

# INVESTT

Inclusive Vocational Education and Specialised Tailor-made Training

Projectnummer: 527924-LLP-1-2012-1-BE-LEONARDO LMP

# DISSEMINATIEPAPER

1/12/2012 – 30/11/2015

European Association of Service Providers for Persons with Disabilities

- Prof. Dr. Wolfgang Plaute & Mag. Carina Laabmayr & MMag. Claudia Depauli  
Pädagogische Hochschule Salzburg, Oostenrijk
- Prof. Dr. Stein Erik Ohna & Ingunn Eikeland  
Universiteit van Stavanger, Noorwegen
- Tamara Narat, Dr. Polona Dremelj & Mag. Barbara Kobal Tomc  
Instituut voor Maatschappelijke Bescherming, Slovenië
- Marleen Clissen & Dr. Katja Petry  
VVKBuO, België
- INLEIDING

- Het INVESTT-project: Inclusive Vocational Education and Specialised Tailor-made Training (Inclusief beroepsonderwijs en gespecialiseerde training op maat)

## 1. Inleiding

---

Sinds het Salamanca Statement in 1994 en het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap in 2008, streven de EU-landen het politieke doel na waarbij kinderen en volwassenen met een handicap hetzelfde recht op inclusief onderwijs hebben als anderen. Ook al worden er inspanningen gedaan om dat doel te bereiken, er is nog een lange weg af te leggen voor we een samenleving bereiken waarin gelijke rechten voor iedereen gegarandeerd zijn. Er is nog heel wat onzekerheid en een gebrek aan kennis in veel scholen en opleidingscentra. Daarom werd het Comenius network 'Pathways to Inclusion' (P2i) ontwikkeld in 2009. Hoewel de focus in P2i voornamelijk lag op het algemene leerplichtonderwijs, willen we nu onze aandacht vestigen op het beroeps- en technisch onderwijs. In vier scholen in Oostenrijk, België, Noorwegen en Slovenië ontwikkelen en implementeren we inclusieve schoolprogramma's in het kader van beroeps- en technisch onderwijs en gespecialiseerde opleidingen op maat.

Om onze benadering te evalueren, maken we gebruik van vier fases om het onderzoek te ontwikkelen, ontwerpen en plannen:

- 1) Onderzoeks-, ontwerps- en planningsfase,
- 2) Ervaringsgerichte ontwikkelingsfase,
- 3) Follow-up en optimalisatiefase en
- 4) Evaluatie- & rapporteringsfase.

Er werd onderzoek gedaan naar de belangrijkste theorieën: met name 'universeel ontwerp' (*universal design*) en 'redelijke aanpassingen' (*reasonable accommodation*). Dat onderzoek helpt ons bij het ontwikkelen van een globale strategie voor het opzetten van een inclusieve leeromgeving in elke school. In september 2013 kwamen de scholen samen met de dienstverlenende organisaties om van start te gaan met de implementatie van de concrete onderwijsprogramma's.

Met de implementatie van die programma's begon ook de ervaringsgerichte ontwikkelingsfase. Het doel van die fase bestaat erin om enerzijds de onderwijsprogramma's voor universeel ontwerp op een continue basis te evalueren, om zo, door middel van het project, de hoogkwalitatieve programma's op een lokaal niveau en een hoogkwalitatieve strategie op Europees niveau te garanderen. Anderzijds willen we nieuwe benaderingen (nieuwe hypothesen) en ideeën voor inclusief beroeps- en technisch onderwijs genereren.

## **2. Het INVESTT-project: Inclusief beroeps- en technisch onderwijs en gespecialiseerde opleidingen op maat**

---

De Europese Vereniging van dienstverlenende organisaties voor personen met een handicap (European Association of Service Providers for Persons with Disabilities, EASPD) en 13 Europese partners werken aan INVESTT: een strategie op EU-niveau om een universeel ontwerp voor onderwijs en innovatieve acties in het reguliere beroeps- en technisch onderwijssysteem toe te passen.

Vier Europese scholen – uit Oostenrijk, België, Noorwegen en Slovenië – proberen samen met lokale dienstverlenende organisaties en onderzoekers een nieuwe benadering van inclusieve programma's voor beroeps- en technisch onderwijs uit: . .

- In België gaat de aandacht uit naar studenten van 17-21 jaar die een beroepsopleiding volgen in het kader van het verplichte secundair onderwijs. Het gaat over beroepen zoals bijvoorbeeld timmerman of kapper.
- In Oostenrijk ligt de focus op studenten van 18-28 jaar die beroepsopleiding volgen in het domein van sociaal werk.
- In Slovenië gaat de aandacht uit naar studenten van 16-18 jaar die een beroepsopleiding volgen in het kader van het verplichte secundair onderwijs.
- In Noorwegen ligt de focus op studenten van 16-19 jaar met specifieke onderwijsbehoeften in het hogere secundair beroeps- en technisch onderwijs.

### **DE SPECIFIEKE EN OPERATIONELE DOELEN VAN INVESTT**

- Strategie: op Europees niveau zal een strategie worden ontwikkeld om professionelen die in het beroeps- en technisch onderwijs staan te helpen in hun eigen, lokale context. De strategie wordt gebaseerd op bestaande beleidsdocumenten en onderzoeksresultaten van EU-projecten.
  - Een drie jaar durend project rond beroeps- en technisch onderwijs dat werd opgestart door het EU Agency for Development of Special Needs Education.
  - De nadruk ligt op de twee sleutelconcepten van 'universeel ontwerp' en 'redelijke aanpassingen' (VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, 2006)
- Innovatieve onderwijsprogramma's: deze zullen worden geïmplementeerd in één school in elk van de partnerlanden. Dat zal helpen om een universeel ontwerp te creëren in het concrete onderwijsveld en de studenten met een handicap te betrekken en op te volgen in het reguliere beroeps- en technisch onderwijs.
  - Dit wordt ononderbroken geëvalueerd op basis van een cyclisch proces van onderzoek en praktijk.
  - Doelpubliek: 16- tot 21-jarige studenten die een beroepsopleiding volgen of onderwijs met betrekking tot sociaal werk genieten.

- Een betere samenwerking in Europa: om de kwaliteit te verbeteren en de samenwerking tussen instituten of organisaties die onderwijsmogelijkheden aanbieden, ondernemingen en sociale partners te vergroten... doorheen Europa.

### 3. Theoretische achtergrond

---

#### 3.1. INCLUSIEF ONDERWIJS

Inclusief onderwijs is een cultureel en context specifiek concept. Om het goed te begrijpen, kijken we best naar het tegengestelde – exclusie en segregatie – en de voorganger – integratie. Gesegregeerd onderwijs verwijst naar isolatie (Falvey and Givner 2005) en is gebaseerd op de categorisatie van het kind (Thomas et al. 2005). Het dominante medische model dat handicaps bij kinderen identificeert, leidt tot de overtuiging dat speciale scholen het meest geschikt zijn omdat ze het best kunnen tegemoetkomen aan de behoeften van die kinderen (Thomas et al. 2005). Kinderen die naar aangepaste scholen gaan, zijn niet alleen fysiek gescheiden van andere kinderen van hun leeftijd die naar mainstream scholen gaan, maar ze worden ook achtergesteld als we naar de uitkomsten kijken omdat ze geen toegang hebben tot hetzelfde curriculum als hun leeftijdsgenoten.

Een belangrijk kenmerk van integratie is de ‘twee-groepen-theorie’, de fundamentele classificatie gebaseerd op de dichotomieën gehandicapt/niet-gehandicapt, normaal/niet-normaal, kind met migrantenstatus of niet, enzovoort (Feyerer 2009). In tegenstelling tot segregatie wil integratie zeggen dat kinderen met een handicap worden opgenomen in het reguliere onderwijssysteem, waarbij vooral wordt gesteund op fysieke aanwezigheid en niet zozeer op de volledige inclusie in of deelname aan het onderwijsproces (Globočnik 2012).

Het concept inclusie wordt meer en meer een gevestigde term, maar dat impliceert niet dat het in de praktijk ook gerealiseerd wordt. In de meeste landen zijn er twee systemen – een inclusief en een gesegregeerd – omdat men overtuigd is dat een bepaald percentage kinderen zo’n moeilijke handicap heeft dat ze niet binnen het ‘gewone’ onderwijssysteem passen (Evans and Lunt 2005). Daarom is het belangrijk de vraag te stellen wat we exact bedoelen wanneer we het over inclusie hebben. Er bestaat geen duidelijke definitie van inclusief onderwijs. Er zijn verschillende invullingen van het concept die afhankelijk zijn van perspectief en onderwijscontext. De gemeenschappelijke deler in alle definities van inclusie is wel dat die definities gekoppeld zijn aan het principe van de mensenrechten (UNESCO 2001; UNESCO 2003). Die definities zijn dan ook breder en gaan over sociale inclusie.

Er is een begrip waarbij inclusief onderwijs voorwaarden creëert die participatie en toegang tot onderwijs voor alle kinderen mogelijk maakt. Die definitie van de term ‘inclusie’ brengt ons bij een ander, belangrijk aspect van inclusie – ‘*belonging*’ of ‘deelnemen’, wat door Hall als volgt wordt verwoord: ‘Een volwaardig lid zijn van een bepaalde klas, met kinderen van dezelfde leeftijd, in je regionale school. Dezelfde lessen volgen als de andere leerlingen. Dat het een rol speelt wanneer je er niet bent. Bovendien heb je vrienden die ook buiten de schooluren tijd met je doorbrengen.’ (Hall 1996 in Florian 2005, eigen vertaling).

In de praktijk begint inclusie met het erkennen dat er verschillen zijn tussen kinderen en dat kinderen, als gevolg daarvan, met verschillende obstakels worden geconfronteerd bij inclusie in het schoolsysteem. Daarom is de eerste opdracht die obstakels te (h)erkennen en uit te zoeken hoe ze overwonnen kunnen worden. Volgens Booth en Ainscow ‘kunnen zulke obstakels in alle facetten van het schoolleven worden gevonden, maar ook binnen gemeenschappen en in regionaal en nationaal beleid. Obstakels komen ook naar voren bij de interactie tussen studenten en bij wat en hoe ze worden onderwezen.’ (Booth & Ainscow 2002, 5, eigen vertaling). Oplossingen om die obstakels te overkomen, zijn niet alleen te

vinden in financiële middelen. Ze zijn ook zichtbaar – vergelijkbaar met de obstakels zelf – in alle aspecten van de schoolomgeving: bij studenten, ouders/voogden, gemeenschappen en leerkrachten. Alle hierboven vermelde personen handelen met een zekere kennis van hoe men leraarsparticipatie kan doen toenemen. Het probleem is echter dat die kennis zelden volledig wordt benut of gebruikt (Booth & Ainscow 2002).

### 3.2. UNIVERSEEL ONTWERP

“Universeel ontwerp” verwijst naar het ontwerpen of uitdenken van producten, omgevingen, programma’s en diensten die bruikbaar zijn voor alle mensen, met de grootst mogelijke reikwijdte, zonder nood aan aanpassingen of speciale ontwikkelingen. “Universeel ontwerp” sluit geen hulpmiddelen uit wanneer die nodig zijn voor bepaalde groepen mensen met handicaps.’ (VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, 2006, 4, eigen vertaling).

De theorie van inclusie ligt op één lijn met ‘universeel ontwerp’. Een van de kenmerken die beide concepten delen, is de idee dat het mogelijk is een onderwijssysteem en pedagogische methodes te creëren die leiden tot meer positieve, mainstream leeromgevingen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, en als gevolg daarvan voor alle studenten. ‘De deelname voor iedereen verbeteren, houdt in dat er onderwijssystemen en -settings worden ontwikkeld die tegemoetkomen aan diversiteit op een manier die iedereen gelijk inschat.’ (Booth & Ainscow 2011, 20, eigen vertaling).

