

**Van cluster 4 naar regulier:**

**De overgang van leerlingen met emotionele of gedragsproblemen in navolging  
van de wet Passend Onderwijs**

**Bachelor thesis**

**200600042**



**R.A.E. Hofmans (5625432)**

**L.A. Klijnjan (3962571)**

**S.P. van Slagmaat (5625386)**

**H.J. Vrijhof (3602710)**

**Werkgroep 6 / deelgroep 2**

**Datum: 26/06/2015**

**Docent: Dr. Corrie Tijsseling**

**Tweede beoordelaar: Dr. Paul Baar**

**Faculteit Sociale Wetenschappen**

**Universiteit Utrecht**

*Afbeelding 1:* De brug tussen een reguliere school en een cluster 4-school. Adepted from <http://www.aluminiumkozijnen-ospel.nl> by Michiels Aluminiumbouw

### **Abstract**

*Background* The law regulating Inclusive Education (*Passend Onderwijs*) entered into force in the Netherlands on 1 August 2014. As of this date schools in the Netherlands have the responsibility to provide a suitable learning place for students with emotional and behavioral disorders (EBD). As a result most of the students with these disorders will need to make the transition from special needs schools to mainstream education. The focus of this study is the optimization of this transition.

*Methods* This study is a qualitative and exploratory research based on literature research. Then semi-structured interviews were held with thirteen ambulatory counselors experienced in coaching students with EBD.

*Results* The viewpoints, knowledge and experience of the respondents have been decisive for the results. Insufficient knowledge of Inclusive Education and the negative attitude of mainstream teachers towards the transition of students with EBD are the main findings of this study. In addition, it appears that both special needs schools and mainstream education are still insufficiently prepared.

*Conclusion* To optimize the transition of students with EBD from special needs education to mainstream education, it is important that teachers become more knowledgeable about the key objectives of Inclusive Education, acquire more skills to support students with EBD and adopt a more positive attitude towards these students. Better cooperation between special needs and mainstream education would be an initial step.

*Keywords:* Students with EBD, Inclusive Education, *Passend Onderwijs*, Special Needs Education, Mainstream Education

## Inhoudsopgave

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>1</b>
<b>INLEIDING</b> .....	<b>3</b>
<b>METHODE</b> .....	<b>10</b>
<b>RESULTATEN</b> .....	<b>12</b>
KENNIS VAN INCLUSIEF ONDERWIJS.....	13
VERSCHIL IN LEERLINGEN MET EBD.....	15
VERANDERING BINNEN HET CLUSTER 4-ONDERWIJS.....	17
VERANDERING BINNEN HET REGULIER ONDERWIJS.....	19
<b>CONCLUSIE</b> .....	<b>21</b>
<b>DISCUSSIE</b> .....	<b>25</b>
<b>LITERATUURLIJST</b> .....	<b>27</b>

## Inleiding

Per 1 augustus 2014 is in Nederland de wet Passend Onderwijs ingevoerd. Deze wet stelt dat alle kinderen op school een plek moeten krijgen die past bij hun mogelijkheden en kwaliteiten. Scholen moeten dus alle leerlingen een passende onderwijsplek bieden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap [OC&W], 2012). Zo ook de leerlingen met emotionele of gedragsproblemen (*Emotional and Behavioral Disorders* [EBD]). Deze leerlingen moeten als het ware 'terug' van het speciaal onderwijs naar het regulier onderwijs.

Terug? Ja, terug. Want ooit zijn deze leerlingen uit het regulier onderwijs verwijderd. Naast het regulier onderwijs, dat zich niet richt op een specifiek type leerling, werden rond 1900 in westerse landen aparte scholen voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften (*Special Educational Needs* [SEN]) opgezet door religieuze of liefdadigheidsinstanties (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011). De nadruk lag hier op beschermen en beschaven (Bakker, Noordman, & Rietveld-van Wingerden, 2006). Deze scholen werden later overgenomen en uitgebreid door de overheden, binnen het nationale onderwijssysteem (Ainscow & César, 2006; Armstrong et al., 2011; Florian, 2008).

Pas de laatste decennia is er iets veranderd in de visie op deze scheiding (Bossaert, De Boer, Frostad, Pijl, & Petry, 2015; Graham & Jahnukainen, 2011). In 1994 is tijdens de *Salamanca World Conference on Special Needs Education* de Salamanca Verklaring opgesteld. In deze Verklaring wordt gepleit voor inclusief onderwijs. Inclusief houdt binnen deze context in dat het regulier onderwijs voor iedereen toegankelijk zou moeten zijn. Het betekent echter niet dat dit onderwijs voor iedereen hetzelfde moet zijn. Inclusief onderwijs moet rekening houden met de verschillende levenservaringen en speciale behoeften van leerlingen (Ainscow, 2005; Ainscow & César, 2006; Ainscow & Miles, 2008; Armstrong et al., 2011; De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Ferguson, 2008; Lindsay, 2007). De Salamanca Verklaring stelt dat inclusief onderwijs het meest effectieve middel zou zijn in het bestrijden van discriminatie en in het creëren van een open samenleving. Scholen met een inclusief beleid zouden in staat zijn effectief onderwijs te bieden aan alle leerlingen en zouden hiermee hun doeltreffendheid en daarmee uiteindelijk ook de kosteneffectiviteit van het gehele onderwijsstelsel verbeteren (Ainscow, 2005; Thomazet, 2009; United Nations Education, Society and Cultural Organisation [UNESCO], 1994). Onderzoeken hebben deze effecten echter niet voldoende aangetoond (De Boer et al., 2011; Ferguson, 2008; Lindsay, 2007). Sinds de Salamanca Verklaring heeft het idee van inclusie zich over de wereld verspreid en zijn overheden bezig met de promotie van een inclusief beleid (César & Santos, 2006; Miles & Singal, 2010, Vislie, 2003).

De precieze uitvoering van inclusief beleid per onderwijsinstelling kan verschillen door lokale omstandigheden, geschiedenis en cultuur (Peters, 2007; Vislie, 2003). Zo blijkt uit onderzoek dat binnen het onderwijs de focus moet liggen op de theorie achter de manier van werken en niet alleen op de praktijk. Wanneer men binnen een onderwijsinstelling meer achter de visie van inclusief onderwijs staat, wordt er minder doorverwezen naar speciaal onderwijs en is er dus sprake van een meer inclusief beleid (Ainscow & Sandill, 2010; Bartolo & Smyth, 2009; Van der Veen, Smeets, & Derriks, 2010).

Ondanks de verschillen zijn er volgens Ainscow (2005) vier hoofdelementen van inclusie. Ten eerste is inclusie een proces. Dat wil zeggen dat inclusie gezien moet worden als een oneindige zoektocht naar de beste manier om te reageren op de functionele diversiteit van kinderen. Het gaat over het leren te leven met verschillen en om het leren van die verschillen (Ainscow, 2005; Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Ferguson, 2008). Daarnaast houdt inclusie zich bezig met de identificatie en verwijdering van barrières. Het gaat om het verzamelen, vergelijken en evalueren van informatie uit verschillende bronnen om zo het beleid en de uitvoering van het beleid te verbeteren. Door het gebruik van deze verschillende bronnen worden creativiteit en probleemoplossing gestimuleerd. Ten derde is inclusie gebaseerd op het feit dat alle reguliere scholen functioneel diverse kinderen passend onderwijs moeten kunnen bieden. Alle kinderen moeten de mogelijkheid hebben naar de school in hun buurt te gaan, de school waar ze ook heen zouden gaan als ze geen speciale aandacht nodig zouden hebben. Daarnaast moet er een persoonlijk leerplan zijn, prestatie moet niet alleen gericht zijn op een algemeen curriculum maar ook moet goede kwaliteit van onderwijs gegarandeerd zijn. Tenslotte gaat het bij inclusie om een bijzondere aandacht voor leerlingen die een risico lopen op onderpresteren, op uitsluiting of op marginalisering. Men is verplicht risicogroepen zorgvuldig te controleren en indien nodig maatregelen te treffen om de aanwezigheid, participatie en prestatie van functioneel diverse leerlingen in het regulier onderwijs te kunnen garanderen (Ainscow, 2005).

Met het ondertekenen van de Salamanca Verklaring in 1994 heeft ook Nederland ingestemd met het feit dat functioneel diverse leerlingen niet langer gediscrimineerd mogen worden en dus streeft naar een inclusief beleid (UNESCO, 2001). Er werd een start gemaakt met de hervorming van het onderwijs (Schuman, 2007). Zo werd bijvoorbeeld het 'Leerlinggebonden Financiering' (LGF), het zogenaamde Rugzakje, ingevoerd. Hiermee konden ouders zelf kiezen welke begeleiding zij wilden 'inkopen' (Schuman, 2007; Stoutjesdijk & Scholte, 2009). Uiteindelijk werd echter geconstateerd dat deze werkwijze voor te veel knelpunten zorgde. Het systeem was onder andere te duur. Deze knelpunten zouden moeten worden opgelost met de invoering van het Passend Onderwijs (Ministerie van OC&W, 2014).

Passend onderwijs wekt de suggestie van inclusief onderwijs, maar is niet hetzelfde. Passend onderwijs is de manier waarop de Nederlandse overheid invulling geeft aan inclusief onderwijs (Meijer, 2007). Scholen zijn niet verplicht om iedere leerling bij aanmelding een plek op hun eigen school aan te bieden, maar hebben nu wel een zorgplicht. Dit betekent dat ze binnen het samenwerkingsverband verantwoordelijk zijn voor het vinden van een geschikte plek wanneer een leerling extra ondersteuning nodig heeft. Onder deze samenwerkingsverbanden vallen per regio zowel de reguliere scholen als de scholen binnen het speciaal onderwijs. Het samenwerkingsverband is daarnaast verantwoordelijk voor de verdeling van de gelden (Ministerie van OC&W, 2012). Het is de bedoeling dat er op de lange termijn meer leerlingen naar regulier onderwijs gaan en minder naar speciaal onderwijs. Het is niet zo dat speciaal onderwijs volledig moet verdwijnen (Meijer, 2007). De invoering van de wet Passend Onderwijs zal dus betekenen dat sommige leerlingen die nu speciaal onderwijs volgen, in het regulier onderwijs geplaatst zullen worden. Zo ook de leerlingen met emotionele of gedragsproblemen, die in het systeem van het speciaal onderwijs onder het cluster 4 vallen (Grietens, Ghesquière, & Pijl, 2006).

In Nederland bestaat het speciaal onderwijs uit vier clusters, waarbij cluster 1 is ingericht voor blinde, slechthorende leerlingen, cluster 2 voor dove, slechthorende leerlingen en voor leerlingen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden en cluster 3 voor leerlingen met lichamelijke of verstandelijke beperkingen (Bossaert et al., 2015; Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2009; Pijl & Vann De Bos, 2001; Stoutjesdijk, 2013). Het grootste deel van de leerlingen in het speciaal onderwijs, 44 procent, volgt volgens het CBS (2009) onderwijs binnen cluster 4.

