

5



INCLUSIEF LESGEVEN

Sui Lin Goei en Martijn Willemse

5.1 INLEIDING

Elke leraar heeft het beste met leerlingen voor en probeert het onderwijs te geven dat bij elke leerling past. Tegelijkertijd blijkt uit recente evaluatieonderzoeken over de invoering van passend onderwijs (Koopman & Ledoux, 2018; Ledoux, 2017; Ledoux et al., 2019) dat leraren zich overvraagd voelen door de ervaren toename van leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Hoewel recente cijfers deze toename niet onderbouwen en eerder wijzen op meer verwijzingen naar het speciaal onderwijs (Koopman & Ledoux, 2018), veroorzaakt passend onderwijs in de praktijk een gevoel van tekortschieten, overvraging en werkdruk (Ledoux et al., 2019).

Dat brengt ons tot de volgende vragen: Hoe kunnen leraren (verder) professionaliseren om inclusief les te geven binnen het huidige beleid van passend onderwijs (zie kader hieronder)? En welke ondersteuning vraagt dit van de schoolorganisatie?

In dit hoofdstuk pleiten we voor de (inclusieve) leraar die in elke onderwijssetting, of het nu een reguliere of een speciale school is, inclusief onderwijs kan ontwerpen en geven. We beschrijven wat hiervoor nodig is, tegen de achtergrond van passend onderwijs.

5.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Passend en inclusief onderwijs

Passend onderwijs en inclusief onderwijs worden regelmatig als synoniemen gebruikt. De aandacht voor inclusief onderwijs stamt uit de laatste decennia van de vorige eeuw en sindsdien is er steeds meer 'inclusietaal' terechtgekomen in verdragen van de Verenigde Naties (Norwich, 2014)(2. Het recht op inclusief onderwijs is bijvoorbeeld vastgelegd in het VN-verdrag voor de rechten van het kind en het VN-verdrag voor mensen met een handicap.

Veel scholen, leraren en ouders onderschrijven het ideaal van inclusie en zien het als een vanzelfsprekend goed (Norwich, 2014), maar worstelen om het in praktijk te brengen (De Vroey, Struyf, & Petry, 2016; Ledoux, 2017). Dit komt ook omdat ze er soms ten onrechte vanuit gaan dat dit betekent dat alle leerlingen binnenboord – lees: in dezelfde school – moeten blijven. Ook is er de misconceptie dat scholen en leraren hun onderwijs op iedere leerling *afzonderlijk* zouden moeten afstemmen. Maar het gaat om het principe 'omgaan met verschillen' (Onderwijsraad, 2016), waarbij leraren hun onderwijs afstemmen op de diverse ondersteuningsbehoeften van leerlingen

Wet passend onderwijs

In 2014 is de Wet passend onderwijs ingegaan. Deze houdt in dat scholen alle kinderen een plek moeten geven die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden, ook als zij extra ondersteuning nodig hebben. De zogeheten zorgplicht geldt voor het primair en voorgezet onderwijs, inclusief het speciaal onderwijs. In regionale

samenwerkingsverbanden spreken scholen voor regulier en speciaal onderwijs af welke basisondersteuning alle scholen aanbieden en hoe ze deze binnen en tussen scholen organiseren. Scholen zijn verplicht zich aan te sluiten bij een samenwerkingsverband, behalve cluster 1 en 2 scholen.

(Norwich, 2014), met aanpakken passend bij de klas als geheel en in sommige gevallen de school als geheel.

Trends in passend onderwijs

Jarenlang lag er in het onderwijs een focus op het denken vanuit het medisch model. Bij leerlingen die niet mee konden komen in het reguliere onderwijs, zocht men naar de oorzaak van dat tekortschieten (Bruggink, Meijer, Goei, & Koot, 2014) om vervolgens het tekort te remediëren. Het denken in speciale onderwijsbehoeften en diagnosticeren domineerde. Later ging het om het identificeren en weghalen van barrières voor leren en onderwijsdeelname (Booth & Ainscow, 2011). En inmiddels is de focus verlegd naar aansluiten bij wat leerlingen wel kunnen (hun capaciteiten) en hen te ondersteunen waar nodig.

