

BEYOND Project

Naar inclusief onderwijs en BEYOND
2018 – 2021



Study on the role of service providers in the transition towards inclusive education



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 Els Teijssen en Michelle Milants, University College Leuven-Limburg 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
- Yousra Sandabad, Centre de la Gabrielle
- 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

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 3

Study on the role of service providers in the transition towards inclusive education

Inhoudstafel

Inleiding	6	3. Belangrijkste kenmerken van de ontwikkeling van diensten	29
I. Fact sheets van de partnerlanden	8	A. Wat probeert een dienst te bereiken?	29
1. België (Vlaanderen)	8	B. Wat zijn de concurrerende agenda's tussen de dienst, andere diensten, de school en de LEA? Hoe zullen deze worden opgelost of via onderhandelingen tot stand komen?	30
A. Organisatie van het steunmodel	9	C. Wie verleent eigenlijk steun en hoe doen zij dat?	30
B. Taak van een dienstverlener	10	D. Wie heeft de deskundigheid en hoe wordt deze toegepast?	31
C. Ervaringen met het ondersteuningsmodel	11	E. Wat is het evenwicht en de focus van de hoofdfuncties?	31
2. Portugal	11	F. Hoe goed evalueren wij wat wij doen?	32
A. Organisatie van het ondersteuningsmodel	13	G. Conclusie	32
B. Taak van een dienstverlener	13	III. Analyse van de vragenlijsten	34
C. Ervaringen met het ondersteuningsmodel	13	1. Informatie over de deelnemers	35
3. Oostenrijk	14	2. Vision	36
A. Taak van een dienstverlener	15	3. Samenwerking	36
B. Ervaringen met het ondersteuningsmodel	16	4. Wijze van functioneren	37
4. Frankrijk	16	A. De stem van het kind	37
A. Organisatie van het steunmodel	17	B. Assistent van het kind	38
B. Taak van een dienstverlener	18	C. Teamleraar/klassenassistent	38
C. Ervaringen met het ondersteuningsmodel?	18	D. "Breedbeeld" partner	39
5. Finland	18	E. Aansluiting	39
A. Organisatie van het steunmodel	19	F. Lid van het schoolteam	40
B. Taak van een dienstverlener/assistent voor speciale behoeften	20	G. Reflecterende beoefenaar	40
C. Ervaringen met het ondersteuningsmodel	20	5. Centrale taken	41
6. Overeenkomsten en verschillen	21	6. Effectbeoordeling	43
A. De ontwikkeling van inclusief onderwijs	21	IV. Aanbevelingen	44
B. Multidisciplinaire teams	21	Referenties	46
C. Gewone en bijzondere scholen	21	Bijlage 1: Vragenlijst	48
D. Vroegtijdige interventie	22	1. Informatie over uzelf	49
E. Conclusie	22	2. Vision	49
II. Wat is een dienstverlener?	23	3. Samenwerking	49
1. De drie dimensies van de index voor opneming	24	4. Wijze van functioneren	50
2. Verschillende modellen	25	5. Centrale taken	52
A. Eight roles for the service provider	26	6. Effectbeoordeling	52
B. SWOT Interdisciplinair Inclusief Praktijk Ontwerp	28		

Inleiding

Het volgende verslag valt binnen het kader van het Erasmus+ project "To Inclusive Education and BEYOND" (BEYOND) 2018-2021. Het BEYOND-project is bedoeld om de overgang naar volledig inclusieve onderwijssystemen te vergemakkelijken. Dit project is een resultaat van eerdere samenwerking tussen meerdere Europese partners, waaronder: de European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (EASPD) in België die de leidende partner is, Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KathOndVla) in België, University College Leuven-Limburg (UCLL) in België, Chance B in Oostenrijk, de Service Foundation for People with Intellectual Disabilities (KVPS) in Finland, het Centre de la Gabrielle in Frankrijk en Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência (CECD) in Portugal. UCLL was verantwoordelijk voor deze studie op basis van de resultaten van de enquête die door alle partners werd gehouden.

Onze moderne Europese samenlevingen worden gekenmerkt door verschillende soorten diversiteit: diversiteit van sociale achtergrond, van afkomst, van taal, van potentieel. Deze diversiteit

moet worden omarmd en opgevangen als we meer inclusieve, samenhangende en stabiele samenlevingen willen creëren die aan de behoeften van al hun burgers voldoen. De recente vluchtelingen crisis heeft nog eens extra duidelijk gemaakt hoe noodzakelijk het is diversiteit te aanvaarden en meer inclusieve samenlevingen in heel Europa te ontwikkelen. Het doel van dit verslag was speciale scholen en dienstverleners die kinderen met speciale behoeften ondersteunen, in staat te stellen een succesvolle en soepele overgang naar inclusief onderwijs te vergemakkelijken. Deze overgang is een van de concrete artikelen die zijn opgenomen in het Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap.

Dit verslag en de studie waarop het gebaseerd is, zullen instrumenten aanreiken voor beleidshervorming, om ondersteunende diensten en hun samenwerking met andere belanghebbenden aan te passen of te verbeteren, en uiteindelijk de overgang naar inclusief onderwijs te vergemakkelijken.

Door dienstverleners die betrokken zijn bij inclusief onderwijs te ondervragen, zal dit verslag de rol van de dienstverlener in elk land benadrukken. Dienstverleners op het gebied van onderwijs bieden lange- of kortetermijndiensten aan, die leerlingen (of hun gezinnen) met minder mogelijkheden of ondersteuningsbehoeften in staat stellen volledig en met succes deel te nemen aan het leven in de plaatselijke gemeenschap waarin zij wonen en aan de onderwijsomgeving. Dienstverleners zijn gewoonlijk externe partners die niet onder de leiding van een school staan. Zij ondersteunen de overgang van leerlingen naar gewone scholen.

Er zijn evenveel soorten ondersteunende diensten voor leerlingen met speciale behoeften als er landen zijn in Europa. In het eerste deel van dit verslag wordt in fact sheets informatie samengevat over de organisatie van de ondersteuningsmodellen, de taak van een dienstverlener en de ervaringen met het huidige ondersteuningsmodel van elk land. Ook worden de overeenkomsten en verschillen tussen de landen geanalyseerd. In het tweede deel wordt afgesproken wat dienst-

verleners zijn (een definitie van een dienstverlener wordt gemaakt), wordt beschreven hoe een inclusieve omgeving kan worden gecreëerd door drie belangrijke pijlers te installeren en worden vier modellen gepresenteerd die betrekking hebben op de rol van een dienstverlener. In het Interdisciplinaire Inclusive Practice Design model worden ook de acht rollen van een dienstverlener in detail toegelicht. De belangrijkste fasen in de ontwikkeling van een ondersteunende dienst, beschreven door Blamires en Moore (2004), worden ook besproken. In het derde deel worden de vragenlijsten die in de partnerlanden werden afgenomen, geanalyseerd en geïnterpreteerd. Door dienstverleners die betrokken zijn bij inclusief onderwijs te bevragen, wordt namelijk de rol van de dienstverlener in elk land belicht op basis van de 8 rollen van het IIPRAD-model (Emmers et al., 2014-2015, 2016, 2019). De laatste stap is het afronden van enkele aanbevelingen voor beleidsmakers, onderwijsaanbieders en ondersteunende diensten over hoe de overgang naar inclusief onderwijs kan worden verbeterd.



Fact sheets van de partnerlanden

Leerlingen met speciale behoeften hebben recht op onderwijs en het is de verantwoordelijkheid van het onderwijsstelsel om te zorgen voor de continuïteit van de individuele schoolloopbaan, aangepast aan de mogelijkheden en behoeften van de leerling. Het doel is de leerling toegang te geven tot een reguliere school zo dicht mogelijk bij huis, de ouders nauw te betrekken bij de schoolloopbaan van hun kind en gelijke kansen te bieden aan kinderen met speciale behoeften en andere kinderen door te zorgen voor een aanpassing van de examenvoorwaarden. In dit deel zullen we nader bekijken hoe de partnerlanden hier al aan werken. Daarna bespreken we de overeenkomsten en verschillen tussen alle partnerlanden.

BELGIË (VLAANDEREN)

Het buitengewoon onderwijs in België kent een lange en ingewikkelde geschiedenis, maar de noodzaak om een systeem van buitengewone scholen op te zetten werd duidelijk als gevolg van de leerplichtwetten. Hoewel sommige bijzondere scholen al meer dan 100 jaar bestaan, werd de gemeenschap zich pas bewust van haar plicht tegenover leerlingen met een handicap toen onderwijs werd beschouwd als een noodzaak voor alle burgers. De leerplichtwet van 1914 stelde dat "waar de schoolbevolking voldoende groot is, de plaatselijke autoriteiten moeten voorzien in klaslokalen voor slecht begaafde of abnormale kinderen." Tussen 1924 en 1970 werden verschillende wetten uitgebreid en ingevoerd om aan deze eis te voldoen. In 1980 ging het "geïntegreerd onderwijs" (GON) van start. Leerlingen met een handicap kregen de kans om onder begeleiding van een speciale school naar het reguliere onderwijs te gaan. De leerling krijgt op de gewone school ondersteuning van een leerkracht of therapeut van een speciale school. De

laatste jaren is er in België een verschuiving naar meer inclusief onderwijs. Dit is deels te danken aan het feit dat België verschillende verdragen heeft geratificeerd, waaronder de Verklaring van Salamanca, het VN-Verdrag inzake de Rechten van het Kind en het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap. Dit heeft niet alleen geleid tot de totstandkoming van het M-decreet in het primair en secundair onderwijs in 2014, dit heeft ook geleid tot de ontwikkeling van de Codex voor het Hoger Onderwijs in 2013 en het Ondersteuningsmodel voor het primair en secundair onderwijs en het Ondersteuningsmodel voor het Hoger Onderwijs in 2017 (Europees Agentschap, z.d.).

In 2014 is het M-decreet in het basis- en secundair onderwijs in werking getreden, van waaruit het uitgangspunt is om zoveel mogelijk kinderen in het regulier onderwijs te onderwijzen (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Het beoogt een mentaliteitswijziging naar inclusief onderwijs. Bovendien hebben leerlingen met een handicap het recht om in te stromen in het reguliere onderwijs en moet er, indien nodig, passende ondersteuning worden

geboden of kan er een individueel programma worden opgesteld. Alleen wanneer deze mogelijkheden en ondersteuning in het regulier onderwijs onvoldoende zijn, blijft de mogelijkheid bestaan om in te schrijven in het speciaal onderwijs.

In het buitengewoon onderwijs worden de leerlingen, afhankelijk van hun behoeften, ingedeeld in acht verschillende types van buitengewoon onderwijs, vanaf de leeftijd van 2,5 jaar tot 21 jaar (Onderwijs Vlaanderen, z.d.):

- Type "basisaanbod": aanvankelijk kwamen deze groepen samen in het type basisaanbod, maar nu is het bestemd voor leerlingen die niet in staat zijn het algemene leerplan te volgen en een individueel aangepast leerplan nodig hebben.
- Type 2: voor kinderen met matige of ernstige verstandelijke beperkingen.
- Type 3: voor kinderen met ernstige emotionele problemen en/of gedragsproblemen (ADHD, OCD, enz.)
- Type 4: voor kinderen met een lichamelijke handicap.
- Type 5: voor zieke kinderen die in het ziekenhuis zijn opgenomen of die om medische redenen in een opvangcentrum verblijven.
- Type 6: voor visueel gehandicapte kinderen.
- Type 7: voor kinderen met gehoorstoornissen.
- Type 8: voor kinderen met een autisme-spectrumstoornis.

Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat scholen kunnen aantonen dat zij altijd de maximale zorg en ondersteuning hebben geboden. Om toegang te krijgen tot het buitengewoon onderwijs is een verslag nodig van het Centrum voor Leerlin-

genbegeleiding (CLB) na een multidisciplinair onderzoek.

In het voortgezet onderwijs worden deze acht soorten speciaal onderwijs gecombineerd met vier verschillende onderwijsvormen:

- Formulier 1 bereidt zich voor op de dagopvang.
- Formulier 2 bereidt voor op beschutte werkplaatsen.
- Vorm 3 bereidt voor op een baan op de reguliere arbeidsmarkt. Leerlingen kunnen een getuigschrift behalen voor een reguliere baan op assistentniveau: bijv. bouwvakker, timmerman, kapper enz.
- Vorm 4 bereidt voor op het hoger onderwijs of de universiteit. Er kunnen dezelfde diploma's worden behaald als in het reguliere onderwijs. Maar vaak gaan de leerlingen deeltijds naar een gewone klas en deeltijds naar een speciale klas.

Het M-decreet ging vergezeld van een ondersteuningsmodel om extra steun te verlenen aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

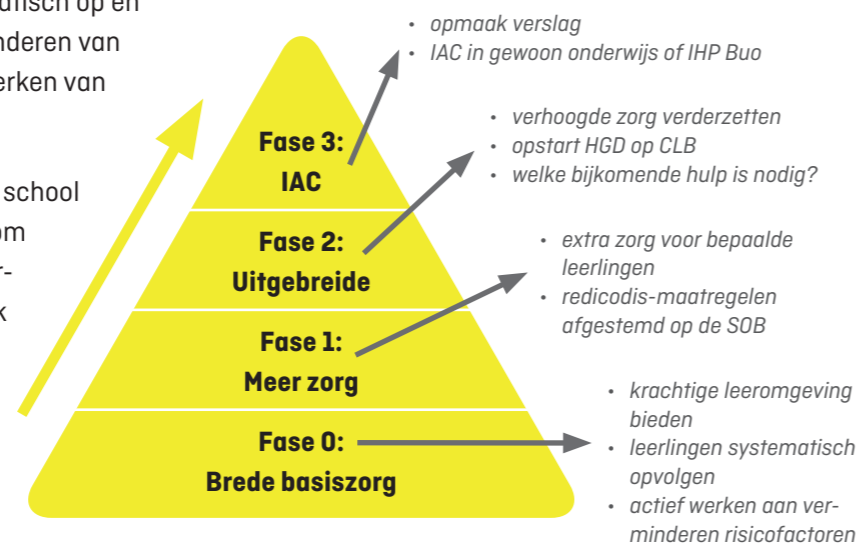
Organisatie van het steunmodel

Het M-decreet stelt dat het de taak is van elke reguliere school om een zorgcontinuüm te ontwikkelen. Het gaat om een zorgbeleid waarbij de school drie fasen doorloopt om samen met het CLB en de ouders de leerlingen de best mogelijke zorg te bieden. Er zijn geen leerkrachtassistenten en soms komt een persoonlijke assistent van het welzijnswerk of een vrijwilliger, georganiseerd door de ouders, in de klas om te helpen. De reguliere scholen kunnen onder bepaalde voorwaarden ook rechtstreeks een beroep doen op verschillende types van scholen voor buitenge-

woon onderwijs, in overleg met de ouders van de leerling die ondersteuning nodig heeft (Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

- Fase 0: brede basiszorg. Op basis van een visie op zorg is elke reguliere school verplicht te werken aan een eigen zorgcontinuüm en algemene basiszorg te bieden aan alle leerlingen. De school stimuleert de ontwikkeling van alle leerlingen zoveel mogelijk, volgt hen systematisch op en werkt actief aan het verminderen van risicofactoren en het versterken van beschermende factoren.
- Fase 1: verhoogde zorg. De school neemt extra maatregelen om ervoor te zorgen dat de leerling het gemeenschappelijk curriculum kan blijven volgen (zoals remediëring, differentiatie, compensatie en dispensatie).
- Fase 2: uitgebreide zorg. Het CLB krijgt een actieve rol en onderzoekt wat de leerling, de leerkrachten en de ouders kunnen doen en wat ze nodig hebben. Daarna stelt het CLB eventueel een gemotiveerd verslag op, waarin het de noodzaak tot uitbreiding van de zorg verantwoordt. Dan kan de school een beroep doen op ondersteuning vanuit het ondersteuningsnetwerk of een school voor buitengewoon onderwijs. Als de fasen 0 tot 2 zijn doorlopen en het volgen van het gewone leerplan met redelijke aanpassingen niet haalbaar blijkt, kan het CLB een verslag opstellen voor toegang tot het buitengewoon onderwijs of voor een individueel aangepast leerplan in het gewone onderwijs.

- Fase 3: individueel aangepast curriculum (IAC). Het CLB stelt een verslag op voor toegang tot het buitengewoon onderwijs of voor een IAC in het gewone onderwijs. In het buitengewoon onderwijs krijgt een leerling een individueel plan in plaats van een IAC. Een IAC vertrekt vanuit het algemene leerplan, een individueel plan vertrekt vanuit ontwikkelingsdoelen.



Figuur 1: Zorgcontinuüm België

Een leerling met een rapport kan een IAC volgen op een school voor gewoon onderwijs of kan zich inschrijven op een school voor speciaal onderwijs. Dat hangt af van de keuze van de ouders en de leerling en van de redelijke aanpassingen die in een gewone school mogelijk zijn. Het CLB onderzoekt samen met de ouders, de leerling en de school de mogelijkheden. Als de leerling een IAC volgt in een school voor gewoon onderwijs, kan de school een beroep doen op ondersteuning vanuit het ondersteuningsnetwerk of vanuit een school voor buitengewoon onderwijs (Europees Agentschap, z.d.)

Taak van een dienstverlener

Verschiedende beroepen, zoals (vak)leerkrachten, logopedisten, fysiotherapeuten, (ortho)pedagogen, maatschappelijk werkers, psychologen, ergotherapeuten, enz. kunnen dienstverlener worden. Hun taak bestaat uit het bieden van ondersteuning aan leerlingen met speciale behoeften, hun leerkrachten en het schoolteam. Het bijwonen van coaching-bijeenkomsten en beroepsopleiding behoren ook tot hun taken. Zij kunnen ofwel voltijds voor het ondersteuningsnetwerk werken, deels in de speciale school en deels in het ondersteuningsnetwerk, of een baan als dienstverlener combineren met een baan als privé-therapeut. Om zich te specialiseren in het onderwijs aan leerlingen met een handicap kan een aanvullend programma worden gevolgd (bachelor na bachelor): een banaba in buitengewoon onderwijs of een banaba in zorgverbreding en remediërend leren. Met dit programma kiezen deelnemers voor een specialisatie als leraar, coach of ondersteuner van leerlingen met specifieke behoeften in het speciaal en regulier onderwijs (Europees Agentschap, z.d.).

Ervaringen met het ondersteuningsmodel

Volgens het model wordt de flexibiliteit als positief ervaren, maar is het voor ouders soms moeilijk om hier een weg in te vinden. Daarnaast leidt het nieuwe ondersteuningsmodel tot te veel aanvragen voor ondersteuning, waardoor er te weinig uren ondersteuning per kind zijn. Dit maakt het ook een uitdaging om op een beperkt aantal scholen ondersteuning te bieden, omdat men nog niet weet of er algemene deskundigheid of meer gespecialiseerde hulp nodig is.

