

Van kinderen naar leerkrachten met speciale onderwijsbehoeften

L. Batstra en E. D. Thoutenhoofd

Samenvatting Inclusief onderwijs betekent dat alle kinderen op een reguliere school in hun eigen buurt onderwijs volgen. In Nederland zijn verschillende pogingen gedaan om dit in de praktijk te brengen: het Weer Samen Naar School beleid, de Leerlinggebonden Financiering (de rugzakjes) en, meest recentelijk, de wet op Passend Onderwijs. Al deze uitwerkingen zijn echter gericht op het individuele model van inclusief onderwijs, met als afwijkend ervaren kenmerken of eigenschappen van kinderen als uitgangspunt. Hiermee is eerder meer exclusie dan inclusie bewerkstelligd. Dit artikel pleit voor het sociale model van inclusie. Scholen zijn dan ingericht op omgaan met diversiteit en bieden een context waarin geen individuele barrières bestaan voor deelname aan onderwijs. Een eerste wezenlijke stap om de focus van individueel naar het sociaal vormgeven van inclusief onderwijs te verleggen, is om voortaan te spreken van leerkrachten in plaats van kinderen met speciale onderwijsbehoeften.

Kernwoorden inclusief onderwijs, speciale onderwijsbehoeften, medicalisering

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 12 september 2022

Ontvangen in gereviseerde vorm: 27 maart 2023

Geaccepteerd: 3 april 2023

Online: 28 april 2023

Contactpersoon

Laura Batstra,
l.batstra@rug.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Financiering onderzoek

-

Belangen

De auteurs hebben geen belangen te vermelden.

125

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

[ps.v100i1.13993](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

2023 (100) 125-136

1 Inleiding

In augustus 2014 trad de Wet op Passend Onderwijs in werking. Met Passend Onderwijs wilde de overheid bereiken dat kinderen waar mogelijk naar een reguliere school gaan (regulier als het kan, speciaal als het moet) en niet meer langdurig thuis komen te zitten omdat er geen passende plek is om onderwijs te volgen (Rijksoverheid, z.d.). Zowel het aantal thuiszitters als het aantal verwijzingen naar speciaal onderwijs zijn sinds 2014 echter alleen maar gestegen (Ledoux & Waslander, 2020). In dit artikel betogen wij dat de taal die reeds in het wetsvoorstel gebruikt wordt, en daarna gemeengoed bleef, hier mogelijk aan bijgedragen heeft. Wanneer het gaat om Passend en Inclusief Onderwijs wordt veelal gesproken van ‘kinderen met speciale onderwijsbehoeften’ (*children with special educational needs*). Om een onderwijsomgeving te realiseren die ten eerste passend is voor ieder kind en ten tweede aantrekkelijk voor de leerkracht, is het ons inziens beter om voortaan te spreken (en denken en handelen) in termen van *leerkrachten met speciale onderwijsbehoeften* (*teachers with special needs*) (Batstra, Van Roy, & Thoutenhoofd, 2021). Om deze gedachtegang toe te lichten beschrijven we eerst de relatie tussen Passend en Inclusief Onderwijs en de verschillende uitwerkingen van inclusief onderwijs die in Nederland successievelijk in de praktijk gebracht zijn. Vervolgens betogen we dat onze huidige inrichting van inclusief onderwijs juist exclusie in de hand werkt. Tenslotte bespreken we waarom het veranderen van terminologie een eerste stap kan zijn richting waarlijk passend en inclusief onderwijs.

