

BEYOND Project

Naar inclusief onderwijs en BEYOND
2018 – 2021



Studie naar de ontwikkeling van methodologieën voor een doeltreffende overgang naar inclusief onderwijs

Subsidieovereenkomst
Nr. 2018-1-BE02-KA201-046900

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



BEYOND Project

Naar inclusief onderwijs en BEYOND



Erkenningen

Dit document is geschreven met de steun van het Erasmus+-financieringsprogramma in het kader van subsidieovereenkomst 2018-1-BE02-KA201-046900



De steun van de Europese Commissie voor de opstelling van deze publicatie houdt geen goedkeuring in van de inhoud ervan, die uitsluitend het standpunt van de auteurs weergeeft. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gesteld voor het gebruik dat eventueel wordt gemaakt van de informatie die erin staat.

Deze studie werd geschreven door Yousra Sandabad, Centre de la Gabrielle met de steun van de 'To Inclusive Education and BEYOND' projectpartners:

- Miguel Valles, Centrum voor Onderwijs voor Burgers met een Handicap, C.R.L
- Rute Miroto, Centrum voor Onderwijs voor Burgers met een Handicap, C.R.L
- Vanessa Neves, Centrum voor Onderwijs voor Burgers met een Handicap, C.R.L
- Priska Schukoff, Chance B
- Rachel Vaughan, Europese Vereniging van dienstverleners voor personen met een handicap
- Annemie Jennes, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Marleen Clissen, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Jenni Kerppola, Stichting Dienstverlening voor Ontwikkelingsgehandicapten
- Katjaana Järvinen, Stichting Dienstverlening voor mensen met een ontwikkelingsstoornis
- Katri Hänninen, Stichting Dienstverlening voor Ontwikkelingsgehandicapten
- Els Teijssen, University College Leuven-Limburg (UCLL)
- Michelle Milants, University College Leuven-Limburg (UCLL)

De BEYOND-projectpartners willen graag diegenen bedanken die op nationaal niveau aan deze studie hebben bijgedragen.

De overige resultaatonderdelen van het BEYOND project zijn te vinden op de project webpagina

www.easpd.eu/en/beyond

INTELLECTUELE OUTPUT 4

Studie naar de ontwikkeling van methodologieën voor een doeltreffende overgang naar inclusief onderwijs

Inhoudstafel

Inleiding	5
I. Coproductie als een belangrijke stap naar inclusief onderwijs	6
1. Inclusief onderwijs: een wereldwijde uitdaging	7
2. Coproductie als een innovatief instrument	9
II. Coproductiepartnerschappen in Europa: gekruiste perspectieven	11
1. Methodologische aanpak	12
2. Resultaten	14
A. Inclusie en deelname	14
B. Communicatie	15
C. Betrokkenheid en samenwerking	16
D. Onderwijzen	16
E. Opleiding	17
F. Netwerk	18
G. Positieve punten, belemmeringen en verbeterpunten	19
III. Beoordeling van uitdagingen en kansen bij de uitvoering van coproductie	20
1. Uitdagingen die uit de enquête naar voren zijn gekomen	21
A. Integratie en deelname	21
B. Communicatie	21
C. Betrokkenheid en samenwerking	21
D. Les geven	21
E. Opleiding	22
F. Netwerk	22
G. Positieve punten, belemmeringen en verbeterpunten	22
2. Verdere stappen voor een doeltreffende overgang naar inclusief onderwijs	24
Conclusie	28
Referenties	29
Bijlage	30

Inleiding

De volgende studie valt binnen het kader van het Erasmus+ project "To Inclusive Education and BEYOND", dat bedoeld is om de overgang naar inclusief onderwijs te vergemakkelijken.

Het BEYOND project wordt uitgevoerd met verschillende Europese partners: de European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (EASPD) gevestigd in België, Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KathOndVla) in België, University College Leuven in België (UCLL), het Centre de la Gabrielle in Frankrijk, Chance B in Oostenrijk, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência (CECD) in Portugal en de Service Foundation for People with Intellectual Disability (KVPS) in Finland.

Centre de la Gabrielle was verantwoordelijk voor de studie op basis van de resultaten van de door alle partners gehouden enquête.

Inclusief onderwijs verwijst naar "onderwijsomgevingen die het ontwerp en de fysieke structuren, de onderwijsmethoden en het leerplan alsook de cultuur, het beleid en de praktijk van onderwijsomgevingen zodanig aanpassen dat zij zonder discriminatie toegankelijk zijn voor alle leerlingen¹", aldus het Comité voor de rechten van personen met een handicap².

Voor het consortium dat deze studie heeft uitgevoerd, betekent inclusie, naast deze definitie, ook het omarmen van diversiteit en het erkennen en accepteren van de unieke kenmerken en talenten van alle studenten (en personeelsleden). Het is een groei mindset: alle leerlingen kunnen leren, groeien

en hun vaardigheden ontwikkelen. Een inclusieve leeromgeving moet lerenden deze kansen bieden.

Met dit verslag beogen wij de inclusie op onderwijsgebied te evalueren via een reflectie over de coproductiemethode.

Coproductie verwijst zowel naar de "co-creatie" van diensten als naar de coproductie ervan³. Dit houdt in dat burgers betrokken zijn bij zowel het ontwerp als de levering van openbare diensten.

Op het gebied van educatieve coproductie beoogt deze methodologie een partnerschap te ontwikkelen tussen alle belanghebbenden die betrokken zijn bij de ondersteuning van leerlingen met speciale behoeften, waarbij een doeltreffend netwerk wordt gecreëerd om de capaciteiten van leerlingen, gezinnen en professionals te versterken. Binnen dit model is elke belanghebbende in staat de zelfbeschikking van de leerling te ondersteunen. Het doel is na te gaan welke belemmeringen, uitdagingen en kansen de ontwikkeling van deze netwerken met zich meebrengt.

Om de doeltreffendheid van de coproductiemethode te onderzoeken, zullen we eerst nagaan hoe coproductie een belangrijke stap op weg naar inclusief onderwijs kristalliseert **(I)**. Vervolgens gaan we over tot ons veldonderzoek om de status van de inclusieve onderwijsomgeving te beoordelen bij de netwerken die door het consortium zijn ondervraagd **(II)**. Tenslotte zullen we, op basis van de analyse van de enquête, de uitdagingen en kansen bij de implementatie van coproductie onderzoeken **(III)**.

1 "Inclusief onderwijs - Begrip van artikel 24 van het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, UNICEF, septembre 2017, 8.

2 Orgaan van onafhankelijke deskundigen dat toezicht houdt op de uitvoering van het Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap door de staten die partij zijn.

3 Evan Odell, "Inclusief onderwijs en coproductie", n.d., 28.

Coproductie als een belangrijke stap naar inclusief onderwijs

Alvorens ons in het hart van het coproductie-onderwerp te storten, is het belangrijk te beseffen hoe groot de roep om inclusief onderwijs is. Daarom zullen we eerst zien hoe deze overgang een wereldwijde uitdaging vormt (1), alvorens ons te richten op de vernieuwende dimensie van coproductie (2).



1. INCLUSIEF ONDERWIJS: EEN WERELDWIJDE UITDAGING

Op mondiaal niveau staat, met betrekking tot onderwijs, artikel 24 van het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap centraal. Daarin staat onder meer: "De staten die dit verdrag onderschrijven, waarborgen een inclusief onderwijsstelsel op alle niveaus en een systeem van levenslang leren".

De oproep tot inclusief onderwijs is expliciet, het vereist concrete toezeggingen. Artikel 24 bepaalt immers dat de verdragsluitende staten ervoor moeten zorgen dat:

- Personen met een handicap niet op grond van hun handicap uitgesloten worden van het algemene onderwijsstelsel, en kinderen met een handicap worden niet op grond van hun handicap uitgesloten worden van gratis en verplicht basisonderwijs, noch van het voortgezet onderwijs;
- Personen met een handicap toegang hebben tot inclusief, kwaliteitsvol en gratis basis- en secundair onderwijs, op voet van gelijkheid met anderen in de gemeenschappen waarin zij leven;
- Er in redelijke aanpassingen van de behoeften van de betrokkene voorzien wordt;
- Personen met een handicap binnen het algemene onderwijsstelsel de steun krijgen die nodig is om hun doeltreffend onderwijs te vergemakkelijken;
- Doeltreffende geïndividualiseerde steunmaatregelen worden genomen in een

omgeving die de academische en sociale ontwikkeling maximaliseert, in overeenstemming met het doel van volledige inclusie.

Uit deze verduidelijkingen van het begrip "inclusie" blijkt dat men zich er op wereldschaal sterk voor wil maken om de kloof tussen leerlingen te overbruggen.

In feite wordt er veel aandacht besteed aan het idee van gelijkwaardigheid als leden van de gemeenschap wanneer zij deelnemen aan het onderwijs. Dit begrip is zeer belangrijk om te beoordelen, aangezien het de kerngedachte is die de coproductiemethodologie aanstuurt.

Artikel 24 beklemtoont de noodzaak van aandacht voor inclusie op alle onderwijsniveaus en van de uitvoering van concrete maatregelen op het gebied van opleiding. Leerkrachten moeten alert zijn voor gehandicaptenvraagstukken en openstaan voor alternatieve ondersteuningsmodellen. De nadruk op onderwijs is bijzonder belangrijk in de context van onze studie, aangezien de methodologie die wij voorstellen vooral een heruitvinding inhoudt van de verhoudingen tussen de verschillende actoren die bij het onderwijs van de leerling betrokken zijn, met inbegrip van de leerling.

Het doel is de verbindingen tussen de partners te stimuleren om de omgeving van de leerling zo veel mogelijk te verbeteren. In deze context is effectieve communicatie een conditio sine qua non voor het succes van een effectief netwerk. Wij zullen de subtiliteiten van deze benadering in de volgende delen van onze studie uitwerken.

Het Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap (VN CRPD) is in 2011 in de Europese Unie in werking

getreden. Sindsdien hebben alle EU-lidstaten het verdrag ondertekend en geratificeerd. Naast een gemeenschappelijke wil om te werken naar een inclusief onderwijssysteem is het dus nodig rekening te houden met de verschillen tussen de landen en na te denken over doeltreffende gemeenschappelijke methodologische modellen.

Men moet gebruik kunnen maken van de voordelen die de institutionele architectuur van de Europese Unie biedt. Programma's zoals Erasmus+ bieden een raamwerk van mogelijkheden voor actoren die betrokken zijn bij de ondersteuning van mensen met speciale behoeften. Door initiatieven zoals het BEYOND project kunnen we de invloed van internationale wettelijke kaders op de dagelijkse praktijk van professionals beter inschatten, waarbij deze studie het mogelijk maakt om belemmeringen, uitdagingen en kansen op het gebied van inclusie in het onderwijs te erkennen.

Aangezien het BEYOND-project een transnationaal project is, is het van groot belang in gedachten te houden dat niet alle Europese landen inclusief onderwijs vanuit een gemeenschappelijk perspectief benaderen. Hervé Benoit herinnert ons eraan, op basis van de typologie ontwikkeld door het Europees Agentschap voor Speciale Noden en Inclusief Onderwijs, dat we een Europa van verschillende snelheden hebben wat betreft onderwijsbeleid voor mensen met speciale behoeften⁴. Hij legt het verschil uit tussen deze drie categorieën:

- **One track approach:** kinderen en adolescenten met speciale behoeften worden systematisch in reguliere klassen ingeschreven.

