

V L A A M S P A R L E M E N T



Zitting 2000-2001

14 februari 2001

VOORSTEL VAN RESOLUTIE

**– van mevrouw Veerle Heeren, mevrouw Brigitte Grouwels en de heren Luc Martens,
Gilbert Vanleenhove en Jos De Meyer –**

betreffende het gelijkekansenbeleid binnen het onderwijs

TOELICHTING

DAMES EN HEREN,

Inleiding

De visietekst "Naar een geïntegreerd gelijkekansenbeleid binnen het onderwijs" en zeker de breedvoerige gedachtewisseling over het zelfde thema tijdens de hoorzitting in het Vlaams Parlement, hebben op een zeer boeiende wijze dit onderwerp op de voorgrond gebracht.

"Gelijke kansen" voor alle kinderen in het onderwijs veronderstelt echter meer dan een geïntegreerd project onderwijsvoorrrangsbeleid, gericht op bepaalde "kansengroepen", geselecteerd op basis van sociaal-culturele en sociaal-economische criteria. Niet alleen moeten alle kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (kinderen met ernstige leerproblemen, kinderen met een handicap, en dergelijke) in het gewone onderwijs kunnen rekenen op een deskundige benadering, ook voor de eigenheid van ieder individueel kind moet er een fundamenteel respect worden betoond. Naast "gelijkheid" worden "diversiteit" en "kwaliteitszorg" steeds meer belangrijke basisgegevens voor het onderwijs van de 21e eeuw. De "geïntegreerde differentiatie" die er het gevolg van moet zijn, vereist niet alleen extra mensen en middelen, maar ook een grote kwaliteitszorg.

Natuurlijk is het zo dat, zelfs wanneer de zorgbreedte van de gewone school sterk toeneemt, er nog altijd kinderen zijn van wie de behoeften de mogelijkheden van de gewone school overstijgen. Voor hen, maar ook voor de gehandicapte leerlingen met bijzondere behoeften in het gewone onderwijs, moet het buitengewoon onderwijs zijn deskundigheid ter beschikking blijven stellen.

In het geval van anderstalige nieuwkomers – die met een goede begeleiding meestal hun plaats in het gewone onderwijs kunnen innemen – geldt, zeker bij het eerste contact, of voor zij die maar een zeer beperkte tijd in ons land verblijven dat onderwijs op een heel specifieke manier dient te worden ingevuld. En hetzelfde is, bijvoorbeeld, waar voor kinderen uit de trekkende bevolkingsgroepen, die zich via complementaire voorzieningen kunnen integreren in het gewone onderwijs, maar waarvoor specifieke alternatieven soms wenselijk zijn.

Diversiteit en differentiatie alleen benaderen vanuit "leerproblemen" of "leerachterstand" en extra-

inspanningen alleen daarop baseren, doet geen recht aan een "positieve" diversiteit die moet worden gedefinieerd als een rijkdom van individuele, sociale of culturele kenmerken, die de uitgangspunten voor een toekomstgericht onderwijs zijn.

Zeker voor een aantal doelgroepen dient het remediërend-curatieve aspect van een gelijkekansenbeleid ook aangevuld te worden met een preventief aspect, gericht op het voorkomen van leerproblemen. Als we weten dat bijvoorbeeld kinderen en jongeren uit kansarme en/of allochtone gezinnen of leerlingen met bepaalde persoonlijkheidskenmerken een groter risico op leerbedreiging lopen, kunnen we dan wachten op de eerste sporen van leerproblemen om een extra-inspanning te leveren? Een beleid dat in een zo vroeg mogelijk stadium – voor de eerste "resultaten" worden gemeten – hiermee rekening houdt op basis van de aanwezigheid van die doelgroepen, kan veel problemen gewoon voorkomen.

Het recht van inschrijving en aanvaardingsplicht is op zich een waardevolle opdracht voor iedere school. Dit mag er echter niet toe leiden dat multiculturele scholen evolueren tot concentratiescholen. Misschien kan het bereiken van een bovengrens met betrekking tot het aantal allochtone leerlingen een supplementaire mogelijke reden zijn om een leerling niet in te schrijven.

Al hebben niet alle scholen zich daarbij actief geprofileerd, toch zijn de non-discriminatieovereenkomsten niet zonder gevolg gebleven. Alleen al het samenbrengen van diverse partners op lokaal niveau was van groot belang. Niet alleen de scholen en CLB's, maar bijvoorbeeld ook ouders (ook van allochtone kinderen) moeten een belangrijke rol spelen in het lokale overleg. Om tot een betere spreiding te komen kan van iedere individuele school een grotere inspanning worden geëist die heel specifiek wordt vastgelegd in het schoolreglement en die ook wordt getoetst. Schoolreglementen moeten naast algemene lijnen die de eigenheid van een school, het (pedagogische) project omschrijven en absoluut voor iedereen gelden die daar school wil lopen, ook enkele elementen bevatten die, aansluitend op die eigenheid, uitdrukkelijk rekening houden met een multiculturele samenleving.

De rol van de inspectie om op basis van een schoolwerkplan de bevordering van gelijke kansen te beoordelen, is duidelijk in strijd met artikel 38 en 47, § 2 van het decreet op het basisonderwijs dat inhoudt dat de onderwijsinspectie kennis neemt van het bestaan van een schoolwerkplan zonder de

inhoud ervan te beoordelen. Hier dient het risico te worden vermeden dat gelijkekansenbeleid ertoe leidt dat de fundamentele vrijheid van onderwijs-verstrekken in het gedrang komt.

I. Integratie en participatie als democratische opdracht

Als (post-)moderne democratische samenleving is onze belangrijkste opdracht de emancipatie en de effectieve integratie van al onze medeburgers (of bij uitbreiding : van alle mede-inwoners). Dit betekent dat we, via alle middelen die we als samenleving ter beschikking hebben, voorwaarden dienen te scheppen die leiden tot een volwaardige politieke, sociale, economische en culturele participatie van iedereen die in onze nabijheid leeft. Het voor iedereen garanderen van zo'n actief burgerschap in onze samenleving, vereist een globaal beleid waar op diverse terreinen deze doelstelling wordt nagestreefd en waar alle geleverde inspanningen aan elkaar gekoppeld zijn en op elkaar inspelen : huisvesting, welzijn, gezondheid, onderwijs, tewerkstelling, economie, cultuur, mobiliteit, milieu, justitie, enzovoort. Dat daarbij ook vandaag de meest kwetsbaren de grootste aandacht verdienen, mag evenzeer duidelijk zijn.

