

Versterking van de speciale onderwijszorg in Turkije: een project vol uitdagingen en dilemma's

SAMENVATTING

In dit artikel besteden we aandacht aan de context en omstandigheden van het werken aan een internationaal onderwijsproject, in dit geval gericht op verbetering van het onderwijs in Turkije ten behoeve van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Dit project is door Sardes (een onafhankelijke organisatie die zich richt op beleids- en praktijkontwikkeling binnen het onderwijs, de jeugdzorg en het welzijnswerk) en het Seminarium voor Orthopedagogiek uitgevoerd voor het Nederlandse Ministerie van Buitenlandse Zaken.

In dit project lag de nadruk op kwaliteitsverbetering, het bieden van gelijke onderwijskansen aan kinderen en jongeren met een beperking of handicap en het streven naar integratie van deze leerlingen in het reguliere onderwijs (Bouw, 2004). Het project paste in de ondersteuning die Turkije krijgt vanuit de EU om op termijn te voldoen aan de voorwaarden die gesteld worden aan toetreding tot de EU. Onze partner in Turkije was het Directoraat Generaal Speciaal Onderwijs en Begeleidings- en Adviesdiensten van het Ministerie van Nationaal Onderwijs in Ankara. In dertien regio's zijn pilots opgezet met het doel kleinschalige onderwijsveranderingen en -vernieuwingen te realiseren ten behoeve van leerlingen met een handicap of beperking, die als voorbeelden van *good practice* zouden kunnen dienen voor andere regio's.

1 Inleiding

In dit artikel presenteren de auteurs hun evaluatie van een samenwerkingsproject van ongeveer tweeënhalfjaar met het Turkse Ministerie van Onderwijs. De

evaluatie maakt onder andere duidelijk welke uitdagingen en dilemma's zich kunnen voordoen wanneer Nederlandse organisaties opereren in een niet-West-Europese context. Het Matraproject (Matra staat voor Maatschappelijke Transformatie) waar het hierover gaat, had als doel: *Strengthening the Turkish primary education system for children with an impairment, in line with European requirements for quality of education and equal opportunities.*

Voor een goed begrip van dit project beschrijven we eerst kort de context en de doelstellingen van internationale samenwerking binnen het pre-accessieprogramma van de EU en de rol die het Nederlandse Ministerie van Buitenlandse zaken hierbij vervult. Daarna gaan we in op de specifiek Turkse onderwijssituatie en de uitdagingen die vanuit dit programma aan de Turkse counterpart gesteld werd. Ten slotte beschrijven we met behulp van acht uitgangspunten hoe wij het project met de Turkse counterpart hebben uitgewerkt, welke resultaten dat heeft opgeleverd en wat wij ervan hebben geleerd.

De samenstelling van het kernteam aan Nederlandse zijde bestond uit: Jeroen Aarssen, projectleider, taalkundige en werkzaam bij Sardes (een onafhankelijke organisatie die zich richt op beleids- en praktijkontwikkeling binnen het onderwijs, de jeugdzorg en het welzijnswerk), Hans Cohen de Lara, taalkundige en psycholoog en werkzaam bij Sardes. Cees Grol, nu docent bij het Interfacultair Instituut Ecologische Pedagogiek, Hogeschool Utrecht, en Hans Schuman,

docent bij het Seminarium voor Orthopedagogiek en coördinator ExpertiseCentrum Inclusief Onderwijs, Hogeschool Utrecht. Vanuit beide organisaties werden mensen met specifieke deskundigheid toegevoegd, bijvoorbeeld tijdens het studiebezoek van de Turkse collega's aan Nederland en tijdens de trainingsseminars in september 2005 en augustus/september 2006.

1.1 Internationale samenwerking

Métais (2000) geeft aan dat wereldwijd politici zich op de hoogte willen laten stellen van innovatieve ontwikkelingen in andere landen met de bedoeling de organisatie en dienstverlening van de eigen instellingen in het eigen land te verbeteren. Dit proces wordt versterkt omdat landen zich verplichten internationale afspraken te vertalen naar eigen wet- en regelgeving (ibid.).

Zo dienen kandidaat-lidstaten voor de Europese Unie, zoals in dit project Turkije, zich te conformeren aan het *Acquis Communautaire*, een breed scala aan regelgeving en richtlijnen, opgesteld door de EU. Kandidaat-lidstaten krijgen hiertoe op diverse terreinen, waaronder onderwijs, gerichte ondersteuning aangeboden om deze richtlijnen te implementeren.

Het Nederlandse Ministerie van Buitenlandse Zaken heeft een aantal programma's die op diverse beleidsterreinen ondersteuning bieden aan kandidaat-lidstaten. Binnen het *Matra Pre-Accessie Projecten Programma* worden hiervoor jaarlijks projecten aanbesteed. Namens het Nederlandse Ministerie van Buitenlandse Zaken identificeert en definieert het agentschap *EVD Internationaal Ondernemen en Samenwerken* mogelijke projecten en voert ook de aanbesteding- en selectieprocedure uit.

In principe zijn deze projecten vraag-gestuurd, dat wil zeggen dat de landen zelf een hulpvraag formuleren en om assistentie vragen. In het overleg tussen

de EVD en het verantwoordelijke ministerie in het betreffende land worden de *Terms of Reference* opgesteld, die als basis fungeren voor de in te dienen projectvoorstellen door consortia van uitvoerders.

1.2 Het Turkije project

Het Turkse ministerie van Onderwijs had begin 2004 aanvankelijk drie afzonderlijke plannen ingediend:

- versterking van het onderwijs aan kinderen met een visuele beperking
- versterking van het onderwijs aan kinderen met een verstandelijke beperking
- versterking van het onderwijs aan kinderen met spraak/taalmoeilijkheden.

