

## **Inclusief Onderwijs, Leerkrachten en de Politiek van de Mogelijkheid**

Paper gepresenteerd door Len Barton op het Inclusie-Festival van Collectief Inclusief.

21 januari 2008

Reehorst - Ede

(Niet te citeren zonder toestemming van de auteur)

Collectief Inclusief:

Landelijke Beroepsgroep voor Interne Begeleiders

Fontys OSO

Hogeschool Utrecht – Seminarium voor Orthopedagogiek

Windesheim Opleidingen Speciaal Onderwijs

*Vertaling: Inge de Jong*

## **Introductie**

Het is belangrijk om vanaf het begin van dit paper te noemen dat ik niet altijd heb geloofd in wat ik heden ten dage bepleit. Ik heb een onrust veroorzakend proces van leren en opnieuw onderwijzen doorgemaakt, waarin mijn bestaande opvattingen, waarden en gewoontes kritisch ter discussie zijn gesteld en steeds meer veranderd zijn. Ik ben nog steeds iemand die leert en worstelt om inclusiever te worden in mijn denken en handelen. Een ander aspect van mijn biografie dat mijn interesse in zaken als inclusie en gelijkwaardigheid heeft beïnvloed, is mijn ervaring op schoolgebied geweest. School was een moeilijke tijd voor mij en ik werd een mislukking omdat ik de school verliet zonder enige kwalificatie. Ik heb ook levendige herinneringen aan de verwoestende impact op mijn leven van de geringschattende etiketten als 'dik', 'stom' en 'on gehoorzaam'.

In dit paper zal ik proberen om beknopt de betekenis en het belang van inclusief onderwijs te onderzoeken. Daarnaast onderzoek ik de positie en verantwoordelijkheden van leerkrachten in relatie tot de barrières die inclusie verhinderen en de uitdagingen om inclusiever te worden. Uiteindelijk zal ik de aard en mogelijkheden om zowel individueel als institutioneel te veranderen behandelen. Ter ondersteuning van mijn analyse, zal ik terug grijpen op inzichten uit intercultureel onderzoek en daarnaast op de perspectieven van gehandicapte mensen. Mijn bedoeling is niet om tips te verstrekken aan leerkrachten. Mijn bedoeling is daarentegen om vragen op te roepen, inzichten te geven en hopelijk verder individueel en collectief denken in gang te zetten alsmede discussies op deze fundamenteel belangwekkende zaken.

## **Inclusief Onderwijs**

Om het wezen van inclusief onderwijs te begrijpen, is het belangrijk om twee hoofdeigenschappen in relatie tot onderwijskundige thema's te onderscheiden. Ten eerste, alle onderwijskundige thema's zijn complex en staan niet open voor snelle, gelikte antwoorden of reacties. De relatie tussen maatschappij, economie, onderwijspolitiek en -praktijk bijvoorbeeld is reëel en invloedrijk. Echter, om de relaties tussen deze factoren te begrijpen, is het nodig om te worstelen en te strijden met conceptuele, economische en politieke ideeën. Scholen en educatieve voorzieningen moeten niet gezien worden in een vacuüm of als geïsoleerd van bredere sociaaleconomische zorg en belangstelling. De tweede kwestie is dat onderwijsthema's twistpunten zijn en een strijd betekenen tussen verschillende groepen met verschillende belangen wat betreft betekenissen, interpretaties en handelingen. Zo zijn de vraagstukken van het wezen van het curriculum, manieren van beoordelen, de positie van tests en de relatie tussen thuis en school, allen voorbeelden van twistpunten.

Dus, een vragende, reflectieve benadering is een noodzakelijk en integraal onderdeel van een inclusieve levenshouding. De vraag hoe we inclusief onderwijs definiëren is uitermate belangrijk geworden vanwege de manier waarop verscheidene voorvechters, die verschillende stromingen, interpretaties en praktijken vertegenwoordigen, de taal van inclusie geannexeerd hebben. Inclusief Onderwijs is dus geen onomstreden concept. Laat me dit illustreren door de volgende vragen op te werpen. Waar denk je aan als de kwestie van inclusief onderwijs aan de orde wordt gesteld? Denk je dat het in de eerste plaats een kwestie is van de positie en ervaringen van specifieke gecategoriseerde groepen gehandicapte leerlingen? Gaat het om de kwestie van speciaal onderwijs

en de toekomst van speciale scholen? Spelen zij een rol in de beoefening van inclusief handelen? Gaat het om de betekenis van specifieke vormen van gedrag in termen van de grenzen van inclusie en de onvermijdelijkheid van alternatieve vormen van voorziening voor zulke leerlingen? Denk je over inclusief onderwijs in termen van haar relatie tot sociale inclusie? Wat deze vragen aangeven is dat de kwestie hoe we inclusief onderwijs zien, complex en betwistbaar is.

