

Omgaan met verschillen in de klas

Inhoud o.a.

■ Team teaching

■ Samenwerkend leren

■ Systematische aanpak van gedragsproblemen

■ Heterogeen groeperen

■ Effectief in de praktijk

Basisonderwijs in ontwikkeling

Weer Samen Naar School is een vertrouwde klank geworden in de wereld van het primair onderwijs. De afkorting klinkt ons zo mogelijk nog vertrouwder in de oren. Van meet af aan ging het in WSNS om een ontwikkeling in het onderwijs die erop gericht is kinderen, zoveel als mogelijk en verantwoord is, onderwijs te bieden in het regulier onderwijs. Er werden samenwerkingsverbanden van scholen ingericht waarin de zorg voor leerlingen gezamenlijk op een hoger niveau kan worden getild. Op scholen werden intern begeleiders aangesteld die zich in het bijzonder bezig gingen houden met de kwaliteit van de zorg in school.

Omdat de kwaliteit van de zorg over de jaren heen – lees de rapporten van de inspectie - aanzienlijk is verbeterd, werd het mogelijk kinderen, die voorheen verwezen moesten worden naar vormen van speciaal onderwijs, in het regulier onderwijs op te vangen: weer samen naar school.

Toch is het niet moeilijk om kanttekeningen te plaatsen bij hetgeen is bereikt. We zijn er nog niet en er blijft veel te wensen over. Aan de andere kant is het goed ook zo nu en dan je zegeningen te tellen en te kijken naar de weg die is afgelegd. We hebben een grote hoeveelheid werk verzet. Je kunt met een gerust hart vaststellen, dat de mogelijkheden om het onderwijs veel beter te laten aansluiten bij de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen voor een niet onbelangrijk deel zijn benut.

Meerdere wegen

Meer en meer groeit de overtuiging dat je bij het streven naar adaptief onderwijs meerdere wegen kunt bewandelen. Je kunt de bestaande onderwijscultuur en de rol van leerlingen en leraren als uitgangspunt nemen, en binnen die verhoudingen naar verbetering streven. In die route gaat het om een verfijning van het aanbod, om het introduceren van nieuwe werkvormen, het verbeteren van bestaande, het vergroten van de professionaliteit van leraren en het versterken van de organisatie van het onderwijs. Maar het is evenzeer mogelijk – en je ziet de scholen die voor die route kiezen in aantal toenemen – de onderwijscultuur zelf tot uitgangspunt maken en de rollen van leerlingen en leraren ter discussie stellen. We horen in dat verband spreken over ‘onderwijs anders organiseren’ of over de nieuwe school, etc. Het gaat om legitieme keuzes die in beide gevallen gemotiveerd worden vanuit de wens het onderwijs voor kinderen betekenisvol te maken en te laten aansluiten bij de ontwikkelingsmogelijkheden en wensen van ieder kind.

In de onderstaande bijdrage zet onderzoeker en onderwijsdeskundige Cor Meijer wat feiten op een rij over onderwijs dat zich richt op het omgaan met verschillen of zoals het zich in de internationale discussie over de ontwikkeling van het onderwijs laat aanduiden: inclusief onderwijs. Inclusief onderwijs wordt gekenmerkt door het streven kinderen een onderwijsomgeving te bieden die in een continuüm van zorg voor ‘elk wat wils’ biedt. In een dergelijke setting vormen de verschillen die zich tussen kinderen voordoen het uitgangspunt. Meijer gaat uit van het bestaande onderwijs, het geldende paradigma en vult nog eens in

aan welke voorwaarden het onderwijs moet voldoen om te kunnen spreken van inclusief onderwijs. Hij laat zien hoe ook in het buitenland het onderwijs in ontwikkeling is en grote parallellen vertoont met de oplossingen die in Nederland opgeld doen.

De bijzondere aandacht van WSNS Plus gaat uit naar de kwaliteit van de zorg in het samenwerkingsverband, in scholen, in de klas. De handreikingen van Cor Meijer kunnen behulpzaam zijn bij het adequaat omgaan met verschillen. In vele praktijk-situaties worden de vormen beproefd die Meijer aanbeveelt en ondersteunt WSNS Plus die uitwerking. Daarnaast vraagt WSNS Plus evenzeer aandacht voor de mogelijkheden die een andere organisatie van het onderwijs biedt. Beide sporen van ontwikkeling kunnen de kwaliteit van de zorg in het primair onderwijs verder versterken.

