

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



Zitting 2006-2007

4 juli 2007

HOORZITTING

**over de conceptnota Leerzorg van 30 maart 2007
van de heer Frank Vandenbroucke, viceminister-president van de Vlaamse Regering,
Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming**

VERSLAG

**namens de Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie
uitgebracht door mevrouw Kathleen Helsen**

Samenstelling van de commissie:

Voorzitter: mevrouw Monica Van Kerrebroeck.

Vaste leden:

de heer Werner Marginet, de dames Katleen Martens, An Michiels, Marie-Rose Morel, Linda Vissers;

de dames Cathy Berx, Kathleen Helsen, Sabine Poleyn, Monica Van Kerrebroeck;

de heer Ludo Sannen, mevrouw Anissa Tamsamani, de heer Robert Voorhamme;

de heer Karlos Callens, de dames Stern Demeulenaere, Laurence Libert.

Plaatsvervangers:

mevrouw Marijke Dillen, de heren Pieter Huybrechts, Stefaan Sintobin, de dames Greet Van Linter, Gerda Van Steenberge; de heer Jos De Meyer, mevrouw Veerle Heeren, de heren Jan Laurys, Luc Martens;

de heren Dirk De Cock, Chokri Mahassine, Joris Vandenbroucke;

de dames Margriet Hermans, Anne Marie Hoebeke, Vera Van der Borgh.

Toegevoegde leden:

de heer Jef Tavernier;

de heer Kris Van Dijk

INHOUD

	Blz.
I. Advies van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR)	4
1. Toelichting door mevrouw Mia Douterlungne, administrateur-generaal VLOR	4
2. Vragen en opmerkingen van de leden	7
II. Standpunt van de onderwijskoepels	8
1. De heer Gaby Tersago, pedagogische begeleidingsdienst VSKO.....	8
2. De heer Urbain Lavigne, afgevaardigd bestuurder van het GO!-onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.....	11
3. De heer Bob Loisen, directeur pedagogisch beleid OVSG	14
4. De heer Patrick Weyn, directeur POV	15
5. Vragen en opmerkingen van de leden	16
III. Standpunt van de onderwijsvakbonden	18
1. De heer Peter Gregorius, nationaal secretaris COC.....	18
2. De heer Hugo Deckers, algemeen secretaris ACOD	21
3. De heer Dirk Coppen, pedagogische dienst COV	22
4. De heer Luc Van den Bosch, algemeen secretaris VSOA	25
IV. Standpunt van de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB)	27
1. De heer Stefaan Jonniaux, coördinator inhoudelijke ondersteuning Vrije CLB-Koepel (VCLB)	27
2. Vragen en opmerkingen van de leden	31
V. Standpunt van de sector gehandicaptenzorg	32
1. De heer Lode Verté, directeur vzw MPI Sint-Lievenspoort	32
2. Vragen en opmerkingen van de leden	34
VI. Standpunt van het Kinderrechtencommissariaat (KRC).....	34
VII. Standpunt van de ouderverenigingen	37
1. De heer Jan Stevens, Vlaams Ouderplatform (VLOP).....	37
2. Mevrouw Francine Philips, Overleggroep Ouders van normaal- en hoogbegaafde kinderen met specifieke leer- en/of ontwikkelingsproblemen	40
3. De heer Patrick Vandelanotte, Ouders voor Inclusie	43
4. Vragen en opmerkingen van de leden	45
VIII. Standpunt GOKINZO	46
1. Overlegplatform GOKINZO-Vlaanderen (Gelijke onderwijskansen Inclusief Zorg- verbreding).....	46
2. Vragen en opmerkingen van de leden	51
Bijlagen	
Bijlage 1: Conceptnota Leerzorg van 30 maart 2007 van de heer Frank Vandenbroucke, viceminister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming	53
Bijlage 2: Schriftelijk antwoord van het Kinderrechtencommissariaat op de vraag van de heer Jef Tavernier: “Wat vindt het Kinderrechtencommissariaat van het standpunt dat leerzorgniveau 4 geen recht heeft op inclusief onderwijs?”	145

DAMES EN HEREN,

De Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie organiseerde op 24 mei 2007 een hoorzitting over de conceptnota Leerzorg van 30 maart 2007 van de heer Frank Vandenbroucke, vice-minister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming. De conceptnota is als bijlage toegevoegd bij het verslag (Bijlage 1).

I. ADVIES VAN DE VLAAMSE ONDERWIJS-RAAD (VLOR)

1. Toelichting door mevrouw Mia Douterlungne, administrateur-generaal VLOR

Mevrouw Mia Douterlungne: De VLOR heeft lang en hard gewerkt aan zijn advies. Leerzorg is voor ons geen gewoon dossier. Wij volgen sinds jaren de onderwijskansen van jongeren met specifieke onderwijsbehoeften van nabij op. In 1998 formuleerde de VLOR een advies over de mogelijkheden en de perspectieven van inclusief onderwijs, hoewel dat type van onderwijs voor ons nooit het enige antwoord was op de genoemde specifieke behoeften. De raad pleitte al in diverse adviezen voor een onderwijscontinuüm, waarin bepaalde kinderen met extra zorgbehoefte gewoon onderwijs kunnen volgen en zich zo voorbereiden op maatschappelijke integratie, terwijl de leer- en ontwikkelingskansen van andere kinderen het best gediend zijn met de specifieke expertise van het buitengewoon onderwijs. Die benadering heeft de VLOR nooit losgelaten.

In het kader van de discussies tijdens de vorige legislatuur over onder andere GOK (Gelijke onderwijskansen) en de nota ‘Maatwerk in samenspraak’, heeft de VLOR een probleemverkenning georganiseerd, met het oog op de vormgeving van dat onderwijscontinuüm. De raad vond dat in deze legislatuur de scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs klaarheid moesten krijgen over de toekomstige verwachtingen. Daarom vroeg hij in zijn advies over de beleidsnota dat de minister werk zou maken van dit dossier. Maar zowel de minister als de VLOR-geledingen beseften dat het heel gevoelig ligt. Er zijn immers veel partners betrokken: ouders, leerlingen, leerkrachten, schoolteams, onderwijssectoren, centra voor leerlingenbegeleiding en de welzijnssector.

De VLOR ging in op het voorstel van de minister om een proces van gemeenschappelijke beleidsontwikkeling op te zetten, wat erop neerkwam dat zijn voorstellen telkens werden afgetoetst aan de VLOR voor ze in een conceptnota gegoten werden. Zo konden gevoelige discussiepunten al in een vroeg stadium van de besluitvorming naar boven komen. Het proces startte eind 2005 met de oprichting van een werkgroep, samengesteld uit leden van de VLOR en de overheid, en voorgezeten door professor Paul Ghesquière en administrateur-generaal Jacques Perquy. De werkgroep werd vanuit het VLOR-secretariaat ondersteund door Roos Herpinck.

Tijdens de gemeenschappelijke beleidsontwikkeling besliste de VLOR al in april 2006 om de minister attent te maken op enkele hete hangijzers. De raad had namelijk vastgesteld dat over leerzorg al heel wat onrust en vragen leefden in scholen en bij schoolteams. Anderzijds erkende de VLOR dat een antwoord nodig was vanwege de grote toename van leerlingen met specifieke noden, zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs. Bovendien kan men niet om de vaststelling heen dat inclusie thans te sterk sociaal bepaald is.

In de stellingen van april 2006 onderschreef de VLOR het belang van leerzorg op alle onderwijsniveaus. De raad kon zich ook vinden in leerzorgniveaus, die de mate van aanpassing van het onderwijs aan de noden van de leerlingen weergeven, waarbij vlotte overgangen tussen de niveaus mogelijk moeten zijn. De moeilijke punten waren: de nood aan individuele ondersteuning van leerlingen op leerzorgniveau 2 en de valorisatie van de klassenraad; de certificering van leerlingen op leerzorgniveau 3; de financiering van leerzorg; en de interferentie van leerzorg en kansarmoede. Op die punten kwam er geen doorbraak tijdens de gemeenschappelijke beleidsontwikkeling.

De verdienste van de gemeenschappelijke beleidsontwikkeling is echter dat er wel een doorbraak kwam in verband met de koppeling van leerzorgniveau 4 aan de residentiële zorg; de vraag naar een leerzorgniveau 5 voor leerlingen die maar gedeeltelijk aan het onderwijs kunnen deelnemen; en de vraag naar doelgroepenwerking naast de clustering. Dankzij de gemeenschappelijke beleidsontwikkeling werden deze elementen opgenomen in het ontwerp van conceptnota.

Op 17 november 2006 vroeg de minister om advies over dat ontwerp. Het advies werd uitgebracht op 15

februari 2007. Ik zal het in grote lijnen toelichten, al weet ik dat we ondertussen een stap verder zijn en dat er inmiddels een conceptnota is, maar daarover kreeg de VLOR geen verzoek om advies. Ik kan dus geen officieel standpunt van de VLOR als geheel geven over de vraag of die nota voldoende en volledig ingaat op alle punten van ons eerder advies, al denk ik wel dat de organisaties apart daar vandaag wel zullen op ingaan. Het tot nu toe doorlopen proces wordt thans binnen de VLOR nog geëvalueerd.

Het VLOR-advies over het ontwerp van conceptnota formuleert enkele heel formele kritische succesvoorwaarden die absoluut noodzakelijk zijn om leerzorg op een goede manier in te voeren. Ze staan daarom centraal in het advies. De eerste voorwaarde bestaat erin dat leerzorg een gedeelde visieontwikkeling, een gedeelde taal en leerlinggericht overleg binnen de school veronderstelt, met het CLB (Centrum voor leerlingenbegeleiding), de ouders, de leerlingen buitengewoon onderwijs en de andere voorzieningen in de welzijns- en de gezondheidssector. Maar daarvoor moeten de scholen beschikken over de mankracht en over de structuur om dit overleg te organiseren. De VLOR verwacht dat de overheid concrete voorstellen doet over de rechtspositie van de coördinatie en het overleg, over beheersystemen op lokaal niveau en over de middelen en de mogelijkheden om dit schoolbeleid vorm te geven.

Als tweede voorwaarde wordt competentieontwikkeling gezien als de centrale as van leerzorg. Veel van de weerstand van de leerkrachten heeft te maken met de vaststelling dat zij in hun eigen perceptie niet over de nodige competenties beschikken om goede zorg te geven aan kinderen op de leerzorgniveaus 2 en zeker 3. Leerkrachten buitengewoon onderwijs moeten kennis doorgeven aan hun collega's van het gewone onderwijs, maar zij zijn dat niet gewend. Leerzorg vereist daarenboven nieuwe competenties zoals handelingsgericht werken, trajectbegeleiding en netwerking met andere organisaties. De VLOR mist in het ontwerp een coherente visie op wat de raad het professionaliseringstraject noemt. Dat traject gaat van de initiële lerarenopleiding tot nascholing, in-service training enzovoort.

