

Inclusief onderwijs en de praktijk in de klas



Inclusief Onderwijs en de Praktijk in de Klas

Samenvattend Rapport

Maart 2003

**European Agency for Development in Special Needs
Education**



Dit rapport is geschreven en uitgegeven door het European Agency for Development in Special Needs Education

Het gebruiken van (delen van) het rapport is toegestaan mits een duidelijke bronvermelding opgenomen wordt.

Alle oorspronkelijke rapporten van de 15 landen die deelnamen aan de studie en de verslagen van de uitwisselingen zijn beschikbaar op www.european-agency.org

De opmaak en de stijl van dit rapport is zo gekozen dat het aangepast kan worden door elke gebruiker, die dat voor de leesbaarheid van de tekst wenselijk acht. Verder wordt het in twaalf verschillende talen aangeboden.

Redactie: Cor J.W. Meijer, Project Manager van het European Agency for Development in Special Needs Education

Redactionele ondersteuning:
Peter Walther-Müller, Working Partner van Zwitserland

ISBN: 87-91350-12-3

Maart 2003

European Agency for Development in Special Needs Education

Secretariaat:
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
Fax: +45 64 41 23 03
secretariat@european-agency.org

Bureau in Brussel:
3, Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels
Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
Fax: +32 2 280 17 88
brussels.office@european-agency.org

Web: www.european-agency.org



Inhoud

SAMENVATTING.....	4
1 INTRODUCTIE.....	7
2 KADER, DOELEN EN METHODOLOGIE VAN HET PROJECT KLAS- EN SCHOOL PRAKTIJK	8
2.1 Kader.....	8
2.2 Doelen.....	9
2.3 Methodologie.....	9
3 SAMENVATTING VAN DE BEVINDINGEN.....	12
3.1 Voorwaarden.....	12
3.1.1 Leerkrachten.....	12
3.1.2 School.....	15
3.1.3 Externe voorwaarden.....	17
3.2 Effectieve werkwijzen.....	20
3.2.1 De meest uitdagende typen beperkingen.....	21
3.2.2 Onderwijskundige uitdagingen in inclusief onderwijs.....	21
3.2.3 Effectieve werkwijzen in inclusief onderwijs.....	22
4. CONCLUSIES.....	34
EUROPEAN AGENCY WORKING PARTNERS EN NATIONALE EXPERTS VOOR HET ‘CLASSROOM PRACTICE’ PROJECT.....	35



SAMENVATTING

Gebaseerd op een internationale literatuurstudie, case-studys in 15 Europese landen, bezoeken van experts aan zeven landen en verschillende discussies met de experts en de working partners, is een aantal ideeën over de ontwikkeling van de praktijk van inclusief onderwijs ontwikkeld. Het is onmogelijk en zou ook naïef zijn om dit als een kookboek voor inclusie voor de praktijk en voor het beleid te presenteren. Er zijn vele wegen naar Rome en aanpassingen aan de lokale en regionale omstandigheden zijn altijd noodzakelijk. De conclusies kunnen wel als mogelijke strategieën voor het verbeteren van inclusie in het onderwijs gebruikt worden. In de case-studys uit de verschillende landen en de rapportages van de bezoeken van de experts zijn uitwerkingen van enkele van de bedoelde strategieën te vinden.

Een eerste conclusie van de studie is dat de case-studys en de discussies met de experts uitwijzen dat **inclusieve klassen** bestaan in verschillende Europese landen. Verder geven de gegevens aan dat wat goed is voor leerlingen met beperkingen, ook goed is voor de andere leerlingen in de klas.

Een tweede bevinding is dat **gedrags-, sociale en/of emotionele problemen** de grootste uitdaging vormen als het gaat om inclusie van leerlingen met beperkingen.

De derde conclusie gaat in op het **omgaan met verschillen** in de klas als één van de grootste problemen in het onderwijs in Europa.

Op grond van de case-studys en de ingezonden landenbeschrijvingen lijken de volgende **voorwaarden** een centrale rol te spelen in de praktijk van inclusief onderwijs:

- Inclusie is afhankelijk van de houding van de leerkracht ten opzichte van de leerlingen met beperkingen, van hun vermogen sociale relaties te verbeteren, van hun



standpunt aangaande verschillen in de klas en hun bereidheid effectief met deze verschillen om te gaan.

- Leerkrachten moeten kunnen beschikken over vaardigheden, expertise, kennis, pedagogische benaderingen, adequate onderwijs-methoden en -materialen en tijd, om effectief om te gaan met verschillen in de klas.
- Leerkrachten hebben behoefte aan ondersteuning van binnen en buiten de school. Leiderschap op het niveau van de schooldirecteur, het schoolbestuur en de overheid is cruciaal. Regionale samenwerking tussen ouders en betrokken instellingen is een voorwaarde voor effectieve inclusie.
- De overheid moet duidelijk aangeven hoe de visie op inclusie is en de voorwaarden voor een flexibel gebruik van middelen scheppen.

De bevindingen aangaande inclusief onderwijs in de klassepraktijk laten vijf groepen factoren zien, die bepalend zijn in inclusief onderwijs:

Samenwerkend onderwijzen

Leerkrachten hebben behoefte aan samenwerking met en ondersteuning door collegae binnen de school en professionals van buiten de school.

Samenwerkend leren

Samenwerkend leren of 'peer tutoring' is een effectieve werkwijze voor het bevorderen van de cognitieve en affectieve (sociaal-emotionele) ontwikkeling. Leerlingen die elkaar helpen, vooral in een systeem met flexibele en goed doordachte groeperingsvormen, profiteren van het samenwerkend leren.

Gezamenlijke probleem oplossing

Vooraf voor leerkrachten die hulp nodig hebben bij de integratie van leerlingen met gedragsproblemen, is een



systematische werkwijze voor het omgaan met ongewenst gedrag in de klas, een effectief instrument gebleken om het aantal en de ernst van de verstoringen van de lessen aan te pakken. Duidelijke klasse-regels en –grenzen, doorgesproken met alle leerlingen, zijn (samen met geschikte beloningen) aantoonbaar effectief.

Heterogeen groeperen

Heterogeen groeperen en een meer gedifferentieerde aanpak in het onderwijs zijn noodzakelijk en effectief in het omgaan met een verscheidenheid aan leerlingen in de klas. Gerichte doelen, alternatieve manieren voor het leren, flexibele instructie en het afzien van homogene groeperingsvormen, bevorderen inclusief onderwijs.

Effectief onderwijs

Tenslotte moeten de bovengenoemde factoren ingepast worden in een effectieve onderwijsbenadering waar onderwijs is gebaseerd op diagnostiek en evaluatie, hoge verwachtingen, directe instructie en terugkoppeling. Alle leerlingen, en dus ook de leerlingen met beperkingen, hebben voordeel van het toepassen van systematische leerlingvolgsystemen met diagnostiek, evaluatie en handelingsplanning. Het curriculum moet toegesneden worden op de individuele behoeften en aanvullende ondersteuning kan gebaseerd worden op het handelingsplan. De inhoud van het handelingsplan moet passen binnen het normaal gehanteerde curriculum.



1 INTRODUCTIE

Dit rapport geeft een overzicht van de bevindingen van het 'Classroom en School Practice' project. Het project is gericht op het beschrijven, analyseren en verspreiden van de praktijk van inclusief onderwijs zodat leerkrachten in Europa gestimuleerd worden inclusieve werkwijzen in hun eigen klassen in te voeren. Verder geeft het directies en bestuurders in het onderwijs inzicht in de factoren die van belang zijn bij het realiseren van een meer inclusieve werkwijze in het onderwijs.

Het project is vooral gericht op het basisonderwijs; maar een verbreding naar het voortgezet onderwijs wordt nu uitgevoerd.