Volgens de mindshift is er behoefte aan een verschuiving naar meer inclusief onderwijs. Vanwege de twee sporen die nu bestaan, het reguliere

onderwijs en het speciaal onderwijs, is het niet gemakkelijk om naar meer integratie toe te werken. Het vereist ook een mentaliteitsverandering in de hele samenleving: niet alleen in het onderwijs, maar ook op de arbeidsmarkt, in de vrije tijd, enz. Er is nog een weg te gaan, maar er is al veel vooruitgang geboekt (Jennes A., 2019).

Het Ondersteuningsmodel voor het Hoger Onderwijs stelt duidelijk dat het de verantwoordelijkheid van de universiteiten en hogescholen is om ervoor te zorgen dat leerlingen met een handicap in het hoger onderwijs kunnen worden opgenomen en dat zij de nodige ondersteuning voor deze leerlingen kunnen organiseren. De Codex voor het hoger onderwijs vermeldt dat het belangrijk is leerlingen met speciale behoeften op dezelfde manier te behandelen als leerlingen zonder speciale behoeften. Indien zij echter extra ondersteuning nodig hebben, moeten zij deze adequate ondersteuning kunnen krijgen onder de noemer "redelijke aanpassingen", zodat zij dezelfde onderwijskansen hebben als hun medeleerlingen. Het is de verantwoordelijkheid van de leerling om de nodige stappen te ondernemen en contact op te nemen met de leerlingenpunten van de instelling voor hoger onderwijs, om de nodige ondersteuning en eventuele redelijke aanpassingen te verkrijgen (Codex Hoger Onderwijs, z.d.).

PORTUGAL

Vanaf 1946 werden de eerste klassen opgericht voor leerlingen met een lichamelijke of geestelijke handicap. Daarna ook voor leerlingen met leerproblemen en lichte handicaps. In de jaren zestig werden de eerste centra voor speciaal onderwijs opgericht, en vervolgens werden speciale scholen opgericht voor kinderen met een verstandelijke handicap. In de onderwijswet, wet nr. 46/86, staat dat de achterliggende filosofie van het speciaal on-

derwijs gebaseerd is op verschillende internationale resoluties, zoals de Verklaring van Salamanca en het Actiekader voor het Speciaal Onderwijs.

In de jaren negentig was het de bedoeling leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (SEN) toegang te geven tot het reguliere onderwijs. Het doel was speciale scholen om te vormen tot "Resource Centres for Inclusion" (RCI) om gespecialiseerde ondersteuning te bieden via partnerschappen met gewone scholen. Sinds 2008 moesten de meeste speciale scholen worden gesloten en is inclusie verplicht. Veel speciale scholen zijn omgevormd tot Resource Centres, ter ondersteuning van lokale openbare reguliere scholen in het hele land. Zij bieden gespecialiseerde ondersteuning via partnerschappen met gewone scholen en fungeren als ondersteunende structuren voor de inclusie van alle leerlingen, vooral die met speciale onderwijsbehoeften. De onderliggende visie is dat scholen er voor iedereen moeten zijn (scholen voor iedereen) en daarom open moeten staan voor leerlingen met SEN. Speciaal onderwijs wordt ook gezien als een specifieke vorm van onderwijs. Het verbiedt en bestraft discriminatie op het gebied van handicaps en ernstige gezondheidsrisico's. De steun die door centra voor hulpmiddelen en leerkrachten in het speciaal onderwijs wordt verleend, is bedoeld om de capaciteit van de leerkrachten in de klas en van de hele school op te bouwen. Er zijn nog maar enkele speciale scholen (Europees Agentschap, z.d.).

In 2018 was er een herziening van alle onderwijsstelsels om meer inclusief te worden. Er is een doel om naar een meer inclusief onderwijsstelsel te gaan om verplicht 12-jarig onderwijs voor ALLE leerlingen te garanderen en het recht van ALLE leerlingen op een eindexamen met de certificering of competenties en leervaardigheden zijn ontwikkeld. Dit moet uitmonden in een rapport van het VN-Comité inzake de rechten van personen met een handicap en het Nationaal Ob-

servatorium, VN, 18 april 2016. Het onderwijs voor leerlingen met speciale behoeften is geïntegreerd in de gewone scholen. Bijna alle leerlingen gaan naar gewone scholen. Voor leerlingen met meer behoeften zijn er in heel Portugal verschillende speciale scholen, zoals scholen voor blinden en slechtzienden of scholen voor kinderen met ontwikkelingsstoornissen (autisme, enz.). Eenmaal ingeschreven in het leerplichtonderwijs, krijgen kinderen met speciale behoeften een individueel onderwijsplan, dat de nodige aanpassingen en veranderingen omvat (Eurydice, z.d.).

Daarnaast wordt ook vroegtijdige hulp aangeboden. Deze hulp wordt geboden door instellingen op het gebied van onderwijs, gezondheidszorg en sociale zekerheid voor kinderen van nul tot zes jaar, bij voorkeur van nul tot drie jaar. Er zijn ook sociaal-educatieve centra, die functioneren als semi-internaten met als doel sociaal-educatieve evaluatie en ondersteuning te bieden. Een andere opmerking is dat er ondersteuningscentra zijn voor kinderen en jongeren met speciale onderwijsbehoeften, van zes tot zestien jaar (Europees Agentschap, z.d.).

De volgende maatregelen zijn beschikbaar voor leerlingen met speciale behoeften binnen gewone scholen (Eurydice, z.d.):

- Ondersteuning door een multidisciplinair team ter ondersteuning van inclusief onderwijs. Er zijn gespecialiseerde professionals zoals ondersteunende leerkrachten, begeleiders, mobiliteitsprofessionals, gebarentaaltrainers en -tolken, therapeuten en psychologen.
- Gebruik van specifieke apparatuur en hulpmiddelen (boeken in braille, boeken met vergrote letters, optische en hoorapparaten, aangepaste software)
- Bijzondere voorwaarden voor de beoordeling (soort test, soort leerlingen, wijze

van uitdrukking, tijdschema's, plaats en tijdstip van de test)

- Geïndividualiseerd leerplan (door doelstellingen, inhoud, activiteiten te vervangen, in te voeren, te schrappen)
- Indien de aanpassingen aanzienlijk zijn en niet in het nationale leerplan passen, moet een individueel programma worden ontwikkeld.

Organisatie van het steunmodel

In de decreten 54/2018 en 55/2018 wordt geen melding gemaakt van speciale onderwijsbehoeften. De nieuwe visie van een alomvattend onderwijsstelsel als een benadering op meerdere niveaus om tegemoet te komen aan individuele behoeften. Voor alle leerlingen worden universele ondersteuningsmaatregelen aangeboden die alle leerkrachten worden gestimuleerd in de klas toe te passen. De universele maatregelen bestaan uit pedagogische differentiatie, leerplanaanpassingen, leerplanverrijking, universeel ontwerp voor leren, pro-sociaal gedrag en interventie in kleine groepen.

Wanneer er aanwijzingen zijn dat universele maatregelen niet volstaan om aan individuele behoeften tegemoet te komen, worden selectieve maatregelen in werking gesteld. Selectieve maatregelen bestaan uit verschillende leerpaden, niet-significante aanpassingen aan het leerplan, anticipatie op pedagogische ondersteuning, en leerversterkende maatregelen en bijlessen (Eurydice, z.d.).

Aanvullende maatregelen worden toegevoegd wanneer selectieve maatregelen niet de verwachte resultaten opleveren. Aanvullende maatregelen kunnen beter worden afgestemd op de belangrijkste behoeften van de leerlingen. Disciplines kunnen worden vervangen door

een andere competentie, er kunnen belangrijke aanpassingen in het leerplan worden aangebracht, er kunnen andere methodologieën en strategieën voor gestructureerd leren en voor de ontwikkeling van sociale en persoonlijke competentie worden vastgesteld. In het kader van deze maatregel wordt een individueel overgangsplan voor een leven na de school voorbereid, aangezien aanvullende maatregelen de weg naar een hoger onderwijsniveau ondermijnen. Geen van deze maatregelen beperkt echter de toegang tot levenslang leren en de inschrijving voor het hoger onderwijs (Eurydice, z.d.).

Over alle maatregelen moet worden onderhandeld met de ouders en met de leerlingen zelf die baat kunnen hebben bij deze maatregelen.

Taak van een dienstverlener

Krachtens wetsdecreet 54/2018 moet de dienstverlener een RCI oprichten. Dit centrum kan lokale openbare gewone scholen ondersteunen door gespecialiseerde professionals en de kennis te leveren die de school ontbeert. In het team van het RCI zijn therapeuten, ergotherapeuten, fysiotherapeuten, psychologen en maatschappelijk werkers opgenomen. De school vormt een multidisciplinair team ter ondersteuning van inclusief onderwijs met de middelen van de school en lokale partners zoals vroegtijdige interventie en het RCI. Dit multidisciplinaire team ondersteunt inclusief onderwijs en bepaalt welke maatregelen moeten worden genomen en welke aanpassingen nodig zijn voor individuele leerlingen. Leerkrachten voor speciaal onderwijs behoren niet tot het RCI, maar zijn professionals die door het ministerie van Onderwijs in schoolclusters zijn geplaatst. RCI's richten hun werkzaamheden in de eerste plaats op leerlingen met extra ondersteunende maatregelen.

Ervaringen met het ondersteuningsmodel

Aangezien ouders niet kunnen beslissen hun kind met een handicap op een speciale school in te schrijven, valt het enige onderwijsaanbod onder inclusief onderwijs. Sinds 2008 hebben veel speciale scholen zich omgevormd tot RCI's. Sinds de invoering van dit nieuwe model zijn de financieringscriteria ter ondersteuning van scholen niet duidelijk en zijn er regionale verschillen inzake de financiering van inclusief onderwijs en de toewijzing van middelen. Het is een sterk gedefinieerd systeem waarbij scholen rekenen op het vrijwilligerswerk van deze organisaties. De financiering staat los van het aantal kinderen met speciale onderwijsbehoeften en zelfs van het soort behoeften van de leerlingen. Kinderen met grotere ondersteuningsbehoeften hebben de neiging het grootste deel van de middelen die aan een scholencluster worden toegewezen op te slokken, waardoor er geen ruimte overblijft om inclusief onderwijs op andere onderwijsniveaus en voor de meeste leerlingen te verbeteren. De Portugese overheid trekt meer geld uit voor klinische benaderingen van de revalidatie van kinderen met een handicap dan voor nieuwere programma's zoals de ondersteuning van inclusief onderwijs (de Sousa et al., 2014).

Portugal heeft een hoog percentage kinderen met een handicap op openbare gewone scholen gekregen, maar heeft niet iedereen onderwijs van hoge kwaliteit kunnen garanderen, aangezien alle middelen die voorheen naar speciale scholen gingen, niet zijn omgeleid naar de hulpverleningscentra voor integratie.

OOSTENRIJK

In de afgelopen 30 jaar heeft het Oostenrijkse schoolsysteem zich ontwikkeld in de richting van een inclusief schoolsysteem, te beginnen

met de eerste Oostenrijkse integratieklas die in 1984 als schoolexperiment werd geïnstalleerd en de formele bekrachtiging van schoolinclusie door de Oostenrijkse schoolwet in 1993 (Schwab, Hessels, Obendrauf, Polanig, & Wölflingseder, 2015). Sinds 1993 bestaat er in Oostenrijk een tweesparenstelsel. Leerlingen van wie officieel is vastgesteld dat ze speciale onderwijsbehoeften (SEN) hebben, gaan ofwel naar speciale scholen ofwel naar inclusieve settings in gewone scholen. Ouders hebben het recht om te kiezen aan welk type onderwijs zij de voorkeur geven voor hun kind (artikel 8 van de leerplichtwet - Schulpflichtgesetz). Door het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (VN CRPD) in 2008 te ratificeren, heeft Oostenrijk zich ertoe verbonden de rechten van personen met een handicap te waarborgen, te bevorderen en te beschermen. Om het VN-Verdrag uit te voeren, ontwikkelde Oostenrijk een strategie, het "Nationaal actieplan voor personen met een handicap 2012-2020" (Federaal ministerie van Arbeid, Sociale Zaken en Consumentenbescherming 2012). Om inclusief onderwijs en de kwaliteit van het onderwijssysteem te verhogen, werden drie modelregio's geïmplementeerd in drie Oostenrijkse deelstaten - Stiermarken, Karinthië en Tirol. Deze modelregio's schetsen niet alleen een pad naar de implementatie van de VN CRPD in het onderwijssysteem, maar ze brengen ook strategieën van inclusief onderwijs in de praktijk en evalueren deze (Gasteiger-Klicpera & Wohlfahrt, 2015).

In Oostenrijk bestaan al meer dan twintig jaar integratieklassen (d.w.z. klassen waarin kinderen met SEN zijn opgenomen en gedurende een beperkt aantal uren ondersteuning door een leerkracht voor speciaal onderwijs beschikbaar is) in het schoolsysteem. De overgang naar inclusief onderwijs is van recentere datum en wordt in hoofdzaak gekenmerkt door klassen die zowel door een leerkracht voor algemeen onderwijs als door een leerkracht voor speciaal onderwijs

worden onderwezen. Het buitengewoon onderwijs bestaat uit negen schooljaren. Het laatste jaar is het voorbereidend beroepsjaar. Met toestemming van de schoolleiding en met instemming van het orgaan dat de school beheert, kan de speciale school maximaal 12 jaar worden bezocht. Het speciaal onderwijs in Oostenrijk bestaat uit tien soorten onderwijs. Speciaal opgeleide leerkrachten uit het speciaal onderwijs en individuele onderwijsmethoden worden gebruikt om de leerlingen een algemene basisopleiding te geven die de leerling in staat moet stellen zich met zijn verdere beroepsopleiding te redden of naar een meer geavanceerde school te gaan. Het doel is om leerlingen in staat te stellen zich te redden in de volgende fase van het beroepsonderwijs of aanvullende vormen van onderwijs van 6 tot 15 jaar (Feyerer et al., 2018).

We kunnen de volgende soorten bijzondere scholen onderscheiden, afhankelijk van de vorm van het aangeboden curriculum (Europees Agentschap, z.d.):

- Speciale scholen met een eigen leerplan: algemene speciale scholen (voor leerlingen met leerproblemen), speciale scholen voor blinde leerlingen, speciale scholen voor dove kinderen, speciale scholen voor ernstig gehandicapte kinderen, speciale scholen voor moeilijk opvoedbare kinderen (speciale onderwijsschool).
- Speciale scholen waarvan het aanbod overeenkomt met het leerplan van de lagere school, de middelbare school, het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs of met het leerplan van een ander soort speciale school: speciale scholen voor kinderen met een lichamelijke handicap, spraakstoornissen, een visuele handicap of gedeeltelijke doofheid; plaatsen voor behandelingscholen.

In gewone scholen krijgen gehandicapte en niet-gehandicapte leerlingen samen les in zogenaamde integratieve/inclusieve reguliere klassen. Inclusief onderwijs omvat diverse pedagogische maatregelen, zoals coöperatieve werkvormen (teamonderwijs), differentiatie/individualisering (rekening houdend met specifieke behoeften), leerlinggericht werken, open leervormen, projectgericht en interdisciplinair leren. In het algemeen hebben klassen een extra voltijdse of deeltijdse leerkracht - afhankelijk van het aantal leerlingen met specifieke noden en hun handicaps. In integratieve/inclusieve klassen geven leerkrachten van de leerplichtige school en leerkrachten met een speciale pedagogische opleiding "team-teaching" (Europees Agentschap, z.d.).

Een aanvraag voor de bevestiging van speciale onderwijsbehoeften moet worden ingediend zodra te voorzien is dat het kind, als gevolg van een handicap, de lessen in het basis- of voortgezet onderwijs niet zonder speciale ondersteuning kan volgen. Dit gebeurt hetzij voordat het kind naar school gaat, hetzij later, wanneer in de loop van de schooljaren duidelijk wordt dat het kind speciale ondersteuning nodig heeft. In dit verband moet erop gewezen worden dat eerst alle onderwijsmogelijkheden van het algemene schoolsysteem volledig moeten zijn uitgeput. De aanvraag kan worden ingediend door de ouders of voogden, door de directeur of het schoolhoofd of langs officiële weg en moet worden gericht aan het Directoraat Onderwijs. Het Directoraat Onderwijs moet in een procedure bepalen of het kind daadwerkelijk speciale ondersteuning nodig heeft en welke stappen van ondersteuning noodzakelijk zijn. Voordat een schriftelijke beslissing aan de ouder/voogd wordt meegedeeld, verzamelt het Directoraat Onderwijs de nodige verslagen en aanvaardt het ook verslagen die door ouders/voogden worden ingediend (Europees Agentschap, z.d.).

Taak van een dienstverlener

De volgende informatie is gericht op SEN-onderwijsassistenten / leerondersteunende assistenten (LSA's) [Duits: "Schulassistent"]. In verplichte scholen bieden mensen verschillende vormen van onderwijsondersteuning, maar ook dit is schaars geworden. Er zijn momenteel veel verschillende beroepsgroepen die ondersteuning bieden, met de meest uiteenlopende functieomschrijvingen en zeer verschillende rolopvattingen binnen een lerarenteam. Assistenten hebben gewoonlijk verschillende personen aan wie zij verantwoording verschuldigd zijn. Zij zijn in dienst van een rechtspersoon, zijn ondergeschikt aan de schoolleiding en worden hiërarchisch onder de leerkrachten geplaatst (Europees Agentschap, z.d.).

Om deze situatie in goede banen te leiden, is tijd nodig voor een uitwisseling tussen assistenten en leerkrachten, waaraan de deelnemers vanuit hun respectieve rollen en functies bijdragen. Zowel de leerkrachten als de assistenten moeten hiertoe bereid zijn. Bovendien gebeurt dit onder onzekere arbeidsomstandigheden, aangezien zij meestal niet of slechts voor een minimaal deel van de tijd die zij aan deze coördinatie besteden, betaald worden (Eurydice, z.d.).

Vooraf in inclusieve klaslokalen (maar ook in scholen voor kinderen met speciale behoeften en in toenemende mate in het basisonderwijs) zijn meerdere mensen tegelijkertijd in de klas aanwezig en maken zij deel uit van een heterogene onderwijsgroep. Naast professioneel opgeleide leraren in de klas en leraren in het speciaal onderwijs, worden ook assistenten, als een professioneel niet gedefinieerde groep, tot deze groep gerekend (Bildungssystem Austria, z.d.).

Ervaringen met het ondersteuningsmodel

In Oostenrijk zijn LSA's verantwoordelijk voor de ondersteuning van een specifiek kind gedurende een bepaald aantal door de staat goedgekeurde uren. Maar deze uren omvatten niet de tijd voor het uitwisselen van informatie en het gezamenlijk plannen van lessen met leerkrachten (Meyer, 2017). Als LSA's bijvoorbeeld deelnemen aan vergaderingen met leraren, worden deze niet beschouwd als werktijd die moet worden gecompenseerd (Henn et al., 2019). Dit probleem wordt nog verergerd doordat LSA's in dienst zijn van externe sociale dienstverleners en dus geen deel uitmaken van de schoolgemeenschap. Dit kan leiden tot beperkte samenwerking en betrokkenheid van LSA's bij schoolactiviteiten. Een andere factor die een succesvolle samenwerking in de weg kan staan, is de perceptie dat LSA's, door het ontbreken van kwalificatie-eisen in Oostenrijk, ongeschoolde werknemers zijn (Lübeck, 2017).

