

Organisatie van de voorziening van ondersteuning aan het inclusief onderwijs

Samenvattend rapport



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

ORGANISATIE VAN DE VOORZIENING VAN ONDERSTEUNING AAN HET INCLUSIEF ONDERWIJS

Samenvattend rapport



Het European Agency for Special Needs and Inclusive Education (het Agency, vroeger gekend als het European Agency for Development in Special Needs Education) is een onafhankelijke en autonome organisatie, die ondersteund wordt door de lidstaten van het Agentschap en door de Europese instellingen (Commissie en Parlement).



De uitgave van dit document is mogelijk gemaakt door de steun van de Europese Commissie. Deze publicatie geeft uitsluitend de standpunten weer van de auteur, en de Commissie is niet verantwoordelijk voor enig gebruik van de informatie uit dit document.

De standpunten van enig individu in dit document vertegenwoordigen niet noodzakelijk de officiële standpunten van het Agency, de lidstaten of de Commissie. De Commissie is niet verantwoordelijk voor enig gebruik van de informatie uit dit document.

Uitgevers: Verity Donnelly en Mary Kyriazopoulou, Personeelsleden van het Agency

Gebruik van delen van het document is toegestaan, mits er een duidelijke bronvermelding wordt opgenomen. Er dient als volgt naar dit rapport te worden verwezen: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. *Organisatie van de voorziening van ondersteuning aan het inclusief onderwijs – Samenvattend rapport*. Odense, Denemarken: European Agency for Special Needs and Inclusive Education

Voor een grotere toegankelijkheid is dit rapport verkrijgbaar in 22 talen en volledig bewerkbare elektronische formaten, die verkrijgbaar zijn op de website van het Agency: www.european-agency.org

ISBN: 978-87-7110-543-8 (elektronisch)

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014

Secretariaat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denemarken
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Het kantoor in Brussel
Montoyerstraat, 21
BE-1000 Brussel België
Tel: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INHOUDSOPGAVE

1. SAMENVATTING	5
1.1. Belangrijkste bevindingen.....	6
2. INCLUSIE ALS EEN KWESTIE VAN KWALITEIT	8
2.1. Terminologie en een gemeenschappelijk begrip van inclusie.....	8
2.2. Wetgeving en beleid.....	9
2.3. Monitoring en evaluatie	10
3. HET VERHOGEN VAN DE CAPACITEIT VAN REGULIERE SCHOLEN	12
3.1. Leiderschap en omgaan met verandering.....	12
3.2. Lerarenopleiding en ontwikkeling van het personeel	13
3.3. Ontwikkeling van onderzoekscentra.....	14
4. ORGANISATIE VAN DE VOORZIENING EN ONDERSTEUNING IN HET REGULIER ONDERWIJS	15
4.1. Leerbenaderingen	15
4.2. Curriculum	15
4.3. Assessment.....	16
4.4. Organisatie van ondersteuning	17
5. SAMENWERKING EN NETWERKING	19
5.1. Ondersteuning op het niveau van de gemeenschap.....	19
5.2. Betrokkenheid van de ouders	20
6. FONDSSEN EN MIDDELEN	21
7. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	23
7.1. Conclusies.....	23
7.2. Aanbevelingen	24
7.2.1. Kinderrechten en deelname	25
7.2.2. Conceptuele duidelijkheid en coherentie.....	25
7.2.3. Voortdurende ondersteuning	25
7.3. Samenvattende opmerkingen.....	26
8. REFERENTIES	28



1. SAMENVATTING

Het project Organisatie van de voorziening van ondersteuning aan het inclusief onderwijs (OoP), geleid door het European Agency for Special Needs and Inclusive Education (het Agency) van 2011 tot 2013, onderzocht de volgende kernvraag: hoe zijn de voorzieningssystemen georganiseerd die moeten beantwoorden aan de behoeften van leerlingen die zijn geïdentificeerd als leerlingen met een beperking volgens het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (VRPH – Verenigde Naties, 2006) in inclusieve settings binnen de sector van het leerplichtonderwijs?

Dit rapport vat de kernboodschappen samen die zijn onderzocht tijdens de projectactiviteiten en geeft een reeks aanbevelingen voor de organisatie van de voorziening en praktijk voor het verbeteren van de ondersteuning voor alle leerlingen in het regulier onderwijs en, in het bijzonder, die met een beperking.

Het project onderzocht een aantal belangrijke thema's, die als prioriteiten werden geïdentificeerd door eerdere projectactiviteiten – het overzicht van de onderzoeksliteratuur en het verzamelen van landsinformatie. Deze thema's zijn de volgende:

- **Inclusie als een kwestie van kwaliteit.** De aanwezigheid en deelname van alle leerlingen in de school/klasgemeenschap verbetert de kwaliteit van de onderwijservaring.
- **Het verhogen van de capaciteit van reguliere scholen om te beantwoorden aan verschillende behoeften.** Een belangrijk element hier is de ontwikkeling van de rol van gespecialiseerde voorziening als middel om de reguliere onderwijssector te ondersteunen.
- **Samenwerken en netwerken.** Samenwerken bevordert de efficiëntie van educatieve ondersteuning en ondersteuning door verschillende agentschappen binnen de reguliere onderwijssector.
- **Fondsen en middelen.** Ondersteuning moet gericht worden op flexibele manieren die aansluiten bij de behoeften van alle leerlingen, inclusief leerlingen met beperkingen.

Vijf steden werden geselecteerd voor opvolgingsbezoeken: Essunga (Zweden), Wenen (Oostenrijk), Flensburg (Duitsland), Ljubljana (Slovenië) en Valletta (Malta). In de herfst van 2013 vonden er in deze steden ook aan aantal thematische seminars plaats om meer in detail de factoren te onderzoeken die voortvloeien uit de bezoeken en die een invloed hebben op de organisatie van de voorziening in inclusieve settings, rekening houdend met de verschillende landscontexten.



1.1. Belangrijkste bevindingen

Op basis van de projectbezoeken en seminars bleken de volgende punten noodzakelijk voor de ontwikkeling van inclusieve praktijken en de organisatie van een effectieve ondersteuning voor leerlingen in het regulier onderwijs:

- Conceptuele duidelijkheid betreffende inclusief onderwijs.
- Wetgeving en beleid die de synergie tussen het VRPH en het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK – Verenigde Naties, 1989) erkennen bij het verlenen van prioriteit aan de rechten van kinderen met een handicap en het zorgen voor een consistent beleid en praktijk op alle systeemniveaus.
- Een systemische visie die gericht is op het ontwikkelen van de ‘inclusieve capaciteit’ van het onderwijssysteem in zijn geheel en die sterke banden, samenwerking en ondersteuning aanmoedigt tussen en binnen alle niveaus (d.w.z. tussen nationale en plaatselijke beleidsmakers en onderwijs en schoolhoofden, leraren, andere professionals, leerlingen en gezinnen).
- Inclusieve verantwoordingsplicht waarbij alle stakeholders worden betrokken, inclusief leerlingen, en die informatie geeft over beleidsbeslissingen om te zorgen voor de volledige deelname en prestaties van alle leerlingen, maar in het bijzonder de kwetsbare leerlingen die ondermaats presteren.
- Sterk, gedeeld leiderschap om verandering efficiënt te leiden.
- Lerarenopleiding en continue deskundigheidsbevordering voor inclusie om ervoor te zorgen dat leraren positieve attitudes ontwikkelen en verantwoordelijkheid nemen voor alle leerlingen.
- Een duidelijke rol voor gespecialiseerde settings om zich als onderzoekscentra te ontwikkelen om de capaciteit van gewone scholen te verhogen en te zorgen voor een kwalitatieve voorziening en ondersteuning door hooggekwalificeerde professionals voor leerlingen met een beperking.
- Schoolorganisatie, leerbenaderingen, curriculum en assessment die gelijke leerkansen voor iedereen ondersteunen.
- Efficiënt gebruik van middelen door collegialiteit en samenwerking, het ontwikkelen van een flexibel continuüm van ondersteuning in plaats van fondsen toe te wijzen aan specifieke groepen.

