

# OP NAAR GEÏNTEGREERDE ONDERWIJSVOORZIENINGEN

## FACTSHEET VAN DE EERSTE METING, TRANCHE 2021

Het integreren van het regulier en het speciaal (basis) onderwijs staat hoog op de politieke agenda. Welke factoren zijn bevorderend of belemmerend om te komen tot een geïntegreerde onderwijsvoorziening? Deze factsheet geeft hier meer informatie over en komt voort uit het aanvullende beleidsonderzoek naar de *'Beleidsregel experimenten samenwerking regulier en speciaal onderwijs'*.

Het volledige tussenrapport is te vinden via de website van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsresearch (NRO). Het onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en bekostigd door het NRO.



## ONDERZOEKSOPZET

OP IEDERE LOCATIE INTERVIEWS MET:



Bestuur



Directie/  
teamleider(s)



Gedragskundige,  
intern begeleider  
en/of zorgcoördinator



## MEETMOMENTEN

VOORJAAR  
2022



Deze rapportage is  
van dit meetmoment

VOORJAAR  
2024



VOORJAAR  
2026





# DEELNEMENDE LOCATIES

TYPE EXPERIMENT	GEÏNTEGREERDE ONDERWIJSVORMEN				OVERIGE PARTNERS		
	BAO	SBO	SO3	SO4	Jeugdhulp	Zorg	Kinderopvang
<b>Primair onderwijs</b>							
<i>bao/sbo locaties</i>							
Locatie 1	●	●					●
Locatie 2	●	●					●
Locatie 3	●	●					
<i>sbo/so locaties</i>							
● Locatie A		●		●			
● Locatie B		●	●	●	●	●	
● Locatie C		●	●		●	●	
● Locatie D		●	●	●	●	●	
● Locatie E		●	●	●	●	●	
Locatie 4		●		●	●		
<i>IK(E)C-locaties</i>							
● Locatie F		●	●	●	●	●	●
○ Locatie 5		●		●	●	●	
Locatie 6		●	●		●	●	●
○ Locatie 7		●		●	●	●	
Locatie 8	●	●	●	●	●	●	●
Locatie 9		●	●		●	●	●
Locatie 10		●	●		●	●	
<b>Voortgezet onderwijs</b>							
● Locatie G	●			●			
Locatie 11	●			●			
Locatie 12	●		●			●	
Locatie 13	●			●			
Locatie 14	●		●	●			●
Locatie 15	●	●					

● Deze locaties zijn in 2018-2019 gestart binnen de beleidsregel.

○ Locaties 5 en 7 nemen samen deel binnen één experiment; het betreft één integraal kindcentrum met twee locaties.

# BELANGRIJKSTE UITKOMSTEN



## BELEID

1

Een **heldere visie, doelstelling** en **stip op de horizon** worden als essentieel gezien voor het proces van integratie. Centrale elementen hierin zijn **inclusiviteit, maatwerk en thuisnabijheid**.

2

De meeste experimenten handhaven voorlopig de oude financieringsstromen. Binnen het primair onderwijs is er de wens voor **collectieve financiering**.

3

Een belangrijke factor in het integratie- en samenwerkingsproces is (het toewerken naar) **gezamenlijke huisvesting**.



## CULTUUR

1

De meeste scholen hebben een eigen schoolcultuur. **Gezamenlijke studiedagen** worden ingezet om te werken aan een meer gezamenlijke cultuur.

2

De teams staan overwegend **positief tegenover de experimenten**, maar er zijn ook zorgen omtrent de implicaties voor kwetsbare doelgroepen. In het voortgezet onderwijs zijn niet alle leerkrachten goed op de hoogte van het experiment.

3

In het primair onderwijs is er **handelingsverlegenheid** ten opzichte van een onbekende doelgroep. In het voortgezet onderwijs zijn de **pedagogische competenties** voor verbetering vatbaar.

4

**Professionalisering** wordt **weinig planmatig** ingezet en is merendeels op individueel niveau georganiseerd.



## PRAKTIJK

1

De mate van **gemengde groepen/symbiose** varieert sterk. In het primair onderwijs wordt het meest gemengd in de onderbouw en in het voortgezet onderwijs is er vaker sprake van symbiose in de bovenbouw.

2

**Toelating van leerlingen** wordt georganiseerd als er een reguliere school betrokken is.

3

In het primair onderwijs is er veelal sprake van (het toewerken) naar een **gezamenlijke commissie voor de begeleiding**. In het voortgezet onderwijs is de begeleiding meestal belegd bij de **vso-school**. Deze scholen zoeken naar een passend gezamenlijk overlegorgaan.

4

Door het experimenteren wordt zowel het **onderwijs-** als het **ondersteuningsaanbod** breder voor alle leerlingen.

# AANBEVELINGEN



## INCLUSIEF BELEID

1

Formuleer een **duidelijke en gezamenlijk gedragen visie en doelstelling** en draag deze uit op alle lagen in de organisatie. Betrek gemeente, externe partners en het samenwerkingsverband hierbij.

2

Wees **realistisch** in het na te streven tijdpad: het proces van integreren en intensievere samenwerking kost tijd en vraagt om een lange adem.

4

Ga tijdig in gesprek met samenwerkingsverbanden over de (toekomstige) bekostiging van de extra ondersteuning.

3

Investeer in een **kartrekker** die verantwoordelijk is voor de procesbegeleiding van het experiment.

5

Breng de huidige en gewenste huisvesting in kaart en bespreek tijdig met de gemeente wat er nodig is voor het **verbeteren van de huisvesting**.



## INCLUSIEVE CULTUUR

1

Werk planmatig aan het **beter leren kennen** van elkaar, elkaars doelgroep en het onderwijsaanbod.

2

Heb **aandacht** voor de **attitude en competenties** van van zowel het team als individuele leerkrachten en ondersteuners.

3

Start **gezamenlijke professionalisering** of implementeer een **schoolbrede interventie**. Dit draagt bij aan het creëren van een gezamenlijke schoolcultuur.

4

Faciliteer tijd en middelen om elkaar te leren kennen en organiseer hiervoor structureel verschillende activiteiten.



## INCLUSIEVE PRAKTIJK

1

**Investeer in elkaar** en maak tijd en ruimte om van elkaar en elkaars doelgroep te leren.

2

Wees **helder en transparant** in de onderlinge communicatie.

3

Richt een **gezamenlijke commissie voor de begeleiding in**.

# Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen

*Tussenrapportage aanvullend beleidsonderzoek,  
eerste meting (tranche 2021)*

Anke de Boer<sup>1, 2</sup>

Florianne Rademaker<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Rijksuniversiteit Groningen, afdeling orthopedagogiek

<sup>2</sup> RENN4

Groningen: maart 2023



**rijksuniversiteit  
groningen**



# Inhoudsopgave

INLEIDING.....	2
ONDERZOEKSOPZET .....	5
RESULTATEN.....	7
<i>Algemene beschrijving van de locaties.....</i>	<i>7</i>
<i>Inclusief beleid.....</i>	<i>10</i>
Visie en doelstelling.....	10
Financiële afspraken.....	12
Huisvesting.....	12
Overeenkomsten en verschillen .....	13
<i>Inclusieve cultuur.....</i>	<i>14</i>
Schoolcultuur .....	14
Attitude .....	16
Competenties .....	17
Professionalisering.....	18
Overeenkomsten en verschillen .....	18
<i>Inclusieve praktijk.....</i>	<i>19</i>
Groepsindeling en symbiose .....	19
Toelating en begeleiding.....	21
Onderwijs- en ondersteuningsaanbod.....	22
Overeenkomsten en verschillen .....	23
<i>Meerwaarde experiment.....</i>	<i>24</i>
Meerwaarde voor leerlingen.....	25
Meerwaarde voor ouders .....	25
Meerwaarde voor leraren.....	26
<i>Bevorderende en belemmerende factoren.....</i>	<i>26</i>
<i>Uitdagingen .....</i>	<i>28</i>
SLOTBESCHOUWING.....	30
AANBEVELINGEN .....	36
LITERATUURLIJST.....	37

## Inleiding

Internationaal wordt er al decennia lang gewerkt naar meer inclusief onderwijs, een trend waar in Nederland ook meer aandacht voor is gekomen in de afgelopen jaren (Ledoux & Waslander, 2020). Nederland heeft van oudsher een sterk gesegregeerd onderwijssysteem waarin regulier en speciaal onderwijs naast elkaar bestaan, wat de ontwikkeling naar inclusief onderwijs niet eenvoudig maakt. In de afgelopen jaren zien we in Nederland een trend naar zogeheten geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: verschillende type onderwijs, zoals regulier (voortgezet) onderwijs en speciaal (basis) onderwijs werken nauw samen in één schoolgebouw. Door het integreren van verschillende onderwijsvormen in een onderwijsvoorziening kunnen leerlingen, ongeacht hun extra ondersteuningsbehoefte, samen naar school gaan.

Hoewel er tal van voorbeelden zijn van onderwijsvoorzieningen waarin verschillende scholen zijn geïntegreerd, zijn er op dit moment wettelijk knelpunten die het volledig integreren van scholen belemmeren. Één van de knelpunten betreft dat leerlingen van verschillende onderwijsvormen (denk aan speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs) niet bij elkaar in de klas mogen zitten. Wanneer dit wel wenselijk is, geldt de regel dat een leerling tot maximaal 60% van de onderwijstijd onderwijs mag volgen op een andere school dan dat hij/zij staat ingeschreven<sup>1</sup>. Als een leerling onderwijs volgt op een andere locatie dan de school waar hij/zij staat ingeschreven, dient er een symbioseovereenkomst afgesloten te worden. Voor een school die dit op grote schaal toepast betekent dit veel administratieve last.

Om de ontwikkeling naar meer geïntegreerd onderwijs te stimuleren, is in 2018 de beleidsregel 'experimenten regulier en speciaal onderwijs' gepubliceerd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) voor experimenten die willen toewerken naar een geïntegreerde onderwijssetting<sup>2</sup>. In de eerste beleidsregel was expliciet opgenomen dat experimenten gedurende vier tot zes jaar in de huidige vorm blijven bestaan en worden de scholen bekostigd vanuit hun eigen geldstromen en de gebruikelijk toelaatbaarheidsverklaringen. Na deze periode zouden de scholen over moeten gaan op één BRIN-nummer, wat impliceert dat er tijdens de experimentperiode wordt toegewerkt naar één gespecialiseerde onderwijsvoorziening. De beleidsregel is inmiddels aangepast, en het opheffen van BRIN-nummers is niet meer expliciet opgenomen in de huidige beleidsregel<sup>3</sup>.

Tijdens de experimentperiode is het de bedoeling dat er wordt geprobeerd om leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte les te geven in zogeheten gemengde groepen: leerlingen zonder toelaatbaarheidsverklaring, en leerlingen met verschillende toelaatbaarheidsverklaringen (d.w.z., leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften) volgen onderwijs in dezelfde groep. Op locaties voor het primair onderwijs wordt er doorgaans gesproken over zogeheten gemengde groepen. In het voortgezet onderwijs (regulier en speciaal) gaat het doorgaans om verschillende varianten van symbiose: leerlingen uit het speciaal onderwijs volgen (in verschillende mate) lessen/vakken van het reguliere voortgezet onderwijs. Deelname aan de beleidsregel betekent dat er zonder symbiose overeenkomst gewerkt kan worden.

---

<sup>1</sup><https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/speciaal-onderwijs/wet-en-regelgeving/symbioseregeling-speciaal-onderwijs>

<sup>2</sup> <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2018-17093.html>

<sup>3</sup> <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2022-13929.html>

Toewerken naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen is een stap naar intensievere samenwerking tussen scholen en mogelijk naar meer inclusief onderwijs. Immers, het leidt tot minder gesegregeerd onderwijs doordat verschillende type scholen worden geïntegreerd in één setting, en bovendien krijgen leerlingen les in een gemengde groep / symbiose. Om te komen tot inclusief onderwijs, wordt er internationaal veel gebruik gemaakt van de Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002). De Index geeft handvatten voor (onderwijs) om te komen tot een succesvolle inclusieve onderwijssetting. De bruikbaarheid van deze Index heeft zich bewezen doordat er inmiddels 20 vertalingen beschikbaar zijn, waaronder ook in het Nederlands.

In de Index voor inclusie staan drie dimensies centraal die belangrijk zijn voor het realiseren van inclusief onderwijs: 1) inclusief beleid, 2) inclusieve cultuur, en 3) inclusieve praktijk. Onder inclusief beleid vallen alle (beleids)strategieën die moeten leiden tot een verandering in de school om te komen tot optimale ondersteuning aan leerlingen. Bij een inclusieve cultuur gaat het om het creëren van een gemeenschap waarin wordt samengewerkt, en waar gedeelde waarden en normen zijn die zorgen voor een accepterende cultuur, ongeacht de extra ondersteuningsbehoefte van de leerling. Bij een inclusieve praktijk gaat het om de praktische uitwerking van het beleid op het niveau van het lesgeven. Het gaat dan onder andere om aanpassingen in het lesgeven, materiaal en voorzieningen die leraren inzetten in hun onderwijs.

In de beleidsregel en bijbehorende voorlichtingspublicatie zijn vanuit het ministerie van OCW verschillende factoren (eisen en verwachtingen) geformuleerd die zouden moeten bijdragen aan een succesvolle geïntegreerde onderwijsvoorziening. Hieronder worden de factoren – die zich op verschillende niveaus afspelen – toegelicht. Vervolgens brengen we deze factoren onder in de verschillende dimensies van de Inclusie Index.

Vanuit de beleidsregel is aangegeven dat er op *bestuurlijk* niveau een duidelijke visie en doelen geformuleerd moeten worden. Daarnaast is het van belang dat er afspraken gemaakt worden met het samenwerkingsverband over de bekostiging van de extra ondersteuning. Wanneer verschillende scholen integreren in één schoolgebouw is het maken van afspraken over huisvesting ook een aandachtspunt, eventueel in overleg met de gemeente. Het is de verwachting dat een geïntegreerde voorziening leidt tot een grotere doelmatigheid: meer flexibiliteit in arrangementen en meer gerichte ondersteuning van leerlingen die aansluit bij hun ontwikkeling en ondersteuningsbehoefte. Naast dat er eventuele nieuwe voorzieningen nodig zijn, is het ook de verwachting dat er efficiënter gebruik kan worden gemaakt van bestaande voorzieningen en expertise.