Cluster 4-scholen richten zich op kinderen met emotionele en gedragsproblemen (Grietens et al., 2006). Dit zijn onder andere leerlingen met een autismespectrum stoornis (ASS), aandachtstekort-hyperactiviteit stoornis (ADHD), oppositionele gedragsstoornis (ODD), angststoornis of stemmingsstoornis. Daarnaast komt bij leerlingen op cluster 4-scholen vaak comorbiditeit voor, wat inhoudt dat bij de leerling meerdere stoornissen gediagnosticeerd zijn (Wicks-Nelson & Israel, 2009). Deze leerlingen hebben geregeld te maken met de jeugdhulpverlening (Oliver & Reschly, 2010; Stoutjesdijk & Scholte, 2009). Door deze verscheidenheid aan problemen verschillen leerlingen in cluster 4-scholen onderling sterk in hun onderwijsrelevante persoonskenmerken (Inspectie van Onderwijs, 2007). Wat veel leerlingen volgens de Inspectie van Onderwijs (2007) daarentegen juist gemeen zouden hebben, is hun slechte motivatie en grote onderwijsachterstand.

Vòòr de invoering van de wet Passend Onderwijs moest men een aanvraag doen bij de Commissie voor Indicatiestelling (CvI) om een leerling aan te melden voor speciaal onderwijs. Om een cluster 4-indicatie te krijgen moest de leerling een ernstige

gedragsstoornis, emotionele stoornis of ontwikkelingsstoornis hebben en gediagnosticeerd zijn volgens de criteria van de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV* (DSM-IV). Daarnaast moest deze stoornis de leerling belemmeren in het functioneren op school, maar ook thuis en in de vrijetijdsbesteding. De jeugdige en zijn verzorgers moesten hulp hebben gekregen vanuit jeugdzorg, jeugdbescherming of jeugdpsychiatrie. Tot slot moest het zorgaanbod op regulier onderwijs ontoereikend zijn voor de problematiek van de leerling (American Psychiatric Association, 2000; Ministerie van OC&W, 2012).

Sinds de invoering van de wet Passend Onderwijs is de procedure voor een plaatsing binnen het cluster 4-onderwijs veranderd. Men spreekt niet langer van een cluster 4-indicatie, maar van een toelaatbaarheidsverklaring (TLV) voor cluster 4-onderwijs. Deze wordt niet verleend door de CvI, maar door het overkoepelende samenwerkingsverband. De criteria voor een TLV zijn dezelfde als de criteria voor het aanvragen van een cluster 4-indicatie (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2014).

Bij leerlingen met EBD die momenteel binnen het regulier onderwijs functioneren, is er sprake van lichtere problematiek en minder comorbiditeit dan bij leerlingen met EBD binnen cluster 4-scholen. Leerlingen met EBD binnen het cluster 4-onderwijs vertonen heftigere externaliserende gedragsproblematiek (Kroesbergen, Sontag, Steensel, Leseman, & Van der Veen, 2010; Stoutjesdijk & Scholte, 2009; Stoutjesdijk, Scholte, & Swaab, 2012; Baker-Ericzen, Hurlburt, Brookman-Frazee, Jenkins, & Hough, 2010; Panerai et al., 2009). Dit houdt in dat zij minder controle hebben over hun emoties en deze op een negatieve manier uiten naar de buitenwereld, veelal door agressief of ongehoorzaam te zijn (Prinzle, 2004). Daarnaast blijken relatieproblemen tussen kind en verzorger, de leeftijd waarop de eerste interventie plaatsvond en het aantal jaren genoten educatie voorspellers te zijn van een plaatsing binnen het cluster 4-onderwijs (Stoutjesdijk, 2013). De relatie tussen ouder en kind is belangrijk, omdat wanneer ouders betrokken zijn bij de schoolaanpak leerlingen met EBD sterkere verbeteringen van probleemgedrag laten zien (Cavendish, Nielsen, & Montague, 2012; Willoughby & Hamza, 2011). Bovendien is gebleken dat de schoolprestaties van leerlingen met EBD verbeteren en gedragsinterventies effectiever werken wanneer ouders een goede relatie hebben met de leerkracht (Šukys, Dumčienė, & Lapėnienė, 2015).

Om leerlingen op een cluster 4-school in hun problematiek te begeleiden, stellen de scholen voor iedere leerling een handelingsplan op. Naar aanleiding van de hulpvragen van de leerlingen worden aan de hand van de 'diagnostische cyclus' in dit handelingsplan een aantal doelstellingen opgesteld (De Bruyn, Ruijsenaars, Pameijer, & Van Aarle, 2003; Tak, Bosch, Begeer, & Albrecht, 2014). Vervolgens is het de bedoeling dat de school, zijnde de orthopedagoog, psycholoog, begeleider en de leerkracht, deze doelstellingen realiseert door middel van de juiste begeleiding (Inspectie van Onderwijs,



2007; Stoutjesdijk & Scholte, 2009). Voor leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs moet er, naast het handelingsplan, ook een uitstroomprofiel worden opgesteld, met als doel de leerling voor te bereiden op het vervolgonderwijs of de naschoolse woon-, werk- en vrijetijdssituatie (Inspectie van Onderwijs, 2007).

Door de individuele doelen in het handelingsplan krijgen met name het verbeteren van het onaangepaste gedrag, sociale en emotionele problemen en cognitieve vaardigheden veel aandacht binnen het cluster 4-onderwijs (Billingsly, Fall, & Williams, 2006; Landrum, Tankersley, & Kauffman, 2003; Lane, 2007; Stoutjesdijk & Scholte, 2009). Hiervoor is onder andere effectief klassenmanagement nodig. Dit betekent dat er op cluster 4-scholen duidelijke regels en routines worden gehanteerd, waardoor deze vorm van onderwijs ook wel de meest restrictieve vorm wordt genoemd (Billingsley et al., 2006; Kauffman, Bantz, & McCullough, 2002; Oliver & Reschly, 2010). Daarnaast wordt in het cluster 4-onderwijs vaak een gedragsgerichte aanpak gebruikt. Hierbij richt men zich op wat er voor en na het gedrag gebeurt, het antecedent en de consequentie (Landrum et al., 2003; Oliver & Reschly, 2010). Het antecedent wordt beheerst door de manier waarop boodschappen worden medegedeeld. Dit gebeurt op een voorspelbare manier, waarbij de consequenties van gewenst en ongewenst gedrag vooraf duidelijk worden gemaakt. Vervolgens moet het getoonde gedrag consistent beloond dan wel bestraft worden (Landrum et al., 2003).

Doordat deze individuele en gedragsgerichte benadering veel aandacht krijgt, komt het daadwerkelijk onderwijzen in de knel. Hierdoor vertonen leerlingen meer tekorten in hun lees-, schrijf- en rekenvaardigheden. Cluster 4-leerlingen blijken hierin significant te verschillen van leerlingen uit het regulier onderwijs, maar ook van leerlingen met andere beperkingen (Billingsly et al., 2006; Landrum et al., 2003; Lane, 2007; Oliver & Reschly, 2010; Reid, Gonzalez, Nordness, Trout, & Epstein, 2004; Stoutjesdijk & Scholte, 2009). Dit zou verklaard kunnen worden uit de samenhang van leer- en gedragsproblemen die elkaar negatief zouden beïnvloeden, al is een causaal verband hiertussen nog niet bewezen (Landrum et al., 2003; McIntosh, Reinke, Kelm, & Sadler, 2012; Oliver & Reschly, 2010). Leerlingen met EBD binnen het regulier onderwijs zouden naast betere lees-, schrijf-, en rekenvaardigheden ook een hoger intelligentiequotiënt hebben (Kroesbergen et al., 2010; Stoutjesdijk & Scholte, 2009; Stoutjesdijk et al., 2012). Mogelijk komen deze verschillen voort uit het selectiebeleid dat het regulier onderwijs zou hanteren. Alleen leerlingen met een lichte problematiek worden hierdoor toegelaten tot regulier onderwijs (Kroesbergen et al., 2010; De Vries, 2013). Door de invoering van de wet Passend Onderwijs wordt de mogelijkheid tot een selectiebeleid echter beperkt. Scholen hebben nu een zorgplicht voor elke leerling die bij hen aangemeld wordt. De leerkrachten werkzaam in het regulier onderwijs zien daarbij het meest op tegen de plaatsing van leerlingen met EBD (Bruggink, Meijer, Goei, & Koot,

2013b; Engelbrecht, Oswald, Swart, & Eloff, 2003; Oliver & Reschly, 2010; Stoutjesdijk & Scholte, 2009). Uit onderzoek blijkt dan ook dat leerlingen met EBD de meest complexe groep is om onder te brengen in regulier onderwijs (Ferguson, 2008; Forlin, 2001). Scholen hebben zich echter wel op deze leerlingen voorbereid.

Het regulier onderwijs is afgestapt van het traditionele onderwijs waar de leraar vooral zelf de leerstof overbrengt en van de leerlingen verwacht stil en passief te luisteren (Ferguson, 2008). Er wordt niet meer uitgegaan van één aanpak voor de hele klas, maar van een gedifferentieerde aanpak waarbij de leerkracht inspeelt op de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen, zoals extra instructie of extra leertijd (Bruggink, Goei, & Koot, 2013a; De Graaf, Van der Linden, & Onrust, 2011; Gijzen & Pameijer, 2008). Deze differentiatie in benadering van leerlingen kan plaatsvinden op verschillende gebieden, namelijk inhoud (wat leert de leerling), proces (hoe leert de leerling) en product (wat maakt de leerling). De leerkracht houdt hierbij rekening met de capaciteiten en de interesse van de leerling (Ferguson, 2008). Met het oog op de toekomst leren de leraren in opleiding te differentiëren. Er wordt van hen verwacht leerlingen te onderwijzen met een grote diversiteit ten aanzien van beperkingen, gedrag en sociale achtergrond binnen het regulier onderwijs (Bartolo & Smyth, 2009; Golder, Norwich, & Bayliss, 2005). Met de gedifferentieerde aanpak komt het curriculum van het regulier onderwijs steeds meer in de buurt van het *Universal Design for Learning* (UDL). Het UDL is gericht op het maken van een boeiend en betekenisvol curriculum dat beschikbaar is voor diverse leerlingen (Rose, 2005). Wanneer met dit curriculum een gedifferentieerde aanpak wordt gehanteerd, kan het individuele leren worden aangepast aan de beperking van de leerling (Ferguson, 2008). Het uitgangspunt van UDL is, dat de producten en de omgeving zodanig ontworpen zijn dat ze te allen tijde toegankelijk zijn voor iedereen, ongeacht leeftijd, mogelijkheden of situatie. Het Nederlandse regulier onderwijs is op dit gebied nog in ontwikkeling (Rose, 2005).

