

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



Zitting 2001-2002

05 maart 2002

HOORZITTING

**over de discussietekst “Maatwerk in samenspraak”
van mevrouw Marleen Vanderpoorten, Vlaams minister van Onderwijs en Vorming**

VERSLAG

**namens de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid
uitgebracht door mevrouw Veerle Heeren en de heer André Van Nieuwkerke**

Samenstelling van de commissie :

Voorzitter : de heer Gilbert Vanleenhove.

Vaste leden :

de heer Jos De Meyer, mevrouw Veerle Heeren, de heren Luc Martens, Gilbert Vanleenhove ;

de heer Julien Demeulenaere, mevrouw Claudine De Schepper, de heren André Moreau, Gilbert Van Baelen ;

de heren Pieter Huybrechts, Julien Librecht, Joris Van Hauthem ;

de heren Lucien Suykens, André Van Nieuwkerke ;

de heer Ludo Sannen ;

de heer Dirk De Cock.

Plaatsvervangers :

mevrouw Wivina Demeester-De Meyer, mevrouw Brigitte Grouwels, mevrouw Mieke Van Hecke, mevrouw Ingrid van Kessel ;

de heren Frans De Cock, Karel De Gucht, André Denys, Cis Schepens ;

mevrouw Marijke Dillen, mevrouw Marleen Van den Eynde, de heer Roland Van Goethem ;

mevrouw Hilde Claes, de heer Robert Voorhamme ;

de heer Frans Ramon ;

de heer Kris Van Dijck.

INHOUD

Blz.

I. Inleiding door de voorzitter	4
II. Ouders en deskundigen	5
1. <i>Mevrouw Rita Stevens, vertegenwoordiger van de ouders</i>	5
2. <i>Professor dr. Geert Van Hove, afdeling Orthopedagogiek Universiteit Gent</i>	7
3. <i>Professor dr. Ferre Laevers, faculteit pedagogie K.U. Leuven</i>	7
4. <i>Vragen van de leden</i>	9
III. Sprekers uit het buitengewoon onderwijs	14
1. <i>De heer Etienne Loots, directeur Vrij Instituut voor Buitengewoon Onderwijs, VIBO, Turnhout</i>	14
2. <i>De heer Gilbert Lambregt, MPIGO De Kaproenen, Sint-Michiels</i>	16
3. <i>De heer Jean-Pierre Thuytten, directeur De Torrekes, BLO, Torhout</i>	18
4. <i>Vragen van de leden</i>	20
IV. De begeleidingssector	22
1. <i>De heer Eric Vercammen en mevrouw Lieve Willems, VCLB</i>	22
2. <i>Mevrouw Min Panier, stedelijk CLB Antwerpen, GON-coördinator</i>	24
3. <i>De heer Paul Himschoot, voorzitter VZW Auctores</i>	26
4. <i>Vragen van de leden</i>	27
V. Ervaringsdeskundigen	29
1. <i>Mevrouw Rita De Clercq, Gesubsidieerde Vrije Basisschool Zulte</i>	29
2. <i>De heer Joeri Demey en de heer Frederik De Clercq, directeur en co-directeur Leefschool De Vlieger, Oostende</i>	32
3. <i>Vragen van de leden</i>	33
VI. Voortgezette lerarenopleidingen	34
1. <i>Mevrouw Lief Nauwelaerts, Opleidingsverantwoordelijke Voortgezette lerarenopleidingen zorgverbreding en remediërend leren, VOZO, Katholieke Hogeschool Mechelen ...</i>	34
2. <i>Mevrouw Lisette Van Helmont, Voortgezette lerarenopleiding buitengewoon onderwijs, VOBO, Katholieke Hogeschool Leuven</i>	36
3. <i>Vragen van de leden</i>	38
Bijlage : Discussietekst “Maatwerk in samenspraak” van mevrouw Marleen Vanderpoorten, Vlaams minister van Onderwijs en Vorming	41

DAMES EN HEREN,

De Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid organiseerde naar aanleiding van en over de discussietekst 'Maatwerk in samenspraak' van mevrouw Marleen Vanderpoorten, Vlaams minister van Onderwijs en Vorming (bijlage), hoorzittingen met betrokkenen en deskundigen uit de sector van het buitengewoon onderwijs.

Op donderdag 7 februari 2002 kwamen de volgende sprekers aan bod :

- *Ouders en deskundigen :*
 - mevrouw Rita Stevens
 - prof. dr. Geert Van Hove, UGent
 - prof. dr. Ferdinand Laevers, KULeuven
- *Sprekers uit het buitengewoon onderwijs :*
 - de heer Etienne Loots, directeur Vrij Instituut voor Buitengewoon Onderwijs, VIBO Turnhout
 - de heer Gilbert Lambregt, MPIGO De Kaproenen, Sint-Michiels
 - de heer Jean-Pierre Thuytten, directeur De Torrekes, BLO, Torhout
- *De begeleidingssector :*
 - de heer Eric Vercammen, mevrouw Lieve Willems, VCLB
 - mevrouw Min Panier, stedelijk CLB Antwerpen, GON-coördinator
 - de heer Paul Himschoot, voorzitter VZW Auctores
- *Ervaringsdeskundigen :*
 - mevrouw Rita De Clercq, Gesubsidieerde Vrije Basisschool Zulte
 - de heer Joeri Demey en de heer Frederik De Clercq, directeur en co-directeur Leefschool De Vlieger (basisschool gemeenschapsonderwijs), Oostende

– *Voortgezette lerarenopleidingen :*

- mevrouw Lief Nauwelaerts, VOZO, Opleidingsverantwoordelijke Voortgezette lerarenopleiding zorgverbreding en remediërend leren, Departement Lerarenopleiding, Katholieke Hogeschool Mechelen
- mevrouw Lisette Van Helmont, VOBO, Voortgezette lerarenopleiding buitengewoon onderwijs, Katholieke Hogeschool Leuven

I. Inleiding door de voorzitter

De heer Gilbert Vanleenhove, voorzitter : Collega's, dames en heren, wij hebben een goed gevulde namiddag in het vooruitzicht, dat zult u wel gemerkt hebben bij het overlopen van de lijst met sprekers. Ik stel dan ook voor dat we tijdig beginnen. Gelieve het mij dus niet kwalijk nemen als ik de zweep hanteer als het gaat over het tijdsgebruik. We hebben in deze commissie de gewoonte tijdig af te ronden. Het is niet zo dat de inhoud van een betoog altijd recht evenredig is met de tijd die ervoor wordt uitgetrokken.

We hebben u de visietekst 'Maatwerk in Samenspraak' toegestuurd. De minister beklemtoonde vanmorgen nog dat het hier gaat om een visietekst, wat wil zeggen dat hierover nog kan worden gediscussieerd. De uiteindelijke tekst kan wellicht nog op een groot aantal punten worden gewijzigd. De hoorzitting van vandaag, en de hoorzittingen die we in de toekomst nog zullen organiseren, zijn heel belangrijk voor die visievorming.

Vanmorgen konden we reeds luisteren naar de toelichting van de minister. Met de commissie hebben we ook een bezoek gebracht aan enkele scholen in Zweden waar inclusief onderwijs op een heel doorgedreven manier is geïmplementeerd. We hebben heel wat kunnen opsteken over de praktische haalbaarheid van inclusief onderwijs. Om het haalbaar te maken, zijn er heel wat personeelsmiddelen en financiële middelen nodig. We hebben alleszins vanuit de praktijkervaring kunnen leren dat inclusief onderwijs, als het op een goede manier wordt geïmplementeerd, een zegen kan zijn voor heel wat kinderen.

Vandaag is er dus een eerste hoorzitting, maar niet de laatste. Voor deze hoorzitting hebben we geopteerd om enkele stemmen te horen van wetenschappers, maar vooral van mensen uit het werk-

veld. We hebben met name een heel aantal ervaringsdeskundigen uitgenodigd.

We hebben in deze commissie beslist dat in de loop van april de koepelorganisaties, zoals ouderverenigingen, inrichtende machten, syndicaten en studiediensten, worden uitgenodigd om hun visie naar voren te brengen. Ik weet dat een aantal instellingen momenteel druk bezig zijn met visievorming. Ik ben ervan overtuigd dat de hoorzitting van vandaag, met alle stemmen uit het veld, zeker inspirerend kan werken voor de visievorming van al deze koepelorganisaties. De koepelorganisaties komen dus aan het woord in april. Als zou blijken dat dat niet voldoende is, kunnen we nog steeds beslissen een extra hoorzitting te houden.

De VLOR heeft er voor geopteerd schriftelijk advies te geven. Men heeft ons beloofd dat dat advies er tegen 18 maart zou zijn. Ik herhaal de timing die de minister vanmorgen heeft vooropgezet : ze wil in elk geval dat er vanaf 1 september 2003 al een en ander wordt uitgevoerd op het terrein. Tegen dan zou het decreet in het parlement goedgekeurd moeten zijn en zou de algemene visie op inclusief onderwijs gekend moeten zijn.

Er staan vanmiddag dus heel wat sprekers op de agenda. We hebben aan alle sprekers uitdrukkelijk gevraagd om zich te beperken tot tien minuten. Ik ga dat ook in de hand houden, u moet het dus niet als een belediging beschouwen als ik vraag om af te ronden. Het is slechts onze bedoeling deze hoorzitting af te handelen binnen een redelijke termijn.

Als eerste komt een delegatie van ouders en deskundigen aan bod. Eerst zal mevrouw Stevens een getuigenis als ouder afleggen, daarna komen twee professoren aan het woord die zich vanuit wetenschappelijke hoek met de aangelegenheid bezig houden : professor Van Hove van de Universiteit Gent en professor Laevers van de Katholieke Universiteit Leuven.

II. Ouders en deskundigen

1. *Mevrouw Rita Stevens, vertegenwoordiger van de ouders*

Mevrouw Rita Stevens : Mijnheer de voorzitter, mevrouw de minister, dames en heren, ik zit hier eigenlijk als een trotse mama. Ik heb een tienjarige dochter die naar een gewone school gaat. Ze heeft veel vriendinnen, ze heeft geheimen met die vriendinnen, ze maakt grapjes, ze krijgt zenuwen als

haar rapport eraan komt – ze had trouwens een zeer goed rapport. Mijn dochter is dus een kind als alle andere, met één verschil : ze heeft een eenvoudige handicap. Voor een handicap kies je niet, het is iets wat je overkomt. Je kunt wel kiezen voor de manier waarop je ermee omgaat. Vanuit deze overtuiging kiezen steeds meer ouders er heel bewust voor om hun kind met een handicap gelijke kansen te geven in het onderwijs.

Ik zit hier niet uit eigen naam. Hier vooraan had net zo goed Cedric, Patrick, Hilde, Hetty of Rita kunnen zitten, een van de mensen die nu achteraan zitten. Omwille van hun betrokkenheid zijn deze ouders bevoorrechte getuigen en deskundigen in de verschillende inclusieprojecten die nu reeds lopen.

Om in het huidige systeem inclusief onderwijs mogelijk te maken, zijn er heel wat creatieve manieren nodig om voor ondersteuning te zorgen. Dat gebeurt in een samenwerking tussen ouders, leerkrachten, directies en veel vrijwilligers. Wij zijn heel tevreden over de enthousiaste inzet van al deze scholen. We vinden wel dat het echt tijd wordt dat die inzet wordt ondersteund en beloond door de overheid.

Wat hebben we geleerd uit deze inclusieprojecten ? We hebben geleerd dat inclusie van kinderen met een handicap geen louter theoretisch concept is dat door een aantal professoren is uitgedacht en waarover ze dan artikels en boeken schrijven. Inclusief onderwijs bestaat vandaag reeds in heel Vlaanderen, van Limburg tot West-Vlaanderen. Als kinderen een eigen leerlijn krijgen, kunnen ze op een zinvolle manier tot ontwikkeling komen.

We hebben uit die projecten ook geleerd dat er binnen het gewone onderwijs vaak heel positief gereageerd wordt, met heel wat inzet, enthousiasme en creativiteit. Jammer genoeg gebeurt dat echter nog niet altijd en niet overal. Dat komt doordat onderwijs aan kinderen met een handicap nog te vaak wordt gezien als een exclusieve opdracht van het buitengewoon onderwijs. We hebben ook geleerd dat veel afhangt van de juiste ondersteuning en dat een leerlinggerichte ondersteuning de beste kans op slagen biedt.

Inclusief onderwijs heeft positieve effecten op het hele schoolgebeuren. Zo is het voor leerkrachten een aanzet om voor alle kinderen meer aandacht te hebben voor zorg op maat. Voor de kinderen zelf is het een unieke kans om te leren omgaan met verschillen. Deze benaderingswijze is echter pas goed realiseerbaar als aan de gewone school de moge-

lijkheid wordt geboden om de klasgroepen beperkt te houden.

We hebben jammer genoeg moeten ondervinden dat, zoals ook in de visietekst staat, de knelpunten inderdaad sterk de realisatie van inclusief onderwijs bemoeilijken. Wij denken hierbij aan de rol van de CLB's, de voorbijgestreefde typologieën en de tekorten in het huidige geïntegreerde onderwijs.

Ik wil toch benadrukken dat we onze steun willen betuigen aan het nieuwe beleid dat de minister wil opzetten. In haar discussietekst vinden we namelijk heel wat intenties terug waarvan we menen dat ze inclusief onderwijs, zoals wij, ouders, dit voor ogen hebben, ten goede komen.

Toch willen we graag ook een aantal knelpunten en bemerkingen formuleren. We kunnen niet genoeg benadrukken dat inclusief onderwijs enkel mogelijk is op de basisfundamenten van een goed kwalitatief gewoon onderwijs. Daarom pleiten we voor een onderwijs op maat voor alle kinderen, met voldoende middelen voor differentiatie.

Het waarborgen van de keuzemogelijkheid vinden we essentieel. Daarmee staat of valt alles. Ouders moeten worden gerespecteerd voor de keuze die ze maken. Zij zijn de eerste verantwoordelijken voor de keuze van de onderwijsvorm. Die keuze moet gebaseerd zijn op de zienswijze en het toekomstperspectief van de ouders, en niet op een indeling op basis van types en normen. Daarom vinden we de bewoording 'medezeggenschap' iets te zwak.

Wij pleiten daarom voor een recht op inschrijving, wat dan ook een recht op ondersteuning van de school zou impliceren. In de voorgestelde tekst zou elke school een beroep kunnen doen op de noodzakelijke ondersteuning. Dan kan de draagkracht geen argument meer zijn om een kind te weigeren. Onze ervaring leert ons echter jammer genoeg dat de draagkracht van een school soms wordt gebruikt als dooddoener om een kind met een handicap te weigeren. Inclusief onderwijs moet een recht worden voor iedereen, wat dan van overheidsweg ook een plicht zou moeten inhouden.

Het streven naar een vergelijkbare omkadering voor alle kinderen met een handicap, ongeacht de aard van de handicap, ongeacht de structuur waarin het kind zich bevindt, is inderdaad een onmisbare hefboom voor de realisatie van inclusief onderwijs.

Uit contacten met ouders merken we dat wanneer alle betrokken partijen zich achter een inclusiepro-

ject hebben geschaard, het soms de CLB's zijn die toch nog proberen de ouders te overtuigen om voor het buitengewoon onderwijs te kiezen. Er zal een specifieke bijscholing nodig zijn om zowel CLB-medewerkers als leerkrachten en directies een nieuwe bril aan te reiken, zodat ze anders kijken naar onderwijs voor kinderen met een handicap. Dit betekent echter geenszins dat we zouden voorbijgaan aan de basiscompetenties van leerkrachten. Met de juiste ingesteldheid kan heel veel worden bereikt.

We hebben gemerkt dat een aantal zaken nog teveel vanuit het standpunt van buitengewoon onderwijs worden bekeken en geschreven. Zo lijkt het tweesporenbeleid ons weinig zinvol. We hebben hier wat moeite mee. Enerzijds wil men tot onze grote vreugde de types afschaffen, maar anderzijds worden er twee sporen ingevoerd. In welk spoor 'passen' dan kinderen met een meervoudige handicap, die zowel op het eerste als het tweede spoor kunnen terechtkomen? We moeten erover waken dat bepaalde kinderen hierdoor niet opnieuw op een zijspoor geraken.

Een ander knelpunt is dat inclusie als het loslaten van de eindtermen niet expliciet genoeg aan bod komt. Dit is nochtans een sleutelbegrip bij inclusief onderwijs voor kinderen met een handicap. Daarom hebben we het een beetje moeilijk met de bedenking dat uitbreiding van het gewone onderwijs de hefboom kon vormen naar het inclusief onderwijs. Er is toch een fundamenteel verschil tussen deze twee zaken: in het ene geval wordt verondersteld dat het kind de eindtermen haalt mits ondersteuning, in het geval van inclusief onderwijs krijgt elk kind een eigen leerlijn, die wordt bepaald door het team in samenspraak met de ouders. Dat is toch een fundamenteel verschil.

Inclusief onderwijs wordt in de tekst opgebouwd vanuit een evidente samenwerking tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Hierbij zouden we graag een aantal kanttekeningen maken. Uit een eigen onderzoek blijkt immers dat slechts een kwart van deze kinderen zuivere ondersteuning krijgt vanuit het buitengewoon onderwijs. In de andere gevallen gaat het over geïntegreerd onderwijs en andere soorten ondersteuning, of krijgen ze geen ondersteuning vanuit het buitengewoon onderwijs. Ook in die gevallen lopen de projecten echter goed en is voorzien in een degelijke ondersteuning.

Geef het gewoon onderwijs de vrijheid en de ruimte om samen met de ouders zelf op zoek te gaan naar de nodige expertise. Indien nodig moet die

ook buiten het BO worden gezocht. Daartoe moet men ook eventueel voorzien in de ondersteuning en financiering van mensen buiten het onderwijs.

Deze discussietekst geeft ook geen concrete aanwijzingen over de timing van de implementatie. Sommige ouders zijn al jaren als vrijwilliger actief. Voor hen is het een pertinente vraag wanneer hun kind van de overheid meer middelen voor ondersteuning zal krijgen. Mijn stelling luidt dus : inclusief onderwijs : liever vandaag dan morgen, liever morgen dan overmorgen !

In 'Maatwerk in samenspraak' kiest de minister principieel voor meer inclusie. Ook wij willen dat inclusie een fundamenteel uitgangspunt van het onderwijs wordt. Op basis van onze visie en onze ervaringen als ouders vragen wij het Vlaams Parlement om deze optie voluit te ondersteunen en ervoor te zorgen dat zo spoedig mogelijk de daad bij het woord wordt gevoegd.

Er is bij de ouders en in de bestaande inclusieprojecten zoveel ervaringsexpertise aanwezig dat die niet mag worden genegeerd. We willen ook dat ouders ten volle kunnen participeren aan de uitbouw van het inclusief onderwijs, zowel op het individuele niveau als op het beleidsniveau. Ouders voor Inclusie wil daarbij als oudervereniging – in samenspraak met andere groeperingen – zeker een rol blijven spelen !

2. *Professor dr. Geert Van Hove, afdeling Orthopedagogiek Universiteit Gent*

Professor dr. Geert Van Hove : Mijnheer de voorzitter, dames en heren, ik synthetiseer erg schematisch mijn opvattingen die zijn gestoeld op mijn werk in de afdeling Orthopedagogiek aan de Universiteit van Gent. In mijn vakgebied is een paradigma-wissel bezig : het nieuwe paradigma of model is het zogenaamde 'burgerschapparadigma' of het 'inclusieparadigma'. Mijn commentaren bij de tekst zijn ingegeven door dat inclusieparadigma. Ik vermeld niet de goede punten, maar wel datgene wat me zorgen baart.

'Maatwerk in samenspraak' is te defensief ; te weinig een tekst over een fier Vlaams onderwijsproject. Men bouwt verder op bestaande concepten, die vooral uit het speciale circuit komen. Er wordt met het niet-valide concept 'types' gewerkt om een nieuw beleid op te bouwen. Kinderen uit verschillende types worden dan nog eens in twee clusters – 1,3,8 – en – 2,4,6,7 – opgedeeld. Niet-valide concepten worden dus samengevoegd. Er wordt te weinig

de link gelegd met het gelijkekansen- of mensenrechtenverhaal.

In deze tekst zegt de overheid te streven naar meer inclusie. Of men denkt over inclusie, of men denkt niet over inclusie. Men werkt aan mensenrechten en niet aan een beetje mensenrechten. Ieder denken over inclusie wordt pas echt als er nagedacht wordt over alle leerlingen. Als men streeft naar inclusie, dan moet men dit begrip ook durven definiëren. Dat is niet gebeurd. De tekst past naar mijn mening meer in het anti-exclusiediscours dan in het pro-inclusiedenken. De anti-exclusiedenkers geven aan welke standaarden iemand moet bereiken om voluit te participeren. De pro-inclusiedenkers geven aan welke ondersteuning iemand nodig heeft om ondanks alle barrières op een kwaliteitsvolle wijze te participeren.

In de tekst zoekt men de deskundigheid nog altijd al te eenzijdig bij de professionelen. Het professionele korps heeft de voorbije jaren een beleid kunnen ontwikkelen dat de analyse van de problemen bij de kinderen centraal stelt maar te weinig energie stopt in de analyse van bijvoorbeeld de context. Dat leidt ertoe dat aanpassingen vooral van kinderen en minder van instituties zoals scholen en internaten worden verwacht.

De expertise in het BO over de ondersteuning van kinderen bij hun recht om te participeren heeft zich minder kunnen ontwikkelen. Er werd de nadruk gelegd op het behandelen, remediëren en trainen in functie van aanpassen, maar dat is een andere vorm van expertise. Moet men ook geen beroep doen op andere expertise-vormen ?

Ik raad iedereen aan het werkboek van Michael Giangreco te lezen. Welk onderwijsproject willen we kinderen aanbieden ? Willen we hen mens laten zijn met andere kinderen, of willen we hen laten ontwikkelen tot een nummer in een grof-motorisch trainingsschema ? Ik hoop dat deze commissie de minister nooit zal toestaan een dump-beleid te voeren. In sommige landen wordt een inclusiebeleid gepromoot als een besparingsmaatregel. Inclusief onderwijs kan alleen maar inclusief zijn als het beleid en de ondersteuning het kind blijven begeleiden, waar het ook terecht komt. Michael Giangreco zegt : 'Special education is a service and not a place'.

3. *Professor dr. Ferre Laevers, faculteit pedagogie K.U. Leuven*

Professor dr. Ferre Laevers : Mijnheer de voorzitter, het dringt nu pas door dat de – weliswaar met

goede bedoelingen begonnen – aanpak die sedert 1970 gestalte heeft gekregen, de segregatie in de hand werkte. Het raamwerk van de tekst is sterk, want het berust op een totaalvisie waarin een gemeenschappelijk concept wordt getekend voor alle kinderen, zowel voor kinderen met als voor kinderen zonder speciale onderwijsbehoeften. In de tekst krijgen alle actoren een plaats : er wordt verwezen naar alle onderwijsverstrekkers, naar de ouders én naar de rol van de CLB's, de lerarenopleiding en de nascholing. Verder integreert de tekst alle lopende projecten.

Een eerste reeks van reflecties gaat over het “gewoon onderwijs”. De operatie die wordt voorgesteld, zou ondenkbaar zijn indien men binnen het gewoon onderwijs in 1994 niet was begonnen met de projecten Zorgverbreding. Zo is het concept van de 'zorgbrede school' verfijnd. Ik benadruk daarbij de evolutie van het detecteren, uit de klas halen en remediëren van kinderen met leerproblemen naar een meer geavanceerd model, met als belangrijkste krachtlijn : de basisaanpak zelf moet worden aangepast zodat beter met diversiteit wordt omgegaan. De verantwoordelijkheid wordt dus bij de klastitularis gelegd. Vroeger werd die verantwoordelijkheid gemakkelijk doorgeschoven naar de 'remedial teacher'. We kunnen spreken van een paradigma-wissel.

De effecten van de projecten Zorgverbreding en van het project 'Wetenschappelijke Ondersteuning Zorgverbreding' zijn : het sneller opmerken van kinderen die uit de boot vallen of dreigen te vallen ; de aandacht voor het gehele kind, met inbegrip van het sociaal-emotionele ; de aandacht voor het klas- en schoolklimaat en de integratie in de groep ; een betere afstemming van het aanbod op het ontwikkelingsniveau van het kind ; een aanbod van activiteiten dat uitdagender is en beter aansluit bij de interesses ; het doorbreken van de klassikale aanpak, onder meer door de invoering van contractwerk ; het meer betrekken van ouders bij de opvolging en ondersteuning van leerlingen ; de meer doelgerichte inzet van de expertise van de CLB's ; meer communicatie op teamniveau en verhoging van de doelgerichtheid.

Het is duidelijk dat met dit soort ontwikkelingen het gewoon onderwijs erg geschikt wordt om met de grotere diversiteit om te gaan. De hier voorgestelde aanpak van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften veronderstelt dat soort ontwikkeling en zal op zijn beurt zelf de ontwikkeling naar grotere zorgbreedte versterken.

In meerdere passages wordt terecht verwezen naar de expertise die in het buitengewoon onderwijs – en dat is mijn tweede punt – is opgebouwd inzake de diagnose en de begeleiding van kinderen met speciale onderwijsbehoeften. De transfer van die expertise naar het gewoon onderwijs is in het kader van 'Maatwerk in samenspraak' een zinnige doelstelling waarvan de waarde al is aangetoond in de 'Tijdelijke projecten buitengewoon onderwijs'. We mogen verwachten dat een gedifferentieerdere kijk van leerkrachten – en andere deskundigen – uit het buitengewoon onderwijs leerkrachten in het gewoon onderwijs zal helpen een scherper zicht te krijgen op bepaalde aspecten van het functioneren van leerlingen.

Dat belet niet dat de transfer van expertise een zeker risico inhoudt dat voortvloeit uit het feit dat er een verschil in cultuur is tussen het buitengewoon onderwijs en het gewoon onderwijs. De sterk op diagnose en individuele remediëring gerichte benadering van het BO, die gepaard gaat met een tendens tot overstructurering – in de hand gewerkt door de daar aanwezige 'specialismen' – mag bij de overdracht naar het gewoon onderwijs geen aanleiding geven tot het 'schoolser' maken van het onderwijs. Een goede zorgbrede aanpak in het gewoon onderwijs biedt een context waarin meer ruimte wordt gegeven aan het initiatief van kinderen, en daardoor worden extra kansen geboden om zelfsturing en ondernemingszin te ontwikkelen.

Dat laatste geldt ook voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Ik sluit daarmee aan bij wat ook de vorige sprekers hebben gezegd. Dit impliceert op geen enkele wijze een negatieve houding ten opzichte van het BO. Het gaat om een belangrijk aandachtspunt. Overigens is de term 'handlingsplan' hiervan een illustratie. We moeten ons afvragen of we niet veeleer moeten spreken over een geheel van 'interventies' waarbij het handelen niet per se gereduceerd wordt tot een strakke methodische aanpak maar tegelijk heel veel omgevingsfactoren en dimensies in het kind weten aan te spreken.

Bij het vernieuwingsarrangement wil ik het hebben over de innovatiestrategie. De inspanningen inzake de zorgverbreding in het gewoon onderwijs moeten niet enkel worden gecontinueerd, maar ook uitgebreid. Heel wat scholen hebben die trein nog niet zien voorbijkomen omdat ze de doelgroep leerlingen voor de extra omkadering niet hadden. We vangen vanuit het beleid signalen op dat men zich hiervan bewust is. Onlangs werd in dat verband het idee gelanceerd van een 'zorgpot' (gekleurd geld)

dat elke school zou kunnen benutten om aan een zorgbredere aanpak te werken.

Strategisch moeten we benutten wat zich heeft afgetekend in de zorgverbredingsprojecten. De taakleraar is gaandeweg geëvolueerd tot een zorgcoördinator. Ik pleit ervoor om dat soort deskundigheid op de één of andere manier formeel te erkennen en zo de school sturing te bieden inzake het zorgverbredingsproject.

Een ander aspect van coördinatie ligt op het meso-niveau. Er werd reeds gewezen op de complexiteit van het tweesporenbeleid. Ik ga daar nu niet dieper op in. Omdat er naar de ouders toe heel wat verwachtingen zijn, pleit ik voor een regionale hoofdelijk verantwoordelijke die zou kunnen fungeren als ombudspersoon ten opzichte van de ouders. De drempel is immers voor hen zeer hoog. Hij of zij moet de opdracht krijgen om een jaarlijkse evaluatie te maken over de kinderen die in het inclusief traject terecht zijn gekomen. Daarnaast moet hij of zij ook de go-between zijn die een zicht heeft op de mogelijkheden – de scholen en hun aanbod – binnen een bepaalde regio om op die manier waar nodig ouders te helpen de plek te vinden waar hun kind het best kan gedijen.

Ik pleit er ten slotte voor om bij de opvolging van de kwaliteit van het onderwijs de kern niet te vergeten van wat indicaties zijn voor goed onderwijs. We moeten bij kinderen welbevinden en betrokkenheid constateren. Welbevinden houdt in dat ze zich thuis voelen in de schoolcontext, betrokkenheid dat ze bij alle activiteiten een intrinsiek gemotiveerde concentratie en aangehouden bezigheid aan de dag kunnen leggen.

Een laatste gedachte die we niet uit het oog mogen verliezen : inclusief onderwijs is – waar het kan – niet alleen een zegen voor de kinderen met bijzondere onderwijsbehoeften, maar ook voor de kinderen die nu tot het 'gewoon onderwijs' horen.

4. Vragen van de leden

De heer Luc Martens : Mevrouw Stevens, ik dank u voor uw doorleefd betoog. In het vijfde punt van uw nota zet u zich af van het tweesporenbeleid. In het kader van het buitengewoon onderwijs is er echter toch enige expertise ontwikkeld, en die moet op een juiste manier worden getransfereerd. Hoe kunnen we die expertise blijven ontwikkelen op het moment dat er geen buitengewoon onderwijs meer zou zijn ?

Inclusief onderwijs is behartigenswaardig, en lijkt zelfs utopisch. Er kan echter ook concreet aan worden gewerkt. Er zal altijd een groep jongeren zijn die zich er niet op hun plaats zullen vinden. Voor anderen is dit dan weer wel het geval. Het moet toch mogelijk zijn expertise te ontwikkelen. Ze moet ook worden overgebracht.

Hebt u de visietekst samen gelezen met het ontwerp van gelijkerekansendecreet ? U hebt er niet uitdrukkelijk naar verwezen. Dit gaat gepaard met een aantal verschuivingen, ook van budgettaire middelen.

Mijnheer Laevers, u hebt verwezen naar een hoofdcoördinator op regionaal niveau. Is het niet evident dat de invulling van die functie gebeurt vanuit de CLB's ?

De heer André Van Nieuwerkerke : Mevrouw Stevens, u hebt gezegd dat u moeder bent van een kind met een meervoudige handicap. Is uw kind normaal verstandelijk begaafd ? Of spreekt u ook namens ouders met kinderen die verstandelijk minder begaafd zijn ?

