

Moet de leraar een orthopedagoog worden?

SAMENVATTING

De invoering van passend onderwijs heeft grote gevolgen gehad voor de organisatie en bekostiging van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Passend onderwijs heeft er in de afgelopen twee jaren al toe geleid dat meer leerlingen naar het regulier onderwijs gaan en minder naar het speciaal onderwijs. Van leraren in het regulier onderwijs wordt verwacht dat zij deze leerlingen de ondersteuning kunnen bieden die zij nodig hebben. In dit artikel gaan we in op de vraag welke competenties leerkrachten in het basisonderwijs hiervoor moeten hebben. Ook laten we zien hoe we in lopend onderzoek proberen om die competenties te meten. Vervolgens komt de vraag aan bod of verdere professionalisering nodig is en welke voorwaarden daarbij van belang zijn.

Inleiding

In september 2014 is de Wet op Passend Onderwijs ingegaan. Deze wet bepaalt onder meer dat schoolbesturen van een school waarbij een leerling wordt aangemeld, zorgplicht hebben. Voor elke aangemelde leerling moet het schoolbestuur een passend onderwijsaanbod kunnen bieden. Dit kan in het regulier onderwijs, speciaal (basis)onderwijs of voortgezet speciaal onderwijs. Om dit mogelijk te maken, werken scholen en besturen verplicht met elkaar samen in lokale samenwerkingsverbanden passend onderwijs. Met behulp van ondersteuningsprofielen en -plannen moeten scholen en samenwerkingsverbanden laten zien hoe zij onderwijs en ondersteuning vormgeven voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Hoewel officieel geen doel van passend onderwijs, is het wel een beleidswens om deze leerlingen zoveel mogelijk onderwijs te laten volgen in het regulier onderwijs. Die wens wordt ook door velen in de onderwijspraktijk ondersteund. De Inspectie van het Onderwijs (2016) constateerde onlangs dat passend onderwijs ertoe leidt dat meer leerlingen naar het regulier onderwijs gaan en minder naar het speciaal onderwijs. Om dit te kunnen laten slagen, is het nodig dat leraren in het regulier onderwijs in staat zijn om de benodigde ondersteuning te bieden. Een veel gestelde vraag is of leraren dat al in voldoende mate kunnen. Hoeveel kennis en kunde is daarvoor feitelijk nodig? En waarin verschilt die kennis en kunde eigenlijk van 'gewoon goed onderwijs geven'? Is verdere professionalisering nodig voor de 'gemiddelde' leraar vanwege passend onderwijs, en zo ja, op welke terreinen? Gaat het alleen om kennis en vaardigheid, of ook om houding? Over dit soort vragen gaat dit artikel. We gaan in op de competenties die leraren moeten hebben om passend onderwijs te kunnen bieden en we laten zien hoe we in nog lopend onderzoek proberen om (een deel van) die competenties te meten.

Maar eerst geven we een korte schets van het ontstaan en de bedoelingen van passend onderwijs, omdat dit de context vormt voor het onderwerp van dit artikel.

1 Ontstaansgeschiedenis van passend onderwijs

In Nederland is het lange tijd gebruikelijk geweest om kinderen met specifieke onderwijsbehoeften in scholen voor 'buitengewoon onderwijs', later 'speciaal onderwijs' genoemd, te plaatsen. Tussen 1950 en 1985 ontwikkelde dit buitengewoon onderwijs zich tot een steeds meer gedifferentieerd systeem en maakte het een spectaculaire groei door. In de jaren tachtig nam de druk toe om meer kinderen in het regulier onderwijs op te vangen. Dit kwam door twijfels over de effectiviteit van speciaal onderwijs, het groeiende besef dat plaatsing in speciale scholen de kans vergroot op stigmatisering en de wens om leerlingen met beperkingen dichterbij huis onderwijs te geven. Daarbij speelde echter ook de kostenstijging een rol die met de groei van het speciaal onderwijs gepaard ging (Smeets & Rispens, 2008). Het beleidsprogramma 'Weer Samen Naar School' (WSNS) werd geïntroduceerd. Dit diende om meer samenwerking tot stand te brengen tussen het basisonderwijs en scholen voor speciaal onderwijs aan leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (lom) en aan moeilijk lerende kinderen (mlk). Dit waren de snelst groeiende sectoren van het speciaal onderwijs. Er werden WSNS-samenwerkingsverbanden ingericht waarin de scholen moesten participeren en lom en mlk fuseerden tot speciaal basisonderwijs. Door aanpassingen in de bekostiging werd het minder aantrekkelijk om kinderen naar het speciaal basisonderwijs te verwijzen. WSNS heeft inderdaad geleid tot betere samenwerking en tot een daling in de verwijzing naar het speciaal basisonderwijs. Tegelijkertijd werd echter geconstateerd dat het niet voldoende was doorgedrongen in de klas en dat de verwijzing naar andere vormen van speciaal onderwijs bleef toenemen (Smeets, 2007; Vermaas, Sontag, Berkvens, Smeets & Marx, 2006). Zowel de integratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs als het betugelen van de voortdurende kostenstijging waren dus nog niet genoeg gelukt.

Met een volgend beleidsprogramma werd beoogd om meer leerlingen met lichamelijke en zintuiglijke handicaps, ernstige gedragsproblemen en ernstige verstandelijke beperkingen toegang te geven tot het regulier onderwijs: leerlinggebonden financiering (LGF), beter bekend als 'het rugzakje'. Daarbij bepaalde een onafhankelijke commissie of een leerling voldeed aan landelijk vastgestelde criteria voor een bepaalde vorm van onderwijsondersteuning. Het idee achter LGF was dat ouders daarna konden kiezen tussen regulier en speciaal onderwijs. Bij plaatsing in regulier onderwijs kreeg de leerling een budget voor ondersteuning mee, deels bestemd voor ambulante begeleiding vanuit het speciaal onderwijs en deels door de school te besteden. LGF was een zogeheten 'openeinderegeling'. Iedereen die aan de criteria voldeed, had recht op een rugzakje of op een plek in het speciaal onderwijs. Door de invoering van LGF kwamen echter ook leerlingen in aanmerking voor een 'rugzakje' die al in het regulier onderwijs zaten en vóór de invoering van LGF nog geen extra budget kregen. Daaronder waren veel leerlingen met aan autisme verwante stoornissen. In totaal steeg daardoor het aantal leerlingen met een indicatie, vooral door de snelle groei van het aantal rugzakjes, terwijl het speciaal onderwijs niet in omvang afnam (Smeets & Rispens, 2008).