De EVD heeft het ministerie geadviseerd deze drie projecten te combineren (Bouw, 2004), wegens de grote inhoudelijke overeenkomsten, met name wat betreft het bepalen van een beleidsstrategie en het verhogen van de publieke bewustwording aangaande de positie van gehandicapte mensen in de Turkse samenleving en het belang kinderen met een beperking onderwijs te laten volgen.

1.3 Turkije in Europa

In 1987 heeft Turkije het lidmaatschap van de EU aangevraagd. Pas in 1999 verwierf het land de status van kandidaat-lidstaat en in 2005 werden de onderhandelingen over toetreding geopend. Het lidmaatschap van Turkije was en is niet onomstreden. In Nederland hebben verschillende politieke partijen aangegeven kritisch, dan wel negatief, te staan tegenover het Turkse verzoek. Ook internationaal wordt deze ambivalentie gedeeld (Grgic, 2006). Mango (2004, p. 252) geeft aan dat het EU-lidmaatschap voor Turkije weliswaar belangrijk is, maar dat Turkije vooral hecht aan de implementatie van Europese waarden ten behoeve van de verdere ontwikkeling van de Turkse seculiere staat, zoals: 'democratische verantwoording, transparantie van beleid, zero tolerance wat betreft corruptie, betrokkenheid van

de bevolking bij besluitvorming, beëindiging van de discriminatie van vrouwen, de erkenning van multi-etniciteit, en de verbetering van het rechtssysteem en de publieke dienstverlening.' Hij vindt echter een EU-lidmaatschap niet alleen voor Turkije belangrijk, maar ook voor de EU zelf, omdat 'Turkije de enige seculiere, democratische staat is, die door Moslims bewoond wordt' (ibid., p. 253).

De relatie tussen Turkije en andere landen binnen de EU kent een lange traditie. Er bestaan eeuwenlange (economische) relaties tussen Nederland en Turkije, zoals ook te zien was op de tentoonstelling 'Istanbul – De stad en de sultan' in de eerste helft van 2007 in de Nieuwe Kerk in Amsterdam. In november 2008 bracht een uitgebreide Nederlandse handelsdelegatie een bezoek aan Turkije.

1.4 Het Turkse onderwijs

De huidige uitgangspunten voor de vormgeving van het Turkse onderwijs zijn gebaseerd op de ideeën van Atatürk, die aan het begin van de twintigste eeuw de moderne republiek Turkije stichtte. Zoals in alle overheidsgebouwen, hangt in elk klaslokaal zijn portret, geflankeerd door een korte biografie en een aantal van zijn belangrijkste uitspraken. Bij de ingang van elke school is een gedenkteken met een buste of standbeeld van hem te zien.

Het nationale, republikeinse karakter van het Turkse onderwijs uit zich met name in het gegeven dat het onderwijs sterk gecentraliseerd is met weinig oog voor regionale verschillen.

Het onderwijs is niet-godsdiensstig, overeenkomstig de strikte scheiding tussen staat en religie in Turkije. Het onderwijs is volgens de wet voor iedereen toegankelijk en gericht op gelijke kansen. In de praktijk wordt het onderwijs echter wel geconfronteerd met onderverteenwoordiging van bepaalde groepen (bijvoorbeeld meisjes en kinderen met speciale onderwijsbehoeften). Het Turkse primair onderwijs bedient de leeftijdsgroep van 6-14 jarigen en dat is ook de periode van leerplicht. Op dit moment is een discussie gaande om de leerplichtige leeftijd te verlagen naar 5 jaar. Na het primair onderwijs kunnen leerlingen doorstromen naar het drie- of vierjarige middelbare onderwijs en vervolgens naar een van de 77 universiteiten met ruim twee miljoen studenten (BYEGM, z.j., MEI, 2007 en Eurydice, 2008). Zie tabel 1.

De Turkse bevolking is relatief jong. Van de ongeveer 66.493.970 inwoners is het percentage 0-14 jarigen ongeveer 28% (Mango, 2004). Het doel van het speciaal onderwijs in Turkije is om individuele leerlingen met speciale onderwijsbehoeften de best mogelijke onderwijskansen te bieden om hen te kunnen laten integreren in de maatschappij en hen toe te leiden tot de arbeidsmarkt (Ministry of National Education, 2005, p. 29). De categorie 'special needs' omvat visuele, auditieve, orthopedische en verstandelijke beperkingen; taal-spraakproblemen, aanpassingsproblemen, langdurige ziekte, en hoogbegaafdheid.

TABEL 1 xxx

Onderwijsniveau	Aantal leerlingen 2005-2006	Aantal leerlingen 2006-2007
Primair onderwijs, 6-14 jaar	10.673.935	10.846.930
Voortgezet onderwijs	3.258.254	3.386.717
Hoger onderwijs	2.342.898	2.453.664

Ten tijde van het project, in het schooljaar 2005-2006, volgden bijna 80.000 leerlingen met de indicatie 'special educational needs' onderwijs in speciale scholen, in speciale klassen (aparte klassen in scholen voor regulier onderwijs) en geïntegreerd in reguliere klassen (Ministry of National Education, 2006). Inmiddels zijn het er ruim 95.000, een toename die vooral zichtbaar is in het aantal inclusie-leerlingen. Zie tabel 2.

Aangezien er volgens schattingen ongeveer drie miljoen kinderen en jongeren tussen de 6-18 jaar speciale onderwijsbehoeften hebben, is het duidelijk dat Turkije nog steeds te kampen heeft met een capaciteitsprobleem wat betreft de deelname aan het onderwijs door deze leerlingen (Ministry of National Education, geciteerd in Bouw 2004).