De studie bestaat uit drie fasen. In de eerste fase is een literatuur onderzoek gedaan in de deelnemende landen. Het literatuur onderzoek was gericht op het beschrijven van de stand van zaken van effectief inclusief onderwijs. Verder is een internationaal (vooral Amerikaans) review uitgevoerd in deze fase. Dit deel van het project gaat in op de vraag welke werkwijzen aantoonbaar effectief zijn in inclusief onderwijs.

In de tweede fase zijn concrete voorbeelden van goede praktijk geselecteerd en systematisch beschreven. In de laatste fase zijn wederzijdse bezoeken tussen verschillende landen georganiseerd om de uitwisseling van kennis en ervaringen te maximaliseren.

Dit rapport is de samenvatting van de drie fasen.

Lezers geïnteresseerd in de documenten die aan de basis liggen van dit rapport worden verwezen naar de 'Inclusive Education en Classroom Practices' sectie van de website van het European Agency:

www.european-agency.org/IECP/IECP_intro.htm waar de volgende documenten opgevraagd kunnen worden:

1. Het Internationale Literatuur Onderzoek over de inclusie praktijk
2. De rapportages van de bezoeken in zeven landen
3. De landen rapporten van de deelnemende 15 landen



2 KADER, DOELEN EN METHODOLOGIE VAN HET PROJECT KLAS- EN SCHOOL PRAKTIJK


2.1 Kader

De studie is gericht op effectieve werkwijzen in inclusief onderwijs op het niveau van de klas. In algemene zin kan worden gesteld dat de praktijk van inclusief onderwijs in hoge mate afhangt van de invulling die de leerkracht er aan geeft. Wat leerkrachten doen in de klas hangt vervolgens weer samen met hun opleiding, ervaringen, overtuigingen en houdingen en met de situatie in de klas, de school en factoren buiten de school (locale en regionale voorzieningen, beleid, financiering, enz.). Maar het is uiteindelijk de leerkracht die inclusief onderwijs in de praktijk moet realiseren en daarmee is zij/hij de bepalende factor.

De manier waarop leerkrachten inclusief onderwijs op het niveau van de klas realiseren, kan heel verschillend zijn. Het is het doel van deze studie om deze verschillende benaderingen te beschrijven en ze toegankelijk te maken voor anderen. Het identificeren van verschillende manieren om om te gaan met verschillen in de klas (ook omschreven als 'differentiatie' of 'werken in niveaugroepen') vormt dus de belangrijkste opgave voor dit onderzoek. Er moet echter worden opgemerkt dat het voorkomen van verschillende modellen voor differentiatie in de klas, niet alleen afhangt van de leerkracht, maar ook van de manier waarop scholen hun onderwijs organiseren en van andere externe factoren.

De hoofdvraag voor dit onderzoek is: Hoe kan omgegaan worden met verschillen in de klas? Verder probeert het onderzoek een antwoord te vinden op de vraag: welke voorwaarden moeten vervuld worden voor het succesvol omgaan met verschillen?

De **doelgroep** voor deze studie wordt omschreven in termen van alle personen die de werkwijze in de klas kunnen beïnvloeden. De onderwijspraktijk is in hoge mate afhankelijk



van leerkrachten en andere professionals. Zij vormen de groep die nieuw beleid, geformuleerd door beleidsmakers en adviseurs, kunnen invoeren in het onderwijs. Om die reden is deze studie gericht op het werk van leerkrachten. Maar om die te bereiken, is een indirecte benadering nodig.

Aangenomen kan worden dat leerkrachten het meest leren van personen in hun directe omgeving: collegae en professionals binnen of buiten de school. De eigenlijke doelgroep bestaat dus uit leerkrachten, maar in de disseminatie strategie worden professionals binnen of buiten de school, die belangrijk zijn voor leerkrachten, aangesproken.

2.2 Doelen

De hoofdpoging voor dit onderzoek is personen kennis over de mogelijkheden om om te gaan met verschillen in de klas aan te reiken en ze te informeren over de voorwaarden noodzakelijk voor een succesvolle implementatie. Het project tracht een aantal vragen over inclusief onderwijs te beantwoorden. In eerste instantie wordt betoogd dat antwoorden op de vraag 'wat werkt' in inclusief onderwijs nodig zijn. Verder, is kennis over 'hoe' inclusief onderwijs werkt van belang. Tenslotte is het belangrijk te weten 'waarom' het werkt en daarmee richten we ons op de voorwaarden.

Het project is vooral gericht op het basisonderwijs, met name de leeftijdsgroep 7-11 jaar. Een replicatie van de studie is gericht op het voortgezet onderwijs.

2.3 Methodologie

Verschillende typen activiteiten hebben bijgedragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Het eerste product van het onderzoek is een rapport met een op de literatuur gebaseerde beschrijving van de verschillende modellen en voorwaarden bij deze modellen. Zowel de methodologie als de resultaten van het literatuuronderzoek zijn uitvoerig beschreven in de publicatie: '*Inclusive Education and Effective Classroom Practices*', die uitgegeven is als een elektronisch en gratis te downloaden boek (Middelfart, 2001). Het doel van het literatuuronderzoek was te achterhalen *wat* werkt in inclusief



onderwijs. De nadruk lag op de vraag hoe leerkrachten in de praktijk omgaan met een brede range aan leerlingen, waaronder leerlingen met beperkingen. Alhoewel de studie gericht is op de praktijk in de klas, wordt –zoals al eerder aangegeven- ook aandacht besteed aan externe voorwaarden.

Voor de tweede fase, de case-studys, ligt het accent op de vraag *hoe het werkt en wat nodig is om het te laten werken*. Afsproken was dat alle landen twee voorbeelden uit de praktijk zouden selecteren en beschrijven. Eén van de beschrijvingen zou ingaan op een leerling met gedragsproblemen en de ander was vrij te kiezen. De deelnemende landen hebben beide voorbeelden ‘van binnen uit’ beschreven. Ze zijn gevraagd het accent te leggen op de praktijk in de klas en op factoren in het curriculum. Maar het is niet alleen interessant de kenmerken van het programma te beschrijven, maar ook de context en de condities voor het programma: vooral de condities en context-variabelen die noodzakelijk zijn voor de implementatie en voortzetting van het programma. Deze condities en context-variabelen kunnen op verschillende niveaus liggen: de leerkracht (de noodzakelijke leerkracht vaardigheden en kennis, de noodzakelijke leerkracht attitudes en motivatie), de klas, de school, het school team, de onderwijs ondersteuning, financiële en beleidsthema’s, enz.. De ingezonden beschrijvingen behandelen al deze onderwerpen. In deze tweede fase van het project zijn voorbeelden van goede praktijk in 15 landen geselecteerd, beschreven en geanalyseerd.

Tenslotte is een uitwisselingsprogramma georganiseerd waarin experts de voorbeelden van goede praktijk in de verschillende landen hebben bezocht, geanalyseerd en geëvalueerd om de meest bepalende kenmerken van innovatieve praktijk te belichten. Door de bezoeken aan verschillende locaties waar inclusief onderwijs wordt gerealiseerd en de discussies met de deelnemende experts, is een meer kwalitatief en beter begrip ontstaan van het ‘wat, hoe en waarom’ van inclusief onderwijs.



De volgende landen zijn geselecteerd als gastheren voor de bezoeken: Ierland, Oostenrijk, Duitsland, IJsland, Finland, Griekenland, België (Wallonië).

De uitwisselingen zijn georganiseerd in het najaar van 2001.

