

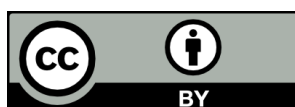
Projectnummer: 2024-1-IT02-KA220-SCH-000256430

ALL IN EDUCATION



Inclusieve onderwijsmethodieken

Analyse en beste praktijken uit Italië, Finland, Nederland, Griekenland en Spanje





ALL IN EDUCATION

Samenvatting

| | |
|--|----|
| Inleiding | 4 |
| De rol van inclusieve onderwijsmethodologieën | 4 |
| De Italiaanse nationale context en inclusieve onderwijsmethodologieën | 6 |
| Het Italiaanse onderwijs- en opleidingssysteem | 6 |
| Nationale uitdagingen bij de implementatie van inclusieve onderwijsmethoden | 18 |
| Inclusieve onderwijsmethodieken: co-teaching en storytelling | 25 |
| 1) CO-TEACHING | 25 |
| 2) VERHALEN VERTELLEN | 33 |
| De Finse nationale context en inclusieve onderwijsmethoden | 39 |
| Het Finse onderwijs- en opleidingssysteem | 39 |
| Nationale uitdagingen bij de implementatie van inclusieve onderwijsmethoden in Finland | 46 |
| Inclusieve onderwijsmethodieken – Co-teaching en het "Stop"-model | 49 |
| 1) CO-TEACHING | 50 |
| 2) HET 'STOP'-MODEL (PYSÄKKITOIMINTAMALLI) | 51 |
| BONUSTRACK! | 55 |
| De Nederlandse context en inclusieve onderwijsmethodologieën | 57 |
| Het Nederlandse onderwijs- en opleidingssysteem | 57 |
| Nationale uitdagingen bij de implementatie van inclusieve onderwijsmethoden | 57 |
| Inclusieve onderwijsmethodologieën – De cultuurlens, interculturele communicatie en de vijf dimensies | 58 |
| 1) DE CULTUURLENS EN INTERCULTURELE COMMUNICATIE | 58 |
| 2) INTERCULTURELE COMMUNICATIE EN DE VIJF DIMENSIES | 59 |
| Spaanse nationale context en inclusieve onderwijsmethodologieën | 63 |
| Het Spaanse onderwijs- en opleidingssysteem | 63 |
| Nationale uitdagingen bij de implementatie van inclusieve onderwijsmethoden | 71 |
| Inclusieve onderwijsmethodologieën - Universal Design for Learning (UDL) en Service-Learning (SL) | 72 |
| 1) UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING | 72 |
| 2) SERVICE-LEARNING (SL) | 76 |
| Griekse nationale context en inclusieve onderwijsmethodologieën | 81 |
| Het Griekse onderwijs- en opleidingssysteem | 81 |
| Nationale uitdagingen bij de implementatie van inclusieve onderwijsmethoden | 87 |
| Inclusieve onderwijsmethodologieën - Coöperatief leren (Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία) en gedifferentieerd onderwijs (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία) | 88 |
| 1) COÖPERATIEF LEREN (ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ) | 88 |
| 2) GEDIFFERENTIEERD ONDERWIJS (ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ) | 91 |
| Referenties | 92 |
| Italië | 92 |
| Finland | 94 |
| Nederland | 95 |



ALL IN EDUCATION

| | |
|--------------------------|----|
| Spanje | 95 |
| Griekenland | 97 |



ALL IN EDUCATION

Inleiding

De rol van inclusieve onderwijsmethodieken

Dit rapport maakt deel uit van het ALL IN EDUCATION-project (Erasmus+ KA2, projectnr. 2024-1-IT02-KA220-SCH-000256430), dat tot doel heeft inclusief onderwijs te bevorderen door middel van de analyse, verspreiding en implementatie van innovatieve pedagogische methoden in Europese onderwijssystemen. Het rapport richt zich specifiek op inclusieve onderwijspraktijken en -beleidsmaatregelen in vijf partnerlanden – Italië, Finland, Nederland, Griekenland en Spanje – en belicht hun respectieve nationale strategieën, cruciale uitdagingen en effectieve benaderingen van inclusie.

Inclusief onderwijs is in heel Europa in toenemende mate een leidend principe geworden, dat zowel is gebaseerd op internationale mensenrechtenkaders als op onderwijsbeleidsagenda's (UNESCO, 1994; Europese Commissie, 2017).⁴ Centraal in dit paradigma staat de erkenning dat diversiteit onder leerlingen – of deze nu verband houdt met een beperking, taalkundige achtergrond, sociaaleconomische status of andere individuele verschillen – niet moet worden gezien als een obstakel dat overwonnen moet worden, maar als een kracht die omarmd moet worden. In deze context bieden inclusieve onderwijsmethodieken een middel om flexibele, rechtvaardige en participatieve leeromgevingen te ontwerpen waarin alle leerlingen zich kunnen ontplooiën.

Op basis van nationale analyses, wetgevingskaders en gedocumenteerde beste praktijken onderzoekt dit rapport de ontwikkeling van inclusieve strategieën, zoals co-teaching, Universal Design for Learning (UDL), het gebruik van ondersteunende technologie en cultureel responsieve pedagogiek. Het schetst ook belangrijke systemische factoren die inclusie bevorderen of belemmeren, en biedt zowel een vergelijkend als een diepgaand inzicht in hoe inclusie in de partnerlanden in de praktijk wordt gebracht. Het werk bouwt voort op uitgebreid pedagogisch onderzoek en empirische gegevens en dient als een waardevolle bron voor opvoeders, schoolleiders, beleidsmakers en belanghebbenden die zich inzetten voor het bouwen van meer inclusieve scholen in Europa.

In het veranderende landschap van het hedendaagse onderwijs zijn inclusieve onderwijsmethodieken naar voren gekomen als een centrale pijler in het streven naar rechtvaardige en hoogwaardige leerervaringen voor alle leerlingen. Inclusie, als fundamenteel principe, daagt traditionele onderwijsparadigma's uit door te pleiten voor systemische veranderingen die de diversiteit van leerlingen niet zien als een afwijking van de norm, maar als een inherent en verrijkend kenmerk van elk klaslokaal. Als zodanig richt inclusieve pedagogiek zich op het creëren van responsieve, flexibele en participatieve leeromgevingen die actief tegemoetkomen aan leerlingen met een breed scala aan vaardigheden, taalkundige achtergronden, sociaaleconomische statussen en culturele identiteiten (Florian & Black-Hawkins, 2011).

De conceptuele verschuiving van integratie naar inclusie is cruciaal geweest. Terwijl integratie zich richt op de plaatsing van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften binnen reguliere omgevingen, benadrukt inclusie de transformatie van onderwijssystemen en onderwijspraktijken om volledige participatie en toegang tot leren voor alle leerlingen te waarborgen (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). De Verklaring van Salamanca (UNESCO, 1994) markeerde een cruciaal keerpunt, waarbij regeringen werden opgeroepen om inclusief onderwijs als beleid en praktijk in te voeren, met de stelling dat “reguliere scholen met een inclusieve oriëntatie het meest effectieve middel zijn om discriminerende houdingen te bestrijden, een inclusieve samenleving op te bouwen en onderwijs voor iedereen te realiseren.”

Vanuit pedagogisch perspectief omvatten inclusieve methodologieën een reeks empirisch onderbouwde strategieën die gericht zijn op het inspelen op de variabiliteit van leerlingen. Hiervan biedt Universal Design for Learning (UDL) een proactief kader dat de nadruk legt op het aanbieden van meerdere manieren van betrokkenheid, representatie en expressie om de diversiteit van leerlingen aan te pakken (CAST, 2018). Gedifferentieerd onderwijs, zoals uitgewerkt door Tomlinson (2014), pleit voor een flexibele aanpassing van inhoud, proces en product op basis van de gereedheidsniveaus, interesses en leerprofielen van leerlingen. Bovendien worden samenwerkend leren, formatieve beoordeling en cultureel responsieve pedagogiek steeds meer erkend als integrale onderdelen van inclusieve praktijk, die interactie tussen leeftijdsgenoten, omgevingen met veel feedback en culturele bevestiging bevorderen (Gay, 2010; Black & Wiliam, 2009).

Belangrijk is dat inclusie niet mag worden gereduceerd tot een reeks technische strategieën, maar moet worden begrepen



ALL IN EDUCATION

als een diepgaande ethische verbintenis en een continu proces van reflectie en transformatie. Zoals Booth en Ainscow (2011) opmerken in de Index for Inclusion: “Inclusie gaat niet over een bepaalde groep leerlingen; het is een benadering van onderwijs die barrières minimaliseert en de participatie van alle leerlingen maximaliseert.” Dit perspectief sluit aan bij een bredere visie op sociale rechtvaardigheid in het onderwijs, waarin scholen niet alleen dienen als plaatsen voor academisch onderwijs, maar ook als gemeenschappen van verbondenheid en eigen verantwoordelijkheid.

Dit rapport heeft tot doel inclusieve onderwijsmethodologieën vanuit een multidimensionaal perspectief te onderzoeken, waarbij theoretische grondslagen, pedagogische modellen en empirisch bewijs worden verkend. Er wordt speciale aandacht besteed aan de manier waarop leerkrachten inclusieve strategieën in de praktijk kunnen implementeren, en hoe institutionele structuren en beleidskaders deze inspanningen kunnen ondersteunen of belemmeren. Daarmee draagt het rapport bij aan de voortdurende dialoog over hoe onderwijssystemen inclusiever, democratischer en rechtvaardiger kunnen worden in het licht van toenemende diversiteit en complexiteit.



Italiaanse nationale context en inclusieve onderwijsmethodologieën

Pro Formazione- Alba (ITALIË)

Italiaans onderwijs- en opleidingssysteem

Het Italiaanse onderwijs- en opleidingssysteem is georganiseerd volgens de **beginselen van subsidiariteit¹ en autonomie² van onderwijsinstellingen**.

De staat heeft exclusieve wetgevende bevoegdheid voor de 'algemene regels inzake onderwijs' en voor het vaststellen van de essentiële dienstverleningsniveaus die op het gehele nationale grondgebied moeten worden gegarandeerd.

De staat bepaalt ook de fundamentele beginselen die de regio's moeten naleven bij de uitoefening van hun specifieke bevoegdheden.

De regio's hebben medebevoegdheden op bepaalde onderwijsgebieden (bijv. de organisatie van het geïntegreerde 0-3-systeem, de schoolkalender, het schoolnetwerk, het recht op hoger onderwijs).

De regio's hebben exclusieve wetgevende bevoegdheid met betrekking tot het systeem voor beroepsonderwijs en -opleiding (IeFP).

Het **onderwijssysteem** is als volgt georganiseerd:

- **geïntegreerd systeem voor kinderen van nul tot zes jaar**, niet-verplicht, met een totale duur van zes jaar, onderverdeeld in
 - **onderwijsdiensten voor kinderen**, beheerd door lokale overheden, rechtstreeks of via overeenkomsten, door andere overheidsinstanties of door particulieren, die kinderen tussen drie en zes jaar opvangen;
 - **kleuterschool**, die kan worden beheerd door de staat, door lokale overheden, rechtstreeks of via overeenkomsten, door andere overheidsinstanties of door particulieren, en die plaats biedt aan kinderen tussen de drie en zes jaar;
- **eerste onderwijscyclus**, met een totale duur van acht jaar, onderverdeeld in
 - **de basisschool**, met een duur van vijf jaar, voor leerlingen van 6 tot 11 jaar;
 - **een middelbare school** van drie jaar voor leerlingen van 11 tot 14 jaar;
- **tweede cyclus van het onderwijs**, onderverdeeld in twee soorten trajecten:
 - **middelbare school**, met een duur van vijf jaar, voor leerlingen die de eerste onderwijscyclus met succes hebben afgerond. Scholen organiseren cursussen op middelbare scholen, technische hogescholen en beroepsopleidingen voor leerlingen van 14 tot 19 jaar;
 - drie- en vierjarige opleidingen **voor beroepsonderwijs en -opleiding (VET)** onder regionale verantwoordelijkheid, eveneens gericht op leerlingen die de eerste onderwijscyclus met succes hebben afgerond.
- hoger **onderwijs** aangeboden door de universiteiten, de Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) en de Istituti Tecnici Superiori (ITS), die wettelijke, didactische en organisatorische autonomie hebben.

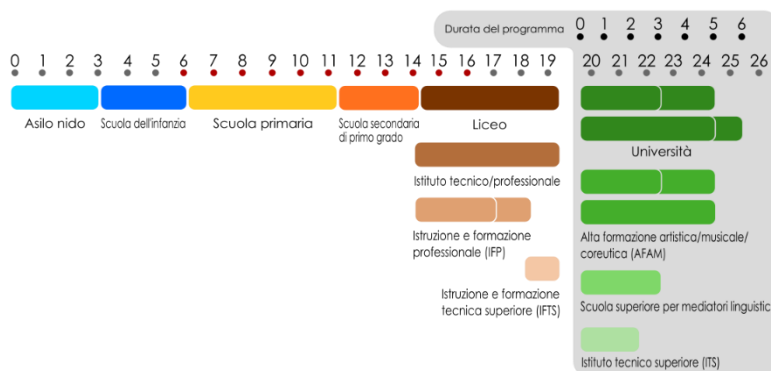
De leerplicht in Italië duurt tien jaar, van 6 tot 16 jaar, en omvat de gehele eerste cyclus (vijf jaar basisonderwijs en drie

¹ In de context van het onderwijs houdt het subsidiariteitsbeginsel in dat beslissingen over het beheer van scholen op lokaal niveau moeten worden genomen, door schoolraden of stuurgroepen. Hierdoor kan het onderwijs worden afgestemd op de specifieke behoeften van de gemeenschappen

² Hoewel ze deel uitmaken van het nationale schoolsysteem, beschikken onderwijsinstellingen over hun eigen administratieve, didactische en organisatorische autonomie, d.w.z. dat ze over eigen middelen beschikken en het recht hebben om ook financiering te ontvangen van andere entiteiten dan lokale, maar particuliere; ze beschikken over beslissingsruimte die inherent is aan onderwijs- en leerprocessen en kunnen op een flexibele en gediversifieerde manier handelen bij de implementatie van integratie en bij het gebruik van middelen en faciliteiten.



jaar lager secundair onderwijs) en de eerste twee jaar van de tweede cyclus. Na de eerste cyclus kunnen de laatste twee jaar



van het verplicht onderwijs worden afgerond op de middelbare school, via lycea, technische of beroepsopleidingen, of in regionale beroepsopleidingen en -cursussen. Daarnaast bestaat er een recht op onderwijs en opleiding van ten minste 12 jaar of, als alternatief, tot het behalen van een driejarige beroepskwalificatie op de leeftijd van 18 jaar.

Inclusie

Onderwijs op alle niveaus moet voor iedereen toegankelijk zijn, zowel voor Italiaanse burgers als voor buitenlandse kinderen uit de EU en daarbuiten. Verplicht onderwijs is gratis.

Het beginsel van inclusie en het recht op ondersteuning geldt ook voor leerlingen met een handicap en voor leerlingen met economische of sociale achterstanden.

In deze gevallen zijn de inclusiematregelen gericht op personalisatie en didactische flexibiliteit en, in het geval van immigrantenleerlingen met weinig kennis van het Italiaans, op taalondersteuning.

De staat garandeert ook het recht op onderwijs voor leerlingen/studenten die niet naar school kunnen gaan omdat ze in het ziekenhuis liggen, door een langdurige ziekte aan huis gebonden zijn of in hechtenis zitten, indien het om studenten ouder dan 14 jaar gaat.

Volwassenenonderwijs

Volwassenenonderwijs omvat alle activiteiten die gericht zijn op de culturele verrijking, omscholing en professionele mobiliteit van volwassenen. Binnen deze brede sector verwijst het gebied van volwassenenonderwijs (IDA) uitsluitend naar activiteiten die gericht zijn op het behalen van een kwalificatie in het onderwijssysteem en op alfabetiseringscursussen en het leren van de Italiaanse taal. Volwassenenonderwijs wordt aangeboden door centra voor volwassenenonderwijs (CPIA) en middelbare scholen.

INCLUSIE OP SCHOOL IN ITALIË

De ontwikkeling van schoolinclusie in Italië is het resultaat van een lang historisch en regelgevend traject dat zijn oorsprong vindt in de **Grondwet van 1948**, die het **recht op onderwijs voor iedereen, inclusief personen met een beperking**, bekrachtigt. De eerste concrete stap in deze richting werd gezet in **1971 met Wet 118**, die de inclusie van leerlingen met niet-ernstige beperkingen in reguliere klassen mogelijk maakte, hoewel de speciale klassen niet volledig werden afgeschaft. Een beslissende verandering kwam met **wet 517 van 1977**, die het concept van **schoolintegratie** introduceerde en voorzag in **de inzet van ondersteunende leerkrachten** en de participatie van de klassenraad. Het volledige recht op schoolintegratie in alle schoolniveaus werd echter bevestigd met de historische uitspraak nr. 215/1987 van het Grondwettelijk Hof en de daaropvolgende **ministeriële circulaire 262/1988**, die wordt beschouwd als de ware "Magna Charta" van de integratie.

In **1992** werd **wet 104** aangenomen, het eerste organische regelgevingskader voor de bescherming van personen met een handicap, dat onderwijs-, werkgelegenheids- en sociale aspecten omvatte. Deze wet schafte differentiële klassen definitief af en introduceerde fundamentele beginselen zoals 'onderwijsbegeleiding'.



Inclusie werd ook uitgebreid naar de particuliere sector met wet 62/2000, die paritaire scholen verplicht om leerlingen met een handicap toe te laten. In de jaren die volgden, werd het begrip onderwijsbehoefte uitgebreid: in 2010 erkende wet 170 de rechten van leerlingen met specifieke leerstoornissen (DSA) en voorzag in compenserende hulpmiddelen en gepersonaliseerde leerplannen (PDP), terwijl de richtlijn van 2012 het begrip speciale onderwijsbehoeften (BES) introduceerde, zelfs bij gebrek aan medische verklaringen.

Een cultureel en methodologisch keerpunt vindt plaats met wet 107/2015 en de wetsdecreten 66/2017 en 96/2019, die, geïnspireerd door het VN-Verdrag en het ICF-model, de focus verleggen van tekortkomingen naar de versterking van individueel potentieel, waarbij de gehele onderwijsgemeenschap bij het inclusieve proces wordt betrokken. Het PEI wordt hervormd, de samenwerking met gezinnen wordt versterkt, de rol van werkgroepen voor inclusie wordt gereguleerd en er worden nieuwe normen voor de evaluatie en opleiding van schoolpersoneel ingevoerd.

Tijdens de COVID-19-pandemie werd inclusie op de proef gesteld: afstandsonderwijs (DAD) bracht structurele beperkingen aan het licht, met name voor leerlingen met een verstandelijke beperking, maar stimuleerde ook het gebruik van technologie als integratief instrument. Scholen zijn doorgedaan met het bijwerken van PEI's, het implementeren van maatregelen voor psychologische ondersteuning en het versterken van de samenwerking met gezinnen. Ondanks de kritieke kwesties is het besef van de urgentie van organisatorische vernieuwing van het schoolsysteem gegroeid.

Ten slotte hebben tussen 2020 en 2023 nieuwe bepalingen, zoals wet 178/2020 en interministerieel decreet 182/2020, bijgedragen aan de consolidatie van de beginselen van inclusie, de uitbreiding van middelen voor ondersteuning, de bevordering van lerarenopleidingen en de vaststelling van één model voor het opstellen van het PEI. Dit wetgevingsproces, dat nog steeds in ontwikkeling is, getuigt van het streven van Italië naar een steeds inclusiever schoolstelsel dat oog heeft voor diversiteit.

BELANGRIJKSTE INTERNATIONALE EN EUROPESE WETGEVINGSMATIGE REFERENTIES INZAKE INCLUSIE

Op internationaal en Europees niveau bestaan er talrijke verdragen, verklaringen, stellingen en besluiten inzake handicaps, integratie en speciaal onderwijs die alle nationale beleidsmaatregelen ondersteunen en een kader bieden.

Hieronder worden de belangrijkste referenties gepresenteerd die de rechtsgrondslag vormen die de acties van de huidige Italiaanse institutionele systemen, evenals die van de EU-lidstaten, met betrekking tot BES en inclusieprocessen heeft geïnspireerd en gereguleerd.

Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (VN 1948): in artikel 26 wordt onderwijs erkend als een recht dat gericht moet zijn op de volledige ontwikkeling van de persoonlijkheid en de versterking van het respect voor de mensenrechten en de fundamentele vrijheden.

Verklaring van de rechten van personen met een verstandelijke beperking (VN 1971): stelt de rechten van personen met een verstandelijke beperking gelijk aan de rechten die aan alle mensen toekomen, met bijzondere nadruk op de noodzaak van bescherming tegen de risico's van uitbuiting, door middel van passende juridische procedures.

Verklaring van de rechten van personen met motorische en zintuiglijke beperkingen (VN 1975): verkondigt gelijke burgerlijke en politieke rechten voor personen met een beperking; legt gelijke behandeling vast bij de toegang tot diensten die de ontwikkeling van de capaciteiten van personen met een beperking en hun sociale integratie bevorderen.

Internationale classificatie van beperkingen, handicaps en invaliditeit (WHO 1976): definieert en stelt voor om de drie verschillende termen beperking, handicap en invaliditeit aan te pakken.

- **Beperking** duidt op de afwezigheid, het verlies of de verandering van een structuur of functie (anatomisch, fysiologisch of psychologisch) en kan het gevolg zijn van een ziekte, een ongeval of ongunstige omstandigheden in de groei- en ontwikkelingsomgeving van een persoon.

- **Een beperking** is een complex van functionele beperkingen veroorzaakt door lichamelijke, verstandelijke of zintuiglijke beperkingen of door gezondheidstoestanden, omgevingsfactoren of psychische aandoeningen. Deze toestanden of aandoeningen kunnen permanent of tijdelijk, omkeerbaar of onomkeerbaar, progressief of regressief zijn.

- **Een handicap** verwijst naar sociale achterstand, het verlies of de beperking van iemands mogelijkheden om op gelijke



voet met andere leden actief deel te nemen aan het gemeenschapsleven. Er is sprake van een handicap wanneer iemand culturele, materiële of sociale barrières tegenkomt die de toegang belemmeren tot de verschillende maatschappelijke systemen die voor andere burgers beschikbaar zijn.

Warnock-rapport (Verenigd Koninkrijk 1978): een document waarmee een nieuw systeem werd gelanceerd voor het classificeren van leerlingen met leermoeilijkheden, die tot dan toe als gehandicapt werden aangemerkt, en waarin voor het eerst werd verwezen naar 'speciale onderwijsbehoeften', waarbij de nadruk werd gelegd op de noodzaak van meer ondersteuning door het onderwijs. Onderwijsbehoeften worden voor elk vak gedefinieerd op basis van de mate van achterstand ten opzichte van vijf fundamentele ontwikkelingsdimensies: fysiek, cognitief, taal, sociaal en emotioneel.

Verklaring van de rechten van slechtzienden en slechthorenden (VN 1979): het recht van elke doofblinde persoon om dezelfde beginselen te genieten die door de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens aan alle mensen worden gegarandeerd, en de erkenning van hun eigen aspiraties en capaciteiten wordt erkend.

Standaardregels voor de gelijke kansen van personen met een handicap (VN 1993): een niet-juridisch bindend instrument, maar wel een dat een aanzienlijke morele en politieke verbintenis inhoudt voor de lidstaten om op te treden en samen te werken bij de ontwikkeling van strategieën voor gelijke kansen voor mensen met een handicap.

Verklaring van Salamanca (UNESCO 1994): over beginselen, beleid en praktijken op het gebied van onderwijs en speciale onderwijsbehoeften

Handvest van Luxemburg (EU 1996): getiteld '**Een school voor iedereen en voor allen**' vanwege het onderliggende concept van de drie delen waarin het is onderverdeeld:

- **De beginselen**, d.w.z. de fundamentele concepten waarmee rekening moet worden gehouden wanneer we het hebben over schoolintegratie;
- De **strategieën**, die betrekking hebben op de concrete aspecten en activiteiten die moeten worden uitgevoerd bij de toepassing van de algemene beginselen;
- **De voorstellen**, die betrekking hebben op perspectieven en veranderingen die in de toekomst moeten worden doorgevoerd.

Internationale Standaardclassificatie van het Onderwijs - ISCED (UNESCO 1997 en 2011): verbreedt het begrip 'speciale onderwijsbehoeften', dat nog steeds sterk verankerd is in het idee van individuele tekortkomingen, specificeert de redenen voor BES en omvat fysieke, gedragsmatige, intellectuele, sociale en emotionele, economische en taalkundige achterstanden

Handvest van de grondrechten van de Europese Unie (EU 2000): Artikel 1 stelt dat "de menselijke waardigheid onschendbaar is. Zij moet worden geëerbiedigd en beschermd." Artikel 21 bepaalt dat elke vorm van discriminatie op grond van een handicap verboden is. Artikel 26 bepaalt dat "de Unie het recht van personen met een handicap erkent en eerbiedigt om te profiteren van maatregelen die zijn ontworpen om hun onafhankelijkheid, sociale en beroepsintegratie en deelname aan het gemeenschapsleven te waarborgen".

Internationale classificatie van functioneren, beperkingen en gezondheid – ICF (WHO 2001): Functioneren en beperkingen worden gezien als een complexe interactie tussen de gezondheidstoestand van een individu en omgevings- en persoonlijke factoren. De classificatie beschouwt deze als dynamische en op elkaar inwerkende aspecten die in de loop van iemands leven kunnen veranderen en daarom nooit hetzelfde zijn. Aangezien een beperking wordt opgevat als een interactie tussen een persoon met een gezondheidsprobleem en de context, is het door de ICF voorgestelde beschrijvende model van toepassing op alle mensen met een of ander gezondheidsprobleem. Speciale onderwijsbehoeften (BES) worden door de ICF gedefinieerd als "elke permanente of tijdelijke ontwikkelingsmoeilijkheid bij het functioneren in het onderwijs of bij het leren die het gevolg is van de interactie van verschillende gezondheidsfactoren en die speciaal, geïndividualiseerd onderwijs vereist". Ze kunnen worden gezien als een paradigma voor het interpreteren van de complexiteit en verscheidenheid van leermoeilijkheden. Een dergelijke visie vereist dat men zijn blik verbreedt naar de onderwijsbehoeften van elk individu, en verder kijkt dan alleen aantoonbare tekortkomingen.

Internationaal Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (VN 2006): Artikel 24 erkent het recht van personen met een handicap op onderwijs, dat gericht moet zijn op de verwezenlijking van de ontwikkeling van het menselijk potentieel, een gevoel van waardigheid en zelfrespect, en de versterking van het respect voor de mensenrechten, de



fundamentele vrijheden en de menselijke diversiteit. Personen met een handicap moeten in staat worden gesteld effectief deel te nemen aan een vrije samenleving.

Inclusief onderwijs: de weg vooruit – 48e Internationale Conferentie over Onderwijs (UNESCO 2008): bevestigt als fundamenteel principe de noodzaak om inclusief onderwijs op alle niveaus te bevorderen.

Richtlijnen voor integratiebeleid in het onderwijs (UNESCO 2009): definieert inclusief onderwijs als een proces waarbij het vermogen van het onderwijssysteem om alle leerlingen te bereiken wordt versterkt; een algemeen beginsel dat als leidraad moet dienen voor alle onderwijsbeleidsmaatregelen en -praktijken, uitgaande van het feit dat onderwijs een onvervreemdbaar mensenrecht is en van fundamenteel belang is voor het leggen van de basis voor een rechtvaardigere en meer rechtvaardige samenleving.

Verdrag betreffende de werking van de Europese Unie - VWEU (EU 2009): bepaalt in art. 10 dat de Unie discriminatie op grond van een handicap moet bestrijden bij de vaststelling en uitvoering van haar beleid en maatregelen, en geeft haar in art. 19 de bevoegdheid wetgeving vast te stellen om dergelijke discriminatie te bestrijden.

Europese strategie inzake handicaps 2010-2020. Een hernieuwde verbintenis voor een Europa zonder barrières (EC 2010): identificeert acht belangrijke actiegebieden, zoals toegankelijkheid, participatie, gelijkheid, werkgelegenheid, onderwijs en opleiding, sociale bescherming, gezondheid en externe acties, om barrières weg te nemen en mensen met een handicap in staat te stellen al hun rechten uit te oefenen en te profiteren van volledige participatie in de Europese samenleving en economie.

Verklaring van de Verenigde Naties inzake onderwijs en opleiding op het gebied van de mensenrechten (VN 2011): Artikel 2 stelt dat mensenrechten tegelijkertijd de essentiële inhoud (mensenrechteneducatie), het methodologische instrument (onderwijs via mensenrechten) en het uiteindelijke doel (onderwijs voor mensenrechten) moeten vormen van onderwijsprogramma's die het recht op onderwijs volledig willen respecteren en vervullen. Het koppelt mensenrechteneducatie aan het recht op onderwijs.

Profiel van de inclusieve leerkracht (EASIE 2012): presenteert de waarden en competentiegebieden die leerkrachten nodig hebben om in een inclusieve schoolomgeving te werken.

REGIONALE BEROEPSOPLEIDING EN DE INCLUSIE VAN LEERLINGEN MET SPECIALE ONDERWIJSBEHOEFTE³ : DE REGIO PIEMONTE

In Italië voorziet het onderwijssysteem in **ten minste 10 jaar** leerplicht, geldig tot de leeftijd van 16 jaar, en verplichte opleiding tot de leeftijd van 18 jaar, waarbij ten minste een beroepskwalificatie vereist is. Na de middelbare school (baccalaureaat) kunnen leerlingen kiezen tussen twee hoofdtrajecten: het hoger secundair onderwijs (licei, technische en beroepsopleidingen) of regionale cursussen **voor onderwijs en beroepsopleiding (IeFP)**. De driejarige IeFP-cursussen leiden tot een nationaal geldige beroepskwalificatie en kunnen worden gevolgd door een vierde jaar om een technisch diploma te behalen.

Het IeFP-systeem wordt beheerd door de regio's, die de organisatie van de opleidingen en de modaliteiten voor de inclusie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften vaststellen.

In deze context is **de regio Piemonte** een voorbeeld van bijzondere aandacht voor inclusie op school. Met regionale wet 28/2007 en daaropvolgende besluiten (waaronder DGR 18-10723 en DGR 13-10889 van 2009) heeft Piemonte de categorie **Speciale Onderwijsbehoeften (EES)** ingevoerd, waarmee het vooruitliep op de nationale wetgeving inzake **Speciale Onderwijsbehoeften (BES)**. Met DGR 20-7246 van 2014 werden EES weer ondergebracht in de nationale definitie van BES, waardoor de samenhang tussen regionale en nationale regelgeving werd bevorderd.

Tegenwoordig ligt er in de IeFP-opleidingen in Piemonte een sterke nadruk op inclusie. De regelgeving (decreet nr. 485 van 27 augustus 2021) regelt de deelname van drie hoofdcategorieën studenten:

- met een 'lichte functionele achterstand'.
- met speciale onderwijsbehoeften (SEN)

³ <https://www.regione.piemonte.it/web/temi/istruzione-formazione-lavoro/formazione-professionale/opportunita-formative/percorsi-qualifica-diploma-professionale-per-allievi-disabilita-ees>



- met andere BES, met uitzondering van gevallen van DSA waarvoor geen schoolondersteuning wordt geboden, maar alleen de activering van een PDP (gepersonaliseerd leerproject).

- Leerlingen met een 'lichte' beperking

Leerlingen met een lichte beperking worden volgens de huidige wetgeving (DGR 15 van 2013) als gehandicapt aangemerkt en moeten een lichte 'functionele achterstand' hebben, zoals vastgesteld in Interministerieel Decreet nr. 182 van 2020. Deze achterstand wordt beoordeeld aan de hand van vier dimensies: socialisatie en interactie, communicatie en taal, autonomie en oriëntatie, en cognitief en leergebied.

Voor toelating tot IeFP-opleidingen is het volgende vereist:

- geschiktheid voor deelname, vastgesteld door de Dienst voor Kinderneuropsychiatrie (NPI) of de arts van de opleidingsinstantie;
- deelname aan schoolactiviteiten, workshops en stages;
- naleving van de aanwezigheidsverplichting (minstens 75 procent van de lessen);
- deelname aan examens op de gebruikelijke wijze, identiek aan die van valide leeftijdsgenoten;
- toewijzing van een maximum aantal **ondersteuningsuren van 170 uur per jaar**.

De begeleidende leerkracht heeft tot taak de leerling tijdens de opleiding te begeleiden, zonder hem/haar te vervangen bij de eindexamens. Indien geen beroepskwalificatie wordt behaald, wordt een certificaat afgegeven ter bevestiging van de verworven vaardigheden.

- Leerlingen met EES / andere BES

IeFP-opleidingen zijn ook toegankelijk voor studenten met speciale onderwijsbehoeften (volgens DGR nr. 20/2014) en studenten die behoren tot de categorie 'andere BES' (volgens de ministeriële richtlijn van 27 december 2012). Tot deze laatste categorie behoren bijvoorbeeld:

- leerlingen met ADHD of hyperkinetische syndromen;
- leerlingen met een grensgeval qua intellectueel niveau
- leerlingen met specifieke ontwikkelingsstoornissen op het gebied van taal en motorische vaardigheden (bijv. F.80, F.82);
- 'hikikomori'-leerlingen, d.w.z. jongeren in vrijwillige sociale isolatie;
- buitenlandse of migrantenleerlingen met integratieproblemen;
- geadopteerde leerlingen met psychische of sociale problemen;
- jongeren met emotionele en relationele problemen of in risicosituaties.

In deze gevallen kan de deelname afhankelijk zijn van de afgifte van een geschiktheidsverklaring door de bevoegde arts van de opleidingsinstantie. Voor studenten met EES **wordt 50 uur** ondersteuning **per jaar** geboden.

- Leerlingen met DSA

Wet 170/2010 beschermt studenten met specifieke leerstoornissen (DSA - Disturbi specifici dell'apprendimento), zoals dyslexie, dysorthografie, dysgrafie en dyscalculie. Voor hen **zijn er geen ondersteuningsuren voorzien** in IeFP-cursussen, maar het is verplicht om een **PDP** op te stellen, waarin dispensatiemaatregelen (bijv. vrijstelling van bepaalde prestaties) en compenserende hulpmiddelen (bijv. gebruik van computers, conceptuele kaarten) worden aangegeven. Er wordt ook voorzien in personalisatie voor comorbide DSA's

FORMULIEREN VOOR LEERLINGEN MET EEN BEPERKING, EES, BES EN DSA

Voor elke leerling met een beperking, EES, BES of DSA moeten er regelingen worden getroffen:

- een Onderwijspact in overleg met het gezin;
- een PEI (geïndividualiseerd leerplan) voor leerlingen met een lichte beperking;
- een PDP (Gepersonaliseerd Leerplan) voor leerlingen met EES, BES en DSA.

Al deze documenten moeten uiterlijk aan het einde van de eerste vier maanden van het opleidingsjaar naar de relevante regionale kantoren worden gestuurd.

Binnen dezelfde klas is het mogelijk om maximaal 5 leerlingen met een beperking en/of met EES (max. 3 leerlingen met een beperking) op te nemen, evenals leerlingen met specifieke leerstoornissen voor wie wet 170/2010 echter geen



ondersteuning biedt, maar alleen een 'Gepersonaliseerd Leerproject' (PDP), waarin de noodzakelijke 'dispensatiemaatregelen en/of compenserende hulpmiddelen' worden aangegeven.

Ten slotte is het belangrijk dat omgevingsfactoren, zowel in de zin van belemmeringen als van bevorderende factoren, die verband houden met de opleidingslocatie, het gekozen type opleiding en de samenstelling van de klas, al in de fase vóór de inschrijving worden beoordeeld.

LEERLINGEN MET SPECIALE ONDERWIJSBEHOEFTEEN OP ITALIAANSE SCHOLEN

De afkorting BES staat voor Bisogni Educativi Speciali (Speciale Onderwijsbehoeften), d.w.z. speciale onderwijsbehoeften die, zelfs voor korte periodes, bij leerlingen op school kunnen optreden om fysieke, biologische, fysiologische of zelfs psychologische en sociale redenen, en waarop scholen een adequaat en op maat gemaakt antwoord moeten bieden.

Het concept van speciale onderwijsbehoeften (BES) is daarom geïnspireerd door een globale visie op de persoon en verwijst dus naar een grote groep leerlingen, voor wie het principe van personalisering van het onderwijs moet worden toegepast met bijzondere aandacht voor eigenaardigheden en duur. Dit om belemmeringen voor leertrajecten weg te nemen en deze af te stemmen op het potentieel van elk individu, met het oog op een steeds rechtvaardigere en inclusievere school, die zich inzet voor het garanderen van het best mogelijke leren en relationeel functioneren, d.w.z. onderwijssucces.

Drie belangrijke subcategorieën vallen onder de bredere definitie van BES:

- die van een handicap;
- die van specifieke ontwikkelingsstoornissen;
- die van sociaal-economische, taalkundige en culturele achterstand.

Hieronder volgt een samenvatting van enkele van de belangrijkste kenmerken van kwetsbaarheden die onder speciale onderwijsbehoeften vallen, zoals beschreven in de Italiaanse en regionale wetgeving en de hierboven genoemde internationale referentieclassificaties.

Handicap

Volgens wet 104/1992 omvat een handicap fysieke, psychische of zintuiglijke beperkingen, zowel stabiele als progressieve, die leer- of relationele moeilijkheden veroorzaken die leiden tot sociale achterstand of marginalisatie. Het sociale model van handicap, geïmplementeerd door het VN-Verdrag (2006) en MIUR-nota 4274/2009, benadrukt dat een handicap het resultaat is van de interactie tussen een beperking en een niet-inclusieve omgeving. De school is verplicht een individueel onderwijsplan (PEI) op te stellen dat de vaardigheden van de leerling versterkt, leerproblemen aanpakt en ondersteunende en remediërende strategieën omvat.

Autismespectrumstoornis (ASS)

De stoornis beïnvloedt de neurologische ontwikkeling en uit zich in aanhoudende moeilijkheden op het gebied van sociale communicatie en gedrag/interesses. Symptomen zijn onder meer:

- Problemen bij het aangaan en onderhouden van sociale interacties, met weinig interesse in de communicatie van anderen.
- Verminderde integratie tussen verbale en non-verbale taal.
- Onvermogen om zich aan te passen aan de sociale context en de emoties van anderen te begrijpen.
- Repetitief gedrag, beperkte interesses en starheid, met mogelijk sensorische over- of ondergevoeligheid.

De ernst en combinatie van symptomen variëren sterk, wat een breed spectrum aan klinische verschijningsvormen oplevert.

Specifieke leerstoornissen (DSA)

Dit zijn neurologische ontwikkelingsstoornissen die specifieke schoolvaardigheden op het gebied van lezen, schrijven en rekenen beïnvloeden, zonder dat er sprake is van een verstandelijke beperking of andere aandoeningen (Wet 170/2010). De diagnose kan pas worden gesteld na afloop van het tweede jaar van de basisschool, na toepassing van een interventie gericht op het opbouwen van vaardigheden, om onderscheid te maken tussen tijdelijke moeilijkheden en een volwaardige stoornis. Tot de DSA's behoren:

- **Dyslexie:** moeite om letters, woorden of passages correct en snel te lezen. Het gaat niet om tekstbegrip, maar om het ontcijferen.



- **Dysgrafie:** problemen met motorische controle en de grafische kwaliteit van het schrijven, gekoppeld aan visueel-perceptuele en motorische tekortkomingen.
- **Dysorthografie:** spelfouten die verband houden met schriftelijke codering, zoals weglatingen of verwisselingen van letters, onjuiste samenvoeging of scheiding van woorden.
- **Dyscalculie:** moeilijkheden bij het herkennen en manipuleren van getallen, bij hoofdrekenen en schriftelijk rekenen, en bij het ophalen van rekenfeiten.

Taalstoornis

Neurologische ontwikkelingsstoornis die van invloed is op de verwerving, het begrip en de productie van gesproken of geschreven taal. Dit kan betrekking hebben op fonologische, lexicale, morfosyntactische of pragmatische aspecten. Het uit zich in gebrekkige taal, eenvoudige of onjuiste zinnen en moeilijkheden met conversatievaardigheden. Een vroeg teken is de vertraging in het verschijnen van de eerste woorden, hoewel niet alle late leerlingen een stoornis ontwikkelen.

Motorische coördinatioestoornis (DCM)

Houdt moeilijkheden in bij het uitvoeren van grove en fijne bewegingen, met onhandigheid en traagheid. Maakt het moeilijk om complexe motorische handelingen te coördineren om een doel te bereiken.

Aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit (ADHD)

Neurobiologische stoornis met moeilijkheden bij het vasthouden van de aandacht, motorische hyperactiviteit en impulsiviteit.

Er kunnen drie subtypes worden onderscheiden:

- Onoplettend (moeilijkheden met concentreren).
- Hyperactief-impulsief (ongecontroleerde bewegingen en handelingen).
- Gecombineerd (aanwezigheid van beide soorten symptomen).

Het komt vaak samen voor met andere ontwikkelingsstoornissen zoals ASS, oppositioneel-opstandige gedragsstoornis, angst- of stemmingsstoornissen.

Beperkte intellectuele functionering (FIL)

Aandoening gekenmerkt door een intelligentiequotiënt (IQ) tussen 70 en 85, onder het gemiddelde maar niet laag genoeg voor een diagnose van een verstandelijke beperking. Leerlingen met FIL leren langzaam en minder flexibel, maar kunnen met de juiste stimulatie effectief vooruitgang boeken. Er zijn geen opvallende specifieke cognitieve tekortkomingen.

Sociaaleconomische, taalkundige en culturele achterstand

Een situatie die veel leerlingen treft als gevolg van omgevings-, economische of taalproblemen. Hierbij moet aandacht worden besteed aan de leerling als geheel, aangezien deze omstandigheden van invloed zijn op het leren en de inclusie.