In dat geheel neemt onderwijs (en onderwijsbeleid) nog altijd een belangrijke plaats in, als uniek knooppunt in een breed netwerk van contacten die tot vorming, opvoeding, emancipatie, integratie en participatie kunnen bijdragen. We verwachten van dat onderwijs een bijzondere zorg voor de overdracht van kennis en sociale vaardigheden, maar evenzeer van normen en waarden en van culturele bagage. Wanneer we als samenleving onderwijs verstrekken, dan moeten we ook in de 21e eeuw een onderwijs ontwikkelen dat aan zoveel mogelijk kinderen en jongeren (en zelfs aan alle kinderen en jongeren) optimale onderwijs- en vormingskansen biedt en maximale kansen tot ontplooiing biedt. Zo krijgt ieder kind de kans om haar/zijn talenten te ontwikkelen, waarbij rekening wordt gehouden met haar/zijn capaciteiten. Vooral voor de ontwikkeling van kinderen die als gevolg van hun achtergrond of persoonlijkheidskenmerken een minder goede uitgangspositie hebben, speelt onderwijs een cruciale rol. Zeker aan kinderen die op één of andere manier belemmerd worden in de ontwikkeling van hun talenten, moet het onderwijs optimale kansen bieden om uiteindelijk volwaardig te kunnen functioneren in de maatschappij. Zo werkt onderwijs mee aan het uitsluiten van sociale uitslui-

ting, aan het bestrijden van een duale samenleving, aan het versterken van de sociale cohesie.

Het garanderen van optimale kansen om individuele talenten te ontwikkelen, is in Vlaanderen zeker in de meest recente decennia voor een groot deel gericht op het bestrijden van ongelijkheden. Tal van maatregelen werden genomen om gelijkheid van onderwijskansen te bieden aan alle leerlingen en studenten, ongeacht hun achtergrond. Ook in de 21e eeuw blijven die gelijke kansen essentieel, maar het nastreven van de waarde "gelijkheid" kan vandaag niet meer voorbij aan de grote maatschappelijke diversiteit, aan verschillen in capaciteiten of aan culturele verschillen. Als de leerling meer centraal staat, als de individuele talentontwikkeling steeds belangrijker wordt, komt de diversiteit nog meer naar voren en dat leidt bijna rechtstreeks tot een meer gedifferentieerd onderwijs of zelfs tot maatwerk. Het garanderen van optimale kansen, van gelijke kansen wordt dan eerder het garanderen van een gevarieerd onderwijsaanbod. Gelijkheid is ook steeds meer recht doen aan verschillen. De waarde "gelijkheid" dient in het onderwijs zeker ook te worden aangevuld met de waarde "diversiteit" of "variëteit". Meer nog, in een omgeving waar beide waarden op elkaar inspelen, zal er ook steeds meer aandacht en ruimte zijn voor een grotere kwaliteitszorg.

II. Gelijkheid

Het benadrukken van de diversiteit en de kwaliteitszorg, naast de waarde "gelijkheid", kan voor het onderwijs, voor het creëren van echt optimale, echt maximale kansen, echt gelijke kansen, alleen maar een verrijking betekenen, al is het maar omdat de invulling van de notie "gelijkheid" niet zo onproblematisch is als wel eens wordt verondersteld.

Een eerste vraag die de waarde "gelijkheid", het nastreven van gelijkheid, oproept is die "welke waardeobjecten er in aanmerking komen om gelijk verdeeld te worden" of "wat een mens tot een volwaardig mens maakt". Menszijn vereist dat er aan een aantal mogelijkhedenvoorwaarden voldaan is en er zich een aantal mogelijkheden aandienen om zich als mens te ontplooiën. Daartoe kunnen zowel subjectieve als objectieve criteria worden aangewend of er kan een combinatie van beide worden gemaakt. Dit houdt als vanzelfsprekend in dat het niet evident is om zomaar te bepalen wat in de samenleving dan wel "gelijk" moet worden verdeeld. Gaat het over subjectieve welvaart of eerder over

primaire goederen die iedereen objectief nodig heeft, ongeacht zijn belangen of preferenties? Of moeten we het subjectieve met het objectieve verbinden? Waardeobjecten zouden dan de basic capaciteiten (basisbekwaamheden) kunnen zijn. Deze zijn objectief vast te leggen omdat ze bijdragen tot het menselijke belang, gemeten volgens vier waarderingscriteria: het gerealiseerde persoonlijke welzijn, het gerealiseerde agency (het realiseren van morele doelen), de agency-vrijheid (de mate van vrijheid om morele doelen te verwerkelijken) en de mate van vrijheid waarover men beschikt om persoonlijk welzijn op de één of andere wijze te realiseren (persoonlijke welzijnsvrijheid).

Een tweede vraag die "gelijkheid" oproept gaat er natuurlijk over hoe men datgene dat men gelijk wil maken, concreet gelijk gaat maken:

- je kunt de waardeobjecten gelijk maken op een bepaald punt in de tijd en daarna alle latere gevolgen negeren (starting-gatetheory) – daarna is het individu voor alles verantwoordelijk;
- je kunt de opportuniteiten of de toegang tot de waardeobjecten gelijk maken en bij een veranderde situatie die de opportuniteiten heeft gewijzigd de herverdeling herhalen (niet-end-state-theorie) – daarna is het individu voor alles verantwoordelijk, behalve dan wanneer ongelijkheid ontstaat, die niet vrijwillig is (in dat geheel moet er dan wel een lijn worden getrokken tussen datgene waarvoor men verantwoordelijk is en waarvoor niet);
- je kunt eisen dat de waardeobjecten gelijk zijn als tastbaar resultaat, als realisatie ("en-state-theorie") – in deze visie er er een overheid nodig die de mensen een zo groot mogelijke en reële vrijheid geeft, waarbij de "basic capaciteiten" zeker gelijk voorhanden zijn – persoonlijke verantwoordelijkheid is dan minder belangrijk.

Uiteindelijk is de vraag "gelijkheid van wat onlosmakelijk verbonden met een visie op vrijheid en persoonlijke verantwoordelijkheid. (zie Kurt Devooght, "Gelijkheid van wat?", in *Ethische Perspectieven* 7 (1997) 3-4).

Zonder deze theoretisch-filosofische benadering precies te willen afwegen ten opzichte van het onderwijs, is ook daar duidelijk dat "gelijkheid" niet altijd op een zelfde manier wordt begrepen.

Het gelijkheidsconcept werd in het verleden vaak gelijkgesteld met "gelijkheid van rechten", met

"gelijkheid van (start)kansen", wat bijvoorbeeld resulteerde in onderwijsplicht, democratisering of gelijkheid van kansen op voortgezet onderwijs. Die benadering resulteerde vaak in een soort van "mid-denklasse-onderwijs" met een navenante vorm van gelijkheid.