2 Passend en Inclusief Onderwijs

Inclusief onderwijs betekent dat (vrijwel) alle kinderen op een reguliere school in hun eigen buurt onderwijs volgen. Afspraken om dit te realiseren zijn in juni 1994 ondertekend door 92 landen, waaronder Nederland, in het UNESCO Salamanca Statement and Framework for Action (UNESCO, 1994). Deze landen zien inclusief onderwijs als een manier om discriminatie van mensen die ‘anders’ zijn tegen te gaan en een meer inclusieve samenleving te bewerkstelligen. In Nederland is het ideaal eerst in praktijk gebracht met het in 1995 geïntroduceerde Weer Samen Naar School (WSNS) beleid (Peschar, 1997). Reguliere basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs gingen samenwerken in samenwerkingsverbanden, en zochten bij gepercipieerde gedrags- of leerproblemen naar oplossingen waarmee een kind waar mogelijk op de eigen, reguliere, basisschool zou kunnen blijven. Pas als vastgesteld was dat de aanpassingen niet toereikend waren, zou plaatsing in het speciaal onderwijs aan de orde zijn. De hoop was dat deze werkwijze het groeiend aantal verwijzingen naar speciale scholen terug zou dringen. Het aantal kinderen op speciale scholen bleef echter toenemen. In een nieuwe poging om deze groei tegen te gaan voerde de overheid in 2003 het zogenoemde

126

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

[ps.v100i1.13993](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

'Rugzakbeleid' in. Reguliere scholen konden voor leerlingen een budget aanvragen om extra ondersteuning voor leerlingen die dat nodig hadden te financieren. Voor deze financiering was wel een indicatiestelling, zoals een medisch-psychiatrische classificatie bij het kind, nodig. Dit gaf een perverse prikkel aan scholen om aan te sturen op specialistische onderzoeken bij kinderen om zoveel mogelijk rugzakken of leerlinggebonden budgetten aan te kunnen vragen (Batstra & Pijl, 2011). De rugzaksubsidiepot was derhalve in snel tempo leeg en de overheid gooide het roer andermaal om in een nieuwe poging om inclusief onderwijs op reguliere scholen te bevorderen. In 2014 is de wet op Passend Onderwijs aangenomen, die schoolbesturen zorgplicht geeft: zij moeten zorgen voor passend onderwijs aan alle leerlingen (MinOCW, 2014). Een school kan een leerling niet eerder uitschrijven dan dat een andere school bereid is de leerling te plaatsen. De termen zorgplicht, passend onderwijs en inclusief onderwijs hebben raakvlakken, maar zijn niet uitwisselbaar (Batstra & Pijl, 2011). Inclusief onderwijs betekent het maximaliseren van de participatie van alle leerlingen in het regulier onderwijs. Om dit te realiseren moet elke leerling dus passend onderwijs aangeboden krijgen. De Nederlandse invulling van passend onderwijs laat echter alle vormen van separaat speciaal onderwijs intact en onderscheidt zich daarmee nadrukkelijk van inclusief onderwijs (Slee & Allan, 2001).

3 Uitwerkingen van inclusief onderwijs

127

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993>

Een probleem bij het in de praktijk brengen van inclusief onderwijs is dat een inhoudelijke beschrijving ervan, een toetsbare theorie, nog altijd ontbreekt (Allan, 2017, Nilholm 2020). Het doel lijkt een school voor iedereen ('a school for all'), maar de leidende principes en kernwaarden die daarvoor nodig zijn, zijn nooit eenduidig omschreven. In Europese landen bestaat een contrast tussen enerzijds een keur aan min of meer falende definities van inclusief onderwijs en anderzijds een gebrek aan doelgerichte implementatie (Haug, 2016).

Wienen (2019) beschrijft in zijn proefschrift "Inclusive Education: from Individual to Context" grofweg twee benaderingen van Inclusief Onderwijs die elkaar overigens niet uitsluiten. Binnen het *individuele* biomedische model wordt het verschil in onderwijsbehoeften gezocht in specifieke beperkingen, handicaps of stoornissen van individuele leerlingen: het kind wijkt af van andere kinderen, kan niet op de gewone manier leren, en heeft speciale ondersteuning of hulpverleners nodig. Er is in dit model een kloof tussen hoe sommige kinderen zijn en wat school van hen verwacht, en specialisten—zoals psychiaters of remedial teachers—kunnen deze kloof dichten (Batstra et al., 2021). Het *sociale* model daarentegen is gericht op de onderwijscontext en op leerkrachten goed voorbereiden, investeren in voldoende middelen en ruimte scheppen binnen het curriculum (Wienen, 2019) om zo eventuele fysieke, intellectuele en sociale

[Van kinderen naar leerkrachten met speciale onderwijsbehoeften](#)

L. Batstra en E. D. Thoutenhoofd

barrières voor de deelname aan regulier onderwijs te verwijderen (Allan, 1999). Dit is in lijn met wat de disability movement, de gehandicaptenbeweging die vanaf halverwege de jaren zeventig opmars maakte, betoogt: mensen worden niet beperkt door fysieke handicaps maar door de drempels die de samenleving laat bestaan voor degenen met een handicap (Oliver, 2013).