Een derde punt is dat leerzorg aan allerlei andere onderwijsdossiers raakt. De VLOR pleit voor de bewaking van de samenhang. Succesvolle implementatie hangt niet af van leerzorg op zich, maar ook van de voorwaarden die gecreëerd worden in andere dossiers. Ik geef als voorbeeld de financiering van het leerplichtonderwijs, die daar onvermijdelijk mee

samenhangt. Wat wordt de school geacht te doen met de reguliere middelen en waarvoor is extra financiering mogelijk en wenselijk? Maar er zijn ook andere dossiers die door leerzorg beïnvloed worden, zoals eindtermen, schoolinfrastructuur, leerlingenvervoer en certificering. De samenhang moet bewaakt worden.

De VLOR wil een duidelijk implementatieplan met tussentijdse evaluaties en bijsturingmogelijkheden. De raad wil ook dat de karakteristieken van de onderwijsniveaus in rekening worden gebracht en duidelijker worden verwerkt in leerzorg. Daarbij denkt hij aan het consequent doordenken van leerzorg naar het kleuteronderwijs, het lager onderwijs – met bijvoorbeeld zorgcoördinatie, en het secundair onderwijs – met de leerlingenbegeleiding en de certificering. De VLOR vraagt dus om aandacht voor het specifieke karakter van de verschillende onderwijsniveaus.

Het laatste, maar niet minst belangrijke punt is dat leerzorg een nieuwe benadering inhoudt van de rol en de opdrachten van onderwijs-, de CLB- en pedagogische begeleidingsdiensten. Schoolteams zien voor zichzelf nieuwe opdrachten: handelingsgericht werken; leerzorgniveaus 2 en 3 in het gewone onderwijs inwerken. Het buitengewoon onderwijs ziet zich geplaatst voor een belangrijke expertiseoverdracht. CLB's moeten handelingsgericht werken inbouwen in hun werking. De VLOR vraagt daarom een realistische inschatting van de taakbelasting en een adequaat kader voor de financiering.

Het vervolg van het VLOR-advies overloopt de verschillende aspecten van het ontwerp van conceptnota. Ik ga de voornaamste eruit lichten en begin daarbij met algemene bedenkingen bij de matrix. Binnen de VLOR werd lang gediscussieerd over de vraag naar de relatie tussen doelgroepenwerking en clustering. De geledingen verschillen van mening over de mate waarin beide impact moeten hebben. Voorstanders van een sterke verdiscontering van doelgroepenwerking geven aan dat onderwijsinstellingen zich op die manier sterker kunnen profileren op grond van specificiteit zonder dat de verbreding van het aanbod verplicht is, terwijl voorstanders van clustering benadrukken dat zij de sleutel is voor de volgens hen noodzakelijke verbreding. Zonder clustering geen cultuuromslag, zeggen zij. De raad vindt dat dit nog verder moet uitgeklaard worden.

Een tweede belangrijk aspect is dat de minister de CLB's een heel belangrijke rol toebedeelt in de

diagnostiek, zowel voor de indicatiestelling als de toewijzing. De VLOR pleit voor de uitwerking van objectieve landelijke criteria en procedures, maar zegt ook dat de rol van ouders en leerlingen gewaarborgd moet worden. Verder vraagt de raad dat voor alle leerzorgniveaus de begrippen ‘remediëren’, ‘compenseren’ en ‘dispenseren’ voldoende worden uitgeklaard. Zij zullen cruciaal zijn voor de mate waarin een onderwijssetting aangepast kan worden.

De VLOR heeft daarnaast ook bedenkingen per leerzorgniveau. Op niveau 2 moet het kleuteronderwijs duidelijker in beeld komen. Het heeft een belangrijke preventieve rol. De minister moet ook verduidelijken op welke gronden een leerling naar leerzorgniveau 2 kan overgaan. Moet er steeds een gemotiveerd verslag zijn, ook als het CLB nog geen dossier heeft over de betrokken leerling? Op grond van welke criteria kan het CLB oordelen? Of kan ook de school beslissen?

Het moeilijkste punt op dit niveau is de financiering. In het voorstel van de minister krijgen GON-leerlingen (Geïntegreerd onderwijs) die ingeschaald worden op leerzorgniveau 2 niet langer een individuele allocatie van middelen maar kan er wel op het niveau van de scholengemeenschap een enveloppe worden verdeeld onder de scholen met veel leerlingen op dit leerzorgniveau. Zijn doel is om vooral structuurversterkend te werken. De VLOR wijst die enveloppenfinanciering op het niveau van de scholengemeenschap af en vraagt dat de leerlingen uit de clusters 2, 3 en 4 op individuele basis middelen genereren.

Ook op leerzorgniveau 3 moet het kleuteronderwijs duidelijker in beeld komen. Sommige kleuters moeten kunnen ingeschaald worden op dit niveau. Veel leerkrachten en schoolteams vinden het niet haalbaar om een leerzorgniveau 3 aan te bieden dat te sterk afwijkt van het gemeenschappelijke curriculum. Dat geldt zowel voor het basis- als het secundair onderwijs. In dat laatste is dat te verklaren door de grotere rol die de finaliteit van het onderwijs daar speelt. Niet alle geledingen van de VLOR zijn het hier evenwel mee eens. De raad verbindt er zich wel toe om samen met de minister te zoeken naar alternatieven zoals de versterking van de notie ‘zinvol leertraject’, de koppeling van voorwaarden aan de individualisering van het curriculum en een verduidelijking van de studiesanctionering.

De VLOR waardeert dat de minister voor de inschrijvingsverplichting vooral een groeipad beklemtoonde

en niet de verplichting, maar ook hier moet de notie ‘zinnvolle trajecten’ duidelijker worden omschreven. Vooral op dit leerzorgniveau verwacht de VLOR sterke bijkomende signalen voor de competentieontwikkeling van personeelsleden.

In verband met leerzorgniveau 4 ging het over de vraag of het buitengewoon onderwijs zich verplicht moet verbreden en verdiepen naar andere specialismen dan ze tot nu toe opgenomen hebben. De VLOR is verheugd dat de minister ingaat op de vraag naar vrijwilligheid. Wat de financiering betreft, is de raad voorstander van een herziening van het protocol Coens-Steyaert. De VLOR waardeert sterk de toevoeging van leerzorgniveau 5 aan de matrix, maar een concretere uitwerking is noodzakelijk.

Samengevat onderschrijft de VLOR de wenselijkheid van de uitbouw van een zorgcontinuüm. Vertaald naar de matrix betekent dit dat de ouders een reële keuze moeten krijgen tussen een leertraject in het gewoon of buitengewoon onderwijs voor leerlingen op leerzorgniveau 3. De raad erkent dat enkel het buitengewoon onderwijs voldoende expertise heeft om leerlingen optimale ontwikkelingskansen te geven op leerzorgniveau 4, uitzonderingen niet te na gesproken.

De VLOR vindt wel dat wat in het ontwerp staat over leerzorgniveau 2 en 3 niet haalbaar is, tenzij de minister tegemoet komt aan de volgende knelpunten en kritische succesvoorwaarden. Voor leerzorgniveau 2 gaat het over de financiering van de leerlingen, waarbij volgens de raad individuele leerlingen middelen moeten genereren. Het gaat om leerlingen die mits individuele ondersteuning – zoals nu in het GON – een gemeenschappelijk curriculum aankunnen. Voor leerzorgniveau 3 gaat het over de haalbaarheid in het gewoon onderwijs van strikt individuele leertrajecten door middel van handelingsplanning. Als zij te veel afwijken van het gemeenschappelijke curriculum vindt men dat namelijk niet haalbaar, al is de raad daarover verdeeld. Voor leerzorgniveau 4 hangt de haalbaarheid af van de mogelijkheid van een doelgroepenwerking en het afzien van een verplichte verbreding.

Ik herhaal de kritische succesvoorwaarden die de haalbaarheid kunnen verhogen. Er wordt een ernstige inspanning gevraagd op het vlak van communicatie: overleg is noodzakelijk tussen alle partijen en moet rechtspositioneel ingebed worden. Daarnaast is ondersteuning nodig van de competentieontwikke-

ling bij leerkrachten, schoolteams, CLB's en pedagogische begeleidingsdiensten. Tot slot is het nodig dat substantiële middelen beschikbaar worden gesteld om de draagkracht van scholen in functie van een zorgbeleid verder uit te bouwen.

2. Vragen en opmerkingen van de leden

Mevrouw Kathleen Helsen: Ik dank de VLOR voor zijn uitvoerige werk en het omstandige advies. De raad kan inderdaad vandaag moeilijk reageren op de nieuwe, aangepaste conceptnota, maar gaf wel aan welke elementen moesten aangepast worden in het ontwerp. We stellen in de voorliggende nota vast dat rekening is gehouden met een aantal van die opmerkingen maar met andere niet.

In verband met inschaling wordt in de conceptnota vooropgesteld dat de consensus tussen de verschillende partners belangrijk is. Er wordt ook nadrukkelijk gesteld dat bij gebrek aan consensus het CLB beslist, maar dat de ouders de eindverantwoordelijkheid behouden. De nota geeft wel aan dat de keuze die de ouders maken, een zinvol traject moet inhouden. Anderzijds ben ik het ermee eens dat de afweziging van de draagkracht belangrijk is. Maar zit daar niet een zekere tegenstrijdigheid in? Hoe kijkt de VLOR daar tegenaan?

In de conceptnota wordt nogal sterk de nadruk gelegd op de onafhankelijke positie van het CLB in de inschaling, en met name ook op de opvolging en de evaluatie van die onafhankelijkheid. Welke problemen verwacht men dan, want vandaag heeft het CLB al de opdracht inzake doorverwijzing bij attest naar het buitengewoon onderwijs en daar rijzen toch niet meteen problemen bij? Wat vindt de VLOR?

De VLOR wil in dit dossier bijzondere aandacht voor kansarmen. De conceptnota wil met het nieuwe leerkader stimuleren dat leerlingen die ten onrechte in het buitengewoon onderwijs zitten sneller dan vandaag kunnen kiezen voor gewoon onderwijs. In welke mate komt de nota daarmee tegemoet aan de doelstelling?

Mevrouw Mia Douterlungne: Wat de verhouding tussen ouders en school betreft, stelt het VLOR-advies duidelijk dat de rol van de ouders moet gewaarborgd worden. Ook het werken in consensus – dankzij de handelingsgerichte werking – wordt sterk beklemtoond. De VLOR is het er verder mee eens dat de

uiteindelijke verantwoordelijkheid voor de inschaling bij het CLB ligt. De raad vraagt wel dat een partij die het niet eens is met het eindresultaat, zich kan wenden tot een centrale beroepsinstantie. Over de eventuele conflicten tussen de keuze van de ouders en de weigering van een school (wat kan op leezorgniveau 3), staat in het advies dat er behoefte bestaat aan een regionaal platform, met het oog op een goede oplossing in consensus. Maar verder gaat het advies niet.

