg van het aflopen van de (her)indicatie en niet van bewust beleid binnen de scholen en REC's (Schipper & Sparreboom, 2011).

De verwachting is dat de voorgenomen invoering van passend onderwijs zal moeten leiden tot een minder terughoudende opstelling van reguliere scholen en meer terugplaatsingen vanuit het speciaal onderwijs, maar het is niet te voorspellen hoe men hier daadwerkelijk mee om zal gaan. Dit is mede afhankelijk van de keuzes en afspraken die de partners binnen de samenwerkingsverbanden zullen maken. Het is mogelijk dat men zo lang mogelijk zal proberen leerlingen in de scholen voor speciaal onderwijs te houden. Maar de kosten van deze plaatsing zullen oplopen en samenwerkingsverbanden zijn dan niet meer in staat om dit op te brengen. De samenwerkingsverbanden zullen keuzes moeten gaan maken. De positie die het speciaal onderwijs in het samenwerkingsverband gaat innemen, zal hierbij een rol spelen. Een factor die de situatie nog bemoeilijkt is dat leerlingen niet altijd uit de regio van het samenwerkingsverband komen waarin de (v)so-school is geplaatst. Terugplaatsing geschiedt dan naar andere samenwerkingsverbanden.

7 TER AFSLUITING

De vraagstelling voor dit bronnenonderzoek luidde: Wat kunnen wij van deze onderzoeken leren voor het realiseren van succesvolle (terug)plaatsing van leerlingen uit speciaal naar regulier onderwijs?

Dit overzicht is gericht op resultaten van onderzoek naar factoren en actoren die een rol spelen in de opvang en begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs. De algemene les die uit dit overzicht van bronnen kan worden geleerd is dat er niet één aanpak is die in elke situatie, voor elke leerling, werkt. Het gaat om een complex geheel van werkzame factoren binnen de verschillende systemen van het ecologisch model. In een kwalitatief onderzoek dat parallel aan dit bronnenonderzoek wordt uitgevoerd, wordt het samenspel van condities en voorwaarden voor succesvolle terugplaatsing in de praktijk onderzocht.

8 LITERATUUR

Amsing, M., Bosch, M. & Wit, C. de (2009). *De overgang naar het voortgezet onderwijs. Onderzoeksrapportage*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.

Beek, S. & Sontag, L. (2011). *Onderwijzorgroutes in het voortgezet onderwijs. Onderzoeksrapportage*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Bekkers, V., Noordegraaf, M., Waslander, S. & Wit, B. de (2011). *Passend onderwijs – Passend beleid? Drie visies op beleidsvorming rondom Passend onderwijs*. Den Haag: ECPO.

Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, jrg. 81, nr. 1, 5-27.

Boer, A. de (2011). *Attitudes van ouders en leerlingen ten aanzien van kinderen met beperkingen in het reguliere basisonderwijs*. Paper gepresenteerd op de ORD 2011.

Boer, A. de (2012). *Inclusion: a question of attitudes?* Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Bosch, M., Konermann, J., Wit, C. de, Rutten, M. & Amsing, M. (2010). *Passende overgang. Een verkenning naar de stand van zaken rond de overgang tussen primair en voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch, KPC Groep.

Boswinkel, N. & Leeuwen, A.B. van (2008). *Doe maar gewoon, een exploratief onderzoek vanuit een leerplankundig perspectief. Integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments bij Nature and Design*. Cambridge USA: Harvard University Press

Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M. & Eck, E. van (2002). *Omgaan met verschillen: competenties van leerkrachten en schoolleiders*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ECPO (2011). *Aanbevelingen bij het wetsvoorstel Passend onderwijs*. Den Haag: ECPO.

Edelenbos, P. & Meijer, W. (2002). *De pedagogisch-didactische consequenties van diagnosticeren*. Groningen: GION, R.U. Groningen.

Evans, J., Harden, A., Thomas, J. & Benefield (2003). *Support for pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary school classrooms: a systematic review of the effectiveness of interventions*. London: EPPI-Centre and NFER.

Evans, J. & Lunt, I. (2002). Inclusive education: Are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17, 1-14.

Gennip, H. van, Marx, T. & Smeets, E. (2007). *Gedragsproblemen in de basisschool en competenties van leraren*. Nijmegen: ITS.

Gianreco, M.F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability. Development and Education*, 44(3), 193-206.

Gloudemans, K. & Koelemij, G. (2006). *De eerste ervaringen met de LGF-regeling in REC Bovenamstel*. Amsterdam.

Goddard, A. (1997). The role of individual educational plans/programs in special education: A critique. *Support for Learning*, 12(4), 170-174.

Goei S.L. & Kleijnen, R. (2009). *Literatuurstudie Onderwijsraad 'Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen'*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Grinsven, V. van & L. Mondrian. 2005. *Rapportage Onderzoek invoering Leerlinggebonden Financiering*. Stinafo, Jopla en Duo Market Research.

Hoitink, A. (2010). *Maatwerk (on)mogelijk. Over samen werken aan passend onderwijs*. Utrecht: APS.

Houtveen, A.A.M. & Reezigt, G.J. (2000). *Succesvol adaptief onderwijs: handreikingen voor de praktijk*. Alphen aan den Rijn:

Hunt, P. & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *Journal of Special Education*, 31, 3-29.

