

## **Advies over inclusief onderwijs**

### **SITUERING**

In mei 1995 ontstond in de Algemene Raad van de Vlaamse Onderwijsraad het idee om een vaste themagroep 'relatie gewoon-buitengewoon onderwijs' op te richten met de bedoeling na te denken over een structureel model met betrekking tot de relatie tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Er werd daarbij expliciet gesteld dat dit moest gebeuren in het licht van de internationale tendens tot integratie, zoals die verwoord wordt in de UNO-resolutie 48/96 over de standaardregels betreffende het bieden van gelijke kansen voor gehandicapten.

De Vaste Themagroep bestond uit drie professoren orthopedagogiek van de universiteiten van Brussel, Gent en Leuven.

In januari 1996 stelde de Vaste Themagroep haar rapport 'Op weg naar Inclusief Onderwijs; elementen ter discussie rond de hervorming van het Buitengewoon Onderwijs in Vlaanderen afhankelijk van de internationale tendens tot integratie' voor.

Op 19 maart 1996 besliste de Algemene Raad een werkgroep 'Inclusief Onderwijs' op te richten met als taak een raamadvis met algemene krachtlijnen inzake de relatie gewoon-buitengewoon onderwijs te formuleren. Het rapport van de Vaste Themagroep kon daarbij als inspiratiebron dienen.

De werkgroep werd samengesteld uit de voorzitters en ondervoorzitters van respectievelijk de Raden voor het Basis en het Secundair Onderwijs en de Afdelingen voor het Buitengewoon Basis en Secundair Onderwijs en die geledingen uit het Vast Bureau die geen vertegenwoordiging hadden via deze aanduidingen.

De werkgroep kwam voor de eerste keer samen op 28 juni 1996. Daarna werd nog vergaderd op 21 november, 19 december 1996 en 9 januari, 6 februari, 6 maart, 7 mei en 21 mei 1997. Het resultaat van de besprekingen mondde uit in een denkkader 'Inclusief Onderwijs'. Dit denkkader werd vervolgens besproken op het Vast Bureau van 9 september '97 en 7 oktober '97, en getoetst op de Algemene Raad van 21 oktober '97. Vervolgens werden de diverse niveauraden en de afdelingen voor buitengewoon onderwijs geraadpleegd. De resultaten werden verwerkt.

Met eenparigheid van stemmen heeft de Algemene Raad op 7 juli 1998 het advies en de bijlage goedgekeurd in aanwezigheid van 20 leden. Twee leden onthielden zich bij de stemming.

# LEESWIJZER

Dit advies bestaat uit drie delen: een denkkader, aanbevelingen aan het beleid en een bijlage.

Het denkkader heeft in de eerste plaats de bedoeling de brede onderwijsgemeenschap te informeren, te sensibiliseren en te motiveren voor inclusief onderwijs. Inclusief onderwijs wordt geponeerd als onderliggend concept voor heel het onderwijs. Het sluit aan bij een maatschappelijke visie die zich afzet tegen uitsluiting.

Het is een vrij principiële tekst. Dit is misschien wat ongewoon omdat het maatschappelijk discours, ook inzake onderwijs, de laatste tijd minder inhoudelijk en meer economisch bepaald wordt.

Als bijlage bij dit concept over inclusief onderwijs gaat de opsomming en omschrijving van een aantal probleemvelden die rijzen bij de implementatie van inclusief onderwijs.

Deze bijlage moet gelezen worden vanuit de optiek dat inclusief onderwijs nooit opgelegd, maar wel aangemoedigd kan worden, dat inclusief onderwijs slechts zo ver als mogelijk kan nagestreefd worden. Het is daarbij goed om voor ogen te houden dat inclusief onderwijs op gang brengen niet alleen een zaak is van structurele veranderingen, maar ook van een fundamentele mentaliteitswijziging. In het - ongetwijfeld langzaam - proces naar inclusief onderwijs zullen bestaande voorzieningen zoals BuO, OVB, ZVB blijven bestaan. Meer nog: buitengewoon onderwijs, OVB en ZVB hebben hun plaats in het continuüm van zorg dat aangereikt wordt t.a.v. kinderen met speciale onderwijsbehoeften. De samenwerking gewoon/buitengewoon onderwijs zal in de realisatie een belangrijke invalshoek vormen. Tenslotte dient er op gewezen te worden dat alhoewel deze visie van inclusief onderwijs van toepassing is op alle onderwijsniveaus de gebruikte terminologie echter meer aansluit bij het basis- en secundair onderwijs. Bij een verdere uitwerking van dit denkkader zal vanzelfsprekend meer rekening gehouden moeten worden met de specificiteit van de respectievelijke onderwijsniveaus.

## DEEL I: DENKKADER INCLUSIEF ONDERWIJS

### 1 Internationale ontwikkelingen

De trend om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften volwaardig te laten deelnemen aan het gewoon onderwijs om aldus ook hun kansen op sociale integratie te bevorderen is niet nieuw. Vele Europese en andere landen hebben de laatste 20 jaren experimenten of modellen rond integratie opgezet, vanuit verschillende achtergronden en met verschillend resultaat.

Zo hebben de Verenigde Naties in 1971 de Verklaring betreffende de rechten van Verstandelijk Gehandicapten aangenomen en in 1975 de Verklaring betreffende de rechten van Gehandicapte Mensen. Aansluitend bij het Internationaal Jaar van de Gehandicapten (1981) heeft de Algemene Vergadering van de VN in 1982 het Wereldactieprogramma voor Gehandicapten aangenomen en de periode 1983-1992 uitgeroepen tot het Internationaal

Decennium voor Gehandicapten.

Deze acties en initiatieven kunnen niet los gezien worden van het VN-Verdrag over de Rechten van het Kind dat in 1989 door de Algemene Vergadering van de VN werd aangenomen, en sinds 1992 van kracht is in België. Dit verdrag is een totaalpakket van regels en aanbevelingen die weergeven wat de minimumnormen zijn voor gedragingen en beleid ten aanzien van minderjarigen.

De betreffende rechten worden vaak geciteerd onder de 3P-indeling: (1) provision: recht op toegang tot goederen en diensten (onderwijs, gezondheidszorg,...); (2) protection: recht op bescherming tegen bepaalde activiteiten (mishandeling, uitbuiting,...); (3) participation: recht om zelf bepaalde handelingen te stellen en het recht op inspraak.

Het verdrag geeft blijk van opvattingen die voor opvoeding en onderwijs uiterst belangrijk zijn: kinderen en jongeren worden positief benaderd; ze worden benaderd vanuit hun mogelijkheden en de eigen kansen om te groeien; het zijn 'actoren', die zelf beschikken over een ontwikkelend vermogen, en erkenning verdienen van het recht op zelfbeschikking.

De meest recente tekst over gehandicapte mensen is "*Standaardregels betreffende het bieden van gelijke kansen voor gehandicapten*", een resolutie van de VN die in december 1993 door de Algemene Vergadering werd aangenomen door meer dan 70 regeringsdelegaties en door alle belangrijke organisaties voor personen met een handicap. Deze Standaardregels zijn een comprehensief geheel van aanbevelingen die de lidstaten uitnodigen acties te ondernemen overeenkomstig de richtlijnen die in de regels worden gegeven. Door het politiek en moreel engagement voor deze standaardregels mag aangenomen worden dat ze het basisdocument zijn voor het beleid en actieprogramma's in de lidstaten en in de Europese Unie.

Het begrip inclusief onderwijs sluit aan bij een nieuwe definitie van 'handicap' die reeds in de jaren '60 ontstaan is en waarbij het belang van omgevingsfactoren centraal staat.

*"Towards the end of the 1960's organisations of disabled people in some countries started to formulate a new concept of disability. This new concept indicated the close connection between the limitation experienced by individuals with disabilities, the design and structure of their environments and the attitude of the general population."* (VN Standaardregels, inleiding, par.5)

Het is dus niet correct een persoon met een handicap te identificeren of te benoemen door uitsluitend te verwijzen naar het gebrek of de stoornis die eraan ten gronde ligt. Het is nu algemeen aanvaard dat een handicap niet mag opgevat worden als louter een probleem van de persoon in kwestie. Eventuele gebreken of stoornissen en een niveau van functioneren zijn eigen aan de persoon. De handicap die daarmee samenhangt is steeds echter een **sociaal gegeven**. De omgeving maakt of bepaalt mee de handicap. Het belang van omgevingsfactoren blijkt bv. ook uit de wetenschappelijke definitie van verstandelijke handicap die door de AAMR (American Association for Mental Retardation) wordt aangenomen en die internationaal als basis voor onderzoek, beleid en ondersteunende acties aanvaard wordt.

De stelling dat omgevingsfactoren mede de handicap maken wordt voortdurend (al dan niet radicaal) geformuleerd door mensen met een handicap. Vandaar dat de term 'handicap' nagenoeg verdwenen is uit het engelse taalgebruik en vervangen door 'disability'. Deze opvatting wordt ook sterk naar vorm gebracht in de 'Standaardregels van de Verenigde Naties' (1994). In Vlaanderen spreken we terecht van 'personen-met-een-handicap'.

Eenzelfde benadering geldt ook in het onderwijs. Een handicap is wezenlijk gesitueerd binnen en wordt altijd (soms gedeeltelijk) bepaald door de concrete onderwijsleersituatie van de leerling. Leerproblemen zijn 'problemen-bij-het-leren'. Daarmee worden ook de school en het onderwijssysteem zelf als bepalende factor van schooluitval erkend. Volgens Unesco-

experten die de wereldconferentie van Salamanca voorbereidden, is de school zelf de voornaamste en meest hardnekkige bron van leerproblemen. (UNESCO, 1994)

In het voorgaande wordt herhaaldelijk gerefereerd naar literatuur of naar internationale verdragen waarin frequent de termen "handicap" en "disability" worden gehanteerd

In recente onderwijsliteratuur wordt de medische invalshoek van het begrip handicap verlaten, en vertrekt men van een onderwijskundige benadering waarbij de speciale onderwijsbehoeften van sommige kinderen centraal staan. De invalshoek is dus niet het gebrek of stoornis, maar de vaststelling dat de zorg die het (gewoon) onderwijs aan zijn leerlingen besteedt niet tegemoet komt aan de onderwijsbehoeften van een aantal kinderen. De oorzaken van deze speciale behoeften kunnen zeer divers zijn: een fysieke beperking, een leerstoornis, de sociaal-gedepriveerde thuissituatie, hoogbegaafdheid, het ontbreken van kennis van de instructietaal, enz.

Dit betekent dat wij m.b.t. inclusief onderwijs refereren naar alle kinderen, ook die met speciale onderwijsbehoeften (special educational needs).

*"The guiding principle that informs this **Framework** is that schools should accommodate **all children** regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups. These conditions create a range of different challenges to school systems. In the context of this Framework, the term 'special educational needs' refers to all those children and youth whose needs arise from disabilities or learning difficulties. Many children experience learning difficulties and thus have special educational needs at some time during their schooling. Schools have to find ways of successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities."* (Salamanca, mei 1994)

## 2 Inclusief onderwijs

*"Inclusie betreft het gezamenlijk bevorderen van het wel en wee van alle kinderen, jeugdigen, en alle mensen. De grondslag van deze manier van denken wordt daarvoor gevormd door het besef dat de mensheid een gezin vormt".* (RUIJSSENAARS, 1996)

Bij inclusie gaat het vooral om: (1) het erkennen en waarderen van verschillen tussen mensen; (2) het onderkennen van contextfactoren in het voorkomen van een 'handicap'; (3) het wegnemen of verkleinen van barrières in de omgeving om de handicap te verminderen. Men begint dus niet a-priori een groep mensen af te zonderen door ze specifiek te benoemen en vervolgens inspanningen te doen om ze te integreren.