FRANKRIJK

Frankrijk wil een systeem van speciaal onderwijs omvormen tot een systeem van inclusief onderwijs. Het Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap (2006), dat Frankrijk in 2010 heeft geratificeerd, zal het transformatieproces van een model van integratie naar een model van inclusief onderwijs versnellen (CPRA - Landenrapport Frankrijk, blz. 3). Het doel is om kinderen met speciale behoeften op te vangen in gewone scholen. Wanneer dit niet mogelijk is, zijn er speciale scholen of leren op afstand.

De overheidsdienst beschikt over gedetailleerde informatie over onderwijs voor kinderen met bijzondere behoeften. Het is de taak van het Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) om de bijzondere behoeften van een kind

te evalueren en het resultaat door te geven aan de Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH). Er wordt een persoonlijk programma voor het kind opgesteld dat bepaalt welke hulp nodig is. Services d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) houdt zich bezig met leerlingen met mentale, motorische en zintuiglijke handicaps en biedt vroegtijdig onderwijs en gezinsondersteuning (advies en begeleiding) tot het einde van de leerplicht (en in sommige gevallen tot aan de universiteit). SESSAD overbrugt de kloof tussen traditioneel onderwijs en buitenschoolse behandelingen en revalidatie (Eurydice, z.d.).

Classe d'Intégration Scolaire (CLIS) is voor kinderen met een handicap die te ernstig is om in gewone klassen te worden onderwezen, maar die geen speciale aanpassingen nodig hebben. CLIS is een speciale klas binnen een gewone basisschool of middelbare school. Het onderwijs is aangepast aan de behoeften van de leerlingen, maar het lesprogramma is in wezen hetzelfde als dat van de gewone klassen. CLIS begeleidt leerlingen met speciale behoeften naar een betere inzetbaarheid. Er zijn 4 categorieën CLIS (Europees Agentschap, z.d.):

- CLIS 1: kinderen met cognitieve leerstoornissen.
- CLIS 2: leerlingen met gehoorbeperkingen.
- CLIS 3: leerlingen met een visuele handicap.
- CLIS 4: kinderen met een lichamelijke handicap.

Sinds 2015 heten de regelingen die gericht zijn op de inclusie van leerlingen met een handicap in scholen allemaal "Lokale eenheden voor onderwijsinclusie" ('Local Units for Educational Inclusion' -ULIS). Zij versterken de inclusie van leerlingen met bijzondere behoeften in gewone klassen, zorgen voor continuïteit in de schoolloopbaan en begeleiden leerlingen met bijzondere behoeften

naar een betere inzetbaarheid op de arbeidsmarkt. ULIS voor basisscholen worden onderscheiden van ULIS voor collèges en lycées (middelbare school) en kunnen gebaseerd zijn op zeven soorten stoornissen (Europees Agentschap, z.d.):

- TFC: cognitieve of intellectuele functiestoornissen.
- TSLA: specifieke taal- en leerstoornissen.
- TSA: autismespectrumstoornissen.
- TFM: motorische functiestoornissen (inclusief dyspraxie).
- TFA: gehoorstoornissen.
- TFV: visuele stoornissen.
- TMA: meervoudige geassocieerde aandoeningen (meervoudige invaliditeit of invaliderende ziekte).

In het middelbaar onderwijs kunnen zich drie situaties voordoen:

- ULIS in het college hebben alle leerlingen een boekje met individuele vaardigheden (LPC) in verband met de gemeenschappelijke basis van kennis en vaardigheden (SCCC). De leerlingen kunnen ook hun examens voor het algemeen onderwijsdiploma afleggen en deelnemen aan de inleidende cursus voor beroepen en opleidingen, met aanpassingen.
- ULIS in het lyceum en in beroepsscholen. Hier worden de leerlingen ondersteund bij de voorbereiding van hun intrede in het hoger onderwijs. Op het juiste moment worden de leerlingen in contact gebracht met de referentiepersoon voor het hoger onderwijs "met een handicap".
- ULIS in beroepsscholen: leerlingen hebben toegang tot beroepsopleiding.

Bij het verlaten van de ULIS wordt aan elke leerling een bekwaamheidsattest overhandigd.

Organisatie van het steunmodel

De organisatie van het onderwijssysteem in Frankrijk geschiedt op zodanige wijze dat zo goed mogelijk naar een inclusieve omgeving wordt gestreefd. De wet van 2005 voor gelijke rechten en kansen, participatie en burgerschap voor mensen met een handicap legt het beginsel van inclusief onderwijs vast. Deze benadering werd vervolgens overgenomen door de wet op de herinrichting van scholen in 2013. Vandaag zijn er drie manieren om leerlingen met een handicap naar school te laten gaan: in een gewone omgeving, in een medisch-sociale instelling of op afstand. Binnen elk systeem is het de bedoeling om zo goed mogelijk in te spelen op de specifieke behoeften van de leerling. Er is dus sprake van een continuüm van zorg. Om het onderwijs te bevorderen en tegemoet te komen aan de bijzondere onderwijsbehoeften van gehandicapte leerlingen wordt alles in het werk gesteld om een gepersonaliseerd schoolproject (PPS) op te zetten dat zo operationeel mogelijk is zodra het gezin contact heeft opgenomen met het departementaal tehuis voor gehandicapten (MDPH), een unieke plaats die is ontworpen om de procedures voor gehandicapten te vergemakkelijken. De analyse van de behoeften en de evaluatie van de vaardigheden van de leerling met een handicap zijn bepalende factoren om de leerling de beste voorwaarden te bieden om naar school te gaan. De school, het gezin en de verwijzende leerkracht moeten dus als partners optreden (Europees Agentschap, z.d.).

Taak van een dienstverlener

Assistenten voor leerlingen met speciale behoeften hebben als taak kinderen met speciale behoeften te helpen bij hun schoolopleiding. Zij voeren een aantal taken uit, zoals helpen in de klas (bv. apparatuur installeren, communicatie tussen de leerling met speciale behoeften en

zijn/haar context aanmoedigen, enz.), deelnemen aan schoolreizen, routinetaken uitvoeren waarvoor geen specifieke medische kwalificaties vereist zijn, zoals toiletbezoek. Assistenten voor leerlingen met speciale behoeften zijn er niet om de plaats in te nemen van onderwijzend of verzorgend personeel. Zij zijn alleen belast met het verlenen van "algemene" ondersteuning in de school- en buitenschoolse context, en hun taken strekken zich niet uit tot hulp aan de leerling in zijn of haar thuisomgeving (EACEA, z.d.).

Ervaringen met het ondersteuningsmodel

Over het algemeen zijn er, ook al is er bereidheid om naar een inclusief model toe te werken, moeilijkheden op het gebied van opleiding en communicatie tussen de actoren.

FINLAND

Het speciaal onderwijs in Finland werd opgericht in de jaren 1840 tot 1921. Er werden scholen opgericht voor mensen met gehoorstoornissen, visuele handicaps en motorische handicaps. Sinds 1990 is het aantal speciale scholen verminderd en worden speciale klassen aangeboden op gewone scholen. Het Finse basisonderwijs is gebaseerd op de filosofie van inclusie, maar er zijn nog steeds speciale scholen of speciale klassen. Sinds 2006 ligt de nadruk op vroegtijdige opsporing, ondersteuning en preventie. Dit begint lang voordat kinderen naar school gaan met een netwerk van kindergezondheidsklinieken die regelmatig de sociale, fysieke en mentale ontwikkeling van baby's en peuters beoordelen. Dit vereist een voortdurende beoordeling van de groei en het leren van kinderen, en er moet in een voldoende vroeg stadium worden begonnen met het bieden van ondersteuning. Zo wordt voorkomen dat problemen

verergeren en gevolgen op lange termijn hebben. Het bieden van de juiste ondersteuning op het juiste moment en op het juiste niveau is de sleutel tot het garanderen van groei en leren (Eurydice, z.d.).

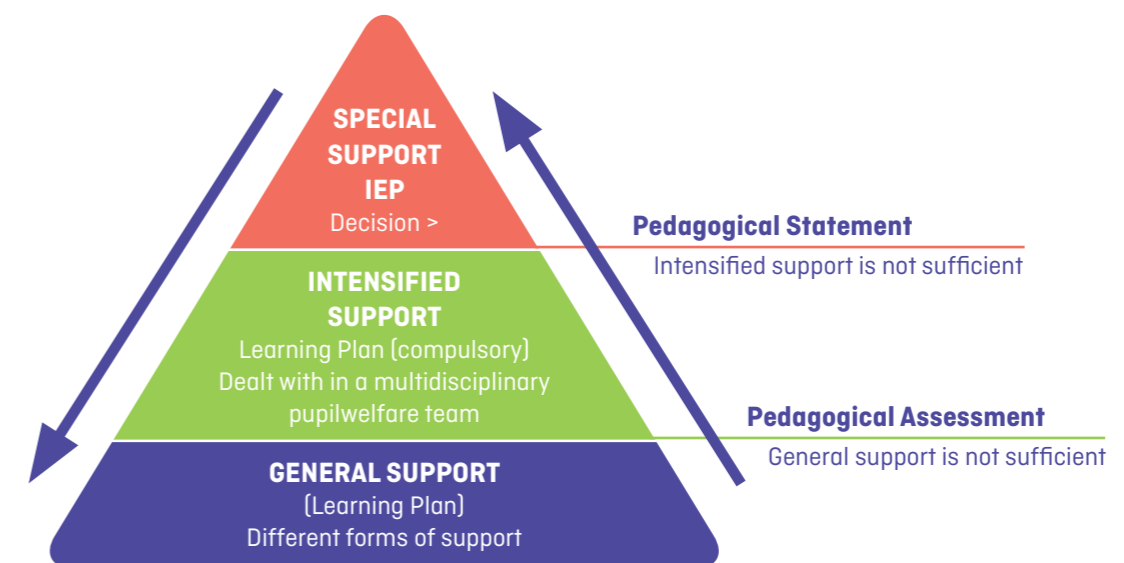
Organisatie van het steunmodel

Sinds 2011 wordt de ondersteuning georganiseerd in drie fasen: algemene ondersteuning, geïntensiveerde ondersteuning en speciale ondersteuning. Dezelfde driehoek wordt zowel in de kleuterschool als in de lagere school gebruikt (Europees Agentschap, z.d.):

- Algemene ondersteuning: in het dagelijkse onderwijs hebben alle leerlingen hier recht op. De klassenleraar biedt algemene ondersteuning die gedifferentieerde instructie kan omvatten.
- Intensieve ondersteuning: wanneer algemene ondersteuning niet voldoende is, wordt intensievere ondersteuning geboden. Deze is gebaseerd op een zorgvuldige beoordeling door multidisciplinaire teams waarin een individueel leerplan voor de leerling wordt opgesteld. Mogelijke extra ondersteuningsmaatregelen zijn remedi-

erende ondersteuning door de klassenleraar, co-teaching met de leraar voor speciaal onderwijs en individueel of groepsleren met een deeltijdleraar voor speciaal onderwijs. Het doel hierbij is een opeenstapeling van problemen te voorkomen.

- Speciale ondersteuning: wanneer de intensivering van de ondersteuning onvoldoende is, worden verdere evaluaties uitgevoerd. Speciale ondersteuning is bedoeld om leerlingen uitgebreide en systematische hulp te bieden. Voordat tot speciale ondersteuning wordt besloten, moet de onderwijsaanbieder een onderwijskundige verklaring over de leerling afleggen. De aanbieder baseert deze beoordeling op een verklaring van de leerkracht van het kind over zijn of haar leervorderingen en een verklaring over de intensievere ondersteuning die hij of zij heeft gekregen. Het doel van speciale ondersteuning is dat leerlingen met behulp van extra ondersteuning toch hun verplichte onderwijs kunnen afmaken en daarna eventueel aan een vervolgstudie kunnen beginnen. Ook het gevoel van eigenwaarde en de studiemotivatie van de leerlingen worden versterkt.



Figuur 2: Organisatie van het ondersteuningsmodel

Het is belangrijk op te merken dat tijdens een periode van intensievere ondersteuning het leren en de aanwezigheid op school van elke leerling regelmatig worden gecontroleerd en geëvalueerd. Als de situatie van een leerling verandert, wordt het leerplan aangepast aan zijn ondersteuningsbehoeften. Bovendien is er leerplicht voor alle kinderen met een verstandelijke handicap. Er wordt een holistische visie gehanteerd.

Taak van een dienstverlener / assistent voor speciale behoeften

Leraren volgen een reguliere lerarenopleiding en kunnen een bachelordiploma of een universitaire graad hebben. Leraren in de eerste zes vormen van basisonderwijs zijn gewoonlijk generalisten (klassenleraren). Zij hebben een masterdiploma in onderwijs. Leraren in de laatste drie onderwijsvormen en in het hoger middelbaar onderwijs zijn vakspecialisten (vakdocenten). Zij hebben een masterdiploma voor het vak dat zij onderwijzen en voor pedagogische studies.

Leerkrachten in het speciaal onderwijs geven deeltijds speciaal onderwijs in het leerplichtig en het hoger middelbaar onderwijs, terwijl leerlingen met speciale behoeften les krijgen in speciale klassen. Leraren in het beroepsonderwijs werken zowel in reguliere beroepsopleidingsinstellingen als in instellingen voor speciaal beroepsonderwijs.

Naast leerkrachten in het buitengewoon onderwijs werken in de onderwijsdiensten ook een multidisciplinair team van assistenten, pedagogische begeleiders, onderwijsconsulenten, psychologen, artsen, leerlingen- en studentenbegeleiders en diverse therapeuten. De staatsscholen voor speciaal onderwijs en beroepsonderwijs hebben ook maatschappelijk werkers, verplegend en huisvestingspersoneel, en ander personeel, zoals voor het schoolvervoer (Eurydice, z.d.).

Ervaringen met het ondersteuningsmodel

In Finland zijn de gemeenten wettelijk verplicht onderwijs en zorg te organiseren. Een kind met een handicap heeft als fundamenteel en mensenrecht hetzelfde recht op basisonderwijs als alle andere kinderen. Volgens de wet op het basisonderwijs krijgt een kind met een handicap de steun die het nodig heeft om deel te nemen aan het basisonderwijs, zoals hulpmiddelen, speciaal onderwijs, en tolk- en assistentendiensten. De drie niveaus van ondersteuning bij het leren en het naar school gaan zijn algemene, geïntensieerde en speciale ondersteuning. De ondersteuning moet worden gegeven zodra de behoefte daaraan wordt vastgesteld. Ondersteuning bij het leren en het naar school gaan is gericht op het versterken van de basisvaardigheden van de leerling en het voorkomen van moeilijkheden. De zorg voor de groei en het welzijn van de leerling is een essentieel onderdeel van de ondersteuning (Fins Nationaal Agentschap voor Onderwijs, z.d.).

In het najaar van 2019 zaten 564 100 leerlingen op een scholengemeenschap in Finland. 65 200 (11,6 %) van de leerlingen in scholengemeenschappen kregen intensieve ondersteuning en 48 200 (8,5 %) van de leerlingen in scholengemeenschappen kregen speciale ondersteuning. 0,3 % van hen waren personen met ernstige en meervoudige leerstoornissen. Van de ontvangers van intensievere ondersteuning was 66 % jongens en 37 % meisjes. Van de ontvangers van speciale ondersteuning was 71 % jongens en 29 % meisjes (officiële statistieken van Finland, z.d.).

Hoewel elke leerling recht heeft op voldoende steun voor zijn groei en leren, bevinden gezinnen en kinderen zich nog steeds in een ongelijke positie, afhankelijk van waar zij wonen. De middelen om diensten te organiseren verschillen van gemeente tot gemeente. Het aantal geschoolde leerkrachten en assistenten verschilt. Er zijn ook

verschillen te vinden in de begeleiding, remediërend lesgeven en deeltijds speciaal onderwijs, diensten voor leerlingenwelzijn, tolkdiensten en assistentendiensten. Bovendien verschillen de mogelijkheden en de kracht van gezinnen om hulp voor hun kinderen te zoeken. Vooral gezinnen die zorg ontvangen van verschillende gezondheids- en sociale professionals en in verschillende settings raken vermoeid, waardoor zij een groter risico lopen om gefragmenteerde zorg of zorg van slechte kwaliteit te ontvangen. Bovendien is aangetoond dat professionals een gebrek aan kennis en opleiding hebben over gezinnen met meervoudige behoeften (KVPS, 2018).

In de toekomst moet aandacht worden besteed aan de gelijkheid tussen gezinnen en gemeenten. Er is ook behoefte aan opleiding met betrekking tot de fundamentele concepten van inclusief onderwijs en de praktijken die leiden tot de verwezenlijking ervan in de Finse context.

OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN

In dit deel worden de gegevens in de informatiebladen van elk land vergeleken.

De ontwikkeling van inclusief onderwijs

In alle partnerlanden, zoals België, Portugal, Oostenrijk, Frankrijk, Finland, enz. kan men een lange geschiedenis van streven naar meer inclusief onderwijs terugvinden. Eerst werden er speciale scholen opgericht om tegemoet te komen aan de toenemende vraag van kinderen met speciale behoeften. Vervolgens wordt ernaar gestreefd kinderen zoveel mogelijk in gewone scholen te onderwijzen, zo nodig met aangepaste begeleiding, om gelijke kansen voor elk kind te

creëren. Dit is belangrijk voor het gevoel van eigenwaarde van kinderen en om later in het leven en op de arbeidsmarkt te kunnen participeren. In alle landen die het verdrag hebben geratificeerd, hebben mensen met speciale behoeften dan ook het recht om zich op een gewone school in te schrijven. Scholen moeten voor iedereen toegankelijk zijn en discriminatie op grond van een handicap is verboden. Dit komt overeen met het beginsel van "scholen voor iedereen". Toch zijn er grote verschillen tussen de landen. In landen als België, Oostenrijk, Frankrijk en Finland zijn er nog een redelijk aantal speciale scholen, terwijl er in Portugal nog maar heel weinig speciale scholen zijn. In Finland worden speciale klassen echter in gewone scholen onderwezen.

In een aantal landen zoals België, Frankrijk en Finland doorloopt het zorgbeleid in een school verschillende fasen op basis van een zorgcontinuüm. Er zijn drie fasen (brede basiszorg, meer zorg en uitgebreide zorg) waarin men probeert de meest toegankelijke hulp het eerst in de gewone scholen te geven. Telkens wordt een individueel leerplan opgesteld, afhankelijk van de behoeften van de leerling.

