



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN
ACADEMIEJAAR 2009-2010

**Onderzoek naar de barrières die ouders
ondervinden bij de zoektocht naar een
geschikte school voor hun kind
met een beperking.**

Marlies Dupont

Promotor: Prof. Dr. Geert Van Hove

Begeleidster: Kathleen Mortier

**Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van Master in de
Pedagogische Wetenschappen,
optie Orthopedagogiek.**

Ondergetekende, *Marlies Dupont*, verleent hierbij toestemming aan derden om deze scriptie door te nemen.



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN
ACADEMIEJAAR 2009-2010

**Onderzoek naar de barrières die ouders
ondervinden bij de zoektocht naar een
geschikte school voor hun kind
met een beperking.**

Marlies Dupont

Promotor: Prof. Dr. Geert Van Hove

Begeleidster: Kathleen Mortier

**Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van Master in de
Pedagogische Wetenschappen,
optie Orthopedagogiek.**

Wij vragen er niet om

Wij vragen er niet om
wij vinden het maar normaal
en sorry als we soms iets eisen.

Wij vragen er niet om
dat onze kinderen een handicap hebben
dat ze problemen hebben om te spreken,
slechtziend zijn of niet kunnen stappen.

Wij vragen er niet om
dat onze kinderen het niet altijd allemaal begrijpen
en zich moeilijk kunnen uiten.

Wij vragen er niet om
dat onze kinderen er anders uitzien
en niet passen in het ideaal van mijn kind, schoon kind.

Wij vinden het maar normaal
onze kinderen een plaats te geven in ons leven,
in ons gezin, onze familie en buurt.

Wij vinden het maar normaal
onze kinderen wat extra aandacht,
wat extra zorg te geven.

Wij vinden het maar normaal
hen te laten schoollopen in de eigen buurt,
samen met de broertjes en zusjes,
samen met andere kinderen, vriendjes uit de buurt.

En sorry hoor, als we soms eisen
dat onze kinderen niet zouden worden
ingedeeld in vakjes of types,
vastgepind op hun problemen of tekorten.

Sorry hoor, als we soms eisen
dat ze niet hoeven school te lopen
in aparte scholen, met aparte bussen,
losgehaakt van de gewone samenleving.

Sorry hoor, als we soms eisen,
dat onze kinderen recht hebben
op bijzonder onderwijs
binnen het gewoon onderwijs.

Patrick Vandelanotte
Bestuurslid Ouders Voor Inclusie
coördinator GRIP vzw

DANKWOORD

Graag wil ik enkele mensen bedanken voor hun bijdrage tot de realisatie van deze masterproef. In de eerste plaats mevr. Mortier, voor haar goede begeleiding. Bedankt voor het gezamenlijke denkwerk, het beantwoorden van mijn talloze vragen, het nalezen, het advies...

Prof. dr. Van Hove wil ik bedanken voor het opnemen van het promotorschap, de tips en voor het verbreden van mijn (culturele) blik.

Aan Rita Stevens en Hilde Herssens, van de organisatie Ouders voor Inclusie, bedankt voor de uiterst boeiende samenwerking en begeleiding. Dankzij jullie kreeg ik meer inzicht in de barrières die ouders ondervinden binnen het inclusief onderwijs en werd de strijd in me aangewakkerd om verder te streven naar gelijke rechten voor iedereen.

Een welgemeende dank u aan alle ouders die hebben meegewerkt aan dit onderzoek. Tijd vrijmaken voor een (zoveelste) onderzoek is niet altijd eenvoudig, al zeker niet wanneer je midden in de zoektocht naar een geschikte school zit of er net één achter de rug hebt.

Bedankt ook aan Patrick Vandelanotte van GRIP vzw en Anne Sabbe, voor het delen van hun visie op de problematieken in het werkveld en het verschaffen van informatie.

Graag wil ik ook mijn ouders bedanken, voor hun steun en de kans die ze me gaven om te studeren en een buitenlandse stage ervaring op te doen.

Aan mijn zus Herlinde, voor het (herhaaldelijk) nalezen en verbeteren van mijn masterproef.

En tot slot, Anneleen, Jolene en Sarah; *baie dankie*, voor ons 'zot' Afrika avontuur en samen met Kaate, Sofie, Annelore en Marlies: merci voor het plezier om samen te studeren, de talloze groepswerken die we samen tot een goed einde brachten, vriendschap en zoveel meer.

Marlies Dupont
Gent, 11 mei 2010.

INHOUDSTABEL

DANKWOORD.....	5
INHOUDSTABEL.....	6
I. INLEIDING	9
II. PROBLEEMSTELLING	11
III. THEORETISCHE OMKADERING EN REGELGEVING ALS CONTEXT	12
3.1 Wat is inclusief onderwijs?	12
3.2 De Wetgeving.....	13
3.2.1 Internationale Wetgeving.....	14
3.2.1.1 Verdrag inzake de Rechten van het Kind, aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties (1989)	14
3.2.1.2 VN-standaardregels betreffende het bieden van Gelijke Kansen aan Personen met een Handicap (1994).	15
3.2.1.3 De slotverklaring van de UNESCO-conferentie van Salamanca (1994)	16
3.2.1.4 VN-conventie voor Gelijke Rechten voor Personen met een Handicap (2006). ..	16
3.2.2 Vlaamse Wetgeving	18
3.2.2.1 Wet op het Buitengewoon Onderwijs (1970)	18
3.2.2.2 Wet op het Buitengewoon en Geïntegreerd Onderwijs (1986).....	19
3.2.2.3 Decreet inzake basisonderwijs (1997).....	19
3.2.2.4 Decreet Gelijke Onderwijskansen (GOK) (2002/2007).....	20
3.2.2.5 Federale antidiscriminatie wetgeving (2003/2007)	23
3.3 De weg die ouders bewandelen binnen het inclusief onderwijs.....	25
3.3.1 Keuze voor inclusie.	25
3.3.2 Inclusie is geen recht, maar een gunst.	25

IV. METHODOLOGIE	26
4.1 Onderzoeksvraag	26
4.2 Participanten binnen het onderzoek.....	27
4.3 Onderzoeksmethodes	27
4.3.1 Kwantitatief Onderzoek	28
4.3.2 Kwalitatief Onderzoek	29
4.4 Verschillende stappen in het onderzoek	30
4.4.1 Voorfase	30
4.4.2 Eerste Onderzoeksrunde	31
4.4.3 Evaluatie.....	31
4.4.4 Tweede Onderzoeksrunde.....	31
4.4.5 Analyse van de interviews.....	32
V. RESULTATEN.....	33
5.1 Introductie.....	33
5.2 School.....	34
5.2.1 Kenmerken van de school.....	34
5.2.2 Redenen waarom ouders voor deze school kozen.....	35
5.3 Eerste contactopname betreffende inschrijving	36
5.3.1 De inschrijving zelf.	38
5.3.2 Doorverwijzing naar een andere school.....	42
5.3.3 Hebben de ouders verdere stappen ondernomen ten aanzien van deze negatieve beslissing?	43
5.4 Lokaal Overleg Platform en Commissie inzake Leerlingenrechten	44
5.4.1 Het Lokaal Overleg Platform (LOP).....	44
5.4.2 De Commissie inzake Leerlingenrechten.....	44
5.5 Na de zoektocht... de eindbestemming	45
5.5.1 De oplossing.....	45
5.5.2 Tevredenheid van de ouders.....	45
5.5.3 Gevolgen voor andere gezinsleden	46
5.5.4 Emotionele impact van de zoektocht	46

VI. DISCUSSIE EN CONCLUSIE.....	48
6.1 Conclusies en aanbevelingen	48
6.1.1 Conclusies	48
6.1.2 Aanbevelingen voor het beleid en andere belangrijke vertegenwoordigers binnen het onderwijs	51
6.2 Beperkingen van het onderzoek.....	53
6.3 Aanbevelingen voor verder onderzoek	53
VII. BIBLIOGRAFIE	55
VIII. BIJLAGEN.....	62
8.1 Inleidende brief.....	62
8.2 Vragenlijst voor de ouders.....	66
8.3 Brief voor geïnformeerde toestemming.....	74

I. INLEIDING

Gelijke rechten voor iedereen is iets wat ik vroeger als vanzelfsprekend beschouwde. Ik had het recht om te gaan studeren waar ik wou en eigen keuzes te maken. Doorheen mijn opleiding en stage als ondersteuner binnen het inclusief onderwijs, werd me duidelijk dat dit echter niet voor iedereen zo eenvoudig is, zeker niet voor mensen met een beperking.

Zelf heb ik het moeilijk met het feit dat bepaalde groepen uit onze maatschappij gesloten worden, omdat ze als 'anders' aanzien worden. 'Anders' vind ik net een verrijking voor mezelf en de samenleving. Helaas denkt onze Westerse prestatiegerichte maatschappij niet zo. De nadruk ligt op presteren, produceren, consumeren en concurreren. De meest 'adequate' mensen worden beloond, terwijl diegene die niet beantwoorden aan de vooropgestelde eisen uitgesloten worden. In onze maatschappij overheerst het prestatiegerichte ten nadele van de inclusiegedachte (Standaert, 2005). Dit geldt voor de maatschappij in het algemeen, maar heeft ook weerslag op alle delen van deze maatschappij, zoals het onderwijs. Ondanks het feit dat initiatieven zoals Geïntegreerd Onderwijs (GON) en Inclusief Onderwijs reeds jaren bestaan en steeds meer invloed krijgen, stijgt het aantal leerlingen in het Buitengewoon Onderwijs ieder jaar (Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Departement Onderwijs, 2009).

Toen mevr. Mortier me mailde met de vraag of ik zin had om in samenwerking met Ouders Voor Inclusie (OVI) een onderzoek te voeren omtrent de barrières die ouders ondervinden bij het zoeken naar een 'gewone' school voor hun kind met een beperking, was ik dan ook onmiddellijk enthousiast. Via een vragenlijst voor de ouders zou er worden nagegaan welke moeilijkheden ouders ondervinden, welk proces ze in de school doorlopen en in welke mate ze op de hoogte zijn van de bestaande instanties.

Zelf ben ik nogal idealistisch ingesteld. Ik wil geen scriptie schrijven om hem dan later gewoon in de kast te kunnen plaatsen. Geen 'LIC 9029' worden, waar verder niets meer mee gedaan wordt. Ik hoop dat mijn scriptie een basis kan vormen voor dialoog tussen de beleidsmakers en belangrijke vertegenwoordigers in het onderwijsveld. Een dialoog waarin voldoende ruimte is voor alle betrokkenen; leerlingen, ouders, leerkrachten, directie en beleidsmakers en waarin afdoend aandacht besteed wordt op het garanderen van het recht op inschrijving in een school naar keuze. Net omdat iedereen daar recht op heeft.

In het eerste hoofdstuk van mijn thesis komt de probleemstelling aan bod, waarin ik de bredere context schets waarin dit onderzoek kadert en de onderzoeksvragen weergeef.

In hoofdstuk twee volgt er een theoretisch gedeelte waarin kort uitgelegd wordt wat inclusief onderwijs is en de nationale en internationale kaders geschetst worden waarop het steunt. Verder ga ik in op de

weg die ouders bewandelen wanneer ze de keuze voor inclusie maken en de moeilijkheden die ze hierbij kunnen ondervinden.

In hoofdstuk drie komt de gevolgde methodologische weg aan bod. Er wordt meer uitleg gegeven over de keuze voor een combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek, de ouders als participanten en het ontstaan van de vragenlijsten.

Vervolgens komen in hoofdstuk vier de resultaten van het onderzoek aan bod. Deze zijn ondergebracht in vier delen. Eerst bespreek ik de meer algemene gegevens van het kind en de school. Daarna ga ik dieper in op de zoektocht die de ouders binnen één specifieke school gevolgd hebben. Ten derde komt er een deel over de Commissie inzake Leerlingenrechten en het Lokaal Overlegplatform. In het laatste deel wordt er weergegeven in welke school hun zoon of dochter terecht gekomen is, in welke mate de ouders daarmee tevreden zijn en de gevolgen hiervan voor andere gezinsleden.

Tot slot volgen in hoofdstuk vijf de conclusies en een kritische discussie waarin ik reflecteer over mijn onderzoek, de beperkingen ervan weergeef en aanbevelingen doe voor verder onderzoek.

II. PROBLEEMSTELLING

You can help it, you can hinder it, or merely watch it.
Your decision and subsequent actions, whatever they are, *will* matter.'
(Baer, 1981 in Giangreco, 1997 p. 204)

Overall ter wereld voeren kinderen met een beperking, samen met hun ouders een dagelijkse strijd om volwaardig te worden opgenomen in een gewone klas (Ainscow, Booth & Dyson, 2006 en Van Hove, 1999). Ondanks het feit dat het recht op een school naar keuze en het recht op ondersteuning vervat zit in tal van nationale en internationale wetten en verdragen, is het in de praktijk niet zo eenvoudig. Leerlingen met een beperking en hun ouders ondervinden nog steeds tal van problemen bij de inschrijving in een gewone school. In samenwerking met Ouders Voor Inclusie (OVI) wou ik daarom graag een zicht krijgen op de moeilijkheden die ouders ondervinden bij hun zoektocht naar een geschikte school voor hun zoon of dochter met een beperking.

De focus van deze thesis ligt specifiek op het onderwijs. GRIP vzw (Gelijke Rechten voor Iedere Persoon met een handicap, 2003) geeft passend weer waarom (inclusief) onderwijs zo belangrijk is: *“Onderwijs is cruciaal: voor de ontwikkeling van de mens, voor het opdoen van kennis en attitudes, als sociaal proces. Het is de sleutel naar zelfbeschikking en vormt de opstap naar deelname aan de arbeidsmarkt, naar onafhankelijkheid en op eigen benen staan, naar inclusie in een rijke en diverse samenleving. (p.3)”*

Sinds het decreet Gelijke Onderwijskansen van 2002 (en de hernieuwde versie van 2007) richtte de overheid zijn aandacht op het recht op inschrijven in een school naar keuze. Daartoe werden het Lokaal Overlegplatform en de Commissie inzake Leerlingenrechten in het leven geroepen. De vraag is nu of dit recht ook wordt toegepast in de praktijk. Kunnen ouders terecht bij deze twee instanties? Zo ja, op welke manier wordt er samen naar een oplossing gezocht? En welke oplossing betreft het dan? Kennen scholen wel de wettelijke bepalingen? Of waar loopt het spaak?

Op al deze vragen zal ik trachten een antwoord te vinden doorheen deze thesis. Mijn centrale onderzoeksvraag luidt: **welke barrières ondervinden ouders bij de zoektocht naar een geschikte school voor hun kind met een beperking?**

Deze onderzoeksvraag wordt geoperationaliseerd via twee wegen. Enerzijds werd een vragenlijst opgesteld en afgenomen bij 27 ouders (geselecteerd uit 424 gezinnen). In deze vragenlijst werden 4 domeinen verkend: de schoolkenmerken in het algemeen, de zoektocht binnen één specifieke school, de kennis en al dan niet tussenkomst van het Lokaal Overlegplatform en de Commissie inzake leerlingenrechten en tot slot een bevraging van de school waar het kind uiteindelijk is terechtgekomen en de mate waarin de ouders daarbij tevreden zijn. Anderzijds werd dit thema ook bevraagd via een uitgebreid kwalitatief interview met 1 ouder. Meer informatie over de procedure en keuze voor ouders als onderzoeksgroep vindt u in hoofdstuk vier.

III. THEORETISCHE OMKADERING EN REGELGEVING ALS CONTEXT

In deze theoretische omkadering beperk ik me tot wat onder inclusie begrepen wordt en ga ik vrij direct in op de regelgeving die hiermee verbonden is en de moeilijkheden die ouders kunnen ondervinden. In een eerste stuk ga ik zeer kort in op het begrip inclusief onderwijs. Het Buitengewoon Onderwijs laat ik buiten beschouwing, omdat dit niet relevant is in het kader van deze thesis.

Daarna geef ik een overzicht van de wetten, decreten, verklaringen en regels op dewelke inclusief onderwijs gestoeld is. Zowel de nationale als internationale achtergronden zullen geschetst worden. Tevens wordt de weg weergegeven die vandaag de dag idealiter door scholen gevolgd dient te worden, wanneer ze een leerling weigeren.

Tot slot worden de barrières bekeken die ouders kunnen ondervinden bij hun zoektocht naar een geschikte school voor hun kind met een beperking.

3.1 Wat is inclusief onderwijs?

« Le but de l'éducation est non pas de faire de chaque homme un Raphaël ou un Mozart, mais de créer les conditions pour que chaque enfant qui porte en lui un Raphaël ou un Mozart puisse le déployer pleinement. »
(anoniem in Magerotte, 1998)

Wat inclusief onderwijs is, hoe het ontstaan is, wat de voor- en nadelen ervan zijn, welke leerlingen er terecht kunnen... is reeds uitvoerig besproken in andere boeken en naslagwerken. Hieronder schets ik kort de kernprincipes van het inclusieve onderwijs, de geïnteresseerde lezer verwijst ik graag door naar andere auteurs¹.

Inclusief onderwijs betekent dat *"... scholen alle kinderen van dienst moeten zijn, ook die met speciale onderwijsnoden ... Inclusief onderwijs gaat uit van de idee dat zoveel mogelijk (in principe alle) kinderen en jongeren kwaliteitsvol onderwijs kunnen volgen in een gewone school. Dit moet vorm krijgen in een zinvol curriculum voor elke leerling, een flexibele school- en klasorganisatie en het verstrekken van ondersteuning waar nodig. Dat inclusief onderwijs wordt gedragen door een schoolbeleid waarin alle betrokkenen participeren. Het wordt ondersteund door het onderwijsbeleid, dat daartoe specifieke en doelgerichte middelen aanreikt.* (VLOR, 1998, p.4-5)"

In het onderzoeksrapport omtrent inclusief onderwijs van de Universiteit Gent, beschouwen Van Hove, Mortier & De Schauwer (2005) Neary en Giangreco als internationale meesters op het vlak van

¹ Zie onder andere: De Graaf (1996), Giangreco (1997), Van Hove (1999), Van Hove & De Schauwer (2000), Van Hove (in Broekaert (2000)), Mortier & De Vroey (2002) en Van Hove, De Schauwer & Mortier (2005).

inclusief onderwijs. Laatstgenoemden spreken van inclusief onderwijs als de volgende zes punten aanwezig zijn en permanent nagestreefd worden:

1. Inclusief onderwijs draait erom dat *alle* leerlingen welkom zijn in de gewone school en daar kwaliteitsvol onderwijs kunnen volgen.
2. Het aantal kinderen met een beperking in de klas is gelijklopend met de gewone verhoudingen binnen de maatschappij. Dit komt neer op 10 à 12 procent mensen met een beperking.
3. Kinderen met speciale noden volgen les met hun leeftijdsgroep en schuiven mee door met hun klasgenoten naar elk volgend leerjaar.
4. De leerlingen nemen deel aan dezelfde schoolse activiteiten, waarbij het eigen tempo en eigen noden/behoefte gerespecteerd worden.
5. Er is geregeld overleg tussen de verschillende betrokkenen.
6. Er wordt voor elk kind een evenwicht gezocht tussen schools leren en sociaal-emotionele ontwikkeling. (Giangreco, 1997)

Samengevat kunnen we dus stellen dat inclusief onderwijs draait om het recht van alle kinderen op kwaliteitsvol onderwijs in een school naar keuze, waarbij het onderwijs zich aanpast aan de mogelijkheden en beperkingen van ieder kind (Van Hove in Broekaert, 2000). Het concept inclusief onderwijs staat echter niet zelfstandig, maar is ingebed in een ruimer maatschappelijk kader die streeft naar een (meer) inclusieve samenleving (Van Hove et al., 2005 en VLOR, 1998). Inclusie gaat om het fundamentele recht om 'erbij' te horen, het recht om les te volgen in een inclusieve school is dan ook de gangmaker voor inclusie in andere levensdomeinen. Om dit recht te kunnen garanderen is er nood aan een goed omlijnd wettelijk kader. In 3.2 wordt de wettelijke basis en ankerpunten van het inclusief onderwijs uit de doeken gedaan.

3.2 De Wetgeving.

Wij vinden het maar normaal dat we het recht hebben om zelf keuzes kunnen maken over ons eigen leven. Voor mensen met een beperking of ouders van een kind met een beperking wordt dit recht echter niet gevrijwaard (Falvey & Haney, 1989). Recht op onderwijs naar keuze is waar het in deze masterproef, en binnen het inclusief onderwijs, allemaal om draait. Dit zorgt ervoor dat inclusief onderwijs binnen een mensenrechtendiscours geplaatst wordt (Van Hove et al., 2005).

Het Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE, 1998) stelt dat inclusief onderwijs een mensenrecht is vanuit volgende redenen:

- alle kinderen hebben het recht om samen te leren en school te lopen;
- kinderen zouden niet mogen gediscrimineerd, uitgesloten of doorverwezen worden op basis van een beperking of leermoeilijkheid;

- er zijn geen legitieme redenen om kinderen inzake onderwijs van elkaar te scheiden. Kinderen horen samen – met vooroordelen, leermoeilijkheden zoals voor kinderen met als zonder beperking. Ze hoeven niet beschermd te worden tegen elkaar. (Van Hove et al., 2005)

Dit mensenrechtenperspectief wordt gedragen door verschillende internationale, federale en Vlaamse afspraken, wetten en decreten. Deze worden hieronder beknopt besproken. In het eerste deel worden de internationale kaders geschetst, in deel twee de federale en Vlaamse.

3.2.1 Internationale Wetgeving

3.2.1.1 Verdrag inzake de Rechten van het Kind, aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties (1989)

België ratificeerde op 16 december 1991 het Kinderrechtenverdrag, dit houdt in dat het een juridisch bindend instrument is geworden. Met andere woorden, wanneer België, als Staat, bepaalde rechten schaaft, kan ze hier dus op aangesproken en veroordeeld worden.