Inspectie van het Onderwijs (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het onderwijs. (2007). *De kwaliteit van het onderwijs in cluster 4*. Utrecht: Onderwijsinspectie.

Inspectie van het onderwijs. (2008). *De kwaliteit van het onderwijs in cluster 3*. Utrecht: Onderwijsinspectie.

Jepma, IJ. (2003). *De schoolloopbaan van risicoleerlingen in het primair onderwijs*. Amsterdam: Thela thesis.

Jepma, IJ., Timmerhuis, A. & Bongers, C. (2009). *Percepties van veranderingen in de bekostiging van de zorg voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften*. Utrecht: Sardes.

Johns, B.H., Crowley, E.P. & Guetzloe, E. (2002). Planning the IEP for students with Emotional and Behavioral Disorders. *Focus on exceptional children*, vol. 34, nr. 9, 1-12.

Kooiman, M.C., Hofman, R.H., Doolaard, S. & Guldmond, H. (2004). *Adaptief onderwijs in scholen voor speciaal basisonderwijs*. (Concept). Groningen: GION.

Koster, M., van Houten - van den Bosch, E.J., Nakken, H. & Pijl, S.J. (2004). *Integratie onder het Rugzakbeleid*. Groningen: Instituut voor Orthopedagogiek/GION.

Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M., met medewerking van Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken; over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.

- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education. Moving from 'Why?' to 'How?'. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.
- Marsh, H.W. & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Martínez, R.S. (2004). General education teachers' attitudes towards inclusion: Implications for school psychologists. *NASP Communiqué*, 33(2), 16-17.
- Meer, J. van der (2011). *Over de grenzen van de leerkracht. Passend onderwijs in de praktijk*. Den Haag, ECPO.
- Meijer, C.J.W. (red.) (2004). *WSNS welbeschouwd*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Ministerie van OCW (2002). *Met de rugzak naar school. Leerlinggebonden financiering voor ouders van schoolgaande kinderen met een handicap of stoornis*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011). *Beleidsbrief Passend onderwijs*.
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011). *Passend onderwijs voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte. Overwegingen bij het concept-wetsvoorstel Passend onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostdam, R.J. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten. Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Oud, W. & Derriks, M. (2011). *Onderzoek naar effecten van de pilot 'Trajectklas'*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Pivik, J., McComas, J. & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69, 97-107.
- Ploeg, J.D. (2003). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Referentiekader passend onderwijs
<http://www.passendonderwijs.nl/toolkit/conceptreferentiekader/> (geraadpleegd augustus 2012).
- Schipper, A. & Sparreboom, M. (2011). *Over grenzen. Een inventariserend onderzoek. Notitie over beleid en strategieën van de REC's cluster 4 gericht op het beïnvloeden van leerlingstromen richting Passend onderwijs*. KPC Groep, Sparring & Partners.
- Scholte, E.M., Berckelaer-Onnes, I. van & Quartel, M. (2005). Gedrags- en kinderpsychiatrische problematiek van leerlingen in het cluster 4-onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44, 261-269.

- Shaddock, A.J., Hook, J., Giorcelli, S., Smith, S., Elliott, A., Hoffman-Raap, L. et al. (2007). Improving the learning outcomes of students with disabilities in mainstream classes: a review of the literature from a practice standpoint. In A.J. Shaddock (Ed.), *Project to improve the learning outcomes of students with disabilities in the early, middle and post compulsory years of schooling. Final research report* (pp. 10-134). Canberra: University of Canberra.
- Smeets, E. & Gennip, H. van (2005). *Samen werken aan gedragsproblemen in de basisschool. Dieptestudies bij de WSNS-monitor 2005*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E. (2008). *Samenwerking tussen speciaal onderwijs en residentiële instellingen. Onderzoek naar de aanpak 'Eén kind, één plan'*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E. & Gennip, H. van (2004). *Werken aan leerlingenzorg in en rond de basisschool. Dieptestudies bij de WSNS-monitor 2004*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E., Veen, I. van der, Derriks, M. & Roeleveld, R. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Amsterdam / Nijmegen: SCO Kohnstamm Instituut / ITS.
- Sontag, L., Kroesbergen, E.H., Leseman, P.P.M., Steensel, R. van, Ven, S.H. van der & Wolput, B. van (2007). *De werking van de Leerlinggebonden Financiering in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.
- Steensel, R. van & Sontag, L. (2006). *Passend onderwijs in de praktijk*. Tilburg: IVA.
- 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*, vol 48, 4, 161-169.
- Velderman, H. (2007). *Time-out en switch. Theorie en praktijk over tijdelijke verwijdering uit de klas*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Velthooven, B. van (2008). Probleemgedrag in het voortgezet onderwijs vraagt om systeemdenker. In M. Borst, T. Doreleijers, B. Maas, R. Schaap, G. Taghon & B. van Velthooven, *Oppositieel en opstandig gedrag in het voortgezet onderwijs*. Apeldoorn: Garant.
- Vergeer, M.M., Felix, Ch. & Veen, A.M. van (2007). *Keuzevrijheid van ouders bij het onderwijs voor kinderen met beperkingen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Walraven, M, Kieft, M. & Broekman, L. (2011). *Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen*. Utrecht: Oberon.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.