Het ideaal is aansluiting op de diverse onderwijsbehoeften van leerlingen, waarbij inclusief lesgeven geldt als 'in staat zijn om adaptief les te geven en responsief om te gaan met de verschillen in capaciteiten en behoeften van de leerlingen' (Norwich, 2014). Een onderwijsbehoefte is dan de ondersteuning die nodig is om capaciteiten van leerlingen te versterken (Bruggink et al., 2014). De capaciteiten van leerlingen verschillen, maar met adequate ondersteuning kunnen ze zich allemaal met succes ontwikkelen (Norwich, 2014). Op deze wijze omgaan met diversiteit en verschillen is de kern van passend onderwijs.

Competenties

Volgens het *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE, 2012, p. 8) onderscheidt een inclusieve leraar zich op vier aspecten:

1. Waarderen van diversiteit bij leerlingen

Inclusieve leraren zien verschillen in leren en leer-

lingen als een bron van inspiratie en toegevoegde waarde voor het onderwijs.

2. Ondersteunen van alle leerlingen

Ze hebben hoge verwachtingen over mogelijke prestaties van leerlingen.

3. Samenwerking met anderen

Ze vinden samenwerking en teamaanpak essentieel, evenals gezamenlijk nadenken over de lespraktijk en samenwerking met ouders.

4. Professionele ontwikkeling

Ze zien lesgeven als een leeractiviteit en ze nemen de verantwoordelijkheid om zich een professioneel leven lang te blijven ontwikkelen.

Deze vier competentiegebieden zijn niet statisch, maar vragen om continue aanpassing van de professional aan veranderende contexten.

Obstakels

Het is de vraag of leraren zich voldoende competent achten en hoe ze zich kunnen ontwikkelen tot en als een inclusieve leraar. We weten weliswaar dat hoe meer de leraar in opleiding kennis krijgt over inclusie (Chao, Chow, Forlin, & Ho, 2017), hoe competenter hij zich voelt en hoe positiever zijn attitude tegenover inclusie (Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012). Desondanks rapporteren leraren dat ze zich niet competent voelen om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te ondersteunen en om te gaan met verschillen in de klas (Savolainen et al., 2012).

Basisonderwijs

Slechts 13% van de Nederlandse leraren in het basisonderwijs voelt zich competent om passend onder-

wijs te bieden (Ledoux, 2017). En hoewel ze het beste voor hebben met hun leerlingen, hebben ze toch een negatieve houding tegenover leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (De Boer, Pijl, Minnaert, & Tied, 2011).

Voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs speelt een ander probleem. Uit de evaluatie van passend onderwijs blijkt dat veel leraren in het vo en het mbo dit niet tot hun taak rekenen (Ledoux, 2017). Zij schuiven dit door naar de 'passend onderwijs professionals' en zoeken oplossingen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften buiten hun eigen les en klas. Ze staan daardoor ook niet open voor adviezen over hoe ze kunnen omgaan met verschillende onderwijsbehoeften.

Daarnaast vindt slechts drie op de tien vo-leraren dat hun school werkt vanuit een gedeelde visie en passend onderwijs ziet als een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Leraren zien de gangbare onderwijsstructuur en schoolorganisatie als obstakel. Ze zien per week zo'n tweehonderd leerlingen en slagen er niet goed in om hun onderwijs af te stemmen op diverse onderwijsbehoeften in de klas (Ledoux, 2017).

Een andere moeilijkheid die vooral leraren in het vo ervaren is de dynamiek van relaties tussen leerlingen die een klas onvoorspelbaar kunnen maken. Dat kan het toepassen van differentiatievormen bemoeilijken, bijvoorbeeld omdat bepaalde leerlingen niet bij elkaar in een groepje willen.