Ook het coöperatief leren is een nieuwe ontwikkeling die het regulier onderwijs passend maakt (Ferguson, 2008). Uit onderzoek van Koster, Pijl, Van Houten en Nakken (2007) blijkt dat coöperatief leren de samenwerking tussen leerlingen met een beperking en hun klasgenoten bevordert. De inzet van coöperatieve leerstrategieën binnen de dagelijkse leeractiviteiten bevordert de belangstelling voor elkaar en de integratie van leerlingen met EBD. Kroesbergen en Van Luit (2003) geven echter aan dat leerlingen met EBD op didactisch gebied niet profiteren van hulp van de medeleerling en dat deze vorm niet effectiever is dan de instructie en feedback van de leerkracht. Uit onderzoek blijkt dat het voor leerkrachten moeilijk is om een goede band op te bouwen met leerlingen met en hen hiermee op sociaal gebied te stimuleren (Breeman et al., 2015; Bossaert et al., 2015). Leerlingen met SEN hebben vaak een slechte sociale positie (Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten, 2009; Mand, 2007; Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-

Klicpera, 2015). Negatieve ervaringen met klasgenoten als gevolg van deze positie leiden bij leerlingen met EBD vaak tot agressief gedrag en een verminderde motivatie om naar school te komen (Lane, 2007; McCoy & Banks, 2012). Het is dus de vraag of coöperatief leren binnen het regulier onderwijs werkt voor de leerling met EBD.

Naast de coöperatieve leeromgeving voor de leerling wordt er in het regulier onderwijs ook gezorgd voor een coöperatieve werkomgeving voor de leerkracht. De samenwerking binnen een organisatie bestaat uit het delen van ervaringen en het overeenstemmen van de aanpak van problemen bij hun leerlingen (Ainscow & Miles, 2008; Bruggink et al., 2013a; Ferguson, 2008). De leerkrachten werken zowel samen met hun eigen team als met leerkrachten van andere scholen. Het samenwerkingsverband is hierin de schakel en moet zorgen voor een goede communicatie en afstemming tussen zowel reguliere scholen als scholen binnen het speciaal onderwijs (Ministerie van OC&W, 2014).

De invoering van het Passend Onderwijs moet het Nederlandse onderwijssysteem inclusief maken. Dit is maatschappelijk belangrijk, omdat met inclusief onderwijs alle kinderen dezelfde kansen krijgen om zich te ontwikkelen en zich voor te bereiden op hun toekomstige studie- en loopbaantraject (UNESCO, 2001). In Nederland krijgt nog niet ieder kind dezelfde kansen, want er wordt nog niet aan elke leerling een passende onderwijsplek geboden. Uit de uitzending van *Zembla* van 22 april 2015 blijkt dat er hierdoor nog veel schooluitval is (Mostert & Blaas, 2015). Bij leerlingen met EBD zorgt juist hun probleemgedrag in combinatie met een lage schoolmotivatie voor extra veel schooluitval. Dit heeft een negatieve invloed op het ontwikkelingsperspectief van deze leerlingen (Wang & Fredricks, 2013). Wanneer er meer bekend is over de speciale onderwijsbehoeften van EBD-leerlingen binnen inclusief onderwijs kunnen meer leerlingen de overstap van cluster 4-onderwijs naar regulier onderwijs maken (Stoutjesdijk et al., 2012).

Er zijn op dit moment veel leerlingen met EBD geplaatst binnen een vorm van speciaal onderwijs die voor hen restrictiever is dan noodzakelijk (Stoutjesdijk et al., 2012). Een onderwijsvorm die niet bij de leerling aansluit, kan leiden tot verergering van het probleemgedrag. Dit heeft naast nadelige gevolgen voor de leerling zelf, ook een negatieve invloed op zijn omgeving. Het is dus van maatschappelijk belang dat de wet Passend Onderwijs goed geïmplementeerd wordt (De Vries, 2013; Nalavany, Carawan, & Brown, 2011).

Omdat Passend Onderwijs pas in augustus 2014 is ingevoerd, is er nog weinig onderzoek gedaan naar de gevolgen ervan. Dit onderzoek heeft daarom als doel meer kennis te vergaren omtrent de overgang van cluster 4-leerlingen naar regulier onderwijs om zo verder wetenschappelijk onderzoek mogelijk te maken. De centrale vraag in dit

onderzoek is: 'Wat is er nodig om de overgang van cluster 4 naar regulier onderwijs voor leerlingen optimaal te laten verlopen?'

Op basis van de literatuur zal gekeken worden naar de volgende vier thema's: 'kennis van inclusief onderwijs', 'onderscheid in leerlingen met EBD', 'verandering binnen het cluster 4-onderwijs' en 'verandering binnen het regulier onderwijs'. Er wordt verwacht dat de ambulante begeleiders van leerlingen met EBD op de hoogte zijn van de ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijsbeleid en gericht zijn op inclusief onderwijs. In hoeverre ze ook op de hoogte zijn van de betekenis van inclusief onderwijs, is onzeker. Verder wordt verwacht dat de begeleiders op de hoogte zijn van criteria waarmee leerlingen momenteel wel of niet binnen het cluster 4-onderwijs worden geplaatst. Leerlingen met meer externaliserend gedrag, een lagere intelligentie en lagere schoolprestaties zullen daarbij misschien eerder binnen het cluster 4-onderwijs geplaatst worden. Ook wordt verwacht dat zowel het cluster 4-onderwijs als het regulier onderwijs hun beleid aanpassen. Zo bereidt het cluster 4-onderwijs zijn leerlingen waarschijnlijk voor op een overgang naar het regulier onderwijs en zal het regulier onderwijs met name zijn leerkrachten op de aanpak van deze leerlingen voorbereiden. Tot slot wordt ook verwacht dat de begeleiders op de hoogte zijn van deze veranderingen. Door middel van een inclusieve visie in het onderwijs en bepaalde veranderingen in het beleid en de inrichting van zowel cluster 4 als regulier onderwijs, zullen leerlingen waarschijnlijk op een optimale manier de overstap kunnen maken. Met optimaal wordt binnen dit onderzoek bedoeld dat wordt gestreefd naar een voor de leerling meest positieve uitkomst op zowel academisch als sociaal-emotioneel gebied.

### **Methode**

Omdat er nog weinig bekend is over de overgang van leerlingen met EBD van het cluster 4 naar het regulier onderwijs, is besloten een explorerend onderzoek uit te voeren. Hierbij worden nog geen concrete hypothesen getoetst, maar wordt informatie verzameld over het 'wat, hoe en wie' er betrokken zijn bij deze nieuwe ontwikkeling (Neuman, 2011). Door middel van kwalitatief onderzoek kan er ingegaan worden op de visie van de respondenten op de overgang van cluster 4-leerlingen naar het regulier onderwijs (Boeije, 2010).

In dit onderzoek wordt een steekproef genomen uit een populatie van ambulante begeleiders, die leerlingen uit het cluster 4-onderwijs begeleiden, ervaring hebben met leerlingen uit cluster 4 en/of kennis hebben over deze gedragsproblematiek. Ook helpen zij collega's in het regulier basis- en voortgezet onderwijs bij het onderwijzen van leerlingen met een beperking en chronisch zieke leerlingen (Lubeek, 2004). De respondenten zijn afkomstig uit verschillende regio's in Nederland. De werving van deze ambulante begeleiders heeft plaatsgevonden door middel van een doelgerichte steekproef en de sneeuwbalmethode. De onderzoekers hebben elk een eigen netwerk

waarmee ze via scholen of andere instellingen ambulante begeleiders telefonisch of schriftelijk hebben benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Voor dit onderzoek zijn 35 respondenten benaderd waarvan er uiteindelijk één man en twaalf vrouwen hebben meegewerkt aan het interview. Dit is een matig responspercentage van 37,14 wat betekent dat dit de betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten verlaagt (Keeter, Kennedy, Dimock, Best, & Craighill, 2006). Er bestaat dan het risico dat alleen de respondenten meewerken die veel tijd over hebben, het onderwerp interessant vinden of het leuk vinden om mee te werken aan onderzoeken (Stoop, 2007).

Er worden onderzoeksdata verzameld door semigestructureerde interviews af te nemen bij ambulante begeleiders. De interviews worden afgenomen tussen 9 april en 9 mei 2015. Van alle interviews zal een audio opname worden gemaakt, zodat deze verbatim uitgetypt kunnen worden. Men spreekt van semigestructureerd als de onderwerpen vooraf vast staan (Jansen, 2005). In dit onderzoek zijn dat de eerder genoemde thema's; 'kennis van inclusief onderwijs', 'onderscheid in leerlingen met EBD', 'verandering binnen het cluster 4-onderwijs' en 'verandering binnen het regulier onderwijs'. Met deze manier van interviewen zal informatie over de kennis, ervaring en visie van de respondenten snel verkregen worden (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005). Het stellen van open vragen is een voordeel van deze onderzoeksmethode. De respondenten krijgen hierdoor veel ruimte om hun visie te onderbouwen. Daarbij is er binnen het interview de mogelijkheid om door te vragen. Nadelen van kwalitatief onderzoek zijn echter dat de resultaten minder snel representatief zijn voor de gehele populatie en dat de onderzoekers veel invloed hebben op het gehele onderzoek. De data wordt namelijk geïnterpreteerd door de onderzoekers (Mortelmans, 2013).

Na het afnemen, zullen de interviews geanalyseerd worden. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de *Grounded Theory* benadering van Glaser en Strauss (1967). Bij deze benadering wordt een theorie op explorerende wijze ontwikkeld. De analysetechniek die bij deze benadering hoort is coderen. In de eerste fase wordt er open gecodeerd, waarbij gegevens worden ingedeeld in fragmenten en elk fragment een code krijgt. In de daaropvolgende fase, axiaal coderen, worden er clusters gemaakt van codes die bij elkaar horen, weergegeven in een codeboom. Bij het selectief coderen tenslotte wordt aan de hand van deze codeboom nogmaals naar de interviews gekeken en ligt de nadruk op integratie en het leggen van verbanden tussen de categorieën (Boeije, 2010).

Er worden maatregelen getroffen om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten. Zo heeft het afnemen van een face-to-face interview het nadeel dat de verbale en non-verbale communicatie van de interviewer van invloed kan zijn op de respondent. Een voordeel is echter dat deze manier van interviewen de hoogste respons oplevert en de interviewer de mogelijkheid heeft om door te vragen (Neuman, 2011). Om de invloed van de interviewer te verkleinen is de vraagstelling en de instructie

vastgelegd in een vooraf opgestelde interviewhandleiding. Er wordt zo getracht onsystematische meetfouten of toevallige waarnemingen te minimaliseren. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te vergroten is de interviewhandleiding onderling besproken en is het interview getest met een proefafname (Celestin-Westreich & Celestin, 2012). Ook zal de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vergroot worden door eerst één interview afzonderlijk van elkaar te coderen. Naderhand zullen open coderingen met elkaar vergeleken worden. Pas als er voldoende overeenstemming is in de wijze van coderen, zullen de interviews onafhankelijk worden gecodeerd. Ten slotte wordt de invloed van de interviewer op de respondent verkleind, door een observerende onderzoeker het interview te laten bijwonen. Deze onderzoeker zal gedurende de interviews aantekeningen maken betreffende de sfeer en de non-verbale interacties tussen de respondent en de interviewer.