Het Verdrag erkent twee specifieke artikelen die dieper ingaan op het onderwijs, namelijk artikel 28 en artikel 29. Artikel 28 erkent duidelijk het recht van ieder kind op onderwijs : *“De staten die partij zijn, erkennen het recht van het kind op onderwijs, en teneinde dit recht geleidelijk en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, verbinden zij er zich met name toe...”* (Verdrag inzake de Rechten van het Kind, Aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties, 1989) Artikel 29 houdt een erkenning in door de Staat, dat het onderwijs dient gericht te zijn op de ontplooiing van de persoonlijkheid van het kind en op de voorbereiding van het kind op een actief leven als volwassene.

Daarnaast is ook het non-discriminatie principe (artikel 2) van belang. Dit artikel geeft duidelijk aan dat *alle* rechten van toepassing zijn op *alle* kinderen, zonder enige uitzondering, en de verplichting van de Staat om kinderen tegen om het even welke vorm van discriminatie te beschermen. De Staat wordt ook verplicht om positieve acties te ondernemen om de rechten te bevorderen.

Naast het recht op onderwijs, waarborgt het Kinderrechtenverdrag ook het recht op ondersteuning. Dit wordt gegarandeerd door artikel 23. *“Het recht van gehandicapte kinderen op bijzondere zorg, onderwijs en training, bedoeld om hen te helpen de groots mogelijke zelfstandigheid te bereiken en een volwaardig en actief leven te leiden in de samenleving.”* (Verdrag inzake de Rechten van het Kind, Aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties, 1989)

Dit Verdrag betekent het startsein voor een vernieuwd denken en handelen over (alle kinderen). Het biedt dan ook een ideale achtergrond om verdere evoluties naar een inclusief denken binnen het onderwijs tegen af te tekenen.

3.2.1.2 VN-standaardregels betreffende het bieden van Gelijke Kansen aan Personen met een Handicap (1994).

1981 werd door de Verenigde Naties uitgeroepen tot het Internationale Jaar van Personen met een Handicap. Volwaardige participatie en gelijkheid (gelijke rechten voor personen met een handicap) stonden centraal. Gedurende 10 jaar (1983-1993) werd het 'Wereld-actieprogramma betreffende personen met een handicap' opgevolgd. Dit actieplan benadrukte de gelijkmaking van kansen, rehabilitatie en het voorkomen van een handicap. (Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (VAPH), 2009)

Het resultaat van dit actieplan was de aanneming van de VN-standaardregels betreffende het bieden van Gelijke Kansen aan Personen met een Handicap (1994). Deze standaardregels geven beleidslijnen aan en promoten gelijke kansen voor mensen met een beperking. Naast meer algemenere bepalingen, zoals de taak van de Staat om bewustmakingscampagnes te voeren met betrekking tot de rechten, noden en mogelijkheden van mensen met een beperking, gaan deze regels ook specifiek in op het garanderen van inclusief onderwijs: *“States should recognize the principle of equal primary, secondary and tertiary educational opportunities for children, youth and adults with disabilities in integrated settings. They should ensure that the education of persons with disabilities is an integral part of the educational system.”* (education, artikel 6, United Nations Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, VN, 1993)

Verder wordt ook het beschikbaar stellen van ondersteuning aan mensen met een beperking door de staat weergegeven in deze standaardregels: *“States should ensure the provision of assistive devices and equipment, personal assistance and interpreter services, according to the needs of persons with disabilities, as important measures to achieve the equalization of opportunities.”* Ook artikel 6 van diezelfde rubriek gaat dieper in op de taak van de staat inzake het voorzien van persoonlijke ondersteuning voor mensen met een beperking: *“States should support the development and provision of personal assistance programmes and interpretation services, especially for persons with severe and/or multiple disabilities. Such programmes would increase the level of participation of persons with disabilities in everyday life at home, at work, in school and during leisure-time activities.”* (Support services, artikel 1 en 6, United Nations Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, VN, 1993).

Deze standaardregels zijn voor vele landen een modelwetgeving geweest, maar het is geen wettelijk bindend instrument. Ze zijn dus niet afdwingbaar. Landen zijn niet verplicht er gevolg aan te geven. Verder is er ook niet voorzien in toezicht op het genot van rechten van personen met een handicap in de praktijk. Dit had tot gevolg dat de roep om een duidelijke wettelijke regeling steeds luider werd. In 2006 resulteerde dit in de VN-conventie voor Gelijke Rechten van Personen met een Handicap².

² Zie 3.2.1.4 VN-conventie voor Gelijke Rechten van Personen met een Handicap (2006).

3.2.1.3 De slotverklaring van de UNESCO-conferentie van Salamanca (1994)

In 1994 werd de Internationale Verklaring van Salamanca ondertekend door 92 overheden en 25 internationale organisaties. Deze Verklaring motiveert duidelijk waarom er voorzien dient te worden in inclusief onderwijs. De Salamanca Verklaring stelt als streefdoel dat alle leerlingen met speciale onderwijsnoden toegang hebben tot reguliere scholen en gaat zo, meer dan het Kinderrechtenverdrag, rechtstreeks in op het recht op inclusief onderwijs:

“We believe and proclaim that:

- *every child has a fundamental right to education, and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning,*
- *every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs,*
- *education systems should be designed and educational programmes implemented to take into account the wide diversity of these characteristics and needs,*
- *those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a child centred pedagogy capable of meeting these needs,*
- *regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; more over, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system.”* (The Salamanca Statement and Framework for Action on special Needs Education, 1994)

Deze Verklaring was voor vele landen de aanzet om grote onderwijshervormingen in gang te zetten met het ontwikkelen van meer inclusief onderwijs enerzijds, en anderzijds tegelijk de afbouw van segregerende onderwijsvormen (Schraepen, Vanpeperstraete, Melis, Lebeer, Christiaens & Hancké, 2007). In Vlaanderen werd onder impuls van de Salamanca Verklaring het GON aangevuld met 50 ION-projecten (zie 3.2.2.2 en 3.2.2.3) en ook het GOK-decreet (zie 3.2.2.4) vindt zijn oorsprong in deze Verklaring.

3.2.1.4 VN-conventie voor Gelijke Rechten voor Personen met een Handicap (2006).

Kinderen en jongeren met een beperking of chronische ziekte kunnen al genieten van de bescherming die algemene mensenrechtenverdragen bieden (bijvoorbeeld de Universele Verklaring van de Rechten van het Kind, zie 3.2.1.1). Sinds 1993 worden er ook een aantal belangrijke vrijheden en principes opgesomd in de VN-standaardregels betreffende gelijke kansen voor personen met een handicap (zie 3.2.1.2).

Ondanks deze maatregelen bleef er nood aan een specifieke en afdwingbare Conventie over de rechten van personen met een handicap. Een dergelijk verdrag moet immers door de VN-lidstaten die de Conventie aannemen, worden omgezet in de eigen wetgeving. Deze lidstaten moeten rapporteren

over de stand van zaken van de mensenrechten in hun land en hun burgers kunnen er zich eventueel op beroepen om hun rechten af te dwingen (GRIP vzw, 2006).

Op 25 augustus 2006 kwam het ad hoc comité van de VN met een ontwerp voor een verdrag voor personen met een beperking. Op 13 december 2006 werd vervolgens het nieuwe bindende Verdrag voor Gelijke Rechten van Personen met een Handicap aangenomen. Op 30 maart 2007 werd dit Verdrag opengesteld voor ondertekening naar de lidstaten toe. Tientallen organisaties die zich inzetten voor personen met een beperking of chronische ziekte, vroegen die dag aan de verschillende regeringen en parlementen in België om het Verdrag zo snel mogelijk te ratificeren en de wetgeving hieromtrent aan te passen. Eén jaar nadat de Conventie voor de Gelijke Rechten van Personen met een Handicap werd geopend voor ondertekening, is deze geratificeerd door twintig landen, waardoor de Conventie op 3 mei 2008 van kracht is gegaan. Deze Conventie heeft dus voortaan internationaal kracht van wet, met een bindend karakter. Op 2 juli 2009 ratificeerde België uiteindelijk de Conventie.

De kern van de Conventie komt neer op acht principes:

- *“Respect or inherent dignity, individual autonomy including the freedom to make one’s own choices, and independence of persons;*
- *Non-discrimination;*
- *Full and effective participation and inclusion in society;*
- *Respect for difference and acceptance of persons with disabilities as part of human diversity and humanity;*
- *Equality of opportunity;*
- *Accessibility;*
- *Equality between men and women;*
- *Respect for the evolving capacities of children with disabilities and respect for the right of children with disabilities to preserve their identities.”* (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006.)

De VN-Conventie wordt gezien als een mijlpaal binnen de mensenrechten voor personen met een beperking, aangezien de representatieve organisaties van personen met een beperking mee mochten helpen bij de opstelling van het document. Het gaat immers om een bevolkingsgroep van 15 à 20%, op wereldvlak 650 miljoen mensen (GRIP vzw, 2009). Bovendien toont de Conventie aan dat er een verschuiving heeft plaatsgevonden in het denken rond beperking: van een welzijnsthema is het een mensenrechtenthema geworden, waarbij erkend wordt dat maatschappelijke vooroordelen op zich ernstige beperkingen opleggen aan personen met een handicap (Vlaamse Gebruikersoverleg voor Personen met een Handicap, VGPH, 2009).

3.2.2 Vlaamse Wetgeving

Reeds vanaf het prille begin kreeg het aanbieden van onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsnoden de nodige aandacht in Vlaanderen. Met de invoering van de leerplicht in 1914 werd voor het eerst een initiatief genomen tot het oprichten van het buitengewoon onderwijs. Tot 1950 is de opvoeding van en het onderwijs bieden aan kinderen met een beperking voornamelijk gebaseerd op liefdadigheid. Door de toenmalige heropleving van de economie komt hier een einde aan en gaat het buitengewoon onderwijs zich sterk gaan toespitsen op het voorbereiden van jongeren op een latere arbeidssituatie. Hiertoe ontstaan heel wat initiatieven inzake buitengewoon onderwijs (Vandevelde, Mortier & Van Hove, 2006). Aanvankelijk volgden deze leerlingen les in aparte klassen, binnen een gewone school, maar daar kwam met de wet op het Buitengewoon Onderwijs van 1970 een eind aan.

3.2.2.1 Wet op het Buitengewoon Onderwijs (1970)

Deze wet garandeert het recht op (aangepast) onderwijs voor kinderen met een beperking die niet in het gewone onderwijs terecht kunnen. Hiertoe koos de overheid voor een aparte structuur van scholen. De wet³ gaat dieper in op het toepassingsgebied en de begripsomschrijving van buitengewoon onderwijs, de toelatingsvoorwaarden, geïntegreerd onderwijs, alternerende beroepsopleiding, commissie van advies voor het buitengewoon onderwijs, pensioenen, reisonkosten en kosten van huisonderwijs, wijzigingsbepalingen en overgangs- en slotbepalingen. De organisatie en uitvoeringsbesluiten van deze wet werden vastgelegd in het Koninklijk Besluit (K.B.) van 28 juni 1978 (Vandevelde, Mortier & Van Hove, 2006). Zodoende optimaal te kunnen inspelen op de individuele verschillen en mogelijkheden, kregen deze gespecialiseerde scholen extra middelen van de overheid, waardoor ze een verhoogde draagkracht hadden in vergelijking met de gewone scholen. Dit leidde tot een enorme toeloop binnen het Buitengewoon Onderwijs. Alle goede bedoelingen ten spijt, werkte deze wet dus de segregatie van leerlingen met een beperking in de hand (GRIP vzw, 1998).

Eind jaren zeventig vierde de integratiegedachte hoog tij. Deze gedachte pleit voor een integratie van kinderen en jongeren met een beperking in de gewone scholen en in de ruimere samenleving. Vanuit deze gedachte ontstond in 1978 het project Geïntegreerd Onderwijs. Dit project had als doel leerlingen met een fysieke, visuele of auditieve beperking te integreren in het gewone onderwijs, met behulp van ondersteuning vanuit het buitengewoon onderwijs. In 1986 werd dit project in de wet verankerd, de Wet op het Buitengewoon en Geïntegreerd Onderwijs.

³ Deze wet werd verscheidene malen aangepast door een aantal decreten. Een overzicht hiervan vindt u op Edulex, de databank van de Vlaamse Overheid met de vigerende wetten, decreten en besluiten betreffende het Vlaamse Onderwijs. <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/default.htm>

3.2.2.2 Wet op het Buitengewoon en Geïntegreerd Onderwijs (1986).

Het toepassingsgebied van het buitengewoon en geïntegreerd onderwijs wordt in de wet van 1986 als volgt omschreven (hoofdstuk 1, artikel 1): Kinderen en adolescenten die op basis van een multidisciplinair onderzoek omwille van hun pedagogische noden en mogelijkheden aangewezen zijn op buitengewoon of geïntegreerd onderwijs. Het doel van het buitengewoon onderwijs is, volgens deze wet, om personen met een handicap voor te bereiden op een sociaal (familiaal) en maatschappelijk leven (De Fever, 1993 in Vandevelde, Mortier & Van Hove, 2006).

Erg belangrijk is het artikel 3, die duidt op de verschillende types⁴ onderwijs die onderscheiden worden. De wet op het Buitengewoon en Geïntegreerd Onderwijs voorziet dat buitengewoon onderwijs georganiseerd wordt onder drie verschillende vormen. Ten eerste heb je buitengewoon voltijds onderwijs, waarbij het kind met een beperking fulltime les volgt binnen het gespecialiseerde onderwijs. Vervolgens heb je het Buitengewoon Geïntegreerd Onderwijs (GON), waarbij een leerling met een beperking les volgt in een gewone school, met hulp vanuit een buitengewone school. Tot slot heb je ook het buitengewoon huisonderwijs. Deze wet geeft de organisatie en toelatingsvoorwaarden voor het buitengewoon onderwijs weer, alsook deze van het geïntegreerd onderwijs.

Oorspronkelijk kon GON enkel georganiseerd worden voor leerlingen met een attest type 4, 6 of 7. Via de Omzendbrief van 22 augustus 1994 konden ook kinderen met type 1, 2, 3 en 8 in het GON- project stappen, mits dat ze voldoen aan bepaalde voorwaarden. Gedurende een bepaalde periode kunnen leerlingen met een attest buitengewoon onderwijs die les volgen in het gewone onderwijs beroep doen op hulp vanuit het buitengewoon onderwijs. De intensiteit en de duur van deze begeleiding is afhankelijk van de ernst van de beperking en het onderwijsniveau.

3.2.2.3 Decreet inzake basisonderwijs (1997).

Dit decreet heft de bepalingen van de hierboven aangehaalde wet van 1986 én het K.B. van 1978, waarin de verschillende types onderwijs worden omschreven op, althans wat het basisonderwijs betreft. Voor het secundair onderwijs geldt nog steeds de wet van 1986 (Vandevelde, Mortier & Van Hove, 2006).

Het buitengewoon en het regulier onderwijs worden in dit decreet voor het eerst in eenzelfde wettelijk kader geplaatst. Hoewel inclusief onderwijs nog niet ter sprake komt, wordt hier de basis ervan gelegd (Waldmann, 2003). Voornamelijk artikel 11 (afdeling 2) is hier van belang. Dit artikel geeft weer dat het geïntegreerd basisonderwijs een samenwerking is tussen het gewoon basisonderwijs en het buitengewoon onderwijs. De bedoeling hiervan is om leerlingen met een beperking en/of leer- en opvoedingsmoeilijkheden tijdelijk of permanent, gedeeltelijk of volledig de lessen of activiteiten te laten volgen in een school voor gewoon basisonderwijs, met hulp vanuit een school voor buitengewoon onderwijs, die hiervoor aanvullende lestijden en een toelage krijgt.

⁴ Binnen het buitengewoon onderwijs bestaan er 8 types, onderverdeeld volgens de beperking die het kind heeft. (Bijvoorbeeld type 1= leerlingen met een licht mentale beperking.) Meer uitleg vindt u op: <http://www.ond.vlaanderen.be/gidsvoorouders/specifiekesituaties/buitengewoon/02.htm>

3.2.2.4 Decreet Gelijke Onderwijskansen (GOK) (2002/2007).

Vandaag de dag is voornamelijk het GOK Decreet (GOK I en GOK II) van belang, inzake de aanbevelingen en regelgeving omtrent inclusief onderwijs. De focus van dit decreet ligt op kinderen uit kansarme allochtone en autochtone gezinnen en heeft als doel de leer- en ontwikkelingskansen van deze kinderen te optimaliseren.

De krachtlijnen van het GOK-decreet zijn drievoudig. Ten eerste wil het decreet het recht op inschrijving garanderen in een school naar keuze. Om dit recht te verzekeren werden vervolgens twee instanties opgericht: het Lokale Overlegplatform en de Commissie inzake Leerlingenrechten. Tot slot wil het decreet een geïntegreerd ondersteuningsaanbod ontwikkelen en verder uitwerken, dit in kader van een zorgbrede werking.

Wanneer we specifiek ingaan op het recht van inschrijving zijn artikelen III.10 en III.13 van het GOK-decreet zeer belangrijk, als ook hoofdstuk V over rechtsbescherming. Artikel III.10 gaat specifiek in op het recht van inschrijven van kinderen die georiënteerd zijn naar een type van buitengewoon onderwijs (behalve type 8), binnen het gewone basis- en secundair onderwijs. Deze leerlingen worden ingeschreven onder de ontbindende voorwaarde van de vaststelling van onvoldoende draagkracht in de school om tegemoet te komen aan hun noden op vlak van onderwijs, therapie en verzorging (Hfst. III.10, § 2).

De school dient na de inschrijving een afweging te maken van hun draagkracht en dient hierbij minimum rekening te houden met volgende vijf elementen:

- de verwachtingen van de ouders ten aanzien van het kind en ten aanzien van de school;
- de concrete ondersteuningsnoden van de leerlingen op het vlak van de leergebieden, sociaal functioneren, communicatie en mobiliteit;
- een inschatting van het regulier aanwezige draagvlak in de school inzake zorg;
- de beschikbare ondersteunende maatregelen binnen en buiten het onderwijs;
- het intensief betrekken van de ouders bij de verschillende fasen van het overleg- en beslissingsproces. (Hfst. III.10, §3)

Wanneer een inrichtende macht na een grondige afweging van voorgaande elementen beslist dat de draagkracht van de school onvoldoende groot is om de leerling met een beperking op te vangen, dan dient zij deze beslissing via een aangetekende brief binnen de 4 kalenderdagen na de afweging mee te delen aan de ouders van de leerling en de voorzitter van het plaatselijke Lokaal Overlegplatform.

In deze brief staat ook vermeld dat de ouders een beroep kunnen doen op het Lokaal Overlegplatform voor verdere informatie en/of bemiddeling en dat ze ook de mogelijkheid hebben om een klacht in te dienen bij de Commissie inzake Leerlingenrechten wanneer ze niet akkoord gaan met de beslissing. Laten we in wat volgt even dieper ingaan op beide instanties.

- Het Lokaal Overlegplatform (LOP)

Op 1 september 2002 traden er 69 LOP's in werking, verspreid over gans Vlaanderen. Een LOP werkt in één gemeente of regio (dit zijn meerdere gemeentes samen), er zijn zowel LOP's voor het basis- als voor het secundair onderwijs.

In het LOP zetelen verschillende personen, zowel alle directies en inrichtende machten van scholen en centra voor leerlingenbegeleiding, als vertegenwoordigers van het schoolpersoneel, ouders en leerlingen, lokale socio-culturele organisaties, organisaties van allochtonen en armen, integratiecentra, onthaalbureaus voor nieuwkomers en schoolopbouwwerk.

De opdrachten van het LOP zijn driedelig. Ten eerste staat het LOP in voor onderzoek, ze dienen de lokale situatie van de gelijke onderwijskansen in beeld te brengen en doen een analyse van de omgeving. Daarnaast hebben ze ook een adviesopdracht. Zowel op lokaal, provinciaal, als op gewestelijk vlak kan het LOP advies uit brengen met betrekking tot de huidige onderwijssituatie. Tot slot heeft het LOP ook een ondersteunende en bemiddelende rol. Wanneer een school een leerling weigert, dient zij automatisch het plaatselijke LOP te contacteren. Deze zal dan bemiddelen met de school en indien nodig samen met de ouders op zoek gaan naar een nieuwe school.

Wanneer een leerling geweigerd wordt op basis van een tekort aan draagkracht (zie hierboven, artikel III.10), start het LOP een bemiddeling om een oplossing te zoeken voor de leerling. Er wordt een bemiddelingscel opgericht, waarvan het LOP de samenstelling en de werkingsprincipes bepaalt. De bemiddeling start maximum 10 dagen na het ontvangen van de aangetekende brief van de school omtrent de weigering van de leerling. Wanneer binnen de 30 kalenderdagen geen definitieve inschrijving gerealiseerd is, wordt de Commissie inzake Leerlingenrechten aangesproken om een oordeel uit te spreken over de al dan niet gegrondheid van de beslissing tot weigeren.