Verschillende bronnen van informatie zijn gebruikt voor de presentatie van de bevindingen. In de eerste plaats zijn de bevindingen van de literatuurstudies (zowel nationaal als internationaal) gebruikt, verder de beschrijving van de gekozen voorbeelden in alle 15 deelnemende landen en tenslotte de informatie opgeleverd naar aanleiding van de uitwisselingsbezoeken. Op deze wijze is een holistische benadering van het thema klassepraktijk gerealiseerd waarbij zowel onderzoek als de dagelijkse praktijk benut zijn.



3 SAMENVATTING VAN DE BEVINDINGEN

3.1 Voorwaarden

Zo als eerder aangegeven ligt het accent hier op de klas. Het doel van deze studie was werkwijzen in het curriculum te vinden die effectief zijn in inclusieve klassen. Het doel was niet een uitvoerig overzicht te geven van alle voorwaarden die vervuld moeten worden om inclusief onderwijs te implementeren, of een 'kookboek' te ontwikkelen voor het maken van een inclusieve school. Het was de bedoeling de aandacht te richten op de kenmerken van een inclusief curriculum en dat ter beschikking te stellen aan geïnteresseerden. Tegelijkertijd realiseren we ons dat inclusief onderwijs niet in een vacuüm wordt uitgevoerd en in de studie is dan ook aandacht besteed aan de voorwaarden voor inclusie. Gebaseerd op de bestudeerde onderzoeksliteratuur en vooral op de voorbeelden van goede praktijk en de discussies met de experts, zijn een aantal duidelijke voorwaarden geïdentificeerd. In het vervolg worden de belangrijkste voorwaarden beschreven.

3.1.1 *Leerkrachten*

Inclusief onderwijs is in hoge mate afhankelijk van de houding van leerkrachten ten opzichte van leerlingen met beperkingen, van hun standpunt aangaande verschillen in de klas en hun bereidheid effectief met deze verschillen om te gaan. In het algemeen wordt de houding van leerkrachten als een bepalende factor in de realisatie van inclusief onderwijs gezien. Als leerkrachten het onderwijs aan alle leerlingen niet accepteren als integraal deel van hun taak, zullen ze proberen de verantwoordelijkheid voor de leerlingen met beperkingen over te dragen aan iemand anders, vaak een gespecialiseerde collega, en een vorm van verborgen, gesegregeerd speciaal onderwijs (bijvoorbeeld een speciale klas) ontwikkelen.

IJsland:

‘Om een bepaald minimum niveau aan positieve leerkracht houding waar te maken, moet de leerkracht een leerling met ernstige beperkingen in de klas accepteren.’

‘Een andere voorwaarde die de schooldirecteur als noodzakelijk beschouwde, was dat de leerkracht voorbereid zou zijn op een leerling met ernstige verstandelijke beperkingen in de klas en bereid zou zijn met andere professionals in de klas te werken.’

De case-studys laten zien dat leerkrachten die zich committeren aan inclusief onderwijs, leerlingen met ernstige beperkingen eerder als een positieve bijdrage aan de klas zien dan als een ‘probleem dat opgelost moet worden’.

Echter, een positieve attitude is niet genoeg om om te gaan met verschillen in de klas. Leerkrachten hebben ook behoefte aan adequate methoden en materialen, aan tijd beschikbaar voor instructie, aan kennis en vaardigheden verworven in opleiding en training en aan ervaring. Al deze zijn relevant in het omgaan met verschillen in de klas.

Zonder twijfel vergt het onderwijs aan leerlingen met beperkingen in de reguliere setting aanpassingen aan het standaard curriculum. Leerkrachten worden geconfronteerd met de vraag hoe deze leerlingen geïnstrueerd moeten worden. Leerlingen met beperkingen kunnen behoefte hebben aan meer instructietijd, andere leermethoden en professionele kennis. In dat geval, zullen leerkrachten de behoefte hebben aan meer tijd, materialen en kennis. Dit kan in het algemeen gerealiseerd worden op twee manieren: door een toename aan middelen (meer tijd beschikbaar voor leerkrachten) of door het herschikken van beschikbare middelen (ander gebruik van de beschikbare tijd).

Het beschikbaar stellen van extra tijd (bijvoorbeeld door de inzet van onderwijsassistenten) of het uitbreiden van de kennis van leerkrachten (bijvoorbeeld door in-service training, collegae of consultatie teams) zijn manieren om de noodzakelijke middelen voor inclusief onderwijs te vergroten, maar



leerkrachten moeten ook de beschikbare middelen herschikken over de leerlingen in de klas. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld goed presterende leerlingen aanmoedigen meer zelfstandig te werken, meer gebruik te maken van computers en elkaar te helpen (peer-tutoring), zo dat meer instructietijd overblijft voor leerlingen met beperkingen.

Een belangrijk punt op leerkracht- en schoolniveau tenslotte, is het inzicht en de vaardigheden van de leerkracht in het verbeteren van de sociale relaties tussen leerlingen. Vooral voor leerlingen met beperkingen (en hun ouders) zijn betekenisvolle interacties met leerlingen zonder beperkingen van het grootste belang. De leerkracht moet daar niet alleen gevoel voor hebben maar ook begrijpen hoe deze interacties en relaties ontwikkeld kunnen worden.

Griekenland:

'De case van A (gedrags- en ontwikkelingsstoornissen – autisme ; 14 jaar; jongen; groep 6 basisonderwijs). De case-study beschrijft het inclusief onderwijs en wijst met name op het belang van sociale integratie in de klas en de noodzakelijke bijdrage van leerkrachten (en andere stafleden) om dit te bereiken.'

'A. reageert goed op het programma. Zijn sociale leven op school is spectaculair verbeterd in de afgelopen 6 jaar. In brede kring wordt aangenomen dat dit te maken heeft met het langdurig consequent doorgaan met het programma, waarbij hij altijd een beroep kon doen op de ondersteunende leerkracht: aan de ene kant om hem te bemoedigen bij het uitvoeren van een brede range aan activiteiten, en aan de andere kant om hem vertrouwen te geven. Naast de totale acceptatie van A door de klas, heeft A. vrienden gekregen en neemt hij deel aan school activiteiten zoals spelen en toneelvoorstellingen.'

'Geen van de leerlingen heeft negatieve gevoelens ten opzichte van A. geuit over diens aanwezigheid in de

klas. In tegendeel, ook zij hebben voordeel gehad van de activiteiten en onderwijsstrategieën bedoeld om A. te helpen en hebben een andere houding gekregen aangaande andere mensen met problemen.'

3.1.2 School

Het is duidelijk dat de zorg voor leerlingen met beperkingen niet alleen een kwestie is van de realisatie van noodzakelijke voorwaarden in de klas. Het is goed om vast te stellen dat de organisatiestructuur op schoolniveau mede de hoeveelheid en het type middelen te gebruiken door leerkrachten in het onderwijs aan leerlingen met beperkingen, bepaald. Flexibele ondersteuning binnen de school door bijvoorbeeld collegae, de schooldirecteur, en/of gespecialiseerde leerkrachten is nodig.

Ondersteuning kan ook beschikbaar gesteld worden door andere ondersteuningsinstellingen zoals de schooladviesdienst of ambulante begeleiding door het speciaal onderwijs. In een aantal landen levert de onderlinge samenwerking van reguliere scholen additionele middelen op voor het onderwijs aan leerlingen met beperkingen. Het mag duidelijk zijn dat de gecombineerde creativiteit, kennis en ervaring en de middelen van een groep scholen, die van de individuele school overstijgen. De extra mogelijkheden van samenwerkende scholen om om te gaan met leerlingen met beperkingen kunnen essentieel zijn voor het realiseren van inclusief onderwijs.

Een aantal van de projecten die beschreven en geanalyseerd zijn voor deze studie wijzen op het gegeven dat samenwerking tussen scholen cruciaal is.