De sterke nadruk op de onafhankelijkheid van de CLB's is principieel, gezien de belangrijke rol die de centra krijgen in de diagnostiek. Ik weet niet of er nu problemen zijn, maar vroeger onderzoek toont wel aan dat de diagnose van het CLB soms na die van de school kwam. Vraag is ook of het beleidscontract tussen CLB en school bevorderend of juist belemmerend is voor de functie van onafhankelijke draaischijf. De VLOR vindt die functie essentieel als het CLB de eindverantwoordelijkheid krijgt.

Over de kansarmen is gediscussieerd in de gemeenschappelijke beleidsontwikkeling. De eerste vraag was in hoeverre leezorg- en GOK-indicatoren cumulatief kunnen zijn in het buitengewoon onderwijs, dat thans geen geld ontvangt in het kader van kansarmoede. De minister beloofde dat te onderzoeken. In het eigenlijke advies komen de kansarmen alvast aan de orde waar om een duidelijke communicatiepolitiek ten aanzien van de ouders wordt gevraagd op het vlak van diagnose en correcte doorverwijzing. Daarbij wordt nadrukkelijk aandacht gevraagd voor de groep van de kansarmen. Maar meer staat er over hen niet in het advies en de vraag of dat volstaat, vind ik persoonlijk terecht.

De heer Dirk De Cock: Het VLOR-advies is inderdaad uitgebracht op het ontwerp van conceptnota. Heel wat opmerkingen werden opgenomen in de voorliggende nota.

Ik heb de indruk dat men het beeld ophangt dat de leerkrachten en de CLB's onvoldoende professioneel en zelfs handelingsonbekwaam zouden zijn voor de opname van kinderen met leezorgprofiel 2 of 3 in het gewone onderwijs. Na 15 jaar of meer van onderwijsvoorrrangsbeleid, zorgbeleid, GOK en GON mag men dat niet zo zwart-wit stellen. Hoe denkt de VLOR daarover?

Mevrouw Mia Douterlungne: Tijdens de discussies binnen de VLOR sprak men niet zozeer van handelingsonbekwaamheid als van handelingsverlegenheid.

Iedereen aan tafel vond dat bijkomende competentieontwikkeling nodig was. Ik wijs op het handelingsgericht werken, de netwerking en de transfer tussen buitengewoon en gewoon onderwijs. Professionaliseringstrajecten zijn dus gewenst, al was het maar om de expertise van het buitengewoon onderwijs te verdisconteren. Ook moet er meer met welzijn worden samengewerkt, wat nu nog onvoldoende gebeurt. Daarvoor moet dan de competentie teamgericht overleg ontwikkeld worden. Die aanzetten tot de competentieontwikkeling miste men in het ontwerp van conceptnota.

Het is niet toevallig dat de VLOR dit een centrale as noemt. Momenteel is de raad bezig met de plaats van de leezorg te bekijken binnen de basiscompetenties in de initiële lerarenopleiding. Maar de competentieontwikkeling en -begeleiding moet ook elders bevorderd worden. Er is een heel gamma aan mogelijkheden: nascholing, bijscholing, sabbatperiodes; dat ontbrak in het ontwerp.

De heer Dirk De Cock: Uw antwoord met betrekking tot de competentieontwikkeling is dus, begrijp ik: inclusie ja, maar.

Mevrouw Mia Douterlungne: Ja, al zijn er daarnaast nog andere kritische voorwaarden.

De heer Kris Van Dijck: Ik leid uit het advies af dat een en ander volgens de VLOR niet degelijk kan geïmplementeerd worden zonder bijkomende ondersteuning. Volgens ons moet het gaan om bijkomende financiering en misschien een ruimer personeelskader. Wat is het standpunt van de VLOR: volstaan de huidige budgettaire mogelijkheden? Ik begrijp wel dat dit thans moeilijk te berekenen is.

Mevrouw Mia Douterlungne: Van de financiering vond de VLOR in de eerste plaats dat zij zeer onduidelijk was in het ontwerp. Nu zal een en ander bekeken worden in samenhang met de financiering van het leerplichtonderwijs. Veel hangt af van welke middelen de scholen op basis daarvan gaan krijgen. Maar ik bevestig dat de VLOR adviseert om voldoende financiële middelen uit te trekken voor de uitbouw van het leezorgkader. Voor zaken als bijkomend overleg en meer professionalisering is bijkomende financiering nodig. De minister heeft beloofd tegen 15 juni een discussienota naar voren te brengen over het leerplichtonderwijs en die zal hopelijk duidelijkheid brengen. De VLOR zal haar bekijken met het oog op een advies en daarbij aandacht heb-

ben voor de band met de leezorg. De raad zegt ook dat de middelen van cao VIII in verband met zorg niet mogen gezien worden als een voorafname van leezorg.

Mevrouw Stern Demeulenaere: Op dit moment zijn er nogal wat knelpunten in de GON-ondersteuning. Zou het niet nuttig zijn haar grondig te evalueren vooraleer men veranderingen invoert in het nieuwe leezorgkader?

De VLD-fractie vindt heel weinig terug over de hoogbegaafdheid, hoewel zij toch een plaats verdient in de nota. Hoe staat de VLOR daar tegenover?

Mevrouw Mia Douterlungne: De VLOR vraagt de evaluatie van GON, ook al geeft het praktijkveld al een positief oordeel. In afwachting daarvan wijst de VLOR de enveloppenfinanciering alvast af, omdat leerlingen op leezorgniveau 2 individueel middelen moeten kunnen genereren. Individuele ondersteuning is immers nodig om het gemeenschappelijk curriculum te halen. Verdere tegenargumenten: een enveloppe zou misschien ook meer naar coördinatie gaan en niet naar de leerling zelf. Bovendien vermoeden de scholen pas laat zicht te hebben op deze financiering vanuit de scholengemeenschap. De samenstelling van scholengemeenschappen verschilt ook geweldig: zullen scholengemeenschappen met veel zorgscholen meer middelen of een grotere enveloppe hebben dan andere scholengemeenschappen?

Hoogbegaafdheid wordt in het advies op leezorgniveau 1 gesitueerd maar de leerlingen kunnen wel een aangepast kader krijgen. Met een bijkomende problematiek kunnen ze wel in een ander niveau ingeschaald worden.

De voorzitter: Ik hoorde nog niets over infrastructuur, hoewel toegankelijkheid alleen al een heel belangrijk aspect is. Maar wellicht komen andere sprekers daar vandaag op terug.

II. STANDPUNT VAN DE ONDERWIJSKOEPELS

1. De heer Gaby Tersago, pedagogische begeleidingsdienst VSKO (Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs)

De heer Gaby Tersago: De koepels, de vakbonden en de CLB's spraken af om gezamenlijk hun reactie op

de conceptnota te presenteren. Maar hoe gezamenlijk is gezamenlijk? Welnu, er is intens overleg geweest tussen COC, COV, VCLB en VSKO, wat resulteerde in een tekst, die u straks zal krijgen. Daarnaast is er overleg geweest tussen de koepels GO, OVSG, POV en VSKO. Daarbij kwamen wij tot de vaststelling dat wij een gezamenlijke reactie konden geven. De onderwijsvakbonden hebben op hun beurt overlegd en konden tot dezelfde conclusie komen.

Wat is de kern van deze gezamenlijke reactie? De onderwijsvakbonden, de onderwijsverstrekkers en de CLB's onderschrijven de wenselijkheid van de uitbouw van een zorgcontinuüm, dat enerzijds rekening houdt met de kindkenmerken en anderzijds met de mate van aanpassing van het onderwijs. Gemeenschappelijk is verder de problemen die we hebben met de concretisering. Men zal in onze uiteenzetting over de nota heel wat elementen herkennen uit het verhaal van Mia Douterlungne over het ontwerp. Iedereen moet zelf de conclusies trekken uit die overeenkomst.

Ik zal eerst kort de principiële knelpunten toelichten uit de gemeenschappelijke reactie. Zij gelden voor de verschillende leezorgniveaus. Vervolgens presenteren wij een lange maar niet volledige lijst van bedenkingen, waarbij iedere spreker weliswaar een eigen accent zal leggen maar toch in grote lijnen een gezamenlijke reactie zal weergeven.

Voor ik op de principiële knelpunten inga, schuif ik eerst enkele uitgangspunten van het katholiek onderwijs naar voren. Zij worden gedragen door de vier eerder genoemde organisaties COC, COV, VCLB en VSKO. De tekst is uitvoeriger dan wat ik vertel. Ik merk op dat de uitgangspunten werden geformuleerd nog voor de eerste discussienota werd uitgebracht.

Het katholiek onderwijs moet vanzelf de zorg voor de zwakkeren op zich nemen. De talenten van de leerling moeten een vertrekpunt zijn. Zij vormen immers een positief gegeven. Verder willen wij de persoon situeren in zijn context. De klemtoon hoort niet te liggen op individuele functiebeperkingen maar op de beperkingen in de interactie tussen samenleving of omgeving en individu. Wij vinden het ook belangrijk dat in elk concept gestreefd wordt naar maximale ontplooiingskansen, zelfs al zijn ze helaas niet volkomen gelijk. Voor ons is de uniciteit van een persoon belangrijker dan zijn maatschappelijke bepaaldheid. In kwaliteitsvol onderwijs zal men bijgevolg niet streven naar uniformiteit binnen groepen.

Ouders hebben zowel het recht als de plicht om dicht betrokken te zijn bij het hele onderwijsgebeuren. De scholen en de ouders zijn het aan de kinderen verplicht om voortdurend als partners in dialoog te treden over de ontwikkeling en onderwijsloopbaan van een kind.

Aangepast onderwijs moet ook binnen een soepele onderwijsorganisatie kunnen plaatsvinden. Kwaliteitsvol onderwijs voor alle kinderen, ja. Maar we moeten kijken wat het beste onderwijsaanbod is: gewoon onderwijs waar mogelijk, buitengewoon onderwijs waar nodig. We wijzen erop dat de zorg is toegenomen. We gaan er niet van uit dat scholen te weinig zorg besteden aan het onderwijs en de opvoeding van kinderen. De dagelijkse inspanningen zijn zeer ernstig in alle vormen van onderwijs. Daarvoor zijn ons ook middelen toegeschoven, zoals voor zorgcoördinatie, GOK-ondersteuning, de cellen leerlingenbegeleiding in het secundair onderwijs, de MDT's in het basisonderwijs enzovoort. Maar er zal verder moeten gebouwd worden aan die expertise omdat er nieuwe doelgroepen in het landschap verschijnen, met complexere zorgvragen.