Deze zienswijze is ook op te voeren voor de door leerkrachten meest genoemde uitdagingen die ze van leerlingen ervaren (Ledoux, 2021): problematische werkhouding (waaronder gebrek aan concentratie), internaliserende problematiek (waaronder gebrek aan zelfvertrouwen en negatief zelfbeeld), en externaliserende problematiek (waaronder storend, overactief en impulsief gedrag). In plaats van deze problemen te zien als een individuele limiterende beperking die zorgbehoefte en speciale interventie nodig maakt, ligt in het sociale model van inclusie de nadruk op een onderwijssysteem dat ingericht dient te zijn op diversiteit onder de schoolpopulatie. Het is dan dus niet het 'afwijkende kind' dat een zorgbehoefte heeft en aangepast of speciaal onderwijs behoeft, maar het zijn de scholen en leerkrachten die extra moeten investeren om de diversiteit die de schoolpopulatie nu eenmaal behelst beter te accommoderen.

4 Een disbalans

Hoewel het sociale model sinds eerste beschrijving veel bijval heeft gevonden, ontstond ook al vroeg kritiek. Shakespeare (2014) stelt dat het Marxistische gedachtegoed achter Oliver's sociale model handicap reïficeert tot een groepsmatige worsteling tegen systematische onderdrukking door een "ableist" samenleving. Volgens Reindal (2021) nodigt het erkennen van diversiteit in zichzelf tot onvoldoende tot concrete activiteit uit om tot inhoudelijke participatie en een gevoel van belonging, erbij horen, te komen. Zijn argumenten vloeien voort uit eerdere kritiek op de vaak gebruikte Engelse expressie 'celebrating diversity' (het 'vieren' van diversiteit) in relatie tot inclusief onderwijs (Felder 2019, 2021). Felder concludeert in haar kritiek dat deze expressie de concrete belemmeringen onderschat die toegankelijk onderwijs in de weg staan.

Het in 1978 verschenen Warnock rapport leek deels een passend antwoord op de gehandicaptenbeweging én de kritiek op het sociale model. De term 'children with special education needs' (SEN; kinderen met speciale onderwijsbehoeften) zou voortaan de kwalificatie 'handicap' vervangen. Voordeel van de benaming SEN is dat ze de aandacht verlegt van wat een kind heeft naar wat een kind *nodig* heeft (Warnock, 2005). Echter, onderscheid maken tussen gewone versus speciale behoeften is een normatief en subjectief proces, waarbij kinderen gecategoriseerd en gelabeld worden. Dit individuele labelen legt oorzaken en oplossingen voor problemen in de klas toch weer bij het kind, waardoor factoren

128

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

[ps.v100i1.13993](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

in de context onderbelicht kunnen blijven (Wienen, 2019). De ‘special needs’ retoriek lijkt op deze manier te hebben bijgedragen aan de medicalisering en psychiatrisering van als afwijkend ervaren kindgedrag welke de afgelopen decennia steeds meer zijn toegenomen (Frances & Batstra, 2013; Beeker et al., 2022). Hoewel het in principe mogelijk is om zowel aandacht te hebben voor het individu als voor sociale problemen, problematiseert de huidige onderwijspraktijk overwegend het individu, niet de maatschappij of de schoolcontext. De balans is wellicht zoek door de krachtig toenemende vermogens tot psychologiseren en medicaliseren van het individu, terwijl een praktisch inzetbare (pedagogische) diagnostiek van maatschappelijke tekortkomingen ontbreekt.