Een andere invulling heeft het dan eerder over het bereiken van gelijke resultaten. Maar wat die gelijke resultaten dan precies zijn, is ook niet altijd duidelijk. Gaat het over het bereiken van een geheel aan kennis, vaardigheden en capaciteiten die men beschouwt als minimaal noodzakelijk om in onze samenleving volwaardige levenskansen te krijgen of is de gelijkheid van uitkomsten maar bereikt wanneer verschillende groepen op een gelijke manier aanwezig zijn in alle maatschappelijke instellingen en posities. En dreig je bij het te strikt vasthouden aan gelijke resultaten niet te vervallen in een wereld van egalitarisme waar er nog nauwelijks plaats is voor het bijzondere individu? Kom ja dan niet al te gemakkelijk in conflict met het recht om de capaciteiten te ontwikkelen?

De steeds grotere maatschappelijke diversiteit en de inachtneming van ieders individuele capaciteiten sturen de definitie van gelijkheid steeds meer in de richting van recht doen aan verschillen. Het garanderen van gelijkheid, van gelijke kansen hangt zo steeds meer en meer samen met een gevarieerd onderwijsaanbod. Gelijkheid wordt dan minder gedefinieerd als gelijke kansen of gelijke resultaten, maar als het in gelijke mate kunnen profiteren van de kansen die het onderwijs biedt. "In gelijke mate" brengt ons dan naar een invulling van gelijkheid die veel minder egaliserend is en meer proportioneel wordt benaderd, waar gelijkheid en gelijke verhouding wordt tussen mogelijkheden en resultaten, gedefinieerd op basis van inspanningen. Het doel wordt dan eerder het streven naar gelijke inspanningen en minder naar gelijke resultaten.

Maar hoe groot die diversiteit ook is, toch kan dat niet betekenen dat het onderwijs een gemeenschappelijke ambitie moet laten varen. In het licht van de snel en continu veranderende samenleving, houdt dat vandaag zeker in dat het onderwijs (beleid) iedere leerling moet "leren leven" ("leren weten", "leren handelen", "leren samenleven" en "leren zijn"). In ieder geval moet iedere leerling via het onderwijs de "leervaardigheid" als basisvaardigheid opdoen. Dit "leren leven" moet resulteren in een geheel van competenties, opgebouwd uit inzichten, vaardigheden en attitudes die een zelfstandig functioneren en een volwaardige maatschappelijke integratie en participatie mogelijk

maken. Dat dit ook betekent dat elk kind na de lagere school in staat moet zijn om te kunnen lezen, rekenen en schrijven en bekend is met het wereldwijde web is duidelijk. Of dit volstaat zonder er, bij het einde van het secundair onderwijs, een beroepskwalificatie aan te koppelen die de instap in een bepaalde functie of beroep (als beginnend beroepsbeoefenaar) mogelijk maakt, is maar de vraag. Ook op dat vlak zou onderwijs voor iedereen op dat ogenblik een startkwalificatie moeten kunnen garanderen.

Ook de vraag hoe onderwijs gelijkheid dient te bereiken, is niet altijd zo evident te beantwoorden. De vaststelling dat kinderen en jongeren met een bepaalde achtergrond een minder goede startpositie hebben, vereist van het onderwijs dat het er zo vlug mogelijk voor zorgt dat deze positie "gelijk" wordt gemaakt. Dat de kans groot is dat dit niet zal volstaan en omstandigheden, die buiten de leerling om die voor (nieuwe) ongelijkheid zorgen, blijven bestaan, lijkt ook duidelijk te zijn. De inspanningen om via het onderwijs de gelijkheid te herstellen, lijken vandaag op geen enkele leeftijd, op geen enkel punt op te houden. In een samenleving die steeds meer wenst te steunen op "een leven lang leren" krijgt dit trouwens een nog meer bijzondere betekenis.

III. Positieve diversiteit

Meer dan ooit moet het onderwijs er zich van bewust zijn dat iedere lerende eigen verwachtingen, eigen talenten en kwaliteiten en een eigen tempo van ontwikkeling heeft. Leerlingen zijn ook niet alleen "leer"-lingen. Zij moeten zelf de drager kunnen zijn van het opvoedingsproject. Zij moeten er zelf subject van zijn. Dit vraagt om een betere afstemming op de jeugdcultuur en het hanteren van welbevinden als een indicator voor de kwaliteit van een school.

Om ertoe te komen dat leerlingen ook subject worden van hun eigen opvoedingsproject, vereist dit van scholen het ontwikkelen van een onderwijsbeleid dat daadwerkelijk respect betoont voor de eigenheid van iedere individuele leerling. Alleen zo kan een positief opvoedingsklimaat voor iedereen worden gecreëerd. Diversiteit mag niet langer alleen negatief worden benaderd vanuit een invalshoek als "leerachterstand", maar dient positief te worden gedefinieerd als een rijkdom van individuele, sociale, culturele en andere kenmerken, die de uitgangspunten voor een toekomstgericht onderwijs zijn. Zowel inhoudelijk als organisatorisch

zal/zou dit zonder enige twijfel behoorlijk wat consequenties kunnen inhouden. Het onderwijs van de 21e eeuw zal gekenmerkt moeten zijn door een gevarieerd onderwijsaanbod. In de eerste plaats zal het onderwijs het reservoir van (vaak verborgen) talenten tot ontplooiing dienen te brengen. Waar nodig zal die "gelijkheid die recht doet aan verschillen" dienen te worden aangevuld met het wegwerken van belemmeringen waardoor leerlingen hun talenten onvoldoende kunnen ontwikkelen en die leiden tot een oneigenlijke selectie.

Diversiteit, variëteit of heterogeniteit moeten de uitgangspunten worden van de pedagogische aanpak. Verschillen in aanleg, leerritme en gezinsmilieu mogen niet langer genegeerd worden, maar moeten de basis vormen van een aanpak die beter aan (de talenten van) de individuele leerling is aangepast. Om kinderen "bij de eindmeet te brengen" zullen onderweg, aangepast aan hun individuele leervermogen, steeds meer verschillende paden en wegen moeten worden geëxploreerd. Meer dan ooit moeten we ook rekening houden met de verschillende talenten die bij leerlingen aanwezig zijn (praktische en technische aspecten van de kennis en artistieke vaardigheden naast intellectuele talenten).

Verschiedende paden of wegen volgen of "differentiëren" gebeurt bij voorkeur en zo ver mogelijk binnen dezelfde (kern)klas. Het groepsgebeuren moet een belangrijke plaats blijven innemen. In de regel kan er zeker tijdens een gemeenschappelijk basisonderwijs geen sprake zijn van differentiatie, over gescheiden richtingen of scholen. Zo'n kernklas geeft leerlingen een gevoel van identiteit, waarrond – via een geïntegreerde differentiatie – de individuele behoefte van de leerlingen beter kunnen worden benaderd. De vraag is dan natuurlijk in hoeverre de te bereiken doelen voor iedereen dezelfde dienen te zijn. Of er naast gemeenschappelijke doelen ook niet over "gedifferentieerde doelen" dient te worden nagedacht is dan een heel pertinente vraag. Moeten we dan misschien niet beter streven naar een onderwijs waar, naast een aantal wettelijk vastgelegde kernvaardigheden die alle leerlingen moeten ontwikkelen, evenveel ruimte wordt gegeven aan de school zelf om het programma af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van iedere leerling. "Gelijke resultaten genereren" wordt dan misschien het garanderen van gelijke kansen op gelijkwaardige resultaten, ook op zo'n manier dat bijvoorbeeld de meest kansrijken extra gestimuleerd worden en de minst kansrijken extra geholpen en gemotiveerd worden. De zorgbehoefte van elk kind moet bepalend zijn voor het beleid dat een school gaat voeren. Ze

dient de nodige middelen te krijgen om alle kinderen zo optimaal mogelijke ontwikkelingskansen te geven.