Validiteit is de mate waarin de test meet wat hij beoogt te meten (Neuman, 2011). Door systematisch te reflecteren op de eigen rol van de onderzoeker worden persoonlijke opvattingen geminimaliseerd en is de kans groter dat het onderzoek valide is. Dit reflecteren wordt gedaan door middel van het bijhouden van een logboek en door een doorgaande dialoog tussen onderzoekers met als doel de focus te versterken en eenduidige opvattingen te hebben. Het selectief interpreteren wordt hiermee verminderd. Om ervoor te zorgen dat het interview meet wat het beoogt te meten zijn interviewvragen binnen het onderzoek gebaseerd op theoretische literatuur. Daarnaast zijn de deelvragen afgestemd op de hoofdvraag en zijn er interview vragen gekozen die aansluiten op deze deelvragen.

De resultaten van de afgenomen interviews zullen anoniem verwerkt worden in het verslag, zodat de respondenten het gevoel hebben eerlijk en open antwoord te kunnen geven. Daarnaast zal er zorgvuldig met de afgenomen interviews om worden gegaan. De interviews worden alleen gebruikt voor dit onderzoek en niet gedeeld met derden. De respondenten tekenen een *informed consent* formulier, waarop zij toestemming geven om de informatie gegeven in het interview te gebruiken voor dit onderzoek. In dit formulier staat tevens dat de informatie uit het interview alleen gebruikt zal worden voor het onderzoek en niet voor andere doeleinden. Deze maatregelen dragen bij aan de ethische verantwoording van het onderzoek.

### **Resultaten**

Zoals in de methode staat beschreven, werd er tijdens de afnames van de interviews geobserveerd. Door middel van deze observaties is geconcludeerd dat zich geen bijzonderheden hebben voorgedaan tijdens de afnames. Tijdens de interviews heerste er een ontspannen sfeer. Zo werd er gelachen om grappige of herkenbare situaties in de reacties van de respondenten. Terwijl de respondent de vragen beantwoordde, toonde de interviewer interesse door te hummen en te knikken. De duur

van de interviews varieerde van een half uur tot anderhalf uur. De data verzameld door het afnemen van de interviews is omgezet in resultaten. In het hiernavolgende worden deze per thema weergegeven om zo antwoord te geven op de hoofdvraag: *'Wat is er nodig om de overgang van cluster 4 naar regulier onderwijs voor leerlingen optimaal te laten verlopen?'*

### **Kennis van Inclusief Onderwijs**

Met betrekking tot de deelvraag: 'In hoeverre komt het idee van inclusief onderwijs naar voren in het huidige Nederlandse onderwijssysteem?' is respondenten gevraagd naar kennis over het verloop van gesegregeerd onderwijs naar inclusief onderwijs, naar kennis met betrekking tot de Salamanca Verklaring, naar de bekendheid met de Wet Passend Onderwijs en naar het idee van inclusie in de praktijk.

Er bleek onbekendheid omtrent de Salamanca Verklaring. Van de dertien respondenten kon er slechts één een omschrijving geven van de Verklaring. Een andere respondent gaf aan de naam te herkennen, maar kon geen toelichting geven. De overige respondenten gaven aan geen kennis te hebben van de Salamanca Verklaring. Ook de termen en het precieze verloop van segregatie naar inclusie bleken onbekend te zijn bij de respondenten. Slechts één respondent had kennis van de begrippen en wist het precieze verloop van segregatie naar inclusie te benoemen. De andere respondenten waren niet bekend met de termen inclusie en segregatie en begonnen bij het omschrijven van het verloop van segregatie naar inclusie hun verhaal veelal met de invoer van de rugzakjes.

Het is volgens de meeste respondenten een utopie te denken dat het speciaal onderwijs door de invoer van Passend Onderwijs veel zal krimpen. Zes van de dertien respondenten gaven expliciet aan Passend Onderwijs als een bezuinigingsmaatregel te ervaren. Ze denken dat Passend Onderwijs is ingevoerd omdat speciale scholen veel duurder zijn en er daarom meer kinderen naar het regulier onderwijs moeten. Ook de overige respondenten die niet expliciet het woord bezuinigingsmaatregel noemden, lieten weten dat er vaak geldtekorten zijn sinds de invoer van Passend Onderwijs en dat er onduidelijkheid is over waar het geld dat voor Passend Onderwijs is uitgetrokken heengaat. Vier van de dertien respondenten gaven aan dat er door de bezuinigingen mankracht verloren gaat en dat ook voor kleinere groepen met extra ondersteuning vaak geen geld meer is. In het regulier onderwijs is er volgens de meeste respondenten geen geld voor speciale voorzieningen en samen met de afname van mankracht zorgt dit er volgens de respondenten voor dat de opvang van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften moeilijker wordt. Daarnaast is Passend Onderwijs volgens alle respondenten niet dekkend voor alle leerlingen. Het richt zich volgens hen vooral op cluster 3- en cluster 4-leerlingen; niet op leerlingen uit cluster 1 en cluster 2.

Respondenten maken zich zorgen over de realiseerbaarheid van de overgang van cluster 4-leerlingen naar het regulier onderwijs. De meerderheid van de respondenten vindt Passend Onderwijs een mooi concept. Onder alle respondenten heerst echter veel onduidelijkheid over hoe men het een en ander ten uitvoer moet brengen. Respondenten gaven aan dat er te weinig sturing is vanuit de schoolleiding en dat er onvoldoende faciliteiten door de overheid beschikbaar zijn gesteld in voorbereiding op de invoering van Passend Onderwijs. Zo gaf één van de respondenten aan dat ze een voorstander van Passend Onderwijs zou zijn als er een overgangsfase was geweest voor de invoering van Passend Onderwijs. Deze overgangsfase zou volgens haar gebruikt kunnen worden om te kijken welke faciliteiten er precies nodig zijn voor het aannemen van cluster 4-leerlingen. Respondenten vinden dat het idee van Passend Onderwijs nog niet voldoende is ingebed, omdat het pas kort geleden is ingevoerd. Men gaf aan het gevoel te hebben in een soort van *trial and error* periode te zitten. Respondenten zien Passend Onderwijs als een meerjarenplan. Men is op de goede weg en scholen kunnen steeds meer leerlingen aannemen, maar er is zeker nog winst te halen.

De respondenten gaven aan dat het beleid Passend Onderwijs geen inclusief beleid is. Twee van de respondenten maakten een vergelijking met andere landen, zoals Zweden en Engeland. Hier is volgens hen wel sprake van echt inclusief onderwijs. Er zijn kleinere klassen en meer professionals betrokkenen bij een klas. Van de respondenten gaf 30 procent aan dat Passend Onderwijs in Nederland vooral een financiële kwestie is en het niet zozeer draait om het streven naar inclusie. Als Nederland wil voldoen aan inclusief onderwijs is er meer geld nodig. Uit de praktijk blijkt dat respondenten het onderwijs dat nu op scholen wordt geboden veelal niet ervaren als inclusief onderwijs. Slechts één respondent gaf aan dat de school waarop ze werkzaam is, voldoet aan de voorwaarden voor inclusief onderwijs. Deze school zou alle leerlingen Passend Onderwijs kunnen bieden. De respondent gaf echter wel aan dat er een gebrek is aan middelen vanuit de overheid.

De mate waarin inclusief onderwijs wordt aangeboden, verschilt volgens de respondenten per school en is volgens hen afhankelijk van de schoolleiding. Eén respondent gaf bijvoorbeeld aan dat er waar de respondent werkt een zorgcoördinator werkt, die er alles aan doet om zoveel mogelijk leerlingen een plek te kunnen bieden. Volgens deze respondent hebben een aantal scholen een brede expertise en kunnen zij veel verschillende leerlingen aannemen. Op sommige scholen wordt er gestreefd naar deze expertise door cursussen aan te bieden over het werken binnen Passend Onderwijs. Op andere scholen is er echter geen sprake van streven naar expertise. Volgens vijf van de dertien respondenten zijn de scholen wel op de goede weg; er is meer differentiatie in leerlingen te zien sinds de invoering van Passend Onderwijs.



Toch gaven twaalf van de dertien respondenten aan dat ze sommige categorieën zorgleerlingen nooit zullen kunnen aannemen. De respondenten stelden aan dat de scholen een schoolondersteuningsprofiel kennen waarin staat welke leerlingen ze de ondersteuning kunnen bieden die ze nodig hebben en welke niet. Er werd aangegeven dat de scholen voor sommige leerlingen handelingsonbekwaam zijn; er zijn niet voldoende faciliteiten aanwezig om alle leerlingen aan te kunnen nemen.

### **Verschil in leerlingen met EBD**

De tweede deelvraag luidt: 'Hoe wordt het onderscheid gemaakt in leerlingen met EBD die een indicatie krijgen voor cluster 4-onderwijs, en leerlingen met EBD die binnen regulier onderwijs ondergebracht worden?' Ten eerste is aan de respondenten gevraagd wat er in hun ogen veranderd is in de praktijk ter attentie van het aanvragen van een plaatsing in het cluster 4-onderwijs. De respondenten hebben hierop aangegeven dat er tegenwoordig een toelaatbaarheidsverklaring (TLV) aangevraagd moet worden in plaats van een cluster 4-indicatie. De criteria voor een TLV zijn volgens de respondenten niet veranderd ten opzichte van die van een cluster 4-indicatie, maar de aanvragen worden wel strenger behandeld. Zo wordt er strenger gekeken naar welke maatregelen scholen al hebben genomen om binnen de eigen school aan de zorgvraag van de leerling tegemoet te komen en wordt er meer gekeken naar de wens van de ouders. Ouders moeten namelijk toestemming geven voor diagnostisch onderzoek en de aanvraag voor een TLV.

Daarnaast gaven respondenten aan dat er nog maar een maximum van twee procent van het aantal leerlingen op een school doorverwezen mag worden naar speciaal onderwijs. Bovendien moet de school per doorverwijzing betalen, ten koste van het eigen zorgbudget. Ook moet de aanvraag beter schriftelijk onderbouwd worden wat veel extra tijd kost. Dit heeft er volgens de respondenten voor gezorgd dat scholen minder snel een TLV aanvragen en eerder andere maatregelen in zullen zetten. Voorbeelden hiervan zijn meer preventief werken, ambulante begeleiding vanuit cluster 4-onderwijs op de school, teamondersteuning en tussenvoorzieningen zoals een speciale klas binnen het regulier onderwijs, waar leerlingen terecht kunnen die vanuit cluster 4-onderwijs komen.

Ook is aan de respondenten gevraagd welke criteria er gelden voor het aanvragen van een TLV. Hierbij werd onderscheid gemaakt tussen objectieve criteria, zoals diagnostische tests, en subjectieve criteria, waarbij respondenten aangaven gevoelsmatig niet meer hetgeen te kunnen bieden wat de leerling nodig had. Objectieve criteria die werden genoemd, zijn het leerlingvolgsysteem, rapportages van eerdere maatregelen en verantwoording hiervan, het aantal Professionele Momenten waarbij hulp van externen is ingeschakeld, diagnostisch onderzoek, intelligentie-onderzoek, rapportages van een externe psycholoog of psychiater en het ontwikkelingsperspectief. Subjectieve criteria die werden genoemd zijn het handelingsverleggen zijn, waarbij de school de leerling niet meer

aan kan, en de mate waarop de leerling een gevaar is voor de rest van de klas. De respondenten gaven aan zelf vooral te kijken naar de subjectieve criteria. Ook vertelden ze dat wanneer de situatie in de klas escaleert, bijvoorbeeld wanneer één leerling met ernstige gedragsproblemen de hele klas terroriseert en de leerkracht het niet meer aan kan, er versneld een traject tot overplaatsing ingezet kan worden.