Multidisciplinaire teams

Om zoveel mogelijk onderwijs in gewone scholen te kunnen geven, worden multidisciplinaire teams aangesteld. Hier werkt een team van verschillende professionals, zoals therapeuten, maatschappelijk werkers, artsen, onderwijzers of pedagogen, psychologen, enz. samen aan de ontwikkeling van één kind. Zij onderzoeken en ondersteunen het kind en bieden gepersonaliseerde zorg. Dit gebeurt in de partnerlanden zoals België, Portugal, Oostenrijk, Frankrijk en Finland. Indien nodig wordt in verschillende landen een individueel programma opgezet, zodat passende ondersteuning kan worden geboden, zoals in België, Portugal, Oostenrijk, Frankrijk en Finland.

Gewone en speciale scholen

Alleen wanneer de mogelijkheden en de ondersteuning in het reguliere onderwijs ontoereikend zijn, blijft de mogelijkheid bestaan om in het speciaal onderwijs in te schrijven. In België worden leerlingen onderverdeeld in acht verschillende soorten speciaal onderwijs, afhankelijk van hun behoeften, zoals kinderen met een lichte/matige/ernstige verstandelijke handicap, een lichamelijke handicap, een visuele handicap, een gehoorstoornis, enz. Daarnaast zijn er vier verschillende soorten onderwijs die in de bovenstaande informatiebladen van België worden beschreven. In Portugal zijn er ook verschillende soorten speciale scholen in het hele land, zoals scholen voor blinde/slechtziende kinderen of scholen voor kinderen met ontwikkelingsstoornissen (autisme, enz.). Ook in Oostenrijk zijn er verschillende soorten speciale scholen, afhankelijk van het aangeboden curriculum. Ook hier worden niet alle kinderen over één kam geschoren, maar zijn er tien verschillende soorten speciale scholen voor kinderen die bijvoorbeeld doof of blind zijn, leerproblemen hebben of als moeilijk te onderwijzen worden beschouwd, enz. Daarnaast zijn er ook in Frankrijk verschillende speciale scholen, zoals in de informatiebladen te lezen valt. We kunnen hieruit concluderen dat alle landen verschillende soorten speciale scholen hebben, sommige landen hebben er meer dan andere, en ieder land geeft er een andere invulling aan.

Vroegtijdige interventie

Bijna alle partnerlanden richten zich op vroegtijdige interventie, maar de manier waarop dit gebeurt, verschilt van land tot land. In Portugal is er al steun voor kinderen van nul tot zes jaar, bij voorkeur van nul tot drie jaar, en zijn er verschillende ondersteuningscentra. Ook in Finland is er steun en preventie die al begint voordat kinderen

naar school gaan, met een netwerk van kindergezondheidsklinieken die regelmatig de sociale, fysieke en mentale ontwikkeling van baby's en peuters beoordelen. Er zijn ook verschillende ondersteuningsteams, bestaande uit professionals uit de gezondheidszorg, het onderwijs en de sociale dienstverlening, die een transdisciplinair team vormen in het kader van een interventie van de derde generatie voor kinderen en hun ouders.

Conclusie

Wat duidelijk wordt, is dat er in elk partnerland behoefte is aan meer inclusief onderwijs. Ze proberen dit allemaal al op verschillende manieren te doen. Ze willen leerlingen met speciale behoeften op dezelfde manier behandelen en dezelfde kansen geven als andere leerlingen. Als ze toch extra steun nodig hebben, is dat mogelijk en worden individuele aanpassingen gemaakt. In België ligt de verantwoordelijkheid voor het vragen om individuele aanpassingen vooral bij de leerling (en de ouders). Toch zijn er nog steeds veel leerlingen in speciale scholen. In Portugal kunnen ouders er niet voor kiezen hun kind in een speciale school in te schrijven. De nadruk ligt daar grotendeels op inclusief onderwijs. In Finland is er nog steeds sprake van ongelijkheid per regio. Niet elke regio in het land biedt dezelfde zorg aan leerlingen met speciale behoeften. Bovendien is er, net als in Oostenrijk, weinig professionele ervaring en opleiding om deze leerlingen met speciale behoeften te helpen.



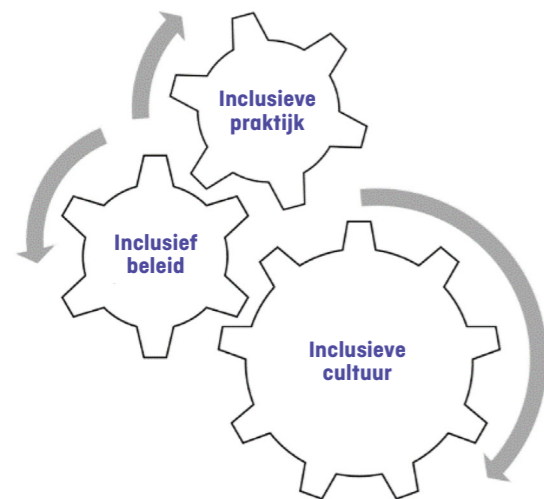
Wat is een dienstverlener?

In het kader van het BEYOND-project hanteren wij een werkdefinitie van een dienstverlener. Dienstverleners op het gebied van onderwijs zijn diensten van lange of korte duur. Zij stellen kansarme leerlingen en leerlingen met ondersteuningsbehoeften, of hun gezinnen, in staat om volledig en succesvol deel te nemen aan het leven in de lokale gemeenschap waarin zij leven en aan de onderwijsomgeving. Deze diensten moeten buiten de school worden verleend en kunnen niet onder de leiding van de scholen staan. De dienstverleners ondersteunen ook de overgang van leerlingen met specifieke behoeften naar gewone scholen. In dit project begeleiden de dienstverleners de integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften.

Naarmate er meer leerlingen met specifieke behoeften in gewone scholen zitten, hebben leerkrachten meer ondersteuning nodig, waardoor de behoefte aan dienstverleners in onderwijsomgevingen toeneemt. Dienstverleners moeten de sterke punten en de mogelijkheden van de leerkrachten en de schoolomgeving vergroten. Inclusief onderwijs moet een na te streven ideaal zijn. Het onderwijs gaat uit van de sterke kanten van de leerlingen, wat adaptief onderwijs wordt genoemd.

DE DRIE DIMENSIES VAN DE INDEX VOOR INTEGRATIE

De 'Index for Inclusion: developing learning and participation in schools' is een set materialen ter ondersteuning van de zelfevaluatie van alle aspecten van een school, met inbegrip van activiteiten op speelplaatsen, in personeelskamers en klaslokalen en in de gemeenschappen en omgeving rond de school. Het moedigt alle personeelsleden, ouders/verzorgers en kinderen aan bij te dragen aan een inclusief ontwikkelingsplan en dit in de praktijk te brengen. De drie dimensies is een van de hoekstenen waarop het project is gebaseerd.



Om inclusie te bereiken, moeten we onze onderwijsomgeving en ons onderwijsconcept afstemmen op de leerbehoeften van elke leerling in de diverse leerlingenpopulatie. Met structurele en inclusieve veranderingen in het onderwijs en de leerplannen kan een school een inclusieve omgeving creëren. Het concept van inclusie moet door al het onderwijzend personeel worden ondersteund. Inclusie is de norm met een structurele aanpassing die 'practice what you preach' toepast. Om inclusief onderwijs te realiseren moet er een zeker gevoel van urgentie zijn op de volgende niveaus: praktijk, cultuur en beleid (zie index van

inclusie Booth en Ainscow, 2011; Emmers et al., 2017).



Figuur 3: Index dimensies

Inclusie zorgt ervoor dat meer leerlingen ervan profiteren. Er moet aan de onderwijspraktijk zelf worden gewerkt, zodat deze beantwoordt aan de leerbehoeften, leerstijlen en talenten van een gevarieerde groep leerlingen (**inclusieve praktijk**).

Een school kan dit bereiken als de principes van UDL worden toegepast. UDL staat voor 'Universal Design for Learning' en is een raamwerk dat een leidraad biedt om een visie die staat voor inclusief werken in de praktijk te brengen. Hier stellen wij ook dat, net als in de architectuur, het goed is om onderwijs- en beoordelingspraktijken te ontwikkelen met alle leerstijlen en leerbehoeften in gedachten, omdat achteraf aanpassingen maken altijd een kostbare, minder effectieve en minder esthetisch aangename aangelegenheid is. Hiermee bedoelen we dat aanpassingen achteraf in de vorm van het toewijzen en uitvoeren van redelijke aanpassingen zowel voor de leerling als voor de leerkracht zeer tijdrovend zijn. Een voorbeeld hiervan is wanneer een school een trap aan de achterkant van het schoolgebouw moet bouwen, zodat een leerling in een rolstoel nog verder moet lopen om de school binnen te komen. Dit is zeker

minder effectief. Soms is aanpassing achteraf echter onvermijdelijk. Een voorbeeld hiervan is dat lesmateriaal voor een blinde leerling in braille moet worden vertaald.

Volgens de index en het onderzoek van Elke Emmers moet ook worden gewerkt aan de perceptie van de diversiteit van leerlingen (**inclusieve cultuur**). De houding ten opzichte van leerlingen is niet altijd positief en leerlingen worden geconfronteerd met een gebrek aan begrip. Een plaats en context waar alle leerkrachten, leerlingen en andere personeelsleden gemeenschap kunnen vinden in het concept diversiteit, is nodig. Diversiteitspraktijken moeten in de hele onderwijsinstelling worden ingepast. De school moet een inclusieve cultuur creëren met inclusieve waarden en normen, en een open klimaat waarin alle leerlingen welkom zijn.

Bovendien moet een school werken aan de kaders en structuren waarbinnen deze onderwijspraktijk schoolbreed wordt vormgegeven en ondersteunend is (**inclusief beleid**). Als een school inclusie serieus neemt en echt wil werken aan een solide inclusiebeleid, moet de aanpak verder gaan dan projectmatig werken. De school moet kiezen voor een duurzaam, kwalitatief beleid waarin middelen beschikbaar worden gesteld en expertise wordt opgebouwd op een duurzame en langdurige manier.

Het is een inclusieve leeromgeving die een universele ontwerpbenadering ondersteunt, waarbij een "one size fits all"-benadering iedereen ten goede komt. Alleen structurele en inclusieve veranderingen in onderwijs en curricula zijn de oplossing voor het creëren van een inclusieve omgeving. Alle leerlingen zullen ten volle profiteren van deze structurele en duurzame veranderingen.

Meer informatie over de drie dimensies is te vinden in de Index voor inclusie "leren en participatie op school ontwikkelen" (derde editie, 2011) van blz. 73 tot 172.

VERSCHILLENDE MODELLEN

Hier beschrijven we kort vier gangbare modellen die betrekking hebben op de rol van dienstverleners. Twee ervan zijn al gebruikt in andere Europese contexten, en twee zijn nieuwe Vlaamse modellen.

Het eerste model wordt inclusie van competentieopbouw genoemd. Ketrish & Dorozhkin (2016) bespreken een pedagogisch model van de "projecting competence building" dat zal zorgen voor een effectieve voorspelling, modellering en planning van het onderwijsproces. Hierbij verkennt de leerkracht samen met de dienstverlener het probleem. Uitgangspunt is dat de leerkracht zich verantwoordelijk voelt voor alle leerlingen in de klas. Op basis daarvan analyseert de leraar samen met de dienstverlener zijn handelen. Dit model is gebaseerd op een praktische vraag. Het is een duidelijk kader waarin leerlingen en ouders kunnen participeren (Everington et al., 1999; Zulfija et al., 2013; Navarro et al., 2016; Ketrish & Dorozhkin, 2016).

Het tweede model wordt actor-gecentreerd werken genoemd. De leerkracht, ouder en/of leerling nemen contact op met een dienstverlener met een vraag over de leerling. Samen gaan ze op zoek naar de oorzaak en richten ze zich op het aanpakken van het probleem. Uitgangspunt hier is vertrekken vanuit wat een leerling nodig heeft om een doel te bereiken (Mouroutsou, 2017; Massouti, 2018).

Het derde model wordt consultatieve leerlingbegeleiding (GOL(L)D) genoemd. De dienstverlener pakt de ervaren problemen samen met de leraar aan en draagt zo bij aan de professionalisering van de leraar. Uitgangspunt zijn de bestaande competenties van de leraar, die verder worden ontwikkeld door actieve, reflectieve coaching. De leraar is nog steeds de spilfiguur in het onderwijs. Omgaan met diversiteit wordt hier gezien

als een proces, een zoektocht, een evolutie. De dienstverlener wordt gezien als een facilitator. Het risico hierbij is dat er minder participatie is van de leerling of de ouder (Van de Putte & De Schauwer, 2018).

Het laatste model wordt Interdisciplinair Inclusief Praktijkontwerp (IIPRAD) genoemd. Het basisprincipe is onderwijs in samenwerkingsverband waarbij de verschillende partners naar één doel toewerken. Het doel is het welzijn van de leerling in de klasomgeving te handhaven, zijn motivatie te vergroten en zijn cognitieve ontwikkeling te bevorderen. In dit model is er sprake van rolverheldering: er wordt onderscheid gemaakt tussen 8 rollen voor de dienstverlener (Emmers e.a., 2014-2015, 2016, 2019).

8 rollen voor de dienstverlener

In de volgende grafiek ziet u de verschillende rollen van het IIPRAD-model die in een inclusieve omgeving kunnen worden overwogen. Afhankelijk van de werkplek waar de dienstverlener terechtkomt, zal de nadruk op bepaalde rollen liggen. De volgende informatie over de verschillende rollen kan inspiratie bieden over welke taken de dienstverlener kan uitvoeren. Het is niet de bedoeling dat alle rollen in gelijke mate van toepassing zijn, maar wel dat de mogelijkheden worden verkend om deze verschillende rollen aan te pakken. Wij hebben deze acht rollen met behulp van een vragenlijst onderzocht (zie deel 3).

De eerste rol van de dienstverlener is de stem van het kind te zijn. De dienstverleners moeten

zich afvragen: Wat heeft het kind/de jongere nodig? Waar heeft de leerling recht op? Hoe kan de steun die de leerling nodig heeft het best worden georganiseerd? De dienstverlener vertegenwoordigt de stem van de leerling en luistert goed naar zijn/haar behoeften, bijvoorbeeld door ervoor te zorgen dat hij/zij voldoende kan deelnemen aan de normale activiteiten in de klas, hulp krijgt van klasgenoten, enz. Dit is echter ook een rol die altijd in coördinatie met de leerkracht moet worden vervuld. Hoe zorgen zij er samen voor dat de belangen van de leerling worden behartigd? Hoe zorgen zij er samen voor dat aan de ondersteuningsbehoeften van de leerling tegemoet wordt gekomen?

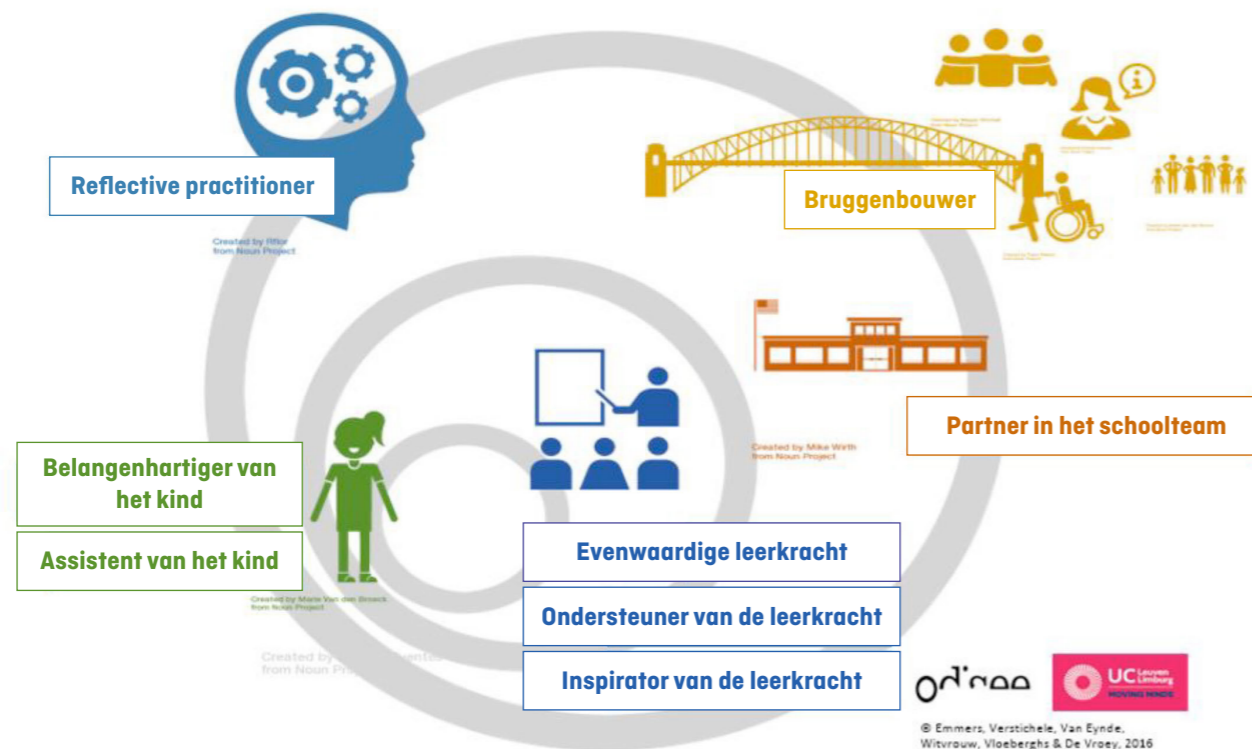
De tweede rol is die van assistent van het kind. De dienstverlener moet eerst inzicht hebben in de ondersteuningsbehoeften van het kind/de jongere, in zijn specifieke context en klas, met zijn specifieke leerkracht. Een tweede taak bestaat erin te zorgen voor gedeelde verantwoordelijkheid en sociaal-emotioneel welzijn. Zeer concrete praktische ondersteuning bieden is de derde taak. De dienstverlener coördineert het opstellen en bijstellen van een ondersteuningsplan. Dit betekent dat de dienstverlener de school of het leer materiaal aanpast om het toegankelijker te maken voor het kind. Afspraken over de specifieke hulp die een dienstverlener als 'assistent' van het kind biedt, worden samen met de ouders/leerling en de klassenleerkracht gemaakt.

De dienstverlener is niet alleen de assistent van het kind, maar kan ook een teamleraar zijn. Bij co-teaching neemt de dienstverlener de rol van leerkracht op zich. De dienstverlener is een gelijkwaardige leerkracht die de planning, instructie en beoordeling samen met de klassenleraar uitvoert. Eén leerkracht kan de eindverantwoordelijkheid voor de klas op zich nemen en de andere leerkracht kan eerder de rol van ondersteuner op zich nemen. In nauwe samenwerking met de klassenleraar ondersteunt de dienstverlener de

hele klasgroep, met extra aandacht voor bepaalde leerlingen met specifieke behoeften. Een sterk punt hierbij is dat deze rollen van eindverantwoordelijke en ondersteuner ook kunnen wisselen. Daartoe maakt de dienstverlener afspraken met de klassenleerkracht(en), observeert en informeert hij over de ondersteuningsbehoeften die de leerling(en) ervaart (ervaren), zorgt hij ervoor dat de leerling(en) volwaardig kan (kunnen) deelnemen aan de activiteiten van de klas, op de speelplaats en in de refter, bijvoorbeeld door middel van redelijke aanpassingen, door coöperatief leren, of door discreet aanwezig te zijn als ondersteunende leerkracht. De ondersteuner gaat op zoek naar mogelijke obstakels die deelname in de weg kunnen staan en lost die samen met het kind en andere betrokkenen op.