*"... The fundamental principle of inclusive education is the valuing of diversity within the human community. Every person has a contribution to offer to the world ... the ways in which people with disabilities contribute to the world may be less apparent ... When inclusive education is fully embraced, we abandon the idea that children have to become normal in order to contribute to the world. Instead we search for and nourish the gifts that are inherent in all people."* (KUNC/BAYLISS, 1995)

Als de hierboven genoemde kenmerken van maatschappelijke inclusie toegepast worden op het onderwijs, dan kunnen we stellen: (1) alle leerlingen zijn verschillend en deze verschillen zijn merkbaar binnen iedere groep; (2) leerproblemen en een handicap komen in en mede door het onderwijs tot stand; (3) onderwijsbeleid moet gericht zijn op toegang verlenen aan, en bevorderen van kwaliteitsonderwijs voor alle leerlingen.

*"... Men moet zich realiseren dat het bij inclusief onderwijs in principe meer gaat over handhaving dan over integratie ... het als normaal beschouwen dat er individuele verschillen*

*bestaan tussen kinderen, ... het verminderen van de sociale afstand tussen kind en woon- en leefomgeving ... kinderen geen onrecht aandoen door ze apart te zetten.”* (RUIJSSENAARS, 1996)

**Aldus kan men inclusief onderwijs als volgt omschrijven:**

**Inclusief onderwijs** gaat uit van de idee dat zoveel mogelijk (in principe **alle**) kinderen en jongeren kwaliteitsvol onderwijs kunnen volgen in een gewone school<sup>1</sup>. Dit moet vorm krijgen in een **zinvol curriculum** voor elke leerling, een **flexibele** school- en klasorganisatie en het verstrekken van **ondersteuning** waar nodig. Dat inclusief onderwijs wordt gedragen door een schoolbeleid waarin alle betrokkenen participeren. Het wordt ondersteund door het onderwijsbeleid, dat daartoe specifieke en doelgerichte middelen aanreikt.

Aan de basis van inclusief onderwijs ligt een **principiële keuze** voor welbepaalde opvattingen en waarden over mens en gemeenschap. (zie verder: maatschappelijke context) De **concrete realisatie** van dit concept verloopt **procesmatig en stapsgewijs**. Het te voeren beleid moet het proces aan de gang trekken en gestaag verderzetten. De definitie van het SENTC Rapport (MITTLER, 1996) weerspiegelt dit proceskarakter en geeft ook aan waar het op aan komt.

***"Inclusief onderwijs is een proces waardoor scholen tegemoetkomen aan diversiteit, door herziening van structuren, onderwijsbenaderingen, leerlinggroeperingsvormen, of het inschakelen van hulp, met het oog op de uitbreiding van hun aanbod naar alle leerlingen in hun (lokale) gemeenschap. Het is betekenisvol voor alle scholen, m.i.v. speciale scholen, omdat alle scholen hun zorgbreedte kunnen vergroten."*** (MITTLER, SENTC, 1996)

### **3 Maatschappelijke context**

#### **3.1 Ontwikkelingen inzake school en samenleving**

Het is de opdracht van de school de waarden te beklemtonen die de fundering vormen van inclusief onderwijs en zo de toekomstige samenleving te helpen maken door te bepalen hoe mensen zich persoonlijk zullen ontwikkelen en met elkaar zullen omgaan. Uit concrete integratie-ervaringen leren we dat precies door enkele jaren samen met leerlingen uit verschillende culturen of met specifieke onderwijsbehoeften op te groeien, een aantal vooroordelen van (gewone) leerlingen over deze (andere) leerlingen weggerukt worden.

*"The inclusive process must result in the development of relationships and opportunities which transcend the disability dimension and result in the development of community..."* (BAYLISS, 1995, p.16)

De school staat niet alleen. Het concept 'inclusief onderwijs' is te situeren in een ruimer maatschappelijk kader. Ontwikkelingen in de samenleving hebben hun invloed op de school, maar ook de school speelt een fundamentele, maatschappelijke rol. Zij vormt haar leerlingen

---

<sup>1</sup> Het moge duidelijk zijn dat hier bv. geen standpunt wordt ingenomen m.b.t. een comprehensieve onderwijsstructuur, noch m.b.t. de grondregels inzake vrijheid van onderwijs. Wel moet elke leerling, rekening houdend met zijn aanleg en interesse, zoveel als mogelijk terecht kunnen in het aanbod van het gewoon (basis- en secundair) onderwijs.

tot burgers van vandaag en morgen. De school heeft als fundamentele opdracht waarden zoals respect voor uniciteit, verscheidenheid, tolerantie, vrijheid,... die de basis zijn voor een democratische samenleving, te belichamen en na te streven. De school dient daarover een open **dialoog** te voeren met haar concrete omgeving waarvan de ouders (van alle leerlingen) belangrijke gesprekspartners zijn.

Het voeren van deze dialoog zal de school ook helpen om niet onbesuisd voorop te lopen op maatschappelijke ontwikkelingen. Maar het is niet verantwoord dat de school geen engagement tot inclusief onderwijs zou aangaan omdat in de samenleving de integratie nog niet idealiter gerealiseerd is.

### **3.2 Een zaak van mensenrechten: non-discriminatie en deelname aan het maatschappelijk leven**

Participatie en non-discriminatie zijn fundamentele mensenrechten. Elk menselijk individu heeft recht op deelname aan alle aspecten van het maatschappelijk leven. Discriminatie op grond van kenmerken die eigen zijn aan de persoon zelf is inhumain. Het moet mogelijk zijn dat iedereen controle krijgt over zijn eigen leven. (VN-Verklaring betreffende de Rechten van het Kind).

Er is internationaal een consensus over de stelling dat systemen die opteren voor gescheiden opvoeding ook maatschappelijke discriminatie in de hand werken. Illustratief is bijvoorbeeld het 'Weer Samen Naar School' beleid in Nederland dat als maatschappelijk doel vooropstelt: *"het stopzetten of terugdringen van de marginalisering van leerlingen die speciale onderwijskundige zorg behoeven..."* (MEIJER, 1995, p.76)

### **3.3 Streven naar een samenleving zonder uitsluiting**

Inclusief onderwijs is ook gegrond op de overtuiging dat alle mensen gelijkwaardig zijn. De integratie in de maatschappij wordt gefundeerd op deze fundamentele gelijkwaardigheid. Inclusie in het onderwijs raakt aan de complexe samenhang tussen onderwijs en ongelijkheid. Scholen zijn immers een onderdeel van een samenleving die door ongelijkheid wordt gekenmerkt. Ze weerspiegelen de bestaande ongelijkheid en dreigen deze ook te bevestigen als ze zich te volgzzaam opstellen tegenover de heersende trends in de samenleving.

Het is een pro-actieve opdracht voor het onderwijs zoveel mogelijk positief om te gaan met de verschillen in de maatschappij. Als bestaande verschillen bij leerlingen bij voorbaat negatief opgevat worden, door hen in gescheiden onderwijssystemen onder te brengen of door ze de toegang tot het gewoon onderwijs te ontfemen, dan draagt de school bij tot de groei van een duale samenleving.

Het is dus een fundamenteel gegeven voor het onderwijs, dat op een waardige manier wil omgaan met de bestaande verschillen in de samenleving, een oplossing te vinden voor de **spanning** tussen de **noodzakelijke competitie** en de **zorg om gelijke kansen** (Commissie DELORS). Als deze opdracht niet ernstig wordt opgenomen zal de school ertoe bijdragen dat de ongelijkheid in de maatschappij voor generaties in de samenleving ingeschreven wordt. Men moet immers vaststellen dat de dualisering van de samenleving haast meteen aanleiding geeft tot de dualisering van haar onderwijs.

Vandaag zijn er bijzondere inspanningen nodig om deze maatschappelijke opdracht van de school te stimuleren. Er zijn immers tekenen dat democratisering op de achtergrond geraakt. Waar traditioneel veel inspanningen werden geleverd om ongelijkheid weg te werken, zien we vandaag een sterk streven naar selectie, prestatie en competitie.

De commissie Samenleving-Onderwijs stelt in haar verslag aan de Koning Boudewijn Stichting dat *“veel verantwoordelijke personen door de druk van de competitie, hun opdracht - elk individu de middelen geven om al zijn kansen te grijpen - uit het oog verliezen”*.

In deze zin kan gesteld worden dat de kwaliteit van een onderwijssysteem kan gemeten worden op basis van de vraag hoe goed het onderwijssysteem de minst getalenteerde van haar leerlingen vormt. Of zoals DELORS stelt, hoe er in de school een evenwicht gevonden wordt tussen *“competitie die stimuleert, samenwerking die versterkt en solidariteit die verenigt”*.

## **4 Inclusief onderwijs en geïntegreerd onderwijs**

In Vlaanderen bestaat het Geïntegreerd Onderwijs (GON). Het werd in 1980 als experiment gestart voor leerlingen met een fysieke of sensorische handicap (BO types 4, 6 en 7), in 1983 veralgemeend voor dezelfde types en in 1986 wettelijk gefundeerd. In 1994 werd het GON uitgebreid naar andere types van BO, maar met duidelijke beperkingen van de doelgroepen: alleen terugplaatsingsbegeleiding, enkel sporadische ondersteuning van het schoolteam, beperking inzake duur. Voor sommige groepen blijft elke vorm van ondersteuning uitgesloten.

In het GON ligt de klemtoon op integratie.

Bij 'integratie' gaat men vooral uit van het probleem of de stoornis van sommige leerlingen, geïdentificeerd als 'gehandicapt'. Men vraagt zich af hoe, door extra hulp aan de leerling, het gebrek of de stoornis kan verholpen of gemilderd worden, om aldus beter te kunnen voldoen aan de eisen of verwachtingen van de gewone school. Men stelt zelfs voorop dat een getuigschrift van het gewoon onderwijs zou kunnen worden gehaald.

Het Geïntegreerd Onderwijs in Vlaanderen (GON) is opgezet volgens deze opvatting. De teksten tonen dit duidelijk aan. Integratie wordt mogelijk gemaakt op aandringen van ouders, maar wordt voorbehouden aan de 'betere' gehandicapten. Zij krijgen extra hulp waardoor ze verondersteld worden zich te kunnen aanpassen aan de eisen van de gewone school. De school en het onderwijs zelf worden niet in vraag gesteld. De aangeboden hulp is beperkt tot een fractie van wat in het buitengewoon onderwijs (BO) gegeven wordt; zo wordt ook de doelgroep bewust klein gehouden. Deze constructie tracht het BO te sparen. Eigenlijk wou men alleen integratie voor leerlingen die teruggeplaatst werden van BO naar gewoon onderwijs (GO), maar dat is nooit houdbaar gebleken (DENS, 1996).

De actuele praktijk van de GON-begeleiding heeft deze initiële opvattingen enigszins achterhaald. We zien duidelijk enkele ontwikkelingen die meer in de lijn liggen van het nieuwe denken. Deze nieuwe ideeën komen echter veel te weinig naar voor in de aanpassing van het GON anno 1994.

