

Passend Onderwijs – pas op de plaats of stap vooruit?

SAMENVATTING

De Nederlandse overheid probeert nu al bijna twintig jaar de integratie van leerlingen met een beperking of met 'special educational needs' in het reguliere onderwijs vorm te geven. Dit proces begon in 1990 met Weer Samen Naar School. Hoewel de integratie van sommige groepen leerlingen, bijvoorbeeld van leerlingen met een visuele beperking, redelijk succesvol genoemd kan worden, lijkt de integratie van andere groepen leerlingen, bijvoorbeeld van leerlingen met complex en sterk uitdagend gedrag, te stagneren of zelfs af te nemen. In 2005 and 2006 presenteerde de toenmalige minister van onderwijs van der Hoeven onder de noemer Passend Onderwijs voorstellen om het integratieproces van nieuwe impulsen te voorzien. In dit artikel wordt betoogd dat wanneer de overheid, met in haar kielzog het Nederlandse onderwijsveld, niet de transformatie realiseert van het integratiedenken naar het inclusiedenken, het maar zeer de vraag is of Passend Onderwijs erin zal slagen daadwerkelijk de integratie van leerlingen met een beperking verder te stimuleren. Inclusief onderwijs lijkt alleen mogelijk als onderwijsprofessionals het medische model achter zich laten en gaan denken en handelen vanuit een sociaal of burgerschapsmodel. In dit proces zal de overheid zich wellicht minder dan tot nu toe moeten richten op verandering van systemen en procedures en veel meer op versterking en ondersteuning van het primaire proces en van de mensen die dat proces elke dag vorm moeten geven.

1 Inleiding

Ouders in Nederland hebben een belangrijke en stimulerende rol gespeeld in de politieke besluitvorming in Nederland ten gunste van regulier onderwijs voor

leerlingen met een beperking. Ouders realiseerden zich weliswaar dat gespecialiseerde kennis, faciliteiten en voorzieningen onmisbaar waren, maar zij wilden deze gerealiseerd zien in 'de minst beperkende omgeving' (Pijl, Meijer & Hegarty, 1997).

In 1981 al organiseerde de Vereniging van ouders van visueel gehandicapte kinderen een studiedag over de integratie van blinde en slechtziende leerlingen in het reguliere onderwijs (Vereniging van Ouders van Visueel Gehandicapten, 1981). In zijn openingsrede noemde de voorzitter van de vereniging twee fundamenten van de organisatie:

- Emancipatie van ouders waardoor zij het zelfvertrouwen verwerven zelf keuzes te maken voor hun kind.
- Integratie van leerlingen met een visuele beperking (ibid., p. 4).

Op deze studiedag eiste de moeder van een blind kind het recht op een gelijkwaardige partner te zijn van de professionals die beslissingen nemen over haar kind. Zij gaf ook de barrières aan die zij hierbij ontmoette:

- Afschrikking: integratie is alleen weggelegd voor slimme en goed aangepaste kinderen.
- Diskwalificatie: veel ouders die integratie van hun kind beogen, hebben de handicap van hun kind en de daarmee samenhangende speciale status nog niet verwerkt.
- Betutteling: ouders zijn niet competent genoeg om de impact van een visuele beperking te beoordelen en goed in te spelen op de sensitieve

periodes in de ontwikkeling van hun kind (ibid., p. 8).

De ouders sloten de studiedag af met een oproep aan de overheid hen de mogelijkheid te bieden te kiezen voor regulier onderwijs, zonder het recht te verliezen op de financiële middelen en de professionele ondersteuning die kinderen in de speciale scholen krijgen (ibid., p. 32). In 1986 richtten ouders van kinderen met het syndroom van Down de *Vereniging voor een geïntegreerde opvoeding van kinderen met het syndroom van Down* (de VIM) op. (Scheepstra, 1998, p. 1). Het idee kinderen en jongeren met een beperking geïntegreerd onderwijs te laten volgen werd door de *Federatie van Ouderverenigingen* (FvO) overgenomen onder het motto 'gewoon waar mogelijk, speciaal wanneer noodzakelijk' (ibid., p. 3).

In de volgende paragrafen komen achtereenvolgens aan bod: het integratieproces zoals dat in Nederland vorm heeft gekregen vanaf het midden van de jaren tachtig; de verschillen tussen integratie en inclusie en tussen het medische of defectmodel en het sociale of burgerschapsmodel; *examples of good practice* uit het buitenland; het belang van inclusieve waarden voor het vormgeven van Inclusief Onderwijs; en de rol van de overheid.

2 De politieke ontwikkelingen in Nederland

De wensen van de ouders werden ondersteund en onderbouwd door onderwijskundigen die zich bezighielden met het 'complexe maatschappelijke probleem' van het Nederlandse duale systeem van regulier en special onderwijs (Doornbos & Stevens, 1987, 1988; de Groot, Ruijsenaers & Kapinga, 1996). Dit leidde tot een politiek debat in het midden van de jaren tachtig waarin het recht van leerlingen met een beperking of handicap onderwijs te ontvangen temidden van

hun leeftijdgenoten in reguliere scholen benadrukt werd (De Groot e.a., 1996; Pijl e.a., 1997). Een belangrijke uitkomst van dit debat was het inzicht dat ouders een reële keuze moesten krijgen. Als zij hun kind op de buurtschool geplaatst wilden hebben, dan moest alles in het werk worden gesteld om dat mogelijk te maken (OC&W, 1990; OC&W, 1995; OC&W, 1996a). Een belangrijk onderdeel van de hele discussie was de notie dat het speciale systeem te duur werd door het groeiende aantal leerlingen dat verwezen werd (Kool & van Rijswijk, 1995; van Luit & Meijer, 1995; de Hoop, Janson & van Kooten, 1998). Onderzoek bracht, vooral wat betreft de groei van het lom/mlk-onderwijs, een aantal knelpunten aan het licht:

- Het bestaan van een goed georganiseerd en geoutilleerd systeem van special onderwijs verleidde reguliere basisscholen de verantwoordelijkheid voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften af te schuiven (Meijer & Stevens, 1997, p. 120).
- De criteria die reguliere scholen gebruikten om leerlingen te verwijzen naar speciale scholen waren over het algemeen nogal subjectief. Cijfers lieten zien 'dat er een behoorlijke overlap was tussen leerlingen die geplaatst waren op speciale scholen en diegenen die niet geplaatst waren' (ibid., p. 119).