Mijnheer Laevers en mijnheer Van Hove, de typologie die we jarenlang hebben gebruikt, wordt in vraag gesteld. Zullen de personen met een matig mentale handicap zich beter thuis voelen in een gewone structuur of in een buitengewone structuur ? Wat moet er gebeuren met kinderen die slechts een bepaald niveau halen voor rekenen en lezen ? Blijven die in dezelfde klas en zien ze dan steeds andere leerlingen passeren ?

De heer Julien Librecht : Mevrouw Stevens, ik lees in de visietekst dat een zeer belangrijk uitgangspunt het respect, de inbreng en de mening is. De ouders moeten sterker betrokken worden en meer medezeggenschap krijgen in het verloop van de schoolloopbaan van hun kind. U legt daar ook sterk de nadruk op.

U hebt daarnet verklaard dat u de term 'medezeggenschap' eigenlijk te zwak vindt. In uw tekst staat nochtans het volgende te lezen : 'Uit contacten met ouders merken we dat wanneer alle betrokken partijen zich achter een inclusieproject hebben gezet, het soms de CLB's zijn die soms nog proberen de ouders te overtuigen om voor het BuO te kiezen. Er is daar schijnbaar een knelpunt in.' Mijn vraag is of u enig zicht hebt op de mogelijke motieven van die CLB's.

De heer Frans Ramon : Mijnheer de voorzitter, daarnet is terecht gezegd : 'A special education is

not a place but a service'. De verschillende sprekers hebben het in hun uiteenzetting ook over de juiste ondersteuning gehad. Ik vraag me af wat hiermee precies wordt bedoeld.

Mevrouw Stevens heeft daarnet gezegd dat ouders de kans zouden moeten krijgen om zelf naar een aantal diensten op zoek te gaan. Is dit een vraag naar een PAB, een persoonlijk assistentiebudget waarmee ouders bepaalde diensten kunnen betalen ?

Professor Van Hove heeft het daarnet over het complexe geheel van verschillen tussen kindkenmerken en de grotere context gehad. Ik vraag me af of de term 'kindkenmerken' niet wat te negatief is. Professor Van Hove heeft daarnet over remediëring en aanpassing gesproken. Mijns inziens vertrekt inclusie vanuit de positieve kenmerken van de kinderen en vanuit de zaken die ze wel aankunnen. Wil professor Van Hove dan meer rekening houden met de context ? Het is natuurlijk mogelijk dat ik zijn woorden verkeerd interpreteer.

Professor Van Hove heeft het daarnet ook over de eindtermen in het onderwijs gehad. Nu moeten kinderen zich aan het onderwijs aanpassen. Zijn voorstellen houden een heel andere benadering van het onderwijs in. Bij individuele leertrajecten staan de eindtermen niet langer centraal. Het gaat in de eerste plaats om de individuele begeleiding van kinderen en jongeren.

Deze aanpak zou een hele aanpassing van het onderwijs en van de bestaande structuren vergen. Het onderwijs is momenteel een log schip dat slechts moeizaam verandert. Ik vraag me af hoe professor Van Hove tegen die revolutionaire ommezwaai staat.

Wat de keuzevrijheid van de ouders betreft, vraag ik me af of bepaalde ouders niet voor een combinatie van gewoon en buitengewoon onderwijs kiezen. Ik zou dit vooral willen vragen aan de mensen die hier zelf ervaring mee hebben. Misschien denken we teveel in termen van absolute keuzes voor een bepaald onderwijssysteem. Misschien hebben sommige mensen ervaringen met combinaties die de ontplooiing van het kind ten goede komen.

De heer Kris Van Dijk : Mijnheer de voorzitter, volgens de beleidsnota van de Vlaamse regering kan de strijd tegen de dualisering van het onderwijs met de nodige effectiviteit worden gevoerd door het aantal zittenblijvers en leerlingen die naar het BuO worden verwezen te beperken. Op dit vlak heeft de Vlaamse regering het streefdoel om

het gemiddelde van de vergelijkbare OESO-landen te bereiken. Ik zou de aanwezige specialisten dan ook willen vragen hoe de Vlaamse cijfers zich tot de gegevens van de vergelijkbare OESO-landen verhouden. Zijn er op dit vlak enorme verschillen ?

Hoewel ik tot op grote hoogte wil meewerken aan de inclusie in het onderwijs, zou ik hier toch enkele kritische bemerkingen willen maken. Het BuO is destijds opgericht om tegemoet te komen aan bepaalde probleemgevallen. Ik vraag me af of deze geschiedenis zich hier niet dreigt te herhalen.

Ik wil het belang van het welbevinden en van het zelfvertrouwen van de leerlingen niet ontkennen. Ik vraag me evenwel af hoe we dit welbevinden in het gewoon onderwijs kunnen waarborgen. Gezien de huidige werkwijze met betrekking tot eindtermen en ontwikkelingsdoelen wil ik me hier ook bij de vragen van de heer Ramon aansluiten.

De heer Dirk De Cock : Mijnheer de voorzitter, hoewel ik me bij de vorige sprekers aansluit, zou ik professor Laevers nog een bijkomende vraag willen stellen. Bij het evalueren van de onderwijsinspanningen wil hij rekening houden met het welbevinden en met de mate van betrokkenheid van de kinderen. De cijfers van de OESO-rapporten zijn zeer goed. De achterkant van deze medaille is evenwel dat we met een tekort aan welbevinden bij de leerkrachten en de leerlingen zitten.

Ik ben het eens met de stelling dat een inclusieve aanpak een win-winsituatie inhoudt. Dit betekent dat er positieve gevolgen zijn voor de ontvangende groep en voor het kind in kwestie. Ik vermoed evenwel dat er nog een aantal hindernissen zijn. Op welke manier wordt de ontvangende groep voorbereid ? Moet de ontvangende groep een speciale voorbereiding krijgen of gaat het hier om een spontaan en natuurlijk proces ? Op welke leeftijd is een dergelijke voorbereiding noodzakelijk ? Gaat het hier gewoon om een bijsturing ? Hoe kan het best met ontluikend pestgedrag worden omgegaan ?

Mevrouw Veerle Heeren : Mijnheer de voorzitter, mevrouw Stevens heeft daarnet gesteld dat de CLB's zouden moeten worden gestimuleerd om bepaalde zaken eens door een andere bril te bekijken. Blijkbaar hebben de CLB's de inclusiegedachte tot op heden niet als een ideale partner ondersteund.

De invulling van de CLB's is in de loop van de voorbije jaren grondig gewijzigd. Zijn deze wijzigingen gemiste kansen geweest ? Moeten de CLB's

zich heroriënteren ? Zo ja, op welke wijze dient dit te gebeuren ? Aangezien niet alle CLB's op dezelfde wijze werken, kan ik me voorstellen dat ieders ervaringen streek- en regelgebonden zijn.

De heer Lucien Suykens : Mijnheer de voorzitter, als de experts allemaal van de mogelijkheden en de beperktheden van elk individueel kind uitgaan, kunnen we in ons onderwijs dan bij een leerstof-jaarklassensysteem blijven zweren ?

Mevrouw Rita Stevens : Ik wil hier eerst nog eens duidelijk herhalen dat de tekst die iedereen heeft ontvangen niet enkel door mezelf is geschreven. Sinds maart 2001 contacteren we mensen die hun kind met een handicap in het gewoon onderwijs school laten lopen. Op dit ogenblik hebben we contact met 80 gezinnen die, verspreid over heel Vlaanderen, hun kind met een handicap naar het gewoon onderwijs sturen.

We noemen onszelf Ouders voor Inclusie. Het is onze bedoeling om ouders samen te brengen om elkaar te bemoedigen en om ideeën en informatie uit te wisselen. We hebben allemaal een kind met een handicap. Ongeacht de soort of de graad van de handicap, kiezen we allemaal voor het gewoon onderwijs.

Ik heb een dochter met een zeer zware meervoudige handicap. Ze heeft een geschiedenis van het type 2 en van het type 4 in het BO achter de rug. Ze kan niet spreken. Ze heeft een canule. Ze wordt met een sonde gevoed. Ze heeft een visicostomie, een rechtstreekse opening in de blaas. Ze zit in een rolstoel. Ik wil u hiermee echter niet overdonderen.

De tekst is per e-mail geschreven door verschillende ouders, wier kinderen verschillende soorten handicaps hebben.

Wat is gezegd in verband met de CLB's, steunt uiteraard op ervaringen van ouders. Er zijn geen studies over gemaakt. In ons concreet geval was er iemand van het CLB die van bij het begin zei : 'Ik ken dat niet, maar ik sta ervoor open. Hou mij op de hoogte. Jullie hebben een handelingsplan. Mag ik dat eens doornemen ? Jullie hebben samen met de leerkrachten en de ondersteuners leerdoelen geschreven. Laat mij weten wat er gebeurt.?'

Er zijn mensen met goede ervaringen, maar er zijn ook mensen die echt een poging hebben ondernomen om met het akkoord van de school de stap te zetten, terwijl het CLB hen probeerde te overtuigen toch naar het BO te stappen. CLB's zullen dus

niet altijd de ideale coördinatoren van inclusieprojecten zijn.

Met juiste ondersteuning bedoelen wij dat we naar het kind kijken. Ouders, leerkrachten, directies en andere mensen ondersteunen het kind. Wat deze mensen bindt, is dat zij het kind graag zien en er iets voor willen doen. Samen zoeken zij naar de juiste ondersteuning voor dat kind en elk kind heeft andere ondersteuning nodig.

Wij willen het BO niet afbreken. Onze dochter zat in het type 2 en is overgestapt naar type 4. Gezien haar handicap, past zij echter niet in de types. Op een bepaald ogenblik is er gezegd : 'In dit type past ze niet. Zij haalt de norm niet. Wij kunnen haar hier geen plaats geven binnen de ondersteuning die wij hebben.' Wij pleiten ervoor dat men van het kind vertrekt en kijkt wat het nodig heeft. Op die manier kan de ondersteuning worden opgebouwd. De realiteit bewijst dat die aanpak kan werken. Het gaat niet om een utopie.

Wij gaan graag om met kinderen met een handicap. Het zijn speciale kinderen. Ze hebben andere noden. Op het einde van tekst wordt de bedenking gemaakt dat er voor kinderen met een zware handicap misschien een link met Welzijn moet worden gelegd. Uiteraard moet die link worden gelegd. In het huidige systeem hebben wij een PAB. Zonder dat PAB zouden we niet kunnen doen wat we nu doen. Wie zou onze dochter anders eten geven en verzorgen ? Er zitten veel mensen te wachten om dezelfde stap te zetten. Met een PAB zouden ze die mogelijkheid hebben.

We leggen de nadruk op keuze en hebben respect voor mensen die voor het BO kiezen. Ik ken een heel concreet voorbeeld van een gezin met drie kinderen met een handicap. Voor één kind is gekozen voor het BO en voor een ander is gekozen voor het inclusief onderwijs. Dit moet kunnen.

De voorzitter : Zijn er studies over wat mevrouw Stevens over de CLB's heeft gezegd ?

Professor dr. Van Hove : Het is gevaarlijk om veralgemenende uitspraken te doen. Ik ken 'de CLB's' niet. Ik ken wel goede en zeer goede CLB-medewerkers. De goede CLB-medewerker is opgeleid in een vroeger paradigma, met de boodschap om alles wat kinderen niet goed kunnen, te verzamelen en daar een remediëring of behandeling tegenover te plaatsen. Dat is geen schande, ik ben ook zo opgeleid. Ik ben afgestudeerd in 1980 en ik was toen een perfect defectoloog. We mogen die mensen dus niet met de vinger wijzen en zeggen

dat ze fout zitten. Ze zijn gewoon anders opgeleid en dat betekent zeker niet dat al die mensen fossielen zijn. Zij hebben contact met ouders en met scholen. Ik heb ondertussen wel CLB-medewerkers ontmoet die door meer dan één bril kijken.

We moeten opletten dat we niet in de andere richting evolueren en beginnen te zeggen dat die kinderen geen problemen hebben en dus net als alle andere kinderen zijn. Het is niet erg dat er op bepaalde momenten ondersteuning wordt gezocht om bepaalde barrières weg te werken. Er moet echter aandacht blijven voor wat een kind wel kan.

De ervaringen zijn dat blijven denken in de karikaturen van de oude types het gemakkelijk maakt om kinderen door te verwijzen naar een bepaald type op basis van een bepaald instrument. Als er een gemotiveerd team voor de begeleiding instaat, moet het echter niet altijd bij dat oude verhaal blijven. Mensen van CLB's moeten de kans krijgen om zich bij te scholen als er voor inclusief onderwijs wordt gekozen.

De voorzitter : De heer Martens had het over het tweesporenbeleid en vroeg zich af hoe er blijvend expertise kan worden ontwikkeld.

Professor dr. Ferre Laevers : Ik kan het probleem waarnemen, omdat die ontwikkeling reeds ontstaat door de kinderen die men heeft. Ik denk dat het evident is dat een combinatie van onderzoek, ontwikkeling en begeleidingswerk zal moeten blijven bestaan, maar dan wel in de context van het gewoon onderwijs waarin het inclusief onderwijs wordt gerealiseerd. Er moet dus verder worden geïnvesteerd in onderzoek en ontwikkelingswerk. Bovendien moeten er nog steeds ondersteuningsmodellen worden ontwikkeld. Als het onderzoek onderwijs- en praktijkgericht is, zal dat vanzelf verder tot ontwikkeling komen.

De voorzitter : Er werd ook gevraagd in welke mate de visietekst is samengelegd met het gelijkheidsdecreet.

Professor dr. Ferre Laevers : Ik heb die kwestie al even aangeraakt. Het is evident dat de tekst over de gelijke kansen een krachtige continuering van de zorgverbredingstrajecten als doel heeft, omdat de doelgroep leerling nog scherper wordt gedefinieerd en omdat de drempel voor de scholen wordt verlaagd. In het verleden lag die drempel nogal hoog. Voor de teams is het traject nu heel wat vriendelijker. Ik treed niet in detail.

De voorzitter : Er waren veel vragen over het welbevinden van leerlingen. De heer Van Nieuwkerke stelde de typologie in vraag. De heer Van Dijck zei dat het welbevinden van de leerlingen belangrijk is, maar hoe is dat in het gewoon onderwijs te waarborgen ? Hij vroeg of er cijfers in de OESO-rapporten staan die vergelijken mogelijk maken. De heer De Cock vroeg hoe de ontvangende groep zal worden voorbereid op de komst van iemand uit het BO. Of moet die groep niet worden voorbereid ?

Professor dr. Ferre Laevers : Ik denk dat scholen die zich 'zorgbreder' opstellen een meer procesgerichte invalshoek gebruiken. Ze meten niet hoever het kind in vergelijking met leeftijdgenoten staat. Ze vragen zich wel af of het kind in een bepaalde context goed gedijt. Dat wordt bijvoorbeeld gerealiseerd door een screening driemaal per jaar van elk kind. Op basis van welbevinden en betrokkenheid, weergegeven op een vijfpuntenschaal, kunnen eventueel uitspraken worden gedaan.

Een school die daarin een traditie heeft, zal ook zo werken bij de komst van leerlingen uit het BuO. Het voordeel van de procesgerichte invalshoek is dat meteen geweten is hoe het kind het maakt, en of er moet worden ingegrepen. Een productgerichte invalshoek daarentegen geeft pas na maanden of na een jaar een indicatie dat het kind geen vooruitgang heeft gemaakt.

Ik pleit er sterk voor die bril op te zetten, en dat tijdens het hele traject, ook in dossiers over de kinderen. Er mogen testresultaten in staan, maar er moeten zeker periodieke peilingen in staan naar hoe het kind het maakt, hoe het de overgang verdraagt, en of die voordelig is of niet.

Op het niveau van het kleuteronderwijs hebben we ervaren dat niet het IQ bepaalt of een kind moet worden doorverwezen naar het BuO, maar wel de mate waarin in de schoolcontext en de klascontext een leef- en leeromgeving kan worden gecreëerd waarin het kind zich goed kan voelen. Als dat kan, ongeacht het IQ of de handicap van het kind, dan is er geen enkele reden om het kind door te verwijzen naar een andere context.

Voor sommige kinderen zal blijken dat het niet haalbaar is, ook niet met een uiterste inspanning van de leerkracht, het kind tot een minimaal niveau van welbevinden en betrokkenheid te brengen. Voor ons betekent minimaal : 4 punten op een schaal van 5.

Mevrouw Rita Stevens : De school van onze dochter Sofie was al een inclusieve school voor zij daar

kwam. Dat blijkt nu ook weer. Gisteren ging ik heel fier haar rapport in ontvangst nemen. Ondanks haar zware handicap wordt ze geëvalueerd en gequoteerd op haar eigen leerdoelen. Sinds twee jaar doet een van de ondersteuners op het eind van het jaar bij elk kind een onderzoekje naar welbevinden en betrokkenheid.

De juf zei me dat ze vijf soorten van rapporten maakt. De leerlingen zitten allemaal in het derde leerjaar, maar sommigen hebben andere leerdoelen dan anderen. Er is een middengroep, er zijn er die bijvoorbeeld voor het lezen in het tweede leerjaar zouden moeten zitten, maar met hun groep van leeftijdgenoten zijn meegegaan, er is Sofie, en er zijn ten slotte een paar andere leerlingen die voor sommige vakken eigen doelen en punten krijgen. Sofie was wat zenuwachtig. Dat bewees al dat ze zich erbij betrokken voelde, dat ze haar iets te bieden hadden, en dat ze iets had aan haar aanwezigheid in de klas.

Die school bewijst dat er differentiatie mogelijk is, niet alleen voor een kind met een handicap, maar ook voor andere kinderen met bijvoorbeeld leerproblemen.

De voorzitter : De heer Ramon stelde een vraag over de eindtermen voor die specifieke leerlingen.

Professor dr. Geert Van Hove : Ik vraag me af hoe lang we onszelf nog gaan voorhouden dat alle kinderen de eindtermen halen. Dat is een boeiende vraag. De eindtermen zijn er. Aan de universiteiten heeft men al individueel aangepaste jaren voor studenten die de termen op een ander tempo halen dan anderen. In het beroepsonderwijs wordt modulair gewerkt omdat de diversiteit zo groot is, dat alleen modules kunnen helpen. We kunnen nog lang doen alsof alle kinderen van het zesde leerjaar op het eind van het jaar de eindtermen van dat jaar halen zoals ze zijn uitgeschreven. We moeten ons daarover bezinnen.

Dat betekent niet dat we moeten vervallen in het soort van inclusief onderwijs dat ik een paar maal in Italië heb gezien. Een kind werd fysiek in een klas gezet, maar er werd geen enkele verbinding gemaakt tussen dat kind, wat er in de klas gebeurde, en de rest van de groep. De heer Feys van de hogeschool in Torhout noemt dat learning apart together. Iemand wordt op een eiland in een klas gezet, met heel veel ondersteuners er omheen. Iets anders gebeurt er dan niet. Toen ik in Italië vroeg wat dat kind in die klas deed, zei men 'Het is hier.' Dat is natuurlijk een begin, maar het is geen inclusief onderwijs.

De heer Laevers zei terecht dat de achilleshiel is of het kind zich goed voelt. Dat is de eerste vraag. De tweede is wat kwaliteitsvol onderwijs is, en hoe we dat met elkaar verbinden. Individuele leertrajecten die bestaan uit lege dozen, zijn geen individuele leertrajecten. CLB's zouden er een behoorlijke kluif aan kunnen hebben samen met het team die individuele leertrajecten uit te werken, en als betrokken buitenstaanders mee die trajecten te bepalen en te bewaken in de toekomst.

Professor dr. Ferre Laevers : Ik sluit me daarbij aan, maar wil ook aangeven wat de waarde van de eindtermen dan wel is. Het concept ontwikkelingsdoelen in het kleuteronderwijs drukt uit dat er ten opzichte van bepaalde ontwikkelingsdomeinen verwachtingen bestaan in de gemeenschap. Dat is legitiem. We spreken van ontwikkelingsdoelen voor zover we voor de school een inspanningsverplichting omschrijven, bijvoorbeeld bij kinderen sociale competentie te ontwikkelen.

Met de vraag hoever het kind zal geraken, moeten we omzichtiger omgaan. Dat is niet decreterbaar. Dat belet echter niet dat peilingsonderzoek door de beleidsmakers zeer zinvol blijft. Het gaat dan niet om het evalueren van een school en dat dan publiek maken, zoals het in Nederland en Engeland gebeurt, maar om het peilen naar wat de output van het onderwijs is, en in welke richting het zich beweegt.

Professor dr. Geert Van Hove : De heer De Cock had een vraag over de kwaliteit van het onderwijs. Op welke leeftijd moet worden begonnen met het voorbereiden van de ontvangende groep ? Hoe moet er worden bijgestuurd ?

Denken over de ontvangende groep strookt niet echt met het inclusiedenken. Het is immers weer een denken in termen van wij en zij : we stellen een nobele daad door de persoon met een handicap te ontvangen. Dat is weliswaar een normale reactie, want we denken aan integratie van verschillende systemen. We laten de anderen af en toe meedoen. Dat kennen we ook uit andere debatten over groepen die met discriminatie te maken krijgen.

Hoe jonger met inclusief onderwijs wordt begonnen, hoe gemakkelijker het wordt voor de school, voor de ouders en voor de kinderen om elkaar te leren kennen. Ouders die met inclusieprojecten bezig zijn, en die gevraagd wordt waarom ze voor een bepaalde school hebben gekozen, noemen vooral drie redenen. De eerste is omdat de school om de hoek ligt. De buurt speelt een heel grote rol. De tweede reden is dat een broer of zus daar ook

naar school gaat. De familiecontext en de relaties met broers en zussen spelen dan een grote rol. De derde – een Vlaamse topper – is dat ze er zelf naar school zijn geweest. Ze hebben vertrouwen in die school want ze zijn zelf uitgegroeid tot een burger die zich goed voelt, en de school heeft daaraan meegeholpen.

Scholen moeten dus de kans krijgen om daarin te groeien. Stel het niet voor als een verhaal van Atila en de Hunnen die met duizenden inbreken in scholen. Een goed inclusieproject kan maar zoveel dragen als de school aankan. Begin er dus zo vroeg mogelijk mee. Dump geen veertienjarigen uit het buitengewoon onderwijs in het gewoon onderwijs.

Dat neemt niet weg dat er bijzonder goed moet worden nagedacht over de sfeer in de klas. Er zijn prachtige methodieken om daar iets mee te doen. De leraar moet niet berusten, en denken dat het wel zal lukken. Er zijn eenvoudige systemen, aangegeven met de Engelse termen peer tutoring en buddies, maatjes die de anderen helpen. De ondersteuners zijn er ook nog. Van waar die komen is heel variabel. Het is een permanent proces van bijsturing.

Bij de projecten die nu lopen, worden ook andere kinderen ontdekt die het wat moeilijk hebben. Een inclusieve school kan het niet maken aan de voorkeur met de nodige fierheid kinderen binnen te halen uit het speciale net, en tegelijk aan de achterkeur kinderen door te verwijzen omdat ze geen goed geïnformeerde ouders hebben die voor hen kunnen opkomen. Een school die daarvoor kiest, zet dat meestal ook in haar missie of visie, en wordt gedragen door het team. Zo'n scholen verdienen best wat aandacht in de media.

De voorzitter : Dan was er nog de vraag over het jaarklassensysteem. Wil er daarover nog iemand iets zeggen ?

Professor dr. Ferre Laevers : Die vraag kunnen we linken aan de vraag over de OESO-cijfers. Daar is dezelfde thematiek aan de orde. Mijns inziens is het heel eenvoudig. Naarmate een school meer zorgbreed werkt, gaan de individuele eigen profielen in sterkere mate meespelen in het palet van die school. De consequentie is dat men er vele trajecten samen krijgt. Eigenlijk pleiten we dus voor het gaandeweg laten vallen van het leerstofjaarklassensysteem en voor het werken met heterogene leeftijdsgroepen.

III. Sprekers uit het buitengewoon onderwijs

1. *De heer Etienne Loots, directeur Vrij Instituut voor Buitengewoon Onderwijs, VIBO, Turnhout*

De heer Etienne Loots : Mijnheer de voorzitter, mevrouw de minister, geachte parlementsleden, ik ben reeds sinds 1968 werkzaam in het BuO. Ik ben dus al een veteraan van het BuO.

Een analyse maken van een visietekst is een hele klus. Ik heb dat dan ook niet op mijn eentje gedaan. Ik heb dat besproken met heel wat collega's en betrokkenen.

Algemeen wordt gesteld dat de visie van gelijke kansen en recht op volledige ontplooiing door iedereen wordt onderschreven. Ik was wel gecharmeerd toen ik vandaag ergens las dat sommige kinderen misschien 'betere kansen' verdienen dan 'gelijke kansen'.

We stellen ook vast dat we in een weinig tolerante maatschappij leven, en dat van onderwijs nog altijd een zekere kwaliteit en een zeker rendement wordt verwacht in functie van een maatschappelijk-economisch functioneren.

Bij inclusie gaat het over andere kwaliteiten en een ander soort van rendement. De zorg die we hebben, is of beide verenigbaar zijn. Tevens beseffen we ten volle dat een onderwijs dat zichzelf waardeert, een hefboomfunctie heeft, en deze taak kan en moet opnemen.

Het is bovendien duidelijk dat hier niet om integratie maar wel om inclusie gaat. Dit behoeft behoedzaamheid en doordachtheid, een langetermijnplanning en de bereidheid meer middelen, mankracht en deskundigheid ter beschikking te stellen voor het basisonderwijs.

Eén ding is voor ons overduidelijk : de zorg die moet prevaleren, is de zorg voor het kind, in casu het kind met speciale onderwijsbehoeften. Wij zijn mensen die met beide voeten in het onderwijs staan. Ik richt me dus vooral op de implementatie. Hoe kunnen we dat doen ?

Men heeft het nogal eens over de deskundigheid en de expertise van het buitengewoon onderwijs. Het BuO krijgt nogal wat lof toegezwaaid, maar misschien is het goed om toch ook eens te kijken waar de kwaliteit van dat BuO precies gesitueerd

is. Die kwaliteit en die deskundigheid zitten in het systeem, de organisatievorm en de werkvormen.

De motor van dat gebeuren is het multidisciplinaire team, waar leerkrachten, therapeuten, orthopedagogen, psychologen, sociale diensten en CLB's elkaar ontmoeten. Zij zorgen voor de pedagogisch-didactische aanpak en voor de begeleiding, ook voor de sociaal-emotionele begeleiding, dus ook voor het welbevinden.

Het is binnen dit team dat de deskundigheid op peil gehouden wordt en uitgebreid wordt. Bovendien wordt deze deskundigheid voortdurend gesolliciteerd. Het is te eenvoudig om te stellen dat het binnen type 1, 3 en 8 enkel gaat om leerlingen met leerproblemen of leermoeilijkheden, zoals binnen de visietekst wordt gesteld. Daar kan ik me dus niet helemaal in vinden.

Veel liever had ik iets meer gelezen over de analyse van de hulpvragen en de noden van dat individuele kind. Dan zouden we merken dat die typologie inderdaad enigszins achterhaald is, maar dat we toch te maken krijgen met heel complexe clusters van problemen.

Ik som er een aantal op : dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, non-verbale leerstoornissen, aandachts- en/of concentratieproblemen met hyperactiviteit, hechtingsproblemen, depressie, psychomotorische problemen, sociale en emotionele problemen, autismespectrumstoornissen en gedragsproblemen.

Hierbij heb ik het over de grote groep van leerlingen met een normale intelligentie. Daarnaast is er een tweede groep van leerlingen met randbegaafdheid of met een licht mentale retardatie, die vaak ook dergelijke complexe hulpvragen stellen.

Het antwoord vanuit de typologie is op dit moment dus niet houdbaar, maar stellen dat door afslanking van het BuO de expertise van de individuele leerkracht of therapeut de voornaamste actor moet zijn om de deskundigheid van collega's en schoolteams in het gewone onderwijs te gaan ondersteunen, lijkt me op zijn minst uitgedrukt een simplificatie. Integendeel, outplacement vanuit het BuO brengt de teamexpertise in gevaar en dreigt de deskundigheid na verloop van tijd uit te drogen.

In de tekst staat wat de nieuwe opdracht van het BuO zou kunnen zijn : het begeleiden van schoolteams in het gewone onderwijs, collega's begeleiden, schoolteams ondersteunen, coachen, opdracht van deskundigheid, vernieuwen en afstemmen, handelingsplannen uitwerken met het school-

team gewoon onderwijs en tegelijk toch de eigen expertise onderhouden en ondersteunen. Dit alles vraagt echter totaal andere competenties, en die hebben wij niet.

Een tweede zorg is de plaats waar alles moet gebeuren. Ik kijk nu even in de richting van de collega's van het gewoon onderwijs. Wat opvalt is dat nergens iets wordt gezegd over de jarenlange opgebouwde expertise van het gewoon onderwijs. Er bestaat heel wat deskundigheid die is opgebouwd door de collega's, door taakleerkrachten en door leerkrachten zorgverbreding in samenspraak met pedagogische begeleiding en CLB-medewerkers. Ik vrees dat ze zich terecht een beetje ondergewaardeerd voelen door de visietekst.

De vraag naar een interne zorgcoördinator moet dringend worden ingevuld om een coherent zorgbeleid in elke basisschool mogelijk te maken. Zonder zorgcoördinatie is inclusie toch weer wat verder weg.

Inzake het gelijkekansenbeleid denk ik aan de Turnhoutse regio. Een aantal zaken moeten samen worden gelezen. Voor de meeste collega's betekent het voorstel een onaanvaardbaar verlies aan uren en middelen voor zorgverbreding en onderwijsvoorrang. Dit is in tegenstrijd met wat men met het inclusieve denken voor ogen heeft.

De boodschap vanuit de groep basisonderwijs/buitengewoon onderwijs is duidelijk : verhoog de slagkracht van het gewone onderwijs en liefst op korte termijn en op een drastische manier. Alleen dan kan samen aan inclusie worden gewerkt. Het basisonderwijs is vragende partij, maar zeker niet alleen voor hogere budgetten. We vragen vooral tastbare, bestendige en inhoudelijke maatregelen.

We hebben al wat ervaring met het samenwerkingsverband buitengewoon onderwijs/basisonderwijs. Op die plekken waar we elkaar ontmoeten, ontstaat heel wat waardering voor beide schoolculturen. We stellen echter wel vast dat voor sommige samenwerkingsverbanden mogelijkheden, middelen en een zorgcoördinator beschikbaar zijn. In de meeste gevallen gebeurt alles op vrijwillige basis : zonder urenoverdacht en zonder mogelijkheden tot efficiënte procesevaluatie. We vragen daarom organieke maatregelen en een duidelijke, coherente visie.

Inzake het convenant dat in de visietekst is opgenomen, zal rekening moeten worden gehouden met de bestaande ervaring. Nu lijkt het eerder op een mathematische denkoefening over de afslanking

van het BuO en een engagement tot een beperkte verwijzing naar dat onderwijs. Er is te weinig sprake van het garanderen van kwaliteit en van een strategie van zorgverstrekking.