In een belangrijk tijdschrift over de kwestie van definiëren van inclusief onderwijs, (EPPI. 2002) wordt het volgende voorstel verdedigd:

Ten eerste gaat inclusief onderwijs over het tegelijkertijd reageren op leerlingen die op belangrijke punten van elkaar verschillen hetgeen specifieke uitdagingen voor de school inhoudt. Ten tweede gaat het er niet alleen om leerlingen in de school te houden, maar ook om het grootste voordeel te halen uit hun participatie. Ten slotte is inclusief onderwijs een proces dat gevormd kan worden door handelen op schoolniveau (p7).

Terwijl ik het belang onderken van zo'n positie, wil ik stellen dat inclusief onderwijs geen doel op zichzelf is, maar een middel om tot dat doel te komen. Het gaat erom bij te dragen aan de realisatie van een inclusieve samenleving met de aanspraak op een rechtenbenadering als centraal onderdeel van beleidsvorming. De kwestie van inclusief onderwijs gaat dus fundamenteel over kwesties als mensenrechten, gelijkwaardigheid, sociale rechtvaardigheid en het strijden voor een niet-discriminerende maatschappij. Onderwijs vanuit een rechtenbenadering is niet een voorrecht voor een selecte groep, noch een kwestie van liefdadigheid. Geen kind wordt gezien als niet-onderwijsbaar. Alle kinderen kunnen aanspraak maken op kwaliteitsonderwijs. Een mensenrechtenbenadering ten opzichte van onderwijs omvat het vraagstuk van toegankelijkheid, een eerlijke behandeling wat betreft leren en eerlijke toegang tot de resultaten van onderwijs (Unterhalter, 2006). Het vraagstuk van rechten komt voort uit de kwalificatie van het wezen van de mens. Toch leidt het formeel erkennen van de gelijkwaardigheid van burgerschapsrechten niet noodzakelijkerwijs tot gelijkheid van respect, kansen en handelen. Te vaak zien we een kloof tussen wat met de mond beleden wordt en de dagelijkse praktijk. Een engagement met mensenrechten in het onderwijs vraagt, bijvoorbeeld, dat alle leerkrachten hoge verwachtingen hebben wat betreft het leren en welbevinden van leerlingen. Het is het algemene welbevinden van alle leerlingen dat centraal staat in inclusief onderwijsbeleid en -praktijk. Dit perspectief is gebaseerd op een positieve kijk op verschillen waarin de verscheidenheid van leerlingen gezien wordt als een bron. Voorrang wordt gegeven aan het werken met verschillen met een sterke nadruk op het belang van leren te leven met elkaar en onze gemeenschappelijke menselijkheid te erkennen. Inclusief onderwijs gaat niet om beheersing, assimilatie of accommodatie. Het gaat niet om het plaatsen van leerlingen in omstandigheden die onveranderd zijn, arm aan hulpbronnen zijn en een gebrek aan planmatig handelen hebben. Het gaat om het welzijn van alle leerlingen en het verschaffen van een cultuur en praktijk waarin alle drempels tot participatie geïdentificeerd kunnen worden en tenslotte verwijderd (Booth et al, 2002).

Wat onderzoek laat zien is het fundamentele belang van het erkennen dat het inclusief denken en handelen gebaseerd zijn op de onderbouwde overtuiging dat er iets fouts en weersprekend is in de bestaande situatie in het onderwijs en de maatschappij. Dit zijn geen onbelangrijke tijdelijke smetten. Het zijn fundamentele vormen van discriminatie en exclusie die spoedeisende en serieuze interventie kritische discussie verlangen. Dit wel zeggen dat Inclusie meer behelst dan problemen

rondom toegankelijkheid of het verbeteren van communicatiekanalen. Een adequaat begrip van inclusie kan dus niet volstaan met een analyse die zich alleen richt op de school of het individuele kind en zo dus onderwijs in een sociaal vacuüm ziet.

Een voorbeeld van de aanspraken en de reikwijdte van verandering die een kritiek van de bestaande politiek en praktijken met zich meebrengt, kan worden gezien in de volgende krachtige verklaring uit een rapport van de Prime Minister's Strategy Unit (2004) in Engeland:

Gehandicapten zouden centraal moeten staan bij hoe relevante openbare voorzieningen worden ontworpen en opgeleverd.

Voorzieningen voor gehandicapten zouden op de individuele persoon moeten worden toegesneden waardoor de breedheid aan behoeften van individuele gehandicapten zichtbaar wordt.

Leveranciers voor voorzieningen zouden zo veel mogelijk rekening moeten houden met gehandicapten. Gehandicapten zouden ook betrokken moeten worden in het ontwerpen en plannen van voorzieningen – maar zouden de mogelijkheid moeten houden om kritische kanttekeningen te plaatsen.

Gehandicapten zouden steeds meer keuze moeten hebben wat betreft de diensten en voorzieningen die ze ontvangen, met specifieke hulp voor handen om een beargumenteerde keuze te kunnen maken.

Deze veelzeggende eisen voor verandering zijn gebaseerd op een goed ontwikkeld en kritisch begrip van de bestaande discriminerende kenmerken van beleid en de handelingen die daarmee gepaard gaan, in dit geval, ten opzichte van de gehandicapte mens.