Met WSNS en LGF heeft de overheid de gestelde doelen dus slechts gedeeltelijk gerealiseerd. Er waren nog veel knelpunten over in het stelsel voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, zo constateerde in 2005 de toenmalige Minister van Onderwijs Van der Hoeven (Ledoux, Karsten, Breetvelt, Emmelot & Heim, 2007).

Het werd tijd voor een volgende beleidsactie: passend onderwijs. Dit is in 2014 na een lange voorbereidingsperiode van start gegaan.

De kern van de kritiek op het oude stelsel was dat het te veel verkokerd was, te complex, te weinig stuurbaar door de landelijke overheid en dat bovendien verantwoordelijkheden niet helder belegd waren. In plaats van weer een nieuw programma te initiëren werd geconcludeerd dat er een stelselwijziging nodig was. Het nieuwe stelsel moest ruimte bieden voor lokale creativiteit, eigen initiatief, betrokkenheid en menselijke maat. Verder zou het de trend om steeds meer leerlingen te *labelen* met een beperking moeten tegengaan, een einde moeten maken aan de voortdurende kostenstijging, moeten voorkomen dat ouders moesten shoppen om een goede plek voor hun kind te vinden, bureaucratie moeten beperken en moeten zorgen voor een regionaal dekkend aanbod van onderwijsvoorzieningen dat op alle onderwijsbehoeften een antwoord zou hebben. En *last but not least* zou het de leraar in de klas meer moeten ondersteunen (Ledoux, 2013).

De oplossing is, zoals inmiddels algemeen bekend, gezocht in een vergaande decentralisatie. Sinds 2014 zijn het regionaal gevormde samenwerkingsverbanden van schoolbesturen van regulier en speciaal onderwijs die zelf bepalen hoe ze het ondersteuningsaanbod in hun eigen regio willen inrichten. Daarvoor krijgen ze een eigen, gelimiteerd budget. Om ervoor te zorgen dat er geen kinderen tussen wal en schip kunnen vallen is de in het voorafgaande genoemde zorgplicht ingevoerd. Ook is, eveneens al genoemd, bepaald dat alle scholen een eigen ondersteuningsprofiel moeten opstellen, waarin ze duidelijk maken welke vormen van ondersteuning ze kunnen bieden. Daarbij worden ze geacht onderscheid te maken tussen basisondersteuning (die van elke school verwacht mag worden) en extra ondersteuning, die van school tot school kan variëren en daarmee zou kunnen bijdragen aan het regionale dekkende aanbod. Verder zijn de landelijke indicatiecriteria voor rugzak en speciaal onderwijs afgeschaft, evenals de landelijke indicatieorganen en de voorheen verplichte ambulante begeleiding vanuit het speciaal onderwijs. De daarmee vrijgekomen middelen zijn toegevoegd aan de budgetten voor de samenwerkingsverbanden. Alleen voor leerlingen met een visuele of auditieve beperking gelden nog landelijke indicatiecriteria. Commissies van Onderzoek van de scholen in cluster 1 en cluster 2 bepalen bij aanmelding van een leerling of deze aan de criteria voldoet en of de leerling in aanmerking komt voor een arrangement met ambulante begeleiding in het regulier onderwijs of voor plaatsing op een school voor speciaal onderwijs (Kuiper, Van Loon-Dijkers & Ledoux, 2015). Ook voor leerwegondersteunend onderwijs en praktijkonderwijs worden sinds 2016 indicaties afgegeven door de samenwerkingsverbanden (Eimers, Kennis, Kuiper, Ledoux & Voncken, 2014). De scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs aan leerlingen met lichamelijke handicaps en/of ernstige verstandelijke beperkingen (cluster 3) en aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen of psychiatrische problemen (cluster 4) zijn toegevoegd aan de samenwerkingsverbanden voor primair en voortgezet onderwijs. Het samenwerkingsverband bepaalt nu of leerlingen naar deze scholen mogen worden verwezen.

De verwachting is dat door deze stelselwijziging het aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs zal toenemen, terwijl het speciaal (basis)onderwijs in omvang afneemt. Dat betekent dat er een groter beroep wordt gedaan op de competenties van leraren in het regulier onderwijs

(Smeets et al., 2013). Over of en hoe leraren beter ondersteund of deskundiger zouden moeten worden, is van overheidswege niets geregeld. Zorg dragen voor de kwaliteit en ondersteuning van leraren is de verantwoordelijkheid van de schoolbesturen, afzonderlijk en gezamenlijk als partners in het samenwerkingsverband. Eventuele professionaliseringsacties zijn daarmee dus voorwerp van lokaal overleg.

2 Om welke leerlingen gaat het eigenlijk?

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen uiteenlopende problemen hebben. Sinds passend onderwijs is het minder gebruikelijk geworden om leerlingen te typeren naar hun specifieke kenmerken of tekortkomingen. Er wordt tegenwoordig eerder gekeken naar de (hulp)vraag die de leerling aan het onderwijs stelt (ondersteuningsbehoefte). Deze ontwikkeling was al langere tijd gaande, mede onder invloed van de opkomst van handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken (Pameijer, 2002). Niettemin kan het voor het besef om welke kinderen het gaat nuttig zijn om gebruik te maken van een indeling in typen beperkingen van kinderen, al was het maar om een concreter beeld te krijgen van zowel de differentiatie in als de omvang van de doelgroep van passend onderwijs. In recent onderzoek naar beleid en aanbod rond specifieke onderwijsbehoeften in het primair onderwijs (Smeets, Ledoux, Regtvoort, Felix & Mol Lous, 2015, p. 18) zijn de betreffende leerlingen als volgt geclusterd:

(Leerlingen met)

- Externaliserend probleemgedrag (o.a. ADHD, opstandig of antisociaal gedrag, agressief gedrag, pesten).
- Internaliserend probleemgedrag (o.a. faalangstig, depressief, gebrek aan weerbaarheid).
- Problematische werkhouding (o.a. gebrek aan inzet, gebrek aan concentratie).
- Communicatieproblemen (o.a. spraak-/taalstoornis, begrijpt anderen niet goed).
- Verstandelijke beperking en/of vertraagde ontwikkeling (zeer moeilijk lerend, downsyndroom, algehele vertraagde ontwikkeling).
- Leerachterstand (o.a. achterstand in taal/lezen, achterstand in rekenen).
- Lichamelijke beperkingen (visuele handicap, auditieve handicap, motorische handicap, overige fysieke beperking).
- Dyslexie.
- Autisme of verwante stoornis.
- Hoogbegaafdheid.

