



Onderwijs aan leerlingen met beperkingen in Europa (Deel 2)

VOORZIENINGEN IN HET ONDERWIJS NA DE
BASISSCHOOL

Thematische Uitgave

**Onderwijs aan leerlingen met beperkingen
in Europa**

(Deel 2)

**VOORZIENINGEN IN HET ONDERWIJS
NA DE BASISCHOOL**

Thematische Uitgave



Dit verslag werd opgesteld door het *European Agency for Development in Special Needs Education* (the Agency) met bijdragen van de Eurydice National Units. Het DG Onderwijs en Cultuur van de Europese Commissie sponsort deze uitgave:

http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

U mag vrij citeren uit dit document op voorwaarde dat u duidelijk verwijst naar de bron. Voor uw gebruiksgemak is dit verslag ook beschikbaar in bewerkbare elektronische bestandsformaten in 19 talen. Digitale versies van dit verslag kunt u downloaden op de website van het European Agency: www.european-agency.org

Eindredactie: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Vertaling: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Dienst Beroepsopleiding.

De tekening op de omslag is van de hand van de 20-jarige Olivier Somme. Olivier studeert aan de school voor buitengewoon onderwijs van de Franstalige Gemeenschap EESSCF in het Belgische Verviers.

digitale versie:

ISBN: 87-91811-87-2

EAN: 9788791811876

gedrukte versie:

ISBN: 87-91811-86-4

EAN: 9788791811869

2006

European Agency for Development in Special Needs Education

Secretariaat

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

Brussels Office

Palmerstonlaan 3
BE-1000 Brussel België
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INHOUDSOPGAVE

WOORD VOORAF.....7

**Hoofdstuk 1 - INCLUSIEF ONDERWIJS EN KLASPRAKTIJK IN
HET SECUNDAIR ONDERWIJS 11**

1.1 INLEIDING	11
1.2 STRUCTUUR, DOELSTELLINGEN EN METHODOLOGIE ..	14
1.2.1 Structuur	14
1.2.2 Doelstellingen	15
1.2.3 Methodologie	16
1.3 EFFECTIEVE KLASPRAKTIJK	17
1.3.1 Samenwerkend onderwijzen	18
1.3.2 Samenwerkend leren	20
1.3.3 Samenwerking bij probleemoplossing	21
1.3.4 Heterogeen groeperen	22
1.3.5 Effectieve onderwijsmethoden.....	23
1.3.6 Thuisgroepsysteem.....	24
1.3.7 Alternatieve leerstrategieën.....	27
1.4 VOORWAARDEN VOOR INCLUSIE	28
1.4.1 Leraren	28
1.4.2 School.....	29
1.4.3 Externe Voorwaarden.....	31
1.5 BESLUITEN	33
Referenties.....	36

**Hoofdstuk 2 - TOEGANG TOT HET HOGER ONDERWIJS VOOR
STUDENTEN MET SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE.....37**

2.1 INLEIDING	37
2.2 STUDENTEN MET SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE IN HET HOGER ONDERWIJS.....	37
2.3 TOEGANG TOT HOGER ONDERWIJS: KERNTHEMA'S	41
2.3.1 Recht op toegang tot en begeleiding in het hoger onderwijs.....	42
2.3.2 Nationale begeleidingsdiensten.....	47
2.2.3 Begeleiding in de hogescholen.....	49
2.4 HINDERPALEN OP WEG NAAR EN IN HET HOGER ONDERWIJS	54



2.4.1 Fysieke hinderpalen	55
2.4.2 Toegang tot informatie	56
2.4.3 Toegang tot begeleiding	57
2.4.4 Attitudes	59
2.4.5 Rechten	60
2.5 HOE MOET HET VERDER?	62
Referenties	65
Hoofdstuk 3 - OVERSTAP VAN SCHOOL NAAR WERK	69
3.1 INLEIDING	69
3.2 BELANGRIJKSTE AANDACHTSPUNTEN	70
3.2.1 Gegevens.....	70
3.2.2 Percentages met voltooide scholing.....	71
3.2.3 Toegang tot onderwijs en opleiding	71
3.2.4 Voorbereiding op een beroep	71
3.2.5 Werkloosheidspercentages	72
3.2.6 Verwachtingen en attitudes	72
3.2.7 Toegankelijke arbeidsplaatsen	72
3.2.8 Toepassing van bestaande wetgeving	72
3.3 BELANGRIJKE ASPECTEN EN AANBEVELINGEN	73
3.4 INDIVIDUEEL TRANSITIEPLAN VAN SCHOOL NAAR WERK.....	78
3.5 LAATSTE ADVIEZEN	87
3.6 BESLUITEN	87
Referenties	89
SLOTBESCHOUWINGEN	91



WOORD VOORAF

Voorzieningen in het onderwijs na de basisschool geeft een overzicht van de relevante informatie die het European Agency for Development in Special Needs Education samenbracht. Het behandelt drie prioritaire thema's in het onderwijs aan leerlingen met beperkingen:

- inclusief onderwijs en klaspraktijk in het secundair (voortgezet) onderwijs;
- toegang tot hoger onderwijs voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften;
- de overstap van school naar werk.

De informatie komt uit de nationale verslagen over deze onderwerpen die werden opgesteld door de leden van het European Agency op basis van schriftelijke vragenlijsten en, in sommige gevallen, op basis van analyses van praktijkvoorbeelden en overleg met experts. Het Agency bereidde het document voor en zorgde voor de eindredactie. Het verwerkte ook bijdragen van de Eurydice National Units in de landen die geen vertegenwoordiger hebben in het Agency. Alle bijdragen en/of opmerkingen van Eurydice-teams werden in de teksten geïntegreerd.

De hoofddoelstelling van deze publicatie bestaat erin het inzicht in de drie deelthema's verder te verfijnen en gegevens op te nemen van een groter aantal landen. De nationale Eurydice-teams kregen toegang tot het materiaal en de resultaten met de vraag om algemene commentaren of belangrijke specifieke informatie te leveren over de drie prioritaire thema's. Hun bijdragen zijn in dit verslag verwerkt als de situatie waarover ze verslag uitbrachten, globaal overeenstemde met de bevinding uit de analyse van het Agency. De informatie van de Eurydice-teams werd expliciet vermeld als er concrete situaties waren die speciale aandacht vroegen.

Wij bedanken de nationale teams van Liechtenstein, Malta, Polen, Roemenië en Zweden voor hun belangrijke bijdrage tot dit verslag. Onze uitdrukkelijke dank gaat ook naar de vertegenwoordigers van het Agency voor hun hulp en samenwerking bij het tot stand komen van deze uitgave. Het is de tweede keer dat efficiënte samenwerking



tussen de Eurydice en Agency-netwerken een thematische uitgave mogelijk maakt. In januari 2003 leidde een eerste vruchtbare samenwerking tot de publicatie van de eerste thematische uitgave van *Special Needs Education in Europe*.

Deze studie bekijkt de problemen van het onderwijs aan leerlingen met beperkingen niet vanuit een bepaalde definitie of filosofie. De verschillende landen geven niet dezelfde interpretatie aan termen als handicap of specifieke onderwijsbehoefte. Definities en categorieën van specifieke onderwijsbehoeften verschillen van land tot land. In deze studie houden we rekening met alle definities en perspectieven die worden gebruikt in besprekingen over het onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften in de drie kerndomeinen.

Hoofdstuk 1 behandelt *inclusief onderwijs en klaspraktijk in het secundair (voortgezet) onderwijs*. De onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met specifieke behoeften in het secundair onderwijs zijn een ingewikkelde materie. Leerlingen met beperkingen staan voor ernstige uitdagingen als gevolg van de manier waarop diverse landen hun secundair onderwijs organiseren. Dit hoofdstuk onderzoekt strategieën die scholen gebruiken om dit probleem het hoofd te bieden en beschrijft verschillende methodieken die bruikbaar zijn binnen inclusief onderwijs. Het legt de klemtoon op de belangrijkste thema's en uitdagingen voor inclusie in het secundair onderwijs, zoals: de gevolgen van klasgroepen die samengesteld zijn volgens prestatieniveau ('streaming'); het gevolg van de nadruk die ligt op onderwijsresultaten; de houding van leraren en de tekorten in hun opleiding. Deze analyse combineert de resultaten van nationale literatuurstudies, casestudies en bezoeken door experts.

Hoofdstuk 2 behandelt de *toegang tot het hoger onderwijs voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften*. Studenten met een handicap zijn niet evenredig vertegenwoordigd in het hoger onderwijs. Aan de basis liggen verschillende knelpunten die te maken hebben met factoren die de toegang en een succesvolle deelname aan het hoger onderwijs afremmen of bevorderen. Dit hoofdstuk is gebaseerd op een literatuurstudie op Europees niveau en op belangrijke informatie die het Agency en de Eurydice-netwerken samenbrachten. Het is de bedoeling een overzicht te geven van de verschillende structuren die studenten met specifieke



onderwijsbehoeften in de verschillende landen helpen om gebruik te maken van de kansen die hoger onderwijs hen biedt. Een deel van de informatie in dit hoofdstuk is weergegeven door middel van tabellen – de geschiktste manier om beschrijvende informatie weer te geven. Het is echter niet de bedoeling dat deze presentatie de basis vormt voor een vergelijking van de situaties in de verschillende landen.

Hoofdstuk 3 behandelt *de overstap van school naar werk*. Dat is een belangrijk thema voor alle jongeren. Het is dat des te meer voor jongeren met specifieke onderwijsbehoeften. De overstap naar werk maakt deel uit van een lang en complex proces dat op de juiste manier moet worden gestuurd. Elke levensfase is daarbij van belang. Jonge mensen hebben vaak te kampen met vooroordelen, onwil, overbescherming, onvoldoende training, enz. Die vormen een rem op volledige participatie aan open tewerkstelling. Dit hoofdstuk vat de kernpunten en problemen samen die op basis van een literatuurstudie over de overstap naar werk werden gevonden. De analyse van het Agency legt de vinger op zes kernaspecten. Die worden aangevuld met een reeks aanbevelingen voor beleidsmakers en praktijkmensen. Het is de bedoeling een bijdrage te leveren tot een betere ontwikkeling en implementatie van overstapprocedures.

In het besluit leest u een samenvatting van de kernpunten die betrekking hebben op de drie domeinen die we in deze publicatie behandelen.



Hoofdstuk 1

INCLUSIEF ONDERWIJS EN KLASPRAKTIJK IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

1.1 INLEIDING

De onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met beperkingen in het secundair onderwijs zijn een ingewikkelde materie. Diverse rapporten (lees bijvoorbeeld de studies van het Agency over de voorzieningen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in Europa van 1998 en 2003) suggereren dat inclusie over het algemeen goed verloopt in het basisonderwijs, maar dat er ernstige problemen opduiken in het secundair onderwijs. Argumenten zijn: toenemende vakkenpecialisatie en de verschillende organisatiestructuren in secundaire scholen. Deze factoren veroorzaken ernstige moeilijkheden voor inclusie in het secundair onderwijs. De kloof tussen leerlingen met beperkingen en hun leeftijdsgenoten wordt groter met de leeftijd en dat versterkt die situatie nog. Bovendien passen veel landen in het secundair onderwijs het 'streaming' model toe: studenten worden in verschillende niveau- of klasgroepen geplaatst op basis van hun resultaten in voorafgaande studie jaren.

Literatuurstudie in Zweden. Oudere leerlingen stoten op gevoelig meer hinderpalen dan jongere (...). De problemen houden vooral verband met met schoolactiviteiten en -organisatie.

Literatuurstudie in Zwitserland. De overgang van meestal inclusief basisonderwijs naar overwegend gescheiden secundair onderwijs betekent een beslissend selectiemoment in de studieloopbaan. De overgang van meer geïntegreerd onderwijs in een klas naar de opsplitsing in resultaatgerichte groepen heeft zijn invloed op de resterende jaren van de schoolloopbaan. Bovendien kunnen leerlingen met speciale onderwijsbehoeften hun ervaring uit de basisschool niet gewoon wegcijferen. Ze brengen die mee naar deze sterk opgesplitste leersituatie.

Opmerking uit Malta. Zoals in de andere Europese landen geeft inclusie op secundair onderwijsniveau reden tot bezorgdheid.




Studiegebieden op dit niveau eisen meer van de leerlingen en de onderwerpen zijn specifiek. Leraren die niet over de noodzakelijke vaardigheden beschikken, hebben daar problemen mee.

Een ander ingewikkeld thema met bijzondere relevantie in het secundair onderwijs is de huidige klemtoon op resultaatgerichtheid. Onderwijssystemen ervaren een steeds sterkere druk om hogere academische resultaten te boeken. Dat heeft als gevolg dat meer leerlingen terechtkomen in scholen en klassen voor buitengewoon (speciaal) onderwijs.

Literatuurstudie in Spanje. *Typisch voor het secundair onderwijs is het sterk inhoudelijke curriculum gericht op een homogene leerlingenpopulatie. Dat bemoeilijkt curriculumaanpassingen voor sterk heterogene groepen.*

Het verbaast natuurlijk niet dat de maatschappij in het algemeen veel meer aandacht vraagt voor de resultaten van de investeringen in onderwijs. Dat leidt tot de introductie van 'marktgericht denken'. Ouders beginnen zich te gedragen als 'klanten'. Scholen moeten 'rekenschap' afleggen voor de bereikte resultaten en er is een tendens om scholen te beoordelen op de basis van hun academische resultaten. Het is belangrijk om er de aandacht op te vestigen dat in deze ontwikkeling belangrijke gevaren schuilen voor kwetsbare leerlingen. In die zin vormen de gerichtheid op betere resultaten en de vraag naar inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, twee doelstellingen die elkaar uitsluiten. Toch tonen sommige voorbeelden uit deze studie aan dat dit niet noodzakelijk zo hoeft te zijn.

Casestudy, Verenigd Koninkrijk. *De directeur gaf commentaar bij de manier waarop de school sinds de start van inclusie zowel in staat bleek een antwoord te bieden op de specifieke onderwijsbehoeften van individuele leerlingen als globaal betere academische resultaten te boeken. De school pakte de spanningen tussen de twee ontwikkelingen met succes aan. Tien maanden voor het bezoek van de experts kreeg de school een formele inspectie van de Office for Standards in Education (OFSTED) dat nationaal verantwoordelijk is voor de inspectie van alle gesubsidieerde scholen in Engeland. Het verslag was zeer gunstig en de school kreeg de score 'goed'. Het*



OFSTED-verslag vermeldt: “De school is terecht fier op haar inclusief en multicultureel karakter. Ze behaalt in die context hoge normen met haar studenten en bevordert een klimaat waar iedereen voor iedereen zorgt. De verhoudingen tussen de directie, de stafleden en de leerlingen waren zeer goed. De directie leidt de school met veel betrokkenheid en integriteit. De maatschappij krijgt hier waar voor haar geld.”

Vroegere studies van het Agency suggereren dat de meeste landen het erover eens zijn dat inclusie in het secundair onderwijs een belangrijk thema is. Specifieke probleemgebieden zijn: onvoldoende opleiding en de minder positieve houding van de leraren. Iedereen ervaart de houding van leraren als een beslissende factor bij het halen van de doelstellingen van inclusief onderwijs. Hun houding is sterk afhankelijk van hun ervaringen (vooral dan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften), opleiding, beschikbare ondersteuning en randvoorwaarden zoals de klasgrootte en de werkdruk.

Literatuurstudie in Oostenrijk. (...) er werd duidelijk vastgesteld dat de positieve attitudes van leraren en van de school als gemeenschap tegenover inclusie de belangrijkste drijvende kracht is voor succesrijke inclusie, onafhankelijk van de gekozen formule. De innovatiekracht die de school ontwikkelt, overwint zelfs mogelijke beperkingen (zoals onvoldoende werkuren voor opvolging, slecht uitgeruste klaslokalen, teveel leraren in het team).

In het secundair onderwijs lijken leraren minder bereid om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in hun klassen op te nemen. De aanpak van deze leerlingen vraagt inderdaad toewijding en gevoeligheid voor hun noden.

Literatuurstudie in Nederland. [bij een verwijzing naar een jongen van 12 met het syndroom van Asperger) Een lerares stelde vast dat hij zijn huiswerk niet helemaal had gemaakt. Toen de lerares vroeg waarom, leerde ze de reden kennen: omwille van de beperkte ruimte in zijn klasagenda kon hij niet alle opdrachten op één lijn schrijven. De leerling weigerde de andere lijnen te gebruiken omdat hij dacht dat hij die moest vrijhouden voor andere onderwerpen. Ook in de klas verbeterde hij niet alle fouten omdat er niet genoeg plaats was in



zijn schrift. De lerares stelde hem voor om de lessen op de rechterpagina te schrijven en de linkerpagina te gebruiken voor notities en verbeteringen. Zo werd zijn schrift geen warboel en dus vond de leerling dat een goede oplossing. Het probleem was van de baan. Maar hij was eerst uiterst onbuigzaam.

Heeft u interesse voor de documenten die de basis vormen voor deze synthese? Die vindt u in het luik *Inclusive Education and Classroom Practice* op de website van het Agency: www.european-agency.org.

1.2 STRUCTUUR, DOELSTELLINGEN EN METHODOLOGIE


1.2.1 Structuur

De studie focust op efficiënte klaspraktijk met inclusief onderwijs. Vroeger ging met ervan uit dat het succes van inclusief onderwijs vooral afhangt van wat leraren in de klas doen. Maar wat leraren in de klas doen, is zowel een gevolg van hun opleiding, ervaringen, overtuigingen en attitudes, als van de klas- en schoolsituatie en factoren buiten de school (lokale en regionale voorzieningen, beleid, financiering, enz.).

Literatuurstudie in Spanje. *Het is duidelijk dat leerproblemen van leerlingen niet uitsluitend voortvloeien uit de moeite die ze hebben om iets te leren. Het heeft ook te maken met de manier waarop scholen zich organiseren en de kenmerken van de reacties van de leraar in de klas.*

Literatuurstudie in het Verenigd Koninkrijk. *Casestudies wijzen op verschillen in de betekenis die men geeft aan 'inclusie', de verwachte resultaten en het proces om het te bereiken. Toch is er eensgezindheid dat inclusie in de praktijk nood heeft aan hervormingen in de school, aan het afstappen van het begrip 'remedial teaching' en van curriculumontwikkeling die vertrekt van inhoud en prestaties.*

De uitdaging is veel groter in het secundair dan in het basisonderwijs omdat in veel landen het curriculum gebaseerd is op vakken. Het



resultaat is dat leerlingen regelmatig naar een ander klaslokaal verhuizen.

Literatuurstudie in Oostenrijk. *Externe differentiatie vraagt een organisatorische opsplitsing van de klasgroep omdat kinderen niet bij de kerngroep blijven, maar verhuizen naar een ander leslokaal voor lessen die ze samen met leerlingen van andere klassen krijgen. In veel gevallen blijkt dit een ernstig nadeel voor de integratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, omdat sociale continuïteit ontbreekt.*

De manier waarop veel landen hun secundair onderwijs organiseren, brengt ernstige uitdagingen mee voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Daarom is het belangrijk uit te zoeken welke strategieën scholen gebruiken om deze hindernissen te overwinnen.

Leraren en scholen realiseren inclusie op verschillende manieren in hun klaspraktijk. We vermeldden al dat het een doelstelling is van deze studie om verschillende manieren te beschrijven waarop scholen inclusief onderwijs in praktijk brengen en om informatie over die methoden beter bekend te maken.

Daarom stellen we in deze studie een aantal vragen. De belangrijkste is: hoe gaan leraren om met verschillen in de klas? Een bijkomende vraag luidt: welke voorwaarden zijn noodzakelijk bij de aanpak van verschillen in de klas?

Het centrale aandachtspunt van deze studie is het werk van de leraren. Toch mogen we niet vergeten dat leraren vooral bijleren en hun praktijk bijsturen als resultaat van informatie en adviezen die ze krijgen van sleutelfiguren in hun onmiddellijke omgeving: directeur, collega's en beroepskrachten die met de school samenwerken. Zij vormen dan ook de belangrijkste doelgroep van deze studie.

1.2.2 Doelstellingen

De belangrijkste opdracht van dit onderzoek is om sleutelfiguren inzicht te geven in mogelijke strategieën die ze kunnen toepassen in klas en school. We willen ze ook informatie geven over de voorwaarden die moeten vervuld zijn om deze strategieën met



succes in te voeren. Het project probeert antwoorden te formuleren op belangrijke vragen rond inclusief onderwijs. In eerste instantie is het nodig om te begrijpen wat werkt in een inclusieve context. Daarbij hoort inzicht in hoe inclusief onderwijs werkt. In de derde plaats is het belangrijk te weten waarom inclusief onderwijs werkt (de voorwaarden voor implementatie).