Nieuwe wetgeving gericht op het speciale onderwijs, de *Interimwet op het Speciaal en Voortgezet Speciaal Onderwijs* (ISOVSO) (OC&W, 1985), suggereerde, mede door de vaststelling dat deze wetgeving een periode van tien jaar zou omvatten, dat de aparte status van het speciale onderwijs op termijn zou verdwijnen. Verdere maatregelen, zoals *Weer Samen Naar School*, de invoering van de *basisvorming* en de ontwikkeling van *Regionale Expertise Centra* leken dit proces te stimuleren. In de praktijk pakte dit echter anders uit.

Weer Samen Naar School

De belangrijkste doelstelling van WSNS was het aantal verwijzingen naar het speciale onderwijs te beperken door 'de speciale voorzieningen naar de leerling te brengen, in plaats van de leerling naar de speciale voorziening' (OC&W, 1996a, p. 9).

Onderzoek laat zien dat de ontwikkeling van samenwerkingsverbanden en een gedeeltelijke herverdeling van middelen niet de verwachte resultaten hebben gehad. Het aantal verwijzingen naar het SBO daalde aanvankelijk, maar stabiliseerde spoedig (Meijer, 1996; Rijswijk & Sikkema, 2001; OC&W, 2003). Gegevens, verzameld door OC&W (2003), ondersteunen dit beeld:

- Tijdens de gehele periode van WSNS bleef het aantal leerlingen in de leeftijd van 4-12 jaar, dat ondergebracht was in een gesegregeerde setting, redelijk stabiel op 5.5% van de totale basisschoolpopulatie.
- Vanaf 1996 worden in toenemende mate weer leerlingen verwezen naar het speciale basisonderwijs. In 2002 bijvoorbeeld 11.600 leerlingen.
- In diezelfde periode maakten steeds minder leerlingen de overstap vanuit het speciale basisonderwijs naar het regulier onderwijs. In 2002 ongeveer 300 leerlingen.

De ontwikkeling van Regionale Expertise Centra

Doornbos en Stevens (1987, p. 13) memoreren dat in Nederland al voor de tweede wereldoorlog verwijzing van leerlingen plaatsvond, 'mede ter ontlasting van het gewone onderwijs'. Binnen de huidige ontwikkelingen lijkt het daarom fundamenteel opnieuw de positie en functie van het speciaal onderwijs te analyseren. Het bestaan van een uitstekend geoutilleerd systeem van speciale scholen kan reguliere scholen stimuleren om hun 'lastige', 'problematische' of 'ingewikkelde' leerlingen te blijven verwijzen, omdat de speciale scholen immers over de vereiste expertise beschikken

(Stangvik, 1997). De ontwikkeling van Regionale Expertise Centra heeft deze ontwikkeling mogelijk zelfs versterkt, gezien de groei van het aantal aanmeldingen voor cluster 4 (LCTI, 2006). Bij het nadenken over de toekomstige inrichting van Passend Onderwijs lijkt het daarom noodzakelijk zowel de 'machtige en gevestigde belangen van de gesegregeerde voorzieningen ter discussie te stellen, zelfs al lijken zij bij te dragen aan het vormgeven van inclusief onderwijs' (Barton, 2003, p. 14), als kritisch te kijken naar factoren in het reguliere onderwijs die segregatie veroorzaken, dan wel bevorderen.

Een ander aspect dat bij het nadenken over de positie van de REC's aandacht behoeft, is de opvatting van professionals, zowel uit het reguliere als het speciale onderwijs, dat 'de meerwaarde van speciale scholen niet alleen te maken heeft met de oplossing die zij bieden voor de tekortkomingen van het reguliere onderwijs, maar ook met het bieden van een veilige en beschermende omgeving voor de meest kwetsbare leerlingen' (Croll & Moses, 2000, p. 7). Hiermee lijken beide groepen professionals aan te geven dat zij twijfelen of het reguliere onderwijs, hoe dan ook, in staat is een veilige leer- en ontwikkelingsomgeving te creëren voor *alle* leerlingen.

Internationale vergelijking echter suggereert dat veel meer leerlingen met een beperking succesvol in het reguliere systeem geïntegreerd kunnen worden. Voor slechts 1,5% van alle leerlingen zijn specialistische voorzieningen gedurende kortere of langere tijd wellicht nodig (Pijl en Meijer, 1991). Bepaalde landen slagen er zelfs in beneden de 1% te blijven (Pijl e.a., 1997).

Invoering van de Basisvorming

De introductie van de *Basisvorming* in 1993 voorzag in de ontwikkeling van een basisprogramma voor alle leerlingen in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs. De bedoeling was een einde

te maken aan vroegtijdige selectie en indeling op cognitieve kenmerken alleen, waarvan gevoeld werd dat die uitsluiting stimuleerden. De nadruk moest komen te liggen op een brede algemene vorming, verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen ontwikkeling, en scholen en leraren die verschillen tussen leerlingen serieus namen en deze zichtbaar maakten in het onderwijsprogramma (Procesmanagement Voortgezet Onderwijs, 1998). Dit vooronderstelde onder andere dat leerlingen het recht zouden krijgen het onderwijsprogramma in hun eigen tempo en op hun eigen niveau te doorlopen (ibid.).

Het resultaat was echter dat scholen voor voortgezet onderwijs leerlingen vanaf het moment dat zij instroomden in de basisvorming homogeen probeerden te groeperen (Onderwijsinspectie 1999; OC&W, 2001). Lagerwey suggereerde dat het hele idee van geïntegreerd onderwijs in strijd lijkt met de noodzaak van selectie in onze samenleving. Het idee van gelijke kansen wordt in theorie weliswaar onderschreven, maar de alledaagse realiteit lijkt aan te geven dat een behoorlijk aantal onderwijsprofessionals weinig tolerant is voor leerlingen die te veel afwijken van een zekere 'standaard' (Marreveld, 1996, p. 7).

De uitkomst hiervan is dat ouders nog steeds veel moeilijkheden ondervinden hun kind met een beperking of handicap geplaatst te krijgen op een reguliere school voor voortgezet onderwijs (Van der Hoeven, 2005). Zij geven bijvoorbeeld aan dat zij zich nauwelijks serieus genomen voelen door de gemiddelde school en dat het lastig is de leerkrachten te bereiken die met hun kind werken (Walraven & Andriessen, 2003). Het regulier voortgezet onderwijs lijkt in het bijzonder zeer terughoudend in het toelaten van leerlingen met leermoeilijkheden (ibid.).