Betrokkenheid bij inclusief denken en onderwijs leidt tot fundamentele vragen die onderzocht en serieus bediscussieerd moeten worden door alle partijen die hierbij betrokken zijn. Het zijn bijvoorbeeld de volgende vragen:

Waar zijn scholen voor?

Wat verwachten we van scholen dat ze bereiken?

Wat moeten leerlingen leren?

In welke vormen van institutionele/organisatorische contexten zou dit leren plaats moeten vinden?

Een gevolg moet ook zijn dat de fundamentele vraag gesteld wordt: Wat hebben leerkrachten nodig om hen in staat te stellen het belang te herkennen van inclusief denken en te onderwijzen vanuit inclusieve waarden en intenties?

Om onderwijs bij te laten dragen aan de ontwikkeling van inclusievere relaties en omstandigheden, is het nodig dat er een creatief en ondersteunend partnerschap is tussen overheid, scholen, ouders en de gemeenschap. Droevig genoeg en onacceptabel, stelt Whitty (2002), dat regeringen te vaak onhaalbare doelen stellen en scholen afrekenen voor de problemen van de maatschappij en steeds meer streefdoelen eisen met steeds minder ondersteuning. De verdeeldheid die hierdoor ontstaat, brengt Whitty tot de volgende uitspraak:

De maatschappij moet duidelijker zijn over wat niet van scholen verwacht kan worden te doen en welke ondersteuning ze nodig hebben (p124).

En ik zou ervoor willen pleiten dat, waar dit al is gerealiseerd, dit moet worden vertaald in effectieve implementatiestrategieën, als tegenstelling tot de bestaande afrekencultuur waarin scholen en leerkrachten zich bevinden. Scholen kunnen niet alleen de uitdagingen van inclusief onderwijs aangaan. Een dynamisch en vindingrijk partnerschap met andere instanties is absoluut noodzakelijk.

### **Inclusief Onderwijs en Wetgeving**

De vraag hoe discriminatie en exclusie te voorkomen werpt de vraag op wat de aard en de functie van wetgeving is in dit proces van ontwikkeling. Hoewel wetgeving zelf niet voldoende is om inclusie te doen ontstaan, is het toch een noodzakelijke factor in het veranderingsproces. Recente ontwikkelingen in Engeland, Wales en Schotland hebben het belang aangetoond van wet- en regelgeving bij het realiseren van gelijke behandeling voor mensen met een beperking. De plicht gelijke behandeling te realiseren en voorzieningen hiervoor in het leven te roepen waren de belangrijke uitkomsten van de Disability Discrimination Amendment Act 2005, en werd in december 2007 bindend verklaard voor alle overheidsinstanties, inclusief het onderwijs. De Disability Equality Duty vereist dat alle onderwijsinstellingen het mogelijk maken dat gehandicapte leerlingen niet minder welwillend behandeld worden dan hun niet-gehandicapte leeftijdsgenoten; ze moeten alle gehandicapte leerlingen positief tegemoet treden in alle onderdelen van het curriculum; ze moeten ervoor zorgen dat pesten en beledigen van gehandicapten uitgebannen worden; ze moeten gelijkheid voor gehandicapte leerlingen, ouders, team en leden van de gemeenschap nastreven en ze moeten ervoor zorgen dat gehandicapte leerlingen, ouders en team een volwaardige rol spelen in het openbare leven van de school. Hulp kan bijvoorbeeld gezocht worden bij de 'Disability Research Commissions Website' – [www.dotheduty.org](http://www.dotheduty.org) – zowel als een training in de vorm van een DVD met als titel: 'Implementing the Disability Discrimination Act in Schools and Early Years Settings' van het 'Department for Education and Skills'. Gekoppeld aan deze ontwikkelingen is de handtekening van de UK in augustus 2006 gezet onder de 'Agreement of the United Nations Convention' voor de rechten van mensen met handicaps waarbij 118 landen betrokken zijn geweest. Artikel 24 van deze overeenkomst eist het mogelijk maken van een inclusief onderwijssysteem voor gehandicapte leerlingen op alle niveaus en wil vermijden dat ze worden geweerd van deelname aan het reguliere onderwijssysteem.

De mate waarin deze ontwikkelingen zullen leiden tot een effectieve en duurzame transformatie, moet worden afgewacht. Gehandicaptenorganisaties en hun bondgenoten zijn al bezig met campagnes voor verdere veranderingen in de wetgeving, in het bijzonder het versterken van de verankering ervan in de mensenrechten. Desalniettemin betekenen deze ontwikkelingen een belangrijke stap voorwaarts in de strijd voor het realiseren van inclusieve voorwaarden, inclusieve relaties en inclusieve ervaringen, in alle onderwijsinstellingen, inclusief het hoger onderwijs.