1.2.3 Methodologie

Verschillende soorten activiteiten helpen ons aan een antwoord op de hierboven beschreven vragen. Als eerste stap brengt de studie verslag uit over hoe de vakliteratuur verschillende methoden van inclusief onderwijs beschrijft en welke de noodzakelijke voorwaarden zijn voor een succesrijke implementatie van deze modellen. Zowel de methodologie als de resultaten van de literatuurstudie vinden een uitgebreide weerslag in de publicatie: *Inclusief onderwijs en de praktijk in de klas in het voortgezet (secundair) onderwijs* (Inclusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Schools). Die studie kunt u als e-book downloaden (Meijer 2005 – www.european-agency.org). Het doel van de literatuurstudie was duidelijk te maken *wat* werkt in inclusieve onderwijssituaties.

Voor de tweede fase – de casestudies – lag de klemtoon op hoe inclusie werkt en wat nodig is om het te doen werken. De lidstaten van het Agency analyseerden goede praktijkvoorbeelden (casestudies) in hun land. De opdracht was om de focus te leggen op klaspraktijk en om de kenmerken van het onderwijsprogramma te beschrijven. Er werd ook rekening gehouden met context en voorwaarden voor het programma, vooral de voorwaarden en contextvariabelen die noodzakelijk bleken voor de invoering en continuïteit van het programma. Er zijn voorwaarden en contextvariabelen op verschillende niveaus: de leraar (vaardigheden, kennis, attitudes en motivatie); de klas; de school en het schoolteam; ondersteunende diensten; financiële en beleidsfactoren, enz.

Een uitwisselingsprogramma gaf experts de gelegenheid om praktijkvoorbeelden te bezoeken, te analyseren en te evalueren. Zo konden ze de vinger leggen op de belangrijkste kenmerken van effectief inclusief onderwijs. Zij bezochten verschillende plaatsen waar inclusief onderwijs werd ingevoerd. Discussie met de



deelnemende experts leidde tot een kwalitatiever en breder begrip van hoe en waarom inclusie wel of niet werkt.

De gastheren voor de uitwisseling waren: Luxemburg, Noorwegen, Spanje, Zweden en het Verenigd Koninkrijk (Engeland). De uitwisselingen vonden plaats in de zomer van 2003.

Verschillende informatiebronnen werden gebruikt voor de resultaten in het samenvattende verslag:

- 1 de resultaten van de literatuurstudie (nationaal en internationaal);
- 2 de beschrijving van de praktijkvoorbeelden (casestudies) in de 14 deelnemende landen;
- 3 informatie over de uitwisselingsactiviteiten.

Dit resulteerde in een holistische benadering van het thema klaspraktijk op basis van zowel onderzoek als informatie gepuurd uit de dagelijkse klaspraktijk. Het is belangrijk te onderstrepen dat de casestudies en de bezoeken van experts slechts voorbeelden geven van een mogelijke aanpak van inclusief onderwijs en niet het resultaat zijn van algemene, nationaal toegepaste regels voor gebruikte werkmethoden voor implementatie van inclusie.

In het volgende hoofdstuk krijgt u een overzicht van de kenmerken van klaspraktijk in inclusieve secundaire scholen. Een oriënterende lijst van voorwaarden voor inclusie vindt u verderop onder punt 1.4.

1.3 EFFECTIEVE KLASPRAKTIJK

De aanpak van diversiteit is één van de belangrijke uitdagingen in Europese scholen en klassen. Er bestaan verschillende manieren en niveaus van inclusie. In essentie komt het erop neer dat het lerarenteam in de school en in de klas moet omgaan met een steeds grotere diversiteit in noden van leerlingen. Zij moeten het curriculum zo aanpassen dat ze een antwoord bieden op de noden van alle leerlingen, zowel die met specifieke onderwijsbehoeften als hun leeftijdsgenoten.

***Literatuurstudie in Spanje.** Als scholen van plan zijn meer aandacht te geven aan de heterogene kenmerken van hun leerlingengroep, dan moeten ze nadenken over aspecten zoals*



organisatie en prestaties, coördinatie en samenwerking tussen leraren, samenwerking binnen de gehele onderwijsgemeenschap, het gebruik van hulpbronnen en de dagelijkse onderwijspraktijk.


De algemene studie verwijst naar zeven groepen van factoren die effectief zijn in inclusief onderwijs. Het wekt natuurlijk geen verbazing dat een aantal daarvan ook voorkomen in onze studie over basisonderwijs: samenwerkend onderwijzen en leren, samenwerking bij probleemoplossing, heterogeen groeperen en effectieve onderwijsmethoden. Daarbij komen twee factoren die speciaal van belang zijn voor het secundair onderwijs: het “thuisgroepsysteem” en alternatieve leerstrategieën.

In de volgende alinea’s krijgt u een definitie en meer uitleg over deze zeven factoren. Ze worden geïllustreerd met citaten van de uitwisselingsbezoeken, casestudies en het literatuuronderzoek.

1.3.1 Samenwerkend onderwijzen

Leraren moeten samenwerken en hebben nood aan praktische en flexibele ondersteuning door een groep collega’s. Soms heeft een leerling met beperkingen specifieke hulp nodig die de leraar hem tijdens het gewone lesverloop in de klas niet kan geven. In die situaties nemen andere leraren en ondersteunend personeel over. De uitdaging is dan te zorgen voor flexibiliteit, goede planning, samenwerking en onderwijs in teamverband.

De studie suggereert dat verschillende factoren inclusief onderwijs versterken. Die horen samen onder de titel ‘samenwerkend onderwijzen’. Dat begrip verwijst naar alle vormen van samenwerking tussen de klasleraar en de onderwijsassistent, collega-leraar of een andere beroepskracht. Een belangrijk kenmerk van samenwerkend onderwijzen bestaat erin dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het klaslokaal niet hoeven te verlaten voor begeleiding, maar dat ze die in het lokaal zelf krijgen. Dat versterkt bij de leerling het gevoel dat hij erbij hoort en verhoogt zijn zelfwaardegevoel – wat op zich een belangrijke leerbevorderende factor is.



Een tweede kenmerk van samenwerkend onderwijs is dat het het probleem oplost van de isolering die leraren soms ervaren. Leraren kunnen van elkaars aanpak leren en ze geven aangepaste feedback. Dat heeft voor gevolg dat samenwerkend onderwijs niet alleen efficiënt is voor de cognitieve en emotionele ontwikkeling van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, maar tegelijk tegemoet komt aan bepaalde noden van leraren. Dat komt vaak terug in de voorbeelden van goede praktijk die de landen uitschreven: leraren willen graag leren van de aanpak van collega's.

Casestudie in Ierland. *De school heeft een begeleidingsdienst die bestaat uit de directeur, de onderdirecteur, de lerarenbegeleider, het ondersteunend personeel, de 'resource teacher' en de leraar die instaat voor de relaties tussen gezin, school en gemeenschap. Dat team vergadert elke week om te overleggen over de behoeften van leerlingen met gedrags- en leerproblemen. Ze spreken samen af hoe ze hierop een antwoord bieden.*

Casestudie in Oostenrijk. *Teamwerk vereist meer vaardigheden op het vlak van communicatie en conflictbeheersing en op het gebied van taakverdeling en overleg tussen de betrokken partijen. Dat vraagt natuurlijk veel tijd. Toch ervaren alle betrokkenen teamwerk en onderwijs in teamverband als uiterst boeiend. De behoefte om nauwer samen te werken vormt een cruciale motiveringsfactor om eraan te beginnen. Leraren ervaren teamwerk en de uitwisseling van ervaringen die eruit voortvloeit, als enorm verrijkend.*

Bezoek van experts in Luxemburg. *Alle leraren schrijven hun observaties neer in een boek dat ter inzage ligt van iedereen die in een bepaalde klas lesgeeft. Het zorgt voor interne communicatie tussen de leraren die informatie uitwisselen over gedrags- en leerproblemen van de leerlingen met wie ze werken.*

Opmerking uit Liechtenstein. *Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die in gewone klassen zitten, krijgen ondersteuning van extra leraren. Pedagogische begeleidingsmaatregelen maken deel uit van inclusief onderwijs.*



1.3.2 Samenwerkend leren


Leerlingen die elkaar voorthelpen, zeker in een systeem van flexibele en goeddoordachte leerlingengroepen, halen voordeel uit het gezamenlijke leerproces.

De studie toont aan dat leren met leeftijdsgenoten (*peer tutoring*) of coöperatief leren zowel op cognitief als op sociaal-emotioneel vlak efficiënt is voor het leerproces en de ontwikkeling van de leerlingen. Bovendien is er geen enkele aanwijzing dat bekwame leerlingen nadeel ondervinden van deze situatie: ze missen geen uitdagingen of mogelijkheden.

Verschillende concepten beschrijven onderwijstechnieken waarbij leerlingen in duo's werken: peer tutoring, samenwerkend leren en peer coaching. In de meeste situaties vormt de leraar heterogene duo's (en soms trio's) waarbij de ene de rol opneemt van begeleider en de andere die van leerling (met soms als extra een observator). Al deze rollen zijn inruilbaar: de minder bekwame leerling wordt op zijn beurt ook begeleider.

Deze aanpak heeft duidelijk een positieve invloed op het zelfvertrouwen van de leerlingen. Tegelijk stimuleert het sociaal contact binnen de groep van leeftijdsgenoten. Alle leerlingen halen voordeel uit samenwerkend leren. De leerling die uitleg geeft, onthoudt de informatie beter en over een langere periode. Een leeftijdsgenoot speelt beter in op de reële vragen van de lerende omdat zijn inzichtsniveau gelijk is of maar een beetje sterker. De ervaring wijst uit dat samenwerkend leren niet alleen positieve resultaten boekt: het is bovendien relatief gemakkelijk om het in te voeren.

Bezoek van experts in Zweden. Wij zagen hoe leerlingen hun opdrachten niet alleen tijdens de lessen bespraken, maar ook tijdens de pauzes. Ze ervaren samenwerking met klasgenoten met specifieke onderwijsbehoeften als vanzelfsprekend en voelen er empathie voor. De leerlingen werken graag samen en luisteren naar elkaars mening.



Internationale literatuurstudie. Tweemaal per week waren er gedurende 15 minuten klasoverstijgende instructielessen onder leeftijdsgenoten. Leraren kregen de opdracht om heterogene groepjes te vormen van drie leerlingen van verschillend niveau. Tijdens de sessie speelde elke leerling een rol: begeleider, leerling of observator. De begeleider kiest een probleem of opdracht die de leerling moet uitvoeren. De observator zorgt voor sociale ondersteuning. De leraar werkt begeleidingsprocedures uit.

Opmerking uit Polen. Een leraar uit een geïntegreerde klas stelt vast: “We leggen de klemtoon op samenwerking, niet op wedijver. We organiseren oefeningen in kunst en techniek met duo’s (een leerling mét en een zonder specifieke onderwijsbehoeften) zodat de kinderen zich niet zwakker of ‘anders’ voelen.”


1.3.3 Samenwerking bij probleemoplossing

Samenwerking bij probleemoplossing verwijst naar een systematische aanpak van ongewenst gedrag in de klas. Het bestaat uit een geheel van duidelijke regels die alle leerlingen mee onderschrijven en van geschikte beloningen en ontmoedigingen voor gedrag.

De verslagen van de landen en het literatuuroverzicht tonen aan dat het gebruik van samenwerking bij probleemoplossing het aantal storingen tijdens de les en de intensiteit ervan, vermindert.

Het is van groot belang dat de hele klasgroep mee onderhandelt over de regels voor klasgedrag en dat ze duidelijk zichtbaar uithangen in de klas. In bepaalde situaties maken de klasregels deel uit van het contract dat de leerlingen ondertekenen. Er bestaan diverse methoden om klasregels op te stellen, maar de casestudies wijzen op de noodzaak om een speciale vergadering te beleggen bij de start van het schooljaar. Het is ook belangrijk om de klasregels en de beloningen en ontmoedigingen duidelijk te communiceren naar de ouders.

Bezoek van experts in Luxemburg. Opstellen van een klascontract: Leerlingen en leraren onderhandelen met elkaar en spreken tien regels af. Dat betekent dat iedereen de regels moet respecteren en



zich er moet aan houden. Samenwerking bij probleemoplossing was de doelstelling bij deze aanpak.

Bezoek van experts in het Verenigd Koninkrijk. *Het gelijkekansenbeleid hangt duidelijk uit aan de muur van het klaslokaal. Er is ook eensgezindheid over de gedragscode. Speciale lessen versterken de kennis van deze codes en op vergaderingen kan men feedback geven over het gedrag van leerlingen. Klas- en schoolregels zijn het resultaat van onderhandelingen met de leerlingen. De school vraagt dat de ouders hun kinderen aanmoedigen om de schoolregels na te leven. Zij bevestigden hun engagement schriftelijk. De contracten met ouders en leerlingen worden elk jaar vernieuwd.*

Casestudie in Duitsland. *Op het einde van de week organiseren we “Vrijdagse kringgesprekken” ofwel zijn er klasvergaderingen. Daar komen we terug op wat er tijdens de week gebeurde. We bespreken probleemsituaties en zoeken samen naar oplossingen. Leraren én leerlingen mogen kritiek spuien, maar ze vertellen ook over prettige momenten en succeservaringen tijdens de week.*

1.3.4 Heterogeen groeperen

Heterogeen groeperen van leerlingen is het gebruik van leeromgevingen waar leerlingen van dezelfde leeftijd maar met verschillende bekwaamheidsniveaus samenzitten in dezelfde klassen. Het concept van klassen met verschillend niveau heeft als doel selectie te vermijden en de natuurlijke diversiteit in leerlingkenmerken te respecteren.

Heterogeen groeperen en differentiatiegerichte pedagogie zijn noodzakelijk en efficiënt bij de aanpak van de verschillen tussen leerlingen in de klas. De nadruk ligt op het principe dat alle leerlingen evenwaardig zijn en dat niveaugroepen in het secundair onderwijs de marginalisering van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften versterken. Heterogeen groeperen heeft duidelijk voordelen op cognitief vlak, maar vooral sociaal en emotioneel. Het helpt ook om de groeiende kloof te overbruggen tussen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en hun leeftijdgenoten. Bovendien stimuleert het bij leerlingen én leraren een positieve houding tegenover leerlingen

met specifieke onderwijsbehoeften.

Deze vaststelling is heel belangrijk voor landen die op zoek zijn naar methoden om de diversiteit in de klas aan te pakken. Het spreekt vanzelf dat heterogeen groeperen ook een voorwaarde is voor samenwerkend leren.

Bezoek van experts in Noorwegen. *De leerlingen zitten in wisselende groepjes om verschillende redenen. De groepering hangt af van wat er in de school gebeurt en van de doelstellingen die men wil nastreven met een bepaalde activiteit. Aanvankelijk zitten de leerlingen samen volgens leeftijd in een graad. Elke graad wordt dan weer verdeeld over twee klassen die heel dikwijls samenwerken. Tijdens de lessen vormen de leerlingen groepjes van wisselende grootte: het begint met duo's en aan het einde werkt de hele klas samen.*

Casestudie in Oostenrijk. *Voor een derde van de tijd werken de leerlingen hun individuele werkplan af. Vakken zoals biologie en aardrijkskunde werken met projecten, vaak vakoverschrijdend. Het grootste deel van de dagelijkse activiteiten gebeurt per twee of in groep. In de vakken Duits, wiskunde en Engels worden de leerlingen niet zoals gewoonlijk opgesplitst in drie vaardigheidsniveaus (drie verschillende lokalen). Meestal werken ze samen aan een onderwerp in een gemeenschappelijk klaslokaal, elk op zijn niveau.*

Opmerking uit Liechtenstein. *De belangrijkste opdracht is samen gedifferentieerd onderwijs uit te bouwen, met respect voor diversiteit in de klas en openheid voor een inclusieve aanpak.*

1.3.5 Effectieve onderwijsmethoden

Effectief onderwijs betekent: opvolgen, beoordelen, evalueren en hoge verwachtingen stellen. Belangrijk daarbij is een standaard curriculum voor alle leerlingen. Toch is een aanpassing van dit curriculum vaak noodzakelijk voor alle leerlingen en niet alleen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die laag scoren. Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften wordt deze aanpak vastgelegd en gepreciseerd in het individuele handelingsplan.



De casestudies zetten het belang van effectieve onderwijsmethoden in de schijnwerper: nauwkeurig opvolgen, beoordelen, evalueren en hoge verwachtingen stellen. Dat werkt in het voordeel van alle jongeren, maar vooral van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Effectieve onderwijsmethoden helpen ook om de kloof te dichten tussen leerlingen met en leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften. Een belangrijke vaststelling uit de casestudies in de verschillende landen is dat het individueel handelingsplan moet passen in het gewone curriculum.


Casestudie in Spanje. *Wij gebruiken het algemene curriculum als basis. We wijzigen het grondig, maar laten de leerlingen zo veel mogelijk deelnemen aan algemene leerervaringen. Dat helpt hun integratie in de school. Het is immers van cruciaal belang dat de leerlingen zich volledig geïntegreerd weten in de groep. Als waarborg voor die integratie moeten we ze aanmoedigen om deel te nemen aan de lopende groepsactiviteiten. Ze moeten ook minstens drie basisvakken uit het curriculum, de begeleidingslessen en de keuzevakken samen met hun klasgenoten volgen.*

Casestudie in IJsland. *De leerling blijft meestal in zijn klas, maar een belangrijk deel van het klassikaal onderwijs en van de lesorganisatie bestaat uit individueel onderricht en de verwerking ervan. Een leerling is meestal bezig met zijn persoonlijke taken en projecten voor vreemde talen, kunst, IJslands en wiskunde. Voor wiskunde en vreemde-talenonderwijs is er ook differentiatie. Het studiemateriaal wordt aangepast aan de mogelijkheden van de leerlingen.*

1.3.6 Thuisgroepsysteem

De manier waarop leerlingen het curriculum verwerken, is totaal anders in het “thuisgroepsysteem”. De leerlingen blijven de hele tijd in een gemeenschappelijke omgeving die bestaat uit twee of drie klaslokalen waar alle lessen worden gegeven. Een klein lerarenteam staat in voor het onderwijs in het thuisgroepsysteem.

We zegden het al, de toenemende vakkenspecialisatie en de lesorganisatie in secundaire scholen plaatst leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor een aantal ernstige problemen. De



casestudies tonen aan dat er betere methoden bestaan om dit aan te pakken. Het thuisgroepsysteem is er zo een. Leerlingen blijven in dezelfde omgeving. Die bestaat uit enkele klaslokalen en een kleine groep leraren die ongeveer alle vakken onderwijzen in de vorm van groepswork. Vooral voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften geeft dit het gevoel dat ze 'erbij horen'. Het helpt ook om een stabiele en constante werkomgeving te creëren waarbij het onderwijs niet in niveaugroepen gebeurt. Ten slotte versterkt het de samenwerking tussen leraren en geeft het informele kansen om zich te vervolmaken.

Casestudie in Zweden. *De school telt ongeveer 55 leraren. Ze werken in teams van tien tot twaalf. Elk team is verantwoordelijk voor vier tot vijf klassen, heeft een eigen budget en een typisch onderwijsprogramma, een concrete uitwerking van de schoolvisie. Dat creëert flexibiliteit en diversiteit in werkmethoden, tijdsindeling (...) en nascholing voor de leraren in de vijf teams. De leerlingen zitten in groepen van gemengde leeftijd en twee leraren geven het leeuwenaandeel van de theoretische vakken. De leraren zijn natuurlijk in een of twee vakken gespecialiseerd, maar in dit model geven ze er ook andere. De directeur vertelt over de reden voor dit klein aantal leraren: “op die manier maken we komaf met een strenge sfeer en conflicten tussen leerlingen onderling en tussen leraren en leerlingen. Wij gebruiken een andere aanpak om leerlingen een gevoel van veiligheid te geven. Op onze school vinden we dat het een veiliger gevoel geeft als dezelfde leraar zoveel mogelijk bij de klas is.” Dit betekent dat in de school sommige leraren les geven in vakken waarvoor ze geen bevoegdheid hebben. De directeur zegt dat het toch goed werkt: “Ten eerste omdat de leraren interesse hebben voor dat andere vak. Ten tweede omdat een vakmentor, een vakspecialist, hen begeleidt.”*

Bezoek van experts in Noorwegen. *De school hamert erop dat elk leerjaar een fysieke, sociale en leergebonden groep vormt waar leerlingen zich sterk mee verbonden voelen. Het team van elk leerjaar bestaat uit twee tot drie leraren: een leraar met ervaring in het buitengewoon onderwijs, een vakspecialist en een sociaal pedagoog en/of assistent. Het team werkt samen in een kantoorruimte, kent alle leerlingen en draagt samen de verantwoordelijkheid voor het leerjaar. De teamleden helpen elkaar,*



dokteren samen de werkplanning uit en werken samen met de ouders.