- **Tweesporenbenadering:** er zijn twee verschillende onderwijsbenaderingen, een gewone en een gespecialiseerde. Deze twee benaderingen sluiten elkaar uit.
- **Meersporenaanpak:** landen die voor deze aanpak kiezen, ontwikkelen zowel integratie op school als speciaal onderwijs in afzonderlijke instellingen.

Het erkennen van deze verschillen stelt ons in staat ons onderzoek in perspectief te zien. Wij moeten nieuwe praktijken ontwerpen en nieuwe instrumenten voorstellen en/of bestaande instrumenten aanpassen om het model van inclusief onderwijs, dat nog onvolledig is, dichterbij te brengen.

In het kader van dit project zijn alle betrokken Europese partners het echter eens over de relevantie van de hoofdlijnen die door de Index for Inclusion zijn ontwikkeld⁵. Daarom draait het project rond een drievoudige strategie:

- Bevordering van inclusieve culturen: opbouw van een gemeenschap en vaststelling van inclusieve waarden.
- De evolutie van inclusieve praktijken ondersteunen: de school voor allen ontwikkelen en steun voor diversiteit organiseren.
- De productie van inclusief beleid vergemakkelijken: leerplannen voor iedereen opstellen en leren orkestreren.

Zoals vermeld in de beweegredenen van het project, is het van cruciaal belang dat onderwijs wordt erkend als een duidelijke prioriteit voor elke

gemeenschap. De ondertekening van het VN-Verdrag heeft de ondertekenaars ervan verplicht hun onderwijssystemen inclusief te maken.

Het BEYOND-project sluit aan bij deze dynamiek en beoogt scholen en dienstverleners bewust te maken en in staat te stellen de overgang naar inclusieve onderwijsomgevingen te ondersteunen en, als gevolg daarvan, de sociale inclusie te vergroten.

In deze studie richten wij ons op de coproductiemethode. Het vernieuwende karakter van deze aanpak zal in het volgende hoofdstuk worden uitgewerkt.

2. COPRODUCTIE ALS INNOVATIEF INSTRUMENT

Het BEYOND-project biedt verschillende instrumenten om de overgang naar inclusief onderwijs te ondersteunen. Onze studie richt zich op de effectiviteit van de coproductiemethode bij deze overgang.

Wij gaan ervan uit dat de overgang naar inclusief onderwijs een werk in uitvoering is. Het is een doelstelling waarnaar we willen werken en er is een nood aan innovatieve instrumenten om dit proces te ondersteunen. Wij stellen een aanpak voor in termen van coproductie die de samenwerking tussen de verschillende actoren rond de leerling bevordert.

In haar studie over de voordelen van deze methodologie⁶ omschrijft Lilia Angelova-Mladenova deze als "gelijkwaardig partnerschap en samen-

werking tussen dienstverleners en mensen die gebruik maken van diensten".

Ook hier staat de notie van gelijkheid centraal. Volgens Angelova-Mladenova gaat het er bij coproductie om te erkennen dat mensen die gebruik maken van diensten zelf deskundigen zijn, en geen passieve ontvangers van zorg: zij zijn rechtstreeks betrokken bij het ontwerp van de dienst. De legitimiteit wordt nog duidelijker door het feit dat de gebruikers perfect op de hoogte zijn van alle aspecten van hun handicap. Zij ervaren het rechtstreeks. Er zou dan ook geen enkele reden zijn om hen uit te sluiten bij de verbetering van hun omgeving.

Bovendien is de coproductiemethodologie niet beperkt tot gebruikers en dienstverleners, maar tot alle actoren rond de persoon met bijzondere behoeften, met inbegrip van de familie. Wat bijzonder interessant is in de definitie van Lilia Angelova-Mladenova, is dat volgens haar coproductie onlosmakelijk verbonden is met een verschuiving van macht en controle van de dienstverleners naar de mensen die gebruik maken van de diensten. Zij verdiept haar begrip van coproductie door het in verband te brengen met drie sleutelbegrippen:

- **Gedeelde macht:** Het gaat om het delen van de beslissingsbevoegdheid en het proces om diensten vorm te geven tussen zowel dienstverleners als gebruikers.
- **Gelijke deelname:** er mag geen uitsluiting zijn in het proces van coproductie. Ieders ervaring en vaardigheden worden naar waarde geschat.
- **Wederkerigheid:** er zijn wederkerige relaties binnen de gemeenschap. Verantwoor-

4 Hervé Benoit, "Pluraliteit van actoren en inclusieve praktijken: de paradoxen van samenwerking", *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012): 65-78.

5 Tony Booth, Mel Ainscow, en Denise Kingston, *Index for inclusion: developing learning, participation and play in early years and childcare* (United Kingdom, Europe: Centre for studies on inclusive education, 2006), <http://scd-rproxy.u-strasbg.fr/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.881593BB&lang=fr&site=eds-live&scope=site>.

6 Lilia Angelova-Mladenova, "Study of co-production in services for people with disabilities" (European Network on Independent Living, 2016).

delijkheden en verwachtingen zijn wederzijds. Lilia Angelova-Mladenova voegt hieraan toe dat mensen die betrokken zijn bij coproductie iets terugkrijgen voor wat zij doen.

Deze benadering is perfect te combineren met het onderwijs. Net als in de benadering van Lilia Angelova-Mladenova is het idee dat coproductie meer keuze en controle over diensten geeft.

Om haar definitie te nuanceren, herinnert Lilia Angelova-Mladenova ons eraan dat er verschillende niveaus van coproductie zijn. Afhankelijk van de organisaties die dit proces omarmen, kunnen sommige kiezen voor een basisniveau van betrokkenheid en andere voor een meer geavanceerd niveau van transformatie. In een basisstadium legt zij uit dat gebruikers worden gehoord via raadplegingsevenementen. In meer gevorderde stadia wordt coproductie opgenomen in alle hiërarchische niveaus van de structuur. Het niveau van betrokkenheid varieert dus van het ene organisatiebeleid tot het andere. Dit onderscheid moet in het oog worden gehouden, vooral om te begrijpen dat er geen convergentie is op het gebied van inclusief onderwijs, aangezien elke structuur de baas is over haar eigen beleid. Deze kloof kan worden waargenomen ondanks het bestaan van richtinggevende wettelijke aanbevelingen, zoals we in het vorige hoofdstuk hebben gezien.

Een ander punt is dat de lijst van bij de coproductie betrokken actoren niet volledig is. Dit is wat Éric Plaisance ons in herinnering brengt⁷. Hij benadrukt dat alle actoren van de school moeten worden betrokken, maar herinnert ons eraan dat ook andere domeinen kunnen worden betrokken, zoals: gezondheidswerkers, maatschappelijk werkers, plaatselijke autoriteiten, enz.

Zo preciseert Éric Plaisance dat het ondenkbaar is een exhaustieve lijst op te stellen van alle potentiële actoren, aangezien de lokale context van essentieel belang is om de beschikbare middelen te identificeren, die vaak onvoldoende worden gemobiliseerd. Volgens de auteur is het niet de bedoeling om een veelheid van actoren naast elkaar te plaatsen, maar integendeel om, dankzij een doordacht partnerschap, bij te dragen tot de educatieve en sociale empowerment van kinderen of tieners met speciale behoeften.

In deze studie richten we ons op een samenwerkingsnetwerk tussen vijf belangrijke stakeholders: de leerling, de leerkracht, de ouder, de schoolleider en de ondersteunende dienst. Dit perspectief stelt ons in staat een sterk en efficiënt empowerment-netwerk te concipiëren dat ook de leerling omvat. De gecreëerde omgeving is gunstig voor al deze actoren. Elke actor is in staat om het gevoel van zelfbeschikking van de leerling te ondersteunen. Bij de ontwikkeling van deze effectieve netwerken moet rekening worden gehouden met de belemmeringen, uitdagingen en mogelijkheden.

In het volgende deel zullen wij deze ideeën onderzoeken door middel van een transnationale veldenquête. De enquête is gebaseerd op hypothesen en ideeën die de partners tijdens eerdere bijeenkomsten hebben besproken.



Coproductiepartnerschappen in Europa: doorkruiste perspectieven

Tot nu toe hebben we ons geconcentreerd op de behoefte aan innovatieve methoden om de overgang naar inclusief onderwijs te ondersteunen. Via het BEYOND-project werken we aan het vinden van effectieve antwoorden om zo goed mogelijk naar dit model toe te werken. Zo hebben we de mate van coproductie in het Europese landschap geëvalueerd door middel van een enquête.

In dit deel beschrijven wij de methodologische aanpak **(1)** alvorens de resultaten **(2)** te belichten.

⁷ Éric Plaisance et al, "Paroles d'acteurs de l'école inclusive", *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012): 93-110.

1. METHODOLOGISCHE AANPAK

Om de mate van coproductie tussen de verschillende actoren rond de leerling beter te kunnen evalueren, is ons onderzoek uitgevoerd door middel van een netwerkstudie.

De keuze voor een studie van netwerken, d.w.z. van groepen mensen die met elkaar verbonden zijn rond gemeenschappelijke belangen (hier het onderwijs aan de leerling met speciale behoeften), weerspiegelt onze poging om een methodologie te ontwikkelen voor een effectieve overgang naar inclusief onderwijs rond de methodologie van coproductie. Het is voor ons dus van belang na te gaan hoe efficiënt de netwerken rond de leerling zijn in termen van samenwerkingsverbanden.

We bestudeerden de relatie tussen vijf belangrijke actoren: de leerling, de ouders, de leerkrachten, de schoolleider en andere professionals (verschillend van land tot land) die betrokken zijn bij het onderwijs aan de leerling met speciale behoeften. In totaal hebben 99 personen een enquête ingevuld⁸ in België, Portugal, Finland, Oostenrijk en Frankrijk. De keuze van deze landen wordt verklaard door de herkomst van elke deelnemende partner aan het BEYOND-project.

De binnen deze netwerken verspreide vragenlijsten zijn opgezet rond variabelen die speciaal zijn ontworpen om het niveau van coproductie tussen de bovengenoemde actoren te evalueren en de synergie tussen hen zo goed mogelijk te beoordelen. Deze bevindingen zullen ons in staat stellen het meer algemene debat over inclusief onderwijs in de Europese context te openen. Het is echter van groot belang op te merken dat de resultaten geenszins een beeld geven van de situatie op Europees niveau, aangezien de gegevens op Europees of zelfs nationaal niveau te beperkt zijn. Het stelt ons echter wel in staat een aantal gemeenschappelijke uitdagingen tussen vergelijkbare instellingen te belichten en derhalve de aandacht te vestigen op enkele opnieuw opduikende kwesties op het niveau van de dienstverleners.

De vragen zijn deels gesloten en deels open met korte antwoorden. Aan elke doelgroep werden dezelfde vragen gesteld, maar ze werden gedeeltelijk aangepast aan de specifieke ontvangers. De partners verspreidden de vragenlijsten binnen hun netwerken en de antwoorden werden tussen december en juni 2020 verzameld in de bovengenoemde landen.