In het convenant is sprake van vrijblijvendheid : scholen kunnen, maar moeten er niet in stappen. Ik ben dan ook wat bang voor een dualisering tussen scholen die wel, en scholen die niet meedoen. Een dergelijke situatie is niet opportuun.

Ik heb nog enkele korte opmerkingen. Bij de leraaropleiding is er niet enkel sprake van een kwantitatief probleem, maar ook van een kwalitatief. Leerkrachten zijn nog altijd te veel leerstofgericht en te weinig leerlinggericht opgeleid. Het betreft hier een attitude die moet veranderen, want anders kan de inclusie niet slagen. Het jaarklassensysteem zal men in deze context moeten verlaten.

Over de CLB's wil ik nog kwijt dat de schaalvergroting onder meer de bedoeling had om een intern draagvlak te vinden en om de competentie de verruimen. Voorlopig zijn de CLB's echter nog zoekende en misschien komt dat doordat ze te groot zijn.

Het valt me ook op dat er grote regionale verschillen zijn. De ene CLB-medewerker is natuurlijk de andere niet. In mijn regio worden de samenspraak en het overleg tussen CLB, schoolteam gewoon onderwijs, ouders en de school voor buitengewoon onderwijs als standaard beschouwd. Het CLB vormt op zich dus geen knelpunt, maar er bestaan knelpunten in het CLB.

De vrije keuze voor de ouders is een fundamenteel en legitiem recht. Vanuit mijn ervaring blijf ik erbij dat het keuzeproces een prioriteit moet blijven.

Tot slot vragen we graduele implementatietijd. We vragen met andere woorden om niet te vlug te gaan. Probeer de zaak goed te overdenken en voorziet in de nodige middelen vooraleer wordt overgestapt naar een echte vernieuwing. Fixeer u niet op een einddatum gekoppeld aan eindproducten. Denk aan de klassenleerkracht, want dat is een centrale figuur. Hij of zij moet ook kunnen groeien. We weten wat aan de basis leeft. Het is niet allemaal kommer en kwel, maar de mensen hebben het niet onder de markt.

Inclusie is een ideaal. Het onderwijs zou de versterker moeten zijn van een breed maatschappelijk inclusiebeleid.

De weg moet behoedzaam worden afgelegd in het belang van de kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Ik heb begrepen dat u mijn zorg op dat vlak deelt. Het buitengewoon onderwijs afslanken, kan geen doel op zich zijn. De samenwerkingsverbanden verder versterken, lijkt me een goede optie.

Over de inclusie-experimenten wil ik met de woorden van professor Van Hove nog kwijt dat het projecten zijn in gewone Vlaamse scholen, die kunnen rekenen op een creatief schoolteam, gemotiveerde ouders, een onderwijsteam met een assistent-leerkracht in de klas en een therapeut, om een zo flexibel en overdacht mogelijk aanbod op lange en korte termijn te realiseren met behulp van een persoonlijk assistentie- of ondersteuningsbudget. Aan al deze voorwaarden moeten eerst voldaan zijn, vooraleer de inclusie kans van slagen heeft.

Er is een verschil tussen de aard van de inspanning die een inclusieve school moet leveren voor een kind met een matig-ernstige mentale of meervoudige handicap en het rendement dat mag worden verwacht van een leerling met een goede begaafdheid, maar met een ernstige leerstoornis en een lichte mentale handicap. Ik weet waarover ik praat, want ga maar eens met een goedgebegaafd dyslectisch kind naar een technische school om hem aan het eerste jaar onderwijs te laten beginnen.

2. *De heer Gilbert Lambregt, MPIGO De Kaproenen, Sint-Michiels*

De heer Gilbert Lambregt : Mijnheer de voorzitter, mevrouw de minister, dames en heren, ik was toch wat verwonderd toen ik op de uitnodiging las dat het departement blijkbaar een type had afgeschaft in mijn school. Ik wil de puntjes op de i zetten : ik ben de directeur van een school van het buitengewoon onderwijs voor leerlingen van het type 1, 3 en 8.

De mening die ik ventileer, is een persoonlijke visie die enkel gestoeld is op eigen inzichten en op occasionele gesprekken met collega's van andere scholen uit het gewoon en het buitengewoon onderwijs. De discussie over het onderwijs voor kinderen met een bijzondere hulpvraag, is door de publicatie van de discussietekst 'Maatwerk in samenspraak' ongetwijfeld in een stroomversnelling geraakt. Deze internationale en andere teksten hebben de pro's en contra's aangewakkerd. In discussies met beleidsverantwoordelijken zijn de meningen verdeeld. Toch willen de directies en het personeel van het BuO de bestaande situatie behouden. Des tijds hebben verschillende onderwijspartners bewust gekozen voor twee onderwijssystemen : ge-

woon en buitengewoon onderwijs. De meerwaarde van het BuO wordt vandaag in vraag gesteld.

Het is verwonderlijk dat in de literatuur geen historische factor te vinden is, die teruggrijpt naar de 30 jaar oude pedagogische inzichten die tot die splitsing hebben geleid. Het BuO werd in die periode uitgebouwd en verloor leerlingen van een stigma. Het BuO zoals het nu bestaat, behoort tot de beste onderwijssystemen in Europa en wordt ons benijd. Het heeft bewezen dat het leerlingen volwaardig kan integreren.

Misschien is het terecht dat veel leerlingen via het watervalstelsel in het BuO terechtkomen. In het verleden werd gepoogd om een gelijke kansenbeleid te propageren. De eisen voor cognitieve vaardigheden en de daarop geënte eindtermen staan deze integratie echter in de weg. Het eigen onderwijssysteem werkt discriminerend. Daardoor groeit het type 8-onderwijs gestaag. Door die stijging mag de aanwezigheid van leerlingen in het type 1 en 3 niet in vraag worden gesteld. De relatie tussen het leerlingspotentieel en de lagere sociaal-economische status van de ouders kan niet worden ontkend, maar ook niet veralgemeend.

Een te ver doorgedreven inclusief onderwijs houdt het gevaar in dat de specifieke geaardheid van die kinderen leidt tot een verscherping van de huidige dualiteit. Het Belgische onderwijssysteem is een der beste ter wereld, maar anderzijds gaan de jongeren niet graag naar school. So what, er zijn ook scholen nodig die nestwarmte bieden.

Het BuO is niet sterk cognitief georiënteerd, maar is gericht op het sociaal-emotioneel welzijn, het ontwikkelen van zelfvertrouwen, het zich manifesteren in groep. Daardoor is er een kloof tussen de onderwijsvormen ontstaan. De hangbrug tussen de onderwijsvormen zorgt voor de integratie in het gewoon onderwijs. Voor sommigen is dat positief, maar niet voor iedereen. Kinderen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften voelen zich pas aanvaard in een school met een buitengewone schoolcultuur.

In het gewoon onderwijs wordt men geconfronteerd met maatschappelijke verwachtingen. Kinderen die zich niet aan de gemiddelde snelheid kunnen ontwikkelen, kunnen zich niet manifesteren bij hun leeftijdgenoten; ze worden vaak gepest. Uit gesprekken met ouders van kinderen in het type 1-onderwijs leren we dat ze zich bewust worden van hun sociale achterstand, als ze samen worden geplaatst met kinderen met een normale ontwikke-

ling. Ze kunnen enkel nog meer gefrustreerd worden en gedragsmoeilijkheden ontwikkelen.

In de discussietekst staat dat de minister rekening heeft gehouden met de conclusies van een wetenschappelijk onderzoek over de relatie tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. In de studie over de knelpunten van de typologie van het BuO wordt vermeld dat inclusie nog niet haalbaar is. De ideale situatie is het aanbieden van de twee onderwijssystemen, inclusie en BuO. De ouders moeten dan een keuze maken. Maar de keuze moet in alle netten worden aangeboden en het BuO moet in zijn huidige structuur behouden blijven. We vragen ons af waar men het geld voor deze initiatieven zal vinden.

In de discussietekst staat ook dat de minister de inclusie beoogt van leerlingen van type 1 en type 3. Het is onthutsend om dat te moeten vaststellen. Het getuigt van te weinig inzicht in de problematiek van deze types. Het gaat over kleuters die men ons brengt en die men niet meer wil zien, zelfs niet in de vakanties. Het gaat over kinderen die brand stichten, die dieren mishandelen, emotioneel gebroken zijn en om hulp schreeuwen omdat ze slachtoffer zijn van incest. Het gaat om de leerlingen die hoezeer ze ook hun best doen, niet kunnen stilzitten, die ongecontroleerde woedeaanvallen hebben, die met stoelen naar de lerares gooien, die niet meer op de bus mogen omdat ze een gevaar vormen voor de andere kinderen. Dit zijn de jongeren waarvan de ouders later zullen vragen om ze op te sluiten in gesloten instellingen. Ik heb dan ook alle begrip voor opvoeders die voor hun vijfjarige afhaken.

Veel collega's die bezoeken hebben gebracht aan landen waar de inclusieve aanpak wordt gehanteerd, pleiten voor het huidige systeem. Ze doen dat niet uit conservatisme, maar omdat ons systeem kwalitatief beter is. Er zijn talrijke contacten en projecten met buitenlandse scholen geweest waaruit blijkt dat de vermeende pedagogische meerwaarde van het inclusief onderwijs zeer twijfelachtig is. In sommige landen kunnen leerlingen met problemen trouwens niet overal terecht, maar alleen in bepaalde scholen, die daardoor al snel maatschappelijk werden gebrandmerkt als minder kwaliteitsvol.

In de voorbije decennia werden er voor mindervaliden tal van faciliteiten gecreëerd, onder meer inzake werkgelegenheid en vrijetijdsbesteding. Waarom zouden we de klok 30 jaar terugdraaien?

Wellicht is de inclusiegedachte een mooie droom. We moeten evenwel voorkomen dat de kinderen, hun ouders en hun leraars straks wakker worden in een nachtmerrie.

3. *De heer Jean-Pierre Thuytten, directeur De Torrekens, BLO, Torhout*

De heer Jean-Pierre Thuytten : Mijnheer de voorzitter, mevrouw de minister, geachte commissieleden, dames en heren, ik heb 35 jaar ervaring in het BuO en ben vader van een jongen die naar een school van dit type ging. Momenteel vindt hij zijn draai in de bouwnijverheid.

Onze school biedt buitengewoon onderwijs van type 1 en type 8 aan. De voorbije tien jaar hebben we ons intens ingezet voor meer samenwerking tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. We hebben effectief bijgedragen aan een vergroting van de draagkracht van de scholen in de regio, van de handelingsbekwaamheid van de leerkrachten, en van de uitstroom van leerlingen van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs. We hebben er ook voor gezorgd dat leerlingen zoveel mogelijk in het gewoon onderwijs bleven.

Het ontwerp van decreet inzake het gelijkekansenbeleid gaat ervan uit dat ouders het recht hebben hun kind met al dan niet ernstige problemen in te schrijven in een gewone basisschool. Dit inschrijvingsrecht zou juridisch afdwingbaar worden. Het lokaal overlegplatform zal de betwistingen regelen. Meteen is hier een trend gezet vanuit een juridische invalshoek. Onze overleggroep vraagt zich af of dit inschrijvingsrecht wel effectief hard kan worden gemaakt. Daar hangt veel van af.

Volgens het ontwerp van decreet worden in een tweede fase de middelen voor zorgverbreding en het onderwijsvoorrangsbeleid verdeeld volgens een stelsel dat ten goede komt aan scholen met kinderen uit autochtone en allochtone kansarme milieus. De scholen in onze regio komen daarvoor niet in aanmerking, en zullen dus alle armslag verliezen.

De discussietekst over het buitengewoon onderwijs 'Maatwerk in samenspraak' is het sluitstuk van het gelijkekansenbeleid en vertrekt vanuit de herdefiniëring van het begrip 'handicap'. Het accent wordt gelegd op de contextvariabelen. Ik heb het gevoel dat de kindvariabelen worden gediaboliseerd, en bijna niet meer mogen worden vermeld in deze zaal.

We wensen geenszins de discussie te voeren over de leerlingenaantallen in het buitengewoon onder-

wijs. Europa zet Vlaanderen onder druk om het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs te doen afnemen. We vragen ons echter af of de genomen maatregelen niet te drastisch zijn. Wettigt het doel de middelen wel? Ik denk daarbij aan het tweesporenbeleid. We werken allang samen met andere scholen. We proberen al jarenlang kinderen zoveel mogelijk in het gewoon onderwijs te houden. We hebben meegewerkt aan het project rond samenwerking tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs, als vervolg op het Forum Basisonderwijs van 1996, waarvan helaas de conclusies nooit werden bekendgemaakt, met uitzondering van het wetenschappelijke deel van de KU Leuven. Dat is betreurenswaardig.

Het tweede spoor zijn de regionale ondersteuningsscholen voor speciale onderwijsbehoeften. We hebben de indruk dat dit vooral een hefboom is om de netvervaging te bewerkstelligen.

De draagkracht van gewone scholen en de handelingsbekwaamheid van leerkrachten vergroten is een forse uitdaging, en een sleutelement in de discussie. Het is zeer de vraag of dit überhaupt te realiseren valt. Vanuit het gewoon onderwijs worden ons tal van knelpunten signaleerd op het niveau van de school, de klas, en de individuele leerling.

De tekst bevat een overvloed aan taalsystemen en zinnen die spreken over afstemmingsproblemen tussen de onderwijsleerbehoefte van het kind en het onderwijsaanbod binnen de gewone school, de specifieke onderwijsleerbehoefte van kinderen, uitgedrukt in interactionele termen, en welk onderwijsaanbod nodig is om een harmonieuze persoonlijkheidsontwikkeling te garanderen. Mensen in de praktijk lachen daarmee. Dit valt in de praktijk van morgen niet hard te maken voor leerlingen van divers pluimage die samen in een klas zitten.

Op dit ogenblik maken we in het kader van de aflopende samenwerking met alle deelnemende scholen werk van navormingsprojecten, en nemen we inderdaad initiatieven om verder dingen te doen, ook al hadden we het gevoel dat er in het samenwerkingsverband geen zuurstof meer zat.

Wat oplossingen betreft, stelt het huidig onderwijsdenken de contextvariabelen resoluut voorop. De gewone basisschool moet in staat zijn aangepast onderwijs aan te bieden voor alle kinderen, ongeacht hun handicap. Die verregaande differentiatiekracht van leerkrachten wordt als vrij vanzelfsprekend geacht. Hierbij heeft men volgens mij te weinig oog voor de eigen aard – en soms de hardnek-

kigheid – van de kindkenmerken op zich. Ik wil nogmaals benadrukken dat we heel omzichtig moeten omspringen met het verleggen van de klemtoon van kindkenmerken naar contextvariabelen. Ik denk dat we daar veeleer een evenwicht in moeten zoeken in functie van de kinderen en hun problematiek.

Hoe zal een leerkracht in een gewone school omgaan met een leerling met ernstige leerproblemen? De heer Lambregt noemde er reeds een aantal van het type 3. Lost men dat op met een toegevoegde extra leerkracht die 4 of 5 uur komt helpen? Hoe kan de titularis zich voortdurend aanpassen en inspelen daarop? Hoe moet hij tegelijkertijd reageren op een kind met een andersoortig probleem? Hoe toegerust is het gewoon basisonderwijs daarvoor? Ik laat het over aan de collega's om hierop te antwoorden.

Schoolteams en individuele leerkrachten worden hier voor naar mijn gevoel moeilijk haalbare opdrachten geplaatst. Men kan hier van een daadwerkelijke verzwaring van de taakbelasting spreken. Mevrouw de minister, die belasting was een van uw grote prioriteiten bij uw aantreden. Bij de leerkrachten wordt dat beschouwd als een zeer groot discussiepunt. Wie voelt zich voor dergelijke opdrachten geroepen, zelfs met ondersteuning vanuit het BuO?

In verband met de dialoog tussen alle betrokkenen, dus met kinderen en ouders, wil ik een kanttekening maken. Begrijp me niet verkeerd. Ik ben een voorstander van overleg en van een heel brede consultatie in de besluitvorming. Ouders en kinderen zijn belangrijk in dit proces. De vraag blijft echter hoe ver die inspraak reikt en in welke mate dit kan. Dit wordt zeer breed geformuleerd. Moeten we dit niet wat strikter stellen? Kan een ouder zomaar de inhoud van de lessen opleggen aan een school en een leerkracht? We zien steeds meer individuele begeleiders opduiken voor leerlingen met problemen. Hoe moet dit interactionele functioneren binnen die klas worden gereguleerd?

Vervolgens wil ik het hebben over de overdracht van expertise en de opdrachten van het personeel. Als men stelt dat die expertise zomaar is over te planten van het buitengewone naar het gewone onderwijs, dan heb ik daar een groot probleem bij. Expertise is immers iets dat zich voortdurend ontwikkelt.

In de discussietekst wordt gesteld dat de middelen die vrijkomen door de beoogde substantiële daling van het BuO worden overgeplaatst naar het ge-

woon onderwijs. Daarmee zou men aan de roep van het gewoon onderwijs voldoen inzake het verlies van de huidige uren zorgverbreding. Het personeel is zeer bezorgd, omdat ze daarin een probleem zien voor hun nabije toekomst. Ik wil hier het werk van de vakcentrales niet doen. Bij hen zullen te gepaste tijde problemen worden aangekaart als: wat is mijn opdracht? Hoe geraak ik geïntegreerd? Ik verlies mijn werk niet, maar wat is mijn nieuwe taak? Wat met het mobiliteitsprobleem? Zelf heb ik ook een vraag, mevrouw de minister: word ik dan misschien de directeur van een uitzendbureau? Daarvoor ben ik uiteraard niet opgeleid.

Ten slotte wil ik wijzen op het recht op een voldoende uitgebouwd onderwijs. Wat beoogt de overheid? Worden de types 1, 3 en 8 nu afgeslankt? Moeten deze types nu verdwijnen? De sector vraagt duidelijkheid. Deze boodschap heb ik meegereggen van mijn korps: zij zien die vraag graag duidelijk beantwoord. De werking van onze school was er steeds op gericht om kinderen maximaal te ontwikkelen en hun welbevinden zo goed mogelijk te maken. Ik verwees reeds naar het artikel in De Standaard waarin men dat kan terugvinden. Wij vrezen dat, doordat men de toegang tot het BuO al te zeer afschermt of nauwer maakt, er wel eens een ongelijkekansenbeleid zou kunnen ontstaan. Daarbij zouden we geen afdoend antwoord meer hebben voor kinderen met complexe problemen die bij ons komen aankloppen, omdat we zelf geen draagkracht meer hebben, omdat we die draagkracht elders hebben ingebracht.

Deze ochtend, mevrouw de minister, stond een dame huilend aan de deur. Ze behoort tot een school waarmee we samenwerken. Ze kon de problematiek emotioneel niet meer aan. Het zou jammer zijn mochten scholen voor BuO straks misschien een probleem van een ander departement inzake de gesloten instellingen moeten oplossen. Straks worden we geconfronteerd met erg complexe problemen. Terzake sluit ik me volledig aan bij de woorden van de heer Lambregt.

In de discussietekst wordt gewezen op de verwijzingsproblematiek. Die is hier uitvoerig ter sprake gekomen. Ik pleit er nogmaals voor dat men goed het verschil tussen de context- en de kindvariabelen nagaat. Daarin schuilt een heel groot probleem. We gaan naar mijn gevoel terug naar het fenomeen van de late instappers. Het gaat dan vaak om leerlingen met weinig of geen welbevinden en een veeleer negatieve prognose voor de toekomst.

Ik wil nogmaals uitdrukkelijk aandacht vragen voor het punt van de buitenschoolse hulp en ondersteuning. Als heel die operatie, hoe ze ook noemt, want dat is ook een kwestie van termen en opvattingen, ervoor zou zorgen dat het gewone onderwijs niet draagkrachtig genoeg meer is en men buitenschools, buiten de bevoegdheid van het departement Onderwijs, dure oplossingen moet kopen, dan heb ik een oplossing. Dan stop ik ermee als directeur van een buitengewone basisschool, huur een huis in de stad en neem mijn personeel mee naar de buitenschoolse opvang. Dan gaan we ons duur verkopen en concurrentieel worden. Dat is wat ouders vrezen. Dit zal immers zo uitdraaien.

De discussietekst is duidelijk. De uitstroom naar het BuO dient koste wat het kost fors te worden gereduceerd. De overheid heeft geen uitweg. Europa dwingt ons hiertoe. Met de vrijgekomen middelen uit het BuO hoopt men de draagkracht van scholen en de handelingsbekwaamheid van leerkrachten in het gewoon onderwijs te vergroten en zo de zorg voor kinderen te optimaliseren. Deze politieke optie vindt pleitbezorgers in tal van kringen die zich gunstig profileren in de ogen van een aantal belangrijke broodheren.

De voorliggende reflecties die ik maak heb ik gehaald uit mijn dagelijkse praktijk met ouders, kinderen, leerkrachten, schoolteams en samenwerkende scholen. In elk geval gaat men in de discussietekst voorbij aan de realistische uitbouw van de draagkracht van scholen en de handelingsbekwaamheid van leerkrachten. Men blijft te vaag daarover. Ook stelt men een simplistische overdracht van expertise voor en gaat men voorbij aan de taakomschrijving van personeelsleden in het BuO die zeer ongerust zijn.

Ik sluit me aan bij wat mevrouw Stevens zei in een van haar antwoorden. Ik ben inderdaad ook voorstander van een zorgcontinuüm, maar samen met mijn mensen blijf ik bekommerd voor een blijvend en voldoende uitgebouwd BuO. De typologiediscussie laat ik buiten beschouwing, maar dit onderwijs moet in staat blijven om de hulpvragen van kinderen volwaardig te kunnen beantwoorden. Aan de andere kant pleiten we voor een voldoende toegerust gewoon onderwijs om zo breed mogelijk te kunnen anticiperen op problemen bij kinderen. Daaraan werken we nu al volop mee. We moeten in een gedeelde zorg voor kinderen met problemen kunnen samenwerken en naar elkaar toegroeien. De leerkrachten moeten vanuit hun eigen werkplatform, hun voedingsbodem kunnen worden in-

gezet voor die kinderen met problemen in het BuO.

4. *Vragen van de leden*

De heer Gilbert Van Baelen : Vooral van de stelling van de heer Lambregt kreeg ik persoonlijk de kriebels. Mijnheer Lambregt, als het waar is wat u zegt, dan ben ik een voorstander van de volledige afschaffing van het BuO.

U vangt het probleem van die kleuter niet op in een schoolcontext. Als u dat gelooft, dan hebt u het compleet bij het verkeerde eind over de mogelijkheden tot integratie of inclusie. Ik had het gevoel dat u dat op een zeer behoudsgezinde wijze benaderde. Ik geef u een voorbeeld van het tegendeel. In Zweden bestaat dit niet. Daar is er alleen maar sprake van gewoon onderwijs, met een zeer sterke begeleiding. Enkel voor doven is er daar apart onderwijs. Bij alle drie de sprekers hoorde ik dat ze eigenlijk niet geloven in de integratiegedachte, maar vooral bij de heer Lambregt stoorde me de manier waarop hij het had over integratie, teamwork en begeleiding in gewone scholen. Mijnheer Lambregt, als u die kleuter denkt te kunnen helpen, dan is dat inderdaad het probleem.

De heer Frans Ramon : Mijnheer de voorzitter, ik wens aan de drie sprekers de realiteit voor te leggen. De cijfers tonen aan dat er een erg sterke toename is in type 8. Hoe ervaart u die toestroom ? Zitten daar niet te veel kinderen die met wat meer zorg in het gewoon onderwijs les zouden kunnen volgen ?

Daarnet werd er gesproken over competenties die niet zouden overeenstemmen met de gevraagde. Welke ondersteunende maatregelen zijn dan wel mogelijk ?

De heer Julien Librecht : De totale schoolbevolking in het BuO is de laatste 10 jaar met een derde toegenomen. Jaarlijks stijgt het aantal leerlingen in de types 1, 3 en 8 gevoelig. Er is een groeiend aantal kansrijke gezinnen die gebruik maken van buitenschoolse hulpverlening en privé-zorg. Hoe staat u tegenover deze ontwikkelingen ?

Mevrouw Marleen Van den Eynde : Ik heb een aantal opmerkingen gehoord in verband met de zorgverbreding. We hebben dit jaar een zeer leerrijk werkbezoek afgelegd. Ik hoor nu dat het gelijkheidsbeleid niet werkt zoals het zou moeten. Alle kinderen met leerproblemen zijn kansarme kinderen. Vindt u dat de manier waarop de zorgverbreding wordt toegepast een hiaat vormt in de

hele zorgverbreding ? Niet-allochtone kinderen met leerproblemen lijken gediscrimineerd te worden omdat ze geen gebruik kunnen maken van de zorgverbreding waarop andere kinderen wel recht hebben.

De heer André Van Nieuwkerke : Hoe is uw ervaring met de typologieën ? Vormen die een goed richtsnoer ? Vindt u dat die niet meer nodig zijn ?

De heer André Moreau : Mevrouw Stevens legt de klemtoon op het toekennen van voldoende middelen voor differentiatie. De heer Loots vraagt middelen en mankracht.

Na twee uur aandachtig luisteren, heb ik echter nog geen woord gehoord over de klaspopulatie voor het inclusief onderwijs. Hoe zit het met het aantal leerlingen per klas ? Een aantal normale leerlingen zit hier samen met een aantal zwakke. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat elk kind zich maximaal kan ontplooien ? Dat moet toch het doel zijn.

De heer Luc Martens : De mensen uit de praktijk hebben een behoorlijk kritische zin. Ze maken reflecties die haaks staan op het antwoord dat daar net werd gegeven door professor Laevers. Inzake het gelijkheidsdecreet is er een spanning tussen uw observatie en hetgeen voorligt.

Ik wil ook nog even terugkomen op het inschrijvingsrecht en de aanvaardingsplicht. De keuze van de ouders moet worden gerespecteerd. Dit kan echter niet betekenen dat de meest individuele preferenties moeten worden gemaximaliseerd. Dit zou immers ten nadele kunnen zijn van de leerlingen. Mijnheer Loots, in uw inleiding hebt u gesproken over de ondersteuning van die keuze. Wat kan men ondernemen om ouders beter te begeleiden ?

Ik hoor af en toe klachten van mensen in de CLB die zeggen dat ze het soms zeer moeilijk hebben om mensen ervan te overtuigen ofwel verder vertrouwen te geven aan het gewoon onderwijs dan wel het kind te laten overstappen naar het buitengewoon onderwijs.

Mevrouw Hilde Claes : Ik heb een vraag over de groep van kinderen uit sociaal-economisch zwakkere gezinnen. Er is zeer duidelijk gebleken dat ze een veel grotere kans hebben om terecht te komen in het buitengewoon onderwijs. Zou het geen goede zaak zijn indien ze wel in het gewoon onderwijs zouden blijven ?

De heer Julien Demeulenaere : De mensen van de praktijk zijn geen grote voorstander van de visietekst. Ik vraag me echter af of er geen categorie personeelsleden afwezig is. Hoe denken de mensen uit het gewoon onderwijs hierover ?

De heer Gilbert Lambregt : Wij bereiken wel degelijk resultaten met deze kinderen, maar het onderwijs beschikt niet over een toverstok. Collega's van het secundair onderwijs zeggen mij soms dat de leerlingen die ik had doorverwezen, het moeilijk hebben. Sommige leerlingen slagen, anderen niet.

Het inclusief onderwijs werd inderdaad in Zweden verspreid en is daar ook ingeburgerd geraakt. Daar is dat een geografische noodzaak. Ook in Italië bestaat het inclusief onderwijs, maar ik heb vragen bij de kwaliteit ervan.

De voorzitter : Er was een vraag van de heer Moreau over de mogelijkheden om ondersteuning te bieden om de gevraagde competentie te kunnen realiseren. Hij vroeg ook in welke mate de klaspopulatie kan groeien. De heer Librecht vroeg naar de houding die ten aanzien van privé-begeleiding wordt aangenomen.

De heer Jean-Pierre Thuytten : De opmerking van de heer Librecht kan een belangrijke bijdrage zijn. Als ouders, al dan niet bemiddeld, merken dat hun kind in het gewone onderwijs geen uitweg vindt, is dat geen eenvoudig gegeven. Kinderen belanden dikwijls in het buitengewone onderwijs via burens, vrienden of familieleden. Waar zoekt men hulp ? Er zijn mensen die privé-logopedisten aanbieden, of therapeuten en revalidatiecentra waarvoor het Riziv een tegemoetkoming doet en waarrond allereerste budgetten circuleren. Dit is geen goede oplossing.

We hebben deze discussie in onze regio gevoerd. Men versmacht de ouders op een bepaald ogenblik te midden van al deze externe hulpverleners. Vanuit het buitengewone onderwijs moest hen op een bepaald ogenblik ook bijstand worden geleverd, omdat een heleboel zorgverstrekkers kwamen aan draven, niet alleen vanuit de zorgverbreding maar – na 4 uur – ook een hele trein privé-zorgverstrekkers. Het zou goed zijn om op interdepartementaal niveau na te gaan hoe deze problematiek moet worden aangepakt.

De heer Etienne Loots : Het aantal leerlingen neemt in het buitengewone onderwijs drastisch toe. Wij stellen dit ook vast. Men stelt soms – extreem – dat, wat in het gewone onderwijs niet wordt opgelost, ‘gedumpt’ wordt in het buitengewoon onder-

wijs. Zou niet eerder de verhoogde deskundigheid en het verhoogde diagnostische vermogen – bijvoorbeeld bij het leerproces – deze stijging kunnen verklaren. Het is een goede zaak om, in samenspraak, de lat voor instap in het type 8 te verhogen. Besprekingen in teamverband kunnen de remediëringcompetentie verhogen vooraleer men een verwijzing overweegt.

De heer Jean-Pierre Thuytten : Ik antwoord nog even op de vraag van de heer Van Nieuwkerke over de werking van de typologie. In 1997 werd het decreet basisonderwijs goedgekeurd, met behoud van de typologie. In de onderwijsraad werden toen grote discussies gevoerd over het feit of hier al dan niet van moest worden afgestapt. Men is erbij gebleven.

Een jaar later werd wetenschappelijk onderzoek aan de universiteit van Leuven opgestart en de vraag gesteld of de typologie niet opnieuw moest worden bekeken. Er werd mij gevraagd deel te nemen aan het onderzoek en twintig ouders rond de tafel te brengen. Men kan zich voorstellen hoe de beleidsvoering in de onderwijsraad overkomt.

De typologie werkt niet altijd even goed omdat er nieuwe fenomenen opduiken en wij een medisch model ontwikkelen. Er is veel geroepen in de onderwijsraad, maar er werd niets hardgemaakt in het decreet basisonderwijs. Wij slepen de gevolgen hiervan mee in de discussie over samenwerking en streven naar inclusie. Ik wil de bal terugkaatsen naar de commissieleden zodat zij weten hoe het op het terrein is gesteld.