Verschillende paden of wegen volgen of "differentiëren" voor zo ver mogelijk binnen een (kern)klas, betekent ook dat we een duidelijk halt moeten toeroepen aan het veelvuldig zittenblijven. Welke de ervaren tekorten of onvoldoendes ook zijn, in de regel moeten ze kunnen worden opgevangen in dit nieuwe schooltype. In weinig gevallen houdt het herhalen van identiek hetzelfde aanbod nog één enkele uitdaging in. Daarbij komt dat de ongelooflijk nefaste invloed van een appreciatie die in zittenblijven zit vervat, niet kan worden overschat – zeker niet bij de vaststelling dat meerdere leerlingen dit meer dan eens meemaken. Het geheel van mogelijkheden dat zo verloren gaat, is niet te overschouwen. We moeten absoluut vermijden dat leerlingen al heel vlug gestigmatiseerd worden tot "ingesloten uitgesloten van het onderwijs". Het rigide jaarklassensysteem is in dit kader zeker aan evaluatie toe.

IV. Kwaliteitszorg

Een gevarieerd, open en gedegen onderwijsaanbod, omgaan met verschillen tussen leerlingen en maatwerk vereisen duidelijk meer kwaliteitszorg. Die zorg voor kwaliteit hangt dan, onder andere, samen met een sterk onderwijskundig leiderschap, een gedegen professioneel kader, een open en positief schoolklimaat, een goed uitgebouwde infrastructuur, een goede teamvorming en een systematisch na- en bijscholingsbeleid, en een frequente evaluatie van de vorderingen (Scheerens J., Wat maakt scholen effectief, 1989).

Scholen dienen in dat kwaliteitsstreven in ieder geval te kunnen steunen op een pedagogische autonomie.

De school moet openstaan voor de samenleving en gevoelig zijn voor wat daar leeft. Het ontwikkelen van een pedagogisch project dat sterk verankerd is in de bredere lokale context houdt een belangrijke uitdaging in.

Dit veronderstelt een breed lokaal overleg en een versterking van de participatiegedachte op lokaal vlak. In dezelfde context moeten ook concrete samenwerkingsmogelijkheden met andere maatschappelijke actoren, zoals de culturele sector, de sportsector, de welzijnssector, de industrie, enzovoort, worden ontwikkeld en benut.

Maar tegelijk is het uitermate belangrijk dat de school een instelling vormt die tegenover die samenleving haar eigenheid en identiteit weet te behouden. De school moet meer zijn dan een kruispunt van maatschappelijke invloeden of een verzamelpaats van individuele preferenties. Haar leden – de schooldirectie, het onderwijzende personeel, maar ook de leerlingen en ouders – moeten een gevoel van gemeenschap hebben. Via de ondersteuning van de ouderwerking dienen de ouderbetrokkenheid en -participatie te worden vergroot. Daarbij moet ook ruimte zijn voor een meer structureel ontwikkeld schoolopbouwwerk.

De school van de toekomst is ook een krachtige en professionele organisatie die getuigt van eigen initiatief en creativiteit. Tegelijk moet dit voor de leerkrachten leiden tot een volwaardige herwaardering.

V. Omgaan met specifieke onderwijsbehoeften : zowel remediërend als preventief optreden

Differentiatie moet er in ieder geval voor zorgen dat alle leerlingen zich thuisvoelen in een onderwijs dat rekening houdt met de eigen verwachtingen, eigen talenten en kwaliteiten en het eigen tempo van iedere lerende. Dat betekent natuurlijk niet dat de school nog alleen dat uitvoert wat leerlingen en studenten vragen. Wel moet ze er in de wijze waarop ze werkt duidelijk rekening mee houden.

Differentiatie houdt, als vanzelfsprekend, ook in dat er voor kinderen met meer bijzondere onderwijsbehoeften extra inspanningen worden geleverd in de heel nabije omgeving van de kernklas. Ook zij dienen volwaardig te kunnen deelnemen aan het gewone onderwijs, om zo hun kansen op sociale integratie te bevorderen. Het grootste gedeelte van deze kinderen met meer specifieke behoeften kan worden opgevangen in het gewone onderwijs, via zorgbrede scholen, waar iedere leerling de "zorg" krijgt die hij behoeft. Ook voor kinderen met een handicap of met ernstige leermoeilijkheden moet dat via deskundig, taakgericht en remediërend onderwijs mogelijk zijn. Met adequate begeleiding en passende inzet van middelen in het wellicht mogelijk de meest kinderen met al hun verschillen qua talent en leerleeftijd in één school op te vangen.

Natuurlijk is het zo dat zelfs wanneer de zorgbreedte van de gewone school sterk toeneemt, er nog kinderen zullen zijn van wie de behoeften de mogelijkheden van de gewone school overstijgen.

Voor heel wat leerlingen betekent het buitengewoon onderwijs de beste oplossing om tot een maximale zelfstandige ontplooiing te kunnen komen. Meer dan ooit moet het buitengewoon onderwijs vanuit zijn eigenheid, vanuit zijn eigen opdracht worden benaderd en niet als een laatste schakel van een waterval, een waterval die vaak wordt veroorzaakt door een gewoon onderwijs dat bijzondere behoeften bij leerlingen wel ontdekte maar niet over de deskundigheid, flexibiliteit, mensen of middelen beschikte om er een volwaardig antwoord te bieden.

Daarenboven heeft het buitengewoon onderwijs heel wat deskundigheid in huis om bij te dragen tot een meer zorgbrede school. Ook voor de gehandicapte leerlingen in het gewone onderwijs, zal het buitengewoon onderwijs zijn deskundigheid ter beschikking moeten blijven stellen. Dat deze expertise grotendeels opgebouwd is, op basis van de eigen schoolbevolking en dat deze populatie blijvend grote aandacht verdient, is duidelijk. Maar tegelijk zou een grotere (mede)verantwoordelijkheid van het buitengewoon onderwijs voor gehandicapte kinderen uit het gewoon onderwijs nieuwe "zorgbrede" kansen kunnen creëren en de handelingskwaamheid van leerkrachten en de draagkracht van het gewone school zelf vergroten. Een samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs die daarop is gebaseerd, zal er niet alleen toe leiden dat de doorstroming naar het buitengewoon onderwijs niet langer als per definitie problematisch wordt ervaren. Ook het risico van problematische doorverwijzingen op zich zal zonder enige twijfel verminderen. Experimentele projecten uit het recente verleden wijzen in die richting, maar ofwel is de evaluatie ervan nog niet afgerond, ofwel wordt er te weinig rekening gehouden met die evaluatie.