1.5 Het projectplan

De EVD heeft via een aanbestedingstraject uiteindelijk Sardes en het Seminarium voor Orthopedagogiek gevraagd het project in Turkije uit te voeren. Het projectplan voorziet onder meer in:

- het trainen en scholen van 120 Turkse leerkrachten en begeleiders, waarvan de meesten werkzaam waren in het speciaal onderwijs;
- ondersteuning bieden bij het verbeteren van de diagnostiek en remediëring op het gebied van ernstige spraak- en taalmoeilijkheden;

- de ontwikkeling en/of aanschaf van didactische materialen, met name voor leerlingen met een visuele beperking of een verstandelijke beperking;
- het opzetten van minimaal tien kleinschalige pilotprojecten verspreid over het land, met als doel de kwaliteit van het speciaal onderwijs te versterken, de betrokkenheid van ouders te vergroten en de integratie in het reguliere onderwijs van leerlingen met een beperking te stimuleren;
- met de Turkse collega's een analyse maken van de wijze waarop en de mate waarin wet- en regelgeving daadwerkelijk vorm krijgen in de dagelijkse onderwijspraktijk en, waar mogelijk, gezamenlijk voorstellen formuleren voor verbetering;
- met de Turkse collega's een plan opstellen om Turkse ouders van een gehandicapt kind beter te informeren over de onderwijsmogelijkheden voor hun kind en hen en het publiek meer bewust te maken van de noodzaak kinderen met een beperking onderwijs te laten volgen (Aarssen et al. 2004).

2 Uitgangspunten van het project

Uitgangspunt 1: Het project moet een gezamenlijke onderneming worden van het Nederlandse team en een team van het Turkse Ministerie van Nationaal Onderwijs

TABEL 2 xxx

Type Speciaal Onderwijs	Aantal leerlingen 2005-2006	Aantal leerlingen 2006-2007	Aantal leerlingen 2007-2008
School voor speciaal onderwijs	25.238	27.439	28.252
Speciaal-onderwijsklassen	8.921	10.165	9.252
Inclusie in regulier onderwijs	45.532	55.096	56.716

In eerdere projecten hebben we goede ervaringen opgedaan met verschillende vormen van teambuilding waardoor bij de deelnemers een gevoel kon ontstaan van gezamenlijkheid, betrokkenheid en verbondenheid. In dit project hebben we hier hard aan moeten werken. Vooral de taalbarrière speelde hierbij een rol. Het Directoraat Generaal Speciaal Onderwijs had ervoor gekozen om vier Turkse projectmedewerkers op dit project te zetten die het Engels niet of nauwelijks beheersten.

Daarnaast bleek dat de Turkse projectmedewerkers het moeilijk vonden zelf initiatieven te nemen bij de uitwerking van de deelprojecten en het organiseren van ondersteunende activiteiten. De strenge hiërarchische verhoudingen binnen het departement voor Speciaal Onderwijs waren hier debet aan: niemand wilde fouten maken. Mede hierdoor is het project ons inziens te weinig een gezamenlijk project geworden van het Nederlands-Turkse team. Dit werd versterkt doordat tijdens de looptijd van het project Turkse projectmedewerkers een andere functie kregen met andere prioriteiten. Bij de slotconferentie waren drie van de oorspronkelijk vier Turkse collega's niet meer betrokken bij het project.

Uitgangspunt 2: Het project moet bijdragen aan het doorbreken van de internationaal geïsoleerde positie van het Directoraat Generaal Speciaal Onderwijs

We merkten al snel dat er in het Turkse onderwijs heel veel aan het veranderen was. De Turkse regering was bijvoorbeeld een grote, nationale campagne gestart met het doel ouders te stimuleren hun dochters niet van school te halen wanneer zij in de pubertijd kwamen. Dit soort initiatieven echter onttrekt zich voor een groot deel aan het oog van de buitenwereld (lees de EU), omdat zo weinig data beschikbaar zijn in het Engels. Een van onze eerste aanbevelingen was dan ook een vertaling in het Engels te maken

van een aantal belangrijke beleidsdocumenten, waaronder de Mevzuat (Ministry of National Education, 2004) waarin richtlijnen staan voor de inrichting van het Turkse speciaal onderwijs en de faciliteiten die hiervoor beschikbaar zijn. Omgekeerd hebben wij erop aangedrongen dat een belangrijk internationaal document als het verdrag van Salamanca in Turkse vertaling beschikbaar zou komen.

Het Turkse Ministerie van Onderwijs presenteerde tijdens het slotseminar van dit project aangepaste wetgeving met betrekking tot het onderwijs aan leerlingen met een beperking (Ministry Of National Education, 2006). Belangrijkste wijziging lijkt het loslaten van een strikt medische benadering van leerlingen met een beperking of handicap en een sterkere focus op de pedagogische en didactische ondersteuning die deze leerlingen nodig hebben om succesvol te kunnen zijn in het onderwijs. Met deze nieuwe wet laat Turkije in elk geval zien dat zij zich inspannt de wet- en regelgeving en de uitvoering ervan meer in overeenstemming te brengen met de internationaal gangbare praktijk.

Uitgangspunt 3: Het project moet gericht zijn op duurzame veranderingen

Métais (2000) wijst op een aantal verlokkingen waaraan professionals bloot staan als zij in een internationale context werken. Hij noemt ze de 'quick fix'- en de 'pick and mix'-verlokkingen. Deze leiden wellicht tot snelle resultaten, maar dragen het risico in zich slechts kortetermijneffecten te genereren door onvoldoende aandacht voor de rol van 'circumstantial factors' die het gevolg zijn van lokale en regionale verschillen en ingekleurd worden door de specifiek politieke, culturele, economische en sociale eigenaardigheden van een bepaald land of regio (ibid).