5 Excluderende inclusie

De dominantie van het individuele boven het sociale model van inclusief onderwijs zien we terug in de blijvende toename van verwijzingen naar speciaal onderwijs en de groei van het aantal leerlingen dat in jeugdzorg is (CBS, 2022). Eerder onderzoek heeft laten zien dat leerkrachten vaak aansturen op medisch-psychiatrisch onderzoek bij leerlingen (Sax & Kautz, 2003; Harwoord & Allen, 2014; Russell, Moore, & Ford, 2016), omdat ze denken dat een classificerende diagnose gedragsproblemen of beneden gemiddelde prestaties verklaart (Degroote, Brault, & Van Houte, 2022; Wienen, Sluiter, Thoutenhoofd, De Jonge, & Batstra, 2019). Hoewel deze gedachtegang niet klopt - een classificatie geeft alleen maar een naam aan de problemen die er zijn en verklaart ze zeker niet (Hyman, 2010) - geeft ze wel houvast aan ouders, kinderen en leerkrachten die soms opluchting ervaren als het niet aan hen maar “aan de stoornis” ligt. Nadat een kind een stoornislabel heeft gekregen ontstaan vaak begrip en ruimte voor andere, aangepaste, benaderingen van het kind (Honkasilta, Vehkakoski, & Vehmas, 2016), en wordt - in Nederland - de stap naar speciaal onderwijs gefaciliteerd. Een classificerende diagnose legt problemen die zich voordoen in een context echter eenzijdig bij het kind, dat hierdoor (zelf)stigma en minderwaardigheidsgevoelens kan gaan ervaren (Batstra, Hadders-Algra, Nieweg, Van Tol, Pijl, & Frances, 2012) en op de lange termijn een vergrote kans heeft op exclusie in opleiding en werk (Ringbom et al., 2022). Kortom, binnen het biomedische individuele model is inclusie gebaseerd op een bijzondere tegenstelling: een kind moet eerst excluderend als ‘ziek’, ‘gestoord’ of ‘speciaal’ gelabeld worden, voordat er ruimte ontstaat voor inclusieve maatregelen om hem of haar er toch—dat wil zeggen ondanks het nu formeel toegekende label en met de daarbij behorende extra moeite—bij te houden in het reguliere onderwijs (Dalkilic & Vadeboncoeur, 2016).

Met deze observatie willen we niet tekort doen aan samenwerking tussen hoe leerlingen zijn en wat leerkrachten en scholen voor leerlingen

kunnen betekenen—zoals bijvoorbeeld beschreven in een sociaal-ecologisch onderwijsmodel (Bronfenbrenner 1996)—maar we willen wel graag vorm geven aan het kritisch-realistische inzicht dat leerlingen zelden zichzelf speciaal maken. Labelen is het werk van professionals, wetenschap en bureaucratie (Davis 2008, Hacking 2006). Het proces van excluderen en includeren via (diagnostisch) individualiseren is regulier onderdeel geworden van de kennisstructuur binnen het onderwijsveld (Bourdieu en Passeron, 1990; Riddell, 2007). Aanspraak voor de groei in zorgbehoeften ligt daarom wat ons betreft vooral bij leerkrachten, scholen en maatschappij, en niet bij leerlingen. Het uit balans zijn van het individuele versus het sociale model van inclusie is het gevolg van aannames, diagnostiek en werkwijzen in het onderwijsveld. De disbalans is de oorzaak en niet het logische gevolg van een explosieve toename in zorgbehoeften.

6 Leerkrachten met speciale onderwijsbehoeften

Als we af willen van het pathologiserende en excluderende individuele model van inclusie en toe willen naar het contextuele sociale model, dan is het veranderen van de taal waarmee we spreken over speciale onderwijsbehoeften wellicht een bruikbare eerste stap. De taal die we gebruiken om problemen die zich voordoen in klassensituaties te beschrijven, beïnvloedt de manier waarop leerkrachten en leerlingen deze problemen ervaren (Heagele & Hodge, 2016; Pring 2012). Ons voorstel is om de ingeburgerde term ‘kinderen met speciale onderwijsbehoeften’ te vervangen door de term ‘leerkrachten met speciale onderwijsbehoeften’.