De filosofie van inclusie veronderstelt veranderingen van curricula, van aanpak van de leerkrachten en van beoordelingsmethodes. Inclusief onderwijs in de praktijk benadrukt actief leren en een gedifferentieerde educatieve aanpak. Het gaat erom de verschillende manieren van leren en behoeften in elke groep te (h)erkennen.

Daarom hebben onderwijsdeskundigen die ideeën vertaald en hebben ze verschillende criteria ontwikkeld om universeel ontwerp binnen de onderwijscontext te evalueren (Burgstahler and Chang 2009). Ze hebben acht factoren gedestilleerd die van belang zijn bij het plannen van activiteiten in de klas:

1. **Klasklimaat:** Van groot belang voor zowel diversiteit als inclusie.
2. **Interactie:** Moedig efficiënte communicatie en interactie tussen iedereen (studenten, leraren, instructeurs...) aan, voorzie verschillende communicatiemethodes.
3. **Fysieke omgeving en producten:** Zorg ervoor dat faciliteiten, activiteiten, materiaal en uitrusting toegankelijk zijn voor alle studenten en door iedereen gebruikt kunnen worden.
4. **Instructiestandaarden:** Zorg ervoor dat je hoge verwachtingen hebt van alle leerlingen en ondersteun hen om die standaarden en doelen te realiseren.
5. **methodes:** Voorzie verschillende en geïndividualiseerde methodes die toegankelijk zijn voor alle studenten.
6. **Informatiebronnen en technologie:** Voorzie materialen, notities en andere informatiebronnen die flexibel en toegankelijk zijn voor alle leerlingen.
7. **Feedback:** Zorg ervoor dat alle studenten op regelmatige basis opbouwende en specifieke feedback krijgen.

8. **Beoordeling:** Beoordeel de vooruitgang die studenten maken regelmatig. Maak daarvoor gebruik van verschillende, toegankelijke methodes en pas het ontwerp van de lessen daaraan aan.

De vier landen die aan het project deelnemen, zijn erg verschillend op het gebied van inclusie en universeel ontwerp in het onderwijs. We moeten de ideeën vertalen in een universeel ontwerp dat kan worden toegepast in het onderwijs. Dat kan alleen worden gedaan door middel van een directe link met het nationale onderwijssysteem in het algemeen en het nationale beroeps- en technisch onderwijs in het bijzonder.

### 3.3. REDELIJKE AANPASSINGEN

‘Redelijke aanpassingen gaan over noodzakelijke en aangewezen wijzigingen en aanpassingen die nodig zijn in bepaalde gevallen en die niet voor disproportionele of overmatige last zorgen, maar personen met een handicap laten deelnemen en genieten van mensenrechten en fundamentele vrijheid op een gelijke basis met anderen.’ (VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, art. 2 par. 4, eigen vertaling).

Redelijke aanpassingen zijn maatwerk. Dat houdt in dat sommige studenten het recht hebben op specifieke aanpassingen omdat ze die nodig hebben voor inclusie, terwijl anderen die niet nodig hebben. Aanpassingen zijn noodzakelijk om gelijke kansen te garanderen en de hindernissen van handicaps te overbruggen.

In het onderwijs is er een variëteit aan aanpassingen mogelijk: ze kunnen materieel of immaterieel, pedagogisch of organisatorisch zijn. Die aanpassingen worden voorzien op basis van de behoeften van de student met als doel een volledige deelname, met gelijke kansen, aan het onderwijs te voorzien.

Studenten met een handicap hebben recht op redelijke aanpassingen. Die verplichting is van toepassing op alle onderwijsniveaus, inclusief het volwassenenonderwijs. De auteur is van mening dat de dialoog over redelijke aanpassingen belangrijk is, omdat scholen kunnen evolueren naar een universeel ontwerp: als scholen zich schikken naar de verplichting om redelijke aanpassingen te voorzien, kunnen ze ontdekken welke daarvan een voordeel inhouden voor iedereen en dus deel kunnen worden van een universele manier van lesgeven. Het is met name in het toepassen van redelijke aanpassingen dat de blauwdruk van een universeel ontwerp duidelijk wordt. Op die manier kan de verplichting om voor redelijke aanpassingen te zorgen een belangrijke stap zijn naar een universeel ontwerp. Het is hier dan ook belangrijk te benadrukken dat het concept van universeel ontwerp niet voorbijgaat aan de noodzaak van individuele aanpassingen in bepaalde situaties.

Een redelijke aanpassing moet voldoen aan volgende criteria:

- gebaseerd op de individuele behoeften van de student.
- Doeltreffendheid: aanpassingen die geen effect sorteren, moeten worden aangepast of herroepen.
- Gelijk gebruik: aanpassingen moeten gelijke toegang voorzien tot zoveel mogelijk activiteiten.
- Onafhankelijk gebruik moet mogelijk zijn: de aanpassing moet zorgen voor onafhankelijke klasactiviteiten of schoolverplaatsingen.



- geen directe bedreiging voor de gezondheid of de veiligheid van de anderen.
- een garantie voor waardigheid.

De kwestie van inclusie komt ter sprake in verband met redelijke aanpassingen en argumenten over disproportionaliteit. In landen waar er geen onderwijs is voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften, is dat concept helemaal anders ingevuld. Daar waar er veel sprake is van segregatie, neemt het concept van redelijke aanpassingen een prominente plaats in in de evolutie naar inclusie.

## Theoretische achtergrond

---

### INCLUSIEF ONDERWIJS

Inclusie en inclusief onderwijs zijn concepten die in de laatste tientallen jaren in het globale onderwijsbeleid en in pedagogische wetenschappen steeds meer aandacht hebben gekregen. Het concept kan teruggevoerd worden tot de Verklaring van Salamanca (UNESCO 1994) en de reacties op beleidsgebied zijn over heel Europa terug te vinden (European Agency for the Development in Special Needs Education 2006). Er zijn verschillende definities van het concept, al naargelang het perspectief en de onderwijscontext. De gemene deler van alle definities van inclusie is dat ze uit het principe van de mensenrechten voortvloeien (UNESCO 2001; UNESCO 2003) en alle onderwijsaspecten betreffen.

Er is geen algemene definitie van inclusief onderwijs. Verschillende groepen gebruiken de term inclusief onderwijs bovendien in verschillende betekenissen (Florian & Spratt, 2013). Vislie (2004) benadrukt de complexiteit van het concept, en ze waarschuwt voor pogingen om inclusief onderwijs als een eendimensionaal concept te begrijpen.

“Als inclusie in bepaalde woorden wordt gegoten, maken we het concept los van de dynamische dimensie waar het deel van uitmaakt en aan verwant is: uitsluiting. (...) Op praktisch niveau gaat het erom uitsluiting tegen te gaan om voorwaarden voor inclusie en gelijke kansen voor iedereen in de gemeenschap te creëren” (ibid: 20).

Vislie benadrukt inclusie- en uitsluitingsprocessen als de kern van inclusie en ze zwakt de link tussen inclusie en integratie af. Volgens haar is inclusief onderwijs niet gericht op specifieke groepen van studenten met vastgelegde speciale behoeften. Het gaat er eerder om de school te reconstrueren als een democratiseringsproject dat ernaar streeft iedereen een goede opleiding te verschaffen, en alle soorten uitsluiting te verminderen. Vanuit deze positie wordt de verdeling tussen gewoon of regulier en buitengewoon of speciaal onderwijs in twijfel getrokken. In plaats van deze verdeling, zoekt ze naar een “gemeenschappelijke dialoog over de uitdagingen in verband met de scholen, het lesgeven en de opvoeding in onze tijd” (Vislie, 2003:4).

In het verlengde van Vislie, bespreken Ainscow en Miles (2008) de problemen in verband met het wijdverspreide gebruik van eendimensionale interpretaties van inclusief onderwijs. In hun veldanalyse komen ze tot de vaststelling dat men onder inclusief onderwijs meestal “handicap en speciale onderwijsbehoeften” (ibid.: 17) begrijpt. Ze verklaren dat “Er een gemeenschappelijke veronderstelling is dat inclusie hoofdzakelijk gaat over onderwijs aan gehandicapte studenten en anderen uit de categorie 'met speciale onderwijsbehoeften' in mainstream scholen” (ibid.: 8).

Volgens Porter (1995) is er een reeks verschillen tussen integratie en inclusie. Terwijl integratie eerder op traditionele richtlijnen in het schoolsysteem doelt, is inclusie gericht op democratische onderwijssystemen. Onderstaande tabel illustreert de voornaamste verschillen tussen integratie en inclusie.

<b>Integratie legt de nadruk op</b>	<b>Inclusie legt de nadruk op</b>
Behoeften van “speciale” studenten	Rechten van alle studenten

Het studievak wijzigen/aanpassen	De school wijzigen
Voordelen voor de student met speciale behoeften die geïntegreerd wordt	Voordelen voor alle studenten omdat iedereen meedoet
Professionals, gespecialiseerde expertise en formele ondersteuning	Informele ondersteuning en de expertise van gewone leraars
Technische interventies (speciale onderwijstechnieken, therapie)	Goed onderwijs voor iedereen

(Bron: Walker 1995 in Thomas et al. 2005)

Tabel 2: Contrast tussen inclusie en integratie

Ondanks het feit dat inclusie steeds meer een gevestigd concept is, wordt de betekenis ervan nog steeds in verband gebracht met het concept integratie. In de meeste landen zijn er verschillende soorten maatregelen voor verschillende studentengroepen, gebaseerd op de veronderstelling dat een bepaald percentage aan kinderen zulke moeilijke vormen van handicaps hebben dat ze niet aan de gewone schoolvormen kunnen deelnemen (Evans en Lunt 2005). Daarom is de vraag over wat we precies bedoelen als we het over inclusie hebben, zeer relevant. Verwijst de term inclusie naar de integratie van alle kinderen in de lokale school of verwijst de term naar strategieën om uitsluiting te verminderen via totaalschool-benaderingen?

### Wat zijn de kenmerken van inclusief onderwijs?

Florian en Spratt (2013:120) verklaren dat de literatuur heel weinig houvast biedt over hoe inclusieve pedagogie naar het klaslokaal-niveau zou moeten worden vertaald. Ze beweren dat de meeste bronnen over inclusief onderwijs zich concentreren op de houdingen, overtuigingen en waarden van inclusief onderwijs, en sommige concentreren zich op de vereiste onderliggende pedagogische kennis.

In hun onderzoeksanalyse van inclusief onderwijs, ontdekten Ainscow en Miles (2008) dat de meeste studies concentreren op studenten met handicaps en speciale behoeften. Ze ontdekken ook dat er studiegroepen ontstaan zijn die de promotie van een school voor iedereen en een onderwijs voor iedereen onderzoeken (ibid: 18). Deze studies benadrukken een breder concept van inclusief onderwijs en ze passen binnen een pedagogisch gebied dat de processen i.v.m. uitsluiting en inclusie binnen de school onderzoeken. In plaats van speciale studentengroepen als vertrekpunt te gebruiken, onderzoeken ze de kernconcepten van onderwijs; lesgeven en leren, deelname en sociale rechtvaardigheid. Binnen deze structuur is deelname aan onderwijs van bijzonder belang omdat het leren linkt aan de dimensie democratische rechten (Nevøy & Ohna, 2014).