Omgaan met verschillen in de klas

Inleiding

De afgelopen jaren is het Nederlandse onderwijsbeleid sterk gericht geweest op de integratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewone onderwijs. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om leerlingen met leerproblemen, leerachterstanden, gedragsproblemen of andere beperkingen. In meer algemene zin richt het ontwikkelingsbeleid zich op het creëren van een onderwijsklimaat waarin op een adequate wijze wordt omgegaan met de vragen en behoeften van kinderen. Concreet gaat het om het WSNS en WSNS Plus-beleid en het beleid dat geleid heeft tot de rugzak (Wet Leerling Gebonden Financiering). De aandacht voor het vergroten van de zorgbreedte, voor integratie of inclusie is natuurlijk niet alleen een Nederlandse aangelegenheid. Ook in andere landen wordt er naar gestreefd om leerlingen met 'special needs' onderwijs te geven in de zogenaamde 'inclusieve klas' en zorg op maat te bieden.

De aandacht voor onderwijs op maat (inclusief onderwijs) richt zich in niet onbelangrijke mate op zaken in de randvoorwaardelijke sfeer zoals de organisatie, financieringsmodellen en de wettelijke kaders. Deze thema's hebben uitgebreid aandacht gekregen en worden regelmatig door de media belicht. Minder aandacht wordt besteed aan de vraag hoe leraren op adequate wijze met verschillen tussen leerlingen om kunnen gaan en van de inclusieve klas een succes kunnen maken. Het succes echter van WSNS en van het omgaan met rugzakleerlingen wordt uiteindelijk bepaald door de mate waarin leraren kunnen omgaan met verschillen in de klas.

Instelling van leraren cruciaal

Gelukkig zijn er steeds meer leraren die het onderwijzen van alle leerlingen als hun primaire opdracht zien. Die instelling van leraren wordt in het algemeen toch gezien als beslissende factor voor het slagen van inclusief onderwijs. Onderzoek laat zien dat leraren die uitgaan van inclusief onderwijs als opdracht, zelfs leerlingen met zeer ernstige beperkingen als een positieve bijdrage aan de klas zien. Inclusief onderwijs is dus in hoge mate afhankelijk van de houding

van leraren ten opzichte van hun leerlingen en leerlingen met specifieke behoeften in het bijzonder. Het succes in die zin hangt ook af van hun houding ten opzichte van verschillen in de klas en hun bereidheid om gericht met deze verschillen om te gaan.

Als leraren het onderwijs aan alle leerlingen niet accepteren als een bestanddeel van hun taak, zullen ze de verantwoordelijkheid voor de leerlingen met problemen trachten over te dragen. Ze richten zich op overdracht aan bijvoorbeeld een collega of de intern begeleider. Maar motivatie en een positieve houding zijn natuurlijk niet voldoende om succesvol om te gaan met verschillen in de klas. Leraren hebben ook behoefte aan adequate methoden, werkwijzen en materialen, aan kennis, vaardigheden en ervaring. Een veelgehoorde opmerking is dan ook: "we willen wel, maar vertel ons eens hoe!"

Het lijkt alsof er op dit terrein nog niet zo heel veel bekend is. Het tegendeel is waar. Uit Internationaal, Europees en Nederlands onderzoek komt naar voren dat een aantal werkwijzen zeer succesvol is bij het omgaan met verschillen in de klas.

In deze handreiking komen de vijf belangrijkste aan de orde:

- team teaching,
- samenwerkend leren,
- systematische aanpak van gedrag,
- heterogeen groeperen en
- effectief in de praktijk.

Deze vijf benaderingen moeten niet los van elkaar worden gezien. Het is opmerkelijk dat scholen waar inclusief onderwijs het beste draait een bouwwerk hebben gecreëerd waarbij alle vijf pijlers onderling zijn verbonden.

In de klas

Natuurlijk is het niet mogelijk een kookboek te schrijven met alle exacte recepten voor het omgaan met verschillen. Leerlingen en situaties verschillen en dat is maar goed ook. Wel is het mogelijk een overzicht te geven van de belangrijkste kenmerken van werkwijzen, en deze te illustreren met voorbeelden van praktijksituaties uit verschillende landen. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de grote hoeveelheid gegevens die door de 'European Agency for Development in Special Needs Education' verzameld is in het project 'Classroom Practice'. In dit project is door deskundigen uit 15 Europese landen uitgebreid literatuuronderzoek gedaan, zijn goede praktijkvoorbeelden en gevalstudies verzameld en hebben experts uit verschillende landen bij elkaar in de school gekeken

om ervaringen en kennis uit te wisselen. De kennis die uit al die activiteiten naar voren is gekomen, is gebundeld in deze notitie. Daarbij richten we ons vooral op de effectieve werkwijzen in de klas. Maar die werkwijzen staan natuurlijk niet op zich. Vaak moet er aan een aantal randvoorwaarden worden voldaan. Die voorwaarden bespreken we ook kort. Aan het einde van deze notitie worden die samengevat. De aandacht gaat echter vooral uit naar effectieve benaderingen in de klas.