Een tussenbalans

De Nederlandse overheid heeft de afgelopen decennia grootschalige

vernieuwingstrajecten geïnitieerd met het doel, onder andere, de integratie van leerlingen met een beperking of specifieke onderwijsbehoeften te bevorderen en de positie van hun ouders in dit proces te versterken. Het succes, zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs, lijkt beperkt. Daarom lijkt het van belang ons wat meer fundamenteel af te vragen wat hiervan de oorzaken zijn. Zien we in Nederland wellicht iets over het hoofd? Een analyse van de belangrijkste concepten en de ontwikkelingen in het buitenland kunnen misschien een bijdrage leveren voor de eigen analyses.

3 Integratie en inclusie

Integratie en inclusie zijn de twee concepten die de laatste decennia in de internationale context gebruikt werden om de positie van kinderen, jongeren en volwassenen met een beperking of handicap kritisch te analyseren en voorstellen voor verbetering ervan te formuleren, zowel in het onderwijs als in de samenleving (Farrell, 2001).

Het concept integratie werd in de jaren tachtig van de vorige eeuw ontwikkeld en werd in het onderwijs gebruikt om aan te geven waar de leerling onderwijs genoot: niet in een speciale school, maar in een reguliere school (Rieser, 2001). Het maakte hierbij niet uit of het onderwijs gescheiden van leeftijdgenoten plaatsvond (bijvoorbeeld in speciale klassen of afdelingen), of in de reguliere klas (ibid.). De algemene veronderstelling was dat met wat kleine aanpassingen en een beperkte herverdeling van middelen en voorzieningen onderwijskundige kwaliteit en gelijke kansen als het ware vanzelf zouden worden gerealiseerd (Lloyd, 2000).

Integratie richtte zich dus niet in de eerste plaats op de kwaliteit van het onderwijs dat deze leerlingen ontvingen, maar probeerde op de een of andere manier de leerling met een beperking

of handicap deel uit te laten maken van de reguliere schoolomgeving (Farrell, 2001; Feiler & Gibson, 1999). Hierdoor lijkt integratie voornamelijk gericht op de inpassing van de leerling met een beperking in het bestaande systeem. In een dergelijke context was het dus ook niet goed mogelijk over beperking en handicap te spreken als ‘sociaal geconstrueerde begrippen’ (Barton, 2003, p 5). Hierdoor werd het moeilijk kritisch te analyseren of, en zo ja in welke mate, de bestaande onderwijsomgeving zelf bijdroeg aan de uitsluiting van leerlingen met een beperking. Barton (ibid.) formuleerde daarom de volgende tekortkomingen van het begrip integratie. Het begrip integratie:

- vertrekt eenzijdig vanuit het medische of defectparadigma, dat zich vooral richt op wat mensen niet kunnen, gebaseerd op eenzijdig vastgestelde definities betreffende ‘normaal’ en ‘niet-normaal’, ‘rehabilitatie’, ‘beperking’, ‘handicap’ en ‘speciale onderwijsbehoeften’;
- lokaliseert de moeilijkheden waar een persoon tegenaan loopt in het individu, waarbij een beperking of handicap wordt gezien als een medisch probleem en een persoonlijke tragedie en de mogelijke impact van een handicapbevorderende omgeving buiten beschouwing wordt gelaten;
- houdt hierdoor het beeld in stand van mensen met beperkingen die afhankelijk en weerloos zijn, sociaal vaak onvoldoende functioneren, en een voortdurend beroep doen op medische, sociale en specifiek ontwikkelde, gesegregerde onderwijsvoorzieningen;
- blijft hierdoor te veel gekoppeld aan een systeem van toelating, onderzoek, etikettering en verwijzing, dat de beschikbaarheid van middelen en diensten economisch verantwoord reguleert;
- leidt hierdoor onvoldoende tot versterking van de positie van

mensen met een beperking en hun vertegenwoordigers.

Hiermee leek het begrip integratie het algemene idee te versterken dat leerlingen alleen recht hadden op regulier onderwijs als zij zich konden aanpassen aan het bestaande programma en konden functioneren in het bestaande systeem (Thomas, Walker & Webb, 1998). Dit hield in dat leerlingen met een beperking die regulier onderwijs wilden volgen, het spel moesten spelen volgens de regels van de niet-gehandicapte leerlingen en volwassenen. Hierdoor werd hen feitelijk de mogelijkheid ontnomen ‘trots op zichzelf’ te zijn, zoals ze zijn (Morris, 1993, p 101). In een dergelijke geïntegreerde, maar ‘niet-adaptieve, onvriendelijke en vijandige omgeving, die cumulatief bijdraagt aan de marginalisatie, machteloosheid en uitsluiting van gehandicapte mensen’ (Barton, 2003, p 7) was een meer doordachte, uitdagende, provocerende en kritische benadering nodig.

Als reactie op het medische of defectparadigma waarin het integratiedenken was geworteld, werd in het begin van de jaren negentig het sociale paradigma ontwikkeld (Oliver, 1996). In Nederland is dit voor de zorgsector uitgewerkt door bijvoorbeeld Van Gennep (2000) in zijn burgerschapsmodel. Parallel hieraan werd het concept ‘inclusie’ ontwikkeld als alternatief voor het begrip integratie (Dyson, 2001). Hierdoor verschoof de focus van ‘verander het individu’ naar ‘verander de omgeving’. De omgeving maakt immers van een beperking een handicap (Brown, 2001). De bedoeling van het concept inclusie was dus de eenzijdige gerichtheid op de tekortkomingen van het individu te verplaatsen naar een kritische analyse van de reguliere omgeving die door haar kenmerken onnodige barrières opwierp voor mensen met een beperking, waardoor zij onvoldoende in staat werden gesteld hun mogelijkheden optimaal te ontwikkelen (Barton, 2003).