Kenmerken van de term maatschappelijke uitsluiting zoals bijvoorbeeld: sociale deelname, burgerrechten, polarisatie (binnen/buiten), en de betekenis van perceptie voor een persoon, kunnen toegepast worden op verschillende gebieden, inclusief onderwijs. De meest gebruikte woorden uit individuele definities van inclusief onderwijs zijn:

- *Alle/iedereen*; bijvoorbeeld: "... scholen zouden alle kinderen een plaats moeten geven ongeacht hun fysieke, intellectuele, maatschappelijke, emotionele, linguïstische of andere omstandigheden/.../Gewone of reguliere scholen met inclusieve oriëntatie zijn het meest

doeltreffende middel om discriminatie tegen te gaan, een open gemeenschap te creëren, een inclusieve maatschappij te bouwen en onderwijs voor iedereen te bereiken” (Verklaring van Salamanca, UNESCO 1994).

- *Deelname*; bijvoorbeeld: “Inclusie verwijst naar het proces waarbij de deelname van de studenten toeneemt aan, en hun uitsluiting afneemt van, de leerplannen, culturen en gemeenschappen van lokale scholen” (Booth en Ainscow 2002).
- *Toegang*; bijvoorbeeld: “Inclusie in onderwijs omvat het leren uit pogingen om hindernissen te overwinnen tot de toegang en de deelname van bijzondere studenten tot het uitvoeren van wijzigingen ten voordele van studenten in een ruimere zin (Booth en Ainscow 2002).
- *Diversiteit*; bijvoorbeeld: “Inclusie is hoe we met diversiteit omgaan... Hoe we met verschillen omgaan” (Forest en Pearpoint 1992 in Florian 2005).

Inclusief onderwijs betekent voorwaarden bouwen, die de deelname en de toegang tot onderwijs voor alle kinderen mogelijk maken. Deze definitie van de term inclusie leidt tot een andere belangrijke dimensie van inclusie – *erbij horen*, dat uitgedrukt wordt in Halls definitie van maatschappelijke inclusie: “Een volwaardig lid vormen van een bij de leeftijd passende klas in je lokale school waarin je dezelfde lessen volgt als de andere leerlingen en waarbij het uitmaakt of je er bent of niet. Bovendien heb je vrienden waar je buiten de school tijd mee kan doorbrengen” (Hall 1996 en Florian 2005”). Ook Martin (2008) gebruikte de term *erbij horen* in zijn definitie van inclusie.

### Inclusief onderwijs in de praktijk

“Inclusie betekent het minimaliseren van alle barrières in het onderwijs, voor alle studenten” (Booth en Ainscow 2002). In de praktijk begint inclusie bij de bewustwording dat er verschillen zijn tussen kinderen en dat kinderen bijgevolg dus met verschillende barrières te maken hebben bij hun inclusie in het schoolsysteem. Daarom is de eerste taak deze barrières te herkennen en te bepalen hoe ze overwonnen kunnen worden.

Volgens Booth en Ainscow (2002, 5) “kunnen barrières worden gevonden in alle aspecten van de school, evenals binnen gemeenschappen, en in lokaal en nationaal beleid. Barrières ontstaan ook bij de interactie tussen studenten en wat en hoe ze onderwezen worden.” Oplossingen voor het verwijderen van barrières vindt men niet enkel in het verhogen van het budget, ze zijn ook zichtbaar - net als de barrières zelf- in alle aspecten van de schoolomgeving: studenten, ouders/voogden, gemeenschappen, en leraars. Al deze vermelde factoren hebben reeds bepaalde kennis over hoe ze de leraarsdeelname kunnen verhogen – het probleem is dat deze kennis zelden volledig benut en gebruikt wordt (Booth en Ainscow 2002).

We kunnen barrières identificeren met behulp van indicatoren ontwikkeld door verschillende onderzoekers zoals bijvoorbeeld de Index voor inclusie (Booth en Ainscow 2002) en de EASPD-Barometer van Inclusief Onderwijs in Geselecteerde Europese Landen (Schädler en Dorrance 2012). Een van de meest recente ideeën is dat van Florian en Spratt over hoe inclusieve pedagogie te beoordelen, beschreven in hun artikel “Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice” (Florian en Spratt 2013). Volgens de auteurs kunnen we de inclusieve onderwijsmethode observeren via drie kernthema's: het leerproces begrijpen, sociale rechtvaardigheid begrijpen en een actieve professional worden. De link tussen inclusief onderwijs en het leerproces begrijpen, heeft betrekking op het volgende: De leraar: a) wijst deterministische leermethodes af, aanvaardt dat verschillen deel uitmaken van de menselijke natuur, wijst het idee af dat de aanwezigheid van

sommigen de vooruitgang van anderen stoort, en gelooft dat alle kinderen vooruitgang kunnen boeken (in de juiste omstandigheden). De link tussen inclusief onderwijs en sociale rechtvaardigheid betreft het engagement van de leraar voor de ondersteuning van alle leerders en het geloof in hun eigen capaciteit om het leerproces van alle kinderen te bevorderen. De link tussen inclusief onderwijs en een actieve professional worden, heeft betrekking op de wil van de leraars om (creatief) te werken met en door anderen (Florian en Spratt 2013, 124).

De gekozen indicatoren kunnen als een leidraad dienen om te weten waar we aan inclusie kunnen beginnen werken. Ze zijn een hulpmiddel dat slechte praktijken helpt in kaart te brengen, met andere woorden barrières voor het bereiken van een inclusieve onderwijsomgeving. Anderzijds kunnen ze ook gebruikt worden om voorbeelden van goede praktijken te herkennen waarvan we het bestaan niet kenden; en door ze in kaart te brengen kunnen we ze ook bijwerken en verbeteren. Het gebruik van indicatoren maakt ook vergelijkingen mogelijk – op microniveau (lokale omgeving, regio's), mesoniveau (nationaal aspect) en macroniveau (internationaal niveau). Het vergelijkende overzicht toont ons waar we zijn in vergelijking met anderen en wie we als voorbeeld kunnen gebruiken. Hierbij dient te worden benadrukt dat verschillende omgevingen niet volledig vergelijkbaar zijn. Dit is vooral van toepassing op macroniveau vanwege verschillende culturele, politieke en economische omstandigheden en de eigenschappen van verschillende landen.

## Conclusie

Inclusie is een ideaal om naar te streven. Inclusie is een dynamisch proces waarbij men voor ogen moet houden wat het beste is voor de studenten; we moeten de schoolomgeving voortdurend bijwerken, wijzigen en monitoren. Zoals uitgedrukt door Booth en Ainscow (2002, 3): “Een inclusieve school is een school in beweging”.

## 4.2 UNIVERSEEL ONTWERP (“UNIVERSAL DESIGN”)

Universeel ontwerp verwijst naar breedspectrum-ideeën bedoeld om gebouwen, producten en omgevingen te produceren die inherent toegankelijk zijn voor ouderen, mensen zonder beperkingen en mensen met beperkingen. Mace et al. (1996) kenmerken “universeel ontwerp” in het algemeen aan de hand van zeven principes:

1. Billijk gebruik: het ontwerp moet handig zijn voor mensen met diverse bekwaamheden (bijv. bij het ontwikkelen van online materialen op een website, zou deze zo ontworpen moeten worden zodat ze voor iedereen toegankelijk is, inclusief studenten met visuele beperkingen die een tekst-naar-spraak software gebruiken om het materiaal te lezen).
2. Flexibiliteit in het gebruik: het ontwerp moet aangepast zijn aan een ruim bereik aan individuele voorkeuren en bekwaamheden (bijv. de geschreven online materialen kunnen aangevuld worden door zowel audio- als video-Podcasts om de leerder in staat te stellen de meest aangepaste communicatiemethode te kiezen).
3. Eenvoudig en intuïtief: het ontwerp moet gemakkelijk te begrijpen zijn, ongeacht de ervaring, kennis, taalvaardigheid of het huidig concentratieniveau van de gebruiker (bijv. als er instructies en knoppen aan bepaalde links in het online materiaal worden aangebracht, moeten deze duidelijk en intuïtief zijn).
4. Begrijpelijke informatie: het ontwerp moet alle nodige informatie doeltreffend aan de gebruiker meedelen, ongeacht de omgevingsvoorwaarden of de zintuiglijke capaciteiten van de gebruiker (bijv. als er multimedia wordt gebruikt bij het online materiaal en er door de

studenten naar wordt geluisterd in een lawaaierige academische omgeving, is het belangrijk dat er ondertitels zijn).

5. Fouttolerantie: het ontwerp minimaliseert risico's en de nadelige gevolgen van toevallige of niet-bedoelde handelingen (bijv.: het online materiaal moet hulp bieden wanneer de student een niet-passende selectie maakt).
6. Lage fysieke inspanning: het ontwerp kan doeltreffend en comfortabel worden gebruikt, en met een minimum aan vermoeidheid (bijv.: de online materialen vereisen niet van de student dat deze een buitensporig aantal keren moet klikken met de muis of typen om toegang te krijgen tot de relevante informatie).
7. Grootte en ruimte voor benadering en gebruik: het ontwerp moet waarborgen dat de gepaste grootte en ruimte is voorzien voor benadering, bereik, hantering en gebruik ongeacht de lichaamsgrootte, houding of mobiliteit van de gebruiker.

De internationale definitie van het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (2006) geeft de volgende definitie van universeel ontwerp:

Universeel ontwerp betekent een ontwerp van producten, omgevingen, programma's en diensten die door alle mensen kunnen worden gebruikt, in de grootst mogelijke omvang, zonder dat aanpassingen of gespecialiseerd ontwerp nodig zijn. Universeel ontwerp sluit hulptoestellen voor bijzondere groepen van personen met beperkingen niet uit waar dit nodig is." (VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, 2006:4)

Een belangrijke dimensie in de definitie is de expliciete formulering: "sluit hulptoestellen voor bijzondere groepen van personen met beperkingen niet uit". Deze verduidelijking is heel belangrijk in het INVESTT-project, vanwege het belang van individuele aanpassingen binnen de onderwijsprogramma's. De analyses van onderwijssituaties in Oostenrijk, België, Noorwegen en Slovenië tonen ons de verschillen in de landen van het project.

### Inclusie en "universeel ontwerp"

Het concept universeel ontwerp ligt in de lijn van inclusief onderwijs, aangezien beide als doel hebben uitsluiting te verminderen en deelname te bevorderen. Een van de gemeenschappelijke kenmerken van beide ideeën is het gezichtspunt dat het mogelijk is om onderwijssystemen en pedagogische strategieën te ontwerpen om positievere mainstream leeromgevingen te creëren voor studenten met speciale onderwijsbehoeften en, als gevolg, voor alle studenten. "Verhoogde deelname voor iedereen omvat het ontwikkelen van onderwijssystemen en -omlijstingen zodat ze responsief zijn voor diversiteit op manieren die iedereen gelijk waarderen." (Booth & Ainscow 2011, 20).

De inclusie-filosofie brengt wijzigingen met zich mee voor de barrières i.v.m. curricula, de benaderingen en evaluatiemethodes van de leraars en organisatorische regelingen. Inclusieve onderwijspraktijken benadrukken actief leren en gedifferentieerde aanleerbenaderingen. Het gaat om het erkennen van de diverse leerstijlen en -behoeften in elke groep leerders.

Om de ideeën van het universeel ontwerp in de les te vertalen, hebben Burgstahler en Chang (2009) een reeks criteria ontwikkeld om universeel ontwerp voor lesgeven te beoordelen. Ze hebben acht belangrijke factoren geïdentificeerd waar rekening mee moet worden gehouden bij het plannen van klaslokaalactiviteiten voor studenten:

1. Klasklimaat: Verschaf hoge waarden met respect voor zowel diversiteit als inclusiefheid.
2. Interactie: Moedig doeltreffende communicatie en integratie onder alle mensen aan (studenten, leraar, oefenmeester), geef verschillende communicatiemethodes.
3. Fysieke omgeving en producten: Zorg ervoor dat faciliteiten, activiteiten, materiaal en uitrusting voor alle studenten toegankelijk en bruikbaar zijn.
4. Onderwijsstandaarden: Houd de verwachtingen voor alle leerders hoog, en ondersteun hen om deze standaarden en doelen te bereiken.
5. Overdrachtsmethodes: Geef verschillende en geïndividualiseerde methodes die voor alle studenten toegankelijk zijn.
6. Informatiebronnen en technologie: Geef materiaal, nota's en andere informatiebronnen die flexibel zijn en toegankelijk voor alle leerders.
7. Feedback: Zorg ervoor dat alle studenten op regelmatige basis specifieke feedback krijgen.
8. Beoordeling: Beoordeel de vooruitgang van de student regelmatig, met behulp van verschillende toegankelijke methodes en hulpmiddelen en pas het ontwerp van de les overeenkomstig aan.