Onbenutte kennis

Nederlandse scholen maken nog weinig gebruik van verzamelde kennis in het buitenland over hoe je inclusief onderwijs kunt vormgeven (Van der Bij, Geijsel, Garst, & Ten Dam, 2016). Er zijn wel veelbe-

lovede praktijkbeschrijvingen uit eigen land (www.in1school.nl), maar deze zijn veelal anekdotisch. Wetenschappelijk onderzoek naar de aanpak en opbrengsten van inclusief onderwijs staat in Nederland nog in de kinderschoenen (Van der Bij et al., 2016).

Kortom, er is een omslag in het denken nodig in schoolorganisaties en bij leraren. Inclusief onderwijs vraagt om samenwerking met collega's, met andere professionals om de school en met ouders (De Bruïne, Franssens, Jansen, & Van Veen, 2015). Er is een gelaagde onderwijsaanpak nodig voor alle leerlingen. Hierbij geldt de klas als eenheid, met een inclusief algemeen onderwijsaanbod voor de hele groep, groepsgewijs aanbod voor leerlingen met dezelfde ondersteuningsbehoeften en een individueel intensief aanbod voor leerlingen met intensievere behoeften (De Vroey et al., 2016).

Een gelaagde onderwijsaanpak

Het gelaagde ondersteuningssysteem is ontwikkeld in de VS en staat daar bekend als '*Multi-Tiered Systems of Support*', kortweg MTSS-modellen (Lane, Carter, Jenkins, Dwiggin, & Germer, 2015). Het is een raamwerk waarin schoolorganisaties systematisch beslissingen nemen over het aanbieden van bewezen aanpakken. Deze worden intensiever naarmate de onderwijsbehoeften specifiek en complexer worden. Het doel van een MTSS-systeem is om leerlingen tijdig te 'vangen' om zo passend en preventief te werken.

Binnen een MTSS-systeem krijgen alle leerlingen in principe op dezelfde manier les. De leraar volgt hun prestaties en ontwikkeling om achterblijvers en uitvallers tijdig te kunnen signaleren. Deze leerlingen krijgen in groepjes apart of extra onderwijs, met fre-

quentere monitoring en een intensievere instructie. Leerlingen die ook daar niet van profiteren, krijgen intensievere individuele begeleiding.

MTSS geeft een robuust raamwerk om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van hele klassen, kleine groepen, en individuele leerlingen. Alhoewel er veel variatie mogelijk is, gelden de volgende gemeenschappelijke kenmerken (Lane et al., 2015):

- Universele screeningsprocedures om de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften vast te stellen.
- Frequente monitoring en datagestuurde besluitvorming en protocollen om te bepalen wie anders dan verwacht presteert en dus extra (intensieve) of andere begeleiding nodig heeft.
- Schoolbrede invoering en toepassing, waarbij alle betrokkenen, van schoolleiding tot en met ouders, dezelfde taal spreken en de afgesproken protocollen en procedures onderschrijven.

5.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Het werken vanuit een gelaagde ondersteuningsaanpak is veelbelovend.

Daarnaast zou er in de initiële opleiding en de doorgaande professionele ontwikkeling meer aandacht moeten komen voor inclusief lesgeven, te borgen met afspraken tussen scholen en opleidingen (De Bruïne et al., 2015). De vier hierboven beschreven competenties (EADSNE, 2012) kunnen hierbij richtinggevend zijn.

Aandacht in opleiding en professionalisering

Op dit moment is de aandacht voor inclusief lesgeven nog geen gemeengoed (Van Veen, Huizinga, & Van der Steenhoven, 2016). Pabo's en de hbo-master Special Educational Needs (SEN) hebben hun curri-

culum aangepast, maar andere lerarenopleidingen hebben alleen vakken als pedagogiek en onderwijskunde aangepast. Ook zeggen veel vakdocenten en vakdidactici van lerarenopleidingen niet klaar te zijn om op te leiden voor passend onderwijs. Als belangrijkste reden noemen ze het ontbreken van een gedeelde visie en goede samenwerking met de stage- en opleidingsscholen.