Alvorens in de analyse te duiken, is het allereerst van belang de logica achter de opzet van de enquête te begrijpen. Laten we de variabelen een voor een bekijken. Wat onthullen zij over de omvang van de coproductie per land?

	Ouders	Leerlingen	Leraren	Schoolleiders	Andere professionals	Totaal
Oostenrijk	7	7	6	5	6	31
België	3	3	3	3	3	15
Frankrijk	2	1	0	2	7	12
Finland	4	5	12	1	6	28
Portugal	0	5	2	1	5	13
Totaal	16	21	23	12	27	99

⁸ Aanhangsel p.30

Inclusie en participatie

Dit eerste deel van de vragenlijst geeft ons een overzicht van het algemene gevoel van integratie. Wij hebben het over percepties omdat, ook al is er algemeen enthousiasme en inspanning voor een meer inclusieve omgeving, de feiten heel ver van de verwachte realiteit kunnen liggen. De kwestie van de participatie biedt een eerste nuance waarbinnen een verschil wordt aangegeven tussen het idee van integratie en de actie om dit te bereiken. Dit gezegd zijnde, blijft participatie op zich onvolledig. Er zijn verschillende parameters die een rol spelen bij de evaluatie van integratie, die we zullen zien aan de hand van de volgende variabelen.

- **Communicatie:** Dit is een centrale pijler in de coproductielogica. Zonder communicatie is er slechts een constellatie van actoren. Een vorm van partnerschap is ondenkbaar zonder een soepele uitwisseling van informatie en ervaringen tussen de verschillende belanghebbenden.
- **Betrokkenheid en samenwerking:** Via beide variabelen hebben we een veel praktischer perspectief op coproductie, op de vraag of de belanghebbenden zich echt betrokken voelen bij de integratie-inspanning. Als sommigen een vorm van afstand voelen, zou dit al een indicatie zijn over de staat van het partnerschap. Bovendien speelt bij dit onderdeel de kwestie van gelijkheid in termen van actie, een fundamenteel element in termen van inclusie, zoals we eerder al hebben kunnen benadrukken.
- **Onderwijs:** Dit deel van de vragenlijst stelt ons in staat te zien hoe de cursussen zijn opgezet en hoe de ondersteuning van leerlingen met speciale behoeften wordt

aangepakt. Deze elementen onthullen veel over het niveau van inclusie op scholen.

- **Opleiding:** De evaluatie van het karakter van het onderwijs is intrinsiek verbonden met de opleiding van het onderwijzend personeel. Dit is een essentiële dimensie op de weg naar inclusief onderwijs, aangezien de opleiding een structurele afspiegeling vormt van het onderwijsbeleid op dit gebied.
- **Netwerk:** In deze rubriek wordt beschreven of effectieve netwerken goed gedefinieerd zijn. De vragen in deze categorie openen ook de weg naar de vraag naar alternatieve netwerken. Buiten de schoolomgeving is het immers belangrijk om open en flexibel te blijven ten aanzien van andere socialisatieomgevingen voor leerlingen met speciale behoeften (bv. de buitenschoolse omgeving). Deze vensters zijn verdere mogelijkheden in termen van effectieve partnerschappen.
- **Positieve punten, belemmeringen en verbeterpunten:** Hier kunnen de verschillende actoren hun mening geven. Hun perspectief komt in dit deel van de vragenlijst veel duidelijker naar voren, omdat zij door het gebruik van hun eigen woorden tot terugblik worden opgeroepen.

Aan de hand van deze verschillende variabelen is deze vragenlijst ontworpen om het niveau van samenwerking tussen de actoren die betrokken zijn bij het onderwijs aan leerlingen met speciale behoeften te evalueren. In die zin willen wij een overzicht geven dat noodzakelijk wordt geacht om inzicht te krijgen in het niveau van integratie binnen het Europese onderwijsveld. In het volgende deel zullen wij de resultaten van de enquête analyseren.

2. RESULTATEN

In het vorige deel hebben wij de verschillende variabelen gepresenteerd die in ons onderzoek zijn onderzocht. Nu zullen wij ons concentreren op de resultaten. Daartoe gaan wij over tot een synthetische analyse, variabele na variabele. De bedoeling is de punten van convergentie en breuk tussen de landen te belichten.

Het is echter van groot belang er nogmaals op te wijzen dat de per land vermelde resultaten alleen betrekking hebben op de verzamelde gegevens en niet de situatie van het gehele land weerspiegelen.

Inclusie en participatie

Vragen (eens - oneens - weet niet):

1. **De school werkt aan inclusie in het algemeen (bijv. met betrekking tot toegankelijkheid - niet alleen fysiek; onderwijs voor kinderen met een handicap, enz.)**
2. **Leerlingen met een handicap nemen deel aan alle activiteiten op school (bijv. leeractiviteiten, activiteiten tijdens pauzes op de speelplaats, schoolreisjes, enz.)**

- **Oostenrijk:** De meerderheid van de actoren is het eens over de algemene inclusiviteit van de school. 24 van de 31 deelnemers geven zelfs een positief oordeel. Er is een vergelijkbaar enthousiasme over de mogelijkheid van de leerlingen om aan activiteiten deel te nemen.
- **België:** Vergelijkbare trend. 12 van de 15 actoren erkennen zowel de integratie als de participatie van leerlingen met bijzondere behoeften.

- **Frankrijk:** Alle deelnemers zijn het erover eens dat scholen een sleutelrol spelen bij het bereiken van inclusie. Er is echter onenigheid over de mate van participatie. Niet alle betrokkenen zijn het erover eens dat alle leerlingen in de school volledig deelnemen aan alle activiteiten.
- **Finland:** Het geval van Finland vertoont ook een verschil met andere landen. Slechts 33% van de ouders erkent de inclusieve oriëntatie van de school, hoewel 75% van hen van mening is dat de leerlingen goed aan alle activiteiten deelnemen. Het contrast hier is interessant wat de leerlingen zelf betreft: slechts 20% bevestigt dat zij in staat zijn deel te nemen. Als zij zelf twijfelen aan hun opname in de activiteiten, impliceert dit dat zij geen voeling hebben met de werkelijke levenservaring van mensen met bijzondere behoeften.
- **Portugal:** Over het algemeen, net als in de vorige gevallen, is de meerderheid van de ondervraagde actoren het ermee eens dat de school zich inspant om te werken aan inclusie. Dit gezegd zijnde, is er een duidelijke scepsis bij de andere professionals, die een meer gereserveerde kijk op inclusie hebben. Van de 5 ondervraagden zijn er namelijk 3 van mening dat leerlingen met speciale behoeften niet aan alle activiteiten deelnemen, één weet het niet en één heeft niet geantwoord. Dit suggereert dat zij, gezien hun specialiteit, ertoe gebracht kunnen worden een meer lucide en onbuigzame kijk te hebben op inclusiekwesties.

Communicatie

Vragen (eens - oneens - weet niet):

3. **Er is een regelmatige communicatie tussen alle actoren die bij het onderwijs van het kind betrokken zijn (d.w.z. kind, ouder, leerkracht, schoolleider, andersoortige beroepskrachten).**
4. **Ik weet naar wie ik kan doorverwijzen als ik een probleem of een vraag heb over een schoolgerelateerd onderwerp.**
5. **Het kind kan gemakkelijk communiceren over zijn/haar probleem of vraag, betreffende elk schoolgerelateerd onderwerp.**

- **Oostenrijk:** 25 van de 31 deelnemers zijn het eens over de regelmatigheid van de communicatie tussen de actoren. De twee personen die het oneens zijn, behoren tot de doelgroepen van de andere beroepsbeoefenaars. Het is interessant om opnieuw de breuk tussen deze groep en de andere op te merken. Voor de rest hebben we geen antwoorden. Bovendien worden de leerkrachten door alle deelnemers samen als toegankelijk bestempeld.
- **België:** Het algemene beeld van de communicatie tussen de partners is positief. 13 van de 15 deelnemers vinden dat de communicatie regelmatig verloopt en 14 van de 15 weten met wie ze contact moeten opnemen bij een probleem of vraag. De belangrijkste nuance betreft andere professionals, waar 2 op de 3 van mening zijn dat de leerling met speciale behoeften communicatieproblemen heeft. Deze vaststelling weerspiegelt een concrete kloof tussen de verschillende belanghebbenden.
- **Frankrijk:** Communicatie verdeelde het panel. Er is een expliciete breuk tussen andere beroepsbeoefenaars, in dit geval leraren in het speciaal onderwijs. Zij zijn van mening dat er onvoldoende communicatie is tussen de partners. We weten echter hoe essentieel communicatie in het partnerschap is voor het succes van inclusie. Anderzijds is een meerderheid van de actoren van mening dat de ouders over de middelen beschikken om te communiceren over het onderwijs van hun kind: men gaat er dus van uit dat wanneer er onvoldoende wordt gecommuniceerd, dit gebeurt tussen de verschillende institutionele partners, buiten de ouders om.
- **Finland:** Wat de eerste vraag betreft, zijn de belanghebbenden het meestal eens over de kwaliteit van de communicatie.
- **Portugal:** De groep van andere beroepskrachten (d.w.z. medisch-sociale specialisten) is nogal sceptisch: 3 van de 5 zijn van mening dat er geen regelmatige communicatie is tussen de betrokkenen. Zij menen dat de communicatie met het gezin niet systematisch plaatsvindt en dat de communicatie met de leerkrachten niet altijd doeltreffend is. Er wordt gepleit voor frequentere bijeenkomsten. Een van de specialisten stelt zelfs dat informatie binnen het team voor speciaal onderwijs wordt gehouden en dat de directie en het onderwijzend personeel een gebrek aan kennis vertonen over leerlingen met speciale behoeften en over hun individuele onderwijsprogramma.

Betrokkenheid en samenwerking

Vragen (eens - oneens - weet niet):

6. **Alle actoren zijn op voet van gelijkheid actief betrokken bij dit inclusief onderwijs.**
7. **Ik ben tevreden met mijn mate van betrokkenheid bij het onderwijs van het kind. (Deze vraag wordt niet aan kinderen gesteld)**

- **Oostenrijk:** Er is een algemeen gevoel van betrokkenheid bij inclusieve scholen, waarbij 24 van de 31 deelnemers van mening zijn dat alle belanghebbenden bij deze kwestie betrokken zijn. We merken echter de terughoudendheid op van een professional die ons eraan herinnert dat niet alle leerkrachten op hetzelfde niveau geëngageerd zijn. Deze onenigheid zal een constante blijken in onze studie.
- **België:** 7 van de 15 deelnemers zijn van mening dat de actoren niet op hetzelfde niveau actief betrokken zijn bij inclusief onderwijs. Deze ontevredenheid wordt in alle categorieën waargenomen, behalve bij de leerkrachten. Kritiek wordt het vaakst tot hen gericht. Wij wijzen in het bijzonder op de getuigenis van twee beroepskrachten. De ene is van mening dat de onderwijzer er de voorkeur aan geeft "moeilijke" kinderen zo snel mogelijk naar het buitengewoon onderwijs te sturen, zonder bovendien ooit bij de vergaderingen aanwezig te zijn. Een andere deskundige wijst ook op de moeite die sommige leerkrachten hebben met het accepteren van insluiting en het treffen van aanpassingen. Zowel leerlingen als ouders uiten kritiek op de schoolleider. Gezien deze antwoorden is het dus de schoolleiding die het verst af lijkt te staan van inclusief onderwijs.