Juist het participeren in een reguliere omgeving werd beschouwd als de beste garantie voor een gezond opgroeien van alle kinderen en jongeren: 'reguliere scholen met een inclusieve oriëntatie zijn het meest effectieve middel om discriminatie tegen te gaan, toegankelijke gemeenschappen te creëren, een inclusieve samenleving te vormen en te garanderen dat alle kinderen onderwijs kunnen volgen' (UNESCO, 1994, Salamanca Statement artikel 2, punt 5). Deze verklaring roept regeringen op 'het principe van inclusief onderwijs voor alle kinderen over te nemen, tenzij er zwaarwegende redenen zijn in individuele gevallen hiervan af te wijken, en dit uit te werken in regelgeving en beleid' (artikel 3, punt 2).

De Algemene Vergadering van de Verenigde Naties onderschreef deze opvatting door recentelijk het 'Verdrag betreffende de Rechten van Personen met een Beperking' te aanvaarden (UN, 2006). Artikel 24 van dit verdrag gaat over het onderwijs. Hierin staat onder andere dat regeringen ervoor moeten zorgen dat mensen met een beperking effectief kunnen deelnemen aan de samenleving. Voorwaarde hiervoor is dat 'personen met een beperking toegang hebben tot inclusief, kwalitatief hoogwaardig en kosteloos basis- en voortgezet onderwijs op dezelfde basis als anderen in de gemeenschap waarvan zij deel uitmaken' (artikel 24, 2b).

Een vergelijking met Engeland en Denemarken

In landen die meer of minder succesvol inclusief onderwijs hebben ingevoerd, heeft de overheid zich expliciet verbonden met het principe dat de reguliere school de plaats is waar alle leerlingen samen naar toe gaan, ongeacht beperking of handicap, sociaaleconomische achtergrond, etnische afkomst, enzovoort. In Engeland bijvoorbeeld, is het perspectief op inclusief onderwijs voor alle leerlingen al in een vroegtijdig stadium vastgelegd

in wet- en regelgeving en officiële overheidsdocumenten (DfES, 2001a; DfES, 2001b; DfES, 2003). In de New Code of Practice (DfES, 2001a) staat bijvoorbeeld: 'Het reguliere onderwijs zal voorzien in de specifieke onderwijsbehoeften van de overgrote meerderheid van de leerlingen. Sommige leerlingen hebben aanvullende hulp nodig van instellingen buiten de school. Een heel klein deel van de leerlingen hebben mogelijk dusdanig ernstige en complexe behoeften dat speciale voorzieningen nodig zijn' (artikel 1:2). In de afgelopen jaren is de inclusie agenda van de Engelse regering uitgebreid naar alle leerlingen die op enig moment barrières ontmoeten bij het leren en participeren (removing barriers to participation and learning) (Hayward, 2006; CSIE, 2002; Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

De Scandinavische landen laten een soortgelijke ontwikkeling zien als in Engeland. Het streven naar inclusief onderwijs was daar echter al veel eerder op gang gekomen. In Denemarken heeft de volksvertegenwoordiging al in 1969 bepaald dat het onderwijs zodanig ingericht moest worden dat leerlingen met een handicap vanzelfsprekend gebruik konden maken van regulier onderwijs (Danish Ministry of Education, 1995). Dit werd opnieuw bevestigd in de jaren tachtig met de Wet op de Folkeskole. In 1990 kon het ministerie van onderwijs vaststellen dat nog slechts 0,5% van de leerlingen onderwijs ontvingen in specialistische voorzieningen (ibid.).

Een vergelijking tussen landen laat dus zien dat nationale overheden verschillen in de mate waarin en de wijze waarop zij meer of minder expliciet kozen voor inclusief onderwijs en deze keuze vertaalden naar wet- en regelgeving en heldere langetermijnperspectieven en -verwachtingen. De paradigmaverandering van het medische model naar het sociale model die hiervoor nodig is, lijkt echter meer tijd te vragen dan voorstanders van inclusief

onderwijs lief is. Het streven naar inclusief onderwijs wordt dan ook gekarakteriseerd als 'een pijnlijk traag proces' (Topping & Maloney, 2005, p. 5). Hoewel Rieser (2006) de inspanning en betrokkenheid van de Engelse overheid wat betreft de 'inclusieagenda' herkent en erkent, vindt hij dat deze nog steeds onvoldoende beseft hoe sterk het medische denken in het onderwijs, en dus in de mentale werkmodellen van onderwijsgeevenden, geworteld is.

Onderzoek in het buitenland suggereert verder dat de ingezette ontwikkeling naar inclusief onderwijs gevaar kan lopen door actuele politieke, sociale en economische ontwikkelingen.

Overheden proberen in toenemende mate politieke en economische ambities, zoals de ontwikkeling van mondige en zelfredzame burgers, privatisering en deregulering, en economisch succes, te vertalen naar onderwijskundige doelstellingen (Halsey, Lauder, Brown & Stuart Wells, 1997; Wolf, 2002). De nadruk komt hierdoor te liggen op individuele ontplooiing, competitie tussen scholen, bedrijfsmatige efficiëntie en schaalvergroting (Evans, 1996; Gunter, 2001; Wolf, 2002; Carr, 2003). In een dergelijk klimaat lijkt het problematisch ondersteuning te genereren voor het integreren van leerlingen die het onderwijsproces in de klas, en dus het imago van de school, negatief beïnvloeden.

Het risico is dan aanwezig dat het denken vanuit het medische model weer dominant wordt en dat verwijzing weer gezien wordt als een acceptabele oplossing om de prestaties van de school te versterken. De uitdaging voor inclusief onderwijs lijkt de ontwikkeling van individuele competenties, noodzakelijk voor het effectief in kunnen spelen op de risico's van het moderne leven (Beck, 1992), te verbinden met de ontwikkeling van competenties die bijdragen aan de realisatie van een duurzame, rechtvaardige en democratische samenleving (Evans, 2003). Vanuit dit perspectief lijken

individuele ontplooiing, de ontwikkeling van burgerschap en maatschappelijke cohesie en inclusief onderwijs natuurlijke bondgenoten. Zij verwijzen immers naar de rechten en de plichten die alle leden van een gemeenschap hebben, 'niet slechts in formele zin, maar vooral als realiteit van hun dagelijks bestaan' (Giddens, 1998, p.103). Vanuit een dergelijke visie komt de nadruk te liggen op kansen en mogelijkheden enerzijds, en zichtbaar zijn in en betrokken zijn op de gemeenschap anderzijds (ibid.).