## Conclusie

De vier landen in het INVESTT-project zijn zeer divers in termen van inclusie en “universeel ontwerp” in het onderwijs. Op basis van de theorie van “universeel ontwerp” moeten de partners de ideeën omzetten naar een “universeel ontwerp” op het gebied van onderwijs. Dit kan enkel gedaan worden via een rechtstreekse verbinding met het nationale schoolsysteem in het algemeen en het nationale beroepsonderwijssystem in het bijzonder. Hiervoor vindt u nationale interpretaties van “Universeel ontwerp” en redelijke aanpassingen in verband met de situatie in de vier deelnemende landen in onze paper: Inclusie, universeel ontwerp en redelijke aanpassingen vanuit het nationale perspectief van de beroepsonderwijssystemen in Oostenrijk, België, Noorwegen en Slovenië”.

## 4.3 REDELIJKE AANPASSINGEN

De grondgedachte voor redelijke aanpassingen is gebaseerd op het idee dat een inclusieve maatschappij respect heeft voor en zich aanpast aan diversiteit en de aan de mogelijkheden en behoeften van alle burgers voldoet, met inbegrip van dezen met een handicap. In 2001 nam de Raad van Europa het ResAP-besluit (2001) aan, om de invoering van het principe van universeel ontwerp op alle gebieden van de mensheid te stimuleren. In 2007 stemde de Raad een nieuw besluit voor het behalen van volledige deelname van mensen met een beperking in de maatschappij.

Studenten met beperkingen hebben recht op redelijke aanpassingen. Deze verplichting is van toepassing op alle onderwijsniveaus, volwassenonderwijs inbegrepen. In het INVESTT-project heeft een dialoog over redelijke aanpassingen zin, aangezien scholen naar universeel ontwerp kunnen evolueren: wanneer scholen voldoen aan de verplichting om redelijke aanpassingen te verschaffen, kunnen ze ontdekken welke van deze individuele aanpassingen voor iedereen een voordeel zijn (“benefit for all”) en dus deel kunnen uitmaken van een universele lesmethode. Het is immers tijdens het toepassen van redelijke aanpassingen dat een blauwdruk van het universeel ontwerp duidelijk wordt. Als zodanig kan de verplichting om in redelijke aanpassingen te voorzien een belangrijke stap naar “universeel ontwerp” zijn. Op dit punt is het belangrijk te benadrukken dat het universeel ontwerpconcept geen individuele aanpassingen uit de weg gaat als deze nodig zijn.

## Definities

De internationale definitie van het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (2006) geeft de volgende definitie van redelijke aanpassingen:

Redelijke aanpassingen betekenen noodzakelijke en toepasselijke aanpassingen die geen buitensporige grote last opleggen, waar nodig in een bijzonder geval, om het genot of de uitoefening van alle mensenrechten en fundamentele vrijheden op gelijke basis te waarborgen voor mensen met beperkingen (VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, art. 2 par. 4).

Deze aanpassingen hebben als doel barrières voor het leren (fysieke en informatiebarrières, enz.) weg te nemen en een volledige deelname mogelijk te maken (GRIP 2013). Redelijke aanpassingen worden op maat gemaakt. Dit impliceert dat sommige studenten het recht hebben op een bijzondere aanpassing om deel te kunnen nemen. Aanpassingen zijn noodzakelijk om gelijke kansen te waarborgen en hindernissen vanwege handicaps te verminderen.

In het onderwijs is er een grote variëteit aan redelijke aanpassingen: Ze kunnen materieel of immaterieel zijn, pedagogisch of organisatorisch. Aanpassingen zullen verschaft worden op basis van de behoeften van de student om te streven naar volledige toegang tot het onderwijs met gelijke kansen, en het verminderen van uitsluiting. Een redelijke aanpassing kan heel subtiel zijn; daarom is het engagement van de leraar om een open geest en positieve houding t.a.v. diversiteit te behouden, zeer belangrijk.

Een redelijke aanpassing moet aan de volgende criteria voldoen:

- Gebaseerd op de individuele behoeften van de student
- Efficiëntie: aanpassingen die geen resultaat geven, moeten aangepast of ingetrokken worden
- Gelijk gebruik: aanpassingen moeten gelijke toegang verschaffen tot zoveel mogelijk activiteiten
- Onafhankelijk gebruik moet mogelijk zijn: de aanpassing moet onafhankelijke klaslokaalactiviteiten of schoolbewegingen mogelijk maken
- Geen rechtstreekse dreiging voor de gezondheid of veiligheid van anderen
- Een garantie voor waardigheid

## Vereisten

Een succesvolle redelijke aanpassing moet aan verschillende vereisten voldoen. We moeten een verschil maken tussen procedure- en inhoudelijke voorwaarden:

### Procedurevoorwaarden

1. Het proces om redelijke aanpassingen te verlenen moet geïndividualiseerd en concreet zijn.
2. Er moet interactiviteit zijn via onderlinge instemming en openheid van rollen: de aanvrager weet het beste wat nodig is; de verschaffer weet het beste wat haalbaar is.

### Inhoudelijke voorwaarden

1. Het begrijpen van beperkingen moet een contextueel perspectief hebben in tegenstelling tot een medisch defect-paradigma. Een beperking is het resultaat van een wisselwerking tussen



individuele elementen en contextuele factoren en de omgeving kan hierbij een hinderende of faciliterende rol spelen. Dit betekent dat er geen uniforme aanpassingen voor groepen kunnen zijn, bijvoorbeeld gebaseerd op een gestandaardiseerde “aanpassingslijst” voor een bepaalde beperking. Een redelijke aanpassing wordt altijd gedaan voor het geheel en de individuele persoon.

2. Aanpassingen zonder limieten zouden tot onredelijke resultaten leiden, hier komen we dus bij het concept van disproportionaliteit met de volgende beschouwingen:
  - a. Efficiëntie; in het geval dat er verschillende efficiënte aanpassingen mogelijk zijn, moet degene worden gekozen die het minst nadelig is voor anderen.
  - b. Kosten-baten afwegingen; moet voorzichtig worden gebruikt. Voordelen moeten niet aan de kosten voldoen. De balans kosten/baten is enkel bedoeld om flagrante onevenredigheden of disproporties te vermijden. Voordelen moeten heel ruim worden geïnterpreteerd, aangezien een individueel voordeel generiek kan worden (cf. universeel ontwerp).
  - c. Verhouding tussen kosten en middelen: Capaciteitslimieten verwijzen heel dikwijls naar deze bezorgdheden. Er is echter een kans dat beschouwingen over capaciteitslimieten een rookgordijn zijn voor het feit dat er concreet geen echte beschouwing werd gedaan. Alle elementen die tot een onevenredige last kunnen leiden, moeten altijd in kaart worden gebracht. Een vage verwijzing naar capaciteitsproblemen kan in geen enkel geval een weigering voor redelijke aanpassingen rechtvaardigen en wordt bijgevolg beschouwd als een inbreuk op het recht op redelijke aanpassingen. Kosten zijn meer dan enkel financiële kosten, ze kunnen bijvoorbeeld ook naar veiligheidskwesaties verwijzen. Verwijzingen naar gevoelens van anderen worden niet als relevant beschouwd. Als er bovendien nu of later voordelen voor anderen zijn, kunnen afwegingen i.v.m. de kosten niet in een individueel geval worden gebruikt, maar moeten ze verdeeld worden onder alle geschatte mogelijke begunstigden. Bij de appreciatie van de financiële mogelijkheden van de veronderstelde leverancier van redelijke aanpassingen moet er ten slotte rekening worden gehouden met de grootte van de hele organisatie, bijvoorbeeld: een redelijke aanpassing in de afdeling van een school moet afgewogen worden tegen de financiële mogelijkheden van de hele school.
  - d. Het continuüm; als een aanpassing als onredelijk wordt beoordeeld, blijft de verplichting bestaan om een aanpassing te vinden die zo efficiënt mogelijk is om barrières te verwijderen, maar die niet tot een onredelijke last leidt. Deze RA moet na een tijd opnieuw beoordeeld worden, aangezien de situatie van de aanvrager veranderd kan zijn en de behoefte verschillend, bijvoorbeeld na een verbetering van de gezondheid. Ten slotte worden tijden van economische crisis, als principe, niet als een argument voor weigering beschouwd.

Het weigeren van redelijke aanpassingen aan een student met een handicap wordt beschouwd als een ernstige inbreuk van de wet. Het bepalen van wat redelijk en wat onredelijk is, is echter heel feitelijk en afhankelijk van de evolutie van de jurisprudentie. De omstandigheden kunnen wijzigen met als gevolg dat de aanpassing gewijzigd moet worden (D'Espallier, 2010a, 2010b).

## Conclusie

De inclusiekwestie is in grote mate een dialoog die verband houdt met redelijke aanpassingen en argumenten over onevenredigheid of disproportionaliteit. Daarom zal het concept van redelijke aanpassing verschillend worden toegepast in verschillende regio's en landen. Meer gedetailleerde informatie over de situatie in de vier deelnemende landen vindt men in de presentaties van de landen.

## Aanbevelingen en conclusies

De bevindingen van het INVESTT-project worden op verschillende niveaus voorgesteld: een *macroniveau* (gedefinieerd als een politiek niveau met invloed op de ontwikkeling van de curricula), een *mesoniveau* (gedefinieerd als een regionaal niveau met focus op het school als een systeem) en een *microniveau* (gedefinieerd als het klaslokaal, de studenten en de leraar).

### MACRONIVEAU (politiek niveau, curriculum)

#### Oostenrijk

##### Aanpassingen aan de curricula (Macroniveau)

- In de eerste stap hebben we een curriculum ontworpen voor de studenten van onze Inleidingscursus (IC-studenten), dat een onderdeel is van het volledige curriculum voor de inclusieve cursus (IBB) die in september 2014 van start is gegaan.
  - De IC-studenten namen deel aan reguliere cursussen voor enkele vakken met focus op “Behindertenbegleitung” voor tewerkgestelde personen.
  - De vakken zijn Algemene Basis (Duits), Basiskennis verpleging, immersie/verdiepings-lesgeven en een praktische training van 200 uur.
- In de tweede stap hebben we een curriculum (de training is gebaseerd op een regulier “Statut” dat gebruikt kan worden in alle SOB-scholen in Oostenrijk).

Beide curricula werden aangepast om alle vakken te bevatten overeenkomstig de criteria van NQF (kennis, vaardigheid en competentie). Dit betekent dat:

- We onderwijsdoelen hebben gedefinieerd zoals “Ik leer dingen op te schrijven die ik ervaren heb” of “Ik leer over problemen te spreken”.
- We de vaardigheden hebben gedefinieerd die de studenten zouden moeten halen. (“Ik kan beschrijven wat een groep is” of “Ik leer correct en hygiënisch te werken”) en
- we de competenties hebben beschreven die de studenten zullen verwerven (“Ik ben verantwoordelijk voor het correct wassen van mijn handen” of “Ik herken wanneer mensen iets willen of iets nodig hebben”)

#### België

##### Aanpassingen aan de curricula:

- Verken mogelijkheden in het curriculum

- Beschouw elke vraag voor RA (redelijke aanpassingen) als een mogelijkheid voor UO (universeel ontwerp).
- Voorzie service providers van de nodige perspectieven (zie boven)
- Zorg voor een goede samenwerking tussen school en werk.
- Verschaf goede stages via goede samenwerking, gebaseerd op de principes van UO en RA.