- **Frankrijk:** Opnieuw is er een kloof tussen gespecialiseerde professionals en de anderen: zij zijn van mening dat de basisleerkracht en de directeur de spil zijn van het schoolproject voor kinderen met speciale behoeften, dat zij communiceren met de ouders, maar dat er slecht wordt samengewerkt met de andere partners, door een gebrek aan tijd en overleg; zij noemen met name de rol van schoolpsychologen, naar wie onvoldoende wordt geluisterd.
- **Finland:** Er is algemene tevredenheid over de mate waarin men zich inzet voor inclusief onderwijs. Er dient echter te worden opgemerkt dat de schoolleider het met alle punten eens is. Er is geen sprake van achterafkijken of zelfkritiek.
- **Portugal:** Meer gemengde resultaten in Portugal, waar slechts 6 van de 11 deelnemers het ermee eens zijn dat alle belanghebbenden bij inclusief onderwijs betrokken zijn. Dezelfde kritiek op het management en de leerkrachten werd aangetroffen bij andere professionals.

Onderwijzen

Vragen (eens - oneens - weet niet):

8. **De leerkrachten ontwerpen de lessen en leeractiviteiten uitgaande van de behoeften van het kind (indien nodig).**
9. **De leerkrachten van het kind kunnen steun krijgen van andere actoren om lessen en leeractiviteiten op te zetten uitgaande van de behoeften van het kind.**

- **Oostenrijk:** Het begrip differentiatie komt in de opmerkingen herhaaldelijk voor. Dit moet worden opgevat in de zin van bewustwording van de specifieke behoeften

van bepaalde leerlingen. De leraren wijzen erop dat hiertoe nauwkeurige maatregelen worden gepland, bijvoorbeeld bij de inrichting van de klaslokalen, de bestemming van de klassenuitstapjes of de aanpassing van de onderwijsmethoden.

- **België:** De feedback in België is positief. We merken echter de terughoudendheid van de ouders op: slechts 1 op de 3 is van mening dat de lessen zijn afgestemd op de specifieke behoeften van de leerling. Bij de leerkrachten blijkt uit de opmerkingen dat bijzondere aandacht wordt besteed aan de opzet van de lessen naar gelang van de speciale behoeften van het kind. Het is ook belangrijk op te merken dat de leerlingen zich niet volledig opgenomen voelen. Geen van hen is namelijk tevreden over de mate waarin hij is opgenomen. Een van hen voelt zich helemaal niet opgenomen en twee kunnen niet reageren. De getuigenissen weerspiegelen deze ontevredenheid. Zo legt de ene uit dat hij langzamer werkt dan de andere leerlingen maar evenveel huiswerk maakt en weet de andere niet of de leerkracht een aanpassing voor hem zal maken. Er zij echter op gewezen dat de resultaten de perspectieven van slechts 3 leerlingen weergeven, het zou niet relevant zijn te generaliseren.
- **Frankrijk:** In Frankrijk erkennen 8 van de 12 antwoorden de inspanningen van de leerkrachten om de inhoud aan te passen. De negatieve reactie is afkomstig van een schooldirecteur die aanvoert dat aanpassing aan de behoeften van leerlingen niet mogelijk is wanneer er te veel leerlingen met speciale behoeften zijn. Een meerderheid van de respondenten is van mening dat leerkrachten er niet alleen voor staan en hulp kunnen krijgen van andere partners. Er zij op gewezen dat ou-

ders nog steeds positiever staan tegenover praktijken en inclusie dan de rest van de partners.

- **Finland:** 75% van de deelnemende leerlingen weet niet of de lessen op hun behoeften zijn afgestemd. Het standpunt van de ouders komt overeen met dat van de kinderen: geen van hen is van mening dat de leraren de lessen ontwerpen naar gelang van de behoeften van het kind. Deze breuk tussen het gezin en de institutionele kring gaat hand in hand met de eerder geconstateerde communicatieproblemen.
- **Portugal:** De leerkrachten zijn tevreden over de mate waarin zij zich bij de voorbereiding van de lessen aanpassen aan de behoeften van de leerling. Een van hen verklaart zelfs dat de activiteiten hand in hand met de leerkracht voor het speciaal onderwijs worden gepland met het doel de leerlingen volledig in hun reguliere klas op te nemen. De directeur is het op dit punt eens met het onderwijzend personeel. Het contrast is echter expliciet met de andere professionals: geen van hen is van mening dat de reguliere leerkracht zich inspant om de lessen aan te passen aan leerlingen met speciale behoeften.

Opleiding

Vraag (eens - oneens - weet niet):

10. **De leerkrachten van het kind zijn opgeleid om les te geven aan leerlingen met een handicap.**

- **Oostenrijk:** De meningen over het opleidingsniveau van de leraren lopen sterk uiteen. De leraren zelf zijn kritisch over hun opleiding: 4 van de 6 vinden zichzelf niet voldoende opgeleid om leerlingen met

speciale behoeften te onderwijzen. 2 op de 5 schoolhoofden zijn het met hen eens. Er zij op gewezen dat dit soort stellingnamen van de directeuren zeldzaam is, aangezien het vaak een positieve kijk op de instelling is die wordt verdedigd.

- **België:** De meningen onder de leraren zijn verdeeld. Van de drie ondervraagden over hun opleidingsniveau is er één tevreden, de ander niet en de laatste weet het niet.
- **Frankrijk:** Behalve de gespecialiseerde leerkrachten en de ouders zijn de andere respondenten van mening dat de leerkrachten te weinig opleiding hebben.
- **Finland:** 41% van de leerkrachten is het eens en 41% is het oneens. Opnieuw valt de kloof met de administratie op, die, zoals we al eerder aangaven, altijd bevestigend antwoordt en dus geen voeling heeft met de concrete uitdagingen van inclusie. Wat de ouders betreft, weet 75% van hen niet wat te antwoorden. Deze breuk tussen de feitelijke opleiding van de leerkrachten en het niveau van bewustzijn van de ouders onderstreept een verdeeldheid op het gebied van communicatie en vraagt om een diepgaandere reflectie over de fundamentele rol ervan op de weg naar inclusief onderwijs.
- **Portugal:** De meerderheid van de deelnemers, 4 van de 6, beschouwt de leerkrachten niet als opgeleid om tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen met bijzondere behoeften. Dit is dus in alle onderzochte landen het geval.

Netwerk

Vragen (eens - oneens - weet niet):

- 11. Er is een duidelijk afgebakend netwerk van alle actoren die bij het inclusief onderwijs van de school betrokken zijn.**
- 12. Er wordt steun verleend (aan kinderen met een handicap, ouders, leerkrachten, schoolleiders, dienstverleners) wanneer dat nodig is om inclusief onderwijs en de inclusie van het kind op school te garanderen.**
- 13. Alternatieve netwerken (b.v. sportverenigingen) zijn efficiënt bij de ondersteuning van inclusief onderwijs voor het kind.**

- **Oostenrijk:** De actoren wijzen duidelijk een netwerk aan van alle actoren die betrokken zijn bij inclusief onderwijs op de school. 23 van de 31 zijn positief over de beschikbaarheid van ondersteuning wanneer die nodig is voor inclusief onderwijs en de inclusie van het kind op school. Er moet echter aandacht worden besteed aan de efficiëntie van alternatieve buitenschoolse netwerken: 12 van de 31 personen weten niet hoe ze moeten reageren.
- **België:** De meerderheid van de deelnemers identificeert een netwerk rond de leerling, maar er zijn 4 negatieve opmerkingen en 3 "Ik weet het niet" op 15 antwoorden. Het is interessant om te zien dat 3 van de 4 negatieve reacties door schoolleiders worden geuit. Het gevoel dat deze actoren niet tot het netwerk van het partnerschap behoren, sluit aan bij het vaak geconstateerde gebrek aan contact tussen de directeur en de andere actoren. Dit gezegd zijnde, vinden 10 van de 15 deelnemers steun om te zorgen voor inclusie.

- **Frankrijk:** Een grote meerderheid van de respondenten zegt dat er een duidelijk afgebakend netwerk rond het kind bestaat: dit is een sterke ondersteuning van de inspanningen die sinds enkele jaren worden geleverd om de inclusieve school te structureren.
- **Finland:** Wat betreft de identificatie van netwerken, de beschikbaarheid van steun en de doeltreffendheid van alternatieve netwerken, zijn de reacties in Finland zeer versnipperd en daarom moeilijk te interpreteren, behalve dat er een gebrek aan convergentie is en er dus nog enige vooruitgang moet worden geboekt op weg naar functionele partnernetwerken.
- **Portugal:** Het partnerschapsnetwerk is herkenbaar. Dezelfde tendens wat de steun betreft, met een positief antwoord van 10 van de 13 deelnemers. Tenslotte is er, net als in de andere landen, een divergentie in termen van doeltreffendheid van alternatieve netwerken, met antwoorden die zeer versnipperd zijn over de verschillende actoren.

Positieve punten, belemmeringen en assen voor verbetering

Vragen (open vragen):

- 14. Ik definieer de huidige drie belangrijkste belemmeringen voor inclusief onderwijs op deze school (bijv. Gebrek aan communicatie, toegankelijke informatie, inzet, samenwerking, bereidheid, enz.)**
- 15. Ik definieer de drie dingen die ik het leukst vind aan deze school.**

- 16. Ik definieer de drie dingen die ik het prettigst vind aan de manier waarop inclusief onderwijs op deze school wordt toegepast.**
- 17. Ik noem drie dingen die ik het liefst zou willen veranderen aan deze school.**
- 18. Ik noem drie dingen die ik het liefst zou willen veranderen aan de manier waarop inclusief onderwijs op deze school wordt uitgevoerd.**

Hier antwoorden de respondenten op open vragen over positieve punten, belemmeringen en verbeterpunten. De antwoorden weerspiegelen de in de vorige hoofdstukken waargenomen tendensen.

Wat de belemmeringen betreft, zijn communicatieproblemen een terugkerend probleem. Dit vertaalt zich in een breuk tussen de gewone institutionele kring en de familiale kring. Zoals we eerder hebben vastgesteld, zijn er binnen de schoolomgeving zelf breuken tussen mensen uit de gewone opleiding en mensen uit de gespecialiseerde omgeving. Deze grenzen worden nog versterkt door andere belemmeringen, met name op het gebied van tijd, overleg en middelen. Te veel bureaucratie kan ook een belemmering zijn voor integratie.

Bovendien is het interessant vast te stellen dat de leerlingen, van land tot land, het belang benadrukken dat zij hechten aan recreatietijd en buitenschoolse activiteiten, met name sport en kunst. Dit zet aan tot nadenken over de vraag welke actoren in partnerschapsnetwerken moeten worden opgenomen en over de noodzaak van flexibiliteit bij het bedenken van coproducties. Er is ook veel enthousiasme voor online cursussen. Deze aantrekkingskracht van digitale instrumenten moet verder worden onderzocht met betrekking tot coproductie-instrumenten.