Heel veel leraren hebben zulke leerlingen in de klas (zeker in het basisonderwijs), al komen niet alle beperkingen even vaak voor. Uit ander onderzoek (Ledoux, Van Langen, Regtvoort, Smeets & Paas, 2015; Roeleveld, Smeets, Ledoux, Wester & Koopman, 2013) is gebleken dat leraren in het basisonderwijs zelf zo'n 20-25% van de leerlingen in hun klas beschouwen als leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit aandeel is over de jaren heen stabiel en ook in andere Europese landen zijn zulke percentages aangetroffen. Er ligt voor leraren dus een forse opgave: hoe voor al deze leerlingen een passend aanbod te creëren?

Dit percentage nuanceert overigens meteen de gevolgen die passend onderwijs voor leraren zal hebben. Mogelijk neemt door passend onderwijs het aandeel leerlingen

met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs nog wat toe, als gevolg van een dalend aandeel van het speciaal onderwijs, maar tot grote verschuivingen kan dat nooit leiden. Het overgrote deel van de doelgroep van passend onderwijs zit immers al in het regulier onderwijs.

3 Vereiste competenties bij docenten

Tijdens de lerarenopleiding moeten aanstaande leraren uiteenlopende competenties verwerven. De competenties zijn beschreven door de voormalige Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL), tegenwoordig de Onderwijscoöperatie. Het gaat om de volgende competenties:

- interpersoonlijke competentie;
- pedagogische competentie;
- vakinhoudelijke en didactische competentie;
- organisatorische competentie;
- competentie in het samenwerken met collega's;
- competentie in het samenwerken met de omgeving;
- competentie in reflectie en ontwikkeling.

Eenmaal werkzaam als leraar, moeten deze competenties verder worden doorontwikkeld. Specifieke kwaliteiten waarover leraren moeten beschikken om te kunnen omgaan met speciale onderwijsbehoeften zijn in deze competenties niet benoemd. Dat blijkt niet alleen voor Nederland te gelden. Een literatuurstudie naar voor passend onderwijs relevante leraarcompetenties liet zien dat daar internationaal weinig over te vinden is dat genoeg houvast geeft voor de praktijk (Smeets et al., 2015). Er zijn wel allerlei publicaties waarin lijsten met wenselijke competenties staan, maar deze hebben vaak een hoog abstractiegehalte, zijn soms zeer uitgebreid en maken geen of weinig onderscheid tussen wat aan algemene competenties verwacht mag worden en competenties die specifiek geacht kunnen worden voor omgaan met speciale onderwijsbehoeften. Hooguit wordt betoogd dat leraren in staat moeten zijn tot maatwerk en dat dit verder gaat dan beschikken over basisvaardigheden. Een voorbeeld van wel een meer specifieke uitwerking is te vinden in een publicatie van Schram, Van der Meer en Van Os (2013). Zij maken onderscheid tussen algemene vaardigheden en maatwerkvaardigheden binnen de brede competentie omgaan met verschillen, waarbij houding, kennis en vaardigheden worden onderscheiden. Dit is een gebruikelijke invulling van het competentiebegrip (vergelijk Ten Dam, Geijssel, Reumerman & Ledoux, 2010) en essentieel voor het domein van passend onderwijs, omdat al eerder aangetoond is dat niet zozeer kennis en vaardigheden maar vooral positieve attitudes een belangrijke rol spelen bij onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Smeets et al., 2013).

Op basis van de literatuurstudie en gebruikmakend van het onderscheid tussen algemene vaardigheden waar docenten aan moeten voldoen om goed onderwijs te geven (algemene competenties) en vaardigheden waaraan een docent moet voldoen om onderwijs te geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (specifieke competenties), is in Smeets et al. (2015) een overzicht gemaakt van gewenste competenties, met gebruikmaking van de SBL-indeling. Deze wordt weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1 **Benodigde vaardigheden van docenten per competentie voor het bieden van passend onderwijs**

Competentie-gebied	Goed onderwijs / basiscompetenties	Aansluiten bij verschillen en omgaan met sociaal-emotionele problematiek, gedragsproblemen en/of andere beperkingen
Interpersoonlijk	<ul style="list-style-type: none"> • kan een band scheppen met leerlingen • kan gesprekken met leerlingen voeren • kan groepsdynamiek hanteren • kan leerlingen betrekken bij activiteiten 	<ul style="list-style-type: none"> • kan gevoel van saamhorigheid creëren • kan leerlingen met beperkingen bij de groepsactiviteiten betrekken
Pedagogisch	<ul style="list-style-type: none"> • heeft hoge verwachtingen van alle leerlingen en handelt daarnaar • kan leerlingen motiveren • kan een veilig klimaat creëren • kan taakgericht gedrag stimuleren • kan een zelfstandige houding stimuleren • kan aanwijzingen gericht op gewenst gedrag geven • is bereid duidelijke regels te hanteren • is bereid consequent op te treden 	<ul style="list-style-type: none"> • waardeert verschillen tussen leerlingen • voelt zich verantwoordelijk voor (het onderwijs aan) zorgleerlingen • is bereid ook zorgleerlingen eigen verantwoordelijkheid te geven • kan het zelfvertrouwen van zorgleerlingen stimuleren • kan zorgleerlingen aanspreken op hun gedrag zonder verwijten te maken • heeft zicht op de invloed van het eigen handelen op gedrag van zorgleerlingen
Vakinhoudelijk & didactisch	<ul style="list-style-type: none"> • beschikt over voldoende vakinhoudelijke kennis • kan uitdagend lesgeven en actieve lesvormen toepassen • heeft kennis van leerlijnen en kan een samenhangend curriculum samenstellen • kan leerlingen goed laten samenwerken • kan de vorderingen van leerlingen systematisch volgen en analyseren • kan het onderwijs afstemmen 	<ul style="list-style-type: none"> • beschikt over voldoende kennis over beperkingen bij leerlingen • beschikt over voldoende kennis over remediërende aanpakken en middelen • kan problemen adequaat signaleren • kan een adequaat plan van aanpak (handelingsplan) maken en bijstellen • kan een plan van aanpak uitvoeren en de effecten evalueren
Organisatorisch	<ul style="list-style-type: none"> • is voldoende vaardig in klassenmanagement • kan de beschikbare onderwijstijd optimaal gebruiken 	<ul style="list-style-type: none"> • kan extra structuur aanbrengen voor leerlingen die dat nodig hebben • weet de beschikbare tijd zo te gebruiken dat zorgleerlingen extra instructie en aandacht krijgen • kan gedragsproblemen beïnvloeden via beloning of verlies van privileges
Samenwerken met collega's	<ul style="list-style-type: none"> • staat open voor terugkoppeling van collega's • is gericht op samenwerking met collega's 	<ul style="list-style-type: none"> • is bereid collega's om advies te vragen over onderwijs aan zorgleerlingen • is bereid informatie met collega's uit te wisselen over zorgleerlingen
Samenwerken met omgeving	<ul style="list-style-type: none"> • kan goed communiceren met ouders 	<ul style="list-style-type: none"> • is bereid en in staat tot constructief overleg met ouders van zorgleerlingen • is bereid tot overleg en samenwerking met externe deskundigen
Reflectie en ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • kan reflecteren op het eigen handelen • is bereid om het eigen handelen zo nodig te veranderen 	<ul style="list-style-type: none"> • kan reflecteren op het eigen handelen bij het onderwijs aan zorgleerlingen • is bereid het eigen handelen ten aanzien van zorgleerlingen te veranderen • neemt verantwoording voor de eigen professionele ontwikkeling