De dienstverlener kan ook de rol van klassenasistent spelen. Hij kan een helpende rol spelen ten opzichte van de leerkracht en de leerlingen. De dienstverlener kan bijvoorbeeld de computer klaarzetten voor een blind kind. De definitie en uitvoering van de "klassenasistent" is niet in alle landen dezelfde. In sommige landen bestaat deze functie niet in een afzonderlijk model. In Vlaanderen bestaat de functie van klassenasistent bijvoorbeeld nog niet. Het is meestal ook geen leerkracht.

De vijfde rol is die van een "breedbeeldpartner" (inspirator voor de leerkracht). De dienstverlener zal een nieuwe visie geven op onderwijs en ondersteuning. Hij/zij zal proberen de leerkracht hiermee te inspireren. Tegelijkertijd kan de dienstverlener ook geïnspireerd worden door de leerkracht. In deze rol is dus wederkerigheid en leren van elkaar, inspirator zijn van elkaar belangrijk. De rol kan bijvoorbeeld zijn om informatie uit andere settings te kunnen geven, tips te kunnen geven, te observeren en van hieruit, in overleg met de leerkracht, de beste aanpak te kiezen. Het is zeker belangrijk om de rol van de



Figuur 3: 8 rollen voor de dienstverlener (IIPRAD)

leerkracht niet over te nemen, maar om elkaars sterke punten en talenten te erkennen en te herkennen. De dienstverlener en de klassenleraar moeten een dynamisch duo zijn, dat goed op elkaar is ingespeeld en vaak met elkaar overlegt over wat ze willen en wat de bedoeling is. Het is ook belangrijk dat de dingen die in de klas gebeuren regelmatig worden besproken, geëvalueerd en bijgestuurd in overleg met de leerkracht of het netwerk waarin de dienstverlener ondersteunt.

Samenwerken en een verbinder worden (bruggebouwer tussen school, leerling en thuis) is een cruciale rol voor de dienstverlener. Bruggebouwen kan op zeer kleine schaal en gaat er bijvoorbeeld ook om ervoor te zorgen dat de communicatie vanuit verschillende invalshoeken aan elkaar is doorgegeven. Het gaat ook om het vermogen conflicten te onderkennen. Het woord 'communicatie' is dan heel belangrijk binnen deze rol: communicatie tussen leerkracht en ouders, tussen leerkracht en kind/jongere, tussen leerkrachten, ouders en externe begeleiding, ... De dienstverlener zal ook een bijdrage leveren aan bestaande overlegmomenten (bv. oudercontact). Op die manier gaan ze een 'partnerschap' aan met verschillende partijen (vb. ouders, leerkracht, dienstverleners). De dienstverlener kan proberen na te gaan in welke mate hij/zij hier een coördinerende rol heeft. Hij kan ook nadenken over hoe hij kan werken aan de coördinatie tussen de verschillende partijen die bij de opvoeding en ondersteuning van de jongere betrokken kunnen zijn. De dienstverlener zal altijd op een positieve manier opkomen voor het welzijn en de zorg van het kind.

Een zevende rol van de dienstverlener is lid zijn van het schoolteam. Dit betreft deelname binnen schoolactiviteiten, maar ook binnen een multidisciplinair overleg. Afhankelijk van de specifieke vooropleiding van de dienstverlener, zal deze ook andere expertise in dit schoolteam inbrengen, zoals ondersteuning bij zorgvragen, tips vanuit

een specifieke expertise (bijvoorbeeld als logopedist) of het mogelijk maken van overleg met ouders.

De laatste rol voor de dienstverlener is die van een 'reflective practitioner'. Deze belangrijke rol is altijd aanwezig en is verweven met de andere rollen. De dienstverlener kijkt kritisch naar zijn taken en functioneren, wat hem ertoe brengt te blijven zoeken naar een goede aanpak, samenwerking, enz. Vragen die de praktijk op hun werkplek oproept, kunnen zij in reflectie en dialoog bespreken. Reflectie stelt hen in staat enige afstand te nemen van de feitelijke praktijk, en te zoeken naar mogelijkheden buiten de muren van de klas en de school. Kunnen toetsen, uitgedaagd worden, experimenteren, eventueel falen en samen zoeken (bijv. ouders, leerkrachten en dienstverleners) zijn opnieuw factoren die kenmerkend zijn voor deze onderzoekende houding. Een voortdurende gedeelde verantwoordelijkheid en vertrouwen in het partnerschap staan hierbij centraal. Een ander aspect van deze (onderzoekende) houding is het openstaan voor een inclusieve visie. De dienstverlener moet zich bewust zijn van wat een inclusieve visie inhoudt en bereid zijn het zoekproces met alle belanghebbenden aan te gaan.

SWOT Interdisciplinair Inclusief Praktijk Ontwerp

Waarom is interdisciplinaire samenwerking in inclusief onderwijs belangrijk? Knackendoffel e.a. (2005) hebben het over het belang van teamwork "ter verbetering van de dienstverlening aan leerlingen aan wier behoeften niet naar tevredenheid wordt voldaan wanneer professionals alleen handelen in plaats van in overleg met anderen".

Een sterk punt van het interdisciplinaire inclusieve praktijkontwerp is dat verschillende belanghebbenden een verantwoordelijke rol krijgen. Het

gaat om het samen oplossen van problemen. Het samen vinden van oplossingen biedt meer mogelijkheden voor differentiatie (Naraian, 2010). Andere sterke punten van dit model zijn doelgerichtheid en gelijkwaardigheid tussen de verschillende partners. Ook de betrokkenheid van ouders en kinderen zijn erg belangrijk in dit model. Tot slot wordt er vanuit verschillende invalshoeken ingezet op kennis, houding en vaardigheden.

Een mogelijke zwakte van dit model is de intensieve investering in coördinatie met alle belanghebbenden, namelijk rolverduidelijking. De volgende vraag kan worden gesteld: Kan een vast team van leerkrachten/ondersteuners zichzelf samen verbeteren?

In dit model zijn er verschillende mogelijkheden. Er is sprake van geleide en gedeelde verantwoordelijkheid en een gedeelde visie op inclusie. Zorgvuldig geplande samenwerkende instructie waarbij leerlingen met een beperking worden meegenomen, kan bijdragen aan een positievere houding van leerkrachten (Solis, 2012). Daarnaast is er betrokkenheid op het niveau van praktijk, beleid en cultuur en wordt er meer feedback gegeven. Een andere mogelijkheid is dat de school en de dienstverlener van elkaar kunnen leren, zoals bij peer learning.

Ook de mogelijke bedreigingen moeten worden besproken. De dienstverlener wil te veel doen of wil te snel gaan in het proces. Dat is een probleem, want iedereen moet kunnen volgen. Ook kan de dienstverlener te hoge verwachtingen hebben. Heel belangrijk om de samenwerking te laten werken is de voorwaarde dat de leerkracht een open houding moet hebben en zich veilig moet voelen. Zo gaven de docenten in het onderzoek van Solis (2012) aan dat co-teaching op vrijwillige basis moet worden opgenomen, waarbij alle docenten flexibel moeten zijn en compromissen moeten kunnen sluiten.

BELANGRIJKSTE KENMERKEN VAN DIENSTENONTWIKKELING

Nu de rollen van de dienstverlener zijn besproken, kunnen we overgaan tot de praktijken waarbij de dienstverlener deze rollen kan vervullen. Het volgende gedeelte is gebaseerd op de publicatie van Blamires & Moore.

Figuur 4 (hieronder) geeft een overzicht van de belangrijkste ontwikkelingsfasen van een ondersteunende dienst, van zijn vroege betrokkenheid bij individuele leerlingen buiten de klas (van de kast naar de klas, enz.) tot zijn meer gevorderde staat van geïntegreerde samenwerking met andere diensten en instanties in een "schoolgemeenschap". De tabel behandelt zes vragen en geeft 'praktijkindicatoren' voor de belangrijkste kenmerken van de ontwikkeling van de dienst die deze vragen impliceren, namelijk: visie, agenda-initiatief, werkwijze, eigenaarschap van expertise, centrale taken, relaties en evaluatie van de impact (Blamires & Moore, 2004).

Wat wil een dienst bereiken?

Dienstverleners kunnen zichzelf zien als onderdeel van een meer globale benadering van het onderwijs waarin scholen en diensten samenwerken om aan alle behoeften van hun leerlingen te voldoen. Sommigen zullen zich op het punt van de integratie van leerlingen bevinden en de ondersteuning zal derhalve op klasniveau plaatsvinden. Anderen zullen zijn overgestapt op schoolbrede planning met het oog op effecten op langere termijn en ervoor zorgen dat hun werk wordt opgenomen in het schoolverbeteringsplan. De minst ontwikkelden zullen louter reactief zijn en zich organiseren om te reageren op crisissen die ontstaan wanneer scholen er niet in slagen problemen met hun eigen middelen op te los-

sen. Zij zullen worden gezien als de “deskundige” wanneer al het andere faalt. Helaas zullen scholen, wanneer zij falen, eerder de dienst de schuld geven. Proactieve dienstverleners werken samen met scholen om crises te voorkomen, en in het beste geval gebeurt dit samen met andere instanties op een geplande basis over scholen heen die bereid zijn middelen en expertise te delen (Henderson, 2004).

Wat zijn de concurrerende agenda's tussen de dienst, andere diensten, de school en het lokale onderwijsagentschap? Hoe zullen deze worden opgelost of via onderhandelingen tot stand komen?

Er zullen maar weinig diensten zijn die zichzelf erkennen als substantieel in de kolom van “minst ontwikkelde praktijken”. Zij zijn uit de bezemkast de klas binnengestapt en hebben de verandering van het leerplan omarmd. De dienstverleners moeten de nodige steun verlenen om de planning van de leerkrachten op klas- en jaargroepniveau mogelijk te maken. De extra uitdaging hierbij is de school te helpen haar eigen ondersteuningsbehoeften vast te stellen. De prioriteiten van het bestuur kunnen sterk verschillen van die van de diensten. Bovendien zal er druk zijn van andere instanties (bv. plannen van meerdere instanties, zoals het Early Years Development and Childcare Plan (EYDCP)). De diensten zijn eraan gewend om met verschillende plannen van meerdere instanties te werken. Effectieve ondersteuning vereist dit niveau van gedetailleerde afspraken als scholen ten volle de vruchten willen plukken van geïntegreerde samenwerking tussen diensten en tussen groepen scholen (Blamires & Moore, 2004).

Om scholen te helpen meer inclusief te zijn, zal de ontwikkeling van ondersteunende diensten dan ook veel verder moeten gaan. De behoeften binnen een school of groep scholen zullen zo

divers zijn dat dienstverleners niet geïsoleerd kunnen werken. Dit vereist dat betrokken professionals iets bijdragen dat specifiek is voor hun professionele achtergrond, maar ook toegankelijk voor andere professionals (Hegarty et al., 1981). Interdisciplinaire activiteiten op het niveau van strategisch management en het geven van opdrachten zijn nodig om dienstverleners een kans te geven samen verder te gaan. Deze moeilijkheid komt ook naar voren in het onderzoek van Lacey (2001) naar interprofessioneel werk binnen een speciale school. Terwijl in de literatuur de toegenomen coproductie en samenwerking tussen disciplines wordt geprezen, is er in de praktijk veel ongerustheid en zelfs vijandigheid (Blamires & Moore, 2004).

De dienst van de toekomst zal een manier moeten vinden om te werken binnen de context van zowel inter- of transdisciplinair werken als inter- of transschoolsamenwerken. Er moet één team zijn, dat vele professionele functies kan vertegenwoordigen, maar als één dienst werkt. Het team moet duidelijke en begrijpelijke werkprotocollen hebben en ernaar streven scholen in staat te stellen de vaardigheden, het beleid en de cultuur te ontwikkelen die nodig zijn om de integratie te verbeteren, binnen de context van schoolverbetering. Het team plant op projectbasis, met duidelijke mechanismen om prioriteiten met scholen overeen te komen, en voorziet in monitoring- en evaluatiestrategieën om de vooruitgang te volgen en de impact aan te tonen (Blamires & Moore, 2004).

Wie doet eigenlijk de ondersteuning en hoe doen ze dat?

De diensten zullen vaak een sterke afhankelijkheidsrelatie met de leerkrachten ontwikkelen, hetzij door het kind mee te nemen voor een “behandeling”, hetzij door zeer prescriptieve pakketten samen te stellen die voor de tenuitvoer-

legging afhankelijk zijn van de deskundigheid van de ondersteuningsagent. Als de pakketten goed zijn onderzocht en een sterke theoretische basis hebben die relevant is voor de praktijk in de klas, dan kunnen de benaderingen die zij bevorderen een positief effect hebben. De sleutel tot succes is echter de eigen inbreng van de leerkrachten. Tips voor leerkrachten kunnen een rol spelen bij de ondersteuning van kwaliteitsonderwijs en -leren, maar leerkrachten moeten zich bewust zijn van het gevaar dat zij methoden en materialen gebruiken die niet gemakkelijk in hun eigen repertoire van vaardigheden te integreren zijn. Vertrouwenwekkende ondersteuning stelt leerkrachten in staat een vaardigheid te ontwikkelen, wat op zijn beurt de afhankelijkheid vermindert en de competentie en het vertrouwen in het reageren op diversiteit vergroot (Thomas, 1992). Dienstverleners kunnen met reguliere leerkrachten samenwerken om gespecialiseerd onderwijs te ontwikkelen. Het toepassen van bestaande kennis en strategieën in gelijksoortige en contrasterende settings is een verdere dimensie van expertise die ontwikkeld moet worden. Scholen hebben veel vergelijkbare concurrerende agenda's, uitdagingen en ervaringen en kunnen baat hebben bij strategische planning en het delen van middelen. Ondersteunende diensten bevin-den zich in een unieke positie om dit mogelijk te maken (Blamires & Moore, 2004).

Wie heeft de deskundigheid en hoe wordt deze toegepast?

De agenda voor meer inclusie en participatie in het onderwijs impliceert dat scholen meer bedreven moeten worden in het bieden van succesvolle onderwijskansen aan een steeds diverser scala van leerlingen. Nieuwe vaardigheden, kennis of inzichten moeten worden toegepast om in te spelen op diversiteit. Ainscow (1999) heeft verklaard dat alles wat nodig is voor inclusie een wil en een engagement is en dat de school heel vaak over

de nodige middelen beschikt om al haar leerlingen te includeren. Hart (1997) suggereert ook dat moeilijkheden bij het leren een proces van reflectie kunnen bevorderen, waarin de belemmeringen voor het leren voor alle leerlingen kunnen worden onderzocht en overwonnen. Er moet meer nadruk worden gelegd op netwerken en overleg. Dienstverleners moeten worden gezien als mensen die de professionele deskundigheid van leerkrachten trachten te vergroten door de voortdurende ontwikkeling van hun (gespecialiseerde) onderwijsvaardigheden die over de scholen heen worden gedeeld (Blamires & Moore, 2004).

Wat is het evenwicht en de focus van de hoofdfuncties?

Bij een recent onderzoek door een grote LEA (Local Education Agency) werd vastgesteld dat een aanzienlijk deel van de diensttijd in beslag wordt genomen door toezicht op de vorderingen door middel van evaluatie. De leraren zijn van mening dat er veel meer tijd zou kunnen worden besteed aan het ontwerpen van levensvatbare interventieprogramma's, in samenwerking met de leraar. Er moet worden overgestapt van een dergelijke “geïsoleerde” diagnostische evaluatie naar meer projectgerichte activiteiten. Deze activiteit moet gericht zijn op samenwerking met de school en andere instanties om op school capaciteit te ontwikkelen voor beoordeling, evaluatie en interventie van leerlingen. Dit is met name van belang als de praktijk van “interventie” deel moet uitmaken van de inclusieve cultuur van de school. Diagnostische beoordeling en evaluatie zijn niet per definitie ongeschikt en kunnen voor sommige leerlingen zeker noodzakelijk zijn. Op zichzelf helpt het de leerkracht of de school echter niet om met het kind te werken in de context van de algemene leermogelijkheden die de school biedt (Blamires & Moore, 2004).

De taken kunnen uiteraard uit verschillende lagen bestaan. Dienstverleners werken rechtstreeks

met leerlingen of voeren diagnostisch werk uit en dit moet worden gevolgd tot op het niveau van de planning van de leerkrachten en de ontwikkelingsbehoeften van de hele school. Projecten waarbij andere partners betrokken zijn en een spreiding van deskundigheid lijkt de meest waarschijnlijke manier om deze meerlagige activiteiten doeltreffend te beheren. Beoordelingen en evaluaties zullen waarschijnlijk doeltreffender zijn als de voorgestelde interventies deel uitmaken van een inter- of transdisciplinaire teambenadering, waarbij de interventies de expertise binnen de school erkennen en benutten en van direct belang zijn voor wat de school voor al haar leerlingen probeert te doen (Blamires & Moore, 2004).

Het proces van zelfevaluatie van de school, gericht op het vergroten van de capaciteit van de school voor inclusie, zal worden geïnformeerd en versterkt door gebruik te maken van de expertise van verschillende disciplines, gefaciliteerd door middel van een projectmatige aanpak (Blamires & Moore, 2004).

Hoe goed evalueren wij wat wij doen?

Er is weinig bekend over de resultaten die worden bereikt door kinderen met SEN. Door een gebrek aan toezicht op hun prestaties en een gebrek aan relevante prestatie maatstaven is het moeilijk om het goede werk dat in veel scholen wordt verricht te erkennen, of om vast te stellen waar kinderen slecht worden geholpen. Dienstverleners moeten de begeleiding en ondersteuning van scholen herzien en aanpassen en nieuwe criteria vaststellen om de doeltreffendheid te meten. Naarmate de rol van de dienstverleners evolueert, wordt de uitdaging van een doeltreffende zelfevaluatie groter. De ontwikkeling van de kast naar het klaslokaal naar de school en de gemeenschap brengt de noodzaak met zich mee om de kwaliteit van het samenspel van een reeks relaties te bewaken.

De doeltreffendheid van een dienst zal worden beoordeeld aan de hand van twee reeksen criteria: de vorderingen van de leerlingen en het toegenomen integratievermogen van de scholen. Met andere woorden, hoe goed de steun de twee agenda's van normen en integratie samenbrengt. Er zijn drie belangrijke uitdagingen, namelijk het leggen van een degelijke strategische basis, het ontwikkelen van de capaciteit van scholen en instellingen voor jonge kinderen, en het monitoren, uitdagen en interveniëren. Bij de evaluatie van de werking van de voorzieningen moet met alle drie rekening worden gehouden. In het bijzonder zal de evaluatie zich moeten richten op de rol van ondersteunende diensten in de schoolmonitoring en zelfevaluatie (Blamires & Moore, 2004).