- De Commissie inzake Leerlingenrechten

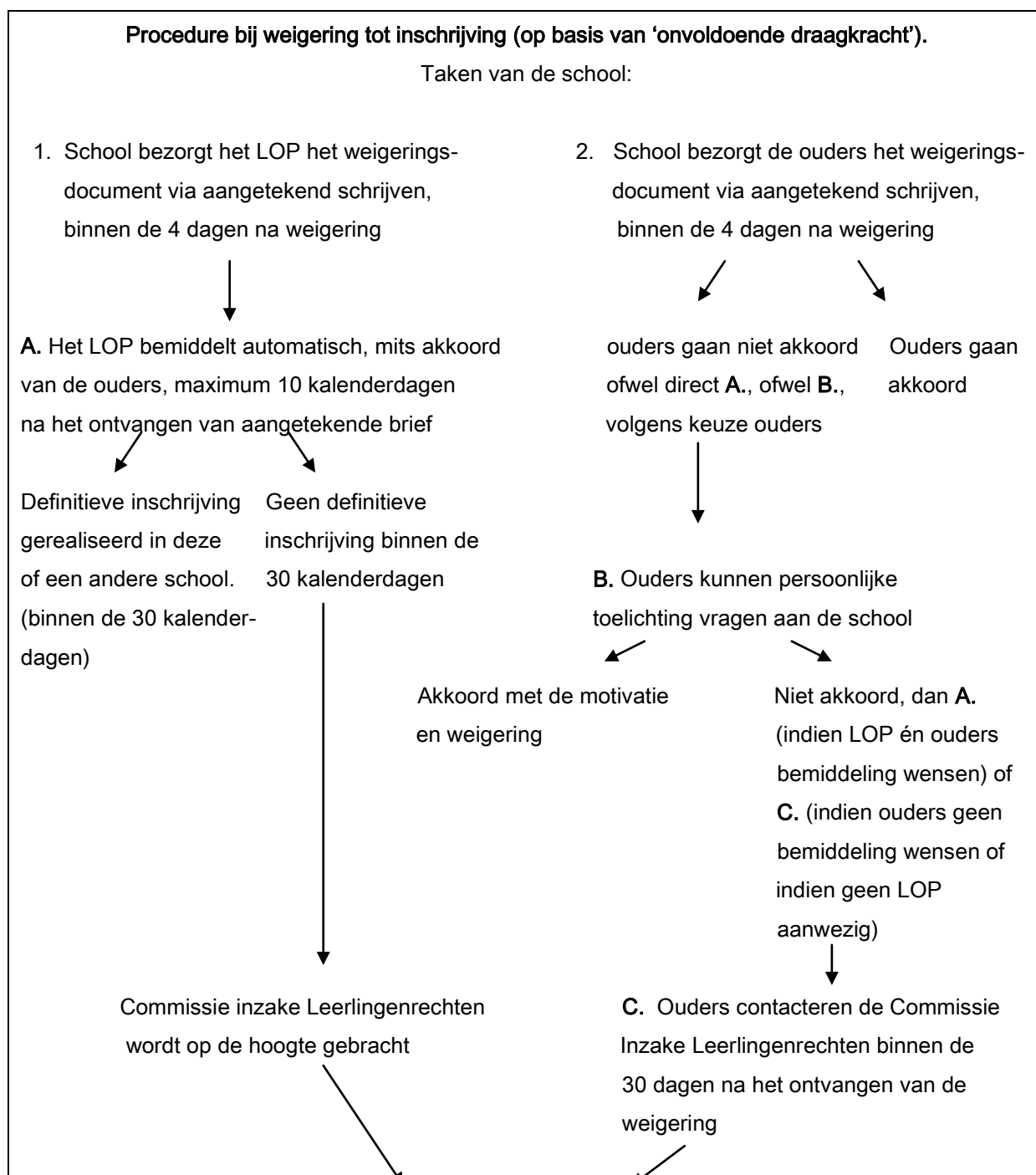
De Commissie inzake Leerlingenrechten, is een volledig onafhankelijk instituut. Naast een voorzitter, bestaat de Commissie uit zes leden, allen vertrouwd met het onderwijs, de kinderrechten of het grondwettelijk en administratief recht.

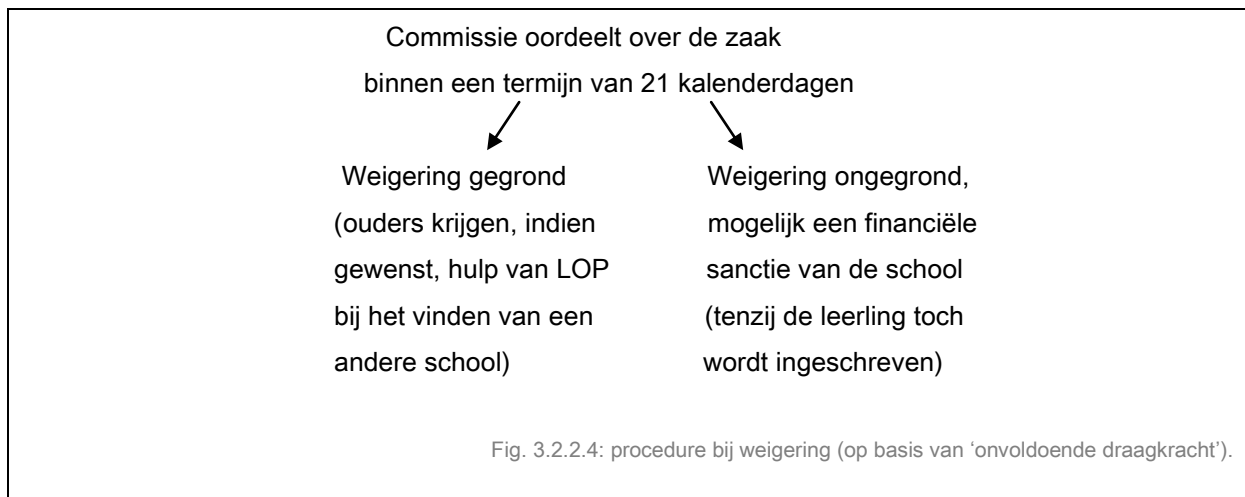
De Commissie heeft een tweevoudige taak. Enerzijds kan je als ouder bij de Commissie terecht, wanneer je niet akkoord gaat met de weigering van je kind en een klacht wil neerleggen. De leden van de Commissie zullen het dossier dan analyseren en binnen de eenentwintig kalenderdagen een eindoordeel uitspreken. De weigering zal gegrond of ongegrond verklaard worden (zie verder). In beroep gaan tegen dit oordeel is niet meer mogelijk.

Anderzijds zal de Commissie inzake Leerlingenrechten een oordeel vellen bij weigeringsdossiers waar het LOP reeds bemiddelde, maar waar ze er niet in geslaagd zijn een oplossing te vinden, zoals hierboven reeds aangegeven. De Commissie zal binnen een termijn van eenentwintig kalenderdagen een beslissing maken over de gegrondheid van de weigering. Indien de weigering gegrond geacht wordt, dan wordt het kind door de ouders ingeschreven in een andere school. Bij de zoektocht naar een andere school kunnen de ouders bijgestaan worden door de Centra voor Leerlingenbegeleiding die deel uitmaken van het LOP. Indien de Commissie de weigering niet of onvoldoende gemotiveerd

of niet conform de door het LOP vastgestelde criteria acht, dan kan de leerlingen zijn recht op inschrijving in deze school laten gelden en volgt er mogelijks een financiële sanctie voor de school. Het oordeel van de Commissie dient binnen een termijn van zeven werkdagen verstuurd te worden naar alle betrokkenen (ouders, de voorzitter van het lokaal overlegplatform en indien van toepassing de school).

Om een beter zicht te krijgen op het ganse proces vindt u hieronder een schematische weergave van de verschillende (mogelijke) stappen bij een beslissing tot het niet inschrijven van een leerling met een beperking in een gewone school (op basis van het argument 'onvoldoende draagkracht').





3.2.2.5 Federale antidiscriminatie wetgeving (2003/2007)

In 2000 werd een Europese richtlijn aangenomen die discriminatie op basis van beperking, godsdienst of levensbeschouwelijke overtuiging, leeftijd en seksuele geaardheid verbiedt (2000/78/EU). Deze richtlijn heeft als doel een gelijke behandeling te waarborgen, dit op het vlak van arbeid, tewerkstelling en beroepsopleiding. België zette deze richtlijn op 25 februari 2003 om in een nationale antidiscriminatie wet, in 2007 werd deze wet inhoudelijk aangevuld en bijgestuurd (wet van 10 mei 2007).

De wet van 2007 verbiedt discriminatie op basis van beschermende criteria. Deze criteria zijn: leeftijd, seksuele geaardheid, handicap, geloof of levensbeschouwing, burgerlijke staat, geboorte, vermogen, politieke overtuiging, syndicale overtuiging, taal, huidige of toekomstige gezondheidstoestand, een fysieke of genetische eigenschap en sociale afkomst (Centrum voor Gelijkheid van Kansen en Racismebestrijding). Bijgevolg maakt deze wet het mogelijk om gerechtelijke stappen te ondernemen tegen directe of indirecte discriminatie ten gevolge van een beperking (zie verder).

Discriminatie is een zeer ruim begrip, met tal van verschillende invullingen. GRIP vzw (2009) geeft een passende uitleg bij wat onder discriminatie moet begrepen worden in het kader van deze wet:

“Er is sprake van discriminatie wanneer iemand wordt uitgesloten of achtergesteld doordat hij/zij, in vergelijking met iemand anders in dezelfde situatie, anders wordt behandeld omwille van zijn of haar handicap, gezondheidstoestand, geslacht, seksuele geaardheid... Discriminatie kan ook voortkomen uit het ontbreken van een ‘redelijke aanpassing’ of omdat een op het eerste zicht neutrale bepaling, regelgeving of handelwijze toch negatieve gevolgen heeft voor personen op wie één van de discriminatiegronden van de wet van toepassing is.”

De wet bevat drie grote onderdelen. Ten eerste is er de gelijke behandeling van personen met een beperking. Dit houdt in dat iemand met een beperking in een gelijkaardige situatie niet anders mag behandeld worden dan iemand zonder beperking. Elk situatie moet afzonderlijk bekeken worden,

rekening houdend met de aard van de beperking, de context en andere relevante elementen om een uitspraak te kunnen doen.

Ten tweede gaat de wet dieper in op het begrip 'redelijke aanpassing'. Dit concept sluit nauw aan bij de opvattingen binnen de *Disability Studies*. Deze wetenschappelijke stroming is contextueel en maatschappelijk van aard. Het feit dat een persoon een beperking ervaart, wordt gezien als het resultaat van het samenspel tussen individu en een (onaangepaste) omgeving (Devlieger, Rush & Pfeiffer, 2003). Turnbull en Turnbull (2002) geven dit in volgend citaat passend weer: *"...the new paradigm of disability is contextual and societal: A person has an impairment that becomes a disability as a result of the interaction between the individual and the natural, built, cultural and societal environments. (p.83)"* Bijgevolg kunnen concrete aanpassingen in specifieke situaties nodig zijn om obstakels weg te werken, zodat personen met een beperking volop kunnen participeren. Het ontbreken van deze redelijke aanpassing kan bijgevolg gezien worden als een vorm van discriminatie. Bij de evaluatie van het al dan niet discriminatoire karakter wordt er rekening gehouden met de organisatorische en financiële kost, het bestaan van compenserende maatregelen, de investering over tijd en tegemoetkomingen.

Tot slot wordt ook aandacht besteed aan de toegankelijkheid. Uit een onderzoek (2007) naar toegankelijkheid van openbare gebouwen door het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor Racismebestrijding bleek dat er reeds een ruim wettelijk kader bestaat omtrent toegankelijkheid, maar dat deze te weinig gekend of gerespecteerd wordt.

Als gevolg van deze wet kunnen personen met een beperking, hun organisatie of het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor Racismebestrijding op quasi alle vlakken van het maatschappelijke leven een rechtspraak aanspannen. Dit kan, door een klacht in te dienen bij de politie of de Procureur des Konings. Het Centrum zal deze klacht dan verder opvolgen.

Zoals uit bovenstaande literatuur duidelijk wordt, is het inclusief onderwijs gestoeld op tal van internationale en nationale teksten, wetten en verdragen. Maar, wat betekent dit nu precies in de praktijk? Hebben ouders echt een vrije schoolkeuze? Treden de betrokken instanties op wanneer dit recht geschaad wordt? Op deze en tal van andere vragen zal ik in het vijfde deel van deze scriptie een antwoord proberen te vinden, maar eerst wil ik kort ingaan op de weg die de ouders bewandelen bij hun keuze voor en de stappen binnen het inclusief onderwijs.

3.3 De weg die ouders bewandelen binnen het inclusief onderwijs.

3.3.1 Keuze voor inclusie.

De keuze voor inclusief onderwijs is niet altijd een vanzelfsprekendheid geweest voor de ouders. Het parcours dat ze afleggen kan nogal wat variëren. Sommige leerlingen starten in het buitengewoon onderwijs en wagen later de stap binnen het reguliere onderwijscircuit, anderen zetten hun eerste stapjes naar inclusie reeds vanaf de geboorte, een inclusieve crèche (Van Hove et al., 2005).

De keuze voor inclusie wordt mede bepaald door eerdere ontgoochelingen binnen het buitengewoon onderwijs en de overtuiging van de ouders dat hun kind zich het beste kan ontplooiën binnen het reguliere onderwijscircuit. Ouders geven aan dat ze het gevoel hebben dat hun kind op deze manier meer kansen krijgt om te leren, waardevolle sociale contacten op te bouwen en de kans om volop te participeren in de maatschappij (zie o.a. Jenkinson, 1998 en Verstichele, 2007). Een belangrijk referentiepunt bij deze keuze is het persoonlijk welbevinden van hun kind. De ouders gaan niet over één nacht ijs. Ze gaan zich gaan informeren, zoeken naar medestanders (andere ouders, therapeuten, thuisbegeleiders ...) en op die manier wordt hun eventuele keuze voor inclusief onderwijs steeds beter onderbouwd (Van Hove et al., 2005).

3.3.2 Inclusie is geen recht, maar een gunst.

Eenmaal de keuze voor inclusief onderwijs gemaakt is, start het moeilijkste gedeelte van het ganse proces, namelijk: het vinden van een geschikte school. Sommige ouders worden tijdens deze zoektocht verplicht om veel scholen in de hele regio aan te spreken en lopen daar dikwijls grote ontgoochelingen bij op. Ouders geven ook aan dat ze echt wel beseffen van bij het begin dat ze soms een soort 'invasie' veroorzaken in de school. Als men dan een school blijkt gevonden te hebben dan moet het nog klikken tussen de leerkracht en het kind, tussen de leerkracht en de ouders en tussen de leerkracht en de begeleiders die in de klas zullen meewerken, aldus Van Hove et al. (2005).

Ook daarna stop het (hindernissen)parcours van de ouders niet. Het uiteindelijke al dan niet slagen van inclusief onderwijs hangt van verschillende factoren af, onder andere de betrokkenheid van ouders bij het nemen van beslissingen omtrent schoolkeuze, ondersteuning en onderwijs zelf (Giangreco, 1997). Andere kritische factoren tijdens de schoolloopbaan van de kinderen zijn: het kind zelf (de kindkenmerken, mogelijkheden en beperkingen, toekomstperspectief ...), de participatie (de betekenis, verschillende vormen, aanpassingen ...), het leerproces (de individuele leerlijn, het vertrek uit de mogelijkheden ...), de leerkracht (zijn/haar houding en visie, flexibiliteit ...) de klasgenoten (de relatie met de klasgenoten ...), de ondersteuning (de taken, betrokkenheid ...), het team (de samenwerking) en de overgangen (de ondersteuning hierbij door derden, afstemming ...) (Van Hove et al. 2005).

IV. METHODOLOGIE

4.1 Onderzoeksvraag

Het onderzoek kan herleid worden tot één overkoepelende onderzoeksvraag namelijk: **welke barrières ondervinden ouders bij de zoektocht naar een geschikte school voor hun kind met een beperking?**

Om deze onderzoeksvraag af te bakenen en te operationaliseren, wordt er een vragenlijst⁵ voor de ouders opgesteld, waarin vier gebieden verkend worden. Deze gebieden worden bevraagd via verschillende deelonderzoeksvragen:

Ten eerste gaan we dieper in op de school en leerling in het algemeen. Waarom zijn de ouders laatst op zoek gegaan naar een nieuwe school? Hoeveel scholen hebben ze bij deze zoektocht gecontacteerd? En met betrekking tot de leerlingenkenmerken: in welke regio woont de leerling en welke beperking heeft hij/zij?

Ten tweede peilen we in de vragenlijst naar de zoektocht binnen één specifieke school. In eerste instantie: in welke regio bevindt deze school zich? En wat waren de door de ouders aangegeven argumenten bij de keuze voor deze school? Daarna gaan we dieper in op het eerste contact met deze school: met wie ging dit eerste contact door? Op welke manier? Wat was de bedoeling van dit eerste contact? En: werd de school bij dit eerste contact ingelicht over de extra onderwijsnoden van de leerling in kwestie? Ten derde brengen we in beeld of de school overwoog om de leerling in te schrijven. Zo niet, hoeveel contacten waren er met school, vooraleer deze besloot om de leerling niet in te schrijven? Ten vierde: welke redenen haalde de school aan met betrekking tot de negatieve beslissing? Waren er andere instanties betrokken bij deze negatieve beslissing? En: hebben de ouders een papieren document hieromtrent ontvangen? Ten vijfde: haalde de school het argument draagkracht aan als reden voor hun negatieve beslissing? Indien ja, welke verantwoording gaf de school hierbij? En verder: zijn de ouders betrokken geweest zijn bij de draagkrachtafweging binnen een school? Is er door de ouders een aanbod tot extra ondersteuning gedaan? Tenslotte: heeft de school een andere, in hun ogen meer geschikte, school aangewezen en werden de ouders ondersteund bij de introductie in deze nieuwe school?

Het derde deel van de vragenlijst peilt respectievelijk naar de kennis door de ouders over en de tussenkomst van achtereenvolgens het Lokaal Overlegplatform (LOP) en de Commissie inzake Leerlingenrechten. Zijn de ouders bekend met deze twee instanties? En met betrekking tot de betrokkenheid van het LOP: werd het LOP op de hoogte gebracht van de beslissing tot niet inschrijven door de school? Indien dit het geval is, op welke manier bemiddelde het LOP? En wat was

⁵ Zie bijlage nummer 2.

het resultaat van deze bemiddeling? Wat betreft de Commissie inzake Leerlingenrechten: kwam deze instantie tussen? Indien ja, wat was hun uiteindelijke (eind)oordeel en welke argumenten haalde de Commissie hierbij aan?

Tenslotte brengt de vragenlijst de eindbestemming in beeld: in welke school is de leerling uiteindelijk ingeschreven? Wat is de zogenoemde oplossing? Zijn de ouders tevreden met deze oplossing? En tot slot: welke impact heeft deze zoektocht bij hen teweeggebracht?

4.2 Participanten binnen het onderzoek

Verscheidene onderzoekers (zie o.a. Giangreco, 1997, Leyser & Kirk, 2004 en Van Hove, 1999) duiden op het belang om de ouders mee te betrekken in onderzoeken en op de vooraanstaande rol die zij in het inclusieverhaal spelen.

Desondanks worden de ouders bijlange niet altijd als een volwaardige partner binnen het inclusief onderwijs aanzien. Nochtans hebben zij het meeste zicht op de (inclusieve) loopbaan van hun kind, de barrières die ze hierbij ondervinden en de hiaten in het huidige systeem (Giangreco, 1997).

Samen met Ouders voor Inclusie, vond ik het belangrijk om het onderzoek specifiek over en met de ouders op te bouwen. Wij geloven dat zij een relevante bijdrage kunnen leveren bij het in dialoog treden met de overheid en op die manier het beleid kunnen beïnvloeden.

Dit onderzoek was enkel en alleen mogelijk door de samenwerking met Ouders voor Inclusie. Zij zijn momenteel de enige organisatie in Vlaanderen die zoveel inclusieve gezinnen bereikt. Hierbij willen we er wel op wijzen dat niet alle gezinnen die aan inclusie doen in Vlaanderen lid zijn van deze organisatie. We kunnen in dit onderzoek dan ook onmogelijk een volledig beeld geven van de barrières die de ouders in het algemeen ondervinden binnen het inclusieve onderwijs.

4.3 Onderzoeksmethodes

In dit onderzoek wordt ervoor gekozen om hoofdzakelijk kwantitatief te werk te gaan. Ter ondersteuning van de resultaten (zie V) wordt er ook een uitgebreid kwalitatief interview afgenomen. In de sociale wetenschappen wordt kwalitatief onderzoek vaak als het zwakkere broertje van het kwantitatief onderzoek gezien (Kvale, 1994). Nochtans ligt het verschil tussen beide voornamelijk in een onderscheid tussen een verschillende onderzoeksmethode en moet het niet aanzien worden als een verschil in wetenschapsfilosofische benadering, noch in kwaliteit. Het is vooral de onderzoeksvraag die gaat bepalen of er kwantitatief dan wel kwalitatief onderzoek of een combinatie gebruikt kan

worden (Everaert & Van Peet, 2006). In wat volgt bespreek ik waarom ik voor een combinatie van deze twee vormen van onderzoek kies en op welke manier dit concreet in zijn werk gegaan is.

4.3.1 Kwantitatief Onderzoek

Om een antwoord te krijgen op bovenstaande onderzoeksvragen, werd een vragenlijst⁶ opgesteld door Ouders voor Inclusie, in samenwerking met Kathleen Mortier van de vakgroep Orthopedagogiek van de Universiteit Gent en GRIP vzw. Deze vragenlijst bevat zowel gesloten vragen met meerdere antwoordalternatieven, als enkele open vragen. De bedoeling van deze vragenlijst bestond erin om een duidelijk beeld te krijgen van de barrières die de ouders ondervinden binnen de verschillende scholen die ze gecontacteerd hebben in de zoektocht naar een school voor hun kind. Om een overzicht van deze barrières te krijgen, werd elke gecontacteerde school apart bevraagd tijdens het interview.

De selectie van de participanten (zie 4.2 en 4.4.1) gebeurde aan de hand van *purposeful sampling*. *Purposeful of purposive sampling*, wordt voornamelijk gebruikt wanneer je als onderzoeker toegang wil krijgen tot een specifieke (sub)groep. Patton (1990) spreekt van 16 verschillende types van *purposive sampling*. Dit onderzoek valt onder '*criterion sampling*'. Dit houdt in dat je als onderzoeker bepaalde criteria vooropstelt en enkel diegene die in dit profiel passen worden opgenomen als participant in het onderzoek (Patton, 1990). In eerste instantie bestond het profiel uit: 'ouders die barrières ondervonden hebben bij het inschrijven van hun kind in het reguliere onderwijs, na 2002'. Eenmaal de interviews afgenomen waren werd dit profiel verder verfijnd tot: 'ouders die barrières ondervonden hebben bij het inschrijven (en niet herinschrijven) van hun kind in de reguliere kleuter, lager of secundaire school en dit tijdens hun laatste zoektocht en na 2002'. Het voordeel van deze vorm van selectie is dat je op deze manier een homogene groep participanten verkrijgt, wat de validiteit van je onderzoeksresultaten verhoogt (Patton, 1990).

De vragenlijst werd afgenomen via een *face-to-face* interview. De voordelen van dit soort interviews zijn dat je als interviewer extra uitleg kan geven bij een vraag wanneer deze voor de respondent niet helder is, om verduidelijking kan vragen wanneer een antwoord onduidelijk is en je een zekere vertrouwensband kan opbouwen met de geïnterviewde.