Hoogbegaafdheid

Dit verwijst naar personen met aanzienlijk bovengemiddelde intellectuele, creatieve of artistieke vaardigheden. Hoogbegaafde kinderen vertonen vroegrijpheid, creativiteit, leersnelheid en emotionele en zintuiglijke gevoeligheid. Ze kunnen echter last hebben van emotionele onevenwichtigheden of relationele moeilijkheden. Het is belangrijk om hen op maat gemaakte schoolprogramma's aan te bieden met passende uitdagingen (MIUR-nota 562/2019), erkend voor personen met een $IQ \geq 130$. Hoogbegaafdheid is geen stoornis en heeft geen diagnostische categorie.

DE AANWEZIGHEID VAN LEERLINGEN EN STUDENTEN MET SPECIALE ONDERWIJSBEHOEFTE IN HET ITALIAANSE SCHOOLSYSTEEM

Recente gegevens van ISTAT, gepubliceerd in maart 2025, bieden een diepgaand beeld van de huidige stand van zaken met betrekking tot de inclusie van leerlingen met een beperking in Italiaanse scholen. De statistieken laten zowel vooruitgang als aanhoudende uitdagingen zien op verschillende gebieden van onderwijsinclusie.

Een groeiende populatie met uiteenlopende behoeften

Het aantal leerlingen met een beperking blijft stijgen en bedraagt nu bijna 359.000, oftewel 4,5% van het totale leerlingenaantal. Dit betekent een stijging van 6% ten opzichte van het voorgaande jaar en een stijging van 26% over een periode van vijf jaar. Jongens zijn aanzienlijk in de meerderheid ten opzichte van meisjes, met 228 jongens per 100 meisjes,



een patroon dat overeenkomt met de hogere prevalentie van bepaalde neurologische ontwikkelingsstoornissen bij jongens. De meest voorkomende beperking blijft een verstandelijke beperking, die 40% van de leerlingen treft en het meest voorkomt in het voortgezet onderwijs. Psychische ontwikkelingsstoornissen komen ook veel voor, vooral bij jongere kinderen. Leeren en aandachtsstoornissen komen veel voor onder middelbare scholieren, terwijl motorische, visuele en auditieve beperkingen minder vaak voorkomen. Veel leerlingen hebben te maken met meer dan één aandoening, en 28% heeft moeite met basisvaardigheden, met name communicatie en zelfstandig naar het toilet gaan. Bijna alle leerlingen (98%) hebben een officiële verklaring die hen recht geeft op onderwijsondersteuning, maar een kleine groep (1,3%) krijgt hulp zelfs zonder verklaring – vaak in afwachting van een formele diagnose.

Ondersteunend onderwijs: verbeteringen en aanhoudende tekorten

Italië heeft ongeveer 246.000 ondersteunende leerkrachten in dienst, waarvan de meerderheid op openbare scholen. De verhouding tussen leerlingen en ondersteunende leerkrachten voldoet over het algemeen aan de wettelijke vereisten, maar de kwaliteit blijft een probleem: 27% van de leerkrachten heeft geen specifieke opleiding genoten en velen worden pas laat toegewezen – sommigen zelfs pas een maand voordat het schooljaar begint. Er is echter vooruitgang geboekt: het aandeel niet-gespecialiseerde ondersteunende leerkrachten is in vier jaar tijd gedaald. De continuïteit van leerkrachten blijft een punt van zorg. Meer dan de helft van de leerlingen met een beperking krijgt elk jaar een andere ondersteunende leerkracht, en sommigen zelfs halverwege het schooljaar, wat de stabiliteit van de ondersteuning beïnvloedt. Gemiddeld krijgen leerlingen 15,6 ondersteuningsuren per week, het hoogst in de kleuterschool en het laagst in het secundair onderwijs.

Autonomie en communicatieondersteuning: nog steeds onvoldoende

Het aantal assistenten voor zelfredzaamheid en communicatie – essentieel voor het bevorderen van interactie en onafhankelijkheid – neemt toe (ongeveer 80.000), maar is ongelijk verdeeld over het land. In Campanië zijn er bijvoorbeeld 7,5 leerlingen per assistent, vergeleken met een nationaal gemiddelde van 4. Slechts 4,2% van de assistenten beheerst de Italiaanse gebarentaal (LIS), en de regionale verschillen zijn bijzonder groot als het gaat om leerlingen met ernstige beperkingen. Veel leerlingen die deze assistenten nodig hebben (4,2%) moeten het nog steeds zonder doen.

Technologie en inclusief onderwijs

Technologie biedt waardevolle hulpmiddelen voor inclusief onderwijs, van spraaksynthese tot tactiele kaarten. Toch heeft slechts 75% van de scholen computerwerkplekken aangepast voor leerlingen met een beperking – en bijna de helft daarvan vindt dat ze onvoldoende zijn uitgerust. Vooral in het zuiden is de ontevredenheid groter. De aanwezigheid van deze hulpmiddelen in klaslokalen is toegenomen (van 37% naar 49% in vijf jaar), wat meer interactie tussen leerlingen mogelijk maakt. Toch blijft de opleiding van leerkrachten achter: slechts 23 % van de scholen meldt dat alle ondersteunende leerkrachten een specifieke technologische opleiding hebben gevolgd, en slechts 7 % van de scholen meldt dat alle reguliere leerkrachten toegankelijk materiaal gebruiken. De digitale kloof blijft een belemmering voor volledige inclusie.

Inclusie in de klas en lespraktijken

Inclusief onderwijs legt de nadruk op leren samen met leeftijdsgenoten. De meeste leerlingen met een beperking brengen bijna alle schooluren door in de klas (29 uur/week), met beperkte tijd (2,9 uur) voor één-op-één-begeleiding. Leerlingen met ernstigere beperkingen brengen echter aanzienlijk meer tijd buiten de klas door, vooral in voorschoolse settings. Slechts een derde van de leerlingen profiteert van ondersteuning waarbij de hele klas betrokken is, het model dat het meest aansluit bij inclusieve principes. Voor de helft van de leerlingen blijft de ondersteuning voornamelijk gericht op het individu.

Deelname buiten het klaslokaal

Schoolreisjes, workshops en buitenschoolse activiteiten zijn cruciaal voor sociale integratie. Hoewel 90% van de leerlingen met een beperking deelneemt aan daguitstapjes, gaat slechts de helft mee op meerdaagse uitstapjes. De deelname is aanzienlijk lager in het zuiden, vaak vanwege de aard van de beperking of een gebrek aan organisatorische ondersteuning. Ook bij buitenschoolse activiteiten op school varieert de deelname. Terwijl 60 % van de kleuters met een beperking () meedoet, daalt dit percentage tot 43 % in het secundair onderwijs. De deelname aan sport is over het algemeen hoog (93 %), maar daalt sterk als het gaat om competitieve of buitenschoolse sporten, met slechts 21 % deelname op nationaal niveau.

Individuele onderwijsplannen en betrokkenheid van het gezin

Het geïndividualiseerde onderwijsplan (PEI) staat centraal in onderwijs op maat. Bijna alle leerlingen hebben er een, maar de timing en kwaliteit variëren. Voor 19% van de leerlingen was het PEI eind oktober nog niet klaar – een probleem dat



vooral acuut is in het voortgezet onderwijs en de centrale regio's. Er zijn drie verschillende onderwijstrajecten: standaard, gepersonaliseerd met gelijkwaardige toetsen, en gedifferentieerd (dit laatste leidt vaak niet tot een einddiploma en wordt vooral in het voortgezet onderwijs toegepast). Hoewel gezinnen in 91% van de gevallen betrokken zijn, is de participatie van leerlingen – vooral onder oudere leerlingen – nog steeds beperkt.

De regelmatige communicatie met gezinnen verloopt ongelijkmatig. Hoewel er vaak bijeenkomsten met ondersteunende leerkrachten plaatsvinden, meldt 21% van de gezinnen geen regelmatig contact met reguliere leerkrachten. Opvallend is dat Zuid-Italië een sterkere betrokkenheid van gezinnen rapporteert.

Bruggen slaan tussen school en werk

Het traject voor transversale vaardigheden en oriëntatie (PCTO) wordt op grote schaal toegepast in het voortgezet onderwijs, met een deelname van 87% van de leerlingen. Ervaringen in bedrijven komen vaker voor in het noorden, terwijl scholen in het zuiden meer vertrouwen op schoolgebaseerde projecten. Deze programma's bieden essentiële blootstelling aan werkomgevingen en helpen bij het opbouwen van autonomie.

Workshops en praktijkgericht leren

Workshopgebaseerd leren bevordert praktijkervaring en inclusie. Meer dan de helft van de leerlingen met een beperking gaat naar scholen die dergelijke activiteiten aanbieden, en van hen neemt 70% deel – meestal samen met hun leeftijdsgenoten, hoewel sommigen individuele projecten volgen.

Fysieke toegankelijkheid: nog steeds een grote uitdaging

Slechts 41% van de schoolgebouwen is fysiek toegankelijk. Het noorden scoort iets beter dan het zuiden, maar landelijk blijven problemen zoals het ontbreken van liften, niet-aangepaste toiletten en het ontbreken van tactiele bewegwijzering bestaan. Toegankelijkheid voor zintuiglijke beperkingen wordt nog meer verwaarloosd: slechts 17% van de scholen heeft visuele bewegwijzering voor slechthorende leerlingen en slechts 1% biedt tactiele paden voor slechtziende leerlingen. Slechts 12% van de scholen heeft het afgelopen jaar verbeteringswerkzaamheden uitgevoerd. Parkeren blijft ook een probleem: slechts 44% van de scholen heeft toegankelijke parkeerplaatsen.

Speciale onderwijsbehoeften buiten de categorie 'handicap'

Naast leerlingen met een handicap vallen ook vele anderen onder de noemer "speciale onderwijsbehoeften" (BES). Hiertoe behoren leerlingen met leerstoornissen (DSA, ~6%), ADHD (3–5%) en borderline intellectueel functioneren (~2,5%). Een derde groep bestaat uit leerlingen die te maken hebben met sociaaleconomische, taalkundige of culturele achterstanden – velen van hen zijn in het buitenland geboren of behoren tot de tweede generatie immigranten. In 2022–2023 vormden leerlingen zonder Italiaans staatsburgerschap 11,2% van de schoolbevolking. Opvallend is dat tweederde in Italië is geboren, wat wijst op het toenemende belang van langetermijnbeleid voor inclusie.

Wat **buitenlandse leerlingen** betreft, beschikken we momenteel over gegevens voor het schooljaar 2022–2023⁴, gepubliceerd door het MIM. Het rapport analyseert de deelname van kinderen en jongeren met een migratieachtergrond aan het Italiaanse schoolsysteem en presenteert interessante indicatoren om het integratie- en inclusiebeleid op school te beoordelen.

Uit deze gegevens blijkt dat op nationaal niveau leerlingen met een niet-Italiaanse nationaliteit 11,2% van de totale schoolbevolking uitmaken; opvallend is dat 65,4% van deze leerlingen van de tweede generatie is, dat wil zeggen leerlingen die in Italië zijn geboren.

Voor het eerst was er een **daling in het percentage toelatingen van de tweede generatie**, waarvan de gestage groei kenmerkend was voor voorgaande jaren.

44,4% van de leerlingen met een niet-Italiaanse nationaliteit is van Europese afkomst, gevolgd door leerlingen uit Afrika (27,25%) en Azië (20,27%). Veel kleiner maar licht stijgend is het aandeel van leerlingen uit Amerika (8,02%), terwijl dat van leerlingen uit Oceanië stabiel blijft (0,03%).

Een centraal aspect van het proces van schoolinclusie van leerlingen met een niet-Italiaanse nationaliteit is hun spreiding over scholen en, binnen scholen, over klassen.

⁴ Bron: [Leerlingen met een niet-Italiaanse nationaliteit schooljaar 2022/2023 - MIM](#)



Om te voorkomen dat leerlingen met een migratieachtergrond zich concentreren op bepaalde scholen en om een evenwichtige verdeling te bevorderen, heeft het Ministerie van Onderwijs en Verdienste bepaalde organisatorische criteria vastgesteld met betrekking tot hun verdeling over scholen en binnen afzonderlijke klassen. Volgens de bepalingen mag het aantal leerlingen met een niet-Italiaanse nationaliteit en beperkte kennis van de Italiaanse taal normaal gesproken niet meer bedragen dan 30% van de leerlingen die in elke klas en op elke school zijn ingeschreven.

Regionale schoolbureaus zijn verplicht een evenwichtige verdeling van leerlingen met een niet-Italiaanse nationaliteit over scholen te bevorderen door lokale overeenkomsten en afspraken tussen scholen en lokale overheden te stimuleren.

Er zijn echter enkele uitzonderingen in specifieke gevallen.

De limiet van 30% kan worden verhoogd – op besluit van de directeur-generaal van het regionale schoolbureau – wanneer er leerlingen met een niet-Italiaanse nationaliteit zijn die al over voldoende taalvaardigheid beschikken (zoals in het geval van in Italië geboren leerlingen).

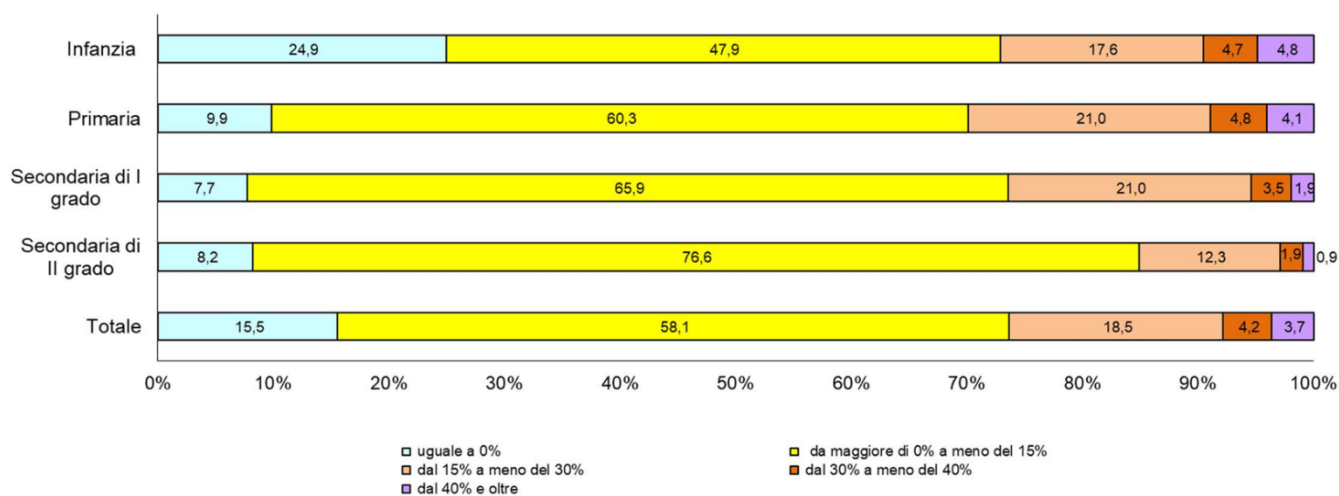
Anderzijds kan de limiet van 30% worden verlaagd, wederom op besluit van de directeur-generaal van het regionale schoolbureau, in het geval van leerlingen met een niet-Italiaanse nationaliteit die op het moment van inschrijving nog niet voldoende Italiaans beheersen om volledig deel te nemen aan de onderwijsactiviteiten en, in ieder geval, in het geval van bijzondere en gedocumenteerde complexiteiten.

Scholen mogen echter in geen geval weigeren een kind in te schrijven omdat een bepaald percentage van de inschrijvingen van migrantenafkomst wordt overschreden.

Deze aanwijzingen worden elk jaar vermeld in de circulaire die het Ministerie van Onderwijs en Verdienste uitbrengt ter gelegenheid van de inschrijving in het eerste schooljaar.

Uit de in 2022/2023 verzamelde gegevens blijkt een daling van het totale aantal scholen waar geen leerlingen met een niet-Italiaanse nationaliteit zijn (15,5%). De variatie per schooltype is te zien in de onderstaande grafiek. [Grafiek 1].

Grafiek 1 - Scholen naar aanwezigheid van leerlingen met een niet-Italiaanse nationaliteit en schooltype (procentuele samenstelling) - schooljaar 2022/2023



Wat de keuze van de middelbare school betreft, blijkt uit de gegevens voor het schooljaar 2022-2023 dat 84,0% van de leerlingen met een niet-Italiaanse nationaliteit een middelbare schoolopleiding volgde, terwijl 8,8% voor regionaal



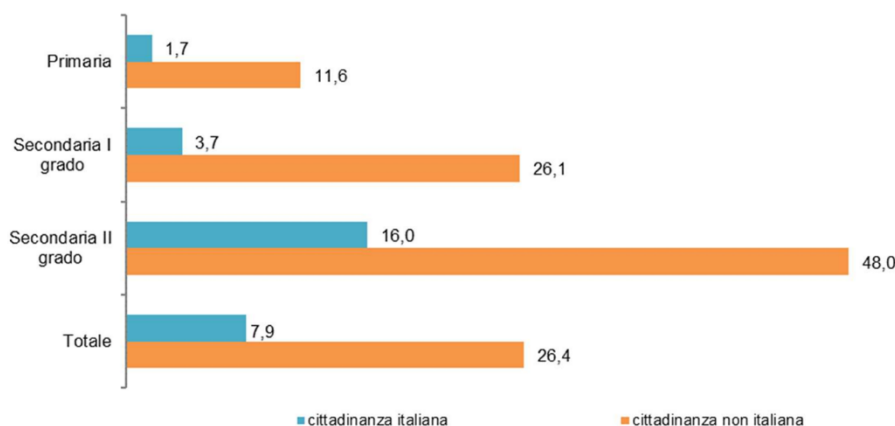
ALL IN EDUCATION

beroepsonderwijs koos.

Leerlingen met een niet-Italiaanse nationaliteit die in Italië zijn geboren, kiezen vaker voor technische instituten en vervolgens voor licei, terwijl leerlingen die in het buitenland zijn geboren na technische instituten kiezen voor beroepsopleidingsinstituten.

De regelmaat van de schoolcarrière is een van de analysedimensies waarmee de educatieve en sociale integratie van leerlingen met een migratieachtergrond kan worden beoordeeld. Informatie over de leeftijd en de klas waarin de leerling zit, maakt het mogelijk om te zien hoe het percentage leerlingen dat de vijf jaar van het voortgezet onderwijs voltooit, daalt van 68,1% naar 47,0%.

De verschillen tussen Italiaanse leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond zijn nog steeds aanzienlijk. In het schooljaar 2022-2023 bedraagt het percentage Italiaanse leerlingen met een schoolachterstand 7,9%, tegenover 26,4% van



de leerlingen met een niet-Italiaanse nationaliteit. De grootste kloof doet zich voor in het voortgezet onderwijs, waar de percentages schoolachterstand respectievelijk 16% voor Italiaanse leerlingen en 48% voor leerlingen met een migratieachtergrond bedragen. [Grafiek 2]

Grafiek 2 - Leerlingen met een niet-Italiaanse en Italiaanse nationaliteit die te laat op school komen, per schooltype (percentages per 100 leerlingen) - schooljaar 2022/2023

Niet-begeleide minderjarige vreemdelingen (MSNA)

Niet-begeleide minderjarige vreemdelingen (onbegeleide minderjarigen) behoren tot de meest kwetsbare groepen van de jeugdbevolking in Italië. Deze jongeren, die vaak ver van hun familie verwijderd zijn en traumatische migratie-ervaringen achter de rug hebben, worden geconfronteerd met uitdagingen en moeilijkheden bij de toegang tot onderwijs dat hen kansen zou kunnen bieden op een veiligere en inclusievere toekomst.

Wanneer we spreken over niet-begeleide minderjarige vreemdelingen, bedoelen we, overeenkomstig de bepalingen van artikel 2 van wet 47/2017, elke "(...) minderjarige die niet de Italiaanse of Europese Unie-nationaliteit bezit en die om welke reden dan ook op het grondgebied van de staat verblijft of anderszins onder de Italiaanse jurisdictie valt, zonder de bijstand en vertegenwoordiging van ouders of andere volwassena die wettelijk voor hem verantwoordelijk zijn."

De afgelopen jaren is dit fenomeen steeds vaker teruggekomen, als een opvallend 'neveneffect' van bijzonder bloedige conflicten die hebben plaatsgevonden in verschillende geopolitieke gebieden, min of meer grenzend aan West-Europese landen. Deze minderjarigen moeten de volledige erkenning en uitvoering van hun rechten worden gegarandeerd: een adequate opvang, maar ook de vervulling van hun behoeften op het gebied van sociale inclusie en het recht op onderwijs, waaronder het nemen van maatregelen die hun interculturele dialoog en toegang tot onderwijs bevorderen.

Gegevens bijgewerkt tot juni 2024, verzameld in het nieuwe "Halfjaarlijks diepgaand rapport over de aanwezigheid van



niet-begeleide minderjarige vreemdelingen (MSNA) in Italië"⁵, laten zien dat er op **30 juni 2024 206 niet-begeleide minderjarige vreemdelingen** in Italië geregistreerd stonden. Het zijn **voornamelijk jongens** (88,4%) in de leeftijd van **17** (49,8%), **16** (25,1%) en **15** (13,7%); ze komen voornamelijk uit **Egypte** (3.924 minderjarigen), **Oekraïne** (3.811), **Gambia** (2.274), **Tunesië** (2.145) en **Guinee** (1.679).

Het grootste deel van de MSNA's volgt cursussen Italiaans als tweede taal die worden gegeven op hun gastinstellingen (voor meer dan 45% van de steekproef) of, in iets mindere mate, bij lokale CPIA's (40%). In het reguliere onderwijs is de aanwezigheid van MSNA's aanzienlijk lager dan in de andere onderzochte leerprogramma's.

Van de ondervraagde MSNA's is namelijk slechts één op de vijf minderjarigen geïntegreerd in het Italiaanse schoolstelsel (21%), d.w.z. in cursussen die worden gevolgd door autochtone leeftijdsgenoten en die de mogelijkheid bieden om een diploma te behalen. Zelfs als we rekening houden met de cursussen van het eerste/tweede niveau van de beroepsopleiding bij de CPIA's, bevindt slechts 18% zich in deze situatie. Ten slotte is het aandeel MSM dat niet betrokken is bij enige onderwijs- of opleidingsactiviteit, en dus buiten elk leerprogramma valt, niet te verwaarlozen (9%).

Uit een onderzoek uit 2024, uitgevoerd door Fondazione ISMU ETS in opdracht van MIM, waarvan de resultaten worden gepresenteerd in het boek "*Unaccompanied Foreign Minors at School. Se l'improbabile diventa possibile*"⁶, blijkt dat de individuele keuzes van MSM met betrekking tot hun levensprojecten, inclusief die op school, niet alleen afhangen van de materiële en immateriële middelen waarover zij beschikken, maar ook van de manieren waarop interpersoonlijke contacten (met familieleden, vrienden, medereizigers, opvoeders of leraren) informatie over het nieuwe land vormgeven of de sociale praktijken beïnvloeden die in het nieuwe gebied kunnen worden geïmplementeerd, waardoor hun leerproces wordt gevormd.

Nationale uitdagingen bij de invoering van inclusieve onderwijsmethoden

UITDAGINGEN EN CRITISCHE KWESTIES VAN HET INCLUSIEVE SCHOOLSTELSEL IN ITALIË: INCLUSIEF ONDERWIJS IN DE PRAKTIJK

Inclusief onderwijs vereist dat scholen de bevoorrechte plek worden waar dit principe wordt gerealiseerd door middel van **specifieke pedagogisch-didactische acties en organisatorische vormen die elke omgeving kunnen omvormen tot een inclusieve schoolcontext**. Praten over inclusief onderwijs betekent omgaan met verschillen, begrijpen hoe hiermee om te gaan op school, in de klas en in het curriculum.

Het aanbieden van scholen en klassen die iedereen kunnen verwelkomen, zoals de logica van inclusie voorschrijft, vereist een nauwkeurige en tegelijkertijd flexibele organisatie en coördinatie tussen de verschillende betrokken actoren, zowel binnen als buiten de school.

Alle pedagogische en didactische normen en referentieteksten hebben het erover en benadrukken het belang ervan, ook al komen deze samenwerkingsverbanden in de praktijk niet altijd op de meest geschikte manier tot stand en ontwikkelen ze zich niet altijd op de meest geschikte manier.

Coördinatie speelt zich in de eerste plaats af in de planning met betrekking tot de klascontext, die wordt ontwikkeld binnen het onderwijsteam of de klassenraad en betrekking heeft op het delen van de onderwijsaanpak, beoordelingsprocedures en organisatorische kaders.

Inclusief onderwijs is geen reeks specifieke inhoudsonderdelen, maar wordt gekenmerkt door een methodologische oriëntatie, een werkwijze die in de dagelijkse praktijk moet worden toegepast. Dat wil zeggen dat het gaat om het beheren van alle vakcurricula met een aanpak die participatie en positieve resultaten voor elke leerling bevordert.

De inclusieve aanpak brengt uitdagingen met zich mee op het gebied van nieuwe structurele organisaties, herontwerp van het curriculum, aandacht voor de emotionele behoeften van leerlingen en de noodzaak van specifieke training voor leerkrachten.

Inclusief onderwijs en, meer specifiek, inclusief lesgeven, stelt leerkrachten een andere benadering van het lesgeven voor

⁵ Bron: <https://integrazioneimmigranti.gov.it/it-it/>

⁶ Bron: Stichting Initiatieven en Studies over Multiethniciteit



die rijke en specifieke leermogelijkheden voor iedereen biedt, waarbij individuele verschillen worden beschouwd als een gegeven om mee te beginnen en niet als uitzonderlijke gevallen die moeten worden opgelost. Het doel is om het hoogst mogelijke leerniveau voor iedereen te bevorderen door niet alleen de individuele verschillen van elke leerling te waarderen, maar ook die van elke individuele leerkracht met zijn of haar eigen lesstijl.

Inclusie betekent niet vragen wat er mis is met de leerling, maar wat er mis is met zijn of haar context, in dit specifieke geval de school.

De focus verschuift naar de context en niet langer naar de tekortkomingen, moeilijkheden en beperkingen van leerlingen. Het bevorderen en realiseren van inclusie op school betekent daarom niet dat de focus ligt op de leerling met zijn of haar moeilijkheden, diversiteit of beperkingen, maar dat de context wordt aangepast zodat deze inclusief en toegankelijk wordt voor iedereen. Vroeger spraken we over geïntegreerd onderwijs als een methode om kinderen met een beperking te betrekken, die zich moesten aanpassen aan de schoolomgeving. Nu verwijst inclusie daarentegen naar strategieën die gericht zijn op de participatie van alle leerlingen, met als doel het potentieel en de kenmerken van elk van hen optimaal te benutten. In dit geval **is het dus de school die zich aanpast aan de leerlingen.**

Het concept van BES op basis van de ICF betekent dus een stap voorwaarts in de richting van meer **gelijkheid**, wat een van de bouwstenen is van een inclusieve school en elke leerkracht, zowel gespecialiseerd als vakdocent, onpartijdig aangaat, omdat het zich zonder onderscheid richt tot de hele klasgroep en niet alleen tot de leerlingen met een beperking daarbinnen. Het brengt daarom **een** grotere **pedagogisch-didactische verantwoordelijkheid** met zich mee dan een biomedische delegatie. De klassenraad en de leerkrachten krijgen een pedagogisch-didactische taak toebedeeld die fundamenteel is voor een modern onderwijsprofessie: het opsporen van leerlingen met een BES-situatie die niet klinisch is vastgesteld.

De ministeriële bepalingen stellen dat, zelfs bij gebrek aan specifieke documenten, de klassenraad/het team, op basis van psychopedagogische en didactische overwegingen, de moeilijkheden beoordeelt en begrijpt en zijn mening geeft over het problematische functioneren van de leerling en de eventuele personalisatie die nodig is voor het onderwijstraject.

Het resultaat is een **grotere medeverantwoordelijkheid van** de vakdocenten, in tegenstelling tot de neiging om taken te delegeren aan ondersteunende leerkrachten, bij het ontwerpen en implementeren van over het algemeen meer inclusief onderwijs en specifieke vormen van personalisatie. Dit is een cruciale kwestie waarover in Italië al jaren wordt gedebatteerd: de benadering waarbij speciale interventies uitsluitend aan ondersteunende leerkrachten worden gedelegeerd, is een van de chronische kwalen van de Italiaanse integratie en moet worden overwonnen door een radicale evolutie van de rol van ondersteunende leerkrachten. Dit is ongetwijfeld het meest uitdagende punt voor leerkrachten, vooral voor degenen die jarenlang frontale en transmissieve onderwijsvormen hebben toegepast, die structureel ongeschikt zijn voor personalisatie en individualisatie (en die de meerderheid vormen, vooral in de twee niveaus van het secundair onderwijs). De kritieke knelpunten benadrukken hoe het Italiaanse model nog steeds te nauw verbonden is met het rigide binomium 'leerling met een beperking-ondersteunende leerkracht', toegewezen door het schoolbestuur volgens criteria voor het aantal uren die voortvloeien uit medische certificering. De gewenste ontwikkeling is de **transformatie van de huidige gespecialiseerde leerkrachten tot mentoren**, d.w.z. tot hulpbronnen die, door hun gezamenlijke aanwezigheid in de klas tijdens de ondersteuningsuren, een actieve en constante aanwezigheid vormen die in staat is om, samen met de vakleerkracht, effectieve inclusieve onderwijsmethoden voor alle leerlingen te bevorderen en te versterken, gekenmerkt door de waarden van rechtvaardigheid en gelijkheid (iedereen geven wat hij of zij nodig heeft).

Uitgaande van de inhoud van het document "*Vijf boodschappen voor inclusief onderwijs*", gepresenteerd door het Europees Agentschap voor speciale onderwijsbehoeften en inclusief onderwijs⁷, zijn in de context van studies en onderzoek op pedagogisch en didactisch gebied in Italië **drie werklijnen** geïdentificeerd **om een inclusieve school te bevorderen**, die in staat is het perspectief van het erkennen van diversiteit als een rijkdom en als een waarde te combineren met het streven naar gelijkheid en gelijke kansen zoals hierboven uiteengezet.⁸

Deze **drie operationele richtlijnen** hebben betrekking op de volgende factoren:

- **de organisatie van de context** als een gunstige, motiverende en gastvrije leeromgeving;

⁷ <https://www.european-agency.org/italiano/publications>

⁸ Cottini L., *Is er in het kader van schoolinclusie nog steeds behoefte aan speciaal onderwijs?* in L'integrazione scolastica e sociale, Vol.17, Nr.1, februari 2018, pp.11-19



- het gebruik van een **didactische aanpak die gericht is op het bevorderen van inclusie** tijdens alle normale onderwijsactiviteiten, met inbegrip van die van louter disciplinaire aard;
 - **de aandacht die moet worden besteed aan de speciale behoeften van bepaalde leerlingen**, met betrekking tot handicaps, specifieke leerstoornissen en andere speciale onderwijsbehoeften.
- Deze factoren leiden vervolgens tot een reflectie over het opstellen van het profiel en de opleidingstrajecten voor de inclusieve leerkracht.

SEN OP SCHOOL: DE 7 SLEUTELPUNTEN VOOR INCLUSIEF ONDERWIJS

ONDERWIJS

Het perspectief van inclusie voor alle leerlingen vereist een verfijning van de onderwijsprocedures, die de actieve rol van elke leerling moeten bevorderen, de deelname van iedereen moeten vergemakkelijken en interactieve en wederzijds ondersteunende relaties moeten stimuleren.

Onderzoek op dit gebied biedt leerkrachten een aantal zeer interessante strategieën en benaderingen die kunnen worden toegepast met betrekking tot specifieke leerplanonderwerpen. Dit is bedoeld om te benadrukken dat inclusief onderwijs niet wordt vertegenwoordigd door een reeks specifieke inhoudelijke elementen, maar wordt gekenmerkt door een methodologische oriëntatie, een werkwijze die in de dagelijkse praktijk moet worden toegepast:

Op basis van veertig jaar ervaring op het gebied van wetenschappelijk en methodologisch onderzoek naar onderwijs, didactiek en sociale inclusie heeft het Erickson Study Centre⁹, een toonaangevend centrum in Italië voor iedereen die zich bezighoudt met beperkingen, onderwijs, ondersteuning en inclusie, een methodologische gids opgesteld waarin de **zeven kernpunten** – opgevat als principes – **van de inclusieve didactiek** worden toegelicht, **gericht op het verbeteren van de leeromstandigheden van leerlingen met welke vorm van speciale onderwijsbehoefte dan ook. Dit zijn zeven brede dimensies waarmee de leerkracht inclusie in de klas kan bevorderen door optimaal gebruik te maken van de verschillende stijlen, werkwijzen en zelfs materialen die dagelijks in de klas worden gebruikt.**

1. De klasgenoot als hulpbron

Klasgenoten zijn de meest waardevolle hulpbron voor het activeren van inclusieve processen en tot op heden de minst benutte.

De focus op het gezamenlijk opbouwen van kennis heeft terecht geleid tot een nadruk op de rol die interacties tussen leeftijdsgenoten kunnen spelen bij het bevorderen van het leren, zelfs bij leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Leren is nooit een solitair proces, maar wordt sterk beïnvloed door relaties met leeftijdsgenoten, prikkels en contexten.

Vanaf de eerste dag moeten samenwerking, coöperatie en het klasklimaat worden aangemoedigd en bevorderd. Er moet met name de nadruk worden gelegd op strategieën voor samenwerken in tweetallen of kleine groepen.

De belangrijkste onderwijsstrategieën die op deze principes zijn gebaseerd, zijn *peer tutoring* en *coöperatief leren*.

2. Aanpassing als inclusieve strategie

Inspelen op de speciale onderwijsbehoeften in een klasgroep betekent **het aanpassen van het lesmateriaal, de doelstellingen en de programmering; om individuele verschillen te waarderen**, is het noodzakelijk om bewust te zijn van communicatiestijlen, lesvormen en leerruimtes en deze aan te passen.

Het lesmateriaal moet worden aangepast aan de verschillende vaardigheidsniveaus en **cognitieve stijlen** die in de klas aanwezig zijn. De meest functionele aanpassing is gebaseerd op materiaal dat meerdere kanalen voor informatieverwerking kan activeren, waarbij extra hulpmiddelen en activiteiten met een geleidelijke moeilijkheidsgraad worden aangeboden.

De aanpassing van doelstellingen en materialen is een integraal onderdeel van het PEI en het LDP.

3. Logisch-visuele strategieën, kaarten, diagrammen en visuele hulpmiddelen

Erickson Research and Development (red.), *BES op school. De 7 sleutelpunten voor inclusief onderwijs*, Trento, Edizioni Erickson, 2015



Om een inclusieve dynamiek op gang te brengen, is het essentieel om **logisch-visuele strategieën te versterken**, met name door het gebruik van **mindmaps** en **conceptkaarten**. Door hun eigenschap om visuele codes te combineren met enkele geschreven woorden, maken ze het leren sneller en effectiever en vergemakkelijken ze het ophalen van informatie tijdens schriftelijke en mondelinge examens, helpen ze logische verbanden te leggen, sleutelwoorden en fundamentele concepten te extraheren en de presentatie van onderwerpen te ordenen.

Voor leerlingen met grotere moeilijkheden zijn alle vormen van schematisering en voorafgaande organisatie van kennis een grote hulp, en in het bijzonder diagrammen, tijdlijnen, betekenisvolle illustraties en flashcards met regels, evenals het gebruik van iconografische bronnen, tekstuele indexen en de analyse van visuele bronnen.

Het zijn echter hulpmiddelen die het leren vergemakkelijken, maar niet noodzakelijkerwijs gekoppeld zijn aan remedial teaching of ondersteunende interventies. Om deze reden lenen ze zich, hoewel ze een van de krachtigste compensatiestrategieën zijn die beschikbaar zijn voor leerlingen met DSA, goed voor het lesgeven aan de hele klas.

4. Cognitieve processen en leerstijlen

Om het leren te vergemakkelijken en tegelijkertijd het werk van iedereen in de klasgroep te vergemakkelijken, is het ook essentieel om cognitieve processen te versterken en te consolideren: geheugen, aandacht, concentratie, visueel-ruimtelijk-temporele relaties, logica en cognitief-motivationale processen. Cognitieve processen en uitvoerende functies maken de **ontwikkeling mogelijk van psychologische, gedragsmatige en operationele vaardigheden** die nodig zijn voor het verwerken van informatie en het opbouwen van leren.

Didactische interventies die bij dit soort doelstellingen passen, zijn bijvoorbeeld *probleemoplossing*, *projectmatig leren*, *probleemgestuurd leren*, *fenomeengebaseerd leren* en *debat*.

Tegelijkertijd moet **een werkelijk inclusieve didactiek de verschillende cognitieve stijlen** die in de klas aanwezig zijn en de **verschillende vormen van intelligentie waarden**, zowel wat betreft leerlingen als onderwijsvormen.

Vanuit het oogpunt van de leerkracht is **kennis van leerstijlen** een instrument dat niet mag worden onderschat. Leerstijlen hebben namelijk hun tegenhanger in **onderwijsstijlen**, d.w.z. de voorkeuren van de leerkracht bij de keuze en presentatie van lesmateriaal en activiteiten.

De onderwijsstijl van de leerkracht kan gebaseerd zijn op zijn of haar eigen leerstijl, of op het nabootsen van waargenomen modellen van leerlingen, maar wat telt is dat er een discrepantie kan ontstaan tussen de onderwijsstijl en de leerstijl van sommige, of veel, leerlingen.

Hierdoor kan het onderwijs aanzienlijk aan effectiviteit inboeten.

5. Metacognitie en studiemethode

Het is een transversale doelstelling van elke onderwijsactiviteit om de leerling te begeleiden **bij het ontwikkelen van bewustzijn van** zijn of haar eigen **cognitieve processen**. De leerkracht werkt aan de ontwikkeling van zelfreguleringsstrategieën en cognitieve en emotionele bemiddeling, om een gepersonaliseerde en effectieve studiemethode te structureren, die vaak ontbreekt bij leerlingen met moeilijkheden. Dit betekent het stimuleren en betrekken van het vermogen om de eigen cognitieve processen actief te monitoren, te controleren en te reguleren. De leerkracht neemt de rol van facilitator van kritisch denken op zich en moedigt leerlingen aan om na te denken over hun eigen studiemethoden, om sterke punten en verbeterpunten te identificeren en om te experimenteren met verschillende benaderingen om hun schoolprestaties te optimaliseren.

Inclusieve onderwijsstrategieën die bewuster en effectiever leren bevorderen, zijn bijvoorbeeld de *omgedraaide klas*, samen met het eerder genoemde coöperatief leren en probleemoplossing, die kritische reflectie en autonoom denken stimuleren en leerlingen tegelijkertijd in staat stellen het vermogen te ontwikkelen om hun eigen cognitieve processen te reguleren.

6. Emoties en psychologische variabelen bij het leren

Emoties spelen een sleutelrol bij het leren en de participatie. Ze staan centraal bij de ontwikkeling van een positief zelfbeeld en daarmee **bij een gezond gevoel van eigenwaarde en zelfredzaamheid**, evenals bij een positieve interne attributiestijl. **De motivatie om te leren** wordt sterk beïnvloed door deze factoren, evenals de emoties die verband houden met het gevoel



erbij te horen in de leeftijdsgroep en de klas.

Onderwijs in het herkennen en beheersen van de eigen emoties en affectieve sfeer is onmisbaar voor de ontwikkeling van zelfbewustzijn. Het is essentieel om **leerervaringen** te creëren en te ontwerpen waardoor leerlingen **bewustwording** kunnen **krijgen van zichzelf en hun emoties**, evenwichtige emotionele reacties kunnen ontwikkelen die passen bij verschillende alledaagse situaties, en **persoonlijk en sociaal welzijn kunnen bereiken**.

Belangrijke voorstellen komen uit *de sociaal-emotionele opvoeding* of *sociaal-emotioneel leren* (SEL) en *prosocialiteit*, die zijn ontwikkeld vanuit een theoretisch en praktisch referentiekader geïnspireerd door het werk van Daniel Goleman en in het bijzonder zijn boek "Emotionele intelligentie" (1995). Hulpmiddelen en onderwijsstrategieën die dit soort verworvenheden bevorderen zijn bijvoorbeeld kringgesprekken, verhalen vertellen, rollenspel en laboratoriumonderwijs over *levensvaardigheden*.

Op internationaal niveau was een van de eerste cognitief-gedragstherapeutische preventieve benaderingen op scholen die van *Emotional Rational Education* (ERE): een preventieve strategie die tot doel heeft het emotionele welzijn van kinderen en adolescenten te bevorderen, waarbij zowel wordt ingegrepen voordat vormen van leed zich voordoen als bij de eerste tekenen van onbehagen.

In Italië was het Mario Di Pietro die in de jaren 80 samen met zijn medewerkers begon met het aanpassen van ERE aan de schoolcontext.¹⁰

Hoewel iets later dan in andere landen, werd in Italië tussen 2006 en 2018 in sommige scholen geëxperimenteerd met *La Didattica delle Emozioni*® (*De Didactiek van Emoties*®): een preventiemethodologie, wetenschappelijk ontwikkeld en getest door Italiaanse psychologen alvorens aan leerkrachten te worden voorgesteld, gericht op het bevorderen en opbouwen van welzijn op school.¹¹

In 2023 werd in een aantal scholen een driejarig experiment gestart met Emotionele Educatie voor leerlingen tussen 6 en 16 jaar, in overeenstemming met de criteria vastgelegd in Wet 2782/2022, om kennis over en omgaan met emoties bij te brengen. Het project, dat op vrijwillige basis plaatsvindt, voorziet niet in extra lessen, maar vereist een herziening van de lesmethoden, met als doel methodologieën te ontwikkelen die gebaseerd zijn op emotionele intelligentie, en voorziet dat het eerste jaar gewijd is aan de voorbereiding van leerkrachten en de laatste twee aan het werken met leerlingen. De goedkeuring van wet 2782/2022 betekent een belangrijke stap om emotioneel onderwijs officieel in de Italiaanse scholen te integreren, aangezien de Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) al in 1993 emotionele competentie opnam in de lijst van soft skills, opgevat als het vermogen om de eigen emoties en die van anderen te lezen, te interpreteren en te beheersen om gezonde, diepe en verrijkende relaties aan te gaan. Een competentie die volgens de WHO leidt tot beter onderwijssucces en functioneel analfabetisme, onderwijsachterstanden en voortijdig schoolverlaten helpt voorkomen.