Een laatste uitgangspunt voor ons is dat men bij onderwijsvernieuwing moet bewaren wat goed is en verbeteren wat moet verbeterd worden.

Ik stel nu de gezamenlijke principiële knelpunten voor. In onze tekst vindt men per leezorgniveau onze gemeenschappelijke vragen, gevolgd door de antwoorden die wij daarop vonden in de conceptnota. Daarna komt telkens onze reactie op die antwoorden.

Bij leezorgniveau 1 stellen wij dat de haalbaarheid van de voorstellen voor het leezorgniveau 2 staat of valt met de mogelijkheden voor individuele ondersteuning van de leerling met specifieke noden. We vragen dat de financiering voor leerlingen op individuele basis verder wordt toegekend en zelfs uitgebreid, wat wel niet betekent dat zij louter individueel moet aangewend worden. De basisfinanciering van de school moet er in elk geval voor zorgen dat elke school in staat is om de leezorgniveaus 1 en 2 goed te organiseren.

De minister blijkt echter vrijwel volledig de idee van de individuele allocatie van middelen te verlaten. Alleen binnen cluster 3 van leezorgniveau 2 blijft individuele financiering over, met name voor de huidige GON-leerlingen van de types 4, 6 en 7 (behalve

de leerlingen ASS – autismespectrumstoornis). De minister geeft als motief dat die middelen bedoeld zijn voor handicapspecifieke ondersteuning. De leerlingen van type 3 en 8 en die met ASS daarentegen zouden geen individuele toewijzing van middelen meer krijgen.

De huidige GON-budgetten zullen op leerzorgniveau 2 geïnvesteerd worden als structuurversterkende maatregel in de vorm van enveloppes die op het niveau van de scholengemeenschap toegekend worden. Het mechanisme dat zal gehanteerd worden voor het toekennen van de enveloppe, ligt nog niet vast. De minister gaat ervan uit dat de enveloppes een groeipad zullen volgen waarvan de omvang vandaag echter nog niet te definiëren valt. Volgens de minister kan de herinschaling in een school voor gewoon onderwijs van de leerlingen die nu in het buitengewoon onderwijs zitten, binnen het nieuwe leerzorgconcept ervoor zorgen dat er een overschot op het algemene budget ontstaat. Deze resterende middelen kunnen dan op leerzorgniveau 2 de enveloppes verruimen. De minister benadrukt “dat het werken met enveloppes geen aanleiding mag geven tot een besparing”. Hij spreekt wel van een gecontroleerde enveloppe en budgettaire beheersbaarheid.

Binnen leerzorgniveau 1 worden de leerlingen voor de vaststelling van de basisfinanciering geteld volgens de principes die momenteel gelden. Onder basisfinanciering verstaan we de lestijden, de lesuren, de leraaruren als de werkingsmiddelen.

De bijkomende middelen voor een zorgbeleid zijn het meest uitgesproken in het gewone basisonderwijs. De ruimere reguliere omkadering van het secundair onderwijs, in vergelijking met het basisonderwijs, rechtvaardigt het niet-rechtlijnig doortrekken van die regeling naar secundaire scholen. In het secundair onderwijs bestaat ook het systeem van BPT-uren (bijzondere pedagogische talen) die naast andere zaken ook aangewend kunnen worden voor zorg. Die standpunten zijn moeilijk verteerbaar voor het secundair onderwijs.

In het VLOR-advies wordt meermaals benadrukt dat voldoende middelen voor een zorgbeleid in het basisonderwijs én in het secundair onderwijs een belangrijke randvoorwaarde is voor de haalbaarheid van leerzorg. De minister zegt daar rekening mee te houden maar vindt het moeilijk nu al concrete uitspraken te doen over de specifieke budgettaire inspanningen voor de verschillende leerzorgniveaus en voor de onderscheiden onderwijsvormen. Op dit moment is dus weinig geweten over dat belangrijke aspect.

De inleiding van de conceptnota beschrijft een aantal problemen, onder meer met de GON-ondersteuning. De GON-ondersteuning is niet in verhouding tot wat een kind in het buitengewoon onderwijs nu krijgt. Om GON te krijgen, is een inschrijving in het buitengewoon onderwijs nodig. Daarom interpreteren we de plafonnering van de GON-budgetten als een gecontroleerde stop op deelname aan GON waarop leerlingen op basis van de criteria recht kunnen hebben. Daardoor worden leerlingen op leerzorgniveau 2 niet meer erkend en herkend. Daarom blijven we ons verzetten tegen de enveloppefinanciering van cluster 2 en 4 op leerzorgniveau.

Het GOK-decreet stelde het secundair onderwijs geen middelen ter beschikking voor zorgcoördinatie, maar bespaarde integendeel op het lestijdenpakket en het ondersteunende personeel. Ook in cao VIII zijn er geen specifieke middelen voor zorgcoördinatie in het secundair onderwijs beschikbaar. Bij het uittekenen van de financiële consequenties van leerzorg in het secundair onderwijs moet hiermee van meet af aan rekening worden gehouden.

De minister suggereert dat er door een herinschaling van een school voor gewoon onderwijs een overschot zou kunnen ontstaan op het algemene budget. Dat lijkt ons geen realistische inschatting. Wij vrezen dat het budget voor leerzorgniveau 2 niet zal toenemen.

Wat leerzorgniveau 3 betreft, is de de vraag van COC, COV, VCLB en VSKO beperkt maar duidelijk. Strikt individuele leertrajecten op het leerzorgniveau 3 zijn in het gewoon onderwijs niet haalbaar als ze te ver afwijken van de planning van het gemeenschappelijke curriculum. Dat principiële knelpunt verwoordt in een notendop wat er bij heel veel leerkrachten en schoolteams over leerzorg leeft. Zij willen hun leerlingen maximaal kansen geven, maar zien de voorstellen als niet haalbaar.

De minister erkent in zijn conceptnota de gevoeligheid van die aangelegenheid en opteert er dan ook voor de implementatie van de keuze voor gewoon onderwijs op leerzorgniveau 3 zeer geleidelijk te laten verlopen. Een geleidelijke invoering is goed, maar verandert niets aan het einddoel.

De minister beweert dat er geen absoluut inschrijvingsrecht zal zijn vanaf 2016. Voor het basisonderwijs en voor de eerste graad secundair onderwijs zal de draagkracht afgewogen worden op basis van een kwantitatief criterium. Als een bepaald percentage per cluster en/of doelgroep binnen een cluster over-

schreden wordt, zou er mogen afgeweken worden van het recht op inschrijving. De minister zegt ook dat er andere eenduidig objectieveerbare criteria mogelijk zijn.

In de tweede en derde graad secundair onderwijs is de draagkracht onvoldoende als binnen de gewone school van keuze geen van de bepaalde zinvolle trajecten voor de betreffende leerling kan aangeboden worden op leerzorgniveau 3. Zonder dat de notie 'zinvol traject' in zijn conceptnota nader omschreven wordt, moet ze volgens de minister voldoende garanties bieden, in die mate dat hij het niet zinvol acht op dit niveau nog percentages te hanteren.

Teneinde een schoolloopbaan in de gewone school te garanderen, geldt het principe van de draagkrachtafweging niet bij de overgang van leerzorgniveau 2 naar leerzorgniveau 3. Als een leerling in de loop van een traject door het CLB ingeschaald wordt op een hoger niveau, behoudt hij alle rechten om in die school verder onderwijs te volgen.

COC, COV, VCLB en VSKO kunnen niet genoeg benadrukken dat er bij de draagkrachtafweging naar een consensus tussen school, ouders, leerling en CLB moet worden gestreefd. Het huidige voorstel met alleen een percentage is te beperkt. De inputgegevens van de school moeten meespelen. Of in een school veel of weinig leerlingen van leerzorgniveau 2 zitten, heeft gevolgen voor het functioneren van de school en de klassen. Ook het aantal GOK-leerlingen, het aantal leerlingen waarvan de thuistaal niet het Nederlands is, zorgen voor grote verschillen. Bij de inputgegevens moet ook de infrastructuur van de school gerekend worden, bijvoorbeeld de toegankelijkheid van de gebouwen. Het is niet omdat er in 1975 een regelgeving afgesproken is, dat die morgen er zal zijn.

De specifieke behoeften van de leerlingen op leerzorgniveau 3 zullen mee bepalen in welke mate die leerlingen in het gewone onderwijs les kunnen volgen. Er zijn ook klasorganisatorische maatregelen die noodzakelijk zijn als gevolg van het strikt individuele traject van het leerzorgniveau. Ook de klasorganisatorische maatregelen om tegemoet te komen aan de leerling met specifieke behoeften moeten in rekening gebracht worden. Die maatregelen mogen de leertrajecten van de medeleerlingen niet in het gedrang brengen en mogen de leraar niet verhinderen zijn klas te bemeesteren.

Alvorens die objectieve criteria toegevoegd kunnen worden, moeten ze nog onderzocht en gedefinieerd worden. Dat verontrust ons. Een strikt individueel curriculum kan geen leidraad zijn. Bij de overgang van leerzorgniveau 2 naar leerzorgniveau 3 kunnen geen draagkrachtafwegingen spelen. De leerling blijft in de school. Stel dat een leerling met leerzorgniveau 3 zich aanmeldt bij een school, die hem wil trachten op te vangen. Na een jaar met ernstige inspanningen wijst de evaluatie uit dat de school het niet aankan. Als de ouders dan eisen dat de leerling in de school blijft, heeft de school daar geen verhaal tegen. De draagkrachtafweging geldt immers alleen voor nieuwe leerlingen.

Voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs willen we benadrukken dat de individuele handelingsplanning niet zo ver mag afwijken van het gemeenschappelijke curriculum dat de finaliteit van de opleiding wordt ondergraven.

Het getuigt niet van veel vertrouwen in de onderwijsinstellingen dat de minister toezicht wil houden op de autonomie van de klassenraden om alternatieve studiebewijzen, gekoppeld aan leerzorgniveau 3, uit te reiken.

Er blijven nog heel wat onduidelijkheden over de draagkrachtafweging, onder meer over de invulling van het begrip zinvolle leertrajecten en de wijze waarop de percentages gehanteerd zullen worden naargelang de doelgroep of de cluster.

Voor leerzorgniveau 4 vroegen COC, COV, VCLB en VSKO geen verplichte verbreding. De minister heeft dat toegezegd, we zullen hem aan zijn woord houden. De scholen die toch willen overschakelen, krijgen een tijdelijke stimulans. Het onderwijsaanbod per regio zou decretaal vastgelegd worden. De inschrijving van leerlingen op Leerzorgniveau 4 in het gewone onderwijs is mogelijk, maar die leerlingen krijgen slechts de middelen van Leerzorgniveau 3. Dat laatste aspect vormt een punt van kritiek.