De voorzitter : Mevrouw Van den Eynde zei dat zorgverbreding een goede zaak was, maar niet aan de reële noden tegemoetkwam, tenzij aan de noden van de allochtonen.

De heer Gilbert Lambregt : Zelf ben ik directeur van het buitengewoon basisonderwijs en daar hebben wij geen zorgverbreding. Mevrouw Van den Eynde heeft waarschijnlijk gelijk.

De voorzitter : Mevrouw Claes sprak over de grote kans die kinderen uit sociaal-economisch zwakkere gezinnen lopen om in het buitengewone onderwijs terecht te komen. Zij vroeg of het goed zou zijn deze kinderen in het gewone onderwijs op te vangen. Tegelijk maakte zij de bedenking dat het buitengewone onderwijs misschien hun enige kans was om er iets van terecht te brengen.

De heer Etienne Loots : Het aantal allochtonen in het buitengewone onderwijs verschilt sterk volgens

de regio. In de Noorderkempen, de streek rond Turnhout, heb ik dit voor drie grote instellingen uit de vrije sector nagekeken. Slechts 1 percent van de leerlingen behoorde tot de categorie van allochtonen. In kansarme gezinnen, populatie type 1, treft men vaak ouders aan die geen al te grote pedagogische bekwaamheid tentoonspreiden noch assertief optreden. Deze groep is vrij groot. Men kan zeggen dat een aantal kinderen reeds van bij de geboorte gemerkt worden omdat hun ouders zelf uit het buitengewone onderwijs komen.

Het buitengewone onderwijs start vanaf de leeftijd van 6 jaar. De interventie en begeleiding van de ouders moet veel vroeger beginnen. Er moet een andere context worden gecreëerd om deze mensen effectief te helpen.

IV. De begeleidingssector

1. De heer Eric Vercammen en mevrouw Lieve Willem, VCLB

De heer Eric Vercammen : Mijnheer de voorzitter, het CLB heeft reeds verscheidene malen onder vuur gelegen. Ik wens hier, als pedagogisch adviseur en woordvoerder voor de vrije centra voor leerlingenbegeleiding, op te reageren. Ik ben ook sedert een aantal decennia betrokken bij de opleiding van leerkrachten, de zorgverbreding en de taakleerkrachten. Deze opsomming spreekt voor zich en zegt veel over de ontwikkeling van het gedachtegoed.

Ik zal mijn betoog over een vijftal punten spreiden. Ten eerste wens ik over de inclusiegedachte en de doelstelling ervan te spreken. Wij vinden het positief dat werk wordt gemaakt van de inclusiegedachte. Leerlingen met specifieke behoeften volwaardig aan het gewone onderwijs laten deelnemen is een goede zaak. Leren omgaan met verschillen, samen verantwoordelijkheid opnemen voor de ontwikkeling van kinderen met speciale onderwijsbehoeften, zijn processen die stimulering verdienen. Voor iedere leerling zou in principe een gelijkwaardige keuze tussen het gewone en het buitengewone onderwijs mogelijk moeten zijn.

Het realiseren van de inclusiegedachte is geen eenvoudige zaak. Het gaat om sfeer in de klas, in de school, om het uittekenen van een aantal individuele leerprojecten en omkadering. Dit veronderstelt een visie, een analyse van ondersteunende en belemmerende factoren en een nauwkeurige operationalisering. Het veranderingsproces in het gewo-

ne onderwijs zal de klemtoon moeten krijgen. Het buitengewoon onderwijs kan hier een goede partner voor zijn.

Ten tweede wil ik het gewone onderwijs belichten. De voorbije decennia, sinds het begin van de jaren zeventig, is er in het gewone onderwijs een grote expertise opgebouwd. Er is reeds verwezen naar een forum dat in 1994 in het kader van de VLOR werd opgezet en de bedoeling had om deze expertise op een rij te zetten. Het ging om expertise over zowel de concrete praktijk in de scholen, als de systematische scholing voor leerkrachten, de zorgverbreiding en de taakleerkrachten. Deze expertise is reeds verschillende jaren opgebouwd en moet als uitgangspunt voor maatwerk en samenspraak worden genomen.

Het is voor ons cruciaal tot een draagvlak voor zorgcoördinatie te komen. Dit interne draagvlak is een onmisbaar element in het geheel. In het gewone onderwijs is daarom ook nood aan specifieke zorgfuncties. Het is belangrijk dat er in de school een organisatie tot stand komt waar samen een beleid over de opvang van individuele leerlingen wordt uitgetekend en een beleid over de aanstelling van leerkrachten voor specifieke functies. Ook leerlingenoverleg is belangrijk. Leerlingen op de voet volgen in het onderwijs en in de school vormen een belangrijke hefboom.

Ten derde wil ik de rol van het CLB belichten. Multidisciplinariteit is voor het CLB steeds een grote troef geweest. Het CLB wordt voornamelijk aangehaald als verwijzer, terwijl wij in feite begeleider willen zijn. Begeleiden betekent mensen helpen, leerlingen in hun eigen context helpen. Wij brengen de kenmerken van de leerlingen, de kenmerken van de school en van het gezin met elkaar in verband. De vragen van ouders en leerkrachten moeten ernstig worden genomen. Wij bieden hulp om tot optimale oplossingen te komen en vervullen een brugfunctie tussen ouders en school, zonder evenwel te raken aan verantwoordelijkheden.

De keuze van de school blijft tot de verantwoordelijkheid van de ouders behoren. Wij zijn in dit verband reeds lang bezig met visieontwikkeling, met het zien van de leerproblemen als interactieproblemen, met een breder profiel van de taakleerkracht. Dit is iemand die extern aan de klas meewerkt en steeds meer in de school in het kader van zorgverbreiding geïntegreerd moet raken. Dat profiel is van naam veranderd en resulteerde in de zorgbegeleider binnen de school. Wij hebben ook aandacht gehad voor leer- en volgsystemen en werken die nog verder uit. Ook consultatieve leerlingenbege-

leiding is ons vak. Dit betekent dat op de vraag van de mensen wordt ingegaan in plaats van een externe diagnose te stellen. Samen met ouders en leerkrachten tot een oplossing komen en die dan ook samen uitwerken, is het belangrijkste voor de toekomst. Ik wil niet verhelen dat de praktische implementatie van deze ideeën niet steeds van een leien dakje loopt. De visie wordt gelegitimeerd via het CLB-decreet. De scholen zijn het echter niet altijd eens met deze visie. We hebben het moeilijk om met bepaalde scholen goede afspraken te maken.

De opdrachten die de CLB's het laatste anderhalf jaar hebben ontvangen, zetten de werking steeds meer onder druk. Wat de implementatie betreft, betekent de paradigmaverschuiving bij het CLB-personeel, waarbij ze als externen mee in het proces willen stappen, een belangrijke ommezwaai.

Ik wil hier trouwens aan toevoegen dat de regelgeving met betrekking tot de implementatie een belangrijke ondersteunende functie heeft. Er is hier al gezegd dat de CLB's het voornamelijk over kindkenmerken hebben. We mogen evenwel niet vergeten dat de momenteel geldende omzendbrieven ons opdragen om de kindkenmerken in alle verslagen op te nemen. Die omzendbrieven maken geen melding van de context. Aangezien de ideeën wijzigen, zou de regelgeving ook moeten worden aangepast.

Ten vierde is er de rol van het BuO. Het BuO mag geen ontwikkelingsimpulsen ontberen, in geen enkele fase van het implementatieproces van de inclusiegedachte. Wat de discussie over de rol van het BuO betreft, wil ik waarschuwen voor vereenvoudigingen. Er wordt hier over lichte en ernstige problemen gesproken. De ernst van een probleem is evenwel niet enkel van de kindkenmerken afhankelijk. We moeten ook nagaan hoe een kind in een bepaalde context gedijt. We mogen ook niet te makkelijk aannemen dat we de types 1, 3 en 8 niet nodig hebben. Daar zitten vaak leerlingen met complexe en hardnekkige hulpvragen. Binnen Rosso-scholen zal heterogeniteit samenkomen in zijn meest extreme vormen. De omgang met deze heterogeniteit is een belangrijke opdracht die duidelijk en zorgvuldig moet worden omschreven. Verder willen we aandacht vragen voor jongeren met gedragsstoornissen. Er zouden in de huidige scholen van het type 3 veel leerlingen met lichte opvoedingsproblemen zitten. Onderzoek toont aan dat de populatie in die scholen verzaamd is en dat er vaker leerlingen met ernstige stoornissen zitten.

Ik blijf bij mijn uitgangspunt. Om een volwaardige keuze tussen het gewoon en het buitengewoon on-

derwijs mogelijk te maken, is er nood aan een sterk buitengewoon en een sterk gewoon onderwijs. Enkel in die omstandigheden is het mogelijk om samen te werken.

Ten vijfde en tot slot zou ik nog enkele aandachtspunten willen opsommen die de nodige zorg verdienen.

- Uit de tekst blijkt niet altijd even duidelijk hoe de samenwerking tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs met betrekking tot de inzet van mensen en middelen moet worden geregeld.
- Door de geheel verschillende contexten, kunnen de methodieken in het BuO niet zonder meer naar het gewoon onderwijs worden overgedragen.
- Het vormen en ondersteunen van leerkrachten uit het gewoon onderwijs vergt een specifieke expertise. Een begeleider van leerkrachten is niet hetzelfde als een leerkracht en vergt meer dan inhoudelijke deskundigheid.
- Het onderscheid tussen het eerste en het tweede spoor uit de tekst roept vragen op. Bij dit onderscheid speelt de school zelf een rol.

De kwaliteit van de zorg moet tijdens de implementatiefase nauwlettend in het oog worden gehouden. We vragen dan ook uitdrukkelijk om de implementatie stapsgewijs en geleidelijk te realiseren. We mogen geen enkele leerling in de kou laten staan.

2. *Mevrouw Min Panier, stedelijk CLB Antwerpen, GON-coördinator*

Mevrouw Min Panier : Mijnheer de voorzitter, ik wil vooreerst duidelijk stellen dat de discussietekst mijns inziens een zeer waardevolle bijdrage tot een dialoog tussen alle betrokkenen levert. De tekst kan tevens de basis vormen van een gezamenlijke denkoefening over de mogelijke evolutie naar een nieuw onderwijslandschap. De nota geeft een taalvisie die het gewoon en het buitengewoon onderwijs respecteert, neemt principiële standpunten voor inclusie in en bundelt bruikbare ideeën om naar een inclusief onderwijs te groeien.

Hoewel ik directeur van het stedelijk CLB van Antwerpen ben, is me gevraagd om deze nota te bespreken op basis van mijn ervaringen in het geïntegreerd onderwijs. Al twintig jaar ben ik verantwoordelijk voor de coördinatie van het geïnte-

greerd onderwijs binnen het officieel gesubsidieerd onderwijs.

Door de ondersteuning die het BuO aan leerlingen met speciale noden in het gewoon onderwijs heeft gegeven, heeft het geïntegreerd onderwijs een belangrijke brugfunctie tussen beide onderwijsvormen vervuld. Als een experimenteel werkveld heeft het geïntegreerd onderwijs ons de kans geboden om heel wat ervaring op te doen inzake het uitbouwen van samenwerkingsmodellen tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Bij het realiseren van een meer inclusief georiënteerd onderwijs vervult het geïntegreerd onderwijs dan ook een belangrijke hefboomfunctie. Al sinds de aanvang van het geïntegreerd onderwijs is het uitgangspunt steeds geweest dat elke leerling, op welke wijze dan ook, recht heeft op een kwaliteitsvol, aan zijn specifieke mogelijkheden en noden aangepast onderwijs en op een evenwaardige plaats in de samenleving.

De manier waarop we dit doel trachten te realiseren, is in de loop van de voorbije twintig jaar sterk geëvolueerd. Aanvankelijk heeft het geïntegreerd onderwijs zich voornamelijk geconcentreerd op de begeleiding van de leerling met betrekking tot de leerstof en het sociaal en emotioneel functioneren. Sinds geruime tijd tracht het evenwel te evolueren naar een onderwijsvorm die veel aandacht besteedt aan collegiale consultatie en aan onderwijssteuning. Het is de bedoeling om, samen met alle betrokkenen in het integratieproces, vanuit een verschillende deskundigheid, ervaring en achtergrond, na te denken over de wijze waarop een school tegemoet kan komen aan de specificiteit van elke leerling. De aandacht voor de geïntegreerde leerling moet ertoe leiden dat het onderwijsproces aan de specifieke noden en mogelijkheden van elke leerling wordt aangepast. De confrontatie tussen deze doelstelling en de realiteit levert nog heel wat knelpunten en problemen op. Deze problemen hebben betrekking op de organisatie, op de inhoud en op de methodieken. Mijns inziens zullen alle pogingen om deze discussietekst concreet in te vullen ook op deze knelpunten botsen.

Het zwaartepunt van de verantwoordelijkheid om het inclusief onderwijs te realiseren, ligt bij het gewoon onderwijs. Naast een ernstige motivatie moet het gewoon onderwijs ook de bereidheid vinden om extra inspanningen te leveren die de draagkracht verhogen.

Een belangrijk uitgangspunt van deze tekst is dat we moeten streven naar een omgang met diversiteit. Homogeniteit is een doelstelling die in ons on-

derwijs te vaak wordt gesteld. Zowel bij de individuele leerkrachten als in de schoolcultuur van heel wat scholen fungeert dit streven naar homogeniteit als een belangrijke leidraad.

Van een geïntegreerde leerling wordt verwacht dat hij, eventueel met ondersteuning, het vereiste curriculum kan doorlopen en zich in de groep kan inpassen. Van de begeleiding van het buitengewoon onderwijs, dus via het geïntegreerd onderwijs, wordt vooral verwacht dat de leerlingen worden bijgewerkt op leerstofgebied.

Leerkrachten hebben niet leren omgaan met verschillen. Ze hebben geleerd een groep leerlingen zo goed mogelijk van een homogene beginsituatie te begeleiden tot dito eindpunt. Er is dan ook een mentaliteitswijziging noodzakelijk. In de discussietekst wordt terecht de rol van de leerkrachtenopleiding daarin benadrukt.

Echter, ook al is men overtuigd van het belang van differentiatie, ze in de praktijk brengen blijkt vaak heel problematisch. Werken met kinderen met verschillende mogelijkheden, is geen gemakkelijke opdracht. Onze ervaring in het geïntegreerd onderwijs leert dat ondersteuning uit het BuO de draagkracht van de gewone school betekenisvol kan verhogen, en een rol kan spelen in de implementatie van een nieuwe schoolcultuur. In de discussietekst ligt de kern van het veranderingsproces in deze ondersteuning, via samenwerkingsverbanden of via ondersteuningsscholen.

We kunnen ons echter niet beperken tot een injectie uit het BuO om te komen tot voldoende zorgverbreding in het gewoon onderwijs. Er moet ook rechtstreeks in het gewoon onderwijs worden geïnvesteerd. Ondersteuning van een flexibele school- en klasorganisatie, doorbreking van het jaarklassensysteem, individuele leerlijnen, de invoering van handelingsplannen en aangepast curricula, en de mogelijkheid om de grootte van de klasgroep aan te passen, kunnen niet afhankelijk worden gemaakt van een investering uit het buitengewoon onderwijs.

Onze ervaring met het geïntegreerd onderwijs leert dat de evolutie van een leerstofgerichte begeleiding naar een begeleiding gericht op de leerling in zijn context en met zeer veel aandacht voor de collegiale consultatie, zeer moeizaam verloopt. Gelukkig ondervinden we steeds meer bereidheid in het onderwijsveld om hierover samen na te denken, en samen te zoeken naar mogelijkheden om het te realiseren. Voor de gewone scholen is echter het ontbreken van overlegtijd een heel belangrijk pro-

bleem. Ook voor het BuO is het een belangrijk knelpunt.

Het bieden van een optimale ondersteuning vraagt van de begeleider immers specifieke capaciteiten. Deskundigheid in de ortho-didactische aanpak zoals opgebouwd in het BuO, betekent nog geen deskundigheid om dat ook door te geven. Het geïntegreerd onderwijs leert ons dat een begeleider moet beschikken over agogische vaardigheden, moet kunnen omgaan met weerstanden, en veranderingsprocessen moet kunnen opstarten en begeleiden.

Ook in het BuO vinden we veel jonge leerkrachten die hun deskundigheid nog moeten opbouwen en daardoor niet in aanmerking komen voor de opdracht van begeleider. Meer ervaren leerkrachten beschikken niet altijd over de zojuist opgesomde capaciteiten of staan vaak veeleer negatief tegenover het opnemen van de rol van begeleider.

We moeten ons heel goed realiseren dat de integratieproblematiek van leerlingen met beperkte verstandelijke mogelijkheden, dus kinderen met een licht mentale handicap, kinderen met leerproblemen en kinderen met gedragsproblemen, paradoxaal genoeg groter is dan die van sommige kinderen met ernstige functionele beperkingen. Het begrip en de bereidheid tot aanpassing en individuele planning is in veel scholen groter voor die laatste groep dan voor de eerstgenoemde. Van de eerste groep wordt immers verwacht dat ze zich kunnen inpassen in het gewone leerproces, en wordt minder gemakkelijk aanvaard dat er een individueel traject noodzakelijk is. Klassikaal gedefinieerde onderwijsdoelstellingen worden veel gemakkelijker op deze doelgroep geprojecteerd.

In de regelgeving van het geïntegreerd onderwijs zitten op dit ogenblik verschillende knelpunten. Een aantal daarvan wordt in de discussietekst genoemd. Toch wordt er in de tekst van uit gegaan dat het geïntegreerd onderwijs, vooral dan voor de genoemde groep met leer- en gedragsmoeilijkheden, tijdelijk wordt voortgezet. Eigenlijk blijft het dus zoals het is. Vanuit de coördinatie van het geïntegreerd onderwijs vragen we nochtans al enige tijd op korte termijn werk te maken van alle knelpunten in het geïntegreerd onderwijs voor alle leerlingen.

Een voorbeeld met betrekking tot onze stellingen over aanpassingsbereidheid vinden we in een project inclusief onderwijs voor kinderen met een mentale handicap. Het gaat om kinderen met een matige of zware mentale handicap. Dit project,

waarin twintig leerlingen worden begeleid in het lager onderwijs, loopt nu voor het derde jaar. Bij de evaluatie zien we voor het grootste deel van de kinderen een duidelijk positief beeld. Uit dit experiment blijkt opnieuw dat scholen na een eerste, vaak psychologische drempel, vanuit een ander verwachtingspatroon sneller geneigd zijn om te komen tot een individuele handelingsplanning voor deze leerlingen dan voor leerlingen met minder ernstige beperkingen.

Het project loopt dit schooljaar ten einde. We kunnen die kinderen echter niet zomaar laten staan. Ze hebben gedurende drie jaar de kans gekregen in het gewoon onderwijs te integreren met een ondersteuning van vijf of zes uur uit het buitengewoon onderwijs. Als die ondersteuning op het einde van dit schooljaar wegvalt, is er geen alternatief. Dat heeft ernstige gevolgen voor alle betrokkenen. Het voorstel in de discussietekst om de ondersteuning van deze leerlingen structuuronafhankelijk te maken, is uiteraard positief, maar biedt op korte termijn geen oplossing, noch voor de kinderen uit het project, noch voor de andere kinderen.

Positief in de discussietekst is de nadruk die wordt gelegd op het respect voor de keuze van de ouders en de leerlingen. Toch moeten we ons realiseren dat daarmee nog niet elk kind gelijke kansen krijgt. In het geïntegreerd onderwijs en in het project inclusief onderwijs merken we dat leerlingen die sterk worden ondersteund door gemotiveerde ouders, en leerlingen van wie de ouders in staat zijn zelf extra middelen in te zetten, voorlopig nog steeds meer kansen maken op een optimale integratie in het gewoon onderwijs. In de concrete uitwerking van de discussietekst moet daar zeker voldoende aandacht aan worden geschonken.

Tot besluit kunnen we stellen dat we het in het geïntegreerd onderwijs als onze opdracht blijven zien : te zoeken naar realiteitsgebonden concepten, waardoor een aantal ideeën uit het inclusief denken kunnen worden gerealiseerd. We moeten oog hebben voor verschillende integratiemodellen, die op hun beurt weer een hefboom kunnen zijn voor inclusie. Het is fundamenteel dat we streven naar een continuüm van onderwijs- en zorgaanbod, waarin verschillende samenwerkingsmodellen aan bod kunnen komen, en waardoor elke leerling met zijn specifieke noden kan groeien naar een evenwaardige plaats in de maatschappij.

3. *De heer Paul Himschoot, voorzitter VZW Auctores*

De heer Paul Himschoot : Mijnheer de voorzitter, dames en heren leden van de commissie, ik was heel gecharmeerd door de openingstoespraak van mevrouw Stevens. Ook ik ben ouder van iemand met een handicap. Mijn zoon Edward heeft autisme, en krijgt thuis onderwijs. Hij wordt ook ondersteund door een PAB en haalt iedere dag heel goede punten. Hij kan echter niet terecht in het doorsnee-onderwijs. Hij is rand-normaal begaafd.

Mijn zoon vormde de aanzet voor de stichting van een VZW die denkwerk verricht over onderwijs voor mensen met autisme. Ik heb de tekst door deze bril bekeken, en ik heb mensen uit het onderwijs, ouders en therapeuten gevraagd samen met mij kritisch te zijn. We juichen deze tekst allemaal heel hard toe. Er wordt eindelijk een kans opgenomen om de complexiteit van het buitengewoon onderwijs eens grondig aan te passen. Er zijn goede elementen in, en hij biedt heel wat kansen. Behalve de tekst toejuichen, moeten we echter ook de zwakheden ervan bekijken. Er zijn, naar ik meen met opzet, heel wat openingen gelaten voor opbouwende kritiek.

Het gaat mijns inziens om het recht op inclusie, op onderwijs en op participatie. Ik denk dat het recht op participatie binnen de hele tekst wordt vergeten. Men spreekt over inclusie en over onderwijs, maar participeren vindt plaats in een breed maatschappelijk kader. Iemand met een handicap wordt niet met een handicap geboren binnen het onderwijs maar wel binnen een breed maatschappelijk kader. Ik zou er dan ook voor pleiten om deze tekst te toetsen aan de andere ministeries die te maken hebben met handicaps.

We vinden dat in deze tekst een vrij vage inschatting wordt gemaakt van de competenties en de expertises op alle niveaus van het traject. Zowel binnen de CLB's, het normale onderwijs als het buitengewoon onderwijs. We zijn ook doorgegaan op de participatiegedachte want de Wereldgezondheidsorganisatie stapt af van termen zoals handicap en beperking. Zij spreekt over activeren en participeren.

Ik heb geen onderwijskundige maar een therapeutisch-medische achtergrond. Daar spreken we altijd over draagkracht en draaglasten. Die termen hebben betrekking op cliënten en niet op onderwijsinstellingen. De cliënt in casu is hier het kind met een

leerprobleem. We moeten die draagkracht inschatten. Dat doen we niet aan de hand van een label, zoals type 1, 2 of 3, maar wel aan de hand van het kind zijn mogelijkheden. We schatten de draaglast in. Dat wil zeggen dat we deze beperkingen zullen nagaan ook opnieuw vanuit een analyse. Deze analyse kan niet enkel gebeuren vanuit een pedagogisch standpunt. Het lijkt me ook noodzakelijk dit vanuit een sterk therapeutische invalshoek te bekijken : niet alleen naargelang de doelgroep maar ook naargelang het individu binnen die doelgroep.

Zoals ik al eerder zei, is autisme op een bepaald moment in mijn leven gekomen en als ouder ben ik mij daarin gaan vastbijten. Ik ondersteun dan ook de vorige spreker in die zin. We zijn begenadigde mensen. Als ouder zijn we beiden therapeuten en verbonden aan een hogeschool. We geven zelf les.

Autisme vinden we terug in de types 1, 2, 3, 7, 8 en ook wel in type 4. Wordt autisme nu gekoppeld aan de presentatievorm, aan het meest in het oog springende ? Ik was blij dat de heer Lambregt sprak over type 3. Een gedragsstoornis bij een kind met autisme ontstaat omdat het zijn omgeving niet begrijpt. Het is gefrustreerd omdat de prikkels van de projector te groot zijn of omdat de juffrouw die dag een helrood kleed aan heeft. Het kind is daar de speelbal van de anderen. Ook in de andere types hoort zo'n kind niet meteen thuis. De mensen van het CLB weten dat heel wat kinderen via onderhandelingen worden toegewezen.

Autisme is een probleem binnen de communicatie, binnen het abstractievermogen, het inlevingsvermogen. Ze noemen zichzelf migranten van een andere planeet. We kunnen ze dan ook niet inschatten.

In onze beheerraad zit een manager van een vrij groot bedrijf. Hij is autistisch. Als ik op mijn laptop tokkel, verlaat hij de vergadering omdat hij zich niet kan concentreren. Toen men iemand het verband tussen luchtdruk en het koken van water wilde uitleggen, stond toevallig het raam open in de klas. Toen hij daarna examen moest afleggen, kende hij de stof niet, want het raam was dicht en de omstandigheid dus anders. Iemand anders kon enkel examen afleggen in de kamer waar ze had gestudeerd.

Autisme vormt een brede waaier. Leren is afhankelijk van omgevingsfactoren. Als therapeut heb ik geleerd dat daar ook de objecten en gebeurtenissen toe behoren, net zoals het welbevinden. Leren is gebed in een sociale omgeving die school heet.

Een professor van Gent had het deze week over culturen en jongerenculturen. Hij zei dat de jongeren niet willen dat wij hun subcultuur begrijpen. Iemand die van een andere planeet komt, verzuipt. Van onderwijs is er dan niet veel sprake meer. Leren is generaliseren, leren is integreren, leren is een weg naar participatie. Ik denk dat inclusie voor een bepaalde groep van kinderen met autismespectrumstoornissen heel welkom is. We krijgen namelijk steeds meer verfijnde diagnoses, waarbij bij mensen met een normale tot hoge begaafdheid autisme wordt vastgesteld. We zien dan dat zij terecht komen in het watervalstelsel. Als men te weinig aandacht heeft voor het andersoortige leerproces van kinderen met autisme, verdwijnen zij langzamerhand in opleidingsvormen waarin hun intelligentie zeer wordt onderschat.

Niet alleen de leerkracht moet expert zijn, ook ouders moeten experts worden. We zien nu dat slechts twee keer per jaar met ouders wordt overlegd, waarbij ze dan wat tips meekrijgen. Ik vind in de tekst niets terug over het bieden van ruimte voor overleg en teamwerk. Ik geef een voorbeeld. CVA-patiënten moeten ook leren schrijven. CVA-patiënten hebben echter een neurologisch deficit. CVA-patiënten leren niet schrijven van pedagogen, ze leren schrijven van mensen die deze processen stapsgewijs aanbieden vanuit ontwikkeling-neurologische inzichten. Kinderen met autisme hebben een ontwikkeling-neurologisch probleem. Het zijn momenteel echter pedagogen die hen leren schrijven en rekenen. We weten allemaal dat er een tekort aan leerkrachten is in het onderwijs. Ik denk dat therapeuten langzamerhand hun plaats moeten krijgen in het onderwijs.

Tot slot wil ik nog iets zeggen over de ideale leerlijn. Ik ben daar voorstander van, maar hoe beschrijven we die leerlijn en wie beschrijft die leerlijn ? Het beschrijven zou nog kunnen lukken, maar hoe waken we over die leerlijn ? Er moet worden vastgelegd wat kwaliteitsbewaking inhoudt. We moeten erover waken dat zowel pedagogische als agogische en therapeutische elementen aan bod komen.

Ik kijk zeer hoopvol uit naar het openbreken van het landschap van het buitengewoon onderwijs.

4. Vragen van de leden

Mevrouw Hilde Claes : Ik dank de sprekers, en in het bijzonder de sprekers die ouder zijn van een kind met een handicap. Ik denk dat het voor hen al een hele opgave is om een dag door te komen. Daarnaast moeten zij nog een voltijdse job uitoefenen.

nen en komen zij op voor een hele groep kinderen. Ik heb daar bewondering voor.

Ik ben op de hoogte van de complexiteit van de problematiek van autisme en autismspectrumstoornissen. We worden ook geconfronteerd met verschillende vormen van begaafdheid bij autisten. Vandaag is toch zeer duidelijk gebleken dat het welbevinden van de kinderen bepalend is. Ook de leeromgeving en de sfeer in de groep zijn belangrijk.

Mijnheer Himschoot, bestaat er volgens u enige mogelijkheid tot opvang voor deze categorie van kinderen, waarin zij zich goed kunnen voelen en kunnen functioneren? Moet er voor die kinderen in de toekomst een apart type onderwijs worden gecreëerd?

De heer Frans Ramon : Ik heb twee bedenkingen. Wij horen vaak dat CLB's mensen soms niet goed doorverwijzen. Wat is het antwoord van de sprekers op deze kritiek? Is er een gunstige evolutie vast te stellen bij de CLB's inzake doorverwijzing? In verband met de begeleidingsfunctie hoor ik van ouders geregeld dat hun ervaring uitwijst dat ze er alleen voorstaan. Ze moeten zelf het beste traject voor hun kind zoeken. Hoe reageren de sprekers op deze kritiek?

De heer Julien Librecht : Ik hoor verschillende stemmen uit de onderwijswereld over de problemen in verband met de CLB's en het buitengewoon onderwijs. Zo is er de doorverwijzingsproblematiek. Er zou ook onduidelijkheid zijn over het functioneren van de scholen zelf. In verband met de doorverwijzingsproblematiek zou het gaan om een onscherpe visie van de CLB's. Ik heb daar vandaag al meer over gehoord. De CLB's zouden echter ook door de scholen een onduidelijke rol toebedeeld krijgen. Er zou bovendien onduidelijkheid zijn over het pedagogisch-didactisch bereik waarbinnen de scholen functioneren. Wat denken de deskundigen hierover?

De voorzitter : Mijnheer Himschoot, mevrouw Claes vroeg of er vandaag al opvangmogelijkheden voor autisten zijn.

De heer Paul Himschoot : Uiteraard bestaat er opvang. Opvang is een klaslokaal waarin kinderen verblijven. Of er onderwijs voor die groep bestaat, is een andere vraag. In het BuO bestaan er klassen voor autisten dankzij het herschikken van mensen en middelen. Er zijn, voor zover ik weet, geen extra middelen gereserveerd voor autisme. Scholen moeten dus zelf bereid zijn mensen, middelen en infra-

structuur te reserveren. Er is een leerkracht nodig per vier leerlingen en de klaslokalen moeten prikkelvrij en monofunctionele ruimten zijn.