Bron: Smeets et al., 2015, p. 37/38

De verwachting is dat per 1 augustus 2017 nieuwe bekwaamheidseisen zullen gelden voor leraren. Deze bekwaamheidseisen zijn dan alleen nog onderverdeeld in vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheid. Onder *vakinhoudelijk* bekwaam wordt verstaan dat de leraar de inhoud van zijn onderwijs beheerst en de leerstof zo kan samenstellen, kiezen en/of bewerken dat de leerlingen die kunnen leren. Dat vereist onder meer een grondige beheersing van de basisvakken, zicht hebben op de opbouw van het curriculum en de doorlopende leerlijnen en in staat zijn het onderwijs af te stemmen op verschillen tussen leerlingen. Vakdidactisch bekwaam houdt in dat de leraar de vakinhoud leerbaar kan maken voor de leerlingen. Dat vraagt om kennis van relevante leer- en onderwijstheorieën, de vaardigheid om binnen een methode te differentiëren en kennis van didactische leer- en werkvormen. De *vakdidactisch* bekwame leraar kan adequate leerstof en leermaterialen selecteren, adequaat klassenmanagement realiseren, het onderwijs en de resultaten daarvan evalueren en leerproblemen signaleren en naar oplossingen zoeken. Met *pedagogisch bekwaam* wordt bedoeld dat de leraar in staat is een veilig, ondersteunend en stimulerend leerklimaat te realiseren. Dat vraagt onder meer om de vaardigheid het zelfvertrouwen van leerlingen te stimuleren en oog hebben voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Er is onderscheid gemaakt tussen bekwaamheden voor het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en de docent educatie en beroepsonderwijs, en voor de leraar voorbereidend hoger onderwijs (Onderwijscoöperatie, 2014). Overigens heeft de Onderwijsraad (2013) zich kritisch uitgelaten over het voorstel voor de nieuwe bekwaamheidseisen. De motivering van de voorgestelde bekwaamheidseisen zou ontoereikend zijn en de inhoudelijke invulling onvolledig.

4 Wat kunnen leraren al, wat nog niet?

Met het schema van Tabel 1 als uitgangspunt, is in Smeets et al. (2015) onderzocht over welke competenties leraren al beschikken in het basisonderwijs. Dat is onder meer gebeurd door aan intern begeleiders (ib'ers) te vragen in hoeverre zij vinden dat de leraren van hun school over die competenties beschikken.

Over de *interpersoonlijke competenties* zijn de ib'ers positief. Vooral het creëren van een gevoel van saamhorigheid in de groep gaat veel leerkrachten goed af. Het laagst scoort de vaardigheid leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften tot gewenst gedrag te stimuleren.

Bij de *pedagogische competenties* is het beeld wisselend. De meeste leerkrachten voelen zich volgens de ib'er verantwoordelijk voor (het onderwijs aan) leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ook zijn veel leerkrachten voldoende in staat het zelfvertrouwen van deze leerlingen te stimuleren. Minder positief scoort de vraag of teamleden het onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen als uitdaging zien. Hetzelfde geldt voor de vraag of de leerkracht zicht heeft op de invloed van het eigen handelen op het gedrag van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Bij de *vakinhoudelijke en didactische competenties* valt volgens veel intern begeleiders nog het een en ander te verbeteren. De vaardigheid problemen bij leerlingen adequaat te signaleren, is doorgaans voldoende aanwezig. Daar staan tal van competenties tegenover die volgens ib'ers relatief vaak tekortschieten: het adequaat kunnen diagnosticeren van problemen bij leerlingen, de vaardigheid de didactische

behoefte van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te vertalen in concrete doelen, de vaardigheid effectieve leergesprekken te voeren met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, de beschikbare kennis van leerlijnen en de vaardigheid op basis daarvan gedifferentieerd les te geven.

Bij de *organisatorische competenties* is het beeld tamelijk positief. Veel leerkrachten zijn voldoende in staat de juiste collega's en/of deskundigen te vinden bij vragen over de aanpak van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ook de vaardigheid om extra structuur aan te brengen voor leerlingen die dat nodig hebben, is doorgaans voldoende aanwezig. Het laagst wordt de vaardigheid beoordeeld een gerichte planning van leeractiviteiten te maken voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

De *competenties in samenwerken* laten een wisselend beeld zien. Positieve oordelen betreffen vooral de vaardigheid in overleg en samenwerking met externe deskundigen en competenties in het samenwerken met ouders. Dat laatste geldt voor het geven van gerichte informatie, het luisteren naar en serieus nemen van ouders en het stimuleren en motiveren van ouders om bij te dragen aan de ontwikkeling van hun kind. Daar staat tegenover dat de vaardigheid om de inbreng van ouders/verzorgers adequaat te verwerken in een plan van aanpak volgens de ib'ers minder sterk aanwezig is. Dat geldt ook voor het in gesprek met collega's expliciteren en zo nodig aanscherpen van de eigen hulpvraag en voor het adviseren van collega's over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Van de *competenties in reflectie en ontwikkeling* worden vooral de bereidheid om te werken aan eventuele tekorten in kennis en vaardigheden en het benoemen van de eigen mogelijkheden en grenzen als leraar in voldoende mate aanwezig geacht. Vaardigheden die voor verbetering vatbaar zijn, zijn het nauwkeurig kunnen beschrijven van het (complexe) gedrag van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, het kunnen benoemen van de eigen sterke en zwakke kanten in de relatie met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en het kunnen vertalen daarvan in een ondersteuningsvraag, evenals de vaardigheid initiatieven te nemen om zichzelf verder te ontwikkelen op het gebied van onderwijs aan deze leerlingen.

Er is dus op dit moment wat betreft competenties van leraren in het regulier basisonderwijs al een behoorlijk goede basis aanwezig voor het bieden van passend onderwijs, volgens hun ib'ers. Ook is er zeker nog bereidheid tot verdere professionalisering, melden de leraren in ditzelfde onderzoek.