Casestudie in Luxemburg. *Als het enigszins mogelijk is, blijven de leerlingen drie jaar lang samen in dezelfde groep. Het aantal leraren per klas is erg beperkt en elke leraar geeft verschillende vakken. De beperking van het aantal leraren heeft als doel een goed klimaat te garanderen. Dezelfde leraren geven drie jaar lang les. Dat versterkt de groepsbanden en creëert een goede verstandhouding tussen leraren en leerlingen. De persoonlijke sfeer in de klas stelt de leerlingen gerust.*

Bezoek van experts in Zweden. *De school gebruikt een model met twee leraren. In elke klas geven twee leraren het grootste deel van de tijd samen les. Ze geven bijna alle vakken, ook al hebben ze er niet de vereiste bekwaamheidsbewijzen voor. Ze hebben algemene onderwijstaken, maar observeren de kinderen ook, evalueren ze als dat nodig is en stellen speciale onderwijsondersteuning voor. Het resultaat is dat leraren altijd een partner hebben met wie ze het leerproces en de activiteiten plannen, van wie ze feedback krijgen. Ze hebben een competente collega om samen de leerlingen te observeren, te evalueren en te beoordelen.*

Literatuuroverzicht in Oostenrijk. *De belangrijkste factoren voor succesrijke samenwerking zijn kleine en beheersbare teams, zelfs al worden sommige vakken onderwezen door leraren zonder de juiste kwalificaties, en de bereid- en bekwaamheid om samen te werken met de leraren in het team.*

Literatuurstudie in Noorwegen. *Het is absoluut noodzakelijk dat alle leerlingen goede contacten hebben, zich verbonden voelen. De leerlingen moeten participeren en invloed hebben op het proces. Voor goede klaspraktijk is het ook nodig dat er goede werkvoorwaarden aanwezig zijn.*

1.3.7 Alternatieve leerstrategieën

Alternatieve leerstrategieën hebben als doel om leerlingen aan te leren hoe ze moeten leren en hoe ze problemen kunnen oplossen. Bovendien krijgen ze van de school meer verantwoordelijkheid over hun leerproces.

Met het oog op een betere inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, focussen verschillende onderwijsmethoden op leerstrategieën die de voorbije jaren werden ontwikkeld. In dit soort programma verwerft de leerling niet alleen een aantal strategieën, hij leert de correcte leerstrategie in de juiste situatie te gebruiken. Als we leerlingen mee verantwoordelijk maken voor hun leerproces, zo luidt de redenering, dragen we bij tot succesrijke integratie in secundaire scholen. De ervaring van de landen leert dat de school successen boekt als ze de leerlingen meer verantwoordelijkheid geeft voor hun leerproces.

Bezoek van experts aan Zweden. *Leerlingen sturen het eigen leerproces. Zij plannen hun werktijd, kiezen doelstellingen en niveaus en de manier waarop ze het einddoel willen bereiken (...). Een ander voorbeeld van grotere verantwoordelijkheid is het lessenrooster. De beginuren van de lessen 's morgens liggen niet strikt vast. De leerlingen beschikken over een glijdende begintijd van een half uur. Natuurlijk blijven ze 's namiddags langer als ze later beginnen.*

Casestudie in Ierland. *De school vindt het belangrijk om de leeromgeving te verruimen en gebruikt een brede waaier van leermethoden. De stafleden vinden het belangrijk dat zij een goede band hebben met de leerlingen en dat de leerlingen verantwoordelijkheid dragen voor hun leergedrag.*

Casestudie in Zweden. *Alle studenten kampten met het probleem: hoe stellen we vragen, hoe vragen we begeleiding. Dat hadden ze in hun vorige school niet geleerd. Met deze methode is elke leerling veel meer verantwoordelijk voor zijn leerproces. Daarom is het belangrijk dat hij de juiste vragen stelt. De leraar zegt: "de leerlingen beginnen te begrijpen dat ze hier zijn om bij te leren, dat de leraren hen helpen inzicht krijgen en dat ze dus hulp moeten vragen."*



In deze sectie en in de vorige beschreven we een aantal efficiënte onderwijsmethoden. Zij leveren een bijdrage in het proces naar inclusief onderwijs. Dat legt zich toe op een curriculum voor alle leerlingen. Het is belangrijk er de nadruk op te leggen dat er verschillende wegen zijn naar dit doel. De casestudies tonen dat vooral een combinatie van deze methoden tot goede resultaten leidt. In het volgende deel geven we een overzicht van de voorwaarden die moeten worden vervuld om deze methoden in te voeren.

1.4 VOORWAARDEN VOOR INCLUSIE

Deze studie heeft als doel te onderzoeken welke aanpak van een curriculum goede resultaten geeft met inclusieve klassen. Er moet aan heel wat voorwaarden worden voldaan voor inclusief onderwijs. Een studie van de (onderzoeks)literatuur en de gegevens uit de casestudies en gesprekken met experts leert dat een aantal voorwaarden nodig is om inclusief onderwijs met succes in te voeren. Hieronder vindt u een oriënterend overzicht van de voorgestelde voorwaarden.

1.4.1 Leraren

Leraren moeten:

zich een positieve onderwijshouding eigen maken

Literatuurstudie in Spanje. (...) het lijkt erop dat sommige leraren onze leerlingen te snel ‘anders behandelen’. Ze vinden dat ‘deze’ leerlingen onder de hoede van de interne begeleider moeten (...) het zijn de ‘speciale gevallen’ (...) waar ze ‘specialisten’ voor nodig hebben.

leerlingen het gevoel geven dat ze ‘erbij horen’

Bezoek van experts in Luxemburg. De school behandelt leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften als mensen met hun eigen specifieke en unieke geschiedenis en identiteit. Leraren geven de leerlingen het gevoel dat ze familie zijn en bij de gemeenschap horen en verhogen zo het gevoel van eigenwaarde. Ze leveren voortdurend inspanningen om de leerlingen meer zelfvertrouwen te geven door

een positieve communicatie tussen de klasgenoten (en de leraar zelf) te bevorderen.

Literatuurstudie in Zwitserland. Het 'wij'-gevoel staat voorop in de klas. Dat bevordert de sociale integratie van alle leerlingen. Er moeten ook voldoende situaties zijn waarbij leerlingen echt kunnen samenwerken, ervaringen opdoen, leren – te veel afzondering zet een rem op het gevoel van samenhang.

geschikte pedagogische vaardigheden gebruiken en tijd maken voor reflectie over hun beroep

Casestudie in Noorwegen. Als we rekening houden met de academische en sociale vaardigheden van onze leerlingen en onze aanpak daarop baseren, moeten we ook de leraren de kans geven hun vaardigheden te vervolmaken. Daarvoor bieden we hen trainingen aan (...) over de preventie van lees- en schrijfproblemen. Dan weten ze hoe ze die moeten aanpakken als ze bij leerlingen opduiken. Wij vinden het ook belangrijk dat leraren tijd vrij krijgen voor reflectie en om gemeenschappelijke problemen en ervaringen te bespreken.

Literatuurstudie in Frankrijk. Training en informatie zijn de belangrijkste voorwaarden voor succesvolle integratie in het onderwijs. Alle experimenten beschrijven de training en de uitwisselingen tussen leraren, pedagogen en therapeuten, ouders en leerlingen die moeten plaatsvinden voor en tijdens de integratie (...). Kennis over de uitdagingen van integratie, de kenmerken van de handicap, de impact op het leerproces, ... Stuk voor stuk informatie die essentieel is om de gewone reserves weg te nemen als een team een of meer adolescenten met specifieke onderwijsbehoeften moet opvangen. Het helpt om een dynamisch proces op gang te brengen en bevordert persoonlijke betrokkenheid.

1.4.2 School

Scholen moeten:

kiezen voor een integrale aanpak in de school



Casestudie in het Verenigd Koninkrijk. De organisatie van de meeste basisscholen laat toe dat een individuele leraar instaat voor een inclusieve klas en een groep leerlingen het volledige curriculum aanleert. In secundaire scholen kan dit niet want daar is er vakspecialisatie en leerlingen zitten in verschillende lokalen bij steeds andere leraren. Tenzij alle leraren efficiënt samenwerken om een antwoord te geven op de behoeften van individuele leerlingen, bestaat er een risico dat onvoldoende met de specifieke noden van de leerlingen rekening wordt gehouden.


Literatuurstudie in Spanje. Hoe meer de school zich collectief verantwoordelijk voelt, hoe beter ze een antwoord vindt op de onderwijsbehoeften van deze leerlingen. Het gemeenschappelijk besef dat sommige leerlingen problemen hebben, boekt meer resultaat dan de persoonlijke wil van een aantal leraren die zich engageren om een goed antwoord te geven op een specifieke nood.

zorgen voor een flexibele begeleidingsstructuur

Literatuurstudie in Zwitserland. Het biedt veel voordelen als een team vaste leraren en begeleiders lesgeven in een structuur van teamonderwijs. De leerlingen blijven in hun klas en verlaten die ook niet voor speciale onderwijsbegeleiding. Zo leren ook de andere kinderen de leerlingbegeleider kennen en halen ze voordeel uit die contacten. Leraar en begeleider plukken de vruchten van elkaars professionele inbreng en ondersteunen elkaar in diverse situaties.

Casestudie in Griekenland. De samenwerking tussen de leerlingbegeleider en de klasleraar verbeterde geleidelijk aan. De klasdynamiek veranderde voldoende en de klas reageerde positief. De leraar stond niet meer alleen voor de klas. De uitwisseling van visies en de reflectie over de gebruikte methoden hielp hem om aanpassingen door te voeren en strategieën uit te denken die tegemoet komen aan de specifieke behoeften van de leerlingen.

Opmerking uit Malta. Alle leerlingen met een attest die les volgen in een gewone secundaire school, krijgen ondersteuning van een begeleider. Die ondersteunt hen in de klas op basis van de aanbevelingen van het 'Statementing Moderating Panel'. Dat kan



gaan om aanpassingen van lessen, afdrukken in grotere letters, aangepaste leerhulpmiddelen, ontwikkeling, implementatie en opvolging van individuele handelingsplannen, begeleiden van de sociale contacten met leeftijdsgenoten of bij schoolactiviteiten. Al deze maatregelen hebben tot doel om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften maximale kansen te geven op een succesvolle schoolloopbaan.

zorgen voor een goed bestuur

Bezoek van experts in het Verenigd Koninkrijk. De directeur is een zeer professioneel, bekwaam leider met bezieling. Hij zorgt voor een goede geest in de school. Hij is al lang in functie en kent zijn school door en door. Hij begon zijn carrière in de school als gewoon leraar en kan zich uitstekend inleven in de voorwaarden waarin leraren les geven en leerlingen leren.

Casestudie in Portugal. Het directieteam van de school heeft een grote autoriteit en bevoegdheid. Iedereen erkent dat. De pedagogische raad beslist over alle interne regels voor de schoolwerking. Ze maken deel uit van een pedagogisch plan dat nauwgezet wordt nageleefd.

1.4.3 Externe Voorwaarden

De overheid moet:

een duidelijk nationaal beleid voeren

Casestudie in IJsland. Het onderwijsbestuur in Reykjavik ontwikkelde een nieuw beleid voor het onderwijs aan leerlingen met beperkingen. Het steunt op theorieën over inclusief onderwijs en praktijk waarbij elke school haar diensten aanbiedt aan alle leerlingen met of zonder specifieke behoeften. Als antwoord op de noden adviseert het bestuur dat de school zorgt voor alternatieve instructiemethoden en coöperatief leren, dat het differentieert voor alle leerlingen, en taken en projecten op verschillende niveaus laat uitvoeren. Ten slotte vraagt het een individueel curriculum voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.



Casestudie in Ierland. Opeenvolgende Ierse regeringen voerden een ‘comprehensieve’ aanpak in voor het onderwijs na de basisschool. Daarmee wijken ze af van de tweeledige aanpak in de andere Europese landen. Dit beleid moedigt aan om in het secundair onderwijs alle leerlingen in te schrijven en te zorgen voor een soepel curriculum dat aansluit bij de bekwaamheden en interesses van de leerlingengroep.

Opmerking uit Polen. De wet van 18 januari 2005 op de onderwijsorganisatie en zorg voor gehandicapte en sociaal onaangepaste kinderen geeft kinderen met een handicap garanties op geïntegreerd onderwijs in elke levensfase en dicht bij huis.

zorgen voor flexibele financiering die inclusie bevordert

Bezoek van experts in het Verenigd Koninkrijk. De school maakt gebruik van zijn recht om te beslissen hoe het de beschikbare middelen besteedt. Ze maakt geld vrij voor onmiddellijke behoeften. Zo heeft de aanwerving van bijkomende leraren voorrang op onderhoud aan gebouwen, herstellingen en verbeterde toegankelijkheid.

op lokaal niveau visie en leiderschap uitbouwen

Bezoek van experts in Noorwegen. De volgende voorwaarden hebben een positieve invloed op de schoolpraktijk: visionair leiderschap op het niveau van school en gemeente en een gedeelde visie op en aanpak van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Nationale en lokale steun van het beleid is belangrijk.

Casestudie in Denemarken. De gemeente keurde een ontwikkelingsprogramma goed voor inclusie en voor de opvoeding en het welzijn van kinderen. De hoofddoelstelling is zo veel mogelijk kinderen en jongeren in gewone dagcentra en in het gewoon onderwijs houden en daar de noodzakelijke organisatie opzetten voor hun ontwikkeling en welzijn.

Casestudie in Portugal. *De diensten voor buitengewoon onderwijs bestaan uit gespecialiseerde onderwijsbegeleiders, psychologische en sociale diensten. Er is een goede samenwerking tussen alle beroepskrachten (bijvoorbeeld bij het voorbereiden van de overgang van basis naar secundair onderwijs, beschrijving en bespreking van situaties, uitschrijven en evalueren van individuele handelingsplannen).*

Casestudie in Ierland. *Het is de bedoeling dat de nationale onderwijspsychologische dienst een belangrijke rol speelt in de uitbouw van een comprehensief systeem voor het identificeren en begeleiden van alle leerlingen met leerproblemen en handicaps. Een belangrijk werkingsprincipe voor deze dienst is de nauwe samenwerking met psychologische en andere diensten die de regionale gezondheidsdienst financiert.*

Opmerking uit Roemenië. *Provinciale diensten voor materiaal en onderwijsassistentie zorgen voor specifieke schoolbemiddeling. Op provinciaal niveau coördineren, volgen en evalueren ze de onderwijsdiensten en -activiteiten, de centra voor logopedie en voor psychologisch-pedagogische begeleiding.*

1.5 BESLUITEN

Wij maakten een grondige studie van inclusieve klaspraktijk in secundaire scholen op basis van een internationale literatuurstudie, casestudies in veertien Europese landen, bezoeken van experts in vijf landen en een hele reeks besprekingen met experts en de nationale coördinatoren van het Agency.

De studie toont aan dat veel methoden die efficiënt werken in basisscholen ook tot successen leiden bij inclusie in secundaire scholen: samenwerkend onderwijzen en leren, samenwerking bij probleemoplossing, heterogeen groeperen en effectieve onderwijsmethoden. Bovendien blijken de invoering van een thuisgroepsysteem en een herstructurering van de leerprocessen van cruciaal belang op secundair onderwijsniveau.



Vooral het thuisgroepsysteem, waarbij de leersituatie bestaat uit twee of drie klaslokalen waar een (kleine) groep leraren alle vakken uit het curriculum onderwijst in een stabiele omgeving, blijkt erg belangrijk en efficiënt.

De studie toont ook aan dat inclusie in secundaire scholen reëel plaatsvindt in heel wat landen. Bovendien blijkt dat andere leerlingen met leermoeilijkheden en andere specifieke behoeften hun voordeel doen als het algemeen secundair onderwijs deze methoden toepast.

Casestudie in Duitsland. *De bezieling en de sterke vraag van ouders lagen aan de basis om N. te laten deelnemen aan geïntegreerd onderwijs. Als ze in de school voor mentaal gehandicapte kinderen was gebleven, dan was de uitdaging veel te beperkt geweest voor een meisje met haar begaafdheid en was ze op cognitief vlak onvoldoende gestimuleerd.*

Literatuurstudie in Spanje. *Andere ervaringen bewijzen dat inclusie in gewone klassen – met begeleiding op maat van de leerlingen – een positieve invloed heeft op het leerproces, de eigenwaarde en het zelfvertrouwen. Bovendien zorgt het voor betere relaties met vrienden.*

Een slotbemerking is op zijn plaats over het veranderingbeleid in de sector van het secundair onderwijs. Veel scholen die beschreven werden in casestudies en in uitwisselingsverslagen, kenden door de jaren heen een voortdurend ontwikkelingsproces. De veranderingsprocessen in deze secundaire scholen werden soms uitvoerig gedocumenteerd. Die verslagen zijn een rijke informatiebron voor elke school die van plan is over te schakelen naar inclusief onderwijs.

Casestudie in het Verenigd Koninkrijk. *De school is uniek omdat de directeur en de verantwoordelijke van de begeleidingsdienst in de jaren 80 de overstap naar inclusief onderwijs beschrijven in een boek (Gilbert en Hart 1990). De overschakeling gebeurde overigens als antwoord op de onderwijswet van 1981.*

Het Agency stelde zich als doelstelling om resultaten te publiceren en onderwerpen aan te kaarten die uitnodigen tot discussie en



overleg op nationaal, lokaal en schoolniveau. De studie toont aan dat inclusie een realiteit is in het secundair onderwijs. Er zijn heel wat mogelijkheden om als secundaire school de eerste stappen naar efficiënt inclusief onderwijs te zetten. Het Agency hoopt dat deze studie enkele ideeën aanreikt over hoe, waar en onder welke voorwaarden deze stappen bij voorkeur worden gezet om echt effect te hebben bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.



Referenties

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1998) *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive education and classroom practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Gilbert, C. and Hart, M. (1990) *Towards Integration: special needs in an ordinary school*. Londen: Kogan Page

Meer informatie over de vertegenwoordigers van het Agency die een bijdrage leverden aan dit hoofdstuk, vindt u op de nationale pagina's van de Agency-website: www.european-agency.org en: www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm



Hoofdstuk 2

TOEGANG TOT HET HOGER ONDERWIJS VOOR STUDENTEN MET SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE

2.1 INLEIDING

Dit hoofdstuk van de thematische uitgave vult de hoofdstukken over secundair onderwijs en de overstap van school naar werk aan. Dit onderwerp krijgt en verdient steeds meer aandacht. Verschillende aspecten van de Agency-activiteiten bewijzen dat, vooral de betrokkenheid van het Agency in de toegankelijkheidsgids voor het hoger onderwijs (Higher Education Accessibility Guide - HEAG), het netwerk van begeleidingsexperts voor studenten met een handicap. Op dit ogenblik werken 28 landen mee aan HEAG-activiteiten met partners van EU-lidstaten (met een aparte vertegenwoordiging van de Franse en Vlaamse Gemeenschap in België), IJsland, Noorwegen en Zwitserland.

Dit hoofdstuk vestigt de aandacht op thema's die studenten met specifieke onderwijsbehoeften aanbelangen bij hun toegang tot het hoger onderwijs. Maar ook aspecten van de toegang binnen hogescholen (met 'hogescholen' bedoelen we in deze tekst ook universiteiten). Inhoudelijk vertrekt dit hoofdstuk van de thema's die werden geïdentificeerd in het HEAG-netwerk en meer speciaal het informatieonderzoek op de HEAG-database: www.heagnet.org/

De Eurydice-groepen zorgden voor bijkomende informatie en er werd een literatuurstudie uitgevoerd. Voor specifieke voorbeelden en updates van de informatie uit de HEAG-database zorgden HEAG-experts uit België (Vlaamse Gemeenschap), Cyprus, de Tsjechische Republiek, Estland, Frankrijk, Duitsland, Hongarije, IJsland, Italië, Nederland, Noorwegen, Portugal, Spanje en Zwitserland.