Hughes (2001, p. 32) waarschuwt hierbij het begrip burgerschap, als een van de potentieel positieve uitkomsten van inclusief onderwijs, uitsluitend te definiëren in termen van onafhankelijkheid, zelfstandigheid, welvaart en maatschappelijk en economisch succes. Een dergelijke uitleg kan onbedoeld de verwijdering uit het publieke domein van bijvoorbeeld mensen met een beperking in stand houden. De blijvende segregatie in het Nederlandse onderwijs en op de Nederlandse arbeidsmarkt van mensen met een beperking lijkt dit te bevestigen (Walraven & Andriessen, 2003; Kooiker, 2006).

Inclusief onderwijs moet dus ook gaan over gelijke behandeling en gelijke rechten, waarmee het thema op één lijn komt te staan met thema's als seksisme, racisme en andere vormen van sociale uitsluiting (Barnes & Mercer, 2001). Inclusie richt zich, in tegenstelling tot integratie, dus in de eerste plaats op de normen en waarden waar een samenleving voor wil staan bij het vormgeven van haar instituties, waaronder het onderwijs.

Inclusieve waarden als fundament voor Passend Onderwijs

De transformatie naar inclusief onderwijs lijkt vooral afhankelijk van de erkenning dat de barrières die vele leerlingen in het onderwijs ontmoeten, niet primair het gevolg zijn van hun beperkingen, maar eerder van de manier waarop het onderwijs georganiseerd is en omgaat met

beperkingen en specifieke onderwijsbehoeften (Doornbos en Stevens, 1987; Stevens, 1997; Shakespeare & Watson, 2001). Het idee van vele onderwijsgevendenden dat het onderwijs, via selectie en uitsluiting bijvoorbeeld, kan komen tot redelijk homogene en uniforme leerlingpopulaties, kan gezien worden als een van de belangrijkste oorzaken van sociale segregatie in het onderwijs (Hargreaves, 2004).

Binnen de ontwikkeling naar inclusief onderwijs moet kritisch gekeken worden naar allerlei labels die worden gebruikt om leerlingen te classificeren. De term 'speciale onderwijsbehoeften' (in het Engels *Special Educational Needs*), bijvoorbeeld, lijkt niet langer bruikbaar, omdat die nog steeds verwijst naar leerlingkenmerken en geworteld is in het medische paradigma (Gerschell, 2005). In de *Index for Inclusion* (CSIE, 2002) stellen Booth en Ainscow voor de term *Special Educational Needs* te vervangen door het idee van 'barrières die leren en participeren in de weg staan'. Een dergelijke transformatie zou een reguliere school en de medewerkers die er werken kunnen uitdagen kritisch na te gaan of hun gemeenschappelijke waarden, activiteiten en voorzieningen helpen die barrières te slechten of deze veeleer in stand houden.

Hiermee lijkt meteen het belang voor onderwijsprofessionals vastgesteld zich beter bewust te worden van hun persoonlijke waarden en opvattingen en hierop kritisch te reflecteren. Waarden en opvattingen die, als het om mensen met een beperking of handicap gaat, veelal nog geworteld zijn in het medische model, 'gericht op afwijkingen en tekortkomingen' (Barnes & Mercer, 2001, p. 13) en die, vanuit het perspectief van mensen met een beperking, nogal eens leiden tot onderwijs die afhankelijk maakt en gestoeld is op een evident paternalistische houding (ibid., p. 14). Vanuit een meer sociaal georiënteerd paradigma zouden zij de nog steeds

dominante opvattingen moeten kritiseren die een standaard onderwijsprogramma, ver doorgevoerde testprocedures, het leerstofjaarklassensysteem en een vast aantal onderwijsuren per leerling, verdedigen. In toenemende mate lijkt de huidige onderwijspraktijk die alle leerlingen in hetzelfde onderwijskundige keurslijf probeert te dwingen, op zijn best dubieus en op zijn slechtst onrechtvaardig (Carr, 2003). Hetzelfde geldt de onuitgesproken verwachting binnen het huidige systeem dat onderwijsgevendenden wel in staat zullen zijn alle leerlingen datgene te bieden dat zij individueel nodig hebben zonder extra ondersteuning en facilitering.

De moderne samenleving benadrukt autonomie, individualiteit en persoonlijke competenties. Het onderwijs volgt vaak lijdzaam. Een eenzijdige nadruk op dit soort waarden echter, kan er toe leiden dat bijvoorbeeld iets als 'afhankelijkheid' een sociaal niet-geaccepteerde eigenschap wordt, waardoor leerlingen die meer afhankelijk zijn, bijvoorbeeld van hun leerkracht of medeleerlingen, als zodanig 'anders' worden gecategoriseerd, dat de mogelijke en 'rationele' uitkomst wel eens uitsluiting zou kunnen zijn (Hughes, 2001, p. 25). Inclusief onderwijs zou alle leerlingen moeten ondersteunen hun eigen belangen en wensen te verwoorden en daarvoor op te komen, waardoor 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling' (Langeveld, 1971) weer een belangrijke doelstelling van het onderwijs wordt, maar dan wel verbonden met de keuze van individuele leerlingen voor de mate waarin zij zelfstandig willen en kunnen opereren. Dit veronderstelt dat scholen en individuele leerkrachten veel meer in gesprek zullen moeten gaan met al hun leerlingen (en hun ouders). Gesprekken waarin leerlingen leren en gestimuleerd worden zelf aan te geven wat zij als hun sterke kanten beschouwen, wat hun voorkeuren en individuele behoeften zijn en welke ondersteuning en begeleiding zij denken nodig te hebben.

Gesprekken waarbij leerkracht, leerling en ouders gezamenlijk tot afstemming en besluitvorming komen (Rioux, 2001).

Vanuit dit perspectief formuleert Corbett (2001) een aantal waarden op basis waarvan scholen inclusief onderwijs praktisch vorm kunnen geven:

- Ontwikkel een schoolcultuur waarin de nadruk ligt op collegiale ondersteuning en samenwerking en waar leerkrachten in de gelegenheid gesteld worden hun problemen en zorgen met elkaar te delen en te bespreken, bijvoorbeeld in de vorm van intervisie.
- Ontwikkel een schoolbeleid dat actief investeert in mensen die werkzaam zijn in het primaire proces, resulterend in 'lots of adults around'.
- Ontwikkel een onderwijspraktijk waarin leerlingen actief worden betrokken bij de besluitvorming betreffende de inhoud van hun onderwijsprogramma; een onderwijspraktijk die de mening van leerlingen serieus neemt en waarbij leerlingen succeservaringen kunnen opdoen, omdat het programma aansluit bij hun wensen, hun mogelijkheden en hun interesses.