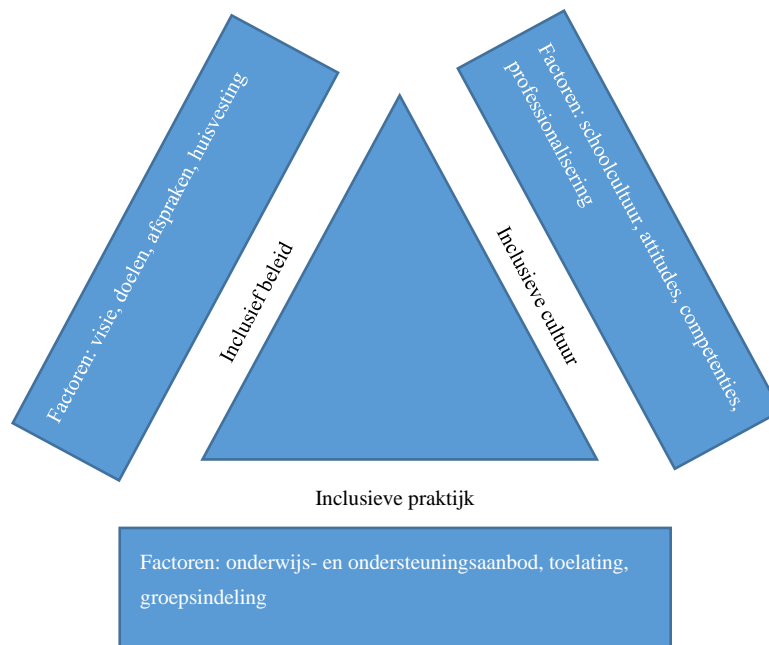
Op het niveau van de *directie* is het van belang de visie en doelen in de onderwijspraktijk uit te stralen, en te zorgen voor een positieve schoolcultuur en positieve attitudes in het team zodat alle leerlingen, ongeacht ondersteuningsbehoefte, welkom zijn. Verder is het voor de directie van belang om de competenties en professionalisering te bevorderen om les te geven aan een gemengde groep/symbiose. Daarnaast denkt de directie na over het creëren van onderwijsaanbod om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoefte van alle leerlingen.

De daadwerkelijke veranderingen in de praktijk worden vooral begeleid door de *gedragsdeskundige en/of intern begeleider/zorgcoördinator* van de school. Op dit niveau is er met name aandacht voor het implementeren van het onderwijs- en ondersteuningsaanbod, de



toelating van leerlingen, attitudes van leraren, en de wijze waarop de gemengde groepen/symbiose worden ingedeeld.

De verschillende dimensies en daarbij behorende factoren zijn voor dit onderzoek ondergebracht in de drie dimensies van de Index for Inclusion: beleid, cultuur en praktijk. In Figuur 1 worden de dimensies en bijbehorende factoren weergegeven.



Figuur 1. Visuele weergave van een bewerking op de Index for Inclusion (gebaseerd op Booth & Ainscow, 2002).

Na de start van de beleidsregel in 2018 is er beleidsonderzoek gestart om de experimenten te volgen gedurende de looptijd van het experiment. Het ging destijds om 7 experimenten, en met name om combinaties van speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs, en 1 locatie met voortgezet onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs. Inmiddels is het aantal deelnemende experimenten fors toegenomen (Onderwijsinspectie, 2022). Om een breder beeld te krijgen van de experimenten en de ontwikkelingen die zij doormaken, is er in 2021 aanvullend beleidsonderzoek gestart. In dit onderzoek worden 15 aanvullende experimenten gevolgd, waarbij 1 experiment uit twee locaties bestaat. Hierdoor worden er 16 additionele experimenten gevolgd in het onderzoek, waardoor er in totaal 23 experimenten worden gevolgd die deel uitmaken van de beleidsregel. Het onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van OCW en gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Het betreft een longitudinaal *beleidsonderzoek* met een looptijd van zes jaar.

In dit rapport staat de eerste meting van het aanvullende beleidsonderzoek, tranche 2021, centraal en zullen we antwoord geven op de volgende onderzoeksvragen:

- *Hoe worden de experimenten vormgegeven in termen van beleid, cultuur en praktijk?*
- *Welke verschillen zijn er tussen de experimenten?*
- *Welke factoren worden door de experimenten gezien als bevorderend of belemmerend?*

# Onderzoeksopzet

## Design en procedure

Het aanvullende beleidsonderzoek bouwt voort op het beleidsonderzoek dat in 2018 is gestart (zie De Boer, 2020). Het betreft een longitudinaal kwalitatief onderzoek. Voorafgaand aan de start van het onderzoek heeft er in oktober 2022 een digitale startbijeenkomst plaatsgevonden waarin alle experimenten zijn geïnformeerd over de opzet en het doel van het onderzoek. Om een beeld te schetsen van de experimenten, en de ontwikkelingen die er plaatsvinden, vinden er gedurende de looptijd van de experimenten drie meetmomenten plaats: aan het begin van de experimentperiode (voorjaar 2022), halverwege (voorjaar 2024) en aan het einde van de experimentperiode (voorjaar 2026). Op ieder meetmoment wordt er een interview afgenomen bij verschillende actoren die verschillende niveaus vertegenwoordigen: bestuurder(s), directie(s), en gedragsdeskundigen (gd'ers), intern begeleiders (ib'ers) of zorgcoördinatoren (zoco'ers). Door deze actoren te bevragen is het mogelijk in te gaan op de verschillende dimensies van beleid, cultuur en praktijk, en de ontwikkeling hieromtrent te volgen. Voor het eerste meetmoment zijn de interviews digitaal afgenomen middels videobellen. Voorafgaand aan de interviews zijn de geïnterviewden gevraagd om toestemming voor hun deelname aan het onderzoek en audio-opname van het interview. De interviews zijn opgenomen en na afloop getranscribeerd door een student-assistent.

## Experimenten en participanten

Zoals eerder aangegeven, zijn er bij de start van de beleidsregel 7 locaties speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so) gestart, en één locatie voor vo/vso. Inmiddels maken ook andere combinaties van onderwijs onderdeel uit van de beleidsregel, waaronder ook combinaties met regulier basisonderwijs (bao), regulier voortgezet onderwijs (vo) en voortgezet speciaal onderwijs (vso). Om een breed beeld te krijgen van de verschillende experimenten is er voor het aanvullende beleidsonderzoek gekozen om ook andere combinaties in kaart te brengen en te volgen. Dit om een zo evenredig mogelijke verdeling van de verschillende type experimenten te creëren. Het gaat hierbij om drie locaties bao/sbo, één locatie sbo/so, vijf integrale (educatieve) kindcentra (ik(e)c) en zes locaties vo/vso.

## Interviews

De interviews zijn afgenomen bij drie verschillende (groepen) participanten: (1) bestuur, (2) directie/schoolleiders, en (3) gedragsdeskundige en/of intern-begeleider/zorgcoördinator. Omdat het gaat over de integratie en intensievere samenwerking tussen verschillende type scholen, betrof het vaak een groepsinterview met de participanten met dezelfde functie/rol (bijvoorbeeld een groepsinterview met de directies van beide scholen binnen het experiment). Bijna alle interviews ten behoeve van het eerste meetmoment zijn afgenomen in de periode van half maart tot half juli 2022. Voor drie locaties lukte het niet om alle interviews voor de zomervakantie 2022 af te ronden. De resterende interviews zijn na de zomervakantie van 2022 afgenomen.

In totaal zijn er 54 interviews afgenomen door de tweede auteur van dit rapport, verspreid over de 16 experimenten. Wegens langdurige afwezigheid van de zorgcoördinator op één van de ik(e)c locaties, ontbreekt er één interview. De interviews duurden gemiddeld 1:17 uur (range 0:50 – 1:48 uur). De interviews zijn opgenomen met een voice-recorder en daarna letterlijk

getranscribeerd door een student-assistent. Voor één opname werd geen toestemming gegeven om het interview op te nemen. Van dit interview is door de interviewer een samenvatting gemaakt, welke ter controle is voorgelegd aan de geïnterviewden.

## Interviewleidraden

De interviews zijn afgenomen aan de hand van interviewleidraden, waarin de verschillende factoren zijn opgenomen die afgeleid zijn van de Index voor inclusie (zie Tabel 1). Deze interviewleidraden zijn reeds gebruikt voor de eerste en tweede meting binnen het beleidsonderzoek naar de experimenten die in 2018 en 2019 zijn gestart (zie De Boer, 2020). De leidraden zijn ook voor het huidige onderzoek gebruikt, om in de eindrapportage alle experimenten mee te kunnen nemen.

**Tabel 1.**

*Overzicht van factoren die centraal stonden in de interviews met de verschillende actoren.*

Factoren	Actoren		
	Bestuur	Directie	Intern begeleiders / gedragsdeskundigen
Beleid	Visie en doelstelling Afspraken financiering Huisvesting	Visie en doelstelling Afspraken financiering Huisvesting	Afspraken financiering
Cultuur		Schoolcultuur Attitudes  Professionalisering	Schoolcultuur Attitudes Competenties Professionalisering
Praktijk			Toelating en begeleiding Onderwijsaanbod Ondersteuningsaanbod Groepsindeling

Naast bovengenoemde factoren is tevens gevraagd naar factoren die bevorderend of belemmerend zijn voor de implementatie van het experiment op het niveau van beleid, cultuur en praktijk.

## Analyse

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn de transcripten van de interviews met het programma Atlas.ti gecodeerd. De opgestelde dimensies (beleid, cultuur en praktijk) en bijbehorende factoren uit de interviewleidraad fungeerden als raamwerk, waarbinnen de relevante fragmenten uit de interviews open zijn gecodeerd. Vergelijkbare codes zijn samengevoegd. Hierna is met behulp van Atlas.ti geïnventariseerd welke codes zijn gegeven binnen de locaties als geheel. Hiervoor zijn de gegevens van de interviews met de verschillende actoren op locatieniveau samengevoegd. Tot slot is in kaart gebracht welke codes voorkwamen bij de verschillende typen experimenten.

## Resultaten

### Algemene beschrijving van de locaties

In Tabel 2 is een overzicht gegeven van de deelnemende locaties. Voor de volledigheid zijn ook de locaties uit de eerste tranche (2018-2019) opgenomen in het overzicht.

**Tabel 2.**

*Overzicht deelnemende locaties.*

Type experiment	Geïntegreerde Onderwijsvormen				Overige partners <sup>1</sup>		
	BAO	SBO	S03	S04	JH	zorg	KO
<i>bao/sbo locaties</i>							
Locatie 1	x	x					x
Locatie 2	x	x					x
Locatie 3	x	x					
<i>sbo/so locaties</i>							
Apeldoorn 1 <sup>2</sup>		x		x			
Appingedam <sup>2</sup>		x	x	x	x	x	
Doetinchem <sup>2</sup>		x	x		(x)	x	
Hoogeveen 1 <sup>2</sup>		x	x	x	x	x	
Kampen <sup>2</sup>		x	x	x	x	x	
Locatie 4		x		x	x		
<i>IK(E)C-locaties</i>							
Hoorn <sup>2</sup>		x	x	x	x	x	x
Locatie 5 <sup>3</sup>		x		x	x	x	
Locatie 6		x	x		x	x	x
Locatie 7 <sup>3</sup>		x		x	x	x	
Locatie 8	x	x	x	x	x	x	x
Locatie 9		x	x		x	x	x
Locatie 10		x	x		x	x	
<b>Voortgezet onderwijs</b>	<b>VO</b>	<b>VS02</b>	<b>VS03</b>	<b>VS04</b>	<b>JH</b>	<b>zorg</b>	<b>overig</b>
Apeldoorn 2 <sup>2</sup>	x			x			
Locatie 11	x			x			
Locatie 12	x		x			x	
Locatie 13	x			x			
Locatie 14	x		x	x			x
Locatie 15	x	x					
Locatie 16	x	x					

<sup>1</sup> JH = Jeugdhulp; KO = kinderopvang (incl. buitenschoolse opvang)

<sup>2</sup> De locaties met grijze arcering zijn in 2018-2019 gestart binnen de beleidsregel.

<sup>3</sup> Locaties 5 en 7 nemen samen deel binnen één experiment; het betreft één integraal kindcentrum met twee locaties.

Drie van de locaties betreffen de integratie van bao en sbo. Op twee locaties is er tevens sprake van een samenwerking met de kinderopvang en buitenschoolse opvang die in hetzelfde gebouw gevestigd zijn (locaties 1 en 2). Op locatie 1 zijn de scholen al geïntegreerd tot één school en is het BRIN-nummer van de oude sbo-school opgeheven. Op locatie 2 betreft het een 'sterfhuisconstructie', waarbij er geen nieuwe sbo-leerlingen worden aangenomen en de oude sbo-populatie langzaam verdwijnt. Op locatie 3 is de experimenteerregeling aangevraagd met een bepaalde bao-locatie in gedachte, maar zijn de plannen inmiddels gewijzigd. Er wordt nu toegewerkt naar integratie met twee (andere) bao-locaties, waardoor er regionaal twee sbo-kernen zullen gaan ontstaan die inhuizen bij bao-scholen.

Locatie 4 tracht sbo en so cluster 4 te integreren. Daarnaast is er sprake van een jeugdhulppartner die binnen het sbo-gebouw een daghulpgroep in combinatie met de so-school heeft.

Zes locaties kunnen getypeerd worden als een ik(e)c. Het betreft twee locaties waarin sbo en so cluster 4 wordt gecombineerd (locaties 5 en 7), drie locaties waarin sbo en so cluster 3 worden gecombineerd (locaties 6, 9 en 10) en één locatie waarin bao, sbo en so cluster 3 en 4 worden gecombineerd (locatie 8). Op alle locaties is tevens sprake van samenwerking met jeugdhulp en zorg, waaronder medisch kinderdagverblijf, revalidatie, daghulpgroepen, maar ook logopedie, ergotherapie, fysiotherapie. Op drie van de zes locaties is er ook samenwerking met de reguliere kinderopvang en buitenschoolse opvang die in hetzelfde gebouw gevestigd zijn (locaties 6, 8 en 9).

Zes locaties integreren vo en vso. Op twee locaties betreft het integratie met vso cluster 2 (locaties 15 en 16), op één locatie met vso cluster 3 (mytyl; locatie 12), op twee locaties met vso cluster 4 (locaties 11 en 13) en op één locatie met zowel vso cluster 3 (ZML) als vso cluster 4 (locatie 14). Op locatie 14 wordt tevens ambulantly samengewerkt met vso cluster 2 en vso cluster 3 (mytyl/tytyl). Op locatie 12 is een nauwe samenwerking met revalidatie.

Om te komen tot één geïntegreerde onderwijsvoorziening hebben de meeste locaties een (globaal) plan. Bij locaties 3, 6, 8 en 10 is het einddoel helder (bijv. 40% van de populatie gemengd), maar is het pad er naartoe minder helder geformuleerd. Op locaties 5, 7 en 14 is er sprake van een ontwikkelagenda of meerjarenperspectief. De overige locaties hebben nog geen concreet tijdpad geformuleerd. Dit is soms een bewuste keuze, om recht te doen aan het proces en deze organisch te laten verlopen.