In ons project hebben we geprobeerd de meer holistische benadering van Kandel (1933, geciteerd in Broadfoot,

1999, p 24) in de praktijk te brengen. Hij ziet het onderwijssysteem van een land als het stolsel van een lang en evolutionair proces en hij stelt: 'om het onderwijssysteem van een ander volk te begrijpen, te waarderen en te kunnen evalueren, het belangrijk is iets te weten van haar geschiedenis en tradities, van de krachten en opvattingen die de sociale instituties vorm geven, en van de politieke en economische omstandigheden die haar ontwikkeling bepalen' (ibid).

Broadfoot en Osborne (1992) wijzen op een aantal potentiële en concrete problemen waar wij inderdaad in de praktijk van het werk regelmatig mee te maken hebben gekregen, zoals:

- Het probleem van de conceptuele gelijkheid, waarbij het de vraag is in welke mate de door ons gehanteerde begrippen zoals 'special educational needs', 'leermoeilijkheden', 'probleemgedrag' en 'ontwikkelingsgericht onderwijs' voor de Turkse collega's dezelfde inhoud vertegenwoordigen als voor ons.
- Het probleem van de gelijkheid van het cijfermateriaal, zoals aantallen leerlingen met een bepaalde beperking of handicap. We vroegen ons bijvoorbeeld af of slechtziende leerlingen met een restvisus van meer dan 5% wel opgenomen zijn in de Turkse statistieken betreffende aantallen leerlingen met een visuele beperking.
- Het probleem van taalkundige gelijkheid, waardoor bepaalde Nederlandse woorden, ook uit de dagelijkse spreektaal en daarom vooral van belang voor het opbouwen van de onderlinge relaties, geen Turkse equivalent hebben, en andersom natuurlijk. Of dat het vertaalde woord in de andere taal bijvoorbeeld een andere gevoelswaarde vertegenwoordigt, waardoor je elkaar niet goed begrijpt, of, wellicht en onbedoeld, schoffeert.

Op een aantal manieren hebben we geprobeerd om de impact van deze problemen

te beperken. Het is gebruikelijk in Matra-projecten om de eerste maanden van het project te benutten om de situatie in het andere land te verkennen en met de counterpart het projectplan te bespreken en waar nodig en mogelijk aan te passen aan hun wensen en verwachtingen, de zogeheten *inceptiefase*. Wij hebben in deze fase twee verkennende bezoeken gebracht in plaats van het gebruikelijke eenmalige bezoek, en daarnaast een groot aantal scholen bezocht. Deze werkwijze leverde een aanzienlijk bijgesteld werkplan op dat zowel voldeed aan de eisen die vanuit het Nederlandse Ministerie van Buitenlandse Zaken gesteld waren als aan de behoeften van de Turkse counterpart.

In de verdere uitwerking werd nochtans bevestigd dat verschillen van mening vooral het gevolg waren van de verschillen in wederzijdse verwachtingen; ideeën, bijvoorbeeld met betrekking tot beleidsontwikkeling; de door de Turkse partners veronderstelde ruimte om met budgetten te schuiven; en de wijze waarop wordt omgegaan met gemaakte afspraken, tijdsplanning en de inzet van mensen.

Uitgangspunt 4: Internationale uitwisseling is een belangrijk instrument om van en met elkaar te leren

Een ander aspect van het project was de wederzijdse uitwisseling. Wij hebben ons intensief verdiept in het Turkse systeem van Speciaal Onderwijs. We waren onder de indruk van de examples of good practice die we hebben gezien, bijvoorbeeld van vormen van inclusief onderwijs.

Omgekeerd hebben de Turken een studiebezoek gebracht aan Nederland en gezamenlijk zijn we naar Noorwegen gegaan om ons te laten informeren over het Noorse systeem waarin bijna alle leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in de reguliere setting onderwijs ontvangen. Met deze bezoeken wilden wij hen kennis laten maken met:

- alternatieve mogelijkheden voor de onderwijskundige oplossingen die in Turkije zijn gerealiseerd voor leerlingen met een beperking;
- de wijze waarop in een andere cultuur beleid tot stand komt en in de praktijk wordt geïmplementeerd;
- de ontwikkeling van speciale scholen tot 'resource centres' (Noorwegen) of Regionale ExpertiseCentra (Nederland).

Al tijdens het eerste bezoek hebben we het Nederlandse duale onderwijssysteem van speciaal en regulier onderwijs gepresenteerd (Schuman, 2003) en met onze Turkse collega's de dilemma's hiervan besproken. Deze presentatie bleek een goede voorbereiding op het bezoek van de Turkse delegatie aan Nederland in juni 2005. Voorafgaand aan het bezoek heeft het Nederlandse team een 'kijkwijzer' ontwikkeld om tijdens de schoolbezoeken de aandacht van de Turkse gasten te richten op bepaalde aspecten van het Nederlandse en Noorse onderwijs, zoals: de inrichting van lokalen, het gebruik van materialen en de interactie tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling.

Tijdens de schoolbezoeken in Nederland konden de Turkse gasten enkele specifiek Nederlandse 'waarden' onderscheiden, zoals: de autonomie van de Nederlandse leerkracht, die zelf materialen selecteert of kiest voor een bepaalde aanpak, rekening houdend met de behoeften van de leerlingen, en de vrijheid van individuele scholen hun eigen pedagogisch concept te formuleren.

Een groot verschil met Turkije bleek de beschikbaarheid van specifieke deskundigen, zoals logopedisten. Turkije kent weliswaar 'speech therapists', maar deze zijn opgeleid als universitaire onderzoekers, waardoor ze weinig kunnen betekenen voor de dagelijkse onderwijspraktijk.