Onderwijsgeevenden spelen bij de realisatie van deze waarden voor inclusief onderwijs een cruciale rol. Zij zullen bereid moeten zijn, naast het geven van goed onderwijs, ook andere rollen op zich te nemen in de school, zoals de rol van 'change agent' (Lloyd, 2000), 'critically reflective practitioner' (Schon, 1973) en de 'teacher-as-researcher' (Stenhouse, 1975). Het lastige, maar tevens uitdagende, van deze rollen is dat de dilemma's die leerkrachten hierin ontmoeten per definitie complex, multi-interpretabel en controversieel zijn, omdat deze uiteindelijk terug te voeren zijn op 'waardeoordelen over wat nastrevenswaardig is in een mensenleven, in plaats van op empirische feiten' (Wilson, 2002, p 61). Hiermee is het

debat over inclusief onderwijs inderdaad een politiek debat geworden (Corbett & Barton, 1992; Oliver, 1996; Barton, 2001). Een debat waarin de onderwijsprofessional geconfronteerd wordt met de voortdurende sociale marginalisatie en discriminatie van leerlingen met een beperking, maar ook van leerlingen met een bepaalde sociaal-economische of etnische achtergrond (Barnes & Mercer, 1997). Wil inclusief onderwijs inderdaad een stap vooruit betekenen voor deze leerlingen en hun ouders, dan zal de overheid deze inclusieve waarden expliciet moeten opnemen in haar beleidsagenda en deze intensief moeten communiceren met haar burgers (Barton, 2003, Hargreaves, 2004).

4 Conclusies en aanbevelingen: Passend Onderwijs

In Nederland lijkt de ontwikkeling van integratie naar inclusie zich in het onderwijs niet te hebben voorgedaan. De Nederlandse overheid gebruikte de afgelopen decennia uitsluitend de term integratie en in de uitwerkingsnotitie over Passend Onderwijs (OC&W, 2006) komen de termen inclusie of inclusief onderwijs niet voor. Als de Nederlandse overheid met Passend Onderwijs een serieuze stap wil zetten naar meer inclusief onderwijs, dan zal zij veel explicieter naar de samenleving moeten communiceren dat de reguliere school uiteindelijk de plaats is waar alle kinderen en jongeren met en van elkaar zullen leren en elkaar zullen ontmoeten. Een dergelijke keuze vertrekt vanuit het inclusieve denken en vanuit inclusieve waarden als de basis voor een inclusieve samenleving.

Hiervoor is waarschijnlijk een kritische analyse nodig van de bredere patronen die ten grondslag liggen aan het voortbestaan van uitsluitende sociale structuren in de samenleving en in het onderwijs. De blijvende achterstelling

van groepen en individuen, waaronder leerlingen met een beperking, kan gezien worden als een van de gevolgen van het hanteren van een medisch model bij de inrichting van voorzieningen en het verlenen van diensten, waaronder onderwijs. Als de overheid via Passend Onderwijs de uitsluiting van leerlingen wil terugdringen dan zou zij zich moeten verbinden met het sociale model dat uitgaat van waarden als gelijkwaardigheid, gelijke behandeling, medezeggenschap, participatie en emancipatie. Via Passend Onderwijs zouden scholen dan vooral gestimuleerd moeten worden de barrières te slechten die de schoolomgeving en het onderwijsprogramma opwerpen. Barrières waardoor het leren en participeren van te veel leerlingen in het gedrang komen met uitsluiting als mogelijk gevolg.

Een dergelijke ontwikkeling naar echt 'waardenvol' Passend Onderwijs zou ondersteund moeten worden door effectieve wet- en regelgeving en heldere beleidsuitspraken van de nationale overheid met de bedoeling het duurzaam tegengaan van discriminatie, marginalisatie en segregatie en het bevorderen van inclusie voor alle leerlingen. De wet Gelijke Behandeling zou bijvoorbeeld ook van toepassing verklaard moeten worden voor het funderend onderwijs.

Vooralsnog lijkt, wat betreft de uitwerking van Passend Onderwijs, opnieuw de nadruk gelegd te worden op procedures en systeemverandering, zoals de invoering van de zorgplicht, de ontwikkeling van onderwijszorgarrangementen en nieuwe vormen van bestuurlijke samenwerking. Hierdoor ontstaat het risico dat – opnieuw – onvoldoende rekening wordt gehouden met de dagelijkse en complexe onderwijspraktijk van onderwijsgevers. De literatuur is echter heel duidelijk: onderwijsveranderingen kunnen alleen succesvol zijn als de mensen in het primaire proces centraal staan (Evans, 1996; Senge, 2000; Fullan,

2001; Vislie, 2003). De overheid moet daarom vooral de professionals op de werkvloer effectief ondersteunen. Hun inzet, motivatie en deskundigheid zal beslissend zijn voor de realisatie van Passend Onderwijs. De mentale modellen van waaruit zij operen zullen of Passend Onderwijs tot een succes maken, of leiden tot de zoveelste teleurstellende onderwijsvernieuwing in Nederland.

De positie en de functie van speciale scholen verdient een nieuwe kritische analyse. Wat is precies de expertise van de speciale scholen? Kan deze alleen in die speciale setting tot haar recht komen, of is het mogelijk die te koppelen aan reguliere scholen? Voor welke leerlingen zijn speciale scholen, ook op de langere termijn, tijdelijk of langdurig, echt nodig?

Maatschappelijke ontwikkelingen zoals marktwerking, toenemende individualisering en de nadruk op selectie hebben effect op het onderwijs. De overheid en het onderwijsveld moeten kritisch analyseren wat deze effecten zijn. Hoe waarderen zij deze effecten vanuit de inclusieve en democratische waarden die wij met elkaar belangrijk vinden? Zijn de negatieve effecten, zoals segregatie, onontkoombaar en moeten we ermee leren leven? Spelen andere dominante waarden, wellicht ongewild en onbedoeld, een belangrijke en negatieve rol in de sociale en culturele reproductie van ongelijkheid, marginalisatie en uitsluiting?