Waar het buitengewoon onderwijs een oplossing biedt voor een belangrijke groep kinderen van wie de behoeften de mogelijkheden van de gewone school overstijgen, zijn ook voor andere kinderen specifieke alternatieven soms wenselijk. Bij anderstalige nieuwkomers – die met een goede begeleiding meestal hun plaats in het gewoon onderwijs kunnen innemen – geldt zeker bij het eerste contact of voor diegene die maar een zeer beperkte tijd in ons land verblijven, dat onderwijs op een heel specifieke manier moet worden ingevuld. En hetzelfde is waar voor kinderen uit de trekkende bevolkingsgroepen (binnenschippers, kermismensen, circusmensen, ambulante handelaren, zigeuners). Zij moeten zich via complementaire voorzieningen (ondersteunende diensten, afstandsonderwijs, internaatsvoorzieningen, enzovoort) kunnen integreren in het gewoon onderwijs, maar tegelijk

zijn specifieke alternatieven (bijvoorbeeld ligplaatskleuterklassen) soms wenselijk.

Maar aandacht besteden aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeftes, het bieden van gelijke kansen, het streven naar gelijke resultaten, gaat verder dan het terugbrengen van individuele leerachterstand. Zo zouden de positieve aspecten van de aanwezige individuele sociale en culturele diversiteit te veel naar de achtergrond verdwijnen.

Zeker voor een aantal doelgroepen dient het remediërend-curatieve aspect van een gelijkekansenbeleid ook aangevuld te worden met een preventief aspect gericht op het voorkomen van leermoeilijkheden. Enerzijds moet een heldere analyse van de behoeften van de doelgroep leiden tot het uitwerken van vernieuwende en effectieve maatregelen die worden vertaald in een aangepast schoolbeleid ten aanzien van de hele populatie. Anderzijds moet een innoverend en complementair doelgroepenbeleid via projecten ook grote nadruk leggen op het voorkomen van leermoeilijkheden. Als we weten dat bijvoorbeeld kinderen en jongeren uit kansarme en/of allochtone gezinnen of kinderen met bepaalde persoonlijkheidskenmerken een groter risico op leerbedreiging lopen, moeten we dan wachten op de eerste resultaten van leermoeilijkheden om een extra-inspanning te leveren? Een beleid dat in een zo vroeg mogelijk stadium – voor de eerste resultaten worden gemeten – hiermee rekening houdt op basis van de aanwezigheid van die doelgroepen, kan veel problemen gewoon voorkomen.

Met zo'n globale benadering moeten kinderen die nu nog een onzekere (onderwijs)toekomst tegemoet dreigen te gaan of zelfs geen plaats hebben in het gewone onderwijs, optimale kansen op sociale integratie worden verzekerd. We denken aan de volgende kinderen met bijzondere behoefte:

- kinderen die worden geconfronteerd met (kans)armoede of uitsluiting, zowel allochtone als autochtone kinderen;
- kinderen die door hun achtergrond met taalachterstand worden geconfronteerd, ook zowel allochtone als autochtone kinderen;
- anderstalige nieuwkomers (zeker zij die bij ons blijven);
- kinderen uit de trekkende bevolkingsgroepen;
- kinderen met een handicap of met een verstandelijke achterstand;
- kinderen met cerebrale disfuncties en/of persoonlijkheidsstoornissen die ernstige leermoei-

lijkheden of leerstoornissen (zoals dyslexie of dyscalculie als gevolg kunnen hebben ;

- kinderen die intellectueel minder goed meekunnen ;
- kinderen die lijden aan allergische aandoeningen, astma, suikerziekte, enzovoort en seropositieve kinderen ;
- kinderen met aanpassingsmoeilijkheden ;
- kinderen van ouders met heel flexibele werkschifts ;
- kinderen van workaholics.

VI. Scholen ondersteunen

Een eerste voorwaarde om scholen effectief te ondersteunen om voor alle kinderen ruimte te creëren voor een geïntegreerd gedifferentieerd onderwijs dat steunt op kwaliteit en deskundigheid, is een substantieel hogere of zelfs maximale investering in het onderwijs. Een onderwijs dat of een school die zijn doel wenst te bereiken kan niet zonder meer middelen, meer mensen, meer ondersteuning en samenwerking, niet zonder een betere infrastructuur. Voor iedereen moet het duidelijk zijn dat bezuinigingen uit de voorbije decennia in het onderwijs sporen hebben nagelaten en dat alleen door een substantiële inspanning op korte termijn onderwijs opnieuw de goede weg kan opgaan. De basisfinanciering en de organieke omkadering – die zouden moeten volstaan om de vereiste zorg te besteden aan de meerderheid van de leerlingen – lijken onvoldoende om onderwijs op maat verder te ontwikkelen.

Daarnaast ligt het ook voor de hand dat er bij een integratie van een ondersteuningsbeleid prioritair nog meer middelen ter beschikking worden gesteld van scholen die een disproportioneel aantal leerlingen tellen met bijzondere behoeften. Het kan daarentegen niet de bedoeling zijn dat het alleen zou gaan over leerlingen uit allochtone en autochtone kansarme gezinnen die ook nog te maken hebben met effectieve leerproblemen of achterstanden.

Als vanzelfsprekend zijn er ook kinderen met taalachterstand of met leermoeilijkheden die niet geconfronteerd worden met sociale, economische of culturele deprivatie. De basis om extra-middelen te voorzien kan zich niet beperken tot één soort van problemen of risico's. wanneer er groot belang zou

worden gehecht aan een taalvaardigheidstest, dan moet die zeker ook zo ontwikkeld zijn dat hij niet alleen gericht is op die kinderen die – vaak vanuit een anderstalige omgeving – minder contact hebben met het Nederlands maar zeker ook op die kinderen die in hun omgeving – om welke reden ook – minder taalstimulatie ondervinden of op kinderen die door persoonsgebonden factoren, problemen zouden ondervinden. De mate waarin het beheersen van het Nederlands als onderwijstaal het welbevinden en welslagen van leerlingen beïnvloedt, is zo groot dat alle leerlingen voor een remediërende aanpak in aanmerking moeten kunnen komen.

Maar tegelijk mag duidelijk zijn dat kinderen uit kansarme gezinnen a-priori een hoger risico op leerbedreiging lopen. Zoals gezegd zijn er duidelijk ook middelen nodig voor preventieve en proactieve acties, los van de aanwezigheid van leerproblemen op zich. Het kan niet dat meer middelen alleen afhankelijk is van meer problemen. Het kan niet dat scholen die inwerken op het risico van leerbedreiging minder aanspraak kunnen maken op extra middelen dan scholen die dat niet doen en (mede als gevolg daarvan) te maken krijgen met leermoeilijkheden.