7. Evaluatie, verificatie en feedback

Het onderwerp beoordeling is van cruciaal belang voor het ontwerpen van een inclusief curriculum. Vanuit een inclusief perspectief moet **beoordeling** altijd **formatief** zijn, gericht op **het verbeteren van leer- en onderwijsprocessen**.

Een inclusieve beoordeling moet rekening houden met het startniveau van leerlingen, hun voortgang en niet alleen met het einddoel dat ze hebben bereikt, waarbij hun behoeften en diversiteit worden gerespecteerd, wat niet alleen betrekking heeft op leerlingen met een diploma.

Er zijn drie aspecten die tijdens het evaluatieproces gelijktijdig in aanmerking moeten worden genomen:

- **de personalisering van de toetsvormen** bij het formuleren van vragen en de verwerkingswijzen door de leerling;
- momenten van autonome zelfbeoordeling, aangezien **beoordeling metacognitieve processen bij de leerling moet ontwikkelen**
- **feedback moet continu, formatief en motiverend zijn en niet bestraffend of veroordelend**.

Terugkomend op het eerder genoemde UDL-model, nemen feedback en zelfbeoordeling een belangrijke plaats in binnen het kader als instrumenten die het leren sturen, waarbij de nadruk ligt op de rol van inspanning en het proces op weg naar

¹⁰ <https://www.ereitalia.org/>

¹¹ <https://www.gruppolascuola.it/didattica-delle-emozioni>



prestatie. Om inclusieve evaluatieprocessen te ontwerpen die zijn geïnspireerd op het UDL-onderzoeksraamwerk, heeft CAST een vademecum (2020) opgesteld dat tot doel heeft reflectieve processen bij leerkrachten te stimuleren die hen kunnen begeleiden in het evaluatieproces.¹²

Het Europees Agentschap voor speciaal onderwijs en inclusief onderwijs heeft zelf resultaatindicatoren voor inclusieve beoordeling ontwikkeld, met bijzondere aandacht voor leerlingen met een beperking die reguliere klassen volgen, en een reeks voorwaarden die moeten worden nagestreefd om deze indicatoren te kunnen gebruiken.¹³

Technologieën voor inclusie (ICT)

Nieuwe informatie- en communicatietechnologieën (ICT) kunnen ook een belangrijke rol spelen als ondersteuning van inclusief onderwijs.

Deze kunnen verschillende functies vervullen: van functies die basisactiviteiten voor de schoolervaring mogelijk maken, die anders door sommige leerlingen met een beperking niet zouden kunnen worden uitgevoerd, tot functies die geavanceerde didactische planning voor de hele klas ondersteunen, door het gebruik van educatieve software en het didactisch gebruik van software, hardware en het potentieel van het netwerk.

Het gebruik ervan op scholen kan een win-winsituatie opleveren, met het oog op het bevorderen van echt inclusief onderwijs, dat niet ophoudt bij het proberen dingen op dezelfde manier te doen als iedereen, maar eerder bij het bieden van de mogelijkheid om dingen samen met anderen te doen.

Technologieën toegepast op het onderwijs hebben inderdaad **een groot potentieel**. Ze maken het mogelijk om **lesmethoden** te innoveren door **de nadruk te leggen op**

- **de hoofdrol** van mannelijke en vrouwelijke leerlingen;
- **actief leren**;
- het op maat maken van leertrajecten op basis van de specifieke kenmerken en **speciale onderwijsbehoeften** van de klas (BES).

Inclusie **is de kracht van** digitaal onderwijs.

3. AANGEPAST ONDERWIJS ALS AANDACHT VOOR DE SPECIFIEKE BEHOEFTE VAN BEPAALDE LEERLINGEN

De derde operationele richtlijn die we noemden voor het bevorderen van een inclusieve school benadrukt de aandacht die moet worden besteed aan de speciale behoeften van bepaalde leerlingen, met betrekking tot het gebied van handicaps, DSA en andere BES.

Alle methodologische procedures die gericht zijn op het creëren van steeds inclusievere klassen, zoals beschreven in de voorgaande punten, doen zeker geen afbreuk aan de noodzaak om **ook onderwijsstrategieën te ontwerpen en te implementeren die rechtstreeks inspelen op de speciale behoeften van leerlingen**.

Dit betekent dat alle interventies gericht zijn op de individuele leerling, zelfs als ze op individuele basis en wellicht in afzonderlijke contexten worden gestimuleerd, tot aan het vermogen om in te spelen op specifieke leerbehoeften, met acties die worden ontwikkeld in een collectieve omgeving, in kleine groepen, tijdens begeleidingssessies, enz.

Op dit niveau zijn de interventiestrategieën die op basis van studies over dit onderwerp¹⁴ het meest significant en ontwikkelbaar lijken in scholen, die welke gericht zijn op het faciliteren van zinvol leren, zelfs bij leerlingen met ernstige beperkingen, strategieën ter ondersteuning van communicatie en strategieën om gedragsproblemen in te dammen. Voorbeelden hiervan zijn strategieën afgeleid van *toegepaste gedragsanalyse*, *videomodellering*, *gestructureerd onderwijs en visualisatiestrategieën*, *procedures voor verbaal gedrag en ondersteunde communicatie (AAC)* en, ten slotte, benaderingen voor het omgaan met problematisch leerlinggedrag.

¹² Sasanelli L.D., *Inclusieve beoordeling in Universal Design for Learning: opkomende perspectieven en praktijken*, IUL Research - Open Journal of IUL University, Vol. 5, Nr. 9, 2024, beschikbaar op

¹³ <https://www.european-agency.org/file/11740/download?token=Pfn2zHDV>

¹⁴ Cottini L., *Speciaal onderwijs en inclusie op school*, Rome, Carocci, 2017



DE STAND VAN ZAKEN OP HET GEBIED VAN INCLUSIE OP SCHOOL IN ITALIË: BEPERKINGEN EN KRITIEKE KWESTIES

Hoewel Italië, althans wat de wetgeving betreft, tot de meest geavanceerde landen behoort op het gebied van inclusie op school, vertelt de concrete realiteit in scholen een veel complexer verhaal. Het Italiaanse onderwijsstelsel is gebaseerd op beginselen van gelijkheid en inclusie, maar het is verre van eenvoudig om deze waarden om te zetten in effectieve dagelijkse praktijken. In veel scholen in ons land blijft de inclusie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (BES) nog steeds een doel dat nog niet volledig is bereikt. Het analyseren en monitoren van inclusie op school betekent dat er rekening moet worden gehouden met een veelheid aan elementen, variërend van structurele en organisatorische tot culturele en educatieve aspecten.

Beperkte middelen

Een van de grootste moeilijkheden betreft de schaarste aan middelen – economisch, menselijk en materieel – waarover scholen beschikken. Het waarborgen van een werkelijk inclusieve schoolomgeving vereist aanzienlijke investeringen: we hebben meer gekwalificeerde ondersteunende leerkrachten, passend lesmateriaal, ondersteunende technologie, voortdurende bijscholing voor het personeel en toegankelijke omgevingen nodig. Veel scholen werken echter met zeer krappe budgetten, waardoor ze niet de nodige ondersteuning kunnen bieden aan leerlingen met speciale behoeften. Het is dan ook duidelijk hoe urgent het is om zowel de publieke als de private investeringen te verhogen om de infrastructuur voor inclusie te versterken.

Ontoereikende schoolvoorzieningen

Niet alle Italiaanse scholen zijn echt toegankelijk. Schoolgebouwen zijn vaak verouderd en hebben architectonische barrières die de deelname van leerlingen met een lichamelijke beperking belemmeren. Maar het probleem is niet alleen fysiek: zelfs de indeling van de ruimtes en de organisatie van de klaslokalen weerspiegelen nog steeds een traditionele visie op de school, die nauwelijks verenigbaar is met de behoeften van inclusief onderwijs, dat flexibele, modulaire en participatieve omgevingen vereist.

Onvoldoende opleiding van ondersteunende leerkrachten

Een ander kritiekpunt betreft de ondersteunende leerkrachten. In veel scholen is het aantal gespecialiseerde leerkrachten nog steeds onvoldoende in vergelijking met de groeiende vraag. Bovendien gebeurt het vaak dat ondersteunende leerkrachten te laat worden toegewezen, of tijdens het schooljaar vaak wisselen, wat de onderwijscontinuïteit in gevaar brengt. Zelfs vandaag de dag zijn niet alle ondersteunende leerkrachten voldoende opgeleid om om te gaan met de verschillende soorten beperkingen die in de klas aanwezig zijn.

Opleiding van leerkrachten ontbreekt nog steeds

De verantwoordelijkheid voor inclusie kan niet alleen bij ondersteunende leerkrachten liggen. Alle leerkrachten, ongeacht hun vak of schooltype, moeten adequaat worden opgeleid om met diversiteit in de klas om te gaan. Helaas is, vooral in het secundair onderwijs, specifieke opleiding over BES en inclusieve onderwijsmethoden nog steeds niet wijdverbreid. We moeten een cultuur van medeverantwoordelijkheid bevorderen, waarin elke leerkracht zich betrokken voelt bij het onderwijs aan alle leerlingen, vooral de meest kwetsbaren.

Culturele weerstand tegen verandering

Een vaak onderschatte hindernis zijn culturele barrières. Op veel scholen heerst nog steeds een traditionele didactische aanpak, gericht op frontaal onderwijs en eenzijdige kennisoverdracht. Deze aanpak is niet geschikt voor de behoeften van leerlingen met BES, die behoefte hebben aan actievere, participatieve en gepersonaliseerde methoden. Het veranderen van mentaliteit en gevestigde praktijken vergt tijd, opleiding en sterke institutionele ondersteuning.

Overvolle klaslokalen

De grootte van de klassen is een bekend probleem. Wanneer er te veel leerlingen zijn, wordt het moeilijk, zo niet onmogelijk, om aan elk van hen individuele aandacht te besteden. Onder deze omstandigheden lopen leerlingen met BES het risico onopgemerkt te blijven of niet de nodige ondersteuning te krijgen. Het verminderen van het aantal leerlingen per klas zou een belangrijke maatregel zijn om inclusie te bevorderen.

Onvoldoende externe specialistische ondersteuning



Inclusie op school kan niet alleen een taak van de school zijn: het vereist de samenwerking van externe figuren, zoals logopedisten, psychologen, opvoeders en communicatieassistenten. De beschikbaarheid van deze professionals is echter vaak beperkt, vooral in sommige geografische gebieden. De deelname van de ASL aan het opstellen van PEI's (geïndividualiseerde onderwijsplannen) is ook vaak marginaal, wat de effectiviteit van geïntegreerde interventies vermindert.

Complexe bureaucratische procedures

De identificatie van BES en het vaststellen van op maat gemaakte trajecten verlopen vaak via trage en ingewikkelde procedures. Vertragingen bij diagnoses, goedkeuringen en het opstellen van onderwijsplannen kunnen de effectiviteit van interventies ernstig in gevaar brengen. Het vereenvoudigen van procedures en het stroomlijnen van de bureaucratie zou een grote stap vooruit zijn.

Territoriale ongelijkheden

De kwaliteit van inclusie varieert sterk per regio. Scholen in stedelijke of rijkere gebieden hebben vaak toegang tot meer middelen dan scholen in landelijke of achtergestelde gebieden. Deze ongelijkheid leidt tot ernstige onrechtvaardigheden op onderwijsgebied en ondermijnt het principe van gelijke kansen waarop ons onderwijssysteem zou moeten zijn gebaseerd.

Betrokkenheid van het gezin

Effectieve inclusie hangt ook af van de actieve betrokkenheid van gezinnen. Ouders van leerlingen met BES worden echter niet altijd gehoord of betrokken bij besluitvormingsprocessen. Ze beschikken soms niet over duidelijke informatie, effectieve communicatiemiddelen of mogelijkheden voor echte participatie. Het opbouwen van een onderwijsalliantie met gezinnen is daarentegen cruciaal.

Moeilijke schoolovergangen

De overgang van het ene naar het andere schoolniveau – bijvoorbeeld van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs – kan voor veel leerlingen met BES een bron van stress en moeilijkheden zijn. De omgeving, de leerkrachten en de lesmethoden veranderen. Zonder adequate begeleiding kunnen deze overgangen uitgroeien tot kritieke momenten die de continuïteit van de inclusie in gevaar brengen.

Gebrek aan instrumenten om de kwaliteit van inclusie te beoordelen

Ten slotte is een beperking die nog niet is aangepakt het gebrek aan systematische instrumenten om de kwaliteit van inclusieve processen te beoordelen. Zonder monitoring is het niet mogelijk om kritieke punten te identificeren en verbeteringsstrategieën in gang te zetten. Evaluatie moet een integraal onderdeel van de schoolcultuur worden, niet als een vorm van controle, maar als een instrument om te groeien, te reflecteren en praktijken te verbeteren.

In het licht hiervan is inclusie op school in Italië nog steeds een gedeeltelijk gerealiseerde doelstelling. Goede regelgevende intenties moeten worden vertaald in concrete acties, ondersteund door adequate middelen, voortdurende bijscholing, methodologische innovatie en een echte samenwerking tussen school, gezin, regio en instellingen.

Inclusieve onderwijsmethodieken: co-teaching en storytelling

1) CO-TEACHING

Co-teaching is een onderwijsmethode gericht op **inclusie** waarbij twee of meer leerkrachten, met name vak- en ondersteunende leerkrachten, **samenwerken** in dezelfde schoolomgeving en dus dezelfde omgeving delen. Co-teaching vindt zijn oorsprong in **de Verenigde Staten**, waar het voor het eerst opdook, en ontwikkelde zich in de jaren negentig met het oog op inclusief onderwijs voor alle leerlingen. Tussen 1993 en 1996 waren het **Friend Marilyn** en **Lynne Cook** die de goede praktijk van teamwork tussen leerkrachten formaliseerden als een echt pedagogisch model.

In **Italië** begon co-teaching zich in de jaren 2000 te verspreiden, dankzij **wet 170/2010**, de daaropvolgende **richtlijnen voor inclusie op school** en de bijdrage van andere belangrijke wetenschappers, zoals **Dario Ianes**.

Co-teaching: de heldere definitie en bijdrage van Dario Ianes



Ianes, pedagoog en universitair docent, een van de meest gezaghebbende figuren in de Italiaanse context op het gebied van speciale pedagogiek en inclusie op school, helpt ons om co-teaching duidelijk te definiëren en te begrijpen als:

- o een **goed gestructureerde samenwerking** tussen de vakdocent en de ondersteunende docent ;
- o samenwerking op basis van een **duidelijke rolverdeling**;
- o **gezamenlijke planning**;
- o **voortdurende reflectie** op de onderwijsresultaten.

Ianes heeft een operationeel model van co-teaching uitgewerkt dat specifiek is ontworpen voor de Italiaanse schoolcontext, waarbij theoretische reflecties, ervaringen en praktische methodologische hulpmiddelen zijn geïntegreerd. Een van de bijdragen van Ianes is dat hij ook aan 'beginnende' leerkrachten heeft gedacht door hen concrete hulpmiddelen aan te reiken (zoals planningsformulieren, checklists, observatieroosters en documentatiemodellen), die nuttig zijn voor alle leerkrachten en scholen en die co-teaching haalbaar, duurzaam en reproduceerbaar maken. De pedagogisch deskundige beschouwt **lerarenopleiding** en het **klimaat van samenwerking** als essentiële elementen voor het succes van co-teaching, dat moet worden gezien als een strategie gericht op het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs voor *alle* leerlingen en niet uitsluitend voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, waarbij verder wordt gegaan dan louter individuele ondersteuning om echte inclusie te bereiken.

Zoals Ianes zelf aangeeft, gaat co-teaching daarom verder dan louter gezamenlijke aanwezigheid, aangezien het gebaseerd is op teamwork dat gekenmerkt wordt door een **bewuste rolverdeling** die men moet kunnen delen en onderhandelen, en soms zelfs nieuwe rollen moet verwerven. De relatie blijft bovendien niet beperkt tot de leerkrachten, maar strekt zich uit en omvat de leerlingen zelf, in een perspectief en context waarin co-teaching, mits goed gestructureerd, **voordelen** oplevert voor beide partijen.

Voordelen van co-teaching

Volgens recente gegevens die Ianes heeft verzameld via co-teaching-ervaringen in Italiaanse schoolcontexten (Erikson, 2022), blijkt dat leraren belangrijke voordelen halen uit professionele samenwerking. In situaties waarin co-teaching goed gestructureerd is en continu wordt toegepast, blijkt dat leraren: een lagere individuele lesbelasting hebben, beter in staat zijn om het onderwijs te differentiëren, het klasmanagement beter is en er meer inclusieve strategieën worden gedeeld.

Dit alles leidt op zijn beurt tot betere leerresultaten: door te zien hoe hun leerkrachten samenwerken, leren leerlingen zelf ook om meer samen te werken. Vanuit pedagogisch oogpunt heeft **Jerome Bruner** het concept van "**SCAFFOLDING**" ontwikkeld, waarbij een leerling tijdelijke hulp krijgt om iets te leren wat hij of zij alleen niet zou kunnen. Bij co-teaching fungeert de ondersteunende leerkracht, samen met de vakleerkracht, als een *steiger*: door een geheel nieuwe omgeving die wordt gecreëerd, leert de leerling door interactie en bemiddeling.

Lev Vygotsky zelf benadrukte daarentegen hoe leren pas een **INTRAPERSONLIJK NIVEAU** bereikt na het passeren van een **INTERPERSONLIJK NIVEAU** en dus 'tussen mensen'.

Het is daarom duidelijk dat leerlingen het beste leren wanneer hun leerkrachten samenwerken en dat deze laatste, aan de andere kant, groeien in termen van ervaring, competentie en relatie met anderen.

| Voordelen voor leerlingen | Voordelen voor leerkrachten | Voordelen voor de school |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - verrijkmogelijkheden - flexibiliteit in het lesgeven - toegang tot een verscheidenheid aan onderwijsstrategieën, ondersteund door twee hooggekwalificeerde docenten - een ondersteuningssysteem voor leerkrachten dat inspelt op de behoeften van leerlingen - mogelijkheden voor interactie tussen leerlingen - 'redelijke aanpassingen' (VN-verdrag, 2006), gedeelde compenserende/ontheffende methoden voor alle leerlingen - vermindering van uitsluiting van leerlingen met een beperking - blootstelling aan positieve sociale modellen van lesgeven | <ul style="list-style-type: none"> - gedeelde verantwoordelijkheid, wat de werkdruk van beide leerkrachten verlicht - gecombineerde eigenschappen van onderwijs- en lesomgevingen - meer samenwerking bij het ontwikkelen en geven van lessen - gemeenschappelijke doelstellingen - minder isolatie van leerkrachten - grotere effectiviteit van docenten - gedeelde verantwoordelijkheid voor academisch succes | <ul style="list-style-type: none"> - het creëren van een schoolcultuur gebaseerd op samenwerking - het opzetten van een ondersteuningssysteem voor alle leerkrachten - een lagere leerling-docentverhouding |

Voordelen van co-teaching

Het bevorderen van co-teaching is daarom essentieel:

De drie dimensies van co-teaching

1) Gezamenlijk ontwerpen

Dit moet worden beschouwd als een cruciaal moment in het hele proces, aangezien het een eerste fase betreft waarin verschillende specifieke elementen en taken een rol spelen.

Allereerst is het wenselijk dat vak- en ondersteunende docenten tijd besteden aan **dialoog** en een dieper wederzijds begrip, aangezien dit de fase is waarin zij wederzijdse aspecten delen, begrijpen en definiëren, zoals:

- onderwijsmethoden / technieken / persoonlijke lesmethoden en benaderingen,
- visies en filosofieën,
- verwachtingen en werkinstrumenten,
- bewustzijn van professionele kenmerken, begrepen als sterke en zwakke punten,
- betekenissen,
- gedachten,
- rollen,
- gemeenschappelijke taal.



Het is duidelijk dat dialoog in elke fase een essentieel werkinstrument is en een andere belangrijke taak voor docenten bepaalt: die van het weten hoe de meest geschikte en coherente vorm van dialoog voor de specifieke projectfase in

| Type dialoog | Uitgangssituatie | Doel van de dialoog | Doel van de deelnemers | Resultaat |
|-----------------------|---|---|----------------------------|--|
| Overtuiging | Tegenstrijdige meningen | De ander overtuigen | Je stelling bewijzen | Aanvaarding/verwerping van de stelling |
| Zoeken | Noodzaak van bewijs | De beste hypothese vinden | Bewijs verifiëren | Best onderbouwde hypothese |
| Ontdekking | Noodzaak om een verklaring voor de feiten te vinden | De kwestie verduidelijken | Informatie-uitwisseling | Overeenstemming |
| Onderhandeling | Belang of conflict | Een compromis bereiken | Krijg wat je wilt | Overeenstemming |
| Informatie verzamelen | Gebrek aan informatie | Informatie verzamelen | Informatie vragen of geven | Informatie-uitwisseling |
| Oplossing | Dilemma of praktisch probleem | Beslissingen nemen | Acties coördineren | Besluit om actie toe te staan |
| Eristiek | Persoonlijk conflict | De diepe wortels van het conflict blootleggen | De tegenstander verslaan | Onwaarschijnlijke uitkomst |

Soorten dialoog en voordelen van co-teaching (Walton & Krabbe, 1995)

In het algemeen zijn er drie belangrijke en onmisbare aspecten die moeten worden besproken voordat de volgende, centrale fase kan beginnen:

- doelstellingen,
- de behoeften/ambities van de leerlingen,
- onderwijstechnieken.

We kunnen co-ontwerp samenvatten als een 'dialogische' en 'relationele' activiteit.

2) Co-teaching

Cook en Friend identificeerden in 1995 zes modellen van co-teaching waarnaar we vandaag de dag nog steeds kunnen verwijzen:



1. De ene leerkracht geeft les / de andere observeert (One Teaching / One Observing): De sleutel tot deze strategie is observatie. Terwijl de ene leerkracht de les leidt, observeert de andere zorgvuldig specifiek gedrag van zowel de docerende leerkracht als de leerlingen en verzamelt hij gegevens over gedrag en leren.

2. Eén geeft les / één assisteert: Dit is de meest voorkomende strategie in klaslokalen, waarbij de ene leerkracht uitlegt terwijl de andere door het klaslokaal loopt om individueel ondersteuning te bieden aan degenen die hulp nodig hebben.

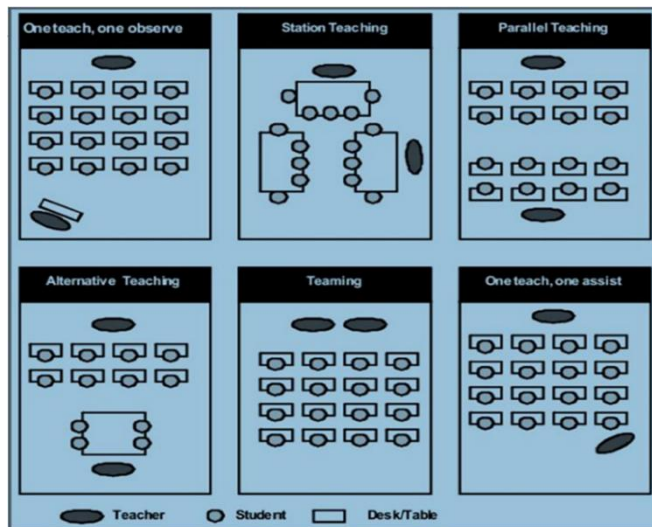
3. Stationsonderwijs: Elke leerkracht leidt een 'station' terwijl de leerlingen in groepen worden verdeeld en verschillende taken uitvoeren.

4. Parallelonderwijs: Dit is de strategie die doorgaans wordt gekozen wanneer de interactie tussen een leerling en de leerkracht moet worden bevorderd, aangezien de klas in twee subgroepen wordt verdeeld, waardoor de verhouding tussen leerlingen en leerkrachten wordt verkleind. Elke leerkracht behandelt dezelfde leerstof onafhankelijk van elkaar.

5. Alternatief onderwijs: één leerkracht werkt met een grotere groep, terwijl de andere met een kleinere groep werkt die specifieke behoeften heeft. Dit is een effectieve strategie om 'gedifferentieerd onderwijs' te faciliteren.

6. Teamonderwijs: Deze strategie is het moeilijkst, aangezien beide leerkrachten tegelijkertijd en actief bij de les betrokken zijn. Het succes van dit model hangt nauw samen met het vermogen van de leerkrachten om gelijktijdig les te geven. Wat benadrukt moet worden, is dat beiden kunnen ingrijpen en zich beschikbaar kunnen stellen voor de leerlingen (bijvoorbeeld door hun vragen te beantwoorden). Door de lesactiviteiten volledig te delen, is er in de ogen van de leerlingen geen leider.

In dit stadium kunnen we opnieuw teruggrijpen op **Vygotsky** en zijn theorie over de **ZONE VAN POTENTIËLE ONTWIKKELING (ZSP)**. Voor deze wetenschapper is dit de ruimte/afstand tussen wat een individu alleen kan doen en wat hij kan doen met de hulp van een meer ervaren volwassene of leerling. In dit kader sluit co-teaching dus goed aan bij deze theorie, omdat het alle leerlingen, inclusief en vooral degenen met grotere moeilijkheden, in staat stelt om dankzij de constante en directe hulp van docenten zelfs geleidelijk complexere inhoud te leren. Deze bevinden zich precies in hun zone van proximale ontwikkeling.



Illustratief diagram - Zes vormen van co-teaching

3) Co-evaluatie

Co-evaluatie vormt de laatste fase en bestaat uit de reflectie van leerkrachten op de behaalde resultaten. Ook in deze laatste stap is dialoog een sleutelement, waardoor observaties kunnen worden gedeeld. Deze fase betreft de totale/eindevaluatie en kan bijvoorbeeld de keuze van gedeelde rubrieken omvatten.

Co-teaching: obstakels

Op dit punt wordt duidelijk hoe co-teaching een effectieve praktijk is om een inclusieve cultuur in het schoolonderwijs te bevorderen; om bij te dragen aan het zo gastvrij en inclusief mogelijk maken van de school zelf en haar omgeving voor alle leerlingen; om niet alleen hun academische succes te verbeteren, maar ook de effectiviteit van het onderwijs zelf en het positieve gedrag van leerkrachten.

Anderzijds is co-teaching gebaseerd op de combinatie van vele elementen, die in de eerste plaats verband houden met de eigen **vaardigheden** en **ervaring van de leerkrachten**, en op een **afstappen van de meer traditionele frontale les** ten gunste van een **waardering voor de behoeften van alle leerlingen** in een **klimaat van delen en dialoog**.

Zo kan co-teaching, hoewel het een onderwijsmethode is die zich steeds verder wil verspreiden, verschillende **obstakels** tegenkomen, sommige gerelateerd aan organisatorische beperkingen die de effectiviteit ervan in gevaar kunnen brengen (roosters of gebrek aan ruimte), andere gekoppeld aan een **moeilijkheid om te veranderen**, een **gebrek aan training** en/of **ongemak bij het rolbeheer**.

De OESO wees er in 2009 op dat:

- **leraren met een meer diepgaande opleiding** ook **meer bereid** lijken om samen te werken met collega's, omdat ze professionele ondersteuning zien als een verrijking van het onderwijs;
- **Degenen die** daarentegen **meer ervaring hebben**, zijn **star** en terughoudend bij het toepassen van nieuwe onderwijsmethoden, omdat ze minder vertrouwd zijn met inclusieve/samenwerkingsgerichte onderwijspraktijken; ze zijn **bang de controle over de klas te verliezen** of hebben een **gebrek aan vertrouwen in hun collega's**.

Co-teaching vereist in feite:

- **Specifieke kennis en vaardigheden**, die nauw verband houden met communicatie;
- een zekere **flexibiliteit** die terug te voeren is op de noodzakelijke stappen voor effectief co-teaching, te beginnen met gezamenlijke planning. Ten slotte moeten de rollen, die hierboven als essentiële elementen zijn aangeduid, duidelijk worden gedefinieerd op basis van wederzijds respect, omdat er anders een risico bestaat dat een van de twee docenten 'in het spel' gemarginaliseerd raakt.

Het is dan nuttig om de vraag te stellen: wie is dan de inclusieve leerkracht?

Het profiel van de inclusieve leerkracht

Op basis van de Index for Inclusion uit 2002 (**Booth** en **Ainscow**), een belangrijk document voor inclusie op school, zijn de vier kernwaarden van de inclusieve leerkracht samengevat:

1. De diversiteit van leerlingen waarderen betekent beseffen dat verschil een troef is en dat integratie op school nooit ter discussie staat; zich ervan bewust zijn dat zowel de leerkracht als de school zelf een grote invloed heeft op het **zelfbeeld** van de leerlingen. Een inclusieve leerkracht weet dat diversiteit niet als een statisch begrip kan worden gezien en dat deze moet worden ondersteund met didactische benaderingen die hiervoor effectief zijn.

2. Alle leerlingen ondersteunen houdt in dat er verwachtingen van hen worden gesteld en dat er een visie op leren is die niet alleen academisch is, maar ook praktisch, sociaal en emotioneel. De competentiegebieden hebben betrekking op de perceptie van het gezin van elke leerling als een integrale en fundamentele bron voor het bevorderen van autonomie en zelfbeschikking. Een inclusieve leerkracht is zich ervan bewust dat hij/zij verantwoordelijk is voor het leren van zijn/haar leerlingen en dat het zijn/haar verantwoordelijkheid is om dit te faciliteren, waarbij hij/zij, indien nodig, specifieke studie- en onderwijsmethoden aanpast.

3. Werken in teams is precies wat co-teaching belichaamt



en wat schoolintegratie zelf vereist. Het is daarom een onmisbare vaardigheid voor een inclusieve leerkracht om te weten hoe hij/zij in een team moet werken en om samenwerking te erkennen als een essentiële aanpak.

4. Zorgen voor voortdurende professionele ontwikkeling is ten slotte de vierde waarde van een inclusieve leerkracht. Verandering is constant, de behoeften van leerlingen veranderen, en het is cruciaal om over de juiste vaardigheden te beschikken om hierop te kunnen inspelen en ermee om te gaan. Lesgeven is op zichzelf een leeractiviteit.

Weten hoe de eigenheid van elke leerling te herkennen; groepswork bevorderen; het gehele leerproces versterken (zonder het te reduceren tot louter een eindproduct); gebruikmaken van trajecten die soms gedifferentieerd zijn, waarin *coöperatief* leren/technologieën/laboratoriumactiviteiten kunnen worden opgenomen, vormen, niet verrassend, de fundamenten van wat gedefinieerd kan worden als een werkelijk inclusieve didactiek, evenals de principes uitgewerkt door **Ianes**.

Een voorbeeld van co-teaching op een middelbare school

Hoewel co-teaching in Italië een onderwijsmethode is die zich nog in de ontwikkelingsfase bevindt, zijn er inspirerende, symbolische en toonaangevende voorbeelden.

Een belangrijk project werd uitgevoerd op een **middelbare school** in **de provincie Verona**, meer bepaald in een openbaar technisch instituut, met een project gefinancierd door het Europees Sociaal Fonds.

Dit werd intern door het instituut gepubliceerd en opgenomen in een verzameling van goede praktijken op het gebied van inclusie op school in 2022 door Ianes.

Er werden **co-teaching-interventies** geïmplementeerd:

- dankzij de samenwerking van een vakdocent en een ondersteunende docent,
- binnen een derde klas,
- waarbij alle zes co-teachingmodi **afwisselend werden toegepast**,
- waarbij leerlingen werden uitgenodigd om wekelijks de kwaliteit van het co-teaching te beoordelen via anonieme **vragenlijsten**.

Dezelfde interventies leidden tot de volgende **conclusies**:

- een grotere betrokkenheid van de leerlingen, waarbij een hogere participatie en motivatie werd vastgesteld bij degenen die het risico lopen om **voortijdig te stoppen**;
- een geest van **samenwerking en coöperatie** tussen leerlingen, waardoor het klasmanagement voor leerkrachten gemakkelijker werd;
- verbeteringen in de **methodologische flexibiliteit** van de betrokken docenten.

Deze ervaring, waarvan enkele hoogtepunten specifiek zijn uitgelicht, biedt verschillende aanknopingspunten **voor verdere reflectie**.

De gerapporteerde en positieve resultaten zijn in feite het gevolg van goed gestructureerd teamwerk, beginnend bij de co-ontwerpfase (zoals blijkt uit het feit dat alle vormen van co-teaching die in het project zelf waren voorzien, zijn geïmplementeerd) en eindigend bij de **evaluatiefase**.

Wat dit laatste betreft, is het voor succesvol co-teaching inderdaad belangrijk om systematisch **specifieke operationele hulpmiddelen** in te zetten, zoals gedeelde ontwerpformaten van lesmodules, logboeken, checklists voor het monitoren van de gekozen rollen en strategieën of, zoals in dit geval, **vragenlijsten** gericht aan studenten om de door hen ervaren effectiviteit te beoordelen.

Co-teaching bij Apro Formazione



Analyse en beschrijving van het toegepaste co-teachingmodel

Toegepast model

De beschreven didactische interventie past voornamelijk binnen het co-teachingmodel dat 'Alternative Teaching' wordt genoemd, aangevuld met elementen uit de modellen 'One Teach/One Observe' en 'One Teach/One Assist'. Deze opzet maakte een effectieve differentiatie van onderwijsstrategieën mogelijk, afgestemd op de specifieke onderwijsbehoeften van de betrokken studenten, terwijl gepersonaliseerde en gerichte aandacht werd gegarandeerd.

Uitvoeringsmodaliteiten

De ervaring vond plaats op de APRO-beroepsopleiding in Alba (CN), in de eerste klas van de opleiding Esthetica, bestaande uit 21 leerlingen, van wie sommigen speciale onderwijsbehoeften (BES) hebben. Het co-teaching vond plaats in samenwerking met de docent Engels.

De eerste activiteit, voorgesteld door de vakdocent, bestond uit het opstellen van 36 leidende vragen die bedoeld waren om de leerlingen voor te bereiden op een geplande mondelinge toets, die als individuele oefening thuis moest worden uitgevoerd. Al snel bleken sommige leerlingen echter moeite te hebben met het zelfstandig opzoeken van informatie, het begrijpen ervan en het effectief structureren van hun antwoorden.

Als reactie op deze kritieke kwesties werd een proces van gezamenlijk onderwijsontwerp opgestart, wat leidde tot een gezamenlijke herwerking van de oorspronkelijke activiteit met de volgende aanpassingen:

- Geautomatiseerde transcriptie van de 36 vragen in een vraag-antwoordformaat, met voldoende ruimte om het raadplegen en structureren van de inhoud te vergemakkelijken.
- De klas werd in twee groepen verdeeld: de vakdocent begeleidde de grootste groep, terwijl de ondersteunende docent een kleine groep begeleidde die bestond uit de leerlingen met de grootste moeilijkheden.
- Het uitvoeren van begeleide activiteiten in kleine groepen, waaronder het vertalen van vragen naar het Italiaans om het taalkundig begrip te vergemakkelijken, begeleiding bij het lezen en samenvatten van referentieteksten, en ondersteuning bij het opstellen van schriftelijke antwoorden, met de nadruk op taalvereenvoudiging en cognitieve bemiddeling.

Ingezette middelen

Voor de implementatie van dit co-teachingmodel waren de volgende middelen nodig:

- Personeel: de gelijktijdige aanwezigheid van twee leerkrachten (vakleerkracht en ondersteunende leerkracht) met specifieke vaardigheden op het gebied van didactisch co-ontwerp en collaboratief klasmanagement.
- Materialen en lesmethoden: gebruik van gedigitaliseerd materiaal, aangepaste hand-outs en taalondersteunende hulpmiddelen om de toegang tot de inhoud te vergemakkelijken.
- Organisatorisch: afstemming van werkruimte en -tijd om werk in subgroepen en het aanbieden van op maat gemaakte interventies mogelijk te maken.
- Documentatie: verzameling en archivering van fotografisch en schriftelijk bewijsmateriaal ter ondersteuning van de kwalitatieve en gezamenlijke evaluatie van de interventie.

Behaalde resultaten

De implementatie van het model leverde relevante resultaten op:

- Verhoogde actieve participatie van vrouwelijke studenten met grotere moeilijkheden, waardoor hun betrokkenheid is verbeterd.
- Een beter begrip van de lesstof en een groter gevoel van zelfredzaamheid bij het zelfstandig studeren.
- Versterking van de onderwijsrelatie door het creëren van een klimaat van vertrouwen en wederzijdse ondersteuning.
- Erkenning van de waarde van de interventie als een goede praktijk die kan worden overgenomen door het docententeam.
- Verspreiding van de ervaring onder andere docenten, ter bevordering van een professionele cultuur gericht op samenwerking en inclusie.

Doelgroep

De interventie was gericht op studenten die een beroepsopleiding volgen, met name de eerste klas van de opleiding Esthetica. De groep bestond voornamelijk uit vrouwelijke adolescenten, met een aanzienlijk aantal vrouwelijke studenten met een handicap of erkende speciale onderwijsbehoeften, in het bijzonder met moeilijkheden bij het interpreteren van



teksten, het samenvatten van informatie en het zelfstandig organiseren van de studie. Er werd specifieke aandacht besteed aan de subgroep met grotere cognitieve en taalkundige problemen, die baat had bij een op maat gemaakte en intensieve onderwijsinterventie.

Conclusies

De beschreven ervaring vormt een concreet voorbeeld van hoe co-teaching, mits ontworpen en geïmplementeerd met een inclusieve en collaboratieve aanpak, een effectief pedagogisch instrument kan zijn om zinvol leren te bevorderen en onderwijsbarrières te overwinnen. De synergie tussen docenten benadrukte het belang van methodologische flexibiliteit, samenhang in onderwijsstrategieën en het delen van een gemeenschappelijke onderwijsvisie, die onmisbare elementen zijn voor het realiseren van een rechtvaardige, inclusieve en leerlinggerichte school.

2) VERHALEN VERTELLEN

Storytelling is de kunst om inhoud over te brengen door middel van verhalen. Het is niet simpelweg 'verhalen vertellen', maar het structureren van ervaringen, emoties en betekenissen in verhalende vormen die kunnen boeien, inspireren en een blijvende indruk achterlaten. In het onderwijs is storytelling een waardevol pedagogisch en communicatief instrument.

Toegepast in de schoolcontext maakt storytelling het mogelijk om

- individuele en collectieve leertrajecten te verbeteren;
- de identiteit en cultuur van de instelling te bevorderen;
- het gevoel van verbondenheid met de schoolgemeenschap te versterken;
- de dialoog met de omgeving en met nationale en internationale partners te vergemakkelijken.

"De school vertellen" betekent zichtbaarheid geven aan wat dagelijks wordt ervaren: projecten, relaties en transformaties. Het betekent dat de focus niet alleen op resultaten ligt, maar ook op de reis, de uitdagingen, de gemaakte keuzes en de ontwikkelde vaardigheden. In dit project vervult storytelling ook een fundamentele functie bij het delen van goede praktijken, het verspreiden van resultaten en het opbouwen van een collectief geheugen dat andere scholen en onderwijssituaties kan inspireren.

Schoolverhalen kunnen via verschillende talen en middelen worden overgebracht: geschreven teksten, video's, podcasts, beelden en getuigenissen uit de eerste hand. De kracht ervan ligt in het vermogen om educatieve inhoud tot leven te brengen en toegankelijk te maken, waarbij de schoolervaring wordt vertaald in een authentiek, samenhangend en betekenisvol verhaal.

Kortom, storytelling is een brug tussen de school en de wereld, een instrument om te vertellen wie we zijn, waar we naartoe gaan en welke waarden ons leiden op onze onderwijstraject.

In de 20e-eeuwse literatuur is het verhaal bestudeerd in verschillende disciplines, zoals de psychologie, de antropologie, de pedagogiek en de communicatiewetenschap.

Jerome Bruner, psycholoog en pedagoog, was een van de eersten die sprak over 'narratief denken' (in tegenstelling tot logisch denken). In *Actual Minds, Possible Worlds* (1986) benadrukte hij hoe verhalen een natuurlijke manier zijn om de wereld te begrijpen.¹⁵ Walter Fisher introduceerde het narratieve paradigma, volgens welke mensen in wezen *homo narrans* zijn: mensen oriënteren zich in de wereld via verhalen in plaats van via abstracte logica.¹⁶ Howard Gardner waardeert, in de context van de theorie van meervoudige intelligenties, narratieve intelligentie als een fundamenteel onderdeel van het menselijk denken.¹⁷ Paul Ricoeur, Frans filosoof, onderzoekt in *Temps et récit* (1983-1985) de relatie tussen tijd en vertelling, en laat zien hoe vertelling de menselijke ervaring organiseert.¹⁸ Joseph Campbell, auteur van *The Hero with a*

J. Bruner stelt dat menselijk handelen zich ontwikkelt via drie representatiemodi: handeling, beeld en taal. Deze verschillende representatietypes stellen ons in staat ervaringen te ordenen en informatie uit de omgeving te verwerken.

¹⁶Dit paradigma stelt dat alle menselijke communicatie plaatsvindt door het vertellen of beschrijven van gebeurtenissen. Deze theorie suggereert dat alle mensen verhalenvertellers zijn en dat een goed verhaal overtuigender is dan een argument.

¹⁷H. Gardner gelooft in het bestaan van negen vormen van intelligentie, die hij weigert te beschouwen als een unitair fenomeen

¹⁸Voor P. Ricoeur is de ervaring van het vertellen fundamenteel voor het opbouwen van onze identiteit, omdat het ons in staat



Thousand Faces (1949), identificeert een archetypisch narratief model ('de reis van de held') dat ook de pedagogiek en communicatie heeft beïnvloed.¹⁹

Verhalen vertellen in het onderwijs begon in de jaren zeventig en tachtig vorm te krijgen in Angelsaksische landen, met name in de Verenigde Staten en Engeland. Hier volgen enkele voorbeelden: de Storytelling Movement in de Anglo-Amerikaanse context legde de nadruk op mondelinge verhalen als hulpmiddel voor taalkundig en emotioneel leren. Vivian Gussin Paley, een Amerikaanse pedagoog die pionierde in het gebruik van verhalen vertellen in de kleuterschool, gebruikte het 'kinderverhaal' als een instrument voor luisteren en groei.²⁰ Project Zero (Harvard University), een programma opgericht door H. Gardner en andere wetenschappers van , onderzocht het potentieel van verhalen in de cognitieve en creatieve processen van leerlingen.