Dat betekent nog niet dat leraren al alles denken aan te kunnen. In het onderzoek van Smeets et al. (2013) is met een vignettenmethode nagegaan voor wat voor soort problemen van leerlingen leraren in het basisonderwijs zich wel of niet toegerust voelen. Er is aan leraren een serie korte gevalsbeschrijvingen van leerlingen voorgelegd, variërend in zowel type probleem als in ernst en eventuele meervoudigheid, met de vraag (a) of ze deze leerling in de huidige situatie zouden kunnen opvangen in hun klas, al dan niet met extra ondersteuning en (b) waar ze denken dat deze leerling het beste af is, in het regulier onderwijs of in het speciaal onderwijs of speciaal basisonderwijs. Daarbij is gebruikgemaakt van de eerdergenoemde indeling in typen problemen die leerlingen kunnen hebben. De resultaten staan in Figuur 1 en 2.

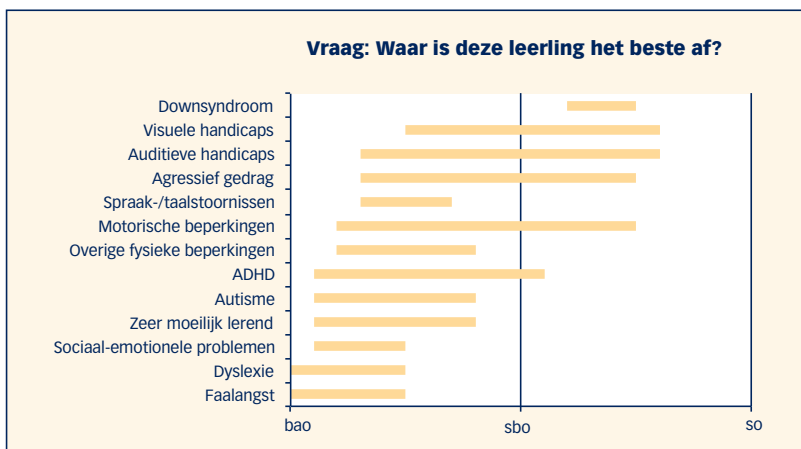
We zien in Figuur 1 dat leraren in het basisonderwijs zich overwegend in staat achten om, zonder extra ondersteuning, leerlingen les te geven die kampen met sociaal-emotionele problemen, faalangst, of dyslexie, al dan niet in combinatie met leerachterstand en/of enige gedragsproblematiek. Ook leerlingen met ADHD, leer-



Figuur 1 **Opvangmogelijkheden in de klas; bereik op basis van vignetgemiddelden per categorie**

lingen met autisme en zeer moeilijk lerende leerlingen kunnen veelal zonder extra ondersteuning op de basisschool terecht, mits er geen al te grote bijkomende problematiek is. Datzelfde geldt voor motorische beperkingen en overige fysieke beperkingen. Aan de andere zijde van het spectrum bevindt zich de categorie Downsyndroom, die volgens de meerderheid van de leraren niet in de klas kan worden opgevangen, ook niet met extra ondersteuning. Ook visuele en auditieve handicaps en agressief gedrag vormen een belangrijke belemmering. Veel leerkrachten kunnen leerlingen met dergelijke problematiek niet of alleen met extra ondersteuning onderwijs geven.

Figuur 2 laat zien dat twaalf van de voorgelegde dertien categorieën leerlingen volgens een meerderheid van de leraren het beste af zijn op de gewone basisschool, soms alleen wanneer leerlingen daarmee in lichte mate te maken hebben (visuele handicaps, auditieve handicaps, autisme en agressief gedrag), maar ook zevenmaal wanneer er sprake is van middelmatig zware problemen (waaronder spraak-/taal-



Figuur 2 **Best passend onderwijstype; bereik op basis van vignetgemiddelden per categorie**

stoornissen, motorische beperkingen en zeer moeilijk lerend, maar exclusief Down) of zelfs viermaal ook nog bij zware problemen (zoals zware fysieke beperkingen en zware vormen van dyslexie, sociaal-emotionele problemen en faalangst of bij combinaties van deze problemen). De categorie Downsyndroom is de enige die volgens een meerderheid van de leerkrachten niet op de gewone basisschool thuishoort. Bij het vignet 'agressief gedrag, zware versie' hebben opvallend veel leraren aangegeven dat ze geen uitspraak durfden te doen over waar zo'n leerling het beste af is.

Een nuancering is op zijn plaats bij deze uitkomsten. Immers, leraren kunnen zulke oordelen gefundeerder geven als ze daadwerkelijk ervaring hebben met een bepaald 'type' leerling. Dat relatief vaak wordt aangegeven dat leerlingen met downsyndroom en met visuele of auditieve handicaps niet opgevangen kunnen worden in de eigen klas, ook niet met extra steun, zal zeker te maken hebben met het feit dat een deel van de leraren zulke leerlingen nog nooit in hun klas heeft gehad. Bij veel frequenter voorkomende problemen, zoals gedragsproblemen, faalangst of dyslexie, kunnen ze veel meer uit eigen ervaring putten.

Maar ook met inachtneming hiervan: het beeld dat dit vignettenonderzoek laat zien over de ondersteuningscapaciteit waarover leraren zelf zeggen te beschikken, is zeker niet negatief. Leraren kunnen (gemiddeld) al heel wat aan en passend onderwijs vraagt van hen niet opeens iets heel nieuws.

5 Observeren van competenties

Vragenlijsten hebben hun waarde voor het meten van competenties, maar ook hun beperkingen. Ook als niet van zelfoordelen gebruik wordt gemaakt, maar van oordelen door anderen (in Smeets et al., 2015 gaat het om oordelen van ib'ers over leraren), kunnen vraagtekens geplaatst worden wat betreft validiteit, betrouwbaarheid en sociale wenselijkheid. Daarom is het gewenst om naast vragenlijsten gebruik te maken van observaties. Een van de voordelen daarvan is dat daarmee interacties tussen leraar en leerlingen in beeld kunnen worden gebracht. Voor het observeren van interacties tussen leraren en leerlingen zijn verschillende instrumenten beschikbaar. Een bekend en gevalideerd instrument hiervoor is het Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, Hamre & Mintz, 2012). Voor verschillende leeftijdsgroepen is een versie ontwikkeld, van voorschool tot voortgezet onderwijs.

