

Inclusief Onderwijs op de grens van Europa en Azië: praktijk en perspectief

Verslag van de vijfde Internationale conferentie over Inclusief Onderwijs in Azerbeidzjan op 14 en 15 oktober 2011

Hans Schuman, Lector Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg voor het thema Interdisciplinair werken in de context van onderwijs en zorg

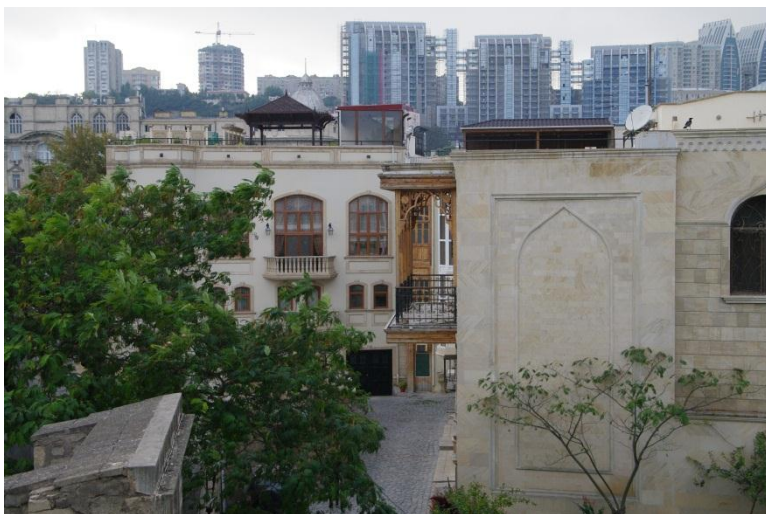
Inleiding

Op 14 en 15 oktober 2011 werd in Bakoe, de hoofdstad van Azerbeidzjan, een conferentie gehouden met als thema *Inclusive Education: practice and perspectives*.

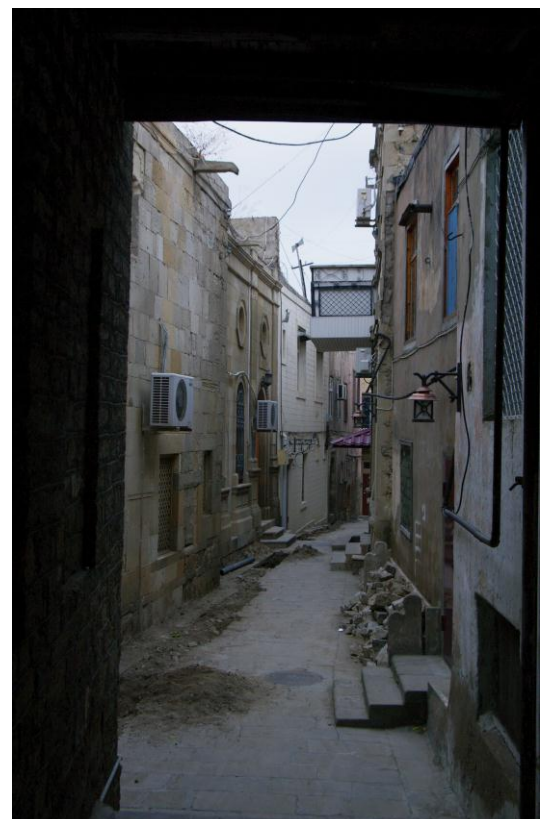
De organisatie was in handen van het Ministerie van Onderwijs van de Republiek Azerbeidzjan, de *Teacher Training Institute* van Azerbeidzjan, de *International Council for Education and Rehabilitation of People with Visual Impairment* en de *Azerbeidzjan Blind and Visually Impaired Society*.

Ik was daar op uitnodiging van het Azerbeidjaanse ministerie van onderwijs en was gevraagd op 14 oktober de keynote speech voor mijn rekening te nemen en op 15 oktober een workshop te verzorgen.