Het studiebezoek aan Noorwegen leverde aanvullende informatie op:

- In Noorwegen heeft de geografische situatie een grote rol gespeeld bij de keuze het speciaal onderwijs voor het grootste deel op te heffen en de integratie van leerlingen met een beperking in het reguliere onderwijs te stimuleren.
- Hoewel op landelijk niveau dit inclusieve beleid uitgangspunt is, blijven er lokaal mogelijkheden voor andere oplossingen, bijvoorbeeld als een groep ouders hiervoor kiest. In Oslo, als centrum van het relatief dichtbevolkte zuiden, bestaat nog speciaal onderwijs, in het bijzonder voor leerlingen met ernstige gedragsproblemen, complexe en/of meervoudige beperkingen en voor dove en slechthorende leerlingen.
- Voor de Turkse context lijkt een model dat differentiatie toestaat, als het ware een mix van het Nederlandse en Noorse model, op dit moment het meest wenselijk en realistisch.
- De Noorse bestuurscultuur en het daaruit voortvloeiend onderwijsbeleid waarin de nationale regering ruim interpreteerbare kaders en spelregels opstelt, laat veel ruimte voor plaatselijke initiatieven en uitwerking, met als resultaat een grote diversiteit aan onderwijsvoorzieningen. In de Turkse context is dit voorlopig nog ondenkbaar.
- Het huidige inclusieve onderwijssysteem kost meer geld dan het vroegere gesegregeerde systeem.
- Vergelijkbaar met Nederland, en in tegenstelling tot Turkije, is er in Noorwegen een veel lossere, meer vriendschappelijke verhouding, tussen leerkrachten en hun leerlingen, waarbij veel meer uitgegaan wordt van de autonomie van de leerlingen, en de mate waarin zij zich betrokken voelen bij het onderwijs.

Uitgangspunt 5: Empowerment van professionals vindt plaats door intensieve ondersteuning, uitwisseling en vormen van interview

Een belangrijke invalshoek van het project was dat we ons, behalve op de beleidsmakers van het ministerie, wilden richten op de mensen die de veranderingen in hun dagelijks werk vorm moesten gaan geven, de leraren en de medewerkers van de schoolbegeleidingsdiensten (de *Rehberlik ve Araştırma Merkezleri* of RAM's). Zij waren immers degenen die het verschil konden maken in het leven van hun leerlingen, waarbij verschil-maken letterlijk inhoudt veranderingen doorvoeren die ertoe doen (Fullan, 2001).

Kennisoverdracht was een van de kern-thema's uit de Terms of Reference. Onze aanpak was er op gericht de Turkse deelnemers aan de seminars te stimuleren hun impliciete theorieën te expliciteren naar ons en elkaar, deze te testen, verder te exploreren en, waar wenselijk, aan te passen of te wijzigen (Senge, 2000). Het ging ons erom dat de deelnemers op basis van hun eigen, contextspecifieke kennis, aangevuld met de kennis die wij hebben aangedragen, verbeteringsplannen konden bedenken die concreet, haalbaar en duurzaam waren (Kessels, 2001).

Het eerste trainingsseminar voor 120 leerkrachten en begeleiders in Yenifoça richtte zich, naast het overdragen en delen van kennis, op de ontwikkeling van SMART geformuleerde actieplannen waarmee de betrokken leerkrachten, verspreid over de stedelijke en plattelandsgebieden van Turkije, aan de slag konden met kleinschalige vernieuwings- en verbeteringsprojecten en het vergroten van de bewustwording onder de Turkse bevolking dat kinderen met een (ernstige) beperking ook recht hebben op goed onderwijs.

De Turkse leerkrachten waren duidelijk niet met deze werkwijze vertrouwd en zagen innovatie in eerste instantie vooral als de beschikbaarheid van kennis, (les)materialen en voorzieningen. Ons ging het echter meer om een duurzaam veranderingsproces waarvan zij zelf eigenaar en regisseur zouden worden (Senge, 2000). We waren ons ervan

bewust dat we de betrokken leerkrachten met een dergelijke werkwijze voor belangrijke uitdagingen plaatsten, zoals het ter discussie stellen van de doelstellingen van hun onderwijs, de rol van leerkrachten, en wie verantwoordelijk was voor veranderingen. Na een aarzelend begin, werden de leerkrachten enthousiaster. Onze rol bestond erin ervoor te waken dat ze hun plannen niet te ambitieus formuleerden en focusten op wat haalbaar was.

In de dialoog met ons en met elkaar bleek dat zij het lastig vonden hierin keuzes te maken. Een belangrijk deel van onze begeleiding richtte zich daarom op het helpen van de pilotgroepen om hun actieplannen zodanig te formuleren dat zij in potentie beheersbaar en realiseerbaar werden. In dit proces was het belangrijk hun vertrouwen te winnen en geloofwaardig te zijn (Evans, 2000). We probeerden dit vooral te doen door de deelnemers aan te spreken op hun specifieke kennis van en ervaring met de eigen context (ibid). Wij maakten veelvuldig gebruik van 'focusgroepen' (Litosseliti, 2003). De Nederlandse projectleden fungeerden hierbij als moderatoren met als belangrijkste taken: de groep op koers houden; discussies stimuleren, faciliteren en stroomlijnen; en de deelnemers op hun gemak stellen (ibid).

In de begeleiding en ondersteuning probeerden we voortdurend te handelen vanuit het besef dat vernieuwing of verandering vorm moet krijgen vanuit de prioriteiten van de mensen die te maken krijgen met de effecten ervan (Fullan, 2001). De focusgroepleden moesten daarom met elkaar de relevantie en de noodzakelijkheid van de vernieuwing of verandering vaststellen en verwoorden, rekening houdend met de uniciteit van elke setting (Fullan, 2001, p. 49). De diversiteit aan plannen was indrukwekkend, deze waren inderdaad SMART geformuleerd en richtten zich op de belangrijkste doelstellingen van dit project.