Beoordeling van uitdagingen en kansen bij de uitvoering van coproductie

Na eerst te hebben gekeken naar de rol van de coproductiemethode bij de overgang naar inclusief onderwijs en de stand van zaken van de partnerschappen via onze Europese netwerken te hebben geanalyseerd, zullen we ons nu richten op de uitdagingen die uit de enquête naar voren zijn gekomen **(1)**, alvorens na te denken over verdere stappen voor de implementatie van de coproductiemethode **(2)**.

1. UITDAGINGEN DIE UIT DE ENQUÊTE NAAR VOREN ZIJN GEKOMEN

In dit deel zullen wij de resultaten van het vorige deel interpreteren om de bredere uitdagingen in verband met de ontwikkeling van coproductie beter te kunnen beoordelen.

Inclusie en deelname

In alle vragenlijsten wordt op de vraag of de school zich ontwikkelt in de richting van inclusie, door de betrokkenen in het algemeen bevestigend geantwoord, behalve in Finland, waar slechts 33% van de ouders het hiermee eens is.

Het is evenwel nuttig te herinneren aan het “algemene” karakter van de vraag. Het is een gevoel van inspanning voor integratie dat naar voren komt, dat snel wordt genuanceerd door de tweede variabele die in het spel komt: participatie. Er kunnen zich in de verschillende landen inderdaad moeilijkheden voordoen bij de tenuitvoerlegging van inclusieve acties.

Communicatie

In dit deel van de vragenlijst komen drie aspecten van de communicatie aan de orde. Ten eerste moeten we weten of er regelmatige communicatie is tussen de verschillende actoren. Vervolgens gaat het erom te weten of de verschillende actoren in staat zijn de referent te identificeren in functie van de vragen die zij moeten stellen. Het laatste geëvalueerde punt is het vermogen van de leerling met speciale behoeften om zijn/haar problemen of vragen kenbaar te maken.

De communicatievectoren zijn over het algemeen goed gedefinieerd. De verschillende actoren zijn bereikbaar binnen de schoolomgeving. Er

kan echter een breuk worden vastgesteld tussen gespecialiseerd en niet-gespecialiseerd personeel, op basis van zwakke punten op het gebied van communicatie die door andere professionals naar voren zijn gebracht. Het standpunt van de specialisten weerspiegelt scepsis over het daadwerkelijke succes van inclusie.

Tenslotte bevestigen de deelnemers zeer dikwijls dat de leerlingen in staat zijn hun problemen of vragen kenbaar te maken. Dit is echter geenszins unaniem, er zijn gevallen waarin de leerlingen zichzelf niet in staat achten hun ideeën te uiten.

Betrokkenheid en samenwerking

Met de vragen in dit deel kunnen we tot de kern van de zaak doordringen. Zij trachten de mate van investering en tevredenheid van de betrokkenen bij de integratie-inspanning te beoordelen. De eerder geconstateerde breuk tussen het onderwijzend en leidinggevend personeel en andere professionals kan ook in deze sectie worden geraden. De verklaring over deze breuk wordt vaak ook door de ouders gedeeld. De kloof tussen het schoolpersoneel en de rest van de partners laat de naweën zien in termen van communicatieproblemen en daardoor moeilijkheden bij het opzetten van een coproductiemethode. Uit deze belemmeringen vloeit een probleem van tijd en overleg voort.

Lesgeven

Om een precies idee te krijgen van de mate van integratie op school, moet men zich richten op de inhoud van de lessen en leeractiviteiten. Daarom werd gevraagd of de leraren lessen ontwerpen op basis van de behoeften van de leerlingen en of zij tijdens de conceptualisering steun krijgen van andere actoren. De feedback is tamelijk positief, maar er blijft een heterogeniteit in de standpunten.

Er is een convergentie tussen de leerkrachten en de directeuren in de perceptie, waarbij de laats-ten tevreden zijn over het niveau van aanpassing van de cursussen. Het is echter interessant om nogmaals de terughoudendheid van de gezinnen en de andere beroepskrachten te constateren.

Opleiding

De vraag die hier wordt gesteld, gaat hand in hand met de vorige. Er wordt nagegaan of de leerkrachten zijn opgeleid om les te geven aan kinderen met speciale behoeften. De positie van de leerkrachten is veelzeggend als het gaat om tekortkomingen in de opleiding. Het komt ook zelden voor dat directeuren dit gebrek aan opleiding toegeven. Hieruit blijkt een sterke wil om een inclusief imago van de school te bevorderen, ondanks de realiteit op het terrein, die ver van dit ideaal afstaat. Bovendien is het moeilijk om kritiek op de schoolomgeving op het niveau van de leiding te vinden. In de Finse vragenlijsten antwoordt de administratie positief op bijna alle vragen.

Netwerk

Dit deel van de vragenlijst kristalliseert de essentie van het vraagstuk, aangezien coproductie gebaseerd is op de ontwikkeling van efficiënte netwerken. De deelnemers werd gevraagd of er een duidelijk afgebakend netwerk bestaat van alle actoren die bij de onderwijsomgeving van de leerling betrokken zijn. Ook werd gevraagd of de actoren worden ondersteund om inclusief onderwijs te waarborgen. Tenslotte werd het thema van alternatieve netwerken verkend.

Over alle grenzen heen die we tot nu toe hebben kunnen onderstrepen, vinden we zeer goed gedefinieerde netwerken van actoren en wederzijdse ondersteuning om zo goed mogelijk naar een

inclusief model toe te werken. Dit sluit aan bij de inspanningen die al enkele jaren worden gedaan om de inclusieve school te structureren.

Last but not least bestaat er onduidelijkheid over alternatieve netwerken, en de meningen over dit onderwerp lopen vaak uiteen.

Positieve punten, belemmeringen en verbeterpunten

Dit onderdeel was het belangrijkste onderdeel met open vragen en gaf ons derhalve een interessant inzicht in de coproductie binnen de verschillende netwerken.

Zoals in het vorige hoofdstuk is uiteengezet, vormen de beschreven resultaten een echo van de reeks resultaten die via de andere variabelen zijn verzameld. Afgezien van de verschillende schalen van betrokkenheid van de actoren, houden wij vast aan de noodzaak van meer coördinatie tussen hen.

De analyse van deze vragenlijsten brengt dan ook een aantal punten aan het licht over de netwerken rond leerlingen met speciale behoeften om hen in het reguliere onderwijs op te nemen. De inspanningen om inclusief onderwijs te structureren zijn over het algemeen zichtbaar.

Er zijn echter verschillende gemeenschappelijke noemers in termen van beperkingen die belemmeringen vormen binnen het partnerschap, waarvan communicatie en opleiding de meest in het oog springende zijn. Enerzijds constateren we communicatieproblemen: zoals we hebben gezien, blijft de rest van het partnerschap ingewikkeld als deze dimensie in het gedrang komt. Anderzijds is er ook een gebrek aan opleiding in het inspelen op de behoeften van leerlingen met speciale behoeften: veel leerkrachten herkennen dit uit zichzelf. Dit punt is van centraal belang

omdat de opleiding de leerkrachten, naast vaardigheden, een meer omvattend perspectief op speciale behoeften zou kunnen bieden. Als de opleiding dit besef daarentegen achterwege laat, zal de weg naar integratie lang blijven.

Om de uitdagingen van coproductie zo goed mogelijk te kunnen beoordelen, lijkt het bovendien relevant om een parallel te trekken met de resultaten van soortgelijke studies. Lilia Angelova-Mladenova ging eveneens in op de kwestie van coproductie⁹ en wees op verschillende beperkingen bij de toepassing van de coproductiemethodologie¹⁰. Zij constateerde verschillende beperkingen voor de implementatie.

Ten eerste is er een ongelijkheid in termen van machtsverhoudingen, of het nu gaat om logistieke kwesties zoals procesplanning of meer structurele kwesties zoals de mogelijke druk bij de definitie van het "levensproject". Zij wijst er ook op dat de manier waarop coproductie wordt geïntegreerd problematisch kan zijn, in die zin dat het moeilijk kan zijn ervoor te zorgen dat mensen met speciale behoeften de steun krijgen die zij nodig hebben om zinvol te kunnen participeren.

Lilia Angelova-Mladenova wijst vervolgens op de uitdagingen in verband met het proces van betrokkenheid, met name wat betreft de moeilijkheden in verband met de convergentie van de voldoening van elke actor. Tot slot onderstreept zij de essentiële dimensie van de voortdurende en actieve betrokkenheid van mensen die gebruik maken van diensten.

Een andere interessante invalshoek wordt ontwikkeld door middel van een collectieve multilevel-analyse van op integratie gerichte praktijken met behulp van een sociale netwerkbenadering¹¹. De auteurs belichten de volgende punten:

- Leraren in netwerken met een hoge dichtheid staan positiever tegenover inclusie.
- Leraren in netwerken met een hoge dichtheid geven meer gedifferentieerde instructies.
- Leraren in sterk gecentraliseerde netwerken geven minder gedifferentieerde instructie.

Deze punten zetten ons aan tot nadenken over de hiërarchische structuur van de school en de plaats die aan de verschillende actoren in de verschillende netwerken wordt gegeven. Dus ook al bestaat de intentie en de wil om inclusief onderwijs te omarmen, als de structuur van de instelling zelf gecentraliseerd is, zal de overgang ingewikkelder zijn.

Na via ons onderzoek de inzet en de uitdagingen van de coproductiemethode te hebben opgemerkt, zullen we de discussie nu naar een hoger niveau tillen en ons buigen over de verdere stappen voor een effectieve overgang naar inclusief onderwijs.

⁹ Lilia Angelova-Mladenova richt zich echter niet specifiek op het onderwijsveld. Wij citeren haar studie vooral vanwege de nadruk op coproductie.

¹⁰ Angelova-Mladenova, "Studie van coproductie in diensten voor mensen met een handicap".

¹¹ Jasmien Sannen et al., "Het verbinden van samenwerking tussen leerkrachten aan inclusieve praktijken met behulp van een sociale netwerkbenadering", TEACHING AND TEACHER EDUCATION 97 (2021), <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>.

2. VERDERE STAPPEN VOOR EEN DOELTREFFENDE OVERGANG NAAR INCLUSIEF ONDERWIJS

Tot nu toe hebben we ons geconcentreerd op de betekenis van coproductie in het proces van overgang naar inclusief onderwijs. In dit deel zullen we ons richten op verdere stappen voor een effectieve overgang. Wij zijn van mening dat in dit proces drie belangrijke punten in overweging moeten worden genomen. Ten eerste kan de onvoltooide en complexe weg naar inclusief onderwijs niet uitsluitend gebaseerd zijn op coproductiemethodologie. Ten tweede zijn institutionele acties onlosmakelijk verbonden met het overgangsproces. Ten derde is er behoefte aan een paradigmaverschuiving in de manier waarop we integratie benaderen. Wij hebben de voordelen en moeilijkheden in termen van de tenuitvoerlegging van de coproductiemethodologie geëvalueerd. Een eerste stap voorwaarts is nu de erkenning dat coproductie alleen niet voldoende zal zijn.