We kunnen de suggestielijst afsluiten met twee punten. Ten eerste zullen, volgens onze ervaringen binnen het project, bovenvermelde voorbeelden enkel tot goede praktijken leiden als de doelgroepen bewust gemaakt worden. Bewustzijn is daarom een voorafgaande voorwaarde voor inclusief onderwijs, aangezien het de perceptie van de relevantie van het thema beïnvloedt evenals de motivatie van het schoolbestuur en de leraars voor het invoeren van verandering op dit gebied. Ten tweede is het nodig om het bewustzijn van de auteurs van het onderwijsprogramma, gefundeerd in het concept 'universeel ontwerp voor leren' ("universal design for learning" of UDL), te versterken in de zin dat het invoeren van veranderingen een lange termijnproces is dat voortdurende verbetering en een reflectieve benadering van nieuwe elementen in de leeromgeving vraagt. We stellen voor dat ze in het begin kleine veranderingen invoeren en later geleidelijk de verkregen kennis in heel de instelling inbouwen.

Het verlenen van redelijke aanpassingen is een recht voor alle studenten. Het nieuwe M-decreet is een belangrijke stap naar inclusie, maar er moet nog veel werk verricht worden. Elke afweging over redelijke aanpassingen zou een aansporing moeten zijn om universeel ontwerp te verkennen, met andere woorden: elke redelijke aanpassing zou een kans moeten zijn om vanuit redelijke aanpassingen te werken naar een universeel ontwerp.

Het concept 'redelijke aanpassingen' zal als gevolg van de nieuwe wetgeving steeds meer gekend worden bij de bevolking. Als resultaat kan België (Vlaanderen) meer en meer wettelijke processen verwachten om dit recht af te dwingen.

Ondertussen zou het recht op redelijke aanpassingen gezien moeten worden als een hefboom voor meer inclusie.

Een volledige omschakeling naar universeel ontwerp is enkel mogelijk via een herziening van onze nationale standaarden. In België (Vlaanderen) verschillen de leerplandoelstellingen volgens de verschillende schoolorganisaties (staatsscholen, katholieke scholen, gemeenschappsscholen). Dit maakt het wijzigingsproces erg moeilijk.

Conclusie: een visie die de waarde van 'universeel ontwerp voor leren' ("Universal Design for Learning" of UDL) onderlijnt bij het streven naar inclusie is van het hoogste belang. Goed leiderschap zou aangemoedigd moeten worden. Een volledige omschakeling naar universeel ontwerp is enkel mogelijk met een herziening van onze nationale standaarden.

## **Noorwegen**

### **Aanpassingen aan de curricula**

In Noorwegen is beroepsonderwijs en -training een tweedelige samenwerking tussen de school en de arbeidsmarkt, dikwijls het 2+2 systeem genoemd, wat wijst op het feit dat de beroepsopleiding bestaat uit twee jaar in de school en twee jaar als leerstudent in een (openbaar of privé) bedrijf.

De nota die in maart 2013 door het ministerie van onderwijs en onderzoek (Meld. St. 20, 2012-13) werd gelanceerd, identificeert het hoge percentage van schoolverlaters in beroepsonderwijs en -training als een groot probleem. Om de algemene schoolgang te bevorderen, debatteert de regering momenteel over de geschiktheid van het 2+2 model in beroepsopleidingen. Er wordt gesuggereerd dat dit model niet aan de behoeften van alle studenten en sectoren voldoet. Daarom "(...) stelt het ministerie voor dat er een potentieel is voor het verhogen van de studentenmotivatie en het halen van competenties via nauwere relaties op de werkplek. De huidige kwalificatievereisten worden behouden, maar de opvoeding en opleiding zullen beter aan de keuzes van de studenten, lokale behoeftes en eerste vereisten worden aangepast" (eigen vertaling, pagina 126).

Het ministerie gebruikt de term "uitwisselingsmodel" [Noors: vekslingsmodell] en er wordt verondersteld dat dit model onderwijs in scholen en werkplekken zal integreren op andere manieren dan het 2+2 model. Een sleutelkwestie is dat de regering het kwalificatieniveau zal behouden. Dit benadrukt dat de vakinhoud, de competentiedoelstellingen, het totale aantal jaren in de school en op de werkplek, en de relatie tussen algemene vakken en programmavakken dezelfde zijn als voor het huidige 2+2 model.

Het lijkt duidelijk dat de invoering van deze nieuwe beleidsmaatregelen nieuwe voorschriften zijn die een invloed zullen hebben op de context van het Noorse INVESTT-project. Het uitwisselingsmodel zoals voorgesteld in het rapport aan het parlement, stelt een kader met nieuwe manieren om aangepast beroepsonderwijs en -training te organiseren. Het hoofdidee is om de provincies en scholen mogelijkheden te bieden om het onderwijs beter aan te passen aan de keuzes van de leerlingen, de lokale behoeften en de eerste vereisten (van de student).

Terwijl "Uitgebreide werkpraktijk" (UWP) ontwikkeld wordt binnen de omkadering van buitengewoon of speciaal onderwijs, is het uitwisselingsmodel aangepast onderwijs binnen de omkadering van gewoon of regulier onderwijs. Er zijn vele gelijkenissen tussen het uitwisselingsmodel en de principes van universeel ontwerp en redelijke aanpassingen. Vanuit een INVESTT-perspectief is het uitwisselingsmodel een voorbeeld van hoe het onderwijs elementen van redelijke aanpassingen kan overnemen voor universeel ontwerp. Initiatieven die scholen in de loop van het INVESTT-project hebben uitgevoerd, liggen in de lijn van het uitwisselingsproject (het versterken van de interactie tussen schoolgebaseerde en werkplekonderwijs en -training, flexibel gebruik van het 2+2 model, mogelijkheden voor het halen van punten voor schoolvakken). Op deze manier past het doel van het INVESTT-project in het nationale beleid.

## **Slovenië**

Onze projectactiviteiten zijn hoofdzakelijk gericht op wijzigingen in de micro- en gedeeltelijk ook meso-omgeving, maar raken de macro-omgeving niet. Daarom noteren we enkel suggesties en observaties die op de nationale conferentie van het project gedaan

werden:

- De financiële steun is ontoereikend, wat vooral een brandend vraagstuk is voor bijvoorbeeld de nodige uitrusting.
- Toegang tot verschillende vormen van hulp en ondersteuning zou verleend moeten worden aan studenten met SOB<sup>1</sup> en zelfs later, wanneer ze op de arbeidsmarkt komen of hun opleiding voortzetten (studenten met SOB hebben recht op de meerderheid van de ondersteuningsstructuren tot het einde van het secundaire onderwijs, en niet verder. Aan de universiteit hebben studenten geen recht op begeleiding.
- Een grondige studie is nodig om de hindernissen die beletten dat studenten met SOB de arbeidsmarkt betreden, in kaart te brengen.

### **MESONIVEAU (lokaal niveau / organisatorische maatregelen)**

## **Oostenrijk**

### **Structurele / organisatorische maatregelen (mesoniveau)**

- Bepaalde informatieve bijeenkomsten voor geïnteresseerden (studenten met SOB, hun ouders of voogden, werkgevers, mentors in het praktijkveld)
- Bijkomende waarde-eenheden voor team teaching
- Organisatie van een bijkomend lokaal voor de immersies (verdiepingslessen)
- Aanwerving van verschillende onderwijshulpmiddelen (boeken, software enz.)
- Creatie van een uurrooster voor IC-studenten in het reguliere uurrooster van de eerste jaarscursus
- Creatie van een uurrooster voor de IBB-klas in het tweede jaar
- Regelmatige vergaderingen van de leraars van de teams (klasconferenties)
- Wekelijkse vergaderingen van het projectteam
- Creatie van een selectie-beoordeling
- Netwerken bouwen met mogelijke werkgevers
- Partners en mentors vinden voor de stages
- Leraars trainingen geven in “gemakkelijke taal”

### **Aanbevelingen over UO en RA**

- Netwerken met mogelijke werkgevers uitbouwen (mesoniveau)
- Ervoor zorgen dat alle doelstellingen van de stage voldoende goed bepaald en uitgelegd zijn (mesoniveau)
- Informatiesessies op school houden (mesoniveau)
- Genoeg tijd nemen! (Macro-, meso-, microniveau)

<sup>1</sup> SOB: specifieke onderwijsbehoeften

## **België**

### **Structurele / organisatorische maatregelen:**

- Organiseren voor gezamenlijke taken.
- Een verandering in het denken tot stand brengen over universeel ontwerp en redelijke aanpassingen op school- en klasniveau.
- Redelijke aanpassingen in de specifieke context van de hele schoolomgeving beschouwen.
- Redelijke aanpassingen in de specifieke context van de hele werkomgeving beschouwen.
- Aan een heldere visie en mission statement werken.
- Ervoor zorgen dat alle personeelsniveaus met de gedeelde visie en mission statement werken.
- Ervoor zorgen dat alle belanghebbenden, zoals ouders en werkgevers, met de gedeelde visie en mission statement werken.
- Goed leiderschap tot stand brengen.
- Goede werkverhoudingen met de arbeidsmarkt tot stand brengen.

### **Aanbevelingen over Universeel Ontwerp en Redelijke Aanpassingen:**

- Investeren in bewustmaking met de hele school en belanghebbenden.
- Elke leraar inlichten over universeel ontwerp en universeel ontwerp voor leren ("Universal Design for Learning" of UDL) en redelijke aanpassingen.
- De ouders inlichten over universeel ontwerp en UDL.
- Investeren in leeractiviteiten over de beginselen van universeel ontwerp en UDL. Dit is een noodzakelijke voorwaarde voor verandering.
- Gezamenlijk werk over universeel ontwerp en UDL organiseren.

Traditioneel gebeurt het onderwijs in België (Vlaanderen) dikwijls in isolatie (één leraar, één klaslokaal). De concepten universeel ontwerp en redelijke aanpassingen zouden op school- en klasniveau moeten worden gezien. Alle afwegingen i.v.m. redelijke aanpassingen zouden in de context van de hele school- (of werk-) omgeving moeten worden gedaan. Al het personeel zou bij deze besprekingen moeten worden betrokken.

Beschouwingen over redelijke aanpassingen zijn zeer specifiek aan een school of werkomgeving in het bijzonder. Dit impliceert dat de hele organisatie met dezelfde heldere visie en 'mission statement' moet werken.

Werken in de richting van een universelere manier van lesgeven, is niet enkel een kwestie van de hele school; alle belanghebbenden ("stakeholder") zouden hierbij moeten worden betrokken. Ouders zouden moeten worden ingelicht en bewust gemaakt over de voordelen van universeel ontwerp. Leraars moeten hun manier van denken wijzigen, maar dit is enkel mogelijk met goed leiderschap, geïnformeerde belanghebbenden en goede werkrelaties met de arbeidsmarkt.

Conclusies: De duurzaamheid van inclusieve klaslokalen en de implementatie van Universeel Ontwerp voor Leren ("Universal Design for Learning" of UDL) hangt af van de

steun op schoolniveau. Goed leiderschap speelt een belangrijke rol in dit proces, evenals het tot stand brengen van een samenwerkingscultuur. Het UDL-kader zou moeten samengaan met het ontwerp van curricula en leerplannen, beoordelingen, technologie en infrastructuur. Leiderschap zou samenwerking tussen leraars moeten voorzien en faciliteren. Professionele ontwikkeling zou verleend moeten worden samen met hulpmiddelen zoals materiaaltoewijzing. De belanghebbenden zouden actief betrokken moeten worden.