Ook na de opleiding blijft aandacht voor inclusiviteit nodig. Voor die doorgaande professionele ontwikkeling is nog te weinig aandacht, vooral als het gaat om het leren over en van een gelaagde aanpak. Scholen kunnen MTSS het beste gefaseerd invoeren (Freeman et al., 2017), zodat alle onderwijsprofessionals en betrokkenen leren samenwerken en eenzelfde taal spreken. Deze samenwerking is ook een van de competenties van de inclusieve leraar (EADSNE, 2012) en sluit aan bij breder onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren (vergelijk Van Veen, Zwart, & Meirink, 2010) en professionele leergemeenschappen (Schipper, 2019). Kenmerkend voor dit soort leergemeenschappen is dat de schoolpraktijk nabij is, gericht op het leren of gedrag van leerlingen en op gezamenlijke professionele ontwikkeling (zie hoofdstuk 2 en 3 in deel 3 van dit drieluik).

Gezamenlijk leren

Gezamenlijk leren draagt vaak bij aan een meer gedeelde onderwijsvisie en een gemeenschappelijke taal, precies aspecten die ook voor inclusief lesgeven van belang zijn.

Twee voorbeelden van gezamenlijke professionalisering in een gelaagde ondersteuningsaanpak zijn Schoolwide Positive Behavior Support (Nelen, Willemse, Van Oudheusden, & Goei, 2019) en Lesson Study (zie www.lessonstudynl.nl Schipper, 2019).

De eerste is gericht op het stimuleren van gewenst gedrag door positieve bevestiging; de tweede aanpak richt zich op het leren van leerlingen door het ontwikkelen van een didactiek en pedagogiek binnen een bepaald vakgebied.

Samenvattend vraagt samenwerkend leren in community's de volgende 'inclusieve' competenties van de leraar:

1. Waarderen van diversiteit bij leerlingen

Leraren kunnen samen het gesprek voeren over het onderkennen en accepteren van verschillen bij leerlingen. Dat wat bij de ene leraar lukt, is mogelijk inspirerend voor de andere. De dialoog biedt leraren ook mogelijkheden om verschillen eerder te herkennen. De ene leraar heeft andere ervaringen met en percepties over leerlingen dan de andere leraar.

2. Ondersteunen van alle leerlingen

Leraren hebben soms verschillende verwachtingen over de prestaties van hun leerlingen. Het kan nuttig zijn om samen de data te analyseren en te interpreteren. Ook het uitwisselen van ideeën en delen van bewezen effectieve aanpakken kan dan helpen.

3. Samenwerken met anderen

Een gelaagde aanpak in school invoeren vergt niet alleen samenwerking, maar draagt daar ook aan bij. Het draait hier om gedragen verantwoordelijkheid en gespreid leiderschap (zie hoofdstuk 9 in deel 3 van dit drieluik).

4. Professionele ontwikkeling

Samenwerkend leren draagt bij aan de eigen pro-

fessionele ontwikkeling en daarmee aan de vaardigheden om inclusief les te geven.

5.4 BESLUIT

Aan het begin van dit hoofdstuk benadrukten we het belang van de (inclusieve) leraar die in elke onderwijssetting, of het nou een reguliere of een speciale school is, in staat is om inclusief onderwijs te ontwerpen en te geven. Duidelijk is dat leraren dat niet in hun eentje kunnen én hoeven te doen. Onderzoek laat zien wat ervoor nodig is en hoe scholen dit teambreed kunnen oppakken. De vraag is dan ook aan iedere leraar, team-, of schoolleider: welke stappen ga jij zetten om samen met jouw collega's inclusiever les te gaan geven?