“Maar je kunt het probleem toch niet eenzijdig bij de leerkracht leggen?”, hoorden we bij herhaling als reactie op ons idee. Dit is best een bijzondere reactie, als we in ogenschouw nemen dat we met de term ‘children with special needs’ dit dus al decennialang bij kinderen doen. Daarnaast bedoelen we ook zeker niet het ene individuele model in te ruilen voor het andere. Want terwijl ‘special needs’ bij kinderen doorgaans verwijzen naar een beperking of een handicap, stellen we nadrukkelijk voor om de term bij leerkrachten te laten verwijzen naar hun werkcontext en naar wat zij nodig hebben om alle kinderen in hun klas te kunnen laten leren en floreren. Het gaat dus niet om de individuele leerkracht, maar vooral om het ondersteunende en faciliterende systeem achter hem of haar. De leerkracht is binnen deze zienswijze echter wel degene met het beste en meest complete overzicht van wat nodig is voor een bepaalde unieke klas. De leerkracht kent de kinderen, de klas, de school, zichzelf, de ouders/verzorgers en de buurt. De centrale vraag is, wat heeft een leerkracht nodig om tegemoet te kunnen komen aan de diversiteit in zijn of haar klas? We hebben het dan niet, zoals bij children with special needs, over individuele beperkingen of tekortkomingen, maar over wat nodig is om inclusie te realiseren.

130

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

[ps.v100i1.13993](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

Het verschuiven van de aandacht van wat een individueel kind nodig heeft om te kunnen leren naar wat een leerkracht nodig heeft om *alle* kinderen in de klas te kunnen laten leren, heeft verschillende voordelen. Ten eerste bevordert het de demedicalisering en de depsychiatrisering van kinderen. Dit is in lijn met de kernconcepten normaliseren en demedicaliseren uit de Jeugdwet van 2015, welke als antwoord gezien kan worden op het almaar toenemende aantal kinderpsychiatrische classificaties en behandelingen voor 2015 (Batstra, 2017). Sinds de invoering van de Jeugdwet is het aantal jongeren met jeugdhulp echter blijven stijgen. In 2021 deed 13% van alle jongeren in de leeftijd tot 18 jaar een beroep op Jeugdhulp (CBS, 2022). Aangezien de schoolcontext een plek is waar vaak de eerste problemen met kinderen ervaren worden (Harwood & Allan, 2014; Wienen, 2019), is het zaak om juist daar in te zetten op demedicaliseren en normaliseren.

Ten tweede maakt een psychiatrische classificatie of een label 'kind met speciale onderwijsbehoefte' kinderen op jonge leeftijd ten onrechte eigenaar van problemen die zich voordoen in een context en die in essentie interactieproblemen zijn (Lund & Winslade, 2018). De nadelen van een label – zoals (zelf)stigma, onzekerheid, minder ervaren zelfcontrole, lagere verwachtingen van volwassenen om een kind heen, exclusie van opleidingen (Batstra et al., 2012; Ringbom, 2021) – blijven kinderen bespaard als de focus komt te liggen op de speciale onderwijsbehoeften van leerkrachten.

Een laatste hier te noemen voordeel is dat we op deze manier teruggeven aan leerkrachten wat hen in toenemende mate is afgenomen: autonomie en de professionele controle over hun vak en hun lesgeven. In plaats van een steeds maar toenemende en heel dure rol in het onderwijs voor de medische hulpverlening, kunnen de pedagogische inzet en onderwijskundige vorming van kinderen, samen met de financiering ervoor, terug vloeien naar waar het hoort: naar het onderwijs en de leerkracht met diens professionele kennis over leerprocessen en goed lesgeven (Te Meerman, Batstra, Grietens, & Frances, 2017).