Een te grote autonomie kan de ontwikkeling naar inclusief onderwijs bedreigen. De ondersteuning van leerlingen met beperkingen vereist coördinatie tussen scholen, vooral wanneer de scholen niet erg groot zijn.

Oostenrijks verslag:

'In het algemeen twijfelen we er aan of een grotere autonomie van de school zich verdraagt met de behoeften van de zwakkere leden van de samenleving,



als er geen duidelijke richtlijnen in de wet of van de onderwijsinspectie komen.'

'Alhoewel grotere autonomie van scholen in het algemeen gezien wordt als een zeer positieve factor (stimuleert schoolteams en de leerkrachtopleidingen meer zelfstandig te worden), wordt toch het voorschrijven van kwaliteitsnormen en een verplichting inclusief onderwijs te realiseren voor leerlingen met beperkingen, als noodzakelijk gezien. Te veel verschillende interesses worden een hindernis voor inclusie, als scholen te veel speelruimte krijgen.'

Speciale aandacht is nodig voor de rol van de schooldirecteur of het senior management. Niet alleen is de schooldirecteur belangrijk voor de organisatie van de ondersteuning van de leerkrachten, maar zijn of haar leiderschap is ook een bepalende factor in inclusief onderwijs. Vaak is het de sleutelfiguur die veranderingen in de school kan implementeren en nieuwe ontwikkelingen en processen kan initiëren. De belangrijkste verantwoordelijkheid hier is een teamaanpak te organiseren en de aandacht gericht te houden op de hoofdzaken.

Het gebruik van middelen in de scholen moet op flexibele wijze georganiseerd worden. Onze voorbeelden van goede praktijk laten zien, dat scholen voldoende vrijheidsgraden moeten hebben in het gebruik van financiële middelen in overeenstemming met de eigen wensen en standpunten. Bureaucratie moet hier vermeden worden en ook leerlingen zonder of met relatief geringe beperkingen zouden moeten kunnen profiteren van de beschikbare middelen als de leerkrachten dit nodig of wenselijk vinden.

Soms is het nodig aandacht te besteden aan kleine groepen individuen met beperkingen. De gegevens laten zien dat enige instructie buiten de klas het mogelijk maakt dat leerlingen in de reguliere klas gehandhaafd kunnen worden en leerkrachten



maken soms gebruik van arrangementen buiten de klas. Het is belangrijk dat deze arrangementen op een natuurlijke en flexibele manier vorm worden gegeven en niet alleen gebruikt worden voor bepaalde leerlingen met beperkingen, maar -indien nodig- ook voor alle andere leerlingen in de klas.

De criteria die gebruikt zouden moeten worden bij het aanbieden van parttime speciale voorzieningen aan leerlingen, hebben betrekking op: (1) zo vroeg mogelijk; (2) zo flexibel als mogelijk (als een aanpak niet werkt, kies een andere); (3) zo 'licht' als mogelijk (zonder negatieve bijkomende effecten); (4) zo dicht bij als mogelijk (lieft in de reguliere klas of de reguliere school); en (5) zo kort als mogelijk.

De betrokkenheid van ouders in inclusieve scholen kan niet onderschat worden. Zij moeten niet alleen gezien worden als de 'klanten' van onderwijs, maar ook als 'deelnemers'. Het is cruciaal dat ook aan hun behoeften aandacht wordt besteed en zij hebben vaak behoefte aan contact met een persoon die ze kunnen vertrouwen. Ze zouden een significante rol en stem moeten hebben en geïnformeerd moeten worden over alle details van de planning, implementatie, evaluatie en de structuur en inhoud van de samenwerking met de school, organisaties buiten de school en andere professionals.

Verder spelen ouders een actieve rol in de ontwikkeling, implementatie en evaluatie van handelingsplannen. Bij sommige gelegenheden kunnen ze een 'een extra paar handen' in of buiten de klas meebrengen.

3.1.3 Externe voorwaarden

Beleid en financiering

Inclusie in scholen wordt stevig ondersteund wanneer er een duidelijk nationaal beleid voor inclusief onderwijs is. Voor de bevordering van het implementatieproces zou de overheid inclusief onderwijs moeten onderschrijven en duidelijk maken welke doelen gelden voor het onderwijsveld.

Verder zouden overheden de voorwaarden moeten scheppen voor inclusief onderwijs. Meer specifiek zouden



financieringsregels inclusief onderwijs moeten bevorderen in plaats van het te hinderen. Noodzakelijke voorzieningen moeten op een flexibele en gecoördineerde manier beschikbaar gesteld worden. Financieringsregels en de beloningen die daar onderdeel van zijn, spelen een beslissende rol zoals bleek in de Agency studie *Financing of Special Needs Education* (1999).

De case-study uit **Engeland** wijst op ‘perverse beloningen’:

‘...zoals de situatie waarin scholen, die efficiënt de volledige capaciteit aan beschikbare middelen (leerkracht expertise, werkwijzen en tijd) inzetten, en er zo in slagen leerlingen met beperkingen goed op te vangen, hiervoor indirect “gestraft” worden omdat ze – gelet op het goede leerlingfunctioneren- geen kans meer maken op aanvullende middelen. Dit doet zich in zekere mate voor op deze school. Door de consequente toepassing, het volgen en evalueren van programma’s kunnen leerlingen gehandhaafd blijven in het reguliere programma, waar ze in andere situaties zeker verwezen zouden zijn.’

Het verslag van de expert bijeenkomst in **België (Wallonië)** wijst ook op het probleem van de verschillen in financiering van regulier en speciaal onderwijs als een obstakel voor inclusief onderwijs:

‘De moeilijkheid waarmee we geconfronteerd worden is, dat geïntegreerde leerlingen een deel van de middelen verliezen in vergelijking met plaatsing in een speciale school.’

Een zogenaamd ‘throughput-model’ op regionaal (gemeentelijk) niveau lijkt de meest kansrijke manier van financiering. In zo’n model, worden budgetten voor speciale onderwijsbehoeften gedelegeerd van het centrale niveau naar regionale instellingen (gemeenten, districten, schoolclusters). Op regionaal niveau worden dan de beslissingen genomen over de verdeling van middelen en over de leerlingen die extra speciaal onderwijs



krijgen aangeboden. Het lijkt aan te raden dat de instelling die beslist over de toekenning van de extra middelen, niet alleen gebruik kan maken van onafhankelijke expertise in het onderwijs aan leerlingen met beperkingen, maar ook de middelen heeft om speciale strategieën en diensten in te voeren.

Het zal duidelijk zijn dat inclusief onderwijs gemakkelijker te realiseren is in een gedecentraliseerd financieringsmodel dan in een meer gecentraliseerde aanpak. In een centraal voorgeschreven aanpak, kan de nadruk te veel gelegd worden op de organisatorische kenmerken van dat specifieke model zonder dat dat leidt tot een inclusieve praktijk. Lokale organisaties met een zekere mate van autonomie zijn veel beter in staat veranderingen in het bestaande systeem door te voeren. Om die reden is een gedecentraliseerd model vermoedelijk meer kosten-efficiënt en biedt het minder mogelijkheden voor ongewenste vormen van strategisch gedrag. Ook in een gedecentraliseerde benadering is het nodig dat de centrale overheid duidelijk moet aangeven, welke doelen nagestreefd moeten worden. De beslissingen over de manier waarop die doelen dan gerealiseerd worden, kunnen vervolgens worden overgelaten aan lokale organisaties.

Leiderschap

Leiderschap is van het grootste belang. Beleidsmakers, niet alleen op nationaal niveau, maar ook op het niveau van gemeenten, school districten of school clusters, hebben een essentiële rol in het vertalen van het overheidsbeleid naar de praktijk en in de implementatie er van. Daarmee is schoolleiderschap een voorwaarde voor effectief inclusief onderwijs.