Deelnemers waren afkomstig uit: Azerbeidzjan, Kazachstan, Moldavië, Oekraïne, Rusland en Tajikistan. Al deze landen maakten vroeger deel uit van de Sovjetunie en dat betekent dat ze elkaar prima konden verstaan en dat Russisch de voertaal was. Tijdens de presentaties werd simultaan vertaald naar het Russisch, het Azerbeidjaans en het Engels. Van elk land werd kort de stand van zaken gepresenteerd en een actueel voorbeeld gegeven van inclusief onderwijs. De Russische afvaardiging nam het grootste deel van de presentaties voor haar rekening, in totaal acht.



De hoofdstad Bakoe



Azerbeidzjan

Azerbeidzjan ligt aan de Kaspische Zee in het zuidwesten van Azië op de Kaukasus en grenst aan Armenië, Georgië, Iran, Rusland en Turkije via de enclave Nachitsjevan). Azerbeidzjan is ongeveer 2½ keer Nederland en heeft 9 miljoen inwoners, waarvan ongeveer 3 miljoen in de hoofdstad Bakoe wonen. Azerbeidzjan is een republiek. De economie drijft op de enorme gas- en olievoorraden. Het Azerbeidjaans is een Turkse taal en Turken en Azerbeidjanen kunnen elkaar prima verstaan.

De vorige president, Heydar Aliyev, heeft een bijna mythische status. Portretten van hem domineren het straatbeeld en zijn terug te vinden in openbare gebouwen, zoals scholen en universiteiten (vergelijkbaar met de status die Atatürk geniet in Turkije. Na zijn dood in 2003 is hij opgevolgd door zijn zoon İlham Aliyev.

De hoofdstad Bakoe is een levendige stad met een eeuwenoude geschiedenis en was ooit een van de belangrijkste knooppunten in de zijderoute, die Europa en Azië met elkaar verbond. De stad lijkt één grote bouwput: er wordt veel gerestaureerd, maar ook veel nieuwbouw gerealiseerd. Moderne terreinwagens enerzijds, er is door de olie en het gas voor een deel van de bevolking een enorme welvaart en oude Mercedesen en Lada's anderzijds, want makkelijk te repareren, domineren het straatbeeld. Op het platteland verplaatsen mensen zich nog veel met paard en wagen.

De eetcultuur is zeer verfijnd met een grote variatie aan gerechten en veel aandacht voor verse groenten en fruit. Hoewel een islamitisch land is het gebruik van alcohol algemeen geaccepteerd. Mannen drinken het liefst Vodka bij het eten.

De conferentie

De minister van onderwijs van de Republiek Azerbeidzjan, de heer Mardanov, opende de conferentie en wees op de ontwikkeling die Azerbeidzjan de afgelopen twintig jaar heeft doorgemaakt waar het gaat om onderwijs voor alle kinderen, verbetering van de positie van kinderen met een beperking en het streven inclusief onderwijs vorm te geven. Van de 60.000 kinderen met een beperking volgen ongeveer 1000 speciaal onderwijs, 2660 speciaal onderwijs gekoppeld aan een internaat, 7750 thuisonderwijs en 268 regulier onderwijs (Mardanov, 2011).

De laatste jaren zijn de speciale scholen en de speciale scholen met internaten ingrijpend gerenoveerd en voorzien van moderne onderwijsleermaterialen.

Vroegtijdige ondersteuning van ouders en bevordering van de economische positie van gezinnen met een kind met een beperking, moet voorkomen dat ouders hun kinderen afstaan aan weeshuizen. Dit proces van 'de-institutionalisering' moet ervoor zorgen dat kinderen bij hun biologische ouders op kunnen groeien (Ibid.). Ondanks deze initiatieven blijkt het nog steeds nodig voor bepaalde groepen kinderen speciale *boarding schools* te bouwen, omdat zij nergens anders terecht kunnen. De staat ontwikkelt op dit moment samen met Unicef een geïntegreerd programma om het onderwijssysteem meer inclusief te maken (Ibid.).