Over deze thema's bestaat ruime consensus in de onderzoeksliteratuur en in recent werk van het Agency, zoals *Kernthema's voor de bevordering van kwaliteit in inclusief onderwijs* (European Agency, 2011), evenals in de activiteiten van het project Organisatie van de voorziening.



Meer gedetailleerde informatie vindt u in de projectoutputs (literatuuroverzicht, rapporten van projectbezoeken, materiaal van de thematische seminars) die u kunt vinden op de [projectwebsite](#).



2. INCLUSIE ALS EEN KWESTIE VAN KWALITEIT

Het conceptueel kader van het OoP-project ondersteunt de nood aan een verandering van het systeem om over te gaan van een (op behoeften gebaseerd) tekortmodel van beperkingen, waarbij het probleem bij de leerling wordt gelegd, naar een model waarin rekening wordt gehouden met de rechten van leerlingen binnen het onderwijs, om ervoor te zorgen dat iedereen actief deelneemt aan het leerproces. Dit benadrukt de behoefte om over te gaan van compenserende benaderingen en organisatie van de voorziening in termen van individuele ondersteuning, naar hoe ondersteuningssystemen kunnen worden georganiseerd om gewone scholen beter tegemoet te laten komen aan de vereisten van alle leerlingen voor kwaliteitsvol onderwijs – het voorkomen van falen in plaats van het nemen van ‘herstellende’ maatregelen.

In dit deel wordt inclusie behandeld als een kwestie van kwaliteit dat het reageren op de verschillende behoeften van alle leerlingen omvat.


2.1. Terminologie en een gemeenschappelijk begrip van inclusie

Het gebruik van de termen ‘inclusie’ en ‘inclusief onderwijs’ en de geassocieerde betekenissen ervan variëren in grote mate tussen de verschillende landen en ook tussen verschillende gebieden binnen hetzelfde land.

In de thematische seminars wezen deskundigen op de nood aan een gedeeld idee over inclusie, met een nadruk op het menselijke in plaats van de technische kant en op het idee dat inclusief onderwijs beter is voor alle leerlingen in termen van voorbereiding op het leven. Oude tradities moeten worden weggeruimd en er moet worden overgegaan van een medische mentaliteit naar scholen waar iedereen thuishoort. Inclusie gaat over ALLE leerlingen.

In de bezochte inclusieve scholen waren leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en/of beperkingen niet enkel fysiek aanwezig in de klas, maar ze namen ook deel en werkten samen met hun medeleerlingen volgens hun eigen niveau van verworvenheden. Zoals Crawford en Porter stelden, kan inclusief onderwijs worden gedefinieerd als onderwijsregelingen waarbij leraren [scholen] educatieve ondersteuning en andere vormen van ondersteuning hebben om:

- *alle leerlingen, in al hun diversiteit en uitzonderlijkheden, te verwelkomen en op te nemen in het regulier onderwijs, in de plaatselijke school samen met hun leeftijdsgenoten;*
- *de deelname en de zo volledig mogelijke ontwikkeling van het menselijk potentieel van de leerlingen aan te moedigen; en*

- 
-
- *de deelname van alle leerlingen in sociaal waardevolle relaties met verschillende medeleerlingen en volwassenen aan te moedigen (2004, p. 8).*

Een dergelijke definitie vereist nieuwe denkwijzen en de erkenning dat diversiteit, en in het bijzonder een handicap, geen probleem of ‘storende’ factor is.

Inclusie moet al heel vroeg beginnen – als kinderen samen opgroeien, zullen ze leren verschillen te aanvaarden. Wanneer kinderen naar afzonderlijke, ‘speciale’ klassen worden gestuurd in een poging om de groepen in het regulier onderwijs homogeen te houden, kan een dergelijke voorziening complexer worden om te beheren – met een impact op de kwaliteit van de ondersteuning die wordt geboden aan de leerlingen.

Tot slot wordt, in tijden van economische recessie, de toewijzing van de middelen die het gelijke recht van elke leerling op kwaliteitsvol onderwijs in het regulier onderwijs vrijwaren, cruciaal. **Inclusie is geen middel om te besparen op fondsen, maar een manier om te zorgen voor een betere kwaliteit en meer gelijkwaardigheid voor alle leerlingen.**

2.2. Wetgeving en beleid

Op het niveau van de Europese Unie (EU) voorziet Artikel 26 van het Handvest van de grondrechten van de Europese Unie (Europese Gemeenschappen, 2000) een leidend principe voor Europese wetgevende en beleidsmaatregelen om volledige inclusie van kinderen met een beperking te ondersteunen. Dit wordt weerspiegeld in de Europese strategie ten behoeve van personen met een handicap 2010–2020 (Europese Commissie, 2010), die de inclusie van kinderen met beperkingen in het regulier onderwijs duidelijk ondersteunt. Verder verplicht het de EU om, via het Education and Training 2020-programma (Raad van de Europese Unie, 2009), de inspanningen van de lidstaten te ondersteunen om wettelijke en organisatorische barrières voor mensen met een beperking die in het algemeen onderwijs en systemen voor levenslang leren instappen, weg te ruimen en aan hen inclusief onderwijs en een gepersonaliseerde opleiding op alle onderwijsniveaus te garanderen.

Meer dan de helft van de lidstaten van het Agency die deelnemen aan het OoP-project hebben in de laatste jaren significante veranderingen ondergaan. De meeste landen leggen een grotere nadruk op het wettelijke recht van alle leerlingen om naar een reguliere school te gaan, terwijl een kleiner aantal ouders het recht geven scholen te kiezen voor hun kinderen met speciale onderwijsbehoeften/beperkingen. Een andere kleine groep landen verwijst naar onderwijs dat in de ‘meest geschikte setting’ wordt gegeven en naar leerlingen die onderwijs krijgen dat ‘geschikt is voor hun behoeften en vaardigheden’. Het wordt echter algemeen erkend dat het



vastleggen van het recht op ondersteunende diensten in een wettelijk kader een uitdaging blijft.

In de studiebezoeken en de thematische seminars benadrukten deskundigen de nood aan een focus op de kwaliteit van de ondersteuning eerder dan de kwantiteit. Positieve stappen die landen nemen om een dergelijke benadering te vergemakkelijken zijn onder andere:

- Het behouden van gespecialiseerde vaardigheden en kennis en het bieden van ondersteuning aan reguliere scholen via onderzoekscentra (vaak het vroegere buitengewoon onderwijs) en expertisecentra.
- Het erkennen van de behoeften aan ondersteuning van veel leerlingen in het regulier onderwijs (zonder zich toe te spitsen op beperkingen/specifieke onderwijsbehoeften) om snel tussen te komen en eventuele tijdelijke barrières voor leren weg te ruimen. Op deze manier kunnen middelen efficiënter worden gebruikt om voortdurende ondersteuning te bieden aan leerlingen met meer complexe ondersteuningsbehoeften.
- Het onderwijzen van alle leerlingen op één plaats – streven naar het creëren van flexibele leergemeenschappen met de capaciteit om te beantwoorden aan de verschillende ondersteuningsbehoeften (en het opbouwen van een band met verschillende plaatselijke diensten).
- Het opleiden van leraren en schoolhoofden om de vaardigheden te ontwikkelen om in inclusieve settings te werken.
- Werken met ouders om ze gerust te stellen met betrekking tot de kwaliteit van de ondersteuning in het regulier (in tegenstelling tot buitengewoon) onderwijs en de voordelen van regulier onderwijs.
- Ervoor zorgen dat de ondersteuning wordt voortgezet doorheen de overgang van school naar voortgezet/hoger onderwijs, opleiding en werk.