2.2 STUDENTEN MET SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE IN HET HOGER ONDERWIJS

Overal in Europa start de overheid met initiatieven om meer studenten in het hoger onderwijs te krijgen en ervoor te zorgen dat




ze het ook voltooien. In de Europese Onderwijsraad legden ministers verklaringen af over de deelname van zo veel mogelijk doelgroepen aan het hoger onderwijs als onderdeel van de Europese onderwijsdoelstellingen voor 2010 (2004). Nationaal leggen de verschillende landen andere klemtonen voor hun initiatieven om de participatiepercentages te laten stijgen. De stijgende deelname van studenten met een 'niet-traditionele' achtergrond is een verschijnsel in alle landen. Het AimHigher project van het Verenigd Koninkrijk is daar een voorbeeld van. Het ministerie voor onderwijs en opleiding steunt dit project dat als doel heeft te zorgen voor meer: ... *deelname aan het hoger onderwijs – en vooral door studenten met een niet-traditionele achtergrond, minderheidsgroepen en personen met een handicap* ... (www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/).

David (2004) stelt vast dat ... *'equity' (billijkheid) en/of gelijkheid in het hoger onderwijs termen zijn die internationaal steeds breder verspreid zijn. De manier waarop ze vorm en inhoud krijgen is een vele ingewikkelder thema* ... (p. 813). Dat is zeker het geval voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften in het Europese hoger onderwijs.

Het is heel moeilijk om vast te stellen hoeveel studenten met een handicap in Europa hoger onderwijs volgen. De evaluatie van het SOCRATES-programma (2000) omvatte een onderzoek naar de mogelijke participatiegraad (European Agency for Development in Special Needs Education, 2000). Een selectie van ongeveer 28% van de hogescholen die Erasmus-steun ontvingen in 1995-96 telde 2.369.162 ingeschreven studenten. In die groep stelden 7.143 studenten (0,3%) zelf dat ze een of andere vorm van handicap hadden. In 1998-99 waren 2.829.607 studenten ingeschreven, van wie 13.510 (0,48%) een handicap hadden.

Deze cijfers zijn misschien misleidend, omdat meer dan de helft van de landen meldt dat studenten met een handicap niet verplicht zijn om zelf hun moeilijkheden te vermelden. Zo stelde bijvoorbeeld de nationale raad voor personen met een handicap in het Verenigd Koninkrijk vast dat in 2003-2004 5,4% van alle studenten vermeldt dat ze specifieke onderwijsbehoeften hebben. Maar op basis van hun activiteiten trekken ze de conclusie dat het aantal dichterbij 10% moet liggen (National Disability Team, 2005).



Gegevens uit het EuroStudent rapport (2005) ondersteunen deze thesis. Daar vermelden in sommige landen 11% van de studenten dat ze een of andere handicap hebben die hun studies aan het hoger onderwijs bemoeilijkt. Gelijkaardige gegevens uit 2000 in Duitsland wijzen op een percentage van 2% studenten met een handicap en van 13% voor jongeren met een langdurige of chronische ziekte (Federaal ministerie voor Onderwijs en Onderzoek, 2002).

Gegevens uit andere Europese bronnen over het aantal personen met een handicap suggereren dat het aantal potentiële studenten met een handicap in het hoger onderwijs hoger moet liggen. Ongeveer 10% van de Europese bevolking lijdt aan een of andere vorm van erkende handicap (Europese Commissie, 1999). Volgens ramingen hebben 84 miljoen leerlingen en studenten – ongeveer 22% van de totale leerplichtige bevolking, of 1 op 5 – nood aan speciale voorzieningen in het onderwijs. Sommige in het gewoon onderwijs, een deel in een speciale klas of een specifieke onderwijsinstelling (Eurydice, 2000). Afhankelijk van de manier waarop kinderen worden geïdentificeerd en geëvalueerd in de Europese landen, vertegenwoordigen zij 2% tot 18% van alle leerplichtige leerlingen (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Incidenteel bewijsmateriaal en informatie van begeleiders van personen met een handicap in het hoger onderwijs, wijst erop dat het aantal studenten met een of andere specifieke onderwijsbehoefte veel hoger ligt dan de beschikbare cijfers suggereren. Bovendien gaan de aantallen in stijgende lijn. Zelfs als we de voorzichtige raming van 10% studenten met een handicap gebruiken, dan nog moeten we stellen dat de participatiegraad van die studenten aan hoger onderwijs in elk geval ondermaats is.

De meeste landen rapporteren stijgende cijfers voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften in het hoger onderwijs (OESO, 2003). Toch zijn deze studenten er niet evenredig vertegenwoordigd. Deze situatie duidt erop dat er aandacht moet komen voor een aantal factoren zoals blijvende hinderpalen en begeleidingsmaatregelen om toegang en succesvolle deelname aan hogere opleidingen te bevorderen.




De OESO-studie van 2003 over handicaps in het hoger onderwijs bewijst dat verschillende landen ook verschillende cijfers en andere 'profielen' van studenten met specifieke onderwijsbehoeften hanteren. Daar bestaan diverse verklaringen voor. De eerste en meest voor de hand liggende is dat de Europese landen een verschillend beleid voeren rond de toelatingsvoorwaarden tot het hoger onderwijs (ADMIT, 2002). De OESO-studie schuift een tweede mogelijke verklaring naar voor, met name de verschillen in beleid en middelen voor gehandicapten op nationaal niveau en de impact die dat heeft op organisaties (zoals hogescholen) om gebouwen en diensten toegankelijk te maken voor iedereen, ook voor mensen met een handicap.

Helios, Groep 13 (1996) en de OESO-studie wijzen op een nog minder duidelijke, maar misschien belangrijker factor. Inclusie in de verschillende geledingen van het leerplichtonderwijs kwam in de meeste Europese landen al meer dan twee decennia geleden op gang. Dat zorgde ervoor dat veel grotere aantallen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften les volgen in het gewoon onderwijs. Inclusie in gewoon basis- en secundair onderwijs wekt bij studenten, hun familie en hun onderwijsbegeleiders de verwachting dat de toegang tot het hoger onderwijs even vanzelfsprekend en natuurlijk moet verlopen.

De verwachtingen rond de toegankelijkheid van het hoger onderwijs stegen, maar de kansen voor jongeren met specifieke onderwijsbehoeften die op secundair niveau inclusief onderwijs volgden, houden niet altijd gelijke tred. De studie van Fedora/HELIOS focust op de kansen voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften om in het buitenland te studeren (Van Acker, 1996). Ze toont duidelijk aan dat er overal in Europa ongelijkheid is in de dienstverlening aan studenten met specifieke onderwijsbehoeften. Dat vormt een blijvende hinderpaal om een afdoend antwoord te geven op de verwachtingen voor de toegang tot het hoger onderwijs.

HELIOS, Groep 13 en de OESO-studie van 2003 zijn twee duidelijke voorbeelden van analyses die de relatie tussen hoger onderwijs en handicaps onderzoeken. Dit hoofdstuk gaat niet zo ver en is niet zo gedetailleerd als deze studies. Het is alleen de bedoeling de eerder beschreven vaststellingen aan te vullen met recente informatie over



een aantal kernaspecten. De volgende paragraaf gaat precies daarover.

2.3 TOEGANG TOT HOGER ONDERWIJS: KERNTHEMA'S

We verzamelden informatie voor dit hoofdstuk om een overzicht te krijgen van landgebonden gegevens over twee aspecten van de toegang:

- toegang tot hoger onderwijs of kansen om in eerste instantie aan hoger onderwijs te kunnen beginnen;
- toegang binnen het hoger onderwijs of begeleiding bij volledige deelname aan alle aspecten van het studieprogramma.

Om dit te kunnen beoordelen is informatie van twee bronnen nodig:

- nationaal: wetgeving en beleid dat de rechten beschrijft van personen met een handicap en de structuren en/of organisaties die hen begeleiden;
- per instituut: diensten en faciliteiten in de hogescholen die beschikbaar zijn voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften.

We onderzochten de verschillende aspecten van toegang om zo een overzicht te krijgen van de soorten begeleidingsstructuren die de landen aan studenten met specifieke onderwijsbehoeften aanbieden en die het hen mogelijk maken om hoger onderwijs te volgen. De landeninformatie wordt samengebracht in drie deelgebieden:

- 1 recht op toegang tot en begeleiding in het hoger onderwijs;
- 2 nationale begeleiding voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften;
- 3 begeleiding op het niveau van de instituten voor hoger onderwijs.

De informatie voor dit hoofdstuk bestaat uit vaststellingen over de huidige situatie in de deelnemende landen. Die informatie is indicatief voor de mogelijkheden. Alle landen melden immers dat er grote ontwikkelingen op til staan en dat de beschrijving van wetgeving, rechten en diverse begeleidingsvormen niet statisch is.



Dit hoofdstuk vestigt de aandacht op mogelijke tendensen in de toegang tot hoger onderwijs voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften. Dit gebeurt in de vorm van een beknopte analyse van elk van de hier beschreven deelgebieden. Wij kijken ook naar hinderpalen waarmee studenten met specifieke onderwijsbehoeften nog steeds worden geconfronteerd. Die informatie vindt u in het laatste deel van dit hoofdstuk.

2.3.1 Recht op toegang tot en begeleiding in het hoger onderwijs

Alle landen vermelden dat er wetgeving bestaat die de rechten van studenten met specifieke onderwijsbehoeften beschermt wat betreft de toegang tot en binnen het hoger onderwijs, en hen begeleiding garandeert tijdens hun studies. Wetgevende initiatieven die de rechten omschreven nemen verschillende vormen aan.

Algemene wetgeving over handicaps

Dat type wetgeving slaat op alle openbare diensten, organisaties, enz. en waarborgt het recht op toegang tot bestaande diensten. In sommige landen, zoals IJsland, is internationale wetgeving van toepassing, bijvoorbeeld de VN-bepalingen over gelijke kansen voor personen met een handicap. Andere landen hebben nationale wetgeving die alle aspecten van openbare diensten omvat. Ondersteuning voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften in Malta, Roemenië en Zwitserland valt daaronder.

Sommige landen hebben meer dan één wet voor de regeling van gelijke kansen. Duitsland is daar een voorbeeld van. Het heeft een hele reeks antidiscriminatiewetten. In het hoger onderwijs is de student verantwoordelijk om zich toegang te verschaffen tot de dienstverlening die hij nodig heeft op basis van zijn rechten als persoon met een handicap. De wet die het kader vastlegt voor de 16 federale deelstaten (Länder) bepaalt dat alle hogescholen moeten tegemoet komen aan specifieke vragen van studenten met specifieke onderwijsbehoeften. Dat moet gebeuren op een manier dat zij geen nadeel ondervinden in hun studies en dat zij de kans krijgen om gebruik te maken van het hoger-onderwijsaanbod, indien mogelijk zonder dat ze afhankelijk zijn van anderen. De wet stelt ook dat



aanpassingen van studie- en examenreglement verplicht zijn voor zover de individuele noden van een student daarom vragen.

Op dit ogenblik staat het Duitse federale systeem ter discussie. De wet wordt misschien herroepen. Dat betekent dat de 16 Länder, die verantwoordelijk zijn voor het beleid, straks misschien meer bevoegdheden krijgen. Dat kan leiden tot verschillende regelingen voor de studenten. Dat maakt het voor hen moeilijker om hun gelijke rechten op te eisen, vooral wanneer ze op een andere plaats gaan studeren en van het ene Land naar een ander verhuizen.

Algemene wetgeving over handicaps met specifieke elementen die verwijzen naar hoger onderwijs

Dit is duidelijk het geval in het Verenigd Koninkrijk waar het vierde deel (onderwijs) van de wet tegen discriminatie op basis van handicaps, stelt dat aanbieders van onderwijs, training en aanverwante diensten zich buiten de wet stellen als ze personen met een handicap discrimineren. Fundamenteel bevat deze wetgeving drie elementen: een uitgebreide definitie van handicaps, een overzicht van de algemene verplichtingen van organisaties om gelijkheid te bevorderen en specifieke plichten voor hogescholen.

In Frankrijk beschermt een nieuwe wet van februari 2005 de fundamentele rechten van personen met een handicap. Maar er zijn toepassingsdecreten die deelaspecten van studies in het hoger onderwijs behandelen. Een voorbeeld is het decreet van december 2005 dat de examenreglementen behandelt (andere decreten zullen volgen).

Italië heeft een gelijksoortige wet (nr. 104 van 1992) die de algemene rechten beschermt van studenten met specifieke onderwijsbehoeften. Ze bevat specifieke bepalingen voor het hoger onderwijs. Meer bepaald legt ze vast dat universiteiten verplicht zijn om een vertegenwoordiger van de rector aan te duiden die alle problemen met handicaps behandelt (studenten, onderwijzend en administratief personeel, architecturale hindernissen, speciale examenregelingen, enz.). Hij moet ook officiële vertalers van gebarentaal aanstellen en speciale begeleiding organiseren voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften.



Specifieke wetgeving voor hoger onderwijs

Dat kan op diverse manieren. In sommige landen bepaalt de wetgeving dat hogescholen elk jaar een bepaald percentage studenten met specifieke onderwijsbehoeften moeten inschrijven. In Griekenland en Spanje wordt bijvoorbeeld 3% en in Portugal 2% van de plaatsen voorbehouden voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften die aan de academische vereisten voor hoger onderwijs voldoen. Er is geen verplichting om dat percentage te halen voor elke studierichting apart. In de algemene budgetrichtlijnen schrijft de Zweedse regering voor dat hogescholen 0,3% van hun middelen voor basisopleidingen moeten reserveren voor speciale begeleiding van studenten met specifieke onderwijsbehoeften.

In Spanje hebben studenten met specifieke onderwijsbehoeften dezelfde rechten als elke andere student. Dat geldt ook voor Italië: als er toelatingsexamens zijn, hebben zij recht op extra tijd (maximaal 50%) en mogen ze ondersteunende technologie gebruiken. Deze studenten betalen geen inschrijvingsgeld (afhankelijk van hun graad van handicap: totale vrijstelling geldt voor 66 tot 100% invaliditeit). Als ze universitaire studiebeurzen aanvragen, gebeurt de beoordeling van hun academische carrière volgens andere criteria. In Griekenland worden studenten met specifieke onderwijsbehoeften altijd ingeschreven tenzij er een beslissing is van het ministerie van onderwijs dat dit verbiedt – zo worden blinde studenten niet toegelaten voor medische studies.

Er bestaat ook specifieke wetgeving die de *mogelijkheid opent voor bijkomende beurzen en financiële ondersteuning voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften*. Dat is bijvoorbeeld zo in Estland, Polen en Portugal. In Duitsland krijgen deze studenten op basis van de federale wet voor onderwijs en begeleiding extra financiële ondersteuning. Die dekt de 'normale' kosten voor levensonderhoud als zij voor hun studies meer tijd nodig hebben dan studenten zonder handicap. Voor kosten die rechtstreeks voortvloeien uit hun handicap, kunnen ze extra ondersteuning aanvragen via SGB II en SGB XII – twee van de twaalf 'nieuwe' wetten die in 2005 werden goedgekeurd en die sociale bijstand op verschillende terreinen reglementeren.



Wetgeving neemt soms ook de vorm aan van het *vastleggen van specifieke rechten voor begeleiding, zoals vrijstellingen of alternatieve regelingen voor examens*. Dat gebeurt in Oostenrijk, Cyprus, Hongarije en Italië. Een mooi voorbeeld van dit soort wetgeving vindt u in de Vlaamse gemeenschap in België. Artikel II.6 van het Onderwijsdecreet stimuleert hogescholen om een beleid te voeren ... *dat de materiële en immateriële toegang tot het hoger onderwijs verzekert voor studenten met een handicap of chronische ziekte en voor studenten uit bevolkingslagen die objectief kunnen worden erkend omdat hun participatiegraad aan hoger onderwijs beduidend lager ligt dan bij andere bevolkingsgroepen ...*

Dit artikel bepaalt verder dat hogescholen reglementen moeten opstellen voor onderwijs en examens. In de praktijk hebben de instituten wel grote vrijheid over de manier waarop ze de specifieke maatregelen doorvoeren.

Een reeks algemene en specifieke wetten die invloed hebben op rechten binnen het hoger onderwijs

Nederland, Noorwegen, Spanje en Zweden wijzen erop dat een reeks algemene wetten en reglementen die de rechten van personen met een handicap beschermen, ook van toepassing zijn op het hoger onderwijs. Daarnaast zijn er specifieke wetten die zich richten op de voorzieningen en de begeleiding in het hoger onderwijs, bijvoorbeeld in het kader van een wet over de gelijke behandeling van studenten met een handicap of chronische ziekte in Nederland. Hogescholen moeten er onderwijs aanbieden dat open staat voor alle studenten, dus ook voor die met specifieke onderwijsbehoeften. In Zweden wil de wet over de gelijke behandeling van studenten aan de universiteit (2001: 1286) gelijke rechten in het hoger onderwijs bevorderen. De wet bestrijdt discriminatie op basis van geslacht, etnische groep, religie, seksuele geaardheid of handicap. In Noorwegen bevat de wet voor universiteiten en hogescholen de basisprincipes van toegankelijkheid voor iedereen.

In Spanje bevat de grondwet artikelen over de rechten van personen met een handicap. Er is ook een speciale wet voor hun sociale integratie. Andere algemene wetten bevatten specifieke elementen voor het hoger onderwijs. Zo is de wet op de universiteiten een




organieke wet met een speciaal artikel over gelijke kansen voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften. Ten slotte voorziet andere wetgeving in de mogelijkheid om bijkomende financiële steun aan te vragen in functie van de behoeften.

Over het algemeen is een duidelijke evolutie in de wetgeving merkbaar: Zowel met betrekking tot algemene wetgeving rond handicaps en maatregelen voor het hoger onderwijs, als specifieke richtlijnen voor dit onderwijsniveau. Sommigen wetswijzigingen hebben tweeledige en met elkaar verbonden doelstellingen, namelijk de individuele rechten verbeteren en de verantwoordelijkheden van de hogescholen expliciteren. In sommige landen leidden de wetswijzigingen tot positieve evoluties in de hogescholen in de zin dat ze hun leeromgeving op alle mogelijke manieren toegankelijker maken (Hurst, 2006).

De maatschappij kijkt tegenwoordig anders naar personen met een handicap. Dat zorgt voor verandering. De verwachtingen op het gebied van verbeterde mogelijkheden voor studenten die al tijdens de leerplicht inclusief onderwijs genoten, zijn hooggespannen. Toch blijkt uit opmerkingen die de landen maken dat nog twee andere factoren aan de basis liggen van de wetswijzigingen.

De Vlaamse Gemeenschap in België verwijst naar de invloed van de verklaringen van de Europese Unie. Die gaven de aanzet tot fundamentele aanpassingen in het hoger onderwijs. Zo is er een richtlijn die studenten de mogelijkheid geeft om op basis van verschillende kwalificeringen in te schrijven in het hoger onderwijs: diploma's, credits, examens, enz. Dat zorgt er voor dat er ook meer flexibiliteit komt bij het toelaten van studenten met specifieke onderwijsbehoeften.

Het tweede voorbeeld heeft te maken met een proces dat een student met specifieke onderwijsbehoeften voerde tegen zijn instituut voor hoger onderwijs om toegang te krijgen tot de ondersteuning die hij nodig heeft om over dezelfde onderwijskansen te beschikken als andere studenten. Procesvoering om onderwijsondersteuning te krijgen komt steeds vaker voor in een aantal landen binnen het leerplichtonderwijs. Tot nu toe was het zeldzaam in het hoger



onderwijs. Toch kan die evolutie invloed hebben op komende wetsinitiatieven.

2.3.2 Nationale begeleidingsdiensten

Versillende landen hebben nationale begeleidingsdiensten of organisaties die ondersteuning en advies geven aan studenten met specifieke onderwijsbehoeften. De Vlaamse Gemeenschap in België heeft het 'VEHHO' (Vlaams expertisecentrum voor handicap en hoger onderwijs) en Nederland 'Handicap+studie'. Beide verlenen specifieke en zeer gespecialiseerde ondersteuning aan studenten met specifieke onderwijsbehoeften en aan hun docenten.