Uit Rusland presenteerde mevrouw Rostomashvili van de Universiteit van Sint Petersburg een praktische uitwerking van het integreren van leerlingen met een visuele beperking. Door een innovatieve combinatie van samenwerkend leren, groepswerk en competitie participeerden leerlingen met een visuele beperking in een breed scala aan sportactiviteiten met leeftijdgenoten (Rostomashvili, 2011).

Aan het eind van een groot aantal presentaties werd echter ook duidelijk dat de ontwikkeling van meer inclusieve praktijken in het reguliere onderwijs in deze landen, juist als bij ons, een complex proces is. Regelmatig werd aangegeven dat de lokale of regionale overheid vaak een barrière vormt, bijvoorbeeld door niet de benodigde faciliteiten beschikbaar te stellen.

Wat mij (opnieuw) opviel was het taalgebruik, niet alleen in de vertaling van de tolken, maar ook wanneer ik sprak met deelnemers die het Engels redelijk beheersen. Het taalgebruik verschilt van de manier waarop wij praten of kinderen met een beperking, het onderwijs dat zij genieten en hoe vastgesteld wordt wat de impact is van de beperking. Zij spaken bijvoorbeeld over '*correctional schools*' als zij het over speciaal onderwijs hebben en in de naam van gespecialiseerde (universitaire)

instituten kwam de term 'defectologie' nogal eens voor. Een van de bijdragen was van de *head of laboratory, Corrective Pedagogy Institute of Russian Academy of Education*.

Googelen op de term *defectology* suggereert dat het woord vooral in de voormalige Sovjetunie een algemeen gebruikte term was om 'the science of handicapped children' mee te beschrijven. *The Great Soviet Encyclopedia* van 1979 bespreekt de term uitgebreid (zie

<http://encyclopedia2.thefreedictionary.com/Defectology>) en ook Vygotski heeft hierover in 1929

geschreven (<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/defectology/index.htm>). Aardig is dat Vygotski in diezelfde tekst al wees op het complexe probleem van het speciaal onderwijs:

"Given all of its merits, our special school is noted for one basic shortcoming: be they blind, deaf-mute, or mentally retarded children, the special school locks its pupils into the narrow circle of the school collective; it creates a small, separated, and secluded world; everything is adjusted and adapted to the child's defect. Everything focuses attention on the physical handicap of the child and does not introduce the child to real life. Instead of helping children escape from their isolated worlds, our special school usually develops in them tendencies which direct them toward greater and greater isolation and which enhance their separatism. Because of these shortcomings, not only does the overall upbringing of the child become paralyzed but even special education sometimes amounts to almost naught."

Tevens geeft hij aan dat dit systeem van speciaal onderwijs door de Russen is overgenomen van de Duitsers, en zegt hij, dit systeem wijkt radicaal af van onze pedagogische praktijk die wij wilden ontwikkelen als uitvloeisel van onze revolutie (Ibid.). Ondanks Vygotski heeft ook de Sovjetunie niet kunnen ontkomen aan het proces van segregatie in het onderwijs, waardoor speciale scholen en reguliere scholen zich min of meer los van elkaar hebben ontwikkeld en waardoor het noodzakelijk werd deze conferentie in 2011 te organiseren:

"Soviet period social policy in respect of persons with health limitations was characterized by specific, closed forms of organization of the system of special education. The traditional system of special (correctional) institutions in the Soviet Union included the provision of educational services for children with sensory and motor disorders and children with mild to moderate mental retardation. Children with severe mental retardation from 4 to 18 years of age were mainly accommodated in nursing homes of the Ministry of Labour and Social Development. ... The State Special Education System has been criticized for its coverage of only part of the children with special needs and exclusion of children with significant developmental disorders and complex structure deficiencies" (Shipitsina, 2011, p. 1).