Als laatste werd gevraagd wat het verschil is tussen leerlingen met emotionele- en gedragsproblemen binnen cluster 4-onderwijs en leerlingen met emotionele- en gedragsproblemen binnen regulier onderwijs. Hierbij werd er een onderscheid gemaakt tussen verschillen in intelligentie en schoolprestaties en verschillen in internaliserend en externaliserend gedrag. De vraag of er een verschil in intelligentie of schoolprestaties is werd door de respondenten ontkennend beantwoord. Elf respondenten gaven aan dat er geen verschil is in intelligentie tussen deze leerlingen. Van die elf respondenten hebben er acht in hun uitleg verteld dat intelligentie compenserend kan werken. Een hogere intelligentie zou ervoor zorgen dat de gedragsproblemen niet voor tot grote problemen leiden in de klas. Twee respondenten hebben ook aangegeven dat zij moeite hebben met het plaatsen van intelligente leerlingen op cluster 4-scholen, omdat deze vorm van onderwijs niet aansluit bij hun cognitief niveau. Twaalf respondenten gaven aan dat leerlingen op cluster 4-scholen slechtere schoolvaardigheden hebben. Hierbij noemden zij dat deze leerlingen sneller afgeleid zijn, meer ondersteuning nodig hebben, moeite hebben met plannen en structuren, hun huiswerk niet maken, onderpresteren en vaker afwezig zijn. Één respondent heeft aangegeven dat dit verschil er niet is.

Alle respondenten vonden dat de ernst van de problemen van leerlingen met EBD binnen het cluster 4-onderwijs groter is dan die van leerlingen met EBD binnen het regulier onderwijs. Deze leerlingen laten vooral meer externaliserend gedrag zien, zoals agressief en antisociaal gedrag. Dit leidt ertoe dat deze leerlingen een gevaar vormen binnen het regulier onderwijs en daarom overgeplaatst worden naar cluster 4-onderwijs. Internaliserende problematiek ziet men volgens de respondenten minder op het cluster 4-onderwijs. Deze problematiek zorgt volgens hen namelijk niet voor escalaties, waardoor deze leerlingen gewoon ondergebracht kunnen worden binnen het regulier onderwijs.

Tot slot gaven de respondenten aan dat er nog een factor een belangrijke rol speelt in de plaatsing van leerlingen met EBD binnen regulier of cluster 4-onderwijs, namelijk de thuissituatie van het kind. Wanneer ouders het kind ondersteunen en samenwerken met de school heeft het inzetten van begeleiding binnen het regulier onderwijs meer effect. Aan de andere kant wordt er volgens de respondenten eerder gekozen voor cluster 4-onderwijs wanneer er sprake is van een slecht pedagogisch klimaat in de thuissituatie, omdat de leerling dan ook meer ondersteuning krijgt op het pedagogische vlak.

### **Verandering binnen het cluster 4-onderwijs**

De derde deelvraag is: 'In hoeverre kan het cluster 4-onderwijs haar leerlingen voorbereiden op de overgang naar het regulier onderwijs?'. Deze overgang werd door meer dan de helft van de respondenten als zeer moeilijk ingeschat. Zes van de dertien respondenten gaven aan dat het cluster 4-onderwijs zijn leerlingen zelfs helemaal niet op deze overgang kan voorbereiden, door het grote verschil met het regulier onderwijs.

Het grootste verschil was volgens de respondenten de individuele aanpak in het cluster 4-onderwijs, waar in het regulier onderwijs een meer groepsgerichte aanpak wordt gehanteerd. Voorbeelden hiervan zijn meer hulpvraag gericht werken, een meer pedagogische visie met meer nadruk op sociaal-emotionele doelen, minder aandacht voor de didactische kant van het onderwijs. Voor deze individuele aanpak geldt volgens de meeste respondenten een aantal voorwaarden. Zo werd door alle respondenten genoemd dat er in het cluster 4 kleinere klassen zijn en er vaak twee leerkrachten voor een groep staan in plaats van één. Ook merkten vijf respondenten op dat leerlingen minder verschillende leerkrachten voor hun neus krijgen. Daarnaast is er volgens vier respondenten in het cluster 4-onderwijs meer ruimte, tijd en rust. Zo zijn er aparte ruimtes waar leerlingen kunnen werken, krijgen ze meer tijd om de leerstof te verwerken en zijn de pauzes vaak gescheiden. Een tweede verschil dat de overgang moeilijk zal maken, is het verschil in structuur. Dit aspect werd door de helft van de respondenten opgemerkt, waarbij het bijvoorbeeld gaat om duidelijkere regels waar consequenter door iedereen aan wordt vastgehouden. Binnen het regulier onderwijs wordt schoolbreed niet één zo'n lijn getrokken. Een reden hiervoor kan volgens één respondent zijn dat er in het regulier onderwijs meer leerkrachten bij betrokken zijn, die allen een andere visie en aanpak hebben.

Het cluster 4-onderwijs zou leerlingen bepaalde vaardigheden extra kunnen meegeven om ze enigszins voor te bereiden op de overstap. Vaardigheden genoemd door alle respondenten zijn vaardigheden op sociaal, academisch en psychisch gebied. De meest genoemde sociale vaardigheid die leerlingen zouden moeten meekrijgen is het omgaan met een groep; omgaan met de groepsdruk en contact kunnen maken. Verder werden ook een assertievere houding en samenwerken meerdere keren genoemd. Omgaan met wisselingen, zoals van leerkracht of van lokaal, en kunnen plannen worden beide door zeven respondenten als belangrijke academische vaardigheden aangegeven. Zelfreflectie was de meest genoemde psychische vaardigheid, maar ook impuls beheersing, omgaan met stress en emotie regulatie worden een enkele keer als belangrijke vaardigheden genoemd.

Ondanks deze inzichten zagen zes van de dertien respondenten nog geen veranderingen in de aanpak en doelen van het cluster 4-onderwijs om hun leerlingen beter voor te bereiden op een overstap. Hierbij moet de kanttekening worden gemaakt,

dat een aantal van deze respondenten aangaven hier eigenlijk geen goed zicht op te hebben. Drie respondenten gaven echter aan dat het cluster 4-onderwijs zich wel langzaam meer bewust wordt van de wet Passend Onderwijs en de gevolgen ervan, wat volgens de respondenten een begin van het veranderingsproces is. Vijf respondenten gaven aan wel degelijk verandering te zien, want ze stellen vast dat er steeds hogere cognitieve eisen worden gesteld. De meningen hierover zijn verdeeld.

Zoals eerder aangegeven is er in het cluster 4-onderwijs volgens de respondenten minder aandacht voor de didactische kant van het onderwijs. Sommige respondenten vinden dat het cluster 4-onderwijs haar leerlingen hierdoor soms te kort doet op cognitief niveau en te weinig te focust op een optimaal leerrendement. Leerlingen hebben echter een bepaald niveau nodig om over te kunnen stappen naar het regulier onderwijs. Andere respondenten gaven daarentegen aan dat de hogere eisen op cognitief gebied juist ten koste gaan van de leerlingen. Sommige kinderen kunnen het gevraagde niveau volgens één respondent niet aan. Een andere respondent gaf aan dat leerlingen niet toereikend begeleid kunnen worden om de gestelde doelen te halen, omdat er zoveel veranderingen "*door de strot geduwd*" worden en dat er voor andere zaken geen tijd is. Tenslotte geeft één respondent aan dat kinderen sinds het Passend Onderwijs maximaal twee jaar in het cluster 4-onderwijs worden geplaatst. Vaak zijn deze twee jaar hard nodig om de leerlingen er op sociaal-emotioneel gebied weer bovenop te krijgen. De nadruk moet dan liggen op het zelfbeeld en zelfvertrouwen. Om ook het gevraagde cognitief niveau te halen, was volgens de respondent daarom niet reëel.

Twee van de respondenten gaven aan dat het ondanks eventuele veranderingen in het cluster 4-onderwijs toch moeilijk blijft het succes van een overplaatsing te voorspellen. Dit komt volgens hen omdat de cultuur en structuur van het regulier onderwijs in de beschermde omgeving van het cluster 4 niet na te bootsen zijn. Een betere samenwerking werd door alle respondenten als een veelbelovende oplossing beschouwd. Een voorbeeld dat een aantal respondenten gaven, is dat de leerkrachten van het cluster 4-onderwijs eens een dag zouden moeten meelopen in het regulier onderwijs. Het cluster 4 zou zich hierdoor beter kunnen inleven in het regulier onderwijs, waardoor de verschillen inzichtelijker worden. Hierdoor zou het cluster 4-onderwijs haar leerlingen beter kunnen voorbereiden, beter kunnen doorverwijzen en beter kunnen overdragen. Ook zou dit moeten zorgen voor het meer delen van expertise. Een ander voorbeeld dat door twee respondenten werd genoemd zijn twee scholen die deze samenwerking letterlijk tot stand hebben gebracht door middel van een brug (Afbeelding 1). De leerlingen kunnen van hun vertrouwde cluster 4-omgeving lessen volgen op de reguliere school er tegenover. Bij problemen kunnen de leerlingen gelijk terug. Ook de expertise wordt zo makkelijker gedeeld en de communicatie loopt hier volgens de respondenten beter. Tien van de dertien respondenten zien de realisatie van deze

samenwerkingen echter somber in vanwege een ontoereikend budget, waardoor bijvoorbeeld de expertise die hiervoor nodig is juist wordt wegbezuinigd. Daarnaast noemden drie respondenten dat er door alle veranderingen naar aanleiding van de wet Passend Onderwijs te veel nadruk ligt op het papierwerk, waardoor er voor andere zaken te weinig tijd is.

### **Verandering binnen het regulier onderwijs**

De laatste deelvraag is: 'Hoe realiseert het regulier onderwijs de onderwijsbegeleiding voor de cluster 4-leerlingen binnen het Passend Onderwijsbeleid?'. Om deze vraag te beantwoorden is er eerst gevraagd hoe het regulier onderwijs zich heeft voorbereid op de aanpak van leerlingen met SEN. Drie respondenten gaven direct na het stellen van deze vraag aan dat het regulier onderwijs zich niet heeft voorbereid. De overige respondenten gaven echter aan dat het regulier onderwijs zich wel heeft voorbereid op de aanpak van leerlingen met SEN. Zo gaf meer dan de helft van het aantal respondenten aan dat er scholing van leerkrachten heeft plaatsgevonden. Leerkrachten werden geïnformeerd over Passend Onderwijs door middel van een cursus, voorlichting of studiemiddag. Enkele respondenten gaven aan dat vooral de gemotiveerde leerkrachten, die open staan voor de leerlingen met SEN in de klas, scholing hebben gevolgd. De scholing van leerkrachten en het aanpassen van het huidige onderwijs werd volgens drie respondenten beter uitgevoerd door het primair onderwijs dan het voortgezet onderwijs.