2. De heer Urbain Lavigne, afgevaardigd bestuurder van het GO!-onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

De heer Urbain Lavigne: Het GO!-onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap staat op basis van de waarden van zijn pedagogisch project positief ten aanzien van

inclusie. Immers, GO! staat ook voor gelijke onderwijskansen voor iedere leerling. Diversiteit in de klas is daarenboven een unieke gelegenheid om de sociale cohesie te versterken.

Het GO! vindt de leerzorgmatrix een goed kader. Het is een systeem dat uitgaat van mogelijkheden in plaats van gebreken, en in staat is flexibele zorgtrajecten te bieden voor de specifieke behoeften van elke leerling. Scholen met een voldoende draagvlak moeten kunnen waarborgen dat kinderen met leerstoornissen, mits er bijkomende zorg is, in het gewoon onderwijs worden opgevangen. De inclusiegedachte gaat nog verder en bepleit dat ook leerlingen met een handicap zoals fysieke, visuele en auditieve handicaps, gedragsproblemen en autisme onder bepaalde voorwaarden en met een aangepast programma kansen kunnen krijgen in een gewone school. Het GO! ondersteunt de wenselijkheid van inclusie, maar is voorstander van een geleidelijke en weloverwogen implementatie. Er moeten immers tal van voorwaarden vervuld zijn, wil inclusie ook in de praktijk slagen.

Vooraleer inhoudelijk dieper in te gaan op enkele aspecten zoals financiering en GOK, de vrije keuze, het leerlingenvervoer en de infrastructuur wil ik kort onze standpunten omtrent andere, cruciale elementen in dit dossier toelichten.

De draagkracht van de school kan gedefinieerd worden als de vaardigheid van een school om een zinvolle leeromgeving te bieden aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften. De draagkracht is afhankelijk van een groot aantal factoren, zoals bijvoorbeeld de populatie van de school, de expertise van het schoolteam, eventuele samenwerkingsverbanden enzovoort. Het GO! is van mening dat er manieren moeten worden ontwikkeld om draagkracht objectief in te schatten. Dat kan een zeer nuttig instrument zijn om het inschrijvingsrecht op een zinvolle en objectieve manier te implementeren. Middelen moeten worden toegekend op een manier die de scholen stimuleert hun draagkracht te ontwikkelen.

De centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's) moeten de rol van draaischijf en begeleider in het inclusieproces behouden. Het stellen van diagnoses en het bepalen van de nodige zorg, of daarvoor desgevallend doorverwijzen naar gespecialiseerde instanties, behoort tot de taken van de CLB's. Ook moeten zij een coördinerende rol spelen in het tot stand komen van de samenwerking tussen de school voor gewoon onderwijs, de school voor buitengewoon onderwijs,

de ouders, de leerling en eventuele externe partners. In het nieuwe systeem moet elke zorgvraag ernstig genomen worden en objectief behandeld worden

Een volgend aspect is de competentieontwikkeling en -ondersteuning. Leerkrachten uit het gewoon onderwijs moeten competenties ontwikkelen die er voor moeten zorgen dat leerlingen met specifieke behoeften de maximale begeleiding en ondersteuning krijgen, waar ze recht op hebben. Maar ook de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs zullen extra competenties in het kader van de verbreding van het aanbod en ter ondersteuning van het gewone onderwijs moeten ontwikkelen. Ook daarvoor moeten er voldoende middelen en opleidingstrajecten zijn.

In de initiële lerarenopleiding zal deze competentieontwikkeling uiteraard moeten worden opgenomen. In de veranderende context zal niet enkel de individuele leerkracht hierbij aan bod komen maar ook de zorgcoördinatoren, de leerlingenbegeleiders, de school als organisatorische eenheid, de pedagogische begeleidingsdiensten, de CLB's, die zichzelf ook zullen moeten bijscholen.

Het GO! vindt het positief dat het tijdspad voldoende garanties biedt voor een geleidelijke en gefaseerde implementatie. Scholen moeten immers goed kunnen worden voorbereid op hun bijkomende zorgtaken. Pas dan kan inclusie en uitbreiding van het aanbod worden geïmplementeerd, met aandacht voor de verschillende onderwijsniveaus. Er moet daarenboven een evenwicht gevonden worden tussen organisatorische en conceptuele taken en begeleiding op de werkvloer. De scholen moeten voldoende autonomie behouden om zelf accenten te leggen. Bijgevolg denken wij dat de start van dit tijdspad op 1 september 2009 te vroeg is.

Tegenover de rechten van de ouders staat de plicht te handelen in het belang van het kind. Het welbevinden en de optimale leerwinst van alle leerlingen moet het criterium zijn waaraan de meningen van alle betrokkenen worden getoetst. Aangezien niet geraakt kan worden aan de keuzevrijheid van de ouders tussen gewoon en buitengewoon onderwijs, is hier een zeer grote rol weggelegd voor de ouders en de school.

Het volgende onderwerp is financiering en GOK. De koppeling van het dossier leerzorg aan de te verwachten nieuwe financiering van het leerplichtonderwijs is voorlopig nog een grote onbekende. Het moet duidelijk zijn dat de financiering tegemoet moet komen

aan de reële behoeften van de leerlingen, en tegelijkertijd een voldoende stabiliteit in de scholen dient te verzekeren om een degelijke werking uit te bouwen.

Daarom zijn we voorstander van een evenwichtig samengestelde gemengde financiering die voor elke school een vaste sokkel vastlegt en daarnaast gebaseerd is op leerlingenkenmerken. De vrije keuze moet als schoolkenmerk in de sokkel worden opgenomen. De basisfinanciering met school- en leerlingenkenmerken moet de school in staat stellen om op een kwalitatieve manier en voor alle onderwijsniveaus te voldoen aan de behoeften van de leerlingen.

Momenteel krijgt het gewone onderwijs middelen in het kader van de gelijke onderwijskansen. Wij pleiten uitdrukkelijk voor het behoud van die middelen in het gewoon onderwijs en de invoering ervan in het buitengewoon onderwijs, opdat daar ook kinderen uit kansarme milieus maximaal kunnen worden ondersteund. Zo heeft het GO! altijd gepleit voor extra GOK-middelen voor scholen van het buitengewoon onderwijs die veel kansarme leerlingen opvangen.

De leerzorgindicatoren moeten daarenboven een aparte financiering opleveren. Zo moeten voor de uitbreiding van het aanbod in het buitengewoon onderwijs en de inclusie in het gewoon onderwijs voldoende middelen uitgetrokken worden. Gewone scholen met leerlingen op leerzorgniveau 2 moeten bijkomende middelen hebben. We pleiten dan ook voor een financiële omkadering die toegespitst is op de individuele leerling en niet als enveloppe aan de scholengemeenschap wordt toegekend. Het kan bijvoorbeeld niet dat scholen en scholengemeenschappen met een relatief hoog aantal leerlingen op leerzorgniveau 2 voor hun zorgbeleid dezelfde middelen ontvangen als scholen en scholengemeenschappen met een laag aantal leerlingen zorgniveau 2.

De behoefte aan een aangepaste infrastructuur is eveneens gelinkt aan de financiering: extra middelen zullen nodig zijn om de verbreding van het buitengewoon onderwijs en de inclusie in het gewoon onderwijs mogelijk te maken. Bijkomende werkingsmiddelen zijn noodzakelijk om de kinderen op te vangen: aanpassingen aan de infrastructuur, opvangen van het capaciteitsprobleem, toegankelijkheid van de schoolgebouwen en klassen, werkingsmiddelen enzovoort. Ook met het veiligheidsaspect moet terdege rekening gehouden worden.

De conceptnota neemt geen duidelijk en welomschreven standpunt over de vrije keuze in. Toch is de vrije keuze een fundamenteel principe, dat grondwettelijk gewaarborgd wordt, zowel vanuit het oogpunt van de ouders, de vrijheid van schoolkeuze, als van de onderwijsverstrekker, de vrijheid van oprichting en aanbod.

Om de grondwettelijke, wettelijke en decretale verplichtingen inzake de vrije keuze na te komen moeten we beschikken over voldoende middelen om kwalitatief onderwijs te waarborgen. Door de implementatie van de nieuwe leezorgmatrix zullen scholen de mogelijkheid en/of de plicht krijgen om hun onderwijsaanbod uit te breiden of te hertekenen. Het GO! is voorstander om dat binnen regionaal afgebakende zones te bekijken. Voor het buitengewoon secundair onderwijs en het buitengewoon basisonderwijs kan de onderwijszone een oplossing betekenen. De onderwijszones zijn decretaal bepaald en gelden dus voor iedere onderwijsverstrekker. Dat maakt het mogelijk om binnen die afgebakende zone een rationeel onderwijsaanbod uit te bouwen. De vrije keuze moet binnen die zone alvast gerespecteerd worden.

Het GO! onderschrijft het matrixmodel waarin elk kind maximaal wordt geholpen om een succesvolle schoolloopbaan te realiseren. Dat wil impliciet zeggen dat kinderen binnen een redelijke afstand kansen moeten krijgen in de school van hun keuze of dat er aangepast leerlingenvervoer is.

Het dossier leerlingenvervoer is onlosmakelijk verbonden met de vrije keuze. Ook hier mag aan het grondwettelijke principe van de vrije keuze niet geraakt worden. Momenteel is het aanbod aan buitengewoon onderwijs per type niet evenwichtig gespreid. Gevolg is dat leerlingen vaak te lang op de bus moeten zitten.

We pleiten ervoor om het dossier leerlingenvervoer zo snel mogelijk aan het dossier leezorg te koppelen. Een proefproject in Oost-Brabant om het leerlingenvervoer in functie van de typologieën te hertekenen, wordt voorbereid. Beter ware nu al rekening te houden met de leezorgmatrix.

We vragen leerlingenvervoer in functie van de zorgvraag van het kind. En dat zowel voor het vervoer van kinderen uit het buitengewoon onderwijs als uit het gewone onderwijs. Door de uitbreiding van het

aanbod hopen we alleszins dat er meer evenwicht in het onderwijslandschap ontstaat, zodat de kinderen binnen een redelijke tijd naar school kunnen worden vervoerd.