In Italië verspreidde het vertellen op school zich pas laat, maar vooral dankzij:

- theater- en creatieve schrijfworkshops
- verhalende methoden in burgerschapsonderwijs
- onderwijspraktijken met betrekking tot inclusie en herdenking (bijv. projecten rond Remembrance Day, lokale geschiedenis, intercultureel verhalen vertellen).

Vandaag de dag heeft het vertellen, dankzij de digitale technologie, nieuwe vormen aangenomen: digitaal vertellen, videoverhalen, educatieve podcasts, en is het een transversale en interactieve pedagogische taal geworden.

Verhalen vertellen op school in Italië: context, praktijken en perspectieven

In Italië heeft storytelling op school de afgelopen twee decennia een aanzienlijke groei doorgemaakt, dankzij de verspreiding van actieve en inclusieve onderwijsmethodologieën (). Hoewel storytelling altijd al een integraal onderdeel van het onderwijs is geweest, is de formalisering ervan als onderwijsmethode van recentere datum en beïnvloed door internationale pedagogische invloeden, aangepast aan de Italiaanse culturele context.

Verhalen vertellen wordt tegenwoordig in veel schoolcontexten gebruikt, op verschillende niveaus:

In autobiografische en identiteitsverhalen:

- Projecten zoals 'Mijn dagboek' of 'Ik zoals ik ben' bevorderen het persoonlijke verhaal als een vorm van zelfkennis en inclusie.
- Het wordt vaak gebruikt in multiculturele contexten om de achtergronden en geschiedenissen van leerlingen te belichten.²¹

Het is interessant om dieper in te gaan op autobiografische vertelling als een inclusieve methode en praktijk, aangezien volgens het *Nationaal Observatorium voor de Integratie van Buitenlandse Leerlingen en Interculturaliteit* (MIUR, 2015) de "universalistische benadering van onze school zich vandaag de dag moet meten aan en combineren met de specifieke kenmerken en verhalen van degenen die er leven en met de transformaties van de schoolbevolking die de afgelopen jaren hebben plaatsgevonden". Dit omvat ook een culturele en taalkundige transformatie. Om de ander als "vriend" te erkennen, is het noodzakelijk hem/haar de middelen te geven om "over zichzelf te spreken", zowel via een persoonlijk verhaal als via een "objectief" verhaal, rijk aan reële verwijzingen, waarin iedereen zichzelf kan herkennen. *De Autobiografie van Interculturele Ontmoetingen* gaat volgens de Raad van Europa in deze richting; het is een instrument dat in elke school- en

stelt om onsamenhangende gebeurtenissen te interpreteren. Identiteit wordt niet bepaald door vaste kenmerken, maar door het verhaal dat het subject over zichzelf vertelt.

¹⁹Deze 'reis' is een pad van transformatie en persoonlijke groei dat de held aflegt, en dat is onderverdeeld in verschillende fasen: de gewone wereld, de oproep tot avontuur, de afwijzing van de oproep, de ontmoeting met de mentor, het overschrijden van de drempel, de beproevingen, de ontmoeting met de schaduw, de apotheose, de beloning, de terugkeer, de nieuwe wereld. Het is dus de reis naar zelfrealisatie en staat voor substantiële verandering.

²⁰Bij deze methode zit een volwassene in het midden van de groep kinderen en schrijft elk woord van hun verhaal op, terwijl hij of zij naar hun verhalen luistert. Zodra de verhalen zijn opgeschreven, laat de begeleider het kind ze voorlezen. Deze aanpak maakt het mogelijk de creativiteit en taalvaardigheid van het kind te beoordelen.

²¹Het is een pedagogische methode die gebruikmaakt van schrijven en zelfvertelling om persoonlijke groei, zelfbewustzijn en verbeterde communicatieve vaardigheden te bevorderen. Ze is gebaseerd op het idee dat het vertellen van je eigen verhaal helpt om jezelf en de wereld om ons heen beter te begrijpen. Ze maakt deel uit van een bredere context van zelfzorg en herinnering.



opleidingscontext een inclusieve oplossing kan zijn. Door middel van zelfverhalende oefeningen kan de leerling bewustwording ontwikkelen van zijn of haar eigen identiteit en zelf. De vier elementen van de autobiografie zijn als volgt gestructureerd:

- *Kennis en vaardigheden*. Het ontdekken van de eigen kennis en vaardigheden wanneer men met mensen wordt geconfronteerd, vragen stelt en informatie zoekt; zich bewust worden van de eigen vooroordelen en ideeën.
- *Gedrag*. Het aanpassen van het eigen gedrag aan nieuwe situaties en verschillende mensen, gevoelig zijn voor verschillende manieren van communiceren.
- *Houdingen en gevoelens*. Zich kunnen verplaatsen in het standpunt van een ander, zich hun gevoelens en gedachten kunnen voorstellen.
- *Handelen*. Als gevolg hiervan in staat zijn om met andere mensen om te gaan om dingen te veranderen en een band met anderen op te bouwen.

Deelnemers aan *Autobiography* krijgen de kans om vaardigheden te ontwikkelen waarmee ze inzicht krijgen in hun eigen reacties op de diversiteit die voortvloeit uit ontmoetingen met nieuwe culturen. *De IEA* kan worden ingezet op scholen en in alle andere onderwijsomgevingen; het is een hulpmiddel dat zelfevaluatie en persoonlijke ontwikkeling bevordert en is beschikbaar in een versie voor jongere leerlingen tot 11 jaar en in een standaardversie voor alle anderen.²²

Verhalen vertellen in vakdidactiek en schoolvakken:

- in geschiedenis, om gebeurtenissen te reconstrueren vanuit het perspectief van de hoofdrolspelers;
- in de wetenschappen, om concepten uit te leggen aan de hand van verhalen (bijv. 'het leven van een druppel water');
- in Italiaans en vreemde talen, als hulpmiddel om taalkundige en verhalende vaardigheden te ontwikkelen.

Burgerschapsvorming en herinnering:

- Italiaanse scholen hebben talrijke verhalende projecten ontwikkeld met betrekking tot herdenking, rechtvaardigheid en burgerschapsvorming.²³
- Initiatieven in verband met de Dag van de Herdenking, de Dag tegen de Maffia of PON-projecten bevatten vaak waargebeurde verhalen of verhalende reconstructies.²⁴

Digitaal verhalen vertellen:

- Wordt steeds populairder op middelbare scholen, dankzij eenvoudige tools zoals PowerPoint, Canva, Padlet of meer gestructureerde apps (WeVideo, Book Creator).
- Het wordt gebruikt om schoolervaringen te vertellen, Erasmus+ te documenteren en verhalende video's te maken.²⁵

In de Italiaanse context wordt storytelling ondersteund door gevestigde pedagogische benaderingen:

- Mario Lodi, die storytelling gebruikte als middel om kinderen een stem te geven (denk aan zijn boek *Cipì*, dat hij samen met zijn leerlingen schreef);²⁶
- Bruno Ciari en de *Beweging voor Onderwijssamenwerking*, die storytelling gebruiken om participatief leren op te

²²D. Cuccurullo, 'Autobiografisch vertellen en interculturele inclusie' in BRICKS, jaar 8, nummer 4.

²³Enkele voorbeelden: Project "Legality" omvat bezoeken en uitstapjes naar sociale ondernemingen, coöperaties en verenigingen die legaliteit en actief burgerschap bevorderen; Project "Memory and Active Citizenship" van het Liceo "B. Zucchi" in Monza, voor de ontwikkeling van verhalen van leerlingen over historische feiten betreffende het Italiaanse verleden, met ruimte voor discussie en reflectie.

²⁴PON, afkorting voor Nationale Operationele Programma's: dit zijn initiatieven die worden gefinancierd door de EU en de Italiaanse staat ter ondersteuning en verbetering van het nationale onderwijsstelsel.

²⁵Een voorbeeld is de documentairefilm 'The Erasmus Generation', die het verhaal vertelt van Roberto, een van de 15 miljoen jongeren die de afgelopen 35 jaar aan het programma hebben deelgenomen.

²⁶"Cipì geeft les op een volkomen nieuwe manier, met behulp van onderwijstechnieken die slechts bij een uitzonderlijke minderheid bekend en geliefd zijn. In deze nieuwe school, democratisch tot in de kern, werd Cipì geboren... het is het verhaal van een familie van mensen die de kinderen op een dakgoot observeerden... Maar het is tegelijkertijd het verhaal van elk kind dat ter wereld komt, van de keuzes die het leven hem oplegt, van de gevoelens en ideeën die hij door ervaring ontwikkelt' G. Rodari over Mario Lodi en de publicatie van Cipì.



- Daniele Novara (Centro PsicoPedagogico), die het vertellen van conflicten en ervaringen waardeert om te groeien.²⁸
- *De Nationale Curriculumrichtlijnen* (MIUR) bevorderen het gebruik van storytelling in het basis- en voortgezet onderwijs als een vakoverschrijdend leermiddel.

Een project voor APRO Formazione: “*Storie intrecciate - Verweven verhalen*”.

Het project 'Storie Intrecciate' is ontstaan binnen Apro Formazione, een beroepsopleidingsinstituut met een sterke educatieve roeping ten aanzien van jongeren en volwassenen, dat er niet alleen op gericht is zijn studenten voor te bereiden op het werk, maar ook op hun persoonlijke, sociale en culturele groei.

Het project zal in het schooljaar 2025/2026 worden uitgevoerd in de toekomstige tweede klas van de opleiding tot ober en barman. De klas bestaat uit 12 mannelijke en vrouwelijke studenten met verschillende culturele achtergronden en persoonlijke ervaringen. Deze context leent zich bijzonder goed voor verhalend en inclusief werk.

Het traject bestaat uit vijf hoofdfasen:

Inleiding en activering

Reflectie op sleutelbegrippen zoals herinnering, plaats en identiteit, door middel van begeleide discussies en gedeelde mindmaps

Resultaat: gezamenlijke mindmap met sleutelwoorden.

Hulpmiddelen: Post-it-briefjes, posters

2. Het gebied verkennen – De geschiedenis van Alba

Rondleidingen langs belangrijke locaties in de stad en het vertellen van legendes, anekdotes en verhalen over historische figuren in de stad. Deze bezoeken kunnen ook natuurgebieden en locaties met betrekking tot meer wetenschappelijke onderwerpen omvatten, aangezien er ook emotionele betekenis kan worden gehecht aan een landschap of aan de band tussen mens en natuur.

Resultaat: aantekeningen en foto's.

Interculturele focus: vergelijking tussen de geschiedenis van Alba en de historische elementen van de thuissteden van de buitenlandse studenten.

Onze verhalen

Workshops voor het maken van video's of autobiografische mondelinge verhalen, met de mogelijkheid om naast het Italiaans ook andere moedertalen te gebruiken, voorzien van vertaling.

4. Verhalen verweven

Gemengde groepen bouwen **een collectief verhaal op waarin lokale geschiedenis en persoonlijke verhalen met elkaar verweven zijn** in verschillende mogelijke formats: video, korte film, tentoonstelling. In de planningsfase zou men zich de creatie kunnen voorstellen van een korte film waarin een denkbeeldig personage de studenten op verschillende plaatsen in de stad Alba ontmoet en hen (ware) verhalen vertelt. Elke etappe wordt dan een kruispunt tussen het verleden van de stad en het heden zoals de studenten dat ervaren. Het is dus een gelegenheid voor de studenten om de verschillende betekenissen bloot te leggen die zij aan de plaatsen in de stad hechten, om zo tot een diepere interpretatie te komen van de verhalen die hen naar deze plaatsen brachten.

Output: een eindproduct in de vorm van een multimediapresentatie of tentoonstelling

5. Openbare presentatie

Presentatie van het project en de in Apro geproduceerde producten, met als doel het uitgevoerde werk te versterken en de interesse in participatieve en collaboratieve productie te vergroten, evenals de band tussen de school en de lokale omgeving, voor feedback van de gemeenschap.

De hele cursus is opgezet als een kans om na te denken over jezelf, je eigen geschiedenis en die van anderen, om samen

²⁷Volgens B. Ciari moet het dagelijkse verhaal aan het begin van de les worden gebruikt om de eigen ervaringen te verzamelen en te vertellen; de leerkracht moet vervolgens luisteren en nieuwe inzichten bieden.

²⁸Het PPC besteedt speciale aandacht aan conflictbeheersing en pedagogische dynamiek.



een meer hechte en bewuste groep te vormen.

Welke middelen zijn er nodig

Om het project te realiseren zijn verschillende professionals betrokken: de docenten van de cursus, opvoeders, een culturele bemiddelaar die dagelijks in de klas aanwezig is (al actief sinds september 2024), externe experts voor de storytelling-workshops.

Er zijn ook educatieve en multimediale materialen en hulpmiddelen nodig, zoals:

- hulpmiddelen voor creatief schrijven (post-its, posters, verhalende notitieboekjes),
- digitale apparaten (smartphones, opnameapparaten, camera's),
- ruimte voor workshops en voor een eventuele eindtentoonstelling.

Daarnaast zijn er educatieve uitstapjes naar de omgeving en momenten van collectieve discussie in de klas gepland.

Verwachte resultaten

Het project, dat in het volgende schooljaar van start gaat, heeft tot doel

- het versterken van het gevoel van persoonlijke en groepsidentiteit,
- niet alleen taalkundige en culturele, maar ook emotionele en relationele inclusie te bevorderen,
- het verbeteren van de vertelvaardigheden, zowel mondeling als schriftelijk, in het Italiaans en in de moedertaal,
- het gevoel van verbondenheid met de regio en de kennis van de lokale geschiedenis te stimuleren,
- en hulpmiddelen aan te reiken om beter om te gaan met relaties en conflicten met leeftijdsgenoten.

Het diepere doel is het creëren van een klasgroep die zichzelf als zodanig erkent, waarin elke leerling zich welkom en gewaardeerd voelt en een actief onderdeel is van een gezamenlijke reis.

Het eindproduct – dat een video, een tentoonstelling of een multimediaal verhaal kan zijn – zal het zichtbare symbool zijn van een gezamenlijke reis, een 'gemeenschappelijke herinnering' die stap voor stap is opgebouwd.

Doelgroep

De voor het experiment geselecteerde groep is uiterst heterogeen. De klas bestaat uit 12 mannelijke en vrouwelijke leerlingen in de leeftijd van 15 tot 17 jaar, afkomstig uit verschillende landen over de hele wereld (Egypte, Marokko, Peru, Macedonië, de Filippijnen, Italië).

Het is een complexe groep met veel kwetsbaarheden:

- leerlingen met weinig kennis van het Italiaans, van wie sommigen niet-begeleide minderjarigen zijn;
- kinderen met relationele of gezinsproblemen en met een persoonlijk verleden dat gekenmerkt wordt door leed en isolatie;
- leerlingen met specifieke leerstoornissen, hyperactiviteit of een constante behoefte aan aandacht;
- jongeren met grote moeilijkheden in de omgang met leeftijdsgenoten, of met een gesloten en oncoöperatieve houding.

In deze context biedt het project een concrete mogelijkheid om diversiteit om te zetten in een troef, door te werken aan wederzijdse erkenning en de waarde van persoonlijke verhalen als brug tussen verschillen.

Conclusies

Het idee om een project te realiseren via de methode van het vertellen van verhalen opent voor ons de mogelijkheid om anderen te leren kennen, hun geschiedenis en hun aanwezigheid te waarderen en onze cultuur te verrijken met nieuwe, innovatieve en noodzakelijke elementen voor de toekomst.

Storytelling is ook een 'lezing' van het verleden, een manier om concepten, personages, handelingen en lessen uit het verleden op te roepen, ons deze eigen te maken en ze in een modern licht te herlezen. Storytelling is dus een methode, ondersteund door diverse goede praktijken, die nabijheid creëert en grenzen doorbreekt. Hoe zit het met de gelegenheden waarop het wordt gebruikt in de culturele en museale context: hier worden geschiedenis, kunst en archeologie (interessante maar verre disciplines) 'verhalen' door het vakkundige gebruik van storytelling. In dit geval kan academische kennis toegankelijk en zelfs inclusief worden, wat mensen in staat stelt interesses, nieuwsgierigheid en vragen te ontwikkelen en



ALL IN EDUCATION

tegelijkertijd het gevoel van verbondenheid en gemeenschap versterkt. Verhalen vertellen is daarom een instrument dat onze boodschappen steeds vaker zou moeten overbrengen, omdat het ons uitnodigt om na te denken, ideeën te vormen en te delen; het vereist dat we luisteren, een netwerk van relaties opbouwen en anderen respecteren, waardoor we ook iets over onszelf kunnen leren.

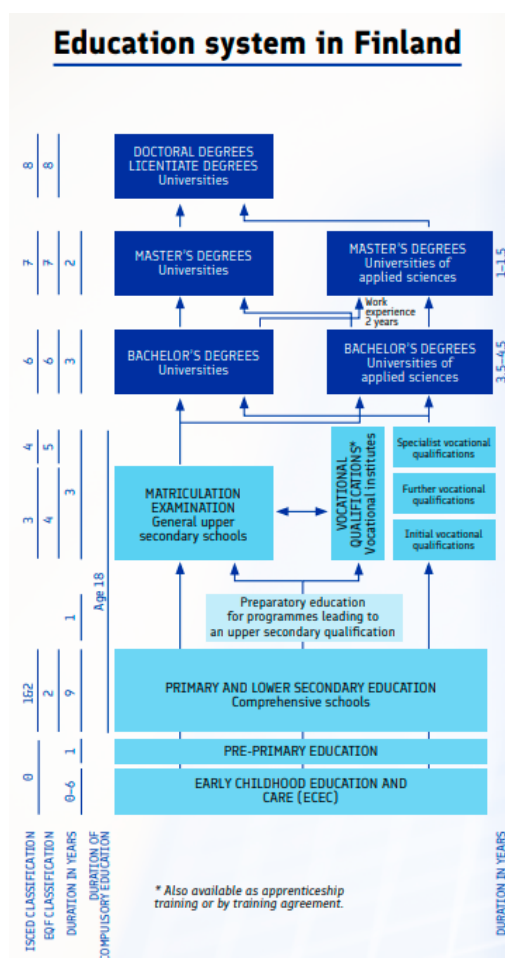


Finse nationale context en inclusieve onderwijsmethodologieën

Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymä – Kokkola (Finland)

Alle 6- tot 18-jarigen volgen kleuter-, basis-, lager secundair en hoger secundair onderwijs. Het Finse onderwijsstelsel kent geen doodlopende wegen. Leerlingen kunnen altijd hun studie voortzetten op elk onderwijsniveau, zolang ze voldoen aan de toelatingseisen van het betreffende niveau.²⁹

Het Finse onderwijsstelsel staat internationaal bekend om zijn rechtvaardigheid, kwaliteit en inclusiviteit. De belangrijkste kenmerken zijn: Negen jaar algemeen basisonderwijs (groep 1–9) is verplicht en wordt door de overheid gefinancierd. In 2021 werd de leerplicht verlengd tot de leeftijd van 18 jaar, waardoor leerlingen verplicht zijn om ofwel algemeen voortgezet onderwijs ofwel beroepsonderwijs en -opleiding (VET) te voltooien. Deze hervorming heeft tot doel de gelijkheid te verbeteren en ervoor te zorgen dat alle jongeren een diploma op secundair niveau behalen. Onderwijs is gratis, inclusief schoolboeken, maaltijden, vervoer (indien nodig) en in de meeste gevallen zelfs apparatuur (bijv. laptops).



https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf

²⁹ https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf



Structuur en doelstellingen van de Finse basisschool: er zijn 9 leerjaren: 1e–9e leerjaar (leeftijd 7–16). In het verplicht onderwijs moeten alle kinderen in Finland naar de basisschool gaan. Het primaire doel is om de ontwikkeling van de leerling tot een verantwoordelijk lid van de samenleving te ondersteunen door de nodige kennis en vaardigheden voor het leven aan te reiken. De vakken zijn Fins, wiskunde, milieukunde, geschiedenis, maatschappijleer, godsdienst/ethiek, talen, lichamelijke opvoeding, kunst, handvaardigheid en huishoudkunde.

Gemeenten zijn verantwoordelijk voor het organiseren van het basisonderwijs in hun regio. De overheid ondersteunt gemeenten met subsidies van de centrale overheid. Leerlingen mogen over het algemeen naar de lokale school gaan, maar ze kunnen binnen bepaalde beperkingen ook voor een andere school kiezen.

Verplichte vakken: Fins, wiskunde, milieukunde, geschiedenis, maatschappijleer, godsdienst/ethiek, vreemde talen, lichamelijke opvoeding, kunst, handvaardigheid en huishoudkunde.

Leerlingen krijgen ondersteuning zodra ze die nodig hebben, waaronder onderwijs in kleine groepen, individuele begeleiding en speciaal onderwijs. Vreemde talen: De eerste vreemde taal wordt meestal vanaf groep 3 onderwezen, en de tweede officiële taal (Fins of Zweeds) begint vanaf groep 7.

De officiële talen zijn Fins en Zweeds. In bepaalde regio's kan het onderwijs ook in de Samische talen worden gegeven. Leerlingen kunnen tijdens hun schooltijd maximaal zes verschillende talen kiezen.

Alle leraren in Finland moeten minimaal een masterdiploma hebben, inclusief een uitgebreide pedagogische opleiding. De lesmethoden leggen de nadruk op leerlinggerichte, creatieve en op samenwerking gebaseerde benaderingen. Leerlingen krijgen gratis maaltijden, gezondheidszorg, schoolvervoer en extra bijles wanneer dat nodig is.³⁰

Systeem voor beroepsonderwijs en -opleiding in Finland

Het Finse beroepsonderwijs en -opleidingen zijn competentiegericht en klantgericht. Het beroepsonderwijs en -opleidingen omvat 8 onderwijsgebieden, bestaande uit meer dan 150 beroepsopleidingen op hoger secundair niveau en verdere en gespecialiseerde beroepskwalificaties.

De nominale duur van beroepsopleidingen is 3 jaar, maar kan variëren afhankelijk van het individuele persoonlijke competentieontwikkelingsplan. Elke kwalificatie omvat leren op de werkplek. Alle kwalificaties zijn competentiegericht. Vertegenwoordigers van het bedrijfsleven en werkgevers spelen een belangrijke rol bij het plannen, uitvoeren en beoordelen van deze kwalificaties.

Een specifiek voordeel van het competentiegerichte kwalificatiesysteem is dat het behalen van een kwalificatie niet afhangt van waar de competenties zijn verworven of of ze zijn verworven via studie, werkervaring of andere activiteiten. De studie is gebaseerd op een persoonlijk competentieontwikkelingsplan dat voor elke student wordt opgesteld. Het plan erkent de bestaande vaardigheden van de studenten, geeft aan welke competenties zij nog nodig hebben voor de kwalificatie en legt uit hoe zij deze kunnen verwerven – bijvoorbeeld door te studeren aan een beroepsopleiding of door te leren op de werkplek.

Het plan omvat zowel verplichte als optionele studiemodules. Het leren en de verworven competenties van studenten worden gedurende de gehele studieperiode beoordeeld. De beoordeling is gebaseerd op de criteria die zijn vastgelegd in de nationale kwalificatie-eisen. Een van de belangrijkste beoordelingsmethoden is de demonstratie van beroepscompetenties. De demonstraties zijn werkopdrachten die relevant zijn voor de vereisten inzake beroepsvaardigheden en worden uitgevoerd in authentieke situaties. Ze worden samen met vertegenwoordigers uit het beroepsleven gepland, uitgevoerd en beoordeeld. Beroepsonderwijs en -opleiding in samenwerking met het beroepsleven. De opleiding wordt volgens dezelfde principes aangeboden aan jongeren die hun eerste kwalificatie behalen, alsook aan volwassenen die hun vaardigheden aanvullen of bijwerken of van vakgebied veranderen.

Er zijn drie niveaus van competentiegerichte kwalificaties: beroepskwalificaties, verdere beroepskwalificaties en gespecialiseerde beroepskwalificaties. De nationale kwalificatie-eisen zijn gebaseerd op een leerresultatenbenadering. Beroepskwalificaties worden ontwikkeld in samenwerking met vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven. Dit zorgt ervoor

³⁰ <https://okm.fi/en/education-system>



dat kwalificaties een soepele en efficiënte overgang naar de arbeidsmarkt ondersteunen, evenals professionele ontwikkeling en loopbaanverandering. Naast de behoeften van het bedrijfsleven wordt bij de ontwikkeling van beroepsonderwijs en -opleiding en van beroepskwalificaties rekening gehouden met de koppeling van kwalificaties aan vaardigheden voor een leven lang leren. Er wordt ook rekening gehouden met individuele behoeften en mogelijkheden om kwalificatie flexibel af te ronden, afgestemd op de eigen omstandigheden van de student.³¹

b. Wettelijk en beleidskader ter ondersteuning van inclusie:

Inclusie is verankerd in de Wet op het basisonderwijs (1998), waarin staat dat het onderwijs zo moet worden georganiseerd dat de ontwikkeling en het leren van elke leerling wordt ondersteund, ongeacht zijn of haar achtergrond of vaardigheden.³²

Het Finse nationale kerncurriculum (herzien in 2014 en ingevoerd in 2016) legt de nadruk op inclusieve waarden, individuele leertrajecten en flexibele onderwijsvormen.³³

Comprehensive School

Onderwijsondersteuning en welzijnsdiensten

Elk kind, elke leerling en elke student heeft recht op onderwijsondersteuning en welzijnsdiensten. Gelijkheid betekent ook dat het potentieel van elk kind maximaal benut moet worden. Leraren en ander schoolpersoneel zijn verplicht om kinderen en jongeren als individuen te behandelen en hen te helpen zich te ontwikkelen op basis van hun eigen capaciteiten. Leerlingen moeten succes en plezier in het leren kunnen ervaren.

Alle kinderen, leerlingen en studenten hebben recht op welzijnsdiensten voor leerlingen. Deze ondersteunen de lichamelijke gezondheid en het mentale welzijn van leerlingen. Naast gratis schoolmaaltijden en gratis schoolvervoer voor degenen die ver van school wonen, zijn ook gezondheidszorg en welzijnsdiensten gratis voor alle leerlingen en studenten in het kleuter-, basis-, lager secundair en hoger secundair onderwijs. Schoolverpleegkundigen, tandartsen, schoolpsychologen en maatschappelijk werkers zijn beschikbaar via de scholen. Daarnaast is onderwijsbegeleiding essentieel.

Het doel van begeleiding en advies is om leerlingen en studenten te ondersteunen, te helpen en te begeleiden, zodat zij allemaal zo goed mogelijk kunnen presteren in hun studie en beslissingen kunnen nemen over hun opleiding en loopbaan die geschikt en passend voor hen zijn. Begeleiding en advies verbinden de school met de samenleving en het beroepsleven. Ook instellingen voor hoger onderwijs bieden studie- en loopbaanbegeleiding aan studenten. Het personeel ondersteunt de student bij het opstellen van een persoonlijk studieplan en de voortgang in de studie. Daarnaast krijgen studenten gezondheids- en welzijnsdiensten, gesubsidieerde maaltijden, huisvesting en openbaar vervoer aangeboden.

Ondersteuning en speciaal onderwijs

Leerlingen in het hoger secundair onderwijs hebben recht op ondersteuning. Leerlingen in het algemeen hoger secundair onderwijs en in beroepsopleidingen hebben ook recht op ondersteuning en speciaal onderwijs. De behoefte aan ondersteuning wordt bepaald op basis van individuele behoeften en er zijn verschillende vormen van ondersteunende maatregelen beschikbaar voor de leerling.

Niveaus en vormen van ondersteuning

Om de behoefte aan ondersteuning in een vroeg stadium te signaleren, moet de situatie van de leerling worden gevolgd en moet de ondersteuning beginnen zodra er behoefte aan ontstaat. Samenwerking met de leerling en zijn of haar voogd is essentieel voor het vaststellen van de behoeften, het plannen van de ondersteuning en het waarborgen van een succesvolle uitvoering ervan. De ondersteuning die aan de leerling wordt geboden, moet flexibel zijn, worden gepland met het oog op

³¹ https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf

³² <https://splash->

[db.eu/?tx_perfar_policydocument\[action\]=show&tx_perfar_policydocument\[controller\]=Policydocument&tx_perfar_policydocument\[policydocument\]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0](https://splash-db.eu/?tx_perfar_policydocument[action]=show&tx_perfar_policydocument[controller]=Policydocument&tx_perfar_policydocument[policydocument]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0)

³³ <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>



langetermijndoelen en kunnen worden aangepast aan de veranderende behoeften. Vormen van ondersteuning kunnen afzonderlijk of in combinatie worden gebruikt om elkaar aan te vullen. Ondersteuning wordt geboden zolang en op het niveau dat nodig is.

Er zijn drie niveaus van ondersteuning voor het leren en de schoolbezoek: algemene ondersteuning, intensieve ondersteuning en speciale ondersteuning. Een leerling kan slechts één niveau van ondersteuning tegelijk ontvangen. Vormen van ondersteuning zijn bijvoorbeeld bijles, deeltijdonderwijs voor leerlingen met een beperking, assistentiediensten en speciale hulpmiddelen. Alle vormen van ondersteuning kunnen op elk niveau worden ingezet, met uitzondering van onderwijs voor leerlingen met een beperking op basis van een besluit inzake speciale ondersteuning. Daarnaast kan een leerling, naast de ondersteuning voor het leren en de schoolbezoek zoals gedefinieerd in de Wet op het basisonderwijs, individuele diensten op het gebied van leerlingwelzijn ontvangen zoals gedefinieerd in de Wet op het welzijn van leerlingen ().

Algemene ondersteuning

Algemene ondersteuning is de eerste manier om in te spelen op de ondersteuningsbehoefte van een leerling. Dit omvat doorgaans individuele pedagogische oplossingen en begeleiding of ondersteuningsmaatregelen die zo vroeg mogelijk worden geïmplementeerd als onderdeel van het dagelijkse schoolleven. Algemene ondersteuning wordt onmiddellijk geboden wanneer de behoefte zich voordoet en vereist geen speciale beoordelingen of beslissingen. Als de behoefte aan ondersteuning toeneemt, moet de leerling intensievere ondersteuning krijgen.

Intensieve ondersteuning

Intensieve ondersteuning omvat meer continue, sterkere en meer geïndividualiseerde hulp voor het leren en de schoolbezoek van de leerling. De leerling kan verschillende vormen van ondersteuning nodig hebben. Het initiëren, organiseren en eventuele terugkeer naar algemene ondersteuning worden afgehandeld op basis van een pedagogische beoordeling in multidisciplinaire samenwerking met professionals op het gebied van leerlingwelzijn. Intensieve ondersteuning wordt geboden volgens een leerplan dat voor de leerling is opgesteld. Samenwerking en systematische planning zijn essentieel voor de implementatie van intensieve ondersteuning.

Speciale ondersteuning

Als intensieve ondersteuning niet voldoende is om de leerling te helpen bij het schoolwerk, wordt op basis van een pedagogisch rapport een administratief besluit over speciale ondersteuning genomen. Er wordt een individueel onderwijsplan (IEP) voor de leerling opgesteld, waarin het onderwijs en de andere ondersteuning die in overeenstemming met het besluit inzake speciale ondersteuning wordt geboden, moeten worden gespecificeerd. Speciale ondersteuning bestaat uit speciaal onderwijs en andere ondersteuning die de leerling nodig heeft op grond van de Wet op het basisonderwijs. Speciaal onderwijs en de andere ondersteuning vormen een systematisch geheel. Ondersteuning door voogden, multidisciplinaire samenwerking en individuele begeleiding zijn belangrijk.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>

Ondersteuning en speciaal onderwijs in het beroepsonderwijs

In Finland vormen de diensten voor studentenwelzijn in het beroepsonderwijs en de beroepsopleiding (VET) een essentieel onderdeel van het waarborgen van het welzijn, het leervermogen en de gelijke kansen op succes van studenten. Deze diensten vallen onder de Wet op het studentenwelzijn en zijn geïntegreerd in het dagelijks leven van onderwijsinstellingen. Belangrijkste onderdelen van de studentenwelzijnsdiensten in het beroepsonderwijs

1. Psychologische en begeleidingsdiensten
 - a. Ondersteuning op het gebied van geestelijke gezondheid, stressmanagement en persoonlijke ontwikkeling.
 - b. Begeleiding bij studiegerelateerde en persoonlijke uitdagingen.
2. Gezondheidsdiensten op school
 - a. Regelmatige gezondheidscontroles en vaccinaties.
 - b. Ondersteuning voor lichamelijk welzijn en doorverwijzing naar gespecialiseerde zorg indien nodig.



ALL IN EDUCATION

3. Maatschappelijk werk
 - a. Hulp bij sociale problemen, gezinskwesties of financiële moeilijkheden.
 - b. Samenwerking met externe sociale diensten indien nodig.
4. Preventieve en gemeenschapsgerichte ondersteuning
 - a. Bevordering van een veilige en inclusieve leeromgeving.
 - b. Programma's tegen pesten en initiatieven voor welzijn.
5. Individuele ondersteuningsplannen
 - a. Ondersteuning op maat voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften of levensuitdagingen.
 - b. Multidisciplinaire samenwerking tussen leerkrachten, begeleiders en zorgverleners.
6. Gratis diensten
 - a. Alle diensten op het gebied van studentenwelzijn worden gratis aangeboden en zijn vertrouwelijk.

De doelstellingen van studentenwelzijn in het beroepsonderwijs zijn het bevorderen van het leren, de gezondheid en het welzijn van studenten.

Zorgen voor gelijke toegang tot onderwijs en het terugdringen van schooluitval. Studenten ondersteunen bij het behalen van hun diploma en de overgang naar werk of vervolgstudies. Deze diensten maken deel uit van een bredere nationale strategie om ervoor te zorgen dat elke student de ondersteuning heeft die hij of zij nodig heeft om te slagen, vooral nu de leerplicht in Finland nu geldt tot de leeftijd van 18 jaar

Ondersteuning en onderwijs op maat voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften binnen beroepsscholen of opleidingsprogramma's. Dit omvat geïndividualiseerde lesmethoden, leermiddelen en ondersteunende diensten om leerlingen te helpen bij het behalen van beroepskwalificaties. <https://www.oph.fi/en/education-system/vocational-education-and-training>

INCLUSIE OP SCHOOL IN FINLAND

Jaren 1960–1980: Eerste stappen naar inclusie

- De beweging naar inclusief onderwijs begon in de **jaren zestig**, toen Finland begon met het integreren van leerlingen met speciale behoeften in reguliere scholen.
- In deze periode steeg het aantal leerlingen dat werd aangemerkt als leerling met een onderwijsbehoefte aanzienlijk, wat aanleiding gaf tot hervormingen.
- De nadruk lag op **deeltijdonderwijs**, waardoor leerlingen in de reguliere klas konden blijven terwijl ze extra ondersteuning kregen

<https://finlandeducationhub.com/the-evolution-of-inclusive-education-in-the-finnish-education-system/>

Jaren 90: Beleids- en structurele hervormingen

- De **Basisonderwijswet van 1998** legde de basis voor een meer inclusief systeem door de nadruk te leggen op gelijke kansen en ondersteuning voor alle leerlingen.
- Het concept van "**driedledige ondersteuning**" begon vorm te krijgen, wat later een hoeksteen van het Finse inclusieve onderwijs zou worden.
- https://ebrary.net/185845/education/pursuit_inclusive_school_case_finland

Jaren 2000: institutionalisering van inclusie

- Het **driedledige ondersteuningsmodel** (algemene, intensieve en speciale ondersteuning) werd formeel ingevoerd in de **wijziging** van de Wet op het basisonderwijs **van 2010**.



ALL IN EDUCATION

- Dit model zorgt ervoor dat ondersteuning in een vroeg stadium wordt geboden en wordt aangepast aan de behoeften van de leerling, waardoor inclusie binnen het reguliere onderwijs wordt bevorderd
- <https://finlandeducationhub.com/the-evolution-of-inclusive-education-in-the-finnish-education-system/>

c. Statistieken en inclusie:

Ongeveer 20–25% van de leerlingen krijgt enige vorm van ondersteuning op **de scholengemeenschap**. Tegenwoordig is **84% van de plaatsen in het speciaal onderwijs** deeltijds, wat betekent dat leerlingen ondersteuning krijgen terwijl ze in reguliere klassen blijven.

Slechts **15%** van de plaatsen vindt plaats in speciale scholen of klassen, en **volledige inclusie** (zonder aparte ondersteuning) is goed voor ongeveer **1%**

Ongeveer 8% van de leerlingen krijgt speciale ondersteuning (gegevens uit 2023).

Leerlingen met speciale behoeften worden steeds vaker in reguliere klassen geplaatst, met individuele ondersteuning.

Een **aanzienlijk deel** van de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (SEN) in Finland volgt **beroepsonderwijs en -opleiding (VET)**.

Speciale ondersteuning in het beroepsonderwijs is **al decennia lang goed ingeburgerd**, en veel SEN-leerlingen beginnen hun studie in het beroepsonderwijs of in voorbereidende onderwijsinstellingen

Na een **wetshervorming in 2019** zijn beroepsopleidingsinstellingen (en andere algemene scholen voor hoger secundair onderwijs) **verplicht om speciale ondersteuning te bieden** aan leerlingen die dat nodig hebben.

Volgens Statistics Finland omvatten de meest recente gegevens:

In 2023 waren er 347.700 leerlingen in het beroepsonderwijs in Finland

De statistieken over het speciaal beroepsonderwijs bevatten gegevens over leerlingen die speciale ondersteuning ontvangen, gebaseerd op de KOSKI-database en rapporten van instellingen.

34.900 leerlingen ontvingen in 2020 speciale ondersteuning in het beroepsonderwijs dat leidt tot een kwalificatie

In 2020 ontvingen in totaal **34.900 leerlingen** in het beroepsonderwijs dat tot een diploma leidt speciale ondersteuning, wat neerkomt op **11,2%** van alle leerlingen in het beroepsonderwijs. De meerderheid, **87%**, volgde onderwijs aan instellingen voor beroepsonderwijs. **11,3%** van degenen die speciale ondersteuning ontvingen, volgde onderwijs aan **instellingen voor speciaal beroepsonderwijs**.

In totaal ontvingen **34.500 leerlingen in het hoger beroepsonderwijs** speciale ondersteuning in 2020. Dit was **15%** van alle leerlingen in het hoger beroepsonderwijs. In het **voortgezet beroepsonderwijs** ontving **0,7%** van de leerlingen speciale ondersteuning, en in het **gespecialiseerd beroepsonderwijs** was dit **0,1%**.

Van degenen die speciale ondersteuning ontvingen, was **53% man** en **47% vrouw** in 2020. Van alle leerlingen in het beroepsonderwijs was **49% man** en **51% vrouw**. Van de mannelijke leerlingen ontving **12%** speciale ondersteuning, tegenover **10%** van de vrouwelijke leerlingen.

Statistics Finland heeft vanaf het **statistische jaar 2019** de manier waarop het verslag uitbrengt over speciale ondersteuning in het beroepsonderwijs dat tot een kwalificatie leidt, herzien. De gegevens over speciale ondersteuning bestrijken nu het gehele kalenderjaar en omvatten het **hoger beroepsonderwijs**, het **voortgezet beroepsonderwijs** en het **gespecialiseerd beroepsonderwijs**.

Bron: Onderwijsstatistieken, Statistics Finland

De ondersteuning van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (SEN) op Finse scholen is **sterk geïndividualiseerd** en gebaseerd op het **type en de ernst van de behoefte**. Hieronder wordt beschreven hoe de ondersteuning op elke groep wordt afgestemd:



1. Leerlingen met leerproblemen

- Ondersteuningsmethoden:
 - Deeltijdse speciale onderwijs in kleine groepen of één-op-één
 - Gebruik van leermiddelen (bijv. luisterboeken, visuele overzichtstabellen)
 - Aangepast tempo en aangepaste methoden
- Hulpmiddelen: individuele leerplannen, remedial teaching

2. Leerlingen met een lichamelijke of zintuiglijke beperking

- Ondersteuningsmethoden:
 - Fysieke toegankelijkheid (bijv. hellingbanen, liften)
 - Ondersteunende technologieën (bijv. schermlezers, gehoorapparaten)
 - Gebarentaalvertolking of braillemateriaal
- Omgeving: kunnen naar reguliere of speciale scholen gaan, afhankelijk van de behoefte

3. Leerlingen met neurologische ontwikkelingsstoornissen (bijv. ADHD, autisme)

- Ondersteuningsmethoden:
 - Gestructureerde routines en duidelijke instructies
 - Pauzes en zintuigvriendelijke omgevingen
 - Training in sociale vaardigheden en gedragsondersteuning
- Plannen: Individuele onderwijsplannen (IEP's) met regelmatige evaluaties

4. Leerlingen met emotionele of gedragsproblemen

- Ondersteuningsmethoden:
 - Betrokkenheid van de schoolpsycholoog of -begeleider
 - Gedragsondersteuningsplannen en positieve bekrachtiging
 - Nauwe samenwerking met voogden en welzijnsdiensten

5. Leerlingen met psychische zorgbehoeften

- Ondersteuningsmethoden:
 - Flexibele roosters of verminderde werkdruk
 - Toegang tot schoolwelzijnsdiensten (psycholoog, verpleegkundige, maatschappelijk werker)
 - Veilige ruimtes en strategieën voor emotionele ondersteuning

6. Leerlingen met een multiculturele of meertalige achtergrond

- Ondersteuningsmethoden:
 - Voorbereidend onderwijs in het Fins/Zweeds
 - Onderwijs in de moedertaal en tweetalige ondersteuning
 - Culturele gevoeligheid in lesmateriaal

7. Hoogbegaafde leerlingen

- Ondersteuningsmethoden:
 - Verrijkingsactiviteiten en gevorderde cursussen
 - Projectmatig leren en zelfstudie
 - Versnelling in specifieke vakken

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-8241-5_26

Uitvalpercentage

Uitvalpercentages in het beroepsonderwijs zijn aanzienlijk gedaald, vooral onder mannen

In het schooljaar 2022/2023 is het uitvalpercentage in het beroepsonderwijs met 1,2 procentpunt gedaald ten opzichte van het voorgaande jaar. Voor beide geslachten bedroeg het uitvalpercentage in het beroepsonderwijs 9,8%. Bij mannen daalde het uitvalpercentage met 1,4 procentpunt en bij vrouwen met 1,0 procentpunt.