Tot slot moeten zowel het IVRK (Artikel 23(3), 28 en 29(1a)) als de VRPH (Artikel 24) geacht worden ervoor te zorgen dat zowel leeftijd als de omvang van de beperking worden opgenomen in de wetgeving en het beleid, aangezien landen overgaan van het bespreken van de betekenis van inclusie naar **een focus op een volledig onderwijssysteem dat leidt tot een rechtvaardigere en billijkere samenleving.**

2.3. Monitoring en evaluatie

Het nationale onderwijsbeleid bepaalt in het algemeen de doelstellingen van het onderwijssysteem van het land, inclusief de voorzieningen voor leerlingen met een beperking. Regio's, gemeenten en scholen zijn verantwoordelijk voor het concretiseren van de doelstellingen en het maken van hun eigen plannen voor



activiteiten die erop zijn gericht de nationale doelstellingen te bereiken. Kwaliteitsindicatoren die voor de monitoring worden gebruikt, kunnen voortkomen uit onderwijsplannen en/of op onderzoek gebaseerd bewijs op verschillende niveaus van het onderwijssysteem. In sommige landen beoordeelt het monitoringsysteem (de inspectie) de inspanning die onderwijsinstellingen doen om ervoor te zorgen dat leerlingen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen behalen, evenals bredere uitkomsten, waaronder de mate waarin de voorziening 'inclusief' is.

In de thematische seminars van het project stelden deskundigen dat sommige systemen voor verantwoordingsplicht verschillende aspecten van onderwijsvoorzieningen waarden die niet noodzakelijk consistent zijn met inclusie. Een focus op testen of uitkomstgerichte benaderingen kan inclusieve praktijken bijvoorbeeld niet ondersteunen. Er is bijgevolg nood aan de ontwikkeling van efficiënte en inclusieve manieren om voorzieningen te monitoren en te evalueren en een overeenkomst te verzekeren tussen beleidsmakers, inspecteurs, schoolhoofden, enz., over de definitie van succes en wat kwaliteit precies is (rekening houdend met de verlangens van de leerlingen). Alle stakeholdergroepen moeten aandacht hebben voor de vragen die moeten worden gesteld bij de monitoring en evaluatie van de kwaliteit van de voorziening om ervoor te zorgen dat systemen vroege ondersteuning en preventie belonen.

Landen houden zich steeds meer bezig met het verzamelen van gegevens en hoewel dergelijke informatie tot weloverwogen planning en ontwikkeling kan leiden (in het bijzonder door te zorgen voor gelijkwaardigheid en prestatie 'kloven' te dichten), mag het niet de hoofdrijfveer worden.

Tot slot moeten de inspectie en controle zich toespitsen op een vroege interventie – niet op mislukkingen of overtredingen – en ondersteuning bieden aan scholen om hun capaciteit te verhogen om aan de behoeften van alle leerlingen te beantwoorden.



3. HET VERHOGEN VAN DE CAPACITEIT VAN REGULIERE SCHOLEN

In dit deel bespreken we efficiënte manieren om de capaciteit van de reguliere onderwijssector te verhogen om inclusief te zijn en het potentieel van het buitengewoon onderwijs als een middel te benutten.

3.1. Leiderschap en omgaan met verandering

Verandering moet bij onszelf beginnen, in onze instellingen. Zoals het personeel in de school van Essunga stelde, 'het enige wat we kunnen veranderen, is de manier waarop we werken'.

Onderwijs is een van de belangrijke succesfactoren van een nationale economie en de kwaliteit van leiderschap lijkt een van de hoekstenen te zijn. Taipale stelt dat: '... het werk van schoolhoofden zal steeds meer een uitdaging worden, die druk creëert om het leiderschapssysteem en de leiderschapsopleiding in zijn geheel te ontwikkelen' (2012, p. 42). Stadsbezoeken en seminars benadrukten in het bijzonder de nood aan ondersteuning voor 'eenzame schoolhoofden'.

Leiderschap is een kritische factor in de voorziening van een kwaliteitsvolle ondersteuning voor leerlingen. Alle projectbezoeken toonden het belang van leiderschap in de ontwikkeling van een positieve schoolcultuur, respect voor leerlingen en flexibele antwoorden op diversiteit. In alle bezoeken waren teamwerk, verdeeld of 'gedeeld' leiderschap en sterke relaties verdere succesfactoren, samen met een nauwe samenwerking met de ouders.

Succesvolle scholen hebben ook leiders die deskundigheidsbevordering ondersteunen, bijvoorbeeld door het gebruik van onderzoekssamenvattingen om denkwijzen en praktijken te ontwikkelen. Het is belangrijk dat leraren zich gesteund voelen. Zoals een Oostenrijkse leraar opmerkte: 'Het is erg belangrijk te weten dat er altijd iemand is aan wie ik vragen kan stellen. Ik voel me veilig.' Ondersteuning voor het personeel moet gegeven worden door een 'team rond de leraar' om kennis te delen en competenties te ontwikkelen, waarbij instrumenten worden geboden voor verschillende behoeften en situaties.

Efficiënte voorziening voor alle leerlingen vereist een duidelijke focus op leren, de erkenning van alle prestaties (niet enkel academisch succes) en, in het bijzonder, systemen die aan leerlingen toelaten hun standpunten te geven en beslissingen te beïnvloeden, zowel op school als in hun eigen leerproces. Het creatieve gebruik van middelen, zoals door de ontwikkeling van netwerken, is een ander kenmerk van inclusief leiderschap dat werd opgemerkt tijdens de projectbezoeken.

Andere benaderingen voor het organiseren/beheren van voorzieningen zijn onder andere: het gebruik maken van flexibele en diverse leerlingengroepen, het verlengen van de schooldag of schooltijd, het bieden van flexibiliteit rond de



hoeveelheid tijd die in het regulier onderwijs wordt doorgebracht, en het aanpassen van de klasomgeving.

Tot slot is er nood aan leiders om aan zelfcontrole te doen om verantwoording af te leggen aan ouders, leerlingen en de plaatselijke gemeenschap.

3.2. Lerarenopleiding en ontwikkeling van het personeel

Lerarenopleiding speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van attitudes evenals kennis en vaardigheden. **Leraren moeten verantwoordelijkheid kunnen nemen voor alle leerlingen – en niet delegeren naar assistenten of ander personeel.** Ze moeten naar de kinderen kijken, te beginnen bij de basisbehoeften die ze allemaal gemeen hebben, in plaats van alleen te denken in termen van extra middelen. Leraren moeten worden aangeworven met dien verstande dat de job over alle leerlingen gaat.

De initiële lerarenopleiding en voortgezette deskundigheidsbevordering moet gezamenlijk gebeuren tussen scholen en buiten instellingen om de ontwikkeling van de school evenals die van individuele leraren te garanderen. Lerarenopleiders en breder personeel moeten ook worden opgeleid en voortdurend ondersteund.