Het verschil in de opvattingen tussen integratie en inclusie, voor zover het onderwijs betreft wordt kernachtig uitgedrukt door Mel AINSCOW (1995):

*“Waar het bij 'integratie' in hoofdzaak ging om de idee dat extra maatregelen nodig zijn om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften aan te passen aan de geldende eisen van het*

*onderwijs dat zij willen volgen, gaat het bij 'inclusief onderwijs' over de herstructurering van de school, dus over de aanpassing van het onderwijs, om zo tegemoet te komen aan de mogelijkheden en noden van alle leerlingen, ook die met speciale onderwijsbehoeften.*

Geïntegreerd onderwijs en inclusief onderwijs zijn dus twee verschillende benaderingswijzen van hetzelfde probleem. Met name het uitgangspunt verschilt. GON vertrekt bij de leerling met speciale onderwijsbehoeften die men wil helpen om zich zo goed mogelijk aan te passen aan de school. Inclusief onderwijs vertrekt bij de school die door interne aanpassingen en toegevoegde hulp goed onderwijs wil verstrekken aan zoveel mogelijk leerlingen, ook die met problemen. Het wordt steeds duidelijker dat onderwijsbeleid dient te kiezen voor een onderwijsbenadering, eerder dan de 'handicap' als uitgangspunt te nemen.

## **5 Inclusief onderwijs en zorgverbreding**

Ook de relatie van inclusief onderwijs met zorgverbreding vraagt enige toelichting. Zorgverbreding, idealiter, zoals bedoeld, is zonder meer gelijk te stellen met inclusief onderwijs. In de praktijk werd het evenwel anders ingevuld. Het concrete zorgverbredingsbeleid richt zich op bepaalde leerlingen, de zogeheten leerbedreigden. Daardoor plaatst het zich te vaak aan de rand van het onderwijs.

De meerwaarde die het begrip inclusief onderwijs heeft ligt in het feit dat het uitdrukkelijker aangeeft dat men de individuele karakteristieken, de persoonlijkheid van elk kind ten volle tot uitdrukking wil zien komen in het onderwijsproces. Dat impliceert inspanningen om de communicatie op klas- en schoolniveau te bevorderen zodat elke leerling vanuit zijn culturele en persoonlijke identiteit dat schoolgebeuren kan kleuren, dat kinderen dus ook naar elkaar kunnen groeien.

Ook de band met een maatschappelijke visie komt in inclusief onderwijs duidelijk aan bod.

## **6 Belangrijke kenmerken van het concept inclusief onderwijs**

### **6.1 Alle leerlingen/zoveel mogelijk leerlingen**

Inclusief onderwijs gaat wezenlijk over **alle leerlingen**. Er wordt niet **a priori** een doelgroep bepaald zoals bijvoorbeeld 'gehandicapten', 'risicoleerlingen', 'leerbedreigden', 'hoogbegaafden'. Inclusief onderwijs betreft alle leerlingen dus ook zij, die zich met speciale onderwijsbehoeften aandienen. Het is wel mogelijk om ten aanzien van sommige doelgroepen verschillende uitvoeringsmogelijkheden te voorzien.

Wanneer in de realiteit niet alle kinderen in een gewone school onderwijs kunnen volgen dan zal dit te maken hebben met een onvoldoende mate van afstemming tussen de mogelijkheden van de school en de behoeften van het kind, zonder echter op voorhand bepaalde categorieën van kinderen uit te sluiten. Vandaar dat vanuit pragmatisch standpunt het best gesproken wordt over "zoveel mogelijk" leerlingen.



## 6.2 Aandacht voor verschillen en gelijke kansen

De bestaande organisatie van scholen en klassen is vaak gebaseerd op vermeende homogeniteit van de groep leerlingen. Maatregelen als 'remediëren' en 'differentiëren' (vaak verengd tot verschillende verwerkingsmomenten van dezelfde leerstof) worden vaak aangewend om deze homogeniteit te bewaken of te herstellen.

Inclusief onderwijs wil terdege rekening houden met de **diversiteit** binnen de leerlingengroep. Het wordt algemeen als basisvoorwaarde voor inclusief onderwijs gezien dat leerkrachten deze diversiteit erkennen en er positief mee omgaan. Aan de verschillen tussen de leerlingen mogen dan ook geen negatieve consequenties worden verbonden. Pas dan kan men denken aan afstemming tussen het aanbod en de leerlingen, door aanpassingen van doelen, inhouden, leerprocessen, werkvormen en evaluatie, en door het inzetten van speciale hulp waar nodig.

Dit betekent dat het de opdracht is van het gewoon onderwijs om zoveel als mogelijk, echter principieel aan iedere leerling, toegang te verschaffen: toegang tot gebouwen, tot het leerprogramma, maar ook tot de middelen die dit mogelijk moeten maken. Het betekent ook dat het onderwijs moet inspelen op de individuele mogelijkheden en noden van alle leerlingen, o.m. door aanpassing van de curricula, invoering van soepele organisatievormen, differentiatie, het creëren van krachtige leeromgevingen, aangepaste evaluatie, enz.

Ook de Commissie samenleving-onderwijs stelt dat " de **pedagogische aanpak** in scholen die **heterogeniteit als uitgangspunt** zal moeten nemen. De verschillen mogen niet genegeerd worden. Zij mogen tijdens de gemeenschappelijke basisvorming echter niet langer aanleiding geven tot sociale segregatie, maar moeten daarentegen de basis vormen van een aanpak die beter aan de individuele leerling is aangepast".

## 6.3 Kwaliteit van onderwijs

Dat het om een kwaliteitsvol onderwijs gaat lijkt geen twijfel. De hamvraag is echter: Welke kwaliteit. Het beoordelen van de kwaliteit van het onderwijs kan aan de hand van verschillende criteria gebeuren. In het algemeen spreken we van kwaliteitsvol onderwijs in zover het beantwoordt aan de verwachtingen van de betrokkenen en voor zover het door geldende argumenten kan worden verantwoord. Deze argumenten vinden hun verantwoording in een kritische reflectie op de verwachtingen van de maatschappij t.a.v. het onderwijs.

M.b.t. kwaliteit kan men ook verwijzen naar prestatiegerichte criteria. Maatschappelijk gezien is dat verantwoord. Maar in de mate dat er uitsluitend gerefereerd wordt naar *gemiddelde* prestaties en aantoonbare *cognitieve leerresultaten* moet men zich in het kader van inclusief onderwijs toch vragen stellen.

Soms worden ook andere, moeilijker meetbare, criteria naar voren geschoven zoals het emotioneel welbevinden van de leerlingen in de klas of de mate van tevredenheid waarmee leerlingen en ouders terugblikken op het gevolgde onderwijs.

*"In een inclusief onderwijsmodel is er sprake van 'goed onderwijs' wanneer de resultaten recht doen aan de individuele mogelijkheden van alle leerlingen. Daarbij wordt het recht op onderwijs gezien als een individueel recht. De tevredenheid in de samenleving wordt in dat geval mede bepaald door de kwaliteit van de zorg voor degenen die afwijken van het*

*gemiddelde. Ook de zwakkere en de betere leerlingen verdienen onderwijs dat zich aan hen aanpast."* (RUIJSSENAARS, 1996, p.23-24)

In deze laatste visie is de belangrijkste parameter van kwaliteitsvol onderwijs niet enkel het resultaat maar vooral de graad van afstemming tussen het onderwijsaanbod en de individuele behoeften van leerlingen en de verantwoording daarvan. De afstemming dient een permanent gebeuren te zijn en wordt bewaakt in overleg met alle betrokkenen. Daarmee wordt afstand genomen van een traditionele en vrij verspreide benadering van kwaliteit.

*"Die traditionele opvatting was vooral gericht op het beoordelen van de conformiteit van het product met vooropgestelde doelstellingen, eisen of verwachtingen. Nieuwe opvattingen over kwaliteit leggen meer de nadruk op het proces en op de verschillende factoren die tot een goed resultaat van het leerproces moeten leiden. In deze visie is onderwijs vooral een dynamisch en interactief gebeuren, waarbij de leerling zelf de hoofdrol speelt."* (VAN DEN BERGHE, 1994, p.14-15)

## **6.4 Een totaal benadering van de leerling**

De specifieke onderwijsbehoeften van een leerling moeten steeds gezien worden tegen de achtergrond van de gehele persoon in zijn opvoedkundige en sociale context. Aandacht voor 'het geheel' omvat de bezorgdheid voor het grotere geheel waarbinnen het individu zich situeert. Het 'ik' wordt pas ten volle 'ik' in relatie met het 'geheel'. Dit betekent dat men bij de vaststelling en beoordeling van de speciale onderwijsbehoeften, vooral aandacht moet hebben voor bekwaamheden en wensen van de leerling. (HELIOS II, 1995) Het betekent evenwel niet dat specifieke leerlingkenmerken die, in relatie met de leersituatie, aanleiding kunnen geven tot speciale onderwijsbehoeften mogen ontkend worden.

*"De onderwijssituatie is in de eerste plaats een pedagogische situatie. Volwassenen en kinderen zijn daar aan het werk met een bepaald doel: ontwikkeling van kinderen .... Kinderen zijn intrinsiek gemotiveerd om zich te ontwikkelen. Deze motivatie berust op drie psychologische basisbehoeften: de behoefte aan relatie, de behoefte aan competentie en de behoefte aan autonomie. De mate waarin in interactie met de omgeving tegemoet wordt gekomen aan deze behoeften bepaalt het welbevinden van mensen en de motivatie een actief aandeel te leveren aan hun ontwikkeling."* (STEVENS, 1996, p.70)

Om de ontwikkeling van een positief en realistisch zelfbeeld te waarborgen, krijgen leerlingen met gelijkaardige onderwijsbehoeften de kans tot onderlinge contacten en gezamenlijke leertijd. Alle leerlingen van een klas krijgen informatie en worden gesensibiliseerd over de relevante aspecten van de problematiek van de leerling met bijzondere onderwijsbehoeften en over de omgang ermee. Opgelet moet worden dat kinderen met specifieke onderwijsbehoeften niet bestempeld willen worden als bijzonder. De stelling dat leerlingen met gelijkaardige onderwijsbehoeften de kans tot onderlinge contacten en gezamenlijke leertijd moeten krijgen, mag niet opnieuw tot exclusief onderwijs leiden. Deze stelling is alleen van toepassing waar objectiveerbare argumenten dit ondersteunen (bv. revalidatie).

## 6.5 Participatie en medeverantwoordelijkheid

Participatie houdt in dat men maximaal verantwoordelijkheid kan opnemen voor het eigen leven. Het is een algemene verzuchting van mensen, ook die met een handicap, om zelf meer betrokken te worden bij de vaststelling van hun noden en ook bij de planning en de uitvoering van speciale maatregelen. Zij nemen het niet langer dat 'deskundigen' in hun plaats over hun leven beslissingen nemen.

Voor het onderwijs betekent dit dat elke leerling of zijn wettelijke vertegenwoordiger minstens moet gehoord worden bij de keuze, de planning, de uitvoering en de evaluatie van het onderwijs. Het is een zaak van informatie-uitwisseling, contact, samenwerking en wederzijds respect. De inbreng van de leerling of zijn vertegenwoordiger moet als een verrijking beschouwd worden, en kan leiden tot het opnemen van een stuk medeverantwoordelijkheid.