Een *face-to-face* interview heeft ook enkele nadelen, namelijk: de mogelijkheid dat de aanwezigheid, als interviewer, ervoor zorgt dat de ouders sociaal wenselijke antwoorden geven. Daarnaast zijn er ook nog enkele praktische problemen, zoals de hogere kost en het mogelijk verkeerd optekenen/interpreteren van de antwoorden door de onderzoeker. Dit laatste werd opgelost door alle interviews op tape op te nemen. Bijgevolg kon er, indien er onduidelijkheden waren tijdens de verwerking van de

⁶ Zie bijlage nummer 2.

interviews, opnieuw geluisterd (en indien nodig gecodeerd) worden. (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996).

In dit onderzoek gaat het om een vorm van beschrijvende statistiek en werd er niet uitgegaan van vooraf opgestelde hypothesen betreffende de barrières die ouders ondervinden (geen *top-down* onderzoek, maar een *bottom-up* aanpak). Met dit onderzoek proberen we een poging te doen om het toekomstige beleid inzake het inclusief onderwijs te ondersteunen met informatie van de onderwijsrealiteit van ouders met een kind met een beperking. De concrete en objectieve gegevens die uit deze vragenlijsten gedestilleerd werden, maken het mogelijk om een constructieve dialoog aan te gaan met de belangrijke partners binnen het onderwijscircuit. Op deze manier kunnen we met dit onderzoek hopelijk een steentje bijdragen aan het beleidsvoorbereidend werk omtrent de hervorming van het inclusief onderwijs in het algemeen en het inschrijvingsrecht in het bijzonder.

4.3.2 Kwalitatief Onderzoek

Kwantitatief onderzoek biedt een cijfermatig inzicht op de moeilijkheden die de ouders ondervinden. Het gevaar hierbij is dat de menselijke component in dit verhaal verloren gaat en dat men alleen nog oog heeft voor de procenten en grafieken. Daarom vind ik het belangrijk mijn resultaten toegankelijker en levendiger te maken, dit via één uitgebreid kwalitatief interview, dat gebruikt zal worden ter illustratie van mijn (kwantitatieve) resultaten. Kwalitatief onderzoek draagt immers bij tot een nieuw soort kennis en tot een verduidelijking van de reeds opgedane kwantitatieve kennis en laat op deze manier toe om de fenomenologische complexiteit van de leefwereld van de mens diepgaander te beschrijven, beter dan kwantitatief onderzoek (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Of om het met de woorden van Kvale (1994) te zeggen: “... *in the long run the scientific benefits of qualitative research will be established by contributions of significant new knowledge about a linguistically constituted social world.* (p.169)”

De basis voor dit interview is dezelfde vragenlijst als deze die afgenomen wordt bij de andere ouders, maar deze keer worden er bijvragen gesteld, voorbeelden ter verduidelijking gevraagd en heeft de ouder in kwestie fragmenten voorgelezen uit het e-mailverkeer waarin ze de barrières die ze ondervond, besprak met de assistenten van haar dochter. Net omdat Marie deze gegevens zo nauwkeurig bijgehouden heeft en ons heel veel kon vertellen over haar zoektocht en de betekenis ervan, besloot ik om haar verhaal verder uit te werken en als illustratie te gebruiken.

Wanneer we als onderzoeker gegevens gaan analyseren en conclusies trekken uit onze resultaten, bestaat het gevaar dat deze conclusies teveel gebaseerd zijn op eigen interpretaties. Dit schaadt de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek (Janssens, 1985). Om deze validiteit en betrouwbaarheid te verhogen, toetste ik mijn resultaten (en conclusies) af bij belangrijke partners binnen mijn onderzoeksveld. Op 4 februari had ik samen met twee bestuursleden van Ouders voor Inclusie (OVI),

een vergadering met een medewerker van GRIP vzw, die tevens lid is van Ouders voor Inclusie. GRIP vzw is een belangrijke partner wanneer het om gelijke rechten voor personen met een beperking gaat en ik vond het dan ook zeer belangrijk om hen te betrekken bij mijn onderzoek. Op zaterdag 13 maart stelde ik mijn voorlopige onderzoeksresultaten voor op de Inclusiedag van vzw Ouders voor Inclusie te Brugge. Op deze inclusiedag kwam ik in aanraking met iemand van een Lokaal Overlegplatform. Ook zij werd betrokken in de bespreking van de resultaten zodat ook haar suggesties voor veranderingen konden meegenomen worden. Bijgevolg werd een overleg georganiseerd waarin de verschillende partijen hun (vrijblijvende) interpretatie van mijn resultaten konden geven. Dit gesprek leverde geen onderzoeksgegevens op, maar was louter een manier om een eenzijdige interpretatie van de gegevens te voorkomen. In het volgend onderdeel bespreek ik de stappen van het onderzoek. Volgens Schuyten (2008) houdt waarheid op basis van onderzoek het 'weerlegbaar maken' in, dit houdt in het onderzoeksproces zo controleerbaar mogelijk weergeven in termen van 'resultaten en procedures'.

4.4 Verschillende stappen in het onderzoek

4.4.1 Voorfase

Reeds een tiental jaren komen de bestuursleden van Ouders voor Inclusie en de vakgroep orthopedagogiek in contact met ouders die hen aanspreken over hun moeilijke zoektocht naar een reguliere school voor hun kind met een beperking. Uit deze verhalen kwam het idee van OVI om deze barrières in kaart te brengen, met als ultieme doel om in de toekomst verdere stappen te zetten in de realisatie van een inschrijvingsrecht in het gewoon onderwijs voor alle kinderen.

Hilde Herssen en Rita Stevens maakten een ontwerp van een vragenlijst. Deze werd, na aanbevelingen vanuit GRIP vzw en het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor Racismebestrijding, aangepast in samenwerking met Kathleen Mortier van de vakgroep orthopedagogiek om uiteindelijk tot de definitieve vragenlijst⁷ te komen.

Er werd tevens een inleidende brief⁸ voor de ouders opgesteld, waarin OVI het doel van de vragenlijst uitlegt en in eerste instantie nagaat of de vragenlijst van toepassing is op deze ouders. Op het einde van het schooljaar 2008-2009 werd de inleidende brief naar het ganse ledenbestand van Ouders voor Inclusie opgestuurd (n= 424). In de daarop volgende weken kregen ze de 82 brieven terug en maakten ze reeds een eerste selectie van de participanten. De ouders die moeilijkheden ondervonden voor 2002 worden uit de lijst geschrapt (n=2), alsook degene die geen problemen ondervonden hebben (n=37), keuze voor het Buitengewoon Onderwijs gemaakt hebben (n=10), ouders waarbij hun kind nog niet naar school gaat (n=6) en tenslotte worden ook de ouders geschrapt die wel moeilijkheden ondervonden hebben, maar niet wensen deel te nemen aan het onderzoek (n=1). Uit

⁷ Zie bijlage nummer 2.

⁸ Zie bijlage nummer 1.

deze eerste selectie bleven uiteindelijk 26 ouders over. Twee ouders gaven aan dat ze schriftelijk wensen deel te nemen aan het onderzoek.

Tevens stelde ik een brief voor *informed consent*⁹ op. Deze werd in een latere fase samen met een gefrankeerde antwoordenvolpde verstuurd naar alle ouders die deelgenomen hebben aan de interviews.

In oktober 2009 werden Hilde Herssens en Rita Stevens uitgenodigd op de Universiteit Gent om hun onderzoek voor te stellen aan de studenten eerste master Orthopedagogiek. In kader van het vak Disability Studies van Prof. dr. Van Hove kregen de studenten de kans om deze vragenlijst te gaan afnemen bij de participanten. Uiteindelijk waren er vier studenten geïnteresseerd en deze kregen dan ook extra uitleg over de methode en het doel van het onderzoek.

4.4.2 Eerste Onderzoeksrunde

Tijdens de maanden november en december 2009 namen de studenten eerste master de vragenlijst af bij 17 ouders. De interviews werden opgenomen op audiocassettes, zodat ik bij onduidelijkheden het interview opnieuw kon beluisteren. De studenten dienden ook een korte neerslag van het onderzoek te maken, in het kader van de evaluatie voor het vak Disability Studies.

4.4.3 Evaluatie

Deze fase verliep quasi gelijktijdig met de tweede onderzoeksrunde. Gedurende de maand januari kreeg ik geleidelijk aan de ingevulde vragenlijsten terug van de studenten 1^e master. Ik kreeg ook hun conclusies en bevindingen omtrent het onderzoek dat ze voerden. Verder verkreeg ik ook de twee vragenlijsten van de ouders die schriftelijk wensten mee te werken aan het onderzoek terug.

4.4.4 Tweede Onderzoeksrunde

Deze tweede onderzoeksfase ving aan met een vergadering met Hilde Herssens en Rita Stevens van OVI. Tijdens deze vergadering werd de oorsprong en het doel van de vragenlijst nogmaals uit de doeken gedaan, uitten zij hun verwachtingen ten aanzien van het onderzoek en kreeg ik de namen van de overige zes ouders die nog niet geïnterviewd waren. Tijdens de maanden december en januari nam ik contact op met deze ouders en ging ik bij hen thuis de vragenlijst gaan afnemen. Ook deze interviews werden opgenomen op audiocassettes. Tijdens deze tweede onderzoeksrunde nam ik bij één van deze zes ouders een uitgebreider interview af (zie kwalitatief onderzoek). Dit zou later gebruikt worden ter illustratie van mijn resultaten. Verder namen Hilde Herssens en Rita Stevens de vragenlijst ook af bij één ouderpaar.

⁹ Zie bijlage nummer 3.

4.4.5 Analyse van de interviews

In de maanden januari en februari werden de gegevens van alle interviews vraag per vraag ingevoerd in een Excel databestand. Tevens werd de onderzoeksgroep herbekeken, dit om een homogene groep te verkrijgen die voldeed aan de vooropgestelde criteria. De criteria waren: a) het moest gaan om een zoektocht binnen een kleuter, lager of secundaire school (en geen volwassenonderwijs), b) het interview moet handelen over de laatste zoektocht en c) de negatieve beslissingen van de school in het kader van een herinschrijving in dezelfde school, werden niet mee betrokken in de analyse.

Dit had als gevolg dat er na de grondige selectie nog 17 interviews in aanmerking kwamen voor het onderzoek. Deze 17 interviews werden dan verder ingevoerd en verwerkt. Alle resultaten die u in deze thesis zal vinden, zijn dan ook de resultaten van het onderzoek bij deze 17 ouders.

De gegevens werden, zoals hierboven reeds vermeld, vraag per vraag ingevoerd in een Excel databestand. De antwoordalternatieven op gesloten vragen werden gecodeerd volgens antwoordoptie (bijvoorbeeld vraag 7: Overwoog de school om uw kind in te schrijven? Nee kreeg code 0 mee, ja kreeg code 1 en andere code 2). Via de berekening van het gemiddelde en de resultaten (een vaste Excel-functie) had ik bijgevolg onmiddellijk een eerste resultaat. De antwoorden op open vragen (Bijvoorbeeld: Vraag 2: Waarom hadden jullie voor deze school gekozen?) werden per gezin en per school verwerkt. Eerst werden alle antwoorden in een Word document getypt, waarna ze een code kregen (Bijvoorbeeld: de reden 'in de regio' kreeg code 0, 'het aanbod van de school' code 1...) op deze manier werden alle redenen gecodeerd, zodoende opnieuw een helder overzicht te verkrijgen op overkoepelende redenen. Eén open vraag, namelijk de vraag naar de gevolgen voor andere gezinsleden, werd niet gecodeerd, maar werd wel inductief geanalyseerd. Na de analyse van de gegevens werden ook enkele grafieken opgemaakt om de resultaten visueel te ondersteunen.

Voor het kwalitatieve gedeelte van mijn masterproef werd het gesprek met Marie uitgetikt en de antwoorden gesorteerd per vraag. Bij het opstellen van mijn resultaten kon ik bijgevolg gemakkelijker verwijzen naar een passende passage in het interview.

V. RESULTATEN

Na een grondige analyse van de gegevens (zie 4.4.5) bleven er zoals hierboven reeds vermeld, uiteindelijk zeventien gezinnen over. Dit zijn zeventien zoektochten naar een geschikte school. Zeventien ouders die keer op keer geconfronteerd worden met het feit dat hun kind niet welkom is. Hieronder vindt u het relaas van deze ouders. Ter illustratie van de resultaten is het verhaal van Marie¹⁰, de mama van Ann, een jonge dame van 16 met het syndroom van Down.

5.1 Introductie

“In oktober van het vijfde leerjaar zijn we gestart met de zoektocht voor een nieuw school voor Ann, omdat ze toen eigenlijk in haar laatste jaar lager onderwijs zat. Ze zat al acht jaar in het basisonderwijs. Ze is haar schoolloopbaan gestart in het buitengewoon onderwijs en pas toen ze acht was, heeft ze de overstap naar het regulier onderwijs gemaakt en is ze gestart in het eerste leerjaar. Toen de eerste scholen weigerden voelden we aan dat dit echt niet gemakkelijk zou worden en we zijn dan maar verder blijven zoeken. Uiteindelijk heeft onze zoektocht iets meer dan een jaar geduurd en hebben we acht scholen gecontacteerd.” (fragment uit het interview met Marie, mama van Ann)

De zeventien gezinnen die deelnamen aan de interviews wonen verspreid over Vlaanderen. Er werden zes ouders uit Antwerpen geïnterviewd, vijf ouders uit Oost-Vlaanderen, drie uit Limburg, twee ouders uit Vlaams Brabant en één ouderpaar uit West-Vlaanderen.

Uit dit onderzoek blijkt dat de barrières die ouders ondervinden bij hun zoektocht naar een nieuwe school, zich voornamelijk situeren rond de overgang van de kleuter naar de lagere school (4 geïnterviewden), en deze van de lagere naar de secundaire school (7 geïnterviewden). Ook bij de overgang naar een volgende graad binnen de secundaire school, worden er door de ouders vrij veel problemen gesignaleerd (3 van de 17 ouders moest op zoek gaan naar een andere school voor de volgende graad). Een minderheid van de ouders signaleerde problemen bij de instap in het kleuteronderwijs (1 ouder), het kleuteronderwijs zelf (1 ouder), de lagere school (1 ouder) of de overgang naar een volgend jaar binnen de secundaire school (3 ouders). Bij deze resultaten dient men wel in het achterhoofd te houden dat de vragenlijst handelde over de laatste zoektocht voor de ouders. Dit betekent dat het kan zijn dat sommige ouders reeds eerder barrières ondervonden hebben tijdens de schoolcarrière van hun kind. Ter ondersteuning van de gegevens, figuur 5.1:

¹⁰ Alle hier weergegeven namen zijn fictief. Het verhaal van Marie en de andere voorbeelden worden telkens in het grijs weergegeven.

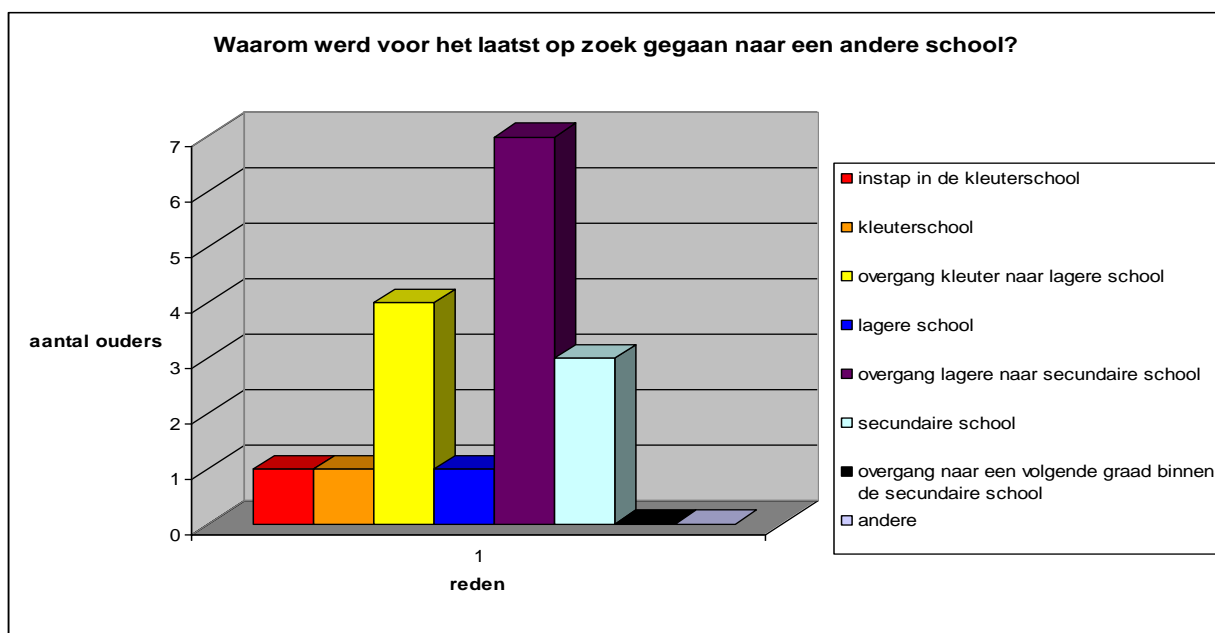


Fig 5.1 reden zoektocht nieuwe school.

In het totaal namen deze ouders contact op met 88 scholen. Het zou een onjuist beeld geven om te spreken over '5,2 scholen per gezin', aangezien sommige ouders slechts 1 school contacteerden, anderen 10, 12 tot zelfs 19 scholen. Het merendeel van de ouders (11 ouders), contacteerde maximaal 5 scholen bij hun zoektocht. Twee ouders contacteerden maximaal 10 scholen, terwijl vier ouderparen 10 tot 19 scholen gecontacteerd hebben, vooraleer ze een geschikte school vonden voor hun zoon/dochter met een beperking.

5.2 School

5.2.1 Kenmerken van de school.

De gecontacteerde scholen liggen verspreid over gans Vlaanderen. In het totaal werd 1 school in West-Vlaanderen gecontacteerd (1,1%), 36 scholen in Oost-Vlaanderen (40,9%), 16 in Antwerpen (18,2%), 14 scholen in Limburg (15,9%), 2 in Brussel (2,3%) en 19 scholen in Vlaams Brabant (21,6%).

De plaats waar de ouders op zoek gaan naar een school hangt samen met de vestingplaats van de ouders, dit is voornamelijk uit praktische overwegingen (zie 5.2.2 Redenen). We komen tot een opmerkelijke bevinding wanneer we het aantal geïnterviewde ouders per regio gaan vergelijken met het aantal gecontacteerde scholen per regio. Daarbij kan opgemerkt worden dat 5 ouderparen uit Oost-Vlaanderen instaan voor 36 contactopnames met scholen. Dit aantal gecontacteerde scholen per ouderpaar ligt beduidend hoger met dat uit Antwerpen of West-Vlaanderen. Hetzelfde geldt voor de vergelijking tussen Vlaams Brabant (2 ouders staan in voor het contacteren van 19 scholen) en Antwerpen of West-Vlaanderen.

Wanneer we in onderstaande figuur het schoolnet in beeld brengen, dan zien we dat de meeste gecontacteerde scholen (n=50, 56,8%) deel uitmaken van het vrije onderwijsnet. Een vierde van de scholen behoort tot het gemeenschapsonderwijs (n=22, 25%) en een minderheid van de scholen maakt deel uit van het gemeentelijk en stedelijk onderwijs (n=9, 10,2%) of andere (n=7, 8%). Deze andere kunnen gespecialiseerde scholen zijn waar ouders aanklopten voor de inschrijving van hun zoon/dochter.

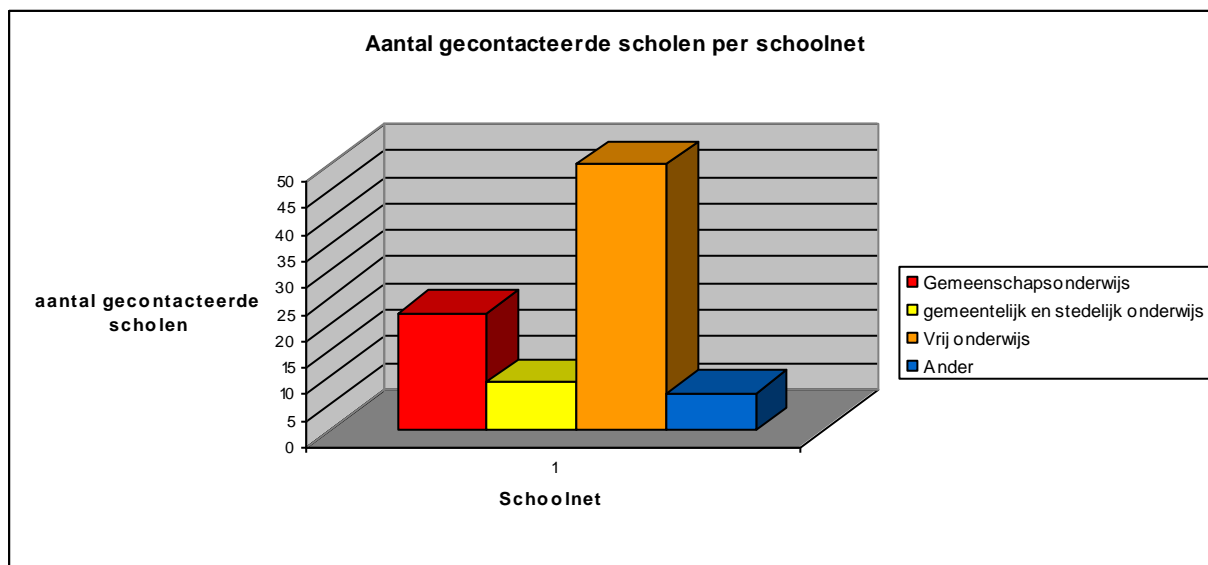


Fig. 5.2.1 Aantal gecontacteerde scholen per schoolnet.