Wat betreft de positie van ouders ging de Nederlandse overheid ervan uit dat ouders een belangrijke rol moesten en zouden spelen in de besluitvorming over regulier of speciaal onderwijs voor hun kind (OC&W, 1996b). Ouders kritiseren echter het gebrek aan deskundigheid van gespecialiseerde instellingen. Zij missen bijvoorbeeld heldere informatie over het indicatietraject en geven voorts aan dat zij vanuit de REC's soms weinig ondersteuning krijgen bij het vinden van een reguliere school voor hun kind

(Walraven en Andriessen, 2003). Wat betreft de vraag of de invoering van de rugzak de toegankelijkheid van regulier onderwijs heeft versterkt, zegt een meerderheid van de ouders dat er niets veranderd is (44%), of dat deze is verslechterd (30%) (ibid., pp. 26-27). De integratie van leerlingen met problematisch of extreem uitdagend gedrag lijkt weinig succesvol en de wachtlijsten voor de cluster 4-scholen groeien explosief (LCTI, 2006). Ouders lijken nog steeds tegen dezelfde barrières aan te lopen als de moeder uit het begin van dit artikel in 1981. De vraag is daarom of de huidige voorstellen binnen Passend Onderwijs zoveel verder gaan, dat zij daadwerkelijk zullen leiden tot een versterking van de positie van ouders die regulier onderwijs willen voor hun kind. Binnen Passend Onderwijs lijkt het straks nog steeds mogelijk dat scholen de ouders een 'speciaal zorgarrangement' als passend aan kunnen en mogen bieden, terwijl de ouders eigenlijk om een

'regulier zorgarrangement' vragen. De Nederlandse overheid lijkt met Passend Onderwijs te blijven vasthouden aan het concept van integratie. Zij vermijdt hierdoor het onderwijs duidelijkheid te geven over de gewenste richting van toekomstige lange termijn ontwikkelingen en zij ontnaemt ouders de noodzakelijke steun in de rug voor hun kind een plaats in het reguliere onderwijs te bepleiten op basis van een vanzelfsprekend recht.

Wil Passend Onderwijs meer zijn dan een pas op de plaats, dan zal de Nederlandse overheid ondubbelzinnig moeten kiezen voor een meer inclusieve vormgeving van het publieke domein. Samen leven en samen werken heeft als fundament een inclusief schoolsysteem nodig waarin kinderen en jongeren, ongeacht hun verschillen, elkaar kunnen ontmoeten en van en met elkaar kunnen leren. In een dergelijke onderwijsomgeving kan de notie van Passend Onderwijs eraan bijdragen dat elke leerling de kans krijgt zijn /haar potenties te realiseren.

LITERATUUR

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Barnes, C. & Mercer, G. (Eds.) (1997). *Doing disability research*. Leeds: The Disability Press.
- Barnes, C. & Mercer, G. (2001). The politics of disability and the struggle for change. In: L. Barton (Ed.) (2001). *Disability, politics & the struggle for change*. London: David Fulton Publishers.
- Barton, L. (Ed.) (2001). *Disability, politics & the struggle for change*. London: David Fulton Publishers.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education – A basis for hope or a discourse of delusion*. London: Institute of Education, University of London.
- Beck, U. (1992). *Risk society*. London: Sage.
- Brown, S.C. (2001). Methodological paradigms that shape disability research. In: G.L. Albrecht, K.D. Seelman, & M. Bury (Eds.). *Handbook of Disability studies* (pp. 145-70). London: Sage Publications.
- Carr, D. (2003). *Making sense of education – An introduction to the philosophy and theory of education and learning*. London: Routledge.
- Corbett, J. & Barton, L. (1992). *A struggle for choice, students with special educational needs in transition to adulthood*. London: Routledge.
- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education, Volume 28, no. 2, pp 55-59*.
- Croll, P. & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education, Vol. 15, no. 1, pp 1-12*.
- CSIE (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE and London: DfEE.
- Danish Ministry of Education (1995) *The*

- development of the Danish Folkeskole towards a school for all (<http://eng.uvm.dk/publications/engonline.htm>) (accessed 01-02-2007)
- DfES (2001a). *Special Educational Needs Code of Practice*. Annesley: DfES Publications.
- DfES (2001b). *Special Educational Needs Disabilities Act*. Annesley: DfES Publications.
- DfES (2003). *Inclusive schooling – Children with Special Educational Needs*. Annesley: DfES.
- Doornbos, K & Stevens, L.M. (1987). *De groei van het special onderwijs – Analyse van historie en onderzoek*. Den Haag: SDU.
- Doornbos, K & Stevens, L.M. (1988). *De groei van het special onderwijs – Beeldvorming over beleid en praktijk*. Den Haag: SDU.
- Dyson, A. (2001). Special Needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, Vol. 28, no 1, pp 24-29.
- Evans, K. (2003). *Learning for a living? The powerful, the dispossessed and the learning revolution*. London: Institute of Education, University of London.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change – Reform, resistance and the real-life problems of innovation*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Farrell, P. (2001). Special Education in the last twenty years: have things really got better? *British Journal of special Education*, Volume 28, no 1, pp 3-9.
- Feiler, A. & Gibson, H. (1999). Threats to the inclusive movement. *British Journal of special Education*, Vol. 26, no. 3 pp 147-52.
- Fullan, M. (2001, 3e druk). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gennep, A. van (2000). *Emancipatie van de zwaksten in de samenleving – Over paradigma's van verstandelijke handicap*. Amsterdam: Boom.
- Gerschel, L. (2005). Connecting the disconnected – Exploring issues of gender, 'race' and SEN within an inclusive context. In: K. Topping & S. Maloney (Eds.) (2005). *The RoutledgeFalmer reader in Inclusive Education* (pp. 95-110). London: RoutledgeFalmer.
- Giddens, A. (1998). *The third way*. Cambridge: Polity Press.
- Groot, R. de, Ruijsenaers, W. & Kapinga, H. (Red.) (1996). *Inclusief Onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Gunter, Helen M. (2001). *Leaders and leadership in Education*. London: Paul Chapman Publ.
- Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. & Stuart Wells, A. (Eds.) (1997). *Education – Culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. (2004). *Learning for life – The foundations for life long learning*. Bristol: The Policy Press.
- Hayward, Anne (2006). *Making inclusion happen*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hoeven, M. van der (2005). *Notitie Vernieuwing van de zorgstructuren in het funderend onderwijs*.
- Hoop, de F., Janson, J. & Kooten, van A.H. (1998). *Gaan alle kinderen naar de basisschool?* Baarn: Uitgeverij Intro.
- Hughes, B. (2001). Disability and the constitution of dependency. In: L. Barton (Ed.) (2001). *Disability, politics & the struggle for change* (pp. 24-33). London: David Fulton Publishers.
- Kooiker, S. E. (2006). *Jeugd met beperkingen – Rapportage gehandicapten 2006*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kool, E & Rijswijk, van C.M. (1995). *Overgangsvormen tussen regulier en speciaal onderwijs*. 's Hertogenbosch: Procesmanagement WSNS.
- LCTI (Landelijke Commissie Toezicht Indiciestelling) (2006). *De groei van de deelname aan cluster 4: opvattingen over oorzaken en groeibeperkende maatregelen*. Den Haag: LCTI.
- Langeveld, J. (1971). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lloyd, C. (2000). Excellence for all children-false promises. The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 4, no. 2, p 133-51.
- Luit, J.E.H. van & Meijer, C.J.W. (1995). *Onderwijs aan kinderen met een leerachterstand, een praktische leidraad in het kader van Weer samen Naar School*. Baarn: Uitgeverij Intro.
- Marreveld, M. (1996). De basisvorming op de voet gevolgd – BAVO-project toont aan: basisvorming leidt tot homogene groepen.