Wat we weten van inclusief onderwijs

In het Europese onderzoek is een veelheid aan informatie verzameld die kan bijdragen aan onze opvattingen over de inrichting van inclusief onderwijs. We wijzen op de volgende algemene lessen:

1. *Inclusief onderwijs is niet hetzelfde als integratie: bij integratie gaat het vooral om het vraagstuk **waar** de leerling onderwijs volgt, bij inclusief onderwijs gaat het om de vraag **hoe** het onderwijs moet worden ingericht zodat er geen leerlingen uit de boot vallen. Het zijn accentverschillen, maar in het algemeen richt integratie zich op de plaatsing terwijl bij inclusie de vormgeving van het onderwijsproces centraal staat. Vanzelfsprekend zijn beide vraagstukken aan elkaar verbonden maar het accent van de discussie ligt in toenemende mate op de wijze waarop het onderwijs is georganiseerd.*

2. *Wat goed is voor leerlingen met problemen, is goed voor alle leerlingen in de klas. In vrijwel elke 'inclusieve' school en klas wordt er met nadruk op gewezen, dat de opbrengsten van inclusief onderwijs veel verder gaan dan leerlingen met specifieke behoeften.*
3. *Inclusief onderwijs is niet eenvoudig te realiseren voor alle hulpvragen van leerlingen, voor alle leerlingen met problemen. Met name ernstige gedragsproblemen en sociale en/of emotionele problemen vormen de grootste uitdaging. De vijf pijlers van inclusief onderwijs hebben dan ook mede betrekking op deze doelgroep (en daarbij gaat het dan om preventie van gedragsproblemen), maar ze werken ook voor andere soorten problemen.*
4. *Inclusief onderwijs is altijd een kwestie die de hele school aangaat, het betreft een teambeslissing bij uitstek. Omgaan met verschillen in de klas is niet te realiseren als niet de hele school in de vernieuwing mee gaat. Individuele leraren willen vaak wel, maar worden in verlegenheid gebracht als ze in hun eentje inclusief onderwijs moeten realiseren.*

Pijler 1

Team-teaching

De eerste factor die inclusief onderwijs, onderwijs op maat, versterkt, is samen te vatten onder de engelse term 'team-teaching'. Onder deze noemer vallen tal van vormen van samenwerking tussen leraren en bijvoorbeeld een klassenassistent, een ambulante begeleider, een collega of een andere deskundige. Kenmerkend voor team-teaching is dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften extra hulp in de eigen klas ontvangen en niet elders opgevangen worden. Het feit dat de hulp in de klas geboden wordt, geeft leerlingen het gevoel dat ze erbij horen en vergroot hun gevoel van eigenwaarde (competentie). Het tweede belangrijk voordeel is dat er op die wijze een situatie gecreëerd wordt waarin leraren op een natuurlijke wijze van elkaar kunnen leren. De samenwerking blijkt dan ook niet alleen effectief te zijn voor de ontwikkeling van schoolse en sociale vaardigheden van leerlingen met problemen, maar blijkt ook goed aan te sluiten bij de behoefte van leraren. Het kan immers enorm verhelderend zijn om eens te zien hoe een collega met bepaalde problemen om gaat. Andere belangrijke aspecten voor het slagen van team-teaching zijn het voeren van structureel overleg en het werken met een goede planning. De hulp en ondersteuning moet flexibel, goed gecoördineerd en gepland zijn. De rollen moeten goed gedefinieerd worden zodat iedereen weet wat er van hem of haar verwacht wordt.

Luxemburg:

'Doordat er behalve P (jongen met gedragsproblemen) nog andere leerlingen met beperkingen in de klas zitten (leerlingen met verstandelijke beperkingen, leerproblemen

en gedragsproblemen), wordt deze klas gedurende 10 uren per week ondersteund door een ambulante begeleider. Een groot voordeel is dat alle kinderen profiteren van de hulp van de ambulante begeleider in de klas. De leraar is dankbaar voor de ondersteuning, zijn taak is verlicht nu hij de verantwoordelijkheid voor de klas kan delen met een collega.'

Zwitserland:

'De speciale leraar zoekt materiaal uit dat de klassenleraar kan gebruiken als dat nodig is. Verder zijn er besprekingen/bijeenkomsten met ouders, de schooldirecteur van de speciale school, de klassenleraar en de speciale leraar. Goede persoonlijke relaties tussen alle betrokkenen zijn een voorwaarde voor het succes van het project.'

Portugal:

'Zowel de klassenleraar als de speciale leraar werken fulltime samen in de klas. Zij zijn verantwoordelijk voor het ontwikkelen van een handelingsplan voor elke leerling, waaronder N. Als zich problemen voordoen, helpen alle collega's bij het zoeken naar een goede oplossing; af en toe worden daarbij ook andere deskundigen betrokken.'