Wanneer we per geslacht kijken, zien we dat mannen en vrouwen in verschillende onderwijssectoren in verschillende mate uitvallen. In de afgelopen vijf jaar hadden vrouwen jaarlijks de hoogste uitvalpercentages in het beroepsonderwijs, terwijl mannen het vaakst uitvielen in het beroepsonderwijs of aan hogescholen.

| | |
|------------------------|------|
| Ammatillinen koulutus | |
| KOKO MAA | 9,1 |
| MK01 Uusimaa | 11,3 |
| MK02 Varsinais-Suomi | 9,1 |
| MK04 Satakunta | 5,9 |
| MK05 Kanta-Häme | 8,9 |
| MK06 Pirkanmaa | 8,4 |
| MK07 Päijät-Häme | 10,3 |
| MK08 Kymenlaakso | 10,3 |
| MK09 Etelä-Karjala | 7,1 |
| MK10 Etelä-Savo | 8,4 |
| MK11 Pohjois-Savo | 8,0 |
| MK12 Pohjois-Karjala | 7,0 |
| MK13 Keski-Suomi | 8,2 |
| MK14 Etelä-Pohjanmaa | 7,8 |
| MK15 Pohjanmaa | 7,2 |
| MK16 Keski-Pohjanmaa | 6,3 |
| MK17 Pohjois-Pohjanmaa | 7,8 |
| MK18 Kainuu | 6,4 |
| MK19 Lappi | 7,3 |
| MK21 Ahvenanmaa | 10,2 |

Nationale uitdagingen bij de implementatie van inclusieve onderwijsmethoden in Finland

Bronnen

Volgens Suutarinen, E. & Tiihonen (2023) wordt het gebrek aan middelen beschouwd als een van de belangrijkste



uitdagingen bij de implementatie van inclusie. In vergelijking met traditionele scholen hebben inclusieve scholen aanzienlijk meer middelen nodig (Lakkala, 2009, p. 212). Volgens Posti (2019) vonden leraren het onmogelijk om inclusie te implementeren zonder de middelen die nodig zijn voor inclusieve klaslokalen. Leerkrachten hadden het gevoel dat er onvoldoende middelen waren toegewezen om inclusie te ondersteunen – of helemaal geen. Hoewel de ideologie van inclusie wordt gezien als een goede benadering van het algemeen onderwijs, ondersteunen de beschikbare middelen de implementatie ervan onvoldoende (p. 69).

Leerkrachten ervaren gevoelens van ontoereikendheid en frustratie omdat ze tijdens de lessen niet aan elke leerling aandacht kunnen besteden (Kohonen, 2022, p. 41; Posti, 2019, p. 70). De tijd die wordt besteed aan het ondersteunen van één leerling gaat vaak ten koste van anderen. Leraren benadrukten dat er over het algemeen niet genoeg tijd is om aan elke leerling evenveel aandacht te besteden (pp. 70–71). Dit wordt beïnvloed door grote klassen, die de individualisering van het onderwijs verminderen en het meer generiek maken (Huhtanen, 2011, p. 49).

Grote klassen, veroorzaakt door een gebrek aan middelen, belemmeren gelijke aandacht voor leerlingen. Volgens Posti (2019) is het aantal leerlingen per leerkracht in inclusieve klassen te hoog. Leerkrachten zijn van mening dat bij het samenstellen van klassen en het plannen van groepsgroottes rekening moet worden gehouden met het aantal leerlingen dat ondersteuning nodig heeft. In grote groepen krijgen leerlingen die speciale ondersteuning nodig hebben vaak onvoldoende hulp, en kan vroegtijdige interventie ontoereikend zijn (Posti, 2019, pp. 70–71; Huhtanen, 2011, p. 49). Dit kan een negatieve invloed hebben op het leren van leerlingen met speciale behoeften (Posti, 2019, p. 71).

Vorbereiding van leerkrachten

De beperkte voorbereiding van leerkrachten vormt een uitdaging voor inclusief onderwijs. Een vereiste voor succesvolle inclusie is dat leerkrachten over voldoende kennis en middelen beschikken. De lerarenopleiding moet toekomstige leerkrachten voorbereiden met zowel theoretische als praktische hulpmiddelen voor inclusief onderwijs. Sarlin en Koivula (2009) benadrukken dat het verbeteren van de lerarenopleiding en bijscholing het vermogen van leerkrachten om inclusieve praktijken toe te passen, vergroot (p. 26).

Idealiter zou de ondersteuning moeten doorlopen tot in het beroepsleven. Uitgebreide ondersteuning is cruciaal voor het welzijn van leerkrachten en hun houding ten opzichte van inclusie. Ontoereikende lerarenopleiding wordt gezien als een belemmering voor inclusie (Lakkala, 2008, p. 31). Volgens Vuorilehto en Åhman (2018) vonden leraren dat hun opleiding in het speciaal onderwijs tijdens de lerarenopleiding ontoereikend was voor de eisen van de praktijk (pp. 40–43). Posti (2019) constateerde dat zowel pas afgestudeerde als ervaren leraren hun opleiding ontoereikend vonden. Bijscholing is slechts aan sommige leraren aangeboden, en verdere opleiding is vaak aan de leraren zelf overgelaten.

Leerkrachten gaven aan dat ze concrete strategieën voor inclusief onderwijs misten en dat het onderwerp vooral op theoretisch niveau werd besproken. Hoewel basisstudies in het speciaal onderwijs nuttig waren voor de theorie, was de verbinding tussen theorie en praktijk zwak (Posti, 2019, p. 73; Vuorilehto & Åhman, 2018, p. 41).

Effectieve inclusie vereist dat de inhoud van de lerarenopleiding actueel, relevant en praktisch is (Lakkala, 2008, p. 31; Kaikkonen, 2010, p. 171; Rasku-Puttonen, 2005, p. 101). De lerarenopleiding moet ook multidisciplinaire samenwerking bevorderen, zodat studenten kunnen oefenen met werken in diverse teams (Pyhältö et al., 2007, pp. 227–228).

Onvolledige ontwikkeling van een inclusieve schoolcultuur

Volgens Mustonen (2007) brengt de onvolledige ontwikkeling van een inclusieve schoolcultuur zijn eigen uitdagingen met zich mee. Finse scholen ondergaan veranderingen, waarbij steeds meer nadruk wordt gelegd op individualiteit en diversiteit. Scholen passen zich aan maatschappelijke eisen, waaronder flexibele leeromgevingen en het gebruik van technologie. Posti (2019) constateerde dat leraren het gevoel hadden dat de trage ontwikkeling van een inclusieve cultuur hun professionele groei belemmerde. Ze kregen weinig praktische ondersteuning van scholen of gemeenten. Sarlin en Koivula (2009) benadrukken dat inclusief onderwijs vernieuwde schoolpraktijken en lesmethoden vereist. Ondersteuningssystemen en -structuren moeten evolueren om inclusie beter te dienen, en leraren moeten toegang hebben tot nieuwe pedagogische hulpmiddelen en kennis (p. 26). Om een school voor iedereen mogelijk te maken, moet aandacht worden besteed aan de toewijzing van middelen.

Volgens Posti (2019) komt de onvolledigheid van de school- en werkculturen ook tot uiting in het ontbreken van gedeelde criteria voor inclusieve beoordeling. Leraren vonden de implementatie van inclusieve beoordeling een uitdaging, aangezien de basisstructuur en uniforme richtlijnen voor beoordeling duidelijkere kaders vereisen. Dergelijke kaders zouden leraren meer tijd geven om eerlijke en consistente beoordelingen uit te voeren, in plaats van dat ze hun eigen beoordelingsmethoden moeten bedenken (p. 80).

Huhtanen (2011) merkt op dat het doel van inclusieve beoordeling is om het leren van alle leerlingen op een diverse manier te bevorderen, zowel vanuit politiek als praktisch perspectief. Om dit doel te bereiken is een politiek kader nodig waarop beoordelingsmethoden en richtlijnen zijn gebaseerd, terwijl leraren tegelijkertijd worden ondersteund in hun werk en bij de uitvoering van de beoordeling (pp. 75–77).

Leerkrachten op Finse scholen worden – net als in veel andere inclusieve onderwijssystemen – geconfronteerd met diverse uitdagingen bij de begeleiding van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (SEN). Deze uitdagingen kunnen worden onderverdeeld in een aantal belangrijke gebieden:

Uitdagingen bij de implementatie van inclusie

1. Diverse behoeften in één klas

- Leerkrachten hebben vaak te maken met klassen met een breed scala aan vaardigheden en behoeften.
- Het kan een hele opgave zijn om het lesprogramma af te stemmen op zowel leerlingen met SEN als de overige leerlingen.
- Effectief differentiëren in het onderwijs vergt tijd, training en middelen.

2. Tijdsdruk

- Het plannen van individuele ondersteuning (bijv. IEP's) en het aanpassen van lesmateriaal kost veel tijd.
- Leerkrachten kunnen moeite hebben om tijdens de reguliere lessen voldoende individuele begeleiding te bieden.

3. Beperkt ondersteunend personeel

- Niet alle scholen beschikken over voldoende leerkrachten voor het speciaal onderwijs, assistenten of therapeuten.
- Leerkrachten kunnen zich geïsoleerd voelen bij het omgaan met complexe behoeften zonder voldoende samenwerking.

4. Opleiding en professionele ontwikkeling

- Leerkrachten in het reguliere onderwijs beschikken mogelijk niet over gespecialiseerde training in strategieën voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften.
- Voortdurende professionele ontwikkeling is essentieel, maar niet altijd toegankelijk of een prioriteit.

5. Administratieve en documentatielast

- Leerkrachten moeten ondersteuningsplannen, voortgang en interventies grondig documenteren.
- Deze administratieve last kan ten koste gaan van de tijd die wordt besteed aan daadwerkelijk lesgeven en ondersteuning.

6. Gedrags- en emotionele uitdagingen

- Het omgaan met gedragsproblemen of emotionele crises in een inclusieve omgeving kan stressvol zijn.
- Leerkrachten hebben vaardigheden nodig op het gebied van klasmanagement, traumagerichte werkwijzen en technieken voor emotionele regulatie.



7. Schoolcultuur en houdingen

- Inclusie vereist een inzet van de hele school.
- Als de schoolcultuur niet ondersteunend of inclusief is, kunnen leerkrachten te maken krijgen met weerstand of een gebrek aan begrip van collega's of het schoolmanagement.

Ondanks krachtig beleid belemmeren verschillende praktische en structurele uitdagingen de volledige implementatie van inclusieve onderwijsmethoden:

a. Variatie in lokale implementatie:

- Finland heeft een gedecentraliseerd onderwijssysteem en gemeenten hebben aanzienlijke autonomie. Dit kan leiden tot inconsistenties in de manier waarop inclusie in verschillende regio's en scholen wordt gerealiseerd.
- De toewijzing van middelen varieert, wat van invloed is op de beschikbaarheid van leraren in het speciaal onderwijs, assistenten en ondersteunende diensten.

b. Opleiding en ondersteuning van leerkrachten:

- Hoewel Finse leerkrachten hoogopgeleid zijn, geven veel leerkrachten in het reguliere onderwijs aan zich onvoldoende voorbereid te voelen om inclusief te werken, vooral met leerlingen met complexe behoeften of neuropsychiatrische stoornissen.
- Er is een groeiende behoefte aan bijscholing op het gebied van inclusieve pedagogiek, co-teaching en gedifferentieerd onderwijs.

c. Toenemende diversiteit en behoeften van leerlingen:

- Bij steeds meer leerlingen worden leerproblemen, ADHD, autismespectrumstoornissen en psychische problemen vastgesteld.
- De toename van psychische gezondheidsproblemen, met name na COVID, heeft de druk op scholen vergroot om meer holistische, geïndividualiseerde ondersteuning te bieden.

d. Beperkte middelen:

- De vraag naar leerkrachten in het speciaal onderwijs en schoolpsychologen overtreft in veel gebieden het aanbod.
- Door tijdgebrek en personeelstekorten is het moeilijker om co-teaching en ondersteuning in kleine groepen consistent te implementeren.

e. Houdings- en structurele barrières:

- Sommige scholen of medewerkers hebben mogelijk nog steeds traditionele opvattingen over het apart plaatsen van leerlingen met ondersteuningsbehoeften.
- De fysieke infrastructuur in oudere scholen is niet altijd geschikt voor inclusieve praktijken (bijv. toegankelijkheid, flexibele leerruimtes).

In Finland draagt de verlengde leerplicht ook bij aan inclusiviteit, aangezien elke leerling na het basisonderwijs een studieplaats moet krijgen toegewezen om ervoor te zorgen dat iedereen ten minste het hoger secundair onderwijs voltooit. Een van de brede internationale doelstellingen van inclusie is het garanderen van onderwijs dat de ontwikkeling van elke leerling bevordert, ongeacht hun ondersteuningsbehoeften of andere persoonlijke kenmerken (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020). Om dit doel te bereiken zijn adequate onderwijs- en ondersteuningsdiensten nodig, evenals mogelijke structurele veranderingen in het schoolsysteem en de schoolcultuur. Deze veranderingen worden door elke school doorgevoerd binnen het kader van beslissingen op het gebied van onderwijsbeleid en de middelen die aan scholen en individuele leerkrachten worden toegewezen (Moberg & Savolainen, 2015).

Inclusieve onderwijsmethodieken – Co-teaching en het "Stop"-model



1) CO-TEACHING

Werkingsmodel:

Het co-teachingmodel is gebaseerd op het inspelen op de uiteenlopende behoeften van leerlingen. In principe behoren alle leerlingen tot dezelfde groep. Een leerkracht of professional uit het speciaal onderwijs kan naast de leerkracht aanwezig zijn om leerlingen te ondersteunen die meer hulp nodig hebben. Sommige leerlingen kunnen taken ook zelfstandig uitvoeren op een leerplatform. Ondersteuning voor leerlingen kan ook in een aparte ruimte worden geboden. Bijvoorbeeld: groep voor het beheer van kleine bedrijven, Hope-leeromgeving, Voimavara-leeromgeving.

Behoeften aan ondersteuning vaststellen

Via informatie uit de overgangsfase

- Tijdens HOKS-besprekingen
- Door middel van observatie
- Via een basistest wiskunde en digitale dyslexiescreening
- Via de eerste groepsinformatie
- Informatie van leerkrachten aan de leerkracht speciaal onderwijs en vice versa
- Van de leerling zelf
- Van de voogd

Ondersteuning bij de planning van vakken in het reguliere onderwijs

Overleg tussen de leerkracht speciaal onderwijs en de vakleerkracht

- Eerste informatie voor het opstarten van groepen
- Planning voor individuele leerlingen en groepen (observaties, basistests, enz.)
- De sterke punten van de leerling benadrukken
- Eerste plan voor co-teaching
 - o Tijdschema: overeengekomen specifieke lesuren
 - o Methoden: begeleiding, observatie, structuur, mogelijke hulpmiddelen en materialen
 - o Onderwerpen: co-teaching en begeleiding/differentiatie
 - o Taakverdeling: vakonderwijs (vakdocent), klasmanagement (leerkracht speciaal onderwijs + vakdocent), speciale ondersteuning (leerkracht speciaal onderwijs), leerstrategieën (leerkracht speciaal onderwijs + vakdocent)

Implementatie

Gezamenlijke lessen > evaluatie na de lessen (observaties, acties, successen, ontwikkeling)

- Vervolgacties
 - o Meer gezamenlijke lessen (vakdocent + leerkracht speciaal onderwijs)
 - o Onderwijs in kleine groepen (vakdocent/leerkracht speciaal onderwijs)
 - o Ondersteunend onderwijs (vakdocent/leerkracht speciaal onderwijs + begeleider)
 - o Individueel onderwijs (leerkracht speciaal onderwijs, vakleerkracht)
- Leeromgevingen:
 - o Klaslokaal
 - o Kleine groepsruimte van de leerkracht speciaal onderwijs
 - o Hope-leeromgeving
 - o Werkruimte van de leerkracht
 - o Voimavara-leeromgeving
 - o Thuis > afstandsonderwijs



ALL IN EDUCATION

Samenwerking

- Luisteren naar en effectief samenwerken met de leerling (en de voogd) is cruciaal
- Samenwerking tussen leerkrachten in het speciaal onderwijs, verantwoordelijke leerkrachten, begeleidingsdocenten, vakdocenten en instructeurs
- Open, op vertrouwen gebaseerde en respectvolle samenwerking tussen het onderwijzend en begeleidend personeel
- Planning
- Communicatie en documentatie, waarbij ondersteunende maatregelen zichtbaar worden gemaakt in Wilma en de verantwoordelijke instructeur wordt geïnformeerd

Evaluatie

Voortdurende evaluatie met de leerling over de toereikendheid van de ondersteuning, de effectiviteit van de methoden en de juiste afstemming van de ondersteuning

- Voortdurende evaluatie onder docenten en begeleidend personeel

Hulpbronnen:

De hulpbronnen omvatten die van de leerkracht speciaal onderwijs, professionals of personeel uit een aparte leeromgeving. Deze rollen maken als structurele elementen deel uit van de ondersteunende diensten van de instelling, en sommige professionals (bijv. specialisten) zijn flexibel beschikbaar voor één groep of voor leerlingen uit verschillende groepen, afhankelijk van de behoeften van de leerlingen en binnen de grenzen van de beschikbare middelen.

Resultaten:

Positief. Leerlingen krijgen tijdige ondersteuning, studeren op tijd af en het model is flexibel.

Doelgroep:

Leerlingen die ondersteuning nodig hebben, maar ook anderen profiteren van een verbeterde sfeer in de klas.



2) HET "STOP"-MODEL (*PYSÄKKITOIMINTAMALLI*)

Werkwijze

De leerkracht speciaal onderwijs heeft een vast tijdstip en een vaste plek waar studenten zonder afspraak terecht kunnen. Een laagdrempelige ontmoetingsplaats. Er wordt gebruikgemaakt van neuropsychiatrische expertise. De leerling bespreekt zijn of haar zorgen, die al dan niet verband houden met het studeren. Het doel is om belemmeringen voor het leren weg te nemen. Samen met de leerling wordt naar oplossingen gezocht, wordt ondersteuning geboden en wordt de leerling indien nodig doorverwezen naar aangesloten diensten. Het gesprek wordt niet in een systeem vastgelegd. Indien nodig kunnen vervolgafspraken worden gemaakt. Ook leerkrachten kunnen worden geraadpleegd.



Walk-in Stop is een laagdrempelige ruimte waar iedereen terecht kan om op een veilige manier momenten uit zijn of haar leven te delen.

Het dient vaak als een plek om na te denken over de eigen gevoelens – een jongere kan bijvoorbeeld 'testen' hoe anderen op zijn of haar gedachten reageren.

De aanpak is oplossingsgericht.

Elke dinsdag van 9.00 tot 11.00 uur (of 11.30 uur)

Bezoekers:

- Studenten: 10–20 (gemiddeld 14)
- Begeleiders: 1–3

Bezoekers komen uit verschillende vakgebieden, met een gelijk aantal meisjes en jongens. Sommigen komen alleen, anderen met een vriend(in).

Een bezoek duurt gemiddeld 15–20 minuten.

Bij de **Walk-in Stop** worden mensen opgevangen die met allerlei verschillende problemen zitten.

- Ongeveer **30%** van de gesprekken heeft betrekking op **executieve functies, concentratie en dagelijkse basiszaken** (zoals het dagelijks leven, het slaappatroon, eten en schoolbezoek).
- Ongeveer **30%** heeft betrekking op **angst, levensbeheersing, stemming** en soortgelijke onderwerpen.
- De **overige gesprekken** gaan over uiteenlopende onderwerpen, waaronder **relaties, levensreflecties en praktische zaken** (zoals het boeken van treinkaartjes, plannen voor de toekomst, het schrijven van sollicitatiebrieven, enz).

Voor de inlooptijd **is geen afspraak nodig** – bezoekers worden over het algemeen verwacht gewoon langs te komen.

We beginnen het gesprek vaak met **een luchtig praatje** over algemene onderwerpen. Zodra er vertrouwen is opgebouwd, wordt het makkelijker om op diepere zaken in te gaan.

Jongeren nemen ook hun vrienden mee, stellen hen vaak trots voor of helpen hen hun zorgen te delen.

Een **veelvoorkomende ervaring** is onzekerheid over jezelf – en over alles:

“Ik voel me angstig.”

Het is voor een jongere vaak moeilijk om te benoemen wat er precies mis is in zijn of haar leven – of soms voelt het alsof datgene wat *er* mis *is* alles overheerst.

Het idee van de **Walk-in Stop** is dat er iemand luistert en helpt – al is het maar door er gewoon te zijn.

Sommige jongeren komen vrij regelmatig langs, en in die gevallen “gaan we samen op pad”:

- We stellen **doelen** voor het leven
- We creëren **structuur** voor dagelijkse routines
- We **verwoorden gevoelens en handelingen** op een manier die goed en constructief aanvoelt
- We leren **technieken** (bijv. **TRT-methoden** voor emotionele regulatie, **executieve functies en leerstrategieën** voor actie)
- We praten over hoe het gaat

→ Het is belangrijk dat de jongere **duidelijkheid** krijgt **over zijn of haar emoties**, zodat die emoties – of de dingen die erachter zitten – kunnen worden aangepakt.

In de adolescentie zijn emotionele regulatie en executieve functies vaak nog in ontwikkeling. Dit betekent dat emoties overweldigend kunnen aanvoelen, impulsiviteit sterk kan zijn en zelfregulatie kan ontbreken. (Met andere woorden: het **limbisch systeem** en de **prefrontale cortex** moeten leren samenwerken.)



ALL IN EDUCATION

Het is belangrijk om te vragen:

- Hoeveel slaapt de jongere?
- Heeft hij of zij hobby's?
- Hoe brengt hij of zij de vrije tijd door?
- Wanneer (en wat en waar) eet hij of zij?
- Gaat hij of zij het huis uit?
- Heeft hij of zij vrienden (en waar)?

Als er op deze gebieden zorgen zijn, uitendie zich vaak als **gevoelens van angst** bij de jongere. (Bijvoorbeeld: als ze te weinig slapen, voelt het dagelijks leven wazig en ongemotiveerd aan, en raken emoties over- of onderprikkeld, enz.)

→ Wanneer **betekenis en ritme** uit het dagelijks leven van een jongere **verdwijnen**, kan hij of zij gaan 'door de tijd zweven' en voelt niets meer als iets – alleen maar 'angstig'.

Dit beïnvloedt vaak ook **de concentratie** (door de geest te overstimuleren of juist te understimuleren).

Dit is vaak een goed moment om een **concreet gesprek** met de jongere aan te gaan over zijn of haar dagelijks leven:

- Verken samen **stappen en doelen**
- Praat over **emoties met behulp van verschillende benamingen**
- Het doel is altijd om de jongere **iets tastbaars** te geven **om zich aan vast te houden** – en om elkaar weer te ontmoeten.

Belangrijke zaken:

Planning

- Houd rekening met afleidingen
- Van tevoren
- Om de start te ondersteunen
- Denk er even over na
- Concentratie
- Maak het zichtbaar
- Plan en gebruik een agenda
- Streef naar regelmaat - houd een dagelijks en wekelijks ritme aan: sta op hetzelfde tijdstip op, schoonmaakdag, vaste hobby's, routines, enz.
- Gebruik takenlijsten. Bewaar de lijst op een zichtbare plek, in een agenda of zelfs in de notities van je telefoon.
-
- Streep af (verwijder) wanneer de taak is voltooid!
- Gebruik telefoonalarmen als herinneringen.
- Plan reistijden en vergaderingen zo dat je ook rekening houdt met onverwachte gebeurtenissen.

Plan!

- Plan het begin van taken: (wanneer ik taken uitvoer, rekeningen betaal, aan hobby's doe...)
- Gebruik een agenda.
- Begin met de kleinste dingen die mogelijk zijn.

Concentratie

- Doe taken die concentratie vereisen wanneer je het meest alert bent.
- Deel taken die langere concentratieperiodes vereisen op in kleinere delen en neem pauzes.
- Breng je aandacht terug naar waar je was.
- Maak aantekeningen.
- Als je de neiging hebt om je te veel te concentreren, bepaal dan van tevoren hoeveel tijd je aan de taak wilt besteden en stel een alarm in om aan te geven dat het tijd is voor een pauze.



Verwijder afleidingen

- Zet je telefoon op stil en houd hem uit het zicht, schakel e-mailmeldingen uit, zet de tv uit, enz.
- Concentreer je op één ding tegelijk.
- Kies je locatie en gezelschap verstandig – vermijd situaties waarin irrelevante zaken je aandacht kunnen afleiden.

Denk even na

- Denk na voordat je handelt.
- Maak tijd vrij voor het nemen van belangrijke beslissingen: verzamel informatie en weeg de alternatieven, voor- en nadelen af.
- Herken situaties waarin je vaak impulsief handelt (bijv. impulsaankopen, onbedwingbare trek).
- Stel principes vast, zoals "Ik koop niets boven de 5 euro zonder er 24 uur over na te denken", of geef indien nodig je creditcard op, of vermijd gezelschap waarvan je weet dat het slecht voor je is.

Maak het zichtbaar

- Gebruik kleuren en onderstreping.
- Gebruik plakbriefjes.
- Maak aantekeningen (mindmaps, gedachtenkaarten, trefwoorden, tekeningen).
- Ken jezelf.
- Kauw kauwgom als dat je helpt je te concentreren.
- Beweeg je voeten, draai aan een haarelastiekje, gebruik een antistressspeeltje...
- Neem pauzes, drink regelmatig water en houd je bloedsuikerspiegel op peil. Ga ook buiten even rondlopen.

Bronnen:

Hulpbronnen voor leerkrachten in het speciaal onderwijs, bijv. 2 uur per week.

Resultaten:

Het model heeft de leerlingen succesvol bereikt en de ervaringen zijn zeer positief.

"Als we sporen achterlaten,
kunnen we kiezen
wat voor sporen dat zijn."

Doelgroep:

Studenten aan de instelling die te maken hebben met leerbarrières.



BONUSTRACK!

Ontwikkeling van leerondersteuning in de gemeenschappelijke modules van het beroepsonderwijs Focus op het welzijn en het leren van studenten



Gemeenschappelijke modules in het beroepsonderwijs in Finland:

- . Communicatie- en interactiecompetentie (11 studiepunten)
- . Wiskunde- en natuurwetenschappelijke competentie (6 studiepunten)
- . Burgerschap en competenties voor het beroepsleven (9 studiepunten)

1. De behoefte aan ondersteuning vaststellen

- Informatie over de overgangsfase
- HOKS-gesprekken (een persoonlijk competentieontwikkelingsplan)
- Observatie
- Basistest wiskunde en screening digitale geletterdheid
- Eerste groepsinformatiesessie
- Informatie-uitwisseling tussen leerkrachten en leerkrachten in het speciaal onderwijs
- Van de leerling zelf
- Van de voogden

2. Ondersteuning bij de planning van vakken in gemeenschappelijke modules

- Overleg tussen de leerkracht speciaal onderwijs en de vakleerkracht
- Inleidende informatiebijeenkomsten voor startgroepen
- Planning op leerling- en groepsniveau
 - Benadruk de sterke punten van de leerling!
- Eerste plan voor co-teaching:
 - **Tijdschema:** spreek specifieke lessen af
 - **Methoden:** gerichte ondersteuning, observatie, structuur, mogelijke hulpmiddelen en materialen
 - **Onderwerpen:** co-teaching/gelijktijdig lesgeven en begeleiding/differentiatie
 - **Taakverdeling:** vakonderwijs, ordehandhaving, speciale ondersteuning, leerstrategieën

3. Uitvoering



ALL IN EDUCATION

- Gezamenlijke lessen > evaluatie na de lessen
 - Vervolgacties:
 - Meer gezamenlijke lessen
 - Onderwijs in kleine groepen
 - Ondersteunend onderwijs
 - Individueel onderwijs
 - Leeromgevingen:
 - Klaslokalen
 - Kleine groepsruimte van de leerkracht speciaal onderwijs
 - HOPE-leeromgeving
 - Werkruimte van de leerkracht
 - Leeromgeving met leermiddelen
 - Startpagina voor leerlingen > afstandsonderwijs
-

4. Samenwerking

- Luisteren en effectief samenwerken met de leerling (en de voogd)
 - Leerkrachten in het speciaal onderwijs, verantwoordelijke leerkracht, begeleidingsdocent, vakdocent, assistent
 - Open, op vertrouwen en respect gebaseerde samenwerking tussen leerkrachten en begeleidend personeel
 - Planning
 - Communicatie en documentatie
-

5. Evaluatie

- Voortdurende evaluatie met de leerling
- Doorlopende evaluatie tussen leerkrachten en begeleidend personeel



Nederlandse context en inclusieve onderwijsmethodieken

Drenthe College Terra – Drenthe (Nederland)

In Nederland wordt het onderwijssysteem gekenmerkt door een sterke nadruk op prestaties, standaardisatie en vroege selectie, wat zowel voordelen als uitdagingen met zich meebrengt voor inclusief onderwijs. Vanaf 12 jaar worden leerlingen ingedeeld in verschillende onderwijstrajecten (VMBO, HAVO, VWO34), wat kan leiden tot sociale en etnische segregatie en ongelijke kansen.

Het bewustzijn rond inclusie groeit gestaag, vooral als reactie op de toenemende diversiteit onder leerlingen. In de klas zitten leerlingen met verschillende etnisch-culturele achtergronden, religies, genderidentiteiten, neurodiverse profielen en sociaaleconomische situaties. Volgens het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) en het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) worden leerlingen met een migratieachtergrond, LGBTQ+-jongeren en leerlingen met een beperking nog steeds geconfronteerd met uitsluiting, lagere verwachtingen en onevenredig hoge uitvalpercentages. Uit gegevens van het CBS uit 2023 blijkt bijvoorbeeld dat meer dan 35% van de leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond het laagste beroepsonderwijs (VMBO-basis) volgt, tegenover 13% van de leerlingen zonder migratieachtergrond. Soortgelijke onevenredigheden bestaan voor leerlingen met een beperking of neurodiverse aandoeningen (bijv. autisme, ADHD), met name in het reguliere voortgezet onderwijs.

Het Nederlandse schoolsysteem kampt ook met een lerarentekort en toenemende druk op het welzijn van leerlingen. De zorgen over de geestelijke gezondheid onder leerlingen zijn de afgelopen jaren toegenomen, met name sinds de COVID-19-pandemie, die onderliggende ongelijkheden in de toegang tot onderwijs, ondersteuning en digitale middelen aan het licht bracht.

Nationale wetgeving, zoals de Wet Passend Onderwijs, verplicht scholen om waar mogelijk op maat gemaakte ondersteuning te bieden binnen het reguliere onderwijs. Veel scholen hebben echter nog steeds moeite om inclusieve praktijken volledig te implementeren. Inclusie wordt verder beïnvloed door gedecentraliseerd bestuur: gemeenten en schoolbesturen spelen een sleutelrol bij de uitvoering van het inclusiebeleid, wat kan leiden tot regionale verschillen.

De Nederlandse regering heeft zich ten doel gesteld om in 2035 inclusief onderwijs in alle scholen te hebben geïmplementeerd, om gelijke kansen voor alle jongeren en de kwaliteit van het Nederlandse onderwijssysteem te verbeteren. Drie belangrijke aandachtspunten voor de scholen:

- Iedereen is welkom, krijgt de kans om zich te ontwikkelen en hoort thuis op school.
- Iedereen kan tijdens het onderwijs worden ondersteund.
- Alle jongeren nemen deel aan leer- en sociale activiteiten.

[Inclusief onderwijs in 2035 | Inclusief onderwijs | Rijksoverheid.nl](#)

Nationale uitdagingen bij de implementatie van inclusieve onderwijsmethoden

³⁴ **VMBO** (Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs): Dit type voortgezet onderwijs is meer praktijkgericht en bereidt leerlingen voor op het hoger beroepsonderwijs (MBO).

HAVO (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs): Dit niveau bereidt leerlingen voor op het hoger beroepsonderwijs (HBO).

VWO (Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs): Dit is het hoogste niveau van het voortgezet onderwijs in Nederland, dat leerlingen voorbereidt op de universiteit (WO).



Belangrijke uitdagingen zijn onder meer:

- Beperkte lerarenopleiding: Veel leraren hebben onvoldoende training in inclusieve pedagogiek, met name met betrekking tot leerlingen met een beperking, een traumatische achtergrond of complexe culturele identiteiten.
- Onzekerheid over gevoelige onderwerpen: Leraren voelen zich vaak onvoldoende toegerust om complexe thema's als religie, seksuele geaardheid, racisme of oorlog op een genuanceerde en veilige manier te bespreken. Dit leidt tot het vermijden van moeilijke gesprekken.
- Tijdsdruk en hoge werkdruk: Inclusieve methoden vereisen vaak meer voorbereiding, gedifferentieerd onderwijs en individuele aandacht, wat moeilijk te realiseren is binnen de strakke roosters van Nederlandse scholen.
- Angst voor polarisatie of om 'iets verkeerd' te zeggen: Dit remt een open dialoog en versterkt het zwijgen rond belangrijke identiteitsgerelateerde thema's.
- Druk vanuit een prestatiegerichte cultuur: De nadruk op toetsen en ranglijsten kan in strijd zijn met de waarden van inclusiviteit, samenwerking en persoonlijke ontwikkeling.
- Inconsistente samenwerking met zorgprofessionals: Hoewel samenwerking met jeugdhulpteams, mentoren of personeel in het speciaal onderwijs wordt aangemoedigd, is deze vaak inconsistent of reactief in plaats van structureel verankerd.
- De Nederlandse samenleving is binnen de zorgstructuur gepersonaliseerd en gemedicaliseerd. Deze labels leggen de nadruk op de persoonlijkheid van mensen en beïnvloeden het onderwijs op school.

Inclusieve onderwijsmethodologieën – De cultuurlens en interculturele communicatie en de vijf dimensies

1) DE CULTUURLENS EN INTERCULTURELE COMMUNICATIE

Deze methode nodigt leerlingen uit om hun eigen culturele 'lens' of mentale kader te verkennen.

De sessie begint doorgaans met een herkenbare uitleg van cultuur als een vorm van "mentale programmering" (geïnspireerd door het werk van Hofstede).

Leerlingen reflecteren op hun waarden, normen en gedragsverwachtingen die zijn gevormd door opvoeding, omgeving en ervaring.

Vervolgens worden sleutelbegrippen zoals stereotypering, bevestigingsvertekening, impliciete associatie en zelfvervullende voorspelling geïntroduceerd door middel van toegankelijke taal en herkenbare voorbeelden uit de klas of sociale media (<https://youtu.be/QRZPw-9sJtQ>).

Leerlingen worden aangemoedigd om hun eigen denkpatronen te herkennen, momenten te onderzoeken waarop ze aannames hebben gedaan, en de impact van vooroordelen in praktijksituaties te bespreken. Docenten begeleiden deze gesprekken in kleine groepen en zorgen voor een veilige en respectvolle sfeer.

Bronnen:

- Duidelijke en herkenbare uitleg over cultuur
- Werkbladen die leerlingen helpen hun eigen culturele identiteit te verkennen
- Toegankelijke uitleg over concepten met betrekking tot vooroordelen
- Praktijkvoorbeelden en ondersteunend beeldmateriaal

Resultaten:



ALL IN EDUCATION

- Verhoogd zelfbewustzijn en kritisch denken
- Grotere openheid voor alternatieve perspectieven
- Vermindering van veroordelende reacties in interacties met leeftijdsgenoten
- Verbeterde groepsdynamiek en veiligheid in de klas

Doelgroep:

MBO-studenten

2) INTERCULTURELE COMMUNICATIE EN DE VIJF DIMENSIES

Om deze uitdagingen aan te pakken, heeft Nederland verschillende inclusieve onderwijsmethodieken ontwikkeld en getest, waarvan sommige het concept van “culturele diversiteit” als educatief instrument gebruiken. 59

Een van die methoden richt zich op de '**vijf dimensies van diversiteit**', een benadering die veel wordt gebruikt in cursussen burgerschap of loopbaanbegeleiding. Leerlingen maken kennis met vijf belangrijke interculturele dimensies:

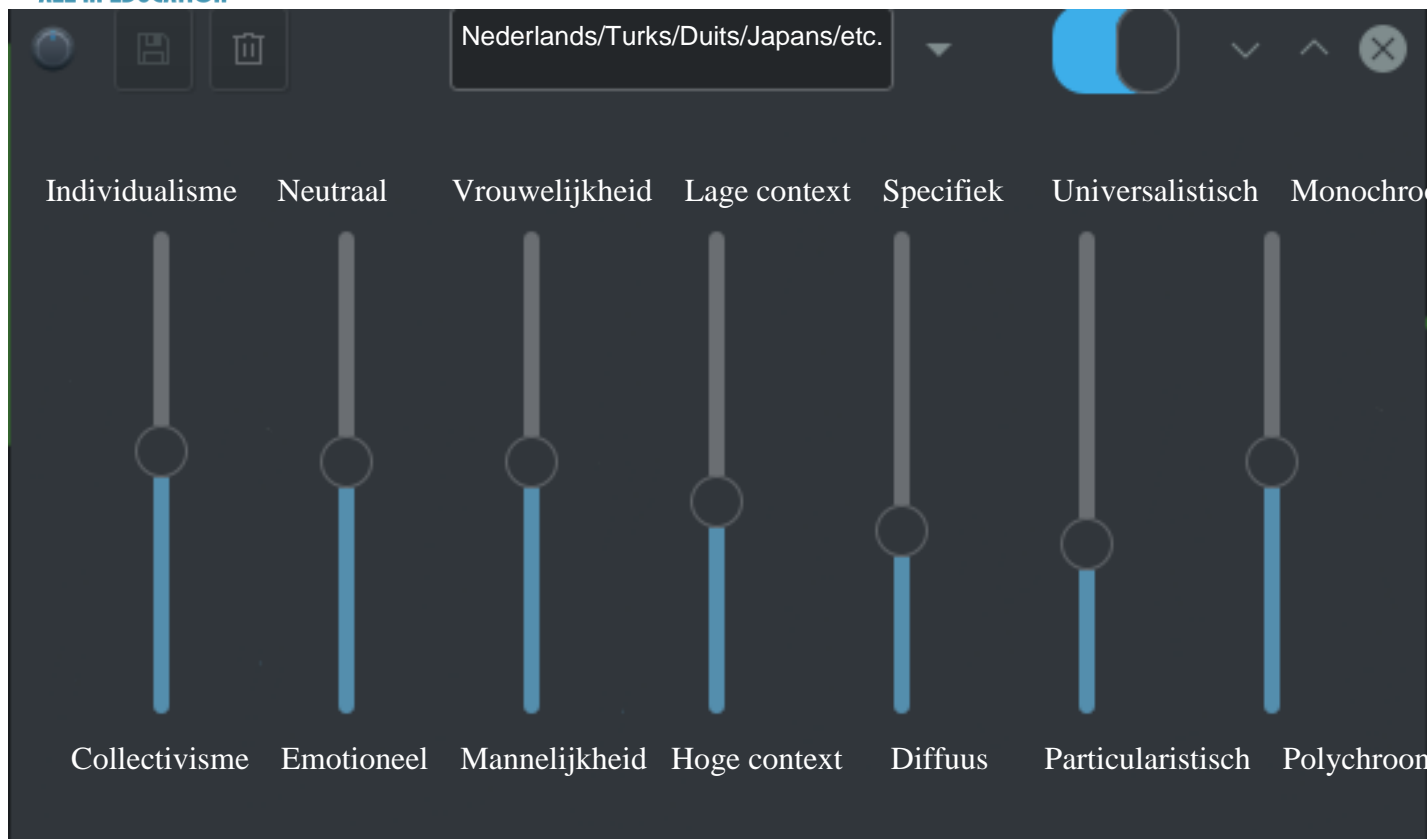
1. Individualisme versus collectivisme
2. High-context versus low-context communicatie
3. Neutrale versus emotionele expressie
4. Machtsafstand (laag versus hoog)
5. Mannelijke versus vrouwelijke waardeoriëntatie

Aan de hand van concrete voorbeelden, alledaagse scenario's en visueel materiaal worden studenten aangemoedigd om na te denken over hun persoonlijke positie op elk van deze dimensies.

Deze methodologie is gebaseerd op interactieve activiteiten zoals rollenspellen, oefeningen in het innemen van andermans perspectief en visuele modellen zoals de 'Culturele IJsbberg', die ervaringsgericht leren bevorderen.

Het primaire doel is niet om culturen of individuen te labelen, maar om verschillen te benadrukken en wederzijds begrip te bevorderen, waarbij de nadruk ligt op hoe communicatiestijlen en gedragingen worden beïnvloed door culturele, educatieve en persoonlijke factoren.

De resultaten van deze praktijk zijn positief: studenten ontwikkelen een groter bewustzijn van hun eigen communicatiestijl en die van anderen, leren conflicten te zien als louter verschillen in interpretatie in plaats van persoonlijke mislukkingen, en tonen meer respect en nieuwsgierigheid ten opzichte van culturele en interculturele dimensies.



Elke dimensie wordt toegelicht aan de hand van praktijksituaties (bijv. voorkeuren voor groepswork, percepties van autoriteit, genderverwachtingen op het werk). Visueel materiaal, zoals spectrums, video's of voorbeelddialogen, ondersteunt het begrip.

Studenten wordt gevraagd zichzelf op elk spectrum te plaatsen en te bespreken hoe hun opvoeding, culturele achtergrond of persoonlijkheid hun voorkeuren kan beïnvloeden. De nadruk ligt niet op het labelen van culturen, maar op het herkennen van variatie binnen en tussen individuen.

| LAGE CONTEXT | HOGHE CONTEXT |
|--------------------|------------------------------|
| Direct | Indirect |
| Woorden, specifiek | Non-verbale signalen, Stilte |
| Logica | Intuïtie |
| Transparant | Onduidelijk |
| Geschreven | Gesproken |

Interactieve oefeningen zoals:

- o Activiteiten om je in de ander te verplaatsen
- o Rollenspel met misverstanden
- o Culturele ijsbergmodellen

...worden gebruikt om ervaringsgericht leren te bevorderen.