*“Nee, dit is een beetje de happy-go-lucky aanpak. [...] Soms moet je het ook even laten gebeuren. En mensen onderschatten soms de kracht van organisatorische ingrepen, en daar kun je eindeloos plannen op schrijven, maar dat gebeurt niet.”*  
(directeur, locatie 9)

## Aanleiding

De aanleiding voor deelname aan het experiment is voor vrijwel alle experimenten enerzijds inhoudelijk van aard en anderzijds praktisch. Een volledig overzicht van de genoemde aanleidingen is te vinden in Tabel 3. Het streven naar inclusiever onderwijs, waarin tegemoetgekomen kan worden aan de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van alle kinderen

is door bijna alle locaties benoemd als inhoudelijke aanleiding. De praktische aanleiding die voor het merendeel van de locaties geldt, is dat het wettelijk toegestaan is om leerlingen in gemengde groepen les te geven/ symbiose te laten volgen zonder beperkingen in de hoeveelheid lestijd die op de andere school wordt doorgebracht. Ook krimp is een veelgenoemde praktische aanleiding, waardoor het realiseren van een kwalitatief goed aanbod niet meer mogelijk bleef op alle scholen. Daarnaast blijkt huisvesting een belangrijke praktische aanleiding.

Voor de drie bao/sbo-locaties geldt dat het bestaansrecht van het sbo een belangrijke praktische aanleiding is geweest; in alle gevallen werd vanuit het samenwerkingsverband gestuurd op het opheffen van de sbo-voorziening. Om te voorkomen dat deze kinderen geen thuisnabij onderwijs meer konden volgen, bestaat nu de samenwerking met het bao.

Voor de sbo/so-locatie (locatie 4) geldt dat in de regio geen aanbod van so cluster 4 was. Vanuit het samenwerkingsverband is er gestuurd op samenwerking.

Op ik(e)c locatie 9 wordt ook aangegeven dat zij het bij jonge leerlingen lastig vonden aan te geven welke plek het meest geschikt zou zijn voor de leerling (in het sbo of in so cluster 3). Het kunnen mengen van een groep is ook daarom voor het een belangrijke aanleiding voor deelname.

Voor de vo/vso-locaties geldt dat de beperkte mogelijkheden binnen het vso een belangrijke praktische aanleiding zijn, waaronder de noodzaak tot symbiose om leerlingen met een volledig BB/KB-diploma uit te laten stromen.

### Tabel 3.

*Overzicht van inhoudelijke en praktische aanleidingen.*

	BAO/ SBO (n = 3)	SBO/ SO (n = 1)	IK(E)C (n = 6)	VO/ VSO (n = 6)
<i>Inhoudelijke aanleidingen</i>				
Inclusiever onderwijs willen realiseren	1	1	4	6
Intensiveren en borgen samenwerking	1		5	3
Tegemoetkomen aan onderwijsbehoeften	1		3	1
Sommige leerlingen te lang vastgehouden in regulier of sbo			1	1
<i>Praktische aanleidingen</i>				
Wettelijke belemmeringen voor gemengde groepen / symbiose	1		4	4
Krimp			2	4
Huisvesting			2	2
Bestaansrecht sbo	3			
Financiële mogelijkheden experiment			1	2
Beperkte diplomamogelijkheden in vso				2
Geen SO-voorziening in de regio		1		

Noot. Het aantal locaties waar deze aanleidingen zijn benoemd in het interview staan vermeld in de tabel.

## Inclusief beleid

### Visie en doelstelling

In Tabel 4 is een overzicht gegeven van de belangrijkste elementen binnen de visie en doelstelling van de deelnemende experimenten.

In de visie en doelstelling van de bao/sbo-locaties staan inclusiviteit en thuisnabijheid centraal. Zo beschrijven locaties 1 en 3 dat zij het onderwijs zo veel mogelijk inclusief en thuisnabij willen vormgeven. Hierbij geldt wel dat men ook kijkt naar de mogelijkheden en beperkingen: *“Wij willen dingen samen doen waar het kan, apart waar niet”* (directeur, locatie 1). Locatie 1 wil kinderen optimale ontwikkelkansen bieden met het oog op een bijdrage aan de huidige en toekomstige samenleving door hoge verwachtingen te stellen. Maatwerk bieden passend bij de onderwijsbehoefte is hierbij noodzakelijk. Locaties 1 en 2 willen ook streven naar meer praktijkgericht onderwijs voor de leerlingen. Locatie 3 zet in op het creëren van twee SBO-kernen in de regio, die inhuizen bij reguliere basisscholen. Daarnaast willen ze investeren in meer hybride onderwijs om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de regio digitaal thuisnabij te kunnen bedienen in plaats van hen te vervoeren (bijvoorbeeld NT2-leerlingen en hoogbegaafde leerlingen).

Op locatie 2 is er nog geen visie en doelstelling geformuleerd, maar zit men in een traject rondom visieontwikkeling. Een centraal onderdeel hiervan is dat men een onderwijsaanbod wil kunnen bieden wat passend is bij de onderwijsbehoefte van de leerlingpopulatie.

De visie en doelstelling van sbo/so-locatie 4 is niet voor alle partijen helder. Hoewel er eerder een visie-traject is geweest onder leiding van een externe procesbegeleider en er sprake leek van een gezamenlijke visie met betrekking tot de integratie, lijkt de visie nu juist een struikelblok in de samenwerking te zijn. De op papier geformuleerde visie blijkt door beide scholen anders te worden geïnterpreteerd. Vanuit het sbo is er behoefte aan een cluster 4 voorziening om alle leerlingen thuisnabij te kunnen blijven bedienen. Het so cluster 4 geeft aan dat veiligheid voor de cluster 4-doelgroep juist erg van belang is, en dat deze leerlingen daarom niet zomaar gemengd kunnen worden. Op bestuursniveau wordt opnieuw een visietraject gestart onder leiding van een externe procesbegeleider.

In de visie en doelstelling van de ik(e)c-locaties staan thuisnabijheid en begeleiding op maat centraal (locaties 5, 7 en 9). Locaties 6, 8 en 10 noemen de ontmoeting tussen leerlingen van de verschillende scholen belangrijk te vinden. Het nastreven van zo inclusief mogelijk onderwijs is een belangrijk aspect van de visie van locatie 8. In dit licht had locatie 10 graag ook een reguliere partner binnen het ikc betrokken, echter zijn alle pogingen op niets uitgelopen.

*“Daar moeten we met z'n allen aan gaan werken. Zo hoort het. Dat je in je eigen omgeving, met je eigen clubje vrienden... En iedereen roept altijd maar, it takes a village to raise a child. Maar je moet die village wel organiseren. En dat gaat niet vanzelf, en daarvoor denk ik hebben wij een belangrijke opdracht.”* (directeur, locatie 8)

Locaties 8 en 10 stellen ook het anders naar kijken naar leerlingen en onderwijs centraal; niet langer denken in labels en bestaande typen onderwijs, maar nieuwe passendere onderwijsconcepten bedenken. Daarnaast staat de integratie van onderwijs, zorg en opvang centraal in de visie en doelstelling van meerdere ik(e)c-locaties (locaties 5, 6, 8, 9 en 10).

Onderdeel hiervan is het ontzorgen van ouders, door alle ondersteuning op één plek aan te kunnen bieden. De samenwerking met ouders is eveneens onderdeel van de visie op een deel van de locaties (locatie 5 en 7), waarbij begeleiding niet enkel op de leerling, maar ook op het gezin gericht is. Een andere belangrijke doelstelling is dat de ik(e)c's een regionale expertisefunctie nastreven (locatie 5, 7 en 9), waarbij men vanuit het ik(e)c bijvoorbeeld ambulante begeleiding voor bao-scholen in de regio kan bieden.

Binnen de visie en doelstelling van de vo/vso-locaties staat centraal dat men de leerlingen een zo goed mogelijk perspectief wil bieden (locaties 11, 13, 14, 15 en 16). Dit betreft zowel de doorstroom naar een vervolgopleiding vanuit een regulier vertrekpunt, als voorbereiding op het leven in de maatschappij. Dit wordt idealiter gerealiseerd vanuit zo inclusief mogelijk onderwijs waarbij leerlingen zoveel mogelijk thuisnabij (locatie 14) en binnen een reguliere setting onderwijs volgen (locaties 12, 13, 14 en 15). Het bieden van maatwerk, waarvoor zowel de expertise vanuit het vo als het vso nodig is, wordt hierbij belangrijk geacht (locaties 11, 12 en 13). Voor locaties 11, 12 en 15 staat in de visie en doelstelling ook centraal dat zij willen fungeren als voorbeeld voor andere scholen.

Op locatie 16 is men vanuit de praktijk begonnen en komt er nu meer ruimte voor visie-ontwikkeling waarbij de kern eveneens lijkt te zitten in het zo inclusief mogelijk willen vormgeven van het onderwijs, waarbij er ruimte is voor het benutten van elkaars expertise en het verbeteren van de onderwijsondersteuning van alle leerlingen. Op locatie 13 zijn de visie en doelstelling nog niet helder in beeld bij alle verschillende geïnterviewde partijen. Met name de concrete doelstellingen voor de experimenteerperiode zijn onduidelijk. De partijen geven aan dat er een belangrijke opdracht ligt deze visie en doelstellingen scherper neer te zetten, Zij vinden elkaar momenteel enkel rondom het mogelijk verder intensiveren en uitbreiden van de symbiose-mogelijkheden naar havo/vwo en ondersteuning voor hoogbegaafde leerlingen.

**Tabel 4.**

*Visie en doelstellingen van de verschillende locaties.*

	BAO/ SBO (n = 3)	SBO/ SO (n = 1)	IK(E)C (n = 6)	VO/ VSO (n = 6)
Inclusiviteit/ ontschotten	2		3	5
Maatwerk m.b.t. onderwijs en ondersteuning	3		6	6
Thuisnabij onderwijs	3	1	4	2
Ontwikkelkansen/perspectief voor leerlingen	2			2
Samen waar het kan, apart waar het niet kan	1	1	1	1
Integratie met onderwijs, zorg en opvang			3	
Expertisefunctie ontwikkelen/vergroten			3	
Samenwerking met ouders in ondersteunen ontwikkeling van leerling	1		2	

Noot. Het aantal locaties waar deze aspecten zijn benoemd in de interviews staan vermeld in de tabel.



## Financiële afspraken

Door nog geen van de locaties zijn er afspraken gemaakt met het samenwerkingsverband over de bekostiging van de extra ondersteuning binnen de nieuwe situatie. In de meeste gevallen blijft de oude wijze van bekostiging gehandhaafd, waarbij de financiële stroom gekoppeld is aan de TLV-afgifte en eventueel door de scholen onderling de kosten worden verrekend. Locaties 2 en 3 zijn in overleg over de bekostiging. Locatie 8 heeft vanuit het samenwerkingsverband een mondelinge toezegging dat er in de toekomst maatwerk-financiering mogelijk is. Op twee locaties is er in de experimentperiode sprake van extra financiële ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband (locaties 9 en 12).

Voor de vo/vso cluster 2-locaties (locaties 15 en 16) geldt dat er voor de bekostiging van de extra ondersteuning geen middelen vanuit het samenwerkingsverband komen, maar dat de financiële stroom intern geregeld wordt. Over de hoogte van de binnen de beschikkingen toegekende bedragen is wel zorg, omdat de grens tussen vso-bekostiging en bekostiging voor ambulante hulpverlening wel vervaagt door het aanbieden van een vso-arrangement binnen een reguliere setting. Dit vraagt om het kritisch kijken naar de huidige manier van financieren.

Meerdere locaties benadrukken dat zij graag zouden willen dat de financiering van deze initiatieven anders wordt ingericht. Zij zouden de voorkeur geven aan volumebekostiging of populatiebekostiging, zodat er vrijer geschoven kan worden met de financiële middelen die binnenkomen, en er sprake is van een stabielere geldstroom (locaties 2, 4, 5, 7, 9 en 10). De TLV fungeert nu als slagboom voor zorg.

## Huisvesting

In Tabel 5 is een overzicht gegeven van de huisvestingssituatie van de deelnemende locaties.

Voor de bao/sbo-locaties en de ik(e)c-locaties geldt dat er op de meerderheid van de locaties reeds sprake is van gezamenlijke huisvesting. In de meeste gevallen zitten de scholen al meerdere jaren in één gebouw (locaties 1, 2, 5, 6, 7, 9 en 10). Op locatie 8 is er sprake van een recente oplevering van gezamenlijke nieuwbouw. Op de sbo/so-locatie (locatie 4) is in het verleden meermaals sprake geweest van een klas-in-school constructie, maar deze is inmiddels weer opgeheven wegens een tekort aan instromende leerlingen. Op dit moment is er sprake van gescheiden huisvesting en zijn er geen concrete plannen om op korte termijn weer bij elkaar in te huizen. Op locatie 3 is er momenteel nog geen sprake van gezamenlijke huisvesting. Er speelt een huisvestingsvraagstuk waarbij nog onduidelijk is waar de sbo-locatie precies gaat inhuizen.

Hoe de scholen en hun groepen over de gebouwen verdeeld zijn, verschilt; op ongeveer de helft van de locaties zitten klassen van dezelfde school fysiek dichtbij elkaar in het gebouw en bij de andere helft is de indeling gedaan op basis van leeftijdsgroepen, waarbij de leerlingen van de verschillende scholen door elkaar in het gebouw zitten. Dit heeft volgens deze locaties veel meerwaarde omdat je elkaar dan echt kunt ontmoeten en samenwerking makkelijker tot stand komt.

Voor de vo/vso-locaties geldt dat er op de meerderheid van de locaties sprake is van gescheiden huisvesting. Daar waar wel sprake is van gezamenlijke huisvesting betreft het een school-in-school concept (locatie 12) of een eigen vleugel in een gezamenlijk gebouw (locatie 14). Op locaties 11 en 12 zijn er concrete plannen voor gezamenlijke huisvesting in de vorm van

respectievelijk een klas-in-school en een school-in-school concept. Op locatie 13 en 16 zijn er geen concrete plannen voor gezamenlijke huisvesting. De vso-school van locatie 13 merkt op dat gezamenlijke huisvesting voor de cluster 4 doelgroep niet wenselijk is, aangezien het erg lastig is een veilige setting te creëren in de grote vo-school. In het verleden heeft locatie 16 een school-in-school concept gehad, echter, vanwege de beperkte mogelijkheden tot integratie in deze constructie is dit stopgezet.

**Tabel 5.**

*Overzicht huisvestingssituatie.*

	BAO/ SBO (n = 3)	SBO/ SO (n = 1)	IK(E)C (n = 6)	VO/ VSO (n = 6)
Gezamenlijke huisvesting	2		6	2
- <i>Scholen gemengd in gebouw</i>	1		3	
- <i>Indeling op schooltype (school/klas-in-school)</i>	1		3	2
Gescheiden huisvesting	1	1		4
- <i>Plannen voor gezamenlijke huisvesting</i>	1			2
- <i>Geen plannen voor gezamenlijke huisvesting</i>		1		2

Noot. Aantal locaties waarop dit van toepassing is staat vermeld in de tabel.

Het realiseren van gezamenlijke huisvesting wordt door de locaties als moeizaam beschreven. Specifiek voor de integrale kindcentra geldt dat de integratie met niet-onderwijspartners (zoals zorg en jeugdhulp) lastige situaties oplevert inzake de onderwijshuisvesting, met name in situaties waarbij er ruimtegebrek is in de gebouwen. Met name het rondkrijgen van de financiering is lastig.