## Leerkrachten en Inclusief Onderwijs

Lesgeven is een heel belangrijke, spannende en verantwoordelijke taak en betrokken te zijn in het onderwijzen van de volgende generatie burgers is zowel een serieuze als een uitdagende verantwoordelijkheid. Meerdere vooronderstellingen kunnen worden geïdentificeerd met betrekking tot het wezen van onderwijzen. Onderwijzen is fundamenteel een sociale daad. Het vereist verregaande emotionele betrokkenheid, effectieve inter-persoonlijke vaardigheden, een diepe geëngageerdheid met de leerlingen die onderwezen worden en het neerzetten en behouden van constructieve werkrelaties. Onderwijzen veronderstelt een ontwikkeling van verhoogde vormen van zelfbewustzijn en kritische reflectie. Het gaat om het onderzoeken van onze bedoelingen en algehele doeltreffendheid. Deel van deze benadering is, dat we als leerkrachten altijd lerende zijn. Onderwijzen brengt noodzakelijkerwijs machtsrelaties met zich mee. Leerkrachtverwachtingen en beslissingen kunnen dus positief zijn en de ontwikkeling van leerlingen versterken, maar ze kunnen leerlingen ook diskwalificeren en onrecht doen. Gezien de verscheidenheid aan leerling-perspectieven en achtergronden, is dit een bijzonder belangrijke factor. Hargreaves (1997) stelt, dat we naar het hart moeten gaan van wat goed onderwijs inhoudt en hij daagt uit:

Goed onderwijs is niet slechts een kwestie van efficiënt zijn, competentieontwikkeling, technieken leren beheersen en het bezitten van de juiste kennis. Goed onderwijs vereist emotionele betrokkenheid. Het is doordrenkt met geluk, passie, creativiteit, uitdaging en plezier (p12).

Het is juist dit emotionele werk dat leerkrachten vaak kwetsbaar kan maken, doordat hun taken gecompliceerd worden en vol met uitdagingen.

Leerkrachten komen steeds meer nieuwe eisen tegen die voortkomen uit een combinatie van verschillende belangrijke factoren. Dit zijn: een verbijsterende opeenvolging van concurrerende en tegenstrijdige beleidsontwikkelingen en de eisen die ze aan implementatie stellen; het verschil in verwachtingen en rechten van leerlingen; klassengrootte; afnemende beschikbaarheid van faciliteiten; afnemende motivatie van leerlingen tegenover de afnemende kansen op een baan en wat als een irrelevant curriculum wordt gezien; de afname van de status van de leerkracht zowel in relatie tot de regering als de gemeenschap in het algemeen. In deze algemene context gezien, ervaren leerkrachten een druk die steeds moeilijker en tegenstrijdiger wordt. Ze worden bijvoorbeeld geacht bij te dragen aan het economisch herstel, om adequate manieren van denken en gedrag te ontwikkelen die relevant zijn voor het werkveld en deze taken tegelijkertijd uit te voeren in een context die ernstig financieel beperkt is.

Te vaak wordt inclusief onderwijs, in termen van haar wezen en uitdaging, gepresenteerd op een ofwel romantische en geïdealiseerde wijze, ofwel op een abstracte en gedecontextualiseerde wijze waarbij de echte materiële voorwaarden en relaties buiten beschouwing worden gelaten. De ontwikkeling van inclusieve culturen en praktijken vinden plaats in, en worden gestructureerd door, contextuele factoren van een interne, institutionele bron, en een externe bron, vanuit de samenleving. Het is essentieel om deze situatie te herkennen wanneer de positie en functie van leerkrachten bekeken wordt in het proces van hun gevecht voor inclusieve waarden, prioriteiten en praktijk. Leerkrachten moeten vanuit dit perspectief gezien, maatschappelijk bewust zijn wat betreft de functies van onderwijs en belangrijke vragen stellen als die Hargreaves (1982) stelde toen hij de uitdagingen van de scholengemeenschappen onderzocht. Deze vragen zijn: Wat voor een

samenleving willen we? Hoe kan onderwijs ons helpen om die samenleving te realiseren? (p92). Onderwijs dat gezien wordt als een proces van de mogelijkheid om de vanzelfsprekendheid van alledaagse praktijken en relaties waarin vooroordeel en discriminatie vaak voorop staan aan de kaak te stellen, is wat Bell-Hooks (1994) uitdagend noemt “onderwijzen tot overschrijding”. Het is ‘onderwijs als de uitoefening van vrijheid’ (p207).

In een drie jaar durende studie waarin onderzoekers van de University of Manchester, Newcastle en de Canterbury University College betrokken waren, zegden 25 scholen (basis- en voortgezet onderwijs) samen met hun Local Education Authority toe om te participeren in het onderzoek. Een van de belangrijkste vraagstukken van het project was ‘De aard van de barrières die participatie in de weg staan zoals ervaren door leerlingen’ (Ainscow et.al 2003). De onderzoekers zagen inclusie fundamenteel als iets dat te maken heeft met de praktische toepassing van waarden als gelijkwaardigheid, gemeenschap, deelname, rechten, respect voor diversiteit en ondersteuning.