In het normale onderwijs doen ouders enorme inspanningen om hun kinderen op het niveau te houden waar ze recht op hebben. Ouders zijn de voornaamste bemiddelaars die aan de leerkrachten duidelijk kunnen maken wat autisme is. Ik geef een concreet voorbeeld. Er wordt gezegd dat een bepaalde klas op dinsdag gaat zwemmen. Uiteindelijk wordt op die dag gemeld dat het zwemmen niet doorgaat, omdat er teveel chloor in het water zit. Voor iemand met autisme is dit een moment van frustratie en niet-leren. Ouders moeten de school duidelijk maken dat men het probleem moet visualiseren voor kinderen met autisme. Mensen met autisme zijn visueel gericht, terwijl ons onderwijs heel auditief is.

Mevrouw Min Panier : Sinds enige tijd begeleiden wij ook leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs. Dat beperkt zich tot de middelen die we hebben in het geïntegreerd onderwijs. Ik denk dat we ondersteuningspogingen doen en die zijn zeer belangrijk om leerkrachten bij te brengen wat autisme is. Die ondersteuning is echter ruim onvoldoende.

De heer Paul Himschoot : In het basisonderwijs is dat mogelijk, omdat er per klas maar één leerkracht is. In secundaire scholen is dat minder evident. Wat ik erg vind, is dat autistische jongeren van 12 jaar waar 'geen huis mee te houden' is, daarvoor vaak in psychiatrische instellingen verdwijnen.

Mevrouw Min Panier : De confrontatie met verschillende leerkrachten in het secundair onderwijs is voor die kinderen zeer moeilijk.

Mevrouw Lieve Willems : Ik heb het geluk gehad om binnen het BuO een aantal scholen te kunnen helpen met het oprichten van klassen voor kinderen met autisme. Ik heb ook het geluk gehad heel wat praktische en theoretische opleidingen over de problematiek te kunnen volgen. Wat de heer Himschoot zojuist heeft gezegd, onderschrijf ik. De talrijke scholen die autiklassen oprichten, doen dit ten koste van de omkadering in hun andere klassen. Zij krijgen tot nu toe geen extra middelen. Ik wil er echter nog iets aan toevoegen. We mogen niet alles verwachten van een therapeut. Ik had echter de indruk dat hij in zijn basisbetoog heel veel nadruk legde op de therapeutische behandeling van de kinderen, het uitbesteden ervan buiten de klas. De specialisten zeggen nochtans dat de

klemtoon voor autistische kinderen op het aanpassen van de context moet liggen. Dat moet in hun leef- en leeromgeving gebeuren. De klemtoon ligt dus ook hier op de leerkracht, zowel in gewoon als in buitengewoon onderwijs. Het gaat om het pedagogisch gebeuren.

De heer Paul Himschoot : Ik kan me daar volledig bij aansluiten, maar er dringt zich daarbij wel een definiëring op van de presentatievorm van het betreffende autisme.

De voorzitter : Mijnheer Vercammen, kunt u antwoorden op de vragen van de heren Librecht en Ramon met betrekking tot de verwijfsfunctie ?

De heer Eric Vercammen : Ik wil verwijzen naar wat door een aantal professoren werd aangehaald met betrekking tot het paradigma. Ook in verband met begeleiding kan immers een soort paradigma worden vastgesteld.

De vraag is wie de begeleider precies is. Is het de expert die het allemaal in petto heeft, of is het iemand die samen met iemand anders op weg gaat ? Onze regelgeving gaat ervan uit dat de begeleider de expert is. Dat was ook zo in de jaren zeventig toen de wet op het buitengewoon onderwijs tot stand kwam.

Ondertussen zijn we echter een heel eind geëvolueerd. Ik heb reeds eerder gezegd dat men het verwijzen in een context van begeleiden moet bekijken. Dit betekent voor mij dat men vertrekt vanuit de beleving, door de ouders, van hun relatie met hun kind of vanuit de beleving, door de leerkracht, van zijn of haar relatie met de leerling. Dat is het uitgangspunt om samen met de ouders en de leerkracht na te gaan wat de mogelijke oplossingen zijn en bij welke stappen iemand anders betrokken moet worden.

Bij het woord verwijzen komen bij mij steeds twee beelden op : enerzijds het verwijzen in de betekenis van het in iemand anders handen geven, anderzijds het verwijzen in de betekenis van er iemand anders bij betrekken. Dat zijn twee verschillende uitgangspunten. Als men vertrekt vanuit het tweede uitgangspunt, dan betekent dat effectief een hulp bij het verwijzen. Dat is een belangrijk aspect in het geheel.

Met betrekking tot het attesteren moet vooral worden nagegaan welke weg reeds bewandeld werd, welke zaken reeds uitgetoetst werden en wat al dan niet lukt. Bekeken vanuit die optiek is verwijzen iets totaal anders. Het komt dan ook niet van

buiten af. Immers, heel wat problemen in verband met het verwijzen, met het niet aanvaarden, met het zich niet gehoord voelen, enzovoort, hebben te maken met het feit dat onvoldoende wordt vertrokken vanuit de eigen situatie waarin men zich op dat ogenblik bevindt.

De voorzitter : Hiermee hebt u ook reeds geantwoord op de tweede vraag in verband met de spilfunctie.

Mevrouw Min Panier : Ik wou nog even ingaan op de vraag in verband met de draagkracht van de scholen. Dat is immers een belangrijke vraag, omdat een CLB soms bijzonder moeilijk kan inschatten op welke basis een kind moet worden begeleid naar de best mogelijke oplossing. Die basis, en dus die draagkracht van de scholen, is ook voor ons niet altijd duidelijk. We moeten hierbij een traject doorlopen dat sterk van school tot school verschilt. Met die verschillen moeten we goed rekening houden.

De heer Vercammen heeft gelijk dat we niet zomaar naar een bepaald type kunnen verwijzen en daarbij aan de scholen zeggen dat ze er maar mee moeten doen wat ze denken, ongeacht of het gaat om gewoon of buitengewoon onderwijs. Neen, we moeten telkens opnieuw de draagkracht van de school bekijken, alsook haar integratiebereidheid. We hebben gemerkt dat dit laatste in het geïntegreerd onderwijs een heel belangrijke factor is om de integratie – sommigen spreken liever van inclusie – te doen lukken.

De voorzitter : Dit verschilt dus van school tot school. Maar verschilt het ook van regio tot regio ?

Mevrouw Min Panier : Dat zou ik niet durven beweren.

V. Ervaringsdeskundigen

1. *Mevrouw Rita De Clercq, Gesubsidieerde Vrije Basisschool Zulte*

Mevrouw Rita De Clercq : Mijnheer de voorzitter, ik ben een gewezen directielid van de Gesubsidieerde Vrije Basisschool te Zulte, maar sinds 1 december 2001 op TBS. Ik ben wel nog steeds lid van de werkgroep Samenwerking Gewoon Onderwijs – Buitengewoon Onderwijs uit mijn regio.

Mijn school is gelegen in Oost-Vlaanderen, op de grens met West-Vlaanderen. Dat verklaart de sa-

menwerking met een West-Vlaamse school voor buitengewoon onderwijs. Mijn verhaal is het verhaal van de praktijk van elke dag in onze gewone school. Reeds zes jaar bestaat er een samenwerkingsverband tussen onze school voor gewoon onderwijs in Zulte en de school voor buitengewoon onderwijs 'Zonneburcht' in Waregem.

In het kader van de bijkomende uren zorgverbreding hebben we elk jaar een aantal lestijden afgestaan om concreet gestalte te geven aan die samenwerking. Dit houdt in dat elke week twee leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs naar onze school komen om zich samen met onze leerkrachten te ontfermen over de leerbedreigde kinderen. Daarnaast hebben we ook GON-kinderen gehad. Momenteel hebben we nog steeds 4 GON-uren voor een dove kleuter die volgend jaar het eerste leerjaar zal aanvatten.

We werken niet alleen samen op het niveau van de kinderen, maar ook op het niveau van de leerkrachten, van de school én van de regio.

Als ik terugblik, stel ik vast dat we reeds een hele weg hebben afgelegd, niet alleen via de officiële samenwerking door zorgverbreding, maar ook via niet-officiële weg waarbij gewoon en buitengewoon onderwijs elkaar hebben leren kennen, bijvoorbeeld door het organiseren van samenwerkingsnamiddagen rond gemeenschappelijke thema's en interesses.

Onderzoek wijst uit dat samenwerking met het buitengewoon onderwijs heel moeilijk van de grond komt. Uit ervaring weet ik dat er heel wat vooroordelen moeten worden overwonnen om op dezelfde golflengte te komen. Onbekend maakt onbemind. Ook afstand doen van lestijden is voor een gewone school zeker niet evident.

Toen we enkele jaren geleden besloten om samen te werken, ontbrak elke visie. Er was weinig of geen stimulans van de overheid om scholen voor dit vernieuwingsidee enthousiast te maken. Toch zijn we de uitdaging aangegaan, weliswaar met vallen en opstaan, ontgoochelingen en succes.

Door de samenwerking is in onze school stilaan een mentaliteitsverandering gegroeid. Leerkrachten zijn zich bewust geworden van de meerwaarde die de samenwerking ons opleverde. Dat is voelbaar in hun aanpak en hun stijl. Bijvoorbeeld een kind met autisme-spectrumstoornissen krijgt elke dag het verloop van de dag met plaatjes op zijn bank gekleefd, want als hij op voorhand niet weet wat er gaat gebeuren, dan slaat hij in paniek.

Het is ook voelbaar in het aanbod van materialen, in de klasorganisatie, in de afspraken met de kinderen, in het inschakelen van differentiatiemogelijkheden, in het leren gebruiken en implementeren van programma's voor de bevordering van taalontwikkeling, werkhouding, schrijfmotoriek, enzovoort, en in samenwerking met de ondersteuners uit het buitengewoon onderwijs. Het leerlingvolgsysteem doorheen de basisschool is gebaseerd, niet alleen op cognitieve kenmerken, maar ook op sociaal-emotionele aspecten. Leerkrachten hebben leren handelingsplannen opstellen.

Het is ook voelbaar in het overleg met allerlei externe instanties, en in de hogere betrokkenheid van ouders. In de buitenschoolse hulpverlening is het bijvoorbeeld mogelijk dat een allochtoon meisje samen met haar mama logopedie volgt. Dat verhoogt het rendement, en vergroot de betrokkenheid en het zorgdraagvlak.

Naast die samenwerking met het buitengewoon onderwijs, zoeken we ook naar andere werkvormen om de structuur van ons onderwijssysteem te doorbreken. Door het toepassen van peer tutoring is het mogelijk kinderen op een gedifferentieerde manier te benaderen en hen toch onderwijs op maat te bieden. We gebruiken dispensatiemaatregelen door leerlingen uit het vijfde en het zesde leerjaar, weliswaar na overleg met de ouders en alle betrokkenen, de lessen wiskunde te laten volgen in het vierde leerjaar. Daardoor voorkomen we dat ze afhaken omdat ze aan de hoge eisen van de derde graad niet kunnen voldoen.

Zo groeit er stilaan een overlegstructuur in het team. Leerkrachten coachen elkaar. Dat werkt vernieuwend. Door de expertise uit het buitengewoon onderwijs is de draagkracht van de gewone school toegenomen. Echter ook de taakbelasting van leerkrachten en directies is gegroeid. Ondanks heel veel inzet van mensen uit het gewoon en het buitengewoon onderwijs, blijven er knelpunten bestaan die remmend werken.

Er zijn knelpunten op schoolniveau. De organisatie van ons onderwijs belemmert de flexibele toepassing van de leerplannen waarin de eindtermen zijn verwerkt. De noodzakelijke overlegmomenten zijn moeilijk te plannen binnen de klasuren en het lestijdenpakket van het gewoon onderwijs. Heel veel gebeurt buiten de schooluren door het vrijwillig engagement van de leerkrachten en de directie. Er zijn echter grenzen. Ondanks de toegenomen draagkracht, blijven de mogelijkheden van een gewone school ontoereikend. Het ontbreekt aan een aangepaste omkadering voor onderwijs op maat.

We ervaren dat naast onderwijskundige ondersteuning, ook paramedische ondersteuning noodzakelijk is om aan duurzame zorgverbreding te kunnen doen.

Het tijdelijke van de projecten, en de steeds terugkerende onzekerheid over de toekenning van de extra uren, zijn een serieuze belemmering voor de ontwikkeling van een langetermijnvisie. De enige constante in de samenwerking gedurende de voorbije jaren waren de directie en de leerkrachten van het buitengewoon onderwijs.

Om alle hulpvragen van ouders en leerkrachten te kunnen centraliseren, door te spelen naar de juiste instanties, en op te volgen, pleiten we voor de aanwezigheid van een interne geschoolde zorgcoördinator. Dat is zeker geen overbodige luxe. Ook de taak van het CLB kan ruimer worden opgevat. Naast vaststelling en analyse zou er ook ondersteuning bij de aanpak kunnen worden geboden. Daarom volgt onze CLB-begeleidster, samen met de leerkrachten zorgverbreding en de taakleerkracht de nascholing over leerstoornissen.

Er zijn ook knelpunten op het niveau van de leerkrachten. Het opvangen van verschillende problematieken in één klas overstijgt de draagkracht van een leerkracht in een gewone school. In elk type van het bijzonder onderwijs zijn er kinderen met meervoudige en complexe stoornissen en problemen, die elk een eigen aanpak en benadering vragen. Vaak komen deze kinderen ook uit sociaal-economisch achtergestelde milieus en brengen ze, behalve hun cognitieve moeilijkheden, ook nog hun sociaal-economische problemen en hun gezinsproblemen mee.

Door een gebrek aan ondersteuning, pedagogische vaardigheden en aangepaste methodieken is een gerichte aanpak daarvan niet altijd realiseerbaar. Nu worden de kinderen in het buitengewoon onderwijs een hele dag in een kleine klasgroep en in een aangepaste omgeving opgevangen. Zullen de middelen die uit het buitengewoon onderwijs vrijkomen, volstaan om de nodige ondersteuning te bieden voor een professionele werking? De uren die eventueel vrijkomen, zullen door versnippering nooit hetzelfde rendement geven, en het gevaar bestaat dat kinderen met speciale noden na verloop van tijd misschien opnieuw op de – vergeef me de term – ezelsbank belanden.

Door de verruiming van de opdracht van de leerkrachten, vergroot ook hun taakbelasting. Het takenpakket van de leerkracht in het gewoon onderwijs is nu reeds overvol. Het biedt te weinig ruimte

voor overleg, voor het opstellen van de aangepaste leerpakketten en handelingsplannen, en voor de evaluatie, die allemaal nodig zijn om tegemoet te komen aan de verschillen in de leerlingengroep.

Opzoekwerk vraagt veel tijd. Oplossingen zijn vaak niet leerjaargebonden. Onwetendheid van leerkrachten maakt nascholing noodzakelijk, maar ook dat is moeilijk te organiseren in onze huidige structuur. Samenwerking vraagt een open mentaliteit. Onze leerkrachten hebben weinig of geen ervaring met collegiale consultatie. De lerarenopleiding en de nascholingsinstanties krijgen hierin een belangrijke opdracht, maar de resultaten daarvan zullen niet nu, maar pas binnen afzienbare tijd merkbaar zijn.

Er zijn ook knelpunten op het niveau van de leerlingen en de ouders. Kinderen met moeilijkheden worden fysisch en psychisch overbelast door allerlei therapieën die ze tijdens en na de schooluren moeten volgen. Die kinderen, die dubbel zoveel inspanningen leveren, worden vaak gestraft omdat ze dingen niet kunnen. Het sociaal-emotioneel welbevinden moet een prioriteit blijven, want het blijft de basis van het leren.

De ervaring leert dat de leeftijdsgroep van de derde kleuterklas en het eerste leerjaar een kwetsbare groep is. Het is vaak niet goed te achterhalen of er sprake is van een leerstoornis, dan wel een leerachterstand. Hier wordt evenwel de basis gelegd voor een heel verder leven. Wat in die periode niet is afgewerkt, komt vaak nooit meer goed. Extra ondersteuning is hier dus heel erg nodig om adequaat te kunnen ingrijpen en tijdig te anticiperen op problemen.

We pleiten voor geleidelijkheid. Het binnenbrengen van alle types van het buitengewoon onderwijs tegelijk in het gewoon onderwijs, is vragen om problemen, en is zodoende niet haalbaar. De vrees leeft bij directies en leerkrachten dat de komende vernieuwingen misschien wel een verdoken besparingsmaatregel zijn. Duidelijkheid van het beleid, en concreet uitgeschreven maatregelen zijn nodig.

De rijkdom van gewoon en buitengewoon onderwijs samenbrengen, is hoopgevend, en biedt een meerwaarde. We kunnen ons terugvinden in de filosofie van de vernieuwing, maar we vinden de plannen van de minister te ambitieus. Duurzame zorgverbreding vraagt een belangrijke mentaliteitswijziging en een serieuze voorbereiding om visie, organisatie en uitwerking op elkaar af te stemmen.

De voorzitter : Mevrouw De Clercq, ik dank u voor uw bijdrage. Als we het inclusief onderwijs willen doorvoeren op een wijze waarop het echt functioneert, dan zal het ons wellicht meer kosten dan besparingen opleveren. Ik begrijp echter uw vrees.

2. *De heer Joeri Demey en de heer Frederik De Clercq, directeur en co-directeur Leefschool De Vlieger, Oostende*

De heer Joeri Demey : Geachte aanwezigen, als methodeschool richten we ons op hetzelfde doel-publiek als om het even welke andere school. Doordat echter in ons pedagogisch project staat geschreven dat we onderwijs aanbieden op eigen tempo en niveau, trekken we wel een publiek aan waarvan de ouders hun kinderen inschrijven met de bedoeling nog een laatste kans te wagen voor het buitengewoon onderwijs.

Vanaf het begin hebben we op onze school in een aantal zaken voorzien. Zo is er een verregaande samenwerking en zijn er graadsklassen. We zorgen er ook voor dat we de grootte van de groepen beperken, onafhankelijk van het aantal kinderen met problemen daarin. Voorts is er ook de wekelijkse aanwezigheid van een CLB-medewerker.

Naarmate we meer kinderen met problemen op onze school kregen, hebben we nog een aantal dingen verder aangepast. Ik denk bijvoorbeeld aan een verdubbeling van de uren zorgverbreding met eigen middelen, peer tutoring, en nog meer overleg met het team en met externe instanties.

Afhankelijk van de problematiek kunnen onze kinderen in twee grote groepen worden ingedeeld : de kinderen met sociale problemen en de kinderen met cognitieve problemen. Door de structuur en de werking van de school kunnen we meestal een opvang bieden voor kinderen met sociale problemen. Voor kinderen met cognitieve problemen ligt dat echter wel enigszins anders. Ik laat dan nog heel bewust kinderen met lichamelijke handicaps even buiten beschouwing, omdat we daar heel weinig ervaring mee hebben. Daarover kan ik dus niet zoveel zeggen.

Voor de kinderen met cognitieve problemen hebben we gemerkt dat we de jongste tijd in duidelijke samenspraak met het CLB en de ouders een aantal doorverwijzingen hebben moeten doorvoeren. Aangezien we een methodeschool zijn die achter het principe van gelijke kansen staat, vonden we dat uiteraard heel jammer. Vanuit de schoolraad – het bestuur van de school – en alle ouders van de school samen hebben we het groen licht gegeven

om meer onderzoek te verrichten naar middelen en structuren binnen het inclusief onderwijs.

Laat dit duidelijk zijn : we zijn zeker niet tegen inclusief onderwijs. We zijn zelfs heel grote voorstanders van een gelijkekansenbeleid. We stellen ons echter wel vragen over de haalbaarheid van inclusief onderwijs indien er geen ingrijpende mogelijkheden worden gecreëerd. We zijn ervan overtuigd dat het moet lukken, maar dat zal dan wel heel ingrijpende mogelijkheden vergen. Meer daarover kunt u vinden in onze visietekst.

We hebben het al enkele keren gehad over inspraak van ouders bij doorverwijzing. Voor een methodeschool zoals de onze is inspraak van ouders een van onze grote pijlers. Dat geldt trouwens ook voor samenwerking met ouders. Kort gezegd vinden we ouderparticipatie dus zeer belangrijk. We merken dat dit bij de niet-methodescholen in het gewoon onderwijs blijkbaar veel minder aan bod komt. Bij doorverwijzingen en bij kinderen met problemen gaat dat daar blijkbaar ook veel moeilijker. Als men vanaf het instapmoment met ouders samenwerkt en de ouders bij de school betrekt, komt men heel gemakkelijk tot constructieve oplossingen.

Dan geef ik nu graag het woord aan mijn collega.

De heer Frederik De Clercq : Geachte aanwezigen, we zijn naar hier gekomen om te proberen de beleidsverantwoordelijken ervan te overtuigen ervoor te gaan. Inclusief onderwijs op zich is heel waardevol. Ik heb hier vandaag al heel wat mensen aan het woord gehoord. Op zich kan ik niet anders dan iedereen gelijk geven. Het enige wat deze commissie volgens mij nu nog moet doen, is de haalbaarheid van dit alles onderzoeken.

Wij zijn mensen uit het veld. In ons geval staan we in het gewoon onderwijs, ook al zijn we een methodeschool. Wij trachten de kinderen dagelijks te helpen. Ons probleem de voorbije jaren was dat we soms kinderen weg moesten laten gaan naar scholen van het buitengewoon onderwijs. Soms is dat noodzakelijk, maar soms doet dat toch ook pijn. In het onderwijs kiezen we er immers voor om kinderen te begeleiden. Wij zouden er dan ook heel graag voor opteren om in nog sterkere mate aan inclusief onderwijs te doen. Hopelijk zijn er veel ouders die dat ook willen doen.

In een aantal gevallen is het natuurlijk niet zo eenvoudig. De scholen worden soms beperkt door de praktische kanten of door de omkadering in het algemeen. Het buitengewoon onderwijs heeft daar-

voor zijn eigen specifieke expertise. Daarom doe ik een oproep ervoor te zorgen dat er mogelijkheden worden gecreëerd voor gewone scholen die op vrijwillige basis in dat systeem verder willen gaan, die dus inclusief onderwijs willen toepassen. Als er een team van leerkrachten is dat er echt voor wil gaan, dan moeten daartoe de mogelijkheden gecreëerd worden. De enige beperking die wij als school hebben, is dat we momenteel aan een aantal zaken gebonden zijn. Daarom durven we op een aantal vlakken geen risico's nemen.

Daarom hebben we een aantal bedenkingen geformuleerd. Ik wil wel nogmaals het volgende heel sterk benadrukken. Als er beslissingen worden genomen in de richting van inclusief onderwijs, zorg er dan alstublieft voor dat het haalbaar is voor de mensen van het werkveld. Anders zal er niet op worden ingegaan, bijvoorbeeld door de mensen van het gewoon onderwijs. Ik vind het fantastisch dat dergelijke voorbeelden kunnen, maar voor sommige scholen is het momenteel helaas nog niet haalbaar. Als jullie ervoor kunnen zorgen dat die mogelijkheden er wel komen, ben ik ervan overtuigd dat veel meer mensen de mogelijkheid zullen krijgen om hun kind binnen het reguliere, gewone onderwijs school te laten lopen.

Ook de volgende opmerking vind ik toch wel belangrijk. Kinderen hebben ook wel nood aan lotgenoten. Daarom ligt het soms misschien wel wat moeilijk om kinderen als het ware te isoleren binnen de klas. Kinderen hebben nood aan lotgenoten, ofwel moet er een heel duidelijke hulp komen en een echte begeleiding van leerkrachten of ouders om het kind te helpen die weg te vinden in het gewone onderwijs.

Tot slot wil ik nog het volgende zeggen : zorg ervoor dat er genoeg volk is. Ook voor de mensen van het CLB kan het soms zeer moeilijk zijn om alles in de juiste banen te leiden.

3. Vragen van de leden

Mevrouw Veerle Heeren : Mevrouw De Clercq, als u het hebt over die interne, geschoolde zorgcoördinator, moet ik mij daar dan de taakleer bij voorstellen, die geëvolueerd is tot die interne zorgbegeleider, of is het een andere persoon ? Vindt u dat die personen deel moeten uitmaken van de scholen die een samenwerkingsverband sluiten met het buitengewoon onderwijs, of vindt u dat een en

ander eigenlijk in de basisopdracht van elke gewone school moet worden opgenomen ?

De heer Julien Librecht : Mevrouw De Clercq, of men het nu wil of niet, in ons onderwijs zal er altijd een onderscheid zijn tussen een kwaliteits- en rendementsvisie voor het gewoon onderwijs en een kwaliteits- en rendementsvisie voor het buitengewoon onderwijs. U hebt naar een aantal knelpunten verwezen. Hoe kunt u die verschillende visies in uw instelling met elkaar verzoenen ?

De heer André Moreau : Mijnheer de voorzitter, in sommige gemeenten lopen SIF-projecten om naschoolse opvang en begeleiding bij huistaken aan te bieden voor kinderen met leerproblemen. In een aantal gevallen gaat het om begeleiding aan huis. In deze projecten worden ook mensen tewerkgesteld die niet pedagogisch geschoold zijn. Ik vraag me af of dit wel verantwoord is.

Mevrouw Rita De Clercq : Wat de taak van de interne zorgcoördinator betreft, pleiten we ervoor die bovenop het lestijdenpakket toe te kennen. Binnen het lestijdenpakket is er de taakleerkracht, vanzelfsprekend kan zij aanvullende ondersteuning bieden aan de zorgcoördinator.

Het gewoon en het buitengewoon onderwijs kunnen veel van elkaar leren, onder meer via de overlegmomenten, de samenwerkingsnamiddagen, waarop gemeenschappelijke aangelegenheden worden besproken en waar we veel ideeën opdoen. We organiseren ook klasuitwisselingen en volgen samen nascholing. We kunnen alleen maar winnen bij meer samenwerking.

De heer Joeri Demey : Ik heb niet zoveel ervaring met de inzet van personeelsleden die niet pedagogisch geschoold zijn. Uiteindelijk is dit vooral een keuze van de ouders. Een school heeft vanzelfsprekend de plicht om samen met het CLB de ouders wegwijs te maken in het aanbod aan begeleiding. Onze school werkt daar inderdaad aan, en ik merk dat veel mensen dergelijke hulp best kunnen gebruiken. Vanzelfsprekend is het onverantwoord dat pedagogisch ongeschoolde mensen gespecialiseerde hulp aanbieden, maar tot nu toe heb ik niet gemerkt dat dit voorvalt.

De heer André Moreau : In sommige gemeenten staat de deskundigheid inzake onderwijs op een veel lager peil dan in een stad als Oostende.

De heer Joeri Demey : Dat is waar, hoewel er ook in kleine gemeenten zeer goed onderwijs kan worden aangeboden.

VI. Voortgezette lerarenopleidingen

1. *Mevrouw Lief Nauwelaerts, Opleidingsverantwoordelijke Voortgezette lerarenopleidingen zorgverbreding en remediërend leren, VOZO, Katholieke Hogeschool Mechelen*

Mevrouw Lief Nauwelaerts : Mijnheer de voorzitter, geachte commissieleden, ik dank u omdat ik hier het woord mag voeren. Ik doe dit namens alle VOZO-opleidingscoördinatoren van Vlaanderen. We voelen ons vandaag ook gesteund door honderden cursisten en afgestudeerden die in het basisonderwijs als zorgbegeleider werken. We voelen ons ook gesteund door hun collega's-klasleraren die worden ondersteund bij de klassikale begeleiding van zorgkinderen, door de zorgkinderen zelf en door hun ouders, die dankbaar zijn omdat zij met hun problemen in de eigen school terechtkunnen en niet naar buitenschoolse hulp moeten zoeken of naar buitengewoon onderwijs dienen uit te wijken.

Hoe reageren we op de discussietekst ? Enerzijds zeggen we 'bravo voor de moed en de durf van de beleidsmakers om het inclusief onderwijs een duwtje in de rug te geven'. Het advies van de VLOR in 1998 lijkt al zo ver weg. In de discussietekst staan prachtige ideeën over de integratie van studenten met een functionele beperking, in het hoger onderwijs. Die kunnen we alleen maar toejuichen. Anderzijds zijn we van mening dat de tekst dringend moet worden herschreven en moet worden herbekeken vanuit een andere gezichtshoek. Met deze versie dreigt u immers ontmoediging en demotivatie te creëren, niet bij de mensen die op pensioen willen, maar net bij de mensen uit het gewoon onderwijs die met een positieve ingesteldheid dag in dag uit bezig zijn met zorgverbredende initiatieven.

Om dit te verklaren moet de tekst worden gesitueerd in de drie fasen die de Vlaamse regering inzake het zorgverbredingsbeleid heeft aangekondigd. Fase 1 is een ontwerp voor het gelijkekansendecreet. Fase 2 is een belofte tot verhoging van de basisfinanciering in het gewoon basisonderwijs, boven op de onderhandelde CAO, voor september 2003. Fase 3 is de weg naar inclusief onderwijs. Ik wil even stilstaan bij elk van die drie fasen.

Over fase 1 kan ik kort zijn. Ik vind dat het 'gelijkekansendecreet' een verkeerde benaming is. Het zou beter zijn om het te veranderen in 'onderwijsvoorrangsdecreet', want dat is eerlijker. Het is goed om een onderwijsvoorrang te geven aan sociaal kansarmen. In Schooldirect zeggen de beleidsmakers : 'Het is nooit de bedoeling geweest om met de vroegere projecten onderwijsvoorrangsbeleid en zorgverbreding kinderen met leerstoornissen te begeleiden.' Natuurlijk is dat een fout van formaat. Ik hoop dat ze wordt rechtgezet. Er is nood aan onderwijsvoorrang, maar er zijn talrijke kinderen en scholen die door dit decreet uit de zorgverbredende boot vallen. Voor hen wordt verwezen naar de latere fasen. Dat stemt me niet echt gelukkig, maar toch kijk ik hoopvol uit naar de volgende fasen.

Fase 2 daarentegen roept allerlei verwachtingen op. De minister stelde in deze commissie dat ze voor september 2003 een verhoging van de middelen wil vragen. Het gaat daarbij niet over de 1 miljard frank extra voor het kleuteronderwijs, maar wel over een pakket zorguren. Dat schept verwachtingen. Het verandert heel de discussie in goede zin. Hierbij hangt veel af van de wil van de overheid om de uren in te kleuren en ze niet zomaar over te laten aan de autonomie van elke school. De aangekondigde tweede fase is onlosmakelijk verbonden met de discussietekst – fase 3 – die we nu zullen bespreken. Als ze los van elkaar worden gezien, dan zal het geld weer dienen voor ICT of ter ondersteuning van de directie, en gaat het met andere woorden opnieuw verloren.

Voor fase 3 verwachtten we heel veel van de tekst en daarom zijn we nu gefrustreerd.

Ten eerste gaat de inclusie die in deze tekst wordt voorgesteld iets te ver. Het lijkt er immers op dat de types 1, 3 en 8 zullen worden afgeschaft. Mijn collega zal hierover wellicht meer kunnen vertellen. Het blijft ons inziens een fundamenteel recht van de ouders om te kunnen kiezen voor het BuO.