Als ouders of andere partners ondersteuning nodig hebben om hun rol bij het overleg en de samenwerking goed te kunnen vervullen dient hierin te worden voorzien. Ook kan het nodig zijn professionelen te trainen in het luisteren naar ouders opdat zij zouden leren de ouders tijd en ruimte te geven en de mogelijkheid om op hun eigen manier te communiceren en te participeren.

## 7 Effecten van inclusief onderwijs

Evaluatiestudies inzake de effecten van inclusie vertonen een breed gamma van resultaten. (WILLIAMS, 1993 - SÖDER, 1997) De resultaten zijn niet eenduidig. De meeste onderzoeken tonen aan dat inclusie positieve effecten heeft op de cognitieve onderwijsresultaten van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Naast cognitieve effecten blijkt inclusie ook betekenisvol voor de persoonlijke en de sociale ontwikkeling van de leerlingen. Met name de ontwikkeling van het zelfconcept werd vaak onder de loupe genomen. Enkele studies beweren dat het schoolse zelfconcept negatief kan ontwikkelen in geïntegreerde situaties die niet aangepast zijn voor de leerling in kwestie.

HEGARTY beweert dat het onvermogen om het positief effect van aparte opvang aan te tonen moet gezien worden als een argument voor inclusie, precies omdat het aan de voorstanders van segregatie toekomt hun stelling met empirische evidentie te bewijzen. (HEGARTY, 1993).

Aan deze effectevaluatieonderzoekingen zijn echter belangrijke methodologische problemen verbonden. Daarom rijst in wetenschappelijke kringen de overtuiging dat er andere en meer belangrijke vragen moeten gesteld worden. In plaats van situaties te willen vergelijken die niet precies vergelijkbaar zijn moet meer onderzoek gedaan worden naar de aard en de specifieke kenmerken van interventies die inclusie mogelijk en efficiënt maken. De meeste mensen zijn immers niet tegen inclusie maar stellen zich vragen over de voorwaarden die nodig zijn om inclusie vruchtbaar te maken voor leerlingen, ouders en leraren.

Samenvattend lijkt het verantwoord te stellen dat zowel voor schoolse resultaten als voor persoonlijke en sociale ontwikkeling, niet de setting als zodanig, maar het programma, en de ondersteunende maatregelen vooral het effect bepalen. Dit maakt mogelijk alleszins voor inclusie te opteren mits we ervoor zorgen dat de nodige aanpassingen doorgevoerd worden, die een optimale ontwikkeling van alle leerlingen mogelijk maken. (WILLIAMS, 1993)

Ook is er meer onderzoek nodig naar de effecten van inclusie op lange termijn. Uiteindelijk gaat het over integratie in de samenleving. Integratie in het onderwijs wordt dan gezien als een middel om de kansen tot participatie in de maatschappij te verhogen. Sociale inclusie op lange termijn kan niet gegarandeerd worden door enkele ingrepen in het onderwijsproces en het verschaffen van extra middelen. Zorgvuldige individuele planning moet rekening houden met de sociale doelen van opvoeding en onderwijs, binnen het eigen perspectief van de leerling met bijzondere onderwijsbehoeften. (MEIJER, PIJL & HEGARTY, 1997) Ook deze evolutie heeft belangrijke implicaties voor het wetenschappelijk onderzoek betreffende inclusie. (cfr. 4.6)

## 8 Inclusief onderwijs - inclusieve school

Dit denkkader gaat over inclusief onderwijs in het algemeen. We hebben het niet over de individuele 'inclusieve school'. Een beleids optie voor inclusief onderwijs geldt als na te streven principe en als waarde voor alle scholen. Ze houdt in dat alle scholen worden opgeroepen deze waarde te realiseren en dat daarvoor aan alle scholen dezelfde voorwaarden worden gesteld en dezelfde middelen worden aangereikt. Scholen verschillen echter in opvattingen en vormgeving van het onderwijs dat er verstrekt wordt. Individuele scholen blijven hun autonomie behouden en hun verantwoordelijkheid opnemen om onderwijs op een eigen concrete wijze vorm te geven. Dit mag echter geen aanleiding geven tot een duaal onderwijslandschap. Naar analogie met de problematiek van de non-discriminatieverklaring kunnen hiertoe per regio overeenkomsten tussen alle betrokken scholen (gewone en buitengewone) afgesloten worden.

Om inclusief onderwijs te kunnen realiseren zullen ongetwijfeld bijkomende specifieke middelen noodzakelijk zijn. Het spreekt voor zich dat deze specifieke middelen slechts toekomen aan scholen in de mate dat ze de beleids opties ook in de praktijk brengen.

## 9 Algemeen besluit

PIJL, MEIJER en HEGARTY besluiten het samenvattend hoofdstuk van hun recent boek over 'Inclusief Onderwijs' met de volgende conclusies. Ze zijn zeker relevant voor de Vlaamse situatie.

*“Inzake integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs is er een duidelijke convergentie waar te nemen in de richting van inclusief onderwijs en de opvattingen die hieraan ten gronde liggen. Experts uit verschillende landen zijn het erover eens dat inclusie vraagt om een globale en nieuwe opvatting van onderwijs. Inclusie is gebaseerd op het feit dat kinderen onderling verschillen, en dat deze verschillen de basis moeten vormen voor onderwijsplanning en zorgverlening.*

*Scholen meer inclusief maken vereist acties op verschillende niveaus. Het is een proces dat samengaat met en steun krijgt van evoluties in de samenleving en dat gepaste maatregelen vanwege het beleid veronderstelt. Dit als aanvulling bij hervormingen van het 'curriculum', een gepaste schoolorganisatie, de opleiding van leraren, en het verantwoord aanwenden van alle beschikbare hulpverlening.*

*Het veelzijdig karakter van inclusie verklaart gedeeltelijk waarom de implementatie ervan moeilijk is. Inclusief onderwijs invoeren vergt grote vindingrijkheid, creativiteit en doorzetting vanwege alle betrokkenen. Het is evenwel een doel dat nastrevenswaardig is, vooral omdat aan de basis reeds vele positieve ervaringen en realisaties bestaan, die verdienen te worden verdergezet.” (PIJL, MEIJER & HEGARTY, 1997)*

Inzake de strategie voor de invoering van inclusief onderwijs in landen met een dual onderwijssysteem (gewoon-buitengewoon) zijn de conclusies van DYSON en WILLWARD bijzonder toepasselijk.

*"Inclusief onderwijs, opgevat als "zinnvolle integratie" is essentieel een proces van hervorming van gewone scholen, eerder dan van ingrepen op buitengewone scholen.*

*Het is een echt "transformatie"-proces omdat het wezenlijk te maken heeft met een verschuiving van opvattingen en concepten bij leraren en beleidsmensen in het gewoon systeem.*

*Het is een kwestie van ombuigen van vragen over het verstrekken van speciale zorgen aan sommige leerlingen, naar fundamentele vragen over leren en onderwijzen voor alle leerlingen.*

*Dit vraagt op zijn beurt om bepaalde vormen van "speciaal reageren" in de scholen, en een specifieke opvatting over leren en het curriculum.*

*Dergelijke hervorming kan niet door wetgeving alleen tot stand komen, zij ontstaat uit en sluit aan bij lokale innovaties.*

*Maar het centraal beleid kan lokale innovaties ondersteunen, faciliteren en begeleiden, door zowel hulp te geven als verantwoording te vragen."*

***"Het onderschrijven van deze principes, meer dan een louter legistische hervorming, zal op termijn niet alleen tot meer integratie leiden, maar vooral tot meer zinnvolle integratie."*** (DYSON & WILLWARD 1997)

## 10 Referenties

AINSCOW, M. (1995). *Education for all: making it happen*, International Special Education Congress, Birmingham, 1995. Met verwijzing naar: C. CLARCK, et al., *Towards inclusive schooling*, London, Fulton.

DENS, G. (1995). De waarde van de Standaardregels voor de Europese Unie: Regel 6: Onderwijs. - In: *Helioscope, Europees Tijdschrift voor mensen met een handicap*. (n° 6) 16-17.

DENS, G. (1996). *Integratie van mentaal gehandicapte leerlingen in het gewoon onderwijs. - De toestand in de Vlaamse Gemeenschap*. Europees Congres NVHVG, Elewijt, 28-29 november 1996.

DYSON, A. & MILLWARD, A., (1997). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? - In: PIJL, S.J., MEIJER, C.J.W. & HEGARTY, S. (1997). *Inclusive education. A global agenda*. P. 51-67

EASE (1996). Education and Lifelong Learning. - In: *Towards equalisation of opportunities for disabled people: into the mainstream?* European Day of Disabled Persons, Brussels, Chapter 3, 25-31.

HEGARTY, S. (1994). *Educating children and young people with disabilities*. Principles and the review of practice. Paris, Unesco, 64 pp.

HELIOS II. (1996a). *De rol van de klasleerkracht en van de ondersteunende personen in het verwezenlijken van integratie op school. Implicaties voor de leerkrachtenopleiding*. Eindverslag over het werk van themagroep nr. 5. Brussel, juli 1996, 145-180.

HELIOS II. (1996b). *Europese gids voor goed beleid*. Naar gelijke kansen voor gehandicapten. Brussel, Europese Commissie, december 1996.

HOUTVEEN, T. (1996). Wat vraagt adaptief onderwijs van leerkrachten? *Speciaal onderwijs*, (69), 74-79.

IMANTS, J. (1996). Nieuwe functies en werkwijzen in de basisschool, - In: Ruijssenaars, A.J.J.M. (Edit), *Inclusief Onderwijs*. Wolters-Noordhoff, 53-65.

KUNC, N? (1996). The need to belong: Rediscovering Maslow's hierarchy of needs. In: BAYLISS, P., *Towards inclusive education. Supplementary readings* (Modular course - Univ. Exeter), 1996, p. 29-40.

LUCKASSON, R. et al. (1992). *Mental retardation: Definition, classification and systems of supports*, Washington, AAMR.

MARCHESI, A. (1995). Special educational needs and educational reform. In: *Prospects - Open File*, Unesco, International Bureau of Education (25), n° 2, 189-199.

MEIJER, C.J.W. et al. (1995). *Prikkels*, Publicatie van de Stuurgroep Evaluatie Weer Samen Naar School, De Lier, ABC (Academisch Boeken Centrum).

MEIJER, C.J.W. (1996). Integratiestreven is wereldwijd. *Speciaal onderwijs* (nr. 69), 5-9.

MITTLER, P. Chairman (1996). *Professional development to meet special education needs*. Report of the Department for Education and Employment. London, SENTC (Special Educational Needs Training Consortium), 97 pp.

PIJL, S.J., MEIJER, C.J.W. & HEGARTY, S. (1997). *Inclusive education - A global agenda*. London, Routledge, 182 pp.

PERNER, D. (1993) Communicatie op de OESO-CERI conferentie: *Active life for disabled youth - Integration in the school*. Vaals (NL), december, 1993.

PORTER, G. (1995). Organisation of schooling: Achieving access and quality through inclusion. - In: *Prospects - Open File*, Unesco, Int. Bur. Educ., (25), n°2, 299-309.