Een specifiek aspect van het onderzoek was de uitdaging hoe scholen inclusiviteit weten te ontwikkelen terwijl ze tegelijkertijd manieren moesten vinden om te gaan met de tegengestelde en tegenstrijdige krachten van het locale, nationale en internationale beleid. Het onderzoek liet zien dat barrières voor inclusie begrepen moeten worden vanuit een dynamisch model van interacties tussen de waarden die leerkrachten proberen na te streven, hun werkcontext en hun begrip voor hun leerlingen en hun pedagogische taak. Een van de belangrijkste uitkomsten van hun onderzoek was dat deze:

Barrières zichtbaar worden wanneer het inzicht van leerkrachten de complexiteit simplificeert van de situatie waarin ze werken en meer specifiek waarin zij de leerlingen onderwijzen.

Ze beargumenteren dat hun bewijs laat zien dat dit werkmodel van leerkrachten tekort schiet om de menselijke complexiteit te begrijpen van hun leerlingen. Zulke misverstanden werkten door in hun dagelijkse praktijk:

Onterechte lage verwachtingen van leerlingen, onderwijs dat zich richt op wat kinderen niet goed doen en over het hoofd zien wat ze wel goed doen.

Een van de meest significante invloeden op deze perspectieven, zo stellen de onderzoekers, is de standaardagenda en het centraal staan van de onderwijsprestaties. De internalisatie van deze waarden en intenties resulteren, volgens de onderzoekers, in een te beperkt idee van mogelijkheden en prestaties bij leerkrachten.

## **Onderwijsassistenten**

In de moderne klas gaat het bij onderwijzen en leren niet alleen om het werken met kinderen. Het gaat ook om het tot stand brengen en onderhouden van opbouwende werkrelaties met andere volwassenen waartoe ook onderwijsassistenten behoren. Dit is echter niet altijd makkelijk te realiseren en het werpt de vraag op wat ‘werken met anderen’ dan inhoudt en in hoeverre zulke relaties conflicten en averechtse effecten met zich meebrengen. Terwijl er gesteld kan worden dat de rol van de onderwijsassistent door de tijd veranderd is, heeft onderzoek laten zien dat er

belangrijke verschillen zijn tussen scholen in de manier waarop ze het werk en de huidige taken van de onderwijsassistent beschrijven. Verschillende redenen zijn hiervoor aan te geven: onduidelijke doelen, geen duidelijke carrièrestructuur, gebrek aan geplande training en slechte communicatiekanalen (Vincett et.al., 2005).

De positie en de rol van onderwijsassistenten werpen dus een aantal complexe vragen op. Bijvoorbeeld, in welke mate is de onderwijsassistent verantwoordelijk voor speciaal geïndiceerde leerlingen ten opzichte van leerlingen in het algemeen? Mansaray (2006) stelt dat als de onderwijsassistent zich concentreert op de 'mindere' leerlingen, het gevaar bestaat dat het etiket 'dom' door leeftijdsgenoten wordt versterkt. Dit is van invloed op sommige kinderen die de hulp van volwassenen zien als stigmatiserend. Om deze mogelijkheid tegen te gaan, worden sommige onderwijsassistenten ook gebruikt om leerlingen in het algemeen te ondersteunen en krijgen ze meer verantwoordelijkheden voor lesgevende taken onder supervisie van de leerkracht (HMI. 2002). Echter, dit is niet zonder gevaar voor moeilijkheden in termen van spanningen over de lage lonen van de onderwijsassistenten in vergelijking met leerkrachten, het gebrek aan training voor specifieke taken en het algemene gevaar van exploitatie (Vincett et.al 2005).

Het omgaan met zulke belangrijke kwesties veronderstelt inzicht in en begrip van de wijze waarop beslissingen in de klas tussen onderwijsassistenten en leerkrachten tot stand komen en wat specifieke taken van een ieder is en welke taken aanvullend zijn. Dit houdt in dat er duidelijke taak /functieomschrijvingen ontwikkeld worden, die op hun beurt het onderwerp worden van aandachtige controle en evaluatie. Waar met spoed aandachtig en met continue zorgvuldigheid naar gekeken moet worden is dat iedere onderwijsassistent zich een gewaardeerd lid van het team voelt en dat er voor gezorgd wordt dat zij en leerkrachten samen geschoold worden waardoor bijgedragen wordt aan een constructieve ontwikkeling van hun relatie.

Bij het willen realiseren van beleid, gericht op verregaande veranderingen in de bestaande onderwijspraktijk, is het zeer belangrijk dat regeringen inzien dat leerkrachten een centrale rol hebben in dit proces. Terwijl Hargreaves en Goodson (1995) een decennium geleden al stelden dat "het tijd is dat leerkrachten meegenomen worden als pioniers in het proces van hervorming en niet in de marge worden geplaatst als slachtoffers" (p15), is dit vandaag de dag nog steeds van toepassing. We moeten onszelf dus een aantal belangrijke vragen stellen: Wat verwachten we van leerkrachten? Hoe moeten ze opgeleid worden? Wat voor soort voorwaarden en relaties in de werksfeer zorgen ervoor dat leerkrachten effectiever zijn in hun werk?