Vanuit Kazachstan kwam een interessante presentatie over 'Duurzame strategieën voor de sociale ondersteuning van jonge mensen uit economisch kwetsbare groepen'. Kazachstan is een land dat bestaat uit 140 nationaliteiten die deel uitmaken van 40 verschillende religieuze groeperingen en staat internationaal goed aangeschreven wegens haar tolerantie (Rakisheva, 2011). Het motto dat de regering uitdraagt is gebaseerd op een oude gezegde onder nomaden: "Als je de taal en de gewoonten van een ander leert kennen, leer je diens ziel kennen". Tolerantie staat daarom ook in het onderwijs centraal (Ibid.). Hiertoe is in het curriculum een verplicht vak 'Zelfkennis' (*self-cognition*) opgenomen, gebaseerd op moderne uitgangspunten van de neurowetenschappen, psychologie en pedagogiek (Ibid.). Hieraan gekoppeld is het project '*Intelligent Nation 2020*', dat als doel heeft het menselijke kapitaal van Kazachstan te ontwikkelen. Inclusieve vormen van onderwijs lijken zich spontaan te ontwikkelen (Ibid.). Er wordt stevig geïnvesteerd in preventie en het opleiden van de professionals die zich hiermee bezighouden. Tenslotte volgde een opsomming van een groot aantal projecten, verspreid over Kazachstan, die illustratief lijken voor de ambities die men heeft. Een aspect dat mij opviel was de aandacht die men in een aantal projecten heeft voor het versterken van de sociale status van professionals die werken met kinderen, jongeren en volwassenen met een beperking (Ibid.).

In mijn lezing heb ik de internationale context geschetst (verklaring van Salamanca, 1994 en de VN Conventie van 2006). De organisatie had voor alle congresgangers een A4tje gemaakt met korte stukjes tekst uit de VN verklaring (Artikel 9 Toegankelijkheid), 20 (persoonlijke mobiliteit), 24 (Onderwijs) en 32 (Internationale samenwerking)).

Ik heb de volgende thema's aan de orde gesteld: uitsluiting en insluiting; labeling; de worsteling met diversiteit, waaronder etnische diversiteit; inclusief denken en handelen; van integratie naar inclusie en het opruimen van barrières die leren en participeren in de weg staan; het medische en het sociale model; waarden; kwaliteit van bestaan; taal en taalgebruik; en interdisciplinair werken. Een groot aantal thema's, maar ik moest ook 1½ uur vullen. Ik heb veel enthousiaste reacties gehad en de bekende filmpjes waren zeer gewild en werden op USB sticks overgezet om in de eigen context (opleiden of belangenbehartiging) te kunnen gebruiken.

De workshop de volgende dag had een meer praktische invulling. Een workshop kon het eigenlijk niet meer worden, omdat in de zaal 150 mensen bleken te zitten, onder wie een behoorlijk aantal studenten.

Contacten met collega's

Svetlana Alekhina, verantwoordelijk voor het vormgeven van inclusief onderwijs in Moskou, vertelde dat zij bezig zijn met ongeveer 200 scholen en dat er nu ongeveer 100 scholen zijn die min of meer inclusief werken (5% van het aantal scholen). In Rusland is in 2010 een wet aangenomen, de '*Law on education of people with limited health abilities*', waarin voor het eerst een definitie van inclusief onderwijs is geformuleerd. In 2010 is in Moskou een vragenlijst ontwikkeld en uitgezet met het doel te onderzoeken hoeveel pre-school leerlingen met *limited health abilities* potentieel in aanmerking komen voor inclusief onderwijs. Voor het eerst zijn ook ouders (N=621) op dit thema bevraagd. De ondervraagde ouders vielen uiteen in twee groepen: een groep ouders met een kind met *limited health abilities* (LHA) en een groep ouders met een kind zonder deze beperking. Van de ouders met een kind met LHA gaf 42% aan dat zij vinden dat een geïntegreerde schoolomgeving belangrijk is voor alle kinderen; van de andere groep ouders was dit 43%. 11% van de ouders met een kind met LHA is van mening dat een geïntegreerde onderwijsomgeving het onderwijsleerproces nadelig zou beïnvloeden; van de andere ouders was 14% het hiermee eens. Gevraagd naar de voorkeur van ouders met een kind met LHA wat betreft de onderwijssetting, werden de volgende antwoorden gegeven:

- Een reguliere met specifieke voorzieningen voor kinderen met LHA (35%)
- Een reguliere school (26%)
- Een speciale school (21%)
- Een school met een gespecialiseerd aanbod (14%)
- Een privéschool (3%)
- Thuisonderwijs (1%)

Het is lastig onderscheid te maken tussen doelgroepen in deze studies. Wat wordt precies bedoeld met kinderen met LHA? Het onderzoek heeft namelijk ook naar de groep kinderen gekeken met een beperking. Van deze groep is 45% voor inclusief onderwijs, terwijl 39% zou kiezen voor de speciale school (Alekhina, 2011). In het onderzoek gaven ouders van een kind met LHA dat voorzieningen, zowel wat betreft de inzet van gespecialiseerde professionals zoals logopedisten, pedagogen en psychologen, als wat betreft aanpassingen van het curriculum en de bebouwde omgeving, wezenlijk zijn voor het kunnen realiseren van kwalitatief goed onderwijs voor hun kind in een reguliere setting (Ibid.). Meer informatie is te vinden op: www.inclusiv-edu.ru, via Google vertaal goed toegankelijk. Beleid in Moskou is dat leerlingen met een beperking maximaal 10% van de schoolpopulatie mogen uitmaken. Uit een ander onderzoek dat het instituut heeft gedaan onder leraren uit het speciaal onderwijs in Moskou, blijkt dat 80% van deze leraren tegen inclusief onderwijs zijn. Verder is de focus op geïntegreerde pre-school voorzieningen, een thema dat ook in andere presentaties uit andere landen naar voren kwam.

Contacten met collega's uit Azerbeidzjan leverde ook interessante informatie op, hoewel het soms lastig was precies vast te stellen, door onder de taalbarrières, bijvoorbeeld over hoeveel leerlingen het nu gaat, hoe het onderwijs precies georganiseerd is en hoe leraren worden opgeleid. Duidelijk is dat in Azerbeidzjan de ontwikkeling naar meer inclusieve vormen van onderwijs gekoppeld is aan de ontwikkeling van een meer democratische samenleving. Inclusie is dan ook gericht op verbetering van het welzijn van alle kinderen, de ontwikkeling van een barrièrevrije leefomgeving, geen discriminatie van meisjes en vrouwen, gelijke kansen voor etnische minderheden, enzovoorts. Azerbeidzjan viert dit jaar haar twintigjarige onafhankelijkheid van de Sovjetunie. Inclusief onderwijs is een relatief nieuw concept. Belangrijk om dit concept praktisch uit te werken is de nationale registratie van kinderen en jongeren met een beperking. Volgens een voorzichtige raming ontvangen ongeveer 12.000 kinderen en jongeren, van de geschatte 60.000 kinderen en jongeren met een beperking, een vorm van onderwijs. Met behulp van Unicef is een programma opgestart voor de-institutionalisering, waarbij begonnen is zeven residentiële onderwijsvoorzieningen voor leerlingen in de leeftijd van het voortgezet onderwijs, meer te laten samenwerken met reguliere scholen voor voortgezet onderwijs. Wet- en regelgeving lijken redelijk op orde (Azerbeidzjan heeft bijvoorbeeld in 2009 ook de VN Conventie uit 2006 geratificeerd), maar gesprekspartners geven aan dat de implementatie nog complex is en een zaak van lange adem.