Nadat de huidige aanpak van leerlingen met SEN werd besproken, is er gevraagd hoe het reguliere onderwijs met die aanpak specifiek cluster 4-leerlingen kan onderbrengen. Ongeveer 54 procent van de respondenten gaf aan dat dit door de onkunde en de onwil van de leerkracht moeilijk is. Volgens de respondenten ervaren leerkrachten de problematiek van de cluster 4-leerling als heftig. Men gunt de leerkrachten tijd om maatregelen te nemen, uit te werken en door te voeren, zodat men voorbereid is op de cluster 4-problematiek. Van de dertien respondenten hebben er vijf bevestigd dat die tijd nodig is om veranderingen goed door te voeren.

Volgens 38 procent van de respondenten worden er overigens te vaak veranderingen doorgevoerd. Een van de respondenten vergeleek het onderwijs daarom met een mammoettanker:

*"Er wordt aan het stuurwiel gedraaid maar het duurt heel lang voordat de neus van het schip de andere kant op gaat. Als die neus net een beetje aan het draaien is, wordt er al weer een zwengel aan het stuur gegeven, weer de andere kant op".*

Het gevolg van deze periodieke veranderingen is dat leerkrachten bij de aankondiging van een nieuw beleid voor het onderwijssysteem een afwachtende houding aannemen. Volgens vijf respondenten hebben leerkrachten die afwachtende houding lang gehad waardoor men niet is voorbereid op de begeleiding van de cluster 4-leerling.

Dat het regulier onderwijs nog niet is voorbereid op het onderbrengen van de cluster 4-leerling zou ook komen door de weerstand tegen het beleid Passend Onderwijs. Het beleid zou niet opgesteld zijn ten goede van het welzijn en de ontwikkeling van het kind. Het terugplaatsen van cluster 4-leerlingen was volgens 85 procent van de respondenten slechts een bezuinigingsmaatregel. Een van de respondenten vond het jammer dat een goede verandering als Passend Onderwijs hieraan gepaard gaat. Het beleid Passend Onderwijs was volgens deze respondent de voorloper op inclusief denken en gericht op de toekomst waar iedereen naar eigen vermogen kan functioneren in onze maatschappij.

Als laatste is er gevraagd hoe het regulier onderwijs zich kan optimaliseren voor leerlingen met EBD. In de reacties van zeven respondenten werd het begrip 'samenwerking' genoemd. Hiermee werd ten eerste de samenwerking binnen het team bedoeld: elkaar helpen en aanspreken binnen een open cultuur. Daarnaast werd de samenwerking tussen scholen genoemd waarbij ze kennis delen, elkaars kennis gebruiken en elkaar opvangen. De samenwerking met het speciaal onderwijs werd ook belangrijk geacht voor een optimale aanpak van cluster 4 leerlingen. Voordelen zouden het afstemmen van het onderwijs, een warme overdracht en de terugkoppeling na de verwijzing van de leerlingen zijn. Ten slotte werd de samenwerking met ouders genoemd. Hierdoor kan er onder andere eenduidigheid ontstaan in de afspraken met de leerlingen.

Naast het aangaan van de verschillende soorten samenwerking, vonden vier van de dertien respondenten dat leerkrachten ondersteuning van het management nodig hebben. Om een leerkracht te laten stoeien met de nieuwe vorm van onderwijs hebben ze een directeur nodig die zelfsturing aanspoort, ruimte voor ontwikkeling biedt en faciliteiten realiseert. Het realiseren van die faciliteiten speelden volgens bijna alle respondenten een grote rol in de optimalisering van het regulier onderwijs. Zo werden kleinere groepen, grotere lokalen, ruimte voor time-out en geschikte methodieken als voorbeelden genoemd. Wanneer deze werden gerealiseerd, kon de leerkracht verschillende didactische vaardigheden beter toepassen. Het visualiseren van onder andere de leerstof en de planning van de dag was volgens twee respondenten een belangrijke vaardigheid, differentiëren volgens negen respondenten en het bieden van structuur volgens vijf respondenten.

In een optimale leeromgeving voor de cluster 4-leerling wordt verwacht dat de leerkracht naast het verbeteren van de didactische vaardigheden, ook de pedagogisch vaardigheden kan versterken. Zo moest de leerkracht volgens 46 procent van de respondenten eerder problemen signaleren, zodat er preventief gewerkt kan worden. Bij het verbeteren van deze didactische en pedagogische vaardigheden heeft de leerkracht veel behoefte aan deskundigheid op het gebied van EBD. Die behoefte aan extra hulp in

de begeleiding van en omgang met cluster 4-leerlingen was er volgens 46 procent van de respondenten.

Bovenstaand zijn een aantal aspecten beschreven die volgens de respondenten van belang waren om cluster 4-leerlingen te laten deelnemen aan het regulier onderwijs. 69 procent van de respondenten waren echter van mening dat het regulier onderwijs beperkt wordt door bezuinigingen bij het optimaliseren van zijn aanpak. Zij vonden dat er meer geld nodig is om bovenstaande ideeën te realiseren. Twee respondenten gaven zelfs aan geen oplossingen te zien zonder geld. Samenvattend kan worden aangenomen dat de respondenten verwachten dat de regering beter mee gaat denken over het realiseren van Passend Onderwijs. Ze hopen dat de regering het onderwijs financieel beter gaat ondersteunen. De respondenten geven aan dat onderwijzen een hells karwei is in deze tijd. Ze vinden dat er vanuit het management extra informatievoorziening moet komen en dat de leerkracht aanspraak kan maken op diverse vormen van ondersteuning. Voor de respondenten is dit belangrijk omdat zij de ontwikkeling en het welzijn van de leerling centraal stellen.

### **Conclusie**

Uit de resultaten van dit onderzoek komt naar voren dat er nog veel voor nodig is om de overgang van cluster 4-leerlingen van speciaal onderwijs naar het regulier onderwijs zo optimaal mogelijk te laten verlopen. Hieronder worden de belangrijkste conclusies beschreven die het onderzoek naar het optimaliseren van de overgang van leerlingen met EBD van cluster 4 naar regulier onderwijs heeft opgeleverd. Verwacht werd dat de ambulante begeleiders van leerlingen met EBD op de hoogte zouden zijn van de ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijsbeleid richting meer inclusief onderwijs. De resultaten laten echter zien dat ambulante begeleiders niet in staat zijn het precieze verloop van segregatie naar inclusie te omschrijven en dat ze niet bekend zijn met de Salamanca Verklaring. Vooral de termen segregatie en inclusie blijken vaak niet bekend te zijn bij de ambulante begeleiders. Uit de resultaten blijkt dat ambulante begeleiders Passend Onderwijs als een bezuinigingsmaatregel ervaren. Dit zorgt er mogelijk samen met het gebrek aan kennis over inclusief onderwijs en haar doelstellingen voor dat men niet achter de visie van inclusief onderwijs kan staan. Zoals in de literatuur genoemd, worden er minder leerlingen doorverwezen naar speciaal onderwijs wanneer de onderwijsinstelling achter de visie van inclusief onderwijs staat (Ainscow & Sandill, 2010; Van der Veen et al., 2010). Omdat de visie van inclusie nog niet geheel wordt nageleefd in Nederland worden er nog steeds leerlingen doorverwezen naar het speciaal onderwijs en zijn er dus ook nog weinig leerlingen die de overgang maken van cluster 4 naar regulier onderwijs. Als deze overgang niet plaatsvindt, kan deze ook niet geoptimaliseerd worden. Dus speelt de kennis van inclusie binnen het

onderwijs een grote rol in het optimaal laten verlopen van de overgang van cluster 4-leerlingen naar het regulier onderwijs.

Wat ook opvalt is dat de meeste ambulante begeleiders aangeven dat er op de scholen waar zij werken sprake is van een schoolondersteuningsprofiel. Hierin staat welke leerlingen ze wel de juiste begeleiding kunnen geven en welke niet. Hierbij wordt aangegeven dat de scholen voor sommige leerlingen handelingsonbekwaam zijn. Vanuit het inclusief beleid mogen leerlingen echter helemaal niet geweigerd worden; een school moet onderwijs bieden voor alle soorten leerlingen (Ainscow, 2005). Het beleid in Nederland lijkt dus vooral gericht te zijn op integratie en niet op inclusie. In de inleiding wordt een omschrijving gegeven van het verloop van segregatie naar integratie en van integratie naar inclusie, maar uit de resultaten blijkt dus dat deze laatste overgang nog niet volledig doorlopen is. Sommige scholen hanteren namelijk nog altijd een selectiebeleid waarbij niet alle leerlingen welkom zijn, wat in strijd is met inclusief onderwijs.

Dit betekent dat er in Nederland voorlopig nog wel leerlingen cluster 4-onderwijs zullen volgen. Het aantal cluster 4-leerlingen zal echter omlaag moeten. Daarom is het belangrijk om te kijken aan welke criteria leerlingen met EBD moeten voldoen om onderwijs op een reguliere school te kunnen volgen. De verwachting was dat scholen eerder leerlingen naar cluster 4-onderwijs overplaatsen wanneer deze leerlingen zeer ernstige gedragsproblemen laten zien, een lagere intelligentie hebben en slechte schoolresultaten behalen. Deze verwachting is niet geheel uitgekomen. Een lage intelligentie leidt namelijk niet tot overplaatsing naar een cluster 4-school.

Een factor die wel belangrijk is bij het overplaatsen naar een cluster 4-school is de ernst van het probleemgedrag van de leerling. Hierbij wordt er vooral gekeken naar de invloed die het probleemgedrag op de omgeving heeft. Wanneer de leerling een gevaar vormt voor de rest van de klas en de leerkracht handelingsverlegen is, wordt er een TLV voor cluster 4-onderwijs aangevraagd. Het is dus belangrijk dat leerkrachten over vaardigheden beschikken waarmee ze adequaat kunnen reageren op probleemgedrag, zodat het aanvragen van een TLV niet langer nodig is. Een minder belangrijke factor in het al dan niet overplaatsen van leerlingen naar regulier onderwijs zijn de schoolprestaties van de leerling. Dit onderzoek bevestigt echter dat probleemgedrag van leerlingen veel samen voorkomt met lagere schoolprestaties, waarbij deze twee elkaar negatief beïnvloeden (McIntosh et al., 2012). Het is daarom van belang dat er binnen het regulier onderwijs aandacht is voor beide probleemgebieden om de vicieuze cirkel te doorbreken.

Ook kan geconcludeerd worden dat het voor het plaatsen van cluster 4-leerlingen op regulier onderwijs belangrijk is dat er goed wordt samengewerkt tussen de school en de ouders. Wanneer ouders betrokken zijn bij de aanpak op school laten leerlingen met



EBD sterke verbeteringen van probleemgedrag zien (Cavendish, Nielsen & Montague, 2012; Willoughby & Hamza, 2011). Bovenal is gebleken dat indien ouders een goede relatie hebben met de leerkracht de schoolprestaties van leerlingen met EBD verbeteren en gedragsinterventies effectiever werken (Šukys et al., 2015). Een criterium dat van tevoren niet verwacht werd maar wel uit dit onderzoek naar voren is gekomen, is de rol van de ouders. Wanneer ouders de leerling ondersteunen en samenwerken met de school zal de leerling beter meekomen in het regulier onderwijs wat een overgang zal optimaliseren.