## **Noorwegen**

### **Structurele en organisatorische maatregelen**

Deze rubriek gaat over de interpretaties op regionaal en lokaal schoolniveau evenals op het niveau van de lokale arbeidsmarkt. Er worden twee thema's besproken: De structuur van buitengewoon of speciaal onderwijs in hogere secundaire scholen en het onderwijs en training in privé- en openbare bedrijven.

Het nationale beleid delegeert het bestuur van het hogere secundaire onderwijs en training aan de onderwijsautoriteiten op provinciaal niveau. Wat betreft de context van het INVESTT-project, omvat dit de organisatie van buitengewoon of speciaal onderwijs in het algemeen en het bereik en de omkadering voor buitengewoon of speciaal onderwijs "Speciaal onderwijs in kleine groepen; uitgebreide werkplekpraktijk" (UWP).

Elk jaar beslissen de provinciale autoriteiten over het aantal UWP-classes binnen verschillende onderwijsprogramma's en hun lokalisatie op schoolniveau. Daarna superviseren en leiden de psychologische onderwijsdiensten op provinciaal niveau, in samenwerking met de studentenadviseurs in het lagere secundaire onderwijs, studenten van het lagere secundaire onderwijs in UWP-classes.

Op provinciaal niveau benadrukken beleidsdocumenten dat het ontwerp van de UWP-classes een beginpunt heeft in strategieën die de motivatie van de student en het bereiken van competenties door deze zullen verhogen via nauwere samenwerking met de werkplek. Bovendien maken UWP-classes ruimte voor keuzes van de studenten, lokale behoeften en eerste voorwaarden. Op deze manier weerspiegelen ze sommige principes in verband met het uitwisselingsmodel. Ervaringen van het INVESTT-project wijzen er echter op dat de UWP-classes kwetsbaar zijn wat betreft de curriculumdoelstellingen en de aansluiting met gewone classes, zowel op het interactionele als op het opvoedkundige niveau. Een uitleg voor dit gebrek aan aansluiting is de globale omkadering van de UWP-classes binnen de speciale onderwijsstrategie. Wanneer studenten een individuele beslissing hebben over SOB-onderwijs, hebben ze ook een individueel leerplan, en de UWP-classes gebruiken gescheiden onderwijslocaties.

Dit maakt de verbinding tussen het gebruik van het uitwisselingsmodel en de uitgebreide werkplek-classes (UWP) tot een belangrijke kwestie voor het beleidsniveau van de lokale provincie. Een mogelijke strategie op provinciaal niveau zou kunnen zijn om een discussie te beginnen over het feit of het uitwisselingsmodel een productievere strategie zou kunnen zijn, en in welke graad, voor het werk van de school i.v.m. het uitbouwen van aangepaste beroepsonderwijs en -training in vergelijking met een doorgezet gebruik van UWP-classes binnen het speciaal onderwijs (cf. Slee 2011, Nevøy, et al. 2014).

De school beslist hoe ze het SOB-onderwijs op schoolniveau organiseert. Voor de classes



met de benaming “uitgebreide werkplekpraktijk” (UWP) betreft dit de graad van autonomie in verband met de administratie (gescheiden of geïntegreerde modellen), samenwerking en co-educatie tussen reguliere en UWP-klassen, het gebruik van menselijke (leraars) en fysieke hulpmiddelen (klaslokalen en workshops).

De uitdaging voor de schoolautoriteiten op provinciaal niveau en de scholen is om de mogelijkheden en speelruimte binnen het uitwisselingsmodel te verkennen zoals voorgesteld in het rapport aan het parlement. Zolang het aantal UWP-klassen en hun financiering echter op provinciaal niveau worden beslist, en de studenten via een SOB-beoordeling op het provinciale niveau aangeworven worden, beperkt dit de mogelijkheden voor het ontwikkelen van alternatieve strategieën in overeenstemming met de principes van universeel ontwerp. Daarom raadt dit rapport op basis van de ervaringen van het lokale INVESTT-project aan dat de provincie haar beleid herziet in verband met het buitengewoon of speciaal onderwijs in het hoger secundair onderwijs. In welke mate is het beleid afgestemd op de nationale richtlijnen en hoe ondersteunt (of beperkt) het beleid het werk van de UWP-lessen i.v.m. het ontwikkelen van universele strategieën?

De organisatie van werkplek-training in privé en openbare bedrijven is een samenwerking tussen de scholen, de bedrijven, het leercontract-agentschap [opplæringskontor] en de beroepsopleidingsraad [no: fagopplæringskontor]. Het 2+2 systeem impliceert dat het leren van doelstellingen op Vg3-niveau geïntegreerd is in het leercontract op de werkplekken.

Verschillen op de lokale arbeidsmarkt spelen een significante rol in verband met de mogelijkheden voor het ondertekenen van een leercontract voor studenten uit UWP-klassen. Terwijl “Bouw en constructie” (BC) werknemers kwalificeert voor privébedrijven, kwalificeert “Gezondheidszorg, kinderverzorging en jeugdontwikkeling” (HC) voornamelijk studenten voor werk in openbare instellingen (bijv. kinderverzorging en residenties voor ouderen). Ervaringen van het INVESTT-project documenteren dat de drempel voor het ondertekenen van een leercontract met een openbare instelling beduidend hoger is in vergelijking met een privébedrijf. In vele gemeenten blijkt de eigenaar van de instellingen voor kinder- en ouderenverzorging een beleid te hebben om geen leercontracten te ondertekenen. Het argument is tweeledig: leercontracten halen niet de vereiste competentie voor tewerkstelling in de openbare instellingen, en de leerlingen dragen niet bij tot de waardecreatie van de instelling. Ondanks het feit dat een leercontract een wettelijk onderdeel is van de nationale curricula en voor sommige studenten een eerste stap is naar handelskwalificaties, weigeren lokale gemeentebesturen om leercontracten te tekenen met studenten gezondheidszorg, een praktijk die sommige studenten de mogelijkheid ontnemt om deze optie te gebruiken om werkkwalificatie te behalen binnen het gewone of reguliere schoolsysteem.

Het hoofdstuk over het schoolprogramma bevat een belangrijk initiatief van de hogere secundaire school van Gand om het huidige beleid binnen de gemeentes te wijzigen. Via een dialoog tussen de school en de gemeentelijke autoriteiten, zal het gemeentebestuur het huidige beleid herzien en van een leercontract een optie maken voor studenten uit het programma gezondheidszorg, kinderverzorging en jeugdontwikkeling. Vanuit het perspectief van het INVESTT-project is het initiatief van de school een belangrijke stap naar de uitvoering van de principes van universeel ontwerp. Het rapport beveelt andere scholen die UWP-klassen bieden, evenals de provinciale autoriteiten aan om deze beduidende initiatieven van de Gand school voor hoger secundair onderwijs op te volgen met betrekking tot het gebruik van leercontracten in openbare instellingen.

## Slovenië

Om UDL (Universal Design for Learning of Universeel Ontwerp voor Leren) te behalen, stellen we het volgende voor:

- Het versterken van de bewustmaking van lokale gemeenschapsfactoren over het belang van inclusief onderwijs, inlevend vermogen en het begrijpen van de moeilijkheden van studenten met SOB en andere studenten met inclusieproblemen in de schoolomgeving (we hebben dit bijvoorbeeld benaderd met de organisatie van een nationale conferentie waarop we het doel en de doelstellingen van het INVESTT-project hebben voorgesteld).

Om RA (Redelijke Aanpassingen) in te voeren, stellen we voor om:

- **De verbinding tussen de school en de arbeidsmarkt tot stand te brengen** (in Slovenië wordt de verbinding tussen de school en de arbeidsmarkt tot stand gebracht via een praktische training die de student moet doen om zijn opleiding met succes te voltooien; dit is echter niet voldoende voor het verbeteren van hun inzetbaarheid op de arbeidsmarkt). Via interviews met ex-studenten in hun thuisomgeving, kwam een team van leraars die aan het project deelnemen tot de conclusie dat ze dikwijls geïsoleerd leven van een bredere omgeving en eerder in hun eigen leefomgeving blijven. Ze komen niet op de arbeidsmarkt want ze hebben schrik om hun invaliditeitsuitkering te verliezen (als ze een job vinden), waar ze recht op hebben volgens de wet over sociale zorg voor mentaal en fysiek gehandicapte personen<sup>2</sup>. Hoe langer ze echter thuis zitten, hoe kleiner hun kans op inclusie op de arbeidsmarkt. Een nauwe samenwerking tussen de school en de arbeidsmarkt is dus heel belangrijk omdat het studenten met SOB laat voelen dat ze niet alleen zijn als ze de school beëindigen, maar een formeel gevestigd hulpmnetwerk hebben waar ze op kunnen rekenen. Binnen het project hebben we een samenwerking tussen de school en de Racio-tewerkstellingsdienst tot stand gebracht die in dezelfde lokale gemeenschap als de school optreedt en mensen met een nadeel op de arbeidsmarkt tewerkstelt.

## MICRONIVEAU (school- en klaslokaalniveau)

### Oostenrijk

#### Inclusieve onderwijsmethododes (microniveau)

- Team teaching in alle vakken
- Immersie (verdiepingslessen) voor al onze IBB-studenten (Inhoud hangt af van de

<sup>2</sup>Wet over sociale zorg van mentaal en fysiek gehandicapte personen (Uradni list SRS, št. 41/83, Uradni list RS, št. 114/06 – ZUTPG, 122/07 – odl. US, 61/10 – ZSVarPre in 40/11 – ZSVarPre-A).

behoeften van de studenten)

- “Klassenrat”, een methode om de huidige situatie op de school te bespreken
- Uitstappen
- Communicatiedagen aan het begin van het wintersemester
- Formatieve beoordeling (Pensenbuch)
- Summatieve beoordeling (mondeling en schriftelijk)
- Scripts in gemakkelijke taal
- Speciale leersituaties

### **Een herziening van de beoordelingsmethodes (microniveau)**

- “Pensenbuch” (Na een zelfbeoordeling over leren in het algemeen worden in dit “Pensenbuch” de doelstellingen, vaardigheden en competenties beschreven die de studenten kunnen verwerven, in plaats van testen en certificatie worden de verworvenheden van de student in vier categorieën beschreven (“ja”, “nee”, “met deze ondersteuning”, “we hebben hier op school niet over gesproken”)
- Voortdurende mondelinge beoordeling
- Elektronische beoordeling per semester op het “QIBB”-platform ([www.qibb.at](http://www.qibb.at))
- Vragenlijsten van onze projectpartner (Universiteit van Salzburg)

### **Een lijst van redelijke aanpassingsmaatregelen (microniveau)**

#### Eerste jaar:

- Immersies (verdiepingsonderwijs) over de theorie eenmaal per week met een leraar van de school.
- Onderwijshulpmiddelen zoals “BIGtrack” (een speciale computermuis) en een speciaal computertoetsenbord.
- Gemakkelijk te lezen werkbladen.
- Voortdurende mentoring tijdens de stage.
- Supervisie voor de studenten door de begeleidende leraar.

#### Tweede jaar:

- Voortdurende mentoring tijdens de stage door een leraar van de school en speciale begeleiding/mentoring op de stageplaats.