3. De heer Bob Loisen, directeur pedagogisch beleid OVSG (Onderwijssecretariaat van de Vereniging van Steden en Gemeenten)

De heer Bob Loisen: De conceptnota stelt dat er operationele criteria moeten zijn voor een eenvoudige diagnostiek en een aangepast orthodidactisch handelen. OVSG is het ermee eens dat er objectieve landelijke criteria en procedures moeten komen. Het is belangrijk dat via handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken de zorgbehoeften van kinderen in kaart worden gebracht. Ook bij classificerende diagnostiek, meestal nodig voor leerzorgniveau 3, gaat het om het labelen van individuele leerlingen. OVSG wil beklemtonen dat CLB's voor sommige diagnoses, voornamelijk voor clusters 3 en 4, beroep moeten doen op experts. Daarom moet de finaliteit van de CLB's duidelijk gedefinieerd zijn. Zo ontbreekt bijvoorbeeld de discipline kinderpsychiatrie voor ASS, ADHD of psychopathieën. Ouders kunnen enkel buiten het onderwijs terecht. Zeker bij kansarme ouders kunnen er problemen zijn met financiering, hoge drempels of lange wachtlijsten. Om die reden is de kans groot dat gelijke kansen van ouders en de leerlingen geschaad worden. Het alternatief is dat de CLB's bijkomende middelen krijgen voor classificerende diagnostiek en dus zelf de experts kunnen inhuren.

Ook de criteria moeten dus objectiveerbaar en landelijk zijn. Het tijdsbestek is echter te krap. Er bestaan criteria maar die verschillen vaak en zijn niet wetenschappelijk onderbouwd. Om de criteria optimaal te ontwikkelen, is er dus meer tijd nodig dan tot 1 september 2009. De bestaande initiatieven moeten worden geïnventariseerd. Overleg moet worden georganiseerd, standaarden moeten worden ontwikkeld. Onderwijs en CLB's moeten samen een project diagnostiek opzetten.

Het resultaat moet steeds een gedragen advies zijn waarin alle partners hun verantwoordelijkheid nemen. Bij niet-akkoord moeten ouders, scholen en leerlingen de toewijzing in vraag kunnen stellen. Er is een onafhankelijke instantie nodig waarop alle betrokkenen, inclusief het CLB, een beroep kunnen doen als ze zich in hun rechten geschaad voelen of als er geen unaniem advies is.

Onze koepel begeleidt het handelingsgericht werken. Het is een goede methode om de specifieke zorg voor leerlingen vast te stellen en aan te kunnen bieden. De methodiek gaat echter uit van een transactioneel referentiekader waarbij de school en leraren, de ouders en het CLB nauw betrokken worden. Dat intensieve proces vereist een gedegen professionalisering van scholen en CLB's. Voor het basisonderwijs vergt dat een driehoeksverhouding tussen de zorgcoördinator, de leraar en de CLB-schoolbegeleider. De implementatie van de methodiek moet samen en gelijktijdig verlopen. De methodiek van handelingsgericht werken moet gelijktijdig door het CLB en de school, ondersteund door de pedagogische begeleidingsdienst, geïmplementeerd worden. Dat intensieve scholingsproject past moeilijk in de huidige nascholingsinitiatieven. Het gaat immers over complexe thema's in het handelingsgericht werken zoals het stellen van heldere vragen, gericht observeren in de klas, goede communicatie met ouders, ook met kansarme ouders, en optimale trajectondersteuning op klas- en leerlingniveau. Zo kunnen de onderwijsbehoeften vertaald worden in een specifiek onderwijsaanbod.

Uit het voorgaande blijkt dat een goede samenwerking tussen school en CLB een absolute voorwaarde is om het hele proces waar te maken. Bij diagnose, indicatiestelling en toewijzing moeten CLB's onafhankelijk kunnen werken. Tegelijkertijd moeten ze samen met de school het proces in goede banen leiden. Ze zijn tegelijk beoordelaar en ondersteuner. Dat kan tot spanningen leiden. We vragen dan ook garanties voor de onafhankelijkheid van de CLB's. Anderzijds mag het CLB nooit voorbijgaan aan het pedagogische project van scholen en geen afbreuk doen aan prioriteiten en behoeften van scholen. Dat is een garantie voor scholen en inrichtende machten.

OVSG vindt het positief dat in de conceptnota een tijdsbestek vastgelegd wordt, maar voorbereidende werken zoals ontwikkelingswerk, uitproberen en bijsturen zijn noodzakelijke stappen zijn om een implementatie met objectiveerbare criteria mogelijk te maken.

Tegelijkertijd zijn verschillende evaluatiemomenten erg belangrijk om de ervaringen van de uitvoerders, in casu de leraren en ondersteuners, CLB's, ouders en leerlingen te leren kennen, om de meerwaarde voor de leerlingen te onderzoeken, de haalbaarheid bij de verschillende actoren na te gaan en om de tendensen bij de ouders vast te stellen. De evaluaties moeten het dan ook mogelijk maken dat de periodes en imple-

mentatiestrategieën desnoods aangepast kunnen worden. Dat staat onvoldoende in de conceptnota.

De minister erkent in de conceptnota de gevoeligheid van de strikt individuele leertrajecten op niveau 3, als die te ver afwijken van de planning van het gemeenschappelijke curriculum. Daarom wil hij de leertrajecten geleidelijk invoeren. Nadien zegt hij dat na 2016 leerlingen met leerzorgniveau 3 inschrijving in het gewone onderwijs gegarandeerd is. Enkel op basis van draagkracht zijn uitzonderingen mogelijk.

Om bij dergelijk ingrijpend veranderingsproces de aanvaarding en haalbaarheid bij alle betrokkenen juist te kunnen inschatten is een goed communicatieproces met alle actoren op de verschillende echelons in het leerbekader evident. Ook is het nodig voortdurend de vinger aan de pols te houden en eventueel bij te sturen.

4. De heer Patrick Weyn, directeur POV (Provinciaal Onderwijs Vlaanderen)

De heer Patrick Weyn: Vanuit onze visie op onderwijs en ons onderwijsproject, steunen we het concept van leerbek. We kunnen dus in grote lijnen akkoord gaan met de ontwikkeling van een zorgcontinuüm in het gewoon en buitengewoon onderwijs. We kunnen dus akkoord gaan met het voorgestelde leerbekader. We vinden het belangrijk dat leerlingen, ook van zorgniveau 3, de keuze hebben tussen gewoon en buitengewoon onderwijs, in functie van de context van de leerling, de mogelijkheden van zijn omgeving en zijn capaciteiten.

De implementatie van het zinvolle concept roept vragen op. Ik zal focussen op het gewone secundair onderwijs en zal twee elementen uitdiepen, namelijk de competentieontwikkeling en -ondersteuning, en de draagkracht en taakbelasting.

Het zal belangrijk zijn om kwalitatief zinvolle en goede individuele leertrajecten op te stellen voor ZN3-leerlingen, naast de leerlingen die het gewone curriculum volgen. De meeste schoolteams beschikken over competenties om met problemen om te gaan. We verwachten echter dat de stijging van de complexiteit van de problemen en de frequentie waarmee schoolteams ermee geconfronteerd worden, een belangrijke groei in competentieontwikkeling zal noodzaken. Vandaag hebben de scholen angst voor wat er op hen afkomt.

Die competenties betreffen onder meer het handelingsgericht werken. Ook wij hebben een beperkt

nascholingsproject georganiseerd voor een dertigtal mensen uit een paar scholen en twee CLB's. Het betrof zowel leden uit schoolteams, CLB-medewerkers als pedagogische begeleiders. We vinden het belangrijk dat ze allemaal een gelijkaardige taal en referentiekader hanteren. Voor dat beperkte project waren heel wat middelen en mankracht nodig. Een ruimere implementatie van het leerbekconcept zal dus veel middelen, mankracht en materiaal vergen.

Ook voor andere elementen zoals de mogelijkheden tot compenseren, dispenser en differentiëren, is er nog werk aan de winkel. Zeker als de complexiteit en de frequentie van de problemen toenemen. Het is belangrijk dat leraren uit het gewone onderwijs nascholing kunnen krijgen over het werken met leerlingen met specifieke zorgbehoeften. De beroepsprofielen en de basiscompetenties volstaan niet om leerlingen met specifieke zorgbehoeften de bek te geven waar ze recht op hebben. Van de leraren buitengewoon onderwijs wordt verwacht dat ze hun kennis overdragen aan de andere leerkrachten. Kennisoverdracht onder leerkrachten vergt andere competenties. Ook dat zal hun aangeleerd moeten worden, onder andere in bijscholingen. Ook de pedagogische begeleidingsdiensten zullen mee moeten. De ondersteuningsvragen van scholen zullen toenemen, ook zij zullen dus competenties moeten verwerven. Dat geldt trouwens ook voor CLB-medewerkers.

Een tweede aspect is de draagkracht en de taakbelasting. Het is belangrijk te erkennen dat die niet alleen afhankelijk is van het aantal leerlingen op ZN3, maar van ZN2 en GOK-leerlingen. Voor het secundair onderwijs is het belangrijk dat de draagkracht kan afgewogen worden per structuuronderdeel. Het is duidelijk dat bepaalde studierichtingen meer jongeren zullen aantrekken met specifieke zorgbehoeften dan anderen. De bijkomende zorginspanningen, het intensiever overleg en de intensere samenwerking met CLB en onderwijsexterne diensten moeten verrekend worden in de taakbelasting van de scholen. Scholen met een goede begeleiding voor bepaalde problemen zijn vaak een beetje het slachtoffer van hun goede werking. De mond-aan-mondreclame zorgt ervoor dat er meer leerlingen met die specifieke problemen naar die school komen. Op zich is dat een positieve zaak, maar dit aanzuigeffect belast de school extra.

Het is belangrijk dat scholen kunnen beschikken over instrumenten om hun draagkracht in te schatten maar ook om te analyseren aan welke parameters ze kunnen werken om hun draagkracht te verhogen. De pedagogische begeleidingsdiensten zullen vragen om ondersteuning krijgen. Het is prima dat Onder-

wijsdecreet XVII een bijkomende omkadering van 30 fulltime equivalenten vastlegt voor de pedagogische begeleidingsdiensten. Voor zo'n belangrijke onderwijsvernieuwing moeten de scholen echter nog beter begeleid worden en zal – zeker in een eerste fase – deze begeleidingsomkadering niet volstaan.

Kortom, een onderwijsvernieuwing van dergelijk formaat vergt begeleidende maatregelen, onder meer op vlak van competentieontwikkeling, ondersteuning, draagkracht, taakbelasting van scholen, pedagogische begeleidingsdiensten en CLB's.

5. Vragen en opmerkingen van de leden

De heer Jef Tavernier: Draagkracht en taakbelasting zijn zeer belangrijk. Anderzijds kan ik me voorstellen dat sommige scholen de luwte opzoeken en weinig initiatieven nemen. Dat gebeurt vaak heel subtiel. Sommige scholen hebben bijvoorbeeld geen andersstalige leerlingen of migranten. In het kader van de leerzorg heeft iedere school de verplichting om een deel ervan op zich te nemen. Dat aspect mis ik. Moet er geen engagementsverbintenis zijn?