Er dient meer onderzoek gedaan te worden naar hoe onderwijs en opleiding vertrouwen kunnen geven, de capaciteit kunnen verhogen om aan de verschillende behoeften te beantwoorden, en kwaliteiten te ontwikkelen zoals engagement, vertrouwen, aanvaarding en respect. Tijdens de projectseminars vroegen gedelegeerden: hoe kunnen we mensen die al hoog opgeleid zijn, aanmoedigen om te 'leren', na te denken en onzekerheid te aanvaarden? Ze besloten dat ondersteuning zowel van onder naar boven als van boven naar onder nodig is met de hulp van 'objectieve outsiders' (bijvoorbeeld, in praktijkgemeenschappen).

Leraren moeten vaardigheden ontwikkelen in assessment en het gebruik van instrumenten, bv. voor formatieve assessment en zelfevaluatie voor het leren. Ze moeten weten wat ze evalueren en waarom en ze moeten zich bewust zijn van de verschillende behoeften en individualisering van leren – 'lesgeven voor de gemiddelde leerling' is niet geschikt. Leraren moeten ook vaardigheden ontwikkelen in het gebruik van nieuwe technologieën om inclusie en bredere prestaties te ondersteunen.

Samenwerking, professionele netwerken en dialoog tussen personeelsteams zijn essentieel voor de ontwikkeling van individuele en gezamenlijke capaciteiten.

Tot slot hebben nieuwe leraren rolmodellen/mentoren nodig en er moet een voortdurende ondersteuning en continue deskundigheidsbevordering zijn om al het schoolpersoneel te betrekken in reflectie en verbetering.



3.3. Ontwikkeling van onderzoekscentra

In veel van de deelnemende landen zijn er nauwere banden aangehaald tussen het regulier en het buitengewoon onderwijs of zijn de scholen voor buitengewoon onderwijs omgevormd tot onderzoekscentra.

In de thematische seminars stelden deskundigen zich de vraag 'wat zullen onderzoekscentra anders doen?' Als dergelijke centra institutionele en individuele ondersteuning moeten bieden, moeten gespecialiseerde vaardigheden en kennis behouden blijven. Het personeel van het onderzoekscentrum heeft een sterk, continu leiderschap en ondersteuning nodig om hen toe te laten hun nieuwe rollen en verantwoordelijkheden te vervullen. Verdere opleiding moet worden aangeboden om ervoor te zorgen dat onderzoekcentra en ondersteunende diensten zijn uitgerust om te werken met collega's uit het regulier onderwijs evenals met leerlingen. Hoewel het verhogen van de capaciteit van reguliere scholen een belangrijk deel van hun nieuwe rol moet zijn, moet duidelijk worden gemaakt dat de expertise en input van gespecialiseerd personeel altijd nodig zal zijn voor sommige leerlingen (in het bijzonder die met, bijvoorbeeld, sensorische beperkingen en complexe behoeften).

In het algemeen lijkt het aantal scholen in het buitengewoon onderwijs af te nemen in de meeste landen, hoewel het aantal leerlingen dat naar het buitengewoon onderwijs gaat in enkele landen toeneemt (vaak voor bepaalde groepen van leerlingen, zoals deze met sociale, emotionele en gedragsproblemen en erg complexe beperkingen). Er zijn echter veel voorbeelden van scholen in het buitengewoon onderwijs die deel geworden zijn van een plaatselijk inclusie 'proces', waarbij personeel uit het buitengewoon onderwijs op een flexibele manier werkt om te helpen betere kansen te creëren binnen het regulier onderwijs.

Het moet echter worden benadrukt dat de ontwikkeling van kwaliteitsvolle onderzoekscentra en ondersteunende diensten afhankelijk is van de continue beschikbaarheid van goed gekwalificeerd personeel. Hoewel een grotere samenwerking met vrijwillige organisaties en stakeholders in de lokale gemeenschap een belangrijke rol moet spelen in de voorziening van coherente diensten rond leerlingen en hun gezinnen, mag dit geen vervanging zijn voor ervaring en expertise.



4. ORGANISATIE VAN DE VOORZIENING EN ONDERSTEUNING IN HET REGULIER ONDERWIJS

Dit deel handelt over ‘voorziening’ in termen van leerbenaderingen, curriculum en assessment en de voorziening van ondersteuning in het regulier onderwijs.

4.1. Leerbenaderingen

De leerbenaderingen die worden gebruikt voor leerlingen met een beperking in het regulier onderwijs zijn gelijkaardig binnen de meeste lidstaten. Dit omvat extra leertijd, kleine groepen/individuele coaching en onderwijs in teamverband of co-teaching (samen lesgeven door een leraar uit het regulier onderwijs en een leraar die gespecialiseerd is in specifieke onderwijsbehoeften). In Essunga vonden de leraren die tijdens het projectbezoek werden geïnterviewd, deze benadering van onschatbare waarde als een vorm van professionele ontwikkeling en erkenden ze dat ‘twee leraren in de klas hebben je dwingt jezelf te verbeteren en na te denken over wat je aan het doen bent’. Een belangrijk deel van deze regeling is dat alle leerlingen toegang hebben tot leraren met expertise in het domein en dat vakleraren ondersteund worden om hun repertoire van benaderingen uit te breiden om aan de steeds toenemende verschillende behoeften in de klas te beantwoorden.

Zo ook worden onderwijs in teamverband en partnerklassen in Flensburg nuttig gebruikt met een nadruk op reflectie, teamwerk en communicatie. Personeelsteams aanvaarden dat ze verantwoordelijk zijn voor alle leerlingen in de klas.

In sommige van de scholen die tijdens het project werden bezocht, wordt structuur gebruikt om het gebruik van tijd te verbeteren en ervoor te zorgen dat alle leerlingen begrijpen wat van hen wordt verwacht. Er wordt coaching gegeven in studiemethoden en leerlingen worden ondersteund om actiever te leren. Dergelijke benaderingen zijn, samen met ondersteuning door medeleerlingen, voordelig gebleken voor alle leerlingen.

Voor leerlingen die meer ondersteuning en gedifferentieerde middelen en taken vereisen, moet er rekening mee gehouden worden dat differentiatie vaak gericht is op de leraar in plaats van geleid door de leerling, waarbij wordt geprobeerd leerlingen te doen passen in een bestaand systeem in plaats van bij te dragen tot de transformatie van settings en routines.

4.2. Curriculum

Eén aanpassing die in een aantal landen werd gemaakt, is het bieden van meer **flexibiliteit om het curriculum aan te passen of de vereisten te verminderen.**

Landsinformatie, evenals bezoeken en seminars, toont aan dat een focus hoofdzakelijk op academische prestaties/nationale normen een barrière kan vormen



voor inclusie. In landen waar het curriculum wordt hervormd, ligt de nadruk op toegang tot het kader van het curriculum – maar ook een erkenning dat voor sommige leerlingen, in het bijzonder die met intellectuele beperkingen, de inhoud moet worden aangepast of zelfs dat er curriculumgebieden moeten worden gebruikt als contexten voor leren waar de kennis niet als relevant/geschikt wordt beschouwd.

In sommige gevallen kan tijdsdruk omwille van een zwaar opgelegd curriculum voor meer moeilijkheden voor scholen zorgen, aangezien leraren het gevoel kunnen hebben dat ze 'traditionele' leer- en assessmentmethoden moeten volgen die niet gericht zijn op de leerling.