### **Aanbevelingen over UO en RA**

- Team teaching implementeren. (Microniveau)
- Cursussen volgen over “gemakkelijke taal” (microniveau)
- Papers verschaffen die gemakkelijk te lezen zijn (microniveau)
- Verschillende beoordelingsmiddelen verlenen, bijv. niet enkel schriftelijke (microniveau)
- Verdiepingslessen voor alle studenten implementeren: 2 uur per week (mogelijkheid om de inhoud van de lessen te herhalen, training en voorbereiding op testen, dikwijls in kleinere groepen, de woorden uitleggen die ze niet begrijpen, ...) (microniveau)
- De mentors/coaches van de stages zo vroeg mogelijk betrekken (microniveau)

- Een goede selectiebeoordeling doen voor er met de training wordt gestart (microniveau)

## **België**

### **Inclusieve onderwijsmethodes:**

- Het gebruik van roadmaps (visuele instructieplannen). Hier een pasklare oplossing van maken is een belangrijke valkuil die moet worden vermeden.
- De 3 principes van UDL: betrokkenheid (“engagement”), representatie, actie & expressie
- De UDL-richtlijnen zijn een hulpmiddel voor lesontwerpen.
  - Werken met visuele en specifieke leerdoelstellingen en er tijdens de les naar verwijzen
  - Ondertitels voor de hele klas, waarbij de doelstelling van de les niet uit het oog mag worden verloren.
  - Meer tijd voor examens. Als alle studenten die krijgen, kunnen negatieve effecten voor anderen worden vermeden.
  - Oplossingsleutels op een leerplatform
  - Een digitale agenda

### **Beoordelingsmethodes:**

- Verschillende manieren om het leerproces van de student te beoordelen. Dit kan enkel gedaan worden met co-teaching of ondersteuning.
- Zelfbeoordeling op een metaniveau.

### **Redelijke aanpassingen:**

- Vrijstelling van sommige lessen (als deze niet noodzakelijk zijn voor een gespecialiseerde beroepsopleiding). Dit is een curriculaanpassing die deel kan uitmaken van redelijke aanpassingen.
- Individuele roadmaps
- Individuele ondertitels
- Dyslexie- en dyscalculiemaatregelen
- Compenserende maatregelen
- Corrigerende maatregelen
- Dyslexiesoftware

### **Aanbevelingen over Universeel Ontwerp:**

- Samenwerking tussen studenten, leren in groepsverband: dit heeft een zeer groot effect op het leerproces
- Pedagogisch gebruik van technologie
- Onmiddellijke stappen om de doelstellingen te bereiken.
- Proces- en productevaluatie (formatief en summatief)
- Samenwerking met andere leerkrachten in een leergroep; samen lessen

voorbereiden; samen lessen beoordelen; actie-onderzoek.

- Betrokkenheid van GON-leraars (integratieleraars)
- Samenwerking met ouders, werkgevers en andere belanghebbenden

Elke leerkracht zou informatie moeten krijgen over universeel ontwerp (voor onderwijs) en redelijke aanpassingen. Het verschaffen van de nodige professionele ontwikkeling inzake deze concepten is een noodzakelijke voorwaarde voor verandering. Het INVESTT-personeel gaf bewijs voor deze verklaring.

Via verschillende vragenlijsten op verschillende beoordelingspunten en na beoordeling met de service provider, kunnen de volgende adviezen als waardevol worden beschouwd:

#### Inclusieve onderwijsmethododes:

- Het gebruik van roadmaps (visuele instructieplannen). Hier een pasklare oplossing van maken is een belangrijke valkuil die moet worden vermeden.
- De 3 principes van UDL: betrokkenheid ("engagement"), representatie, actie & expressie
- De UDL-richtlijnen zijn een hulpmiddel voor lesontwerpen.
- Werken met visuele en specifieke leerdoelstellingen en er tijdens de les naar verwijzen.
- Ondertitels voor de hele klas, waarbij de doelstelling van de les niet uit het oog mag worden verloren.
- Meer tijd voor examens. Als alle studenten die krijgen, kunnen negatieve uitwerkingen voor anderen worden vermeden.
- Oplossingssleutels op een leerplatform
- Een digitale agenda

#### Beoordelingsmethododes:

- Verschillende manieren om het leerproces van de student te beoordelen. Dit kan enkel gedaan worden met co-educatie of ondersteuning.
- Zelfbeoordeling op een metaniveau.

#### Redelijke aanpassingen:

- Vrijstelling van sommige lessen (als niet noodzakelijk voor gespecialiseerde beroepsopleiding). Dit is een curriculumaanpassing die deel kan uitmaken van redelijke aanpassingen.
- Individuele roadmaps
- Individuele ondertitels
- Dyslexie- en dyscalculiemaatregelen
- Compenserende maatregelen
- Corrigerende maatregelen
- Dyslexiesoftware

Tijdsinvestering is gerechtvaardigd vanwege lange termijn-leervoordelen.

De volgende items worden als “goed onderwijs” beschouwd, maar zijn tegelijkertijd voorwaarden voor universeel ontwerp:

- Samenwerking tussen studenten, leren in groepsverband: dit heeft een zeer groot effect op het leerproces
- Pedagogisch gebruik van technologie
- Onmiddellijke stappen om de doelstellingen te bereiken.
- Proces- en productevaluatie (formatief en summatief)
- Samenwerking met andere leraars in een leergroep; samen lessen voorbereiden; samen lessen beoordelen; actie-onderzoek.
- Betrokkenheid van GON-leraar (integratieleraars)
- Samenwerking met ouders, werkgevers en andere belanghebbenden

Conclusies: leerkrachten in inclusieve klassen kunnen het werk niet alleen doen. De verantwoordelijkheid voor ALLE leerders is mogelijk via een universeel ontwerp van de leeromgeving en het curriculum. Verschil met andere onderwijsmodellen die top down werken, leraars die UDL implementeren moeten de nodige ondersteuning op de volgende wijze ontvangen: elke leraar zou informatie moeten krijgen over universeel ontwerp (voor onderwijs) en redelijke aanpassingen. Het verschaffen van de nodige professionele ontwikkeling inzake deze concepten is een noodzakelijke voorwaarde voor verandering. Het INVESTT-personeel gaf bewijs voor deze verklaring.

## **Noorwegen**

### **Inclusieve onderwijsmethodes:**

In de hogere secundaire school van Gand vertegenwoordigen de twee UWP-klassen in het INVESTT-project (Bouwen en constructie (BC) en Gezondheidszorg, kinderverzorging en jeugdontwikkeling (HC) twee verschillende strategieën wat betreft organisatorische modellen en strategieën voor inclusief onderwijs.<sup>3</sup> Bouwen en constructie organiseert het onderwijs en de training in groepen die aan praktische taken werken, zowel binnen als buiten de school. Bovendien hebben leraars al hun werklast in de UWP-klassen. Op deze manier hebben de UWP-klassen weinig activiteiten samen met de gewone of reguliere klassen binnen hetzelfde onderwijsprogramma. Gezamenlijke activiteiten samen met studenten van reguliere klassen worden beperkt tot kleinere cursussen over “gezondheid, milieu en veiligheid” en hoe bepaalde werktuigen te gebruiken, enz.

De UWP-klassen in Gezondheidszorg, kinderverzorging en jeugdontwikkeling (HC) geven een ander beeld. Enkele jaren geleden waren deze klassen vrij apart georganiseerd van de gewone of reguliere klassen binnen hetzelfde programmagebied. Vandaag worden de UWP-klassen in Gezondheidszorg op dezelfde plaats gegeven als de reguliere klassen, het aantal co-educatieve en gemeenschappelijke activiteiten neemt toe en leraars werken

<sup>3</sup> In het eerste jaar van het INVESTT-project waren er drie onderwijsprogramma's betrokken. Na het eerste jaar besliste de school de UWP-klas in het Technisch en industrieel productieprogramma te sluiten.

zowel in de reguliere als UWP-klassen.

Deze verschillen tussen de twee UWP-klassen kan uitgelegd worden aan de hand van lokale cultuur en tradities binnen de UWP-klassen evenals de aard van het onderwijsprogramma en de lokale arbeidsmarkt waar ze studenten voor kwalificeren.

De aanbevelingen die hier worden gegeven zijn grotendeels gebaseerd op de informatie uit de analyse van de vragenlijsten en groepinterviews.

#### Deelname aan een leergemeenschap

In de vragenlijst die de studenten aan het begin van het project kregen, verklaarden bijna alle studenten dat ze meer tevreden waren met de opleiding in UWP-lessen in vergelijking met hun vorige ervaringen in het primair en lager secundair onderwijs. In de UWP-klassen nemen de studenten met andere studenten deel aan een gemeenschap van leerders, ze ervaren goede relaties met de leraars en de dagelijkse activiteiten zijn voorspelbaar. Voor vele studenten is dat een nieuwe ervaring. In plaats van gemarginaliseerd en uitgesloten te worden naar individuele activiteiten of in kleine groepen (in het lager secundair onderwijs), ervaren ze nu vriendschap en een gevoel van controle (cf. Bruin en Ohna 2013). In het kader van de focus van dit hoofdstuk is het belangrijk bewust te zijn van deze situatie. Aanbevelingen moeten rekening houden met de vorige schoolervaringen van de studenten. Er zijn significante beperkingen over wat de leraars zelf kunnen doen. Het hoger secundair onderwijs kan in drie tot vier jaar de gevolgen van tien jaar schoolervaringen niet herstellen. Daarom vereist de situatie een systemische benadering van onderwijsverandering, waarbij zowel het beleids- als administratieve niveau wordt betrokken evenals de pedagogie in de dagelijkse praktijk in het hoger secundair onderwijs (Ferguson 2008).

#### De kwalificaties van de studenten verhogen

Om de kwalificatie van de studenten te verhogen, is het belangrijk om de strategieën in verband met de implementatie van het digitale IOP-log voort te zetten en verder te ontwikkelen, en de verbinding tussen het individuele onderwijsplan (IOP) van de student en de nationale curricula te versterken. Dit omvat de communicatie van voorspelbare leerdoelstellingen en -voortgang. Een sterkere aansluiting bij de nationale curricula zal ook de mogelijkheden van de student versterken met betrekking tot het ondertekenen van een leercontract in het tweede deel van de beroepsopleiding.

#### De grens tussen buitengewoon / speciaal en gewoon / regulier onderwijs kritisch bekeken

In het Noorse schoolsysteem is het buitengewoon onderwijs een individueel recht op bijkomende ondersteuning. Binnen de UWP-lessen wordt deze ondersteuning georganiseerd als onderwijs in kleine groepen buiten de reguliere lessen. De doelstellingen van het INVESTT-project, evenals de ervaringen in het project, roepen om een voortgezet onderzoek over de interactie tussen buitengewoon en regulier onderwijs. Beide UWP-lessen (BC en HC) hebben wat contact met de reguliere lessen en het beroepsopleidingsprogramma. Het versterken van deze initiatieven biedt meerdere voordelen. Het zorgt ervoor dat het onderwijs van alle studenten in het beroepsopleidingsprogramma een gezamenlijke verantwoordelijkheid is van alle leraars van het programma en het verbetert de mogelijkheden om aan de individuele behoeften

van alle studenten binnen het programma te voldoen.

### Opleiding en training voor de werkplek

Een interessante eigenschap van de UWP-lessen is de mogelijkheid op een individuele werkpraktijk tijdens het eerste jaar van het hoger secundair onderwijs, formeel georganiseerd binnen een leercontract [Opplæringsavtale]. Deze optie ligt in de lijn van het idee om het huidige 2+2 model in het hoger secundair onderwijs af te zwakken, beschreven in het uitwisselingsmodel voorgesteld door de Noorse regering. Samen met nieuwe praktijken over het gebruik van het leercontract (cf. initiatieven van de school naar de lokale autoriteiten van de gemeente toe), geeft dit de leraars meer mogelijkheden om gevarieerde leerervaringen op gewone werkplekken voor de studenten te faciliteren.