Hulpmiddelen

- Een duidelijke uitleg van de vijf dimensies (dia's, posters)
- Casestudy's met interculturele misverstanden
- Werkbladen voor zelfreflectie
- Begeleiding door docenten die een psychologisch veilige ruimte creëren

Resultaten

- Studenten krijgen meer inzicht in hun eigen communicatiestijl en die van anderen
- Conflicten worden gezien als verschillen in interpretatie, niet als persoonlijke mislukkingen
- Er is meer respect en nieuwsgierigheid naar culturele verschillen
- De methode helpt escalatie te voorkomen in diverse groepsverbanden

Doelgroep:

MBO-studenten

Het belangrijkste is om het medisch-individuele model van inclusie te veranderen in het sociale model van inclusie.

Het medisch-individuele model legt de nadruk op het probleem van de jongere. Op school zijn er meestal allerlei professionals die over deze problemen praten en de jongere advies geven om zijn of haar gedrag te beheersen. Leerprestaties komen te weinig aan bod en de jongeren worden ondersteund in hun problemen.

Het sociale model van inclusie legt de nadruk op de pedagogisch-didactische context voor de jongeren. De sociale omgeving van de school omvat leerkrachten, klasgenoten, ouders en andere medewerkers van de school. De leerprestaties staan centraal en leerkrachten, onderwijsassistenten of andere professionals ondersteunen de jongeren bij het leren.



Figuur 1 Medisch-individueel model van inclusie



Figuur 2 Sociaal model van inclusie



ALL IN EDUCATION

Spaanse nationale context en inclusieve onderwijsmethodologieën

Centro San Viator – Sopenuerta (Baskenland – SPANJE)

Spaans onderwijs- en opleidingssysteem

EU-CONTEXT

Allereerst is het de moeite waard om het eerste beginsel van de **Europese pijler van sociale rechten** te vermelden, waarin wordt benadrukt dat iedereen recht heeft op kwalitatief hoogstaand en inclusief onderwijs, opleiding en een leven lang leren om vaardigheden te verwerven en te behouden die volledige participatie in de samenleving en succesvolle overgangen op de arbeidsmarkt mogelijk maken.

Op basis van dit beginsel hebben de Europese Commissie en de Raad van de Europese Unie inclusief onderwijs, gelijkheid, rechtvaardigheid, non-discriminatie en de bevordering van burgerschapscompetenties gedefinieerd als belangrijke prioriteiten op het gebied van onderwijs en opleiding.

Bovendien beoogt de Europese strategie voor de rechten van personen met een handicap 2021–2030 inclusie en toegankelijkheid te bevorderen op gebieden zoals werkgelegenheid, onderwijs en maatschappelijke participatie. De strategie heeft tot doel ervoor te zorgen dat alle personen met een handicap in Europa, ongeacht geslacht, etnische of raciale afkomst, godsdienst of overtuiging, leeftijd of seksuele geaardheid, hun mensenrechten kunnen uitoefenen, gelijke kansen hebben om deel te nemen aan de samenleving en de economie, kunnen beslissen hoe, waar en met wie zij leven, en zich vrij binnen de EU kunnen verplaatsen, zonder discriminatie en ongeacht hun behoefte aan ondersteuning. In dit kader heeft de EU strategieën geïmplementeerd zoals het Actieplan voor sociale en economische inclusie, dat gericht is op het verbeteren van de inclusie van kwetsbare groepen. Dit omvat specifieke maatregelen ter ondersteuning van mensen met een handicap, etnische minderheden en andere risicogroepen.

Het Actieplan voor sociale en economische inclusie (2021–2027) maakt deel uit van het streven van de EU naar eerlijkere, rechtvaardigere en meer samenhangende samenlevingen. Het bevat niet alleen algemene richtsnoeren, maar definieert ook specifieke acties om structurele ongelijkheden te verminderen en universele toegang tot grondrechten, zoals onderwijs, werkgelegenheid en huisvesting, te waarborgen. Het plan legt sterk de nadruk op het wegnemen van belemmeringen waarmee kwetsbare groepen worden geconfronteerd, zoals personen met een handicap, migranten, kinderen die het risico lopen op uitsluiting, de Romagemeenschap en andere historisch gemarginaliseerde groepen. Op onderwijsgebied bevordert het actieplan de versterking van inclusieve onderwijssystemen vanaf jonge leeftijd, waarbij schoolomgevingen worden aangemoedigd die vrij zijn van discriminatie en gericht zijn op het emotionele en academische welzijn van alle leerlingen. Het ondersteunt de uitwisseling van beste praktijken tussen lidstaten en het gebruik van EU-middelen — zoals het Europees Sociaal Fonds Plus (ESF+) — om onderwijsprojecten te financieren die inclusie, diversiteit en pedagogische innovatie bevorderen.

Bovendien heeft de EU strategische initiatieven gelanceerd, zoals de Europese Onderwijsruimte, met 2025 als streefdatum. Dit project heeft tot doel belemmeringen voor onderwijsmobiliteit weg te nemen, kwaliteit en gelijkheid in onderwijssystemen te waarborgen en samenwerking tussen landen te vergemakkelijken op gebieden zoals toegang tot mobiliteitsprogramma's (zoals Erasmus+) voor studenten met een handicap, een leven lang leren en inclusief beroepsonderwijs en -opleiding. De benadering van Universal Design for Learning (UDL) wordt benadrukt als een flexibel kader om aan de uiteenlopende behoeften van lerenden te voldoen.

De EU heeft ook de Europese Kindergarantie versterkt, een initiatief dat ervoor zorgt dat alle kinderen die in armoede leven of het risico lopen op sociale uitsluiting, gratis en effectieve toegang hebben tot essentiële diensten zoals inclusief onderwijs, gezondheidszorg, adequate voeding en huisvesting. Dit versterkt het engagement van de EU om



kinderarmoede te bestrijden en de intergenerationele cyclus van ongelijkheid te doorbreken.

Het werk van agentschappen zoals het Europees Agentschap voor onderwijs aan leerlingen met speciale behoeften en inclusief onderwijs (EASNIE) is essentieel om vooruitgang te boeken op weg naar werkelijk inclusief onderwijs. Dit agentschap werkt nauw samen met nationale ministeries van Onderwijs, biedt technische begeleiding en coördineert onderzoek naar effectief inclusief beleid om beleidsmakers op feiten gebaseerde aanbevelingen te kunnen doen. De EU-wetgeving inzake inclusie heeft tot doel gelijkheid te bevorderen, discriminatie te voorkomen en te zorgen voor gelijke toegang tot rechten en diensten voor iedereen, met name personen met een handicap, migranten, minderheden, vrouwen en andere kwetsbare groepen. Enkele belangrijke wettelijke kaders zijn:

Verdrag betreffende de werking van de Europese Unie (VWEU)

Artikelen 10 en 19: verplichten de EU om discriminatie op grond van geslacht, ras, etnische afkomst, godsdienst, handicap, leeftijd of seksuele geaardheid te bestrijden.

Handvest van de grondrechten van de Europese Unie

Artikel 21: verbiedt alle vormen van discriminatie.

Artikel 26: erkent het recht van personen met een handicap op sociale en professionele integratie.

Belangrijke richtlijnen

Richtlijn 2000/78/EG: Stelt een algemeen kader vast voor gelijke behandeling in arbeid en beroep.

Richtlijn 2000/43/EG: verbiedt discriminatie op grond van ras of etnische afkomst op het gebied van onderwijs, gezondheidszorg, sociale bescherming, werkgelegenheid en huisvesting.

EU-strategie voor de rechten van personen met een handicap 2021–2030

Een uitgebreid plan om inclusie op het gebied van onderwijs, werkgelegenheid, toegankelijkheid en politieke participatie te verbeteren. Omvat de Europese gehandicaptenkaart, die wederzijdse erkenning van de gehandicaptenstatus tussen landen mogelijk maakt.

Europese pijler van sociale rechten

Afgekondigd in 2017. Bevat belangrijke beginselen zoals gelijke kansen, actieve inclusie en toegang tot essentiële diensten.

De Europese Unie heeft inclusie tot een overkoepelende prioriteit gemaakt in haar sociale, economische en onderwijsbeleid. Door een combinatie van wetgeving, specifieke financiering en intergouvernementele samenwerking zet de EU zich actief in om ervoor te zorgen dat alle mensen — ongeacht hun achtergrond of situatie — hun recht op kwaliteitsonderwijs kunnen uitoefenen in een rechtvaardige, diverse en toegankelijke omgeving.

SPANSE NATIONALE CONTEXT

Voortbouwend op de door de Europese Unie vastgestelde beginselen heeft Spanje inclusief onderwijs geleidelijk omarmd als een grondrecht en een essentieel onderdeel van zijn nationale onderwijsbeleid. Het streven naar gelijkheid en inclusie is nu diep verankerd in de wetgevende en pedagogische kaders van het Spaanse onderwijssysteem, in overeenstemming met niet alleen de Pijler van sociale rechten van de EU, maar ook met internationale verklaringen zoals de Verklaring van Salamanca van de UNESCO (1994) en het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap.

Wettelijke grondslagen

De hoeksteen van het huidige inclusieve model is de organieke wet 3/2020 (LOMLOE), die de eerdere organieke



onderwijswet wijzigt. Deze wet legt de nadruk op individuele aandacht, respect voor de diversiteit van leerlingen en het creëren van inclusieve leeromgevingen. Voor het eerst wordt inclusie niet langer gezien als een optioneel of compenserend mechanisme, maar als een structureel en leidend principe van het gehele onderwijssysteem.

De LOMLOE schrijft ook de integratie van het Universal Design for Learning (UDL) in alle onderwijsfasen voor. Deze aanpak gaat verder dan traditionele aanpassingen voor leerlingen met een beperking en stelt in plaats daarvan flexibele leerplannen en goede onderwijsstrategieën voor die alle leerlingen ten goede komen. Door meerdere vormen van betrokkenheid, expressie en vertegenwoordiging aan te moedigen, zorgt UDL ervoor dat het onderwijssysteem proactief inspelt op een verscheidenheid aan leerbehoeften, in plaats van erop te reageren nadat er belemmeringen zijn ontstaan.

Mainstreaming en speciaal onderwijs

Een van de meest opvallende verschuivingen in het Spaanse onderwijsbeleid is de voorkeur voor het onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (SEN) in reguliere klassen, in plaats van in afgezonderde omgevingen. Dit inclusieve model is gebaseerd op het idee dat diversiteit het leerproces voor iedereen verrijkt en bijdraagt aan meer empathische, rechtvaardige en hechte samenlevingen.

Niettemin bestaan er nog steeds scholen voor speciaal onderwijs, die dienen als ondersteunende structuur voor leerlingen wier behoeften niet volledig kunnen worden vervuld in het reguliere onderwijs. Het gebruik van dit model wordt strikt beschouwd als een uitzonderlijke maatregel, afhankelijk van een uitgebreide beoordeling en gebaseerd op het principe van het belang van de leerling. Zelfs in dergelijke gevallen bevorderen de Spaanse onderwijsautoriteiten gezamenlijke activiteiten en interacties tussen scholen voor speciaal onderwijs en reguliere scholen om inclusie en integratie in de gemeenschap te bevorderen.

Ondersteunende maatregelen en professionele rollen

Om dit inclusieve model effectief te implementeren, heeft Spanje een meerlagig systeem van onderwijsondersteuning ontwikkeld, waaronder:

Gespecialiseerd personeel: onderwijspsychologen, therapeutisch pedagogen, spraak- en taaltherapeuten en ondersteunende medewerkers.

Aangepast materiaal: technologische hulpmiddelen, visuele en communicatieve hulpmiddelen en gepersonaliseerd lesmateriaal.

Aanpassingen in het leerplan:

- Toegankelijkheidsaanpassingen (bijv. communicatieapparatuur, ondersteunende technologieën).
- Aanpassingen in het leerplan, die kunnen zijn:
- Aanzienlijk (wijziging van leerdoelen en inhoud).
- Niet-significant (aanpassing van de methodologie zonder de kerninhoud te wijzigen).
- Deze structuur stelt scholen in staat om flexibel in te spelen op het brede spectrum aan behoeften van leerlingen, of deze nu voortkomen uit een beperking, neurodiversiteit, sociaaleconomische achterstand, taalkundige diversiteit of culturele achtergrond.

Lerarenopleiding en vroegtijdige interventie

De rol van leerkrachten is cruciaal bij het bevorderen en in stand houden van inclusieve praktijken. Het LOMLOE benadrukt de noodzaak van initiële en voortdurende professionele ontwikkeling op het gebied van inclusief onderwijs. Van opleidingsprogramma's voor leerkrachten wordt verwacht dat ze onderwijzers voorzien van:

- Vaardigheden voor het vroegtijdig herkennen van leermoeilijkheden.
- Vertrouwdheid met inclusieve pedagogische methoden en gedifferentieerd onderwijs.



- Strategieën voor het bevorderen van participatie en emotioneel welzijn in diverse klaslokalen.

Bovendien zijn vroegtijdige identificatie en interventie strategische prioriteiten geworden, gericht op het voorkomen dat leerachterstanden escaleren tot langdurige schooluitval of sociale uitsluiting. Multidisciplinaire teams binnen scholen zijn verantwoordelijk voor het evalueren van de behoeften van leerlingen en het coördineren van interventies.

Vooruitgang en resterende uitdagingen

Spanje heeft aanzienlijke vooruitgang geboekt bij de overgang van segregatie naar inclusie, wat een weerspiegeling is van bredere maatschappelijke veranderingen in de houding ten opzichte van diversiteit en beperkingen. Volgens het Ministerie van Onderwijs en Beroepsopleiding zit momenteel meer dan 87% van de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op reguliere scholen, een opmerkelijke stijging ten opzichte van de afgelopen decennia.

Er blijven echter aanzienlijke uitdagingen bestaan, zoals:

- ongelijkheden tussen autonome gemeenschappen bij de toewijzing van middelen en ondersteunende diensten.
- Een tekort aan gespecialiseerd personeel in sommige regio's en scholen.
- Onvoldoende samenwerking tussen onderwijs, gezondheidszorg en maatschappelijke dienstverlening.
- Noodzaak van meer bewustwording en betrokkenheid van gezinnen en de bredere gemeenschap.

De implementatie van inclusief onderwijs in Spanje is daarom niet alleen een technisch of administratief proces, maar een proces dat ingrijpende veranderingen met zich meebrengt — waarbij culturele verandering, politieke wil, intersectorale coördinatie en aanhoudende investeringen een rol spelen.

Concluderend kan worden gesteld dat, hoewel de wettelijke en beleidskaders van Spanje een solide basis bieden voor inclusief onderwijs, echte inclusie nog steeds een werk in uitvoering is. In de toekomst zullen het versterken van de systemische capaciteit, het verbeteren van de lerarenopleiding en het waarborgen van gelijke toegang tot middelen van cruciaal belang zijn om inclusie voor elke leerling tot een levende realiteit te maken.

EUSKADI

Na het algemene kader van inclusief onderwijs in Spanje te hebben onderzocht, is het essentieel om te kijken naar hoe dit principe binnen elke autonome gemeenschap wordt geïmplementeerd.

Inclusief onderwijs is niet alleen een gedeelde nationale doelstelling, maar is in Euskadi vertaald in een sterke inzet van de regionale onderwijsadministratie, wat zowel tot uiting komt in recente wetgeving als in de pedagogische organisatie van scholen.

Een nieuw wettelijk kader voor inclusief onderwijs

De nieuwe onderwijswet van Baskenland is vastgelegd in Wet 17/2023 van 21 december, die voor het eerst een integrale aanpak vaststelt om het recht op kwaliteitsonderwijs te waarborgen vanuit een inclusief en rechtvaardig perspectief. In overeenstemming met deze wet werd Decreet 78/2024 aangenomen — een regelgevende norm die beschrijft hoe scholen moeten omgaan met de diversiteit van leerlingen. Het betekent een keerpunt in de aanpak van het speciaal onderwijs in de regio.

Gebaseerd op internationale en nationale normen

Decreet 78/2024 bouwt voort op een solide wettelijk kader dat internationale, nationale en regionale regelgeving integreert. Internationaal sluit het aan bij het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, dat het recht van alle kinderen op inclusief onderwijs op gelijke voet met anderen waarborgt. Het weerspiegelt ook de doelstellingen van het UNESCO-actiekader Onderwijs 2030, dat oproept tot het transformeren van onderwijssystemen om ervoor te zorgen dat



niemand achterblijft.

Op nationaal niveau wordt inclusief onderwijs gestuurd door de organieke wet 3/2020 (LOMLOE), die gelijkheid en aandacht voor diversiteit centraal stelt in het onderwijssysteem. Het is ook gebaseerd op de organieke wet 8/2021, voor de alomvattende bescherming van kinderen en adolescenten, en de recente wet 2/2024 inzake de kindertijd en adolescentie in Baskenland, die de rechten van kinderen op alle gebieden, inclusief onderwijs, versterkt. Daarnaast zorgt decreet 13/2016 inzake vroegtijdige interventie voor de vroege opsporing van onderwijsbehoeften vanaf de vroegste ontwikkelingsstadia.

Fundamentele principes van het Baskische inclusiemodel

Het Baskische model voor inclusief onderwijs is gebaseerd op een reeks waarden die verder gaan dan het naleven van de wet. Deze omvatten:

- Menselijke waardigheid als fundament van het onderwijssysteem.
- Empathische erkenning van verschillen, waarbij diversiteit wordt gezien als een bron van verrijking in plaats van een uitdaging.
- Actieve bescherming van de meest kwetsbaren, waarbij hun toegang tot kwaliteitsonderwijs wordt gewaarborgd.
- Gedeelde verantwoordelijkheid onder alle onderwijsactoren om de noodzakelijke voorwaarden voor gelijkwaardige participatie te bieden.

Vanuit dit perspectief wordt inclusie niet gezien als een tijdelijke of gerichte maatregel voor leerlingen met speciale behoeften, maar als een structureel model dat vorm geeft aan de schoolorganisatie, de leerplannen, de leeromgevingen en de interpersoonlijke relaties.

Doelstellingen en strategische pijlers van decreet 78/2024

Decreet 78/2024 markeert een nieuwe fase in het speciaal onderwijs in Euskadi en herdefinieert dit vanuit een inclusief perspectief dat gericht is op gepersonaliseerd leren. De drie belangrijkste doelstellingen zijn:

- Het recht van alle leerlingen op passend onderwijs waarborgen, rekening houdend met hun cognitieve, emotionele, sociale en contextuele kenmerken.
- Het creëren van toegankelijke fysieke, sociale en curriculaire omgevingen, waarbij Universal Design for Learning (UDL) als centrale pedagogische benadering wordt toegepast. Dit betekent dat er wordt geanticipeerd op mogelijke belemmeringen en dat er meerdere manieren van representatie, expressie en betrokkenheid worden aangeboden.
- Alle leerlingen ondersteunen bij het optimaal ontwikkelen van hun competenties, door medeverantwoordelijkheid te bevorderen onder leerkrachten, schoolleiding, begeleidingsteams, gezinnen en maatschappelijke actoren.

Deze doelstellingen worden geïmplementeerd door middel van flexibele methodologieën, herorganisatie van het curriculum, interdisciplinaire samenwerking en geïntegreerd gebruik van ondersteunende middelen in reguliere klaslokalen.

Van segregatie naar inclusie

Historisch gezien werd het speciaal onderwijs in Spanje – en in Euskadi – geassocieerd met gesegregerde modellen, waarbij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vaak in aparte klassen of scholen werden geplaatst. Tegenwoordig heeft Baskenland echter een substantiële verschuiving gemaakt naar inclusie als leidend principe.

Deze transformatie is aangestuurd door juridische en pedagogische ontwikkelingen die nieuwe benaderingen en middelen mogelijk maken. Speciaal onderwijs wordt niet langer gezien als een parallel systeem, maar eerder als een netwerk van



ALL IN EDUCATION

ondersteunende diensten die zijn geïntegreerd in de reguliere omgeving. Gespecialiseerde professionals en ondersteunende maatregelen staan nu ten dienste van inclusie, niet van segregatie.

Er wordt ook steeds meer nadruk gelegd op samenwerking tussen onderwijs-, gezondheids- en sociale diensten, met name voor leerlingen die intensieve of gespecialiseerde zorg nodig hebben, om zo een gecoördineerde en persoonsgerichte aanpak te garanderen.

Een school voor iedereen

Het streven van Baskenland naar inclusief onderwijs is nu sterker dan ooit. De recente wetgeving van de regio bouwt voort op eerdere verworvenheden en legt de basis voor een onderwijs toekomst die is gebaseerd op gelijkheid, waardigheid en gepersonaliseerd leren. Het doel is om een „school voor iedereen“ te creëren — een plek waar elke leerling zich kan ontplooiën, ongeacht zijn of haar persoonlijke, sociale of culturele kenmerken.

Deze aanpak komt niet alleen ten goede aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, maar aan de hele onderwijsgemeenschap, en bevordert een cultuur van samenleven, respect en samenwerking. Inclusief onderwijs in Euskadi is daarom niet alleen een wettelijke en educatieve doelstelling, maar ook een ethisch en sociaal project dat erop gericht is de werkelijkheid via scholen te veranderen.

Net als in de rest van Spanje is regulier onderwijs de voorkeursoptie voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in Euskadi. Speciale onderwijscentra worden alleen overwogen voor de meest ernstige gevallen. Momenteel telt Baskenland slechts 9 speciale onderwijscentra, tegenover 1.302 reguliere scholen, wat een weerspiegeling is van de sterke inzet voor inclusie.

CENTRO SAN VIATOR

Centro San Viator is onderverdeeld in twee hoofdgebieden. Het ene is gewijd aan technisch onderwijs en biedt **basisberoepsopleiding, middelbaar en hoger beroepsonderwijs en SAT (Technische Assistentiedienst)**. Het andere gebied omvat **kleuterschool, basisonderwijs, secundair onderwijs, hoger secundair onderwijs (Bachillerato) en twee gespecialiseerde ondersteuningsklassen**.

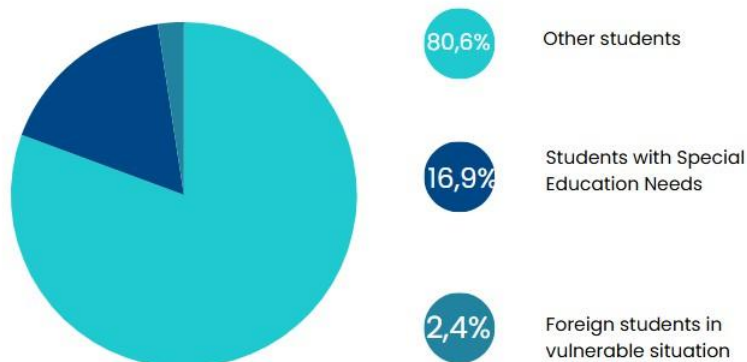
Het project "All in Education" zal worden uitgevoerd binnen **het verplicht voortgezet onderwijs (Educación Secundaria Obligatoria - ESO)**, dat momenteel in totaal **124 leerlingen** telt **in de leeftijd van 11 tot 14/16 jaar**. Van deze 124 leerlingen **heeft 18% behoefte aan inclusieve maatregelen**, aangezien er **21 leerlingen** zijn **geïdentificeerd met speciale onderwijsbehoeften (SEN)** en **3 buitenlandse leerlingen in kwetsbare situaties**.

Van de 21 SEN-leerlingen **zijn er 11 — samen met de buitenlandse leerlingen — geïntegreerd in reguliere klassen**, waar ze samen met de rest van de leerlingen werken. De overige **10 leerlingen zijn ingeschreven in twee zelfstandige klaslokalen**, aangezien hun diagnoses aanzienlijke en gespecialiseerde ondersteuning vereisen.

Protocol voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (SEN)

CSV

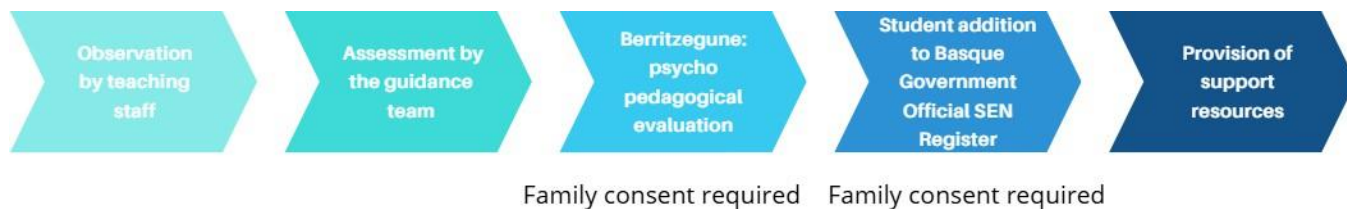
Ratio of students with special needs in Compulsory Secondary Education 2024–2025



© 2025 ALL IN EDUCATION Consortium

Dit werk is gelicentieerd onder een Creative Commons Naamsvermelding 4.0 Internationaal-licentie (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Het protocol dat in scholen binnen de Baskische Autonome Gemeenschap (CAPV) wordt gevolgd voor leerlingen met SEN is als volgt:



1. De **eerste stap wordt gezet door het onderwijzend personeel**, meestal tijdens de vroege stadia van de schoolcarrière. Wanneer een leerkracht zorgwekkende signalen opmerkt, moet hij of zij het begeleidingsteam van de school hiervan op de hoogte brengen.
2. Dit team bestaat uit een **schoolbegeleider en leerkrachten die gespecialiseerd zijn in therapeutische pedagogiek**. Zodra de bezorgdheid is gemeld, komt een teamlid de klas binnen om observaties uit te voeren.
3. Als zowel de leerkracht als de specialist het eens zijn over de zorg, en **met toestemming van het gezin**, wordt de leerling uit de klas gehaald voor een eerste beoordeling.
4. Deze evaluatie wordt doorgestuurd naar de **Berritzegune-adviseur**, die verantwoordelijk is voor het uitvoeren van een **psychopedagogische beoordeling**. Indien nodig kan de zaak ook worden doorverwezen naar **de kindergeneeskunde**. Hiervoor moeten de begeleider en de Berritzegune-adviseur een formulier invullen met diverse gegevens ter ondersteuning van een doorverwijzing naar **de Kinderpsychiatrische Dienst**.
5. Na de psychopedagogische beoordeling heeft de Berritzegune-adviseur een gesprek met de familie en een lid van het begeleidingsteam van de school om de bevindingen te bespreken.
6. Het gezin wordt vervolgens gevraagd een document te ondertekenen waarin wordt bevestigd dat de leerling wordt toegevoegd aan het **officiële SEN-register van de Baskische regering wordt opgenomen**.
7. Het is de verantwoordelijkheid van de adviseur om het **Ministerie van Onderwijs** op de hoogte te stellen, dat vervolgens beoordeelt welke ondersteuningsmaatregelen de leerling nodig heeft (bijv. aanpassingen in het leerplan, therapeutisch-pedagogische ondersteuning, onderwijsondersteuningsspecialisten, enz).

Het **soort ondersteuning hangt af van de diagnose van de leerling**. Alle gevallen worden behandeld door leerkrachten die gespecialiseerd zijn in het speciaal onderwijs, en in ernstigere gevallen ook door onderwijsondersteuningsspecialisten. Deze leerlingen worden **geïntegreerd in reguliere klassen** en krijgen indien nodig aangepast lesmateriaal. Ze **nemen deel aan alle klasactiviteiten**, zij het in een aangepaste vorm indien nodig.

Protocol voor buitenlandse leerlingen



ALL IN EDUCATION

Voor leerlingen van buitenlandse afkomst wordt een **ander protocol** gevolgd:



Family consent required

Meestal informeert het **gezin of het ministerie van Onderwijs** de school dat er een nieuwe buitenlandse leerling zal worden ingeschreven.

Voordat de leerling in de klas komt, verzamelt de school zoveel mogelijk informatie (achtergrond, herkomst, gezinssituatie, enz.). Dit gebeurt via een **gesprek met het gezin**, waarbij het **hoofd van de afdeling Onderwijs** aanwezig is.

Het **Departement Onderwijs bepaalt** in welk **leerjaar** de leerling zal worden ingeschreven.

Alle relevante informatie wordt vervolgens gedeeld met het onderwijzend personeel, zodat zij op de hoogte zijn van de komst en de achtergrond van de leerling.

De mentor van de leerling **wijst een "ikasle laguntzaile" aan**, een medeleerling uit dezelfde klas die de nieuwe leerling tijdens het integratieproces zal begeleiden en bijstaan.

Op de eerste dag worden er **welkomstactiviteiten** georganiseerd om ervoor te zorgen dat de leerling zich zo goed mogelijk gesteund en welkom voelt.

Daarna **worden verschillende toetsen afgenomen om het academische niveau van de leerling vast te stellen**, en vanaf dit uitgangspunt begint de school aan het curriculum te werken. Er worden op basis daarvan **individuele onderwijsplannen (PIA's)** opgesteld.

Vaak is **taalverwerving** het **eerste doel**, vooral afhankelijk van het land van herkomst van de leerling. Het is ook het **ministerie van Onderwijs** dat bepaalt hoeveel **ondersteuning** de leerling krijgt via hun eigen HIPI (Hizkuntza Indartzeko Programa) Taalondersteuningsprogramma's voor nieuwkomers.

Hizkuntza Indartzeko-programma (HIPI)

Voor het taalondersteuningsprogramma worden de volgende doelstellingen voorgesteld:

- De integratie van leerlingen die nieuw zijn in het Baskische onderwijssysteem vergemakkelijken, zodat zij zich zo snel en effectief mogelijk in de schoolomgeving kunnen integreren.
- Het bieden van specifieke ondersteuning aan deze leerlingen, zodat zij de taal- en communicatieve vaardigheden kunnen verwerven die zij nodig hebben om deel te nemen aan onderwijs- en leerprocessen, met inbegrip van eventuele noodzakelijke aanpassingen van het leerplan.

FUNCTIES VAN HIPI'S (Taalondersteuningsprogramma's voor nieuwkomers)

- Het taalondersteuningsprogramma ontwerpen en dit altijd aanpassen aan de behoeften van de leerlingen.
- De mentor helpen bij het opstellen van een individueel ondersteuningsplan voor deze leerlingen.
- De leerlingen leren kennen.



- Het analyseren, organiseren en voorbereiden van didactisch materiaal met behulp van een passende aanpak.

AANTAL LEERLINGEN PER ONDERSTEUNINGSGROEP

Maximaal 8 leerlingen per groep

ROOSTER VAN DE HIPI-DOCENT

Verplicht onderwijs: 20 uur

De resterende uren worden door de leerkracht gebruikt voor afstemming met het onderwijsteam, bijscholing, personeelsvergaderingen en individuele gesprekken.

Nationale uitdagingen bij de implementatie van inclusieve onderwijsmethoden.

Uitdagingen met betrekking tot de leerkracht

- Gebrek aan lerarenopleiding: onvoldoende voorbereiding op inclusieve praktijken tijdens de initiële opleiding.
- Gebrek aan specifieke bijscholing: beperkte professionele ontwikkeling op het gebied van speciaal onderwijs en diversiteit.
- Onzekerheid en gebrek aan zelfvertrouwen: leerkrachten voelen zich onvoorbereid om complexe behoeften aan te pakken.
- Werkdruk: Leraren worden overweldigd door de eisen van inclusie zonder adequate ondersteuning.
- Weerstand tegen verandering: Sommige docenten zijn terughoudend om af te stappen van traditionele onderwijsmodellen.

Uitdagingen op het gebied van middelen en infrastructuur

- Tekort aan gespecialiseerd personeel: onvoldoende leerkrachten in het speciaal onderwijs, psychologen of therapeuten.
- Gebrek aan onderwijsmiddelen: Ontbreken van aangepast materiaal en ondersteunende technologieën.
- Ontoereikende infrastructuur: Fysieke omgevingen die niet zijn aangepast voor leerlingen met een beperking.

Uitdagingen op het gebied van pedagogiek en leerplannen

- Gestandaardiseerde beoordelingen: Standaardtests die voor iedereen hetzelfde zijn, sluiten niet aan bij de uiteenlopende leerbehoeften.
- Moeilijkheden bij het aanpassen van het curriculum: beperkte tijd, opleiding en hulpmiddelen om het leren te personaliseren.
- Onduidelijk of inconsistent beleid: Inclusiebeleid kan vaag, tegenstrijdig of slecht geïmplementeerd zijn.

Culturele en attitudinale uitdagingen

- Gebrek aan bewustzijn en gevoeligheid: Gebrek aan een inclusieve cultuur onder opvoeders en in de samenleving.
- Vooroordelen en stereotypen: vooroordelen op basis van beperking, cultuur of sociaaleconomische status.

Uitdagingen op het gebied van coördinatie en samenwerking

- Gebrek aan coördinatie tussen professionals: Zwakke samenwerking tussen leerkrachten, begeleiders en ondersteunend personeel.
- Beperkte samenwerking met externe diensten: Slechte banden met de gezondheidszorg en sociale diensten.
- Gebrek aan betrokkenheid van het gezin: Gezinnen zijn mogelijk niet goed geïnformeerd of niet betrokken.
- Gebrek aan coördinatie met openbare instellingen: Gebrek aan verbinding tussen scholen en

Sociaal-contextuele en systemische uitdagingen

- Regionale ongelijkheid: Ongelijke implementatie tussen plattelands- en stedelijke gebieden.
- Taalbarrières: Leerlingen met een migratieachtergrond kunnen moeite hebben om toegang te krijgen tot het onderwijs zonder taalondersteuning.

Inclusieve onderwijsmethodologieën - Universal Design for Learning (UDL) en Service-Learning (SL)

1) UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

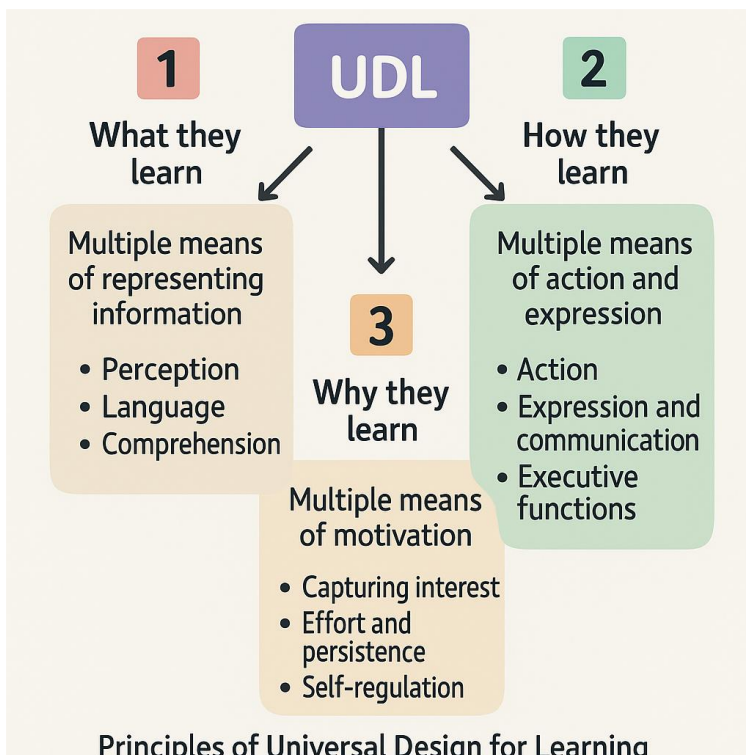
Op weg naar echt inclusief onderwijs is Universal Design for Learning (UDL) een van de meest relevante en transformatieve benaderingen die door het Spaanse onderwijssysteem is overgenomen – in navolging van de aanbevelingen van internationale organisaties en de grondslagen die zijn vastgelegd in de LOMLOE. Dit pedagogische model streeft niet alleen naar verbetering van de toegang tot onderwijs, maar herdefinieert ook de manier waarop lesgeven wordt opgevat door de diversiteit van leerlingen centraal te stellen en deze te zien als een troef in plaats van een barrière.

UDL is gebaseerd op een fundamenteel principe: alle leerlingen leren op een andere manier, en daarom moet het onderwijs zich aanpassen aan die verschillen. Traditioneel volgde het onderwijs een uniform model, waarbij van alle leerlingen werd verwacht dat ze dezelfde inhoud op dezelfde manier en binnen hetzelfde tijdsbestek zouden begrijpen en erop zouden reageren. Deze aanpak is ineffectief en oneerlijk gebleken, vooral voor leerlingen met een beperking, leermoeilijkheden of een achtergestelde sociale achtergrond. UDL breekt met deze logica door een flexibel, adaptief en leerlinggericht onderwijs voor te stellen.

Deze aanpak heeft tot doel barrières in het onderwijs weg te nemen door verschillende manieren aan te bieden om toegang te krijgen tot de leerstof, het geleerde uit te drukken en actief deel te nemen aan het leerproces. Het doel is om vanaf het begin een onderwijsomgeving te ontwerpen die rekening houdt met menselijke variabiliteit en steunt op middelen, methodologieën en technologieën die gelijke kansen en hoge verwachtingen voor iedereen, zonder uitzondering, garanderen.

Hoe wordt het geïmplementeerd?

De implementatie van Universal Design for Learning is opgebouwd rond drie kernprincipes, die inspelen op de uiteenlopende manieren waarop leerlingen leren en deelnemen



1. Bied meerdere manieren van presentatie:

Niet alle leerlingen begrijpen informatie op dezelfde manier. Sommigen hebben visuele ondersteuning nodig, anderen hebben baat bij mondelinge uitleg, diagrammen, conceptkaarten of praktische voorbeelden. Dit principe stelt voor dat de inhoud in verschillende formaten wordt gepresenteerd: onder andere teksten, afbeeldingen, video's, audiobestanden en interactieve grafieken. Deze variatie zorgt ervoor dat leerlingen toegang hebben tot informatie op de manier die het beste past bij hun vaardigheden en leerstijlen.

2. Bied meerdere manieren van handelen en uitdrukken aan:

Dit principe erkent dat er vele manieren zijn om te laten zien wat je hebt geleerd. Niet alle leerlingen hebben dezelfde communicatieve of motorische vaardigheden. Sommigen drukken zich beter uit in geschreven tekst, anderen via spraak, kunst, digitale hulpmiddelen of hands-on materialen. Daarom worden er verschillende opties aangeboden waaruit leerlingen kunnen kiezen hoe ze hun kennis laten zien, waaronder projecten, presentaties, essays, video's, modellen of digitale portfolio's – wat een eerlijkere en meer gepersonaliseerde beoordeling bevordert.

3. Bevorder de betrokkenheid en participatie van leerlingen:

Het laatste principe richt zich op motivatie en actieve betrokkenheid van leerlingen. Een inclusieve leeromgeving moet cognitief toegankelijk en emotioneel stimulerend zijn. Dit betekent dat er positieve, veilige en boeiende omgevingen moeten worden gecreëerd waar leerlingen zich gewaardeerd voelen en keuzes hebben die aansluiten bij hun interesses. Het bevordert zelfregulering, autonomie en een gevoel van verbondenheid, wat de houding ten opzichte van leren aanzienlijk verbetert.

Welke middelen zijn hiervoor nodig?

Om deze aanpak effectief te laten zijn, is het essentieel om te beschikken over:

Geschikte middelen. Adaptieve technologie speelt een sleutelrol door toegankelijke en gepersonaliseerde omgevingen mogelijk te maken. Hulpmiddelen zoals schermlezers, automatische ondertitels, interactieve platforms of apps die zijn ontworpen voor leerlingen met dyslexie of ADHD, vergroten de toegankelijkheid en de mogelijkheden om zich uit te drukken. Technologie alleen is echter niet voldoende.

Specifieke en doorlopende bijscholing van leerkrachten, om hen de vaardigheden bij te brengen om deze hulpmiddelen te gebruiken en UDL effectief in de klas toe te passen.

Diverse materialen (visueel, auditief, tactiel) die zijn aangepast aan verschillende leerstijlen.



ALL IN EDUCATION

Flexibele fysieke ruimtes die geschikt zijn voor leerlingen met beperkte mobiliteit of andere fysieke behoeften. Inclusie mag niet afhankelijk zijn van incidentele aanpassingen, maar moet ingebouwd zijn in het ontwerp van de onderwijsomgeving.

Wat zijn de verwachte resultaten?

De implementatie van UDL kan zowel individueel als collectief zeer positieve resultaten opleveren. Op academisch vlak leidt het tot aanzienlijke verbeteringen in de prestaties van leerlingen met specifieke behoeften, dankzij gepersonaliseerde strategieën. Het stimuleert ook een grotere actieve deelname aan het onderwijs- en leerproces, waardoor het zelfvertrouwen en het gevoel van persoonlijke effectiviteit van leerlingen worden versterkt.

Op sociaal vlak vermindert UDL uitsluiting en stigmatisering door labels en segregatie te vermijden. Het erkent diversiteit als de norm en bevordert een meer inclusief en respectvol schoolklimaat waarin verschillen worden gewaardeerd en samenwerking tussen leerlingen wordt gestimuleerd. Inclusie wordt zo niet alleen een pedagogisch doel, maar ook een ethische en sociale verbintenis.

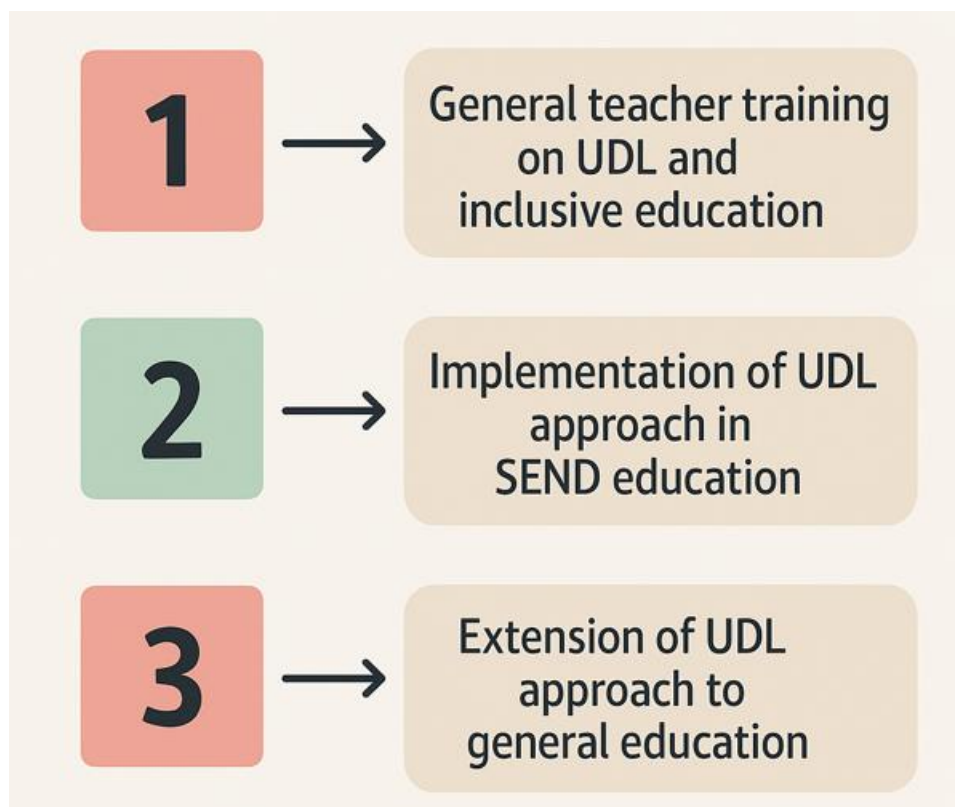
74

Voor wie is het bedoeld?