Pijler 2

Samenwerkend leren

Niet alleen samenwerking tussen leraren blijkt effectief te zijn in inclusief onderwijs, ook samenwerking tussen leerlingen is een goede werkvorm om met name de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Alle leerlingen kunnen baat te hebben bij een dergelijke samenwerking. Er zijn verschillende termen in omloop om dit soort werkvormen te duiden; peer tutoring, co-operative learning, peer coaching. In de meeste van deze werkvormen worden heterogene paren of trio's samengesteld door de leraar, waarbij de rollen van tutor, pupil en soms een observator toegekend worden. De rollen zijn wederkerig: ook een minder presterende leerling krijgt op zijn beurt de rol van tutor toegewezen. De werkwijze heeft een bijzonder positief effect op het zelfvertrouwen van minder presterende leerlingen en stimuleert de sociale interactie binnen de klas. Het blijkt dat het bespreken van leerstof door leerlingen van verschillende niveaus voor beide leerlingen een gunstig effect heeft. Bij de beter presterende leerling beklijft kennis beter wanneer deze aan een ander uitgelegd moet worden en de minder presterende leerling heeft baat bij een uitleg door iemand die net iets boven zijn eigen niveau presteert.

Tijdens het werken in heterogene groepen, loopt de leraar de klas door om aanwijzingen te geven. Deze aanwijzingen dienen meer op de samenwerking gericht te zijn dan op de lesinhoud. Vanzelfsprekend hebben leerlingen in het begin nog veel aanwijzingen nodig bij het geven van feedback aan elkaar. In sommige situaties worden beloningen gegeven voor het geven van goede feedback, met name in de Amerikaanse literatuur zijn hiervoor talloze voorbeelden en systemen te

vinden. Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat deze werkwijze niet alleen een positief effect heeft, maar dat het ook zeer makkelijk is toe te passen en dat veel leermaterialen hiervoor geschikt zijn.

Nederland:

'De leerling met ernstige gedragsproblemen ('A') treedt ook op als tutor voor de jongere leerlingen. In tegenstelling tot alle verwachtingen is A geweldig populair bij de jongere leerlingen. Het is de taak van de tutor om een taak te kiezen, er voor te zorgen dat de groep begint met de taak en dat eventuele problemen worden opgelost. Omdat groepen leerlingen overal in de school aan het werk zijn, komt het wat chaotisch over en zeker in het begin deed A niets. Maar met wat begeleiding heeft A zich ontwikkeld tot een goede tutor.'

Pijler 3

Systematische aanpak van gedragsproblemen

In de Engelstalige literatuur is veel informatie beschikbaar onder de noemer 'collaborative problem solving'. Deze methode richt zich vooral op de preventie van gedragsproblemen en zorgt er voor dat kleine gedragsproblemen geen grote worden. In principe komt deze methode erop neer dat de leerlingen, als groep, verantwoordelijk worden voor hun groepsregels. Daar gaat een enorme preventieve werking van uit. Dit wordt bereikt door ongewenst gedrag in de klas op een systematische wijze aan te pakken. Hoewel er verschillende vormen en methoden zijn om dit principe toe te passen, is de meest simpele zichtbaar in het kringgesprek waarin leerlingen bepaalde afspraken maken en evalueren.

Het vraagt wel enig vertrouwen van een leraar om aan de groep de vraag voor te leggen welke regels er nodig zijn om prettig met elkaar samen te kunnen werken, en wat we doen als iemand zich niet aan deze regels houdt. Toch is gebleken dat de regels die leerlingen zelf bedenken niet veel afwijken van de regels die een leraar bedacht zou hebben. Ook blijkt dat leerlingen zich beter houden aan regels die ze zelf bedacht hebben en dat ze elkaar beter aanspreken op samen gemaakte afspraken. Voorwaarde voor het slagen van deze methode is echter wel dat er sprake is van een systematische aanpak met bijpassende beloningen. Gewenst en ongewenst gedrag, de regels en de grenzen dienen regelmatig met de leerlingen doorgesproken te worden. Wanneer dit het geval is, kan de hoeveelheid en intensiteit van de verstoringen tijdens de lessen aanzienlijk verminderen.

Engeland:

'Circle time' wordt op grote schaal toegepast in het basisonderwijs. Het gaat om regelmatig geplande onderdelen van het curriculum waarin groepen de mogelijkheid hebben om gezamenlijk na te denken, ervaringen uit te wisselen, zorgen te bespreken, goede en slechte dingen te delen en oplossingen voor te stellen. Het wordt gebruikt om de interactie in de groep te verbeteren, en om pesten tegen te gaan (door leerlingen te stimuleren elkaar te respecteren). De nadruk wordt gelegd op strikte naleving van de regels (bijv. niemand wordt uitgelachen, ieder op z'n beurt), waarbij de groep de regels formuleert.'