De CLASS is ontwikkeld om interacties van de leraar met de gehele klas te observeren, en tussen leerlingen onderling. Dat levert waardevolle informatie op, ook als het gaat om passend onderwijs (zie voor resultaten van de CLASS op dit domein Smeets et al., 2013), maar een beperking is dat dit instrument geen informatie biedt over interacties tussen de leraar en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Daarom is in een nog lopend onderzoek naar passend onderwijs in de school en de klas¹ een nieuw observatie-instrument ontwikkeld, geïnspireerd op de CLASS. Uitgangspunt hierin is het gecombineerd observeren van algemene competenties en competenties die van belang zijn voor onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het primair en voortgezet onderwijs. Immers, als leraren in beperkte mate beschikken over competenties voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, kan dit komen doordat zij in algemene zin weinig competent zijn, en er dus ook niet voldoende over beschikken in relatie tot leerlingen zonder specifieke

onderwijsbehoeften. Het kan echter ook zo zijn dat deze leraren in sterke mate over bepaalde competenties beschikken in relatie tot leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften, maar niet weten hoe zij passend onderwijs in de klas vorm moeten geven. De competenties van leraren in relatie tot leerlingen meten zonder specifieke onderwijsbehoeften dienen daarom allebei in kaart te worden gebracht wanneer gekeken wordt hoe passend onderwijs vorm wordt gegeven in de klas.

Niet alle zeven competenties die zijn beschreven door de SBL zijn observeerbaar in de klas. Daarom is ervoor gekozen alleen de competenties in kaart te brengen waarvoor dat wel geldt, te weten de interpersoonlijke, pedagogische, vakinhoudelijke en didactische, en organisatorische competentie. Het overzicht dat op basis van de literatuurstudie van Smeets et al. (2015) is gemaakt (Tabel 1), is gebruikt om te bepalen welk gedrag geobserveerd zou moeten worden. Ook andere literatuur is hierbij betrokken (Van den Berg, 2016). Met behulp van een aantal experts is uiteindelijk vastgesteld naar welk leraargedrag gekeken ging worden. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen de gedragingen van leraren tegenover leerlingen met en tegenover leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften. Het instrument is zo opgezet dat het kan worden toegepast in het primair onderwijs en in het voortgezet onderwijs. Er is dus één versie ontwikkeld. Het gaat om een observatieduur van één lesuur.

Voor het scoren van de items is gebruikgemaakt van de opzet van de CLASS. Dit betekent dat een leraar op elk item en elke competentie laag (1 of 2), gemiddeld (3, 4 of 5) of hoog (6 of 7) kan scoren. Voor elk item werd een score gegeven voor de leerlingen zonder en met specifieke onderwijsbehoeften.

In totaal zijn 15 items (omschrijving van vaardigheden) geformuleerd: vier voor de interpersoonlijke competentie, vier voor de pedagogische competentie, drie voor de vakinhoudelijke en didactische competentie, en vier items voor de organisatorische competentie. In Tabel 2 zijn de items per competentie weergegeven.

Vervolgens zijn deze items geoperationaliseerd in observeerbaar gedrag, voor reguliere leerlingen en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Een voorbeeld

Tabel 2 **Meetbare gedragingen per competentie.**

Competentie	Vaardigheid
Interpersoonlijk	<ul style="list-style-type: none"> • Heeft positieve interacties met leerlingen; zorgt voor een plezierig klimaat • Betrekt alle leerlingen bij de les • Gaat respectvol om met de leerlingen • Zorgt ervoor dat leerlingen zich op hun gemak voelen en toont interesse
Pedagogisch	<ul style="list-style-type: none"> • Stimuleert taakgericht gedrag • Stimuleert zelfstandigheid en verantwoordelijkheid • Geeft feedback op taak en proces • Spreekt verwachtingen voor gedrag uit
Vakinhoudelijk en didactisch	<ul style="list-style-type: none"> • Differentieert op verschillende niveaus • Zorgt dat elke leerling de doelen kent • Gebruikt verschillende werkvormen
Organisatorisch	<ul style="list-style-type: none"> • Werkt met regels en past ze consequent toe • Werkt met routines • Anticipeert op de behoeftes van leerlingen • Signaleert probleemgedrag en stuurt dit (tijdig) bij

van een uitwerking is weergegeven in Tabel 3. De leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften worden in Tabel 3 OPP-leerlingen genoemd, omdat het vaak gaat om leerlingen voor wie een ontwikkelingsperspectief (OPP) is opgesteld. Dit is overigens geen voorwaarde.²

Tabel 3 **Meetbaar gedrag van het item 'Differentieert op verschillende niveaus'**

		Laag	Gemiddeld	Hoog
Vakinhoudelijk en -didactisch De leerkracht differentieert binnen de les op verschillende niveaus	Reguliere leerlingen	Leerkracht geeft alleen klassikaal les; manier van verwerking/toepassing is voor elk kind hetzelfde	Leerkracht differentieert tussen leerlingen, maar heeft daarbij geen overzicht (hij weet niet goed hoe het in te vullen)	Leerkracht differentieert tussen leerlingen en kiest passende instructie/opdrachten voor elk niveau
	OPP-leerlingen	OPP-kind krijgt geen aparte instructie	OPP-kind zit in een instructiegroep, maar krijgt onvoldoende individuele aandacht	Leerkracht past instructie aan op behoeftes van het OPP-kind; OPP-kind krijgt indien nodig aparte opdracht

Tabel 3 laat zien dat observatoren bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op andere gedragingen letten dan bij leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften. Een leraar scoort voor reguliere leerlingen bijvoorbeeld hoog als een opdracht op verschillende niveaus wordt aangeboden. Voor de OPP-leerlingen scoort een leraar hoog als bij de opdracht rekening is gehouden met de behoeftes van het OPP-kind, door bijvoorbeeld individuele uitleg te geven, of het kind bij een groepsopdracht een taak te geven die goed bij hem past.

Bij het observatie-instrument is een handleiding gemaakt. Bovendien hebben de observatoren voor aanvang van de observaties een training van een dag gekregen. Tijdens deze training is op basis van video-opnames geoefend met het observatie-instrument. Alle observatoren zijn orthopedagoog of waren bezig met een master in pedagogische wetenschappen of onderwijskunde. De observaties kunnen door één observator per klas worden uitgevoerd. In het onderzoek is een aantal observaties in tweetallen uitgevoerd, zodat de betrouwbaarheid van het instrument kan worden vastgesteld.

Tijdens een lesuur worden observaties van 10 minuten uitgevoerd. Zo was het in het primair en in het voortgezet onderwijs over het algemeen mogelijk om drie observaties per lesuur uit te voeren. Het aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften verschilt per klas. Daarom is besloten op drie leerlingen te letten die een ontwikkelingsperspectief hebben en/of die de meeste extra ondersteuning nodig hebben. Het is als observator niet mogelijk op meer dan drie specifieke leerlingen te letten. Het was in het observatieschema mogelijk onderscheid te maken tussen deze drie leerlingen, indien er een groot verschil was tussen de individuele leerlingen, maar in principe werd een gemiddelde score voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vastgesteld. Voor de leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften werd altijd een gemiddelde score genomen.