Onze studie laat zien dat stimulerende maatregelen nodig kunnen zijn om de motivatie en het enthousiasme van alle betrokkenen te vergroten. Inclusief onderwijs vereist ondersteuning van buiten de school en, vooral in de eerste fasen van de ontwikkeling, kan de presentatie van voorbeelden van goede praktijk, angst en twijfel wegnemen.



Regionale coördinatie en samenwerking

Onze resultaten laten zien dat coördinatie en samenwerking tussen alle betrokken instellingen (gezondheidszorg, jeugdzorg, onderwijs) buiten de school en tussen school en ouders, de leerlingen met beperkingen uiteindelijk ten goede komt. Additionele hulp zou op een geplande en georganiseerde manier aangeboden moeten worden.

3.2 Effectieve werkwijzen

De landen die deelnamen aan het 'classroom practice project' hebben, alhoewel op verschillende manieren, gerapporteerd over goede praktijkvoorbeelden van inclusief onderwijs. In dit hoofdstuk wordt een samenvatting van de conclusies gerapporteerd aan de hand van drie thema's. In de eerste plaats is het van belang aandacht te besteden aan het type beperkingen dat in de dagelijkse praktijk van leerkrachten en andere professionals moeilijk te hanteren is. De nadruk ligt hier op de kenmerken van leerlingen die geïntegreerd (of gesegregeerd) worden. Met andere woorden: welke groep leerlingen levert de grootste problemen op in de reguliere setting?

Ten tweede is het de bedoeling een overzicht te geven van de uitdagingen in het onderwijsproces zelf: wat zijn de belangrijkste (onderwijs) problemen in de landen met de inclusie van leerlingen met beperkingen in de reguliere klas? De deelnemende landen hebben verslag gedaan van de problemen die zich voordoen bij de realisatie van inclusief onderwijs.

Ten derde, en dit verwijst naar de hoofdpogave van de onderhavige studie, de landen hebben een antwoord gegeven op de vraag naar de werkwijzen in het onderwijs en de factoren die effectief lijken in inclusief onderwijs. De bevindingen met betrekking tot de voorbeelden van goede praktijk hebben bijgedragen aan een beter inzicht in de wijze waarop deze



interventies en factoren in de dagelijkse praktijk worden uitgewerkt.

3.2.1 De meest uitdagende typen beperkingen

Bij het beantwoorden van de vraag naar de meest uitdagende typen beperkingen of problemen, is door de deelnemende landen een eensluidend en te verwachten antwoord gegeven. Gedrag, sociale en/of emotionele problemen worden in vrijwel alle landen genoemd als de grootste uitdaging in het kader van inclusief onderwijs. Dit omvat ook de problemen met betrekking tot ongemotiveerde leerlingen.

Het ligt voor de hand dat een aantal landen moeite hebben met het beantwoorden van een vraag die in leerlingkenmerken is geformuleerd. Het beleid in veel landen is er op gericht niet in leerlingkenmerken, maar in een meer interactieve, meer situatie gebonden benadering te denken. De bedoelde uitdagingen en de noodzakelijke interventies doen zich tenslotte ook voor in de context van het onderwijs en in dat perspectief is alleen focussen op kindkenmerken niet reëel. Dat perspectief past in de huidige visie op onderwijs aan leerlingen met beperkingen, een visie die door de lidstaten van het European Agency breed gedeeld wordt, en in dat kader is door de Working Partners gerapporteerd dat de leerlingen met gedragsproblemen een grote uitdaging in het kader van inclusief onderwijs vormen.

Enkele landen refereren aan andere – en soms heel specifieke – typen speciale behoeften die in het kader van inclusief onderwijs problemen opleveren. Voorbeelden daarvan zijn ADHD, dyslexie, autisme, specifieke leer- en schrijfmoeilijkheden, intellectuele beperkingen, ernstige auditieve beperkingen en meervoudige beperkingen. Maar deze werden in slechts enkele landen genoemd, terwijl de positie van leerlingen met gedragsproblemen door vrijwel alle landen centraal is gesteld.

3.2.2 Onderwijskundige uitdagingen in inclusief onderwijs

Het omgaan met verschillen en verscheidenheid in de klas is één van de grootste uitdagingen in de klassen in Europa. Inclusief onderwijs kan op verschillende manieren en op



verschillende niveaus georganiseerd worden, maar uiteindelijk, is het de leerkracht die om moet gaan met een grotere diversiteit in de klas en het curriculum zo moet aanpassen, dat adequaat op de behoeften van alle leerlingen, leerlingen met beperkingen, hoog begaafde leerlingen en de andere klasgenoten, wordt ingegaan. In andere woorden, het omgaan met diversiteit is een kernthema op klasniveau. Bij het omgaan met verschillen in de klas, hebben leerkrachten extra hulp nodig of extra ondersteuning van ofwel collegae (of leerkrachten speciaal onderwijs) ofwel andere professionals. Het kan voorkomen dat een leerling met beperkingen speciale hulp of instructie nodig heeft die niet tijdens de lessen kan worden gegeven door de leerkracht. Dan is de inzet van andere leerkrachten en ondersteunend personeel nodig en vormen aspecten als flexibiliteit, goede planning, samenwerking en team-teaching een nieuwe uitdaging. In het geval van bijvoorbeeld team-teaching is dat niet alleen relevant op het niveau van de klas, maar ook op school niveau. In een aantal gevallen is hulp van bijvoorbeeld schoolbegeleiders nodig en dan is de noodzaak voor flexibiliteit, goede planning, samenwerking en coördinatie evident. Inclusief onderwijs houdt meer in dan alleen omgaan met verschillen in de klas. Het levert ook een uitdaging op met betrekking tot samenwerking in de klas, team-teaching en samenwerking tussen leerkrachten op schoolniveau en coördinatie met professionals van verschillende ondersteuningsinstellingen.

3.2.3 Effectieve werkwijzen in inclusief onderwijs

De studie wijst op tenminste vijf groepen factoren die effectief lijken voor inclusief onderwijs. Zowel de literatuur studie als de informatie over de voorbeelden van goede praktijk demonstreren het belang van deze factoren. De conclusies in de literatuur en de opinies van de experts laten zien dat leerlingen (met en zonder beperkingen) en leerkrachten van de hieronder uitgewerkte werkwijzen profiteren.

Samenwerkend onderwijzen



De studie laat zien dat inclusief onderwijs versterkt wordt door verschillende factoren die gebundeld kunnen worden onder de noemer samenwerkend onderwijzen. Leerkrachten moeten samenwerken met en hebben behoefte aan praktische en flexibele ondersteuning van een range aan collegae. Zowel voor de ontwikkeling van de schoolse vaardigheden als voor de sociale ontwikkeling van leerlingen met beperkingen lijkt dit een effectieve werkwijze. Duidelijk is dat de extra hulp en ondersteuning flexibel, goed gecoördineerd en gepland moet zijn.


De beschrijving uit **Noorwegen** laat zien dat de teams in de klas een erg belangrijk element zijn. Het werk in de klas wordt gekenmerkt door een hoge mate van coördinatie.

‘De leerkrachten zijn verdeeld in teams per onderwijsfase zodat de leerlingen niet te veel volwassenen om zich heen hebben. Het team dekt alle vakgebieden van die fase. Dit is één van de maatregelen genomen om een veilig kader voor de leerlingen te creëren. Leerkrachten met een aanvullende training in het speciaal onderwijs worden ook in deze teams ondergebracht en vormen niet een apart speciaal onderwijs team’.