IJsland:

'Een gedragsveranderingssysteem is geïntroduceerd en wordt nu consequent toegepast. Het systeem is geïntroduceerd op initiatief van één leraar, maar de invoering dient op schoolniveau goed gecoördineerd te worden'. 'We hebben het hier over een acht jaar oude jongen ("P") die nu in z'n derde jaar op school zit. Hij heeft moeite met de concentratie en heeft een korte 'attention span' in de lessen. De leraar besteedt veel tijd om P bij de les te houden en te voorkomen dat hij achterstanden ophoopt. Hij blijft in de klas en wordt niet uit de klas gehaald voor speciale lessen.' 'Omdat P een erg storende factor is voor de andere leerlingen, is een gedragsveranderingssysteem ingezet dat erg effectief is gebleken'. 'Als hij twee sterren kwijt raakt in een week, mag hij niet meedoen aan het vrijdagmiddag programma, een vrij in te vullen onderdeel waarin de klas verschillende leuke dingen doet.'

Pijler 4

Heterogeen groeperen

Uiteraard is het werken met heterogene groepen een voorwaarde voor samenwerkend leren. Juist het bestaan van niveauverschillen is een voorwaarde voor samenwerkend leren. Maar ook in meer algemene zin is de vorming van heterogene groepen in de klas effectief voor leerlingen met problemen en achterstanden. Zij blijken slechter te presteren in zwakke homogene groepen en te profiteren van de niveauverschillen in de klas.

Heterogene groepsvormen geven verder de mogelijkheid verschillende vormen van differentiatie te realiseren, waarbij leerlingen verschillende doelen op verschillende wijze kunnen bereiken. Dit moet echter wel op een effectieve en gerichte manier worden ingericht.

Oostenrijk:

'Basis van het concept is gezamenlijk onderwijs van kinderen met verschillende vaardigheden van groep 1 tot groep 4 in één klas in het basisonderwijs. Het is het doel selectie te voorkomen en de verschillende vaardigheden en leertempo's te respecteren. De voordelen van deze werkwijze liggen op het cognitieve en vooral op emotioneel en sociaal niveau.'

Sociale relaties kunnen zich over langere tijd ontwikkelen. Dat is vooral goed voor leerlingen die als 'moeilijk' bekend staan. De relatief zwakkere leerlingen blijven niet steeds de achterblijvers in de groep, omdat er elk jaar weer nieuwe en jonge leerlingen bijkomen. Dit versterkt sociale leerprocessen en het zorgen voor elkaar als onderdelen van een dagelijkse routine. Begaafde kinderen leren sneller, omdat de oudere leerlingen als een model werken en ondersteuning geven. Tenslotte, de heterogene groep is goed voor kinderen met problemen, omdat er meer mogelijkheden zijn je even terug te trekken

of om bevriend te worden met leerlingen met een vergelijkbare ontwikkelingsleeftijd.'

Finland:

'De leerlingen zijn verdeeld in vier heterogene groepen. Als het nodig is, worden twee groepen gecombineerd voor een deel van het programma. De grootte van de onderwijsgroepen hangt af van het vakgebied. Zo wordt bijvoorbeeld bij muziek, natuurkunde en tekenen gewerkt in grotere groepen, maar bij rekenen en taal zijn de groepen kleiner. Flexibele tijdschema's zorgen er voor dat niet alle leerlingen op hetzelfde moment op school zijn.' *'Bij rekenen en taal wordt rekening gehouden met het verschil in vaardigheden van de leerlingen en zijn kleine onderwijsgroepen gevormd. Het doel van het werken in niveaugroepen is de leerlingen meer individuele instructie te bieden en hun prestatiemotivatie te verhogen. Bijvoorbeeld in het taalonderwijs zijn de leerlingen onderverdeeld in niveaugroepen die op verschillend niveau werken; zo werkt een groep met letter-klink overeenstemming, een andere leest korte teksten en de derde groep verkent de kinderliteratuur.'*

Ierland:

'De organisatie van de klas bevordert samenwerking tussen de leerlingen. Leerlingen met specifieke behoeften zijn ondergebracht in heterogene groepen met leerlingen die in staat zijn ondersteuning te geven en bereid zijn de rol van de leraar over te nemen. In het algemeen lijken de leerlingen bereid te zijn de verschillen, cognitief en motorisch, te accepteren, zelfs als de leerlingen met problemen een sturende rol in de activiteiten krijgen.'

Pijler 5

Effectief in de praktijk

De conclusies die uit het vele onderzoek naar effectieve, doelgerichte scholen en effectieve instructie kunnen worden getrokken, gelden ook voor inclusief onderwijs. Goed onderwijs wordt onder meer gekenmerkt door het stellen van doelen, door het registreren van vorderingen door evaluatie van voortgang en door het hebben van hoge verwachtingen over leerlingen.

Verschillende studies onderstrepen verder dat er sprake moet zijn van één omvattend curriculum, dat voor alle leerlingen geldt. Wel wordt benadrukt dat het curriculum dan aangepast moet kunnen worden aan de individuele leerling. Dit is niet alleen van belang voor leerlingen met leerproblemen en achterstanden of voor leerlingen met lichamelijke of verstandelijke beperkingen, maar voor alle leerlingen waaronder de hoogbegaafden. Met betrekking tot de leerlingen met specifieke behoeften krijgt die individuele aanpassing van het curriculum vorm door het ontwerpen en toepassen van een handelingsplan. Het is dus belangrijk dat het handelingsplan goed aansluit bij het normale curriculum.