Scholen met een concentratie van kansarme kinderen, met kinderen die een groter risico hebben op taal- of leerachterstand zouden méér middelen moeten krijgen dan scholen met een concentratie kansrijke kinderen.

Wel is het vanzelfsprekend dat, vooraleer het toekomstige beleid in al zijn details wordt geformuleerd, de resultaten van het lopende evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid duidelijk worden opgenomen.

VII. Segregatie vermijden

Zo'n benadering kan echter niet betekenen dat we streven naar scholen waarin kansarme en vooral kansarme allochtone kinderen geconcentreerd zijn. De non-discriminatieverklaring, waarbij de scholen zich ertoe verbinden een redelijke spreiding van de allochtone leerlingen na te streven, dient daarom te worden beschouwd als een stap in de goede richting. Een maatregel die anti-integratief lijkt, maar wel de integratie kan bevorderen, bestaat erin de scholen het recht te geven boven een bepaalde drempel migrantenkinderen te weigeren. Die drempel dient uiteraard aan de lokale situatie – het aantal migrantenkinderen en het aantal scholen – te worden aangepast. Zo'n maatregel zou,

samen met de verbintenis een minimum aantal migrantenleerlingen te aanvaarden, de basis kunnen leggen voor een doeltreffend spreidingsbeleid. Dit laatste mag uiteraard niet worden losgekoppeld van de bestaande woonpatronen. Het moet erop gericht zijn binnen een gegeven lokale situatie naar een zo goed mogelijke etnische en sociaal-economische spreiding te evolueren. (De school staat niet alleen.)

Al hebben niet alle scholen zich daarbij actief geprofileerd en zijn er vele twijfels over de effectiviteit ervan, toch zijn de non-discriminatieovereenkomsten niet zonder gevolg gebleven. Alleen het samenbrengen van diverse partners op lokaal niveau was van groot belang. Niet alleen de scholen en CLB's, maar bijvoorbeeld ook ouders (ook van allochtone kinderen) moeten een belangrijke rol gaan spelen in het lokale overleg. Ouders moeten de kans krijgen om met de directie in overleg te treden.

Het recht op inschrijving garanderen en de aanvaardingsplicht consequent toepassen, is op zich een waardevolle opdracht voor iedere school. Dat mag er echter niet toe leiden dat multiculturele scholen evolueren tot concentratiescholen. Natuurlijk is het zo dat ook veel concentratiescholen kwaliteit leveren, maar tegelijk kan een te grote concentratie van kinderen met een groter risico op leerbedreiging ertoe leiden dat een school niet meer optimaal kan inspelen op de specifieke leer- en ontwikkelingsbehoeften van individuele leerlingen. Misschien kan het bereiken van een bovengrens met betrekking tot het aantal allochtone leerlingen dan ook een aanvullende mogelijke reden zijn om een leerling niet in te schrijven. Als vanzelfsprekend mag een dergelijke optie niet worden losgekoppeld van de bestaande woonpatronen. Als er wordt gestreefd naar spreiding, dan kan dat alleen binnen een gegeven lokale situatie. Ook in deze context is een lokale benadering van het grootste belang.

Van iedere individuele school kan een grotere inspanning worden geëist die heel specifiek wordt vastgelegd in het schoolreglement en die ook wordt getoetst. Schoolreglementen moeten naast algemene lijnen die de eigenheid van een school, het (pedagogische) project omschrijven en absoluut voor iedereen gelden die daar school wil lopen, ook enkele elementen bevatten die, aansluitend op die eigenheid, uitdrukkelijk rekening houden met de multiculturele samenleving. Iedere school dient zijn leerlingen voor te bereiden op de integratie in een multiculturele samenleving, maar ook allerlei strategieën en mogelijkheden om er-

voor te zorgen dat een school niet echt aantrekkelijk is voor een bepaalde groep, zouden moeten verdwijnen.

VIII. Bijzondere aandachtspunten

De benadering van een toekomstgericht gelijkekansenbeleid in het Vlaamse onderwijs kan niet afgesloten worden, voor een aantal bijzondere aandachtspunten aan bod is gekomen. In de eerste plaats kan gelijkekansenbeleid in het onderwijs niet worden beperkt tot het lager onderwijs, maar het moet integendeel ook in het secundair en zelfs in het hoger onderwijs worden voortgezet.

Gelijke kansen zijn ook niet los te zien van de financiële drempels die er in het onderwijs nog altijd bestaan en die de democratisering belemmeren. Ook hiervoor is een blijvende aandacht vereist en zijn nieuwe initiatieven wenselijk.

Van een andere aard is de rol die de initiële lerarenopleiding, de voortgezette opleidingen en het nascholingsbeleid kunnen spelen met het oog op meer gelijke kansen en het lesgeven op scholen met heel diverse leerlingenpopulaties. Belangrijk is, in ieder geval, dat bij vernieuwende impulsen de ondersteuning van de lerarenopleidingen niet op het eind maar bij het begin komt.

Tot slot kan een gelijkekansenbeleid alleen maar succesvol zijn wanneer scholen kunnen rekenen op voldoende ondersteuning en begeleiding. In dat geheel dient de inspectie die opdracht te vervullen zoals hij decretaal is vastgelegd.

1. Aanpak niet beperken tot het lager onderwijs

Dat men de aanpak niet kan beperken tot het lager onderwijs betekent dat alles in het werk moet worden gesteld om de doorstroming van leerlingen uit etnische en kansarme groepen te realiseren. Het onderwijsbeleid moet aanhoudend impulsen geven om deze leerlingen te richten naar het algemeen vormend en technisch onderwijs. Nog al te vaak zijn het sociaal-culturele factoren die de keuze voor een onderwijsvorm beïnvloeden.

Actief proberen om het watervalstelsel te stoppen blijft een absolute prioriteit. Verkeerde studiekeuzes en de daaruit voortvloeiende demotivatie en frustratie bij de leerlingen én bij de ouders liggen immers aan de basis van tal van andere problemen.

Maar ook de doorstroming naar het hoger onderwijs moet duidelijk aandacht krijgen. Positieve acties zijn nodig.

De problemen met taalachterstand houden niet op na het lager onderwijs, maar vormen een steeds groter probleem voor de secundaire scholen. In relatieve termen blijven socio-economische ongelijkheden echter de deelname aan het hoger onderwijs bepalen. In feite is er al een selectie vooraf gebeurd bij de aanvang van het hoger onderwijs. Voor leerlingen die in het secundair onderwijs geen algemeen vormend of bepaalde richtingen van het technisch onderwijs hebben gevolgd, is doorstroming naar het hoger onderwijs immers theoregisch mogelijk, maar in praktijk weinig gerealiseerd. Niet zozeer de financiële, maar de sociaal-culturele afstand tot het hoger onderwijs lijkt hierin een belangrijke factor te zijn. Van diegenen die toch aan het hoger onderwijs beginnen, blijkt de socio-economische achtergrond nog steeds een rol te spelen bij de keuze van de instelling (universiteit of hogeschool) en de keuze van de opleiding.