Ons voorstel sluit hiermee aan bij problemen en frustraties die leerkrachten zelf al aangeven in relatie tot inclusie, welke lopen van niet weten hoe inclusief onderwijs in de onderwijspraktijk optimaal vorm te geven, via onduidelijkheid over de definiëring van wat inclusief onderwijs is (Allan, 2017), tot praktische belemmeringen als te grote klassen en te weinig tijd, autonomie, ruimte en budget (Batstra, 2021). Met ons voorstel geven we nadrukkelijk expressie aan dergelijke gevoelens van te kort aan middelen en facilitering, daardoor inhoudelijk tekortschieten, niet de regie en de controle hebben, en aan frustraties over doorlopende onduidelijkheid die leven onder leerkrachten op dit onderwerp.

7 Concluderend

Kortom, met WSNS, het rugzakbeleid en nu ook met Passend Onderwijs, is in Nederland vooral ingezet op het individuele model van inclusief onderwijs. Dit heeft er, paradoxaal genoeg, aan bijgedragen dat de wens achter de wetten – zoveel mogelijk kinderen in het reguliere onderwijs lesgeven – niet behaald is. Het individuele model leidt er juist toe dat er bij uitdagingen in de klas primair gezocht wordt naar oorzaken en oplossingen in het individuele kind. Dit is zichtbaar in de stijgende cijfers van kinderen die een beroep doen op Jeugdhulp, doorverwezen worden naar speciaal onderwijs of zelfs helemaal thuis komen te zitten omdat geen enkele school hen een plek biedt. Het stempel ‘kind met een speciale onderwijsbehoefte’ is net zo excluderend als een psychiatrisch label of afwijzingen van scholen. Het dominante individuele model van inclusie werkt juist exclusie in de hand en is koren op de molen van de zorgbehoefteindustrie (Dekker 2009, Tomlinson 2012, 2015).

Het hedendaags onderbelichte sociale model van inclusief onderwijs daarentegen, neemt diversiteit binnen leerling populaties als uitgangspunt en legt daarmee de focus op de onderwijscontext, die ruimte behoort te bieden aan verschillen. Wij gaan er vanuit dat leerkrachten degenen zijn met het meeste zicht op wat nodig is om alle leerlingen in hun klas goed les te kunnen geven. Dit kan van alles zijn, en variëren van een vast contract, tot meer handen en toevoegende kennis in de klas, tot een ruim lokaal zonder drempels, tot budget om onderwijsmateriaal te kopen of om gezond eten aan kinderen die zonder ontbijt of lunch naar school komen te kunnen verschaffen (Batstra, 2022). Ons pleidooi is daarom: schaf de term ‘leerlingen met speciale onderwijsbehoefte’ af en stel de speciale onderwijsbehoefte van leerkrachten centraal, in onderzoek, praktijk en beleid. De opdracht aan schoolbesturen en beleidsmakers is dan om leerkrachten hierin te volgen en te faciliteren, zodat zij hun professie optimaal kunnen uitoefenen. Pas als leerkrachten de ruimte en mogelijkheden krijgen om een context te realiseren waarin alle kinderen kunnen floreren, kunnen we stappen richting echte inclusie volgens het sociale model maken.

Het loslaten van het pathologiserende individuele model van inclusie en investeren in een sociaal model heeft veel voordelen. Investeren aan de voorkant, in onderwijs en leerkrachten, kan dure specialistische kosten aan de achterkant, zoals zorgtrajecten of bijlesbureaus, mogelijk voorkomen. Kinderen wordt een label bespaard dat hen probleemeigenaar maakt. Diversiteit wordt normaal en exclusie wordt vreemd. En tenslotte, leerkrachten krijgen hun autonomie en hun vak terug. Dit kan het beroep weer aantrekkelijker maken en het oplopende lerarentekort mogelijk terugdringen.