Ten tweede ligt het inclusief onderwijs volgens ons – in tegenstelling tot wat professor Van Hove heeft gezegd – in het verlengde van de zorgverbreding. Het is niet alles of niets, maar een verlengde. Het is ten dode opgeschreven als niet wordt gezorgd voor verdere ondersteuning van het goede dat reeds in het gewone onderwijs aanwezig is. Het gaat toch niet op om enerzijds het zorgverbredingsproces via interne begeleiding af te remmen in de gewone school en anderzijds het inclusief onderwijs via externe begeleiding geforceerd aan te brengen.

Bij zorgverbreding denken wij aan de eerste fase. We denken aan de minimum 10 percent zorgkinderen die men in elke gewone school aantreft. Ik heb het daarbij niet over kindkenmerken en sociale kenmerken, want die discussie wil ik niet voeren. Ik heb het over elk kind dat zorg behoeft, zoals kinderen met leer- en gedragsproblemen of bijvoorbeeld met een autismespectrumstoornis. Over die laatste groep wil ik nog iets meer kwijt. Vijf van onze cursisten-zorgbegeleiders coachen autistische kinderen die in het gewoon onderwijs zitten. Dat bestond vroeger niet.

Ik zou al die kinderen een andere naam willen geven, de 'net-niet-kinderen', de vergeten kinderen die overal uit de boot vallen.

Het zijn de kinderen voor wie in de jaren 70, toen het BuO per type ontstond, een apart spoor werd gecreëerd in het gewoon onderwijs. Ze werden te goed bevonden voor het BuO en toch konden ze niet mee in het gewoon onderwijs. Toen had men nog niet de geleerde termen die men nu hanteert, zoals NLD, ADHD, ASS, dyspraxie, maar men besefte wel dat deze kinderen bijzondere aandacht verdienen. Omdat men meende dat deze kinderen zich moesten aanpassen aan het jaarklassensysteem, hanteerde men de verouderde term aanpassingsklas.

Sinds 1973 is ook in het gewoon onderwijs voor die kinderen een expertise ontwikkeld door taakleeraars, in samenwerking met CLB. Dit heeft geleid tot de ontwikkeling van volgsystemen, waarin de hele cyclus van signaleren tot handelen wordt doorlopen. Dit heeft ook geleid tot methodes die in het BuO worden gebruikt. Mee onder impuls van de pedagogische begeleidingsdiensten werkten leraars zorgverbreding waardevolle initiatieven uit voor interne differentiatie. Deze deskundigheid vinden we in de eerste plaats terug in het gewoon onderwijs.

Die expertise bestaat nog steeds. De taakleraar ontwikkelde zich tot een interne zorgbegeleider. Het gaat al lang niet meer om aanpassen en bijsturen alleen, het gaat om gedifferentieerd omgaan met kinderen, en aparte trajecten ontwikkelen in samenspraak met de klasleraar. Het gaat ook al lang niet meer alleen om cognitieve aspecten. Sociaal-emotionele begeleiding van kinderen met een laag zelfbeeld is één van de prioriteiten geworden.

De ondersteunende taken, beschreven in de tekst op pagina 12, vinden we terug in het huidige takenpakket van een interne zorgbegeleider. We vinden hierover geen woord in de discussietekst. Waarom

wordt dat verzwegen in deze tekst, die pretendeert een totaalvisie te geven over onderwijs? Waarom erkent de overheid enerzijds wel de VOZO-opleidingen en negeert ze anderzijds de werkcontext van de interne zorgbegeleiders? Waarom vecht men nog steeds aan dat de interne zorgbegeleider kinderen individueel begeleidt, en pleit men voor trainingen of remediëring door het ondersteunings-team van het BuO?

We vragen om die expertise te erkennen en aan te moedigen. Maak er gebruik van. Maatwerk mag niet de indruk wekken een besparingsoperatie te zijn. Integendeel, de zorgverbredingsuren die wegvallen, omwille van te specifieke indicatoren, moeten worden gecompenseerd. Anders ontstaat er een vacuüm en verdwijnen de goede resultaten door demotivatie en door het wegvallen van een bezielende kracht. Onderzoeken en verslagen van de onderwijsinspectie van de Vlaamse Gemeenschap wijzen op het te groot aantal zorgkinderen in het gewoon basisonderwijs.

De overheid moet dus een wezenlijke impuls geven voor het aanstellen van bekwame zorgbegeleiders en mag zich niet langer verschuilen achter de autonomie van elke school. We vragen gekleurde zorguren, om een minimum aan kwaliteitszorg te garanderen, die er nu niet is. We doen hier ook heel bewust een oproep tot alle onderwijskoepels en vakbonden om zich mee achter deze minimumeis te scharen. Een werkcontext creëren voor zorgbegeleiding kan toch niet ten koste gaan van de autonomie van een school.

Als derde kritiek mag men niet kiezen voor een inclusiemodel dat exclusief geleid wordt vanuit het BuO, als externe partner. We moeten ook andere begeleiders in het gewoon onderwijs en externe hulpverleners als partner beschouwen. Al die vormen van begeleiding moeten worden gecoördineerd. In onze opleiding (VOZO) worden leraars opgeleid om andere leraars te ondersteunen en te begeleiden. Die deskundigheid is nog niet aanwezig bij de doorsneeleraar buitengewoon onderwijs.

Ik hoop dat pilootprojecten op dit gebied een meer evenwichtige en gelijkwaardige invulling krijgen. Het idee van pilootprojecten als start van inclusief onderwijs voor type 1, 3 en 8 lijkt ons zeer waardevol. De gewone school kan daar extra middelen voor krijgen. Blijkbaar is het kader waarin men vrijwillig een convenant met de overheid kan afsluiten, gelinkt aan scholen die in aanmerking komen voor het ondersteuningsaanbod vanuit het gelijkkekansbeleid. De andere scholen kunnen hier dus niet van genieten.

En weer komen we uit op het gevaar van een nieuw soort dualisering in ons onderwijs. De zorgbrede scholen die zich ontwikkelen in de lijn van inclusief onderwijs, en de andere die ongestoord en autonoom hun weg kunnen gaan, en prestatiegericht ouders aantrekken.

We besluiten met een dringende vraag vanuit de VOZO-opleiders en leraars. Mevrouw de minister, we staan aan uw kant. We willen ook inclusief onderwijs. We willen meewerken opdat zorgverbreding steeds meer evolueert in die richting. Ook wij houden van scholen waar kinderen gelijkwaardig, maar ongelijk mogen zijn. Maar koppel dit dan aan een beleid dat de draagkracht van de gewone school niet uitholt, maar versterkt. Dit kan door zorg te besteden aan de 10 percent net-niet-kinderen die in het gewoon onderwijs zitten.

2. *Mevrouw Lisette Van Helmont, Voortgezette lerarenopleiding buitengewoon onderwijs, VOBO, Katholieke Hogeschool Leuven*

Mevrouw Lisette Van Helmont : Vanuit de voortgezette lerarenopleiding BuO in Leuven hebben we een aantal reacties op de tekst 'Maatwerk in Samspraak'. We zijn verheugd met die tekst, met de keuze voor inclusie, met de situering van de tekst in het gelijkheidsbeleid en met de keuze van de ouders en leerlingen als partner. Het is knap dat men eindelijk uitgaat van de diversiteit van alle leerlingen en niet meer van typologieën. We hopen alleen maar dat de opgesomde problematieken, zoals autisme en hoogbegaafdheid, geen exhaustieve lijst zullen vormen. Misschien ontdekken we binnenkort nog andere dingen. In het begin haalt men heel sterk uit naar het ondemocratische van de privé-therapeuten. Ook wij erkennen het ondemocratische hiervan, wij staan ook sterk achter de samenwerkingsverbanden tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. We vinden de ontleding van de GON-problematiek heel juist. We zijn blij dat men de ondersteuning gaat richten op het handelingsbekwamer maken van de leerkracht, en niet zozeer op de defecten van de kinderen. Uiteraard zijn we blij over de vermelding van de leerkracht met een handicap, die tot nu toe ontbrak in het inclusief onderwijs.

Maar er zijn ook kritiekpunten. Ik sluit me aan bij mevrouw Stevens en de heer Van Hove. Waarom in godsnaam een tweesporenbeleid? In het begin van de tekst zegt men af te zullen stappen van een medisch-psychologisch hulpverleningsmodel, maar men creëert het opnieuw. Het tweesporenmodel is weer eens gebaseerd op de kindkenmerken en niet op de context. Men ziet er bovendien de proble-

men van leerlingen niet in een continuüm, maar verdeelt ze onder in de categorieën 'ernstig' en 'minder ernstig'. Wie zal dit bepalen? Dit vinden we zeer medisch.

Waarom Rosso-scholen beperken tot ernstige problematieken? Mevrouw Panier haalde dit ook aan. Hier is opnieuw sprake van een erg medische invulling. Voor het gewoon onderwijs is het moeilijker kinderen te begeleiden met leer- en gedragsproblemen dan kinderen met een functionele beperking.

Wij pleiten voor één spoor, waarbij wordt gestreefd naar een maximale participatie van alle leerlingen in het gewoon onderwijs, maar toch de vrije keuze van ouders wordt gegarandeerd om naar het BuO te stappen, indien zij dat nodig achten. In die scholen moet men dan wel uitgaan van de echte vormingsbehoeften van een kind, nog meer dan van de hulpvraag. Bij het bepalen van die behoeften moeten ouders – en zo mogelijk de leerling zelf – een ernstige inbreng hebben. Bij dit ene spoor moet men in het gewoon onderwijs vooral aandacht hebben voor de preventie van leer- en gedragsproblemen. In de tekst staat te weinig over de middelen voor de preventie van problemen.

Een tweede kritiekpunt betreft de draagkracht van de school. Zoals professor Van Hove zei zal die bepalen of men gaat kiezen voor inclusief onderwijs. We staan achter de keuzevrijheid van ouders. We zijn bang dat hetzelfde zou gebeuren als met de allochtone kinderen. Zij zijn in concentratiescholen beland, en nu moet men uiteindelijk het inschrijvingsrecht afdwingen.

Wij stellen ons vragen bij de ondersteuning. In het veld bestaat heel veel vrees wat de mankracht betreft. Men spreekt van een equivalentie van de zorg die men nu geeft in het BuO. Door de versnippering zal men vermoedelijk veel meer mensen nodig hebben. In de tekst gaat men ook voorbij aan de deskundigheid die er nu reeds aanwezig is in de scholen voor gewoon onderwijs. Deze deskundigheid moet uiteraard uitgebreid worden en kan geen zaak zijn van één persoon. Iedereen van het schoolteam zal moeten denken vanuit een inclusieve visie en zijn competenties uitbreiden.

Maar ook scholen voor BuO kunnen momenteel niet fungeren als ondersteuningscentra. Ze zijn er nog niet klaar voor, zeker niet voor het begeleiden van de verandering in de hele onderwijscontext. Zoals het beschreven staat in de tekst zullen toekomstige Rosso-scholen andere kinderen krijgen dan deze die het gewoon onderwijs zal opvangen.

Momenteel haalt de leerkracht in het BuO zijn competentie uit die specifieke doelgroep leerlingen waarmee hij werkt, en natuurlijk ook van de opleiding bij ons. Zal hij in de toekomst nog voldoende ervaring kunnen opdoen ?

We pleiten er dan ook voor om die ondersteuningscentra ruimer te zien dan scholen voor BuO. We denken aan revalidatiecentra, MPI's en andere. We denken ook aan onszelf : we hebben reeds een behoorlijke ervaring in de ondersteuning en begeleiding van inclusieprojecten, en dit niet alleen als opleidingscentrum, maar ook in samenwerking met andere initiatieven. Zo denken we aan Stap voor Stap, een initiatief waar kinderen met een ernstige motorische handicap worden begeleid en ondersteund in het gewone onderwijs. De band tussen therapie en onderwijs is daar heel nauw. De kinderen, die vaak als enige met hun handicap in het gewoon onderwijs zitten, hebben er nood aan elkaar te ontmoeten. In die VZW gebeurt dat drie- tot viermaal per week. Ze ervaren dat als heel positief. Dat is een tussenvorm tussen louter kiezen voor het gewoon onderwijs of louter kiezen voor het BuO.

Bij dit alles is er een enorme nood aan vorming, wij deken zowel aan VOZO als aan VOBO-opleidingen. In het gewoon onderwijs zal men op een andere manier moeten omgaan met de eindtermen en differentiatie, en moeten werken met handelingsplannen. In het BuO zal men moeten komen tot deskundigheidsuitwisseling. De tekst zelf vermeldt hoe moeilijk dit binnen de CLB's was. We zijn bang voor een soortgelijke situatie bij de deskundigheidsuitwisseling tussen gewoon en buitengewoon onderwijs.

Men zal leerkrachten en therapeuten nieuwe competenties moeten aanleren, en de aanwezige competenties zullen verder moeten worden ontwikkeld. We denken dat voortgezette lerarenopleidingen daarvoor een goede plaats zijn. Die kunnen ook fungeren als nascholingscentra, op voorwaarde dat ze de kans krijgen om hun expertise op langdurige basis uit te bouwen in plaats van met de huidige, jaarlijks wisselende projecten van de regering.

We hebben een paar randbemerkingen bij de diverse sporen. Bij het eerste spoor vreest de sector voor een verdoken besparing. Het GON wordt in de types 1, 8 en 3 langzaam afgebouwd. Ik wil in dat verband verwijzen naar wat inzake zorgverbreding is gebeurd. Toen zag men meer kinderen met problemen in het gewoon onderwijs. Waarschijnlijk zal dit nu opnieuw gebeuren, en zal het personeel

dat van het BuO overvloeit naar het gewoon onderwijs niet meer volstaan.

Ook lijkt het gevaar ons niet denkbeeldig dat kinderen die nu een attest van het type 1 krijgen door deze omschakeling sneller een attest type 2 Rosso-scholen zullen krijgen. In het tweede spoor spreekt men van ernstige gedragsproblemen. Als we het goed begrepen hebben, wil men leerlingen met een bijzonder ernstige problematiek doorsturen naar de Rosso-scholen. Vraag is of leerlingen met een zodanige ernstige problematiek nog kunnen opgevangen worden in een schoolcontext, of ze geen andere zorg behoeven. We hebben ook de indruk dat de vrije keuze van ouders in het tweede deel van de tekst wordt beperkt tot het kiezen voor inclusie of voor het BuO. We hebben mevrouw Stevens gehoord. De huidige inclusieprojecten vinden plaats in gemotiveerde gastscholen, en dikwijls na een lange zoektocht van de ouders. Zullen ze nog die keuzevrijheid hebben ? Kunnen ze een Rosso-school kiezen ? Mogen ze ook voor een andere ondersteuning kiezen dan deze van het BuO ? Zullen ze een volwaardige partner zijn bij het bepalen van het handelingsplan, wat ze nu wel zijn ? We zien ook niet goed hoe het GON zal worden aangepast, maar hopen terzake binnenkort andere teksten te krijgen.

Het secundair onderwijs werkt nu als een watervalstelsel, van ASO via TSO tot BSO. We zijn bang dat we een concentratie van kinderen met problemen zullen krijgen in het BSO. Wat gaat er gebeuren met de zogenaamde drempels die men zelfs nu in het BUSO OV3 moet hanteren van de doorlichtingsdienst ? Dit zal een kind- en criteriumgerichte evaluatie in de weg staan. In de tekst maakt men ook een onderscheid tussen remediëren, compenseren en dispensereren in het kader van het secundair onderwijs, maar dit onderscheid is ook nodig in het basisonderwijs. Over de toekomst van OV4 vinden we helemaal niets terug in de tekst. Maar misschien hebben we dat niet goed begrepen.

Ik zat in de werkgroep hoger onderwijs. De werkgroep verkoos duidelijk een andere formule boven de huidige GON-begeleiding, namelijk een schoolinterne begeleiding. Het is immers niet genoeg om op de hoogte te zijn van de jongerenproblematiek : men moet op de hoogte zijn van de stroom van het leertraject dat men aanbiedt in het hoger onderwijs.

Tot slot wil ik nog even opmerken dat we zeer blij zijn met deze tekst. We vrezen echter een tweesporenbeleid. We zijn niet zeker van de ondersteuning

en vrezen tevens dat de nood aan opleiding bijzonder groot zal zijn.

We hopen dat de geslaagde inclusieprojecten zullen worden geraadpleegd. Het inclusief onderwijs zal nooit een besparing inhouden. Hoewel dit in de tekst wordt gesuggereerd, zal het ook nooit een oplossing voor het lerarentekort bieden.

Ik heb zelf een zoon met een ernstige handicap die in het gewoon onderwijs zit. Toen hij zag wie er hier allemaal kwam spreken, heeft hij me gevraagd waarom de leerling met problemen niet was uitgenodigd.

3. *Vragen van de leden*

De heer Julien Demeulenaere : Mijnheer de voorzitter, er is daarnet gezegd dat het inclusief onderwijs niet tot een besparing zal leiden en het lerarentekort niet zal oplossen. Wordt hiermee bedoeld dat er nog minder leerkrachten zullen zijn als we er zoveel van vragen ?

De heer André Moreau : Mijnheer de voorzitter, ik heb aandachtig geluisterd. Ik kan en zal niet akkoord gaan met een verdoken besparing. Er zijn voldoende Vlaamse volksvertegenwoordigers die al herhaaldelijk hebben gesteld dat we meer geld nodig hebben voor het onderwijs. Dit is geen nieuw gegeven.

Ik ben een onafhankelijk, vrijdenkend mens. Als ik voor de belangen van bepaalde doelgroepen opkom, neem ik nooit een blad voor de mond. Dit geldt ook voor mijn standpunten over mensen die het moeilijk hebben. Het geldt dat we in die mensen investeren, kan nooit verloren geld zijn. Verdoken besparingen zal ik niet aanvaarden. We hebben meer geld nodig voor het onderwijs en zeker voor de leerlingen waarover we het vandaag hebben gehad.

Mevrouw Nauwelaerts heeft al veel inspanningen geleverd voor de institutionalisering van de interne zorgbegeleider. Ik ben het er volmondig mee eens. In het verleden heb ik al opgemerkt dat we dit ambt statutair moeten vastleggen.

Mevrouw Van Helmont wil ik geruststellen : de Vlaamse regering is er niet op uit om een verdoken besparing te realiseren. Dat kan en mag de bedoeling niet zijn.

De heer Julien Libreht : Mijnheer de voorzitter, aangezien ze beiden opleidingsverantwoordelijken zijn, zou ik de dames graag even confronteren met

een passus in de visietekst : 'De lerarenopleiding blijkt toekomstige leerkrachten nog onvoldoende voor te bereiden op het aanvaarden van en het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Leraren ervaren te vaak handelingsverlegenheid. Dit werkt de uitstroom naar het buitengewoon onderwijs in de hand.' Ik zou graag eens horen wat ze hiervan vinden.

De heer Frans Ramon : Mijnheer de voorzitter, ik vraag me af hoe de dames de samenwerking tussen de interne en de externe zorg zien. Er is gesteld dat elke school voldoende middelen zou moeten krijgen om aan zorgverbreding te doen. We mogen ons niet tot externe of tot interne zorg beperken. Hoe kunnen de interne en de externe zorg samen best aan bod komen ?

Mevrouw Lief Nauwelaerts : Ik vraag me af hoe ik deze vragen moet beantwoorden. Er zijn nu eenmaal te weinig leerkrachten. Dit is evenwel geen reden om geen standpunten meer te verkondigen. Ik hoop uiteraard dat er in de toekomst meer leerkrachten zullen zijn. Er zullen er meer komen, als mensen meer in zichzelf geloven.

Mevrouw Van Helmont en ikzelf hebben in de initiële lerarenopleiding gestaan. Mijn collega's doen op dit moment zeer veel om hun studenten te sensibiliseren om zo 'zorgbreed' mogelijk op te treden. Daarnet werd gesproken over handelingsverlegenheid en hoe men moest komen tot handelingsbekwaamheid. Dat kan enkel indien de studenten worden geconfronteerd met kinderen met moeilijkheden. Ze moeten de tijd hebben om te zien wat dit inhoudt. Preventie kan niet zonder remediëren. Als we preventief willen werken, moeten eerst de moeilijkheden gedetermineerd zijn.

Ik heb zelf het schrijfproces begeleid. Na die ervaring kon ik pas aan de studenten zeggen hoe ze daarmee moesten omgaan. We mogen van studenten niet verlangen dat ze handelingsbekwaam zijn als ze hun opleiding hebben volbracht. Er moeten leerkrachten zijn die zorgen voor de begeleiding.

Mevrouw Lisette Van Helmont : Er bestaan heel wat verschillen tussen de initiële lerarenopleidingen. Dat is ook duidelijk gebleken uit het evaluatierapport. Een student lerarenopleiding maakt een aantal fasen door. In eerste instantie vraagt hij zich af of hij zich wel kan manifesteren in de schoolcontext. Daarna volgt de fase van het lesgeven. Onderzoeken tonen aan dat hij soms pas na tien jaar de leerling voor zich ziet zitten. De vraag is dan ook of we voor een oplossing kunnen zorgen in een driejarige opleiding. Dit wil niet zeggen dat

er niet meer rekening mee moet worden gehouden tijdens de initiële opleiding.

De heer Julien Demeulenaere : Ik ga voort op de tekst die voor me ligt. U stelt daarin dat dit niet zou leiden tot de oplossing van het lerarentekort.

Mevrouw Lisette Van Helmont : Ergens in de tekst heeft men het kort over het lerarentekort. Wij vroegen ons af of de tekst geschreven was met de idee om het lerarentekort op te lossen. We zullen meer leraren nodig hebben dan nu het geval is.

Mevrouw Lief Nauwelaerts : De vraag van de heer Ramon over de interne en externe zorg is een zeer goede en moeilijke vraag. De overheid zou moeten erkennen dat er interne zorg bestaat en daarna kunnen we verder gaan. Mensen die intern deel uitmaken van een team, hebben het meest kans op slagen. De herkomst van de begeleiders is niet de essentie. Professor Vandenberghe zegt dat de meeste kans op slagen bij onderwijsvernieuwing mogelijk is via interne collega's. De deskundigheid is belangrijk.

Mevrouw Lisette Van Helmont : We moeten zeker samenwerken met externe hulpverleners. Op dit moment zijn er trouwens ontzettend veel privé-therapeuten aan het werk. Terecht wordt opgemerkt dat dit ondemocratisch is. In heel wat scholen voor gewoon onderwijs hebben zelfstandige logopedisten een bureau. In die scholen stijgt het aantal kinderen die plots logopedie nodig hebben immens. We medicaliseren het onderwijs.

Er zijn ook waardevolle initiatieven die buiten de schoolcontext plaatsgrijpen. Samenwerking is mogelijk. Het commercialiseren ervan is echter een deficit voor de scholen.

Mevrouw Lief Nauwelaerts : Buitenschoolse begeleiding wordt voorgesteld alsof mensen die het zich

kunnen veroorloven, geluk hebben. Dat klopt niet. De kloof wordt niet groter. De kinderen van rijke ouders hebben het ook moeilijk. Indien ze niet slagen, hebben ze ook problemen.

De verslaggevers,

De voorzitter,

Veerle HEEREN

Gilbert VANLEENHOVE

André VAN NIEUWKERKE

BIJLAGE

*Discussietekst “Maatwerk in samenspraak” van mevrouw Marleen Vanderpoorten,
Vlaams minister van Onderwijs en Vorming*

Discussietekst

Maatwerk in samenspraak

Een vernieuwd beleid voor het onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften

Inhoud :

Woord vooraf

1. Situatieschets	45
1.1. Een sterk uitgebouwd buitengewoon onderwijs	45
1.2. Samenhang met het gelijke kansenbeleid in het onderwijs	45
1.3. Onze positie in Europees en internationale context	46
2. knelpunten	46
2.1. Vorming en ondersteuning van de leraren	46
2.2. CLB als verwijzende en begeleidende instantie	47
2.3. Typologie	48
2.4. Geïntegreerd onderwijs	49
3. Organisatie van onderwijs op maat	51
3.1. Uitgangspunten voor een tweesporenbeleid	51
3.1.1. Ouders en leerlingen als partners	51
3.1.2. Een bekostigingssysteem dat echte keuzes laat	51
3.1.3. Kwaliteitsvol onderwijs op maat van elke leerling	52
3.2. Organisatie van het tweesporenbeleid	52
3.2.1. Eerste spoor : samenwerkingsverbanden	53
3.2.1.1. Doelgroep	53
3.2.1.2. Structuur	53
3.2.1.3. Werking	53
3.2.1.4. Implementatieplan	54
3.2.2. Tweede spoor : regionale ondersteuning voor speciale onderwijsbehoeften	55
3.2.2.1. Doelgroep	55
3.2.2.2. Structuur	56
3.2.2.3. Werking	56
3.2.2.4. Implementatieplan	56
3.3. Taak van het CLB	57
3.4. Vorming en ondersteuning van leraren	58
3.5. Het leerlingenvervoer	59
3.6. Relatie onderwijs - andere overheidsactoren	60

Woord vooraf

In mijn visietekst "Naar een geïntegreerd gelijke kansenbeleid binnen het onderwijs" gaf ik aan dat er een sterke overlap is van de problematiek van leerproblemen en ongelijke onderwijskansen in het gewoon onderwijs met deze van de doorverwijzing van leerlingen naar het buitengewoon onderwijs. Ik bepleitte toen dat er in het kader van een geïntegreerd gelijke kansenbeleid geen onderscheid mag gemaakt worden tussen kinderen en dat we daarom beter kunnen spreken van kinderen met speciale onderwijsbehoeften in het algemeen. Deze notie sluit ook aan bij de nieuwe visie op het begrip handicap. Een handicap wordt niet meer gedefinieerd in termen van de stoornis op zich, maar in termen van de mate waarin de omgeving al dan niet is afgestemd op de behoeften van de persoon.

Tijdens de hoorzittingen over mijn visietekst, werd beklemtoond dat kinderen en jongeren met een handicap conceptueel tot de doelgroep van een gelijke kansenbeleid behoren. Het geïntegreerd onderwijs en het buitengewoon onderwijs moeten daarom een plaats krijgen binnen dit beleidsthema. Ik heb toen ook gesteld dat hiervoor best een geëigende strategie zou worden ontwikkeld, aansluitend op de maatregelen die met het gelijke kansendecreet voor allochtone en (kans)arme leerlingen worden genomen.

Met deze discussietekst wil ik de grote lijnen van deze strategie aangeven. De voorstellen die ik ter discussie aanbied, moeten ook geplaatst worden binnen de hertekening van het onderwijslandschap die voor het basisonderwijs en voor het secundair onderwijs in het vooruitzicht wordt gesteld. Ook in het implementatiebeleid voor nieuwe informatie- en communicatietechnologieën in onderwijs, moet voldoende aandacht gaan naar het hanteren van dit instrumentarium bij het omgaan met verschillen tussen leerlingen.

Bij het uitwerken van deze discussietekst heb ik rekening gehouden met een aantal bevindingen uit recent onderzoek, met de huidige onderwijspraktijk zoals die blijkt uit mijn schoolbezoeken en de inspectieverslagen en met de beleidscontext die veelvuldig werd besproken in de commissie voor onderwijs, vorming en wetenschapsbeleid van het Vlaams parlement. Vooreerst waren er de conclusies uit wetenschappelijk onderzoek, over verschillende aspecten in de relatie buitengewoon en gewoon onderwijs. Verder hield ik rekening met de ervaringen uit de reeds gevoerde inclusie-experimenten, de nieuwe rol van de centra voor leerlingenbegeleiding en het lerarentekort in de basisscholen. Tenslotte verwees ik al naar de relatie met het gelijke kansenbeleid.

Ik meen dat het enkel zinvol is een visie op het buitengewoon onderwijs uit te schrijven vanuit een totaalvisie op het onderwijs. Een nieuw beleid voor het buitengewoon onderwijs kan niet worden losgezien van maatregelen die de zorg voor leerlingen met problemen in gewone scholen verbreden. De nieuwe visie moet daarom verder reiken dan louter aanpassingen en bijstellingen aan de huidige structuur van het buitengewoon onderwijs.

Ik wil in deze discussietekst in de eerste plaats mijn waardering betuigen voor het deskundige werk dat in de scholen voor buitengewoon onderwijs gebeurt, voor het kwaliteitsvolle aanbod dat dagelijks voor kinderen en jongeren in problematische onderwijsleersituaties wordt gerealiseerd en voor de knowhow en expertise die er werd ontwikkeld.

De noodzaak voor een nieuw beleid groeide niet uitsluitend vanuit de knelpunten die dit aanbod toch nog kent, maar tevens vanuit nieuwe evoluties binnen de Europese en internationale context in het onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften.

De discussienota vertrekt van een inventaris van de belangrijkste knelpunten in het huidige aanbod. Ook de relatie gewoon - buitengewoon onderwijs wordt daarbij onder de loep genomen. Na het vastleggen van een aantal uitgangspunten wordt een denkkader voorgesteld van waaruit de ideeën uit de gelijke onderwijskansennota, in een breder perspectief kunnen ontwikkeld worden. Dit kader mondt uit in een tweesporenbeleid dat op langere termijn kan verwezenlijkt worden. Voor de korte termijn worden, vanuit deze

visie, enkele voorstellen gedaan om de voornaamste knelpunten aan te pakken en zo te starten met de ombouw en uitbouw van het onderwijs in functie van een onderwijsaanbod op maat van elke leerling. Interactie en samenspraak tussen de diverse onderwijsactoren vormen daartoe een grote uitdaging.

In het nieuwe model dat u ter discussie wordt voorgelegd, blijven 'gewoon' en 'buitengewoon' onderwijs nog bestaan, maar met een duidelijke principiële optie voor meer inclusie en met een duidelijke keuzemogelijkheid voor de ouders en de leerlingen. De structuren worden aangepast aan de noden en mogelijkheden van vandaag. Buitengewone en gewone scholen worden veel dichter naar elkaar gebracht door het stimuleren van samenwerkingsverbanden.

Via deze samenwerking zou elke school die in een samenwerkingsverband stapt, onderwijs moeten kunnen aanbieden dat aangepast is aan de individuele noden van al haar leerlingen, ook aan deze met leermoeilijkheden. De school krijgt hiervoor een omkadering. De problematiek van leerproblemen wordt maximaal opgevangen door het eigen schoolteam, zodat leerlingen en ouders niet langer overbelast worden door het zoeken, betalen en eventueel ondergaan van buitenschoolse hulp voor schoolse problemen.

De regionale ondersteuningscholen voor speciale onderwijsbehoeften ROSSO, kunnen een oplossing bieden voor de problematiek van leerlingen met fysieke, visuele, auditieve of mentale beperkingen, van kinderen en jongeren met ernstige gedrags- en/of emotionele stoornissen of langdurig zieke jongeren. Deze scholen zouden kunnen ontstaan door een verruiming van het huidige type-gebonden aanbod in de scholen voor buitengewoon onderwijs en een versterking van de ondersteunende functie die deze scholen nu opnemen in het kader van het geïntegreerd onderwijs. Het is wellicht noodzakelijk dat voor de uitbouw van deze scholen netoverschrijdend wordt samengewerkt.