Conclusie

Dienstverleners staan op een tweesprong als het gaat om de ondersteuning van extra onderwijsbehoeften in gewone scholen en instellingen voor jonge kinderen. De kloof in het tempo van de veranderingen in scholen, en met name in de dienstverlening, die het gevolg is van nieuwe initiatieven, zal het voor de diensten moeilijk maken om te reageren op een manier die een agenda van toenemende inclusie ondersteunt.

Voor sommigen kan de kloof te groot zijn om te overleven. Anderen zullen hun rol versterken door innovatief werk te verrichten en de uitdaging van de verandering aan te gaan door plaatselijke partnerschappen van diensten en scholen te smeden om de vruchten te plukken van eerdere ervaring, specialistische kennis en deskundigheid. Er zullen vele wegen zijn om die visie te verwezenlijken, maar ook vele obstakels onderweg. Onderstaande figuur geeft een overzicht.

Hoofdfunctie en vraag	Kast Laatste ontwikkelde praktijk	Klaslokaal Overgang	De hele school Overgang	Gemeenschap De beste praktijk
Visie Wat probeert de dienst te bereiken?	<ul style="list-style-type: none"> • Snelheid op korte termijn • Reactief • Reageren op crises 	<ul style="list-style-type: none"> • Integratie van leerlingen- en ondersteuningswerk in de klas 	<ul style="list-style-type: none"> • Planning van steun op langere termijn via het schoolverbeteringsplan • Proactieve probleemoplossing 	<ul style="list-style-type: none"> • Werken aan een inclusieve cultuur in een gemeenschap van scholen. • Naar zelfredzaamheid bij het voorzien in de behoeften van alle leerlingen
Agenda-initiatief Wat zijn de concurrerende agenda's tussen de dienst, andere diensten, de school en de LEA? Hoe zullen deze worden opgelost of hoe zal hierover worden onderhandeld?	<ul style="list-style-type: none"> • Dienst agenda gericht • Weinig contact met andere diensten • Aanmoediging van steunafhankelijkheid • Werkt vanuit eigen expertise • Reactief team voor één dienst 	<ul style="list-style-type: none"> • Dienst en leraar • Inspelen op de behoeften van leerkrachten en leerlingen • Interdisciplinaire samenwerking • Onderhandelings-agenda 	<ul style="list-style-type: none"> • Dienst en SENCOC • Uitdagen van beleid en praktijk in de hele school • Interdisciplinaire planningsvergaderingen 	<ul style="list-style-type: none"> • Dienst en school (scholen) Samenwerking • Duidelijke en begrepen protocollen • Integratie mogelijk maken in het kader van schoolverbetering • Proactief • Het vermogen om snel contact te leggen met agentschappen en anderen • Gericht team dat scholen omvat
Wijze van functioneren Wie doet eigenlijk de ondersteuning en hoe doen ze dat?	<ul style="list-style-type: none"> • Afhankelijkheid aanmoedigen • Behandeling cultuur 	<ul style="list-style-type: none"> • Voorschrijvende pakketten van steun en interventie 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigendom van de leraar • Goed onderzochte en sterke theoretische basis voor interventies 	<ul style="list-style-type: none"> • Grotere capaciteit voor inclusie door schoolontwikkeling • Gespecialiseerd onderwijs • Ontwikkeling van een focus ter ondersteuning van schoolverbetering en plannen voor afzonderlijke leerlingendiensten
Eigendom van expertise Wie heeft de deskundigheid en hoe wordt deze toegepast?	<ul style="list-style-type: none"> • Het bewaken van expertise en het importeren van expertise in de individuele leerlingondersteuning van de school 	<ul style="list-style-type: none"> • Expertise delen met klassenleraar • Ondersteuning van curriculumverandering 	<ul style="list-style-type: none"> • Ondersteuning van de beleidsontwikkeling en -praktijk voor de hele school • Expertise delen binnen de school 	<ul style="list-style-type: none"> • Expertise gedeeld door agentschappen en groepen van scholen • Prioriteiten omgezet in projecten • Expertise weggeven
Centrale taken Wat is het evenwicht en de focus van de hoofdfuncties?	<ul style="list-style-type: none"> • Geïsoleerde diagnostische beoordeling • Inspelen op de ernst van de behoeften van leerlingen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beoordeling om de vorderingen van individuele leerlingen te volgen • Reageren op de planning van de leraar 	<ul style="list-style-type: none"> • Beoordeling om de ontwikkelingsbehoeften van de school vast te stellen • Inspelen op de ontwikkelingsbehoeften van de hele school 	<ul style="list-style-type: none"> • Beoordeling en planning tussen instanties • Projectoriëntatie
Evaluatie van het effect Relatie Hoe goed evalueren wij wat wij doen?	<ul style="list-style-type: none"> • Geen duidelijke methode om de doeltreffendheid te evalueren 	<ul style="list-style-type: none"> • Tevredenheid van leerkrachten/ouders als evaluatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Tevredenheid scholen over dienstverlening 	<ul style="list-style-type: none"> • Agreed, clear mechanism for evaluating current position shared across schools and agencies

Figuur 5: Belangrijkste fasen in de ontwikkeling van een ondersteunende dienst (Blamires & Moore, 2004)



Analyse van de vragenlijsten

In het vorige hoofdstuk hebben wij ons geconcentreerd op het onderwijssysteem en de fact sheets van de bovengenoemde landen. Daarnaast hebben wij in detail de rollen beschreven die een dienstverlener kan vervullen. Nu zullen we de resultaten van de enquêtes nader bekijken. Het doel van de vragenlijsten was na te denken over de realiteit van inclusief onderwijs: Wat probeert de dienstverlener te bereiken? Wat voor soort samenwerkingsinitiatieven bestaan er? Welke verschillende rollen vervullen de dienstverleners? De vragenlijst is gebaseerd op een literatuurstudie van de hierboven beschreven modellen: het IIPRAD-model en Blamires en Moore.

Deze enquête was een van de stappen in de totstandkoming van dit verslag. Door dienstverleners die betrokken zijn bij inclusief onderwijs te ondervragen, wordt namelijk de rol van de dienstverlener in elk land benadrukt. Dienstverleners op het gebied van onderwijs bieden lange- of kortetermijndiensten aan, die deelnemers met minder mogelijkheden of ondersteuningsbehoeften, of hun gezinnen, in staat stellen volledig en met succes deel te nemen aan het leven in de lokale gemeenschap waarin zij wonen en aan de onderwijsomgeving. Het is belangrijk op te merken dat per land slechts een beperkt aantal vragenlijsten is afgenomen. Dit betekent dat de resultaten wellicht niet voor het hele land generaliseerbaar zijn. De volledige vragenlijst is te vinden in de bijlage aan het eind van dit verslag.

INFORMATIE OVER DE DEELNEMERS

Elk land heeft minimaal vijf dienstverleners in zijn land ondervraagd aan de hand van dezelfde vragenlijst. De onderstaande tabel laat zien hoeveel vragenlijsten voor elk land werden verzameld. Het is belangrijk op te merken dat slechts één vragenlijst werd afgenomen in landen die geen deel uitmaken van de partnerlanden in dit Erasmus+-project. Dit is het geval voor Spanje, Moldavië, Malta en Slovenië en daarom kunnen deze resultaten niet worden veralgemeend. Daarom bespreken we ze slechts kort in onze resultaten. Griekenland kon niet worden geënkquêteerd vanwege de structuur van de steun, die via de autoriteiten wordt verstrekt.

Land	Aantal vragenlijsten
België	9
Frankrijk	9
Portugal	5
Finland	6
Oostenrijk	5
Spanje	1
Moldavië	1
Malta	1
Slovenia	1

Tabel 1: Aantal vragenlijsten per land

In het eerste deel van de vragenlijst moesten de deelnemers vragen beantwoorden zoals hoe lang zij als dienstverlener werkzaam zijn, in hoeveel scholen zij werken en welke studies zij eerder hebben gedaan.

In België hebben drie deelnemers nul tot negen jaar werkervaring, vijf deelnemers tien tot twintig jaar werkervaring en één persoon heeft meer dan twintig jaar werkervaring. Meer dan de helft van de deelnemers werkt al tien tot twintig jaar als dienstverlener en werkt meestal op één tot

vijf scholen. De ondervraagden zijn voornamelijk leerkrachten (zes) en orthopedagogen (drie).

In Frankrijk hebben drie deelnemers nul tot negen jaar werkervaring, vier deelnemers hebben nul tot twintig jaar werkervaring en twee deelnemers hebben meer dan twintig jaar werkervaring. Vijf van de negen deelnemers werken in meer dan vijf scholen. De overige deelnemers werken op één tot vijf scholen. Vier gespecialiseerde leerkrachten, twee psychomotorici, één leerkracht, één psycholoog en één operationeel directeur werden geënkquêteerd.

In Oostenrijk hebben drie deelnemers nul tot negen jaar werkervaring en werken vier deelnemers in één tot vijf scholen en één deelnemer in meer dan vijf scholen. Er zijn twee masters in speciaal onderwijs, één bachelor in pedagogiek, één bachelor in sociale pedagogiek en één bachelor in recreatiepedagogiek.

In Finland hebben drie deelnemers nul tot negen jaar werkervaring, twee tien tot twintig jaar en één persoon heeft meer dan twintig jaar werkervaring. De helft van de deelnemers werkt in één tot vijf scholen. De andere helft op meer dan vijf scholen. Hier betreffen de deelnemers drie ergotherapeuten en twee leerkrachten.

In Portugal hebben twee deelnemers nul tot negen jaar werkervaring en één persoon heeft tien tot twintig jaar werkervaring. Drie deelnemers werken op één tot vijf scholen en één deelnemer op meer dan vijf scholen. De studies die zij hebben gevolgd zijn psychologie (2), ergotherapeut, logopedist en fysiotherapeut.

In de landen waar een beperkt onderzoek is verricht, werkt de Spaanse deelnemer nul tot negen jaar in één tot vijf scholen met een masterdiploma pedagogie. De Moldavische deelnemer werkt tien tot twintig jaar in één tot vijf scholen. Hier werd geen diploma meegedeeld. De deelnemer

uit Malta heeft meer dan twintig jaar als ergotherapeut gewerkt in meer dan vijf scholen. De deelnemer uit Slovenië, ten slotte, heeft meer dan twintig jaar ervaring en werkt in één tot vijf scholen met een diploma als psycholoog.

Hieruit kunnen we concluderen dat op basis van de vragenlijst met de kleine steekproef vooral personen met een professionele opleiding in onderwijs, pedagogie en therapie werkzaam zijn als dienstverleners in de bovengenoemde landen.

VISION

In dit onderdeel werd gevraagd wat de dienstverlener probeert te bereiken. De deelnemers kregen een lijst met verschillende stellingen voorgelegd, zie onderstaand kader, en konden deze beantwoorden op een schaal van één tot vijf. Om na te gaan welke taken een dienstverlener uitvoert, berekenden wij het gemiddelde van de antwoorden die de deelnemers in elk land gaven.

Als een dienstverlener:

- Ik probeer een antwoord te vinden op een crisissituatie
- werk aan de integratie van een leerling in de klas
- ondersteun de school bij langetermijnplanning
- proactieve probleemoplossing
- werk aan een inclusieve cultuur op school (zorg dragen voor de behoeften van alle leerlingen)

In België, Frankrijk, Finland, Portugal, Moldavië, Malta en Slovenië werd op elke stelling een score hoger dan vier gegeven. Bovengenoemde taken maken in deze landen dus zeker deel uit van de taak van een

dienstverlener. Alle landen gaven een hoge gemiddelde score (4 tot 5) op het werken aan een inclusieve cultuur, wat betekent dat zij zich in de eindfase van de ontwikkeling van een ondersteunende dienst bevinden (Blamires & Moore, 2004).

In Oostenrijk kreeg alleen het derde voorstel een gemiddelde score lager dan 4 (2,6). Het lijkt erop dat de dienstverleners in Oostenrijk iets minder aan langetermijnplanning doen dan in de andere landen, afgaande op de afgenomen vragenlijsten. Oostenrijkse dienstverleners zouden moeten overstappen op schoolbrede planning voor effecten op de langere termijn en ervoor moeten zorgen dat hun werk wordt opgenomen in het schoolverbeteringsplan (Blamires & Moore, 2004).

SAMENWERKING

Hier proberen we na te gaan welke samenwerkingsinitiatieven er bestaan tussen verschillende belanghebbenden die betrokken zijn bij het onderwijs aan kinderen met speciale behoeften. We willen te weten komen of er een multidisciplinair team is en met wie zij meestal samenwerken. Dit werd gedaan aan de hand van onderstaande vragenlijst waarbij de mogelijke antwoorden ja of nee waren. De antwoorden van elke deelnemer werden opgeteld.

Als dienstverlener werk ik:

- Met het kind
- de ouders van het kind
- de leerkracht(en) en/of assistent(en)
- Met het schoolbestuur
- een multidisciplinaire context
- een professionele uitwisseling met andere dienstverleners
- het leidinggevende team van de school

In elk land evalueerden de dienstverleners hun werk met het kind en de ouders, de leerkrachten, de assistenten, en met andere dienstverleners. Bovendien werken zij in België en Frankrijk ook vaak samen met de schooldirectie. In de andere landen gebeurt dit praktisch niet. De dienstverlener van de toekomst zal een manier moeten vinden om te werken binnen de context van zowel inter- of transdisciplinair werken als van inter- of transschoolse samenwerking. Pas dan kan de dienstverlener overgaan tot de laatste fase van de ontwikkeling van een ondersteuningsbureau (Blamires & Moore, 2004). Bovendien bevestigden alle dienstverleners in alle landen dat ze in een multidisciplinaire context samenwerken en in een professionele uitwisseling staan met andere dienstverleners. Dit is dus gebruikelijk in alle onderzochte landen en betekent dat zij met verschillende belanghebbenden rond één kind werken. Dit kwam overigens ook tot uiting in de factsheets.

WIJZE VAN FUNCTIONEREN

In de vragenlijst vroegen wij hoe dienstverleners te werk gaan. Meer specifiek wilden wij te weten komen welke rollen dienstverleners vervullen. We vroegen hen een score van één tot vijf te geven voor de acht rollen van het IIPRAD-model. Voor elke stelling konden de deelnemers een antwoord kiezen tussen 1 (helemaal mee oneens) en 5 (helemaal mee eens).

Stem van het kind

- Ik vertegenwoordig wat het kind nodig heeft.
- Ik vertegenwoordig de rechten van het kind.
- Ik bepaal hoe de steun die het kind nodig heeft het best georganiseerd kan worden.
- Ik zorg er samen met de leerkracht voor dat het kind zo veel mogelijk kan deelnemen aan de gewone activiteiten in de klas.

Bijna alle landen gaven een hoge score aan de vertegenwoordiging van de behoeften van het kind. De dienstverleners van Finland en Portugal gaven bijvoorbeeld een gemiddelde beoordeling van 4,8, en de dienstverlener van Moldavië, Malta en Slovenië zelfs een 5. De dienstverlener van Spanje gaf slechts een 3.

Voor de vertegenwoordiging van de rechten van het kind gaven de dienstverleners van de verschillende landen opnieuw hoge scores. Nu gaven de dienstverleners van Oostenrijk en Finland een gemiddelde score van 4,8 en de dienstverlener van Moldavië en Malta een 5. De dienstverlener van Spanje gaf opnieuw een 3. De volgende vraag ging over de vraag hoe de steun die het kind nodig heeft het best kan worden georganiseerd. Meer dan de helft van de landen gaf een hoge gemiddelde score (4 of 5), maar de andere landen gaven een lagere score (België: 3,7; Oostenrijk: 3,6; Spanje: 3 en Portugal: 2,8). Voor de laatste vraag, over het er samen met de leerkracht voor zorgen dat het kind zoveel mogelijk kan deelnemen aan de gewone activiteiten in de klas, gaven alleen de dienstverleners van Oostenrijk en Finland een lagere score (respectievelijk 3,4 en 3,8). In het algemeen proberen de dienstverleners van de landen de stem van het kind te vertegenwoordigen. Om deze rol beter te kunnen vervullen, kan de dienstverlener van Spanje uitgaan van een observerende maar actiegerichte, procesgerichte visie, waarbij wordt gekeken naar wat elke leerling of een specifieke leerling nodig heeft. De dienstverleners van Portugal die aan dit onderzoek hebben deelgenomen, moeten zich ook meer richten op de vraag hoe de steun die een kind nodig heeft het best kan worden georganiseerd.

Assistent van het kind

- Ik weet wat de ondersteuningsbehoeften van het kind in zijn/haar specifieke context zijn (in de specifieke context en klas).
- Ik bied praktische steun aan het kind.
- Ik waak over het sociaal-emotioneel welzijn van het kind.

De eerste vraag ging over het kennen van de ondersteuningsbehoeften van het kind in zijn/haar specifieke context (in de specifieke context en klas). Alle dienstverleners van de verschillende landen gaven een hoge score (tussen 4 en 5), behalve de dienstverleners van Finland, die een gemiddelde van slechts 1,7 gaven. Dezelfde trend geldt voor de volgende twee vragen. De tweede vraag gaat over het bieden van praktische steun aan het kind. De Finse dienstverleners gaven slechts een gemiddelde van 1. De derde vraag gaat over het letten op het sociaal-emotionele welzijn van het kind. De Finse dienstverleners scoorden gemiddeld een 1,5. Afgezien van Finland vervullen de andere landen de rol van assistent van het kind zeer goed. De Finse dienstverleners zouden een beter inzicht moeten hebben in de ondersteuningsbehoeften van het kind. Alleen dan kunnen zij rekening houden met gedeelde verantwoordelijkheid en sociaal-emotioneel welbevinden en de zeer concrete praktische ondersteuning op zich nemen. Dit verschil komt ook tot uiting in verschillende soorten dienstverleners met verschillende functies.

Team leraar/klasassistent

- In nauwe samenwerking met de leerkracht van de klas ondersteun ik de hele klasgroep, met extra aandacht voor de kind(eren) met specifieke behoeften.

- Soms neem ik de eindverantwoordelijkheid van de klas op me, zodat de leraar de rol van ondersteuner op zich kan nemen.
- Ik zorg ervoor dat alle leerling(en) volledig kunnen deelnemen aan de activiteiten van de klas.