De ervaring in het onderzoek is dat het lukt om de algemene en specifieke competenties van leraren op deze wijze te scoren. Het observatie-instrument bleek zowel in het primair als voortgezet onderwijs goed toepasbaar. Zoals vermeld loopt het onderzoek nog en de analyses zijn nog niet afgerond. Over de resultaten kan dus

pas later worden gerapporteerd. Maar voor het zicht krijgen op competenties die voor passend onderwijs van belang zijn, beschikken we hiermee naar verwachting over een goed bruikbaar nieuw instrument.

6 Over professionalisering

Een belangrijke vraag is natuurlijk waar de competenties die nodig zijn voor passend onderwijs kunnen of moeten worden verworven. Is dit vooral in de lerarenopleiding of vooral in de beroepspraktijk? En welke vorm van professionalisering levert het meest op?

Schram et al. (2013) onderzochten hoe Pabo-studenten in Nederland worden toegerust voor passend onderwijs. Zij concluderen dat het thema in alle Pabo's een belangrijke plaats in het curriculum lijkt te hebben, maar er zijn verschillen in terminologie en aanpak. Dat maakt het moeilijk om curricula te vergelijken. Handlingsgericht werken vormt vaak de basis voor het leren omgaan met verschillen. Bij sommige Pabo's loopt aandacht voor het omgaan met verschillen als een rode draad door het programma, terwijl het bij andere eerder tot maatwerk of verdieping behoort. Hoe studenten worden toegerust voor het omgaan met (moeilijk) gedrag is minder duidelijk. Of zij dieper ingaan op gedragsproblematiek, hangt vaak af van

Tabel 4 **Kenmerken van succesvolle professionaliseringsactiviteiten en randvoorwaarden die aan succes bijdragen⁴**

Kenmerk activiteit	Meer kans op positieve effecten
Initiatief en invulling	<ul style="list-style-type: none"> • er vindt gezamenlijke planning plaats met degenen die deelnemen • de activiteit is gebaseerd op een samenhangend plan voor de lange termijn
Focus op inhoud	<ul style="list-style-type: none"> • de focus ligt op de inhoud
Doelgroep	<ul style="list-style-type: none"> • collectieve deelname van teams vergroot de kans op actief leren en op overleg in het eigen team • de activiteiten zijn gericht op zowel individuele verbetering, als collegiale verbetering en verbetering van de organisatie
Omgeving	<ul style="list-style-type: none"> • de activiteit is verankerd in de schoolpraktijk
Actief leren	<ul style="list-style-type: none"> • actief leren wordt gestimuleerd
Samenhang	<ul style="list-style-type: none"> • er is samenhang met andere mogelijkheden tot professionele ontwikkeling
Duur van de activiteit	<ul style="list-style-type: none"> • activiteiten die langer duren en zich over een grotere tijdsperiode uitstreken, zijn meer gericht op inhoud, bevorderen actief leren en hangen meer samen met andere ervaringen
Randvoorwaarden	Meer kans op positieve effecten
Schoolleider	<ul style="list-style-type: none"> • de schoolleider stimuleert het team tot professionaliseringsactiviteiten • de schoolleider stimuleert een professionele cultuur op school
Beleid	<ul style="list-style-type: none"> • het professionaliseringsbeleid wordt systematisch aangepakt • het team wordt betrokken bij de invulling van professionaliseringsactiviteiten
Aanbod	<ul style="list-style-type: none"> • het professionaliseringsaanbod is flexibel en divers • het professionaliseringsaanbod is van hoge kwaliteit
Tijd	<ul style="list-style-type: none"> • er is voldoende tijd voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten
Toepassing	<ul style="list-style-type: none"> • er is voldoende gelegenheid om het geleerde in de praktijk toe te passen
Autonomie en samenwerking	<ul style="list-style-type: none"> • er is voldoende ruimte voor autonomie en voor samenwerking op school
Ondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> • er is voldoende ondersteuning beschikbaar op school
Leergemeenschappen	<ul style="list-style-type: none"> • deelname aan professionele leergemeenschappen wordt gestimuleerd en gefaciliteerd

hun eigen keuzes. Opleiders geven aan dat de Pabo wel een zekere basis moet leggen, maar zij zijn van mening dat veel studenten zich pas goed op dit gebied kunnen ontwikkelen als zij over enige werkervaring beschikken.³

Voor zittende leraren zijn nascholing en leren van elkaar van belang. Smeets et al. (2015) maakten op basis van een literatuurstudie een overzicht van kenmerken van succesvolle professionaliseringsactiviteiten. Tabel 4 geeft een overzicht. Daarbij gaat het overigens relatief vaak om activiteiten die zijn gericht op algemene basisvaardigheden. Onderzoek dat specifiek is gericht op professionalisering op het gebied van specifieke onderwijsbehoeften, is nog weinig gedaan.

7 Conclusie

Dit artikel heeft als titel ‘Moet de leraar een orthopedagoog worden?’ De indruk dat dit de bedoeling zou zijn, komt soms in het maatschappelijk debat over passend onderwijs naar voren. Boodschappen vanuit de media, maar ook vanuit leraren zelf, zijn dat leraren in het regulier onderwijs overvraagd worden met de invoering van passend onderwijs, dat ze er niet klaar voor zijn, dat ze er niet de vaardigheden voor hebben en ook niet voor opgeleid zijn. Daarmee wordt het beeld opgeroepen dat passend onderwijs een nieuw soort specialisme vraagt van leraren en dat ze heel veel nieuwe kennis moeten verwerven, omdat ze nu onderwijs moeten geven aan leerlingen die ze voorheen niet in de klas hadden of niet voldoende konden bieden. In werkelijkheid valt dat nogal mee, zoals dit artikel heeft laten zien. Het grootste deel van de doelgroep van passend onderwijs zit al lang in het regulier onderwijs, leraren beschikken al in behoorlijke mate over de gevraagde competenties en ze vinden bij veel soorten problemen van leerlingen dat ze dat al in de klas kunnen opvangen. Dus nee, de leraar hoeft geen orthopedagoog te worden. Dat betekent uiteraard niet dat verdere professionalisering niet meer nodig zou zijn. Vooral op didactisch gebied zijn nog verbeteringen gewenst. Om daaraan gericht aandacht te kunnen besteden, is het van belang om preciezer te formuleren wat dan eigenlijk de gewenste vaardigheden van leraren zijn en wat de relatie is tussen algemene vaardigheden en vaardigheden die specifiek nodig zijn voor lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit onderscheid hebben we in dit artikel concreet proberen te maken.