5.2.2 Redenen waarom ouders voor deze school kozen.

“In september heb ik een lijst gemaakt van alle scholen uit de regio, op haalbare afstand, die de richting voeding verzorging aanboden. Van St.M. had ik toch wel al positieve zaken over inclusie gehoord, maar dan vooral voor kinderen met leerstoornissen. Toch dacht ik van, ‘dit is al een belangrijke aanzet’. Het jaar ervoor was er jongen met ADHD gestart die we kennen. We waren al niet meer heel kritisch, maar besloten gewoon alle scholen in de omgeving te doen die de richting aanboden. Die richting, dat was een belangrijk gegeven voor ons.” (fragment uit het interview met Marie, mama van Ann)

De redenen waarom ouders net die school uitkozen voor hun kind zijn heel divers. In de eerste plaats (bij 53,4% van de scholen) geven de ouders aan dat ze in de op zoek gaan naar scholen binnen de regio waar ze wonen. Dit geldt voor alle ouders van het onderzoek. Ouders die op zoek gaan naar een secundaire school (hetzij als instap, hetzij voor de overgang naar een volgend jaar of graad), achten voornamelijk het aanbod binnen de school zeer belangrijk.

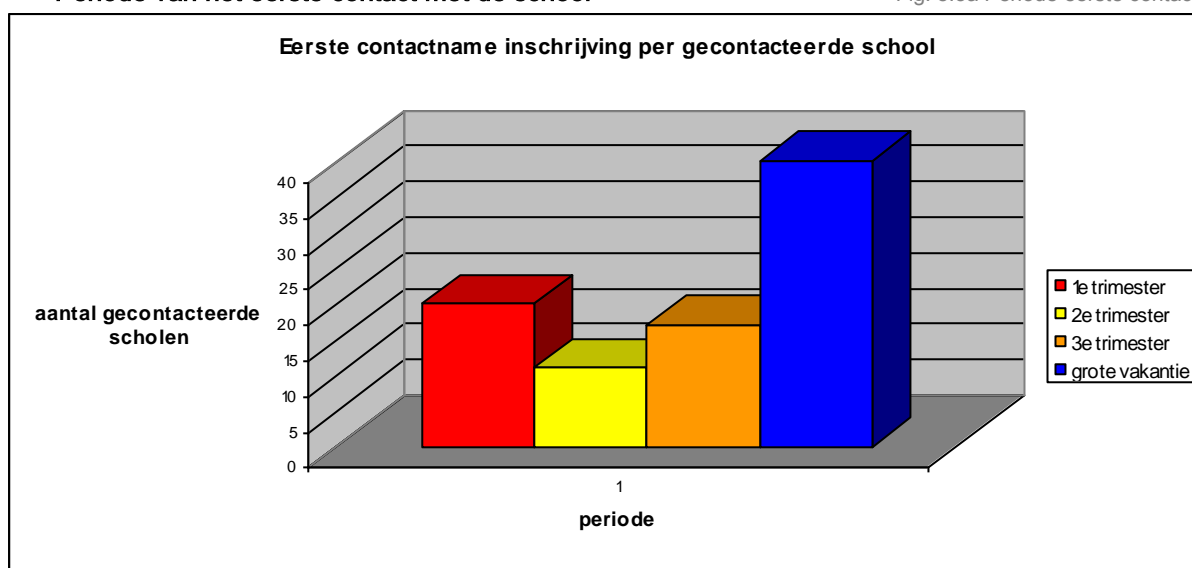
Andere redenen die de ouders aangeven zijn: omdat het type van onderwijsnet hen het meest aanspreekt (33,0%, dit duidt voornamelijk op methodescholen of een specifieke keuze van de ouders om hun kind binnen de katholieke scholengemeenschap les te laten volgen), het feit dat de ouders reeds positieve commentaren omtrent zorg en inclusie hadden gehoord van andere ouders over deze

school (12,5%), de ex-klasgenootjes er ook naar school zullen gaan (10,2%), op aanraden van iemand anders (een andere school, ex-leerkracht of therapeut (logopedist, kinesitherapeut...), 10,2%) en tenslotte contacteerden de ouders de school omdat een ander lid van de familie reeds naar deze school gaat (2,3%).

5.3 Eerste contactopname betreffende inschrijving

- Periode van het eerste contact met de school

Fig. 5.3a Periode eerste contact.



Bovenstaande figuur geeft weer dat het gros van scholen in de grote vakantie gecontacteerd werden. Dit geeft echter een vertekend beeld, aangezien het merendeel van de ouders hun eerste school reeds in het 1^e of 2^e trimester contacteerden. De procedure in deze eerste school bleef echter zo lang aanslepen, zodat de ouders pas maanden later te horen kregen dat hun kind niet in deze school terecht kon. Dit is mede te wijten aan het feit dat de officiële inschrijvingsperiode binnen een school pas valt in het tweede of derde trimester (dit is afhankelijk van verschillende factoren, cf. voorrang voor broers/zussen, soort onderwijs...). Bijgevolg moeten de ouders in het 3^e trimester of in de grote vakantie nog op het laatste nippertje op zoek gaan naar een nieuwe school voor hun kind.

- Manier waarop voor het eerst contact werd opgenomen en de persoon met wie het contact doorging.

“Het eerste contact verliep altijd telefonisch, met de directeur. Ja, ik vraag altijd naar directie, dat was ook een tip van andere ouders. Wanneer er een persoonlijk gesprek volgde, ging ik samen met I., de orthopedagoge die ons team begeleidt. Ik heb de eerste twee scholen alleen gedaan, maar toen heb ik mij ook gerealiseerd dat ik dit beter niet meer doe. Je wordt als ouder helemaal anders onthaald als je alleen bent, dan als je iemand van je team erbij hebt.” (fragment uit het interview met Marie, mama van Ann)

Bij 55,7% van de scholen (49 scholen) verliep het eerste contact telefonisch. De ouders spraken met de directeur (81,2%), leerlingenbegeleidster (6,3%) of het secretariaat (12,5%). Een minderheid van de ouders contacteerde de school de eerste keer tijdens een persoonlijk gesprek (9,1%) of via brief, mail of fax (10,2%). In 25% van de gevallen werd de school de eerste maal op een andere manier gecontacteerd. Dit was op de opendeurdag, een infoavond of via het Lokaal Overlegplatform.

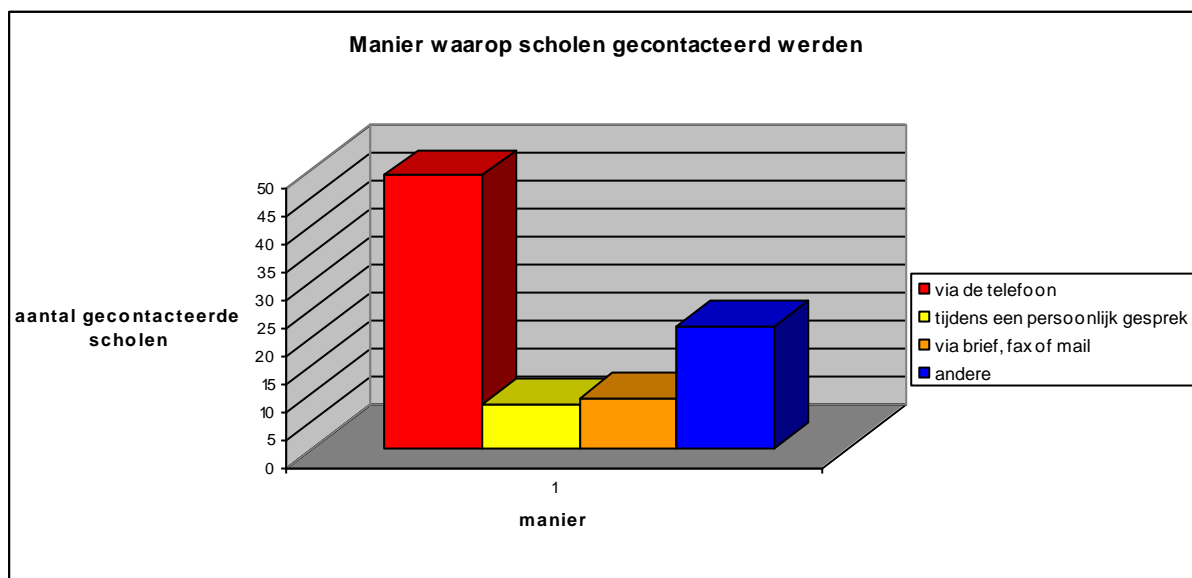


Fig. 5.3b: Manier contactopname.

- Doel van de eerste contactopname

“Mijn doel van dat eerste contact? Een duidelijke vraag naar inschrijving van Ann. Altijd een duidelijke vraag naar inschrijving!” (fragment uit het interview met Marie, mama van Ann)

Bij de helft van de gecontacteerde scholen (50% of 44 scholen) klopten de ouders aan met een duidelijke vraag om inschrijving. Een derde had tot doel om de mogelijkheid tot inschrijving te bespreken (in 33,0% van de gecontacteerde scholen) en 15,9% had als doel om vrijblijvend te komen informeren bij deze school.

- Inlichting door de ouders over de extra onderwijsnoden.

Bijna altijd (bij 86 van de 88 scholen, 97,7%) lichtten de ouders de school tijdens dit eerste contact in over de extra onderwijsnoden van hun zoon/dochter. De twee keer dat dit niet gebeurde (2,3%), gaven de ouders aan dat ze de kans niet kregen van de school om hun uitleg te geven. Ze kregen onmiddellijk een ‘neen’.

“Ik heb de scholen altijd onmiddellijk ingelicht over Ann’s extra noden, behalve in die ene school, waar ik er niet eens de kans toe kreeg. Ik telefoneerde de school en legde uit; “Kijk, we zitten nu in het vijfde leerjaar en zoeken een school voor mijn dochter met het Syndroom van Down, dat op dit moment inclusief onderwijs volgt en we willen een afspraak”. Onmiddellijk kreeg ik het antwoord, dat

een afspraak niet nodig was, ik moest maar langskomen op de opendeurdag. Ik heb aangegeven dat dit misschien niet de moment was en dat het beter was dat ik voor de opendeurdag kwam. De directeur antwoordde: “nee, kom maar langs, dan maken wij tijd voor nieuwe leerlingen en nieuwe aanvragen”. Het is moeilijk zo, want dan ben ik met de ION-ondersteuner naar de opendeurdag geweest en opnieuw naar de directeur gevraagd. Toen wij aankwamen met Ann en hij ons zag, zagen we al onmiddellijk ‘Oei, die man zijn moed zinkt tot in zijn tenen’. En die denkt van ‘Wat doen jullie hier?’ of ‘O, is dat het Syndroom van Down?’. Ik weet niet wat die gedacht heeft. Ik werd onmiddellijk doorverwezen naar een hele grote zaal, waar allemaal individuele leerkrachten zaten. Dat was eigenlijk de inschrijvingszaal. Die vrouw zat daar met haar papieren en begon naam en adres te vragen en die keek maar naar ons en wij hadden zoiets van ‘Wat is hier de bedoeling?’. “U komt toch inschrijven?”, vroeg die leerkracht. “Ja, we komen *vragen* om in te schrijven”, zeg ik, “maar ik denk dat hier een misverstand is. U weet denk ik niet wat wij hier komen doen”. “Ah nee”, zegt de leerkracht, “meneer de directeur komt mij u brengen en ik zit hier om in te schrijven”. Dus dat was heel komiek enerzijds, maar anderzijds ook heel pijnlijk voor ons. Dan heb ik wat uitleg gedaan aan die leerkracht, maar ik zei dat we best nog een nieuwe afspraak met de directeur maken. De leerkracht begreep de vraag en beloofde het te bekijken.” (fragment uit het interview met Marie, mama van Ann)

Bovenstaand citaat maakt duidelijk hoe moeilijk het eerste gesprek met een school kan verlopen en welke barrières ouders daar reeds kunnen ondervinden. Verder geeft het ook passend het gebrek aan kennis van sommige mensen in het onderwijsveld weer omtrent inclusief onderwijs en de beperking van een kind.

5.3.1 De inschrijving zelf.

- **Had de school in eerste instantie de intentie om de leerling in te schrijven?**

“Volgens zijn uitleg wel hé, ze zeiden dat het overwogen, maar ze hebben me maanden aan de lijn gehouden van ‘we gaan dit hier bespreken’. En altijd opnieuw was er een uitleg waarom het niet besproken was en zeiden ze: “we gaan u terug contacteren”. Eerst heb ik weken tot maanden afgewacht, dan ben ik beginnen bellen en dan was het dit, dan was het dat en uiteindelijk was het een nee.” (fragment uit het interview met Marie, mama van Ann)

Iets meer dan de helft van de gecontacteerde scholen wou in eerste instantie verder overwegen het kind in te schrijven (45 scholen, 51,1%), 38 scholen (43,2%) maakten deze overweging niet en gaven aan dat de leerling niet kon worden ingeschreven. Bij 5 scholen was deze vraag niet van toepassing (5,7%). Dit laatste had als oorzaak dat de ouders in tussentijd reeds zelf een andere school hadden gevonden voor hun zoon/dochter.

In een aantal gevallen (bij 15 scholen van de 88 scholen, 17,0%) mocht de leerling met een beperking in de school worden ingeschreven, maar beslisten de ouders zelf uiteindelijk om dit toch niet te doen. Dit had diverse redenen. Sommige ouders hadden ondertussen een andere school gevonden, anderen vonden het aanbod binnen de school niet meer geschikt voor hun zoon/dochter (wegens het

feit dat het om een methodeschool ging, ze het niet konden vinden met de visie van de school of uit ideologische overwegingen).

- **Na hoeveel contacten worden de ouders ingelicht dat hun zoon/dochter daar toch niet kan worden ingeschreven?**

“De directeur zei: “We zien het op school niet zitten”. Ze hebben het bekeken, zeiden ze. Maar eigenlijk ben ik nooit terug mogen gaan hé en heb ik nooit een deftig gesprek kunnen hebben met de directeur, hij schoof dit gewoon af op één van zijn leerkrachten. Even een zijspoor nemen. Ik vroeg duidelijk om een nieuwe afspraak, het zou goed zijn om het eens voor te kunnen stellen aan een grotere groep van mensen, in het ergste geval aan het ganse team. Ik zei dat ik dacht dat daarvoor een afspraak gemaakt moest worden op een ander moment, dat was ook mijn vraag aan de telefoon in het begin. Toen antwoordde de directeur: “Ah ja, dan zal ik dit verkeerd begrepen hebben. Maar ik weet nu heel duidelijk uw vraag en ik begrijp het ook.” Ik vroeg dan nogmaals of ik een uitleg mocht komen geven, maar de directeur antwoordde dat dit niet meer nodig was. Ja, dan weet je het ook wel hè.” (Fragment uit het interview van Marie, mama van Ann)

Bij 33 van de gecontacteerde scholen (37,5%) kregen de ouders tijdens het eerste contact te horen dat hun zoon/dochter niet terecht kon op deze school. 17 scholen (19,3%) deelden deze beslissing aan de ouders mee na een tweede informatie-uitwisseling en 12 scholen (13,6%) maakten deze beslissing nadat met het schoolteam was overlegd. Bij iets minder dan één derde van de gecontacteerde scholen duidden de geïnterviewden de optie ‘andere’ aan (26 scholen, 29,5%). Dit kan verschillende betekenissen hebben, of de ouders hadden reeds een andere school gevonden en brachten de ouders hiervan op de hoogte, of de school besliste na meerdere contacten en overlegmomenten dat de leerling daar toch niet kon worden ingeschreven, de school maakte de beslissing nadat met het CLB of een vroegere school was overlegd of de school belde gewoon nooit terug naar de ouders, ondanks het feit dat de ouders ettelijke malen contact met hen opgenomen hadden.

Het verschil in percentages met voorgaande vraag ‘Had de school in eerste instantie de intentie om de leerling in te schrijven’, kan verklaard worden door het feit dat verscheidene ouders aangaven dat de school na het eerste contact nog geen beslissing had gemaakt, maar dat de ouders verscheidene malen moesten terugkomen (voor een gesprek met de directeur, leraren ...) vooraleer uiteindelijk beslist werd om de leerling niet in te schrijven.

- **Op welke manier lichtte de school u in?**

Het merendeel van de ouders werd via telefoon (34 keer, 38,6%), brief, mail of fax (27 scholen, 30,7%) door de school ingelicht over de negatieve beslissen met betrekking tot het inschrijven van hun zoon of dochter. Een minderheid van de scholen bracht de ouders via een persoonlijk gesprek op de hoogte van hun beslissing (8 scholen, 9,1%). De overige 24,6% (19 scholen) vallen onder de categorie andere. Dat houdt in dat of de ouders de school reeds op de hoogte brachten dat ze reeds

een andere school gevonden hebben of de school niet geschikt achten, of liet de school zelf niets maar van zich horen (bij 3 van de 19 gevallen, 3,4%).

- **Welke argumenten worden er bij deze negatieve beslissing aangehaald?**

“De directeur zei dat ze de laatste jaren met een vermindering van het aantal leerlingen zitten en dat hij zelf aan het denken geslagen was over de oorzaken hiervan. Een mogelijke oorzaak was, zo zei de directeur, dat hun probleemjongeren in de B-stroom zo'n grote problemen reeds hebben en dat hun aantallen steeds maar vergroten en dat ze niet de vuilbak van de buurt willen zijn, bij wijze van spreken. Ze willen niet alleen maar probleemjongeren aantrekken en daardoor de brave kindjes van de A-stroom naar andere scholen gaan. Toen zei hij ook nog: “En we voelen dat als we nu je dochter gaan opnemen dat dit toch geen positieve uitstraling heeft”. Als je dan zoiets durft verwoorden aan ouders, dan denk ik toch ook soms van ‘Amal’.” (fragment uit het interview met Marie, mama van Ann)

In het totaal haalden de scholen¹¹ 111 redenen¹² aan waarom de leerling met een beperking dan toch niet kon worden ingeschreven. Deze redenen kunnen ingedeeld worden in zes grote categorieën. Ten eerste hebben we de school- en klas gebonden redenen (35 argumenten, 32,1%) deze waren: onaangepaste infrastructuur, te grote klasgroep, methode (bijvoorbeeld Freinet onderwijs) was niet aangepast voor inclusieve leerlingen... Binnen deze categorie horen ook de scholen die een gebrek aan omkadering aanhalen als reden (6 keer vermeld, 5,5%). Ten tweede haalden scholen ook leerkrachtgebonden argumenten aan om de leerling uiteindelijk niet in te schrijven (14 keer, 12,8%). Onder leerkrachtgebonden argumenten zitten onder andere volgende argumenten vervat: de leerkrachten zien het niet zitten om een leerling met een beperking in hun klas op te nemen, de samenstelling van ons lerarenkorps wisselt vaak en het is pas een nieuwe leerkracht. Een derde categorie zijn de kindgebonden argumenten (10 keer, 9,2%). Aangehaalde argumenten hierbij waren: de leerling is nog niet zindelijk, de leerling zal zich niet goed in zijn vel voelen op deze school en het cognitief niveau van de leerling is te laag. Vervolgens zijn er ook scholen die onmiddellijk het argument 'gebrek aan draagkracht' aanhalen als argument, veelal zonder verdere uitleg (14 keer, 12,8%). Een vijfde categorie bestaat uit de scholen die het feit dat de school reeds vol is, als argument aanhalen om de leerling niet in te schrijven (14 keer, 12,8%). Tot slot hebben we nog een restcategorie. Deze bestaat uit scholen die oudergebonden argumenten aanhalen (Bijvoorbeeld: 'We weten niet of we aan de verwachtingen van jullie (= de ouders) zullen kunnen voldoen' 2 keer aangehaald, 1,8%), scholen die geen redenen hebben opgegeven, maar enkel vermeldden dat de leerling niet kon worden ingeschreven (7 scholen, 6,4%), scholen die als argument gaven dat ze het Buitengewoon Onderwijs een betere optie vonden (4 keer, 3,7%) en tot slot de scholen die aangeven dat ze mede door de advieswinning bij derden (CLB¹³, scouts, vroegere school ...) beslisten om de leerling uiteindelijk niet in te schrijven (3 maal aangehaald, 2,8%).

¹¹ N = 73; de scholen waarbij de ouders zelf beslisten (n=15) om niet verder te gaan, werden hier buiten beschouwing gelaten (88 (=totaal aantal scholen) – 15 (=scholen waarbij de ouders zelf beslisten om niet verder te gaan) = 73).

¹² De meeste scholen haalden verscheidene redenen aan waarom de leerling uiteindelijk niet kon worden ingeschreven.

¹³ CLB staat voor Centra voor Leerlingenbegeleiding.

- **Waren daar nog andere instanties bij betrokken?**

Een kleine meerderheid (48 scholen, 54,5%) gaf aan dat er nog andere instanties betrokken waren bij de beslissing van de school. Deze instanties waren: het CLB, de Raad van Bestuur, de leerlingenbegeleiding, leerkrachten en/of een GON-begeleider¹⁴.

De overige scholen deden geen beroep op andere instanties voor het beslissing (22 scholen, 25%) of deze vraag was voor hen niet van toepassing (18 scholen, 20,5%).

- **Ontvingen de ouders iets op papier van deze beslissing?**

Van 28 scholen (31,8%) ontvingen de ouders de beslissing op papier. Dit getal kan een vertekend beeld geven, aangezien 17 scholen van deze 28, door 1 gezin gecontacteerd werden, met behulp van het LOP. Het LOP stuurde hen dan telkens een mail met wat de school beslist had, nadat de ouders er contact hadden mee opgenomen. Wanneer we dit gezin buiten beschouwing laten, zie we dat de scholen slechts zelden hun beslissing op papier zetten (12,5%).

- **Haalde de school een tekort aan draagkracht aan? Welke argumenten gaf de school hiervoor?**

“Als ouder stel ik me nog altijd de vraag hoe jullie dit kunnen verantwoorden naar mij toe, en naar mijn zoon? Onderwijs en integratie, waarden die voor jullie als directies elementaire basisvoorwaarden zouden moeten zijn voor ieder kind, worden steeds op de achtergrond geschoven door een woord als draagkracht. Draagkracht die jullie blijven gebruiken naar anderen die ervoor zouden zorgen dat mijn vraag niet ingevuld mag worden. Waarom mijn zoon daar de dupe van moet zijn is een vraag waar ik graag een antwoord op zou krijgen. Een kind is een kind, en een problematiek is een stukje van dit kind, maar niet een gegeven om een kind kansen of mogelijkheden te ontnemen.” (Uittreksel van een e-mail van een mama naar de directie van de school die haar zoon met speciale onderwijsnoden net weigerde, gezin 16.)