Zie voorbeelden in G. DENS, Internationale ontwikkelingen en hun betekenis voor het Vlaamse Onderwijs. -In: VLOR, *Samen, Gewoon ... Buitengewoon*, Verslagboek Forum Basisonderwijs, 1996, p. 22

RUIJSSENAARS, A.J.J.M. (1996). *Inclusief onderwijs*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 23-33.

STEVENS, L.M. et al. (1996). Van integratie naar onderwijshervorming? - In: Ruijssenaars, A.J.J.M. (Edit), *Inclusief Onderwijs*. Wolters-Noordhoff, 69-79.

SÖDER, M. (1997). A research perspective on integration. - In: PIJL, S.J., MEIJER, C.J.W. & HEGARTY, S., *Inclusive Education. A global agenda*, p. 14-31.

UNESCO (1994). *World conference on special needs education: access and quality*. Salamanca, 1994. Final report. Paris, Unesco.

VAN DEN BERGHE, W. (1994). La qualité de l'éducation, *Le Magazine*, (Tijdschrift van de Task Force, Europese Commissie), nr. 2, p. 14-15. Met verwijzing naar: *Quality in education and training*. Rapport voor de Vlaamse Minister van Onderwijs.

VAN HOVE, G. (1997). De nieuwe definitie van verstandelijke handicap volgens de American Association on Mental retardation: het ei van Columbus? *De stem van de ouders*, Jan. 1997, nr. 7, 3-7.

VERENIGDE NATIES (1994). Standaardregels betreffende het bieden van gelijke kansen voor gehandicapten. Resolutie 48/96, 4 maart 1994.

WILLIAMS, P. (1993). Integration of students with moderate learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 1993 (8), 303-335.

## **DEEL II . AANBEVELINGEN T.A.V. HET BELEID**

1. Inclusief onderwijs berust op een onderwijsvisie die een belangrijke omschakeling in het denken en handelen vraagt, vooral omdat de heersende onderwijsvisie niet vanuit dergelijke omvattende benadering vertrekt. Het gaat om een radicale keuze voor bepaalde menselijke waarden. Het is een 'cultuurschok', meer dan enkel een structurele ingreep of een mentaliteitswijziging, die nochtans nodig is als men echt de weg van inclusief onderwijs wil opgaan.

Om dit te bereiken is een diepgaande sensibilisering nodig. Het is aangewezen dat de sensibiliseringscampagne opgezet wordt vanuit het beleid. Heel duidelijk dient daarbij gestipuleerd te worden wat daarbij de rol is van de onderscheiden geledingen.

2. Bij wijze van proef zouden de lopende projecten, samenwerkingsverbanden tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs, geënt kunnen worden op het concept inclusief onderwijs. De onderscheiden geledingen spelen een belangrijke rol bij het opzetten van proefprojecten. Deze projecten kunnen na verloop van tijd geëvalueerd worden en desgevallend via de vorm van convenanten veralgemeend worden.

De Vlaamse Onderwijsraad kan in dit alles een allereerste aanzet geven en een coördinerende rol spelen.

De overheid dient t.a.v. deze proefprojecten de nodige voorwaarden te creëren, voornamelijk m.b.t. de aanpassing van de reglementering en de toekenning van de noodzakelijke middelen.

3. Het is ten slotte wenselijk dat toekomstige onderwijsontwikkelingen aan het concept inclusief onderwijs getoetst worden; d.w.z. dat er wordt op toegezien dat er geen maatregelen worden getroffen die ingaan tegen de principes van inclusief onderwijs. De toetsing dient te gebeuren zowel door de Vlor, in zijn advies- en overlegfunctie als door de overheid t.a.v. de beleidsconcepten en de beleidsmaatregelen die zij uitvaardigt.



## **DEEL III: BIJLAGE**

Om het concept inclusief onderwijs te realiseren dienen een aantal voorwaarden gecreëerd te worden en een aantal aandachtspunten onder ogen genomen.

De belangrijkste voorwaarden en aandachtspunten worden in deze bijlage weergegeven. Zij dienen gelezen te worden als een omschrijving van probleemvelden die nog een verdere en grondige discussie vergen.

### **1 Voorwaarden tot inclusief onderwijs**

Het concept inclusief onderwijs impliceert duidelijk een aantal voorwaarden, zowel voor de concrete organisatie van het onderwijs, als voor een algemeen en coherent beleid inzake personen met speciale onderwijsbehoeften.

#### **1.1 Regelgeving**

Inclusief onderwijs kan pas echt van de grond komen als de regelgever een beleid voert dat gericht is op het werkelijk verlenen van toegang tot de school voor alle leerlingen, ook die met speciale onderwijsbehoeften. Het werkelijk verlenen van toegang tot de school moet meer zijn dan alleen het materieel 'toegankelijker' maken van de school.

Dit houdt onder meer in dat steeds het interactief karakter van speciale onderwijsbehoeften erkend wordt en dat integratie als recht gezien wordt en indien mogelijk als eerste optie. Het omvat ook dat het beleid zijn opties omtrent inclusief onderwijs duidelijk kenbaar maakt.

Toegang is ook direct afhankelijk van de beschikbaarheid van de extra middelen die nodig zijn om de nodige aanpassingen door te voeren. Het toekennen van middelen mag niet sturend zijn voor ouders om hun kind in het gewoon of het buitengewoon onderwijs in te schrijven. Scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs moeten over de nodige middelen beschikken om volwaardig tegemoet te komen aan de noden en mogelijkheden van kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Om echt te kunnen kiezen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs dienen de alternatieven vergelijkbare faciliteiten te krijgen. Beleid dat gericht is op inclusie dient een einde te maken aan feitelijke discriminatie.

Het spreekt voor zich dat de specifieke middelen om inclusief onderwijs te realiseren slechts toekomen aan scholen in de mate dat ze de beleidsopties ook in de praktijk brengen. Deze specifieke middelen behelzen alle extra's op zowel financieel, materieel als personeel vlak, die voorzien worden door de overheid.

Met het oog op inclusief onderwijs moet de regelgeving aandacht besteden aan een aantal specifieke elementen. Gedacht kan worden aan een regelgeving die stimulerend werkt t.a.v. scholen die leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften opnemen.

Snel zal blijken dat alle in de tekst opgesomde voorwaarden en aandachtspunten gaandeweg een bijsturing van de regelgeving vereisen. We denken hierbij aan leerplannen, eindtermen/ontwikkelingsdoelen, subsidiëring/financiering, personeelsomkadering, e.d.

Bij het realiseren van inclusief onderwijs is het belangrijk om flexibel te zijn en over de nodige deskundigheid te beschikken. Deze deskundigheid moet aanwezig zijn en kansen krijgen om te ontwikkelen. De flexibiliteit is belangrijk in de regelgeving (zeker tijdens een overgangssituatie, met name de periode waar de regelgeving nog moet aangepast worden), over personeelsbeleid, onderwijsorganisatie, e.d. De autonomie vormt een wezenlijk onderdeel aangezien het opleggen van regels leidt tot het aanduiden van grenzen waardoor uitsluiting in de hand wordt gewerkt.

## 1.2 Curriculumdifferentiatie

Een van de belangrijkste sleutels voor inclusief onderwijs ligt bij curriculumdifferentiatie. De term 'curriculum' dient hierbij breed opgevat. Het gaat niet enkel om doelstellingen, leerprocessen en inhouden, maar ook om organisatie, groepeeringsvormen, didactische werkvormen en evaluatie.

De klemtoon moet gelegd worden op de zorg voor het opvolgen van de ontwikkeling van de individuele leerling of de leerlingengroep. Men moet nagaan wat een kind kan en hoever het kan geraken. Dit betekent dat kinderen met speciale onderwijsbehoeften een eigen leerlijn kunnen volgen volgens zijn/haar mogelijkheden. Belangrijk is dat de leerkrachten zicht hebben op het ontwikkelingsproces. Het hanteren van een leerlingvolgsysteem is hiertoe een goed middel.

Curriculumdifferentiatie gaat dan ook veel verder dan het hanteren van bepaalde groepeeringsvormen waarbij een (vermeende) homogeniteit van de leerlingengroep wordt nagestreefd. Het gaat om de erkenning van de natuurlijke diversiteit binnen iedere leergroep, met alle consequenties daaraan verbonden.

Daarmee wordt niet beweerd dat klasorganisatie (in het bijzonder het beheersen van de groepsgrootte) niet belangrijk is. Integendeel. Maar wat daaraan voorafgaat is fundamenteeler. Flexibiliteit en variatie van inhouden, werkwijzen, leerwijzen, opdrachten, taken en beoordelingswijzen blijken minstens even belangrijk te zijn. Interessant in deze context is wat Gordon PORTER (Canada) "multi-level-instruction" noemt. (PORTER, 1995 - DENS, 1996)

Curriculumdifferentiatie betekent ook niet dat men a priori opteert voor "een ander curriculum voor andere leerlingen". Omdat de algemene leerdoelen dezelfde zijn voor alle kinderen is het mogelijk zich te baseren op éénzelfde algemeen curriculum, dat voor bepaalde leerlingen in verschillende graden geïnterpreteerd en/of aangepast moet worden. T.a.v. het huidige concept van twee onderwijssystemen, op basis waarvan de eindtermen geconcipeerd worden, brengt het idee van curriculumdifferentiatie een probleem mee: over de verfijning van het concept eindtermen moet worden nagedacht.

Inclusief onderwijs vraagt een grondig herdenken van de kwaliteitsbewaking en kwaliteitscontrole op alle niveaus (intern, begeleiding, inspectie).

Het spreekt vanzelf dat hier eisen gesteld worden aan het algemeen curriculum. Het dient in ieder geval open en flexibel te zijn ondanks het feit dat het voor alle scholen en voor iedereen geldig is. Het is dus van belang bij de formulering van de algemene leerdoelen een evenwicht te vinden tussen de algemene geldigheid en een openheid die de nodige aanpassingen mogelijk maakt.

In dat verband rijzen vragen over de 'invulling' van de autonomie van scholen. In hoeverre hebben zij controle over het curriculum dat ze aanbieden? In welke mate benutten zij de geboden 'speelruimte'? Het komt er immers op aan het (aangeboden) leerplan aan te passen aan de specifieke kenmerken van de school, rekening houdend met de behoeften van de individuele leerling, de sociale context, enzovoort.

Tenslotte moet het schoolteam de vrijheid hebben om het leerplan te interpreteren en zo nodig aan te passen of te wijzigen voor individuele leerlingen of voor een groep. Het is tevens een kwestie van attitude en ervaring. Het is belangrijk dat leerkrachten zowel de mogelijkheden van leerlingen als hun eigen mogelijkheden om aan kinderen en jongeren met speciale onderwijsbehoeften les te geven positief inschatten. Ze moeten tevens over voldoende vrijheid beschikken en kansen krijgen om vernieuwingen door te voeren. (zie ook punt 2.2.5)

### 1.3 Beleid van de school als geheel

Inclusief onderwijs is niet enkel een opdracht voor enkele leerkrachten die het goed menen met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Het moet de verantwoordelijkheid zijn van de hele school, van alle onderwijsparticipanten. Indien een school effectief tegemoet wil komen aan leerlingen met bijzondere noden, dan dient heel de school haar onderwijsaanpak, haar organisatie, haar beoordelingssysteem en methodologie bij te werken en zo nodig te herzien.