4.3. Assessment

Hoewel een aantal landen afstand begint te nemen van het gebruik van categorieën van behoeften die verband houden met verschillende beperkingen, komt deze praktijk nog steeds heel vaak voor. Florian en collega's (2006) stellen dat hoewel classificatiesystemen erg kunnen variëren tussen verschillende landen, een medisch model van beperkingen hen meestal ondermijnt en, zoals het rapport Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) recent opmerkte, dat landsystemen van classificatie worden ondermijnd door een verschillend beeld van verschil en normaliteit. Enerzijds rechtvaardigt het etiketteringsproces de toewijzing van extra middelen en zorgt het ervoor dat er redelijke aanpassingen worden aangebracht; anderzijds kan etikettering leiden tot 'sociale segregatie' en de ontwikkeling van een beschadigde identiteit' (NESSE, 2012, p. 20).

Als gevolg van de erkenning van dit dilemma ontstaan er een aantal beleidsvormen. Sommige landen gebruiken de crossnationale categorieën van de OESO – A: Beperkingen, B: Problemen en C: Nadelen (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling, 2005) – terwijl anderen de Internationale Classificatie van Functioneren, Invaliditeit en Gezondheid hanteren.

Andere landen leggen zich toe op individuele behoeften samen met een voortdurende ondersteuning. In een poging om de bureaucratie rond de ellenlange assessment door verschillende agentschappen te verminderen, voeren sommige landen een geïntegreerde assessment en planningsproces in waarbij alle agentschappen worden betrokken bij de opstelling van een gecoördineerd ondersteuningsplan, in het bijzonder voor leerlingen met complexere behoeften.

Assessment gebeurt gewoonlijk door een multidisciplinair team/gespecialiseerd centrum, dat vaak samenwerkt met de school (en ouders) in het assessmentproces. Dergelijke centra/teams (die vaak op een regionale basis werken) bieden ondersteuning in termen van pedagogisch advies en middelen en nemen in sommige landen ook plaatsingsbeslissingen.



Assessment kan vaak worden aangevraagd door scholen of door ouders, die steeds meer worden betrokken in het besluitvormingsproces.

Op schoolniveau is de kans groter dat een assessmentkader dat informatie geeft over onderwijzen en leren en de leerlingen zelf betreft – zoals aanbevolen door het werk van het Agency over assessment vanuit de optiek van inclusief onderwijs (European Agency, 2009) – een inclusieve praktijk zal ondersteunen. In Wenen stelt het rapport van het schoolbezoek dat de nadruk ligt op wat leerlingen kunnen doen, het luisteren naar feedback van de leerlingen en het geven van commentaar op hun werk/prestaties, in plaats van op het geven van cijfers. **Het is nodig leerlingen toegang te geven tot een flexibel assessmentkader met een gemeenschappelijke structuur en principes in plaats van een gedetailleerd of voorschrijvend kader dat uitgaat van ‘one size fits all’.**

4.4. Organisatie van ondersteuning

In de meeste landen is er een bepaalde vorm van individueel onderwijs/ondersteuning/leerplan en hoewel de namen die hieraan worden gegeven, variëren, is de functie grotendeels dezelfde. Landen kunnen verwijzen naar pedagogische ondersteuning, personalisatie en aandacht voor de leeromgeving en de coördinatie van alle diensten met betrekking tot de leerling. Dergelijke plannen worden als bijzonder belangrijk beschouwd in tijden van overgang tussen onderwijsfasen.

Aangezien scholen ernaar streven het basisonderwijs dat ze bieden te verbeteren, wordt een bepaald niveau van ondersteuning beschouwd als de norm voor alle leerlingen op verschillende tijdstippen tijdens hun opleiding en wordt er, steeds meer, verwezen naar een ‘continuüm van ondersteuning’ om meer flexibiliteit in te voeren om aan de behoeften van leerlingen te beantwoorden.

Gezamenlijke benaderingen bleken efficiënt in de bezochte scholen, waarbij het onderwijzend personeel en professionals uit verschillende disciplines samenwerken. Leraren in het buitengewoon onderwijs, begeleiders, coaches, gezondheidsprofessionals en maatschappelijk werkers kunnen bijvoorbeeld een ‘netwerk’ vormen rond leerlingen die ondersteuning nodig hebben. **Efficiënt teamwerk verhoogt de kans dat de nood aan ondersteuning zo snel mogelijk wordt vastgesteld – en aangepakt.**

Andere vormen van ondersteuning voor leerlingen zijn onder andere communicatieondersteuning (bijvoorbeeld gebarentaal, Braille, symbolen), vaak gegeven samen met gespecialiseerde hulpmiddelen/uitrusting en input van leraren uit het buitengewoon onderwijs/mobiele leraren. Onderwijsassistenten (LSA's) worden ook gebruikt in veel landen. Het bezoek aan Malta toonde aan dat het gebruik van assistenten nauwkeurig moet worden beheerd om te voorkomen dat



leerlingen afhankelijk worden. LSA's zien hun rol steeds meer als deel van een team, waarbij ze samenwerken om alle leerlingen in de klas de ondersteunen, en niet enkel de leerlingen met een beperking.

In het bijzonder voor leerlingen met complexere behoeften is het noodzakelijk expertise binnen personeelsteams te houden om ervoor te zorgen dat leerlingen toegang hebben tot geschikte middelen en gespecialiseerde uitrusting, evenals kwaliteitsvol onderwijs dat de nadruk legt op kennis en ervaring van bepaalde ondersteuningsbehoeften.



5. SAMENWERKING EN NETWERKING

Dit deel handelt over systemen van samenwerken en netwerken die ondersteuning door verschillende agentschappen bieden aan leerlingen als een integraal deel van hun opleiding.

5.1. Ondersteuning op het niveau van de gemeenschap

Het project Organisatie van de voorziening toonde aan dat het belangrijk is dat scholen ondersteuning krijgen van plaatselijke politici en onderwijsadministraties. In alle projectbezoeken zette het stafpersoneel in de plaatselijke gemeenschap zich echt in voor het welzijn van de leerlingen. De rollen van deze personen omvatten het in vraag stellen van bepaalde veronderstellingen over de manier waarop de dingen in het verleden zijn gebeurd en schoolhoofden het vertrouwen schenken om beslissingen te nemen, zelfs als er een risico-element betrokken was. Sterke relaties tussen de verschillende stakeholders in de gemeenschap hebben geleid tot sterke netwerken van ondersteuning rond de school die belangrijk zijn geweest om veranderingen in te voeren.

Diensten van verschillende agentschappen in de gemeenschap moeten nauw samenwerken met scholen – en met ouders – zodat de ondersteuning consistent is tussen settings. Personeel dat het kind en gezin kent, kan ondersteuning geven in onderwijs- en gemeenschapsettings. Om afstand van een ‘medisch’ model te ondersteunen, kunnen diensten die traditioneel onder gezondheid worden aangeboden, nu aangeboden worden in scholen of in lokale gemeenschapscentra, zowel voor een gemakkelijke toegang als om de communicatie tussen professionals uit verschillende disciplines te verbeteren. In elk model moet het kind ‘centraal’ staan in de gecoördineerde diensten die een rol moeten spelen in de ondersteuning van zowel scholen als gezinnen. Dit werd weerspiegeld in een verklaring van een gemeenschapsinspecteur tijdens het bezoek aan Flensburg:

... het kind met een beperking wordt het middelpunt van de organisatie van ondersteuning, en de diensten zijn de satellieten die draaien rond de leerling. Alle actoren in de gemeenschap werken samen in een continuüm en komen regelmatig samen om de beste ondersteuning voor de kinderen met een beperking te bieden.

In de seminars stelden de deelnemers dat samenwerking tussen agentschappen en anderen – bijvoorbeeld vrijwilligersgroepen – een sleutelfactor is en ondersteuning kan bieden aan scholen/leraren om de holistische ontwikkeling van kinderen te ondersteunen. Diensten moeten de verandering van omgeving ondersteunen, niet enkel het individu.