LITERATUUR

Gebruikte bronnen

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd edition). Bristol: CSIE.
- Bruggink, M., Meijer, W., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2014). Teachers' perceptions of additional support needs of students in mainstream primary education. *Learning and Individual Differences, 30*, 163–169.
- Chao, C. N. G., Chow, W. S. E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 66*, 360–369.
- De Boer, A., Jan Pijl, S., Minnaert, A., & Tied, F. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331–353.
- De Bruïne, E., Franssens, J., Jansen, R., & Van Veen, D. (2015). Passend Onderwijs? Passend Opleiden! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 36*(3), pp. 29-39.
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: A literature review. *International Journal of Inclusive Education, 20*(2), 109-135.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Profiel van inclusieve leraren. *European Journal of Special Needs Education (Vol. 12)*. Odense, Denemarken: European Agency for Development in Special Needs Education.
-  Koopman, P. N. J. & Ledoux, G. (2018). *Trends in verwijzingen speciaal onderwijs 2011-2017*. (Rapport 1000, projectnummer 20689.06). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
<https://evaluatiepassendonderwijs.nl/publicaties/trends-in-verwijzingen-speciaal-onderwijs-2011-2017/>
- Lane, K. L., Carter, E. W., Jenkins, A., Dwiggins, L., & Germer, K. (2015). Supporting Comprehensive, Integrated, Three-Tiered Models of Prevention in Schools: Administrators' Perspective. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(4), 209-222.
-  Ledoux, G. (2017). *Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders?* (Rapport 975, projectnummer 20689.05). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
<https://evaluatiepassendonderwijs.nl/publicaties/stand-zaken-deel-3-betekent-passend-onderwijs-tot-nu-toe-leraren-en-ouders/>
-  Ledoux, G., Van Der Linden, C., Van Der Stege, H., Van Der Hoeven, J., Van Eck, P., Exalto, R., & Waslander, S. (Eds.) (2019). *Centrale thema's in de Evaluatie Passend onderwijs. Deel I Onderzoek naar de werking van zorgplicht, werken met ontwikkelingsperspectieven, en de positie van ouders in passend onderwijs. Rapport 1025, projectnummer 20689.05*. Amsterdam/Rotterdam/Utrecht: Kohnstamm Instituut/CED Groep/Oberon.
<https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2019/04/51.-Centrale-thema%E2%80%99s-in-de-Evaluatie-Passend-onderwijs-deel-I.pdf>

Nelen, J. M., Willemse, T. M., Van Oudheusden, M. A., & Goei, S. L. (2019). Cultural Challenges in Adapting SWPBIS to a Dutch Context. *Journal of Positive Behavior Interventions*.

Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 37–41.

 Onderwijsraad (2016). *Passend Onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2016/12/05/passend-onderwijs>


Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68.

Schipper, T. (2019). *Teacher professional learning through lesson study. An examination of lesson study in relation to adaptive teaching competence, teacher self-efficacy, and the school context* (Proefschrift). Groningen: RUG.


Van der Bij, T., Geijssel, F. P., Garst, G. J. A., & Ten Dam, G. T. M. (2016). Modelling inclusive special needs education: insights from Dutch secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 220–235.


Van Veen, K., Zwart, R., Meirink J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren; een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliserings-*


interventies van leraren. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.


 Van Veen, D., Huizinga, O., & Van der Steenhoven, P. (2016). *Passend onderwijs en de lerarenopleidingen*. Zwolle: Hogeschool Windesheim/NCOJ.
<https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2016/12/9.-Passend-onderwijs-en-de-lerarenopleidingen.pdf>

Verder lezen

 Op de website van de Evaluatie Passend Onderwijs staan alle rapporten over de onderzoeksprojecten.
www.nwo.nl/onderzoek-en-resultaten/onderzoeksprojecten/i/39/13439.html

 Op de website [www.in1school](http://www.in1school.nl) worden voorbeelden van inclusief onderwijs verzameld.
www.in1school.nl

 In het dossier Passend onderwijs van Didactiefonline.nl vind je informatie over de monitoronderzoeken van passend onderwijs.
<https://didactiefonline.nl/artikel/passend-onderwijs>

 Op de website van het Nederlandse Lesson Study consortium is informatie te vinden over Lesson Study.
www.lessonstudy.nl

 Deze special op Didactiefonline.nl is gewijd aan Lesson Study.
<https://didactiefonline.nl/artikel/special-lesson-study>