In 2004 is een non-gouvernementele organisatie, het *Centre for Innovation in Education* (CIE) gestart met het stimuleren van de ontwikkeling van een meer inclusief onderwijssysteem, met inbegrip van de kindergartens (Karimova, 2011). De focus is op professionele ontwikkeling van leraren en assistenten, ontwikkeling van voorbeelden van *good practice*, bewustwording (onder van mensen met een beperking en hun vaak marginale positie in de samenleving), het actief betrekken van ouders met een gehandicapt kind bij het onderwijs van dat kind, de ontwikkeling van een cursus Inclusief onderwijs voor de lerarenopleidingen en de beïnvloeding van de wet- en regelgeving, die "segregatie en exclusie van kinderen met een beperking in stand houden (Ibid.). Aanvankelijk richtte men zich op de pre-school (drie- tot zesjarigen) en basisschoolleeftijd (zes- tot negenjarigen); vanaf 2008 richt men zich ook op het voortgezet onderwijs (tien- tot vijftienjarigen), waarbij de leerlingen les krijgen van meerdere vakdocenten (Ibid.). In drie pilotstudies wordt een aantal leerlingen nu al gedurende een zestal jaren gevolgd, hetgeen belangrijke informatie oplevert over inclusie in de verschillende ontwikkelingsfasen van de leerlingen en hoe zij reageren op een andere context en hoe die context reageert op hen (Ibid.)

Teacher Training Institute en school voor leerlingen met een visuele beperking

Rondom de conferentie zijn we nog in de gelegenheid geweest de *Teacher Training Institutes* in Bakoe en Quba te bezoeken en een school voor leerlingen met een visuele beperking. Op de laatste school hebben de leerlingen ons een muzikaal programma aangeboden met traditionele Azerbeidjaanse muziek en dans. Ten behoeve van de conferentie heb ik een tweetal artikelen opnieuw bewerkt. Voor geïnteresseerden zijn deze te vinden op de website van het lectoraat:

Literatuur

Ten behoeve van de conferentie heb ik een tweetal Engelstalige artikelen geproduceerd. Het eerste artikel bespreekt de positie van leerlingen met een visuele beperking en hun voorbereiding op volwassenheid en is een bewerking van een gedeelte uit mijn proefschrift. Het tweede artikel gaat in op de ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs onder Weer samen Naar School en Passend Onderwijs en zet deze af tegen de internationale ontwikkelingen. Dit artikel is een bewerking en uitbreiding van een artikel dat ik in 2003 heb geschreven voor een internationaal Comeniusproject (Inspire). Voor geïnteresseerden zijn beide artikelen te vinden op de website van het lectoraat:

<http://www.fontys.nl/lectoraten/interdisciplinairwerken/publicaties.332852.htm>.

Alekhina, S.V. (2011). Urgent request for inclusive education: monitoring results. Bijdrage aan de conferentie Inclusive Education: practice and perspectives, 14 en 15 oktober, Bakoe, Azerbeidzjan.

Karimova, Y. (2011). Secondary inclusive education practices in Azerbaijan: challenges and future perspectives. Bijdrage aan de conferentie Inclusive Education: practice and perspectives, 14 en 15 oktober, Bakoe, Azerbeidzjan.

Mardanov, M. (2011). Inclusive education: practice and pespectives. Minister van onderwijs, Azerbeidzjan. Bijdrage aan de conferentie Inclusive Education: practice and perspectives, 14 en 15 oktober, Bakoe, Azerbeidzjan.

Rakisheva, K.A. (2011). Sustainable strategies of social services for children and young people from low-income and vulnerable groups. Bijdrage aan de conferentie Inclusive Education: practice and perspectives, 14 en 15 oktober, Bakoe, Azerbeidzjan.

Rostomashvili, L.N. (2011). Sport festivities as means of inclusive education of children with severe visual impairments. Bijdrage aan de conferentie Inclusive Education: practice and perspectives, 14 en 15 oktober, Bakoe, Azerbeidzjan.

Shipitsina, L.M. (2011). Integration and inclusion in the Russian Federation: problems and prospects. Bijdrage aan de conferentie Inclusive Education: practice and perspectives, 14 en 15 oktober, Bakoe, Azerbeidzjan.