Tot slot is er, voor het samenbrengen van de agentschappen, een periode van consolidatie nodig om gedeelde kaders (bv. gedeelde assessment, gedeelde financieringsprioriteiten, gedeelde professionele ontwikkeling), evenals gedeelde evaluatie op te bouwen. **Cultuur, professionele constructies en verwachtingen moeten worden tussen de agentschappen gedeeld en benaderingen tussen de verschillende agentschappen en pedagogische benaderingen moeten optimaal worden gebruikt.**

5.2. Betrokkenheid van de ouders

De betrokkenheid van de ouders in het leerproces van de kinderen is een sleutelfactor in de ontwikkeling van een vertrouwelijke relatie tussen scholen en gezinnen. Tijdens de projectbezoeken was het duidelijk dat samenwerking met ouders een belangrijk aspect is van ondersteuning voor leerlingen, aangezien ouders de belangrijkste steun bieden voor hun kinderen.

In interviews die werden afgenomen tijdens de projectbezoeken benadrukten ouders dat ze het fijn vinden betrokken te worden in de ontwikkelingen van de school, geïnformeerd te worden over de vooruitgang van hun kind en betrokken te worden in het leerproces. Ze waarderen het wanneer leraren zich eerder toeleggen op wat leerlingen kunnen doen dan op enige uitdagingen.

Tijdens de seminars benadrukten deelnemers dat ouders rechten hebben, maar een eerlijke begeleiding nodig hebben – geen tegenstrijdig professioneel advies – om ze in staat te stellen een geïnformeerde keuze te maken. Gezinnen moeten betrokken worden bij elke assessment en moeten de vooruitgang van hun kind kunnen volgen. Ouders zijn de beste pleitbezorgers voor hun kinderen, maar ze kunnen ook het beleid en de plaatsing van hun eigen kind beïnvloeden.

Hoewel de druk voor resultaten steeds toeneemt in scholen overal in Europa, toont bewijs tot slot dat inclusie niet leidt tot zwakkere uitkomsten, en dat de voordelen van inclusie benadrukt moeten worden.



6. FONDSSEN EN MIDDELEN

Dit deel handelt over het doeltreffend en efficiënt gebruik van middelen om behoeften te identificeren en een gerichte ondersteuning te bieden.

Volgens Booth en Ainscow moeten middelen ruimer worden gezien dan geld, apparatuur en personeel. Door een ruimer begrip toe te passen moeten schoolgemeenschappen leren de middelen te identificeren die beschikbaar zijn in elk school, maar die nog niet gebruikt worden. Booth en Ainscow zeggen dat dergelijke middelen kunnen worden gevonden 'in alle aspecten van de schoolomgeving; bij studenten, ouders/voogden, gemeenschappen en leerkrachten; in veranderingen in culturen, beleid en praktijken' (2002, p. 5). Kesälahti en Väyrynen stellen:

In inclusieve scholen moeten we inspanningen doen om middelen te identificeren bij leerlingen door vertrouwen te hebben in hun capaciteit om hun eigen leerproces te sturen en de capaciteit om elkaar te ondersteunen. Dit geldt eveneens voor het schoolpersoneel. Ze kunnen ideeën, vaardigheden, initiatieven of kennis hebben over wat barrières creëert voor leren en deelnemen (2013, p. 81).

De meeste landen krijgen fondsen van de centrale overheid voor het onderwijs van leerlingen met een beperking. In sommige landen is de financiering overgeheveld naar de lokale autoriteiten of gemeenten. In ander is er een mix van centrale en lokale financiering. Met betrekking tot het buitengewoon onderwijs bieden de meeste landen centrale financiering voor extra personeel, gespecialiseerde uitrusting en transport.

Voor leerlingen met een beperking wordt de financiering gewoonlijk verbonden met de assessment van leerlingen. In de meeste landen wordt een verklaring of formele beslissing geschreven door een gespecialiseerd team/team van verschillende agentschappen of onderzoekscentrum om extra fondsen te verzekeren.

Na assessment wijzen de meeste landen een aantal extra 'uren voor specifieke onderwijsbehoeften' of LSA-tijd toe.

In sommige landen wordt er nu een aantal uren aanvullende ondersteuning gegeven in het regulier onderwijs. Pedagogische assessment en ondersteuning wordt toegewezen als deel van het reguliere systeem. In veel landen kan de gemeente extra financiering bieden voor hulpmiddelen, uitrusting of extra personeel (LSA's). Om inclusie te ondersteunen, verminderen een klein aantal landen het aantal leerlingen in de klas wanneer er leerlingen met een beperking in zitten.

In sommige landen wordt er gebruik gemaakt van een backpack of 'leerlingenkorf'-systeem via gemeenten. Hier volgt de financiering de leerlingen. Dit type



‘leerlinggebonden’ systeem biedt echter enkel extra middelen aan diegenen met geïdentificeerde problemen die voldoen aan de criteria voor specifieke onderwijsbehoeften, terwijl anderen, die dit misschien ook nodig hebben, geen toegang hebben tot ondersteuning.

Een recente studie die in Oostenrijk is uitgevoerd, geeft aan dat inputgeoriënteerde ondersteuning – tegen een vast tarief aan scholen op basis van het aantal leerlingen bij wie de specifieke onderwijsbehoeften erkend zijn – niet voldoende responsief is, aangezien behoeften variëren tussen leerlingen en in de loop van de tijd. Een outputmodel wordt ook gezien als problematisch, aangezien middelen worden teruggetrokken als een programma succesvol is. **Er moet worden overgegaan van een systeem dat dergelijk gebrek aan succes beloont naar een model van vroege ondersteuning en preventie.**

Een andere vaststelling is dat **ondersteuning die aan individuele leerlingen wordt gegeven, de capaciteit van het schoolstelsel niet noodzakelijk verbetert.** Als scholen de nadruk leggen op de hoeveelheid in plaats van op de kwaliteit van de middelen, is de kans klein dat ze de nodige veranderingen zullen aanbrengen aan de manier waarop reguliere onderwijssystemen en schoolpersoneel reageren op leerlingen (Frattura en Capper, 2007).

In plaats van te worstelen met de beperkte ‘extra’ middelen die voor hen beschikbaar zijn, zouden scholen kostenefficiënte netwerken van ondersteuning en professionele ontwikkeling kunnen ontwikkelen die samenwerking tussen lokale stakeholders en lokale scholen/ondersteuningscentra omvatten (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012). Voorbeelden van dergelijke praktijken werden gezien tijdens de projectbezoeken, zoals blijkt uit de volgende citaten:

‘Het is mogelijk een school te veranderen met de beschikbare middelen (Algemeen directeur, Hoofd van Onderwijs en Sociale Dienstverlening, Essunga).

‘... het was geen kwestie van meer middelen voor de school te voorzien, maar van het anders gebruiken van de reeds beschikbare middelen’ (Schoolhoofd, Flensburg).



7. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

7.1. Conclusies

Het conceptuele kader voor het project Organisatie van de voorziening (OoP) erkent dat, om vooruitgang te maken naar een op rechten gebaseerde benadering voor leerlingen met een beperking, landen moeten overgaan van het organiseren van voorzieningen in termen van individuele ondersteuning (vaak gebaseerd op een medische diagnose) naar het analyseren hoe systemen worden georganiseerd om reguliere scholen te ondersteunen om te voldoen aan de behoeften – en te beantwoorden aan de rechten – van alle leerlingen. Het inclusieproces moet zich daarom toespitsen op het opbouwen van de capaciteit van reguliere scholen om zich te richten op de diversiteit van de leerlingen, in plaats extra middelen te verdelen om te beantwoorden aan de behoeften van geselecteerde groepen.