In Denemarken biedt 'SKILL' (nationaal bureau voor studenten met een handicap) gelijkaardige gespecialiseerde begeleiding en advies. In Duitsland doet het DSW (Deutsches Studentenwerk) dat. De doelgroepen van het DSW-adviescentrum zijn kandidaten voor en studenten en docenten van het hoger onderwijs, maar ook plaatselijke studentenorganisaties en vooral de coördinatoren voor de begeleiding van studenten met een handicap. DSW is ook een platform voor organisaties, instituten en zelfhulpgroepen op het terrein van onderwijs en handicap. Het beoogt de uitwisseling van ideeën en het opzetten van nieuwe projecten.

Italië en Frankrijk hebben allebei nationale structuren – respectievelijk de nationale vergadering van afgevaardigden (of rectoren) voor personen met een handicap en een coördinatiecel op het *Ministère de l'Education Nationale*. Zij stellen adviezen op over de institutionele begeleiding en volgden deze op. In de Belgische Franstalige Gemeenschap ondersteunt het AWIPH (Waals agentschap voor de integratie van personen met een handicap) studenten met specifieke onderwijsbehoeften via de betaling van bijkomende uitgaven.

IJsland, Portugal en Zweden hebben meer algemene nationale en gesubsidieerde diensten die de studenten informatie geven over wetgeving, rechten en ondersteuningsmogelijkheden. In Zweden dragen verschillende overheidsdiensten een specifieke verantwoordelijkheid voor maatregelen op dit vlak. Een voorbeeld is SISUS (nationaal agentschap voor begeleiding in het onderwijs aan



leerlingen met beperkingen) dat bepaalde diensten aanbiedt op het vlak van persoonlijke assistentie.

Hongarije, Noorwegen, Polen, Roemenië en Spanje hebben nationale organisaties of ngo's die studenten uit het hoger onderwijs met specifieke onderwijsbehoeften begeleiden en adviseren. In Noorwegen hebben de twee belangrijkste organisaties voor personen met een handicap een specifiek beleid voor het hoger onderwijs. In Polen werkt de Poolse raad voor studenten met een handicap samen met de vereniging van Poolse studenten.

In Zwitserland bestaat geen nationale organisatie voor begeleiding van en advies aan studenten met specifieke onderwijsbehoeften of docenten in het hoger onderwijs. Er bestaat wel een begeleidingsdienst die drie hogescholen ondersteunt (de universiteiten van Zurich en Bazel en de technische universiteit van Zurich).

De diensten van de nationale organisaties richten zich op het ter beschikking stellen van gespecialiseerde informatie en advies. In de meeste gevallen werken ze rechtstreeks met de studenten met specifieke onderwijsbehoeften. Sommige hebben ook informatie voor de hogescholen zelf en voor de docenten.

Toch blijven er nog een reeks nationale opdrachten waarbij diverse diensten betrokken zijn:

- algemene sensibilisering rond de rechten van studenten met specifieke onderwijsbehoeften;
- coördinatie van de verschillende informatiebronnen voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften en hogescholen en de bewaking van de correctheid en beschikbaarheid daarvan;
- netwerken creëren tussen de begeleidingsdiensten van de instituten;
- een forum creëren voor de geïnteresseerde partijen en belangengroepen waar ze elkaar ontmoeten en informatie uitwisselen over de toegankelijkheid van hoger onderwijs voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften.



Een aantal landen beraadt zich momenteel niet alleen over wie al deze opdrachten en taken moet invullen, maar ook over de best mogelijke coördinatie om een optimaal antwoord te bieden op de vragen voor ondersteuning van studenten met specifieke onderwijsbehoeften.

2.2.3 Begeleiding in de hogescholen

Als we het hebben over mogelijke begeleiding voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften in de hogescholen mogen we ons niet beperken tot een beschrijving van begeleidingstypes (lees daarover meer in de volgende paragrafen), maar moeten we ook aandacht hebben voor het begeleidingsbeleid van de instituten en de manier waarop zij dit organiseren.

Actieplannen voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften

Steeds meer hogescholen in Europa nemen expliciet en in het openbaar standpunten in (bv. op websites of in brochures) over hun beleid en/of actieplannen voor de begeleiding van studenten met specifieke onderwijsbehoeften. The OESO (2003) zoomde in op deze beleidsintenties als een belangrijk middel voor meer bewustmaking en transparantie over de begeleiding in hogescholen. In Zweden en Noorwegen is dat verplicht. In Noorwegen bestaat er zelfs een verplichting om deze standpunten regelmatig te actualiseren zodat ze de wijzigingen in noden en voorzieningen reflecteren.

Ook al is het niet verplicht, toch hebben de meeste hogescholen zulke standpunten in landen als Frankrijk, Hongarije, IJsland, Italië en het Verenigd Koninkrijk. Hongarije verplicht elk instituut om regels op te stellen voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften en over de verschillende vormen van technische en persoonlijke begeleiding die het aanbiedt (opdracht van de onderwijsminister – 29/2002 OM – V.17).

In Cyprus en Spanje hebben sommige instituten zulke verklaringen, terwijl een enquête bij 349 instituten met websites in Portugal slechts drie instituten vond met deze inhoud.



In Tsjechië zijn deze standpunten ongebruikelijk – maar Brno heeft er bijvoorbeeld wel een – omdat er met de student zelf wordt afgesproken welke begeleiding hij krijgt. Een begeleidingsakkoord maakt er deel uit van het individuele handelingsplan van elke student met specifieke onderwijsbehoeften.

In Duitsland hebben de hogescholen zelf zelden dergelijke standpunten of actieplannen, maar ze bestaan wel op nationaal niveau. De permanente raad van ministers voor onderwijs en cultuur van de Länder (KMK) publiceerde in 1982 aanbevelingen voor een handelingscode (code of practice). De Duitse raad van rectoren publiceerde in 1986 gelijkaardige adviezen.

Zowel op nationaal niveau als binnen de hogescholen is er een tendens om publieke standpunten in te nemen over de begeleiding van studenten met specifieke onderwijsbehoeften. In Nederland hebben een aantal hogescholen nu een actieplan en de nieuwe wetgeving bepaalt dat ze die binnen de drie jaar moeten uitvoeren. In Polen en Zwitserland werken twee hogescholen – de universiteiten van Jagiellonia en Zurich – dergelijke verklaringen uit.

Begeleidingsdienst, departement, team of persoon
die studenten met specifieke onderwijsbehoeften begeleidt

Hogescholen kunnen de ondersteuning intern op diverse manieren organiseren via diensten, teams of zelfs individuele begeleiders met onderscheiden professionele achtergrond. Het is wel uiterst moeilijk om de veelzijdigheid van mogelijke diensten op instituutsniveau te beschrijven. In een aantal landen zoals Duitsland zijn er geen overkoepelende normen voor dienstverlening of begeleiding. De toegang wordt er per hogeschool geregeld. Ook in de Vlaamse Gemeenschap van België en in Roemenië hebben de hogescholen een grote autonomie over de manier waarop ze de begeleiding van studenten met specifieke onderwijsbehoeften integreren in hun algemeen beleid. De concrete aanpak voor de studenten volgt dan uit die algemene richtlijnen.

Alle landen organiseren de begeleiding op hun eigen manier. Toch springen drie organisatievormen in het oog:



- een contactpersoon en coördinator die de pedagogische begeleiding en adviesverlening stuurt;
- een begeleidingsteam of -departement;
- een multidisciplinaire dienst met teams van begeleiders en adviseurs met diverse professionele achtergrond.

De volgende landen hebben meestal een contactpersoon of coördinator voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften die minimale begeleiding garandeert in de hogescholen: Oostenrijk, Cyprus, Tsjechië, de Vlaamse Gemeenschap in België, Frankrijk, Hongarije, IJsland, Ierland, Nederland, Noorwegen en Zweden.

Omdat het zo klein is heeft Liechtenstein een zeer beperkt hoger onderwijs aanbod en de instituten hebben er dan ook geen specifieke begeleidingsdiensten. Zij geven begeleiding en advies op vraag van individuele studenten.

In Duitsland heeft nagenoeg elke hogeschool en elke studentenbegeleidingsdienst een speciale contactpersoon en een coördinator voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften. In Noorwegen is dat zelfs bij wet verplicht en echte begeleidingsteams zijn er steeds meer de norm.

In Denemarken, Estland, Finland, Polen, Portugal, Roemenië en Zwitserland hebben sommige hogescholen een specifieke contactpersoon of coördinator voor specifieke onderwijsbehoeften als minimumaanbod, maar niet allemaal. In een aantal landen zoals Oostenrijk, De Vlaamse Gemeenschap in België, Italië, Nederland, Noorwegen, Spanje en Zweden, hebben de grote universiteiten meestal een speciaal departement of afdeling met een team multidisciplinaire beroepskrachten die studenten met specifieke onderwijsbehoeften begeleiden en advies geven.

Zodra het aantal studenten met specifieke behoeften stijgt, groeit ook de nood aan begeleiding door echte teams en aan een uitgebreidere dienstverlening. In Nederland bouwen steeds meer hogescholen hun begeleidingsteams uit tot echte multidisciplinaire diensten. Toch wijst een aantal landen op een aantal factoren die deze evolutie in de weg staan.



In Duitsland vragen hogescholen zich af hoe ze bijkomende hulp, dienstverlening en persoonlijke begeleiding moeten financieren. Sommige hogescholen hebben speciale diensten, maar dat is niet de algemene regel. De individuele student krijgt de financiële middelen waarmee hij de nodige dienstverlening aankoopt.

In Oostenrijk zijn de hogescholen niet verantwoordelijk voor de financiering en/of het aanbieden van gespecialiseerde begeleiding, zoals mobiliteitstraining. Ook in Finland is de ingewikkelde financiering een moeilijk punt voor individuele studenten en hogescholen.

Niet alleen de financiering is een knelpunt. De Vlaamse Gemeenschap in België wijst op nog een andere factor die de zaken ingewikkelder maakt. De bron die de begeleiding betaalt – gezondheidszorg of sociale diensten – heeft soms een invloed op de mogelijkheid om de middelen in een onderwijscontext te gebruiken. Zo heeft het personeel dat verbonden is aan een sociale dienst geen bevoegdheid om studenten in de klas te begeleiden. Problemen met efficiënte coördinatie tussen de diensten vergroten naarmate meer begeleiding beschikbaar komt voor een breder waaier van behoeften en naarmate die professioneler en complexer wordt.

Begeleidingsfocus in hoger onderwijs

De begeleiding van studenten wisselt met de behoeften. Toch is het mogelijk een aantal begeleidingscategorieën te identificeren:

Begeleidingstype	meestal aanwezig in
Academische begeleiding	Cyprus**, Tsjechië, de Vlaamse Gemeenschap in België, Frankrijk, Duitsland, Hongarije, IJsland, Italië, Malta, Nederland*, Noorwegen, Polen, Spanje, Zweden (compensaties), Zwitserland (alleen universiteit van Zurich)
Specifiek materiaal voor studiebegeleiding	Cyprus**, Tsjechië, de Vlaamse Gemeenschap in België*, Frankrijk, Duitsland, Hongarije, IJsland, Italië, Malta, Nederland*, Noorwegen, Polen, Portugal, Spanje,

Begeleidingstype	meestal aanwezig in
Logies	Cyprus**, Tsjechië, de Vlaamse Gemeenschap in België, Frankrijk, Duitsland, Hongarije*, IJsland, Italië (niet alle hogescholen), Nederland*, Noorwegen, Polen, Portugal, Zwitserland (alleen universiteit van Zurich)
Gezondheidszorg	De Vlaamse Gemeenschap in België, Frankrijk, Hongarije, IJsland (alleen geestelijke gezondheidszorg), Italië (niet alle hogescholen), Nederland*, Noorwegen, Portugal*
Financiële steun	De Vlaamse Gemeenschap in België, Frankrijk, Hongarije, Italië, Nederland*, Noorwegen*, Portugal*, Spanje (via belastingen), Zwitserland (alleen universiteit van Zurich)
Advies en counseling	De Vlaamse Gemeenschap in België, Frankrijk (soms via gespecialiseerde organisaties), Duitsland, Hongarije (soms via gespecialiseerde organisaties), IJsland, Italië (niet alle hogescholen), Malta, Nederland*, Noorwegen, Polen, Portugal*, Spanje, Tsjechië, Zweden, Zwitserland (alleen universiteit van Zurich)

* Als een onderdeel van algemene dienstverlening aan alle studenten.

** Een aanbod van de dienst voor academische zaken en studentenwelzijn van de universiteit van Cyprus. Privé-instituten in het tertiair onderwijs geven vergelijkbare steun en begeleiding aan studenten met specifieke onderwijsbehoeften via hun academische dienstverlening.

Lees deze tabel als een *inventaris van mogelijke ondersteuning*. Uit de informatie van de landen blijkt dat niet alle hogescholen deze dienstverlening of ondersteuning aanbieden. In Tsjechië bijvoorbeeld, hebben sommige hogescholen, zoals de universiteit van Brno, een begeleidingscoördinator en bieden ze alle hierboven vermelde soorten ondersteuning aan. Toch geldt dat niet als norm voor alle hogescholen in Tsjechië.

Sommige landen bieden ook andere ondersteuning. Oostenrijk en Portugal geven mobiliteitstraining. Cyprus biedt hulp om toegang te



krijgen tot universiteitsgebouwen. De Vlaamse Gemeenschap in België heeft soms speciale sportfaciliteiten. Hongarije en Spanje beschikken over persoonlijke begeleiders. Italië helpt studenten met een training in informatietechnologie. In Noorwegen en Zwitserland kunnen studenten rekenen op bemiddeling en studentenvertegenwoordiging in het systeem van welzijnsdiensten van de overheid. Polen biedt soms specifieke vervoersfaciliteiten aan. Zweden ten slotte merkt op dat het creëren van gunstige studievoorwaarden voor studenten in het kader van het bestaande curriculum en studieprogramma, geen hoofddoel is van de noodzakelijke ondersteuning.

Zwitserland vernoemt ondersteuning voor de docenten als een indirecte vorm van ondersteuning van studenten met specifieke onderwijsbehoeften. Zweden suggereert dat het bouwen van toegankelijke universiteitsinfrastructuur ook een vorm van ondersteuning is. Dat vraagt om samenwerking en inzet van andere personeelsgroepen aan de universiteit: docenten, bibliothecarissen, administratief en ondersteunend personeel ... De beroepskrachten die de studenten rechtstreeks begeleiden, hebben een aantal persoonlijke en professionele vaardigheden nodig die hen in staat stellen in multidisciplinaire teams te werken en soms om ze te coördineren.

Ondanks het beschikbare aanbod, wijst Hongarije op een aspect dat in verschillende, zonet alle, landen meespeelt. Een recente enquête bij studenten met specifieke onderwijsbehoeften in Hongarije maakt duidelijk dat de meerderheid praktische, financiële en persoonlijke steun krijgt in hun gezin. Bovendien hebben ze een 'informeel, onbezoldigd netwerk' van medestudenten die hen helpen, bijvoorbeeld door kopieën te maken, luidop voor te lezen, enz. Deze informele ondersteuning is van onschatbare waarde en op basis van getuigenissen besluit het onderzoek dat ze in de meeste landen onmisbaar is voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften.

2.4 HINDERPALEN OP WEG NAAR EN IN HET HOGER ONDERWIJS

De OESO voerde in 2003 een studie uit in vijf landen, ondersteund door onderzoeksliteratuur uit andere Europese landen. Zij



identificeerden de volgende factoren die een hinderpaal kunnen vormen voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften:

- financiering, vooral dan een gebrek aan samenhang tussen de financieringsmodellen en -bronnen;
- attitudes tegenover studenten met specifieke onderwijsbehoeften of een handicap, op niveau van beleid en stafleden in hoger onderwijs;
- gebrek aan partnerschap en samenwerking tussen de hogescholen en andere onderwijssectoren, vooral dan met het secundair onderwijs;
- gebrek aan flexibiliteit bij het beschikbaar stellen van alternatieve, gedifferentieerde leervormen voor een groot aantal studenten;
- fysieke toegankelijkheid van gebouwen;
- slechte overeenstemming tussen inhoudelijke en programma-eisen en individuele behoeften;
- gebrek aan besef dat specifieke onderwijsbehoeften het resultaat zijn van de interactie tussen de moeilijkheden die een student ondervindt en de omgeving waarin hij leeft;
- gebrek aan betrouwbare gegevens waar onderzoek en aanbevelingen zich kunnen op baseren.

In meer of mindere mate vestigen de landen die meeschreven aan dit hoofdstuk, de aandacht op deze thema's. Dezelfde boodschap klonk uit de mond van een aantal studenten die deelnamen aan een hoorzitting in het Europese Parlement, die het Agency organiseerde in het Europese Jaar van personen met een handicap (2003). Verder in dit hoofdstuk bespreken we deze belangrijke aspecten op basis van informatie uit de landen en van getuigenissen van jongeren op de parlementaire hoorzitting. De inhoud wordt uitgewerkt rond vijf onderwerpen: fysieke hinderpalen, toegang tot informatie, toegang tot begeleiding, attitudes en ten slotte rechten.

2.4.1 Fysieke hinderpalen

Een deelnemer uit Nederland vroeg op de hoorzitting in het Europese parlement aandacht voor het probleem van de toegankelijkheid van hogeschoolgebouwen:

... Sommige van ons kunnen niet studeren wat we willen, waar we willen of de studies aanvatten waarvoor we geschikt zijn. Soms gewoon omdat de gebouwen niet toegankelijk zijn ...



Problemen rond de fysieke toegankelijkheid van gebouwen geldt als een belangrijke factor in Estland, Hongarije, Italië, Portugal en Spanje. Estland vermeldt een element dat allicht op veel landen van toepassing is: nieuwe gebouwen beantwoorden aan de toegankelijkheidsrichtlijnen, maar de 'oude, historische' hogescholen werden niet aangepast. Ook onaangepaste vervoersinfrastructuur kan een belemmerende factor zijn (Hongarije).

Toch is het duidelijk dat er vooruitgang wordt geboekt op het vlak van fysieke toegankelijkheid van gebouwen, mogelijk omdat steeds meer antidiscriminatie wetten de toegankelijkheid van alle openbare gebouwen aanprijzen. Er zijn dus nog problemen, maar fysieke toegankelijkheid is zeker niet de belangrijkste hinderpaal naar hoger onderwijs. Andere elementen stellen grotere problemen.

2.4.2 Toegang tot informatie

Het HEAG-netwerk vermeldt in zijn evaluatieverslag (2002) dat de beschikbaarheid van de noodzakelijke informatie meer aandacht vraagt. Dat geldt voor verschillende vormen van noodzakelijke informatie: voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften, maar ook over de studenten en over de steun die ze nog hebben.

Een deelnemer aan de parlementaire hoorzitting vat het thema van de beschikbaarheid van de juiste informatie zo samen:

... Als student met een handicap is het moeilijk om aan de weet te komen wat mogelijk en beschikbaar is: op welke hulpmiddelen en ondersteuning kun je beroep doen? Waar kun je ze krijgen? ... (Nederland).

De mogelijkheden en de beschikbaarheid van ondersteuning kennen – dat is een knelpunt dat stafleden vermelden die studenten met specifieke onderwijsbehoeften begeleiden en adviseren (Frankrijk). Die stafleden hebben nood aan verschillende soorten informatie als ze de studenten willen helpen om de juiste keuzes te maken en de correcte beslissingen te nemen voor hun onderwijstoekomst.

Informatie voor begeleidende docenten concentreert zich vaak op informatie over studenten en de begeleiding die ze nodig hebben. Hongarije, Noorwegen, Roemenië, Zweden en Zwitserland



vermelden het gebrek aan dergelijke informatie. Soms is er geen informatie over een aantal studenten. Dat kan verschillende oorzaken hebben. Alle landen wijzen toch op een gebrek aan diepgaand onderzoek naar de begeleiding van studenten met specifieke onderwijsbehoeften in het hoger onderwijs. Sommige landen vermelden dat er nu onderzoeksprojecten starten op nationaal niveau (zoals in Nederland); maar over het algemeen suggereren ze meer onderzoek en systematische analyse van de noden.