*"Als je dan begint over het feit dat het geld kost om het in te richten en om het te realiseren, en met name geld kost in de zin van gebouwen en omgeving desnoods, dan haakt iedereen af. En dan zeggen ze; nee, dat past niet in de regeltjes. Daar begin ik wel een beetje moeite mee te krijgen, dat iedereen heeft de mond vol van inclusie of er moet meer, en als je dat dan probeert te realiseren, dan lopen we opeens weer vast in alle regeltjes. [...] En dan kan ik wel begrijpen dat het in heel Nederland, als mensen dit soort plannen hebben, dat desillusioneert en dan moet je doorgaan en het echt willen."*

(bestuurder, locatie 5)

### Overeenkomsten en verschillen

Binnen de visie en doelstelling van de deelnemende locaties zien we een aantal overeenkomsten tussen de verschillende typen experimenten. Het bieden van maatwerk met betrekking tot onderwijs en ondersteuning wordt door vrijwel alle locaties onderschreven in hun visie. Hiertoe wordt rekening gehouden met de verschillende ondersteuningsbehoeften van een leerling. Ook thuisnabijheid speelt een belangrijke rol binnen het primair onderwijs, maar in mindere mate binnen het voortgezet onderwijs. Hier geldt dat de vso-scholen vaak een grotere regio-functie hebben, waardoor integratie weliswaar schoolnabij is, maar niet altijd thuisnabij voor de leerling. Enkel binnen de ik(e)c-

locaties is de integratie met zorg en jeugdhulp onderdeel van de visie, evenals het uitbreiden van de expertisefunctie van het ik(e)c binnen de regio.

Wat betreft de afspraken rondom financiering zien we veel overeenkomsten tussen de verschillende typen experimenten, zowel binnen het primair als het voortgezet onderwijs. In de meeste gevallen zijn er nog geen concrete afspraken gemaakt en blijven de oude financieringsstromen voorlopig gehandhaafd. Binnen het primair onderwijs is door meerdere locaties wel de wens uitgesproken om de ondersteuning op een andere manier te gaan financieren, bijvoorbeeld middels volume- of populatiebepoortiging. Deze wens is binnen het voortgezet onderwijs niet uitgesproken.

Wat betreft de huisvesting zien we verschillen tussen de typen experimenten. Binnen de bao/sbo-locaties en de ik(e)c-locaties is er in de meeste gevallen sprake van gezamenlijke huisvesting of plannen in die richting. Hierbij geven de locaties aan dat het meest wenselijk is om de indeling op basis van leeftijdsgroepen te doen, waarbij de scholen gemixt door het gebouw zitten. Daar waar hier nog geen sprake van is, heeft men wel deze wens voor de toekomst (bijv. locaties 3, 7 en 10). Binnen het vo/vso daarentegen is er daar waar sprake is van gezamenlijke huisvesting of plannen in die richting juist sprake van een klas-in-school of school-in-school concept.

## Inclusieve cultuur

### Schoolcultuur

Op bijna alle locaties is er (nog) geen sprake van een gezamenlijke schoolcultuur in alle lagen van de organisatie (zie Tabel 6). Zes locaties geven aan dat er wel steeds meer gezamenlijkheid komt in de schoolcultuur (locaties 1, 3, 7, 8, 9 en 10). Dit betreft op locatie 1 voornamelijk de informele omgang met elkaar; op professioneel vlak ervaart men nog een wij/zij-cultuur. Op locaties 3 en 6 is al wel sprake van een gemeenschappelijke schoolcultuur op directieniveau en binnen de commissie voor de begeleiding (cvb), maar niet bij leraren.

De voornaamste verschillen in de schoolcultuur betreffen een verschil in visie. Zo geven meerdere locaties aan dat de cultuur binnen het regulier onderwijs vooral gericht is op onderwijzen, waarbij zelfredzaamheid erg belangrijk is, terwijl binnen het gespecialiseerd onderwijs zorgen voor leerlingen meer op de voorgrond staat (locaties 1, 11, 12, en 15). Verder worden er verschillen opgemerkt in de visie op (het omgaan met moeilijk) gedrag van leerlingen (locaties 1, 4, 6, 10 en 13). Daarnaast benoemen twee locaties het verschil als familiecultuur versus professionele cultuur (locaties 1 en 5); het geven van professionele feedback op elkaar wordt hierdoor bemoeilijkt. Op een aantal locaties worden, ondanks de verschillende culturen van de scholen, ook een aantal gemeenschappelijke aspecten benoemd: de leerling staat centraal, de schoolregels gelden voor alle leerlingen en de scholen staan open voor samenwerking (locaties 1, 5, 7, 10, 11, 12, 14 en 15).

Op scholen met grote teams worden cultuurverschillen niet per se als belemmerend ervaren. Zo geven meerdere locaties aan dat een groot team altijd meerdere subculturen heeft (locaties 6, 8 en 14), en dat cultuurverschillen er mogen zijn zolang ze maar bespreekbaar zijn (locatie 11). Hier

geldt dat collega's die nauw met elkaar samenwerken een eigen cultuur ontwikkelen, waardoor ze elkaar makkelijker vinden en de samenwerking soepel blijft verlopen. De verschillende culturen van scholen binnen een geïntegreerde voorziening zouden ook zo gezien kunnen worden en daarmee niet per se belemmerend werken. Twee locaties benoemen het Calimero-effect op cultuur tijdens het proces van integratie (locaties 6 en 13); door verschillen in de grootte van de teams kan het kleinere team zich niet gelijkwaardig voelen, of zoekend zijn hoe de eigenheid te behouden uit angst om niet op te gaan in de grote massa.

**Tabel 6.**

*Overzicht van de genoemde aspecten binnen schoolcultuur.*

	BAO/ SBO (n = 3)	SBO/ SO (n = 1)	IK(E)C (n = 6)	VO/ VSO (n = 6)
<i>Schoolcultuur</i>				
Verschillende schoolculturen / wij-zij cultuur	3	1	5	5
Eén gezamenlijke schoolcultuur			1	1
<i>Versillen in de schoolcultuur</i>				
Verschillende visie op onderwijs en ondersteuning	1			3
Verschillende visie op (omgaan met lastig) gedag	1	1	2	
Familiecultuur versus professionele cultuur	1		1	
<i>Overeenkomsten in de schoolcultuur</i>				
Leerling staat centraal			3	3
Gezamenlijke schoolregels voor alle leerlingen				2
Openheid voor samenwerking	1		1	2

Noot. Aantal locaties waarop dit van toepassing is staat vermeld in de tabel.

Een aantal locaties heeft uitgesproken doelen of verwachtingen m.b.t. het realiseren van een meer gezamenlijke schoolcultuur of een teamgevoel (locaties 1, 2, 3, 6, 7 en 12). Locaties 1, 3, 6 en 8 gaan inzetten op het creëren van een gemeenschappelijk pedagogisch (didactisch) klimaat om de culturen dichter bij elkaar te brengen. Op locaties 3 en 8 zijn er bijeenkomsten geweest om elkaar beter te leren kennen, waarbij de focus lag op talenten, expertise en ontwikkelpunten. Op de andere locaties zijn de plannen minder concreet, maar elkaar ontmoeten staat centraal, bijv. tijdens gezamenlijke studiedagen, werkgroepen en feestelijkheden. Wel wordt opgemerkt dat cultuurverandering tijd kost (locaties 5, 7, 9, 10, 14 en 15).

*“Hoe doe je dat dan? Het mantra wat sowieso gonst: we moeten vooral koffie met ze drinken, want als we maar de relatie hebben, dan hebben we al stap één. Dus nou ja, dat gebeurt er dan ook. En ook de leerling echt het onderwerp van het gesprek, dus niet van ‘Hé, ik kom jou begeleiden. Nee, ik kom voor die leerling’ en, nou ja, dan zo de ingang proberen te vinden. En je ziet dat op een gegeven moment, als de deur dus op een kier komt staan, dat mensen het juist heel prettig vinden om op die manier samen te werken en dan krijg je dus de lobby van zullen we volgend jaar samen een klasje gaan draaien? Ja.” (directeur, locatie 15)*

## Attitude

Op het merendeel van de locaties staan de teams overwegend positief tegenover het experiment (locaties 1, 5, 6, 8, 9, 12, 14, 15 en 16; zie ook Tabel 7). De inclusieve gedachte wordt breed gedragen en men onderschrijft de meerwaarde van het integreren van de verschillende onderwijstypen.

*“Heel veel zien gewoon zeg maar, op papier, in theorie, dit verhaal gewoon zitten. Dus die zeggen ja daar kan je niet tegen zijn hè?”* (bestuurder, locatie 11).

**Tabel 7.**

*Overzicht attitude ten aanzien van experiment.*

	BAO/ SBO (n = 3)	SBO/ SO (n = 1)	IK(E)C (n = 6)	VO/ VSO (n = 6)
Overwegend positief	1		4	4
Deels positief / deels negatief	2		1	1
Overwegend negatief		1	1	1

Noot. Aantal locaties waarop dit van toepassing is staat vermeld in de tabel.

Op vier locaties omschrijft men dat een deel van het personeel positief is, maar dat er ook een deel negatief tegenover het experiment staat (locaties 2, 3, 10, 11). Op locaties 2 en 3 geldt dat het bao-team negatiever is dan het sbo-team. Men geeft aan meer affiniteit te hebben met het bao, maar er wordt aangegeven dat het bao-team wel steeds positiever lijkt te worden. Op locatie 10 geeft men aan dat het team het mengen van leerlingen spannend vindt. Op locatie 11 is er verdeeldheid onder het vso-team, maar lijkt het vo-team wel positief ten aanzien van het experiment te staan. Een deel van het vso-team maakt zich zorgen of de integratie wel goed is voor hun leerlingen. De negatievere attitude wordt door de locaties soms toegeschreven aan de hogere leeftijd van het personeel.

Op drie andere locaties staat het personeel overwegend negatief ten aanzien van het experiment (locaties 4, 7 en 13). Op locatie 4 is het integreren van sbo/so op één locatie al meermaals mislukt, waardoor er geen vertrouwen meer is. Op locatie 7 speelt bij het sbo-team veel angst ten aanzien van de so-doelgroep; men is van mening dat de sbo-doelgroep hiertegen beschermd moet worden. Op locatie 13 zouden beide teams openstaan voor samenwerking, maar is het vso-team ook bang voor het opgeven van hun eigen school en is het vo-team huiverig voor het ontvangen van een doelgroep met gedragsproblematiek.

Wel dient hierbij opgemerkt te worden dat niet in alle teams de attitude ten aanzien van de integratie bij aanvang van de samenwerking (soms jaren voor deelname aan de experimenteerregeling) al positief was. Locatie 1 noemt bijvoorbeeld dat voorheen ongeveer 75% van het team een negatieve attitude had, maar dat dit grotendeels is bijgedraaid. Daarnaast geldt dat met name op de vo/vso-locaties niet alle werknemers even goed op de hoogte zijn wat het experiment precies inhoudt (locaties 14 en 15) of nauwelijks te maken krijgen met de praktische implicaties van het experiment, waardoor het een ‘*ver-van-hun-bed-show*’ blijft (locaties 12, 13, 14 en 16).

Op de meeste locaties bestaan er wel verschillen tussen de individuele werknemers; de één staat er positiever in en de ander is iets meer terughoudend of kent weerstand. In veel gevallen heeft men dan een voorkeur voor een specifieke doelgroep of onderwijssetting (locaties 1, 2 en 12) of is men bang voor het onbekende (locatie 12). De negatievere attitudes binnen het regulier (voortgezet) onderwijs en het speciaal basisonderwijs lijken in de meeste gevallen te verklaren door onzekerheid of handelingsverlegenheid met betrekking tot een onbekende doelgroep (locaties 1, 3, 9, 12 en 14). Binnen het vso leeft onder sommige werknemers de overtuiging dat integratie niet goed is voor de leerlingen, en dat dit type onderwijs beter in een gescheiden setting kan plaatsvinden (locaties 11, 13 en 15) of is men bang dat de expertise in een geïntegreerde setting verloren gaat (locatie 16).

## Competenties

In Tabel 8 is een overzicht gegeven van de huisvestingssituatie van de deelnemende locaties.

**Tabel 8.**

*Overzicht competenties van leraren ten aanzien van onbekende(re) doelgroep.*

	BAO/ SBO (n = 3)	SBO/ SO (n = 1)	IK(E)C (n = 6)	VO/ VSO (n = 6)
Overwegend voldoende	2	1	5	2
Overwegend onvoldoende				1
Verskillend	1		1	3

Noot. Aantal locaties waarop dit van toepassing is staat vermeld in de tabel.

Op vrijwel alle bao/sbo-locaties, sbo/so-locaties en ik(e)c-locaties wordt aangegeven dat de teams voldoende competenties in huis hebben om ook aan een voor hen onbekende(re) doelgroep les te geven. Hierbij wordt door meerdere locaties opgemerkt dat er weliswaar verschillen tussen individuele leraren en ondersteuners bestaan. Mogelijk is een deel van het team ook onbewust bekwaam. Leergierigheid wordt als een belangrijke competentie bestempeld (locatie 12 en 16). Locatie 14 geeft aan dat de mate van competentie ook afhankelijk is van de hoeveelheid ervaring die iemand heeft.

De belangrijkste competenties die nog onvoldoende beheerst worden verschillen per locatie. Zo geeft locatie 6 geeft aan dat omgaan met lastig gedrag een belangrijk ontwikkelpunt voor het team is. Locaties 2 en 3 noemen de differentiatie-vaardigheden ook verdere ontwikkeling vergen, met name aan de bovenkant op taal- en woordenschat (locatie 2) en met betrekking tot het organiseren van de implementatie van verschillende leerlijnen (locatie 3). Op locatie 8 wordt aangegeven dat men nog kan investeren in beter leren samenwerken met elkaar, bijvoorbeeld door onderling meer expertise uit te wisselen. Op locatie 9 is men met name handelingsverlegen met betrekking tot doelgroepen die niet primair aansluiten bij de doelgroep(en) van het kindcentrum, zoals leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis, gedragsproblematiek of NT2-leerlingen die vanwege een laag niveau niet elders bediend kunnen worden.

De inschatting van de competenties van de leraren op de vo/vso-locaties varieert. Op twee locaties worden de competenties als voldoende en goed ingeschat (locaties 12 en 15). Hierbij wordt

opgemerkt dat de te integreren doelgroepen (cluster 2 en 3 [mytyl]) niet de meest lastig te integreren doelgroepen zijn en mogelijk weinig aanpassingen van de reguliere vo-leraren vragen. Op één locatie worden de competenties door beide scholen als onvoldoende ingeschat (locatie 13) en op de overige locaties bestaan er verschillen tussen de teams en/of leraren.