In Esenköy/Yalova bleek tijdens het tweede seminar dat de deelnemers hard en gemotiveerd hadden gewerkt aan allerlei projecten en, zoals onze monitoringbezoeken reeds leerden, gedegen resultaten hadden geboekt. Resultaten die de moeite waard waren met hun collega's uit de andere regio's te delen en gezamenlijk daaruit lessen te trekken en ideeën te genereren voor de nabije toekomst als de Nederlanders er niet meer waren.

Vanuit de Nederlandse optiek was dit seminar op een aantal punten minder succesvol en betekenisvol dan het eerste:

- Het ministerie was er niet in geslaagd alle deelnemers uit 2005 ook aan het seminar in 2006 deel te laten nemen.
- De betrokkenheid van de Turkse projectmedewerkers van het ministerie tijdens het seminar was beperkt. Van de vier oorspronkelijke medewerkers kon slechts één aanwezig zijn; de anderen hadden inmiddels een andere functie gekregen.
- Afspraken met het ministerie verliepen hierdoor moeizamer met het gevolg dat de organisatie van het seminar allerlei schoonheidsfoutjes vertoonde.
- Door dit alles hadden de leerkrachten en begeleiders sterk het gevoel dat voor het ministerie het project eigenlijk al voor aanvang van het seminar was afgesloten.

Uitgangspunt 6: Veranderingen moeten ook van onderop in gang worden gezet
Tijdens het trainingsseminar in 2005 hebben we doelbewust geprobeerd de deelnemers eigenaar te laten worden van hun projecten waardoor de kans groter werd dat zij daadwerkelijk verantwoordelijkheid zouden gaan dragen voor het bereiken van de vooraf geformuleerd resultaten. Uiteindelijk hebben de Turkse collega's dertien pilots uitgevoerd in de steden Istanbul, Ordu, Tokat, Elazığ, Urfa, Gaziantep, Kahramanmaraş, Adana, Konya, Antalya, Ankara, Izmir en Çanakkale.

Op twee momenten heeft het Nederlandse team de pilotprojecten tussentijds beoordeeld: de coördinatoren van de pilotgroepen brachten in januari 2006 verslag uit over de stand van zaken aan de Nederlandse delegatie in Ankara en het Nederlandse team bezocht vervolgens in mei 2006 de pilots op locatie om in de praktijk de vorderingen te zien en met mensen ter plekke te praten.

De projecten richtten zich op een breed scala aan activiteiten, zoals: het ontwikkelen van lesmateriaal voor leerlingen met ernstige leermoeilijkheden; het bedenken van nieuwe manieren om de integratie van leerlingen met een beperking te stimuleren; en het informeren en betrekken van de plaatselijke bevolking bij het onderwijs aan leerlingen met een beperking, zoals oudergespreksgroepen, ouderavonden, publieke manifestaties, waaronder sportevenementen, en het inschakelen van bekende Turken met een beperking of handicap in hun publiciteitscampagnes. Het gemak waarmee de Turkse collega's toegang wisten te krijgen tot de lokale media (kranten, radio en tv) heeft ons echt verrast. In enkele plaatsen is samenwerking gezocht met imams, die in de moskee aandacht aan het onderwerp hebben besteed.

Tijdens onze bezoeken aan de pilotlocaties konden we 'diamantjes' identificeren, die gepresenteerd konden worden op het seminar in Esenköy in augustus/september 2006 als voorbeelden van good practice, zoals: het broederklasproject in Tokat, een ontmoeting van leerlingen, ouders en personeel van een school voor kinderen met een visuele beperking met die van een reguliere school; vormen van parttime inclusie, en 'omgekeerde' inclusie, waarbij tien 'reguliere' leerlingen onderwijs volgden op een school voor kinderen met een visuele beperking in Istanbul en Adana; en de ontwikkeling van speciale ruimtes ingericht op de RAM's in diverse steden en regio's ten behoeve van de vroegtijdige signalering van ernstige taal-spraakproblemen.

Over de resultaten van de pilots konden alle partijen tevreden zijn. Er zijn tastbare en duurzame resultaten geboekt. De betrokkenen hebben geleerd zelf kleinschalige veranderingstrajecten te ontwikkelen, uit te voeren en te implementeren. Binnen de eigen regio hebben zij waardevolle netwerken ontwikkeld en zijn ze er in geslaagd de lokale bevolking te wijzen op de achtergestelde positie van kinderen en jongeren met een beperking en de noodzaak hierin verandering te brengen.

Uitgangspunt 7: Werken aan onderwijsvernieuwing vereist veranderbereidheid

In dit project waren we ons ervan bewust dat de 'subjectieve realiteit van de deelnemers cruciaal is voor een succesvolle innovatie, en dat daarom transformatie van deze subjectieve realiteit een kerntaak is in het veranderingsproces' (Evans, 1996, p. 16). Belangrijke aandachtspunten waren: het proces van wederzijdse verduidelijking tijdens de voorbereidende bezoeken; uitleg geven over de Terms of Reference en de criteria waaraan het project moest voldoen; omgaan met culturele gevoeligheden (Hofstede, 2000); en het besef dat percepties en doelstellingen niet alleen rationeel worden bepaald (Evans, 1996, p. 30).