Om een goed beleid op schoolniveau te vergemakkelijken blijken enkele sleutelfuncties belangrijk. De opvattingen en het leiderschap van de **directie** staat hierbij voorop. Daarnaast blijkt uit zoveel voorbeelden dat een functie van **interne coördinatie** van essentieel belang is. Deze persoon vervult een noodzakelijke rol in het overleg tussen - en de ondersteuning van collega's. Hij/zij kan ook de spil zijn van het schoolontwikkelingswerk.

Belangrijk voor de organisatie van goed overleg inzake leerlingen en inzake schoolbeleid is de aanpassing van de personeelsomkadering. De samenhang/complementariteit van alle personen die met leerlingen omgaan staat centraal. Dit impliceert het participatief schoolmodel en soepele organisatorische mogelijkheden.

Overleg op schoolniveau en samenwerking tussen collega's is van primordiaal belang voor de realisatie van inclusief onderwijs. Nu is veel onmogelijk omdat veel leerkrachten in hun klas eerder geïsoleerd werken. Een gepaste schoolcultuur kan dit verhelpen.

Inclusief onderwijs heeft behoefte aan een 'lerende school' waarbij het schoolteam het eerste niveau is waarop een probleem deskundig wordt aangepakt. De school stelt zich op als een 'lerende organisatie'<sup>2</sup>.

### 1.4 Een continuüm van onderwijs en ondersteuning

Het mag onderstreept worden dat de leerkracht in de klas de eerste verantwoordelijke is voor zijn leerlingen. Toch zal in vele gevallen ondersteuning nodig zijn om een goed resultaat te kunnen bereiken. De ondersteuning kan vele vormen aannemen. Het kan gaan over informatie, hulp in de klas en erbuiten, extra onderwijs, advies, onderzoek, begeleiding, therapie of het ten dienste stellen van leermiddelen of materialen, enzovoort. De hulp kan naar de leerling gaan en/of naar de leerkracht, het leerkrachtenteam of naar de ouders. Hulpverleners kunnen van binnen de school komen of vanuit een externe dienst die met de school samenwerkt, zoals het PMS-centrum. Het buitengewoon onderwijs neemt hier een voorname plaats in. Gedifferentieerde taakinfilling naast specifieke deskundigheid binnen het schoolteam moeten tot de mogelijkheden behoren.

Gezien de bestaande structuren binnen de Vlaamse gemeenschap zal de noodzakelijke ondersteuning in belangrijke mate gerealiseerd worden via een **samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs** en via een samenwerking tussen scholen van het gewoon onderwijs onderling. De expertise die in het buitengewoon onderwijs beschikbaar is moet maximaal benut worden. Dit sluit niet uit dat de inclusieve school daarnaast nog een eigen expertise ontwikkelt. Daarenboven moet het buitengewoon onderwijs de kans krijgen

---

<sup>2</sup> Dit betekent dat een school fungeert als een 'open systeem' dat (a) zijn regels van binnenuit voortdurend verbetert, (b) zijn inzichten, die zijn regels legitimeren, permanent verdiept en verscherpt en (c) van daaruit zijn principes en uitgangspunten zelf zonder ophouden kritisch bevroegt. Deze aanpak wordt gedragen door mensen die samen leren 'in' groep en 'als' groep en die daarmee nooit ophouden samen hun weg te zoeken.

In een lerende groep staat elk lid open voor alle signalen uit de omgeving die van belang zijn voor de werking van de groep. Binnen zo een lerende groep groeien de (flexibele) structuren vanuit het leren. Een hiërarchisch niveau ontstaat alleen als het functioneel een meerwaarde biedt en het verdwijnt zodra het overbodig wordt. Algemene luisterbereidheid, participatief beleid en subsidiariteit zijn enkele voorname kenmerken van een lerende gemeenschap.

om deze expertise bij te stellen en verder te ontwikkelen, zeker voor de leerlingen die erop aangewezen blijven, maar ook met het oog op haar ondersteunende rol t.a.v. gewone scholen.

Deze expertise betreft niet zozeer speciale deskundigheid in het werken met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften maar heeft vooral betrekking op de speciale manier van werken zoals die in het buitengewoon onderwijs als systeem werd opgebouwd. Hulp vanuit het buitengewoon onderwijs mag niet enkel van technische aard zijn (bv. het omzetten van braille) maar moet eveneens van pedagogische aard zijn.

Inzake de ondersteuning van de groepsleerkracht door hulpverleners dient hier te worden gewezen op enkele duidelijke verschuivingen. Er is sprake van een zekere demystificatie van 'specialisten-hulpverleners'. Zij fungeren niet in de eerste plaats als experts die bij elke moeilijkheid de verantwoordelijkheid van de gewone leerkracht afnemen. Zij moeten vooral gezien worden als iemand die de leerkracht kan bijstaan in het vinden van werkzame oplossingen in de klas.

Vanuit deze optiek wordt bevestigd dat de eerste cliënt van de hulpverlener niet altijd en vanzelfsprekend de individuele leerling is.

Ook de plaats van hulpverlening is sterk aan het veranderen, in het bijzonder de hulpverlening door de PMS-centra en de pedagogische begeleidingsdiensten. Omdat het verwijderen van leerlingen uit de klas vaak neerkomt op het te vlug ontkennen van deskundigheid en verantwoordelijkheid van de leerkracht - wat vaak de eerste stap is naar verdergaande exclusie van de leerlingen in kwestie - komen onderzoekers tot het besluit bij een case study in Canada:

*"We have learned that pulling teachers into the classroom is better than pulling pupils out."* (PERNER, 1993)

## 1.5 Opleiding en nascholing

Een onderwijsvernieuwing zoals inclusief onderwijs veronderstelt een gerichte opleiding en nascholing van allen die hierbij betrokken zijn, d.w.z. voor leerkrachten, paramedisch personeel, directies, PMS-begeleiders, enz. Leerkrachten zijn evenwel de voornaamste doelgroep. Overigens moet op elk opleidingsniveau het concept voor inclusief onderwijs aandacht krijgen.

Tijdens hun **basisopleiding** moeten alle leerkrachten meekrijgen en ervaren dat het de persoonlijke verantwoordelijkheid van iedere leerkracht is om met leer- en ontwikkelingsproblemen gepast om te gaan. Hiervoor is het nodig dat zij een juist inzicht krijgen in de ware aard van problemen (leer- en/of andere problemen) en handicaps. Op de betekenis van de contextvariabelen moet voldoende diep ingegaan worden. De basisopleiding moet bovendien aandacht besteden aan de mensvisie op handicap en op volwaardig burgerschap als beïnvloedende factor op de grondhouding van de lesgever en op de noodzakelijke attitudevorming binnen het onderwijsproces.

Er moet aandacht besteed worden aan het formuleren van doelstellingen op het niveau van de individuele leerlingen (naast doelstellingen op het niveau van de leerlingengroep). Dit betekent niet zozeer dat leraren bijkomende competenties dienen te verwerven. Mogelijk kunnen zij wel beter in het perspectief van inclusief onderwijs geplaatst worden.

Andere essentiële vaardigheden voor inclusief onderwijs hebben te maken met de noodzaak tot samenwerking, zowel met collega's als met ouders en ondersteunende personen. Alle leerkrachten moeten voorbereid worden op een coöperatieve manier van werken. Deze aanbeveling lijkt het meest relevant voor de samenwerking met ouders en collega's. Hierbij komt het vooral aan op: volledige informatieverstrekking, ouders aanvaarden als medeverantwoordelijke partners, en erkenning van de beslissingen die zij als ouders willen treffen.

De huidige basiscompetenties zijn niet voldoende uitgeschreven naar het omgaan met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Er is een noodzakelijke samenhang tussen het toegerust zijn van de beginnende leerkracht en het op weg gaan naar inclusief onderwijs.

De gespecialiseerde **aanvullende opleiding**, die voor onderwijs aan sommige leerlingen en met betrekking tot sommige functies, in het bijzonder voor de leerkrachten van het buitengewoon onderwijs, zeker nodig blijft, moet vooral aandacht hebben voor volgende items:

- de evolutie van de visie op mens en handicap en op mens en burgerschap: de weerslag daarvan op de attitude t.a.v. mensen met een handicap en het effect op de benadering van deze mensen;
- het onderkennen van leer- en gedragsmoeilijkheden, van psychomotorische problemen en fysieke problemen en hun gevolgen voor de onderwijssituatie;
- notie van het orthodidactisch en orthopedagogisch handelen en van specifieke en flexibele organisatievormen in het buitengewoon onderwijs;
- een leraar moet op een flexibele wijze omgaan met de planning in die zin dat hij adequaat kan inspelen op wat zich voordoet in de feitelijke leeromgeving.
- kennis van het buitengewoon onderwijs met het oog op (her)oriëntering en op samenwerking;
- bij de opleiding van specialisten in bepaalde leerlingproblemen voldoende aandacht voor de pedagogische consequenties van een handicap of andere speciale noden;
- opleiding in het collegiaal samenwerken en consultatief ondersteunen van collega's.
- opleiding mogelijk maken van leerkrachten en andere personen die in de school een coördinerende taak zullen opnemen.

De gespecialiseerde aanvullende opleiding blijft een noodzaak. Naast een aanvullende opleiding is permanente nascholing en professionalisering een noodzaak. Deze moet gestimuleerd worden vanuit de gecoördineerde schoolteamwerking en zal deze laatste positief beïnvloeden.

## 1.6 Vrijwilligheid

Aangezien inclusief onderwijs in belangrijke mate te maken heeft met een fundamentele mentaliteitswijziging kan dergelijke vernieuwing niet opgelegd worden. Het beleid moet wel het proces op gang brengen, stimuleren en bestendig ondersteunen en haar beleidskeuzes duidelijk formuleren.

Het vrijwillige engagement tot het realiseren van inclusief onderwijs kan geformaliseerd worden door de ondertekening van een gedragscode, zowel op het macro-niveau (beleid, netten...) als op het meso-niveau (de school, groeperingen van scholen...).

De vrijwilligheid mag zich niet beperken tot voor of tegen inclusief onderwijs. Er is altijd een dialoog nodig met de thuisomgeving van de leerling om in het gewoon onderwijs te slagen. Deze leerlingen hebben het veel moeilijker dan gewone leerlingen.

De vrijwilligheid mag niet leiden tot tweesporigheid in het onderwijs. Het is de plicht van de school om zich te beraden over de zorgvraag. Op welke zorgvragen een school al dan niet kan ingaan zal mede bepaald worden door onder meer de aanwezige draagkracht en deskundigheid van de interne en externe ondersteuning.

Belangrijk is dat tussen de netten en per regio duidelijke afspraken gemaakt worden over de opname van deze kinderen zodat polarisering vermeden wordt.

## 1.7 Wijze van invoering

Het groeien in de richting van inclusie is een proces van geleidelijkheid, dat alleen maar mogelijk zal zijn indien het gesteund wordt door schooldragers die de school omringen.

Inclusief onderwijs vergt een stapsgewijze aanpak vanaf het kleuteronderwijs en zo geleidelijk aan naar boven toe. Tegelijkertijd moeten ook inspanningen worden geleverd op alle onderwijsniveaus.

Innovatiestrategieën zijn een noodzakelijke voorwaarde om inclusief onderwijs te realiseren. Heel wat projecten worden slechts beperkt geïmplementeerd door onvoldoende zorg voor het implementatieproces, wat veel grotere consequenties stelt dan het introduceren van een vernieuwing of verandering.