De hervormingen in het secundair onderwijs hebben niet kunnen verhinderen dat bepaalde ongelijkheden over de jaren heen zijn blijven bestaan (differentiële deelname aan de onderwijsvormen, schoolse vertraging, en dergelijke). De invoering van (gematigd) comprehensief onderwijs heeft evenmin kunnen verhinderen dat de ongelijkheden die bestaan bij het begin van het secundair onderwijs, in feite nog versterkt worden in het secundair onderwijs, aangezien de keuze die de leerlingen moeten maken bij de aanvang van het secundair onderwijs nog steeds in grote mate de verdere schoolcarrière en zelfs de latere beroeps-carrière bepaalt.

Inspanningen dienen dus te worden verdergezet na het lager onderwijs.

Elke jongere die het secundair onderwijs verlaat (en niet doorstroomt naar vervolgonderwijs) moet een startkwalificatie verworven hebben. Inhoudelijk moet het gaan om, enerzijds, een geheel van competenties, opgebouwd uit inzichten, vaardigheden en attitudes die een zelfstandig functioneren en een volwaardige maatschappelijke integratie en participatie mogelijk maken en, anderzijds, een beroepskwalificatie die de instap in een bepaalde functie of beroep (als beginnend beroepsbeoefenaar) mogelijk maakt. Daarenboven houdt de startkwalificatie ook in dat er competenties verworven zijn die permanent leren mogelijk maken.

Jongeren die zonder diploma uitvallen, hebben veelal een reeks van mislukkingen en negatieve ervaringen achter de rug in het secundair onderwijs, al dan niet startend in het basisonderwijs. Zolang de negatieve selectie volop speelt – de keuzes in hun schoolloopbaan zijn gebaseerd op mislukkingen – kan nit afdoend gewerkt worden aan een startkwalificatie. Daarvoor zijn nieuwe concepten nodig zoals het modulair stelsel en de trajectbegeleiding van elke (risico)jongere. Praktijkleren, alternerend leren, integratie van theorie en praktijk, individuele begeleiding, extra-CLB-ondersteuning, moeten geïntensifieerd en veralgemeend. Dat hiervoor voldoende personeel en middelen nodig zijn, hoeft geen betoog.

2. Studiekosten en studietoelagen

Daarnaast moeten, met het oog op de democratisering van ons onderwijs, de nog steeds bestaande financiële drempels zoveel mogelijk worden weggevoerd. De kostprijs van het leerplichtonderwijs en het bestaande stelsel van studiebeurzen moeten aan een kritisch onderzoek worden onderworpen en worden bijgestuurd waar nodig. In het verlengde daarvan is ook de discussie over de gelijke behandeling van ouders, leerlingen en onderwijsinstellingen van fundamenteel belang. Kiezen voor een school mag niet impliceren dat ouders daarvoor financieel worden gestraft.

De CVP-fractie wil de inkomensgrenzen verhogen en automatisch indexeren, en de studietoelagen in het secundair onderwijs verhogen tot het niveau van de directe kosten. De CVP-fractie wil evenzeer een differentiatie inbouwen naar de onderwijsvorm. Bepaalde technische en beroepsrichtingen zijn voor de ouders immers veel duurder dan richtingen in het algemeen secundair onderwijs. In de resolutie wordt verder voorgesteld om de toelagen voor kotstudenten van de vierde graad secundair onderwijs te verhogen tot het niveau van het hoger onderwijs, en de studievoorwaarden zo aan te passen dat deeltijds lerenden of leerlingen die in het modulair stelsel treden ook in aanmerking komen.

Innoverend is het voorstel om via de studietoelagen de indirecte kosten verbonden aan het basisonderwijs voor bestaansonzekere gezinnen draaglijk te maken.

3. Lerarenopleiding en nascholing

Geïntegreerd gedifferentieerd onderwijs, met grote zorg voor alle leerlingen en voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het bijzonder,

vraagt ook een verdere professionalisering van de leerkracht en vraagt gezamenlijke inspanningen van de scholen, de individuele leraars en de leraars als beroepsgroep.

In het kader van het nascholingsbeleid worden al veel inspanningen geleverd. Wel gebeurt dat nog niet in alle regio's en op alle vlakken even goed en geconcentreerd.

Scholen moeten bij hun personeels- en scholingsbeleid steeds meer rekening houden met de kenmerken van hun leerlingenpopulatie en meer in het algemeen een specifiek en herkenbaar schoolbeleid ontwikkelen. Nascholing moet gericht worden ingezet, rekening houdend met leer- en ontwikkelingsbehoeften van de leerlingen.

Niet alleen aandacht bij de nascholing is een noodzaak maar ook bij initiële leraarsopleiding en in de voortgezette opleidingen moet – zoals dit nu steeds meer het geval is – grote aandacht gaan naar het lesgeven op scholen met heel diverse leerlingen, en meer specifiek naar leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften van welke aard dan ook. Bij dat alles zal structureel en systematisch moeten worden samengewerkt met de lerarenopleidingen. Met het oog op het verder ontwikkelen van geïntegreerde differentiatie in het onderwijs, is het noodzakelijk dat wordt gekozen voor een strategie waarbij de lerarenopleidingen mee het voortouw kunnen nemen. Al te vaak is in het verleden slechts geïnvesteerd in vernieuwing en ondersteuning van de lerarenopleidingen aan het einde van de vernieuwingszorg. Op dat punt stellen we vast dat de Vlaamse overheid vaak spreekt over het ontwikkelen van middelen en strategieën voor scholen, maar zelden van gerichte en positieve ondersteuning van de lerarenopleidingen.

4. Bijzondere aandacht voor de rol van begeleiding en inspectie

Een gelijkekansenbeleid kan alleen maar succesvol zijn wanneer scholen kunnen rekenen op voldoende ondersteuning en begeleiding. In dat geheel dient de inspectie echter die opdracht te vervullen zoals hij decretaal is vastgelegd.

Het kan bijvoorbeeld niet dat de inspectie op basis van een schoolwerkplan de bevordering van gelijke kansen beoordeelt, aangezien dit duidelijk in strijd is met artikel 38 en 47, § 2 van het decreet op het basisonderwijs dat inhoudt dat de onderwijsinspectie kennis neemt van het bestaan van een schoolwerkplan zonder de inhoud ervan te beoordelen. Hier dient het risico te worden vermeden dat gelij-

kekansenbeleid ertoe leidt dat de fundamentele vrijheid van onderwijsverstrekkers in het gedrang komt.