Het belang van een dergelijke uitleg is aan te tonen dat coproductie veel meer inhoudt dan het louter koppelen van verschillende actoren. Om het meest effectief te zijn in de uitvoering ervan, is het noodzakelijk alert te zijn op de diepste gebreken ervan.

Het is dus nodig de kloof tussen gewone scholen en gespecialiseerde milieus te heroverwegen. Sandrine Amaré en Philippe Martin-Noureux zijn in een gezamenlijk artikel¹² van mening dat de samenwerking tussen deze twee verschillende culturen op de proef wordt gesteld. Zij bevesti-

gen inderdaad dat er een metamorfose aan de gang is en dat er een klimaat aan het ontstaan is dat gunstig is voor het partnerschap tussen de school en de medisch-sociale milieus. Zij herinneren er echter aan dat deze twee werelden gescheiden blijven en dat de onderwijsactoren binnen elk milieu beïnvloed worden door hun eigen voorstellingen.

Het doel is volgens hen dan ook om een nieuwe culturele ruimte voor interactie te creëren en tegelijkertijd de belangen van het kind te bevorderen. Zij noemen ook het werk van Abdallah-Preteuille¹³, die de uitdrukking "leren ontmoeten" gebruikt wanneer hij naar dit proces verwijst. Dit idee geeft de uitdaging weer waarvoor wij staan. Gezien het recente en zich ontwikkelende karakter van de interacties tussen beide soorten actoren, moet er nog veel worden uitgevonden. Wij moeten in staat zijn de prisma's te verschuiven en de twee ruimten, de educatieve en de medisch-sociale, opnieuw te configureren rond samenwerking. Dit nodigt ons uit om ons de juiste vragen te stellen en met terugwerkende kracht naar beide soorten instellingen te kijken.

Sandrine Amaré en Philippe Martin-Noureux sluiten precies bij deze tendens aan, door precies dit soort vragen te stellen. Zij stellen bijvoorbeeld voor om de manier waarop de maatschappij tegen leerkrachten en opvoeders aankijkt, in vraag te stellen: is het een diametraal tegenovergestelde visie, die waarschijnlijk een obstakel zal vormen in elke poging tot samenwerking tussen actoren? Representaties zijn sleutelementen in het denken over coproductie, omdat zij de manier bepalen waarop wij met onze partners optreden.

Zij stellen ook de kwestie van zelfperceptie aan de orde door zich af te vragen of er een gedeelde professionele identiteit kan bestaan tussen gespecialiseerde opvoeders en leerkrachten van gewone scholen. Deze dimensie is zeer belangrijk omdat identificatie met een professionele categorie betekent dat men bepaalde houdingen aanneemt en bepaalde gedeelde waarden aanhangt, los van persoonlijke subjectiviteiten. In de context van coproductie is deze subtiliteit essentieel omdat ze zich onbewust kan vertalen in obstakels wanneer het op samenwerking aankomt. Bovendien keren zij terug naar de soliditeit van een "collectief bewustzijn" onder het onderwijzend lichaam in Frankrijk. Dit zou teruggaan tot het Tweede Keizerrijk. Zij menen dat er naast het toelatingsexamen rituelen bestaan die aan de leraren in opleiding worden opgelegd en dat deze normscholen de leraren in staat stellen zich een collectieve geest toe te eigenen die niet alleen de praktijken, maar ook een ideologie op basis van gemeenschappelijke waarden wil standaardiseren. Verder wijzen zij erop dat de politieke macht van de tweede helft van de 19e eeuw heeft deelgenomen aan de structurering van het lerarencorps.

Hoewel deze geschiedenis specifiek is voor het geval van Frankrijk, is het niettemin belangrijk rekening te houden met de verankering van collectieve denkbeelden om de op het terrein waargenomen breuken beter te begrijpen.

Bovendien stellen wij, zoals wij bij de analyse van de vragenlijsten hebben gezien, ook een scheiding vast tussen institutionele en familiale kringen. Hoewel de coproductiemethodologie veel voordelen heeft, moet men zich bewust blijven van de moeilijkheden bij de tenuitvoerlegging.

Jean-Marc Lesain-Delabarre¹⁴ geeft een zeer pragmatische analyse over dit onderwerp, waarbij hij terugkomt op de complexe samenwerking tussen ouders en leerkrachten die als een misleidende vanzelfsprekendheid wordt beschouwd. Verwijzend naar het werk van Philippe Perrenoud, meent hij dat er een mythe bestaat van een heilig verbond van volwassenen om de jeugd op te voeden. De houding van Lesain-Delabarre is in zoverre interessant dat hij suggereert over te stappen van een ideologische visie op samenwerking naar een kritische visie op deze laatste.

Ten slotte lijkt het, om een vollediger beeld te krijgen van de inzet van het opzetten van een coproductie, belangrijk de methodologie te benaderen buiten haar pedagogische impact. Er zij namelijk op gewezen dat de ondersteuning van personen met bijzondere behoeften de definitie van een levensproject kan inhouden. Als de coproductie met succes wordt uitgevoerd, zal dit levensproject dus beter gestructureerd zijn en beter aangepast zijn aan de specifieke behoeften van de gebruiker. Vandaar het centrale karakter van de partnerschapslogica: de repercussies ervan zijn zeer bepalend in het leven van de persoon met speciale behoeften.

Deze dimensie werd onderzocht door Dominique Leboiteux¹⁵. Zij ontwikkelt een reflectie over het begrip "deel uitmaken van de samenleving" door te overwegen dat dit begrip betrekking heeft op alle momenten van het leven van de persoon en dat het een sterk begeleidingssysteem vereist, alsook de oprichting van echte samenwerkingsplatforms.

Dominique Leboiteux beschrijft een echt sociaal contract, waarbij elke persoon wordt beschouwd als een volwaardig lid van de samenleving. Deze

12 Sandrine Amaré en Philippe Martin-Noureux, "La coopération à l'épreuve de deux cultures: l'école et le secteur médico-social", *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012): 181-95.

13 Martine Abdallah-Preteuille, *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de France, Que sais-je ? (Paris, 2004), <https://www.cairn.info/l-education-interculturelle--9782130544029.htm>.

14 Jean-Marc Lesain-Delabarre, "Penser la coopération entre parents d'enfants handicapés et enseignants : un défi", *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012): 79-92.

15 Dominique Leboiteux, "Van inclusieve praktijken tot samenwerkingsplatforms om bij de samenleving te horen...", *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012): 111-16.

bewustwording maakt het volgens Leboiteux mogelijk uitsluiting te voorkomen, discriminatie te bestrijden, mensen met speciale behoeften (kinderen of volwassenen) en hun gezinnen een zekere verantwoordelijkheid te geven bij de keuzes en de uitvoering van hun levensproject.

Het is dan ook vanuit dit soort perspectief dat we kunnen bevestigen dat het idee van coproductie alleen onvoldoende blijft om effectief over te stappen op een inclusief onderwijsmodel. De verschuiving moet paradigmatisch en diepgaand zijn in haar beschouwing.

In die zin maakt Lilia Angelova-Mladenova¹⁶ een onderscheid tussen coproductie en participatie. Participatie verwijst naar een beperkter proces, dat alleen de inspanning van raadpleging inhoudt. In dit geval, zo legt zij uit, worden mensen alleen aan het begin van het proces geraadpleegd en raken zij vervolgens snel weer uit het proces gestapt. Bij coproductie daarentegen blijft men gedurende het hele proces betrokken en is er sprake van een gelijkwaardig partnerschap.

Angelova-Mladenova is van mening dat de invoering van een coproductiebenadering in het werk van een organisatie een aantal veranderingen vereist in de cultuur, het beleid, de praktijken en de structuren van de organisatie.

Naast deze eerste reeks erkenningen gaat de overgang naar inclusief onderwijs gepaard met concrete institutionele acties. Maar hoe komen we van idee tot actie? Het Europese institutionele apparaat lijkt een optimaal middel te zijn om deze ontwikkelingen te bevorderen. De EU-Commissie moedigt de lidstaten voortdurend aan om inclusief onderwijs te ontwikkelen; haar mededeling over de verwezenlijking van de Europese

onderwijsruimte (EER) tegen 2025 weerspiegelt deze ambitie. De EER stelt duidelijk dat "onderwijsstelsels op alle niveaus moeten voldoen aan het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap". Dit verdrag is, zoals we in ons project hebben gezien, een richtinggevend kader voor de vooruitgang op het gebied van onderwijsinclusie.

Lilia Angelova-Mladenova¹⁷ wijst met klem op de fundamentele dimensie van rechtskaders en inclusief beleid bij de ondersteuning van coproductie. Zij richt deze aanbeveling tot dienstverleners en beleidsmakers op EU-, nationaal, regionaal en lokaal niveau. Het gaat er dus niet alleen om dergelijke benaderingen te ontwerpen, maar vooral ook om ze uit te voeren.

Met betrekking tot de wetgeving en het beleid ter ondersteuning van coproductie, benadrukt zij twee belangrijke punten. Zij is van mening dat het van essentieel belang is ervoor te zorgen dat de bestaande wetgeving geen belemmeringen opwerpt voor de betrokkenheid van mensen met speciale behoeften bij de besluitvorming en is van mening dat wetgeving inzake ondersteunde besluitvorming moet worden goedgekeurd waarin het recht van mensen met speciale behoeften om deel te nemen aan de besluitvorming wordt bevestigd. Anderzijds moet coproductie op verschillende niveaus worden ondersteund: vanuit lokaal, regionaal en nationaal perspectief.

Ook de kwestie van de financiering is van doorslaggevend belang. Financiers moeten zeer alert en bewust zijn wat inclusiekwesties betreft. Dit vereist een engagement op lange termijn door middel van concrete maatregelen, zoals het betrekken van mensen die gebruik maken van diensten bij het vaststellen van de doelstellingen

en de resultaten die met de financiering moeten worden bereikt. Financiers moeten ook toezien op de uitvoering van het beleid dat zij financieren.

Als laatste – maar zeker niet minder belangrijk – doet Angelova-Mladenova in haar studie een aantal aanvullende aanbevelingen voor een effectieve toepassing van de coproductiemethode. Volgens haar is er, nog voor er actie wordt ondernomen, een op rechten gebaseerde denkwijze nodig. Deze dimensie sluit aan bij wat we in de vorige paragraaf hebben gezegd over de paradigmaverschuiving: co-productie alleen blijft onvoldoende. Het gaat niet om een reeks richtsnoeren die moeten worden gevolgd, maar om

een echte filosofische houding die moet worden omarmd.

Het is van essentieel belang dat institutionele maatregelen in de hoofden worden verankerd, willen zij op lange termijn weerklink vinden. Dit vereist een echte paradigmaverschuiving. Naast de loutere bevordering van institutionele mobilisatie, herinneren wij dus aan het belang van de verankering van de redenering in de drievoudige aanpak van de Index for Inclusion¹⁸, want de overgang naar inclusief onderwijs vereist ten diepste de totstandbrenging van inclusieve culturen, de productie van inclusief beleid en de evolutie van inclusieve praktijken.