132

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

[ps.v100i1.13993](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

Literatuur

- Allen, J. (1999). *Actively seeking inclusion*. London: Falmer.
- Allan, J. (2017). *The Inclusion Challenge*. *Scuola Democratica*, 1/2017. <https://doi.org/10.12828/86508>
- Batstra, L. & Pijl, S.J. (2011). *Zorgplicht in het buitenland. Onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Evaluatie- en advies Commissie Passend Onderwijs (ECPO)*.
- Batstra, L., Hadders-Algra, M., Nieweg, E., Van Tol, D., Pijl, S. J., and Frances, A. (2012). *Childhood Emotional and Behavioral Problems: Reducing Overdiagnosis without Risking Undertreatment*. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 54 (6), 492–494.
- Batstra, L (2017). *ADHD: Macht en Misverstanden*. Hilversum: Uitgeverij Lucht.
- Batstra, L., Roy A.M.C. van and Thoutenhoofd, E.D. (2021). *Teachers With Special Needs. De-Psychiatrization of Children in Schools*. *Frontiers in Sociology*. 6:781057. doi: 10.3389/fsoc.2021.781057.
- Batstra, L. (2022). *Teachers with special needs*. Tutorial NPO Kenniscommunity https://kennis.nponderwijs.nl/laura_batstra/ .
- Batstra, L. (2022). *Teacher needs: een top 10*. <https://drukendwars.nl/teacher-needs-een-top-10/>
- Beeker, T., Witeska-Młynarczyk, A., te Meerman, S., and Mills, C. (2020). *Psychiatrization of, with and by Children: Drawing a Complex Picture*. *Glob. Stud. Child*. 10 (1), 12–25. doi:10.1177/2043610619890074
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. SAGE Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2022). *Jeugdhulp 2021*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/rapportages/2022/jeugdhulp-2021?onpage=true> .
- Dalkilic, M., and Vadeboncoeur, J. A. (2016). *Re-conceptualizing Inclusive Education through the Capability Approach: Elaborating the Theory and Practice of Relational Inclusion*. *Global Education Review*, 3, 122–137.
- Davis, A. (2008). *Ian Hacking, learner categories and human taxonomies*. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3–4), 441–455.
- Degroote, E., Brault M.C. & Houtte, M. van (2022). *Teachers as disorder-spotters: (in) decisiveness in assigning a child's hyperactivity, impulsivity and/or inattention to ADHD as the underlying cause*, *European Journal of Special Needs Education*, 37:4, 617-631, DOI: 10.1080/08856257.2021.1934151
- Dekker, J. J. H. (2009). *Children at risk in history: A story of expansion*. *Paedagogica Historica*, 45(1–2), 17–36. <https://doi.org/10.1080/00309230902746206>
- Felder, F. (2019). *Inclusive education, the dilemma of identity and the common good*. *Theory and Research in Education*, 17(2), 213–228. <https://doi.org/10.1177/1477878519871429>
- Felder, F. (2021). *Celebrating diversity in education and the special case of disability*.

[Van kinderen naar leerkrachten met speciale onderwijsbehoeften](#)

L. Batstra en E. D. Thoutenhoofd

- Educational Review, 73(2), 137–152. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1576590>
- Frances, A., & Batstra, L. (2013). Why so many epidemics of childhood mental disorder?. *Journal of developmental and behavioral pediatrics* : JDBP, 34(4), 291–292. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31829425f5>
- Hacking, I. (2006). Kinds of People: Moving Targets. The 10th British Academy Lecture, read 11 April 2006 at the British Academy. http://www.britac.ac.uk/pubs/src/_pdf/hacking.pdf
- Harwood, V., and Allan, J. (2014). *Psychopathology at School: Theorizing Mental Disorders in Education*. Abingdon: Routledge.
- Haegele, J. A., and Hodge, S. (2016). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 68 (2), 193–206. doi:10.1080/00336297.2016.1143849
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Honkasilta, J., Vehkakoski, T., & Vehmas, S. (2016) 'The teacher almost made me cry' Narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 55(4), 100–109.
- Hyman, S. E. (2010). The diagnosis of mental disorders: The problem of reification. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 155–179.
- Ledoux, G. & Waslander, S., m.m.v. Eimers, T. (2020). *Samenvatting Evaluatie Passend Onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut | Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University | Nijmegen: KBA Nijmegen (Rapport 1046, projectnummer 20689) Dit is publicatie nr.73 in de reeks Evaluatie Passend Onderwijs.
- Ledoux, G. (2021). Wat heeft de invoering van passend onderwijs in Nederland opgeleverd voor leerlingen? *Pedagogische Studiën*, 98, 285–302.
- Lund, G.E. and Winslade, J.M. (2018). Responding to Interactive Troubles – Implications for School Culture. *Wisdom in Education*, 8(1). Available at: <https://scholarworks.lib.csusb.edu/wie/vol8/iss1/1>.
- MinOCW (2014). Geraadpleegd op 29 augustus 2022, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2014-95.html> .
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Overheid.nl. (2014). Jeugdwet. Geraadpleegd op 28 augustus 2022, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0034925/2021-07-01>
- Peschar, J. L. (1997). *WSNS op weg. De evaluatie van het 'Weer Samen Naar School'-beleid*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Pring, R. (2012). Putting persons back into education. *Oxford Review of Education*, 38(6), 747–760. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.744193>
- Reindal, S. M. (2021). Considering Diversity in (Special) Education: Disability, Being Someone and Existential Education. *Studies in Philosophy and Education*, 40(4), 365–380. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09758-9>
- Riddell, S. (2007). A sociology of special education. In *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 35–46). SAGE Publications Ltd. http://sk.sagepub.com/reference/hdbk_