De mate waarin we leerkrachten waarderen wordt tot uiting gebracht in de mate waarin we oprecht proberen hun taak te begrijpen en ons inspannen om hun de noodzakelijke vormen van ondersteuning te bieden. Daarmee wordt niet bedoeld dat leerkrachten buiten enige vorm van kritiek staan of geen verantwoording af hoeven te leggen. Het betekent ook geen terugkeer naar de achter ons liggende gouden eeuw. Er wordt echter mee bedoeld dat door de centrale rol te benadrukken van het werk van de leerkrachten in het vormgeven van verandering, we moeten erkennen dat vervreemde en gedemoraliseerde leerkrachten contraproductief zullen zijn in het moeizame proces inclusieve omstandigheden, relaties en praktijken te ontwikkelen. Onderwijzen is een waardige taak en **alle kinderen** zullen profijt hebben van een cultuur van werken die ondersteunend is en voldoening geeft aan de leerkrachten die erin betrokken zijn.

## Conclusie

In dit paper heb ik beknopt een aantal hoofdaannames, opvattingen en vragen geschetst die verband houden met de kwestie van inclusief onderwijs. In de conclusie zal ik beknopt een aantal belangrijke consequenties van de analyse identificeren voor de onderwijskundigen en andere geïnteresseerde instanties die betrokken zijn bij de strijd voor inclusievere omstandigheden, relaties en praktijken.

In het pogen om inclusiever te worden in denken en dagelijks handelen, zullen betrokkenen meegenomen worden in een belangrijk leerproces dat de volgende zaken met zich mee brengt:

Het verschil leren begrijpen tussen scholing en onderwijs.

Het belang leren begrijpen van een mensenrechtenbenadering ten opzichte van het onderwijs aan alle leerlingen.

Het leren herkennen van de serieuze en blijvende taak om alle verschillende vormen van exclusie en discriminatie te identificeren en tegen te gaan – een zero-tolerance tegen zulke factoren.

Het leren begrijpen en ervaren van het fundamentele belang van, en verschil tussen, horen en luisteren in dagelijkse interacties met anderen.

Het ontwikkelen van flexibelere en meer tot de verbeelding sprekende manieren van onderwijzen.

Het leren centraal te staan van netwerken en het ontwikkelen van meer ondersteunende culturen waarin men werkt en leeft.

Ten slotte, het leren neer te zetten van prikkelende en creatieve relaties met bijvoorbeeld leerlingen en ouders.

We moeten ook serieus en voortdurend werken aan het helder maken van ons begrip over het **doel** van ons onderwijs. In hoeverre zien we ons onderwijs als bijdragend aan het realiseren van onze hoop? In het onderwijsveld is er een geschiedenis van benaderingen die leerkrachten hebben gezien als instrument tot verandering en onderwijs als levensveranderend en wereldvormend (Bascia & Hargreaves 2000). Deze perspectieven zijn beïnvloed door een diepe overtuiging van het realiseren van democratische waarden en praktijken waarin een fundamentele transformatie van bijvoorbeeld de doelen, processen en resultaten van onderwijs centraal hebben gestaan. Een van de grote voorvechters van deze benadering is Freire (1998) die, terwijl hij reflecteerde op zijn boek *Pedagogiek van de Hoop*, beweerde dat het 'geschreven was in passie en liefde, want zonder die twee is er geen hoop' (p10). Hoop brengt een ontwikkeld kritisch begrip van discriminatie met zich mee alsmede een geloof dat de mogelijkheden voor verandering niet gesloten zijn. Droevig genoeg is in het huidige vocabulaire en benaderingen van onderwijs dit perspectief duidelijk afwezig. Een benadering van ons onderwijs ontwikkelen die geschraagd wordt door hoop is dus een dringende, noodzakelijke, moeilijke en uitdagende taak. Dit is geen Utopische visie voor de toekomst. Hoop die onderwezen wordt stelt mensen in staat te herkennen dat een andere toekomst mogelijk is. Dit zal een ontwikkelde, historische en zoals Grace (1994) stelt, een complexe, in plaats van simpele, hoop zijn.

Dit serieuze, hartstochtelijke, optimistische gezichtspunt van praktisch handelen en relaties staat tegenover fatalistisch pessimisme waarbij gebeurtenissen worden gezien als onontkoombaar en natuurlijk vergezeld van een gevoel van machteloosheid en onvermogen om te veranderen en zonder hoop. Voor gehandicapten bijvoorbeeld, en ik wil pleiten voor ons allen die betrokken zijn in het voortgaan met inclusie, gaat deze hoop over hervormende verandering zoals de gehandicapte wetenschappers Oliver en Barnes (1998) stellen wanneer ze reflecteren op hun perspectief op de toekomstige maatschappij:

Het zal een heel andere wereld zijn dan waarin we nu leven. Het zal een wereld zijn die echt democratisch is..... we hebben allemaal een wereld nodig waarin handicaps gewaardeerd en gevierd worden en waarin alle barrières die onmogelijk maken worden uitgeroeid. Zo'n wereld zal inclusief zijn voor allen (p102).

Wat is het dat onze betrokkenheid tot onderwijzen en alle leerlingen daarin zo inspireert en motiveert?