¹⁸ Tony Booth, Mel Ainscow, et Denise Kingston, Index for inclusion: developing learning, participation and play in early years and childcare (Verenigd Koninkrijk, Europa: Centre for studies on inclusive education, 2006), <http://scd-rproxy.u-strasbg.fr/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.881593BB&lang=fr&site=eds-live&scope=site>.

¹⁶ Angelova-Mladenova, "Studie van coproductie in diensten voor mensen met een handicap".

¹⁷ Angelova-Mladenova, "Studie van coproductie in diensten voor mensen met een handicap".

Conclusie

Met dit verslag wilden we de overgang naar inclusief onderwijs op een praktische manier benaderen. De methodologie van coproductie leek ons een ideaal instrument om naar dit model toe te werken, waarbij de persoon met speciale behoeften wordt beschouwd als een actief en volwaardig lid van de onderwijsgemeenschap waarin hij of zij zich ontwikkelt.

Onze studie was verdeeld in drie fasen. Alvorens tot coproductie over te gaan, leek het ons essentieel het verband tussen coproductie en inclusief onderwijs te onderzoeken. Op deze manier kwam inclusief onderwijs voor ons naar voren als een transitie gedreven door wereldwijde impulsen en co-productie als een innovatief instrument om het proces te ondersteunen.

Deze hypothese werd vervolgens bevestigd door ons transnationaal veldonderzoek. Door de analyse van partnerschapsnetwerken van leerlingen, ouders, leerkrachten, schoolleiders en andere professionals in vijf landen (Oostenrijk, België, Frankrijk, Finland en Portugal) hebben we duidelijke inspanningen ten gunste van een overgang naar inclusief onderwijs vastgesteld. Deze inspanningen blijven echter onderhevig aan verschillende beperkingen, met name op het gebied van communicatie en opleiding.

De studie werd afgesloten met een inleidende beschouwing over de uitdagingen en kansen bij de tenuitvoerlegging van coproductie. Coproductie alleen blijft onvoldoende. We stelden vast dat er een sterke behoefte bestaat aan institutionele acties op transnationaal niveau en aan een concrete paradigmaverschuiving in de manier waarop we inclusief onderwijs opvatten.

Ten slotte moet onze studie in haar huidige context worden geplaatst, namelijk een mondi-

dale context die door de COVID-19-pandemie is verstoord. De gezondheids crisis gaat hand in hand met grote maatschappelijke veranderingen. Ze heeft geleid tot een diepgaande herconfiguratie van de educatieve en medisch-sociale omgeving. Hoe kan de methodologie van coproductie worden overwogen in een wereld die nu gekenmerkt wordt door de notie van sociale distantie? Hoe kan deze notie, die gebaseerd is op het principe van interacties tussen actoren, worden ontwikkeld wanneer de ontmoeting in het gedrang komt? Het is van essentieel belang te benadrukken dat de logica geenszins moet worden losgelaten. Integendeel, deze crisis moet worden gezien als een kans om de relatie met de ander opnieuw uit te vinden, met name door de opkomst van digitale instrumenten.

Toen de gezondheids crisis uitbrak, waren de scenario's niet erg optimistisch, aangezien de verspreiding van het virus daadwerkelijk gevolgen had voor verschillende sectoren. Maar naast de ondervonden moeilijkheden kwamen er vrij instinctief nieuwe en verrassend positieve mechanismen naar voren. Zo gaat de ondersteuning van mensen met speciale behoeften gewoonlijk gepaard met een groot aantal administratieve formaliteiten. Verrassend genoeg konden de opvoeders, gezien de bureaucratistische flexibiliteit die tijdens de periode van opsluiting werd waargenomen, hun relatie met de gebruikers op een nieuwe manier verkennen door het gebruik van computers. Vrij van grote administratieve druk, werd een grotere flexibiliteit geboden en zo konden zij hun creativiteit ontwikkelen in nieuwe reeksen van mogelijke activiteiten.

Op die manier heeft COVID-19 individuen gedwongen om sociale banden opnieuw uit te vinden. Het is nu aan ons om, als leden van de samenleving, deze grenzen om te zetten in nieuwe mogelijkheden.

Referenties

Wetenschappelijke artikelen

- Amaré, Sandrine, en Philippe Martin-Noueux. "Samenwerking bij de beproeving van twee culturen: de school en de medico-sociale sector". *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* nr. 57, no 1 (2012): 181-95.
- Benoit, Hervé. "Pluraliteit van actoren en inclusieve praktijken: de paradoxen van samenwerking". *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* nr. 57, no 1 (2012): 65-78.
- Leboiteux, Dominique. "Van inclusieve praktijken tot coöperatieve platforms om bij de samenleving te horen...". *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* nr. 57, no 1 (2012): 111-16.
- Lesain-Delabarre, Jean-Marc. "Nadenken over samenwerking tussen ouders van gehandicapte kinderen en leerkrachten: een uitdaging". *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* nr. 57, no 1 (2012): 79-92.
- Plaisance, Éric, Jean-Michel Labbay, Laetitia Le Bomin, Michel Salines, Hugues Albert, en Patrice Fondin. "Paroles d'acteurs de l'école inclusive". *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* nr. 57, no 1 (2012): 93-110.
- Ployé, Alexandre. "Comment pense-t-on la désinstitutionnalisation dans une institution ? De meningen zijn verdeeld". *Vrijheid ontsluiten via volwassenenonderwijs*. Erasmus +, s. d. <https://unlockingfreedom.files.wordpress.com/2018/10/unlocking-freedom-rapport-de-recherche-version-finale-upec1.pdf>.
- Sannen, Jasmien, Sven De Maeyer, Elke Struyf, Elisabeth De Schauwer, et Katja Petry. "Connecting Teacher Collaboration to Inclusive Practices Using a Social Network Approach". *ONDERWIJS EN LERARENOPLEIDING* 97 (2021). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>.

Boeken

- Abdallah-Pretceille, Martine. *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France. Que sais-je ? Parijs, 2004. <https://www.cairn.info/l-education-interculturelle--9782130544029.htm>.
- Booth, Tony, Mel Ainscow, et Denise Kingston. *Index for inclusion: developing learning, participation and play in early years and childcare*. Verenigd Koninkrijk, Europa: Centre for studies on inclusive education, 2006. <http://scd-rproxy.u->

Verslagen

- « Inclusief onderwijs - Begrip van artikel 24 van het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap ». UNICEF, septembre 2017, 8.
- « Innovatie in deinstitutionalisering: een enquête onder deskundigen van de WHO ». WHO en de Calouste Gulbenkian Stichting, 2014. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112829/9789241506816_eng.pdf?sessionid=D113FB7B19861799600BA5F06BA11F8F?sequence=1.
- Angelova-Mladenova, Lilia. "Studie over coproductie in diensten voor mensen met een handicap". Europees netwerk voor zelfstandig wonen, 2016.
- « Verslag over "Inclusief onderwijs in de Europese scholen" ». Brussel: Schola Europaea, 2018. <https://www.eurisc.eu/Documents/2018-09-D-28-en-4.pdf>.
- Odell, Evan. "Inclusief Onderwijs en Co-Productie", s. d., 28.

Interviews

- Foucault, Michel. *L'oeil du pouvoir - Interview met J.-P. Barou en M. Perrot*, 1977.
- Ployé, Alexandre. *Wat is deinstitutionalisering*, mei 2017. <https://centredelagabrielle.fr/spip.php?article289>.

Conventies

- « Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap - Artikelen | United Nations Enable », 2008. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>.

Bijlage

De via deze vragenlijst verzamelde gegevens zullen voldoen aan de bepalingen van de relevante toepasselijke wetgeving inzake gegevensbescherming. De BEYOND Projectpartners verbinden zich ertoe zorgvuldig om te gaan met de privacy en gegevensbescherming van natuurlijke personen wiens persoonlijke gegevens aan hen zullen worden verstrekt in dit proces. De verzamelde gegevens zullen uitsluitend worden gebruikt voor onderzoek naar de netwerken van belanghebbenden die een effectieve overgang naar inclusief onderwijs ondersteunen. De BEYOND partners zullen passende maatregelen nemen om ervoor te zorgen dat uw persoonlijke gegevens niet langer worden bewaard dan noodzakelijk is voor de beoogde doeleinden.

INLEIDING

Aanleiding voor deze vragenlijst is een studie, die zelf deel uitmaakt van een project getiteld BEYOND. "To Inclusive Education and BEYOND" (BEYOND) is een Europees project, medegefinancierd door het Erasmus + programma van de Europese Unie, dat tot doel heeft speciale scholen en dienstverleners die kinderen met speciale behoeften ondersteunen, in staat te stellen de overgang naar volledig inclusief onderwijs te vergemakkelijken.

Deze studie zal gaan over het ontwikkelen van methodologieën voor een effectieve overgang naar inclusief onderwijs. Getracht zal worden aan te tonen hoe een effectief netwerk rond het kind met speciale onderwijsbehoeften, waarbij alle belanghebbenden (kinderen, ouders, leerkrachten, schoolleiders, ondersteunende diensten, dat wil zeggen elke professional die aanwezig is om het kind-jongere op school te ondersteunen) betrokken zijn, de overgang naar inclusief onderwijs kan vergemakkelijken en de capaciteiten van alle betrokken professionals, de ouders en de kinderen kan versterken.

Deze vragenlijst zal de eerste stap zijn in de opbouw van de studie. Door de bij inclusief

onderwijs betrokken actoren te ondervragen, zal namelijk de nadruk worden gelegd op de sterke en zwakke punten van het huidige systeem van inclusief onderwijs in Oostenrijk, België, Finland, Frankrijk en Portugal, gebieden die voor verbetering vatbaar zijn, enz.

Uw antwoorden op de vragenlijst zullen worden geanalyseerd en zullen bijdragen tot de opbouw van het raamwerk van deze studie.

Deze vragenlijst was gedeeltelijk gebaseerd op de Index for Inclusion. Zie de volledige verwijzing naar deze index in de eindnoot voor meer informatie.¹⁹

CONCLUSIE

Dank u dat u de tijd hebt genomen om onze vragenlijst te beantwoorden. We hopen dat dit ons de gelegenheid geeft om na te denken over de realiteit van inclusief onderwijs: wat zijn de positieve aspecten? Wat zijn de belangrijkste uitdagingen die door de voornaamste belanghebbenden zijn geïdentificeerd? En vooral, hoe kunnen deze uitdagingen worden aangepakt om kinderen met een handicap in staat te stellen ten volle van hun onderwijs te genieten in een gewone omgeving?

Gelieve aan te kruisen wat u bent:

- Een kind/jongere**
Uw leeftijd:
- Een ouder**
- Een leraar**
Praktijkjaren: 0-10 jaar 10-20 jaar 20 jaar of meer
- Een schoolleider**
Praktijkjaren: 0-10 jaar 10-20 jaar 20 jaar of meer
- Ander professioneel**
Jouw taak:
Praktijkjaren: 0-10 jaar 10-20 jaar 20 jaar of meer

THEMATISCHE VRAGEN

Inclusie & deelname

1. De school werkt aan inclusie in het algemeen (bv. met betrekking tot toegankelijkheid - niet alleen fysiek; onderwijs voor kinderen met een handicap, enz.).