- Didactief, Juni 1996.*
- Meijer, C.J.W. (1996). Weer samen naar school: terugblik en vooruitzicht. *Pedagogische studiën, 1996, vol 73, p 441-46.*
- Meijer, C.J.W. & Stevens, L.M. (1997). Restructuring special education provision. In: S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegarty (Eds.). *Inclusive education: a global agenda.* London: Routledge.
- Morris, J. (1993). Prejudice. In: J. Swain, Finkelstein, V., French, S. & M. Oliver (Eds.). *Disabling barriers – enabling environments* (pp. 101-06). London: Sage Publications Ltd.
- OC&W (1985). *Interimwet speciaal onderwijs – voortgezet speciaal onderwijs.* Den Haag: SDU.
- OC&W (1990). *Weer samen naar school – Perspectief om leerlingen ook in reguliere scholen onderwijs op maat te bieden.* Den Haag: SDU.
- OC&W (1995). *Weer Samen Naar School - De volgende fase.* Den Haag: SDU.
- OC&W (1996a). *Weer Samen Naar School - Uitwerkingsnotitie.* Den Haag: SDU.
- OC&W (1996b). *De rugzak – Beleidsplan voor het onderwijs aan kinderen met een handicap.* Den Haag: SDU.
- OC&W (2001). *Ruimte voor kwaliteit in de Basisvorming.* Den Haag: SDU.
- OC&W (2003). *OC&W in kerncijfers 2003.* Den Haag: SDU.
- OC&W (2006). *Uitwerkingsnotitie Vernieuwing Zorgstructuren Funderend Onderwijs.*
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability, from theory to practice.* London: MacMillan Press Ltd.
- Onderwijsinspectie (1999). *Werken aan de basis – Evaluatie van de basisvorming na vijf jaar.* Den Haag: SDU.
- Pijl, S. & Meijer, C. (1991). Does integration count for much? An analysis of the practices of integration in eight countries. *European Journal of Special Needs Education, 6, 2, 100-11.*
- Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. & Hegarty, S. (Eds.) (1997). *Inclusive education: a global agenda.* London: Routledge.
- Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (1998). *Basisvorming: de basis van het studiehuis.* Den Haag: PMVO.
- Rieser, R. (2001). The struggle for inclusion; the growth of a movement. In: L. Barton (Ed.) (2001). *Disability, politics & the struggle for change* (pp. 132-48). London: David Fulton Publishers.
- Rieser, Richard (2006) Disability equality: confronting the oppression of the past. In: M. Cole (Ed.) (2006). *Education, equality and human rights – Issues of gender, race, sexuality, disability and social class* (pp. 134-56). London: Routledge.
- Rijswijk, C.M. van & Sikkema, A. (2001). De drie voordeuren van het speciaal onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 20, pp 321-34.*
- Rioux, M.H. (2001). Bending towards justice. In: L. Barton (Ed.). *Disability, politics & the struggle for change* (pp. 34-47). London: David Fulton Publishers.
- Scheepstra, A. (1998). Leerlingen met Down syndroom in de basisschool. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Schön, D.A. (1973). *The reflective practitioner.* New York: Basics books.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn – A fifth discipline handbook for educators, parents, and everyone who cares about education.* New York: Doubleday.
- Shakespeare, T. & Watson, N (2001). Making the difference: Disability, Politics, and Recognition. In: In: G.L. Albrecht, K.D. Seelman & M Bury (Eds.). *Handbook of Disability studies* (pp. 546-64). London: Sage Publications.
- Stangvik, G. (1997). Beyond Schooling: integration in a policy perspective. In: S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegarty (Eds.). *Inclusive education: a global agenda* (pp. 32-50). London: Routledge.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development.* London: Heinemann.
- Stevens, Luc (1997). *Overdenken en Doen – Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs.* Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school.* London: Routledge.
- Topping, K. & Maloney, S. (2005). 'Introduction'. In: K. Topping en S. Maloney (Eds.). *The RoutledgeFalmer reader in Inclusive Education* (pp. 1-10). London: RoutledgeFalmer.

- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/convention/> (accessed 01-02-2007).
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement*.
- Vereniging van ouders van visueel gehandicapten (1981). *Verslag van een themadag: integratie van blinde en slechtziende kinderen in het gewoon onderwijs*.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing on global trends and changes in the Western European Societies. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19, no. 1, pp 17-35.
- Walraven, M. & Andriessen, I. (2003). *Ouders over de rugzak – Ervaringen van ouders met leerlinggebonden financiering en de toegankelijkheid van het reguliere onderwijs*. Utrecht /Nijmegen: FvO en VIM.
- Wilson, J. (2002). Defining 'special needs'. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, no. 1, pp 61-66.
- Wolf, A. (2002). *Does education matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin Books.

ADRES VAN DE AUTEUR

E-mail: h.schuman@seminarium.nl