De deelnemende dienstverleners scoren beïndrukkend lager voor deze rol. De dienstverleners uit Spanje, Malta en Slovenië gaven een 5 voor de eerste vraag: in nauwe samenwerking met de leerkracht in de klas ondersteun ik de hele klasgroep, met extra aandacht voor het kind/de kinderen met specifieke behoeften. De dienstverleners van België, Finland en Portugal gaven gemiddeld lagere scores, respectievelijk 3,3, 3,3 en 3. De dienstverleners van Frankrijk en Oostenrijk gaven gemiddeld nog lagere scores (2,7 en 2,6). Voor de volgende vraag over het nemen van de eindverantwoordelijkheid van de klas, zodat de leerkracht de rol van ondersteuner op zich kan nemen, gaven de dienstverleners van België, Frankrijk, Oostenrijk en Portugal gemiddeld opnieuw een lage score, respectievelijk 2,8, 1,8, 1,8 en 1,8. Voor de laatste vraag, waarbij de dienstverlener ervoor moet zorgen dat alle leerling(en) volledig aan de activiteiten van de klas kunnen deelnemen, gaven de dienstverleners van Frankrijk een gemiddelde van 2,2. Uit deze cijfers kunnen we concluderen dat met name de Franse, Belgische en Oostenrijkse respondenten zich niet voldoende inzetten voor deze functie. Zoals eerder vermeld, bestaat de functie van klassenassistent niet in een afzonderlijk model. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat in België de dienstverleners niet deelnemen aan de lessen, maar individueel met de kinderen werken buiten de klas. Drie van de vijf Oostenrijkse dienstverleners die de vragenlijst hebben beantwoord, werken als LSA en hun taakomschrijving heeft geen betrekking op team teaching. Niettemin kunnen

deze dienstverleners zich meer op deze rol richten, bijvoorbeeld door redelijke aanpassingen, door coöperatief leren, of door discreet aanwezig te zijn als ondersteunende leerkracht.

“Breedbeeld” partner

- Ik kan de leerkracht(en) inspireren met mijn visie op inclusief onderwijs en ondersteuning.
- Ik geef informatie over andere inclusieve instellingen.
- Dat ik in overeenstemming met de leeropzet van de leerkrachten en in overleg met hen ga voor de meest geschikte aanpak om het kind te ondersteunen.
- De leerkracht(en) en ik respecteren en erkennen wederzijds onze sterke punten en talenten.

De meeste dienstverleners van de verschillende landen gaven een hoge score aan de competentie om de leerkracht(en) te inspireren met hun visie op inclusief onderwijs en ondersteuning. Alleen de dienstverleners van Frankrijk, Oostenrijk en Finland gaven gemiddeld een lagere score, respectievelijk 3,7, 3,6 en 3. Verder waren de meeste dienstverleners het min of meer eens met het geven van informatie over andere inclusieve instellingen, behalve Finland (een score van 2,7). Veel dienstverleners gaven gemiddeld een hoge score voor het overleg met leerkrachten over de meest geschikte aanpak om de leerling te ondersteunen (een score van 4,1 tot 5). Alleen de dienstverleners van Frankrijk en Finland gaven gemiddeld weer lagere scores, respectievelijk 3,4 en 3. Op de laatste vraag “de leerkracht(en) en ik respecteren en erkennen wederzijds onze sterke punten en talenten” scoort elk land hoog (gemiddeld van 4 tot 5). Alleen de dienstverleners van Oostenrijk gaven een gemiddelde score van

3,6. In het algemeen zouden de dienstverleners van Oostenrijk en Finland zich meer kunnen richten op de rol van “breedbeeldpartner” als je ze vergelijkt met de scores die de dienstverleners van de andere landen geven. De dienstverlener kan inspirerend zijn voor de leerkracht, maar ze kunnen ook samen zoekende zijn. Hier is een partnerschap met een leraar belangrijk om deze rol op zich te kunnen nemen. De dienstverlener kan nadenken over hoe hij tijd kan vrijmaken om deze rol te vervullen.

Aansluiting

- Ik richt me op de communicatie tussen leerkracht(en) en ouders.
- Ik richt me op de communicatie tussen leerkracht(en) en kind.
- Ik richt me op de communicatie tussen leerkracht(en), ouders en/of externe partners.
- Ik draag bij aan bestaande overlegmomenten (bijv. oudercontact).
- Op basis van een goed partnerschap met de ouders, de leerkracht(en) en het kind kan ik de integratie van het kind verder verbeteren.

Als verbinder zou een dienstverlener zich volgens de bovenstaande modellen in de eerste plaats moeten richten op de communicatie tussen leerkracht(en) en ouders. De Finse dienstverleners gaven gemiddeld een lage score (2,3). Ook de dienstverleners van België, Frankrijk en Oostenrijk gaven een lagere score, respectievelijk 3,1, 3,2 en 3,4. De overige dienstverleners gaven een score tussen 4 en 5. Op de volgende vraag, over de aandacht voor de communicatie tussen leerkracht(en) en kind, gaven de dienstverleners van de verschillende landen hogere scores. Bij de derde vraag voegden we communicatie met

externe partners toe aan communicatie met leerkrachten en ouders. Ook hier zien we de scores van de landen dalen (Frankrijk: 3,3, Finland: 3,3 en Spanje: 3). De cijfers gaan weer omhoog als het gaat om het bijdragen aan bestaande overlegmomenten (bv. oudercontact). De dienstverleners van Frankrijk, Oostenrijk en België gaven gemiddeld lagere scores, respectievelijk 3,6, 3 en 3,2. In het algemeen lijkt het erop dat dienstverleners minder contact hebben met de ouders van het kind, want wanneer het woord 'ouders' in de verklaring voorkomt, dalen de cijfers. Op de laatste vraag "op basis van een goed partnerschap met de ouders, de leerkracht(en) en het kind kan ik de integratie van het kind verder verbeteren" gaven de deelnemers van bijna alle landen hoge scores (van 4 tot 5), behalve die van Finland (gemiddeld 2,5). De dienstverleners van Frankrijk en Finland lijken het moeilijker te vinden om de rol van bruggenbouwer tussen school, leerling en thuis te vervullen. Deze rol is zeker niet gemakkelijk, aangezien je een mandaat nodig hebt om deze rol op je te nemen. Toch is deze rol zeer belangrijk binnen inclusief onderwijs. De dienstverlener kan proberen te achterhalen welke overlegmomenten er al zijn en hoe hij/zij hieraan kan bijdragen, of op zoek gaan naar andere overlegmomenten of mogelijkheden, zoals een heen-en-weer brief.

Lid van het schoolteam

- Ik neem deel aan schoolactiviteiten (conferenties, schoolontwikkelingsproces ...).
- Ik draag mijn expertise over inclusie (en/of ondersteuning van speciale behoeften?) bij aan het schoolteam.

De laagste scores van de vragenlijst werden gegeven op de stelling over deelname aan schoolactiviteiten (conferenties, schoolont-

wikkelingsproces ...). De dienstverleners van België, Frankrijk, Oostenrijk en Finland gaven gemiddeld zeer lage scores, respectievelijk 2,1, 2,1, 1,4 en 2. De dienstverleners gaven echter een hogere score als het gaat om het inbrengen van hun expertise op het gebied van inclusie (en/of ondersteuning van speciale behoeften) in het schoolteam. Toch gaven Oostenrijk en Finland gemiddeld opnieuw een lage score (3,2 en 3). Dienstverleners zouden meer moeten deelnemen aan schoolactiviteiten, zodat ze de kinderen en de ouders op een andere manier leren kennen. Op die manier ontstaat een vertrouwensband, wat de samenwerking alleen maar ten goede kan komen. Het is goed dat dienstverleners over het algemeen hun expertise delen met de school. Als dienstverlener is het belangrijk om hierin een volwaardige partner te zijn en te bekijken hoe je deze rol het beste kunt vervullen. De dienstverleners van Finland en Oostenrijk zullen zich meer op deze rol moeten richten om meer inzicht te krijgen in hoe de school functioneert. Maar de deelnemers worden voor geen enkele extra activiteit betaald, behalve voor de tijd die zij met het kind in de klas doorbrengen.

Reflecterende beoefenaar

- Ik kijk kritisch naar mijn taken en mijn functioneren om de dienstverlening voortdurend te verbeteren.
- Ik denk kritisch na over mijn daden als ik in de klas zit.
- Ik reflecteer kritisch op mijn handelen achteraf, zo nodig in dialoog met collega's en andere deskundigen.
- Ik ben mij bewust van alle aspecten die een inclusieve visie met zich meebrengt en op welke gebieden van mijn werk deze visie reeds realiteit is en op welke (nog) niet.

In het algemeen gaven de dienstverleners van de verschillende landen hoge scores aan deze rol. Zij kijken kritisch naar hun taken en hun functioneren om de dienstverlening voortdurend te verbeteren. De laagste score is 4,3 en de hoogste 5. De dienstverleners denken kritisch na over hun handelen als ze voor de klas staan. Alleen de dienstverlener van Slovenië gaf een 3. De scores van de andere landen zijn hoog (van 3,8 tot 5). Ook voor het kritisch reflecteren op hun handelen achteraf, zo nodig in dialoog met collega's en/of andere deskundigen, werden hoge scores gegeven (van 4 tot 5). De dienstverleners zijn zich ook bewust van alle aspecten die een inclusieve visie met zich meebrengt en op welke terreinen van hun werk deze visie al realiteit is en op welke (nog) niet. Er werden scores gegeven van 3,8 tot 5. Weten wat hun visie op inclusie inhoudt, is een belangrijk uitgangspunt voor de implementatie van echt inclusief onderwijs. Deze belangrijke rol is altijd vertegenwoordigd en verweven met de andere rollen. Aangezien de dienstverleners van alle landen deze

rol goed, is een verbinding met de andere rollen mogelijk. Een andere reden voor de hoge scores is dat het een rol is die volledig in handen is van eenieder. Er zijn geen (of misschien maar weinig) structurele organisatorische belemmeringen die het onmogelijk maken om één prestatie (zelf) te reflecteren.

CENTRALE TAKEN

In dit deel wilden wij te weten komen waar het zwaartepunt ligt en wat de belangrijkste taken van de dienstverlener zijn. Om dit te onderzoeken, stelden we twee vragen. Op de eerste vraag moesten de deelnemers een antwoord geven op een schaal van één tot vier (1 = minder belangrijk, 4 = meest belangrijk).

Als dienstverlener richt ik me vooral op ondersteuning:

- Het kind
- De ouders van het kind
- De school
- De gemeenschap

In België richten zij zich in de eerste plaats op het kind, gevolgd door de school en een ex aequo tussen de ouders en de gemeenschap.

Ook in Frankrijk staat het kind op de eerste plaats, gevolgd door de ouders van het kind, de school en tenslotte de gemeenschap.

Hetzelfde geldt voor Oostenrijk, ook hier staat het kind centraal. Gevolgd door een band tussen de ouders van het kind en de school. En tenslotte, de gemeenschap.

Ook in Finland staat het kind centraal, gevolgd door de ouders en de school en tenslotte de gemeenschap.

Alleen in Portugal zijn de resultaten anders dan in de andere landen. Hier ligt de nadruk vooral op de gemeenschap, gevolgd door de ouders, dan het kind en tenslotte de school. Dit past bij de lage score op de vraag "stem van het kind".

In het algemeen blijkt uit de resultaten dat de dienstverlener het kind meestal op de eerste plaats zet. Dit geldt niet voor Portugal en Moldavië. Bovendien is de gemeenschap in de verschillende landen, met uitzondering van Portugal, het minst belangrijk. De dienstverleners moeten zich richten op samenwerking met de school en andere instanties om op school capaciteit te ontwikkelen voor beoordeling, evaluatie en interventie van leerlingen (Blamires & Moore, 2004).

In het tweede deel moesten de deelnemers aangeven wat de belangrijkste taken van een

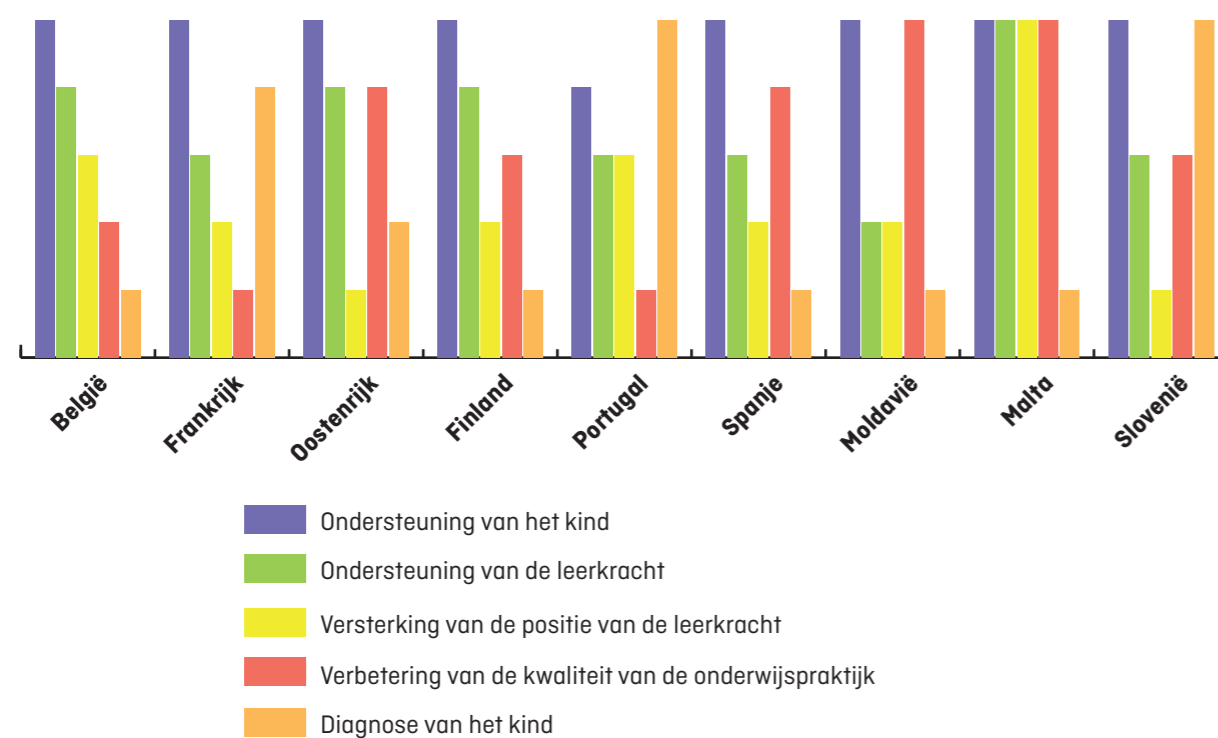
dienstverlener zijn. Ze moesten elk antwoord een cijfer geven op een schaal van één tot vijf (1= minder belangrijk, 5= meest belangrijk). Om tot deze resultaten te komen hebben we gekeken naar de gemiddelde scores op elk citaat.

Mijn belangrijkste taken als dienstverlener zijn:

- Diagnose van het kind
- Ondersteuning van de leerkracht bij zijn/haar activiteiten
- Versterking van de positie van de leerkracht
- Verbetering van de kwaliteit van de onderwijspraktijk

Als algemene conclusie kunnen we stellen dat de ondersteuning van het kind tot de belangrijkste taak van een dienstverlener behoort. In alle landen staat deze taak op nummer één, behalve in Portugal. Portugal plaatste de diagnose van het kind op één gevolgd door de ondersteuning van het kind. In België, Oostenrijk, Finland en Malta staat de ondersteuning van de leerkracht en zijn/haar activiteiten op de tweede plaats. De minst belangrijke taak van de dienstverlener verschilde van land tot land. België, Finland, Spanje, Moldavië en Malta beschouwen de diagnose van het kind als het minst belangrijke onderdeel van hun taken.

Om de resultaten samen te vatten, zal eerst een korte schematische voorstelling van de resultaten worden gegeven. Dit is om ze daarna te kunnen bespreken.



In Frankrijk en Portugal wordt de verbetering van de kwaliteit van de onderwijspraktijk het minst belangrijk gevonden. Bovendien vinden zij in Oostenrijk en Slovenië dat het versterken van de positie van de leraar de minst belangrijke taak van de dienstverlener is. In tegenstelling tot de vorige vraag verschilt de rangorde van de andere taken sterk van land tot land. Volgens de resultaten werken de dienstverleners rechtstreeks met de leerlingen. Belangrijk om in het achterhoofd te houden is dat dit moet worden bewaakt tot op het niveau van de planning van de leerkracht en de ontwikkelingsbehoeften van de hele school (Blamires & Moore, 2004).

EFFECTBEOORDELING

De respondenten moesten het effect van de steun hier evalueren. Zij deden dit door aan te geven of zij het eens of oneens was met de volgende beweringen:

De dienstverlener evalueert zijn werk met betrekking tot:

- Het kind
- Zijn/haar ouders
- School
- Gemeenschap

In België waren alle deelnemers het eens met de stelling dat het kind en de school vertegenwoordigd zijn bij de evaluatie van hun werk. Dit blijkt ook uit de vorige vragen waarin de ondersteuning van het kind als de belangrijkste taak wordt beschouwd. Ook waren acht van de negen deelnemers van mening dat rekening wordt gehouden met de ouders van het kind. Slechts vijf van de negen res-

pondenten vonden dat er tijdens zijn/haar werk rekening wordt gehouden met de gemeenschap.

In Frankrijk vinden bijna alle deelnemers het belangrijk zijn/haar werk te evalueren met respect voor de school, de gemeenschap en het kind en zijn/haar ouders. Bijna alle deelnemers gaven hoge scores aan de vier stellingen.

Ook in Oostenrijk evalueren mensen hun werk met betrekking tot het effect ervan op het kind. Slechts drie van de vijf deelnemers gaven aan dat zij het effect van hun werk op de gemeenschap evalueren. Bovendien gaven telkens slechts twee deelnemers aan dat zij hun werk evalueren met betrekking tot het effect ervan op de ouders of de school.

Ook in Finland vonden wij soortgelijke resultaten. Deze komen overeen met de andere landen. Alle deelnemers evalueren hun werk met betrekking tot het kind, zijn/haar ouders en de school. Vijf van de zes deelnemers vonden de gemeenschap belangrijk.

In Portugal worden het kind en de school ook genoemd als belangrijke factoren voor alle deelnemers. Drie van de vijf deelnemers vinden de ouders van het kind belangrijk en twee deelnemers vinden de gemeenschap belangrijk.

We kunnen concluderen dat de dienstverlener in alle landen zijn werk evalueert in relatie tot het kind. We vonden dit waar voor alle landen en alle deelnemers. Alleen voor de stelling dat de dienstverlener zijn werk evalueert in relatie tot de samenleving zijn er tegenstrijdige resultaten in de verschillende landen. De helft van de deelnemers in België, Oostenrijk en Portugal vindt dit minder belangrijk. Terwijl de meerderheid van de deelnemers in Frankrijk en Finland, en de vier deelnemers uit Spanje, Moldavië, Malta en Slovenië dit belangrijk vinden.