Voor de vso-teams liggen er onderwijs-inhoudelijk verbeterpunten (locaties 11). Voor de vo-teams liggen de belangrijkste ontwikkelpunten op pedagogisch gebied, waaronder klassenmanagement, relatie opbouwen met de leerlingen en het omgaan met lastig gedrag (locaties 11, 13, 14 en 16)

### Professionalisering

Geen van de locaties heeft een professionaliseringsplan opgesteld naar aanleiding van deelname aan de experimentenregeling. Op locatie 1 is wel een professionaliseringsplan in ontwikkeling met behulp van een consultancybureau. Op de bao/sbo-locaties en de ik(e)c-locaties wordt vooral individueel en vraag gestuurd geprofessionaliseerd om goed aan te sluiten bij de behoeften van de leraar (locaties 1, 2 en 6).

Er vindt op het merendeel van de locaties weinig gerichte professionalisering plaats met betrekking tot (het lesgeven aan een) onbekende(re) doelgroep. Op de vo/vso-locaties vindt professionalisering met betrekking tot de doelgroep op twee manieren plaats. In de eerste plaats is er sprake van *'teaching on the job'*, waarbij op casusniveau informatie wordt gedeeld met de ontvangende vo-leraren (locatie 12, 15 en 16). Locatie 12 geeft aan dat de ondersteuningsbehoeften van hun leerlingen zo divers is, dat algemene professionalisering niet mogelijk is. In de tweede plaats vinden er op locaties 15 en 16 ook algemene informatiebijeenkomsten plaats waar meer algemene kennis over de vso-doelgroep wordt gedeeld, bijvoorbeeld via thema-avonden of ervaringcircuits.

Ook vindt er op het merendeel van de locaties weinig gerichte professionalisering plaats met betrekking tot het intensiveren van de samenwerking. Op locaties 3 en 8 zijn er een aantal avonden gepland om elkaar te leren kennen en ontwikkelpunten te inventariseren. Op locatie 15 is er in het verleden fors ingestoken op de samenwerking door het organiseren van synergiebijeenkomsten. Op locaties 3 en 11 is ook middels collegiale visitaties getracht om elkaar en elkaars doelgroep beter te leren kennen. Locatie 14 geeft aan dat plannen voor schooloverstijgende professionalisering verzanden of te vrijblijvend zijn. Zij zijn van mening dat onderlinge samenwerking hierdoor te weinig wordt gestimuleerd.

Op meerdere locaties worden wel gezamenlijke studiedagen gepland (locaties 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12 en 15). Gezamenlijk professionaliseren wordt niet altijd wenselijk geacht om de expertise van het gespecialiseerd onderwijs op peil te kunnen houden (locatie 12).

### Overeenkomsten en verschillen

Bij alle type experimenten zien we dat er bij het merendeel van de locaties (nog) geen sprake is van een gezamenlijke schoolcultuur. Waar binnen het primair onderwijs dit relatief vaker terug te voeren is op de omgang met leerlingen (in het bijzonder in relatie tot moeilijk gedrag), speelt op het voortgezet onderwijs het verschil in omgaan met de zelfredzaamheid van leerlingen een

rol. Men geeft aan dat in het vo meer nadruk ligt op onderwijzen en er meer van de zelfredzaamheid van leerlingen wordt gevraagd dan in het vso, waar het zorgen voor leerlingen meer op de voorgrond staat. In het primair onderwijs worden met betrekking tot cultuur ook verschillen opgemerkt in de mate van professioneel handelen. In het voortgezet onderwijs daarentegen worden cultuurverschillen niet als belemmerend ervaren en ziet men een gezamenlijke cultuur niet als noodzakelijk voor een goede samenwerking.

Daar waar er plannen zijn voor het toewerken naar een meer gezamenlijke schoolcultuur zien we verschillen tussen het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs. Beiden zetten in op gezamenlijke contactmomenten (bijv. studiedagen), echter binnen het primair onderwijs wordt daarnaast vaker ingezet op het neerzetten van een gezamenlijk pedagogisch klimaat of het ontwikkelen van een gezamenlijke visie op onderwijs of omgang met leerlingen.

Met betrekking tot de attitude ten aanzien van het experiment zien we vooral overeenkomsten tussen de verschillende typen experimenten. Het merendeel van de teams staat positief ten aanzien van de integratie en deelt de overtuiging dat integratie van meerwaarde kan zijn. Daar waar teams negatiever ten aanzien van het experiment staan komt dit vaak voort uit zorgen omtrent de implicaties van de integratie voor hun eigen doelgroep. Op de vo-scholen is men lang niet altijd op de hoogte van het experiment.

Binnen het primair onderwijs worden de competenties van de leraren over het algemeen voldoende ingeschat. Verbeterpunten hebben vooral betrekking op handelingsverlegenheid met betrekking tot een onbekendere doelgroep, of zijn van meer algemene aard (samenwerkings- en differentiatievaardigheden). Binnen het voortgezet onderwijs worden de leraren iets minder competent ingeschat dan binnen het primair onderwijs. Het betreft vooral de pedagogische competenties, zoals klassenmanagement, opbouwen van een relatie en het omgaan met lastig gedrag.

Wat betreft professionalisering zien we zowel overeenkomsten als verschillen tussen de typen experimenten. Op (nog) geen van de locaties is er sprake van een professionaliseringsplan en daarnaast lijkt er enkel in het voortgezet onderwijs gerichte professionalisering plaats te vinden met betrekking tot (het lesgeven aan) een onbekende(re) doelgroep. Deze professionalisering vindt vooral plaats met betrekking tot individuele leerlingen en in sommige gevallen schoolbreed. Op meerdere locaties is er sprake van gezamenlijke studiedagen, of studiedagen met een gezamenlijke component.

## Inclusieve praktijk

### Groepsindeling en symbiose

Op de bao/sbo-locaties is nog geen sprake van gemengde stamgroepen. De sbo-leerlingen ontvangen hoofdzakelijk onderwijs in hun eigen sbo-groepen (locaties 1 en 2) of in hun eigen school (locatie 3). Wel wordt er op twee locaties groepsdoorbroken gewerkt bij bijvoorbeeld creatieve vakken of zaakvakken (locaties 1 en 2). Op locatie 1 draait daarnaast ongeveer 10% van de sbo-leerlingen dagdelen mee binnen de reguliere groepen. Ook reguliere leerlingen krijgen bij bepaalde vakken soms extra ondersteuning in de sbo-groepen (locatie 1) of kunnen aansluiten bij praktijkvakken in het sbo, wanneer dit passend is bij hun uitstroomprofiel (locatie 2).



Festiviteiten en vieringen zijn wel gezamenlijk. Op locatie 3 zijn nog geen concrete plannen voor het mengen van de groepen.

Op de sbo/so-locatie (locatie 4) is op dit moment geen sprake van een gemengde groep. Er waren plannen voor het oprichten van een gemengde kleutergroep, echter is dit plan gestagneerd en is het onduidelijk of hier nog verder vervolg aan gegeven gaat worden.

Op de ik(e)c-locaties zijn verschillen te zien in de mate van gemengde groepen. Op locatie 5 zijn alle groepen gemengd, waarbij de groepen zijn ingedeeld op leeftijd. Daarnaast wordt er groepsdoorbroken gewerkt binnen de verschillende bouwen. Op drie locaties is er sprake van gemengde onderbouw-groepen (locaties 6, 7 en 9). Op locaties 8 en 10 wordt vooralsnog enkel gezamenlijk gespeeld op de pleinen en/of op de gang. Vanaf de midden- en bovenbouw geldt dat de meeste locaties de leerlingen indelen op basis van hun onderwijs-/ ondersteuningsbehoefte. Het kan hierbij voorkomen dat sbo- en so-leerlingen onderwijs volgen in dezelfde klas. Dit gebeurt bijvoorbeeld op locaties 6 en 7, terwijl zij zelf aangeven dat er nog geen sprake is van gemengde groepen. Op locatie 8 wordt er nog niet structureel gemengd, maar hebben op casusniveau drie leerlingen bepaalde dagdelen meegedraaid in de klas van een andere school. Naast het mengen van de leerlingen van de verschillende scholen, vindt op locatie 5 ook uitwisseling plaats met zorg en jeugdhulp binnen het ikc.

Ook de ambitie voor het verder integreren van de groepen varieert per locatie. Locatie 9 heeft concrete plannen voor het uitbreiden van de gemengde groepen naar de midden- en bovenbouw. Op locatie 8 wil men komend schooljaar een gemengde sbo/so-klas starten. Op locatie 10 zijn er plannen voor mengen in de onderbouw, maar is men voor de overige groepen nog zoekende of mengen mogelijk zou zijn. Locatie 6 heeft aangegeven geen plannen te hebben voor het verder mengen van de overige groepen; dit heeft voor hen geen meerwaarde.

Op alle vo/vso-locaties is er sprake van symbiose-trajecten. Ook voor aanvang van de experimenteerregeling was er al samenwerking tussen de scholen, echter, met de komst van de experimenteerregeling worden de trajecten verder uitgebreid. Het gaat op alle scholen overwegend om leerlingen uit leerjaar 3 en 4 van het VMBO. Op locaties 11, 15 en 16 gaan in principe alle leerlingen vanaf leerjaar 3 een symbiose-traject in, tenzij zij niet in staat zijn om mee te draaien in de reguliere vo-setting, bijvoorbeeld doordat zij het sociaal-emotioneel niet aankunnen. Op locatie 12 wordt met leerlingen besproken wat zij zelf graag zouden willen en wordt rekening gehouden met de belastbaarheid. De symbiose vindt plaats in twee richtingen; voornamelijk vanuit vso naar vo, maar ook symbiose vanuit vo naar vso komt voor (locaties 11 en 14). De mate van symbiose varieert van aansluiten bij bepaalde (praktijk)vakken (locaties 11 en 13) tot volledige integratie bij zowel alle theorie- als praktijkvakken (locaties 15 en 16). Voor locaties 15 en 16 is er daarnaast nog een speciaal vso-aanbod (psycho-educatie en communicatieve vaardigheden), wat in een eigen kleinere vso-klas wordt aangeboden. Symbiose in leerjaar 1 en 2 is amper aan de orde. Op locatie 15 zitten alle leerlingen vanaf leerjaar 1 in een reguliere setting, echter krijgen zij de eerste twee jaar les in een aparte vso-klas (school-in-school). Wel zijn er af en toe uitstapjes naar praktijklessen op het vo. Op meerdere locaties gaat er personeel vanuit het vso mee om de vso-leerling extra ondersteuning te kunnen bieden; bijv. een ondersteuner of een vso-leraar (locaties 11, 13, 15 en 16). Op locatie 11 volgen de leerlingen

uit leerjaar 3 de AVO-vakken binnen een eigen vso-klas binnen de reguliere setting (klas-in-school).

Locatie 12 is van plan om de symbiose per 2022-2023 uit te breiden naar leerjaar 1 en 2. Op locatie 11 gaan de BB/BK-leerlingen uit vso-leerjaar 1 en 2 al wel kennismaken op de vso-school. Op locatie 13 is men aan het verkennen of er ook mogelijkheden kunnen komen voor symbiose met havo/vwo.

### Toelating en begeleiding

In Tabel 9 wordt een overzicht gegeven van de integratie met betrekking tot toelating en begeleiding.

Op de bao/sbo-locaties wordt de toelating van leerlingen gescheiden geregeld, omdat voor het sbo een TLV vereist is. Op locatie 2 worden geen nieuwe sbo-leerlingen meer aangenomen. De begeleiding van leerlingen wordt door de scholen wel grotendeels gezamenlijk opgepakt, bijvoorbeeld door het instellen van één gezamenlijk zorgadviesteam of commissie voor de begeleiding. Op locatie 1 is men nog zoekend naar hoe het overlegorgaan het beste vormgegeven kan worden; de TOP-groepen hebben hun eigen intern begeleider, maar er wordt steeds meer schooloverstijgend samengewerkt. Hoewel er op locatie 3 sprake is van één gezamenlijk team, zijn de zorgstructuren op beide scholen nog gescheiden.

**Tabel 9.**

*Overzicht toelating en begeleiding.*

	BAO/ SBO (n = 3)	SBO/ SO (n = 1)	IK(E)C* (n = 5)	VO/ VSO (n = 6)
<i>Toelating</i>				
Gescheiden	3	1	1	6
Gezamenlijk			4	
<i>Begeleiding</i>				
Gescheiden			3	4
Gezamenlijk - volledig	1		2	1
Gezamenlijk - gedeeltelijk	2	1		1

Noot. Aantal locaties waarop dit van toepassing is staat vermeld in de tabel.

\* Het interview met de gedragskundige van locatie 5 ontbreekt.

Op de sbo/so-locatie is de toelating en begeleiding per school geregeld. Echter, daarnaast is er ook sprake van een gezamenlijk schoolondersteuningsteam. Het was de ambitie om ook tot een gezamenlijk aanmeldpunt te komen, echter is dit tot op heden nog niet van de grond gekomen. Binnen het gezamenlijke schoolondersteuningsteam worden de complexere casussen besproken waarbij twijfel bestaat over welk type onderwijs of ondersteuning het best passend zou zijn. Naast de beide scholen, sluit ook de jeugdhulppartner aan bij dit overleg.

Op meerdere ik(e)c-locaties wordt de toelating besproken binnen een gezamenlijk aanmeldteam (locaties 6, 7, 8 en 9). Hier zet het samenwerkingsverband een dossier voor beide scholen open en wordt onderling besproken wat de best passende plek zou zijn. Op locatie 10 is er nog geen sprake van gezamenlijk optrekken bij aanmeldingen. De meerwaarde hiervan wordt wel gezien.

Wat betreft de vormgeving van de begeleiding bestaan er verschillen tussen de ik(e)c-locaties. Op locaties 6 en 9 is sprake van een gemeenschappelijk overlegorgaan. Op locatie 6 betreft dit een gezamenlijke cvb waarbij indien gewenst ook jeugdhulp en zorg aansluiten. Op locatie 9 is dit een gezamenlijk schoolondersteuningsteam, waarbij drie keer per jaar ook andere disciplines uit het kindcentrum aanschuiven. Op locaties 7, 8 en 10 is de begeleiding apart per school geregeld. Op locatie 7 is er wel samenwerking binnen het zorgteam, wanneer het een zorgvraag betreft. Op locatie 8 is een gemeenschappelijke cvb in ontwikkeling en locatie 10 heeft de wens een gemeenschappelijke cvb op te richten.

Op de vo/vso-locaties is de toelating gescheiden en geldt dat leerlingen zich dienen aan te melden bij de vso-school. Het komt wel eens voor dat leerlingen met een zorgvraag zich proberen aan te melden via het vo (locatie 12). Echter, om ondersteuning en financiering goed te regelen achten de locaties het noodzakelijk om een TLV aan te vragen. Op locatie 14 worden complexe aanmeldingen besproken binnen een schooloverstijgend expertisecentrum. Op locatie 16 meldt de vso-school de leerlingen die klaar zijn voor de overstap vroegtijdig aan bij de vo-school. De vo-school beslist vervolgens of zij de leerlingen daadwerkelijk klaar acht voor het volgen van onderwijs binnen een reguliere setting.