Het gelijkekansenbeleid mag niet worden misbruikt om een decretaal vastgelegde vrijheid van de onderwijsverstrekkers te beperken.

Veerle HEEREN

Brigitte GROUWELS

Luc MARTENS

Gilbert VANLEENHOVE

Jos DE MEYER

VOORSTEL VAN RESOLUTIE

Het Vlaams Parlement,

- gelet op de nota van de minister van Onderwijs en Vorming "Naar een geïntegreerd gelijke kansenbeleid binnen het onderwijs – visietekst ten behoeve van een discussie in het Vlaams Parlement" van november 2000 ;
- gehoord de hoorzitting in het Vlaams Parlement op 11 en 18 januari 2001 ;
- vraagt aan de Vlaamse regering :

1° wat diversiteit en eigenheid betreft :

- a) om de verdere ontwikkeling van het gelijke kansenbeleid in het onderwijs te kaderen in een breed maatschappelijk gelijke kansenbeleid (huisvesting, welzijn, gezondheid, werkgelegenheid, economie, cultuur, mobiliteit, milieu enzoverder) ;
- b) om via onderwijs (met inbegrip van een aangepaste infrastructuur) ieder kind optimale onderwijs- en vormingskansen te garanderen en maximale kansen om zijn/haar talenten te ontwikkelen ;
- c) om daarbij uit te gaan van de grote diversiteit die er tussen de leerlingen bestaat en om via een positieve benadering deze verscheidenheid zoveel mogelijk een plaats te geven in het gewone onderwijs ;
- d) om een adequate begeleiding en voldoende extra middelen te garanderen, opdat ieder kind dat op één of andere manier wordt belemmerd in de ontwikkeling van zijn talenten, over optimale kansen beschikt om uiteindelijk volwaardig te functioneren in de samenleving ;

2° wat participatie betreft :

om de betrokkenheid en participatie van ouders te vergroten via het ondersteunen van de ouderwerking en meer structureel ontwikkeld schoolopbouwwerk ;

3° wat buitengewoon onderwijs en specifieke groepen betreft :

a) om het buitengewoon onderwijs meer dan ooit vanuit zijn eigen opdracht te benaderen opdat :

- het voor kinderen van wie de behoeften de mogelijkheden van de gewone school overstijgen, de beste oplossing tot maximale ontwikkelingskansen kan blijven bieden ;
- het zijn bijzondere deskundigheid nog beter ter beschikking kan stellen van het gewone onderwijs om daar gehandicapte kinderen met bijzondere behoefte nieuwe zorgbrede kansen te bieden, om de handelingsbekwaamheid van leerkrachten en de draagkracht van de gewone school te vergroten ;

b) om voor andere specifieke groepen, zoals anderstalige nieuwkomers die maar kort bij ons verblijven of kinderen uit de trekende bevolkingsgroepen, inspanningen te leveren om ze zo goed mogelijk te integreren in het gewoon onderwijs en om – waar dat wenselijk of nodig is – ruimte te creëren voor specifieke voorzieningen ;

4° wat zorgbreedte betreft :

- a) om – mede rekening houdend met de resultaten van de lopende studies – de criteria te verfijnen en de principes van zorgverbreding en onderwijsvoorrang verder te ontwikkelen ;
- b) om prioritair nog meer middelen ter beschikking te stellen van die basisscholen en secundaire scholen die een disproportioneel aantal leerlingen met bijzondere behoeften tellen (allochtone en autochtone kinderen die worden geconfronteerd met (kans)armoede of met een minder grote vaardigheid in het Nederlands als schooltaal, kinderen met een handicap, kinderen met ernstige leermoeilijkheden of leerstoornissen, kinderen met socio-emotionele problemen, kinderen met psychische of fysieke problemen, anderstalige nieuwkomers, kinderen uit de trekende bevolkingsgroepen, enzovoort) ;
- c) om binnen het zorgverbredend onderwijs het remediërend onderwijs de ruimte te geven indien scholen bereid zijn voortaan inspanningen te leveren ;

d) om daarbij – via proactief handelen – ook preventief rekening te houden met die kinderen die, omwille van hun sociale of culturele taalachtergrond of persoonlijkheidskenmerken, met een groter risico van leerbedreiging worden geconfronteerd ;

e) om de effectmeting niet te beperken tot de gerealiseerde leerwinst, maar ook rekening te houden met de integratie van de leerlingen in het sociale leven, met hun welbevinden, hun attitudes en vaardigheden en met de professionalisering en de handelingsbekwaamheid van het schoolteam, het schoolbeleid en het functioneren van de hele school ;

5° wat multiculturele samenwerking betreft :

a) om van alle scholen een grote inspanning te eisen om in hun schoolreglement – naast algemene lijnen die de eigenheid en het pedagogische project omschrijven en absoluut voor iedereen gelden die daar school wil lopen – ook elementen op te nemen die uitdrukkelijk rekening houden met de realiteit van de multiculturele samenleving, die resulteren in een grote openheid en een positief engagement voor het multiculturele ;

b) om – bij wijze van actualisering van het non-discriminatiebeleid – het de school mogelijk te maken om via een inschrijvingsbeleid tegelijk het eigen project te ontwikkelen en een actieve openheid voor sociale, culturele en etnische diversiteit of taaldiversiteit te realiseren ; om het daarbij voor scholen die een disproportioneel groot aantal leerlingen met bijzondere behoeften tellen, mogelijk te maken om een bovengrens te bepalen die een mogelijke reden kan zijn om een leerling niet in te schrijven, om zo optimaal te kunnen blijven inspelen op de specifieke leer- en ontwikkelingsbehoeften van leerlingen ;

6° wat gelijke kansen op elk niveau betreft :

om de inspanningen op het vlak van het gelijkekansenbeleid in het onderwijs niet te beperken tot het lager onderwijs, maar ze ook in het secundair en hoger onderwijs voort te zetten ;

7° wat toegankelijkheid betreft :

om de financiële drempels nog verder af te bouwen, te blijven werken aan een kosteloos leerplichtonderwijs en het stelsel van studietoelagen bij te sturen waar dat nodig is ;

8° wat ondersteuning betreft :

om in de initiële lerarenopleiding, het nascholingsbeleid en de verdere professionalisering van de leerkracht voldoende aandacht te besteden aan de problematiek van het gelijkekansenbeleid ;

9° wat anderstaligheid betreft :

a) om in dit geheel een bijzondere aandacht te ontwikkelen voor de specifieke situatie van het Nederlandstalige onderwijs in Brussel ;

b) om in dit geheel een bijzondere aandacht te ontwikkelen voor andere situaties waar een sterke concentratie van anderstalige leerlingen zich voordoet in het Nederlandstalige onderwijs (taalgrensgemeenten).

Veerle HEEREN

Brigitte GROUWELS

Luc MARTENS

Gilbert VANLEENHOVE

JOS DE MEYER