Aanbevelingen

Elk kind kan op een bepaald moment in zijn schoolloopbaan ondersteuning nodig hebben. Er worden verschillende vormen en niveaus van ondersteuning geboden, die bedoeld zijn om leerlingen die moeilijkheden ondervinden en speciale onderwijsbehoeften hebben op elk moment in hun schoolloopbaan passende hulp te bieden, zodat zij zich kunnen ontwikkelen en vooruitgang kunnen boeken naargelang van hun mogelijkheden en met succes kunnen integreren. We zien veel overeenkomsten, maar ook aanzienlijke verschillen tussen landen in de manier

waarop deze ondersteuning wordt geboden. Het samenbrengen van de beste stukjes per land zou leiden tot een ideale manier om ondersteuning te bieden, maar belangrijker nog, tot bewustwording en nadenken over hoe ondersteuning kan worden geboden bij de overgang naar meer inclusieve leeromgevingen. Een integratieproces is vaak een mozaïek van mensen die samen handelen. Een belangrijke factor hierbij is het idee dat elke betrokkene een rol heeft en dat elke rol belangrijk is. Als iedereen betrokken is en zijn steentje bijdraagt, is het inclusieproces heel normaal en

heel succesvol. Het is heel eenvoudig, en het enige doel is de volledige deelname van alle kinderen.

Alle landen in Europa zijn op weg naar een inclusief onderwijslandschap en samen met verschillende partners (scholen, leerkrachten, ouders, kinderen, dienstverleners en andere partners) zoeken wij naar de beste navigatieroute. Wij benadrukken het belang van elke partner in dit proces en van gelijkheid als onderliggende basis. Laat dit rapport een samenbindend instrument zijn waarmee we verdere bruggen kunnen bouwen.

De acht rollen van het IIPRAD-model dienen als hulpmiddel voor dienstverleners om na te gaan welke rol zij al goed vervullen en welke nog niet. Het is belangrijk dat we er niet van uitgaan dat elke hulpverlener alle acht rollen moet vervullen. Er zijn verschillende soorten dienstverleners met verschillende verantwoordelijkheden. Niet alle acht rollen zijn van toepassing op alle soorten dienstverleners. Zo zullen bijvoorbeeld degenen die hun diensten buiten de klaslokalen verlenen, nooit de teamleeraarrol vervullen. In de analyses hebben we aangegeven op welke rollen bepaalde landen zich meer zouden kunnen concentreren. Een belangrijke opmerking hierbij is dat minder dan tien dienstverleners per land werden be-

vraagd, zodat we niet kunnen concluderen dat alle dienstverleners in dat land dezelfde antwoorden zouden hebben gegeven. Niettemin was het een interessante oefening waaruit elk land iets kan leren over het functioneren van de eigen dienstverleners en men zich kan laten inspireren door andere landen.

Een krachtige leeromgeving is er een die een universele ontwerpbenadering ondersteunt, waarbij een one-size-fits-all benadering iedereen ten goede komt. Alleen structurele en inclusieve veranderingen in het onderwijs en de leerplannen zijn de oplossing voor het creëren van een inclusieve omgeving. Alle leerlingen zullen ten volle profiteren van deze structurele en duurzame veranderingen.

Scholen moeten een gastvrije gemeenschap creëren die al haar diversiteit betreft bij de leerdiensten voor leerlingen en de organisatie door drie belangrijke pijlers op te nemen: (1) inclusieve cultuur, (2) het implementeren van inclusieve praktijken en (3) het verankeren van inclusief beleid (Emmers, 2017). Het is belangrijk dat verschillende landen hier samen rond werken en nadenken over hoe zij leerlingen met speciale behoeften in hun land ondersteunen. Door hierover in gesprek te gaan, kunnen ervaringen worden uitgewisseld en kunnen we van elkaar leren.

Referenties

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Routledge Falmer Press.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer M., & Gasteiger-Klicpera B. (2016). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2016.1240339. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Bildungssystem. Speciaal onderwijs Oostenrijk. Opgehaald van <https://www.bildungssystem.at/en/kindergarten/special-needs-education>
- Blamires, M., & Moore, J. (2004). Het stellen van de juiste vragen: een ontwikkelingsmodel. In M. Blamires & J. Moore (Eds.), *Ondersteunende diensten en gewone scholen: A Guide for Working Together* (pp. 10-20). Verenigd Koninkrijk: David Fulton Publishers.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index voor inclusie: *Het ontwikkelen van leren en participatie in scholen*. Verenigd Koninkrijk: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Breyer, C., Lederer, J. & Gasteiger, B. (2020). Learning and support assistants in inclusive education: a transnational analysis of assistance services in Europe, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2020.1754546
- Bundesministerium Oostenrijk. Speciale onderwijsbehoeften als voorwaarde om steun te krijgen. Opgehaald van https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/sonderpaedagogischer_fb.html
- Cnockaert, R., De Smet, M., Caemerlinck, M., Thienpondt, L., De Snerck, G., De Munck, K., & Van Hove, G. (2010). Studeren met een functiebeperking in het Vlaamse hoger onderwijs. Een exploratieve studie naar de beleving van (oud) pupillen in drie Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs. *Ethiek & Maatschappij*, 13(4), 121-140.
- De Sousa, J., Mota, A., Dolgner, J., Teixeira, P. & Fabela, S. (2014). Avaliação das Políticas Públicas. Inclusie van leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften: het geval van de Hulpcentra voor Inclusie. *Direção Geral de Educação*.
- Emmers, E., Mattys, L., Baeyens, D., & Petry, K. (2015). *Inclusief hoger onderwijs: Multi-actoren, multi-methode onderzoek naar het aanbod en het gebruik van ondersteuning voor leerlingen met een functiebeperking*. https://www.researchgate.net/publication/284646619_Emmers_E_Mattys_L_Petry_K_Baeyens_D_2015_OBPWO_Eindrapport_Inclusief_hoger_onderwijs_multi-actoren_multi_methode_onderzoek_naar_het_aanbod_en_het_gebruik_van_ondersteuning_voor_pupillen_met_een_functie
- Emmers, E., Geerts, I., & Plessers, E. (2017). Hoe ziet een succesvol diversiteitsbeleid eruit? Diversiteit als meest waardevolle instrument om leerpotentieel tot bloei te laten komen. *EAPRIL Proceedings*, 4, 193-203.
- Emmers, E., Van Eynde, S., Verstichele, M., Vloeberghs, L., & Witvrouw, K. (2014-2015). *Eindrapport onderzoeksrapport OOF IIPraD Inclusief Interdisciplinair Praktijkdesign*. KU Leuven, UCLL, Odisee: Leuven, Heverlee, Dilbeek, Sint-Niklaas.
- Emmers, E., Van Eynde, S. (2019). De rolverheldering van niet-leerkrachten in het regulier onderwijs. Inclusief interdisciplinair praktijkdesign (IIPrad) en de inclusiewijzer [The clarification of the roles of non-teachers in regular education. Including interdisciplinary practical design (IIPrad) and the inclusion guide]. Presented at the School (hartje) onderzoek, Brussels.
- Emmers, E., Verstichele, M., Van Eynde, S., Vloeberghs, L., Witvrouw, K., De Vroey, A. (2016). Stages in innovatieve en interdisciplinaire onderwijspraktijken: het Inclusive Interdisciplinary Practice Design (IIPraD). Gepresenteerd op de ECER EERA, DUBLIN, 22 aug 2016-26 aug 2016.
- Everington, C., Stevens, B., & Winters, V. R. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychologische Rapporten*, 85(1), 331-338.
- Europees agentschap. Landeninformatie. Opgehaald van <https://www.european-agency.org/country-information>.
- Eurydice. Nationale onderwijssystemen. Opgehaald van https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-53_en.
- Feyerer, E., Matthes, E., Ravelhofer, E., Prammer-Semmler, E. (2018). Inclusie concreet in Oostenrijk. *InclusionAustriaGesamt.pdf*, "Kunt u alstublieft uitleggen wat onderwijsondersteuning is? Op zoek naar een professionele definitie van een zeer gewenste hulpbron." (p74) Door Eva Prammer-Semmler.
- Fins Nationaal Agentschap voor Onderwijs (n.d). Opgehaald van <https://www.oph.fi/en>
- Hart, S. (1997). *Voorbij de speciale behoeften: Enhancing Children's Learning Through Innovative Thinking*. Londen: Paul Chapman Publishing.
- Henderson, G. (2004). Sociale inclusie: scholen ondersteunen om zichzelf te helpen. In M. Blamires & J. Moore (Eds.), *Support Services and Mainstream Schools: A Guide for Working Together* (pp. 32-43). Verenigd Koninkrijk: David Fulton Publishers.
- Henn, K., L. Thurn, J. M. Fegert, en U. Ziegenhain. (2019). Man Ist Immer Mehr Oder Weniger Alleinkämpfer. *Schulbegleitung Als Herausforderung Für Die Interdisziplinäre Kooperation*. Een kwalitatieve studie. Bijstand als uitdaging voor interdisciplinaire samenwerking. Een kwalitatieve studie. *VHN 2* (88): 114-127.
- Jennes A. (2019). Ondersteuningsmodellen voor scholen op weg naar I.E. PowerPoint.
- Ketrish, E. V., & Dorozhkin, E. M. (2016). Building of Projecting Competence among Future Teachers in the Conditions of Introduction of Inclusive Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8237-8251.
- Knackendoffel, A. (2005). Collaborative teaming in the secondary school, *Focus on Exceptional Children*, 37, 5, p 1-15.
- KVPS (2018). Opgehaald van [Parisuhde-vanhemmus-ja-ero.pdf](https://www.kvps.fi) (kvps.fi).
- Massouti, A. (2018). (Re) Thinking the Adoption of Inclusive Education Policy in Ontario Schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 32-44.
- Meyer, K. (2017). Multiprofessionalität in Der Inklusiven Schule: Eine Empirische Studie Zur Kooperation von Lehrkräften Und Schulbegleiter/Innen [Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS]. Multiprofessionaliteit in inclusieve scholen: Een empirisch onderzoek naar de samenwerking tussen leraren en LSA's [Göttinger-onderzoek naar LSA's]. *Göttinger Beiträge Zur Erziehungswissenschaftlichen Forschung* 37. doi:10.17875/gup2017-1029.
- Mouroutsou, S. (2017). *Beleidsimplementatie in inclusief onderwijs: Een complexiteitsperspectief* (Doctoraalscriptie, Universiteit van Glasgow).
- Naraian, S. (2010). General, special &... Inclusive: refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom, *Docent en lerarenopleiding*, 26, 1677-1686.
- Navarro, S., Zervas, P., Gesa, R., & Sampson, D. (2016). Het ontwikkelen van competenties van leerkrachten voor het ontwerpen van inclusieve leerervaringen. *Onderwijstechnologie en Samenleving*, 19(1), 17-27.
- Onderwijs Vlaanderen. Grote lijnen van het M-decreet | Voor onderwijspersoneel. (z.d.). Opgehaald van [/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet](https://www.onderwijsvlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet).
- Schwab, S., Hessels, M., Obendrauf, Polanig, & Wölflingseder (2015). Onderwijspraktijken en overtuigingen over inclusie van leraren in het algemeen en speciaal onderwijs in Oostenrijk. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 13(2), 237-254, 2015.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, S. (2012). Collaborative models of instruction: the empirical foundations of inclusion and co-teaching, *Psychologie in de scholen*, 49, 5, p. 498-510.
- Thomas, G. (1992) *Effectief teamwerk in de klas: Ondersteuning of Instructie?* Londen: Routledge.
- Van de Putte, I., & De Schauwer, E. (2018). Leren omgaan met diversiteit in de klas: *Het GOL(L)D-concept in de praktijk* [Learning to deal with diversity in the classroom: The GOL(L)D concept in [praktijk]. Gent: Academia Press.
- Wet: Besluit van de Vlaamse Regering tot codificatie van de decretale bepalingen betreffende het hoger onderwijs (citeeropschrift: 'Codex Hoger Onderwijs'). (z.d.). Opgehaald van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14650>.
- Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). De professionele competentie van leerkrachten in inclusief onderwijs. *Procedia-sociale en gedragswetenschappen*, 89, 549-554.

Bijlage: Vragenlijst

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 een zeer krachtig instrument zijn ter ondersteuning van beleidshervormingen in de richting van inclusief onderwijs. Het zal instrumenten aanreiken om ondersteunende diensten en hun samenwerking met andere belanghebbenden te hervormen, aan te passen of te verbeteren, en uiteindelijk de overgang naar inclusief onderwijs te vergemakkelijken.

Deze vragenlijst zal een van de stappen zijn in de opbouw van de studie. Door dienstverleners die betrokken zijn bij inclusief onderwijs te onderwerpen, zal namelijk de rol van de dienstverlener in elk land worden benadrukt. Dienstverleners

op het gebied van onderwijs bieden lange- of kortetermijndiensten aan, die deelnemers met minder mogelijkheden of ondersteuningsbehoeften, of hun gezinnen, in staat stellen volledig en met succes deel te nemen aan het leven in de lokale gemeenschap waarin zij wonen en aan de onderwijsomgeving.

Dienstverleners zijn gewoonlijk externe partners die niet onder de leiding van een school staan.

Degenen die deel uitmaken van de interne organisatie ondersteunen de overgang van deze leerlingen naar gewone scholen.

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

Dank u dat u de tijd hebt genomen om onze vragenlijst te beantwoorden. Wij hopen dat dit ons de gelegenheid geeft om na te denken over de realiteit van inclusief onderwijs: Wat probeert de dienstverlener te bereiken? Wat voor soort samenwerkingsinitiatieven bestaan er? Welke verschillende rollen nemen de dienstverleners op zich? ...

1. Informatie over uzelf

Jaren in de praktijk

- 0 - 9 jaar
 10 - 20 jaar
 21 jaar of ouder

Werken in

- 1 - 5 scholen
 meer dan 5 scholen

Beroepsopleiding:

.....

2. Visie

Wat probeert de dienstverlener te bereiken?

1 = helemaal mee oneens

3 = niet mee eens, niet mee oneens

5 = helemaal mee eens

2 = niet mee eens

4 = akkoord

	1	2	3	4	5
Als dienstverlener probeer ik een antwoord te vinden op een crisissituatie.					
Als dienstverlener werk ik aan de opname van een leerling in de klas.					
Als dienstverlener ondersteun ik de school bij de langetermijnplanning.					
Als een dienstverlener doet aan pro-actieve probleemoplossing.					
Als dienstverlener werk ik aan een inclusieve cultuur op school (zorg dragen voor de behoeften van alle leerlingen).					

3. Samenwerking

Wat voor soort samenwerkingsinitiatieven bestaan er tussen belanghebbenden?

Gelieve te selecteren met welke van de volgende stellingen u het eens bent (meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- Als dienstverlener werk ik met het kind.
 Als dienstverlener werk ik samen met de ouders van het kind.
 Als dienstverlener werk ik samen met de leerkracht(en) en/of assistent(en).
 Als dienstverlener werk ik samen met het schoolbestuur.
 Als hulpverlener werk ik in een multidisciplinaire context.
 Als dienstverlener sta ik in een professionele uitwisseling met andere dienstverleners.
 Als dienstverlener werk ik samen met het leidinggevende team van de school.

4. Wijze van functioneren

In het volgende punt worden verschillende rollen opgesomd die een ondersteunende dienstverlener op zich kan nemen.

Kies voor elke stelling een antwoord tussen 1 (helemaal mee oneens) en 5 (helemaal mee eens).

1 = helemaal mee oneens 3 = niet mee eens, niet mee oneens 5 = helemaal mee eens
2 = niet mee eens 4 = akkoord

De dienstverlener vertegenwoordigt de stem van het kind.	1	2	3	4	5
Ik vertegenwoordig wat het kind nodig heeft.					
Ik vertegenwoordig de rechten van het kind.					
Ik bepaal hoe de steun die het kind nodig heeft het best georganiseerd kan worden.					
Ik zorg er samen met de leerkracht voor dat het kind zo veel mogelijk kan deelnemen aan de gewone activiteiten in de klas.					
De dienstverlener is de assistent van het kind.	1	2	3	4	5
Ik weet wat de ondersteuningsbehoeften van het kind in zijn/haar specifieke context zijn (in de specifieke context en klas).					
Ik bied praktische steun aan het kind.					
Ik waak over het sociaal-emotioneel welzijn van het kind.					
De dienstverlener is een klassenassistent/teamleraar.	1	2	3	4	5
In nauwe samenwerking met de leerkracht van de klas ondersteun ik de hele klasgroep, met extra aandacht voor de kind(eren) met specifieke behoeften.					
Soms neem ik de eindverantwoordelijkheid van de klas op me, zodat de leraar de rol van ondersteuner op zich kan nemen.					
Ik zorg ervoor dat alle leerling(en) volledig kunnen deelnemen aan de activiteiten van de klas.					

De dienstverlener is een breedbeeld partner.	1	2	3	4	5
Ik kan de leerkracht(en) inspireren met mijn visie op inclusief onderwijs en ondersteuning.					
Ik geef informatie over andere inclusieve instellingen.					
Ik overleg met de leerkrachten over de meest geschikte aanpak om de leerling te ondersteunen.					
De leerkracht(en) en ik respecteren en erkennen wederzijds onze sterke punten en talenten.					
De dienstverlener is een verbindingsstuk.	1	2	3	4	5
Ik richt me op de communicatie tussen leerkracht(en) en ouders.					
Ik richt me op de communicatie tussen leerkracht(en) en kind.					
Ik richt me op de communicatie tussen leerkracht(en), ouders en/of externe partners.					
Ik draag bij aan bestaande overlegmomenten (bijv. oudercontact).					
Op basis van een goed partnerschap met de ouders, de leerkracht(en) en het kind kan ik de integratie van het kind verder verbeteren.					
De dienstverlener is lid van het schoolteam.	1	2	3	4	5
Ik neem deel aan schoolactiviteiten (conferenties, schoolontwikkelingsproces ...).					
Ik draag mijn expertise over inclusie (en/of ondersteuning van speciale behoeften?) bij aan het schoolteam.					
De dienstverlener is een reflecterende beroepsbeoefenaar.	1	2	3	4	5
Ik kijk kritisch naar mijn taken en mijn functioneren om de dienstverlening voortdurend te verbeteren.					
Ik denk kritisch na over mijn daden als ik in de klas zit.					
Ik reflecteer kritisch op mijn handelen achteraf, zo nodig in dialoog met collega's en/of andere deskundigen.					
Ik ben mij bewust van alle aspecten die een inclusieve visie met zich meebrengt en op welke gebieden van mijn werk deze visie reeds realiteit is en op welke (nog) niet.					

5. Centrale taken

Wat is het evenwicht en de focus van uw hoofdfuncties?

Geef elk antwoord een cijfer van 1 tot 4
(1 = minder belangrijk, 4 = meest belangrijk).

Als dienstverlener richt ik me vooral op ondersteuning:

- Het kind
- De ouders van het kind
- De school
- De gemeenschap

Geef elk antwoord een cijfer van 1 tot 5
(1 = minder belangrijk, 5 = meest belangrijk).

Mijn belangrijkste taken als dienstverlener zijn:

- Stel een diagnose van het kind
- Steun het kind
- De leerkracht ondersteunen bij zijn/haar activiteiten
- Versterking van de positie van de leraar
- Verbetering van de kwaliteit van de onderwijspraktijk

6. Effectbeoordeling

Geef aan wat past (meer antwoorden mogelijk)

De dienstverlener evalueert zijn werk met betrekking tot:

- Het kind
- Zijn/haar ouders
- School
- Gemeenschap

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