Ten twee moeten we een cultuur creëren waarin de ondersteuning van leerkrachten aangemoedigd wordt, een waarin zelfkritische betrokkenheid een essentieel onderdeel is van professionele ontwikkeling. Dit zal in moeten houden dat leerkrachten en andere ondersteuners de tijd en de mogelijkheid gegeven worden om de waarde en uitdaging te leren zien van het spreken met elkaar over kwesties die van professioneel belang zijn. Praten is belangrijk – De manier van praten die beoogd wordt is gericht, ontwikkelend, een manier om kwesties duidelijk te krijgen, vragen stellend, ideeën, inzichten en belangen delend en gezichtspunten herkenkend. Verschil vanuit dit gezichtspunt is reëel maar ook gebaseerd op respect voor elkaar. Dit is een proces dat eisen stelt en het wordt niet gemakkelijk bereikt, noch is er een blauwdruk over hoe deze taak te vervullen. Praten met elkaar en niet tegen elkaar is dus bijzonder belangrijk. Het moet niet gezien worden als een optioneel extraatje of een taak voor een select gezelschap. Het is een verplichting voor ons **allen** omdat het het welbevinden van allen betreft. Het is een leerproces waarin geen ruimte is voor arrogantie omdat we allemaal lerenden zijn en gegeven het serieuze feit van deze kwesties, is er geen plaats voor zelfgenoegzaamheid. Het vraagt tijd, betrokkenheid en veerkracht die tegen een stootje kunnen. Als veranderingen plaats moeten vinden die een robuuster en inclusiever model van participatie mogelijk moeten maken, is het nodig om ons bezig te houden met de taak van hoe in te grijpen in de huidige aannames en overtuigingen waarop het werk van leerkrachten is gebaseerd. In inclusieve culturen is het heronderzoek van concepten en inzichten met betrekking tot kwesties als: wat houdt 'succes' in, of 'falen', 'vermogens', 'leren', 'prestatie' en 'adequate leerstijlen' van immens groot belang. Het vanzelfsprekende element in leerkrachtdenken en- handelen moet continue onderzocht worden in een collegiaal proces van interactie. Dit brengt met zich mee dat herkend moet worden dat tegemoet te komen aan de rechten en uitdagingen van alle leerlingen een verantwoordelijkheid is van de hele school.

In een boek getiteld 'Bad Mouthing' (2002) markeert Corbett (2002) de minzame sentimentaliteit en individualiteit van negatieve opvattingen over verschillen die de taal van speciale behoeften ondersteunt. Door zulk onacceptabel taalgebruik te herkennen, hebben de auteurs van de Index voor Inclusie, een document geproduceerd en gedistribueerd aan alle scholen in Engeland en Wales (Booth et al., 2000), de term 'speciale onderwijsbehoeften' vervangen door 'barrières bij het leren en participeren'. Dit is meer dan slechts een semantische aangelegenheid omdat het vanuit sociaal-

politiek perspectief, zo lang als er een vorm van taal is die individuen beschrijft als 'niet normaal' en dus 'speciaal', zo zal blijven dat exclusieve vormen van voorzieningen en praktijken voortduren te bestaan. Het is ook een geheugensteun dat inclusief onderwijs geen sub-tak van speciaal onderwijs is en dat het kritisch staat ten opzichte van de exclusieve factoren die zo'n systeem van voorzieningen in stand houden.

Ten derde, de herkenning en de noodzakelijkheid van het ontwikkelen van goede en effectieve wetgeving die de verwijdering van alle vormen van inclusie en discriminatie in het onderwijs en de samenleving in het algemeen ondersteunt, is cruciaal in de strijd voor inclusievere omstandigheden en relaties. Vaak worden zulke doelen als wenselijk gezien maar niet als af te dwingen.

Ontsnappingsclausules in de wetgeving creëren barrières voor effectieve implementatie, zoals waar inclusief onderwijs wordt aangemoedigd om 'onderwijs te verzorgen waarin andere kinderen niet gehinderd worden'. Het specifieke wezen van de wetgeving, evenals de mate waarin het af te dwingen is, zijn van wezenlijk belang. Het begrijpen van de rechten van kinderen zoals wettelijk geregeld en onze verantwoordelijkheden om aan deze eisen te voldoen in scholen, zijn belangrijke taken die deel moeten zijn van een zorgvuldig ondersteunend, controlerend en evaluerend beleid en praktijk van teamontwikkeling. De mate waarin alle teamleden een ontwikkelde kennis en begrip hebben van de laatste wetgeving en haar invloed op de dagelijkse praktijk is dus een kwestie van voortdurende belangrijkheid.

Ten vierde; een van de meest grimmige uitsluitende factoren heeft te maken met de groep waar het beleid zich op richt en die er van zal profiteren, namelijk de positie en de rol van de leerlingen. Leerlingen die meer over scholen en onderwijzen weten dan menig ander persoon, worden nooit serieus betrokken in beleidsinitiatieven en de implementatie daarvan. Een inclusieve benadering van onderwijs stelt kritische vragen bij deze situatie en geeft prioriteit aan de wijze waarop leerlingen kunnen bijdragen aan de strijd voor Inclusief Onderwijs. Ze zijn door een voormalige Secretary of State for Education in England ook wel 'co-partners' (DFEE 1997) genoemd, maar het verschil tussen de loffelijke retoriek en de huidige praktijk is vaak beschamend. Leerlingen zouden moeten worden gezien als een rijke bron waarmee toekomstige ontwikkelingen in scholen zich mee moeten inlaten op een serieuze en respectvolle manier. In hoeverre dit een belangrijk onderdeel is van de relaties en praktijken tussen leerkrachten en leerlingen, is van fundamenteel en blijvend belang.