De heer Patrick Weyn: Dat is een belangrijk element en heeft te maken met het aanzuigeffect. Als iedereen gelijke verantwoordelijkheid neemt, wordt de last verdeeld en zal het aanzuigeffect beperkt zijn. Ik weet alleen niet of het op relatief korte termijn realiseerbaar is. Er zijn al scholen die zich in specifieke problemen gespecialiseerd hebben. Die scholen hebben sowieso een voorsprong. Het zal de andere scholen heel wat tijd vergen om zo'n school bij te benen. Ondertussen blijft het aanzuigeffect spelen. Ik sta wel achter de idee de behoeften te verdelen en te verhinderen dat scholen zich drukken. Iedereen moet verantwoordelijkheid nemen, maar daarvoor is tijd nodig. In tussentijd mogen de andere scholen niet verstikken.

De heer Bob Loisen: Ik ben het volledig eens met collectieve verantwoordelijkheid. Denkt de vraagsteller aan een engagementsverklaring zoals in het GOK-beleid? Een evaluatie moet eerst uitwijzen welke verschuivingen gebeurd zijn.

Collectieve verantwoordelijkheid moet verbonden zijn met draagkracht. Scholen met leerlingen met bepaalde zorgbehoeften en achterstand, moeten ook op basis van kwalitatieve en niet louter kwantitatieve criteria beoordeeld worden.

De heer Urbain Lavigne: Alle netten kennen concentratiescholen en witte scholen. We mogen niet evolueren naar een gelijkaardige situatie voor zorgkinderen. Daarom willen we manieren ontwikkelen om de draagkracht objectief in te schatten en er zo voor te zorgen dat er een instrument komt om het inschrijvingsrecht te vrijwaren. Middelen moeten toegekend worden op een manier die scholen stimuleert hun draagkracht te ontwikkelen. Scholen moeten baat hebben bij een draagkrachtverhoging om meer kinderen op te vangen. Het moet bekeken worden of het zinvol is om te werken met percentage, dus een kwantitatieve norm.

De heer Gaby Tersago: Geen enkele school kan zich onttrekken aan de zorg voor leerlingen. De vraag is alleen of die bepaalde leerling in die bepaalde school best terecht kan. Daarom hebben we vroeger al gesuggereerd om te overwegen of ouders niet de garantie kunnen krijgen dat er binnen een bepaalde regio zorg gedragen wordt voor hen. Scholen, scholengemeenschappen of zelfs grotere niveaus kunnen zich dan engageren om leerlingen het voor hen best mogelijke onderwijs te geven. We moeten het niet spelen op niveau van de individuele school, maar onderwijs moet zijn maatschappelijke opdracht waarmaken en die kinderen opvangen.

Mevrouw Veerle Heeren: Hebben de netten al begroot hoeveel middelen ze nodig hebben om de infrastructuur aan te passen? Zijn er grote verschillen tussen de netten? Het is de bedoeling om de komende jaren heel wat nieuwe gebouwen op te richten via alternatieve financiering. Houden de netten rekening met aanpasbaarheid en toegankelijkheid? In de commissie Wonen komt dat ook vaak aan bod.

De heer Lavigne: Bijna alle scholen en zeker de nieuwe gebouwen zijn toegankelijk voor rolstoelpatiënten. Het probleem gaat echter verder. Voor sommige kinderen zal het klaslokaal helemaal anders moeten ingericht worden. Ik heb geen zicht op de extra kosten. Ik kan niet voorspellen welke zorg en aangepaste infrastructuur kinderen in leerzorgniveau 4 van de school nodig zullen hebben. De kosten zullen echter aanzienlijk zijn.

Mevrouw Veerle Heeren: Oude scholen zijn zeker niet allemaal toegankelijk voor rolstoelpatiënten. De aanpassing van die infrastructuur is duur.

Mevrouw Kathleen Helsen: De afweging van de draagkracht is belangrijk om een goede opvang en

kwalitatief onderwijs waar te maken. Volgens een spreker wordt dat beter niet beoordeeld per individuele school, maar per regio. Dat klopt voor het secundair onderwijs dat regionaal opgebouwd is. In het basisonderwijs vinden ouders het net belangrijk om hun kind in de eigen leefomgeving school te laten lopen. Als de draagkracht overschreden is, moet de school zoeken naar mogelijkheden om de draagkracht te versterken. Heeft dat grenzen of kan dat onbeperkt als het doel is het kind in de eigen omgeving te laten schoollopen?

Julie geven aan dat het belangrijk is duidelijkheid te verwerven inzake de financiële middelen die eventueel extra kunnen worden ingezet. In de nieuwe conceptnota wordt naar de nieuwe middelen verwezen. Volstaan die in het licht van de opdracht of moet er nog meer duidelijkheid komen inzake de nieuwe financiering van het leerplichtonderwijs?

Inzake competentieontwikkeling moet duidelijk nog een hele weg worden afgelegd, en moet voor het secundair onderwijs een ander pad worden gevolgd dan voor het basisonderwijs. Van het buitengewoon onderwijs vergt het bovendien een hele inspanning om in de nodige ondersteuning te voorzien voor het gewoon onderwijs. Zijn de daartoe ingeschreven middelen in het kader van de pedagogische begeleidingsdiensten voldoende om dit waar te maken?

Met betrekking tot het buitengewoon onderwijs vraag ik me af of het mogelijk blijft de vereiste expertise van daaruit te blijven aanbieden op lange termijn? De ervaring binnen deze soort van onderwijs zal immers niet langer kunnen worden opgebouwd aangezien de leerlingen er niet meer aanwezig zullen zijn.

Voor leerzorgniveau 4 is de opmerking gemaakt dat het moeilijk is die kinderen binnen het gewoon onderwijs op te vangen met de middelen die worden vooropgesteld voor leerzorgniveau 3. Of is dat voor die graad gewoon onhaalbaar? Wat is de visie ter zake?

Met betrekking tot de onafhankelijke positie van de CLB's en de expertise die van buitenaf moet worden ingeroepen, stel ik me de vraag of het de bedoeling is specifiek meer inspanningen vanwege de overheid te zien om experts in te schakelen binnen de CLB's. Stelt zich vandaag een probleem inzake de onafhankelijkheid van CLB's, in het licht van de belangrijke attesteringsbeslissingen die daar worden genomen?

De heer Gaby Tersago: Er is nu sprake van leerzorgniveaus en leerzorgvelden, die worden gevormd door

de kruising van de leerzorgniveaus en de clusters. We weten echter niet precies welke de criteria zijn om te voldoen aan een bepaald leerzorgniveau. We moeten het dus momenteel doen met de voorlopige globale omschrijving. Voor leerzorgniveau 4 stelt de minister in zijn omschrijving dat het gaat om leerlingen die in een aparte setting onderwijs moeten kunnen genieten gezien hun specifieke noden. Dan vraag ik me af waarom er geen uitspraak wordt gedaan over het feit dat een leerling in het gewoon onderwijs met de middelen van leerzorgniveau 3 kan functioneren. De vraag naar duidelijke criteria is slechts een van de vele.

De competentieontwikkeling is inderdaad iets waarop we vroeger hebben gewezen. Als de kennis en vaardigheden die zijn ontwikkeld in het buitengewoon onderwijs via de zorg voor de respectieve leerlingen gedeeltelijke wegvalt doordat een deel van de leerlingen wegvloeit naar het gewoon onderwijs, dan vrees ik dat uw vrees wel eens gegrond zou kunnen zijn. Bepaalde competenties zullen niet meer kunnen worden aangeboden door het buitengewoon onderwijs. Kinderen begeleiden vergt overigens andere vaardigheden dan het begeleiden van leerkrachtenteams in het gewoon onderwijs.

Wat draagkracht en eigen leefomgeving betreft, uitte u een terechte zorg, maar alle goede bedoelingen ten spijt, zorgen de omstandigheden vaak voor beperkingen. Het is dus best mogelijk dat het voor bepaalde leerlingen onmogelijk is binnen een beperkte radius de meest aangewezen school te vinden. Ik vind evenwel net als u dat die radius niet te groot mag zijn.

De heer Bob Loisen: Ik denk dat we inzake financiering gewoon duidelijkheid vragen om de puzzel te kunnen vervolledigen. Er zijn al dossiers geweest waarin de financiering aan bod is gekomen. Pas als we alles samen kunnen bekijken, zullen we het hele plaatje kunnen maken van wat het voor een specifiek dossier zou kunnen betekenen.

We juichen toe dat er extra middelen en pedagogische begeleiding komen in het kader van de competentieontwikkeling. Voor alles wat evolueert binnen onderwijs is begeleiding nodig, maar dat is ontoereikend. Er is begeleiding nodig op schoolniveau, waar alles mogelijk moet worden gemaakt, maar net zo goed op individueel lerarenniveau. De leraar moet in de diversiteit van zijn klas immers leren omgaan met kinderen die specifieke problemen hebben. Dat hangt dan ook samen met de evolutie binnen de lerarenop-

leiding. Het plaatje moet in elk geval als een geheel worden bekeken.

De heer Patrick Weyn: We vinden het prima dat er dertig voltijdse krachten bijkomen, maar men mag niet vergeten dat we sinds 1991 tot nu met dezelfde omkadering hebben gewerkt; in die periode is de complexiteit van de vraag naar ondersteuning van scholen sterk toegenomen. Dit is naar onze mening dus een inhaaloperatie voor de extra inspanningen die al zijn geleverd. Dagelijks ondervinden we dat bij de pedagogische begeleidingsdiensten het water tot de lippen komt. Als er bijkomende ondersteuningsvragen komen, vragen we zeker in de startperiode om bijkomend potentieel.

Ook voor wat de nascholing betreft, is het met de huidige middelen onmogelijk om het hele concept te ondersteunen. Als we ons moeten concentreren op de leerzorg met die middelen, dan moeten andere thema's inleveren. Op andere fronten worden echter ook nieuwe initiatieven genomen, zoals bij taalonderwijs, evaluatie van personeel en dat vraagt ook weer om de nodige specifieke professionalisering.

De heer Dirk De Cock: Van de heer Tersago wil ik graag nog iets weten over de notie zinvol traject, die zo moeilijk definieerbaar is en de objectieve indicatoren die er nog niet zijn. De minister heeft zich ertoe verbonden het onderwijsveld te betrekken bij het ontwikkelen van die indicatoren. Hij is ook bereid om de competentieontwikkeling bij leerkrachten en CLB-medewerkers uit te tekenen en om de hele kwalificatie van het aanbod in het buitengewoon onderwijs volledig samen met het basisonderwijs op poten te zetten. Voor leerzorgniveau 3 geeft hij zelfs een tijdstraject aan tot 2016. Ik stel me de vraag wat er eerst komt. Het lijkt me onmogelijk om die objectieve indicatoren nu al vast te leggen. Daarvoor is immers de knowhow en specialistische kennis nodig op het terrein. Terwijl het traject begint te lopen is dat moeilijk. Moet er niet eerst volledig op voorhand vanalles uitgewerkt worden?