## **2 AANDACHTSPUNTEN voor de REALISATIE van inclusief onderwijs**

Inclusief onderwijs is een voortdurend proces dat vertrekt vanuit een duidelijke keuze voor de hierboven genoemde visie, maar dat gestaag vorm krijgt rekening houdend met de bestaande situatie, in het bijzonder met de draagkracht en de draaglast van de school en met de speciale behoeften van individuele kinderen.

Het kunnen realiseren van inclusief onderwijs heeft te maken met, en is afhankelijk van wat leraren doen in hun klas, van de manier waarop scholen hun onderwijs organiseren en van een aantal factoren buiten de school, onder meer van de noodzakelijke middelen voor de implementatie. Daarom kijken we achtereenvolgens naar aandachtspunten op het micro-niveau (de leergroep), het meso-niveau (de school) en het macro-niveau (het onderwijsbeleid). Tussen deze niveaus bestaat een nauwe samenhang. Factoren op een hoger niveau conditioneren gedeeltelijk wat mogelijk is op een lager niveau. Implementaties op een lager niveau kunnen niet los gezien worden van bepaalde standpunten en realisaties op een hoger niveau.

### **2.1 Op micro-niveau**

Wat volgt slaat hoofdzakelijk op wat leraren kunnen doen binnen de groep leerlingen waarvoor ze verantwoordelijk zijn. De realisatie van de aanbevelingen is sterk afhankelijk van voorwaarden op schoolniveau en van wat door het beleid als middelen en mogelijkheden wordt geboden. Wat volgt zijn aanbevelingen die zo goed als mogelijk na te streven zijn. Enige realiteitszin gebiedt ons te onderkennen dat men niet kan verwachten dat alle leerkrachten alle onderstaande doelstellingen in even sterke mate of binnen dezelfde termijn zouden kunnen bereiken. Wij beschrijven dus duidelijk een soort handleiding vanuit een ideaaltypische situatie.

#### **2.1.1 Een krachtige leeromgeving**

Leraren zien het als hun taak goed onderwijs te verstrekken aan alle leerlingen waarvoor ze verantwoordelijk zijn. Daartoe maken ze van hun klas een efficiënte en effectieve leeromgeving. Zij beschouwen de leerlingen niet zozeer als object van hun onderricht, maar veeleer als subjecten die zelf de voornaamste actor zijn van hun leerproces. Zij hebben voldoende aandacht voor alle componenten van de persoonlijkheid; niet enkel cognitieve maar ook affectieve, socio-emotionele en fysieke aspecten komen evenwichtig aan bod. Zij zien zichzelf vooral als ontwerpers en begeleiders van het leerproces van de leerlingen.

#### **2.1.2 Differentiatie die tegemoet komt aan de diversiteit van de groep**

Leraren passen onderwijs aan zodat alle leerlingen van een groep op de beste manier en

volgens hun eigen geaardheid kunnen leren. Aan de verschillen tussen de leerlingen worden geen negatieve consequenties verbonden. Daarom differentiëren ze het leerplan, de leerwijzen, de onderwijsmiddelen en vooral de evaluatie. Ze doen zelf de vereiste vaststellingen die deze differentiatie schragen. Dit veronderstelt kennis en vaardigheden inzake handelingsgerichte diagnostiek. Bovendien vraagt het om een houding die getuigt van vertrouwen in de mogelijkheden van elke leerling. Het PMS kan een essentiële ondersteuning aan scholen, respectievelijk leerlingen, bieden.

Daarnaast moet het belang onderstreept worden van de teamgerichte ondersteuning vanuit de Pedagogische Begeleidingsdiensten en vanuit het buitengewoon onderwijs.

### **2.1.3 Samenwerken met ouders en andere betrokkenen**

Leraren hebben frequent, open en positief contact met de ouders, en/of met andere personen die nauw betrokken zijn bij de leerling. Daarbij wordt informatie uitgewisseld over verwachtingen, aanbod en mogelijkheden. Leraren en ouders overleggen zoveel mogelijk over de planning en het verloop van het leerproces en de ontwikkeling van de leerling. Er is voldoende aandacht voor de inbreng van de ouders (van alle ouders) en er is plaats en tijd voor samenwerking waar dat mogelijk is.

Inzake de deskundigheid moet diegene die deskundig is - en dit kan zowel de leerkracht als de ouder zijn - de andere ondersteunen.

N.B. Het spreekt vanzelf dat leerlingen op een bepaald ogenblik in hun ontwikkeling geheel of gedeeltelijk voor zichzelf kunnen opkomen. Dit is zeker het geval in het hoger onderwijs.

### **2.1.4 Professionalisering van de leraar**

Leraren moeten de mogelijkheden hebben om geregeld met collega's te overleggen. Hulp in de klas is de eerste vorm van ondersteuning. Met vormen van privé-hulp dient kritisch te worden omgegaan. Concrete afspraken dienen te worden gemaakt over de respectieve verantwoordelijkheden. (zie ook meso-niveau).<sup>3</sup>

Ook als er zich problemen voordoen dienen leraren deze zelf op een professionele manier aan te pakken. Ze dienen daarbij verantwoord en planmatig te handelen.

Een probleem naar anderen verwijzen is slechts verantwoord als de leerkracht zelf alles gedaan heeft wat tot zijn/haar eigen mogelijkheden behoort. Een leraar moet zich ook bewust zijn van zijn beperkingen opdat een verantwoorde doorverwijzing mogelijk wordt. Hij/zij bezit een eigen deskundigheid net als elke andere deskundige, ook inzake orthopedagogisch handelen. Directies en collega's zijn in probleemsituaties de eerste ondersteuning.

## **2.2 Op meso-niveau**

### **2.2.1 Een optie van heel de school (zie ook punt 1.3)**

Inclusief onderwijs is een bewuste en duidelijke optie en een engagement van heel de school. Daarom is er een duidelijke consensus nodig, van alle betrokkenen, bewust van de vraag en van de mogelijkheden en de moeilijkheden. Dat veronderstelt dat de optie besproken werd binnen het team en binnen de respectieve geledingen van de schoolgemeenschap. De optie voor inclusief onderwijs is een krachtlijn uit het pedagogisch project van de school en is opgenomen in het schoolwerkplan. Er dient wel rekening

---

<sup>3</sup> De leraar zal in de dagelijkse leersituatie op een professionele wijze rekening moeten houden met de eigenheid van elke leerling. Daartegenover staat dat "de" professionele leraar niet bestaat, en dat men de nodige realiteitszin op brengt om ook rekening te houden met de eigenheid van elke leraar.

gehouden te worden met de consecutiviteit tussen de verschillende onderwijsniveaus, scholengemeenschappen en internaten.

Naast rekening houden met de draagkracht van de school moet er eveneens rekening worden gehouden met de draagkracht van elke individuele leerkracht.

### **2.2.2 Inspraak en overleg**

Inclusief onderwijs veronderstelt frequent en regelmatig overleg met ouders in een geest van partnerschap. Dit wordt slechts mogelijk door geëigende inspraak- en medezeggenschapstructuren op het niveau van de school. Daarenboven dient per individueel geval gezocht te worden hoe ouders de planning, evaluatie en besluitvorming over het leren en de ontwikkeling van hun kinderen kunnen ondersteunen. Vanuit de ervaringen die zij in het dagelijks leven met hun kind hebben, kunnen zij bijdragen tot het ondersteunen van het professioneel handelen van de leraars.

### **2.2.3 Organisatie van het onderwijs**

Een flexibele organisatie van het onderwijs in groepen steunt op duidelijke opties op het niveau van de school als organisatie. Het is een noodzakelijke waarborg voor horizontale en verticale samenhang. Het is een basis voor collegiale consultatie en interne ondersteuning. Om in deze voortdurend en adequaat te kunnen inspelen op de wisselende behoeften is het wenselijk dat de school zich opstelt als een "lerende organisatie".

De realisatie van inclusief onderwijs stelt meer problemen in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs

### **2.2.4 Middelen**

Inclusief onderwijs kan niet zonder aangepaste middelen inzake omkadering, gebouwen, accommodatie, differentiatiemateriaal en technische hulpmiddelen. Dit houdt in dat de bestaande middelen optimaal, met de nodige inventiviteit worden gebruikt of vernieuwd en dat er waar nodig een beroep kan gedaan worden op extra middelen.

### **2.2.5 Externe hulp**

Externe hulpverlening is een noodzakelijke component in het realiseren van inclusief onderwijs. Rekening houdend met de specifieke behoeften van haar leerlingen komt het iedere school toe een continuüm van extern hulpaanbod te structureren, bekend te maken aan alle betrokkenen, en regels op te stellen voor een functionele afstemming van onderwijs en hulpverlening, inzonderheid wat verwijzing betreft.

Bij externe hulp moet de klemtoon gelegd worden op de samenwerking tussen de verschillende betrokkenen met respect voor ieders deskundigheid. Consultatieve hulpverlening kan hierbij een aanpak zijn. Leerkrachten hebben nood aan tijd, ruimte en overleg tijdens hun opdracht.

In de eerste plaats wordt een beroep gedaan op diensten die door het onderwijsbeleid zelf ter beschikking gesteld worden, zoals de PMS-centra. Ook diensten van buiten het onderwijs dienen een plaats te krijgen binnen dit continuüm, zeker de zorgverstrekking die door de gemeenschap geboden wordt. Met privé-hulpverlening dient kritisch te worden omgegaan.

Goed gebruik van het extern hulpverleningsaanbod alsook van de interne samenwerking vraagt om een degelijke coördinatie. Deze functie moet in elke school worden ingebouwd.

### **2.2.6 Schooloverstijgende samenwerking**

Samenwerking tussen scholen kan het onderwijs en de zorg voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften verbeteren. Scholen kunnen daartoe zelf initiatieven nemen zonder dat



er onmiddellijk structuren of schaalvergroting komen bij kijken. De mogelijkheden waarmee de schooloverstijgende samenwerking kan worden gerealiseerd dienen onderzocht te worden. Overeenkomsten terzake zullen allicht noodzakelijk zijn.

## **2.3 Op macro-niveau**

Vele middelen en een goede wet maken nog geen goed onderwijs. De voornaamste rol van het beleid in vernieuwingen is de principes en de waarden duidelijk te duiden en de noodzakelijke veranderingen te initiëren en te faciliteren. Het is aangewezen daarbij aan te sluiten bij wat aan de basis als innoverende praktijk herkenbaar is. Het beleid moet dus inclusief onderwijs mogelijk maken, niet opleggen.

### **2.3.1 Duidelijke beleidsopties**

Het onderwijsbeleid stelt voorop dat inclusie principieel de eerste keuze is. Dit betekent dat het beleid duidelijk maakt dat voor elk kind in eerste instantie onderzocht dient te worden of en hoe het in het gewoon onderwijs terecht kan. Het stelt de nodige middelen ter beschikking om het uit te voeren. Het beleid zorgt voor coherentie en continuïteit in de verschillende maatregelen, en streeft naar samenhang met de ondersteuning van buiten het onderwijs. Goed beleid betreft alle betrokkenen bij de planning en de uitvoering.

### **2.3.2 Stimuleren van goede praktijk**

Het beleid zorgt voor specifieke middelen om voorbeelden van 'goede praktijk' te ondersteunen en bekend te maken.