Wat betreft de begeleiding bestaan er verschillen tussen de vo/vso-locaties. Op locatie 14 is er sprake van zowel een gezamenlijke cvb in de vorm van een schooloverstijgend expertisecentrum als een aparte cvb per school. In de gezamenlijke cvb worden enkel leerlingen besproken die een mogelijke overstap gaan maken. Buiten de gezamenlijke cvb is er wel veel contact met elkaar. Op locatie 15 zijn de ondersteuningsteams recent samen verdergegaan, waarbij de benodigde expertise aanschuift. Wel schuiven er hierdoor soms erg veel mensen aan en daarom zoekt men naar een efficiëntere ondersteuningsstructuur. Op locaties 11, 12, 13 en 16 wordt de begeleiding nog gescheiden geregeld. Voor locatie 11, 12 en 13 stemmen de vso-medewerkers rechtstreeks af met de betrokken praktijkdocenten. Op locatie 16 is men op zoek naar een gezamenlijke overlegstructuur en haakt men nu soms aan bij elkaars besprekingen.

## Onderwijs- en ondersteuningsaanbod

### *Onderwijsaanbod*

Ongeveer een derde van de locaties geeft aan dat er (nog) geen veranderingen zijn met betrekking tot het onderwijsaanbod (locaties 4, 7, 8 en 13). Op de overige locaties zijn er verschillende wijzigingen.

Binnen het primair onderwijs wordt er gebruik gemaakt van het aanbod van de andere school, door bijvoorbeeld materialen van een ander didactisch niveau aan te kunnen bieden (locaties 1, 6 en 10), of meer praktijkgericht te werken (locatie 1). Op locatie 1 wordt ingezet op één leerlijn die passend is voor verschillende doelgroepen. Locatie 3 heeft de kwaliteit van de leerlijnen 'leren leren' en 'gedrag' verbeterd. Locatie 9 geeft aan dat er in de gemengde groepen een middenweg wordt gekozen, omdat het vanwege de tijd niet mogelijk is om het oorspronkelijke sbo- en so-aanbod volledig over te nemen in de gemengde groep. Dit betekent dat er vanuit het sbo didactisch en vanuit het so op het gebied van zelfredzaamheid iets wordt ingeleverd. Op locaties 1 en 2 is er sprake van groepsdoorbrekend werken bij bijvoorbeeld de creatieve en zaakvakken.

Specifiek voor de vo/vso-locaties geldt dat er door de integratie voor de vso-leerlingen een breder aanbod is, waardoor er meer keuzemogelijkheden zijn voor wat betreft de profielen

(locaties 12, 14 en 16). Daarnaast is het door symbiose kunnen aanbieden van praktijkvakken een belangrijke verandering in het onderwijsaanbod (locatie 14). Ook kunnen vso-leerlingen door de integratie met een BB/KB-diploma uitstromen (locatie 11, 12 en 14). Op locatie 14 behoort ook entree tot de mogelijkheden. Om leerlingen hier beter op voor te bereiden heeft locatie 11 de methodes afgestemd en worden vso-leerlingen al eerder bekend gemaakt met het PTA. Voor locatie 12 geldt dat er sinds de integratie minder gewisseld wordt tussen de verschillende leerwegen van het VMBO, waar dit voorheen wat flexibeler werd gevolgd en werd afgestemd op de belastbaarheid van een leerling. Op locaties 15 en 16 zijn lessen communicatieve vaardigheden nu ook toegankelijk voor reguliere vo-leerlingen.

### *Ondersteuningsaanbod*

De meerderheid van de locaties geeft aan dat er (nog) niets is veranderd met betrekking tot het ondersteuningsaanbod (locaties 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12 en 13). Op de overige locaties zijn er kleine veranderingen. Zo staan er meer faciliteiten ter beschikking van alle leerlingen, zoals bijvoorbeeld logopedie, remedial teaching, training sociale-vaardigheden en een gedragskundige (locaties 1 en 14). Ook door de bredere expertise in de school kunnen alle leerlingen beter bediend worden; reguliere leerlingen (in het bijzonder leerlingen met een NT2 achtergrond of ASS) kunnen meeprofiteren van een cluster 2 aanpak (locaties 15 en 16). Specifiek voor ik(e)c-locatie 7 geldt dat er nu een structurele samenwerking is met externe partners die positief van invloed is op het ondersteuningsaanbod.

### *Overeenkomsten en verschillen*

In het werken met gemengde groepen en symbiose zien we verschillen tussen de typen experimenten. Op de bao/sbo-locaties lijkt vooral sprake van gescheiden stamgroepen, waarbij er voor bepaalde onderdelen sprake van vermenging is (bijv. groepsdoorbroken werken). Op de ik(e)c-locaties komen gemengde groepen vooral in de onderbouw voor, waarbij de leerlingen in midden- en bovenbouw merendeels weer gescheiden zitten. In het vo zien we juist scheiding in de eerste twee leerjaren en start de symbiose over het algemeen vanaf jaar 3. Hierbij geldt dat dit voor een aantal locaties enkel voor de praktijkvakken is, maar voor de vso cluster 2-scholen ook voor de AVO-vakken.

Wat betreft toelating en begeleiding zijn duidelijke verschillen te zien tussen de typen experimenten. In experimenten met een reguliere partner (bao/sbo- en vo/vso-locaties) is de toelating gescheiden geregeld. Voornaamste reden is dat voor het regulier onderwijs geen TLV vereist is. Op de andere locaties waarbij met name integratie van sbo en so plaatsvindt, wordt de meerwaarde van gezamenlijke toelating gezien en is deze grotendeels al gezamenlijk geregeld.

Met betrekking tot de begeleiding vallen met name verschillen tussen het primair onderwijs en voortgezet onderwijs op. Binnen het primair onderwijs is de begeleiding veelal gezamenlijk geregeld, of heeft men duidelijk ambities in die richting. Op het voortgezet onderwijs is de begeleiding grotendeels gescheiden geregeld. Daar waar sprake is van een gezamenlijk overlegorgaan, is men zoekende naar een efficiënte manier, omdat er vaak veel personen aanschuiven.

Daar waar sprake is van een verandering in het onderwijsaanbod, zien we dat dit op de primair onderwijs-locaties vaak alle leerlingen betreft. Binnen het voortgezet onderwijs is met name het aanbod voor de vso-leerlingen veranderd. Voor wat betreft het ondersteuningsaanbod geldt dat juist de reguliere leerlingen (zowel primair als voortgezet onderwijs) kunnen meeprofiteren van het ondersteuningsaanbod wat reeds beschikbaar was voor de sbo/so/vso-leerlingen.

### Meerwaarde experiment

In Tabel 10 is een volledig overzicht gegeven van de meerwaarde voor leerlingen, ouders en leraren. Hieronder worden per groep de vijf meeste genoemde meerwaarden besproken, waarbij indien relevant wordt ingegaan op de verschillen tussen de typen experimenten.

**Tabel 10.**

*Overzicht van de genoemde meerwaarden voor leerlingen, ouders en leraren.*

	BAO/ SBO (n = 3)	SBO/ SO (n = 1)	IK(E)C (n = 6)	VO/ VSO (n = 6)
<i>Meerwaarde voor leerlingen</i>				
Onderwijs en ondersteuning op maat	3	1	6	6
(Sociale) participatie	3	1	6	6
Breder lesaanbod / meer faciliteiten	3	1	2	6
Leren omgaan met diversiteit in de maatschappij	2	1	2	4
Voorbeeldgedrag / optrekken aan hoger niveau	1	1	4	4
Beter voorbereid op vervolgonderwijs en maatschappij		1	1	6
Thuisnabij onderwijs	2	1	1	1
Regulier diploma				4
Zelfvertrouwen opdoen in reguliere setting				4
Lotgenoten in geïntegreerde setting				2
<i>Meerwaarde voor ouders</i>				
Thuisnabij onderwijs	2	1	1	1
Loskomen van stigma gespecialiseerd onderwijs		1	2	2
Ontzorgen; alle begeleiding en zorg op één plek	1		3	1
Onder begeleiding los leren laten	1			3
Participatie		1	2	
<i>Meerwaarde voor leraren</i>				
Expertise uitwisselen	3	1	4	6
Betere werksfeer (bijv. saamhorigheid, enthousiasme)	1		3	2
Anders kijken naar zorgleerlingen en onderwijs	1		1	2
Schuiven met leerlingen om maatwerk te leveren	1		1	2
Werkdrukverlaging	1		3	
Realistischer beeld van de onderwijstypen	1			2
Extra handen in de klas		1		1

Noot. Het aantal locaties waar deze aspecten zijn benoemd in de interviews staan vermeld in de tabel.

## Meerwaarde voor leerlingen

Voor alle bao/sbo, ik(e)c en vo/vso locaties wordt ten eerste het kunnen geven van onderwijs en ondersteuning op maat als belangrijkste meerwaarde gezien.

*“Je gaat echt meer kijken naar de ondersteuningsbehoefte van een leerling in plaats van ‘er hangt een TLV aan, dus in die groep word je bediend’” (intern begeleider, locatie 9).*

Ten tweede worden de mogelijkheden voor (sociale) participatie als meerwaarde gezien door alle locaties. Het gaat voor de leerlingen dan om “gewoon” leerling zijn, en net als de andere leerlingen “gewoon” mee te doen.

*“Het is ook een soort doel en ambitie die ineens heel dichtbij komt. Dus als je als vso-kind op een vo-school zit heb je echt een enorme stap gemaakt. Dat kunnen wij ons misschien niet zo goed voorstellen maar voor die kinderen is dat mega. En zeker als je dan ook nog tussen die andere gasten rondloopt, en als je allerlei dingen doet die je dan samen met hun kunt doen. Want daar kun je wel heel goed samen mee sporten hoor, of andere dingen doen.” (bestuurder, locatie 11)*

Ten derde wordt het kunnen verbreden van het lesaanbod en het gebruik maken van elkaars faciliteiten als meerwaarde gezien door (vrijwel) alle vo/vso-locaties en bao/sbo-locaties en voor een deel van de ik(e)c-locaties. Voor het vo/vso betreft dit onder meer de praktijklessen en vakexpertise op het vo, en een ruimere keuze in profielen. Op het bao/sbo betreft dit vooral de mogelijkheden voor ondersteuning. De vierde meerwaarde wordt gezien in het voorbereiden van alle leerlingen op de diverse maatschappij waarin we leven.

*“Ja, kijk de toekomstige werkgever van iemand met een afstand tot de arbeidsmarkt, die zit hier. En die ziet hier ook kinderen die straks met een afstand tot de arbeidsmarkt een plekje moeten vinden. En als je daar toevallig mee in de zandbak hebt gezeten, dan wordt het toch wel anders.” (directeur, locatie 8)*

Ten vijfde kan een geïntegreerde setting als meerwaarde hebben dat leerlingen door het creëren van een gemengde groep of symbiose voorbeeldgedrag van andere leerlingen zien, of zich op kunnen trekken aan het (hogere) niveau in de klas.

Voor de vo/vso-locaties worden ook een betere voorbereiding op vervolgonderwijs en de maatschappij genoemd. Aangezien er geen speciale behandeling is in het mbo of in de maatschappij, wordt de voorbereiding in een geïntegreerde setting als belangrijke tussenstap gezien. Ook het toewerken naar een regulier diploma, waarbij een leerling niet meer “speciaal” is, zien zij als meerwaarde.

## Meerwaarde voor ouders

Als belangrijkste meerwaarde voor ouders worden genoemd thuisnabij onderwijs en het loskomen van het stigma dat kleeft aan gespecialiseerd onderwijs. Door met name de ik(e)c-locaties wordt het ontzorgen van ouders als een belangrijke meerwaarde gezien; alle zorg rondom

de leerling wordt op één plek aangeboden waarmee voor ouders de drempel naar zorg lager wordt. Door met name de vo/vso-locaties wordt ook benoemd dat het onder begeleiding leren loslaten van hun kind een belangrijke meerwaarde is. Leerlingen hebben vaak al een langere schoolloopbaan binnen het (voortgezet) speciaal onderwijs en door middel van de integratie waarbij leerlingen wel ondersteuning vanuit het vso krijgen, kunnen ouders hen iets makkelijker loslaten in de maatschappij. Ten slotte geldt ook voor ouders dat participatie als belangrijke meerwaarde wordt gezien; door kinderen in de buurt op school te hebben, word je beter gekend in de buurt.

### Meerwaarde voor leraren

De allerbelangrijkste meerwaarde die door vrijwel alle locaties wordt benoemd voor leraren is dat men onderling expertise kan uitwisselen om leerlingen beter te kunnen bedienen. Er wordt opgemerkt dat scholen bij elkaar heel veel inhoudelijke kennis kunnen ophalen. Ten tweede zou de integratie als meerwaarde hebben dat de werksfeer kan verbeteren, doordat er een gevoel van saamhorigheid en enthousiasme leeft. Ten derde wordt het anders kijken naar zorgleerlingen en onderwijs als meerwaarde gezien, zeker wanneer leraren de tijd krijgen om hier over na te denken. Stilstaan bij het “waarom” van je handelen wordt gezien als gunstig voor de attitude, maar ook voor de kwaliteit van het onderwijs. Ten vierde wordt benoemd dat het makkelijker kunnen schuiven met leerlingen binnen een geïntegreerde setting voor leraren van meerwaarde is. Leerlingen kunnen hiervoor beter naar behoefte worden bediend, en de drempel naar doorverwijzen wordt lager waardoor leerlingen niet onnodig lang worden vastgehouden. Ten vijfde wordt werkdrukverlaging genoemd, bijv. doordat leraren bij groepsdoorbroken werken hun lessen kunnen hergebruiken. Ten zesde wordt aangegeven dat leraren door de integratie een realistisch beeld krijgen van de typen onderwijs en elkaars doelgroep. Men geeft aan dat met name in het gespecialiseerd onderwijs soms niet meer helder is wat er binnen het regulier onderwijs gebeurt.

### Bevorderende en belemmerende factoren

In Tabel 11 is een overzicht gegeven van de meest genoemde bevorderende en belemmerende factoren op het gebied van beleid, cultuur en praktijk. Voor veel factoren geldt dat hun aanwezigheid als bevorderend wordt ervaren, maar hun afwezigheid als belemmerend. Deze factoren zijn slechts eenmaal opgenomen in het onderstaande overzicht. Daarnaast is door acht locaties ook de covid-pandemie als belangrijke belemmerende factor benoemd; bij veel locaties heeft de (door)ontwikkeling van de experimenten door covid tijdelijk stilgelegen, of konden gemaakte plannen geen doorgang vinden.

**Tabel 11.**

Overzicht van de genoemde bevorderende- en belemmerende factoren.