Engeland:

'Het onderwijs aan alle leerlingen, dus ook zij die aan speciale voorzieningen deelnemen, wordt bepaald door het nationale curriculum: alle leerlingen volgen het nationale curriculum. De lange, midden en korte termijn planning vindt plaats in de lerarenteams van de reguliere en de speciale klassen. Zowel de reguliere als de speciale klas hebben een coördinator verantwoordelijk voor elk onderwerp in het Nationale Curriculum: ze werken samen. De taken worden dan verder gedifferentieerd in overeenstemming met de behoeften van

individuen en groepen. De manier waarop de school het curriculum uitwerkt om tegemoet te komen aan de verschillende behoeften van leerlingen, stemt overeen met de aanbevelingen van de 'Qualifications en Curriculum Authority' (de overheidsinstelling verantwoordelijk voor het Nationale Curriculum in Engeland). Deze instelling heeft begeleidingsmateriaal uitgebracht, bijvoorbeeld over gemeenschappelijke doelen met verschillende activiteiten, waarbij de activiteiten voor leerlingen met ernstige leerproblemen wat gemakkelijker zijn dan die voor de andere leerlingen.'

Voorwaarden

Zoals hiervoor betoogd, is het succes van WSNS en LGF met name afhankelijk van de mogelijkheden van individuele leraren en teams om met verschillen tussen kinderen om te gaan. Daarmee rust op de schouders van leraren het belangrijkste deel van de taak. Er moet echter wel een aantal voorwaarden worden vervuld voordat leraren daartoe in staat zijn. Ook over deze voorwaarden is eigenlijk al heel veel bekend en de buitenlandse studies wijzen op tal van voorwaarden op verschillende niveaus. Hieronder worden de belangrijkste voorwaarden op een rijtje gezet.

Leraren

Zoals in de inleiding is geschetst, hangt het omgaan met verschillen, van inclusief onderwijs vooral af van de **houding** van de leraar: deze moet positief staan tegenover een grotere verscheidenheid in de klas. Echter, een positieve attitude is niet genoeg om adequaat om te gaan met verschillen in de klas. Leraren hebben ook behoefte aan geschikte methoden en materialen, aan extra **tijd**, aan **kennis** en **vaardigheden** en aan **ervaring**. Al deze factoren zijn relevant voor het omgaan met verschillen in de klas. Het organiseren van extra tijd (bijvoorbeeld door de inzet van ouders of onderwijsassistenten, een andere organisatie van het onderwijs) of het uitbreiden van de kennis van leraren (bijvoorbeeld door in-service training, het samenwerken met collega's of door consultatie van deskundigen binnen en buiten de school) zijn manieren om de noodzakelijke middelen voor inclusief onderwijs te vergroten, maar leraren moeten ook de beschikbare middelen herschikken over de leerlingen in de klas. Leraren kunnen bijvoorbeeld goed presterende leerlingen

aanmoedigen meer zelfstandig te werken, meer gebruik te maken van computers en leerlingen stimuleren om elkaar te helpen (peer-tutoring), zodat meer instructieruimte ontstaat voor leerlingen met specifieke vragen en behoeften.

Een belangrijk punt op leraarniveau is het **inzicht** en de vaardigheden van de leraar in het verbeteren van de **sociale relaties** tussen leerlingen. Vooral voor leerlingen met problemen (en hun ouders) zijn betekenisvolle interacties met andere leerlingen van het grootste belang. De leraar moet daar niet alleen oog voor hebben, maar ook weten hoe deze interacties en relaties ontwikkeld kunnen worden.

School

Het is duidelijk dat de zorg voor leerlingen niet alleen een kwestie is van het realiseren van noodzakelijke voorwaarden in de groep. De organisatiestructuur op schoolniveau bepaalt de hoeveelheid en het type middelen op klassenniveau. **Flexibele ondersteuning** binnen de school door bijvoorbeeld collega's en/of gespecialiseerde leraren is nodig. Ondersteuning kan ook beschikbaar gesteld worden door instellingen in de regio die met aspecten van de zorg voor jongeren zijn belast (o.a. jeugdzorg), door schoolbegeleiders of door middel van ambulante begeleiding vanuit het speciaal onderwijs. In een aantal landen levert de **onderlinge samenwerking van reguliere scholen** budget op voor het onderwijs aan leerlingen die extra zorg nodig hebben. De ondersteuning van leerlingen met problemen vereist samenwerking en coördinatie tussen scholen, vooral wanneer scholen een beperkte omvang hebben.