We realiseerden ons echter ook dat mensen soms druk nodig hebben om te veranderen; dat veranderingsprocessen tijdrovend zijn; en dat het belangrijk was het aantal mensen dat met de veranderingen te maken kreeg, te vergroten. Vandaar de nadruk op publieke bewustwording en acties op lokaal niveau (Fullan, 2001). We streefden naar een gecombineerd gebruik van valide kennis (waaronder kennis van veranderingsprocessen, specifieke kennis met betrekking tot beperkingen en handicaps en algemene onderwijskundige kennis); strategische planning; besluitvorming on-the-spot; gebruikmaken van onze intuïtie; en het vermijden van het gebruik van kant en klare programma's

(ibid). Fullan (ibid., p. 115) benadrukt verder dat 'onderwijskundige veranderingen uiteindelijk afhankelijk zijn van wat leerkrachten denken en doen'. Wij stimuleerden de leerkrachten daarom hun denken om te zetten in concrete en haalbare actieplannen en die ook daadwerkelijk uit te voeren waarbij 'het versterken van de onderlinge relaties de sleutel is' (ibid., p. 4).

In dit project bleek de omgeving soms turbulent en onvoorspelbaar waardoor we in onze planning voortdurend uitgedaagd werden adaptief en pragmatisch te handelen. Het succes van de pilots kan voor een belangrijk deel teruggevoerd worden op onze focus op de leerkrachten en hun werk.

Uitgangspunt 8: Kritische reflectie staat aan de basis van het leerproces

Het Nederlandse team heeft met kritische blik de voortgang van het project gevolgd. Na elk bezoek hebben we intern verslag gedaan van het gevolgde traject, de opbrengsten, de gemaakte afspraken, de gewijzigde planning enzovoort. Dit was van belang omdat niet bij elk bezoek het voltallige Turkse team aanwezig was. Tijdens onze uitvoerende werkzaamheden ter plaatse hebben we, buiten het formele programma om, veelvuldig overleg gehad met elkaar, waarbij we terugkeken op de activiteiten van die dag en vooruitblikten naar de volgende dag(en). Verder was er een periodieke verantwoording naar de EVD door middel van driemaandelijks voortgangsverslagen. Daarnaast werd ook regelmatig via e-mail of per telefoon overlegd met de projectadviseur Turkije van de EVD over de gang van zaken.

Ditzelfde traject hebben we ook zo veel mogelijk doorlopen met de Turkse projectmedewerkers, zowel tijdens onze bezoeken aan Turkije, als tijdens vergaderingen van de Project Advisory Committee.

Op uitnodiging van het Turkse Department voor Speciaal Onderwijs hebben we tijdens het 16e Nationale

Congres Speciaal Onderwijs in Samsun (november 2006) de belangrijkste uitkomsten van dit project met een groter publiek gedeeld en het project formeel afgesloten.

3 Conclusies

Het project kende een aantal knelpunten. Terugkijkend op het project kunnen we stellen dat het project te maken had met onduidelijkheid aan Turkse zijde over de aard en werkwijze van Matra-projecten. Matra-projectbudgetten zijn grotendeels bestemd voor technische assistentie, dat wil zeggen voor de bekostiging van de inzet van Nederlandse experts en niet zozeer voor het aanschaffen van leermiddelen, materialen en apparatuur. Een klein deel van het budget was weliswaar hiervoor bestemd, maar alleen als er een goede motivatie aan ten grondslag zou liggen, bijvoorbeeld over hoe deze materialen konden bijdragen aan het bereiken van de projectresultaten.

Een ander knelpunt was de hiërarchische structuur van het Turkse Ministerie van Onderwijs, waardoor de Turkse projectmedewerkers nauwelijks zelfstandig beslissingen konden nemen. Regelmatig werden afspraken tussen ons en de Turkse projectmedewerkers ter zijde geschoven door hogere ambtenaren.

Zoals eerder gezegd was er sprake van een afnemende betrokkenheid van de Turkse projectmedewerkers. Twee van hen bleken te zijn overgeplaatst naar een andere afdeling zonder dat wij hierover geïnformeerd werden. Concreet betekende dit dat zij de laatste negen maanden van het project al niet meer meededen. Een derde coördinator werd drie maanden voor het einde van het project overgeplaatst naar een andere afdeling.

De oorspronkelijke doelstellingen hebben in alle pilots en tijdens de twee seminars voldoende aandacht gekregen, zoals bleek uit de evaluatieformulieren van de deelnemers. De evaluaties en de

resultaten van de pilots suggereren dat de doelstellingen ook daadwerkelijk gerealiseerd zijn. Dat de verschillende regio's hun pilotprojecten op verschillende manieren hebben aangepakt, moet gezien worden als een integraal onderdeel van onze werkwijze, waarbij de deelnemers gestimuleerd werden hun eigen kennis en ervaring te verbinden met de mogelijkheden ter plaatse.

De Nederlandse ondersteuning voor het verbeteren van de diagnostiek en remediëring van ernstige spraak- en taalstoornissen heeft de ontwikkelingen in Turkije zeker gestimuleerd. Een aantal RAM's heeft in hun gebouwen speciale ruimtes hiervoor ingericht en twee regio's zijn begonnen met de screening van leerlingen met nieuwe toetsinstrumenten.

Voor 12 scholen voor leerlingen met een visuele beperking zijn vanuit het project, overeenkomstig de wensen van de Turken, televisieloeptjes aangeschaft.

Dertien pilotgroepen, verspreid over het land, hebben in de eigen stad en regio innovatieve projecten uitgevoerd ten einde de kwaliteit van het onderwijs aan de drie doelgroepen te versterken, de betrokkenheid van ouders te stimuleren, het publieke bewustzijn betreffende mensen met een beperking of handicap te vergroten en te experimenteren met verschillende modellen van integratie: leerling in de klas, groep in de school, uitwisseling tussen groepen gehandicapte en niet-gehandicapte leerlingen en de ontwikkeling van 'broederklassen'.

In deze projectperiode is een Engelse vertaling tot stand gekomen van de Mevzuat (die richtlijnen bevat voor de inrichting van het speciaal onderwijs) en is nieuwe wetgeving gerealiseerd door de Turken.