Met de invoering van de wet Passend Onderwijs werd verwacht dat het cluster 4-onderwijs zijn beleid zou hebben aangepast. Zo werd verwacht dat het cluster 4-onderwijs zijn leerlingen voorbereidt op een overgang naar het regulier onderwijs. Dit blijkt echter een heikel punt wat mogelijk te wijten is aan de cultuur in het cluster 4-onderwijs die zeer beschermend is. Hierdoor kan de aanpak van het regulier onderwijs binnen het cluster 4-onderwijs te weinig worden nagebootst om de leerlingen op een overgang naar het regulier onderwijs voor te bereiden. Momenteel wordt het cluster 4-onderwijs gezien als de meest restrictieve vorm van onderwijs (Billingsley et al., 2006). Ook hanteert het volgens de literatuur een zeer individueel gerichte aanpak en is het meer gefocust op sociaal-emotionele doelen dan op doelen op cognitief niveau. Dit onderzoek bevestigt deze kenmerken en stelt vast dat een overgang naar het regulier onderwijs voor de leerlingen uit het cluster 4-onderwijs daarom zeer moeilijk wordt, al dan niet onmogelijk. Het verschil tussen regulier en het cluster 4-onderwijs zou volgens velen te groot zijn. Om de overgang te optimaliseren, kan het cluster 4-onderwijs wel bepaalde vaardigheden aan haar leerlingen meegeven, zoals het leren omgaan met wisselingen en verschillen.

In de inleiding staat vermeld dat er vanuit het regulier onderwijs al enkele stappen zijn gezet om dit type onderwijs voor te bereiden op de aanpak van leerlingen met EBD. Er werd daarom verwacht dat ook het regulier onderwijs zijn beleid heeft aangepast en met name zijn leerkrachten heeft voorbereid op de komst van deze leerlingen. Er kan echter geconcludeerd worden dat er nog nauwelijks iets veranderd is. Wel zijn er leerkrachten geschoold ter voorbereiding. De scholing heeft alleen effect bij de gemotiveerde leerkrachten (Engelbrecht et al., 2003). Leerkrachten blijken echter weinig gemotiveerd, omdat ze gezien hebben dat eerdere veranderingen in het beleid van het onderwijssysteem niet effectief bleken te zijn en veelal voortijdig werden stopgezet. Daarnaast heerst veelal de opvatting dat de overgang van leerlingen met EBD naar het regulier onderwijs niet ten goede komt aan hun welzijn en ontwikkeling. De weinig gemotiveerde houding beperkt het verbeteren van de aanpak voor cluster 4-leerlingen. Ook kan het een negatieve invloed hebben op de band tussen leerkracht en leerling. Een goede band levert echter betere sociale en emotionele aanpassingen van

leerlingen met EBD op en vermindert het probleemgedrag (Breeman et al., 2015). De overgang van cluster 4-leerlingen naar het regulier onderwijs kan dus meer optimaal verlopen wanneer de reguliere leerkracht meer gemotiveerd is en werkt aan een goede band met de overgeplaatste leerlingen.

Over het beter opvangen van cluster 4-leerlingen in het regulier onderwijs zijn meerdere ideeën. Zo staat de samenwerking opvallend vaak centraal in de resultaten. Dit wordt in de literatuur beschreven als een coöperatieve leeromgeving (Ferguson, 2008). Er worden binnen het onderwijs veel voordelen ervaren van een open cultuur, waarin ervaringen worden gedeeld en men elkaar aanspreekt. Hierin is echter nog behoefte aan ondersteuning van het management. Ook een betere samenwerking tussen het regulier en het cluster 4-onderwijs wordt als een veelbelovende oplossing gezien om de overgang van cluster 4-onderwijs naar regulier onderwijs beter te laten verlopen. Hierdoor zou de expertise meer gedeeld kunnen worden en zouden de overdrachten van leerlingen en bijbehorende dossiers beter verlopen. Een voorbeeld van een betere samenwerking is een tussenvoorziening. Leerlingen uit het cluster 4 zouden hierdoor langzaam de overstap kunnen maken naar een reguliere school met de mogelijkheid om bij problemen of moeilijkheden gelijk terug te kunnen vallen op de vertrouwdheid van het cluster 4-onderwijs.

Over het algemeen blijkt dat er sprake is van een conservatieve houding en een tekort aan kennis over het doel van Passend Onderwijs binnen het onderwijs, waardoor men negatief denkt over de overgang van cluster 4-leerlingen naar het regulier onderwijs. Dat er bij deze ontwikkeling bedenkingen naar voren komen, is een gangbare reactie die mensen hebben bij de invoering van vernieuwingen (De Graaf et al., 2011). De negatieve houding beperkt het onderwijs echter om op een kritische manier naar zichzelf te kijken en bij het bedenken en uitvoeren van oplossingen niet alleen de verantwoordelijkheid bij de ander leggen. Zo wordt de verantwoordelijkheid voor een goede overgang veelal toegewezen aan de ander, waarbij de eigen rol dus vaak wordt vergeten.

Terugkomend op de hoofdvraag '*Wat is er nodig om de overgang van cluster 4 naar regulier onderwijs voor leerlingen optimaal te laten verlopen?*', kan er geconcludeerd worden dat het voor een optimale overgang van cluster 4-leerlingen naar regulier onderwijs belangrijk is dat leerkrachten kennis hebben van inclusief onderwijs. Daarnaast moeten ze beschikken over vaardigheden om de leerlingen met EBD te ondersteunen en een positieve houding aannemen ten aanzien van deze leerlingen. Er zal dus nog veel moeten gebeuren om de overgang zo optimaal mogelijk te laten verlopen.

### **Discussie**

Er zijn naar aanleiding van dit onderzoek een aantal kanttekeningen te plaatsen. Daarnaast worden er in deze paragraaf aanbevelingen gedaan voor zowel vervolgonderzoek als de praktijk. Ten eerste kan er een kanttekening geplaatst worden bij het gebruik van privacygevoelige informatie in dit onderzoek. Respondenten hebben een *informed consent* ondertekend waarin zij toestemming geven om de door hun gegeven informatie in dit onderzoek te gebruiken. In de interviews vertellen zij echter vaak over 'echte' casussen van leerlingen die geen toestemming hebben gegeven voor het gebruik van hun gegevens en welke niet op de hoogte zijn van dit onderzoek. Deze informatie is daarom niet gebruikt voor dit onderzoek wat mogelijk heeft geleid tot onvolledigheid van de resultaten.

Er zijn ook kanttekeningen te plaatsen bij de uitvoering van het onderzoek. Zo is er gebruik gemaakt van een kleine onderzoeksgroep die is benaderd via het persoonlijke netwerk van de onderzoekers. Dit kan de interactie tussen respondent en onderzoeker beïnvloed hebben, waardoor de kans op sociaal wenselijke antwoorden vergroot is. Ook hebben waarschijnlijk alleen ambulante begeleiders gereageerd die meer interesse, meer kennis van het onderwerp of een heel uitgesproken mening hadden over Passend Onderwijs. Dit alles beperkt de generaliseerbaarheid van het onderzoek.

Ondanks deze kanttekeningen heeft het onderzoek veel informatie opgeleverd. Het beleid Passend Onderwijs is pas dit jaar is ingevoerd, waardoor er nog maar weinig bekend was over de factoren die een rol spelen in de overgang van cluster 4-leerlingen naar het regulier onderwijs. Met name omdat er tussen de verschillende respondenten veel overeenstemming was, kan er gesteld worden dat de factoren die in dit onderzoek naar voren zijn gekomen een belangrijke rol spelen in het optimaliseren van deze overgang.

In dit onderzoek komen ook een aantal factoren naar voren die verder onderzocht kunnen worden. Ten eerste is er meer onderzoek nodig naar de kenmerken van leerlingen met EBD die er voor zorgen dat zij ofwel binnen het regulier ofwel binnen het cluster 4-onderwijs worden geplaatst. Zo is nog onduidelijk in hoeverre intelligentie een rol speelt in een succesvolle plaatsing en is het criterium van 'de ernst van het probleemgedrag' nu nog niet concreet genoeg. Ten tweede is het aan te bevelen om te onderzoeken hoe leerkrachten worden gemotiveerd om les te geven aan leerlingen met EBD. Uit dit onderzoek blijkt namelijk dat dit een belangrijke factor is bij de overgang. Ten slotte is het van belang longitudinaal onderzoek uit te voeren waarbij er onderzocht wordt hoe de effectiviteit en tevredenheid omtrent het beleid Passend Onderwijs zich ontwikkelt. Hierbij is het aan te raden om naast ambulante begeleiders ook schoolbesturen, samenwerkingsverbanden, leerkrachten en leerlingen te betrekken bij

het onderzoek. Zo kan bijvoorbeeld direct de tevredenheid van de leerling over zijn welzijn en ontwikkeling worden getoetst, in plaats van dit alleen indirect uit te vragen.

De wet Passend Onderwijs wordt veelal als een bezuinigingsmaatregel ervaren. Toch zijn er een aantal creatieve oplossingen te bedenken die niet per se meer geld hoeven te kosten, maar het onderwijs wel toegankelijker maken voor leerlingen met EBD. Zo zouden pauzes op een reguliere school te druk zijn voor leerlingen met EBD. Dit kan echter eenvoudig worden opgelost door een aanpassing van het rooster. Daarnaast zou er te weinig structuur zijn, waar ook verschillende goedkope oplossingen voor te bedenken zijn. Klassen in het voortgezet onderwijs kunnen bijvoorbeeld een vast lokaal krijgen, waarbij de leraar steeds van lokaal wisselt in plaats van de leerlingen. Ook kunnen lessen worden verlengd, waardoor leerlingen minder verschillende leerkrachten op een dag zien. Dit geeft alle leerlingen, maar vooral de leerlingen met EBD, meer rust en structuur. Om het idee dat Passend Onderwijs enkel een bezuinigingsmaatregel is te veranderen, is voorlichting nodig. Besturen van scholen zouden hun personeel uitleg moeten geven over wat het doel van Passend Onderwijs is. Ook zou daarbij Inclusief Onderwijs en het gedachtegoed erachter, namelijk dat ieder kind dezelfde kansen moet krijgen, duidelijker moeten worden voor de mensen binnen het onderwijs. Zij moeten namelijk de overgang van cluster 4 naar regulier onderwijs gaan realiseren.