Ten slotte, de positie van de lerarenopleidingen in relatie tot de ontwikkeling van inclusief denken, relaties en praktijken, in het zicht van studentleerkrachten is van fundamenteel belang. Vragen met betrekking tot de opleiding van leerkrachten, het curriculum en onderwijsaannames en prioriteiten komen naar voren in de ervaringen van verschillende samenlevingen (Booth et al 2003). In een verzameling papers wordt een aantal belangrijke vragen genoemd die noodzakelijk zijn om te worden onderzocht:

In welke mate moedigt het curriculum van de lerarenopleiding de ontwikkeling van inclusief onderwijs aan?

Welke voorbereiding en ondersteuning hebben leerkrachten nodig om inclusie te implementeren?

Hoe worden barrières voor leren en participeren overwonnen in lerarenopleidingen?

Deze en andere vragen worden onderzocht in de context van verschillende samenlevingen.

In dit beknopte paper heb ik geprobeerd een aantal van de hoofdzaken –ideeën en –vragen te schetsen die gerelateerd zijn aan het belang van inclusief onderwijs en aan de cultuur van onderwijzen en scholen. Dit is geen onderwerp dat gereduceerd kan worden tot snelle, gelikte antwoorden maar het moedigt aan dat de moeilijke en continue strijd van inclusiever worden erkend wordt. Zowel de barrières als de mogelijkheden voor inclusieve omstandigheden, relaties en resultaten zijn kort aangestipt en besproken. Verandering is dus een uitdagend en moeilijk proces en vereist vasthoudend hard werken om er te komen en het vast te houden. Wat essentieel is in dit proces is te begrijpen wat scholen en leerkrachten niet alleen kunnen doen in de strijd voor inclusie. Het moet gebeuren in creatieve relaties met andere betrokken instanties zoals ouders en de gemeenschap.

### **Referenties:**

Ainscow, M. Booth, T. & Dyson, A. (2003) Understanding and Developing Inclusive Policies in Schools. ESRC. End of Award Report. Swindan ESRC.

Bascia, N. & Hargreaves, A. (2000) 'Teaching and Leading on the Sharp Edge of Change' in Bascia, N. & Hargreaves, A. (Eds) The Sharp Edge of Educational Change. Teaching, Leading and the Realities of Reform. London. Routledge / Falmer.

bell hooks (1994) Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. London: Routledge.

Booth, T Ainscow, M. Black-Hawkins, K. Vaughn, M. & Shaw L. (2000) Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Booth, T. Nes, K. & Stromstad, M. (Eds). (2003) Developing Inclusive Teacher Education. London. Routledge / Falmer.

Corbett, J. (1996) Bad Mouting. London. Falmer Press. The Language of Special.

DFEE (1997) 'Excellence For All Children: meeting special educational needs'. Government Green Paper. London DFEE (Forward by David Blunkett).

EPPI (2002) A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promotion, participation by all students. Institute of Education. University of London.

Freire, P. (1998) Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed. New York. Centinuum.

Grace, C. (1994) Urban Education and the culture of contentment: the politics, culture and economics of inner city schooling in Stromquist, N. P. (Ed) Education in Urban Areas. Westport. C. T. Praeger.

Hargreaves, D.H. (1982), The Challenge for Comprehensive School Culture. Curriculum and Community. London: Routledge and Kegan Paul.

Hargreaves, A. and Goodson, I. (1995) 'Let us take the Leed' in Times Educational Supplement. 24-2-95 p15.

Hargreaves, A. (1997), 'Rethinking Educational Change: Going Deeper and wider in the quest for success' in Hargreaves, A. (Ed) Rethinking Educational Change With Heart and Mind. Vancouver. Association for Supervision and Curriculum Development.

HMI (2002) Teaching Assistants in Primary School: An evaluation of the quality and impact of their work. HMI Report 434. London. OFSTED.

Mansaray, A.A. (2006) 'Liminality and in/exclusion: exploring the work of teaching assistants' in Pedagogy, Culture and Society. Vol. 14, No. 2, pp 171-187.

Oliver, M. and Barnes, C. (1998) Disabled People and Social Policy. From Exclusion to Inclusion. Harlow. Addison Wesley Longman Ltd.

Prime Minister's Strategy Unit (2004) 'Improving the Life Chances of Disabled People'. London. Cabinet Office.

Unterhalter, E. (2006) Gender, Schooling and Global Social Justice. London. Routledge.

Vincett, K. Cremin, H. & Thomas, G. (2005) Teachers and Assistants Working together. Maidenhead. Open University Press.

Whitty, C. (2002) Making Sense of Education Policy. London. Paul Chapman Publishers.