Bevorderende factoren	BAO/ SBO (n = 3)	SBO/ SO (n = 1)	IK(E)C (n = 6)	VO/ VSO (n = 6)	Belemmerende factoren	BAO/ SBO (n = 3)	SBO/ SO (n = 1)	IK(E)C (n = 6)	VO/ VSO (n = 6)
<i>Inclusief beleid</i>									
Duidelijke visie/richting	3	1	6	5	Huisvesting niet optimaal voor samenwerking	1	1	4	4
Kartrekker/kwartiermaker			5	4	Onvoldoende tijd/ruimte voor innovatie experiment	1		4	3
Gezamenlijke huisvesting	1		6	3	Ongelijkwaardigheid (cao)			1	6
Eén bestuur/één directie	2		6		Wisselingen in bestuur/directie		1	3	2
Investeren in relatie		1	5	2	Onvoldoende prioriteit			1	4
<i>Inclusieve cultuur</i>									
Communicatie/ "meenemen"	2	1	4	3	Wij/zij-cultuur	2	1	2	1
Succeservaringen (delen)	2		3	5	Cultuurverandering kost tijd			5	2
Leiderschap	2	1	3	3	Hoogmoed		1		1
Intrinsieke motivatie team	2	1	2	1	In hokjes blijven denken			2	
Inclusieve cultuur aanjagen/uitdragen			4	2	Terughoudende attitude	1		1	
<i>Inclusieve praktijk</i>									
Investeren in onderling contact	2	1	6	5	Personeelskrapte / verloop	2	1	3	4
Heldere/transparante communicatie	1		1	5	Gescheiden computersystemen			3	4
In dienst bij beide scholen	1		2	2	Onduidelijkheid rol/ verantwoordelijkheden in nieuwe situatie		1	1	3
Gezamenlijk cvb	1		2	1	Inflexibel rooster/planning	1		1	3
Ondersteuning in de klas beschikbaar	1		1	2	Problematiek sbo/so/vso steeds intenser	1		1	1



## Uitdagingen

### Thuisnabijheid

In de visie en doelstelling van de locaties in het primair onderwijs was thuisnabij onderwijs een belangrijke factor. Echter, voor de meerderheid van de vo/vso-locaties is dit niet het geval. Zeker wanneer het (v)so een grote regiofunctie heeft (locaties 11, 12 en 16), betekent het voor de vso-leerlingen dat zij weliswaar in een reguliere setting onderwijs krijgen, maar niet noodzakelijkerwijs thuisnabij. In een ideaal scenario zouden leerlingen de keuze hebben om thuisnabij naar school te kunnen, of op een school die echt bij hen past. Nu is het vaak niet mogelijk om op individueel niveau ondersteuning te faciliteren.

### Inspectiekaders

Meerdere locaties hebben in de interviews hun zorgen geuit omtrent het volgende inspectiebezoek (locaties 1, 3, 6, 9, 12, 13 en 14). Zij geven aan dat integratie niet binnen de standaard inspectiekaders past en zijn bang dat ondanks de experimenteerruimte wel de bestaande wet- en regelgeving wordt gehandhaafd. Deze zorgen betreffen enerzijds het onvoldoende zien van het integratieve karakter van de onderwijsvoorziening, doordat er bijvoorbeeld twee verschillende inspecteurs langskomen. Anderzijds gaan de zorgen over het onvoldoende rekeninghouden met de diverse doelgroep en diens ondersteuningsbehoeften; vo/vso-locaties zijn bijvoorbeeld bang enkel als vo-school bekeken te worden, waarbij doorstroomcijfers niet representatief zijn voor leerlingen die in hun eigen tempo leren (locatie 12).

### Toekomstige wetgeving

Enkele locaties hebben uitgesproken zich af te vragen wat er na afloop van de beleidsregel gebeurt met hun experimenteerstatus. Men geeft aan de ambitie te hebben om de integratie dusdanig te borgen dat teruggaan naar de oude situatie onmogelijk is (locaties 3, 9 en 14).

### Borgen experiment

Meerdere locaties zijn zoekende om de integratie op de juiste manier te borgen en juridisch en bestuurlijk af te dekken. Dit geldt in het bijzonder bij locaties waarbij er meerdere besturen betrokken zijn. Men geeft aan dat de integratie vooral koerst op de zittende bestuurders/directieleden en zich zorgen te maken wat er gebeurt als één van de partijen vertrekt.

### Aanzuigende werking

Twee locaties hebben hun zorgen geuit om de aanzuigende werking van hun geïntegreerde onderwijsvoorziening (locaties 1 en 8). Sinds de start van de voorziening bemerken zij een hogere toestroom van leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte.

### Financiering

Meerdere locaties geven aan graag een stelselwijziging te zien wat betreft de financieringsstromen binnen een geïntegreerde onderwijsvoorziening. Ze geven aan meer voor leerlingen te kunnen betekenen als er sprake zou zijn van volume- of populatiebepaling. Nu is de

financiering hoofdzakelijk gekoppeld aan de TLV van de leerling, die daarmee fungeert als slagboom voor het bekostigen van extra ondersteuning. Meerdere locaties benadrukken dat dit geen wenselijke situatie is, omdat de bekostiging van de ondersteuning afhankelijk is van de toestroom van het aantal leerlingen. Zij zouden de voorkeur geven aan volumebekostiging of populatiebekostiging, zodat er wat vrijer geschoven kan worden met de financiële middelen die binnenkomen, en er sprake is van een stabielere geldstroom.

## Slotbeschouwing

In dit aanvullende beleidsonderzoek zijn zestien experimentlocaties beschreven die toewerken naar integratie en intensievere samenwerking. Op basis van de Index for Inclusion zijn verschillende factoren in kaart gebracht die te onderscheiden zijn in inclusief beleid, inclusieve cultuur en inclusieve praktijk. Op de meest belangrijke uitkomsten wordt hieronder gereflecteerd.

Met dit aanvullende beleidsonderzoek is getracht een breed beeld te schetsen van verschillende type experimenten, waarbij het onderscheid als volgt gemaakt is: bao/sbo, sbo/so, ik(e)c, vo/vso. Ten opzichte van de eerste tranche die in 2018 is gestart, zien we nu meer diversiteit in type experimenten. Er is ook een toename in het aantal experimenten waar regulier onderwijs (zowel basis als voortgezet) bij is betrokken. Daarnaast zijn er een aantal locaties waar een cluster 2 school onderdeel van uitmaakt. De samenwerking met verschillende externe partijen (zowel jeugdhulp als zorg) komt in bijna alle gevallen ook voor. Wat betreft de aanleiding voor deelname aan de beleidsregel is deze divers: het gaat bij alle experimenten om een combinatie van zowel inhoudelijke- als pragmatische aanleidingen. De inhoudelijke redenen zijn te herleiden naar het (nog beter) tegemoet willen komen aan de ondersteuningsbehoefte van leerlingen en thuisnabij onderwijs willen realiseren. Bij de praktische redenen gaat het met name om wettelijke belemmeringen die het integreren en symbiose bemoeilijken en vanwege krimp onvoldoende aanbod kunnen bieden.

## Inclusief beleid

In het huidige onderzoek wordt duidelijk dat het merendeel van de locaties een visie heeft geformuleerd op het experiment. Het is duidelijk waar men naartoe wil werken met het experiment, met name op het niveau van bestuurders en directie, zo blijkt uit de interviews met de bestuurders en directie. Over het algemeen streven de experimenten na om zo inclusief mogelijk onderwijs te geven, waarbij thuisnabij onderwijs het uitgangspunt is, en er maatwerk is in het onderwijs en de ondersteuning. In de ikec's zien we dat de doelstelling daarnaast ook gericht is op het integreren van onderwijs, zorg en opvang, het vergroten van de expertisefunctie en samenwerking met ouders. Met deze doelstellingen onderscheiden de ikec's zich van de andere type experimenten.

Hoewel de visie op bestuurs- en directieniveau helder kan zijn, is het de vraag of dit ook duidelijk is voor de medewerkers op de werkvloer. Uit de interviews blijkt namelijk dat dit met name op het niveau van ondersteuners (gd/ib/zoco) niet altijd het geval is. Dit zagen we ook bij de experimenten in de eerste tranche: in de eerste fase van het integreren is het vooral op bestuurlijk en directieniveau waar de ontwikkelingen zich afspelen, maar raakt het (nog) niet de praktijk van alledag. Dat is uiteindelijk wel nodig, aangezien het werken met leerlingen met diverse ondersteuningsbehoefte met name een beroep doet op het handelen van leraren en ondersteuners.

Duidelijk wordt dat het bij alle experimenten gaat om samenwerking met meerdere partijen, vaak een combinatie van onderwijs en jeugdhulp/zorg. Voor succesvolle samenwerking in het onderwijs is het essentieel om een gezamenlijke visie te hebben en stip op de horizon na te streven (Olson, 2003; Van Grinten et al., 2018). Bij een aantal experimenten ontbreekt het nog aan een gezamenlijke visie. Voor deze experimenten, maar ook voor toekomstige experimenten, is het aan te bevelen om in de eerste fase specifiek aandacht te besteden aan het komen tot een

gezamenlijke visie. Daarnaast is het belangrijk dat de visie wordt uitgedragen in het team. In het beleidsonderzoek dat in 2018 startte, zagen we dat de visie op bestuurlijk en directieniveau wel aanwezig was maar op de werkvloer niet altijd even duidelijk was. Het vertalen van de visie naar de praktijk van alledag vraagt om goed leiderschap. Het belang van inclusief leiderschap wordt benadrukt door Van Meirsschaut et al. (2022). Dit vraagt om goed leiderschap, en de vertaling van de visie op bestuurs- en directieniveau naar de praktijk van alledag. Goed leiderschap wordt gezien als essentiële voorwaarde om succesvol te kunnen samenwerken (Kearney & Gebert, 2009), en is zowel direct als indirect gelinkt aan positieve uitkomsten bij leerlingen (Cherkowski & Ragoonaden, 2016).

Evenals in eerdere rapportages (zie De Boer & Tenback, 2021) blijkt dat huisvesting een belangrijke factor is het integratie- en samenwerkingsproces. Het huidige onderzoek geeft opnieuw aan dat de huisvesting van verschillende locaties belemmerend is en de afhankelijkheid naar de gemeente voor eventuele nieuwbouw of gezamenlijke huisvesting groot is. In het realiseren van inclusiever onderwijs is huisvesting van groot belang. Het is dan ook niet voor niets opgenomen in de Routekaart naar inclusiever onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2022), waarbij het uitgangspunt is geformuleerd dat de gebouwen voor alle leerlingen toegankelijk moeten zijn en flexibel in te richten zijn. Integrale huisvesting is daarmee hoger op de agenda komen te staan dan ooit tevoren. Dit wil echter niet zeggen dat nieuwbouw of integrale huisvesting ook automatisch inclusief onderwijs bevordert. Er zal in het ontwerp van huisvesting expliciet aandacht voor moeten zijn (zie bijvoorbeeld:

<https://www.poraad.nl/werkgeverschap/onderwijshuisvesting/hoe-pas-je-huisvesting-aan-voor-inclusief-onderwijs>). Het is belangrijk om hierbij op te merken dat gehuisvest zijn in één gebouw geen garantie is voor een goede inclusie van leerlingen. Internationaal onderzoek heeft veelvuldig vastgesteld dat fysieke inclusie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte niet automatisch leidt tot sociale inclusie (zie bijvoorbeeld: Avramidis et al., 2018). Nederlands onderzoek bevestigt dit beeld, waaruit blijkt dat ongeveer 25% van de leerlingen niet geaccepteerd worden door klasgenoten (De Boer & Pijl, 2016; Koster et al., 2010). Hoewel huisvesting een belangrijk stap is om inclusie te realiseren, vraagt het stimuleren van de sociale inclusie van leerlingen een gerichte aanpak (Rademaker & De Boer, 2022).

Op het moment van schrijven zijn er bij het merendeel van de experimenten nog geen duidelijke afspraken over de toekomstige bekostiging van de ondersteuning gemaakt. Nu wordt de extra ondersteuning bekostigd vanuit een TLV-afgifte of een toegekend arrangement. In de eerste tranche was de bekostiging een belangrijk aandachtspunt voor de toekomst, aangezien er aanvankelijk in de beleidsregel was opgenomen dat de verschillende scholen na het experiment zouden verdergaan onder één BRIN-nummer. Deze voorwaarde is uit de huidige beleidsregel weggehaald, wat het gesprek over toekomstige bekostiging mogelijk minder prangend maakt. Niettemin is het goed om tijdig in gesprek te gaan met de gemeente over zorgbudgetten en het samenwerkingsverband over de extra ondersteuning aan leerlingen. Het schetsontwerp voor collectieve financiering (DSP, 2022) geeft aanknopingspunten om op deze manier financiering zo optimaal mogelijk in te zetten.

## Inclusieve cultuur

Van een gezamenlijke cultuur is op de meeste experimenten nog geen sprake. Veelal is er (nog) sprake van een wij-zij cultuur, en verschillen in visies en opvattingen. Of, en op welke manier, dit invloed heeft op het verdere verloop van het proces kan niet gezegd worden. Wel hebben we bij

de eerste tranche gezien dat dit invloed heeft op het proces, en dat gezamenlijke professionalisering hier aan bij kan dragen. Gerichte activiteiten zoals gezamenlijke scholingsdagen, het implementeren van school breed beleid (zoals pedagogisch klimaat) kunnen hier aan bijdragen. Op een aantal locaties wordt dit ingezet met de doelstelling te komen tot een gezamenlijke schoolcultuur. Tijdens de tweede meting wordt duidelijk of deze activiteiten hieraan hebben bijgedragen.

Net als in de eerste tranche, zijn ook de experimenten in het huidige onderzoek niet van de één op de andere dag gestart met het experiment. Doorgaans is er een lange voorbereidingsfase geweest en hebben de betrokkenen in meer of mindere mate elkaar leren kennen. Het formuleren van een gezamenlijke visie (zoals we hierboven zagen) is een belangrijke stap in dit proces, maar leidt niet automatisch tot een gezamenlijke cultuur en positieve attitudes. In de huidige experimenten zien we dat teams over het algemeen positief staan tegenover het experiment en de intensievere samenwerking. Wat meer gereserveerdheid treedt echter op bij attitudes op teamniveau, en op individueel niveau staan leraren en ondersteuners er nog wisselender in. Daar waar teams negatiever ten aanzien van het experiment staan komt dit vaak voort uit zorgen omtrent de implicaties van de integratie voor hun eigen doelgroep. Een voorbeeld hiervan is de mogelijk invloed die leerlingen met gedragsproblemen kunnen hebben op leerlingen uit een reguliere klas. Een verklaring voor de negatieve attitudes kan gezocht worden in de nog onbekendheid met een 'andere' doelgroep. Het omgaan met leerlingen die gedragsproblemen laten zien lijkt onder het competentiegevoel te zitten. Hiervan is bekend dat dit samenhangt met attitudes (Struyf & Van Mieghem, 2022). Het (positief) veranderen van attitudes vraagt veel tijd, en ontstaat bovendien niet vanzelf (zie Tenback & De Boer). Wanneer er op het niveau van leraren en ondersteuners verandering nodig is, is actieve beïnvloeding gewenst. Hierbij kan gedacht worden aan het opdoen van positieve ervaringen met een andere doelgroep leerlingen, ervaringen uitwisselen, en meer kennis opdoen over de doelgroep door bijvoorbeeld scholing of training (De Boer & Smeets, 2022).