‘Na twee en een half jaar beschreef één van de leerkrachten de dagelijkse praktijk als volgt: “Je moet altijd goed nadenken over wat je doet. Instructie is gestructureerd in vaste routines. De leerkrachten moeten goed in de gaten houden waar leerlingen in de klas hun plek hebben. Er zijn weinig vrije activiteiten in een instructieperiode. Er moet altijd een volwassene aanwezig zijn. Als de groep in tweeën verdeeld wordt, is er een volwassene in beide groepen.’”

Zwitserland:

‘De speciale leerkracht zoekt materiaal uit, dat de klasseleerkracht kan gebruiken als dat nodig is. Verder zijn er besprekingen/bijeenkomsten met ouders, de schooldirecteur van de speciale school, de klasseleerkracht en de speciale leerkracht. Goede



persoonlijke relaties tussen alle betrokkenen zijn een voorwaarde voor het succes van dit integratieproject.'

Luxemburg:

'Doordat er andere leerlingen met beperkingen in de klas zitten (leerlingen met verstandelijke beperkingen, leerproblemen en gedragsproblemen), is dit een moeilijke klas die door de ambulante begeleider van SREA gedurende 10 uren per week ondersteund wordt, waarbij deze werkt met alle leerlingen met beperkingen/problemen in de klas. Tijdens de introductie van nieuwe leerstof door de leerkracht zorgt de ambulante begeleider er voor dat leerlingen luisteren naar de leerkracht, en proberen te begrijpen wat ze moeten doen. Daarna moeten kinderen individueel aan het werk.'

'De ambulante begeleider vindt het erg belangrijk dat twee personen samen werken in de klas: er is nu meer tijd om individueel met de kinderen te werken en als één van de twee leerkrachten een probleem heeft met een kind is het gemakkelijker dat probleem op te lossen.'

Samenwerkend leren

De studie geeft aan dat samenwerkend leren of 'co-operative learning' effectief is in zowel de cognitieve als de affectieve (sociaal-emotionele) domeinen van het leren en ontwikkelen van leerlingen. Leerlingen die elkaar helpen, hebben met name in een systeem van flexibele en goed opgezette groepeeringsvormen, voordeel van deze werkwijze. Verder zijn er geen indicaties dat de beter presterende leerlingen nadeel hebben van deze werkwijze. De resultaten wijzen op vooruitgang in de schoolse en in de sociale vaardigheden.

Nederland:

'Samenwerkend leren bleek mogelijk met de leerling met beperkingen in de positie van de tutor. De leerling met ernstige gedragsproblemen (verder aangeduid als 'A') treedt ook op als tutor voor de jongere leerlingen. In

tegenstelling tot alle verwachtingen is A geweldig populair bij de jongere leerlingen. Het is de taak van de tutor om een taak te kiezen, er voor te zorgen dat de groep begint met de taak en dat eventuele problemen worden opgelost. Omdat groepen leerlingen overal in de school aan het werk zijn, komt het wat chaotisch over en zeker in het begin deed A niets. Maar met wat begeleiding heeft A zich ontwikkeld tot een goede tutor.'

Portugal:

'Zowel de klasseleerkracht als de speciale leerkracht werken fulltime samen in de klas. Zij zijn verantwoordelijk voor het ontwikkelen van een handelingsplan voor elke leerling, waaronder N. Als zich problemen voordoen, helpen alle collegae bij het zoeken naar een goede oplossing; af en toe worden ook andere actoren daarbij betrokken. N ontvangt veel ondersteuning van zijn collegae. Een deel van het werk met N wordt gezamenlijk uitgevoerd en vooruitgang wordt al zichtbaar.'

België (Vlaanderen):

'Deze speciale leerkracht helpt alle leerkrachten bij het omgaan met leerlingen met sociaal-emotionele problemen en gedragsproblemen in het algemeen en zeker bij het onderwijs aan J (de leerling met ernstige gedragsproblemen).'

'De verdeling van de klas in acht secties, geeft de leerlingen de mogelijkheid in kleine, heterogene groepen te werken. De leerlingen helpen elkaar. Tijdens de pauzes spelen de kinderen samen en leren rekening met elkaar te houden. Vooral voor J zijn de andere leerlingen toleranter. Aan de andere kant zijn de andere leerlingen soms ook een goed voorbeeld voor J.'

Gezamenlijke probleem oplossing

Vooral voor leerkrachten die hulp nodig hebben bij de integratie van leerlingen met sociale/gedragsproblemen, tonen de bevindingen in de landen en in de internationale literatuur aan,



dat een systematische werkwijze om ongewenst gedrag in de klas aan te pakken, een effectief middel is om de hoeveelheid en intensiteit van de verstoringen tijdens de lessen te verminderen. Duidelijke klasse-regels en -grenzen, doorgesproken met alle leerlingen, zijn (samen met geschikte beloningen) aantoonbaar effectief.

IJsland:

‘Een gedragsmodificatiesysteem is geïntroduceerd en wordt nu consequent toegepast. Alhoewel het systeem geïntroduceerd is op initiatief van de leerkracht, illustreert het het belang van een goed gecoördineerde implementatie van methoden, en zonder dat zou het niet werken’.

‘We hebben het hier over een acht jaar oude jongen (P) die nu in z’n derde jaar op school zit. Hij heeft een ADHD diagnose, en heeft medicatie voor de hyperactiviteit. Hij heeft moeite met de concentratie en heeft een korte ‘attention span’ in de lessen. De leerkracht besteedt veel tijd om P bij de les te houden en te voorkomen dat hij achterstanden oploopt. Hij blijft in de klas en wordt niet uit de klas gehaald voor speciale lessen.’

‘Omdat P een erg storende factor is voor de andere leerlingen, is een gedragsmodificatiesysteem ingezet dat erg effectief is gebleken’.

‘Als hij twee sterren kwijt raakt in een week, mag hij niet meedoen aan het vrijdagmiddag programma, een vrij in te vullen onderdeel waarin de klas verschillende leuke dingen doet.’

Het Engelse literatuurverslag:

‘Circle time’ wordt op grote schaal toegepast in het basisonderwijs. Het gaat om regelmatig geplande onderdelen van het curriculum waarin leerlinggroepen de mogelijkheid hebben om na te denken, ervaringen,

zorgen, goede en slechte dingen te delen en te bespreken, en oplossingen voor te stellen. Het wordt gebruikt om de interactie in de groep te verbeteren, en om pesten tegen te gaan (door leerlingen te stimuleren elkaar te respecteren). De nadruk wordt gelegd op strikte naleving van de regels (bijv. niemand wordt uitgelachen, ieder gaat op z'n beurt), waarbij de groep de regels formuleert.'

Frankrijk:

'F deed systematisch het tegenovergestelde van wat de leerkracht hem vroeg te doen. Dit gedrag, te kenmerken als zich los maken van anderen, had na verloop van tijd ook gevolgen voor z'n relatie met andere kinderen. In de klas werd hij steeds storender, hij schreeuwde, daagde andere leerlingen uit, weigerde alles, liep steeds rond, en dreigde wraak te nemen op iedereen die probeerde zijn storende gedrag te stoppen. Hij bereikte een fase waarin alles in de school afgewezen werd, ongeacht de voorgestelde activiteit of de betrokken leerkracht. De interventies waren er op gericht dat:

- F zich zou gaan houden aan de regels zonder dat hij zich onveilig zou voelen;*
- F een minimum aantal regels zou moeten naleven; en*
- hij geholpen werd met de taken onder naleving van de gestelde regels.*

Deze hulp werd aangeboden in een heropvoedingskader, met een strakke organisatie en regels.

Organisatie: regelmatige bijeenkomsten van beperkte duur, met in elke sessie tijd om een hulpvorm te kiezen, tijd om het uit te voeren, en tijd om na te praten.

Regels: je zelf niet beschadigen, anderen geen kwaad doen, spullen niet kapot maken, alles opruimen als je klaar bent.