In deze context wordt ook gewezen op de nood aan studies die de ontwikkelingen in het hoger onderwijs in het algemeen onderzoeken. Studies zoals *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05* (2005 – Eurydice) en *Guidelines for Quality Provision in Cross Border HE* (OESO – UNESCO) behandelen relevante en belangrijke aspecten van het hoger onderwijs voor alle studenten, inclusief die met specifieke onderwijsbehoeften. Toch is er zelden aandacht voor de studenten met specifieke onderwijsbehoeften. Onderzoeksresultaten en aanbevelingen zijn misschien erg bruikbaar voor hen, maar dat wordt niet expliciet vermeld en de aandacht wordt niet gevestigd op elementen uit de studie die voor hen relevant zijn.

2.4.3 Toegang tot begeleiding

Een recente studie van het Adaptech Research Network (2004) in de Verenigde Staten onderzoekt hinderpalen en bevorderende factoren in het onderwijs na de leerplicht. Studenten met en zonder specifieke onderwijsbehoeften werden ondervraagd over elementen die studeren voor hen gemakkelijker of moeilijker maken. Studenten met een handicap vermelden dat speciaal op hen afgestemde begeleiding een studiebevorderende factor is. Voor het grootste deel vermelden zij dezelfde factoren als hun leeftijdgenoten zonder handicap. Studenten met en zonder specifieke onderwijsbehoeften vermelden ook identieke hinderpalen. Studenten met specifieke onderwijsbehoeften signaleren als belangrijkste verschil dat elementen die rechtstreeks met hun handicap te maken hebben – zoals gezondheid – de voornaamste hindernis vormen.


Er bestaan diverse vormen van gespecialiseerde begeleiding voor studenten. Fysieke toegankelijkheid en informatie zijn op zich



ondersteunende maatregelen, maar de meeste landen vermelden dat toegang tot gespecialiseerde onderwijsbegeleiding, technische hulpmiddelen, counseling en advies van essentieel belang is voor de meeste studenten met specifieke onderwijsbehoeften. Tsjechië, Estland, Hongarije, Nederland en Portugal wijzen erop dat de beschikbaarheid van verschillende vormen van gespecialiseerde onderwijsbegeleiding, zowel nationaal als in de hogescholen, onmisbaar is als deze studenten hun studies met succes willen voltooien. Een vertegenwoordiger op de parlementaire hoorzitting vermeldt ook de bereikbaarheid van speciaal opgeleide begeleiders en docenten: ... *Het is erg belangrijk dat wij kunnen beroep doen op professionele docenten en ondersteunend personeel. Die moeten daarvoor worden opgeleid ...* (Finland).

Naast begeleiding en advies bij de zoektocht naar accommodatie, financiering en eventueel ook gezondheidszorg, hebben deze studenten nood aan concrete vormen van onderwijsondersteuning tijdens hun studieloopbaan: toegang tot gespecialiseerd of aangepast studiemateriaal (Nederland en Portugal), ondersteunende technologie (Griekenland), aangepaste studieregeling (Estland), aangepaste examens (Hongarije) en advies bij het zoeken van werk (Estland). Er werden al veel inspanningen geleverd voor de toegang tot gespecialiseerd en/of aangepast studiemateriaal. Maar er bestaan lang niet overal aangepaste evaluatiemethodes, d.w.z. opdrachten die compenseren voor een specifieke handicap (Polen, Verenigd Koninkrijk). Tsjechië wijst op het belang van partnerschap met organisaties of ngo's die gespecialiseerde diensten aanbieden voor studenten met verschillende soorten specifieke onderwijsbehoeften.

Het verzorgen van gespecialiseerd advies aan studenten met specifieke onderwijsbehoeften is een belangrijk facet van de begeleiding (Estland en Portugal merken dat op). Heiman en Kariv suggereren in hun studie (2004) dat deze studenten een veel hogere werkdruk en stress ervaren. Daarom hebben ze meer nood aan gerichte begeleiding dan andere studenten. Incidentele informatie uit de HEAG-rapporten en opmerkingen van landen die deelnamen aan de huidige bevraging (Tsjechië) onderschrijven deze stelling: de sociale en culturele aspecten van studies aan het hoger onderwijs zijn even belangrijk voor een succesvolle studieloopbaan als de onderwijskundige kenmerken van de begeleiding.



Mogelijke hinderpalen die eigen zijn aan onderwijs- en leefsituaties zelf worden gemakkelijk over het hoofd gezien. De leerstof, de verwachte vormen van samenwerking in groep of met medestudenten, de veronderstelde studiemethode en de gebruikte doceerwijzen – het kunnen allemaal hinderpalen worden voor een aantal studenten met specifieke onderwijsbehoeften. Steeds meer landen besteden hier expliciet aandacht aan. Ze proberen deze hinderpalen op twee manieren weg te werken: door directe begeleiding van studenten bij het ontwikkelen van strategieën om het leerproces aan te kunnen en door het verstrekken van advies en strategieën voor docenten over hoe ze deze hinderpalen kunnen wegnemen tijdens hun lessen.

2.4.4 Attitudes

Een aantal landen stelt dat problemen die voortvloeien uit de attitudes van en tegenover studenten met specifieke onderwijsbehoeften, evenveel of zelfs meer hinderpalen optrekken dan fysieke toegankelijkheid of gebrek aan begeleiding. Een Duitse commentator vat het zo samen: *... de grootste hinderpalen zitten in het hoofd!*

Zowel docenten als begeleidende stafleden in hogescholen hebben soms een negatieve perceptie en attitudes met directe gevolgen voor het succes van studenten. Toch heeft de directie van de hogescholen waarschijnlijk de grootste invloed. Een stellingname uit Zwitserland is illustratief voor veel commentaren: *... er zijn 'hinderpalen in het hoofd' van mensen die de beslissingen nemen. Ze verklaren natuurlijk dat studenten met een handicap dezelfde rechten hebben als alle andere studenten. Zij realiseren zich echter niet dat hogere studies voor deze jongeren een vorm van actieve en gelijke participatie betekenen die alleen kans heeft op succes als technische en architecturale hindernissen uit de weg worden geruimd. De stap van 'personen met een handicap gelijke rechten gunnen' ... tot 'hen behandelen als mensen die recht hebben op precies hetzelfde', is soms een grotere stap dan men vermoedt ...*

Veel landen stellen dat wetgeving op zich attitudes niet wijzigt. Mensen moeten zich ook echt bewust worden. Goede praktijkvoorbeelden helpen vaak om de cultuur in de hogescholen te



veranderen. Hurst (2006) citeert Johnston (2003) die opmerkte dat ... *een wet niet kan waarmaken wat niet in de cultuur zit.*

Attitudes tegenover studenten met specifieke onderwijsbehoeften kunnen een vorm van sociale isolatie veroorzaken. En dat is voor deze studenten een heel moeilijk te overwinnen hindernis. Een IJslands onderzoeksproject op basis van gedetailleerde interviews met studenten, toont aan dat zij het erover eens zijn dat sociale isolatie en gebrek aan contact met medestudenten en docenten, de grootste hinderpalen vormen. Zij maken zich veel drukker over 'sociale contacten' dan over fysieke toegankelijkheid. Het cruciale element in sociale aanpassing bij inclusie in het hoger onderwijs komt ook naar voren in een project van de Canadese nationale organisatie voor hulp aan personen met een handicap. Het project beklemtoont dat hogescholen de sociale facetten van hun studies even toegankelijk moeten maken als de onderwijsmatige. Alleen dan is echte inclusie mogelijk.

2.4.5 Rechten

De evaluatie van HEAG-netwerkactiviteiten kwam tot het besluit dat onvoldoende recht op ondersteuning de belangrijkste hinderpaal vormt voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften bij hun overstap naar het hoger onderwijs. Een jonge Nederlander op de parlementaire hoorzitting zegt het zo:

... Wij zijn ervan overtuigd dat wetten die toegankelijkheid en gelijke rechten voor personen met een handicap vragen, heel belangrijk zijn. Soms vormen ze de enige motivatie voor organisaties om te zorgen voor toegankelijkheid of om ons gelijke rechten te gunnen ...

Op Europees en nationaal niveau zijn er beleidsmaatregelen en strategieën die personen met een handicap het recht op openbare diensten garanderen. Toch wijst de OESO-studie van 2003 op de gevolgen van de opsplitsing tussen hoger onderwijsbeleid en algemene rechten op gelijke kansen. Dat laat hiaten op het vlak van recht op diensten en op de ondersteuning waartoe deze studenten in het hoger onderwijs feitelijk toegang hebben. Kontur (2002) geeft daar een duidelijk voorbeeld van: hij wijst op een 'laissez-faire' mentaliteit in het Verenigd Koninkrijk als het erom gaat te zorgen voor aangepaste evaluatie van studenten met specifieke



onderwijsbehoeften. Dat heeft als gevolg dat statutair nergens vastligt dat elk programma een aangepaste evaluatiemethode moet bevatten.

Lazzeretti en Tavoletti (2006) analyseerden recente 'beleidswijzigingen' in het hoger onderwijs in verschillende landen. Zij stellen vast dat de overheid en instituten van hoger onderwijs steeds verder gaan met wijzigingen in de stijl en focus van hun beleid en financiering en dat dit een effect kan hebben op de toegankelijkheid. De wijzigingen leiden ertoe dat hogescholen steeds meer eigen normen en beleid bepalen voor wie ze inschrijven. Dat heeft een effect op alle studenten, dus ook op die met specifieke onderwijsbehoeften.

Recente wetgeving in de Vlaamse Gemeenschap in België is een concreet voorbeeld van de manier waarop de overheid een duidelijker beleidskader kan creëren dat studentenrechten in het hoger onderwijs vastlegt. Recent grepen er drie wetswijzigingen plaats. Er is ten eerste een federale antidiscriminatiewet die van toepassing is op alle overheidsinstellingen, dus ook hogescholen. Ten tweede komt er een nieuw financieringsdecreet voor hoger onderwijs. Er is nog geen zekerheid over, maar er is wel een duidelijke politieke wil om bredere diversiteit in de studentenpopulatie financieel te belonen. Dat geldt ook voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften als de hogescholen bewijzen dat ze voldoende initiatieven namen op dat vlak. Ten derde erkent de overheid de nood aan goed gefundeerde gegevens over dit thema. Er zijn politieke signalen dat de overheid meer geld wil investeren in dit soort onderzoek.

De drie gecoördineerde principes voor antidiscriminatiewetgeving, een beleid dat participatie aanmoedigt en middelen voor onderzoek blijken de vitale elementen te zijn om toegang tot het hoger onderwijs mogelijk te maken en te ondersteunen en dit op basis van een recht en niet op toeval en geluk (HEAG-evaluatie 2002). Met zulke snelle evoluties in de wetgeving in een aantal landen, groeit de nood om de effecten van die wetgeving te evalueren.



2.5 HOE MOET HET VERDER?


De HEAG-evaluatie stelt als een van zijn belangrijkste adviezen dat er nood is aan meer voorbeelden van goede praktijk op het vlak van beleid en voorzieningen voor de begeleiding van studenten met specifieke onderwijsbehoeften, zowel op Europees als op nationaal niveau. Gegevens uit de lidstaten versterken deze suggestie nog. Er is niet alleen een behoefte om informatie uit te wisselen, er moet ook werk worden gemaakt van richtlijnen die het recht op een aantal minimale voorzieningen vastleggen.

De effecten van inclusief onderwijs op andere onderwijsdomeinen dan het hoger onderwijs, is al grondiger onderzocht en ruimer verspreid. De hoofdconclusies uit andere sectoren kunnen richtinggevend zijn voor de toekomstige aanpak en het onderzoek in het hoger onderwijs. Andere hoofdstukken in dit verslag gaan dieper in op de belangrijkste resultaten en aanbevelingen over inclusief onderwijs op secundair niveau en bij de overgang van school naar werk. Er zijn duidelijk enkele sleutelaspecten die overlappen met het hoger onderwijs.

Een belangrijke conclusie over inclusief onderwijs en efficiënte klaspraktijk in het secundair onderwijs zegt: *wat goed is voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, is goed voor alle leerlingen*. Samenwerkend onderwijzen en leren, heterogeen groeperen en alternatieve onderwijsmethoden zijn aspecten van succesvol inclusief onderwijs die vragen om onderzoek, overleg en studie in het hoger onderwijs.

Ook een aantal aanbevelingen uit de studie van de overstap van school naar werk vragen meer aandacht in de context van het hoger onderwijs: het gebrek aan gegevens, succespercentages, verwachtingen en attitudes, toegankelijkheid van de werkplek, toepassing van bestaande wetgeving en vooral jonge mensen zelf betrekken bij beslissingen over hun toekomst.

Lessen die het beleid trok uit het leerplichtonderwijs en de fase erna, zijn niet altijd veralgemeenbaar naar andere onderwijssectoren. Toch leveren ze soms een bijdrage om succesrijke deelname van studenten met specifieke onderwijsbehoeften aan het hoger



onderwijs te bevorderen. Een tendens uit inclusief leerplichtonderwijs is al merkbaar in sommige hogescholen. Er is een grotere focus op de rol van begeleidingsdiensten voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften. Zij moeten minder aandacht geven aan het zelf begeleiden van leerlingen en studenten, maar meer aan het ondersteunen van hun leraren en docenten over hoe ze hun studenten efficiënt vooruithelpen. In een aantal landen, zoals het Verenigd Koninkrijk – vooral Schotland (Hurst 2006) – is er duidelijk aandacht voor projecten die het onderwijzend personeel aanmoedigen om zelf verantwoordelijkheid te dragen tegenover studenten met specifieke onderwijsbehoeften en om een antwoord te geven op hun vragen.

Verantwoordelijkheid staat ook centraal in de resultaten van de studie over de overstap van school naar werk. Het stelt voor om jongeren meer verantwoordelijkheid te geven bij de besluitvorming. Dat geldt ook voor het hoger onderwijs. Studenten met specifieke onderwijsbehoeften moeten verantwoordelijkheid krijgen over hun leerproces en -situatie en die doelgericht leren gebruiken.

De resultaten die studenten met specifieke onderwijsbehoeften behaalden in andere vormen van inclusief onderwijs, hebben pas écht resultaat als ze leiden tot reële kansen om hun onderwijsloopbaan voort te zetten in een inclusieve omgeving. Opmerkingen van twee jonge vertegenwoordigers uit de parlementaire hoorzitting geven deze suggestie meer kracht: ... *Onderwijs is voor iedereen belangrijk, zowel voor personen met als zonder handicap ...* (Zwitserland).

... Iedereen die hier aanwezig is en studeert aan het gewoon of buitengewoon onderwijs, wil graag hoe dan ook verder studeren. Wie zich goed voelt in zijn werksituatie, voelt zich ook goed in zijn leven en boekt mooie resultaten in zijn carrière. Personen met een handicap vormen daarop geen uitzondering ... (Litouwen).

Bij het bewerken van het materiaal voor deze publicatie, stonden we voor dezelfde problemen als het HEAG-project en de OESO-studie van 2003. Het is niet gemakkelijk om in de landen waardevolle informatie te verzamelen over een onderwerp dat zo sterk afhankelijk is van wat er in de hogescholen gebeurt. Daarom hopen we dat dit



hoofdstuk aanleiding geeft tot discussies en dat niet-experten zich bewust worden van de problemen – vooral dan vanuit het perspectief van de onderwijskansen voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften in alle onderwijssectoren na het leerplichtonderwijs.

Dit hoofdstuk wil niet alleen de lezer informatie geven over mogelijkheden en knelpunten, maar ook de boodschap bevestigen die Van Acker (1996) duidelijk formuleerde: ... *het hoger onderwijs toegankelijk maken voor personen met een handicap is geen 'luke' voor een samenleving die iedereen gelijke rechten geeft.*



Referenties

Adaptech Research Network www.adaptech.org – informatie die beschikbaar was in december 2005

ADMIT (2002) Higher Education Admissions and Student Mobility: the ADMIT research project. *European Educational Research Journal*, Vol 1 No 1

AimHigher www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/ informatie die beschikbaar was in januari 2006

David, M.E. (2004) Equality and Equity in Higher Education: Learning to develop new paradigms from the US experience? *European Educational Research Journal*, Vol 3, No 4

European Agency for Development in Special Needs Education / Bertrand, L., Pijl, S.J. and Watkins, A. (Editors) (2000) *The Participation of people with disabilities within the SOCRATES Programme - data appendices*. Rapport in opdracht van de Europese Commissie, directoraat-generaal Onderwijs en Cultuur

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special Needs Education in Europe*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2005) *Young Views on Special Needs Education: Results of the Hearing in the European Parliament - 3 november 2003*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2006) *Individual Transition Plans: Supporting the*



Move from School to Employment. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission Communication (1999) *Towards a Barrier-free Europe for People with Disabilities, a Roadmap to the Achievement of Greater Community Added Value.* Brussel, België

EuroStudent Report - Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators (2005) Duits federaal ministerie van Onderwijs en Onderzoek www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf

European Union Disability Strategy www.europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.html/ - informatie die beschikbaar was in februari 2006

Eurydice (2000) *Key Data on Education in Europe* Luxemburg

Eurydice (2005) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05: National trends in the Bologna Process.* Luxemburg

Duits federaal ministerie van Onderwijs en Onderzoek (2002) *Economic and Social Conditions of Student Life* www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf


Heiman, T. and Kariv, D. (2004) *Coping experience among students in higher education - Educational Studies Vol 30, No 4, 441 – 455*

HELIOS II (1996) *Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy.* Brussel: Europese Commissie

Higher Education Accessibility Guide database www.heagnet.org/

Hurst, A. (2006) *Making the Higher Education Curriculum Inclusive.* Lezing op het VEHHO-congres, Brussel, maart 2006

Joint Interim Report of the Council and the Commission (2004) *Education and Training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms.*



http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf

Katholieke Universiteit Leuven/ European Agency for Development in Special Needs Education (2002): *Higher Education Accessibility Guide - Project Evaluation Report* (niet gepubliceerd)

Konur, O. (2002) Assessment of Disabled Students in Higher Education: current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol 27, No 2, 131 – 152*

Lazzeretti, L. and Tavoletti, E (2006) Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison. *European Educational Research Journal Volume 5 Number 1*

National Disability Team www.natdisteam.ac.uk/ - informatie die beschikbaar was in januari 2006

National Educational Association of Disabled Students (NEADS) www.neads.ca/ - informatie die beschikbaar was in december 2005

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003) *Disability in Higher Education*. Parijs: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development and UNESCO (2005) *Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education*. OECD/UNESCO

Van Acker, M (Editor) (1995) *Studying Abroad: Part 1 Checklist of needs for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Van Acker, M (Editor) (1996) *Studying Abroad: Part 2. European Guide for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Meer informatie over de vertegenwoordigers van het Agency die een bijdrage leverden aan dit hoofdstuk vindt u op de nationale pagina's van de Agency-website: www.european-agency.org



Bijkomende informatie vanuit de stafleden van Eurydice-teams in Liechtenstein, Malta, Polen, Roemenië en Zweden en van de website www.heagnet.org van het HEAG-expertennetwerk.

Met dank voor de bijdragen van de volgende experts in begeleiding van personen met een handicap die betrokken werden bij de voorbereiding van dit hoofdstuk: Gaspar Haenecaert (België, Vlaamse gemeenschap); Efstathios Michael (Cyprus); Barbora Bazalová (Tsjechië); Merit Hallap (Estland); Jean-Jacques Malandain (Frankrijk); Renate Langweg-Berhörster (Duitsland); Marianna Szemerszki (Hongarije); Magnus Stephensen (IJsland); Elisa Di Luca (Italië); Jan Nagtegaal en Irma van Slooten (Nederland); Jarle Jacobsen (Noorwegen); Leonor Moniz Pereira (Portugal); Elena del Campo Adrian (Spanje); Olga Meier-Popa (Zwitserland).

Hun contactgegevens vindt u op startpagina van de HEAG database: www.heagnet.org

Hoofdstuk 3

OVERSTAP VAN SCHOOL NAAR WERK

3.1 INLEIDING

De overgang van school naar werk is een belangrijke stap in het leven van elke jongere, in het bijzonder van jongeren met specifieke onderwijsbehoeften. Zij worden veel vaker geconfronteerd met menselijke en sociale factoren zoals vooroordelen, weerstanden, overbescherming en onvoldoende training en kwalificaties. Al deze factoren verhinderen of bemoeilijken volledige toegang tot tewerkstelling.

Verschillende internationale publicaties verwijzen naar het concept van de overstap van school naar werk – elk met een licht andere definitie.