## Literatuurlijst

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International journal of Inclusive Education*, 8, 125-139. doi:10.1080/1360311032000158015
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231-238. doi:10.1007/BF03173412
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34. doi:10.1007/s11125-008-9055-0
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 401-416. doi:10.1080/13603110802504903
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 29-39. doi:10.1080/13603116.2010.496192
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baker-Ericzen, M. J., Hurlburt, M. S., Brookman-Frazee, L., Jenkins, M. M., & Hough, L. R. (2010). Comparing child, parent and family characteristics in usual care and empirically supported treatment research samples for children with disruptive behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18, 82-99. doi:10.1177/1063426609336956
- Bakker, N., Noordman, J., & Rietveld-van Wingerden, M. (2006). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: Idee en praktijk, 1500-2000*. Assen: van Gorcum.
- Bartolo, P., & Smyth, G. (2009). Teacher education for diversity. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher. Theory and practice for teacher educators* (pp.117-132). Houten: Springer
- Billingsley, B. S., Fall, A. M., & Williams, T. O. (2006). Who is teaching students with emotional and behavioral disorders? A profile and comparison to other special educators. *Behavioral Disorders*, 31(3), 252-264.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London: Sage

- Bossaert, G., De Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*. Advance online publication. doi:10.1080/03323315.2015.1010703
- Breeman, L. D., Wubbels, T., van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C. Van der Ende, J., Maras, A., ... Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships and children's social, emotional and behavioral classroom adjustments in special education. *Journal of School Psychology, 53*, 87-103. doi:10.1016/j.jsp.2014.11.005
- Bruggink, M., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2013a). Characteristics of teacher-identified students with special educational needs in Dutch mainstream primary education. *Educational Research, 55*, 361-375. doi:10.1080/00311881.2013.844938
- Bruggink, M., Meijer, W., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2013b). Teachers' perceptions of additional support needs of students in mainstream primary education. *Learning and Individual Differences, 30*, 163-169. doi:10.1016/j.lindif.2013.11.005
- Cavendish, W., Nielsen, A. L., & Montaque, M. (2012). Parent attachment, school commitment and problem behavior trajectories of diverse adolescents. *Journal of Adolescence, 35*, 1629-1639. doi:10.1016/j.adolescence.2012.08.001
- Centraal Bureau voor Statistiek (2009). Jaarboek onderwijs in cijfers. Nederland: Den Haag
- Celestin-Westreich, S. & Celestin, L. P. (2012). *Observeren en rapporteren* (2e druk). Amsterdam: Pearson Benelux.
- César, M., & Santos, N. (2006). From exclusion to inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 333-346. doi:10.1007/BF03173420
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 331-353 doi:10.1080/13603110903030089
- De Bruyn, E. E. J., Ruijsenaars, A. J. J. M., Pameijer, N. K., & Van Aarle, E. J. M. (2003). *De diagnostische cyclus. Een praktijkleer*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- De Graaf, I., Van der Linden, D. & Onrust, S. (2011). Evidence-based werken in de jeugd-ggz. *Kind en Adolescent Praktijk, 1*, 22-28. doi:10.1007/s12454-011-0007-0
- De Vries, H. A. (2013). *Het effect van cluster 4 onderwijs, speciaal basisonderwijs en regulier onderwijs op de ontwikkeling van het sociaal functioneren bij jongens met gedragsproblemen* (Master's thesis, Universiteit Utrecht). Retrieved from <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/279269>

- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 293-308. doi:10.1080/1034912032000120462
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 109-120. doi:10.1080/08856250801946236
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35, 202-208. doi:10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43, 235-245. doi:10.1080/00131880110081017
- Gijzen, W., & Pameijer, N. (2008). Handelingsgericht integraal indiceren: Toewijzing van onderwijs- en zorgarrangementen op basis van de behoeften van kind en opvoeders. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48(10), 415-430.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of the grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine
- Golder, G., Norwich, B., & Bayliss, P. (2005). Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: Evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education*, 32, 92-99. doi:10.1111/j.0952-383.2005.00377.x
- Graham, L. J., & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26, 263-288. doi:10.1080/02680939.2010.493230
- Grietens, H., Ghesquière, P., & Pijl, S. (2006). Toename leerlingen met gedragsproblemen in primair en voortgezet onderwijs. Een Nederlands-Vlaamse vergelijking. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur & Wetenschap.
- Inspectie van Onderwijs (2007). Cluster 4: De kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen. Den Haag: Onderwijs Inspectie.
- Jansen, H. (2005). De kwalitatieve survey: Methodologische identiteit en systematiek van het meest eenvoudige type kwalitatief onderzoek. *KWALON*, 10(3), 15-34.
- Kauffman, J. M., Bantz, J., & McCullough, J. (2002). Separate and better: A special public school class for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 10, 149-170. doi:10.1207/S15327035EX1003\_1
- Keeter, S., Kennedy, C., Dimock, M., Best, J., & Craighill, P. (2006). Gauging the impact of growing nonresponse on estimates from a national RDD telephone survey. *Public Opinion Quarterly*, 70, 759-779. doi:10.1093/poq/nfI035
- Koster, M., Pijl, S. J., Van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 31-46. doi:10.1080/08856250601082265

- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*, 117-140. doi:10.1080/13603110701284680
- Kroesbergen, E. H., Sontag, L., van Steensel, R. C. M., Leseman, P. P. M., & Van der Veen, S. H. G. (2010). Plaatsing van leerlingen met een beperking in het reguliere onderwijs: de ontwikkeling van schoolvaardigheden, competentiebeleving en probleemgedrag. *Pedagogische Studiën, 87*(5), 350-366.
- Kroesbergen, E. H. & Van Luit, J. E. H. (2003). Mathematics interventions for children with special educational needs. *Remedial and Special Education, 24*, 97-114. doi:10.1177/07419325030240020501
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavior disorder? *The Journal of Special Education, 37*, 148-156. doi:10.1177/00224669030370030401
- Lane, K. L. (2007). Identifying and supporting students at risk for emotional and behavioral disorders within multi-level models. *Education and Treatment of Children, 30*, 135-164. doi:10.1353/etc.2007.0026
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 1-24. doi:10.1348/000709906X156881
- Lubeek, F. (2004). Ambulante begeleiding: Het rugzakje in de praktijk. *Jeugd in School en Wereld, 88*(7), 35-38.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between German special educational needs pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Educational Needs, 22*, 7-14. doi:10.1080/08856250601082133
- McCoy, S. & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs, 27*, 81-97. doi:10.1080/08856257.2011.640487
- McIntosh, K., Reinke, W. M., Kelm, L., & Sadler, C. A. (2012). Gender differences in reading skill and problem behavior in elementary school. *Journal of Positive Behavior Interventions, 25*, 1-10. doi:10.1177/1098300712459080
- Meijer, W. (2007). Passend onderwijs voor alle leerlingen in 2011? Help! *Kind & Adolescent Praktijk, 6*, 161-165. doi:10.1007/BF03059671
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education, 14*, 1-15. doi:10.1080/13603116.2010.496192
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (2012). Kamerbrief over



- passend onderwijs en kwaliteit speciaal en voortgezet speciaal onderwijs.  
Nederland: Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Wet Passend Onderwijs*. Den Haag: SDU.
- Mortelmans, D. (2013). Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden. Leuven/Den Haag: Acco.
- Mostert, D. (Regisseur). (2015, 22 april). Thuiszitters. In M. Blaas (Eindred.), Zembra [TV-Uitzending]. Hilversum: NPO Journalistiek
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W., & Brown, L. J. (2011). Considering the role of traditional and specialist schools: Do school experiences impact the emotional well-being and self-esteem of adults with dyslexia? *British Journal of Special Education, 38*, 191-200. doi:10.1111/j.1467-8578.2011.00523.x
- Neuman, W.L. (2011). *Understanding research*. Boston: Pearson.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management. *Behavioral Disorders, 35*(3), 188-199.
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R. & Elia, M. (2009). Special education versus inclusive education: The role of the TEACHH program. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 874-882. doi:10.1007/s10803-009-0696-5
- Peters, S. J. (2007). "Education for all?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 18*, 98-108. doi:10.1177/10442073070180020601
- Pijl, S. J. & Vann De Bos, K. (2001). Redesigning regular education support in The Netherlands. *European Journal of Special Needs Education, 16*, 111-119. doi:1080/088562501100400686
- Prinzie, P. (2004). Externaliserend probleemgedrag en opvoeding bij kinderen van 4 tot 9 jaar. *Kind en Adolescent, 25*, 55-67. doi:10.1007/BF03060907
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, A. T, Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education, 38*, 130-143. doi:10.1177/00224669040380030101
- Rose, D. (2005). Equal access, participation, and progress in the general educational reform. In D. Rose, A. Meyer & C. Hitchcock (Eds.), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (pp. 37-68). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Schuman, H. (2007). Passend onderwijs - pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 46*(6), 267-280.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiner-Klcperra, B. (2015). Linking self-

- rated socialinclusion to social behavior. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 1-14. doi:10.1080/08856257.2014.933550
- Stoop, I. A. L. (2007). The Hunt for the Last Respondent: Nonresponse in Sample Surveys. *Public Opinion Quarterly*, 71, 167-169. doi:10.1093/poq/nfl042
- Stoutjesdijk, R. (2013). *Children with emotional and behavioral disorders in special education: Placement, progress, and family functioning* (Doctoral dissertation). Retrieved from [http://horizon.eu/wp-content/uploads/2014/04/Proefschrift\\_ReginaStoutjesdijk\\_fulltext.pdf](http://horizon.eu/wp-content/uploads/2014/04/Proefschrift_ReginaStoutjesdijk_fulltext.pdf)
- Stoutjesdijk, R., & Scholte, E. M. (2009). Cluster 4 speciaal onderwijs: een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48(4), 161-169.
- Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M., & Swaab, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 92-104. doi:10.1177/1063426611421156
- Šukys, S., Dumčienė, A., & Lapėnienė, D. (2015). Parental involvement in inclusive education of children with special educational needs. *Social Behavior and Personality*, 43, 327-338. doi:10.2224/sbp.2015.43.2.327
- Tak, T., Bosch, J. D., Begeer, S., & Albrecht, G. (red.) (2014). *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen en adolescenten*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13, 553-563. doi:10.1080/13603110801923476
- Dienst Uitvoering Onderwijs. (2015). Toelaatbaarheidsverklaring. Retrieved from [https://duo.nl/zakelijk/Nieuwsbrief\\_OS/Landingspages/Toelaatbaarheidsverklaring.asp](https://duo.nl/zakelijk/Nieuwsbrief_OS/Landingspages/Toelaatbaarheidsverklaring.asp)
- United Nations Education, Society and Cultural Organisation (1994). *The Salamanca Statement on principles, policies and practice in special needs education*. Paris: United Nations Education, Society and Cultural Organisation.
- United Nations Education, Society and Cultural Organisation (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: United Nations Education, Society and Cultural Organisation.
- Van der Veen, I., Smeets, E., & Derriks, M. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: Number, characteristics and school career. *Educational Research*, 52, 15-43. doi:10.1080/00131881003588147

- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the westerns European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18*, 17-35. doi:10.1080/0885625082000042294
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2013). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*, 722-737. doi:10.1111/cdev.12138
- Wicks-Nelson, R., & Israel, A. C. (2009). *Abnormal child and adolescent psychology*. New Jersey: Pearson Education
- Willoughby, T., & Hamza, C. A. (2011). A longitudinal examination of the bidirectional associations among perceived parenting behaviors, adolescents disclosure and problem behavior across the high school years. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 463-478. doi:10.1007/s10964-010-9567-9