Om een systeemverandering te ondersteunen, moet een gedeeld begrip van inclusie en gerelateerde visie en waarden worden opgebouwd bij stakeholders op alle niveaus, met een gemeenschappelijk standpunt over kwaliteit en methodes voor evaluatie die inclusieve praktijken ondersteunen.

Deelnemers van het project benadrukten de nood voor landen om een wetgeving te ontwikkelen die de rechten van alle kinderen – inclusief deze met een beperking – op een vroegtijdige ondersteuning, kwaliteitsvol onderwijs (zonder discriminatie) en volledige deelname aan alle onderwijsactiviteiten erkent. Hoewel het belangrijk is een evenwicht te zoeken tussen de rechten van alle stakeholders, moeten leerlingen het middelpunt blijven. Zowel het IVRK als het VRPH moeten worden geraadpleegd bij de ontwikkeling van een nationale wetgeving en onderwijsbeleid, en er moet aandacht zijn voor de overeenstemming daartussen.

Er moeten netwerken ontwikkeld worden om schoolhoofden te ondersteunen als voorstanders van verandering en ervoor zorgen dat ze een 'team'-benadering toepassen en een positieve ethos en een cultuur ontwikkelen die al het personeel en leerlingen respecteert. Ze moeten samenwerken met lokale leiders en leden van de gemeenschap om de schoolcontext te analyseren en stappen te ondernemen naar de ontwikkeling van 'strategische capaciteiten' inclusief een duidelijke focus op leren, sterke relaties, open communicatie, collegialiteit, reflectieve praktijken en een creatieve benadering tot probleemoplossing.

Zoals Peters stelt, is geïndividualiseerd onderwijs 'een universeel recht, geen behoefte aan buitengewoon onderwijs' (2004, p. 42). Alle leerlingen hebben het recht op een relevant en aantrekkelijk curriculum (inclusief buitenschoolse activiteiten), assessment van de geschiktheid, 'equivalente' leerkansen en pedagogie die verschillende capaciteiten erkent en daaraan beantwoord (universeel ontwerp). Op deze manier moet kwaliteitsvol onderwijs worden ontworpen om



geschikt te zijn voor de leerlingen in plaats van te passen binnen de administratieve structuren van de school.

Ook het volgende, dat barrières kan vormen voor het verhogen van de gelijkwaardigheid, moet worden aangepakt: denken in termen van tekortkomingen, het niet respecteren van verschillen, het rationaliseren van slecht gedrag (anderen de schuld geven), het behouden van niet succesvolle praktijken en het aanvaarden van negatieve attitudes binnen de schoolgemeenschap. Hier spelen de initiële lerarenopleiding en een continue deskundigheidsbevordering een cruciale rol.

Om efficiënte ondersteuning te organiseren voor alle leerlingen, in het bijzonder deze met een beperking, hebben projectdeskundigen ook gewezen op de noodzaak aan een systemische opvatting die zicht toespitst op de ontwikkeling van capaciteiten op alle niveaus van het systeem. Sterke verbanden met alle systeemniveaus (d.w.z. tussen nationale en lokale beleidsmakers en onderwijsleiders, schoolhoofden, leraren, andere professionals, leerlingen en gezinnen) zijn nodig om te zorgen voor een coherente benadering.

Een ander probleem dat werd aangekaart door deskundigen is de nood aan verduidelijking van de nieuwe rol van het buitengewoon onderwijs en van het ondersteunend personeel (bv. LSA's) als middelen om voorzieningen voor alle leerlingen in het regulier onderwijs te verbeteren. Ze wezen op de nood om gespecialiseerd personeel te behouden, maar hen creatief te gebruiken om de praktijken in de gehele school evenals individuele leerlingen te ondersteunen, waarbij het ontwikkelen van een flexibele ondersteuning in het regulier onderwijs geldt als de 'norm'. Het moet erkend worden dat er momenten zullen zijn wanneer 'extra' nodig is voor alle leerlingen en gespecialiseerd personeel verder nodig zal zijn, in het bijzonder voor beperkingen met een lage incidentie.

Met betrekking tot de thema's van de fondsen en middelen, zouden scholen tot slot, in plaats van te worstelen met de beperkte 'extra' middelen die voor hen beschikbaar zijn, kostenefficiënte netwerken van ondersteuning en deskundigheidsbevordering moeten ontwikkelen die samenwerking tussen lokale stakeholders en lokale scholen/ondersteuningscentra omvatten (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012).

7.2. Aanbevelingen

De volgende aanbevelingen, die zijn gebaseerd op de uitkomsten van het hoofdproject, zijn gericht aan beleidsmakers en streven ernaar ondersteuningssystemen voor leerlingen met een beperking in het regulier onderwijs te verbeteren.



7.2.1. Kinderrechten en deelname

Beleidsmakers moeten:

- De nationale wetgeving en het onderwijsbeleid herzien om ervoor te zorgen dat ze consistent zijn met de principes van zowel het IVRK als het VRPH en het recht van alle leerlingen op volledige deelname in school met hun eigen lokale leeftijdsgroep steunen. Dit zou in het bijzonder het volgende omvatten:
 - het recht op onderwijs en inclusie;
 - het niet discrimineren op grond van beperkingen;
 - het recht van het kind om zijn standpunt te uiten; en
 - toegang tot steun.


7.2.2. Conceptuele duidelijkheid en coherentie

Beleidsmakers moeten:

- Het concept van inclusie binnen en tussen de niveaus van het systeem verduidelijken als een agenda die de kwaliteit en gelijkwaardigheid voor alle leerlingen verhoogt, waarbij teleurstellende prestaties door alle kwetsbare groepen, inclusief kinderen met een beperking, worden aangepakt. Alle beleidsmakers inzake onderwijs moeten hun verantwoordelijkheid opnemen voor **alle** leerlingen.
- De verbanden tussen systeemniveaus (d.w.z. tussen nationale/lokale beleidsmakers, lokale onderwijsleiders/schoolhoofden, leraren, andere professionals en leerlingen en hun gezinnen) onderzoeken en ze verbeteren door samenwerking en coherente partnerschappen tussen ministeries en lokale diensten. Een dergelijke actie moet perspectieven verruimen, onderling begrip verhogen en de 'inclusieve capaciteit' van het volledige systeem in zijn geheel opbouwen.
- Stimulansen bieden voor scholen om alle leerlingen uit de lokale gemeenschap aan te nemen en ervoor te zorgen dat methodes voor assessment, inspecties en andere maatregelen inzake de verantwoordingsplicht de inclusieve praktijk ondersteunen en informatie geven over de verdere verbetering van de voorzieningen voor alle leerlingen.

7.2.3. Voortdurende ondersteuning

Beleidsmakers moeten:

- 
-
- Een ‘voortdurende ondersteuning’ ontwikkelen voor leraren, ondersteunend personeel en, in het bijzonder, voor schoolhoofden door het gebruik van onderzoek, netwerking en banden met universiteiten en instellingen voor initiële lerarenopleidingen om ontwikkelingskansen te bieden voor alle groepen als levenslange leerlingen.
 - De rol van het buitengewoon onderwijs ontwikkelen als een middel om de capaciteit van het regulier onderwijs te verhogen en ondersteuning van leerlingen te verbeteren. De gespecialiseerde kennis en vaardigheden van het personeel in onderzoekscentra moet worden behouden en verder worden ontwikkeld op manieren die hen toelaten het schoolpersoneel te ondersteunen (bijvoorbeeld, door counseling en samenwerking), evenals een gespecialiseerd netwerk te bieden dat ondersteuning van leerlingen zal bevorderen, zoals deze met een beperking met een lage incidentie.
 - Een meer toegankelijk curriculum en assessmentkaders ontwikkelen en meer flexibiliteit ondersteunen in pedagogie, schoolorganisatie en toewijzing van middelen zodat scholen op een innovatieve manier kunnen werken om een voortdurende ondersteuning te ontwikkelen voor leerlingen, eerder dan ze te doen passen in een bestaand systeem.