Een ander terrein waarop, volgens de ib'ers in het basisonderwijs, nog verbetering gewenst is, is de mate waarin leraren reflecteren op hun eigen handelen. Dit roept de vraag op welke professionaliseringsvormen daarvoor het meest aangewezen zijn. Elders in dit themanummer is gewezen op het belang van leren van elkaar en op de daarvoor benodigde condities in scholen. Dit lijkt onverkort van betekenis voor leren over passend onderwijs, zoals ook gebleken is uit de in dit artikel genoemde literatuur over effectieve professionalisering.

NOTEN

¹ Dit onderzoek (Smeets et al., i.v.) maakt deel uit van de landelijke evaluatie passend onderwijs. Zie www.evaluatiepassendonderwijs.nl

² Tot de observatieprocedure behoort dat degene die observeert vooraf aan de betreffende leraar vraagt om drie leerlingen te noemen die een ontwikkelingsperspectief hebben of het meest extra aandacht van de leraar behoeven. Op de interactie met die leerlingen wordt dan specifiek gelet.

³ Momenteel loopt een nieuw onderzoek naar passend onderwijs in de lerarenopleidingen (Van Veen, Huizenga & Van der Steenhoven). Hierin zijn naast de Pabo's ook andere lerarenopleidingen betrokken. Zie voor meer informatie www.evaluatiepassendonderwijs.nl

⁴ Gebaseerd op Smeets et al. (2015), p. 38-39.

Zie hiervoor <http://tvodigitaal.nl> - november - 'Artikelen, Columns, Mededelingen'.

OVER DE AUTEURS



Guuske Ledoux (1954) studeerde opvoedkunde aan de Universiteit van Amsterdam. Cum laude afgestudeerd (1983) in de afstudeerrichtingen onderwijskunde en orthopedagogiek (specialisatie school- en leermoeilijkheden). In de periode 1981-1988 werkzaam geweest als docent onderwijskunde op de lerarenopleiding van de (tegenwoordige) Hogeschool van Amsterdam. Sinds 1979 werkt ze bij het Kohnstamm Instituut. Haar eerste project ging over aansluiting tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Veel thema's zijn er sindsdien bijgekomen, zoals onderwijsachterstanden en onderwijsongelijkheid, onderwijsvernieuwing, schoolkeuze,

voor- en vroegschoolse educatie, kwaliteit en kwaliteitszorg, burgerschapscompetenties, bestuur en beleid en passend onderwijs. In het laatste decennium heeft ze veel gepubliceerd over aspecten van passend onderwijs en momenteel is ze de coördinator van het landelijke evaluatieprogramma passend onderwijs. Sinds 2009 combineert ze onderzoekstaken met de functie van wetenschappelijk directeur van het Kohnstamm Instituut.

E-mail: GLedoux@Kohnstamm.UvA.nl



Liselotte van Loon-Dijkers (1988) studeerde Pedagogische Wetenschappen en heeft de Research Master Educational Sciences: Parenting, Education and Child Development en de Master Orthopedagogiek afgerond. Voordat zij startte bij het Kohnstamm Instituut heeft zij als orthopedagoog (i.o.) ervaring opgedaan bij het Medisch Centrum Alkmaar en bij de afdeling Emotionele stoornissen van de Bascule. Tijdens haar studies heeft zij onderzoek gedaan naar stress in adolescenten met een chronisch zieke ouder en heeft zij in Noord-Oeganda een onderzoek gedaan naar de seksuele gezondheid van Oegandese jongeren. Per 1 oktober 2013 is Liselotte werkzaam

als junior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut. Zij onderzoekt momenteel de ervaren bureaucratie en oudertevredenheid in relatie tot passend onderwijs, en heeft in samenwerking met anderen een observatie-instrument voor passend onderwijs in de klas ontwikkeld. In het verleden is Liselotte ook betrokken geweest bij onderzoeken naar passend onderwijs. Op dit moment is zij onder andere betrokken bij onderzoeken naar 21ste-eeuwse vaardigheden en toekomstgericht onderwijs. Afgelopen jaren heeft zij met uiteenlopende onderzoeken ervaring opgedaan, zoals gastouderopvang in West-Europese landen, de ontwikkeling van een trefwoordenstructuur voor de onderwijsconsumenten organisatie, professionalisering van schoolleiders en de impact van de Commissie Dijsselbloem op onderwijsbeleid van de overheid. Naast haar werkzaamheden bij het Kohnstamm Instituut, is zij werkzaam als POH-GGZ in een huisartsenpraktijk in Amsterdam.

E-mail: Ivanloon@kohnstamm.uva.nl



Ed Smeets (1957) behaalde in 1979 het kandidaatsexamen Duitse taal- en letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen en studeerde in 1982 aan dezelfde universiteit af in de Vrije Studierichting Letteren, met als hoofdvak Toegepaste Taalkunde. Hij promoveerde in 1996 in de Sociale Wetenschappen, op een onderzoek naar de implementatie en effecten van multimedia in het voortgezet onderwijs. Hij werkte van 1984 tot april 2016 bij het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) in Nijmegen. Momenteel is hij senior onderzoeker bij KBA Nijmegen. Zijn belangrijkste aandachtsgebieden zijn kwaliteit van leren en instructie, onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en ICT in het onderwijs. Hij heeft onder meer onderzoek gedaan naar het functioneren van WSNS-samenwerkingsverbanden, de groei van het speciaal onderwijs, het onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen, competenties van leerkrachten in verband met passend onderwijs, het didactisch handelen van leraren die ICT inzetten, rekenverbetertrajecten en onderzoekend handelen van leerkrachten. Momenteel is hij betrokken bij het consortium dat de evaluatie passend onderwijs uitvoert.

E-mail: e.smeets@kbanijmegen.nl



Femke van den Berg (1991) studeerde aan de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs aan de Universiteit Utrecht en heeft een Master Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam afgerond. Daarnaast heeft ze twee jaar gewerkt als leerkracht in het reguliere basisonderwijs en speciaal onderwijs. Voor haar masterscriptie heeft ze in samenwerking met onderzoekers van het Kohnstamm-Instituut een observatie-instrument voor passend onderwijs in de klas ontwikkeld. Om zich nog verder te verdiepen in de individuele behoeftes van leerlingen en hoe hier het beste op in te spelen, is Femke dit jaar een tweede master gestart. Aan Jönköping University

in Zweden volgt ze hiertoe het masterprogramma 'Interventions in Childhood'. Binnen dit programma legt ze de focus op het vergroten van participatiemogelijkheden van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs.

E-mail: femke.vandenberg91@gmail.com

AGILLIS



*De lerende leraar?
Hebben we niet genoeg
aan de belerende leraar?*