Mee eens 😊 Oneens 😞 Weet niet 😐

2. Leerlingen met een handicap nemen deel aan alle activiteiten op school (b.v. leeractiviteiten, activiteiten tijdens de pauzes op het schoolplein, schoolreisjes, enz.).

Voor het kind: Ik kan deelnemen aan alle activiteiten op school (bijv. leeractiviteiten, activiteiten tijdens de pauzes op de speelplaats, schoolreisjes, etc.).

Voor de ouders: Mijn kind kan aan alle activiteiten op school deelnemen (bijv. leeractiviteiten, activiteiten tijdens de pauzes op de speelplaats, schoolreisjes, enz.).

Mee eens 😊 Oneens 😞 Weet niet 😐

¹⁹ De index voor inclusie: ontwikkeling van leren en participatie in scholen

Communicatie

3. Er is een regelmatige communicatie tussen alle actoren die bij het onderwijs van het kind betrokken zijn (d.w.z. kind, ouder, leerkracht, schoolleider, ander soort beroepsbeoefenaar).

Voor het kind: Er is een regelmatige communicatie tussen mij en alle volwassenen die bij mijn opvoeding betrokken zijn (met inbegrip van mijn leerkracht, mijn ouders, enz.)

Voor de ouders: Er is een regelmatige communicatie tussen alle actoren die bij het onderwijs van mijn kind betrokken zijn (d.w.z. kind, ouder, leerkracht, schoolleider, ander soort professional).

Mee eens 😊 Oneens 😞 Weet niet 😐

Als u het er niet mee eens bent, wie ontbreekt er dan in de communicatie?

4. Ik weet tot wie ik me kan wenden als ik een probleem of een vraag heb, over welk schoolgerelateerd onderwerp dan ook.

Mee eens 😊 Oneens 😞 Weet niet 😐

Indien u akkoord gaat, gelieve hun rol te preciseren:

5. Het kind kan gemakkelijk communiceren over zijn/haar probleem of vraag, over elk schoolgerelateerd onderwerp.

Voor het kind: Ik kan gemakkelijk communiceren over mijn probleem of als ik een vraag heb, over elk schoolgerelateerd onderwerp.

Voor de ouders: Mijn kind kan gemakkelijk communiceren over zijn/haar probleem of vraag, over elk schoolgerelateerd onderwerp.

Mee eens 😊 Oneens 😞 Weet niet 😐

Betrokkenheid-samenwerking

6. Alle actoren zijn op voet van gelijkheid actief betrokken bij dit inclusief onderwijs.

Voor het kind: Alle volwassenen zijn op dezelfde manier betrokken bij mijn opvoeding.

Mee eens 😊 Oneens 😞 Weet niet 😐

Als je het er niet mee eens bent, wie is er dan niet bij betrokken?

7. Ik ben tevreden met mijn mate van betrokkenheid bij het onderwijs van mijn kind.

Voor de ouders: Ik ben tevreden over de mate van betrokkenheid van andere actoren bij het onderwijs van mijn kind. (deze vraag wordt niet aan kinderen gesteld)

Mee eens 😊 Oneens 😞 Weet niet 😐

Als u het er niet mee eens bent, hoe zou u dan betrokken willen worden? (max. 2 zinnen)

Onderwijs

8. De leerkrachten ontwerpen de lessen en leeractiviteiten op basis van de behoeften van het kind (indien nodig).

Voor de leerkracht: ik ontwerp de lessen en leeractiviteiten uitgaande van de behoeften van het kind (indien nodig).

Voor de ouders: De leerkrachten ontwerpen de lessen en leeractiviteiten op basis van de behoeften van mijn kind (indien nodig).

Voor het kind: De leraar ontwerpt de lessen en leeractiviteiten uitgaande van mijn behoeften (indien nodig).

Mee eens 😊 Oneens 😞 Weet niet 😐

Als u het daarmee eens bent, beschrijf dan in één zin hoe dit mogelijk is. Indien u het er niet mee eens bent, omschrijf dan de belemmeringen voor een dergelijk ontwerp.

9. De leerkrachten van het kind kunnen steun krijgen van andere actoren om lessen en leeractiviteiten op te zetten uitgaande van de behoeften van het kind.

Voor het kind: Mijn leerkrachten kunnen met andere actoren spreken om steun te krijgen bij het ontwerpen van lessen en leeractiviteiten.

Voor de leraren: Ik kan steun krijgen van andere actoren om lessen en leeractiviteiten te ontwerpen.

Mee eens 😊 Oneens 😞 Weet niet 😐

Als u het ermee eens bent, definieer dan wie deze acteurs zijn.

.....

.....

Opleiding

10. De leerkrachten van het kind zijn opgeleid om les te geven aan leerlingen met een handicap.

Voor de leraren: Ik ben opgeleid om les te geven aan studenten met een handicap.

Voor de ouders: De leraren van mijn kind zijn opgeleid om les te geven aan leerlingen met een handicap.

Mee eens 😊 Oneens 😞 Weet niet 😐

Netwerk

11. Er is een duidelijk afgebakend netwerk van alle actoren die bij het inclusief onderwijs van de school betrokken zijn.

Mee eens 😊 Oneens 😞 Weet niet 😐

Als u het ermee eens bent, wie maakt dan deel uit van dit netwerk?

.....

.....

Als u het daar niet mee eens bent, vindt u dan dat er zo'n netwerk moet komen? Gelieve te definiëren wie volgens u deel moet uitmaken van dit netwerk.

.....

.....

12. Er wordt steun verleend (aan kinderen met een handicap, ouders, leerkrachten, schoolleiders, dienstverleners) wanneer dat nodig is om inclusief onderwijs en de inclusie van het kind op school te garanderen.

Mee eens 😊 Oneens 😞 Weet niet 😐

13. Alternatieve netwerken (b.v. sportverenigingen) zijn efficiënt om inclusief onderwijs voor het kind te ondersteunen.

Mee eens 😊 Oneens 😞 Weet niet 😐

Positieve punten, barrières en verbeteringsactiviteiten

14. Ik definieer de huidige drie belangrijkste belemmeringen voor inclusief onderwijs op deze school (bijv. gebrek aan communicatie, toegankelijke informatie, inzet, samenwerking, bereidheid, enz.)

Voor het kind: Ik definieer de huidige drie belangrijkste belemmeringen voor mijn onderwijs op deze school (bijv. gebrek aan communicatie, toegankelijke informatie, inzet, samenwerking, bereidheid, enz.)

Voor de ouders: Ik definieer de huidige drie belangrijkste belemmeringen voor het onderwijs van mijn kind op deze school (bijv. gebrek aan communicatie, toegankelijke informatie, inzet, samenwerking, bereidheid, enz.)

1)

2)

3)

15. Ik definieer de drie dingen die ik het leukst vind aan deze school

Voor het kind: Ik definieer de drie dingen die ik het leukst vind aan deze school.

Voor de ouders: Ik definieer de drie dingen die ik het leukst vind aan deze school.

1)

2)

3)

16. Ik definieer de drie dingen die ik het leukst vind aan de manier waarop inclusief onderwijs op deze school wordt toegepast.

Voor het kind: Ik definieer de drie dingen die ik het leukst vind aan hoe mijn onderwijs werkt.

Voor de ouders: Ik definieer de drie dingen die ik het leukst vind aan de manier waarop het onderwijs van mijn kind wordt uitgevoerd.

1)

2)

3)

17. Ik noem drie dingen die ik het liefst zou willen veranderen aan deze school.

Voor het kind: Ik noem drie dingen die ik het liefst zou willen veranderen aan deze school.

Voor de ouders: Ik noem drie dingen die ik het liefst zou willen veranderen aan de school van mijn kind.

1)

2)

3)

18. Ik noem drie dingen die ik het liefst zou willen veranderen aan de manier waarop inclusief onderwijs op deze school wordt uitgevoerd.

Voor het kind: Ik stel drie dingen vast die ik het liefst zou veranderen aan mijn opleiding.

Voor de ouders: Ik noem drie dingen die ik het liefst zou willen veranderen aan het onderwijs van mijn kind.

1)

2)

3)

Over het BEYOND Project

To Inclusive Education and BEYOND' (BEYOND) is een door Erasmus+ gefinancierd project, dat speciale scholen en dienstverleners die kinderen met speciale behoeften ondersteunen, in staat wil stellen de overgang naar volledig inclusieve onderwijssystemen te vergemakkelijken.

Het projectpartnerschap bestaat uit de volgende organisaties:



De European Association of Service providers for Persons with Disabilities (EASPD) is een breed Europees netwerk dat ongeveer 17.000 diensten in heel Europa en voor alle handicaps vertegenwoordigt. De belangrijkste doelstelling van EASPD is het bevorderen van gelijke kansen voor mensen met een handicap (door middel van effectieve en kwalitatief hoogstaande dienstverlenings-systemen).



Kehitysvammaisten Palvelusäätiö - de Stichting Dienstverlening voor Mensen met een Verstandelijke Beperking (KVPS) is een landelijke dienstverlener en ontwikkelaar die zijn wortels heeft in door ouders geleid bestuur. De stichting ondersteunt mensen met een verstandelijke handicap en anderen met speciale behoeften, evenals hun gezinnen.



Het **Centre de la Gabrielle** is een particuliere organisatie zonder winstoogmerk, opgericht in 1972. Vandaag is het Centre de la Gabrielle een organisatie met 300 medewerkers die 500 kinderen, jongvolwassenen en volwassenen met een mentale en/of intellectuele handicap bijstaat.



Katholiek Onderwijs Vlaanderen is een overheidsinstantie en de officiële instelling, erkend en gefinancierd door het Vlaamse departement van onderwijs, die verantwoordelijk is voor de ondersteuning van katholieke scholen in Vlaanderen. Katholiek Onderwijs Vlaanderen vertegenwoordigt ongeveer 1400 scholen in het basisonderwijs, meer dan 600 scholen in het secundair onderwijs en ongeveer 150 scholen voor buitengewoon onderwijs.



Chance B werd in 1986 opgericht als een "zelfhulpvereniging" door ouders met kinderen en jongeren met een handicap en door leerkrachten van de speciale school voor kinderen met een verstandelijke handicap in Giesdorf. Het doel van de vereniging is "hulp en steun te verlenen aan ouderen, zieken en gehandicapten, zodat zij het leven ten volle kunnen leven" in hun gemeenschap.



Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L. - C.E.C.D. Mira Sintra is een coöperatie voor sociale solidariteit, een non-profit organisatie en is door de regering erkend als een organisatie van openbaar nut. Op dit moment worden diensten verleend aan meer dan 2.000 mensen, sinds peuters, kinderen, jongeren en volwassenen die gespecialiseerde ondersteuning nodig hebben, als gevolg van problemen in hun ontwikkeling en/of tekortkomingen in academische, werk of sociale prestaties.



University College Leuven-Limburg (UCLL) staat bekend om de hoge kwaliteit van haar onderwijs, onderzoek en regionale ontwikkeling. De grote inzet van de UCLL op het gebied van onderzoek staat borg voor state-of-the-art opleidings-programma's voor haar 15.000 studenten. Binnen het departement lerarenopleiding van de UCLL is een expertisecentrum inzake onderwijs voor iedereen actief.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