Het Salamanca Framework for Action (UNESCO 1994) formuleert het zo: “... jongeren met specifieke onderwijsbehoeften moeten hulp krijgen voor een efficiënte overgang van de school naar een arbeidsleven als volwassene. Scholen moeten hen begeleiden om economisch actief te worden en hen de vaardigheden aanleren die ze in het dagelijkse leven nodig hebben. Ze moeten vaardigheidstraining aanbieden die beantwoordt aan de noden en verwachtingen op het vlak van sociale interactie en communicatie ...” (p. 34).

De Internationale Arbeidsorganisatie (IAO) omschrijft de overgang als: “... een proces van sociale oriëntatie dat vertrekt van een plaats in de maatschappij en een functieverandering (bv. van student naar stagiair, van stagiair naar arbeidskracht en van afhankelijkheid naar onafhankelijkheid). Het staat centraal in het sociale integratieproces ... De overgang veronderstelt een verandering in relaties, gewoonten en zelfbeeld. Voor een soepele overgang van school naar arbeidsplaats, moeten jongeren met een handicap doelstellingen formuleren en zicht krijgen op de rol die zij in de samenleving willen spelen ...” (p.5-6).



De OESO (2000) gaat ervan uit dat de overgang naar tewerkstelling maar één van de vele stappen is die jongeren moeten zetten op weg naar volwassenheid. In een context van levenslang leren, vormt de overgang na de initiële opleiding (zowel hoger secundair als tertiair onderwijs) gewoon de eerste van een hele reeks overstappen tussen werken en leren die een mens in zijn leven zet.

De Labour Force Survey (EU, 2000) ziet de overstap van school naar arbeid niet als een lineair proces. Werk volgt niet noodzakelijk onmiddellijk op scholing. Het is een geleidelijke overgang en periodes van studie en werk wisselen elkaar af in het leven van een jongere.

In het kader van de activiteiten die het Agency rond dit onderwerp opzette, maakt de overgang naar tewerkstelling deel uit van een lang en ingewikkeld proces. Dat heeft invloed op alle levensfasen en moet zo goed mogelijk in de hand worden gehouden. Goede levenskwaliteit vormt samen met goede arbeidskwaliteit het uiteindelijke doel van een geslaagd transitieproces. De beschikbare voorzieningen en de organisatie van de schoolopleiding en andere trainingsvormen mogen de voltooiing van dit proces niet belemmeren of verhinderen. Bij de overgang van school naar werk zijn volgende elementen van belang: participatie van de jongeren, betrokkenheid van het gezin en nauwe samenwerking met de tewerkstellingssector.

3.2 BELANGRIJKSTE AANDACHTSPUNTEN

De belangrijkste aandachtspunten en problemen uit een literatuurstudie bestrijken acht thema's:

3.2.1 Gegevens

Er bestaan weinig gegevens over dit onderwerp en dat bemoeilijkt elke vergelijking tussen landen. Hoewel verschillende landen een andere definitie hanteren van het begrip 'jongeren met een handicap of met specifieke onderwijsbehoeften', is het toch duidelijk dat ze 3 tot 20% uitmaken van de groep die jonger is dan 20 jaar (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999; Eurybase, 1999).



3.2.2 Percentages met voltooide scholing

In 1995 beschikte ongeveer 30% van de jongeren tussen 20 en 29 jaar niet over een getuigschrift van hoger secundair onderwijs (Eurostat, 1998). Bij jongeren met specifieke onderwijsbehoeften ligt dit percentage nog hoger. Het is moeilijk om een raming te maken van het aantal jongeren dat onmiddellijk na de leerplicht uit het onderwijs stapt. Gegevens – ook al zijn ze niet nauwkeurig – tonen aan dat een relatief groot aantal jongeren met specifieke onderwijsbehoeften een opleiding na de schoolplicht voortzet, maar een groot aantal rondt het secundair onderwijs nooit af (OESO, 1997). In sommige landen stopte 80% van de volwassenen met een handicap na het lager onderwijs – zij zijn functioneel analfabeet (HELIOS II, 1996a).

3.2.3 Toegang tot onderwijs en opleiding

Theoretisch staan dezelfde onderwijskeuzes open zowel voor jongeren met specifieke onderwijsbehoeften als voor andere jongeren. In de praktijk staan alleen programma's die zich richten op sociaal welzijn of laagbezoldigde functies voor hen open (OESO, 1997). Zij hebben niet altijd interesse voor de mogelijkheden die voor hen open staan. Onderwijs en opleidingsprogramma's zijn niet altijd afgestemd op hun interesses en behoeften. Het resultaat is een slechte uitgangspositie op de open arbeidsmarkt (IAO, 1998). Voor een aantal problemen, zoals deze in de overgangsfase tussen onderwijs en werk, vormen aangepaste opleidingsprogramma's een oplossing (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999).

3.2.4 Voorbereiding op een beroep

Beroepsopleiding is dikwijls niet afgestemd op de reële praktijk in de arbeidswereld. Ze gebeurt vaak in een aparte omgeving en richt zich niet op ingewikkelde beroepen. Mensen met een handicap halen dan ook niet de juiste kwalificaties voor tewerkstelling. Opleidingsinitiatieven moeten zich preciezer richten op de gangbare vraag op de arbeidsmarkt (IAO, 1998).



3.2.5 Werkloosheidspercentages

Mensen met een handicap maken twee tot drie keer meer kans op werkloosheid dan niet-gehandicapten (IAO, 1998). De gegevens van de verschillende landen bevatten alleen geregistreeerde werklozen, maar een groot aantal mensen met specifieke behoeften is niet geregistreeerd, gewoon omdat ze nooit kans maken op een eerste baan (HELIOS II, 1996a). Werkloosheidsvergoedingen voor mensen met een handicap staan op de derde plaats in de lijst van uitgaven voor de sociale zekerheid, na pensioenen en uitgaven in de gezondheidszorg (EU, 1998). Er is een agressieve strategie, een actief beleid nodig om de tewerkstellingsgraad te doen stijgen in plaats van een defensieve strategie of een passieve beleidsaanpak. Daarvoor zijn investeringen nodig in fysieke productiecapaciteit, human resources, kennis en vaardigheden. Op die manier krijgen jongeren met een handicap een proactieve rol in het uitstippelen van hun eigen toekomst (EU, 1998).

3.2.6 Verwachtingen en attitudes

Over één ding zijn alle studies het eens: leraren, ouders, werkgevers en het grote publiek onderschatten de mogelijkheden van mensen met een handicap. Samenwerking is van enorm groot belang als we ertoe willen komen dat alle onderwijssectoren een realistische kijk krijgen op de vaardigheden van jongeren (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999), óók tijdens de overgang naar het arbeidsleven.

3.2.7 Toegankelijke arbeidsplaatsen

Er blijven problemen rond de toegankelijkheid van arbeidsplaatsen, maar ook rond de bereikbaarheid van persoonlijke en technische begeleiding. Verschillende studies stippen aan dat informatie en ondersteuning voor werkgevers een cruciaal punt blijft.

Toepassing van bestaande wetgeving

In sommige landen ontbreekt een wettelijk kader voor de overgang naar tewerkstelling, of ze werken met een rigied systeem. Tewerkstellingsquota als begeleidingsmaatregel om de



arbeidskansen van mensen een handicap te bevorderen, worden vaak niet toegepast of er is geen controle op de naleving ervan. De meeste landen werken met een samenspel van maatregelen met zeer diverse effectiviteit. Er is geen enkel voorbeeld van een quotasysteem dat zijn doelstellingen haalt. Toch wijzen voorstanders van dit systeem erop dat heffingen en boetes de nodige middelen leveren om andere tewerkstellingsmaatregelen op te zetten. Ook wetgeving die discriminatie bestrijdt, creëert problemen. Vaak krijgt men de indruk dat deze wetgeving er vooral opgericht is om positief te communiceren naar mensen met een handicap en werkgevers, maar dat ze weinig reële oplossingen biedt voor individuele personen (ECOTEC, 2000).

3.3 BELANGRIJKE ASPECTEN EN AANBEVELINGEN

De analyse van de documentatie die de experts uit de landen die meewerkten aan het project van het Agency aanreikten, resulteerde in zes belangrijke facetten van het overstap-concept. Die houden rekening met bestaande probleemgebieden en onbeantwoorde vragen.

Ze worden voorgesteld als een reeks aanbevelingen voor beleidsmakers en praktijkmensen. Zij zijn bedoeld als een gids met werkwijzen die de ontwikkeling en toepassing van transitieprocessen kunnen bevorderen.

De overgang is een proces dat nood heeft aan ondersteuning door bestaande wetgeving en aan beleidsmaatregelen

Op beleidsniveau moeten beleidsmakers ervoor zorgen dat zij:

- de efficiënte afstemming van de aanpak van de verschillende diensten promoten en/of verbeteren, waarbij wordt vermeden dat nieuwe wetgeving in voege treedt die de bestaande tegensprekt of ermee overlapt;
- concrete maatregelen invoeren voor de effectieve implementatie van bestaande wetgeving om zo verschillen of discriminatie te vermijden;
- systematisch overleg plegen dat rekening houdt met en respect toont voor de visie van vrijwilligersorganisaties die werken met en voor mensen met een handicap;



- zoeken naar actieve beleidsmaatregelen die de tewerkstelling en persoonlijke autonomie versterken en stimuleren;
- gerichtere controles en evaluaties doorvoeren van bevorderende maatregelen in het voordeel van personen met een handicap, zoals quotasystemen, belastingfaciliteiten, enz. – en voor een efficiënt functioneren van de dienstverlening op nationaal, regionaal en lokaal niveau;
- uitgebreide informatie beschikbaar stellen over wettelijke regelingen en beleidsmaatregelen die zich richten naar werkgevers;
- lokale netwerken opzetten met alle partners voor het toepassen van het nationale beleid.

Op het praktische niveau moeten de beroepskrachten ervoor zorgen dat zij:

- beschikken over alle informatie, strategieën en vaardigheden zodat ze de bestaande wetgeving kunnen implementeren en over een geschikte methodologie om ze toe te passen;
- lokale vernieuwende projecten regelmatig evalueren en de resultaten verspreiden om zo een ruimere toepassing aan te moedigen;
- lokale netwerken uitbouwen waarin alle partners (tewerkstelling, sociale zaken, onderwijs en gezinnen) vertegenwoordigers hebben en waar het nationale beleid wordt besproken, gepland en toegepast;
- geschikte methodes gebruiken om hun noden kenbaar te maken aan de overheid bij de invoering van elke nieuwe maatregel.

De overgang moet garanties inhouden voor de participatie van de jongere en zijn persoonlijke keuze respecteren

Op het beleidsniveau moeten de beleidsmakers ervoor zorgen dat zij:

- in hun planning de noodzakelijke middelen (tijd en budget) voorzien voor de scholen om met de jongere en zijn familie samen te werken;
- effectieve middelen inzetten die deze samenwerking ook echt garanderen.



Op het praktische niveau moeten de beroepskrachten ervoor zorgen dat zij:

- de noodzakelijke tijd investeren in de jongere en zijn familie om hun wensen en noden beter te leren kennen;
- zo snel mogelijk een geschreven transitieplan opstellen dat ter beschikking ligt van de jongere, zijn familie en de begeleiders die in en buiten de school betrokken worden bij de verdere uitwerking;
- het transitieplan in overleg met de jongere bijsturen en aanpassen als dit nodig is;
- de jongere aanmoedigen om zijn persoonlijke vaardigheden en competenties zo grondig mogelijk te leren kennen;
- de jongere en zijn familie alle informatie geven die ze nodig hebben, of ze doorverwijzen naar de juiste dienstverlenende organisaties;
- zowel het individuele handelingsplan als het individuele transitieplan beschikbaar stellen in een vorm die toegankelijk is voor alle jongeren, ook als ze bv. beperkte leescapaciteiten hebben.

Een individueel handelingsplan dat focust op de vooruitgang van de jongere en op noodzakelijke wijzigingen in de schoolsituatie, maakt integraal deel uit van het transitieproces

Op het beleidsniveau moeten de beleidsmakers ervoor zorgen dat:

- scholen de nodige middelen krijgen om individuele handelingsplannen op te stellen: leraren moeten voldoende tijd en de noodzakelijke begeleiding krijgen om deze taak uit te voeren;
- een overgangsprogramma deel uitmaakt van het individuele handelingsplan;
- er kwaliteitsnormen zijn voor individuele handelingsplannen;
- de getuigschriften die jongeren krijgen de bereikte kwalificaties duidelijk vermelden en dat elke vorm van discriminatie wordt vermeden.

Op het praktische niveau moeten de beroepskrachten ervoor zorgen dat zij:

- de jongere een centrale rol laten spelen bij het opstellen van een individueel handelingsplan en een individueel transitieplan;



- de noodzakelijke ondersteuning krijgen om een individueel opleidingstraject uit te tekenen op basis van een teamgerichte aanpak;
- het individuele handelingsplan regelmatig schriftelijk evalueren, samen met de jongere, zijn familie en alle begeleiders die er op school en daarbuiten bij betrokken zijn;
- van bij het begin een 'portfolio' of een gelijksoortig werkmiddel gebruiken dat zowel het individuele handelingsplan bevat als verslagen van alle aanpassingen;
- in dit portfolio een beoordeling opnemen van de attitudes, kennis, ervaring en belangrijkste kernvaardigheden van de jongere (bv. theoretische en praktische kennis, levenswijze, vrijetijdsbesteding, zelfbepaling en communicatie).


Directe betrokkenheid van en samenwerking met alle betrokken partijen vormt de basis van de overgang

Op het beleidsniveau moeten de beleidsmakers ervoor zorgen dat zij:

- praktische maatregelen invoeren voor de samenwerking tussen de verschillende diensten en instaan voor het opvolgen van deze samenwerking;
- duidelijk de verantwoordelijkheid van de verschillende diensten vastleggen in functie van efficiënte samenwerking;
- de coördinatie en de verdeling van de verantwoordelijkheden evalueren met ruimte voor de nodige aanpassingen;
- erop toezien dat alle diensten hun verplichtingen nakomen en hun deel van de samenwerkingsopdracht uitvoeren;
- met specifieke maatregelen werkgevers en vakbonden stimuleren tot direct engagement;
- samenwerking en coördinatie tussen alle betrokken departementen op nationaal niveau aanmoedigen.

Op het praktische niveau moeten de beroepskrachten ervoor zorgen dat zij:

- beschikken over een efficiënt ondersteuningsnetwerk waar ook andere begeleiders kunnen aankloppen met hun vragen voor hulp en informatie;
- officiële erkenning (budget of tenminste tijd) krijgen voor de coördinatietaken die andere diensten van hen vragen;

-
- 
- bijkomende training krijgen zodat ze de deeltaken in de samenwerking duidelijk kunnen aflijnen en leren hoe ze de verantwoordelijkheden delen.

Voor de overgang is een nauwe samenwerking nodig
tussen school en arbeidsmarkt

Op het beleidsniveau moeten de beleidsmakers ervoor zorgen dat zij:

- alle jongeren ervaring opdoen in reële arbeidssituaties;
- garanderen dat alle jongeren toegang hebben tot de praktische training die ze nodig hebben;
- flexibele trainingsmodules organiseren, bij voorbeeld: een basisvorming die aan de training op de werkvloer voorafgaat;
- bedrijven formele en informele stimulansen geven (zoals belastingkorting, sociale erkenning, enz.) om jongeren stageplaatsen aan te bieden;
- op basis van goede praktijkvoorbeelden de voordelen voor alle partijen aantonen en in de verf zetten;
- werkgevers betrekken bij dit soort initiatieven door informatiecampagnes, via netwerken van werkgevers en vakbonden – en dit in samenwerking met de tewerkstellingsorganisaties;
- de nood aan formele samenwerking tussen onderwijs en tewerkstellingsdiensten erkennen;
- middelen beschikbaar stellen voor permanente nascholing van leraren.

Op het praktische niveau moeten de beroepskrachten ervoor zorgen dat zij:

- zich beter informeren over de mogelijkheden op de arbeidsmarkt;
- tijd uittrekken voor bedrijfsbezoeken en overleg met werkgevers en tewerkstellingsorganisaties;
- middelen vrijmaken voor lerarenstages in bedrijven zodat de leraren op de hoogte blijven van de dagelijkse praktijk;
- op school de nodige ervaring verwerven om contacten te leggen en afspraken te maken met bedrijven;
- deskundigen uit de tewerkstellingssector uitnodigen op onderwijsactiviteiten waar ze jongeren én het lerarenteam ontmoeten;



- de jongeren ook volgen nadat ze de school hebben verlaten.

De overgang naar tewerkstelling maakt deel uit van een lang en complex proces

Op het beleidsniveau moeten de beleidsmakers ervoor zorgen dat zij:

- de nodige maatregelen nemen om een geslaagde overgang te realiseren, en om hinderpalen en problemen te identificeren en uit de weg te ruimen;
- starre procedures in het onderwijs vermijden (bv. rond evaluatie);
- samenwerking vergemakkelijken tussen en binnen de diensten en de tijd valideren die beroepskrachten besteden aan samenwerking en coördinatie;
- heel vroeg in de schoolcarrière van elke jongere aan een transitieplan beginnen werken, en niet alleen tegen het einde van de leerplicht;
- inzien dat één specifieke begeleider de rol van ‘advocaat’ of referentiepersoon moet opnemen en de jongere begeleiden in het transitieproces.

Op het praktische niveau moeten de beroepskrachten ervoor zorgen dat zij:

- efficiënte middelen inzetten om dit proces te stimuleren (bv. geschikte begeleiding, soepele ondersteuning, goede coördinatie). De tijd die aan deze opdrachten wordt besteed, moet officieel worden geformaliseerd en gevalideerd.

3.4 INDIVIDUEEL TRANSITIEPLAN VAN SCHOOL NAAR WERK

Niet alle Europese landen gebruiken de term ‘individueel transitieplan’ (ITP). Er bestaat een brede waaier aan varianten. Sommige landen gebruiken een ITP, andere een individueel handelingsplan, of een individueel integratieproject, een vormingsplan, een persoonlijk interventieplan, een individueel carrièreplan, enz. De verschillen in terminologie tonen kleine verschillen in de concepten. Ondanks deze verschillen bestaat er een duidelijke consensus over de nood aan en de voordelen van dit soort hulpmiddel. Men ziet het als een *individueel portret* waarin de



wensen en de onderwijs- en trainingsvorderingen van de jongere worden vastgelegd.

Een individueel transitieplan is een instrument, een werkmiddel, in de vorm van een document dat documentatie bijhoudt van verleden, heden en gewenste toekomst voor de jongere. Het moet informatie bevatten over zijn levenswereld: familiale situatie, medisch verleden, vrijetijdsbeoefening, waarden en culturele achtergrond – naast gegevens over onderwijs en training. Het draagt bij tot het bereiken van deze resultaten:

- voor de jongere de kansen op duurzame tewerkstelling vergroten;
- de interesses, wensen, motivatie, competenties, vaardigheden, attitudes en talenten van de jongere in overeenstemming brengen met de vereisten van het beroep, de opdracht, de werkomgeving en de bedrijven;
- autonomie, motivatie, zelfperceptie en zelfvertrouwen van de jongere vergroten;
- een win-winsituatie creëren voor jongere en werkgever.

Een transitieplan sluit nauw aan op een handelingsplan en er moet zo vroeg mogelijk voor het einde van de leerplicht mee worden gestart. De doelstelling is de kloof tussen school en arbeidsmarkt te dichten. Een ITP biedt een kader dat een verbeterde toegang tot de arbeidsmarkt nastreeft. Het is een dynamisch proces en omvat:

- de kenmerken van de jongere (vaardigheden, talenten, competenties en verwachtingen),
- de verwachtingen en vereisten van de werkgevers en
- voortdurende revisie van het actieplan.

Er is een verschil tussen een individueel handelingsplan (IHP) en een individueel transitieplan (ITP) of het equivalent daarvan. Zoals voor het ITP gebruiken de landen ook verschillende namen voor het individueel handelingsplan. Maar ze sluiten alle in grote lijnen aan bij deze definitie: *“Een IHP vertrekt van het curriculum dat een kind met leerproblemen of een handicap volgt. Het beschrijft strategieën die worden gebruikt om tegemoet te komen aan de vastgestelde noden van elk kind ... Een IHP beschrijft alleen wat erbij komt en verschilt van het gedifferentieerde curriculum dat deel uitmaakt van de voorzieningen voor alle kinderen”* (ministerie voor onderwijs en tewerkstelling in het Verenigd Koninkrijk, 1995).