In deze nota wordt er nog geen uitspraak gedaan over de consequenties voor het personeelsbeleid. De invulling van dit luik vloeit immers voort uit de onderwijsorganisatorische keuze die we maken.

Bij het ontwikkelen van een nieuwe visie op onderwijs is het belangrijk een zo breed mogelijk maatschappelijk draagvlak te verkrijgen. Onderwijs is inderdaad "samen school maken" en als vervolg op deze visie willen wij nu "school maken op maat van elk kind, van elke jongere, van elke volwassene". Daarom nodig ik u allen uit, samen met mij na te denken en te overleggen over een nieuw onderwijslandschap dat nog meer garantie inhoudt voor participatie en gelijke kansen.

Reacties op deze discussietekst kan u kwijt op volgend e-mail adres: onderwijs.opmaat@vlaanderen.be.

Het bedoelde maatwerk kan immers niet zonder de samenspraak die ik in de titel van deze discussietekst heb verwoord.

Marleen Vanderpoorten
Vlaams minister van onderwijs en vorming

1 Situatieschets

1.1 Een sterk uitgebouwd buitengewoon onderwijs

Vlaanderen heeft een stevige traditie opgebouwd in het aanbieden van onderwijs aan kinderen en jongeren met speciale onderwijsbehoeften. Historisch gezien heeft het onderwijs aan leerlingen met een handicap in ons land altijd de nodige aandacht gekregen. De invoering van de leerplicht in 1914 en de herbevestiging ervan voor "gebrekkige of zwakzinnige" kinderen in 1931 erkende het recht op onderwijs van kinderen met een handicap. Aan de structuur van aparte klassen gehecht aan gewone scholen, kwam een einde op 6 juli 1970 door de wet op het buitengewoon onderwijs.

De bezorgdheid om kwaliteitsvol onderwijs lag aan de basis van de wet op het buitengewoon onderwijs. De keuze voor een aparte structuur van scholen had voor gevolg dat extra middelen voor kinderen met een beperking hoofdzakelijk ter beschikking werden gesteld van de scholen voor buitengewoon onderwijs. Zo kon de nodige expertise en knowhow ontwikkeld worden, die borg stonden voor een goede opvang. De beperkte draagkracht van gewone scholen heeft niet zelden voor gevolg dat kinderen, die minder goed aansluiting vinden bij het aanbod van het gewoon onderwijs, hun zelfvertrouwen verliezen. De geïndividualiseerde aanpak in het buitengewoon onderwijs, die vertrekt van de mogelijkheden en niet van de beperkingen van kinderen, leidt tot een verbeterd zelfbeeld. Hierdoor gaan leerlingen opnieuw met plezier naar school en wordt een perspectief op ontwikkeling teruggevonden. Ouders, die na lang aarzelen, de overstap naar het buitengewoon onderwijs maken, getuigen vaak van het tot rust komen van hun kind.

1.2 Samenhang met het gelijke kansenbeleid in het onderwijs

Momenteel worden nieuwe beleidslijnen uitgetekend binnen het Vlaamse onderwijs, waaronder het gelijke kansenbeleid. Hierbij zijn het tegengaan van dualisering en het aanvaarden van diversiteit centrale aandachtspunten. Tendensen en mechanismen binnen het bestaande onderwijssysteem hebben tot resultaat dat een groeiende groep kinderen en jongeren geen aansluiting meer vindt in het gewoon onderwijs. De totale schoolbevolking in het buitengewoon onderwijs is hierdoor ten opzichte de laatste 10 jaar met bijna één derde toegenomen.

Een bijzonder aandachtspunt vormt de oververtegenwoordiging van kinderen uit kansarme en allochtone gezinnen in het buitengewoon onderwijs. Het groeiende gebruik dat vooral kansrijkere gezinnen maken van buitenschoolse hulpverleningsvormen om hun kind met problemen binnen het gewone onderwijscircuit overeind te houden is een bijkomend probleem. Het vergroot de kloof tussen leerlingen uit kansarme en kansrijke milieus. Het is duidelijk dat deze evoluties moeilijk te verenigen zijn met de nieuwe beleidsopties waarin het realiseren van gelijke kansen prioritair is.

Een gelijke kansenbeleid dat het tegengaan van dualisering en het aanvaarden van diversiteit expliciet als doel heeft, zou moeten leiden tot een beheersing van het leerlingenaantal in het buitengewoon onderwijs. Dit betekent geenszins de afbouw van de opgebouwde expertise en knowhow van het buitengewoon onderwijs, evenmin van de middelen die nu aan de extra zorg worden besteed. Wanneer minder leerlingen in een aparte school onderwijs volgen, kan door het behouden van de omkadering van de scholen voor buitengewoon onderwijs, begeleidingscapaciteit voor het gewoon onderwijs beschikbaar komen. De inzet van de deskundigheid van personeelsleden uit het buitengewoon onderwijs in het gewoon onderwijs kan een betekenisvolle impuls zijn bij het daadwerkelijk verhogen van de draagkracht van gewone scholen. Zo kan de uitbouw van de ondersteunende functie van scholen voor buitengewoon onderwijs, naast hun blijvende, maar afgeslankte specifieke onderwijskundige taak, gerealiseerd worden.

1.3 Onze positie in Europese en internationale context

Tenslotte is er de Europese en internationale context. In het beleid ten aanzien van minderheidsgroepen wordt steeds meer de nadruk gelegd op participatie en zelfbeschikking. Op het vlak van onderwijs gaat het over het streven naar meer inclusief onderwijs.

De Resolutie 48/96 van de Verenigde Naties¹ stelt als principe voorop dat kinderen en jongeren met een functionele beperking zoveel als mogelijk onderwijs moeten kunnen volgen in geïntegreerde structuren.

Tijdens de wereldconferentie van de UNESCO te Salamanca² stond het thema van de toegang tot en de kwaliteit van het onderwijs aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften centraal. De slotverklaring van deze conferentie benadrukte het recht van kinderen met een handicap op toegang tot het gewoon onderwijs. Om dit mogelijk te maken dient het gewoon onderwijs zich aan te passen aan de behoeften van deze leerlingen. De lidstaten werden uitgenodigd inclusie als principe in de onderwijswetgeving op te nemen.

Een recent rapport van de OESO³ beschrijft een aantal casestudies over inclusief onderwijs in Denemarken, Duitsland, IJsland, Italië, Engeland, U.S.A, Canada en Australië. Eén van de conclusies is dat zowel onderzoek als praktische voorbeelden sterk pleiten voor de volledige integratie van kinderen met een functionele beperking in het gewoon onderwijs. Voldoende aandacht moet hierbij geschonken worden aan de beleidskaders die onderwijsontwikkelingen begeleiden, aan de wijze waarop scholen georganiseerd en gefinancierd worden en aan de wijze waarop leerkrachten, leerlingen en hun familie ondersteund en begeleid worden.

Het streven naar inclusie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in gewone scholen is een internationaal frequent voorkomend beleidsthema. De aanhoudende groei van het leerlingenaantal in de aparte structuur van het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen staat hier haaks op.

2 Knelpunten

Bij veelvuldige contacten met directies en leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs, viel steeds het enthousiasme en het engagement van het schoolteam op. Het overtuigde me van de sterkte van het buitengewoon onderwijs. Toch werden een reeks tekortkomingen en knelpuntenesignaleerd. Ook de meest direct betrokkenen, de ouders, ervaren het huidige systeem niet altijd als een gepaste oplossing voor de problemen van hun kind. De tekorten en knelpunten hebben zowel betrekking op de organisatie van het buitengewoon en het geïntegreerd onderwijs als op de kwaliteitsvolle opvang van kinderen met problemen binnen gewone scholen. Uit inspectieverslagen blijkt dat het preventieve luik voor kinderen in het gewoon kleuteronderwijs en lager onderwijs nog verbeterd kan worden. De uitbouw van een gedifferentieerde aanpak zal daarom in de discussie over het onderwijslandschap basisonderwijs een extra aandachtspunt vormen.

Een korte opsomming van de belangrijkste knelpunten helpt de problematiek te overzien.

2.1 Vorming en ondersteuning van de leraren

Omwille van een terechte zorg om kwaliteit en met kwaliteitsverbetering als doel, werden enkele jaren geleden basiscompetenties voor de beginnende leraar vastgelegd. Verschillende vaardigheden en attitudes voor een goede beroepsbeoefening werden in kaart gebracht. Naast de pedagogisch didactische competenties werden ook organisatorische vaardigheden en vaardigheden om te kunnen omgaan met zorgverbreding, interculturaliteit en groepsdynamiek geformuleerd. Meer stage lopen in

¹ VERENIGDE NATIES (1994) Standaardregels betreffende het bieden van gelijke kansen voor gehandicapten. Resolutie 48/96, 4 maart 1994

² UNESCO, world Conference on special needs education: access and quality. Salamanca, 1994

³ OESO, Inclusive education at work. Students with disabilities in mainstream schools, Parijs, 1999, 375 pp.

het buitengewoon onderwijs kan het leren omgaan met verschillen in de praktijk versterken. Hoewel scholen zich nog volop in de implementatiefase bevonden, drong een evaluatie zich op. De lerarenopleiding blijkt toekomstige leerkrachten nog onvoldoende voor te bereiden op het aanvaarden van en omgaan met verschillen tussen leerlingen. Leraren ervaren te vaak handelingsverlegenheid. Dit werkt de uitstroom naar het buitengewoon onderwijs in de hand.

Scholen kunnen voor hun verdere professionalisering beroep doen op de nascholing. De pedagogische begeleiding heeft bovendien de belangrijke taak de leraren te ondersteunen bij de implementatie van vernieuwingen.

Een tweede aspect met betrekking tot de lerarenopleiding is dat er op dit ogenblik geen echte visie is over de plaats van mensen met een functionele beperking in het lerarenambt. Vanuit het veld wordt er een pleidooi gehouden om jonge mensen met een functionele beperking aan te moedigen te kiezen voor het beroep van leerkracht. Het is zinvol de verschillen binnen een maatschappij zichtbaar te maken. Vanuit de idee van een inclusieve maatschappij is het belangrijk dat leerlingen in contact komen met diverse rolmodellen.

2.2 CLB als verwijzende en begeleidende instantie

Met de inwerkingtreding van het nieuwe decreet⁴ werden de ongeveer 200 PMS-centra en 100 equipes MST samengesmolten tot 75 centra voor leerlingenbegeleiding. In een filosofie van integratie en multidisciplinaire werking bestaan er niet langer aparte centra voor leerlingen uit het buitengewoon onderwijs. Het multidisciplinair team binnen de centra laat toe de deskundigheid die is opgebouwd in de vroegere centra voor buitengewoon onderwijs, te integreren en ter beschikking te stellen van heel het centrum. Uit recente doorlichtingen blijkt echter dat de deskundigheids- en informatie-uitwisseling nog niet altijd automatisch plaatsvindt.

Een groot knelpunt is de verwijzingsproblematiek. Het is onduidelijk welke visie de CLB's in deze hebben op hun rol als instantie en welke rol ze van scholen in het verwijzingsproces krijgen toebedeeld. Beschouwen ze zichzelf als louter 'verwijzer' of vervullen ze de rol van begeleider en verlenen ze ondersteuning aan leerlingen, leerkrachten en scholen? Uit wetenschappelijk onderzoek⁵ blijkt dat verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs en de opvolging van deze verwijzingen voor ingrijpende wijzigingen en verbeteringen vatbaar zijn:

- het verwijzingsverslag is te zeer gericht op kindkenmerken en houdt te weinig rekening met de context;
- het verslag zegt vaak weinig over de inspanningen die al geleverd werden in de school voor gewoon onderwijs;
- het verslag biedt onvoldoende basisinformatie voor het starten van de handelingsplanning;
- verwijzing gebeurt vaak in functie van vervoer, andere voordelen of het beschikbare aanbod in de regio;
- scholen voor gewoon onderwijs richten te laat een hulpvraag tot het CLB, met als gevolg dat leerlingen met problemen niet of niet tijdig worden opgevolgd.

⁴ decreet van 1 december 1998 betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding

⁵ OBPWO-onderzoek 98.09 – De overgang van het gewoon naar het buitengewoon basisonderwijs. Analyse van de verwijzingspraktijk in PMS-centra; Ghesquière et al.

OBPWO-onderzoek 99.10 – Knelpunten in de typologie van het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen. Analyse van het perspectief van onderwijsverstrekkers, leerlingbegeleiders en ouders; P. Ghesquière, Bea Maes.

OBPWO-onderzoek 99.13 – Zorgverbreding in relatie tot de uitstroom naar het buitengewoon onderwijs. Mia Douterlunghe.

- Ã het CLB wordt te laat op de hoogte gebracht over leerlingen met moeilijkheden, waardoor de verwijzing naar het BuO op het ogenblik van de tussenkomst het enige haalbare alternatief is;
- Ã er is te weinig overleg met de ouders en de jongeren zelf waardoor er te weinig rekening wordt gehouden met hun vragen en standpunten;
- Ã gebrekkige begeleiding van speciale onderwijsbehoeften;
- Ã onvoldoende zorgvuldige opvolging van de verwijzing.

Het CLB wordt ook geconfronteerd met veel onduidelijkheid over het pedagogisch-didactisch bereik waarbinnen scholen functioneren. Opvallend is dat scholen voor gewoon onderwijs hun specifieke kenmerken weinig expliciteren, waardoor ten onrechte de oorzaak van moeilijkheden uitsluitend aan leerlingen wordt toegeschreven. Een grotere openheid van scholen over hun zorgbreedte-capaciteit kan leiden tot een grotere ondersteuning van de CLB's bij het uitbouwen ervan en bij de communicatie van hun aanbod naar de ouders. Het verdient aanbeveling hieraan voldoende aandacht te besteden bij de bespreking van het contract tussen CLB en school.

Verwijzingen worden ook bemoeilijkt door de overlappingen binnen en tussen de types van het buitengewoon onderwijs.

2.3 Typologie

In het buitengewoon basisonderwijs zijn de scholen ingedeeld op basis van types. Elk type is aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een bepaalde handicap. Er zijn acht verschillende types.⁶ De types 1 en 8 worden niet georganiseerd in het buitengewoon kleuteronderwijs.

Het buitengewoon secundair onderwijs is georganiseerd in 4 opleidingsvormen, met eigen einddoelstellingen.⁷

Bij het ontstaan van het buitengewoon onderwijs als aparte onderwijsstructuur paste een stoornisgebonden classificatie binnen het medisch-psychologische hulpverleningsmodel. Het inclusie- en diversiteitsdenken stelt het categoriale onderwijssysteem in vraag.

Complexe problematieken zoals autisme, autisme spectrum stoornissen (ASS), doofblindheid in combinatie met een diep verstandelijke beperking, vinden moeilijk een plaats in de huidige typologie. Sommige scholen weigeren kinderen met ernstige problemen. Dit zorgt ervoor dat andere scholen geconfronteerd worden met een verzwaring van de problematiek van hun leerlingenpopulatie.

Een nieuwe problematiek is deze van hoogbegaafdheid. Ook hoogbegaafde leerlingen vinden moeilijk een aangepast onderwijsaanbod.

Jaarlijks stijgt het aantal leerlingen in de types 1, 3 en 8. Dit ondanks alle pogingen van de overheid om door onderwijsvoorrangsbeleid en zorgverbreding te vermijden dat leerlingen naar het buitengewoon onderwijs afvloeien.

6

Type 1: licht mentale handicap

Type 2: matige of ernstige mentale handicap

Type 3: ernstige emotionele en/of gedragsproblemen

Type 4: fysieke handicap

Type 5: ziekenhuisscholen of scholen verbonden aan een preventorium

Type 6: blinden en slechtzienden

Type 7: doven en slechthorenden

Type 8: ernstige leerstoornissen.

7

OV1: het buitengewoon secundair onderwijs tot sociale aanpassing;

OV2: het buitengewoon secundair onderwijs tot sociale aanpassing en arbeidsgeschiedtmaking;

OV3: het buitengewoon secundair beroepsonderwijs;

OV4: het secundair algemeen, technisch, kunst- en beroepsonderwijs met doorstromingsafdeling of met kwalificatieafdeling.

Het onderwijs aan jongeren met ernstige gedragsproblemen is een van de grootste problemen die de scholen voor buitengewoon onderwijs momenteel ervaren, niet alleen in omvang maar ook qua ernst van de problematiek.⁸

Een volgend knelpunt is het onderwijs aan zieke jongeren.

Voor het onderwijs aan zieke kinderen zijn er ziekenhuisscholen, scholen verbonden aan een preventorium en het Tijdelijk Onderwijs Aan Huis (TOAH).

Het Tijdelijk Onderwijs Aan Huis (TOAH) is één van de vernieuwingen van het decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997. Het secundair onderwijs kent geen Tijdelijk Onderwijs Aan Huis. In de meeste kinderpsychiatrische diensten krijgen kinderen geen onderwijsaanbod dat hun reïntegratie in de gewone school mogelijk maakt.

De huidige structuur van het buitengewoon secundair beroepsonderwijs met beroepenvelden, afdelingen en kwalificaties wordt herzien. Een afstemming op het gewoon beroepsonderwijs, met behoud van de specificiteit van het buitengewoon onderwijs, is nodig. Het BuSO wil opleiden tot maatschappelijk relevante beroepen op assistentniveau.

2.4 Geïntegreerd Onderwijs

Het Geïntegreerd ONderwijs (GON) is een samenwerking tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Leerlingen met een functionele beperking die naar het gewoon onderwijs gaan, worden ondersteund door een personeelslid van een school voor buitengewoon onderwijs. Het aantal GON-leerlingen stijgt.

In 1983 ging het GON van start. Aanvankelijk kwamen enkel kinderen met een attest voor de types 4, 6 en 7 in aanmerking. In 1994 werden de types uitgebreid met 1, 3 en 8. Sindsdien wordt er een onderscheid gemaakt tussen leerlingen met een ernstige en matig handicap, tussen volledige, gedeeltelijke, permanente en tijdelijke integratie. Wat volgt zijn de belangrijkste knelpunten:

- Ä De doelgroep die in aanmerking komt: leerlingen met een verstandelijke beperking worden momenteel uitgesloten van GON-ondersteuning;
- Ä De GON-ondersteuning staat niet in verhouding tot wat een kind met eenzelfde beperking bij inschrijving in het buitengewoon onderwijs aan ondersteuning krijgt;
- Ä De GON ondersteuning blijft nog te veel kindgericht en te weinig teamgericht;
- Ä het GON-urenpakket zou meer flexibel moeten aangewend worden;
- Ä Leerlingen met een attest type 1, 3 of 8 moeten eerst negen maanden effectief buitengewoon onderwijs volgen vooraleer ze ondersteuning kunnen krijgen bij terugplaatsing in een gewone school. De financieringswijze van het GON, nl. x aantal extra uren per gediagnosticeerde leerling is voor de doelgroep van leerlingen met leerproblemen niet aangepast omwille van de ongewenste budgettaire effecten;
- Ä De duur van de begeleiding is vaak niet aangepast aan de noden;
- Ä Er is geen mogelijkheid voor vaste benoeming in GON-uren;
- Ä Overlegmomenten, het organiseren van studiedagen en vorming voor de GON-begeleiders zijn noodzakelijk, maar mogen niet ten koste gaan van het aantal uren begeleiding. Er zijn geen middelen voor de ondersteuning van de coördinatie die de dienstverlenende scholen opnemen;
- Ä Door de grote afstanden die vaak moeten afgelegd worden, kunnen de begeleiders tijdens de lessen niet al hun leerlingen begeleiden;
- Ä De problematiek van de verplaatsingskosten;
- Ä De specificiteit van studeren met een functionele beperking in het hoger onderwijs.

Zorg voor gelijke kansen, in het bijzonder voor studenten met een handicap, in het hoger onderwijs was een belangrijk aandachtspunt in de beleidsbrief 2001. De opstart van een stuurgroep werd aangekondigd. De opdrachtbepaling van deze stuurgroep was na te gaan welke beleidsopties in de toekomst ten aanzien van studenten met een functionele

⁸ VLOR-advies van 20 januari 2000.

bepierking of chronische ziekte kunnen genomen worden. De resultaten en aanbevelingen van de stuurgroep zijn intussen bekend. Een aanpassing van decretale bepalingen dringt zich op. De praktijk leert dat voorzieningen voor studenten met een speciale onderwijsbehoefte in grote mate versnipperd zijn. Dit heeft nefaste gevolgen voor de zorg. De snelle evolutie in het tertiair onderwijslandschap, de medische ontwikkelingen en in de hulpmiddelen vraagt een systematische aanpak ter ondersteuning van de sector. Dit samenbrengen van expertise vergt een personeelsbestand met een multidisciplinaire samenstelling.

Over de deelname aan het volwassenenonderwijs door personen met speciale onderwijsbehoefte is er voorlopig geen informatie beschikbaar. Een gekend knelpunt voor het volwassenenonderwijs is de instap.

Voor de logistieke ondersteuning van leerlingen en studenten met een functionele beperking in het gewoon onderwijs werden vanaf 1995 middelen ingeschreven op de onderwijsbegroting. De toekenning van speciale onderwijsleermiddelen werd door het departement Onderwijs overgenomen van het Vlaams Fonds voor de Sociale Integratie van Personen met een Handicap. Speciale onderwijsleermiddelen zijn hulpmiddelen en prestaties die jongeren, leerlingen en studenten, met een handicap nodig hebben om in een gewone school de lessen te kunnen volgen. Concreet gaat het om:

- Technische hulpmiddelen zoals brailleapparatuur, leesloepen, meubilair;
- Aanpassingen en omzettingen van leerboeken en lesmateriaal in braille, grootletterdruk, vergroting door kopie, reliëfdruk, gesproken vorm;
- Kopieën van de nota's van medestudenten;
- Prestaties van doventolken.

Knelpunten hierbij zijn de betaalbaarheid, de doeltreffendheid en de taakstelling voor het departement onderwijs.

3 Organisatie van onderwijs op maat

3.1 Uitgangspunten voor een tweesporenbeleid

Het nieuwe beleid voor het onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften mag zich niet beperken tot het bijsturen van de structuur van het buitengewoon onderwijs op zich. De beleidsvoering in het buitengewoon onderwijs kan niet meer worden losgezien van maatregelen die erop gericht zijn de zorg in gewone scholen te verbreden. Het zou daarom een stap terug zijn dit alleen vanuit het perspectief van het buitengewoon onderwijs te benaderen. Het is duidelijk dat gewone scholen ook, en zelfs op de eerste plaats, worden gevat. Zij moeten meer in staat worden gesteld beter om te gaan met de aanwezige diversiteit in de klas- en schoolpopulatie.

Wetenschappelijk onderzoek benadrukt dit. Heel wat knelpunten die in het buitengewoon onderwijs worden ervaren, hebben te maken met een onvoldoende draagkracht van het gewoon onderwijs. Onderzoekers onderstrepen dat we in eerste instantie het gewoon onderwijs moeten optimaliseren, om de uitstroom naar het buitengewoon onderwijs af te remmen. Essentieel voor kwaliteitsvol onderwijs is het pedagogisch handelen af te stemmen op de diversiteit van de groep en de eigenheid van de kinderen.

De centrale vraag is dus hoe het onderwijs dient om te gaan met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Het wetenschappelijk onderzoek vraagt naar extra inspanningen voor de implementatie van differentiërende werkvormen in het basisonderwijs. Concreet verwijst men naar ervaringen in het buitenland met vormen van “multi-level instruction”. Daarnaast wordt gepleit voor een systematische aanpak van leer- en gedragsproblemen bij kinderen. Dit betekent, dat een gestructureerde cyclus van signaleren, analyseren en pedagogisch interveniëren wordt uitgebouwd. Hierbij wordt benadrukt dat het team zich bij het werken met een leerlingvolgsysteem niet beperkt tot de fase van het signaleren, maar al deze fases zorgvuldig doorloopt.

Bij het harmonisch ontwikkelen wordt steeds aandacht besteed aan de brede vorming van zowel de cognitieve, de psychomotorische, de dynamisch-affectieve als de psychosociale aspecten.

3.1.1 Ouders en leerlingen als partners

Een ander belangrijk uitgangspunt is het respect voor de inbreng en de mening van de ouders. Ouders moeten sterker betrokken worden en medezeggenschap krijgen in het verloop van de schoolloopbaan van hun kind. Bij inclusief onderwijs moet in elke situatie nagegaan worden of een consensus mogelijk is over de vraag van ouders tot inschrijving in de gewone school. In het kader van de decretale verankering van het recht op inschrijving wordt veel belang gehecht aan dit overleg vooraleer het schoolbestuur, rekening houdend met de draagkracht van de school, een beslissing over de inschrijving neemt. Ook tijdens de schoolloopbaan worden leerproblemen, maatregelen tegen zittenblijven en verwijzing naar het buitengewoon onderwijs onvoldoende met ouders doorgepraat. Er is te weinig overleg bij het zoeken naar alternatieven en over de aanpak van een probleemsituatie. Bijzondere aandacht moet gaan naar de betrokkenheid van allochtone en kansarme ouders die nog vaker in het ongewisse zijn over wat er met hun kind te gebeuren staat.

De beleving van de leerling en zijn betrokkenheid bij het uitstippelen van zijn schoolloopbaan is een nieuw aandachtspunt.

3.1.2 Een bekostigingssysteem dat echte keuzes laat

De keuze van ouders voor een passend onderwijsaanbod voor hun kind met een matige of ernstige mentale, fysieke, visuele of auditieve beperking wordt sterk beïnvloed door het feit dat extra zorg en ondersteuning hoofdzakelijk of soms uitsluitend in de aparte onderwijsstructuur van het buitengewoon onderwijs kosteloos beschikbaar is. Het huidige

financieringsmechanisme, zowel van de scholen als van de CLB's stimuleert ongewild de oriëntering naar het buitengewoon onderwijs. Hoewel voor een aantal groepen ondersteuning in het geïntegreerd onderwijs wordt voorzien, staan deze bijkomende middelen niet in verhouding tot wat het kind in een school voor buitengewoon onderwijs aan onderwijskundige en paramedische omkadering krijgt. De keuze van ouders mag evenmin afhankelijk zijn van het aanbod aan buitenschoolse hulp, dat slechts voor een bepaalde groep van ouders bereikbaar én betaalbaar is. Het is niet duldbaar dat ouders hiertoe hun toevlucht moeten nemen omdat het gewoon onderwijs onvoldoende in staat is om de aanwezige diversiteit binnen de leerlingenpopulatie op adequate wijze te hanteren. Het streven naar een vergelijkbare omkadering voor kinderen met een mentale, fysieke, visuele of auditieve beperking los van de structuur waarin het kind is ingeschreven, moet ouders toelaten, na overleg met alle betrokkenen een evenwaardige keuze te maken tussen gewoon en buitengewoon onderwijs.

3.1.3 Kwaliteitsvol onderwijs op maat van elke leerling

Een laatste belangrijk uitgangspunt is het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs op maat van elke leerling, ongeacht de onderwijsvorm.

Hoewel de nadruk meer moet komen te liggen op het behouden van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in gewone scholen, moet tegelijk de nodige zorg blijven uitgaan naar die kinderen en jongeren voor wie het gewoon onderwijs tijdelijk of permanent geen gepast aanbod kan verzekeren. Grenzen aan de draagkracht van schoolteams in het gewoon onderwijs vereisen het verdere behoud en het verzekeren van de kwaliteit van de opvang in het buitengewoon onderwijs. Kinderen en jongeren die nog nood hebben aan buitengewoon onderwijs in een aparte structuur moeten daar een beroep kunnen blijven doen op kwaliteitsvol onderwijs, zorg en therapie.

Ook in inclusieve situaties waar leerlingen een eigen leertraject volgen, moeten de verwachtingen ten aanzien van elke persoon hooggespannen blijven. Voor elke leerling moet de meest optimale ontwikkeling beoogd worden ook al kan deze ontwikkeling anders zijn dan bij de doorsnee leerling.

3.2 Organisatie van het tweesporenbeleid

Op basis van deze uitgangspunten willen we een tweeledig voorstel formuleren voor de verdere uitwerking van kwaliteitsvol onderwijs op maat van alle leerlingen.

In termen van de huidige doelgroepen wordt een verschillend spoor voorgesteld voor:

- À leerlingen met leerproblemen: leerlingen binnen de types 1, 3⁹ en 8 en opleidingsvorm 3 van het buitengewoon onderwijs en leerlingen met leerproblemen binnen het gewoon onderwijs die niet voldoen aan de gelijke kansenindicatoren of in scholen die niet in aanmerking komen voor het gelijke kansenbeleid. Voor deze groepen stellen we voor de samenwerkingsverbanden tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs te versterken zodat de expertise ontwikkeld in het buitengewoon onderwijs ook nuttig kan zijn voor gewone scholen;
- À leerlingen met functionele beperkingen: mentale, fysieke, visuele of auditieve stoornissen, leerlingen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen of die langdurig ziek zijn. Voor deze groepen zijn de regionale uitbouw van onderwijs- en ondersteuningsvoorzieningen een mogelijke oplossing. Deze voorzieningen zullen in de mogelijkheid gesteld worden een bredere problematiek aan te kunnen dan het huidige type-gebonden aanbod. Ze zullen een onderwijsbevoegdheid behouden voor leerlingen die tijdelijk of blijvend een opvang in een aparte setting nodig hebben. Daarnaast worden hun mogelijkheden voor ondersteuning van de inclusie van leerlingen in het gewoon onderwijs versterkt (optimalisering van het GON).

⁹ type 3 :lichtere problematiek zie punt 3.2.2.1

3.2.1 Eerste spoor: samenwerkingsverbanden

Het eerste spoor beoogt een extra impuls in het gewoon onderwijs voor het behoud van leerlingen met leerproblemen in gewone scholen. Het is een aanvulling op het gelijke kansenbeleid.

Dit spoor beoogt door het versterken van samenwerkingsverbanden tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs de gewone scholen de ondersteuning te geven die zij nodig hebben om leerlingen met leerproblemen binnen de eigen school op te vangen.

3.2.1.1 Doelgroep

De leerlingen die momenteel in een school voor buitengewoon onderwijs type 1, 3 en 8 worden opgevangen, zijn leerlingen met leerproblemen. Deze leerlingen vormen een overlappende groep en hebben ongeveer dezelfde onderwijsbehoeften. Ze verschillen soms in cognitieve mogelijkheden om bepaalde onderwijsdoelen te bereiken. Binnen deze groepen treffen we een oververtegenwoordiging aan van allochtone kinderen en kinderen uit (kans)arme gezinnen. Gelijklopende vaststellingen kunnen we doen voor opleidingsvorm 3 van het BUSO. Tot de doelgroep van het eerste spoor behoren ook leerlingen met leermoeilijkheden die momenteel met of zonder hulp het gewoon onderwijs volgen in het basisonderwijs of in het secundair onderwijs die niet in aanmerking kunnen komen voor het gelijke kansenbeleid zoals voorzien in het ontwerpdecreet.