Essentieel is de rol van het management van een school. Niet alleen is die belangrijk voor de organisatie van de ondersteuning van leraren, maar **inhoudelijk leiderschap** is ook een bepalende factor in het adequaat omgaan met verschillen. Vaak is de directeur de sleutelfiguur die veranderingen in de school kan aanjagen en nieuwe ontwikkelingen en processen kan initiëren. De verantwoordelijkheid van de directie is een sterk en hecht team te organiseren en de aandacht te blijven vestigen op de hoofdzaken.

Het gebruik van de beschikbare **financiën** in scholen moet op flexibele wijze georganiseerd worden. De gevalstudies laten zien dat scholen zoveel mogelijk vrijheidsgraden moeten hebben in het gebruik van financiële middelen in overeenstemming met de eigen wensen en visie. Bureaucratie moet worden vermeden en alle leerlingen, zonder of met relatief geringe problemen, moeten zonder al te veel rompslomp kunnen profiteren van de beschikbare middelen als leraren dit nodig of wenselijk vinden.

Soms is het nodig om – tijdelijk - **kleine speciale groepen** in te richten. Tijdelijke instructie buiten de eigen groep maakt het soms mogelijk leerlingen te handhaven. Het is belangrijk dat deze opvangmogelijkheden op een natuurlijke en flexibele manier vorm worden gegeven en niet alleen gebruikt worden voor leerlingen met problemen, maar ook voor andere leerlingen in de klas.

Externe voorwaarden

Onderwijs dat adequaat inspeelt op de verschillen tussen kinderen in scholen moet worden ondersteund door een duidelijk **overheidsbeleid**. De overheid moet ‘inclusief onderwijs’ onderschrijven en duidelijk

maken welke doelen zouden moeten gelden voor het onderwijsveld. Verder is het aan de overheid om de voorwaarden te scheppen voor, het omgaan met verschillen, inclusief onderwijs. Zo zouden de regels in het kader van de financiering inclusief onderwijs moeten stimuleren en niet hinderen.

Regionale aansturing

Er bestaan uiteenlopende financieringsmodellen. Een financieel model op regionaal (gemeentelijk) niveau lijkt de meest adequate. In zo'n model, worden budgetten voor speciale onderwijsbehoeften gedelegeerd van het centrale niveau naar regionale instellingen (gemeenten, districten, schoolclusters). Op regionaal niveau worden dan de beslissingen genomen over de verdeling van middelen en over de leerlingen die extra speciaal onderwijs krijgen aangeboden. Het lijkt hierbij aan te raden dat de instelling die beslist over de toekenning van de extra middelen, niet alleen gebruik kan maken van onafhankelijke expertise in het onderwijs aan leerlingen met problemen, maar ook de middelen heeft om ondersteunende diensten te leveren.

Verder blijkt uit onderzoek dat ‘inclusief onderwijs’ gemakkelijker te realiseren is in een **gedecentraliseerd** financieringsmodel dan in een meer gecentraliseerde aanpak. Lokale organisaties met een zekere mate van autonomie zijn veel beter in staat veranderingen in het bestaande systeem door te voeren. Om die reden is een gedecentraliseerd model vermoedelijk meer kosten-efficiënt en biedt het minder mogelijkheden voor ongewenste vormen van strategisch gedrag. Ook in een gedecentraliseerde benadering blijft het nodig dat de centrale overheid duidelijk aangeeft, welke doelen nagestreefd moeten

worden. De beslissingen over de manier waarop die doelen dan gerealiseerd worden, kunnen vervolgens worden overgelaten aan lokale organisaties.

Beleidsmakers, niet alleen op nationaal niveau, maar ook op het niveau van gemeenten, schooldistricten of schoolclusters, hebben een essentiële rol in het vertalen van het overheidsbeleid naar de praktijk en in de implementatie ervan. Daarmee is leiderschap, ook op regionaal niveau, een voorwaarde voor effectief inclusief onderwijs.

Verder is er **regionale coördinatie en samenwerking** nodig tussen alle betrokken instellingen (gezondheidszorg, jeugdzorg, onderwijs) buiten de school en tussen school en ouders. Dit komt de leerlingen met problemen uiteindelijk ten goede. De additionele hulp moet op een geplande en georganiseerde manier worden aangeboden.

De betrokkenheid van **ouders** in inclusieve scholen kan niet onderschat worden. Zij moeten niet alleen gezien worden als de 'klanten' van onderwijs, maar ook als 'deelnemers'. Het is cruciaal dat ook aan hun behoeften aandacht wordt besteed en zij hebben vaak behoefte aan contact met een persoon die ze kunnen vertrouwen. Ze zouden geïnformeerd moeten worden over alle details van de planning, implementatie, evaluatie en structuur en inhoud van de samenwerking tussen de school en andere instellingen en professionals buiten de school. Verder spelen ouders een actieve rol in de ontwikkeling, implementatie en evaluatie van handelingsplannen. In sommige situaties kunnen ze juist ook een extra paar handen in of buiten de klas betekenen, hetgeen verlichting van de leraar betekent.