7.3. Samenvattende opmerkingen

De activiteiten van het project Organisatie van de voorziening ondersteunen de nood aan een overgang van een tekort (op behoeften gebaseerd) model van beperkingen, waarbij het probleem bij de leerling wordt gelegd, naar een model waarin rekening wordt gehouden met de rechten van leerlingen binnen het onderwijs, om ervoor te zorgen dat iedereen actief deelneemt aan het leerproces. Dit benadrukt de behoefte om te gaan van de organisatie van de voorziening in termen van individuele ondersteuning, naar hoe ondersteuningssystemen kunnen worden georganiseerd om reguliere scholen beter tegemoet te laten komen aan de vereisten van alle leerlingen voor kwaliteitsvol onderwijs.

Ebersold et al. stelt: ‘Inspanningen naar inclusie in het regulier onderwijs worden hoofdzakelijk gedaan voor diegenen die “passen” in het systeem zoals het bestaat’ (2011, p. 10). De doelgroep voor dit project – leerlingen met een beperking – kan significante ondersteuning vereisen om te ‘passen’ binnen bestaande systemen. Zoals de voorbeelden die in dit project werden bestudeerd, aantonen, kunnen onderwijssystemen en reguliere scholen echter worden ‘getransformeerd’ om te beantwoorden aan de ondersteuningsbehoeften van deze groep – en in het voordeel te zijn van alle leerlingen.

Om efficiënte ondersteuning te organiseren voor alle leerlingen, inclusief die met een beperking, hebben projectdeskundigen de noodzaak aan een coherente,



systemische opvatting die is gericht op de ontwikkeling van sterke banden en onderlinge ondersteuning tussen alle niveaus van het systeem benadrukt.

Tijdens de projectactiviteiten legden de voorbeelden van voorzieningen de nadruk op de ondersteuning voor leren – voor iedereen – en toonden ze dat diegenen met een beperking, in scholen die kansen bieden aan alle leerlingen om deel te nemen op een gelijke basis, kunnen ‘leren zonder beperkingen’ (Hart et al., 2004). Zoals een leraar in het buitengewoon onderwijs in Slovenië zei: ‘Wij werken voor het leven – niet voor één les’.



8. REFERENTIES

- Ainscow, M., Muijs, D. en West, M., 2006. 'Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances' [Samenwerking als een strategie voor het verbeteren van scholen in uitdagende omstandigheden] *Improving Schools*, 9, 192–202
- Benoit, H., 2012. 'Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration' [Verscheidenheid aan actoren en inclusieve praktijken: de paradoxen van de samenwerking] *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 65–79
- Booth, T. en Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* [Leren en deelname in scholen ontwikkelen]. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Crawford, C. en Porter, G.L., 2004. *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education* [Een stichting voor het bevorderen van inclusief onderwijs]. Toronto: L'Institut Roeher Institute
- Ebersold, S., 2012. 'Parcours de scolarisation et coopération: enjeux conceptuels et méthodologiques' [Onderwijsparcours en samenwerking: conceptuele en methodologische inzet] *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 45–55
- Ebersold, S., Schmitt, M.J. en Priestley, M., 2011. *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. A Synthesis of Evidence from ANED Country Reports and Additional Sources* [Inclusief onderwijs voor jongeren met een beperking in Europa: Trends, Problemen en Uitdagingen. Een synthese van bewijs van ANED-landsrapporten en aanvullende bronnen]. Verslag voor het Academic Network of European Disability Experts. Gepubliceerd door Human European Consultancy en University of Leeds
- European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. *Het toepassen van assessment binnen de context van inclusief onderwijs*. Odense, Denemarken: European Agency for Development in Special Needs Education
- European Agency for Development in Special Needs Education, 2011. [Kernthema's voor de bevordering van kwaliteit in inclusief onderwijs – Aanbevelingen voor de praktijk](#). Odense, Denemarken: European Agency for Development in Special Needs Education (Laatst geopend in november 2014)
- Europese Commissie, 2010. [MEDEDELING VAN DE COMMISSIE AAN HET EUROPEES PARLEMENT, DE RAAD, HET EUROPEES ECONOMISCH EN SOCIAAL COMITÉ EN HET COMITÉ VAN DE REGIO'S. Europese strategie inzake handicaps 2010-2020: Een](#)



[hernieuwd engagement voor een onbelemmerd Europa](#). /* COM/2010/0636 def. */
(Laatst geopend in november 2014)

Europese Gemeenschappen, 2000. '[Handvest van de grondrechten van de Europese Unie](#)' (2000/C 364/01) *Publicatieblad van de Europese Gemeenschappen*, C 364, 18 December 2000 (Laatst geopend in november 2014)

Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R.J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. en Holland, A., 2006. 'Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities' [Crossculturele perspectieven over de classificatie van kinderen met een beperking: Deel I. Problemen bij de classificatie van kinderen met een beperking] *Journal of Special Education*, May 2006, 40 (1), 36–45

Frattura, E.M. en Capper, C.A., 2007. *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners* [Naar Sociale Gerechtigheid: Scholen Transformeren voor Alle Leerlingen]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. en McIntyre, D., 2004. *Learning without Limits* [Leren zonder beperkingen]. Maidenhead: Open University Press

Kesälähti, E. en Väyrynen, S., 2013. *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the Making* [Leren van onze Buren: Inclusief Onderwijs in Ontwikkeling]. Rapport opgesteld als deel van het project Een School voor Iedereen – Ontwikkeling van Inclusief Onderwijs gefinancierd door de EU (Kolartics ENPI CBC). Rovaniemi: University of Lapland

Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE), 2012. *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU* [Onderwijs en Beperkingen/Specifieke Behoeften. Beleid en praktijken in onderwijs, opleiding en tewerkstelling voor studenten met een beperking en specifieke onderwijsbehoeften in de EU]. Rapport opgesteld voor de Europese Commissie. Brussel: Europese Commissie

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling, 2005. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators* [Studenten met een Handicap, Leerproblemen en Nadelen: Statistieken en Indicatoren]. Parijs: OESO

Peters, S., 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children* [Inclusief Onderwijs: Een EFA-Strategie voor alle Kinderen]. Washington, D.C.: Wereldbank

Raad van de Europese Unie, 2009. '[Conclusies van de Raad van 12 mei 2009 betreffende een strategisch kader voor Europese samenwerking op het gebied van](#)



[onderwijs en opleiding \(ET 2020\)](#)' *Publicatieblad van de Europese Unie*, C 119, 28.5.2009, 2–10 (Laatst geopend in november 2014)

Taipale, A., 2012. *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education* [Internationaal Onderzoek inzake Leiderschap in het Onderwijs. Een onderzoek naar het werk en de voortgezette opleiding van schoolhoofden]. Helsinki: Finnish National Board of Education

Verenigde Naties, 1989. *Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind*. New York: Verenigde Naties

Verenigde Naties, 2006. *Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap*. New York: Verenigde Naties

NL

Secretariaat:

Østre Stationsvej 33
DK-5000
Odense C
Denemarken
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Het kantoor in Brussel:

Rue Montoyer, 21
BE-1000
Brussel
België
Tel: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