Daar waar we bij de eerste tranche een duidelijk beeld kregen van de nog te ontwikkelen competenties (met name gericht op het omgaan met gedragsproblemen), zien we dat in het huidige onderzoek minder terug. Verklaringen hiervoor kunnen gevonden worden in de diversiteit van het type experimenten, wat zorgt voor meer een verscheidenheid aan benodigde competenties. Daarnaast is er bij de huidige experimenten niet overal ervaring met het werken met gemengde groepen / symbiose, waardoor het nog een 'ver-van-mijn bedshow' is. De rode draad is echter dat er met name competenties nodig zijn die niet op de (eigen) primaire doelgroep gericht zijn. Goed zicht op de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen en de reeds aanwezige kennis en expertise is daarmee essentieel. Eventuele hiaten in de kennis en expertise kunnen hierdoor zo goed mogelijk opgevuld worden.

Gerichte professionalisering op de locaties kan bijdragen aan het vergroten van de competenties en kennis. We concluderen dat dit bij de huidige experimenten voornamelijk op individueel niveau wordt gedaan, en weinig planmatig wordt ingezet. Dit is een gemiste kans, omdat het experimenteren een goede aanleiding is om gezamenlijke professionalisering in te zetten. Leren van en met elkaar, in de vorm van professionele leergemeenschappen of netwerklernen, kan een professionaliseringsactiviteit zijn die hieraan kan bijdragen. Deze vorm van professionaliseren draagt enerzijds bij aan het beter leren kennen van elkaar, en anderzijds aan het onderzoeken van persoonlijke ontwikkelvragen wat het professioneel handelen kan verbeteren (Bartelts-Schilt & Vrieling, 2016). Het implementeren van professionele leergemeen-

schappen of netwerklereen vraagt echter veel tijd en een gedegen plan. Reeds aanwezig literatuur kan hierbij helpend zijn (zie bijvoorbeeld: <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leidraad-werken-aan-onderwijsverbetering>).

### Inclusieve praktijk

De wijze waarop leerlingen les krijgen in een gemengde groep varieert. Ten eerste komt het op de meerderheid van de locaties voor dat leerlingen – vaak voor een beperkt deel van hun onderwijstijd – les buiten hun eigen (stam)groep. Ten tweede zijn er een aantal locaties (met name in het VO) waar leerlingen de overgrote tijd les volgen in een reguliere klas. Ten derde komt het voor (zij het in mindere mate) dat leerlingen in volledig gemengde groepen les krijgen. We concluderen hieruit dat leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoefte in verschillende gradaties geïntegreerd worden. Hoewel de meeste locaties een visie en doelstelling richting inclusiever onderwijs nastreven, is het de vraag hoe zich dit vertaalt in de praktijk.

Wat we hierboven zien is feitelijk een gradatie van de mate waarin integratie plaatsvindt. Dit is te vertalen naar een continuüm, waarbij de veelgebruikte internationale term een *'continuum of special education services'* is. In dit continuüm wordt de ondersteuning weergegeven door verschillende niveaus in een piramide (Mastropieri & Scruggs, 2018). Hoe hoger in de piramide, hoe minder er sprake is van inclusie (zie ook De Boer & Nijs, 2022). Bij de bas/s(b)o zien we met name klas-in-school als vorm van integratie. Terwijl leerlingen uit het s(b)o zonder het experiment in een gesegregeerde setting les zouden krijgen, is er nu sprake van integratie met andere leerlingen (zonder extra ondersteuningsbehoefte). Wanneer we echter kijken het continuüm van ondersteuning, is er bij een klas-in-school concept sprake van slechts een beperkte mate van inclusie. Van belang is om vanuit de visie te kijken naar welke ondersteuning hier zo goed mogelijk op aansluit. Daarbij zou altijd het uitgangspunt moeten zijn dat er zo goed mogelijk wordt aangesloten op de behoeften en mogelijkheden van de leerling. Als voorbeeld: een leerling volgt een aantal uren per week les buiten de eigen stamgroep, wat van meerwaarde kan zijn. Het is van grote meerwaarde op het leerproces en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling. Dit terwijl een volledig gemengde groep te veel prikkels geeft waardoor het leerproces juist wordt verstoord. Bovenstaande voorbeeld laat zien dat lessen buiten de eigen stamgroep meerwaarde kán hebben. Uit de interviews van het huidige onderzoek blijkt echter wel dat het voor leerlingen ook lastig kan zijn om in verschillende groepen les te krijgen. De leerling actief bevragen op zijn/haar ervaringen en de impact die het heeft op hem/haar en zijn ontwikkeling is van belang om na te gaan of de wijze waarop de integratie is vormgegeven voldoende aansluit.

Dat er binnen de huidige experimenten minder wordt toegewerkt naar (volledig) gemengde groepen is opvallend. In de eerste tranche zagen we dat de experimenten dit wel als doelstelling hadden. Mogelijk kan deze verschuiving verklaard worden doordat in de aangepaste beleidsregel het mengen van leerlingen niet strikt noodzakelijk wordt gevonden. Dit zou kunnen betekenen dat de beleidsregel in de huidige vorm minder stimulans geeft om volledige inclusie (d.w.z., gemengde groepen) na te streven. Wanneer dit wel een belangrijk streven is vanuit het ministerie, verdient het de aanbeveling om hier expliciet over te zijn in de beleidsregel.

Wanneer we kijken naar de wijze waarop de begeleiding wordt vormgegeven, zien we dat er vanuit de verschillende scholen een bijdrage wordt geleverd door bijvoorbeeld een gezamenlijke commissie voor de begeleiding, of dat dit op termijn de bedoeling is. Expertise vanuit verschillende scholen wordt op deze manier gebundeld, wat bij zou moeten dragen aan een brede basis aan ondersteuning in een school. Het inzetten van financiële middelen voor een supportteam

in de school werd al voor de invoering van passend onderwijs aanbevolen door Batstra en Pijl (2011) op basis van een internationale verkenning. Voor een reguliere school betekent het integreren met een so-school bijvoorbeeld dat er een gedragsdeskundige beschikbaar is, die mogelijk ook ingezet kan worden voor leerlingen die in hun ontwikkeling dreigen vast te lopen. Op deze manier wordt de expertise breed gedeeld en verspreid over de gehele locatie.

In het onderwijsaanbod van de meeste locaties zijn in meer of mindere mate wijzigingen aangebracht door de integratie en intensievere samenwerking. Dit resulteert bijvoorbeeld in het gebruik van materialen van de andere school. Voor de vo/vso locaties draagt het bij aan meer keuze in profielen voor leerlingen die symbiose volgen. Of en hoe de wijzigingen in aanbod bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen wordt niet onderzocht in het huidige onderzoek. Het is echter wel belangrijk om na te gaan of de experimenten bijdragen aan de ontwikkeling en opbrengsten bij leerlingen. Het systematisch volgen van de opbrengsten van de leerlingen, en uitstroom bij symbiose leerlingen, wordt dan ook sterk aanbevolen.

### Meerwaarde van het experiment

Het integreren en intensiever samenwerken heeft volgens de geïnterviewden voor de drie groepen - leerlingen, ouders en leraren - veel verschillende meerwaarden. De belangrijkste meerwaarden liggen op het gebied van onderwijs op maat, thuisnabij onderwijs, het leren omgaan met diversiteit (voor reguliere leerlingen) en minder stigma, meer mogelijkheden voor sociale participatie en expertise vergroting voor leraren. In het vo/vso is de meerwaarde daarnaast ook gericht op een beter toekomstperspectief, doordat leerlingen een volledig diploma kunnen behalen middels symbiose. Deze meerwaarden laten zien dat de experimenten op verschillende fronten van meerwaarde kunnen zijn. Het merendeel van de experimenten geeft deze meerwaarden aan, wat een eenduidig beeld schetst. Het gaat in dit onderzoek echter om kwalitatief onderzoek, waardoor de subjectiviteit van de geïnterviewden altijd een rol speelt. Kwantitatief onderzoek naar de impact van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen op leerlingen kan meer onderbouwing geven op bovengenoemde meerwaarden.

### Bevorderende- en belemmerende factoren

In de interviews is gevraagd naar factoren die bevorderend of belemmerend zijn in het integratie- en samenwerkingsproces. Hieruit blijkt dat het hebben van een visie het meest genoemd is als bevorderende factor. Zoals eerder genoemd, en eveneens uit ander onderzoek blijkt, is een gezamenlijke visie en doelstelling bevorderend en mogelijk zelfs voorwaardelijk in het proces. Een kartrekker of kwartiermaker wordt daarnaast ook gezien als belangrijke bevorderende factor. Deze kwartiermaker dient met name voor het formuleren van de visie in de eerste fase van het traject aandacht te hebben.

Enkele factoren die vaak genoemd zijn lijken randvoorwaardelijk van aard te zijn. Het gaat dan om tijd en investeren in elkaar en onderling contact, heldere communicatie, voldoende personeel, en het gebruik van systemen. Deze factoren spelen op zowel cultuur- als praktijkniveau een rol en dragen volgens de geïnterviewden bij aan de integratie. Wat betreft personeelwisseling is het opvallend dat dit als een belemmerende factor wordt gezien. Tijdens de tweede meting van het beleidsonderzoek (zie De Boer & Tenback, 2021), bleek personeelwisseling juist positief bij te dragen aan het creëren van een gezamenlijke schoolcultuur. We zijn echter nu twee jaar verder, en de situatie op de arbeidsmarkt is veranderd.

Door het huidige lerarentekort kan het dan ook zo zijn dat personeelwisseling juist belemmerend is, omdat het moeilijk is om vervanging te realiseren. Het vinden van voldoende personeel is überhaupt al een uitdaging, en mogelijk een extra uitdaging wanneer een school bezig is met experimenteren.



## Aanbevelingen

Op basis van de resultaten van het onderzoek en de reflecties hierop komen we hieronder tot de volgende aanbevelingen. Deze aanbevelingen kunnen gebruikt worden door nieuwe initiatieven, om zodoende het proces naar integratie en intensievere samenwerking te bevorderen. Dit alles kan bijdragen aan het realiseren van inclusiever onderwijs in Nederland.

### Inclusief beleid

- Formuleer een duidelijke visie, doelstelling en stip op de horizon en draag deze uit op alle lagen in de organisatie. Betrek gemeente, externe partners en het samenwerkingsverband hierbij om zo te komen tot een gezamenlijk gedragen visie.
- Wees realistisch in het na te streven tijdpad: het proces van integreren en intensievere samenwerking kost tijd en vraagt om een lange adem.
- Investeer in een kartrekker/kwartiermaker die verantwoordelijk is voor de procesbegeleiding van het experiment.
- Ga tijdig in gesprek met samenwerkingsverbanden over de (toekomstige) bekostiging van de extra ondersteuning.
- Breng de huidige en gewenste huisvesting in kaart en bespreek tijdig met de gemeente wat er nodig is in het verbeteren van de huisvesting.

### Inclusieve cultuur

- Werk planmatig aan het beter leren kennen van elkaar, elkaars doelgroep en het onderwijsaanbod.
- Heb aandacht voor de attitude en competenties van het team en individuele leraren en ondersteuners.
- Start gezamenlijke professionalisering of implementeer een school-brede interventie. Dit draagt bij aan het creëren van een gezamenlijke schoolcultuur.
- Neem tijd om elkaar te leren kennen en organiseer hier structureel verschillende activiteiten. Het faciliteren en tijd en middelen is hierin voorwaardelijk.

### Inclusieve praktijk

- Investeer in elkaar en maak tijd en ruimte om van elkaar en elkaars doelgroep te leren.
- Wees helder en transparant in de onderlinge communicatie.
- Richt een gezamenlijke commissie van begeleiding in.

## Literatuurlijst

- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*, 221–234. doi: 10.1080/08856257.2018.1424779.
- Bartelts-Schilt, M., & Vrieling, E. (2016). *Faciliteren van netwerken voor optimale motivatie*. In L. van Aert, & E. Veenhuis, *Delen is versterken: Educatiejaarboek 2016 Iselinge Hogeschool* (blz. 81-95). Iselinge Hogeschool.
- Batstra, L., & Pijl, S.J. (2011). *Zorgplicht in het buitenland*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cherkowski, S., & Ragoonaden, K. (2016). Leadership for diversity: Intercultural communication competence as professional development. *Teacher Learning and Professional Development, 1*(1), 33-43.
- De Boer, A., & Nijs, S. (2022). Ondersteuning aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte bekeken vanuit een continuüm. In A.A. de Boer, E. Struyf, S. Nijs, & S. Doolaard (red.), *Samen inclusief onderwijs realiseren* (121-141). Rotterdam: Acco BV.
- De Boer, A. (2020). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen; Tussenrapportage beleidsonderzoek, eerste meting*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- De Boer, A. & Tenback, C. (2021). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: beleids- en praktijkonderzoek*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- De Boer, A., & Pijl, S. J. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *Journal of Educational Research, 109*(3), 325-332. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.958812>
- DSP (2022). *Naar collectieve financiering van Zorg in Onderwijstijd*. Amsterdam: DSP-groep BV.
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *De staat van het onderwijs 2022*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kearney, E., & Gebert, D. (2009). Managing diversity and enhancing team outcomes: The promise of transformational leadership. *Journal of Applied Psychology, 94*(1), 77–89. <https://doi.org/10.1037/a0013077>
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., and van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability Development and Education, 57*, 59–75. doi: 10.1080/10349120903537905.
- Ledoux, G. & Waslander, S., m.m.v. Eimers, T (2020). *Evaluatie passend onderwijs: eindrapport*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Meirsschaut, M., Vanblaere, B., & Struyf, E. (2022). Duurzaam werken aan een inclusieve school. In A.A. de Boer, E. Struyf, S. Nijs, & S. Doolaard (red.), *Samen inclusief onderwijs realiseren* (53-70). Rotterdam: Acco BV.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (2022). Routekaart naar inclusief. Verkregen op 8 maart 2023 via: <https://ingrado.nl//media/files/actueel/Min%20OCW%20-%20Routekaart%20naar%20Inclusief%20praatplaat%20Vfinalmedium.jpg>
- Olson, L.M. (2003). Pathways to collaboration. *Reclaiming Children and Youth, 11*(4), 236-239.
- Onderwijsraad (2020). *Steeds inclusiever*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Rademaker, F.C., & De Boer, A. (2022). Positieve leerling-leerling relaties stimuleren. In A.A. de Boer, E. Struyf, S. Nijs, & S. Doolaard (red.), *Samen inclusief onderwijs realiseren* (105-120). Rotterdam: Acco BV.
- Struyf, E., & Van Mieghem, A. (2022). Competenties van de inclusieve leraar. In A.A. de Boer, E. Struyf, S. Nijs, & S. Doolaard (red.), *Samen inclusief onderwijs realiseren* (33-52). Rotterdam: Acco BV.
- Van der Grinten, M., Walraven, M., Kooij, D., Bomhof, M., Smeets, E., & Ledoux, G. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting onderwijs-jeugdhulp*. Utrecht: Oberon.