Het is belangrijk te onderstrepen dat het doel van een ITP of van een IHP er niet in bestaat om dezelfde documenten twee keer op te stellen of om de administratieve taakbelasting van de begeleiders te vergroten. Integendeel, beide documenten hebben als doelstelling om volgende elementen te registreren en bewaren:

- notities over de situatie van de leerling/student;
- afspraken over de te bereiken doelstellingen;
- vastgelegde onderwijs/beroepsopleidingsstrategieën;
- een overzicht van de vorderingen van de leerling/student op verschillende momenten, zelfs als veranderingen optreden in de onderwijstoestand (bv. overstap naar een andere school) of in de geografische omgeving (bv. verhuis naar een andere gemeente).

Efficiënte transitieplanning werkt volgens principes die nauw aansluiten bij de doelstellingen van de overgang en hebben aandacht voor verschillende gezinskenmerken en waarden. Het transitieproces vraagt meer of minder tijd, afhankelijk van de noden en mogelijkheden van het individu. De basisprincipes van een ITP zijn:

- De persoon met specifieke behoeften participeert actief in de planning van zijn ITP.
- De familie wordt bij de uitwerking betrokken.
- De planning steunt op samenwerking tussen de verschillende betrokken diensten.
- De planning is flexibel en past zich aan wijzigende waarden en ervaringen aan.

Jongeren met specifieke behoeften moeten kunnen rekenen op alle noodzakelijke kansen en ondersteuning opdat ze een belangrijke rol spelen in de uitwerking van hun persoonlijk ITP. Ten slotte gaat het om hun leven. Een ITP garandeert dat het proces optimaal verloopt en dat jongeren het advies en de begeleiding krijgen die ze nodig hebben en dit zowel voor, tijdens als na de periode van de overgang. Gezinnen participeren ook actief want zij verdedigen het plan mee en helpen het uitvoeren. Daarom is het nodig dat de begeleiders rekening houden met de gezinssituatie (culturele waarden en beschikbare middelen).



De volgende tabel geeft een overzicht van een aantal mogelijke stappen die best deel uitmaken van het ITP-proces en waaraan alle betrokkenen moeten meewerken. Deze stappen vallen uiteen in drie fasen:

Fase 1: informatie, observatie en oriëntatie

Een voorbereidende fase die zich situeert in de periode die aan het ITP voorafgaat. Ze heeft als doel om de jongere te helpen om een persoonlijke keuze te maken voor een baan en om een geschikte stageplaats te zoeken.

Fase 2: training en kwalificering

Deze fase richt zich vooral op stappen tijdens het opleidingsproces. Ze geeft de jongere de kans om de kwalificaties, competenties en certificering te verwerven.

Fase 3: zelfsturing, tewerkstelling en opvolging

Deze fase richt zich op de bereikte resultaten. Ze helpt de jongere om een arbeidsplaats te vinden en te behouden, te genieten van meer levenskwaliteit en ze zorgt voor integratie in het werkmilieu.

Tijdens elk van de drie fasen moet er aandacht zijn voor volgende aspecten:

Te verwerven competenties: dat vertrekt van een duidelijke analyse van de mogelijkheden van de jongere, een evaluatie van zijn huidige bekwaamheden, het identificeren en uitklaren van zijn wensen, en het plannen en voorbereiden van een consequent carrièreplan in overleg met de jongere en zijn gezin. Jongeren en hun gezin moeten de inhoud van beroepsopleidingsprogramma's kennen.

Te behalen kwalificaties: erkenning van wat de jongere kan. Deze erkenning moet een reële waarde hebben, zelfs als het gaat om 'niet-formele' getuigschriften van opleidingscentra of werkgevers.

Betrokkenheid van verschillende beroepskrachten: elke betrokkene heeft zijn zeg in het ITP-proces: beroepskrachten, gezinnen en de jongeren zelf (European Agency for Development in Special Needs



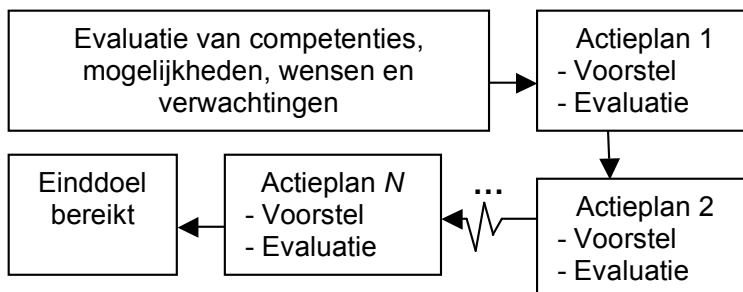
Education, 2002). De wederzijdse verantwoordelijkheden en functies moeten duidelijk zijn en alle partijen moeten ze aanvaarden. Eén begeleider (zoals de adviseur van de beroepsopleiding, een leraar ...) fungeert als contactpersoon tijdens het proces van opstelling, implementatie en evaluatie van het ITP. Daarbij is het belangrijk om de kwalificaties en verantwoordelijkheden van deze persoon duidelijk uit te schrijven.


Tewerkstellingskansen en ervaring: de jongere wordt voorbereid op een reële functie en op de arbeidsplaats gevolgd – toch zeker gedurende een bepaalde periode. De jongere, zijn familie en de contactpersoon moeten de verwachtingen en vereisten van de arbeidsmarkt goed kennen.

Procesevaluatie: alle betrokken partijen (begeleiders, jongeren, familie) nemen deel aan een proces van permanente evaluatie van de vooruitgang van de jongere. Dat garandeert de kwaliteit van het proces en helpt het sturen. Evaluatie gebeurt op regelmatige basis als een onderdeel van het 'contract' tussen de jongere en de contactpersoon. De evaluatie kan op drie niveaus gebeuren, volgens de eerder beschreven drie fasen:

- 1) Evaluatie bij de start: die richt zich vooral op de bekwaamheden en verwachtingen van de jongere. Volgens Lerner (1998), betekent evaluatie 'het samenbrengen van informatie in functie van een doorslaggevende beslissing voor het kind (de jongere)' om zo te ontdekken welke speciale diensten nodig zijn voor de opleiding en om de voortgang te meten.
- 2) Evaluatie van doelstellingen en ondernomen acties: elk voorstel dat tot actie leidt, evalueren totdat het einddoel werd bereikt – dat is werk vinden en behouden zoals weergegeven in deze figuur:

Figuur 1 - Evaluatie van doelstellingen en acties



-
- 
- 3) Evaluatie van de bereikte resultaten: met inbreng van al wie bij het proces betrokken is. Daarbij zijn twee elementen belangrijk:
- De jongere krijgt voldoende tijd om tot de juiste beslissing te komen op basis van de informatie die hij verzamelt, op basis van ervaring in verschillende werksituaties en met voldoende opleidingskansen.
 - Hulp bij de transitieplanning duurt tenminste tot er zekerheid is over de eerste arbeidsplaats. Alleen maar 'werk vinden' is een te beperkte parameter voor een correcte opvolging van de resultaten. Die opvolging houdt in dat iemand (meestal de contactpersoon) verantwoordelijk is om de jongere na de instap in het werkmilieu zo lang als nodig is te begeleiden.

De hierna volgende adviezen behandelen de praktische toepassing van de hierboven beschreven aspecten en kenmerken. Gebruik de volgende adviezen zoals ze bedoeld zijn: een 'gids', een overzicht van suggesties en aandachtspunten voor de betrokkenen zodat ze een ITP kunnen uitschrijven dat aansluit bij de eigen sociale en onderwijscontext. U kunt de adviezen gebruiken als een model voor de toepassing van een ITP-proces.

De adviezen geven een antwoord op een aantal vragen die aan bod komen bij een ITP. Ze vertrekken van de veronderstelling dat de leerplichtschool al een IHP (of een gelijksoortig document) uitwerkte om een goed antwoord te geven op de noden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Wanneer begint u eraan?

Het is onmogelijk om een precies ogenblik aan te duiden voor alle jongeren in alle landen. Dat hangt af van de individuele noden van de jongeren en van het onderwijssysteem. Toch zijn de experts het erover eens dat twee of drie jaar vóór de overgang het meest geschikte ogenblik is om met dit document te starten. Dit helpt de jongere om een aantal situaties te vermijden, zoals: pas in het laatste schooljaar beslissen welke weg hij uitgaat, of het risico lopen op een weigering voor de opleiding die hem interesseert, of niet beschikken over de juiste informatie om een wel overwogen keuze te maken. Wat u zeker moet vermijden is een situatie waarin de jongere alleen maar doet wat volwassenen denken dat best voor hem is.



Het is belangrijk om een geschikt ogenblik uit te kiezen voor de startfase. Zorg dat alle betrokken partijen het ermee eens zijn en zich engageren. Dan kunt u in een later stadium beslissen wie (welke mensen en diensten) waarvoor verantwoordelijk is, wie de financiële middelen moet leveren en hoe de algemene coördinatie verloopt.

Welke stappen zet u dan?

Tijdens de leerplicht of de algemene vorming en vóór het laatste schooljaar, zetten leraar, jongere, zijn familie, de adviseur en andere begeleiders zich rond de tafel om na te denken over de toekomst van de jongere en om die te plannen. Deze gemeenschappelijke doorlichting van de situatie wordt goed voorbereid en houdt rekening met een aantal belangrijke stappen:

Een overlegvergadering organiseren: daarbij zijn alle partijen aanwezig die een rol spelen in de planning en uitwerking van het ITP. De bedoeling is het begeleidingsteam samen te stellen.

Een begeleidingsteam installeren: dit komt minstens één of twee keer per jaar samen, afhankelijk van de leeftijd van de jongere, om te kijken naar de impact van zijn behoeften, de problemen waarmee hij wordt geconfronteerd en alle andere omstandigheden.

Het begeleidingsteam samenstellen: de jongere en/of zijn familie zijn de permanente leden, samen met de persoonlijke begeleider van de jongere en de aangeduide contactpersoon. Ook andere begeleiders maken er deel van uit. Dit team moet duidelijke functies en verantwoordelijkheden vastleggen, bv. wie waarvoor verantwoordelijk is en gedurende welke periode. Daarbij moet het rekening houden met bestaande wetgeving en/of schoolreglementen, enz.

Een contactpersoon aanduiden: bij voorkeur blijft dit dezelfde persoon gedurende het hele proces – dat zorgt ervoor dat hij goed geïnformeerd is en het proces nauwgezet opvolgt. Bij de nominatie houdt men rekening met het professionele en het persoonlijke profiel. Op persoonlijk niveau is het nodig dat de contactpersoon een goed contact en verstandhouding heeft met alle partijen. Professioneel moet hij:

- goed op de hoogte zijn van de onderwijs- en stagemogelijkheden;



- netwerken opzetten tussen werkgevers, gezinnen, sociale diensten, enz.;
- jobs zoeken of samenwerken met het teamlid dat arbeidsplaatsen zoekt;
- de jongere tijdens het overgangsproces motiveren.

Functie van de contactpersoon: hij is de centrale persoon in het team, legt contact met externe beroepskrachten en betreft ze bij de werking als dat nodig is. Hij zit de teamvergaderingen voor. De contactpersoon neemt ook contact met de bedrijfsverantwoordelijke en dit vóór en tijdens de plaatsing van de jongere. Hij zorgt ook voor de opvolging op de werkvloer.

De nodige middelen en fondsen werven: het is noodzakelijk om een raming te maken van de kosten en om de verantwoordelijkheden voor de fondsen vast te leggen (hoeveel kost het en wie betaalt de factuur?).

Hoe organiseert u de eerste vergadering?

Er is een verschil tussen de eerste en de volgende vergaderingen. Elke betrokken partij heeft haar inbreng op de eerste vergadering.

- De jongere verwoordt zijn wensen, competenties, interesses en behoeften vanuit zijn zelfperceptie en zelfevaluatie.
- De familie verwoordt haar verwachtingen en perceptie rond de toekomst van de dochter/zoon.
- De leraar tekent een portret van de jongere vanuit zijn persoonlijke visie en het onderwijsverleden.
- De adviseur en andere begeleiders (optioneel, afhankelijk van de situatie van de jongere) leggen uit welke competenties de arbeidsmarkt vraagt en hoe die zich verhouden tot de wensen van de jongere.
- De contactpersoon zit de vergadering voor en zorgt ervoor dat iedereen zijn gedachten en gevoelens verwoordt. Hij brengt de noodzakelijke informatie samen en noteert de afspraken voor taken die tijdens de volgende vergadering worden besproken en geëvalueerd.



Drie grote competentiegebieden zijn even belangrijk en moeten in detail worden uitgewerkt:

- *Academische competenties*: het curriculum dat de jongere op school doorloopt.
- *Beroepscompetenties*: verworven kennis en vaardigheden die nodig zijn om een beroep uit te oefenen. Die kunnen zeer sterk uiteenlopen, afhankelijk van de arbeid waar hij voor kiest, en ze sluiten direct aan op de werkervaring.
- *Persoonlijke competenties*: de resultaten van de jongeren op persoonlijk én op sociaal vlak. Deze competenties zijn erg belangrijk want zij vormen de basis voor de autonomie en mondigheid van de persoon. Ze omvatten sociale en emotionele vaardigheden (zich onafhankelijk opstellen, gehoorzamen aan regels, stiptheid, enz.); persoonlijke bekwaamheden (weten hoe hij contact legt met anderen, hoe hij zichzelf voorstelt, bekwaam zijn om vooruit te kijken en te plannen, enz.); fysische vaardigheden (aansluitend op motorische en psychomotorische vaardigheden).

Als er eensgezindheid is over een afspraak, is het doel van de eerste vergadering bereikt. Dan wordt de bespreking en de evaluatie van een actieplan met takenlijst vastgelegd voor een volgende vergadering. Is er geen akkoord? Dan is bijkomende informatie, bezinning en overleg nodig. De contactpersoon organiseert dan een tweede vergadering waarop de gevraagde informatie beschikbaar komt. Hij legt ook contacten om een corresponderend actieplan op te stellen.

Volgende vergaderingen

Het is belangrijk om de volgende vergaderingen – net zoals de eerste – grondig voor te bereiden. Alle partijen moeten het eens zijn over de doelstellingen. Ook de timing is belangrijk: niet meer vergaderingen dan nodig. En ze mogen ook niet langer duren dan nodig.

Afgesproken opdrachten (een actieplan): de contactpersoon neemt er nota van. Ze maken deel uit van het ITP, tijdens het hele proces volgen aanvullingen, wijzigingen en permanente evaluatie. Jongeren hebben nood aan een eenvoudige methode om hun voortgang te noteren en zelf te evalueren.



3.5 LAATSTE ADVIEZEN

Met het oog op een efficiënte implementatie van deze gids, volgen hier nog twee adviezen voor de beleidsmakers. Ze steunen op de aanbevelingen uit het eerste deel van deze publicatie en vullen deze aan. Die adviezen slaan op de het essentiële element van de *nauwe banden tussen school en arbeidsmarkt*.

Beleidsmakers moeten zich ervan bewust zijn dat een wettelijk kader nodig is en ze moeten dat ook voorzien.

- Ze moeten ervoor zorgen dat de samenwerking tussen onderwijs en arbeidsmarkt steunt op een document waarover men het eens is, te weten een ITP of een variant daarop.
- Ze moeten duidelijk verantwoordelijkheid geven en financiële middelen ter beschikking stellen voor de ontwikkeling van een ITP, en dit over al de bestaande diensten heen.

3.6 BESLUITEN

De uitdagingen die het Agency op basis van eigen analyse heeft vastgesteld worden ook onderschreven door landen die niet bij het project betrokken waren. Alle landen vermelden uitdagingen op het vlak van:

- gebrek aan informatie;
- vooroordelen bij werkgevers en een weigerachtige houding;
- overbescherming van jongeren door beroepsmensen en gezinnen;
- een beperkt aantal werkplaatsen voor personen met beperkte vaardigheden;
- de behoefte aan efficiënte netwerken van diensten en beroepskrachten uit diverse sectoren;
- het belang van onderwijs en trainingskansen voor jongeren die het secundair onderwijs niet voltooien.

Tegelijk is het belangrijk om een aantal verbeteringen in heel wat landen in de verf te zetten, zoals de beschikbaarheid van trainingstrajecten en de erkenning van gelijkwaardige kwalificaties door gespecialiseerde of algemene opleidingsinstituten.



Deze analyse resulteerde in een reeks aanbevelingen. Ze zijn bedoeld als bakens voor verdere verbetering. Praktijkmensen, beleidsmakers en vertegenwoordigers van werkgevers en vakbonden die bij het project van het Agency betrokken waren, komen tot de conclusie dat de uitvoering van de voorgestelde adviezen ongetwijfeld leidt tot een verbetering van het overstapproces waar jongeren vandaag doorheen moeten als ze de school verlaten op zoek naar tewerkstelling.

We wijzen er nogmaals op dat de aanbevelingen in dit hoofdstuk bedoeld zijn als een gids bij de uitvoering in de praktijk en als spiegel voor de praktijk van de beroepsmensen. Ze geven geen antwoord op alle mogelijke praktische vragen. Beroepsmensen moeten ze dus flexibel toepassen en ze aanpassen aan hun werkomgeving.



Referenties

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Verslag in opdracht van de Europese Commissie, Directoraat-Generaal Tewerkstelling en Sociale Zaken, Afdeling EMPL/E/4

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1999) *Financing of Special Needs Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2002) *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission, Directoraat-Generaal Tewerkstelling en Sociale Zaken (1998) *Joint Employment Report*. Brussel: Europese Commissie

Europese Commissie (2000) *Labour Force Survey*. Brussel: Europese Commissie

Eurostat (1998) *Education across the European Union - Statistics and Indicators*. Luxemburg: Eurostat

HELIOS II (1996) *Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Brussel: Europese Commissie

International Labour Office (1998) *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Genève: International Labour Office

Lerner J.W., Lowenthal B. and Egan R. (1998) *Preschool children with Special Needs: Children at Risk, Children with Disabilities*. Allyn and Bacon



Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (1997) *Post-compulsory Education for Disabled People*. Parijs: Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (2000) *Towards a Coherent Policy Mix*. Parijs: Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO

Transition from School to Employment Online Database
www.european-agency.org/transit/

Meer informatie over de vertegenwoordigers van het Agency die een bijdrage leverden aan dit hoofdstuk vindt u op de nationale pagina's van de Agency-website: www.european-agency.org en: www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm

Nationale informatie vanuit de Eurydice-afdeling vindt u in de website over de Overstap van het Agency: www.european-agency.org/transit/



SLOTBESCHOUWINGEN

Hoe pak je diversiteit in het onderwijs na de basisschool aan? Het is geen eenvoudig thema. Wie de uitdagingen wil onderzoeken en begrijpen waarmee studenten met specifieke onderwijsbehoeften worden geconfronteerd, moet rekening houden met een reeks factoren, zoals het complexe onderwijslandschap na het basisonderwijs.

Het is duidelijk dat er heel wat verbeteringen zijn in de kwaliteit van het onderwijs aan studenten met specifieke onderwijsbehoeften in een inclusieve omgeving, maar er blijven een aantal pedagogische uitdagingen. Fysieke hinderpalen, negatieve houdingen, vooroordelen en stereotiepe verwachtingspatronen blijven aanwezig. Net zoals beroepsmensen, gezinnen en ook de jongeren zelf met twijfels en vragen blijven zitten.

Eerlijkheid vraagt dat we erkennen dat inclusie van studenten met specifieke onderwijsbehoeften in alle sectoren van het gewoon onderwijs een gevoelig thema blijft. Elke beschouwing over inclusie vraagt om groot respect voor de verschillende situaties, de beschikbare middelen en de voorgeschiedenis in de landen.

Deze publicatie formuleert ter zake een aantal bedenkingen over de drie fundamentele knelpunten: hoe inclusie implementeren en ondersteunen in het secundair onderwijs; hoe de toegang tot en in het hoger onderwijs versnellen en ondersteunen voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften en hoe de toegang tot tewerkstelling verbeteren voor deze groep jongeren.

Deze publicatie heeft niet de bedoeling pasklare oplossingen aan te reiken. Het is veeleer de bedoeling om beleids- en praktijkmensen te confronteren met een aantal bedenkingen die hen kunnen helpen om sommige uitdagingen aan te pakken. Met als resultaat dat ze de best mogelijke voorwaarden creëren voor jongeren met specifieke onderwijsbehoeften in het onderwijs na de basisschool.

Cor Meijer
Victoria Soriano
Amanda Watkins