Tot slot

In het voorgaande zijn enkele internationale bevindingen samengevat die mede bij kunnen dragen aan de verdere ontwikkeling van het beter omgaan met verschillen. De nadruk is gelegd op de mogelijke benaderingen in de klas en de school. Omgaan met verschillen is uiteindelijk iets dat in de praktijk van alle dag moet plaatsvinden. De gevalstudies en de andere onderzoeksbronnen laten een aantal wegen zien via welke het doel van inclusief onderwijs bereikt kan worden. Maar hoezeer er ook overeenstemming is over de route die gekozen moet worden: er zijn meer wegen die naar Rome leiden. Sommige zijn korter, andere langer; sommige drukker, andere meer relaxed. Maar het begint met de wil die reis te maken. Pas daarna gaat het om een goede planning en kan er ingepakt worden. Goede reis!

Verantwoording

Deze brochure is geschreven in opdracht van WSNS Plus. De verantwoordelijkheid voor de tekst ligt bij de auteur, Cor Meijer.

Editorial assistent: Charissa van Wijk

Over de auteur

Cor J.W. Meijer (PhD), promoveerde aan de Universiteit van Groningen. Hij is momenteel staflid van de European Agency for Development in Special Needs Education, in Middelfart, Denemarken. Zijn belangrijkste taak daar is het verzamelen en analyseren van gegevens op het terrein van speciaal onderwijs, integratie en financiering van speciaal onderwijs in Europa.

De European Agency is een onafhankelijke organisatie bestaande uit 22 Europese landen. De Agency richt zich met name op het verzamelen en uitwisselen van informatie uit de verschillende landen op het terrein van speciaal onderwijs.

Cor Meijer was als extern deskundige betrokken bij de totstandkoming van het WSNS-beleid en was lid van de projectgroep die door de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen, Jacques Wallage, in begin jaren '90 werd opgericht. Daarna was hij tot 1997 de coördinator van de evaluatie van het Weer Samen Naar School-beleid en (mede-) auteur van enkele studies in dat kader, waaronder de eindrapportages. Hij heeft zich als onderzoeker beziggehouden met verscheidene thema's in het regulier en speciaal onderwijs en is vooral gespecialiseerd in internationaal vergelijkende studies. Hij is als expert op het terrein van het speciaal onderwijs verbonden geweest aan de Organization for Economic Co-operation and Development

(OECD), te Parijs, en aan verscheidene andere nationale en internationale instellingen, zoals de UNESCO en de EU.

Hij is (co-) editor van 'New Perspectives on Special Education' (Routledge, 1994) en van 'Inclusive Education: a Global Agenda' (Routledge, 1997). Verder is hij lid van de editorial boards van de tijdschriften 'International Journal of Inclusive Education' en van 'European Journal of Special Needs Education'.

Over de gebruikte bronnen

Het hier gebruikte materiaal is, onder verantwoordelijkheid van de auteur, verzameld in het project 'Classroom Practice' van de European Agency for Development in Special Needs Education. Het project is gericht op het beschrijven, analyseren en verspreiden van de praktijk van inclusief onderwijs. Het project is in eerste instantie gericht op het basisonderwijs maar een verbreding naar het voortgezet onderwijs is op dit moment in uitvoering.

De studie bestaat uit drie fasen. In de eerste fase is een literatuuronderzoek gedaan in de deelnemende landen. Het literatuur onderzoek was gericht op het beschrijven van de stand van zaken van effectief inclusief onderwijs. Verder is een internationaal (vooral Amerikaans) review uitgevoerd in deze fase. Dit deel van het project gaat in op de vraag welke werkwijzen aantoonbaar effectief zijn in inclusief onderwijs. In de tweede fase zijn concrete gevalsstudies geselecteerd en systematisch beschreven. In de laatste fase zijn wederzijdse bezoeken tussen verschillende landen georganiseerd om de uitwisseling van kennis en ervaringen te maximaliseren.

Lezers geïnteresseerd in de documenten die

aan de basis liggen van dit rapport worden verwezen naar de 'Inclusive Education en Classroom Practices' sectie van de website van het European Agency:
www.european-agency.org/IECP/IECP_intro.htm
waar de volgende documenten ontsloten kunnen worden:

1. Het Internationale literatuuronderzoek
2. De rapportages van de bezoeken in zeven landen
3. De landenrapporten van de deelnemende 15 landen
4. De samenvattende rapportages

Colofon

■ Hoofdredactie:
Roel Weener

■ Eindredactie en productie:
AT Consult

■ Vormgeving en realisatie:
Faces Reclame & Marketing bv,
Veghel

■ Redactieadres:
AT Consult
Postbus 543
4100 AM Culemborg
Telefoon (0345) 51 01 61
Telefax (0345) 51 02 49
E-mail asliedrecht@wsnsplus.nl

WSNS Plus
Postbus 162
3440 AD Woerden
Telefoon (0348) 40 52 00
Telefax (0348) 40 52 05