UDL komt alle leerlingen ten goede, maar is vooral relevant voor groepen die te maken hebben met belemmeringen bij de toegang tot onderwijs:

- Leerlingen met een beperking (fysiek, verstandelijk, zintuiglijk).
- Leerlingen met leerstoornissen (dyslexie, ADHD, ASS).
- Leerlingen uit kwetsbare milieus (plattelandsgebieden, migranten, huishoudens met een laag inkomen).
- Leerlingen met verschillende leerstijlen, leertempo's en interesses.

Implementatiefasen in Centro San Viator



Algemeen opleidingsprogramma voor leerkrachten



Via verschillende opleidingsprogramma's (SEND-onderwijs, digitalisering, nieuwe methodologieën...) verwerven leerkrachten en opleiders in het schoolonderwijs inzicht in de UDL-methodologie en de voordelen van inclusief onderwijs. Leerkrachten wonen regelmatig opleidingssessies bij waar de behoeften van onze leerlingen en de verschillende benaderingen van het onderwijs in de klas worden besproken, georganiseerd en overeengekomen. SEND-technici op school nemen een leidende rol op zich in deze sessies, waarbij de nadruk ligt op de individualisering van de specifieke gevallen waarmee de school momenteel te maken heeft.

Implementatie van de UDL-aanpak in het SEND-onderwijs.

De tweede fase van de implementatie van de UDL-methodologie richt zich op de aanpassing en ontwikkeling van het specifieke materiaal en de sessies die SEND-technici gebruiken met hun leerlingen, zowel in de reguliere klas als tijdens hun face-to-face sessies. Geleid door de principes van de UDL-aanpak, en in samenwerking met de leerkrachten van elk specifiek vak, ontwerpen, coördineren en evalueren de technici het materiaal, de aanpassingen en de sessies gedurende het hele schooljaar.

Bovendien worden SEND-leerlingen tijdens de lessen in de klas begeleid door onderwijsassistenten, die hen helpen om in hun eigen tempo te werken. Zij zorgen ervoor dat de leerlingen hun onderwijsprogramma volgen, dat het materiaal aansluit bij hun specifieke behoeften en ondersteunen het proces van inclusie van de leerling in de klas.

Uitbreiding van de UDL-aanpak naar het algemeen onderwijs

De derde fase omvat de aanpassing van het lesmateriaal en de methodologieën van de algemene vakken binnen het schoolsysteem. Deze fase is weliswaar een langdurig proces, maar houdt in dat elke leerkracht zijn eigen onderwijsaanpak aanpast om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van zijn leerlingen, waarbij hij ervoor zorgt dat het materiaal, de inhoud, de doelstellingen en de beoordelingsstrategieën in overeenstemming zijn met de principes van UDL-leren en dus geschikt zijn om te voorzien in de behoeften van zowel huidige als toekomstige leerlingen.

Praktijkvoorbeeld: UDL toepassen op 'De watercyclus'

| | |
|------------------------------|--|
| 1. Theoretische fase: | <p>Geanimeerde video die de watercyclus visueel en auditief uitlegt.</p> <p>Infographic met illustraties en sleutelwoorden.</p> <p>Aangepaste leesopdracht met gemakkelijk te lezen tekst.</p> <p>Eenvoudig experiment: hang een met water gevulde zak voor een raam om verdamping en condensatie te observeren.</p> |
| 2. Praktische fase: | <p>Leerlingen kunnen:</p> <ul style="list-style-type: none">○ De watercyclus tekenen.○ Een audio-opname maken waarin ze het proces uitleggen.○ Een model maken met klei of karton. <p>Een interactieve digitale activiteit voltooien.</p> |
| 3. Demonstratiefase: | <p>Begin met een motiverende vraag: “Waarom regent het?” of “Wat zou er gebeuren als de watercyclus niet bestond?”</p> <p>Laat de leerlingen zelf kiezen hoe ze willen laten zien wat ze hebben geleerd.</p> |



Stel een groepsopdracht voor: bedenk een campagne om de waterkringloop aan jongere leerlingen uit te leggen.

Deze aanpak maakt de klas inclusiever, dynamischer en zinvoller voor iedereen.

Kortom, Universal Design for Learning is niet zomaar een methode – het is een essentieel pedagogisch kader om te komen tot inclusief, rechtvaardig en hoogwaardig onderwijs voor iedereen. Het gaat erom vanaf het begin te ontwerpen met diversiteit in gedachten – niet als uitzondering, maar als basis voor gelijkheid die het recht op leren op gelijke voet waarborgt, zonder afbreuk te doen aan de kwaliteit van het onderwijs.

2) SERVICE-LEARNING (SL)

In een onderwijskundige context die zich richt op gelijkheid, inclusie en de vorming van actieve en betrokken burgers, komt Service-Learning (SL) naar voren als een van de krachtigste en meest betekenisvolle methodologieën. Door curriculaire leren te koppelen aan gemeenschapsgerichte actie, positioneert SL studenten als actieve actoren van hun eigen leerproces en als veranderaars binnen hun gemeenschappen.

Net zoals Universal Design for Learning (UDL) onderwijs bevordert dat inspeelt op diverse leerstijlen, tempo's en vaardigheden, breidt Service-Learning deze logica uit tot buiten het klaslokaal, naar ervaringsgericht, betrokken en transformatief leren. In SL wordt de in de klas opgedane kennis toegepast op situaties uit het echte leven om de samenleving te verbeteren.

Wat is Service-Learning?

Hoewel er geen eenduidige definitie bestaat, kan SL worden opgevat als een integratieve onderwijsmethodologie die leerprocessen combineert met concrete maatschappelijke acties. Wat SL uniek maakt, is de bewuste samensmelting van academisch onderwijs en op solidariteit gebaseerde actie, waardoor beide componenten elkaar verrijken: dienstverlening geeft betekenis aan het leren, en leren verbetert de kwaliteit van de dienstverlening.

Deze methodologie is niet hetzelfde als vrijwilligerswerk of buitenschoolse activiteiten. Het is een gestructureerde, bewuste en geplande pedagogische strategie die inspeelt op reële maatschappelijke behoeften en direct aansluit bij de lesstof. Zo wordt SL een innovatief antwoord op de huidige uitdagingen in het onderwijs en biedt het een meer menselijk, praktisch en transformatief leerproces.

Kernkenmerken van Service-Learning

Volgens auteurs als Puig en Palos (2006) wordt SL gekenmerkt door:

- **Educatieve en op solidariteit gebaseerde intentie:** SL wordt gedreven door een duidelijk leerdoel en een solidariteitsactie die inspeelt op reële maatschappelijke behoeften. Het volgt bewuste, geplande en systematische leerprocessen die dienstverleningstaken koppelen aan relevante leerinhoud en competenties in zowel formeel als niet-formeel onderwijs.
- **Reactie op reële maatschappelijke behoeften:** SL beschouwt dienstverlening als een manier om maatschappelijke problemen aan te pakken.
- **Actieve en reflectieve pedagogiek:** geïnspireerd door ervaringsgericht leren, samenwerking, coöperatief werken, onderzoek, probleemoplossing, interdisciplinariteit en voortdurende reflectie.
- **Netwerkwerk:** SL gebeurt niet in isolatie. Het vereist partnerschappen tussen scholen, maatschappelijke organisaties, gezinnen en de bredere gemeenschap. Deze allianties stellen scholen in staat zich open te stellen voor de samenleving en maatschappelijke organisaties om educatieve invloed uit te oefenen, in lijn met het idee van de "opvoedende stad", waar het hele maatschappelijke weefsel bijdraagt aan het onderwijs.



- **Educatieve en sociale impact:** SL zorgt voor een dubbele transformatie: leerlingen groeien persoonlijk en academisch, en de gemeenschap profiteert van nuttige, zinvolle dienstverlening.

Hoe wordt het geïmplementeerd?

Implementatiefasen van SL

- **Verkenning en verbinding met de werkelijkheid:** Het proces begint met het identificeren van behoeften in de lokale omgeving (school, buurt, gemeenschap), waarbij actieve observatie, kritisch denken en sociale analyse worden aangemoedigd. Deze fase is essentieel om ervoor te zorgen dat de geplande dienstverlening inspeelt op echte problemen en leerlingen motiveert. Het project sluit ook aan bij de lesstof, waardoor het leren relevant en toepasbaar is. Dit kan gebeuren door middel van brainstormen, debatten, directe observatie of eenvoudige interviews.
- **Koppeling aan het leerplan:** Nadat enkele behoeften zijn geïdentificeerd, analyseren docenten hoe deze zich verhouden tot de leerinhoud. Het doel is om raakvlakken te vinden waar dienstverlening het begrip van concepten vergroot en kennis kan worden gebruikt om in behoeften te voorzien. Als leerlingen bijvoorbeeld leren over milieukwesties, zouden ze een schoonmaakactie in het park kunnen organiseren.
- **Samenwerkende planning:** In deze fase definiëren leerlingen – onder begeleiding van de docent – het probleem, ontwerpen ze de acties en stellen ze leer- en dienstverleningsdoelen vast. Ze verdelen rollen, brengen middelen in kaart en stellen een tijdschema op. Dit proces bevordert zelfstandigheid, organisatievermogen en verantwoordelijkheid. Belangrijke stappen zijn: 1) **Projectdefinitie:** Definieer een specifiek en realistisch dienstverleningsproject. Welk concreet probleem gaan ze aanpakken? Welke acties gaan ze ondernemen? Wat zijn de leer- en dienstverleningsdoelen? 2) **Rollen en verantwoordelijkheden:** Wijs rollen binnen de groep toe om teamwork en de zelfstandigheid van leerlingen te bevorderen. Sommigen kunnen onderzoek leiden, anderen zorgen voor de communicatie of organiseren activiteiten. 3) **Benodigde middelen:** Bepaal welke materialen, toestemmingen of contacten nodig zijn en hoe deze verkregen kunnen worden. 4) **Tijdschema:** Stel een realistisch tijdschema op voor de verschillende fasen van het project.
- **Actief leren en voortdurende reflectie:** Naarmate het project vordert, doen leerlingen onderzoek, passen ze kennis toe, werken ze samen en pakken ze problemen uit de praktijk aan, waardoor leren een zinvolle ervaring wordt. Door individuele en groepsreflectie kunnen ze het geleerde verwerken, waarden versterken en metacognitieve vaardigheden ontwikkelen. Belangrijkste elementen: 1) **Integratie in het curriculum:** Zorg ervoor dat de dienstverleningsactiviteiten direct aansluiten bij de lesstof. 2) **Diepgaand onderzoek:** Moedig leerlingen aan om zich verder in het onderwerp te verdiepen met behulp van boeken, online bronnen of interviews met experts. 3) **Individuele en groepsreflectie:** Bied regelmatig gelegenheid tot reflectie op hun gevoelens, wat ze leren over het onderwerp, over zichzelf en over teamwork. Maak gebruik van leerjournals, begeleide discussies, presentaties, enz.
- **Uitvoering van de dienstverlening:** Dit is de fase waarin de geplande solidariteitsactie wordt uitgevoerd. Leerlingen verlenen de dienst in een echte omgeving, daarbij ondersteund door docenten. Voortdurende begeleiding is essentieel, en flexibiliteit is nodig om in te spelen op de eisen van de praktijk. Zorg ervoor dat leerlingen zich goed voorbereid, gesteund en zelfverzekerd voelen.
- **Evaluatie en viering:** Zowel het academische leerproces als de impact van de dienstverlening worden beoordeeld. Hiervoor kunnen hulpmiddelen zoals portfolio's, rubrieken, presentaties of rapporten worden gebruikt. Tijdens de afsluitende viering worden de inspanningen en prestaties van de leerlingen erkend, worden de banden binnen de gemeenschap versterkt en wordt de waarde van transformatief leren benadrukt.

Welke middelen zijn er nodig?

Service-Learning vereist, net als elk degelijk onderwijsinitiatief, een verscheidenheid aan middelen:

● Personeel:

Tijd van docenten: Onderwijzers hebben tijd nodig om te plannen, af te stemmen met de gemeenschap, de voortgang van studenten te volgen en reflectie te ondersteunen – soms zowel tijdens als buiten de lessen.



ALL IN EDUCATION

Steun van het schoolmanagement en het schoolpersoneel: De betrokkenheid van het schoolmanagement en collega's is essentieel om SL in de schoolcultuur te integreren en logistieke en probleemoplossende ondersteuning te bieden.

Samenwerking met de gemeenschap: Het onderhouden van contacten met lokale organisaties, deskundigen of vrijwilligers is essentieel om de werkelijke behoeften in kaart te brengen en leerlingen te betrekken bij zinvolle dienstverlening.

Deelname van gezinnen (optioneel): Door gezinnen erbij te betrekken, kan het project worden verrijkt met extra middelen, kennis of logistieke ondersteuning.

• Organisatorische middelen:

Handleidingen en ondersteunend materiaal: Talrijke online en gedrukte handleidingen (bijv. van CLAYSS of Zerbikas) bieden begeleiding, projectvoorbeelden en planning-/evaluatietools.

Ruimte voor planning en reflectie: Er is tijd en fysieke ruimte nodig zodat leerlingen acties kunnen plannen, kunnen reflecteren op ervaringen en hun leerervaringen kunnen delen.

Communicatiemiddelen: Online platforms, e-mail, prikborden of bijeenkomsten helpen om de communicatie tussen leerlingen, leerkrachten en partners in de gemeenschap soepel te laten verlopen.

• Logistieke en materiële middelen:

Afhankelijk van het soort dienst kunnen fysieke materialen, technologie, vervoer of wettelijke toestemmingen nodig zijn.

• Pedagogische middelen:

Afstemming op het curriculum: Zorg ervoor dat het SL-project goed is geïntegreerd in de academische inhoud en dat de middelen zowel de leer- als de dienstverleningsdoelen ondersteunen.

Reflectiemiddelen: Leerjournals, vragenlijsten, discussies of presentaties kunnen individuele en groepsreflectie bevorderen.

Beoordelingsschema's en evaluatiecriteria: Gebruik duidelijke criteria om zowel het academische leerproces als de impact van de dienstverlening te evalueren.

Ruimtes voor presentaties en vieringen: Geef studenten de tijd en ruimte om hun prestaties te laten zien en de impact van hun project te vieren.

• Financiële middelen:

Niet altijd noodzakelijk, maar sommige projecten vereisen mogelijk financiering, die kan worden verkregen via fondsenwerving door de school of externe subsidies.

Wat zijn de resultaten geweest?

De impact van Service-Learning is diepgaand en multidimensionaal, en manifesteert zich op verschillende niveaus:

1. Voor studenten:

Zinvoller leren: De relevantie voor de praktijk geeft de academische inhoud een nieuw doel, waardoor de kennis beter wordt onthouden en begrepen.

Sleutelcompetenties: vaardigheden op het gebied van communicatie, leiderschap, teamwork, kritisch denken, conflictoplossing, planning en evaluatie worden ontwikkeld.

Persoonlijke en sociale groei: Empathie, zelfvertrouwen, veerkracht, burgerlijke verantwoordelijkheid en maatschappelijke betrokkenheid worden versterkt. Studenten voelen zich verbonden met hun gemeenschap en ontwikkelen een gevoel van verbondenheid.

Verhoogde motivatie en betrokkenheid: Studenten voelen zich nuttig, mondig en betrokken, wat leidt tot een positievere houding ten opzichte van leren.

Actief burgerschap: SL bevordert sociaal bewustzijn, maatschappelijke betrokkenheid en democratische waarden.

2. Voor de gemeenschap:



ALL IN EDUCATION

Reactie op reële behoeften: Diensten pakken concrete sociale kwesties aan.

Sociale banden: De samenhang binnen de gemeenschap wordt versterkt door samenwerking tussen instellingen.

Collectief bewustzijn: sociale kwesties worden zichtbaar gemaakt, wat gedeelde verantwoordelijkheid stimuleert.

Versterkte organisaties: Samenwerking met studenten brengt nieuwe ideeën, energie en middelen naar maatschappelijke organisaties, waardoor hun missie wordt versterkt.

Sociale verandering: Op de lange termijn bevordert SL betrokken, actieve burgers en een rechtvaardigere en meer gelijkwaardige samenleving.

3. Voor scholen:

Methodologische innovatie: Traditionele onderwijsmodellen worden vervangen door actieve methoden.

Verbeterd schoolklimaat: Samenwerking, respect en wederzijdse erkenning verbeteren de leeromgeving.

Maatschappelijke uitstraling: De school wordt een motor van maatschappelijke verandering en verbetert haar imago.

4. Voor maatschappelijke organisaties en de politieke sfeer:

Ondersteuning van hun werk: Maatschappelijke organisaties krijgen hulp en meer zichtbaarheid.

Bevordering van verantwoord burgerschap: SL stimuleert een kritisch politiek bewustzijn en versterkt de participatieve democratie.

Duurzaamheid in het onderwijs: scholen en gemeenschappen bundelen hun middelen voor sociaal welzijn.

Via SL ontwikkelde competenties

SL bevordert de alomvattende ontwikkeling van leerlingen op vijf sleutelcompetenties voor het onderwijs van de 21e eeuw:

Leren kennen: kritisch denken, sociale analyse, inzicht in complexe problemen.

Leren zijn: Zelfbewustzijn, zelfrespect, verantwoordelijkheid, veerkracht, empowerment.

Leren doen: technische en professionele vaardigheden, projectplanning en -beheer, taakuitvoering.

Leren samenleven: Teamwork, empathie, conflictoplossing, maatschappelijke participatie.

Leren initiatief te nemen: creativiteit, initiatief, leiderschap, besluitvorming en evaluatie van resultaten.

SL en inclusie: een natuurlijke brug

Net als UDL is Service-Learning inherent inclusief. Beide benaderingen zien diversiteit als een troef, niet als een beperking. In SL-projecten nemen studenten met verschillende vaardigheden, achtergronden en contexten actief deel in zinvolle rollen, waarbij taken worden aangepast aan hun sterke punten. Dit creëert een omgeving van respect, erkenning en samenwerking, waar iedereen iets waardevols bij te dragen heeft.

SL sluit aan bij de kernwaarden van inclusief onderwijs: gelijke kansen, sociale rechtvaardigheid, participatie en empowerment. Het ondersteunt niet alleen mensen met een beperking, maar ook jongeren in kwetsbare situaties, migranten, leerlingen met leermoeilijkheden en anderen die zich anders misschien niet verbonden zouden voelen met school.

Doelgroepen

1. Kwetsbare personen en groepen:

Ouderen: Bewoners van verzorgingstehuizen of mensen die alleen wonen; diensten kunnen bestaan uit gezelschap, voorlezen, workshops en activiteiten.

Kinderen en jongeren in risicosituaties: opvangcentra, voedselprogramma's, onderwijsondersteuning; diensten kunnen bestaan uit bijles, spelletjes of huiswerkbegeleiding.

Mensen met een beperking: dagcentra, ondersteunende organisaties of individuen thuis; diensten kunnen bestaan uit gezelschap, inclusieve vrijetijdsbesteding of bewustmakingsactiviteiten.



ALL IN EDUCATION

Daklozen: Voedselbanken, opvangcentra, hulporganisaties; diensten kunnen bestaan uit het bereiden van maaltijden, kledinginzamelingen of belangenbehartiging.

Migranten of vluchtelingen: opvangcentra of hulpverleningsorganisaties; diensten kunnen bestaan uit taallessen, hulp bij papierwerk of interculturele activiteiten.

Mensen met chronische ziekten of in het ziekenhuis: diensten kunnen bestaan uit gezelschap, entertainment of gezinsondersteuning.

2. De gemeenschap in het algemeen:

Buurten: Stadsvernieuwingsprojecten, het schoonmaken van openbare ruimtes, het aanleggen van gemeenschappelijke tuinen of interculturele activiteiten.

Kleuterscholen en basisscholen: Jongere leerlingen kunnen profiteren van activiteiten die door oudere leeftijdsgenoten worden georganiseerd (voorlezen, spelletjes, workshops).

Bibliotheken en culturele centra: organisatie van evenementen, workshops of administratieve ondersteuning.

Parken en natuureservaten: Opruimacties, herbebossing of activiteiten om het milieubewustzijn te vergroten.

3. Non-profitorganisaties en maatschappelijke organisaties:

Projectsaamenwerking: evenementenplanning, fondsenwerving, administratieve taken of gespecialiseerd vrijwilligerswerk.

Bewustmaking: het maken van voorlichtingsmateriaal, bewustmakingscampagnes op scholen en in gemeenschappen.

4. De school zelf:

Verbetering van gemeenschappelijke ruimtes: verfraaiing van speelplaatsen, inrichting van leeshoeken, organisatie van activiteiten met leeftijdsgenoten.

Ondersteuning door leeftijdsgenoten: bijles, mentorprogramma's voor nieuwe of worstelende leerlingen.

Criteria voor het selecteren van begunstigten

Houd bij het kiezen van begunstigten rekening met:

Reële behoeften: De dienst moet voorzien in echte, vastgestelde behoeften in de gemeenschap.

Aansluiting bij het curriculum: Het project moet studenten in staat stellen om kennis uit de klas toe te passen en te verdiepen.

Belangstelling van studenten: Motivatie en betrokkenheid nemen toe wanneer studenten zich verbonden voelen met het doel.

Haalbaarheid en veiligheid: Projecten moeten realistisch zijn en de veiligheid van studenten en begunstigten waarborgen.

Leerpotentieel: De ervaring moet zinvolle mogelijkheden bieden voor leren en reflectie.

Impact: De dienstverlening moet een tastbaar, positief effect hebben op de begunstigten.



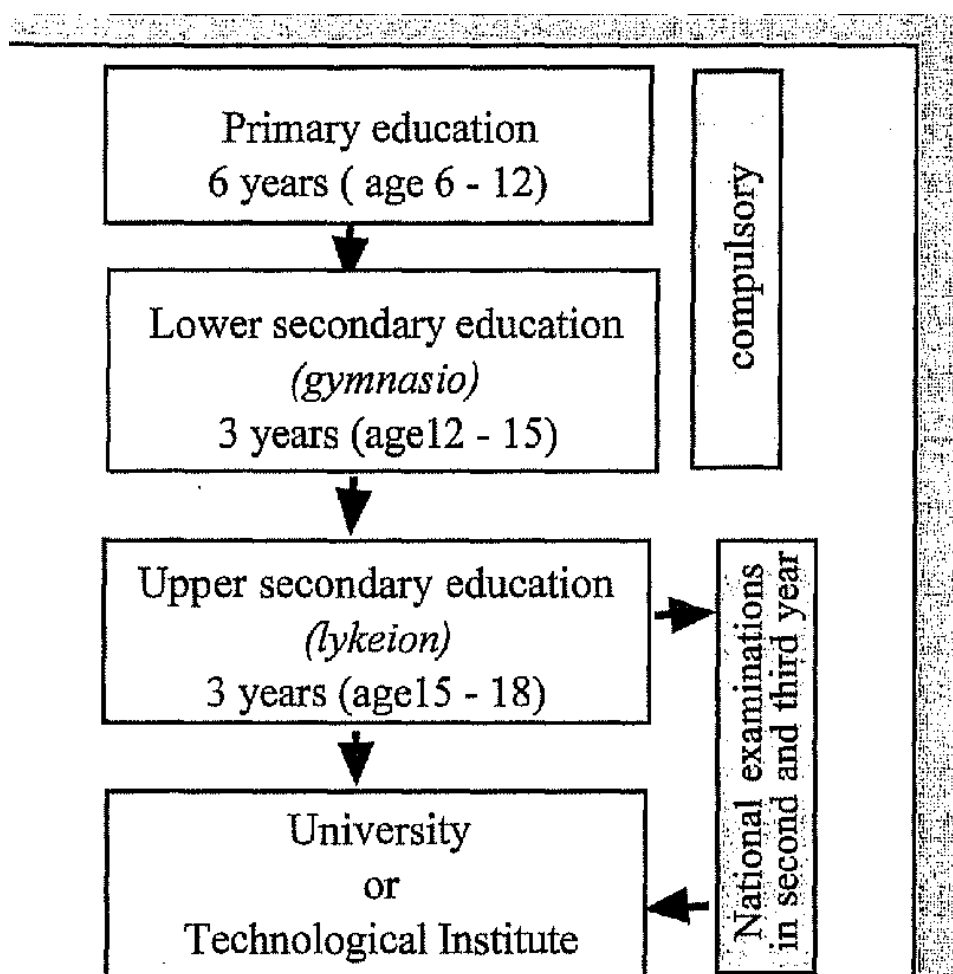
Griekse nationale context en inclusieve onderwijsmethodologieën

Odyssea – Athene (Griekenland)

van het Griekse onderwijs- en opleidingsstelsel

Het Griekse onderwijssysteem is gecentraliseerd en valt onder het **Ministerie van Onderwijs, Religieuze Zaken en Sport**. Het systeem is onderverdeeld in drie hoofd niveaus:

- **Kleuteronderwijs** (Nipiagogeio): 4–6 jaar (verplicht vanaf 4 jaar)
- **Basisonderwijs** (Dimotiko Scholeio): 6–12 jaar
- **Middelbaar onderwijs** (Gymnasio voor de onderbouw, Lykeio of EPAL voor de bovenbouw): 12–18 jaar
- **Hoger onderwijs**: universiteiten en technische instellingen



Griekenland heeft aanzienlijke inspanningen geleverd om inclusief onderwijs te bevorderen in overeenstemming met Europese en mondiale kaders. Het nationale onderwijssysteem omvat:

- Reguliere scholen met integratieondersteuning voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (SEN),
- Scholen voor speciaal onderwijs voor leerlingen die intensievere ondersteuning nodig hebben,



- Inclusieklassen (Τμήματα Ένταξης), gespecialiseerde eenheden binnen reguliere scholen.
- Centra voor interdisciplinaire beoordeling, begeleiding en ondersteuning (KEDASY)

Met meer details:

Onderwijsondersteuning en begeleiding

Recente onderwijshervormingen ter verbetering van de kwaliteit van de dienstverlening voor alle leerlingen zijn expliciet gericht op speciaal onderwijs en intercultureel onderwijs.

In overeenstemming met de prioriteiten die zijn vastgelegd in artikel 24 van het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, legt het Griekse onderwijsbeleid de nadruk op het recht van alle leerlingen, met inbegrip van leerlingen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften, op gelijke toegang tot onderwijs.

Binnen dit kader vormt de gelijke toegang voor leerlingen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften een basispijler van het Nationaal Actieplan inzake de rechten van personen met een handicap, dat is opgesteld onder coördinatie van de staatssecretaris.

Het bovengenoemde nationale actieplan voorziet in een breed scala aan maatregelen op het gebied van onderwijs voor leerlingen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften, met als doel inclusief onderwijs te bevorderen in overeenstemming met de aanbevelingen van de Verenigde Naties, de representatieve organisaties van personen met een handicap, de ombudsman en de nationale mensenrechtenautoriteit.

Het ministerie van Onderwijs, Religieuze Zaken en Sport heeft het Strategisch Actieplan voor gelijke toegang voor leerlingen met een handicap opgesteld en voert dit uit; dit plan vormt een uitbreiding van het Nationaal Actieplan inzake gehandicapten op het gebied van onderwijs. Het Strategisch Plan omvat dertien (13) operationele doelstellingen, die verder worden uitgewerkt in projecten en acties, met een vooraf vastgesteld uitvoeringsschema, op belangrijke interventiegebieden, zoals:

- herziening van het huidige wetgevingskader,
- adequate toewijzing van personele en materiële middelen,
- verbetering van de fysieke en digitale toegankelijkheid,
- opleiding van het personeel op het gebied van gedifferentieerd onderwijs,
- verbetering van de evaluatie- en ondersteuningsdiensten,
- bevordering van integratieprogramma's in het onderwijs,
- versterking van zowel vroegtijdige educatieve interventie als beroepsonderwijs,
- gelijke toegang tot levenslang leren en hoger onderwijs,
- verdere organisatie van de verzamelde statistieken over mensen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften,
- evaluatie van de werking van de instelling van de integratieklassen en parallelle ondersteuning.

Het momenteel geldende institutionele kader voor speciaal onderwijs voor personen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften is voornamelijk vastgelegd in wet 3699/2008, zoals van kracht, en recentelijk in wet 4713/2020 en wet 4823/2021.

Het inclusiebeleid wordt bevorderd voor alle kwetsbare groepen van de studentenpopulatie.

In deze context heeft intercultureel onderwijs betrekking op:

- betreft het structureren van relaties tussen verschillende culturele groepen met als doel ongelijkheid en sociale uitsluiting weg te nemen.
- het kader vaststelt voor een harmonieuze en effectieve integratie in het algemene onderwijssysteem van leerlingen met onderwijs-, sociale en culturele bijzonderheden.

De doelstellingen van intercultureel onderwijs (wet 4415/2016) worden nagestreefd door middel van het volgende:



ALL IN EDUCATION

- 1) De inschrijving van kinderen met verschillende culturele achtergronden op scholen, samen met autochtone kinderen
- 2) De versterking van de democratische functie van de school op basis van het respect voor democratische beginselen en de rechten van kinderen
- 3) Het opstellen van geschikte leerplannen, schoolboeken en lesmateriaal
- 4) Het aanpakken van discriminatie als gevolg van culturele verschillen, xenofobie en racisme
- 5) Ondersteunende maatregelen en structuren ten behoeve van de educatieve en sociale inclusie van kinderen met een migratieachtergrond in een kader van gelijkheid en respect voor hun culturele identiteit
- 6) Geschikte onderwijsprogramma's en acties van interculturele aard die gericht zijn op alle leden van de onderwijsgemeenschap.

De belangrijkste doelstellingen van compenserend onderwijs zijn:

- de re-integratie van leerlingen in het leerproces,
- de verbetering van hun vorderingen zodat zij de leerplicht voltooien,
- het terugdringen van voortijdig schoolverlaten.
- het verhogen van de toegang tot het hoger secundair onderwijs met het oog op toetreding tot het tertiair onderwijs.

Daartoe zijn een aantal compenserende en ondersteunende structuren opgezet, zoals:

- de oprichting van interculturele scholen (scholeia diapolitismikis ekpaidefsis) en minderheidsscholen (meionotika scholeia),
- ontvangstklassen (taxeis ypochis),
- remedial teaching (enischytki didaskalia) en aanvullende onderwijsondersteuning (prosthethi didaktiki stirixi),
- de schoolbegeleider,
- maatregelen tegen geweld op school
- scholen in detentiecentra
- evenals onderwijsprioriteitszones (zones ekpaideftikis proteraiotitas - ZEP). Onderwijsprioriteitszones bevorderen de gelijkwaardige integratie in het onderwijssysteem van leerlingen uit gebieden met lage onderwijs- en sociaaleconomische indicatoren.

Bovendien is het onderwijs aan vluchtelingenkinderen en hun soepele integratie in schoolstructuren een doelstelling van het onderwijsbeleid van het Ministerie van Onderwijs, Religieuze Zaken en Sport.

Krachtens de bepalingen van wet 4823/2021 wordt bij het hoofdkantoor van alle regionale directoraten voor basis- en voortgezet onderwijs een regionale raad van toezichthouders (PESEP) opgericht. Deze raad bestaat uit regionale toezichthouders voor onderwijskwaliteit.

De Raad is verantwoordelijk voor:

- kwesties op het gebied van onderwijsplanning
- kwesties met betrekking tot de ondersteuning van het onderwijswerk
- ondersteuning van opleidingen in diverse vormen en onderwerpen
- opleidingen in diverse vormen en over diverse onderwerpen
- de coördinatie en samenwerking tussen verschillende structuren
- schoolleiders, leerkrachten en leden van het speciaal onderwijzend personeel en het speciaal ondersteunend personeel in hun dagelijkse werk, en
- de algemene planning en de zelfevaluatie van het werk van schoolonderdelen.

Daarnaast is er in elk directoraat voor basis- en voortgezet onderwijs voorzien in:

- één toezichthouder op de onderwijskwaliteit
- functies van onderwijsadviseurs met verschillende specialisaties, waaronder adviseurs voor speciaal en inclusief onderwijs. Adviseurs voor speciaal en inclusief onderwijs dragen de pedagogische verantwoordelijkheid in clusters van instellingen voor basis- en voortgezet onderwijs met betrekking tot de doelstelling van inclusief onderwijs.

Ook herdefinieert wet nr. 4823/2021 de rol van:



ALL IN EDUCATION

- Centra voor Interdisciplinaire Beoordeling, Begeleiding en Ondersteuning (KEDASY's)
- Schoolnetwerken voor onderwijsondersteuning (SDEY's)
- Commissies voor interdisciplinaire ondersteuning (EDY's).

In het hoger onderwijs is de sterke sociale dimensie van het Griekse nationale beleid, voornamelijk als gevolg van een reeks bepalingen inzake de versterking van de kwaliteit en internationalisering van het hoger onderwijs en de verbondenheid met de samenleving, (wet 4009/2011, wet 4485/2017 en wet 4957/2022) blijkt uit de ondersteuning die alle studenten, en met name studenten uit kwetsbare sociale groepen, gedurende hun studie ontvangen via een reeks:

- educatieve en sociale voorzieningen,
- voordelen
- en faciliteiten.

Ten slotte is, overeenkomstig wet 4763/2020 en de recente wet 5082/2024, een belangrijk beleid van het Ministerie van **84** Onderwijs, Religieuze Zaken en Sport de planning, coördinatie, supervisie en evaluatie van beleid, acties en programma's op het gebied van beroepsopleiding en een leven lang leren, zonder discriminatie en uitsluitingen. In de eerste plaats gericht op:

- het aanbieden van gekwalificeerd personeel, aangepast aan de werkelijke behoeften van de arbeidsmarkt,
- het vergroten van de werkgelegenheid met kwalitatief hoogwaardige banen, het beter organiseren van het concurrentievermogen van de Griekse economie,
- de persoonlijke ontwikkeling en bijscholing van burgers te versterken,
- het waarborgen van de rechten en gelijke kansen voor alle jongeren, wat zal leiden tot hun onbelemmerde integratie in het educatieve, sociale en economische leven van het land.

Definitie van de doelgroep(en)

Speciaal onderwijs omvat een aantal onderwijsdiensten voor leerlingen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften met een medische diagnose.

De staat waarborgt en verbetert voortdurend het verplichte karakter van het speciaal onderwijs, waarbij de nadruk ligt op het feit dat het een integraal onderdeel vormt van het verplichte en kosteloze openbaar onderwijs, dat wordt aangeboden aan personen met een handicap van alle leeftijden en opleidingsniveaus.

Overeenkomstig wet 3699/2008 worden leerlingen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften beschouwd als leerlingen die gedurende een gehele of beperkte periode van hun schoolleven aanzienlijke leermoeilijkheden vertonen als gevolg van: zintuiglijke, mentale, cognitieve, ontwikkelings-, psychologische en neuropsychologische stoornissen, die van invloed zijn op de aanpassing aan school en het leerproces op school, en die zijn vastgesteld op basis van een interdisciplinaire evaluatie.

Tot deze categorie leerlingen behoren personen met een verstandelijke beperking, zintuiglijke beperkingen op het gebied van zicht en gehoor, mobiliteitsbeperkingen, chronische ongeneeslijke ziekten, spraakstoornissen, specifieke leermoeilijkheden (bijv. dyslexie, dyscalculie), aandachtstekortstoornis met of zonder hyperactiviteit, diffuse ontwikkelingsstoornissen (autismespectrum) en meervoudige beperkingen.

Tot de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften behoren ook leerlingen met complexe cognitieve, emotionele en sociale moeilijkheden, delinquent gedrag als gevolg van misbruik, verwaarlozing en verlating door de ouders of als gevolg van huiselijk geweld. De categorie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften kan ook leerlingen omvatten met een of meer bijzondere mentale vaardigheden en talenten.

Specifieke ondersteuningsmaatregelen

Het nationale onderwijsbeleid inzake de scholing van leerlingen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften is gericht op integratie in het reguliere onderwijs door het aanbieden van passende ondersteuningsstructuren en -diensten.

De handicap en de speciale onderwijsbehoeften van leerlingen worden onderzocht en vastgesteld door:



- de Centra voor de vaststelling van een handicap (KEPA), de Hoge Commissies voor de vaststelling van een handicap van wet nr. [4058/2012](#),

-de centra voor interdisciplinaire beoordeling, begeleiding en ondersteuning (KEDASY's),

-de gemeenschapscentra voor de geestelijke gezondheid van kinderen en adolescenten,

-de centra voor geestelijke gezondheid.

De Centra voor de certificering van handicaps, de Hoge Comit es voor de certificering van handicaps, de Gemeenschapscentra voor de geestelijke gezondheid van kinderen en adolescenten en de Centra voor geestelijke gezondheid hebben geen bevoegdheid op het gebied van onderwijs en schoolaangelegenheden, die uitsluitend onder de bevoegdheid vallen van de Centra voor interdisciplinaire beoordeling, begeleiding en ondersteuning (KEDASY's).

KEDASY's dragen de exclusieve verantwoordelijkheid voor de plaatsing, inschrijving, overplaatsing en aanwezigheid in een passend school e eenheid van leerlingen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften, evenals voor de geschikte context van geïndividualiseerde ondersteuning, zoals parallelle ondersteuning of deelname aan een schoolintegratieklas in het reguliere onderwijs.

De evaluatierapporten gaan vergezeld van een gepersonaliseerd onderwijsprogramma, dat de belangrijkste assen en algemene richtlijnen bevat en wordt opgesteld in samenwerking met de ouder of voogd van de leerling met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften of, indien mogelijk, met de leerling zelf. Het definitieve evaluatierapport en de belangrijkste punten van het gepersonaliseerde onderwijsprogramma worden aan de ouders of voogden meegedeeld. Wat het tijdstip van herevaluatie betreft, wordt dit door KEDASY's bepaald op basis van het type en de ernst van de vastgestelde onderwijsbehoeften en leermoeilijkheden van de leerling. Indien het tijdstip van herevaluatie niet is gespecificeerd, blijven de rapporten permanent geldig.

Op basis van de individuele evaluatie en de aanbeveling van KEDASY's kan het onderwijs aan personen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften plaatsvinden in een reguliere school, waar de volgende schoolopties beschikbaar zijn.

Concreet kunnen leerlingen naar:

- Een gewone klas in het reguliere onderwijs, in het geval van leerlingen met lichte leermoeilijkheden. Leerlingen worden ondersteund door de klasleraar, die per geval samenwerkt met KEDASY's
- Een klaslokaal in het reguliere onderwijs, met gelijktijdige ondersteuning in de vorm van inclusief onderwijs door leraren in het speciaal onderwijs, wanneer dit noodzakelijk is vanwege de aard en de ernst van de speciale onderwijsbehoeften.
- Speciaal georganiseerde en passend bemande integratieklassen, die actief zijn in het algemeen en beroepsonderwijs. Integratieklassen bieden twee soorten programma's aan:
 1. Gecombineerde reguliere en gespecialiseerde programma's (tot 15 lessen per week), zoals vastgesteld door de bevoegde KEDASY voor leerlingen met lichtere speciale onderwijsbehoeften.
 2. Gespecialiseerde groeps- of individuele programma's met extra uren, zoals bepaald door de bevoegde KEDASY voor leerlingen met ernstigere speciale onderwijsbehoeften, die niet worden opgevangen door aparte scholen voor speciaal onderwijs. Het gespecialiseerde programma kan, afhankelijk van de behoeften van de leerlingen, los staan van de reguliere programma's.

Integratieklassen hebben tot doel een volledig inclusieve schoolomgeving te creëren voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Leraren van integratieklassen ondersteunen leerlingen binnen hun schoolomgeving, terwijl ze nauw samenwerken met klasleraren om activiteiten en onderwijspraktijken te differentiëren en aanpassingen door te voeren in de leerinhoud en de onderwijsomgeving ([wet 4386/2016](#)). Dit wordt bereikt door:

- de implementatie van programma's voor speciaal onderwijs,
- aanpassingen in de les- en leerinhoud,
- het gebruik van speciale apparatuur, waaronder e-learningapparatuur, software en logistiek
- andere oplossingen die door KEDASY's worden aangeboden.

Krachtens wet 4823/2021 is het primaire doel van de Centra voor Interdisciplinaire Beoordeling, Begeleiding en Ondersteuning (KEDASY's) het ondersteunen van schoolunits en de Workshops voor Speciaal Beroepsonderwijs en -



opleiding om gelijke toegang tot onderwijs te waarborgen en sociale en emotionele ontwikkeling en vooruitgang te verzekeren.

KEDASY's zijn verantwoordelijk voor:

- het in kaart brengen en evalueren van onderwijs- en psychosociale behoeften
- gerichte educatieve en psychosociale interventies en maatregelen op het gebied van beroepskeuzevoorlichting
- ondersteuning van het schoolwerk in zijn geheel
- voorlichting en opleiding
- het vergroten van het maatschappelijk bewustzijn.