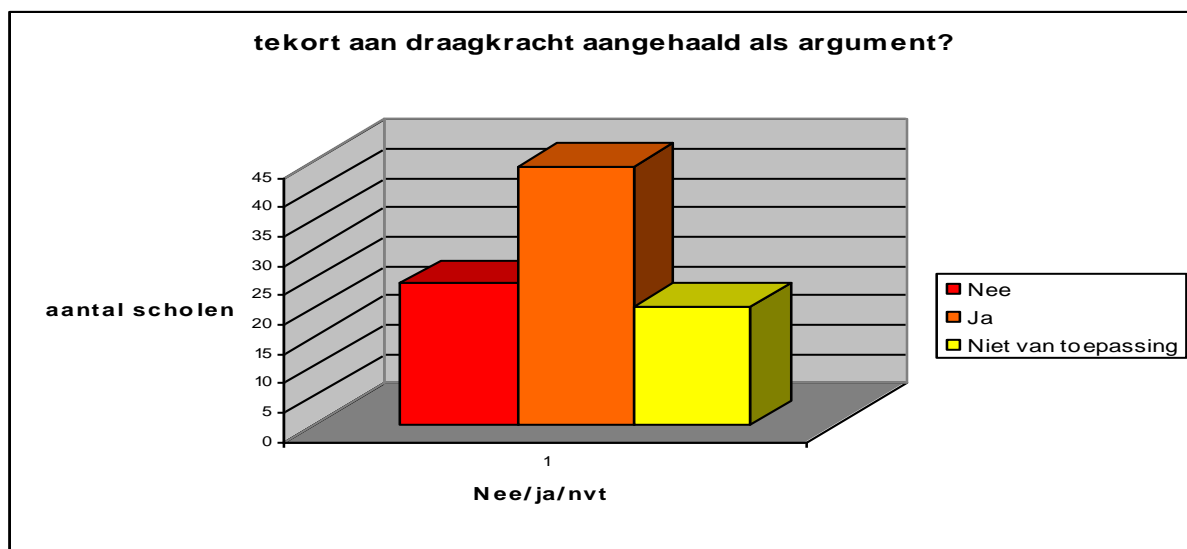


Fig. 5.3.1 Argument tekort aan draagkracht

¹⁴ GON staat voor Geïntegreerd Onderwijs.

Zoals uit bovenstaande figuur af te lezen is, haalde de helft van de scholen (44 scholen, 50%), 'een tekort aan draagkracht' aan als argument om een negatieve beslissing uit te spreken voor het inschrijven van de leerling met een beperking. Bij 24 scholen (27,3%) werd dit argument niet aangehaald als reden. De overige scholen (20, 22,7%) vallen onder de categorie andere. Dit omdat reeds eerder het contact met deze school is stopgezet (door de ouders, of door de school zelf).

De scholen (n=44) haalden 53 redenen aan voor het te kort aan draagkracht. Deze kunnen onderverdeeld worden in vijf categorieën. Ten eerste heb je de scholen die als argument aangeven dat ze reeds teveel probleemleerlingen hebben en bijgevolg de (extra) zorg voor een leerling met een beperking niet meer kunnen opnemen (n=22, 41,5%). Een tweede categorie bestaat uit de scholen die aangeven dat de leerkrachten het niet zien zitten om een leerling met een beperking op te nemen in hun klasgroep (n=7, 13,2%). Vervolgens geven vijf scholen aan dat de klasgrootte reeds zijn maximum bereikt heeft (9,4%). Ten vierde zijn er zeven scholen die geen verdere argumentatie geven, maar enkel vermelden aan de ouders dat de draagkracht onvoldoende groot is (13,2%). Ten slotte is er een restcategorie (n=12, 22,6%), aangehaalde argumentering voor het tekort aan draagkracht in deze categorie zijn: er is een tekort aan ondersteuning (4), de infrastructuur van het gebouw is onaangepast (2), er zijn problemen met jullie als ouder mogelijk (1), het past niet binnen onze onderwijsmethode (2), het kind heeft onvoldoende cognitieve kennis (1), het is onhaalbaar om de lessen te blijven aanpassen (1) en de school is onvoldoende voorbereid (1).

- **Betrokkenheid door de ouders bij de draagkrachtafweging.**

Opvallend was dat in slechts 4,5% van de gevallen (4 scholen) de ouders betrokken werden bij de draagkrachtafweging van de scholen. De overige scholen deden geen beroep op de ouders bij deze draagkrachtafweging (64,8%) of de vraag was voor hen niet van toepassing (de ouder of school had reeds eerder in het proces afgehaakt, of er werd geen draagkrachtafweging gemaakt, 27 scholen, 30,7%).

Dit resultaat is interessant, zeker als we het gaan bekijken in vergelijking met de hoeveelheid scholen waarbij de ouders zelf een aanbod tot ondersteuning gedaan hebben. Bij 67 scholen (76,1%) deden de ouders zelf een voorstel tot ondersteuningsmogelijkheden. Dit voorstel varieerde van een ondersteuning van enkele uren tot fulltime ondersteuning in de klas. Bij de overige scholen werd geen aanbod tot ondersteuning gedaan. De hoofdreden die de ouders hierbij aangaven was dat ze simpelweg geen ondersteuning hadden.

5.3.2 Doorverwijzing naar een andere school.

"Eén school verwees me duidelijk door naar een andere school te L.. De directeur argumenteerde dat het een veel kleinschaligere school is, het er gemoedelijker aan toe gaat en het eerste tot en met het zesde jaar er op dezelfde campus zitten. Het is inderdaad een heel goede school, mijn ouders wonen er vlakbij, ik ken de school, want ik ben er zes jaar naar toe geweest. Maar, ze hebben er geen richting voeding/verzorging, enkel een B-richting kantoor en daar zag ik mijn dochter ook niet in

functioneren. En dat was wat de orthopedagoge die me altijd ondersteunde ook zei: “nee Marie, dit heeft geen zin”. Soms had ik wel iets van, oh laat mij toch eens proberen, maar ja, eigenlijk heeft dat geen zin hé.” (fragment uit het interview met Marie, mama van Ann)

Vijftien van de gecontacteerde scholen (17,0%) verwees de ouders specifiek door naar een andere school. In iets meer dan de helft van de gevallen (n=8), was dit een school voor Buitengewoon Onderwijs, de overige 7 situeerden zich binnen het reguliere onderwijscircuit.

Slechts vier van deze acht ouders ging ook effectief een kijkje nemen in deze school voor Buitengewoon Onderwijs, maar gaven alle vier ook onmiddellijk aan dat het reguliere onderwijscircuit hun absolute voorkeur genoot.

Vijf van deze vijftien ouders werd ook daadwerkelijk ondersteund bij deze nieuwe school. Enerzijds kwam de ondersteuning door het CLB, anderzijds kregen de ouders de contactgegevens van de directeur of nam de directeur van de eerder gecontacteerde school zelf contact op met deze nieuwe school.

5.3.3 Hebben de ouders verdere stappen ondernomen ten aanzien van deze negatieve beslissing?

“Verder stappen ondernomen? Nee, we hebben dat nooit gedaan. Wij hadden vooral zo iets van, we gaan daar geen verloren energie in steken enerzijds en anderzijds, we moeten een school vinden en we gaan daar geen heisa creëren, want dan kan je weerstand ondervinden bij scholen waar we nog niet geweest zijn. En dan voelden we heel duidelijk, we gaan ons braaf houden, want we moeten een school vinden. Dat is ons doel!” (fragment uit het interview met Marie, mama van Ann)

Slechts bij 4 scholen (4,5% van alle gecontacteerde scholen), ondernamen de ouders verder stappen. Deze verdere stappen dienen ruim bekeken worden. Bij 1 school, stapten de ouders naar de Commissie inzake Leerlingenrechten. De andere ondernomen stappen waren: het inlichten van de onderwijsinspectie van de regio (2) en een brief schrijven naar de toenmalige minister van Onderwijs, Vandenbroecke (1).

5.4 Lokaal Overleg Platform en Commissie inzake Leerlingenrechten

“Ik kende het LOP en de Commissie eerst niet, maar later heb ik die dan leren kennen via een ander ouderpaar. Zij hebben echt actief het LOP en de Commissie Leerlingenrechten ingeschakeld. Ik leerde deze mensen kennen via ouders voor inclusie. Door gesprek met deze ouders heb ik de Commissie en het LOP eigenlijk actief leren kennen van ‘ah ja, zo kan je dit of dat aanvechten’, maar wij hebben er bewust voor gekozen om nooit geen verdere stappen te ondernemen.” (fragment uit het interview met Marie, mama van Ann)

5.4.1 Het Lokaal Overleg Platform (LOP).

Bij 17 scholen werd het LOP op de hoogte gebracht van de weigering. Belangrijk om hierbij te vermelden is dat 16 van die 17 scholen gecontacteerd werden door één en hetzelfde gezin. Het LOP werd door de eerste school op de hoogte gebracht, toen deze de leerling weigerden voor het volgende schooljaar. Bijgevolg begeleidde het LOP de ouders bij het verdere zoektocht. Na bemiddeling van het LOP werd de leerling in geen van deze 17 scholen ingeschreven.

Als we dan kijken naar de mate waarin het LOP bekend is bij de ouders, dan zien we dat een kleine meerderheid van de ondervraagde ouders het LOP kent (9 van de 17, 52,9%). De andere 8 ouders hadden slechts vaag iets of helemaal niets over het LOP gehoord en wisten ook de werking ervan niet.

5.4.2 De Commissie inzake Leerlingenrechten.

De grote meerderheid van de ouders kent de Commissie inzake Leerlingenrechten niet. Twaalf ouders (70,6%) had nog nooit over deze Commissie gehoord. De overige ouders (5 ouders of 29,4%) hadden een matige tot goede kennis.

Bij één school is de Commissie inzake Leerlingenrechten ook daadwerkelijk tussengekomen. De Commissie werd gecontacteerd door het LOP, nadat deze niet in staat was om te bemiddelen. Na de tussenkomst van de Commissie werden de redenen die de school aangaf om deze leerling te weigeren, gegrond verklaard.

5.5 Na de zoektocht... de eindbestemming

5.5.1 De oplossing

“In december zijn we dan op bezoek gegaan naar H. en daar is ze uiteindelijk gestart. Dat is een gewone school. Het eerste jaar hadden we maar 2 dagen ondersteuning, omdat het niet anders kon. En dat ging eigenlijk goed. Nu hebben we wel meer ondersteuning.” (fragment uit het interview met Marie, mama van Ann)

De overgrote meerderheid van de gezinnen vond uiteindelijk een school waar hun kind inclusief onderwijs kon volgen (13 ouders, 76,5%), 4 ouders schreven hun kind in in een school voor buitengewoon onderwijs (23,5%).

5.5.2 Tevredenheid van de ouders

“We zijn tevreden nu, zeker weten!” (fragment uit het interview met Marie, mama van Ann)

Algemeen bekeken, is de overgrote meerderheid van de ouders (13 ouders, 76,5%) tevreden over de uiteindelijke schoolkeuze voor hun kind. Vier ouders gaven aan momenteel niet tevreden te zijn met het onderwijs waarbinnen hun zoon/dochter uiteindelijk ingeschreven is (23,5%).

De mate van tevredenheid correleert in sterke mate met het type school waarin het kind uiteindelijk is ingeschreven. Van de ouders die hun kind uiteindelijk in een gewone school konden inschrijven, is 92,3% tevreden over hun uiteindelijke keuze (12 van de 13 ouders). Eén mama was ontevreden en dacht erover na om haar dochter toch in te schrijven in het Buitengewoon Onderwijs, dit omdat haar kind momenteel nog heel veel therapie moet volgen na de schooluren en dit zeer belastend is. Zowel voor de mama, die haar dochter na school nog uren moet rondrijden, als voor de jonge kleuter.

Als we kijken naar de ouders waarvan het kind uiteindelijk in het Buitengewoon Onderwijs terecht kwam, is slechts één van de vier ouders (25%) tevreden over deze keuze. De overige ouders achten inclusief onderwijs nog steeds de beste oplossing voor hun kind. De reden waarom hun zoon/dochter uiteindelijk is ingeschreven in het Buitengewoon Onderwijs, is te wijten aan diverse factoren. Enerzijds was er de tijdsdruk, de eerste schooldag was reeds in zicht en ze hadden nog steeds geen geschikte school gevonden. Anderzijds contacteerden de ouders reeds alle mogelijke gewone scholen in de regio, maar kon hun zoon/dochter nergens terecht, zodat de ouders gedwongen werden de overstap naar het Buitengewoon Onderwijs te maken.

Onderstaand fragment geeft de machteloosheid van de ouders die een gedwongen overstap moesten maken, passend weer.

“Ik heb twee jaar lang mijn verhaal verteld en noodgedwongen de overgang naar BuSO¹⁵ moeten maken, het slurpt enorm veel tijd op in ons gezin, mede omdat de aanpassing moeilijk verloopt. Na deze lange weg vol tegenkantingen blijf ik overtuigd dat inclusief onderwijs voor onze zoon de beste

¹⁵ BuSO staat voor Buitengewoon Secundair Onderwijs.

weg geweest zou zijn. De overgang naar het BUSO is een hel geweest voor ons en voor hem, hij moest op zijn vijftiende kennis maken met een systeem dat hij nooit had meegemaakt. Bovendien is het aanbod aan schoolse vaardigheden onbestaand en is mijn hoop om sociaal aan zijn trekken te komen een illusie geworden. Mijn zoon ondergaat het schoolgebeuren en haalt er weinig of niets uit. Onze verplaatsing vraagt enorm veel energie en belast het hele gezin extra. De mogelijkheden na zijn schoolperiode zijn nihil, naar het dagcentrum, op een wachtlijst. ... Dit is nooit ons uitgangspunt geweest en er wordt geen rekening gehouden met de interesse wereld van ons kind.” (fragment uit het interview met een mama van een jonge man met het Syndroom van Down, gezin 18.)

5.5.3 Gevolgen voor andere gezinsleden

“Je steekt veel meer energie en tijd in een zoektocht binnen inclusie, dan moesten we voor het buitengewoon onderwijs gekozen zouden hebben. Dit is zeer zeker. Andere gezinsleden dragen daar de gevolgen voor hé. Zonder alle inspanningen en extra's die we gedaan hebben, zou het niet gelukt zijn. Niet alleen negatieve, maar ook positieve gevolgen, omdat je uiteindelijk je dochter opvoedt of vormt tot iemand die sociaal aanvaardbaar gedrag stelt in de maatschappij, die zich weerbaar kan opstellen, die assertief is, die leert contacten nemen ...” (fragment uit het interview met Marie, mama van Ann)

De gevolgen voor de andere gezinsleden zijn heel divers en zowel negatief als positief. Er zijn de praktische bezwaren die met de nieuwe school gepaard gaan (de school ligt verder, er is geen busdienst...). Daarnaast zijn er ook financiële gevolgen voor de ouders (één ouderpaar moest een tweede auto bijkopen, zodat ze hun zoon elke dag naar school konden brengen). Tenslotte zijn er ook de emotionele gevolgen voor andere gezinsleden (de broers en zussen verhuisden mee naar de andere school, waardoor ze hun vriendjes moesten achterlaten en helemaal opnieuw beginnen op deze school. Of ook: “L. gaat nu naar een Franstalige school, daardoor is het contact met haar broers en zussen ook wat minder, die vinden dat echt niet leuk.” ...)

Anderzijds vertelden sommige ouders ook dat ze zich veel beter voelen op deze nieuwe school, ze voelden er zich echt welkom, dit had bijgevolg ook een positief effect op de thuissituatie.

5.5.4 Emotionele impact van de zoektocht

“De zoektocht zelf is een zeer stresserende periode geweest, waar ik regelmatig in een dip gezeten heb, waar ik altijd weer moest zoeken van ‘is dit nu wel de beste oplossing? Willen we dit nu echt wel? En wil zij dit wel? Kan dit wel?’

Je zit met heel veel vragen waar je geen antwoorden op krijgt, maar waar altijd Ann zelf me toch wel erg gesteund heeft met haar vraag ‘naar welke school ga ik nu mama?’. Dan denk ik van ja, alle moeilijke situaties die wij in het verleden gehad hebben, zij heeft het toch wel waargemaakt, zij heeft het maar gedaan. En dat blijf ik nu nog zeggen, we zitten nu met de overgang naar de bovenbouw, een nieuwe campus, andere directie, nieuwe leerkrachten en toch denk ik op dit moment dat het zal

lukken, want ze heeft het in het verleden ook gedaan. Alle moeilijke situaties die wij gehad hebben, waar wij ook bang van waren hé, heeft zij het gedaan, dus uiteindelijk durf ik hier nu in te geloven. Ook dat gaat lukken!” (fragment uit het interview met Marie, mama van Ann)

Vele ouders maakten de melding dat de zoektocht emotioneel heel zwaar is geweest. Hoe langer de zoektocht, hoe groter de emotionele impact. Tijdens het interviewen kregen vele ouders het ook terug moeilijk bij het herbeleven van de zoektocht. Eén moeder verwoordde het als volgt: “Je heb het gevoel dat je een kind op de wereld gezet hebt dat nergens welkom is. Je kind wordt telkens afgewezen en daardoor voel je jezelf ook automatisch afgewezen. Je bent niet welkom. Je hoort hier niet thuis.” (fragment uit het interview met gezin 23)

VI. DISCUSSIE EN CONCLUSIE

6.1 Conclusies en aanbevelingen

6.1.1 Conclusies

Een eerste belangrijke overkoepelende conclusie is dat ondanks het ruime wettelijke kader (zie III.2) de ouders nog tal van barrières ondervinden bij de zoektocht naar en inschrijving in een reguliere school voor hun zoon/dochter met een beperking. Er is met andere woorden een kloof tussen de structuur en cultuur van inclusie en de realiteit of de dagdagelijkse praktijk (Croll & Moses, 2000, Jenkinson, 1998 en Rogers, 2007). Het Decreet Gelijke Onderwijskansen garandeert het recht op inschrijven in een school naar keuze, doch worden er nog steeds kinderen uitgesloten in de door hen gekozen school. Ook De Smet (2006) haalt aan in haar onderzoek dat het inschrijvingsrecht dat opgenomen werd in het Gelijke Onderwijskansendecreet er niet in slaagt iedereen 'gelijke onderwijskansen' te geven. Het recht op inschrijving bevindt zich duidelijk in het spanningsveld tussen het recht op inclusief onderwijs en de autonomie van de school om leerlingen in te schrijven/te weigeren (Standaert, 2005). Als men wil dat ieder kind, ook deze met een beperking, beroep kan doen op het inschrijvingsrecht, zal in de implementatie van dit recht op inschrijving verder geïnvesteerd moeten worden. Het probleem ligt hem deels in het feit dat het recht om inschrijving momenteel nog geen absoluut, maar een te beargumenteren recht is (Schraepen et al., 2007).

Een concrete illustratie van deze van de subjectieve benadering van het inschrijvingsrecht, zien we bij de moeilijkheden die ouders ondervinden om hun kind in te schrijven bij de overgang van de ene school naar de andere (kleuter naar lager, lager naar secundair) of de overgang naar een volgende graad binnen de secundaire school. Van Hove et al. (2005) merken deze tendens eveneens op in hun Onderzoek Inclusief Onderwijs in Vlaanderen: *"We zien dat de keuze ieder moment - maar vooral tijdens de overgangen - opnieuw in vraag kan worden gesteld en dat ouders dan soms terug op zoek moeten naar een nieuwe school voor hun kind. (p.236)"* Verder stellen Van Hove et al. dat de mate waarin de overgang een barrière wordt, afhangt van verschillende contextelementen, zoals de schoolcultuur, de rol van de directie, de leerkracht, de communicatie tussen ouders en school, het afstemmen van verwachtingen, de manier waarop het team betrokken was bij de oorspronkelijke keuze voor inclusie binnen de school, het doorgeven van informatie die relevant is voor een leerkracht met betrekking tot het inclusieproces, toegang tot praktijkvoorbeelden et cetera. Een mogelijke verklaring voor deze 'overgangsmoeilijkheden' vinden we bij Gilmore, Campbell & Cuskelly (2003). In hun onderzoek stellen ze dat het kleuteronderwijs minder hoge eisen stelt op academisch vlak en dat de cognitieve verschillen tussen leerlingen met het Syndroom van Down en de andere leerlingen niet zo groot zijn in vergelijking met in hun latere schoolcarrière. Pas bij de instap in het lager of secundair onderwijs kan men een grotere discrepantie waarnemen wat betreft de cognitieve capaciteiten van de reguliere en de inclusieve leerling. Gilmore et al. achten het ook mogelijk dat kleuteronderwijzers

gemakkelijker in het inclusieverhaal stappen, omdat tijdens hun opleiding meer gefocust wordt op het verzorgende aspect en de ontwikkeling, zeker in vergelijking met de opleiding tot leraar lager of secundair onderwijs.

Een tweede overkoepelende conclusie is dat ouders weinig of niet ondersteund worden. Noch bij hun zoektocht naar een school, noch bij de verschillende stappen die ze ondernemen in communicatie met de school zelf. Ook GRIP vzw (2003) stelt vast dat ouders onvoldoende ondersteund worden bij hun zoektocht naar een school en het dagdagelijks waarmaken van inclusief onderwijs. Deze bevinding is niet typisch voor het Vlaamse inclusieve onderwijs, maar een internationaal fenomeen (zie o.a. Erwin, Soodak, Winton & Turnbull, 2001 en Kenny, Shevlin, Walsh, & McNeela, 2005). GRIP vzw (2003) geeft aan dat er naast arbeids- en zorgtrajectbegeleiding voor mensen met een beperking, ook onderwijstrajectbegeleiding zou moeten voorzien worden. Deze (nieuwe) rol zou volgens hen kunnen opgenomen worden door de CLB's. Goetmaeckers en Haentjens (2003) geven in hun onderzoek echter aan dat de meeste CLB-medewerkers die ze geïnterviewd hebben de begeleiding van inclusief onderwijs pas als een verre toekomst zien. In dit onderzoek naar de barrières die ouders ondervinden, vinden we gelijkaardige resultaten terug. De ouders maakten notie van het feit dat de begeleiding door het CLB bij het vinden van een nieuwe school of de ondersteuning tijdens belangrijke overlegmomenten minimaal is. Het CLB krijgt een eerder negatieve rol toegedeeld, de rol van medebeslisser omtrent het niet inschrijven van het kind met een beperking.