De klasse leerkracht rapporteerde vooruitgang bij het leren, en vooral minder conflicten met andere leerlingen. F nam zelfs de vrijheid andere leerlingen te kapitelen. Over het geheel, werd hij wat rustiger, accepteerde straffen als er regels overtreden waren, en dreigde niet meer met wraaknemingen.

Heterogeen groeperen

Heterogeen groeperen en een meer gedifferentieerde aanpak in het onderwijs zijn noodzakelijk en effectief in het omgaan met een verscheidenheid aan leerlingen in de klas. Gerichte doelen, alternatieve manieren voor het leren, flexibele instructie en het afzien van homogene groeperingsvormen, bevorderen inclusief onderwijs.


Deze conclusie is van groot belang in het kader van de behoefte in veel landen om om te kunnen gaan met heterogeniteit in de klas. Uiteraard is heterogeen groeperen ook een voorwaarde voor samenwerkend leren.

Zweden:

'Het heeft veel betekent voor een leerling met ernstige intellectuele beperkingen om met andere leerlingen in een groep te zitten – hij vindt het heerlijk als de leerkracht de groep voorleest, hij houdt van tekenen, hij lijkt gelukkig en soms zijn er interacties in de groep. Hij is gegroeid in sociaal, emotioneel, gedragsmatig en cognitief opzicht.'

Ierland (verslag van de uitwisselingen):

'De organisatie van de klas, samen met de niet-leerkracht-gerichte werkwijze, bevordert samenwerking tussen de leerlingen niet alleen in eigen groep, maar ook binnen de hele klas. Leerlingen met beperkingen zijn ondergebracht in heterogene groepen met leerlingen die in staat zijn ondersteuning te geven en bereid zijn de rol van de leerkracht over te nemen. In het algemeen lijken



de leerlingen bekend te zijn met het gedifferentieerd onderwijs en bereid te zijn de verschillen, cognitief en motorisch, te accepteren, zelfs als de leerlingen met beperkingen een sturende rol in de klasse activiteiten krijgen (bijv. Het meisje met Downs syndroom was de hoofdrolspeler in een toneelstuk waarin veel van haar klasgenoten ook rollen hadden). Het is verder vermeldenswaard dat in de gevallen waar extra middelen ter beschikking waren gesteld aan leerlingen met beperkingen (zoals een computer), dat niet tot afgunstige reacties bij de anderen leidde. Dat kan geïnterpreteerd worden als dat de leerlingen opgevoed zijn om deel uit te maken van een inclusieve werkwijze, waarbij ook zij voordeel lijken te hebben van het contact met de leerlingen met beperkingen en deze accepteren. Leerkrachten nemen een positieve attitude ten opzichte van de leerlingen met beperkingen waar bij de leerlingen en de ouders, een gezondere attitude ten opzichte van beperkingen en een beter begrip voor de gevolgen van het hebben van een beperking.'

Finland:

'De leerlingen zijn verdeeld in vier heterogene groepen (elk met een eigen kleur). Als het nodig is worden twee groepen gecombineerd voor een deel van het onderwijs. De grootte van de onderwijsgroepen hangt af van het vakgebied. Zo wordt bijvoorbeeld bij muziek, natuurkunde en tekenen gewerkt in grotere groepen, maar bij rekenen en taal zijn de groepen kleiner. Flexibele tijdschema's zorgen er voor dat niet alle leerlingen op hetzelfde moment op school zijn.'

'Bij rekenen en taal wordt rekening gehouden met het verschil in vaardigheden van de leerlingen en zijn kleine onderwijs groepen gevormd. Het doel van het werken in niveaugroepen is de leerlingen meer individuele instructie te bieden en hun prestatiemotivatie te verhogen. Bij voorbeeld in het taalonderwijs zijn de leerlingen onderverdeeld in niveaugroepen die op verschillende niveau werken, zo werkt een groep met

letter – klank overeenstemming, een andere leest korte teksten en de derde groep verkent de kinderliteratuur.’

Oostenrijk:

‘De basis van het concept van een leeftijdsdoorsnijdende klas is het gezamenlijke onderwijs van kinderen met verschillende vaardigheden van groep 1 tot groep 4 in één klas in het basisonderwijs. Het doel is selectie te voorkomen en de verschillende vaardigheden en leertempo’s te respecteren gedurende de schoolperiode in het basisonderwijs. De voordelen van deze werkwijze liggen op het cognitieve en vooral op emotioneel en sociaal niveau.’

‘De druk op leerkrachten, kinderen en ouders wordt zo klein mogelijk gemaakt. Elk kind kan vijf jaar nemen als dat nodig is om aan de eisen in het curriculum te voldoen. De klasseleerkracht blijft de direct aanspreekbare contactpersoon. Ook de groep verandert nauwelijks, daardoor kunnen sociale relaties zich over langere tijd ontwikkelen. Dat is vooral goed voor leerlingen die als moeilijk bekend staan. De relatief zwakkere leerlingen blijven niet steeds de achterblijvers in de groep, omdat er elk jaar weer nieuwe en jonge leerlingen bijkomen. Dit versterkt sociale leerprocessen, wederzijdse ondersteuning, en het zorgen voor elkaar als onderdelen van een dagelijkse routine. Begaafde kinderen leren sneller, omdat de oudere leerlingen als een model werken en ondersteuning geven. Tenslotte, de heterogene groep is goed voor kinderen met problemen, omdat er meer mogelijkheden zijn je even terug te trekken of om bevriend te worden met leerlingen met een vergelijkbare ontwikkelingsleeftijd.’

België (Wallonië), verslag van de uitwisselingen:

‘Eén van de sterkste onderdelen van het bezochte project is volgens de experts: ‘De keuze voor differentiatie als werkmodel in de klassen, en de goede

samenwerking in de klas van het gespecialiseerde en niet-gespecialiseerde personeel’.

Effectief onderwijs

Tenslotte, aandacht voor effectief onderwijs is van belang: een deel van de bevindingen van de effectieve scholen en effectieve instructie literatuur gelden ook voor inclusief onderwijs: het stellen van doelen, onderwijs gebaseerd op vorderingen-registratie en -evaluatie, hoge verwachtingen, directe instructie en feedback. De case-studys benadrukken voorts het belang van het gebruik van het standaard curriculum. Maar, aanpassing van het curriculum is nodig, niet alleen voor de leerlingen met beperkingen, maar voor alle leerlingen waaronder de hoogbegaafden. Met betrekking tot de leerlingen met beperkingen, wordt in de meeste landen deze benadering gedefinieerd in termen van het handelingsplan. Een belangrijke overweging op grond van de beschreven voorbeelden van goede praktijk is, dat het handelingsplan zou moeten passen in het kader van het normale curriculum.

Duitsland:

‘Een handelingsplan is ontwikkeld in alle deelstaten en wordt gebruikt om de individuele ondersteuning voor alle leerlingen met beperkingen te garanderen. Het bevat informatie over het startpunt in het onderwijs en voorwaarden, de individuele behoeften en diagnoses, de voorzieningen en mogelijke plaatsing, de samenwerking en de kwalificaties van de staf’.

Luxemburg:

‘Voor kinderen die extra ondersteuning krijgen moet een handelingsplan gemaakt zijn. Op nationaal niveau wordt de structuur van dit plan beschreven met behulp van de volgende paradigma’s: persoonlijke onafhankelijkheid, verbale en non-verbale communicatie, basale leerprocessen, leren over de cultuur, psychomotorisch onderwijs, sociale gezondheid en hygiëne, affectieve en sociale ontwikkeling, persoonlijke verantwoordelijkheid, overgang naar werk, vrije tijdsactiviteiten.’