## **Slovenië**

Sleutelkwesties in het Sloveense onderwijssysteem in verband met de inclusie van studenten met SOB zijn ongeschikte normen, het gebrek aan passend onderwijsmateriaal en het excessieve volume aan leerstof dat de studenten verondersteld zijn te studeren binnen het vastgelegde leerplan (curriculum). In recente jaren is de structuur van studenten in secundair beroepsonderwijs gewijzigd. Steeds meer studenten met SOB schrijven in op secundaire scholen met aangepaste programma's, maar de leraars zijn hier niet adequaat op voorbereid. Tijdens hun opleiding krijgen leraars geen voldoende diepgaand inzicht in inclusieve lesmethodes, en bijgevolg zijn ze niet voldoende gekwalificeerd om les te geven aan studenten met SOB en om voor het aanpassen van de leeromgeving en de stijl van lesgeven aan de behoeften van deze studenten. Tegelijkertijd gaat het bergaf met de kennis van de studenten (dat is waar voor studenten in het algemeen, niet enkel voor studenten met SOB), en om die reden worden leraars gedwongen om de criteria voor de beoordeling van kennis aan te passen. Bovendien zien leraars lage leermotivering en gedragsproblemen (wat, opnieuw, voor studenten in het algemeen geldt, niet enkel voor studenten met SOB die, volgens hun leraars, op dit gebied minder problematisch zijn dan hun leeftijdsgenoten).

Om UDL te behalen, stellen we het volgende voor:

- Het invoeren van activiteiten waarmee we doelgroepen (studenten, ouders, leraars) bewust maken over het belang van inclusief onderwijs, inlevingsvermogen en het begrijpen van de moeilijkheden van studenten met SOB en andere studenten met inclusieproblemen in de schoolomgeving (bijv. met lezingen over dit thema, “in de schoenen van de andere” workshops, aanmoediging van ondersteuning door medestudenten, enz.).
- Het gebruik van vernieuwende en gevarieerde leermethodes en -materialen en beoordelingsmethodes (bijv. verschillende manieren om uit te leggen, lesmateriaal en het geven van instructies, het gebruik van verschillende materialen (PowerPointpresentaties, posters, audio-opnames, enz.), aangekondigde kennisverificatie enz.)
- De overdracht van goede praktijken tussen leraars (bijv. teamvergaderingen van de leraars, klasconferenties, enz.)



Om Redelijke aanpassingen (RA) in te voeren, stellen we voor:

- De mogelijkheid om technische ondersteuning te gebruiken (in ons geval bleek een computer voor blinden zeer nuttig).
- Onafhankelijkheid in studenten met SOB aan te moedigen (binnen het project hebben we de rol van begeleider omgevormd, die nu, tenzij een student met SOB die nodig heeft, beschikbaar is voor andere studenten en leraars. In deze context is dit eigenlijk een overgang van RA naar UOL).

## Algemene suggesties en aanbevelingen

Sommige algemene verklaringen gebaseerd op ervaringen van het INVESTT-project over de grenzen heen, worden voorgesteld met als doel meer inclusieve beroepsonderwijssystemen in verschillende Europese landen te ontwikkelen.

### Macroniveau

1. Inclusief onderwijs moet consistent zijn van het basis- tot het tertiair onderwijs. In het beroepsonderwijs is het nodig officieel aanvaardde curricula te ontwikkelen voor verschillende beroepen die voor alle leerders toegankelijk zijn.
2. Een differentiatie van het behalen van doelstellingen in het hoger secundair onderwijs. Studenten in de hogere secundaire beroepsopleiding moeten de kans worden gegeven om een certificaat te behalen op verschillende niveaus binnen hun beroep, gebaseerd op de criteria in EWF/NQF. De ambitie van een “gouden standaard” voor iedereen, het vakmans-/vakcertificaat in beroepsopleiding of A-level/studiecompetentie voor academische vakken, beperkt de mogelijkheden voor laagpresterende studenten om waardevolle kwalificaties te behalen.
3. Een inclusief onderwijsstelsel zou richtlijnen moeten hebben voor inspectie over hoe inclusieve waarden op regionale en lokale gebieden worden geïmplementeerd en in de praktijk gebracht. Dit zou gelinkt kunnen worden aan een systeem van een antidiscriminatie-wetgeving, een schoolinspectoraat of een feedbackstelsel voor ouders en studenten over uitsluitende praktijken.

### Mesoniveau

1. Systemische benaderingen, met inbegrip van een netwerk van belanghebbenden die de sleutelfactoren in verband met hoger secundaire beroepsopleidingen vertegenwoordigen. Dit kan scholen omvatten (en schooleigenaars, service providers, ...), organisaties op de arbeidsmarkt of in de maatschappelijke welzijnssector, de lokale gemeenschap en andere belanghebbenden van nationaal belang.
2. De ontwikkeling van strategieën voor onderwijsvergang (vooruitgang) op school, met inbegrip van onderwijs en training op school en werkplekken, en van de beroepsopleiding naar de arbeidsmarkt.

### Microniveau

1. Elke school zou een beleid en strategieën moeten hebben over een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor alle studenten binnen de school/het onderwijsprogramma, en over het afwijzen van strategieën die de verantwoordelijkheid voor sommige studenten (SOB-studenten) aan bepaalde leraars (SOB-leraren) geven. Dit vereist een actieve focus op de professionele ontwikkeling van de leraars en samenwerking tussen leraars.
2. Inclusief onderwijs heeft gevolgen voor de denkrichting tussen de professionals op de school. Daarom zouden scholen die de nadruk leggen op inclusief onderwijs een onderwijsconcept moeten invoeren dat deterministische zienswijzen over de capaciteiten van de studenten afwijst en dat een transformatief begrip over leren ondersteunt.
3. Transformatieve strategieën over leren in beroepsopleidingen staan in verbinding met strategieën die het leren in authentieke leeropstellingen in de hand werken waarin

studenten kunnen deelnemen aan praktische werk/gemeenschappen samen met ervaren werknemers.

## References

---

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15-34.
- Bolhuys, S. & Kools, Q. (2012). Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding [Practitioner research as professional learning strategy in education]. Fontys.
- Bruin, M., & Ohna, S. E. (2013). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: Students' narratives on hopes and failures. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1089-1105. DOI:10.1080/13603116.2012.735259.
- CAST (2011). Universal Design for learning guidelines version 2.0 Wakefield, MA.
- Council of Europe. Resolution achieving full participation through universal design. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1226267>, [20.06.2013].
- CUDV Draga. (2010). Ocena stanja in napredka na področju inkluzije v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji [Status and Progress Assessment of Inclusive Education in Slovenia]. Interno gradivo.
- Dular, B., Bandelj, E., Dekleva, J., Krek, J., Kumer, B., Lovšin, M., Meglič, J., Pipan, E., Rozman, Z., Boštjan and V. Tkalec (2011). Strokovno in poklicno izobraževanje [Technical and Vocational Education]. In: Krek, Janez in Mira Metljak (Eds.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (277–327)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- EASPD. Vocational Education and Training. Oliciy and practice in the field of special needs education. Literature Review.
- European Agency for the Development of Special Needs Education. 2006. Inclusive Education and Classroom Practice. Accessed March 13, 2013. <http://www.european-agency.org/agency-projects/projects/archive>.
- EUROPEAN UNION. Education and Training 2020 (ET 2020). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:ef0016>.
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Kranjc, M., & Kirbiš, A. in A. Naterer (eds.), (2008). *Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju: poročilo o rezultatih raziskave* [Indicators of School Performance in Vocational Education: Report on the Research Paper. Maribor: Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport.
- GRIP: <http://www.gripvzw.be/>, [8.5.2013].
- Košir, S., Bužan, V., Hafnar, M., Lipec Stopec, M., Macedoni Lukšič, M. & Magajna, L. in M. Rovšek. (2011). Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami [Education of

- Children with Special Needs]. In: Krek, Janez in Mira Metljak (Eds.), Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (275-327).
- Krek, Janez (ur.). (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. [The White Paper on Education in the Republic of Slovenia]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Meld. St. 20 (2012-13). På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. [On track, Quality and diversity in the common school]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ministry of Education and Research (MOER), (2008). National Report of Norway to ICE 48 "All inclusive...? The development of education".
- MIZKŠ. (2013). Zgradba vzgoje in izobraževanja v Sloveniji 2008/2009 [Structure of Slovenian Education System].  
[http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/shema\\_si\\_2007.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/shema_si_2007.pdf), [20.3.2013].
- Nevøy, A., Rasmussen, A., Ohna, S.E., & Barow, T. (2014). Nordic Upper Secondary School: Regular and Irregular Programmes – or Just One Irregular School for All?; In U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (eds) The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy. Series: Policy Implications of Research in Education, Vol. 1. XVI, 244 p. Springer publication.
- Norwegian Ministry of education and research (MOER), (1998). Act of Education.  
<http://lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>, [2012-10-02].
- Norwegian Ministry of education and research (MOER), (2011). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særskilte behov [Learning and Community: Early intervention and good communities for learning for children and adult with special needs]. Report to the Storting, Meld.St.18 (2010-11).
- Norwegian Ministry of education and research (MOER), (2013). På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. [On the right track. Quality and diversity in the common school]. Report to the Storting, Meld.St.20 (2012-13).
- Norwegian Ministry of education and research (MOER), (1998). Act of Education.  
<http://lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> [2012-10-02].
- Ohna, S.E. (2013). Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse. [Alternative education with extended workplace practice: Participation, learning and attainment]. Reports from University of Stavanger, no 20.
- Ohna, S.E. (2013). Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse. [Alternative education with extended workplace practice: Participation, learning and attainment]. Reports from University of Stavanger, no 20.
- Onderwijs.vlaanderen: [www.onderwijs.vlaanderen.be/english/](http://www.onderwijs.vlaanderen.be/english/), [10.5.2013].
- Pathways to Inclusion (2013). <http://www.pathwaystoinclusion.eu/> [7.5.2013].

- Področna Komisija za poklicno in strokovno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. (2004). Strokovne podlage za pripravo prilagojenih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki zagotavljajo enakovreden izobrazbeni standard [Expert bases for preparation of Adapted programmes of Vocational and Technical Education that ensure equal Educational Standard]. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/pdf/strokovne\\_podlage.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/strokovne_podlage.pdf), [13.6.2013].
- Sklad RS za vzpodbujanje zaposlovanja invalidov [Fund of the Promotion of Employment for Persons with Disabilities]. (2013). Dostopno na: [http://www.svzi.gov.si/index.php?dep\\_id=3](http://www.svzi.gov.si/index.php?dep_id=3), [24.6.2013].
- Slee, R. (2011). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Special Needs Education – NESSE report. <http://www.nesetweb.eu/news/special-needs-education-ness-report>, [5.6.2013].
- SURS. (2013). Podatki o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. [Data on Education of Children with Special Needs] Zaprošeni podatki.
- UNESCO. 1994. "The Salamanca Statement and Framework for Action of Special Needs Education." In *Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, July 7–10, 1994*, UNESCO: Salamanca, Spain.
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idegrunnlag og politikk. Utopi-realitet? [Inclusive education; Ideas and policym, Utopia . reality?] *Spesialpedagogikk*, 6(3), 4-14.
- Vislie, L. (2004b). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring: Rammer og rom for en inkluderende opplæring. [Report to the Parliament, no. 30 (2003-2004) 'Culture for learning: Frames and space for an inclusive education.]. *Spesialpedagogikk*(5), 16-21.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI). Ur. l. RS, št. 12/1996, 44/2000, 86/2004-ZVSI, 79/2006-ZPSI-1. [Vocational Education Act].
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOsn-F). Ur. l. RS, št. 102/2007, 107/2010. [Act Amending the Elementary School Act].
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). Ur. l. RS, št. 54/2000, 118/2006-ZUOPP-A, 3/2007-UPB1, 52/2010 Odl.US: U-I-118/09-21, 58/2011-ZUOPP-1. [Placement of Children with Special Needs Act].