Naast de twee aangehaalde algemene conclusies, kunnen we uit dit onderzoek ook een aantal specifieke conclusies trekken. Ten eerste zien we dat de motivering van de ouders voor hun schoolkeuze voor hun zoon/dochter met een beperking quasi gelijklopend is met deze die de ouders van andere kinderen aangeven. Uit het onderzoek naar deze argumenten bij de schoolkeuze van het basis- en secundair onderwijs, spreken Creten, Douterlungne, Verhaeghe en De Vos (2004) van het *drie-motieven-model*. Deze motieven zijn: de afstand en/of bereikbaarheid tussen thuis en school, de levensbeschouwing van de ouders (dit hangt samen met het type van onderwijsnet die de ouders kiezen) en de veronderstelde kwaliteit van de school. Deze drie argumenten werden ook door de ouders in dit onderzoek aangeduid als doorslaggevende elementen bij het kiezen van een school.

Ten tweede merkten we op dat de contactopname met een eerste school reeds vroeg op het schooljaar (in het eerste of tweede trimester) plaatsvond. De uiteindelijke beslissing omtrent het al dan niet inschrijven van hun zoon/dochter kregen de ouders echter pas veel later. Dit leidde ertoe dat vele ouders op het eind van het derde trimester of in de grote vakantie nog vlug op zoek moesten naar een nieuwe school. Dit is deels te wijten aan het feit dat de officiële inschrijvingsperiode in een school pas in het derde trimester valt (met uitzondering van enkele gevallen, zoals de voorrangsregeling voor broers en zussen). Erwin et al. (2001) halen hierbij aan dat scholen de (inschrijvings)barrières vanaf het begin kleiner kunnen maken, door hun inschrijvingsperiode duidelijk op inclusieprojecten af te stemmen. In België is dit echter onmogelijk, aangezien de inschrijvingsperiode per decreet vastligt.

Wat de overheid wel kan doen, is een decretale aanpassing doorvoeren omtrent het inschrijven of de beslissing tot inschrijven van kinderen met een beperking in een reguliere school.

Ten derde werd bij iets meer dan de helft van de negatieve beslissingen het argument draagkracht aangehaald als reden (met of zonder extra uitleg). De meest aangehaalde argumenten van de scholen hiervoor zijn het onvermogen om de extra zorg en ondersteuning voor deze leerling op te nemen en het feit dat de leerkrachten deze taak niet zien zitten. Bovendien werden de ouders bij het merendeel van de gecontacteerde scholen niet betrokken bij de draagkrachtafweging; er werd niet gevraagd naar de mogelijkheden en beperkingen van het kind, de school peilde niet naar de ondersteuningsbehoeften noch naar de beschikbare ondersteuning van het kind, er werd niet gevraagd naar de verwachtingen van de ouders, et cetera. Opvallend hierbij was dat de ouders in 76,6% van de gevallen zelf extra begeleiding voorstelden. GRIP vzw (2004) geeft hierbij aan dat meespraak van de ouders betreffende (ondersteunings)mogelijkheden en doelstellingen nog niet tot de dagdagelijkse realiteit van de school behoort. Nochtans halen verscheidene onderzoekers aan dat ouderparticipatie van cruciaal belang is voor het al dan niet slagen van inclusie. (zie o.a. Bjarnason, 2002, Giangreco, 1997 en Leyser & Kirk, 2004). Deze resultaten maken verder ook duidelijk dat de argumentatiebasis voor het inschrijvingsrecht – de draagkracht van de school – heel onduidelijk is en dat plaatst ouders automatisch in een zwakke(re) positie. Ook Schraepen (2009) geeft dit onrecht treffend weer: *“Het bij decreet ingebouwd achterpoortje om de inclusieve trein aan zich voorbij te laten gaan, zijn de draagkrachtafwegingen die elke school autonoom en zonder enige verdere responsabilisering mag maken. Een school mag een leerling waarvan zij vinden dat die de draagkracht van de school of leerkracht overschrijdt, zonder veel pardon, maar met de nodige legitimiteit, doorverwijzen naar een andere school of onderwijscircuit. In realiteit heeft de ouder eigenlijk weinig keuze. (p.49)”* Vooral het feit dat het concept ‘draagkracht’ slechts vaag ingevuld wordt, leidt in de scholen tot het formuleren en hanteren van een persoonlijke invulling van het begrip ‘draagkracht’, waardoor het inschrijvingsrecht niet altijd gewaarborgd is (Schraepen et al., 2007).

Uit de interviews bleek ook dat in bepaalde regio's kinderen met Down Syndroom systematisch geweigerd worden. Het KVG¹⁶ geeft op hun infosite aan dat het niet kan zijn dat een school systematisch leerlingen met een beperking weigert, beroepend op het argument draagkracht. Er moet namelijk voor ieder kind apart gekeken worden of de school over de nodige draagkracht beschikt om de specifieke noden van die leerling op vlak van onderwijs, therapie en verzorging op te vangen.

Ten vierde kunnen we concluderen dat de overgrote meerderheid van de ouders geen papieren document ontving van deze negatieve beslissing. Dit leidt tot heel wat ‘weigeringen onder de tafel’. Aangezien de scholen officieel niet weigeren, wordt het LOP niet op de hoogte gebracht en worden de ouders bijgevolg ook niet geholpen bij hun zoektocht naar een andere school. Verder zorgt het gebrek aan een officieel weigeringsdocument ervoor dat ouders weinig materiële bewijzen in handen hebben

¹⁶ KVG staat voor Katholieke Vereniging Gehandicapten vzw (<http://www.kvg.be>)

wanneer ze verdere stappen willen ondernemen ten aanzien van deze negatieve beslissing van de school.

Als we ten vijfde kijken naar de kennis van de ouders van de twee instanties, het LOP en de Commissie inzake Leerlingenrechten, dan zien we dat een kleine meerderheid van de ouders het LOP kent. Slechts enkele ouders kennen de Commissie en de werking hiervan. Een georganiseerde verdeling van informatie inzake het bestaan en de werking van deze organen, via de CLB's of de scholen, zou de ouders zeker ten goede komen. Het *European Agency for Development in Special Needs Education* (2003) legt deze verantwoordelijkheid bij de (Vlaamse) overheid. Zij geven aan dat overheden een duidelijk geformuleerd en actief verspreid inclusiebeleid moeten hebben. Voor de implementatie van inclusief onderwijs is het van belang dat de overheid alle betrokkenen (en dus ook de ouders) in het onderwijsveld duidelijk maakt wat de doelen en mogelijkheden van het beleid zijn.

Tot slot, mogen we zeker niet uit het oog verliezen dat de zoektocht naar een geschikte school een enorme emotionele impact heeft, zowel op de ouders als op de andere gezinsleden. Erwin et al. (2001) geven aan dat het al dikwijls begint met de grote hoeveelheid energie die ouders in het zoeken van een school stoppen. Dit zorgt ervoor dat ze minder tijd hebben voor andere (leukere) activiteiten en dit kan een invloed hebben op hun gemoedstoestand. Vaak krijgen ouders te maken met rondit negatieve ervaringen en deze beïnvloeden het vertrouwen, de communicatie en de interactie met de scholen. Telkens wanneer er een beslissing omtrent de schoolkeuze van hun kind gemaakt dient te worden, hetzij bij een overgang naar een volgend jaar, hetzij bij de zoektocht naar een nieuwe school, leven ouders bovendien met een angst om (opnieuw) afgewezen te worden (De Vroey, 2005 en Kenny et al., 2005). Dit maakt ouders enorm kwetsbaar. Carpenter (1997) en Quinn (2001) geven dit passend weer: *"The parents gained confidence with experience of confronting obstacles, but this increasing confidence was layered in on top of the vulnerability. Chronic vulnerability became the norm for these parents as their children progressed through education (p.17)"*. Rogers (2007) geeft verder aan dat er tot op heden slechts weinig diepte onderzoek gevoerd is omtrent de sociale en emotionele ervaringen van ouders inzake inclusief onderwijs en de mate dat deze ervaringen overeenstemmen met deze geschetst in het onderwijsbeleid. Verder onderzoek hieromtrent is dan ook noodzakelijk.

6.1.2 Aanbevelingen voor het beleid en andere belangrijke vertegenwoordigers binnen het onderwijs

Inclusief onderwijs berust op een visie die een belangrijke omschakeling in het denken en handelen vraagt, vooral omdat de heersende onderwijsvisie niet vanuit dergelijke omvattende benadering vertrekt (VLOR, 1998). Om dergelijke omschakeling te kunnen bewerkstelligen, is er in de eerste plaats nood aan een eenduidig wettelijk kader voor inclusief onderwijs. Het zag er naar uit dat dit met de implementatie van het Leerzorgkader werkelijkheid zou worden, maar de nieuwe Minister van Onderwijs Smet, maakt voorlopig weinig aanstalten om daar verder vorm aan te geven. Scholen,

CLB's, ouders en andere belangrijke partners binnen het inclusief onderwijs hebben nood aan een houvast, aan een duidelijk kader waar ze kunnen op terugvallen. Het is de taak van de overheid en meer bepaald van het Ministerie van Onderwijs, om verdere vorm en inhoud te geven aan en een duidelijk wettelijk kader te creëren voor inclusief onderwijs.

Verder zijn de ouders zich niet altijd bewust van de mogelijkheden die ze hebben bij de begeleiding van de zoektocht naar een nieuwe school of bij het ondernemen van verdere stappen in functie van een negatieve beslissing van de school. Er dient bijgevolg meer aandacht besteed te worden aan een geleide distributie van informatiebrochures betreffende de werking van het LOP en de Commissie inzake Leerlingenrechten. Informatiebrochures, opgemaakt door de overheid, kunnen via de CLB's en scholen verspreid worden. Een goede samenwerking tussen alle partners is hiervoor essentieel.

Ten derde hebben we nood aan een meer correcte implementatie van het inschrijvingsrecht in een school naar keuze. Wanneer scholen menen onvoldoende draagkracht te hebben om een leerling met een beperking op te vangen, dan dient dit in elk geval geoperationaliseerd te worden in duidelijke indicatoren (GRIP vzw, 2004). Schraepen et al. (2007) geven aan dat er reeds pogingen gedaan zijn om de draagkracht te objectiveren via landelijke cijfers die verschillen per doelgroep, maar volgens Schraepen et al. doen deze doen afbreuk aan de complexiteit van het concept draagkracht. Draagkracht kent immers zowel een objectieve (dit zijn bijvoorbeeld de ervaringen binnen een team, de mate van samenwerking met de ouder ...), als een persoonlijke dimensie (namelijk de beleving van deze objectieve factoren door het schoolteam en de leerkrachten). Deze laatste dimensie wordt mede bepaald door de individuele draagkracht van iedere leerkracht, teamlid of directie binnen de school (Schraepen et al., 2007). Dit maakt dat draagkracht geen statisch, maar net heel dynamisch begrip is (O'Donoghue & Chalmers, 2000). Het geeft aan waar en hoe we ons onderwijs kunnen verbeteren opdat alle leerlingen binnen onze school en klas tot leren en participeren kunnen doen. Bijgevolg heeft het meten en vastleggen van de draagkracht een grote instrumentele en evaluatieve functie (Schraepen et al., 2007). Voorgaande doet ons besluiten dat we nood hebben aan eenduidige richtlijnen omtrent de invulling van zowel de objectieve als meer persoonlijke dimensie van het concept draagkracht, zodoende het inschrijvingsrecht optimaal te laten gelden. Bovendien dient bij evaluatie van de draagkracht ruimte te zijn voor een open gesprek met alle betrokken partijen, daarbij rekening houdend met alle mogelijke vormen van ondersteuning (GRIP vzw, 2004). Het is de taak van het Ministerie van Onderwijs om dit concept verder te verduidelijken en de scholen te verplichten om ook de ouders te betrekken bij de besluitvorming. Daarenboven blijkt uit onderzoek van Mortier et al. (2009, 2010) dat ondersteuning een geïndividualiseerd en gecontextualiseerd breed concept is waarvan pas alle dimensies zijn gekend en ontwikkeld kunnen worden eens men met het kind aan de slag is. Dit stelt het idee van de mogelijkheid voor draagkrachtafweging bij inschrijving nog verder in vraag.

Tenslotte dienen ouders een vooraanstaande rol te krijgen bij de verdere uitstippeling van het inclusieve onderwijsbeleid. Hun expertise en ervaringen op het vlak van toegang tot en ondersteuning binnen het inclusief onderwijs dienen aangewend te worden om aanpassingen en verbeteringen

hieromtrent te bewerkstellingen. Verder dienen we ook te voorzien in een onderwijstrajectbegeleiding, dit is een rol die opgenomen kan worden door de CLB's, mits deze hier voldoende voor ondersteund worden. Op deze manier is inclusief onderwijs geen alleenrecht van de 'mondige en financieel sterke ouder', maar wordt het een recht voor iedereen.

6.2 Beperkingen van het onderzoek

Objectief gezien is het aantal participanten aan het onderzoek relatief klein. Echter, met de selectiecriteria van het onderzoek in het achterhoofd, zien we dat een grote groep inclusie ouders werd bereikt. Er werden namelijk 424 ouders gecontacteerd en 82 gezinnen hebben deze oproep beantwoord. Uiteindelijk bleven na de het doorvoeren van de criteria van het *purposive sampling* zeventien ouders over. Een voordeel van deze diepgaande selectie is dat we ons zo een homogeen beeld kunnen vormen van de zoektocht. Patton (1990) geeft ook aan dat het aantal participanten bij *purposive sampling* eigenlijk niet zo belangrijk is. Hij geeft aan dat het aantal participanten beoordeeld moet worden op basis van het doel van het onderzoek en de strategie die gebruikt werd om deze participanten te verwerven. De validiteit, betekenisvolheid en inzichten die gegenereerd worden van het onderzoek, hebben volgens Patton meer te maken met de rijkdom van informatie die in deze (geselecteerde) cases vervat zit en de capaciteiten van de onderzoeker om deze te analyseren, dan met de daadwerkelijke grootte van de groep participanten (Patton, 1990).

Ten tweede is het mogelijk dat men bedenkingen heeft bij het feit dat ik slechts één kwalitatief interview afnam. Ik had echter niet tot doel om de persoonlijke verhalen van de ouders weer te geven, maar wou via cijfermatige gegevens een duidelijk beeld stellen van de hiaten in het huidige (inclusief) beleid. Het interview heeft tot doel deze resultaten te illustreren en terug een meer menselijk karakter te geven.

6.3 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Er is zeker nood aan verder onderzoek omtrent de barrières die ouders ondervinden. Zoals hierboven bij de beperkingen van dit onderzoek werd aangehaald, werd slechts een deel van de doelgroep ondervraagd. Een meer uitgebreide studie, met meer participanten, verdeeld over de verschillende provincies en verscheidene diepte-interviews, kunnen een duidelijker beeld geven van de huidige situatie in Vlaanderen. Helaas was hiervoor in deze scriptie ruimte noch tijd.

Verder dient er zeker bijkomend onderzoek gevoerd te worden naar de implementering van 'weigering op basis van het argument draagkracht' in de scholen en de eventuele verdere stappen die ouders ondernemen. Hierbij dient de begeleiding van het LOP onder de loep genomen te worden. Hoeveel

keer werd het LOP gecontacteerd na de beslissing van een school om de leerling niet in te schrijven? Heeft het LOP kunnen bemiddelen bij de school of welke andere oplossing werd er gevonden? Zijn de ouders tevreden met deze begeleiding en oplossing? Het zou eveneens nuttig zijn om een zicht te krijgen op het percentage ouders die naar de Commissie inzake Leerlingenrechten gestapt is en het besluit dat daar uiteindelijk genomen is. Hoeveel keer werd het besluit van een school om een leerling met een beperking niet in te schrijven gegrond verklaard? Hoeveel keer ongegrond? Op welke argumentatiebasis werd dit besluit gemaakt?

Ook dient nagegaan te worden in welke mate de ouders (en scholen) op de hoogte zijn van het bestaan van deze twee instanties en op welke manier we deze kennis kunnen verbeteren.

Wat evenzeer van naderbij moet bekeken worden, is het effect dat de VN-Conventie voor Gelijke Rechten voor Personen met een Handicap teweeg gebracht heeft. Is er sinds de aanname van de Conventie veel veranderd? Kennen alle betrokken partijen hun rechten en plichten? Passen wij, als Belgische Staat, de Conventie correct toe? Indien nee, op welke vlakken moeten er veranderingen doorgevoerd worden?

Ten slotte is het ook belangrijk om verder onderzoek te doen naar de emotionele impact die de zoektocht naar een inclusieve school teweegbrengt, dit zowel bij de ouders als bij kind met een beperking. De gevoelsmatige component wordt veel te vaak uit het oog verloren, terwijl net de emoties, gedachten en meningen van ouders en andere belangrijk partners (het kind zelf, de leerkrachten...) de toetssteen zouden moeten zijn van een beleid dat zich richt op kwaliteit van bestaan van personen met een beperking. Er is nood aan verandering naar een steviger wettelijke kader voor inclusief onderwijs, waarin het recht op onderwijs in een school naar keuze gegarandeerd wordt en zo leidt tot een meer inclusieve maatschappij. Een samenleving waar iedereen welkom is, ongeacht geslacht, seksuele geaardheid, geloof, beperking of etniciteit.

VII. BIBLIOGRAFIE

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londen: Routledger.

Baer, D. (1981). A hung jury and a Scottish verdict: "Not proven." In Giangreco, M. (1997). Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonel Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, 193-206.

Bauer, L., Olgeirsson, G., Pereira, F., Pluhar, C. & Snell, P. (2003). *Key Principles for Special Needs Education. Recommendations for Policy Makers*. European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from <http://www.european-agency.org> (22/02/2010).

Bjarnason, D.S. (2002). New Voices in Iceland. Parents and Adult Children: juggling supports and choices in time and space. *Disability and Society*, 17:3, 307-326.

Brodie, A., Williams, J.G. & Owens, R.G. (1994). *Research Methods for the Health Sciences*. Harwood: Academic Publishers.

Broekaert, E. (2000). *Handboek Bijzondere Orthopedagogiek*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Carpenter, B. (1997). Finding the family: early intervention and families of children with special educational needs. In Carpenter, B. (Ed.), *Families in Context: Emerging Trends in Family Support and Early Intervention* (pp. 20-30). London: David Fulton.

Centre for Studies on Inclusive Education. (CSIE, 1998). *Ten reasons for inclusion*. Bristol: CSIE.

Centrum voor Gelijikheid van Kansen en voor Racismebestrijding. (2007). *Onderzoek: Toegankelijkheid van openbare gebouwen voor personen met een beperkte mobiliteit*. Retrieved from http://www.diversiteit.be/?action=publicatie_detail&id=14&thema=3 (18/03/2010).

Centrum voor Gelijikheid van Kansen en voor Racismebestrijding. (2007). *De antidiscriminatiewet van 10 mei 2007*. Retrieved from <http://www.diversiteit.be/?action=onderdeel&onderdeel=63&titel=De+antidiscriminatiewet+van+10+mei+2007> (11/03/2010).

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5th ed.)*. Londen: RoutledgeFalmer.

Council for International Organisations of Medical Science. (1991). *International Guidelines for Ethical Review of Epidemiological Studies*. Geneva: CIOMS.

Council for International Organisations of Medical Science. (1993). *International Ethical Guidelines for Biomedical Research Involving Human Subjects*. Geneva: CIOMS.

Creten, H., Douterlungne, M., Verhaeghe, J.-P. & De Vos, H. (2000). *Voor elk wat wils: Schoolkeuze in basis- en secundair onderwijs. Eindrapport van het onderzoek in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs OBPWO-project 97.02*. Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid.

Croll, P. & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: Education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 15*, 1-12.

De Graaf, G. (1996). *Mijn kind gaat in een gewone school. Integratie van kinderen met verstandelijke belemmering*. Leuven: Acco.

De Smet, E. (2006). Een exploratief onderzoek naar cijfergegevens omtrent verschillende vormen van inclusief onderwijs in Vlaanderen. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling, Gent: Universiteit Gent.

Devlieger, P., Rusch, F. & Pfeiffer, D. (2003). *Rethinking Disability. The Emergence of New Definitions, Concepts and Communities*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

De Vroey, A. (2005). Inclusie in het middelbaar onderwijs, een toenemende vraag. *Impuls, 35*, 209-216.

Erwin, E., Soodak, L. Winton, P. & Turnbull, A. (2001). 'I wish It wouldn't all depend on me.' Research on families and early childhood inclusion. In Guralnick, M.J. (Ed.), *Early Childhood Inclusion: Focus on change* (pp. 127-158). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Everaert, H. & van Peet, A. (2006). Kwalitatief en kwantitatief Onderzoek. *Kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk Hogeschool Utrecht, 11*, 1-50.

Falvey, M.A. & Haney, M. (1989). Partnerships with parents and significant others. In: Falvey, M.A. (Ed.), *Community-based curriculum: Instructional Strategies for Students with Severe Handicaps* (pp. 181-191). Baltimore: Paul H. Brooks.

Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. (1996). *Research Methods in the Social Sciences. Fifth Edition*. Arnold, co-published in the United States of America by Oxford University Press.

Giangreco, M. (1997). Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonel Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, 193-206.

Gilmore, L., Campbell, J. & Cuskelly, M. (2003). Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes Towards Inclusive Education: community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50:1, 65-76.

Goetmaeckers, J. & Haentjens, M. (2003). *Onderzoek naar de rol van het CLB in het inclusief onderwijs*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling, Gent: Universiteit Gent.

GRIP, vzw. (1998). *Algemene toelichting over inclusief onderwijs*. Retrieved from <http://www.gripvzw.be> (01/12/2009).

GRIP, vzw. (2003). *De dringende realisatie van inclusief onderwijs. Beleidsvoorstel*. Retrieved from <http://www.gripvzw.be> (01/12/2009).