De Turkse leerkrachten zijn erin geslaagd op lokaal niveau het publiek te betrekken bij het onderwijs aan en het nadenken over de (marginale) positie van Turkse kinderen en jongeren met een handicap.

4 Aanbevelingen

In een project als dit lijkt de belangrijkste uitdaging verschillen weliswaar te benoemen, maar ook te relativeren, en vooral op zoek te gaan naar wat verbindt: goed onderwijs realiseren voor achtergestelde groepen. De volgende aanbevelingen zijn hieruit naar voren gekomen:

- Maak in de inceptiefase tijdens de formele bijeenkomsten en vergaderingen je onderwijsopvattingen kenbaar.
- Bespreek deze onderwijsopvattingen in de inceptiefase tijdens informele contacten uitgebreid met de daadwerkelijke projectcoördinatoren en zoek naar verbinding met hun opvattingen.
- Maak in de inceptiefase kenbaar dat het voor het welslagen van het project belangrijk is dat de functies van de betrokken projectcoördinatoren gehandhaafd blijven tot en met de formele afronding van het project.
- Benadruk dat er in de projectgroep ten minste één persoon opgenomen wordt die de Engelse taal goed beheerst.
- Investeer in de interpersoonlijke relaties tussen de projectcoördinatoren en de uitvoerders in de regio's.
- Organiseer de formele ruimte, in ons geval een toestemmingsbrief van het ministerie, waardoor de uitvoerders in de regio de vrijheid kregen hun eigen plannen op te stellen en uit te voeren.
- Geef projectcoördinatoren en uitvoerders de ruimte om zelf betekenis te verlenen aan de eigen bevindingen en de bevindingen van anderen en stimuleer ze daar ook in.
- Organiseer voldoende ruimte om in een 'dialoog van gelijken' het project aan het einde gezamenlijk te evalueren.

LITERATUUR

- Aarssen, J., H., de Cohen L., Schuman, H., & Kreike, W. (2004). *Strengthening the Turkish primary education system for handicapped children, in line with European requirements for quality of education and equal opportunities. Proposal within the framework of MATRA pre-accession programme*. Utrecht: Sardes/SvO.
- Aarssen, J. (2005a). *Strengthening the Turkish primary education system for handicapped children, in line with European requirements for quality of education and equal opportunities*. Inception report, April 2005. Utrecht: Sardes/SvO.
- Aarssen, J. (2005b). *Intern evaluatierapport trainingsseminar Yalova*. September 2005. Utrecht: Sardes/SvO.
- Bouw, B. (2004). *Strengthening the Turkish primary education system for handicapped children, in line with European requirements for quality of education and equal opportunities*. Terms of reference, November 2004. Den Haag: EVD Internationaal samenwerken en ondernemen.
- Broadfoot, P. (1999). Not so much a context, more a way of life? Comparative education in the 1990s. In R. Alexander, M. Osborn, & D. Phillips (Eds.), *Learning from comparing, new directions in comparative educational research. Volume one: Contexts, classrooms and outcomes*. Oxford: Symposium Books.
- Broadfoot, P., & Osborn, M. (1992) French lessons: comparative perspectives on what it means to be a teacher. In D. Phillips (Ed.) (1992), *Lessons of cross-national comparison in education – Oxford studies in comparative education*. Wallingford: Triangle Books Ltd.
- BYEGM (z.j.). The structure of the Turkish educational system. Verkregen 13 januari 2007 van <http://www.byegm.gov.tr/REFERENCES/EDUCATION-system.htm>.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change – Reform, resistance and the real-life problems of innovation*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Eurydice (2008). *The education system in Turkey 2007/08*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

- Hofstede, G. (2000, 13e druk.) *Allemaal Andersdenkenden. Omgaan met verschillen*. Amsterdam: Uitgeverij Contact.
- Fullan, M. (2001, 3rd edition). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Grigic, B. (2006). A new strategic outlook for Turkey. *Turkish Policy Quarterly*, summer 2006.
- Kessels, J. (2001) *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Oratie als Hoogleraar Human Resource Development aan de Faculteit der Toegepast Onderwijskunde van de Universiteit Twente op donderdag 8 februari 2001.
- Litosseliti, L. (2003). *Using focus groups in research*. London: Continuum.
- Mango, A. (2004). *The Turks today*. London: John Murray Publishers.
- MEI (2007). *Milli Eğitim İstatistikleri. Örgün Eğitim 2006-2007/ National Education Statistics. Formal Education. 2006-2007*. Ankara: Ministry of National Education.
- Métais, J. (2000). Snakes and Ladders: learning from international comparisons. In R. Alexander, M. Osborn, & D. Phillips (Eds.), *Learning from comparing, new directions in comparative educational research. Volume two: Policy, Professionals and Development*. Oxford: Symposium Books.
- Ministry of National Education (2004). *Regulations on special services. Decree Law No. 573 on special education*. Republic Of Turkey, Ministry Of National Education. <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozel-legt573.htm>
- Ministry of National Education (2005). *National education policy review. Background report prepared for the Organization For Economic Co-Operation Development (OECD)*.
- Ministry of National Education (2006). *2005/ 2006 Öğretim Yılı Özel Eğitim Okul ve Kurumları Sayısal Genel Sonuç Tablosu*. Directorate Special Education. <http://orgm.meb.gov.tr/>
- Schuman, H. (2003). *Special education in the Netherlands-Developments-The debate on integration and inclusion*. Artikel voor de Inspire Socrates-Comenius conferentie in Dublin. Utrecht: Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn – A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- http://www.middleeastdirectory.com/cs_turkey.htm#People

ADRES VAN DE AUTEURS

Email: hans.schuman@hu.nl