Tenslotte, de bij het project betrokken experts hebben er op gewezen dat het risico bestaat dat er te veel nadruk komt op individualisatie binnen inclusieve scholen. Heterogene groeperingsvormen geven de mogelijkheid verschillende vormen van differentiatie te realiseren, waarbij leerlingen verschillende doelen op verschillende wijze kunnen bereiken. Maar er moet benadrukt worden dat dit op een effectieve en gerichte manier gearrangeerd kan worden.

Engeland:

Het onderwijs aan alle leerlingen, ook degenen in de Speciale Voorziening (Designated Special Provision) wordt bepaald door het nationale curriculum: 'Alle leerlingen volgen het Nationale Curriculum. Lange-, midden- en korte-termijn planning vindt plaats in de leerkrachtenteams van de reguliere en de speciale klassen. Zowel de reguliere als de speciale klas hebben een coördinator verantwoordelijk voor elk onderwerp in het Nationale Curriculum: deze werken samen. (Terwijl alle Engelse basisscholen een onderwerp coördinator hebben, is de significante factor hier dat paren leerkrachten samen werken.) De taken worden dan verder gedifferentieerd in overeenstemming met de behoeften van individuen en groepen. Leerlingen van de speciale klassen kunnen dan bijvoorbeeld een module of eenheid doen. De manier waarop de school het curriculum uitwerkt om tegemoet te komen aan de verschillende behoeften van leerlingen stemt overeen met de aanbevelingen van de 'Qualifications en Curriculum Authority' (de overheidsinstelling verantwoordelijk voor het Nationale Curriculum in Engeland). Deze instelling heeft begeleidingsmateriaal uitgebracht – bijvoorbeeld over gezamenlijke doelen met verschillende activiteiten, waarbij de activiteiten voor leerlingen met ernstige leerproblemen wat gemakkelijker zijn dan die voor de andere leerlingen. De dagelijkse activiteiten worden wekelijks in het team besproken en de mogelijkheden voor integratie voor individuen en



groepen vastgesteld. Wanneer leerlingen van klaslokaal veranderen, zijn ze al bekend met het werk dat daar gedaan wordt.'



4. CONCLUSIES

Middels een uitvoerig literatuuronderzoek, case-studys in 15 Europese landen, bezoeken van experts aan zeven landen en verschillende discussies met de experts en de Working Partners van het Agency, zijn inclusieve klassen bestudeerd. Het project beoogde de praktijk van inclusief onderwijs te beschrijven, analyseren en verspreiden. De volgende vragen kwamen aan de orde. In eerste instantie is een antwoord op de vraag *'wat werkt'* in inclusief onderwijs nodig. Verder, is kennis over *'hoe'* inclusief onderwijs werkt van belang. Tenslotte is het belangrijk te weten *'waarom'* het werkt.

Een hoofdconclusie is dat gedrags-, sociale en/of emotionele problemen de grootste uitdaging vormen als het gaat om inclusie van leerlingen met beperkingen. Een tweede conclusie gaat in op het omgaan met verschillen in de klas als één van de grootste problemen in het onderwijs in Europa. Gebaseerd op de case-studys en experts is een derde conclusie, dat wat goed is voor leerlingen met beperkingen, ook goed is voor de andere leerlingen in de klas.

Tenslotte, benaderingen te omschrijven als samenwerkend onderwijzen, samenwerkend leren, gezamenlijke probleemoplossing, heterogeen groeperen en effectief onderwijs lijken bij te dragen aan het realiseren van inclusief onderwijs.

EUROPEAN AGENCY WORKING PARTNERS en NATIONALE EXPERTS voor het 'CLASSROOM PRACTICE' PROJECT

Oostenrijk

Ms. Irene Moser irene.moser@pi.salzburg.at

(Working Partner)

Mr. Dieter Zenker diether.zenker@aon.at

Ms. Claudia Otratowitz diether.zenker@aon.at

Ms. Elisabeth Fritsch direktion.spzgoe@vol.at

België (Vlaanderen)

Mr. Theo Mardulier theo.mardulier@ond.vlaanderen.be

(Working Partner)

Mr. Jean Paul Verhaegen jean-paul.verhaegen@vsko.be

Ms. Dora Nys dora.nys@skynet.be

België (Wallonie)

Ms. Thérèse Simon therese.simon@skynet.be

(Working Partner)

Ms. Danielle Pécriaux danielle.pecriaux@restode.cfwb.be

Denemarken

Mr. Poul Erik Pagaard poul.erik.pagaard@uvm.dk

(Working Partner)

Ms. Grethe Persson grethe.persson@skolekom.dk

Finland

Ms. Minna Saulio (Working Partner) minna.saulio@oph.fi

Mr. Eero Nurminen eero.nurminen@minedu.fi

Mr. Ole Gustafsson ole.gustafsson@espoo.fi

Mr. Heikki Happonen heikki.happonen@jnor.joensuu.fi

Frankrijk

Mr. Pierre Henri Vinay cnefei-diradj@education.gouv.fr

(Working Partner)

Ms. Nel Saumont (Working Partner) brex@cnefei.fr

Mr. José Seknadjé-Askénazi optione@cnefei.fr

Ms. Marie-Madelaine Cluzeau

Duitsland



Ms. Anette Hausotter a.hausotter@t-online.de
(Working Partner)
Mr. Ulf Preuss-Lausitz
Mr. Hans-Jürgen Freitag freitag@skf-wue.de
Ms. Ellen Herzberg e.herzberg@web.de

Griekenland

Ms. Venetta Lampropoulou v.lampropoulou@upatras.gr
(Working Partner)
Ms. Antigoni Faragoulitaki eurydice@ypepth.gr
Mr. Emmanuel Markakis emar@pi-schools.gr
Ms. Georgia Fantaki gfantaki@hotmail.com
Mr. Ioannis Spetsiotis

IJsland

Ms. Bryndis Sigurjónsdóttir brysi@ismennt.is
(Working Partner)
Mr. Gudni Olgeirsson gudni.olgeirsson@mrn.stjr.is
Mr. Hafdís Gudjónsdóttir hafdgud@khi.is
Ms. Soffia Björnsdóttir sub@ismennt.is

Ierland

Mr. Peadar McCann maccannap@educ.irlgov.ie
(Working Partner)
Ms. Marie Murphy murphymw@eircom.net
Mr. Michael Cremin littleislandns.ias@eircom.net

Luxemburg

Ms. Jeanne Zettinger (Working Partner) srea@ediff.lu
Ms. Pia Englaro srea@ediff.lu
Mr. Michel Dostert srea@ediff.lu
Ms. Jöelle Schmit srea@ediff.lu

Nederland

Mr. Sip Jan Pijl (Working Partner) s.j.pijl@ppsw.rug.nl
Mrs. C.J.F van Wijk
Ms. Ina van der Vlugt skans@cybercomm.nl
Ms. Piet Douwsma wiebehoekstra@hotmail.com

Noorwegen

Ms. Gry Hammer Neander
(Working Partner)
Mr. Lars A. Myhr

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Portugal

Mr. Vitor Morgado
(Working Partner)

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Ms. Maria Da Graca Barreto Leal Franco

graca.franco@deb.min-edu.pt

Ms. Ana Montez Cadima

ana_cadima@hotmail.com

Zweden

Ms. Lena Thorsson (Working Partner)

lena.thorsson@sit.se

Ms. Inger Tinglev

inger.tinglev@educ.umu.se

Mr. Raoul Elebring

maria.raoul@telia.com

Zwitzerland

Mr. Peter-Walther Müller

peter.walther@szh.ch

Mr. Albin Niederman

albin.niedermann@unifr.ch

Ms. Sonja Rosenberg

sonja.rosenberg@szh.ch

United Kingdom

Ms. Felicity Fletcher-Campbell
(Working Partner)

f.f-campbell@nfer.ac.uk