GRIP, vzw. (2004). *De rol en positie van ouders binnen inclusief onderwijs*. Retrieved from <http://www.gripvzw.be> (01/12/2009).

GRIP, vzw. (2006). *Achtergrond en belang van de nieuwe VN-conventie over de rechten van personen met een handicap*. Retrieved from <http://www.gripvzw.be> (01/12/2009).

GRIP, vzw. (2007). *Eerste Hulp Bij Ongelijke Behandeling*. Retrieved from <http://www.gripvzw.be> (15/12/2009).

GRIP, vzw. (2009). *VN-verdrag m.b.t. gelijke rechten van personen met een handicap*. Retrieved from <http://www.gripvzw.be> (12/02/2009).

Grove, K.A. & Fisher, D. (1999). Entrepreneurs of meaning: Parents and the process of inclusive education. *Remedial and Special Education*, 20, 208-215.

Herweijer, L. & Vogels, R. (2004). *Ouders over opvoeding en Onderwijs*. Nederland: Sociaal Cultureel Planbureau.

Hunt, P. en Goetz, L. (1997). Research on Inclusive Educational programs, practices and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31, 3-29.

Janssens, F.J.G. (1985). Betrouwbaarheid en validiteit in interpretatief onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10:3, 149-161.

Jenkinson, J.C. (1998). Parent Choice in the Education of Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 45:2, 189-202.

Kenny, M., Shevlin, M., Walsh, P.N. & McNeela, E. (2005). Accessing mainstream: examining the struggle for parents of children who have learning difficulties. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5:1, 11-19.

Kvale, S. (1994). Ten standard Objections to Qualitative Research Interviews. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25:2, 147-173.

Leyser, Y. & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51:3, 271-285.

Magerotte, G. (1998). L'éducation intégrée: recueil de stratégies. *Comment réussir l'intégration d'un élève handicapé mental dans l'enseignement ordinaire*. Informatiebrochure: Association pour l'Innovation en Orthopédagogie (AIO). Universiteit Bergen-Henegouwen.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. (1970). Wet op het Buitengewoon en Geïntegreerd Onderwijs. (B.S.25/08/1970)

Retrieved from <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12930> (02/01/2010).

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. (2003). *Gelijke kansen in het onderwijs voor elk kind... Scholen maken er werk van!*

Retrieved from <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/2003/brochureGOKA4.pdf> (02/01/2010).

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. (2007). *Decreet Gelijke Onderwijskansen 22 juni 2007*. Retrieved from <http://www.ond.vlaanderen.be/gok/regelgeving> (02/01/2010).

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. (2009). *Statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs, 2008-2009*. Retrieved from <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2008-2009/default.htm> (10/03/2010).

Mortier, K. (2010). *Creating supports for children with disabilities in general education classrooms: from an expert model to a partnership model*. Niet-gepubliceerde doctoraatsverhandeling. Universiteit Gent, Faculteit van Psychologie en Pedagogische wetenschappen, vakgroep Orthopedagogiek.

Mortier, K. & De Vroey, A. (2002). *Polyfonie in de klas, een praktijkboek voor inclusie*. Leuven: Acco.

Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., Van de Putte, I. & Van Hove, G. (2009). *Communities of practice in inclusive education*. Published online.

O'Donoghue, T.A. & Chalmers, R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education, 16:8, 889-904*.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Quin, F. (2001). Parents as partners: parents' perceptions of partnership in Northern Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs, 1, 22-34*.

Raad van de 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. Retrieved from http://www.diversiteit.be/diversiteit/files/File/wetgeving_legislation/international/Richtlijn%202000_78_EG_14pg.pdf (10/01/2010).

Rogers, C. (2007). Experiencing an 'inclusive' education: parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education, 28:1, 55-68*.

Schraepen, B., Vanpeperstraete, L., Melis, A., Lebeer, J., Christiaens, M. & Hancké, T. (2007). Draagkracht en het nieuwe leerzorgkader. *Welwijs, 2007, 18:4, 28-31*.

Schraepen, B. (2009). Geen inclusief onderwijs voor Vlaanderen. *Sampol, 16:10, 44-51*.

Schuyten, G. (2008). Modellen van empirisch onderzoek I. Cursus. Gent: Universiteit Gent, Vakgroep data-analyse.

Standaert, R. (2005). Inclusief Onderwijs tussen droom en daad. *Impuls, 35, 176-186*.

Swick, K. & Hooks, L. (2005). Parental Experiences and Beliefs Regarding Inclusive Placement of their Special Needs Children. *Early Childhood Education Journal, 32:6, 397-402*.

Tempelaere, A. & Vankeirsbilck, H. (2004). *Kwalitatief onderzoek naar de faciliterende factoren binnen schoolculturen voor het succesvolle verloop van inclusief onderwijs. Twee voorbeelden uit de praktijk*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling, Gent: Universiteit Gent.

Turnbull, A. & Turnbull, H. (2002) From the Old to the New Paradigm of Disability and Families: Research to Enhance Family Quality of Life Outcomes. In Paul J., Lavelly, C.D., Cranston-Gingras, A. & Taylor, E.L. (Eds.), *Rethinking professional issues in Special Education* (pp. 83-117). Ablex Publishing.

Unesco. (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Final Report*. Paris, Unesco.

Van Hove, G. (1999). *Het recht van alle kinderen. Inclusief onderwijs. Het perspectief van ouders en kinderen*. Leuven/Amerfoort: Acco.

Van Hove, G. (2000). Nieuwe tendensen in de orthopedagogiek. Anders werken met mensen met een verstandelijke handicap: emancipatie of Empowerment? Gewoon weer opnemen van gemiste kansen of complete revolutie? In Broekaert, E. (Ed.), *Handboek Bijzondere Orthopedagogiek* (pp. 335-385). Leuven/Apeldoorn: Garant.

Van Hove, G. & De Schauwer, E. (2000). Kiezen voor kritische vragen in een zoektocht naar kwaliteit. In Fransen, R. & Frederix, M. (Eds.), *Inclusie en onderwijs, de uitdagingen aangaan* (pp. 32-43). Leuven: Garant.

Van Hove, G., Mortier, K. & De Schauwer, E. (2005). *Onderzoek inclusief onderwijs*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap 'Gelijke kansen in Vlaanderen', Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Orthopedagogiek.

van Kraayenoord, C. (2007). Revisiting the Key Lessons Learned from Inclusive Education: Continuing the research agenda. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54:2, 145-149.

Vandevelde, S., Mortier K. & Van Hove G. (2006). Het Buitengewoon, Geïntegreerd en Inclusief Onderwijs voor mensen met een beperking. In Vanderplasschen, W., Vandevelde, S., Claes, C., Broekaert, E. & Van Hove, H. (Eds.), *Orthopedagogische werkvelden in beweging: organisatie en tendensen* (pp. 131-172). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Van Wassenhove, L. (2004). *Kritische succesfactoren van inclusief onderwijs: Een exploratief onderzoek*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling, Gent: Universiteit Gent.

Verenigde Naties. (1989). *Verdrag inzake de Rechten van het Kind*. New York, 20 november 1989.

Verenigde Naties. (1994). *De standaardregels betreffende het beider van Gelijke Kansen voor Personen met een Handicap*. New York, resolutie 48/96, 9 maart 1994.

Verenigde Naties. (2006). *Verdrag inzake de Gelijke Rechten voor Personen met een Handicap*. New York, 13 december 2006.

Verstichele, M. (2007). *Kwalitatief onderzoek naar de overgang van het lager na het secundair onderwijs binnen inclusie. Perspectief van ouders en kinderen*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling, Gent: Universiteit Gent.

Vlaamse Onderwijsraad. (VLOR, 1998). *Advies over inclusief onderwijs*. Retrieved from http://www.gripvzw.be/data/infobank/43_Advies%20VLOR%20Inclusief%20Onderwijs.pdf (26/11/2009).

Vlaamse Parlement en Vlaamse Regering. (2008). *Decreet houdende een kader voor het Vlaamse gelijkekansen- en gelijkebehandelingsbeleid*. Retrieved from <http://www.gelijkekansen.be/bijlagen/VR%202008%201007%20DEC.0052%20Decreet%20gelijkekansenbeleid.pdf> (04/01/2010).

Vlaamse regering. (1997). Decreet inzake Basisonderwijs van 25 februari 1997 (B.S. 17/04/1997).

Waldmann, N. (2003). *Inclusief onderwijs: een comparatief onderzoek naar de implicaties van het beleid in de praktijk. Evoluties in de Vlaamse en Franstalige gemeenschap van België*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling, Gent: Universiteit Gent.

Overige geraadpleegde internetsites:

<http://www.diversiteit.be>

<http://www.gripvzw.be>

<http://www.kvg.be>

<http://www.oudersvoorinclusie.be>

<http://www.vaph.be>

<http://www.vgph.be>

VIII. BIJLAGEN

8.1 Inleidende brief



Arthur Verhaegenstraat 42,
9000 Gent

Vragenlijst over : WEIGERINGEN INCLUSIEF ONDERWIJS

Beste ouders,

We willen graag een zicht krijgen op de zoektocht van ouders naar een geschikte school voor hun kind met een handicap of beperking. Om in de toekomst een stap verder te kunnen zetten in de realisatie van een inschrijvingsrecht in het gewoon onderwijs voor alle kinderen, is het belangrijk de weigeringen in kaart te brengen.

Zowel actuele weigeringen (inschrijvingen voor schooljaar 2009 – 2010) als weigeringen van voorbije schooljaren interesseren ons. We willen graag teruggaan tot 2002. Met deze gegevens willen we mensen wakker schudden. We beschikken jammer genoeg niet over de mogelijkheid om echt tussen te komen bij weigeringen. Waar mogelijk willen we vanuit Ouders voor Inclusie, ouders wel bijstaan met info en advies. Zie ook onze website: www.oudersvoorinclusie.be

U kunt ons helpen met onze “radar over weigeringen” door deze korte vragenlijst in te vullen en op te sturen naar:

Ouders voor Inclusie vzw
Arthur Verhaegenstraat 42
9000 Gent

of per email: info@oudersvoorinclusie.be

Voor bijkomende info: GSM 0486/837 631

Indien mogelijk, graag deze vragenlijst terugsturen voor 15 september 2009.

Indien deze vragenlijst niet van toepassing is op uw situatie, gelieve dan toch deze eerste pagina en desgevallend ook de laatste pagina met uw contactgegevens naar ons terug te sturen.

- Mijn kind gaat nog niet naar school.
- Mijn kind gaat niet meer naar school.

De inschrijving van mijn kind werd niet geweigerd.

Andere: ...

Hartelijk dank voor uw medewerking.

Ouders voor Inclusie

INVULDOCUMENT WEIGERINGEN INCLUSIEF ONDERWIJS

- 1) Hieronder kan je aanduiden in welke school/scholen je kind is geweigerd.
- 2) Geef telkens aan of het gaat over kleuter-, lager- of secundair onderwijs;
- 3) U kan de naam van de school/scholen vrijblijvend invullen; we vragen wel het postnummer, gemeente en/of regio te noemen.
- 4) We vragen ook bij elke school in te vullen tot welk net ze behoort: het gemeenschapsonderwijs, het gemeentelijk/stedelijk of provinciaal onderwijs of het vrij gesubsidieerd onderwijs;
- 5) We willen ook graag weten wanneer het contact met de betreffende school plaatsvond en de datum waarop uw kind in die school geweigerd werd.
- 6) Wat was/waren de reden(en) tot weigering in die bepaalde school.

SCHOOL (1) (2)	POSTNUMMER(3)	SCHOOLNET (4)	DATA (5) CONTACTEN	DATUM (5) WEIGERING	REDEN WEIGERING (6)
Voorbeeld: Lager Onderwijs De Horizon Schoolstraat, 100 1234 Ten Bank		Voorbeeld: Vrij gesubsidieerd onderwijs	Voorbeeld: 01/04/2009	Voorbeeld: 01/06/2009	Voorbeeld: De klassen zijn te groot. De school is er niet klaar voor.

GEGEVENS OUDERS EN LEERLING:

Deze gegevens worden anoniem verwerkt.

Wanneer u dit wenst kunt u evenwel uw contactgegevens hier noteren, zodat wij eventueel verder contact met u kunnen opnemen.

U wordt dan ook over andere acties en activiteiten van de vereniging Ouders voor Inclusie op de hoogte gebracht.

Ouders voor Inclusie garandeert u dat met deze gegevens met de grootste zorg voor jullie privacy wordt omgegaan.

Bent u bereid om eventueel via een interview dieper in te gaan op de informatie die u hierbij heeft verstrekt?

Nee

Ja

(doorhalen wat niet past)

Indien ja, zal er einde september 2009 met u contact opgenomen worden.

Naam en voornaam vader:

Naam en voornaam moeder:

Adres:.....
.....

Tel: Gsm:

E-mail:

Naam en voornaam kind/jongere met handicap:.....

Geboortedatum:

Aard van de handicap/beperking:

Attest Buitengewoon Onderwijs, en zo ja welk type?

8.2 Vragenlijst voor de ouders.

VRAGENLIJST : BARRIERES BIJ DE ZOEKTOCHT NAAR EEN GESCHIKTE SCHOOL VOOR EEN KIND MET EEN HANDICAP.

Naam ouders:

Datum:

Naam interviewer:

VOORAF

Vooraleer je start met het interview moeten de ouders ingelicht worden over het volgende:

1. Dit is een initiatief van vzw Ouders voor Inclusie. Alle vragen omtrent het verloop van dit onderzoek kunnen gesteld worden aan Rita Stevens of Hilde Herssens;
 2. Je stelt je voor als student van UGent die deze gegevens als oefening voor Ouders voor Inclusie verzamelen (prof. Geert Van Hove is de verantwoordelijke lesgever);
 3. Je vraagt de toelating om alles op audiotape op te nemen, als dubbelcheck om zo accuraat mogelijke gegevens te hebben;
 4. Alle gegevens zullen anoniem worden behandeld;
 5. Na de verwerking van het interview zal er nog eens nagetoetst worden bij jullie om te zien of alles wat er genoteerd werd, klopt;
 6. Marlies Dupont, een laatstejaarsstudente zal deze gegevens verder verwerken voor haar thesis. De ouders zullen nog *'een formulier voor geïnformeerde toestemming'* ontvangen;
 7. De informatie die hier gegeven wordt zal verder nergens anders voor gebruikt worden;
 8. Ook de verwerkte gegevens van de thesis zal aan hen bezorgd worden;
 9. Op eender welk moment in het proces hebben de ouders het recht om hun toestemming in te trekken;
- En tenslotte :
10. Je wil systematisch een vragenlijst doorlopen over de **laatste** zoektocht naar een school. Aan het einde van het interview is er nog mogelijkheid om dingen die niet aan bod kwamen in de vragenlijst aan te vullen.

INTRODUCTIE:

Waarom ging u voor het laatst op zoektocht naar een andere school.

Gaat het over:

Instap in de kleuterschool

Kleuterschool

Overgang kleuter naar lagere school

Lagere school

Overgang lagere school naar secundair

Secundaire school

Overgang naar een volgende graad binnen de secundaire school.

Andere: ...

Hoeveel verschillende scholen heeft u gecontacteerd bij deze zoektocht naar een nieuwe school?

(=vooraleer u de nieuwe school bereid vond om uw kind in te schrijven)

SCHOOL

*(Vanaf hier worden telkens de vragen (1 tot 19) overlopen per gecontacteerde school die de leerling **NIET** inschreef.)*

1. Gegevens van de school en schoolnet:

Naam:

Postnummer :

Gemeente of regio:

Gemeenschapsonderwijs

Gemeentelijk onderwijs

Vrij onderwijs

Ander: ...

2. Waarom hadden jullie voor deze school gekozen ?

(de dichtste buurtschool, broertjes en zusjes gaan er ook naar school, ...)

3. Wanneer namen jullie als ouders voor het eerst contact op met de school voor de inschrijving van jullie zoon of dochter ?

.. / .. / (dd/mm/jjjj)

4. Op welke manier?

via de telefoon met ...

tijdens een persoonlijk gesprek met

via een brief, fax of mail naar

andere:

5. Met welke bedoeling of boodschap namen jullie contact met de school ?

vrijblijvend informeren

mogelijkheid van inschrijving bespreken

duidelijke vraag naar inschrijving

andere: ...

6. Lichtten jullie bij dit eerste contact de school al in over de onderwijsnoden van jullie kind?

Nee

Ja

7. Overwoog de school om uw kind in te schrijven?

Nee

Ja

Andere (vb Bood de school een andere oplossing aan?)

Indien ja:

Waarom is uw kind daar dan niet ingeschreven?

8. Na hoeveel contacten met de school, werden jullie ingelicht dat jullie kind niet kon worden ingeschreven?

onmiddellijk, na het eerste contact

na een 2de informatie-uitwisseling

nadat met het schoolteam was overlegd

andere:

9. Op welke manier werden jullie hierover ingelicht ?

tijdens een persoonlijk gesprek

via een brief, fax of mail

via de telefoon

andere:

10. Welke argumenten werden er aangehaald om uw kind NIET in te schrijven?

11. Waren nog andere instanties betrokken bij deze beslissing van de school?

(vb. ouders van andere kinderen, leerkrachten, raad van bestuur, CLB, G.On, zorgcoördinator...)

12. Ontving u over de beslissing tot het niet inschrijven van uw kind in deze school iets op papier ?

(vb. een verslag, een document, een brief, een mail, ...)

Nee

Ja

13. Haalde de school een tekort aan draagkracht aan als argument?

Nee

Ja

Indien ja:

Wat is de reden voor het tekort aan draagkracht ?

(Hier zeker doorvragen!)

...

...

...

...

14. Werden jullie, als ouders betrokken bij deze draagkrachtafweging?

Nee

Ja

Indien ja:

Op welke manier ?

...

...

15. Werd de mogelijkheid aan begeleiding of ondersteuning van uw kind op school, besproken bij de afweging van de draagkracht?

Nee

Ja

Indien ja: Wie heeft hierbij informatie aangebracht ?

(de ouders, de school, CLB, zorgcoördinator, leerlingenbegeleider, GOn, ...)

16. Deden jullie een aanbod in verband met die begeleiding of ondersteuning?

Nee

Ja

Indien ja:

Hoeveel uur ondersteuning was dit dan per week ?u.

17. Werd er een andere mogelijke school aangewezen ?

Nee

Ja

Indien ja:

een school voor gewoon onderwijs

een school voor buitengewoon onderwijs

Indien buitengewoon onderwijs:

Zouden jullie, indien het mogelijk was, opnieuw voor gewoon onderwijs kiezen?

Nee

Ja

18. Werden jullie ondersteund bij de introductie in die andere school? En door wie?

19. Hebben jullie nog verdere stappen ondernomen m.b.t. deze negatieve beslissing?

Nee

Ja

Indien nee:

Kende U het Lokaal Overleg Platform (LOP)?

Nee

Ja

Kende U de Commissie Leerlingenrechten?

Nee

Ja

Hier opnieuw starten met vragen over SCHOOL indien er nog scholen werden gecontacteerd die de leerling niet inschreven.

Daarna, ga verder naar vraag 24.

Indien ja:

(Ga verder met vraag 20)

OPMERKINGEN

(Hier kunnen nog relevante opmerkingen of aanvullingen gemaakt worden om de zoektocht per gecontacteerde school te verduidelijken.)

LOP en COMMISSIE LEERLINGENRECHTEN

20. Werd het Lokaal Overleg Platform (LOP) op de hoogte gebracht van deze weigering.

Nee

Ja

Indien ja:

Hoe leerde u het LOP kennen?

Nam het LOP dan contact met jullie op ?

Nee, ga verder naar vraag 23

Ja

Kwam het LOP verder tussen ?

Nee, ga verder naar vraag 23

Ja

21. Werd de leerling na bemiddeling van het LOP toch ingeschreven in de school naar keuze ?

Nee

Ja

22. Is de Commissie inzake Leerlingenrechten tussengekomen ?

Nee

Ja

Indien nee: ga verder naar vraag 23

Indien ja:

Op vraag van wie ?

...

23. Wat was het oordeel van de Commissie inzake Leerlingenrechten?

.....

Werd dit oordeel gemotiveerd?

Nee

Ja

Indien ja, wat waren de argumenten?

...

...

NA DEZE BESLISSINGEN TOT HET NIET INSCHRIJVEN VAN UW KIND

24. Welke oplossing is gevonden en waar werd uw kind dan wél ingeschreven?

25. Bent u daar tevreden mee ? En wat waren de gevolgen voor de andere gezinsleden?

ALGEMENE OPMERKINGEN EN/OF AANVULLINGEN

Indien er nog opmerkingen en/of aanvullingen zijn, die binnen deze vragenlijst niet aan bod kwamen, kunnen die hieronder genoteerd worden.

8.3 Brief voor geïnformeerde toestemming.

Overeenkomst geïnformeerde toestemming

Dit is een overeenkomst met de mensen die willen meewerken aan een onderzoek over de barrières die ouders ondervinden bij de zoektocht naar een geschikte school voor hun zoon/dochter met een beperking.

Dit onderzoek kadert in de thesis van Marlies Dupont aan de vakgroep orthopedagogiek van Universiteit Gent, in samenwerking met de vereniging *Ouders voor inclusie*. De promotor is prof. G. Van Hove en de begeleider mevr. K. Mortier.

Ik wil graag in functie van mijn thesis nog een aantal afspraken op een rijtje zetten:

- De deelname aan dit onderzoek is geheel vrijwillig en kan op ieder moment worden stopgezet.
- De gegevens werden reeds verzameld in een eerste fase door 4 studenten van de eerste master orthopedagogiek van universiteit Gent en worden nu, tijdens deze tweede fase, verwerkt in het kader van een thesis door Marlies Dupont.
- Alle gegevens worden anoniem gemaakt.
- De verzamelde gegevens blijven op de Universiteit Gent en zullen voor geen andere doeleinden gebruikt worden
- Na afronding van het thesisonderzoek, krijgen de ouders een samenvatting van de resultaten.

Hierbij verklaren (naam + familienaam ouder(s)).....
....., dat zij akkoord gaan met de
deelname aan het onderzoek.

Handtekening(en) + datum
Ouders

Handtekening + datum
Onderzoeker

Voor verdere informatie kun je altijd terecht bij Marlies Dupont marlies.dupont@ugent.be