### **2.3.3 Starten met gewoon onderwijs**

Inclusief onderwijs wordt in de eerste plaats nagestreefd door maatregelen die het gewoon onderwijs betreffen. Het richt zich op de verbetering van het onderwijs voor **alle** leerlingen. Maatregelen voor specifieke doelgroepen en categorisering van leerlingen worden kritisch overwogen, en zeker voorafgegaan door algemene acties die het geheel van de school betreffen en het onderwijs voor alle leerlingen kunnen optimaliseren.

### **2.3.4 Gepaste leerplannen en evaluatie**

Het beleid waakt erover dat de algemene doelstellingen van het onderwijs en inzonderheid de leerplannen voldoende breed en evenwichtig zijn, zodat ze voor alle leerlingen als richtlijn kunnen gelden.

De wijze van formulering van de (ook leergebiedgebonden) eindtermen dient de nodige ruimte te geven om de zorgbreedte effectief kansen te geven.

De richtlijn voor een leerling met speciale onderwijsbehoeften is het volgen van een handelingsplan waarbij kan verwezen worden naar de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon onderwijs. Eventuele problemen i.v.m. de attestering dienen verder onderzocht te worden.

Evaluatie van het onderwijs richt zich niet alleen op leerlingprestaties maar ook op het proces van leren en onderwijzen dat scholen ontwikkelen voor al hun leerlingen.

### **2.3.5 Betekenis van het buitengewoon onderwijs**

Apart buitengewoon onderwijs blijft verantwoord voor leerlingen waarvan de optimale ontwikkeling op dat ogenblik niet door de gewone school kan worden verzekerd. De

aanwezigheid van een school voor buitengewoon onderwijs mag in geen geval een excuus zijn voor een gewone school om zelf niet het nodige te doen voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften.

De keuze tussen gewoon en buitengewoon onderwijs komt toe aan de ouders. Zij moeten kunnen kiezen tussen gelijkwaardige alternatieven. In deze keuze worden zij bijgestaan door adviezen van school en begeleidingsdiensten.

Dit betekent niet dat de ouders zo maar kunnen kiezen uit een gamma van mogelijkheden en eventueel de adviezen van bevoegde diensten naast zich neerleggen.

Er dienen een aantal volwaardige kansen ingebouwd te worden zodat ouders een kwaliteitsvolle keuze kunnen maken. Daarbij moeten de ouders partners zijn bij het opstellen van een beslissing. Zo wordt vermeden dat kinderen het slachtoffer worden van de keuze van de ouders. Buitengewoon onderwijs is er voor kinderen die niet kunnen aarden in het gewoon onderwijs omwille van specifieke redenen.

Buitengewoon onderwijs krijgt bovendien een eigen plaats binnen het continuüm van ondersteunende voorzieningen die inclusief onderwijs op gewone scholen mogelijk maken. Zo wordt de B.O.-expertise bewaard en verder ontwikkeld. Het aanbod van de speciale school wordt herkenbaar en aanspreekbaar gemaakt. Regionale concentratie kan daartoe bijdragen. Nauwe samenwerking tussen gewone en buitengewone scholen wordt door het beleid gestimuleerd en ondersteund.

De BO-school kan gezien worden als een centrum waar hulp kan geboden worden. Het is een plaats waar leerkrachten terecht kunnen m.b.t. begeleiding, manier van werken, materialen en databanken die info verstrekken over bepaalde behandelingen van leerlingen of over teamwork, overleg, handelingsplanning...

De leraar BO heeft vooral deskundigheid als leraar op microniveau maar voor de begeleiding van het schoolteam kan men terecht bij de pedagogische begeleiding en de centra voor leerlingbegeleiding.

De leraar BO kan als ondersteunende leraar optreden in de klas. De begeleiding kan wel consequenties hebben naar flexibele werktijden.

De techniek van begeleiding en ondersteuning is niet aangeboren maar moet aangeleerd worden. De ervaring met GON leert dat de begeleiding soms niet lukte omwille van het feit dat de mensen uit hun natuurlijke omgeving getrokken werden. Belangrijk is het teamwork.

Goed buitengewoon onderwijs wordt niet alleen bereikt met specifieke didactieken maar ook met engagement, schoolcultuur- en management.

Belangrijk is de herkenbaarheid van het buitengewoon onderwijs (scholen, klassen, afdelingen,...). Het maatschappelijk veld moet weten waar een speciaal onderwijsaanbod is. Alle vormen van problematiek waarin de school gespecialiseerd is dienen te worden kenbaar gemaakt.

### **2.3.6 Een coherent ondersteuningsbeleid**

Binnen het kader van een globaal zorgverbredingsbeleid wordt gezorgd voor een diversiteit en een continuüm van ondersteunende diensten. Iedere vorm van hulpverlening verhoudt zich tot de school volgens de principes van subsidiariteit en complementariteit. Het allereerste doel van ondersteunende diensten en begeleidingscentra is de verdere ontwikkeling en professionalisering van leraren en scholen. In geen geval worden activiteiten opgezet die tot de verantwoordelijkheid en de competentie van leraren behoren. Wanneer directe hulpverlening aan leerlingen noodzakelijk is wordt steeds een vorm van consultatieve begeleiding gehanteerd, waarbij ook de leraar en andere betrokkenen worden ingeschakeld.

### **2.3.7 Opleiding en nascholing**

Binnen het algemeen onderwijsbeleid wordt erover gewaakt dat alle leraren en hulpverleners tijdens alle stadia van hun opleiding en nascholing voldoende informatie, ervaring en vaardigheden verwerven die nodig zijn voor de implementatie van inclusief onderwijs.

Scholen worden aangespoord en ondersteund in het opzetten van specifieke initiatieven om beginnende leraren binnen het eigen team te initiëren. Dit vraagt naar specifieke middelen. Opleiding van gespecialiseerde leraren beperkt zich niet tot een categoriale specialisatie maar is ook gericht op vaardigheden bij de ondersteuning van collega's. In het kader van de permanente nascholing worden voor alle leraren prioritaire onderwerpen aangeboden die een directe relatie hebben met specifieke onderwijskundige behoeften en inclusief onderwijs. Zo is er bv. aandacht voor de teamgerichte nascholing.

### **2.3.8 De nodige middelen verschaffen**

Het beleid dient een evenwicht te vinden tussen algemene schoolfinanciering en specifieke financiering van doelgroepen/leerlingen. Omdat inclusief onderwijs vertrekt bij de gewone school, en betrekking heeft op alle leerlingen, is de eerste parameter voor financiering het aantal leerlingen in de school.

Het beleid moet een algemeen financieringsmechanisme hanteren dat voldoende mogelijkheden biedt om tegemoet te komen aan de verschillende leerbehoeften en mogelijkheden van alle leerlingen. Aanvullende specifieke middelen voor bepaalde doelgroepen of individuele leerlingen is daaraan complementair. Deze vorm van extra middelen is onontbeerlijk voor sommige leerlingen. Het recht op extra middelen dient onafhankelijk te zijn van de plaats of de instelling of het soort van onderwijs waar het onderwijs of de hulp geleverd worden.

Flexibilisering van de onderwijsorganisatie steunt op het soepel kunnen hanteren van de middelen. Deze middelen betreffen zowel de omkadering, de gebouwen, het vervoer van leerlingen enz. Eerst en vooral dient de overheid toe te laten en liefst te stimuleren soepeler om te gaan met de beschikbare middelen. Zo moet het mogelijk zijn dat gewone en buitengewone scholen mits afspraken op lokaal vlak hun middelen en personeel samenvoegen en/of uitwisselen om aan nieuwe uitdagingen gevolg te kunnen geven.

### **2.3.9 Innovatiestrategieën**

Voor onderwijshervormingen zoals het invoeren van inclusief onderwijs volstaat het niet om modellen voor te houden, andere functies te creëren, werkingsstructuren uit te bouwen, middelen te verschaffen, ... Het invoeren van een effectieve hervorming veronderstelt dat men ook investeert in de strategie van invoering als zodanig. Dat vraagt om een tijdelijke injectie van extra middelen en het specifiek aanwenden daarvan voor de bedoelde innovatie. Verder volstaat het niet alleen te investeren in de introductie van de vernieuwing. Meer nog moet aandacht en ondersteuning uitgaan naar de implementatie ervan. Daarom is het noodzakelijk een innovatiestrategie uit te stippelen die rekening houdt met het dynamisch-creatief verloop van het innovatieproces en die niet louter gebaseerd is op een rationeel-lineaire ontwikkeling.

## **2.4 Inclusief onderwijs op niveau van ...**

### **2.4.1 volwassenenonderwijs**

De bijscholing van personen met een handicap is een belangrijke opdracht voor het volwassenenonderwijs. Het volwassenenonderwijs moet zich openstellen voor personen met een handicap opdat deze hun kennis op peil kunnen houden.

Ter voorkoming van latere marginalisering bij de tewerkstelling dient een actieve campagne voor het tweedekansonderwijs opgezet te worden.

Meer aandacht voor gehandicapten in het volwassenenonderwijs vergt samenwerking met andere partners buiten onderwijs (bv. beschermde werkplaatsen);

Niet alleen het financiële aspect moet bekeken worden. Het wordt hoog tijd dat er nagedacht wordt over de opvang van personen met een handicap in het volwassenenonderwijs. Het volwassenenonderwijs dient aandacht te hebben voor personen met een handicap opdat deze toegang zouden krijgen, vooral met ondersteuning van multimedia. De bereikbaarheid kan vergemakkelijkt worden door middel van afstandsonderwijs. De fysieke toegankelijkheid voor personen met een handicap moet verhoogd worden.

#### **2.4.2 hoger onderwijs<sup>4</sup>**

In het hoger onderwijs dient specifieke aandacht te gaan naar de participatie van studenten met een handicap aan hoger onderwijs.

Het hoger onderwijs pleit voor een emancipatorische aanpak van een inclusief hoger onderwijs, met respect voor de autonomie van meerderjarigen die, ondanks een handicap, hun rechten op opleiding en intellectuele ontplooiing willen gewaarborgd zien, waardoor hun kansen op integratie in de maatschappij in het algemeen en in het arbeidsveld in het bijzonder maximaal gevrijwaard worden.

Het hoger onderwijs verzet zich unaniem tegen iedere vorm van uitsluiting van studenten met een handicap om volgende redenen:

- er is meestal geen directe relatie tussen de gevolgde studies in het hoger onderwijs en de latere beroepsuitoefening;
- net als andere studenten moet de student met een handicap de mogelijkheid hebben te studeren om aan de persoonlijke ontplooiing te werken zonder een wel bepaald beroep voor ogen te hebben;
- men kan het weigeren voor het volgen van studies in het hoger onderwijs enkel overwegen indien de aard van de handicap dusdanig is dat het wezenlijke van de opleiding ontoegankelijk is (bij voorbeeld in practica en stages).

Via een meer open strategie van de hogescholen moet het mogelijk gemaakt worden dat personen met een handicap toegelaten worden tot de lerarenopleiding. Dit moet aansluiten op een grotere bereidheid in basis- en secundaire scholen om mensen met een handicap positieve kansen te geven als lesgevers.

administrateur-generaal: Jacques Perquy  
voorzitter: Louis Van Beneden

---

<sup>4</sup> De raad hogere onderwijs bracht op 10 februari 1998 een advies uit betreffende de participatie van studenten met een fysieke handicap aan hoger onderwijs. (RHO/FVH/ADV/002)