KEDASY's voeren individuele evaluaties uit en stellen beoordelingsrapporten op – diagnoses – in de volgende situaties:

86

1. Wanneer relevante behoeften duidelijk worden na maatregelen die zijn genomen om de educatieve en psychosociale behoeften te verkennen. In deze gevallen ondergaan leerlingen voor wie er aanwijzingen zijn voor speciale onderwijsbehoeften of leerlingen die met andere soorten of psychosociale moeilijkheden kampen, een verdere evaluatie door KEDASY's. Vooral als dit nodig blijkt na de voltooiing van een kort ondersteuningsprogramma.
2. Na een aanbeveling van de interdisciplinaire ondersteuningscommissies, wanneer wordt geschat dat bepaalde leerlingen verdere evaluatie en diagnose nodig hebben, ondanks het korte ondersteuningsprogramma dat op school is gevolgd.
3. Op aanbeveling van het onderwijsondersteuningsteam van de leerlingen, in schoolunits waar geen commissies voor interdisciplinaire ondersteuning zijn, voorgesteld na een toegepast kort ondersteuningsprogramma.
4. Op verzoek van een ouder aan de bevoegde KEDASY.

KEDASY's:

- onderzoeken leerlingen op verzoek van de lerarenraad.
- ondersteunen ze schoolunits bij de voorbereiding en uitvoering van kortdurende interventieprogramma's,
- helpen bij de specialisatie van de hoofdlijnen van de gepersonaliseerde onderwijsprogramma's van leerlingen,
- ondersteunen en volgen de voortgang van leerlingen op het gebied van onderwijs en geestelijke gezondheid

Wanneer het voor leerlingen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften moeilijk is om naar scholen van het reguliere onderwijssysteem en integratieklassen te gaan vanwege de aard en de ernst van de beperking, kan het onderwijs worden verzorgd door:

- Schoolafdelingen voor speciaal onderwijs
- Scholen of klassen die afzonderlijk of als afdelingen van andere scholen opereren in ziekenhuizen, revalidatiecentra, instellingen voor jeugdeducatie, instellingen voor chronische ziekten of diensten voor onderwijs en revalidatie van instellingen voor geestelijke gezondheidszorg, zolang er personen van schoolgaande leeftijd met een handicap of speciale onderwijsbehoeften verblijven. Deze onderwijsstructuren worden beschouwd als scholen voor speciaal onderwijs, vallen onder het Ministerie van Onderwijs, Religieuze Zaken en Sport en het kader van het speciaal onderwijs voor schoolgaande kinderen, en voeren onderwijsprogramma's uit die onder toezicht staan van het Ministerie. Andere particuliere instanties of entiteiten, die officieel zijn gecertificeerd, kunnen onderwijs, opleiding en adviesdiensten aanbieden die gelijkwaardig zijn aan de diensten die worden verleend door de scholen voor speciaal onderwijs van het Ministerie, aan personen ouder dan 15 jaar die lijden aan ernstige verstandelijke beperkingen en daarmee samenhangende handicaps
- Thuisonderwijs, vanwege ernstige tijdelijke of chronische aandoeningen die het onmogelijk maken dat deze leerlingen zich verplaatsen en naar school gaan. Thuisonderwijs wordt niet verplicht gegeven door een leraar in het speciaal onderwijs, tenzij de bevoegde KEDASY officieel een andere diagnose heeft gesteld.

Het onderwijs in speciale scholen voor kinderen met een handicap en speciale onderwijsbehoeften valt onder hetzelfde kader dat geldt voor het reguliere onderwijs.

Volgens het 10e statistisch informatiebulletin getiteld "Gegevens over het onderwijs aan leerlingen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften" van de Nationale Confederatie van Gehandicapten (ESAMEA) worden de volgende gegevens gerapporteerd:

Er zijn 101.683 leerlingen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften (met of zonder officiële diagnose) ingeschreven in het algemeen en speciaal basis- en voortgezet onderwijs, wat neerkomt op 7% van de totale leerlingenpopulatie van het land.

88 % van de leerlingen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften gaat naar scholen voor algemeen onderwijs. Tijdens het schooljaar 2019–2020 waren 89.597 leerlingen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften ingeschreven in het algemeen basis- en voortgezet onderwijs, terwijl 12.086 leerlingen waren ingeschreven in scholen voor speciaal onderwijs en opleiding (SMEAE).

Leerlingen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften die naar scholen voor algemeen onderwijs gaan, worden in 42,1% van de gevallen (37.738 leerlingen) ondersteund in inclusieklassen (Τμήματα Ένταξης) met zowel algemene als gespecialiseerde programma's, terwijl een vergelijkbaar percentage (41,2%) alleen ondersteuning krijgt van de leerkracht van de algemene klas.

36,4% van de leerlingen die inclusieklassen volgen, heeft geen officiële diagnose van een beperking en/of speciale onderwijsbehoeften.

10,7% van de leerlingen met een handicap en/of speciale onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs is goedgekeurd voor parallelle ondersteuning (9.612 leerlingen).

Het aantal leerlingen dat gespecialiseerde ondersteuning ontvangt (naast de leerkracht van de algemene klas) neemt aanzienlijk af naarmate ze van het basisonderwijs naar het lager en hoger secundair onderwijs gaan, waar het percentage leerlingen dat alleen door leerkrachten van het algemeen onderwijs wordt ondersteund, meer dan 90% bedraagt.

Nationale uitdagingen bij de implementatie van inclusieve onderwijsmethoden

De implementatie van inclusieve onderwijspraktijken in Griekenland stuit op aanzienlijke obstakels, die verband houden met de structuur van het onderwijssysteem, de opleiding van leerkrachten en de houding van de samenleving en de schoolgemeenschap. Deze uitdagingen kunnen worden onderverdeeld in organisatorische, cognitieve en gedragsmatige uitdagingen.

Organisatorische uitdagingen

Het Griekse onderwijssysteem wordt gekenmerkt door sterke centralistische kenmerken, die de autonomie van scholen en hun vermogen om innovatieve praktijken in te voeren beperken. Het gebrek aan voldoende financiering, apparatuur, toegankelijke infrastructuur en passende leerplannen belemmert de gelijke participatie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Bovendien hebben vertragingen bij de aanwerving van gespecialiseerd personeel en het ontbreken van voortdurende institutionele ondersteuning een negatieve invloed op de kwaliteit van het aangeboden onderwijs.

Een belangrijk voorbeeld van systemische inefficiëntie is de werking van de Centra voor Onderwijs- en Begeleidingsondersteuning (KEDASY). Er zijn in totaal 71 KEDASY-centra. Volgens een rapport van de Rekenkamer werd tijdens het schooljaar 2018–2019 echter slechts 27,11% van de aanvragen verwerkt. Het jaar daarop werd 26,56% van de aanvragen verwerkt, en in 2020–2021 bedroeg dit cijfer slechts 28,32%. Volgens reacties van KEDASY-medewerkers zijn de belangrijkste redenen voor deze vertragingen onder meer personeelstekorten (83%), een gebrek aan voldoende ruimte (62%), het ontbreken van psychometrische instrumenten (59%) en het gebrek aan ervaren personeel (59%). Deze structurele problemen vertragen de afgifte van officiële beoordelingen en onderwijsaanbevelingen aanzienlijk, waardoor de toegang tot passende ondersteunende diensten nog verder wordt belemmerd.

Cognitieve uitdagingen

Veel leerkrachten hebben niet de nodige opleiding gekregen om inclusieve praktijken effectief in de klas toe te passen. Het



gebrek aan kennis en geschikte pedagogische hulpmiddelen maakt het moeilijk om gedifferentieerd onderwijs toe te passen, waardoor niet aan de diverse leerbehoeften van alle leerlingen kan worden voldaan. De ontwikkeling van systematische en praktijkgerichte opleidingsprogramma's is een fundamentele voorwaarde voor het welslagen van inclusief onderwijs.

Gedragsproblemen

De houding en percepties van leerkrachten, ouders en leerlingen hebben een aanzienlijke invloed op de effectiviteit van inclusie. Het gebrek aan bewustzijn binnen de schoolgemeenschap en de samenleving als geheel creëert barrières voor de acceptatie van kinderen met een beperking en/of speciale onderwijsbehoeften. Negatief gedrag en vooroordelen ontmoedigen vaak de volledige participatie van deze leerlingen in de schoolomgeving. Bovendien verergeren het gebrek aan samenwerking tussen ouders en scholen, evenals de beperkte ondersteuning door het gezin, deze uitdagingen.

De succesvolle implementatie van inclusief onderwijs vereist investeringen in infrastructuur en personeel, veranderingen in het onderwijsbeleid en het versterken van een cultuur van acceptatie en samenwerking op alle niveaus van het onderwijssysteem. Het bevorderen van waarden zoals gelijkheid, respect voor diversiteit en de rechten van alle kinderen is van cruciaal belang voor het creëren van een school die open en toegankelijk is voor iedereen.

Inclusieve onderwijsmethodieken – Coöperatief leren (Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία) en gedifferentieerd onderwijs (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία)

1) COÖPERATIEF LEREN (ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)

Coöperatief leren is een onderwijsmethode die de nadruk legt op gezamenlijk werken en actieve interactie tussen leerlingen binnen kleine groepen. Volgens officiële Griekse onderwijsdocumenten bevordert deze methode een dynamische en participatieve leeromgeving waarin leerlingen samen onderzoeken, problemen oplossen en taken uitvoeren. Het doel is niet alleen het academisch begrip te vergroten, maar ook sociale vaardigheden te ontwikkelen, wederzijds respect te bevorderen en positieve interpersoonlijke relaties te stimuleren. De methode is aanpasbaar aan verschillende onderwijsniveaus en is ontworpen om leerlingen met uiteenlopende vaardigheden te betrekken, waardoor inclusieve en zinvolle participatie voor iedereen wordt gewaarborgd.

Hoe wordt het toegepast?

Fasen van de coöperatieve leermethode:

Eerste fase: Voorbereiding van de les, groepsvorming en toewijzing van taken

De docent bepaalt het onderwerp en de doelstellingen van de te bestuderen leerstof.

De docent bepaalt de groepsleden door methoden toe te passen om leden toe te wijzen op basis van criteria.

De groepen worden gevormd.

Er wordt een samenwerkingsovereenkomst opgesteld die door alle leden wordt aanvaard.

Tweede fase: Samenwerkend groepswerk

De docent fungeert als adviseur voor elke groep en zet de stappen van de taken voor de leden uiteen.

Er worden rollen toegewezen aan elk groepslid

Er wordt een groepscoördinator aangesteld.

De taken worden binnen de groep uitgevoerd.

Het groepswerk wordt samengesteld uit de individuele bijdragen van de leden.

Derde fase: Presentatie van het groepswerk

De groepscoördinator presenteert de resultaten van het groepswerk.

De hele klas stelt vragen en maakt opmerkingen.



ALL IN EDUCATION

De docent vat de conclusies samen.
Nieuwe kennis wordt benadrukt.

Vierde fase: Evaluatie

De leerlingen voeren een zelfevaluatie en een peer-assessment uit volgens het samenwerkingscontract dat aan het begin van de methode is opgesteld, waarbij de nadruk ligt op het bereiken van de doelen en de mate van samenwerking.

Vijfde fase: Samenvatting

Er wordt een samenvatting gegeven van de belangrijkste punten, die de elementen van de metacognitie van de leerlingen structureren.

Welke middelen zijn hiervoor nodig?

Voor een effectieve implementatie van coöperatief leren in de Griekse onderwijscontext is een reeks essentiële middelen nodig, die grofweg als volgt kunnen worden ingedeeld:

Gekwalificeerde en voortdurend bijgeschoolde docenten:

Leerkrachten moeten een gespecialiseerde initiële opleiding krijgen, evenals voortdurende professionele ontwikkeling gericht op methoden voor coöperatief leren, groepsdynamiek en inclusieve pedagogiek. Dit is essentieel voor het ontwerpen, faciliteren en beoordelen van samenwerkingsactiviteiten. Het Ministerie van Onderwijs en het Instituut voor Onderwijsbeleid (IEPI) bieden gestructureerde programma's aan die gericht zijn op het verbeteren van de competenties van leerkrachten op deze gebieden (Υπουργείο Παιδείας, 2023; IEPI, 2022).

Voldoende tijdsbesteding:

Leerplannen en schoolroosters moeten voldoende tijd bieden aan leerlingen om deel te nemen aan groepswork, discussies, peer- -evaluaties en presentaties. Flexibiliteit in de lesplanning is noodzakelijk om tegemoet te komen aan het iteratieve en interactieve karakter van coöperatief leren (IEPI, 2022).

Geschikte leeromgeving:

De fysieke inrichting van het klaslokaal moet de interactie en samenwerking tussen leerlingen ondersteunen. Dit omvat flexibele zitopstellingen, ruimtes die bevorderlijk zijn voor groepsdiscussies en toegankelijkheid voor alle leerlingen, inclusief leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (Υπουργείο Παιδείας, 2023).

Lesmateriaal en technologische ondersteuning:

Leerkrachten hebben behoefte aan op maat gemaakte lesmaterialen, zoals werkbladen voor samenwerking, projectrichtlijnen en beoordelingsrubrieken die specifiek zijn ontworpen voor groepsactiviteiten. De integratie van digitale hulpmiddelen (bijv. interactieve whiteboards, tablets) versterkt de ervaring van samenwerkend leren nog verder en ondersteunt gedifferentieerd leren (IEPI, 2022).

Administratieve en institutionele ondersteuning:

Het schoolmanagement en de onderwijsautoriteiten moeten de implementatie van coöperatief leren actief ondersteunen door middel van beleidsondersteuning, het verstrekken van middelen, aanpassingen in de roosters en evaluatiekaders die groepswork erkennen als een belangrijke pedagogische benadering (Υπουργείο Παιδείας, 2023).

Vorbereiding van leerlingen en ontwikkeling van sociale vaardigheden:

Succesvol coöperatief leren hangt ook af van de voorbereiding van leerlingen om respectvol en effectief te werken binnen diverse groepen. Het ontwikkelen van interpersoonlijke vaardigheden, strategieën voor conflictoplossing en een cultuur van wederzijds respect is cruciaal voor het bevorderen van een positieve samenwerkingsomgeving (IEPI, 2022).

Wat zijn de resultaten?

Coöperatief leren heeft aanzienlijke positieve effecten gehad op het bevorderen van inclusie binnen onderwijssettings:

Verbeterde sociale inclusie:

Coöperatief leren bevordert actief de sociale integratie van leerlingen met verschillende achtergronden, waaronder etnische minderheden, leerlingen met een beperking en andere kwetsbare of gemarginaliseerde groepen. Door samen te werken in groepen ontwikkelen leerlingen respect, begrip en acceptatie voor verschillen, wat helpt bij het doorbreken van sociale barrières en stereotypen.

Grotere participatie van alle leerlingen:

Deze methode zorgt ervoor dat elke leerling, ongeacht zijn of haar capaciteiten of achtergrond, een stem en een betekenisvolle rol krijgt binnen de groep. Het stimuleert gelijkwaardige participatie en samenwerking, waardoor gevoelens van isolatie en uitsluiting die sommige leerlingen anders zouden kunnen ervaren, worden verminderd.

Ontwikkeling van empathie en collectieve verantwoordelijkheid:

Leerlingen leren verschillende perspectieven te waarderen en ontwikkelen empathie, wat een klascultuur van wederzijdse ondersteuning bevordert. Deze sociaal-emotionele groei is essentieel voor het creëren van inclusieve klaslokalen waar diversiteit wordt gewaardeerd en leerlingen zich veilig en gesteund voelen.

Vermindering van sociaal stigma en stereotypering:

Door regelmatige interactie en samenwerkingsopdrachten stellen leerlingen vooroordelen en sociale stereotypen met betrekking tot geslacht, etniciteit, bekwaamheid of andere demografische factoren ter discussie. Dit draagt bij aan een toleranter en inclusiever schoolklimaat.

Ondersteuning van kwetsbare groepen:

Coöperatief leren biedt een ondersteunend kader dat leerlingen uit kwetsbare sociale groepen aanmoedigt om actief en zelfverzekerd deel te nemen aan het leerproces. Het versterkt ook hun zelfvertrouwen en gevoel van verbondenheid, wat cruciaal is voor hun academische en sociale succes.

Inclusie is een centraal resultaat van coöperatief leren, aangezien het gelijke participatie, respect voor diversiteit en sociale integratie bevordert. Deze methode helpt een klasomgeving te creëren waarin alle leerlingen zich academisch en sociaal kunnen ontplooiën, ongeacht hun individuele verschillen.

Doelgroep?

De coöperatieve leer methode richt zich voornamelijk op middelbare scholieren (Gymnasium), ongeacht hun verschillende vaardigheidsniveaus. Deze aanpak heeft tot doel meer interactie, samenwerking en actieve betrokkenheid onder alle leerlingen te bevorderen. Coöperatief leren is echter niet beperkt tot deze leeftijdsgroep; het is ook toepasbaar op leerlingen van verschillende leeftijden en met uiteenlopende leerbehoeften, waarbij de nadruk ligt op de ontwikkeling van sociale vaardigheden en het bevorderen van groepsgebaseerde leerdynamiek.

Bovendien is coöperatief leren geschikt voor leerlingen met verschillende cognitieve niveaus en leercapaciteiten, en stimuleert het respect, acceptatie en inclusieve participatie binnen de klas. De methode is aanpasbaar en kan in alle onderwijsfasen worden toegepast, met passende aanpassingen afgestemd op de specifieke behoeften en kenmerken van elke leerlingengroep. Deze flexibiliteit zorgt ervoor dat coöperatief leren een breed spectrum aan leerlingen effectief ondersteunt en zowel de academische als de sociale ontwikkeling bevordert.



2) GEDIFFERENTIEERD ONDERWIJS (ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)

Gedifferentieerd onderwijs is gericht op effectief lesgeven en leren voor elke leerling, die in specifieke klassen moet samenleven met leerlingen van ongeveer dezelfde leeftijd, maar met zeer uiteenlopende niveaus van taalvaardigheid, vaardigheden, motivatie en behoeften.

Hoe wordt dit geïmplementeerd?

Differentiatie betekent het afstemmen van het onderwijs op individuele behoeften. Of leraren nu differentiëren in inhoud, proces, producten of de leeromgeving,

Inhoud – wat de leerling moet leren of hoe de leerling toegang krijgt tot de informatie;

Proces – activiteiten waarmee de leerling bezig is om de inhoud te begrijpen of onder de knie te krijgen;

Producten – afsluitende projecten waarin de leerling wordt gevraagd om te oefenen, toe te passen en uit te breiden wat hij of zij in een lesonderdeel heeft geleerd; en

Leeromgeving – de manier waarop de klas functioneert en aanvoelt.

Welke middelen zijn hiervoor nodig?

Het implementeren van gedifferentieerd onderwijs vereist een combinatie van strategische hulpmiddelen, planningsstructuren en klasmiddelen. Leraren hebben diagnostische hulpmiddelen nodig om het niveau, de interesses en het leerprofiel van leerlingen te beoordelen – vaak door middel van observaties, zelfevaluaties en evaluatieprotocollen. Het vereist ook een breed scala aan lesmateriaal, zoals grafische organisatoren, gelaagde activiteiten, leercentra, multimedia-inhoud en aangepaste teksten. Leerkrachten moeten ook worden ondersteund met training en professionele ontwikkeling om effectieve gedifferentieerde lessen te ontwerpen en om te gaan met de diverse behoeften in de klas. Daarnaast zijn tijd voor gezamenlijke planning, instrumenten voor formatieve beoordeling en ondersteuning op schoolniveau van cruciaal belang voor het aanpassen van lessen, het reorganiseren van groepsindelingen en het effectief aanpassen van methoden voor het aanbieden van inhoud.

Wat zijn de resultaten?

De implementatie van gedifferentieerd onderwijs op Griekse scholen heeft verschillende positieve resultaten opgeleverd. Onderzoek en praktische toepassingen wijzen op verbeteringen in de betrokkenheid en motivatie van leerlingen, aangezien zij leeractiviteiten ervaren die zijn afgestemd op hun vaardigheden en interesses. Er zijn ook aanwijzingen voor betere schoolprestaties, met name bij leerlingen met leermoeilijkheden of leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Bovendien melden leraren een beter klasmanagement en een grotere professionele tevredenheid dankzij de effectiviteit van de aanpak bij het voorzien in individuele behoeften. Over het algemeen draagt de methode bij aan het terugdringen van schooluitval en sociale uitsluiting.

Doelgroep?

De doelgroep van deze methode omvat een breed scala aan leerlingen met uiteenlopende behoeften en vaardigheden. Deze methode ondersteunt met name leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (SEN), zoals leerlingen met leermoeilijkheden of -beperkingen, evenals leerlingen met verschillende taalkundige achtergronden, waaronder anderstaligen en tweetalige leerlingen. De methode speelt ook in op de behoeften van leerlingen met verschillende cognitieve niveaus en leerstijlen binnen dezelfde klas, evenals op die van leerlingen die gedragsmatige of emotionele ondersteuning nodig hebben.

Referenties

Italië

- Arias, E., Eden, H., Fischer, G., Gorman, A. & Scharff, E. (2000). Transcending the Individual Human Mind - Creating Shared Understanding through Collaborative Design.
- Barba M., SPQR: Storia di Roma antica. Mondadori, 2015.
- Bastiani, J. (1987). Parents and Teachers: Perspectives on Home - School Relations. Windsor: NFER-NEL-SON Publishing.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. CSIE.
- Bruner J. S. (1986). The multidimensional mind, Bari: La Terza.
- Bruner J., The Culture of Education. Feltrinelli, 1997.
- Bruner J., Real minds, possible words. Harvard University Press, 1986.
- Bruner, J. (1997). The culture of education. Milaan: Feltrinelli.
- Bruner, J. S. (1990). Acts of Meaning (vert. It. La ricerca del significato, Bollati Boringhieri. Turijn 1992).
- Campbell J., The Hero with a Thousand Faces, Princeton University Press, 1949.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Richtlijnen voor het creëren van effectieve praktijken. Focus on Exceptional Children.
- De Vecchi P., Gifi A., La storia siamo noi. Geschiedenis schrijven met leerlingen. La Scuola, 2011.
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-teaching op het voortgezet onderwijs: unieke kwesties, huidige trends en suggesties voor succes.
- Lofrede voor M. Cipì. Einaudi Ragazzi, 1972.
- Fisher W., 'Narrative as a paradigm of human communication'. Communication Monograph. 1984, 51 (1), 1-22.
- Forlin, C. (2001). Inclusie: het identificeren van potentiële stressfactoren voor reguliere leerkrachten.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). Interactions: Samenwerkingsvaardigheden voor schoolprofessionals. Boston: Pearson.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Samenwerkingsvaardigheden voor schoolprofessionals*. Pearson.
- Friend, M., & Cook, L., Hurley-Chamberlain, D.A., Shamberger, C. (2010). Coteaching: een illustratie van de complexiteit van samenwerking in het speciaal onderwijs. Journal of Education and Psychological Consultation.
- Gardner H., The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach. Basic Books, 1991.
- Ghedin E., Caserotti C. (2012). Werkt co-teaching? Visies op de praktijk van co-teaching in inclusieve klaslokalen.
- Giovannini D., Vertelling en didactiek. Carocci, 2010.
- Gopnik, A. (2010). De kinderfilosoof. Turijn: Bollati Boringhieri.
- Ianes, D. (2016). De specialisatie van de ondersteunende leerkracht. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2022). Goede praktijken voor inclusie. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2022). Inclusieve didactiek. Trento: Erickson.
- Ines D. (2015). Lesgeven over verschillen, Erikson.
- Lambert J., Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community. Routledge, 2013.
- Liaw E.C (2009). De effectiviteit van aankomende leraren in Taiwan: de invloed van klassikaal onderwijs en groepsdiscussies. Onderwijs en lerarenopleiding.
- Meneghini, R., & Fornasa, W. (2011). Inclusief onderwijs. Culturen en praktijken in onderwijs- en schoolcontexten: een pedagogisch perspectief. Milaan: Franco Angeli.
- MIUR (Ministerie van Onderwijs), Nationale richtlijnen voor het curriculum van het kleuteronderwijs en de eerste cyclus van het onderwijs. 2012.



- Murawsky, W. W. (2003). Co-teaching in de inclusieve klas: samenwerken om al je leerlingen te helpen slagen. Medina, WA: Institute for Educational Development.
- Nelson T.H., Slavit D., Perkins M., Hathon T. (2008). Een cultuur van gezamenlijk onderzoek: Leren om professionele leergemeenschappen te ontwikkelen en te ondersteunen. Teachers College Record.
- Opfer D.V., Pender D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. Review of Educational Research.
- Portelli, A., La memoria orale. Donzelli Editore, 1997.
- Ricoeur P., Temps et Récit. Editions du Seuil, 1983-1985.
- Rossi, PG, Enactive didactics. Complexity, theories of action, teacher professionalism. Erickson, 2011.
- Rytivaara, A, & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers professional learning and joint knowledge construction. Teaching and Teacher Education.
- Rytivaara, A. (2012). "We twijfelen er niet aan of we dit kunnen": leraridentiteit in de verhalen van twee co-docenten.
- Rytivaara, A. (2012). Collaboratief klasmanagement in een door co-docenten gegeven klas op de basisschool. International Journal of Education Research.
- Salomon, G. (1997). Gedistribueerde cognities: psychologische en pedagogische overwegingen. Cambridge: University Press.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusieve klaslokalen: een metasynthese van kwalitatief onderzoek. Exceptional Children.
- Sennet, R. (2012). Samenhorigheid. Rituelen, genoegens, politiek van samenwerking. Milaan: Feltrinelli.
- Shon, D.A. (1987). Het bewerken van de reflectieve scheiding. San Francisco, CA: Jose-Bass.
- Thousand, J. S & Santamaria, L. J. (2004). Samenwerking, co-teaching en gedifferentieerd onderwijs: een procesgerichte benadering van holistisch onderwijs.
- Villa R.A., Thousand J.S., Nevin A.I. (2004). A guide to teaching: Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vygotsky L.S, (1990). Gedachte en taal, Bari: La Terza.
- Walter-Thomas, C. S. (1997). Ervaringen met co-teaching: de voordelen en problemen die leraren en schoolhoofden in de loop van de tijd melden.
- Walter-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning voor effectief co-teaching.
- Walton, D. N. & Krabbe, E. C. W. (1995). Betrokkenheid in dialoog. Basisbegrippen van interpersoonlijk redeneren. Albany: State University of New York Press.
- Canevaro A., Ciambone R. en Nocera S. (red.), *L'inclusione scolastica in Italia. Trajecten, reflecties en toekomstperspectieven*. Trento, Erickson Editions, 2021
- Cottini L., *Speciaal onderwijs en schoolinclusie*, Rome, Carocci, 2017
- Cottini L., *Is speciaal onderwijs nog steeds nodig in het kader van schoolinclusie?* in *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 17, nr. 1, februari 2018, pp. 11-19
- De Anna L. Covelli A., Samenwerking voor de kwaliteit van schoolinclusieprocessen. De beoordelingen van leerkrachten in *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 20, nr. 1, februari 2021, pp. 81-101
- Fogarolo F., Onger G., De nieuwe wet op inclusie. Hoe verandert het onderwijs met de wijziging van DLgs 66, Trento, Edizioni Erickson, 2019
- Fondazione CRC - Notebook 45. ***Vorbij kwetsbaarheid. Speciale onderwijsbehoeften herkennen en voorkomen, 2023***
- Ghedin E., Aquario D., *Samenwerken aan inclusie: co-teaching tussen ideaal en werkelijkheid*, in: Italian Journal of Special Education for Inclusion, jaargang V, nr. 1, 2016
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D., *Co-teaching in de praktijk: een voorstel ter bevordering van inclusief onderwijs*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Jaargang VI, nr. 11, december 2013
- Lucangeli D., *Vijf korte lessen over de emotie van het leren*, Trento, Erickson Editions, 2019



ALL IN EDUCATION

- Erickson Research and Development (red.), *BES op school. De 7 sleutelpunten voor inclusief onderwijs*, Trento, Edizioni Erickson, 2015
- Sasanelli L.D., *Inclusieve beoordeling in Universal Design for Learning: opkomende perspectieven en praktijken*, IUL Research - Open Journal of IUL University, Vol. 5, nr. 9, 2024
- Savia G. en Mulè P. (red.), CAST, *Richtlijnen voor Universal Design for Learning (UDL)*, versie 2.0, Wakefield, MA., vertaald. en. Versie 2.0 (2015)

Sitografie

- Digitaal verhalen vertellen Federico Flora High School Istitutoflora.Edu.Uk
- Europees Agentschap voor Speciaal Onderwijs en Inclusief Onderwijs (EASNIE) Www.European-Agency.Org
- Hoger Instituut voor Gezondheid Www.Iss.It
- Uitgebreid portaal over schoolwetgeving Www.Orizzontescuola.It
- Indire (Nationaal Instituut voor Documentatie, Innovatie en Onderwijsonderzoek) - Pon-projecten. Www.Indire.It
- Portaal van de Italiaanse overheid met informatie en hulpmiddelen voor de integratie van buitenlandse burgers Www.Integrazionemigranti.Gov.It
- Italiaanse Vereniging voor Verhalenvertellers (Aist) Www.Storytellingitalia.It
- Uitgeverijgroep La Scuola Www.Gruppolascuola.It
- Technisch Instituut Leonardo Da Vinci - Project Scuolemilano.It
- Ministerie van Onderwijs en Verdienste Www.Mim.Gov.It
- Stichting voor Initiatieven en Studies inzake Multi-etniciteit Www.Ismu.Org
- Nationaal Instituut voor Documentatie, Innovatie en Onderwijsonderzoek Www.Indire.It
- Nationaal Instituut voor de Evaluatie van het Onderwijs- en Opleidingssysteem Www.Invalsi.It
- Nationaal Instituut voor de Statistiek Www.Istat.It
- Nationaal Netwerk Dada-scholen - Onderwijs voor leeromgevingen Www.Scuoledada.It
- Rationeel-emotioneel onderwijs Www.Ereitalia.Org
- Website van de regio Piemonte Www.Regione.Piemonte.It
- Onderwijsmethoden en -methodologieën - Learn Digital Project www.metodologiedidattiche.it

94

Finland

- Wet op het basisonderwijs (1998), [https://splash-db.eu/?tx_perfar_policydocument\[action\]=show&tx_perfar_policydocument\[controller\]=Policydocument&tx_perfar_policydocument\[policydocument\]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0](https://splash-db.eu/?tx_perfar_policydocument[action]=show&tx_perfar_policydocument[controller]=Policydocument&tx_perfar_policydocument[policydocument]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0)
- Finlandedu <https://finlandeducationhub.com/the-evolution-of-inclusive-education-in-the-finnish-education-system/>
- Het beroemde onderwijssysteem van Finland https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-8241-5_26
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Huhtanen, M. (2011). *De invloed van klasgrootte op de individualiteit van het onderwijs*. Universiteit van Jyväskylä.
- Kaikkonen, M. (2010). *Aanpassing van de inhoud van de lerarenopleiding ter ondersteuning van inclusief onderwijs*. Universiteit van Oost-Finland.
- Kohonen, K. (2022). *Uitdagingen van inclusief onderwijs*. Universiteit van Helsinki.
- Lakkala, R. (2008). *De ontwikkeling van de lerarenopleiding vanuit het perspectief van inclusie*. Universiteit van Lapland.
- Lakkala, R. (2009). *Een gebrek aan middelen in inclusief onderwijs*. Universiteit van Turku.



ALL IN EDUCATION

- Mustonen, M. (2007). *De onvoltooidheid van een inclusieve schoolcultuur*. Universiteit van Helsinki.
- OKM <https://okm.fi/en/education-system>
https://ebrary.net/185845/education/pursuit_inclusive_school_case_finland
- Oph https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf
- Posti, P. (2019). *De implementatie van inclusief onderwijs in Finland*. Universiteit van Tampere.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2007). *Multidisciplinaire samenwerking in de lerarenopleiding*. Universiteit van Tampere.
- Rasku-Puttonen, H. (2005). *De actualiteit van de inhoud van de lerarenopleiding*. Universiteit van Helsinki.
- Sarlin, P., & Koivula, M. (2009). *De ontwikkeling van de lerarenopleiding ter ondersteuning van inclusief onderwijs*. Universiteit van Oulu.
- Suutarinen, E. & Tiihonen. (2023). De tegenstrijdigheid tussen waarden en de praktijk – uitdagingen bij de implementatie van inclusie in het Finse basisonderwijs. Universiteit van Oulu.
- Het Finse nationale kerncurriculum (herzien in 2014 en geïmplementeerd in 2016) <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>
- Vuorilehto, T., & Åhman, E. (2018). *Competenties op het gebied van speciaal onderwijs in de lerarenopleiding*. Universiteit van Vaasa.
-

Nederland

- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6e druk). Routledge.
- Gay, G. (2018). *Cultuurgevoelig onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (3e druk). Teachers College Press.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Culturen en organisaties: Software van de geest – Interculturele samenwerking en het belang ervan voor overleven* (3e druk). McGraw-Hill.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Nationaal Centrum voor Cultureel Responsieve Onderwijssystemen (NCCREST). (2005). *Culturele competentie: wat het is en waarom het belangrijk is*. Opgehaald van <https://www.nccrest.org>
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10e jubileumeditie). Teachers College Press.
- OESO. (2012). *Gelijkheid en kwaliteit in het onderwijs: ondersteuning van kansarme leerlingen en scholen*. OESO-uitgeverij. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en> Sue, D. W., & Sue, D. (2016). *Begeleiding van cultureel diverse leerlingen: theorie en praktijk* (7e druk). Wiley.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (2012). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business* (3e druk). Nicholas Brealey Publishing.
- Wienen, B. (2023). *Van individueel naar inclusief onderwijs* (5e druk). Insondo.

Spanje

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. EducaDUA. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf Guías USAL+5Epsir+5Scribd
- Berritzegune Nagusia. (z.j.). *Ikasle etorri berriak gelan – Sarrera*. <https://sites.google.com/berritzegunenagusia.eus/ikasle-etorri-berriak-gelan/sarrera>
- CLAYSS - Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. (n.d.). *Recursos y experiencias*. <https://www.clayss.org>
- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía. (z.j.). Proyecto REA/DUA. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/transformacion-digital-educativa/rea>



- Decreet 78/2024. Reactie op diversiteit. (2024).
https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/aniztasuna_78_2024/78_2024_c.html
- Ministerie van Onderwijs van de Baskische Regering. (z.j.). *Plan voor respons op diversiteit*.
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Plan_Respuesta_Diversidad_c.pdf
- Educación 3.0. (2025, 14 mei). *Universeel ontwerp voor leren: opkomende pedagogische benaderingen voor tijden van lockdown (III)*. Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/diseno-universal-de-aprendizaje/>
- Europees Agentschap voor speciaal onderwijs en inclusief onderwijs. (n.d.). *Officiële website*.
<https://www.european-agency.org/>
- Europese Commissie. (2020). *Europese onderwijsruimte: op weg naar 2025*.
<https://education.ec.europa.eu/en/education-levels/european-education-area>
- Europese Commissie. (2021). *Actieplan voor de Europese pijler van sociale rechten*.
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1226&langId=en>
- Europese Commissie. (2021). *Een Unie van gelijkheid: Strategie voor de rechten van personen met een handicap 2021–2030*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=en>
- Europese Unie. (2000). *Handvest van de grondrechten van de Europese Unie*. Publicatieblad van de Europese Gemeenschappen, C 364/1. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12012P%2FTXT>
- Europese Unie. (2000). *Richtlijn 2000/43/EG van de Raad van 29 juni 2000 houdende toepassing van het beginsel van gelijke behandeling van personen ongeacht ras of etnische afstamming*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32000L0043>
- Europese Unie. (2000). *Richtlijn 2000/78/EG van de Raad van 27 november 2000 tot instelling van een algemeen kader voor gelijke behandeling in arbeid en beroep*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32000L0078>
- Europese Unie. (2012). *Verdrag betreffende de werking van de Europese Unie (geconsolideerde versie)*. Publicatieblad van de Europese Unie, C 326. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12012E/TXT>
- FECYT (2019). *Service learning en de impact ervan op de motivatie en competentieontwikkeling van studenten*. Revista Bordón, 71(3). [https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDO\(N\)/article/view/68334](https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDO(N)/article/view/68334)
- Regering van Spanje. (2020). *Organieke wet 3/2020 van 29 december tot wijziging van Organieke wet 2/2006 van 3 mei inzake onderwijs (LOMLOE)*. Staatsblad, 340, 122868–122953.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Regering van Spanje. (2020). *Organieke wet 3/2020, tot wijziging van de Organieke wet 2/2006 inzake onderwijs (LOMLOE)*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Regering van Spanje. (2021). *Organieke wet 8/2021 inzake de integrale bescherming van kinderen en jongeren tegen geweld*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>
- Baskische regering. (2024). *Decreet 78/2024, houdende regeling van de onderwijsrespons op de diversiteit van de leerlingen*. (In afwachting van volledige officiële publicatie online, datum van goedkeuring: april 2024). <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2024/06/2403108a.pdf>
- Baskische regering. (2024). *Wet 2/2024 inzake kinderen en adolescenten in Baskenland*. Staatsblad van Baskenland, 32. <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/p43aBOPVWebWar/VerParalelo.do?cd2024001066>
- Baskische regering. (z.j.). (2025, 14 mei). *Inclusief onderwijs en toepassing van de principes van Universal Design for Learning*. <https://curriculum.euskadi.eus/es/hezkuntza-inklusiboa>
- Ministerie van Onderwijs en Beroepsopleiding. (2023). *Cijfers en statistieken. Schooljaar 2023–2024*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>
- Novella Gil, I. (2012). *Leren en solidaire dienstverlening: een veelbelovende strategie voor sociale integratie. De ervaring van het CIP van Santurtzi*. Tijdschrift voor Sociaal Onderwijs, (16). <https://eduso.net/res/revista/16>
- Puig, J., & Palos, J. (2006). *Leren door dienstverlening en burgerschapsvorming*. Barcelona: Graó.
- UNESCO. (1994). *De Verklaring van Salamanca en het Actiekader voor onderwijs aan leerlingen met speciale behoeften*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2015). *Onderwijs 2030: Verklaring van Incheon en Actiekader*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>



ALL IN EDUCATION

- UNESCO. (2020). Wereldrapport over onderwijs 2020: Inclusie en onderwijs: Iedereen betekent iedereen. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Verenigde Naties. (2006). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (CRPD)*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Zerbikas Fundazioa. (2015). *Leren en solidaire dienstverlening: een voorstel voor sociale transformatie*. Opgehaald van <https://www.zerbikas.es>

Griekenland

- Alfavita. (7 december 2023). *Speciaal onderwijs: de harde realiteit voor 100.000 leerlingen en de mooie woorden van het ministerie*. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/433991_eidiki-agogi-i-skliri-pragmatikotita-gia-100000-mathites-kai-ta-oraia-logia-tis
- Avramidou, A. (2024). *Speciaal onderwijs in Griekenland: beleid en uitvoering* (masterscriptie, Universiteit van Macedonië). <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/30169/1/AvramidouAnastasiaMsc2024.pdf>
- Observatorium voor gehandicapten. (z.j.). *10e bulletin: Gegevens over het onderwijs aan leerlingen met een handicap of speciale onderwijsbehoeften*. <https://paratiritirioanapirias.gr/el/results/publications/68/10o-deltio-toy-parathrhthrioy-ths-esmea-stoixeia-gia-thn-ekpaideysh-twn-ma8htwn-me-anaphria-hkai-eidikes-ekpaideytikes-anagkes>
- Europese Commissie/EACEA/Eurydice. (z.j.). *Griekenland: Ondersteunende maatregelen voor leerlingen in het kleuter- en schoolonderwijs*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/greece/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education>
- Europese Commissie/EACEA/Eurydice. (z.j.). *Voorzieningen voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften binnen het reguliere onderwijs – Griekenland*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/greece/special-education-needs-provision-within-mainstream-education>
- Staatsblad van de Griekse regering. (z.j.). *Officiële regeringsbesluiten*. <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=380897>
- Griekse regering – Mitos-portaal. (z.j.). *Parallele ondersteuning – Co-teaching door leraren in het speciaal onderwijs*.
- Griekse statistische dienst (ELSTAT). (z.j.). *Statistische gegevens over handicaps in Griekenland*. https://www.statistics.gr/documents/20181/465b8252-5e39-e5c1-2c5a-06f327b97f14?utm_source
- Instituut voor Onderwijsbeleid (IEI). (2020). *Beleidsrapport over speciaal onderwijs*. https://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Special_Education/2020-12-03_%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7_%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_upd.pdf
- Instituut voor Onderwijsbeleid (IEI). (2022). *Richtlijnen en leerplannen voor coöperatief leren en inclusief onderwijs*. <https://www.iep.edu.gr/>
- Instituut voor Onderwijsbeleid (IEI). (2022). *Materiaal voor professionele ontwikkeling voor coöperatief leren*. https://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi_Mathiteia/1.5.2.c_epimorfotiko_yliko_EY1_THE4.2.pdf
- Instituut voor Onderwijsbeleid (IEI). (z.j.). *Gedifferentieerd onderwijs*. <https://iep.edu.gr/el/link-eniaia1/diaforopiisi>
- Klimaka. (z.j.). *Regelgeving inzake ondersteuningsnetwerken voor scholen (SDEY & EDY)*. <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2770-kanonismos-leitourgias-sdey-edy>
- Ministerie van Onderwijs en Religieuze Zaken van Griekenland. (2023). *Lerarenopleidingen en onderwijsbeleid*. <https://www.minedu.gov.gr/>
- Nationale Confederatie van Gehandicapten (ESAMEA). (z.j.). *Openbare raadpleging*. <https://amea.gov.gr/consultation>
- Stathopoulou, E. (2020). *Coöperatief leren als methode om inclusie in het onderwijs te bevorderen* [PDF]. Universiteit van Piraeus. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/12624/STATHOPOULOU.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- UNICEF Griekenland. (n.d.). *Toegang tot en deelname aan onderwijs*. <https://www.unicef.org/greece/en/state-childrens-rights/education/education-access-and-participation>
- UNICEF Regionaal Bureau voor Europa en Centraal-Azië. (2022). *Samenvatting inclusief onderwijs*



ALL IN EDUCATION

(toegankelijke versie).

https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf

© 2025 ALL IN EDUCATION Consortium

Deze publicatie valt onder de Creative Commons Naamsvermelding 4.0 Internationaal-licentie (CC BY 4.0).

Ga naar <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> om een kopie van deze licentie te bekijken.