specialedu/n4.xml

- Rijksoverheid (z.d.). Geraadpleegd op 29 augustus 2022) <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Ringbom I., Suvisaari J., Kääriälä A., Sourander A., Gissler M., Ristikari T., et al. (2021). Psychiatric Disorders Diagnosed in Adolescence and Subsequent Long-Term Exclusion from Education, Employment or Training: Longitudinal National Birth Cohort Study. *British Journal of Psychiatry*, 1–6. 10.1192/bjp.2021.146
- Russell, A. E., Moore, D. A., & Ford, T. (2016). Educational practitioners' beliefs and conceptualisation about the cause of ADHD: A qualitative study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 101-118.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Slee, R. (2001). 'Inclusion in Practice': Does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113–123. <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>
- Slee, R. & Allan, J. (2001) Excluding the included: A reconsideration of inclusive education, *International Studies in Sociology of Education*, 11:2, 173-192, DOI:10.1080/09620210100200073
- Te Meerman, S., Batstra, L., Grietens, H., and Frances, A. (2017). ADHD: a Critical Update for Educational Professionals. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12 (Suppl. 1), 1298267. doi:10.1080/17482631.2017.1298267.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267–286. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.692055>
- Tomlinson, S. (2015). Is a sociology of special and inclusive education possible? *Educational Review*, 67(3), 273–281. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1021764>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Warnock M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Warnock Report)*. HMSO.
- Warnock, M. (2005). *Special Educational Needs: A New Look*. Impact Series, No. 11 in a Series of Policy Discussions. Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Wienen, A. W., Sluiter, M. N., Thoutenhoofd, E., de Jonge, P., & Batstra, L. (2019). The advantages of an ADHD classification from the perspective of teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 649-662. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580838>
- Wienen, A. W. (2019). *Inclusive education: from individual to context*. Dissertatie. Universiteit Groningen, Groningen, Nederland.

Auteurs

Laura Batstra is hoogleraar Orthopedagogiek bij de Rijksuniversiteit van Groningen. **Ernst D. Thoutenhoofd** is onderwijskundig socioloog bij de Universiteit van Gothenburg.

Correspondentieadres: Laura Batstra, Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit Gedrags- & Maatschappijwetenschappen, afdeling Orthopedagogiek, Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen. E-mail: l.batstra@rug.nl

Abstract

From children to teachers with special needs

Inclusive education means that all pupils attend school in their locality. In The Netherlands various subsequent national education policies aimed towards this goal. These policies have however pursued an individual model of inclusive education, in which personal attributes taken to be special were the point of departure. The outcome has sooner been more exclusion than more inclusion. In this article we advocate that by re-designing education around handling diversity and so creating settings in which individual barriers to participation are absent, a social model of inclusion is better able to achieve true inclusion. A first significant step in moving away from individual towards the social shaping of inclusive education is to henceforth speak of teachers' special professional needs instead of pupils with special needs.

Keywords: inclusive education, special education needs, medicalization

136

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)

[ps.v100i1.13993](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993)