Een andere, in deze context misschien minder verwachte doelgroep kan ook bestaan uit hoogbegaafde leerlingen in het gewoon onderwijs waar leerkrachten ondersteuning nodig hebben om met deze kinderen en jongeren op een stimulerende wijze om te gaan.

3.2.1.2 Structuur

Het voorstel is de samenwerkingsverbanden uit te bouwen binnen het kader van de lokale overlegplatforms die in het gelijke kansenbeleid worden voorzien. Het betreft samenwerkingsverbanden die op basis van vrijwilligheid worden afgesloten tussen een school voor buitengewoon basisonderwijs met een aanbod voor type 1, 3 en 8 of een BUSO school met opleidingsvorm 3 en een aantal scholen voor gewoon basis- of secundair onderwijs. Binnen het samenwerkingsverband kiezen alle participanten voor inclusie. Om in een experimenteel kader van een aantal voordelen te kunnen genieten dient het samenwerkingsverband geformaliseerd te worden door middel van een convenant met de overheid. Denkend vanuit het inschrijvingsrecht voor leerlingen en het ondersteuningsbeleid, wordt van scholen verwacht dat ze door verbreding van hun zorg beter tegemoet komen aan de behoeften van hun veranderende leerlingenpopulatie. Niet alleen zullen scholen in het kader van het gelijke kansenbeleid ernstige inspanningen leveren kinderen met leermoeilijkheden niet meer naar het buitengewoon onderwijs te verwijzen, maar ook leerlingen op te vangen die vanuit type 1, 3 of 8 teruggeplaatst worden omdat de ouders voor een opvang binnen het gewoon onderwijs kiezen. Dit moet kunnen resulteren in een substantieel kleiner aantal leerlingen die behoefte hebben aan een tijdelijke of permanente opvang in de aparte onderwijsstructuur van het buitengewoon onderwijs. De overheid wenst echter de middelen die hierdoor vrijkomen in de structuur van het buitengewoon onderwijs te behouden, niet meer voor de uitvoering van een onderwijskundige opdracht in de school zelf maar ter ondersteuning van gewone scholen in de regio (zie 3.2.1.3.).

3.2.1.3 Werking

Scholen die willen tegemoet komen aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van leerlingen met leerproblemen, hebben nood aan ondersteuning om onderwijs op maat voor elke leerling waar te maken. Het schoolteam van de gewone school kan samenwerken met een ondersteuningsteam vanuit de school voor buitengewoon onderwijs en geeft vorm aan het multidisciplinaire team in de gewone school. De concrete invulling van de pedagogisch-didactische ondersteuning, binnen het decretale kader, behoort tot de autonomie van zowel het samenwerkingsverband als van de betrokken individuele scholen.

Wat volgt zijn enkele suggesties voor de taakomschrijving van het ondersteuningsteam:

- Ã in teamverband opstellen van een handelingsplan en aanpassen van het curriculum voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften;
- Ã ondersteunen van de leerkrachten, ook preventief in de kleuterklassen;
- Ã ondersteuning bij het nastreven van de ontwikkelingsdoelen 'leren leren' en 'sociaal-emotionele ontwikkeling';
- Ã ondersteuning bij specifieke problemen door het aanbieden van auditieve training, taaltraining, speciale lees-, rekenbegeleiding en psychomotoriek, individueel of in groep, bij voorkeur in de klas, buiten de klas indien aangewezen;
- Ã ondersteuning in de klassen bij het werken met nieuwe werkvormen;
- Ã uitwerken van ondersteuningsplannen voor remediëren, compenseren of dispensereren in het secundair onderwijs;
- Ã ondersteuning bij de ontwikkeling en implementatie van een aangepast evaluatiesysteem.

Essentieel is dat de ondersteuning zich tot doel stelt de draagkracht van de scholen en de handelingsbekwaamheid van de leerkrachten te vergroten en zich niet toespitst op het louter kindgericht en remediërend werken.

Ook voor leerlingen met leermoeilijkheden of leerstoornissen (dyslexie, dysorthografie, dyscalculie,...) in het secundair onderwijs kan de school expertise halen uit de samenwerking met het buitengewoon onderwijs. De school kan in zijn team iemand opnemen die mee zoekt naar oplossingen voor leerlingen met leermoeilijkheden (logopedist, remedial teacher, orthopedagoog). De taak van het team bestaat in het vinden van een haalbaar evenwicht tussen remediëren, compenseren en dispensereren.

Voor leerlingen die reeds een heel remediëringsprogramma doorlopen hebben zal het *remediëren* hier kunnen herleid worden tot een minimum. Toch is het nodig bij het aanleren van moderne vreemde talen steeds opnieuw aandacht te schenken aan de leerlingen met dyslexie.

Compenseren is een andere mogelijkheid. Het begeleidingsteam zorgt ervoor dat er over heel de school goede afspraken worden gemaakt voor het gebruik van compensatiestrategieën, zowel bij het inoefenen als bij het evalueren. Het team zorgt voor de hulpmiddelen en de begeleiding bij het leren gebruiken van deze middelen.

Dispenseren is een oplossing wanneer blijkt dat een programmaonderdeel, dat voor de verdere studiekeuze en loopbaan van een leerling niet echt noodzakelijk is, een blijvende struikelblok blijkt te zijn. Het team kan voor de klassenraad een voorstel tot dispensereren maken, waardoor het voor de leerling toch mogelijk is, zijn schoolloopbaan succesvol voort te zetten.

3.2.1.4 Implementatieplan

↳ Maatregelen op korte termijn

Een aanzet voor de realisatie van het eerste spoor is reeds opgenomen in het ontwerpdecreet gelijke kansen onder hoofdstuk VII Tijdelijke projecten buitengewoon onderwijs. Op basis van dit artikel willen we projecten van samenwerking tussen het buitengewoon en het gewoon onderwijs aanmoedigen.

Aansluitend op het gelijke kansenbeleid is het nodig om een specifieke inspanning te doen voor kinderen en jongeren met leermoeilijkheden en leerstoornissen. Er kunnen projecten opgestart worden om tegemoet te komen aan de noden van leerlingen met problemen die niet door de indicatoren van het gelijke kansenbeleid worden gevat. Er zou voor geopteerd kunnen worden om in de gemeenten waar, in het kader van het gelijke kansenbeleid een lokaal overleg wordt opgestart aan scholen voor gewoon en buitengewoon basisonderwijs (type 1, 3 en 8) en scholen voor gewoon en buitengewoon secundair onderwijs (met OV3 en OV4) de mogelijkheid te bieden op vrijwillige basis samenwerkingsverbanden af te sluiten. Het samenwerkingsverband sluit op haar beurt een convenant af met de overheid. Hierin engageren de gewone scholen zich ertoe leerlingen met problemen binnen de eigen school op te vangen. De scholen voor buitengewoon onderwijs engageren zich ertoe de bij hen ingeschreven leerlingen zoveel als mogelijk terug te plaatsen en aldus het aantal in de school ingeschreven leerlingen te laten dalen.

Wat het GON betreft worden de bestaande maatregelen voor types 1, 3 en 8 gecontinueerd. Bij verdere implementatie van deze samenwerkingsverbanden zal de GON-ondersteuning voor deze types uitdoven.

Om de mogelijkheden tot samenwerking tussen scholen voor gewoon en buitengewoon secundair onderwijs te optimaliseren wordt er verder werk gemaakt van het ontwikkelen van een opleidingsstructuur waarin het buitengewoon secundair onderwijs aansluiting heeft op andere vormen van beroepsonderwijs.

↳ **Maatregelen op middellange termijn**

Op middellange termijn wensen we op basis van de ervaringen uit de projecten, te komen tot een verdergaande implementatie van de samenwerkingsverbanden. Dit gaat gepaard met de heroriëntering van het GON.

↳ **Maatregelen op lange termijn**

Het gelijke kansenbeleid en de samenwerkingsverbanden zullen op langere termijn resulteren in een substantiële daling van het aantal leerlingen die nood hebben aan onderwijs in een aparte setting. Het aantal inplantingsplaatsen van scholen voor buitengewoon onderwijs voor type 1, 3 en 8 en OV3 zal dalen. De middelen en de omkadering zullen geheroriënteerd zijn en ingezet in het gewoon onderwijs.

3.2.2 Tweede spoor: regionale ondersteuningsscholen voor speciale onderwijsbehoeften ROSSO

Vlaanderen bezit een sterk uitgebouwd netwerk van scholen die tegemoet komen aan de behoeften van leerlingen met ernstige beperkingen. Deze scholen hebben een grote deskundigheid opgebouwd, die zeker verder moet gebruikt worden en moet kunnen groeien. Gelet op de typegebonden indeling van het buitengewoon onderwijs hebben de scholen in veel gevallen deze expertise ontwikkeld met betrekking tot één of een beperkt aantal speciale onderwijsbehoeften. De scholen en het aanbod voor sommige problematieken is daardoor niet gelijkmatig gespreid over Vlaanderen.

De uitbouw van regionale ondersteuningsscholen, waar een ruimere doelgroep dan de huidige types kunnen opgevangen worden, zou hierop een antwoord kunnen bieden en staat centraal in het tweede spoor. Deze centra kunnen een tweeledige opdracht vervullen. Enerzijds om leerlingen te onderwijzen die omwille van hun specifieke problemen tijdelijk of blijvend opvang nodig hebben binnen een omgeving met gespecialiseerde apparatuur en infrastructuur. Anderzijds om ondersteuning te bieden aan leerlingen met een beperking voor wie de ouders kiezen voor opvang in het gewoon onderwijs.

3.2.2.1 Doelgroep

De doelgroep voor de regionale ondersteuningsscholen zijn leerlingen met ernstige sensorische, mentale, fysieke en andere problemen die we nu vinden in het buitengewoon en geïntegreerd onderwijs type 2, 4, 6, 7 en ook leerlingen met een meervoudige handicap, met autisme. Ook de leerlingen uit het BuSO OV1 en OV2 kunnen binnen deze ondersteuningsscholen een onderwijsaanbod krijgen.

Vanuit deze scholen worden eveneens de leerlingen van de doelgroep ondersteund die geïntegreerd onderwijs volgen in gewone scholen.

Binnen de evolutie naar regionale ondersteuningsscholen vragen de scholen voor type 3 en 5 specifieke aandacht.

Het onderwijs aan leerlingen met ernstige emotionele en/of gedragsstoornissen zou duidelijker geprofileerd moeten worden. De regionale ondersteuningsscholen zouden moeten voorbehouden worden voor kinderen met een ernstige gedragstoornis, die nood hebben aan een zeer specifiek pedagogisch en therapeutisch aanbod, al of niet in residentieel verband. De leerlingen met een lichte problematiek zouden een aanbod moeten vinden binnen de samenwerkingsverbanden (eerste spoor).

Om tegemoet te komen aan de onderwijsnoden van zieke kinderen zijn in het verleden reeds belangrijke initiatieven genomen. Het tijdelijk onderwijs aan huis (TOAH) in het basisonderwijs kan nog verder geoptimaliseerd worden. Er kan onderzocht worden hoe in het secundair onderwijs het tijdelijk onderwijs aan huis gerealiseerd zou kunnen worden. In ziekenhuisscholen kunnen nog verbeteringen qua organisatie worden aangebracht. Een aantal aanpassingen werden reeds opgenomen in het Mozaïekdecreet. Deze voorzieningen omvatten echter niet alle leerplichtigen die omwille van ziekte langdurig afwezig zijn op school. Een aantal kinder- en jeugdpsychiatrische instellingen (K-diensten) kunnen momenteel geen onderwijsaanbod verstrekken. Dit aanbod moet sterk kunnen verschillen op inhoudelijk vlak, op vlak van intensiteit en voor wat betreft de tijdstippen waarop het onderwijs moet gegeven worden. Ook hier moeten leerlingen zoveel mogelijk in de gewone school terechtkunnen. Wanneer dit niet kan moet de instelling in staat gesteld worden zelf flexibel onderwijs aan te bieden. Op de begroting 2002 zijn middelen vrijgemaakt om hiervoor een initiatief te nemen.

3.2.2.2 *Structuur*

Voor de uitbouw van de regionale ondersteuningscholen wordt bij voorkeur vertrokken van de scholen voor buitengewoon onderwijs, die nu de leerlingen met verstandelijke, fysische en sensoriele beperkingen opvangen.

Zoals in het vorige punt al gesteld zou een regionale ondersteuningschool niet enkel voor een onderwijs- en opvoedingsaanbod zorgen maar de spil worden voor het aanbieden van ondersteuning bij inclusie, de vroegere GON begeleiding. Om deze taak naar behoren te vervullen moeten deze centra efficiënt over het Vlaamse land verdeeld worden. Omdat dit bovendien een belangrijke investering van de overheid veronderstelt, is een netoverschrijdende samenwerking hier aangewezen.

3.2.2.3 *Werking*

Via een aangepaste financiering zullen de regionale ondersteuningscholen in staat moeten gesteld worden om een bredere waaier aan problematieken op te vangen. Dit zou het voordeel bieden dat een CLB in samenwerking met een regionaal centrum een verwijzing kan baseren op een welbepaald pedagogisch-didactisch aanbod en zorgpakket dat een leerling nodig heeft in plaats van op een type of opleidingsvorm. De analyse van wat een kind nodig heeft kan gebruikt worden binnen de ondersteuningschool zelf of binnen een gewone school (inclusie), naar keuze van de ouders. De gewone school zal op dat ogenblik voor deze leerlingen op basis van handelingsplanning het curriculum kunnen aanpassen aan de behoeften van de leerling. Via deze handelingsplanning zal de school haar kwaliteitszorg kunnen bewaken en vergroten. Hierbij komt ook de samenwerking tussen onderwijs en welzijn aan de orde.

3.2.2.4 *Implementatieplan*

p Maatregelen op korte termijn

Op korte termijn moet de bestaande organisatie van het geïntegreerd onderwijs voor leerlingen met een verstandelijke, fysieke, visuele en auditieve beperking aangepast worden. De knelpunten vragen een spoedige oplossing en het geïntegreerd onderwijs kan een belangrijke hefboomfunctie vervullen voor inclusief onderwijs. Dit is een eerste stap in de uitbouw van de regionale ondersteuningscholen, namelijk de versterking van hun ondersteunende rol ten behoeve van kinderen en jongeren met speciale onderwijsbehoeften in gewone scholen.

Voor studenten met een functionele beperking in het hoger onderwijs stellen we vast dat sinds de invoering van het GON in de jaren '80 de deelname van studenten met een handicap beperkt is gebleven. Er is nood aan sensibilisering om een goede doorstroming van studenten met speciale onderwijsbehoeften van het secundair naar het hoger onderwijs te realiseren. De ouders en de studenten zelf moeten tijdig contact opnemen met de geëigende diensten van het hoger onderwijs. Informatie over toegankelijkheid, aangepaste (studie)begeleiding, huisvesting, verzorging, extra kosten en de financiering

ervan is cruciaal. De school, het CLB, de GON-begeleider, de ouders, de student en de instelling voor hoger onderwijs dienen tijdig in overleg een plan uit te werken.

Daarnaast is er nood aan een decretale verankering van een aantal aspecten:

- de vrije keuze van iedere student met een functionele beperking voor een instelling voor hoger onderwijs;
- de openheid van elke instelling voor studenten met een handicap, zowel op materieel als mentaal vlak;
- de omschrijving en erkenning van de groep studenten met speciale onderwijsbehoeften;
- de verankering van het zorgaanbod in kwaliteitscriteria met controle via externe visitatie, met inbegrip van het voorzien in geaccrediteerde aanspreekpunten, het extern kenbaar maken van de dienstverlening, omschrijving van procedures en een opsomming van onderwijsvoortgangsfaciliteiten ten behoeve van de doelgroep.

Voor het aanbieden van deskundigheid kan een "Vlaams Platform Handicap en Studie" opgericht worden. Dit platform kan vanuit een samenwerkingscontract tussen de Vlaamse regering (het Departement Onderwijs), de Vlir en de Vlhora gerealiseerd worden. Het platform dient de functie van ondersteuningscentrum te vervullen.

Er kan nagegaan worden welke van deze punten op korte termijn gerealiseerd kunnen worden.

Aansluitend bij het dossier van het geïntegreerd onderwijs kan een betere regeling uitgewerkt worden voor de toekenning van speciale onderwijsleermiddelen voor leerlingen, studenten en volwassenen met een beperking, die onderwijs in een gewone school volgen. Bijzondere aandacht verdient het dossier van de doventolken. We moeten nagaan welke rol de scholen kunnen spelen bij de toekenning.

Voor zieke kinderen en meer bepaald de creatie van mogelijkheden binnen K-diensten zullen in 2002 initiatieven genomen worden.

↳ Maatregelen op middellange termijn

Het komen tot regionale ondersteuningscholen vraagt wijzigingen aan de bestaande regelgeving (programmatie, rationalisatie, personeelsomkadering,...). Er zijn daardoor duidelijke parallellen met het dossier van het onderwijslandschap basisonderwijs en secundair onderwijs. In het kader van deze voorbereidingen kan nagegaan worden welke de implicaties zijn voor het buitengewoon onderwijs.

Voor de verdere implementatie van inclusief onderwijs, dienen de middelen die voor de ondersteuning van leerlingen met een verstandelijke, fysieke, visuele of auditieve beperking in het gewoon onderwijs beschikbaar worden gesteld, equivalent gemaakt te worden aan de middelen die deze leerlingen zouden bekomen bij een inschrijving in het buitengewoon onderwijs. De extra financiering/subsidiëring wordt structuur-onafhankelijk gemaakt.

↳ Maatregelen op lange termijn

De verdere uitbouw en regionale inplanting van de ondersteuningscholen.

3.3 Taak van het CLB

Het CLB behoudt een specifieke taak als coördinerende instantie en staat mee in voor het vastleggen van de onderwijsbehoefte van leerlingen met speciale noden. Het huidige verantwoordingsprotocol moet evolueren van een legitimering van een verwijzing, naar een document waarin uitgaande van de beginsituatie en de beschrijving van de reeds ondernomen begeleidingsinterventies, een basis voor handelingsplanning wordt gelegd die uitgebouwd kan worden samen met het schoolteam. Dit veronderstelt dat de aanpak van kinderen met leerproblemen verloopt volgens een stappenplan, vertrekkende bij de klasleerkracht, over een teamgerichte werking binnen de school naar de uitbouw van een

aanpak ondersteund vanuit externe begeleiding. Hiertoe is het essentieel dat het CLB tijdig en meer intensief betrokken wordt bij de begeleiding van de leerlingen met problemen.

Voor CLB's die betrokken worden in de samenwerkingsverbanden tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs zou, op dezelfde manier als voor de scholen, de omkadering behouden blijven voor de begeleiding van de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften die binnen het samenwerkingsverband niet meer in de buitengewone maar in de gewone school opgevangen worden.

Het wetenschappelijk onderzoek over de verwijzingspraktijk van de PMS-centra¹⁰ heeft aangetoond dat een grondige herziening van het verwijzingsbeleid en de verwijzingspraktijk van de CLB's nodig is. In overleg met de sector zullen een aantal verbeteringen uitgewerkt worden zoals de functie van het inschrijvingsverslag en de begeleidende rol van het CLB voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Het overleg zou kunnen uitmonden in een bijsturing van het besluit van de Vlaamse regering betreffende het inschrijvingsverslag voor het buitengewoon onderwijs.

3.4 Vorming en ondersteuning van leraren

Bij de evaluatie van de lerarenopleiding werd aandacht besteed aan de wijze waarop de initiële opleiding streeft naar kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes voor het leren omgaan met verschillen binnen een leerlingengroep. De resultaten van de evaluatie kunnen aanleiding geven tot voorstellen ter verbetering. Via de nascholing kunnen leerkrachten meer handelingsbekwaam gemaakt worden voor het begeleiden van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Niet alleen het leren omgaan met verschillen maar ook het tijdig signaleren van een behoefte hoort tot de basiscompetenties van een leerkracht. De leraar dient te weten wanneer extra ondersteuning voor een leerling nodig is en waar hij die kan krijgen.

Om deze noodzakelijke expertise uit te bouwen is netoverschrijdende samenwerking tussen opleidingsinstellingen een middel. Reeds bestaande samenwerkingsinitiatieven en het opstarten van de associaties kunnen als hefboom hiertoe fungeren.

De instroom van studenten met een handicap in de lerarenopleiding werd als knelpunt aangegeven. De opleidingsinstellingen hebben zelf een verantwoordelijkheid voor de materiële, sociale en psychologische toegankelijkheid van de opleiding voor studenten met een beperking. Daarnaast is er het element van de toegankelijkheid van de opleiding. De lerarenopleidingen zoeken op dit ogenblik hierin elk hun eigen weg. Het lijkt aangewezen dat het beleid samen met alle betrokkenen een visie uitwerkt en richtlijnen opstelt. Er moet ook gekeken worden naar de vereisten bij latere tewerkstelling en de mogelijkheden van ondersteuning van de leraar met een functionele beperking op de werkvloer door teamteaching, assistentie en hulpmiddelen. Ook de criteria die gehanteerd worden door de Administratieve Gezondheidsdiensten bij indiensttreding, zijn in dit kader relevant. Het geplande "Vlaams Platform Handicap en Studie" kan hierbij een belangrijke rol opnemen.

Het is belangrijk de klemtoon te leggen op de voortdurende professionalisering van de personeelsleden bij het leren omgaan met verschillen in alle onderwijsniveaus. In de eerste plaats moeten leerkrachten ervan overtuigd zijn dat leerlingen mogen verschillen. Verschillen tussen kinderen vragen om verschillen in aanpak en daarvoor heeft een school ondersteuning nodig. Een belangrijke vraag is dan ook welke behoeften aan ondersteuning de leerkracht heeft om zijn pedagogisch-didactische relatie met elke leerling perspectief biedend en ontwikkelingsgericht te houden. De ondersteuning moet

¹⁰ OBPWO-onderzoek 98.09 – De overgang van het gewoon naar het buitengewoon basisonderwijs. Analyse van de verwijzingspraktijk in PMS-centra; Ghesquière et al.

erop gericht blijven de leerkracht te versterken in het omgaan met het kind en de ruimere groep.

In de praktische realisatie van deze ondersteuning kan, zoals aangegeven in de beide sporen, het buitengewoon onderwijs een sterke rol vervullen. Een sterkere betrokkenheid van het buitengewoon onderwijs is een erkenning van de expertise die het personeel in de aanpak van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften heeft opgebouwd. Zo komt de opgebouwde knowhow niet alleen ten goede van kinderen die effectief in het buitengewoon onderwijs schoollopen, maar ontstaat er een toegevoegde waarde voor de leerkracht in de gewone school. We kunnen de vruchten plukken van een goed uitgebouwd netwerk van speciale scholen wanneer we de daar aanwezige deskundigheid en middelen doordacht heroriënteren.

Ondersteuning kan vele vormen aannemen: informatie, hulp in de klas en erbuiten, extra onderwijsadvies, onderzoek, begeleiding, therapie, het ten dienste stellen van specifieke leermiddelen, materialen, hulp, hulpmiddelen voor kinderen met speciale noden, aangepaste evaluatiemethoden voor kinderen met of zonder speciale noden. De hulp kan naar de leerling, de leerkracht, de hele school of de ouders gaan. In elk geval moet de ondersteuning een toegevoegde waarde hebben voor de doelmatigheidsbeleving en de handelingsbekwaamheid van de leerkracht die de verantwoordelijkheid over alle leerlingen behoudt.

Een kwalitatieve studie heeft duidelijk gemaakt dat wanneer samenwerkingsverbanden tussen het gewoon onderwijs en het buitengewoon onderwijs een preventief luik (professionalisering van de leerkrachten) en een curatief luik (ondersteuning en begeleiding van leerlingen met leer- of ontwikkelingsproblemen) inhouden, het aantal doorverwijzingen kan worden teruggedrongen.¹¹

Het BuO kan de nodige mankracht en expertise leveren voor de opvang van kinderen met speciale onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs. Vandaar het belang dat in beide sporen aan de samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs wordt gehecht.

Voor het eerste spoor, de samenwerkingsverbanden bezitten de personeelsleden uit type 1- en 8- scholen, de nodige deskundigheid voor het werken met leerlingen met leermoeilijkheden en leerstoornissen. Het afgesloten convenant met de overheid impliceert dat het samenwerkingsverband haar personeelsomkadering kan behouden op het niveau van het ogenblik van het afsluiten ervan. Het personeel dat in de school voor buitengewoon onderwijs "klas- of leerlingenvrij" wordt, vormt het ondersteuningsteam voor de gewone scholen in het samenwerkingsverband. De ondersteuning en samenwerking kan niveauoverschrijdend zijn. De scholen voor gewoon onderwijs krijgen zo een ondersteuningsteam ter beschikking vanuit de scholen voor buitengewoon onderwijs, wanneer ze een groep leerlingen uit deze school opvangen.

Voor het tweede spoor kan het bijgestuurde GON uitgroeien tot een hefboom van inclusie waardoor meer kinderen met voldoende ondersteuning in het gewoon onderwijs opgevangen worden. De personeelsleden uit de type 2,3,4,6 en 7 scholen bezitten de nodige deskundigheid voor het uitbouwen van dit tweede spoor.

Een ander aspect betreft de nood aan opleiding (initieel en nascholing) van de toekomstige personeelsleden die de collegiale ondersteuning zullen verzorgen. Het is duidelijk dat nieuwe accenten binnen de opleidingen gelegd zullen moeten worden.

3.5 Het leerlingenvervoer

De onevenwichtige organisatie van het onderwijslandschap buitengewoon onderwijs samen met de toepassing van de strikt netgebonden vrije-keuzeregeling heeft vérstrekkende gevolgen voor het leerlingenvervoer, vooral voor de ritduur. Een aantal voorbeelden om dit te illustreren zijn de volgende: Vlaanderen beschikt over een beperkt aantal scholen voor leerlingen met een auditieve of visuele beperking, type 3 scholen zijn

¹¹ (OBPWO, 2001 zorgverbreding in relatie tot het buitengewoon onderwijs, Douterlungne, Gesquière, Van Heddegem)

onevenwichtig verspreid over het onderwijslandschap en binnen bepaalde types focussen scholen vaak op specifieke beperkingen, zoals autisme. Specifiek naar het secundair onderwijs toe is er de opleidingenstructuur in BuSO OV3, waar scholen zich specialiseren binnen afdelingen. Dit onevenwicht vergroot de afstand naar de dichtstbijzijnde school.

Kinderen met de zwaarste handicaps hebben het vaak het moeilijkst om aangepast onderwijs te vinden binnen een redelijke afstand en tijdsduur. Nergens in de bestaande wetgeving wordt verwezen naar kwaliteitseisen op het vlak van tijdsduur van de rit. De formulering van dichtstbijzijnde school gebeurt steeds in termen van afstand, zonder rekening te houden met tijdsduur.

Op dit ogenblik is er geen leerlingenvervoer voor het GON. Omwille van de functionele beperking is gratis en aangepast vervoer vaak aangewezen.

De organisatie van het zonaal leerlingenvervoer werd op 01-09-01 overgeheveld van het departement Onderwijs naar de VVM De Lijn. De betoelaging van de busbegeleiding en de terugbetaling individueel vervoer blijven ressorteren onder het departement Onderwijs. De overdracht van het leerlingenvervoer naar de Lijn is bedoeld om een meer rationele en flexibele organisatie mogelijk te maken. Tevens zal er nagegaan worden in welke mate het vervoer van leerlingen kan ingepast worden in de globale mobiliteitsproblematiek. Een nieuw decreet leerlingenvervoer wordt voorbereid om de regelgeving van het leerlingenvervoer te moderniseren en aan te passen aan de huidige noden op vlak van vervoer, rekening houdend met een aangepaste definitie van het begrip vrije keuze.

3.6 Relatie onderwijs - andere overheidsactoren

De zorg voor kinderen en jongeren met een beperking is niet alleen een onderwijsaangelegenheid. Op het terrein van de dienstverlening aan deze groep zijn nog heel wat andere organisaties en diensten actief. Historisch gezien is het onderwijsaanbod vaak ontwikkeld in aansluiting op andere welzijnsvoorzieningen. Bovendien zijn er binnen Welzijn nieuwe beleidsopties die een belangrijke impact hebben op de organisatie van het buitengewoon onderwijs en voor de realisatie van meer inclusief onderwijs. De keuze om residentiële zorg om te bouwen tot meer ambulante hulp en de verdere ontwikkeling van het persoonlijk assistentiebudget en de persoonsgebonden financieringssysteem kunnen een evolutie naar inclusief onderwijs mee ondersteunen. Via een persoonlijk assistentiebudget kan de leerling zowel binnen als buiten de school aan zo veel mogelijk activiteiten deelnemen. De samenspraak tussen onderwijs en welzijn is hiervoor noodzakelijk. Deze samenspraak start vanuit de persoon en zoekt naar adequate ondersteuning in functie van zijn kansen en beperkingen. Men ziet binnen welzijn meer en meer de tendens om vraaggestuurd, dit wil zeggen op vraag van de gebruiker en zijn netwerk te gaan werken en niet enkel aanbodgericht. Dit zou ook voor onderwijs nieuwe horizons kunnen openen, voor het realiseren van onderwijs op maat van de leerling.

Het lijkt aangewezen een overlegplatform te voorzien waar vertegenwoordigers van onderwijs en welzijn de nieuwe ontwikkelingen en de mogelijkheden voor afstemming met elkaar kunnen bespreken. Dossiers zoals de problematiek van diep verstandelijk en meervoudig gehandicapte leerlingen en de problematiek van de +21-jarigen zouden op dit platform aan bod kunnen komen.

Een andere overheidsinstelling die actief is op het terrein van de hulpverlening is het federale ministerie van Sociale Zaken via het Rijksinstituut voor Ziekte en Invaliditeitsverzekering (RIZIV). De revalidatiecentra en zelfstandige therapeuten die onder deze overheidsinstelling werken hebben een belangrijk aandeel in de extra zorg en therapie, zowel in het buitengewoon als in het gewoon onderwijs. Het is noodzakelijk de huidige organisatie ernstig bij te sturen en duidelijk te maken wanneer en hoe samenwerking met revalidatiecentra mogelijk is. Overleg is ook nodig om de omkadering die voor scholen van het gesubsidieerd vrij buitengewoon onderwijs via welzijnsvoorzieningen ter beschikking is, in evenwicht te brengen met deze van de andere scholen. De overdracht van de internaten, semi-internaten en opvangcentra van het gemeenschapsonderwijs is een onderwerp van overleg bij de geplande hervorming van de Vlaamse administratie. Tenslotte is het belangrijk dat via overleg de impact op onderwijs van beleidsmaatregelen binnen het RIZIV en het Vlaams Fonds goed kan opgevolgd worden.

Omwille van het raakvlak met de bevoegdheden van collega-ministers in de Vlaamse en Federale regering zal deze discussietekst ook aan hen overgemaakt worden. De installatie van een structureel overleg met deze andere overheden is aangewezen.