De heer Gaby Tersago: Het gaat over twee soorten van indicatoren en we juichen toe dat de minister het onderwijsveld zelf wil betrekken bij de ontwikkeling ervan. Enerzijds zijn er de indicatoren die te maken hebben met de inschaling in zorgvelden. Daarvan is uitdrukkelijk gezegd dat vanaf 2019 dit traject zou kunnen worden opgestart. Er moet nog heel wat worden voorbereid en daarvoor zijn we uitgenodigd.

Als het echter gaat over indicatoren of eerder criteria voor de draagkrachtafweging, dan zie ik dat we niet

uitgenodigd zijn. Er moet nog worden onderzocht of ze er zijn. We zouden ook daarvoor graag dezelfde behandeling krijgen als voor de andere criteria en mee mogen nadenken.

III. STANDPUNT VAN DE ONDERWIJSVAKBONDEN

1. De heer Peter Gregorius, nationaal secretaris COC (Christelijke Onderwijscentrale)

De heer Peter Gregorius: De bedoeling van de vakbonden is niet afzonderlijk een visie te brengen, omdat we het niet haalbaar achten op vijftien minuten tijd deze op ernstige en genuanceerde wijze te duiden. U krijgt dus een gemeenschappelijke visie van de vier onderwijsvakbonden.

Ik begin met een algemeen overzicht om dan over te gaan tot de reactie van de vakbonden op de vaststellingen en knelpunten in de nota. Ook andere partners delen de aangebrachte visie. De vakbonden willen benadrukken dat ook zij en het personeel dit bekijken vanuit het oogpunt van de leerlingen. We hebben het beste voor met alle leerlingen, ook met de leerlingen die specifieke noden hebben.

Het is niet omdat we over een item van een concept-nota niets zeggen dat er niets over kan gezegd worden en het is niet omdat we over een item iets zeggen dat er niets meer kan over gezegd worden.

We stellen in de eerste dertig pagina's vast dat voor de uitleg over waarom het systeem moet wijzigen, de minister verwijst naar het basiskader. We wijzen er in eerste instantie op dat dit basiskader in al die jaren nooit volledig is toegekend aan de scholen. Onder minister Coens is een urenpakket samengesteld op basis van het aantal leerlingen en dat pakket moest volstaan om goed onderwijs mee te geven. De scholen hebben dit pakket nog nooit voor de volle 100% ontvangen. Sindsdien kregen de scholen wel vele extra taken, maar geen bijkomende uren. Integendeel: er is op dat pakket nog bespaard. Een van de eerste beleidsdaden van minister Vandenbroucke was overigens een verdere besparing op het secundair onderwijs bij zowel onderwijzend als ondersteunend personeel. Zo verdwenen ongeveer duizend voltijds equivalenten.

De minister heeft wel oog voor de bekwaamheden van het buitengewoon onderwijs. Hij stelt dat het buitengewoon onderwijs sinds 1970 de onderwijs-

kansen van kinderen en jongeren met een beperking ontegensprekelijk heeft verbeterd. Hij zegt ook nog dat men zich in de loop van de decennia een manier van werken eigen heeft gemaakt in het buitengewoon onderwijs die voor heel wat ouders en leerlingen een antwoord vormt op hun noden en zorgen. In zijn conceptnota situeert de minister ook de zorg in het huidige onderwijs. De minister begint met een overzicht van het aantal GOK-leerlingen: 130.000 in het basisonderwijs, 27.000 in de eerste graad secundair, 14.000 in de tweede en derde graad secundair. Uit die cijfers zouden we kunnen afleiden dat het onderwijspersoneel voor die leden schitterend werk verricht. De daling van het aantal GOK-leerlingen is immers spectaculair in de loop van het onderwijstraject. Tenzij dit natuurlijk te wijten is aan de gehanteerde criteria voor vaststelling van GOK-leerlingen. Die criteria worden immers ook gebruikt om de financiering aan te koppelen.

Vandaag zijn er uren voorzien voor zorg en zorgcoördinatie in het basisonderwijs. Wij vinden die veel te weinig, maar ze zijn er. In het secundair zijn die er echter niet. De minister gaat ervan uit dat het daar mogelijk is hetzelfde te doen als in het basisonderwijs via BPT-uren. BPT-uren worden echter niet alleen in het secundair onderwijs gehanteerd. Dat kan in alle onderwijssectoren. In de nota schrijft de minister dat er op dit ogenblik 1825 FTE's zijn die met BPT-uren belast worden en dat die onder meer voor zorg worden aangewend. Dit kan echter niet naar verhouding worden ingeschat. Wij hebben sterk de indruk dat met wat binnen het kader van die uren allemaal moet gebeuren, er niet veel overblijft voor zorg. Dat staat los van wat uit goede wil en in de vrije tijd gebeurt.

Het lijstje van wat er met BPT-uren moet gebeuren in de scholen is lang, omdat er een aantal taken worden opgelegd aan de scholen, waar geen middelen tegenover worden gesteld: bijvoorbeeld veiligheidscoördinator, preventieadviseur, graadcoördinator, groene leerkracht, leefsleutels, pastoraal, bibliotheek, coördinatie van werkgroepen, extra uren ICT omdat het pakket daar te klein is, extra mentoruren enzovoort.

De middelen die in cao VIII zijn ingeschreven voor functiedifferentiatie zijn niet bedoeld als voorafname op de leerzorg. Die jobs dienen dus niet om zorg mee te organiseren. Men kan die er deels voor gebruiken, maar initieel dienen ze daar niet voor. In die zin was het een positieve zaak dat bij de cao-onderhandelingen ook de koepels mee aan de onderhandelingstafel

zaten. Zij zullen zonder enige twijfel kunnen bevestigen wat wij hier stellen.

In zijn nota beschrijft de minister een aantal spanningsvelden vandaag en het is een grote verdienste dat ze op overzichtelijke wijze in kaart worden gebracht. Wij moeten ons echter durven afvragen in hoeverre de oplossingen die de minister aanbrengt, die knelpunten ook opheffen.

Er is in eerste instantie een knelpunt in de typologie. De types zouden te eng omschreven zijn en stigmatiseren. Het zou in een aantal gevallen moeilijk zijn om tussen type 1 en 8 nog een onderscheid te maken. Biedt de nota een oplossing? Neen, want als men met doelgroepen werkt, komt dit op hetzelfde neer. Doelgroep A omvat leerlingen met een ernstige leerstoornissen. Doelgroep B omvat leerlingen met een licht mentale handicap. Die worden samen ondergebracht in cluster 2. Men moet bij het overlopen van de zorgmatrix eigenlijk weten dat waar er een letter staat bij de mogelijkheid voor buitengewoon onderwijs van kinderen met ernstige leerbeperkingen, dit niet geldt voor het secundair. Dat geldt enkel voor basisonderwijs en zou enigszins voor verwarring kunnen zorgen. Als die leerlingen in dezelfde cluster worden gezet, en ze niet allebei naar secundair worden doorgelaten, dan moet die doelgroep uiteindelijk bekeken worden. De nota geeft daarvoor geen oplossing.

Er is ook een probleem voor leerlingen met een meervoudige functiebeperking. Die leerlingen horen vandaag niet thuis in een bepaald type. Zo zijn er kinderen met een licht mentale handicap en ook nog gedragsproblemen. Ook daarvoor biedt de nota geen oplossing want ze blijven verspreid over verscheidene doelgroepen en clusters. Hoort een leerling zoals net beschreven thuis in doelgroep B of doelgroep G, in cluster 2 of in cluster 4? De minister voorziet wel in een afzonderlijk leerzorgniveau voor kinderen met zware meervoudige beperkingen.

Vandaag bestaat er evenmin een type voor kinderen met ASS, autismespectrumstoornissen. De minister stelt dat er nu vrij creatief met dit aspect wordt omgesprongen door de CLB's, afhankelijk van net en regio, om de kinderen toch te laten functioneren in een school in de buurt waar ze best thuishoren. Er wordt in de nota wel een aparte doelgroep ASS gecreëerd, maar we vragen ons af wat de meerwaarde hiervan is in het systeem van de conceptnota, in vergelijking met wanneer er in het bestaande systeem

een type 9 ASS in het buitengewoon onderwijs zou worden gecreëerd.

Er is ook een knelpunt inzake de verwijspraktijk. Uit studies blijkt dat het PMS veelal doorverwees op vraag van de school en dat ouders en leerlingen daar weinig of niet bij werden betrokken. Is dat nog altijd wel zo? De PMS-centra zijn immers al jaren CLB geworden met een verschuiving in de opdracht. Zijn er ook studies die aantonen of die verwijspraktijk nog altijd zo problematisch is?

Er is ook een probleem met doorverwijzing van kansarme leerlingen, en dit vooral door de taalproblematiek. Als men de kansarmoede in het buitengewoon onderwijs en op de totale bevolking afweegt, dan ziet men een onevenwicht. Biedt de nota daarvoor een oplossing? Dat is moeilijk vast te stellen. Zelfs als leerlingen en ouders erbij betrokken worden, blijft het namelijk de vraag waarvoor ouders zullen kiezen. Voor het eerst is die term 'kiezen' ook op zijn plaats. Vandaag is er voor leerlingen (en ouders) eigenlijk geen sprake van een keuzemogelijkheid voor het buitengewoon onderwijs zolang ze geen doorverwijzingsattest hebben. Met het concept leerzorg wordt die keuze wel mogelijk, maar wij zijn er niet van overtuigd dat ouders dan massaal voor het gewoon onderwijs zullen kiezen omwille van de specificiteit van wat nu wordt aangeboden in het buitengewoon onderwijs.

Verder wordt ook het probleem van het labelen van leerlingen aangehaald. Wij onderschrijven dit: leerlingen worden binnengehaald en een etiket opgeplakt. Ze worden als het ware gestigmatiseerd, maar het concept leerzorg verandert dat niet. Leerlingen worden ook nu gediagnosticeerd en krijgen een label van doelgroep en cluster. Er is zodoende geen oplossing tegen het labelen.

Een bijzonder mooi werkstuk in de nota is de opsomming van de problemen van het GON-systeem. We hebben echter niet de indruk dat de nota oplossingen aanreikt voor die problemen. De te lage integratietoelage, de te grote afstand die GON-begeleiders moeten afleggen, zien we bijvoorbeeld niet verdwijnen. GON-begeleiders zijn niet zomaar werkrachten die eens een leerling behandelen, een leerling of leerkracht ondersteunen in een school dicht in de buurt, maar echte vakspecialisten. Ook de te beperkte GON-ondersteuning wijzigt niet in het nieuwe concept. We steunen wat de inrichtende machten daarover reeds gezegd hebben.

Er is ook een kloof in het ondersteuningsaanbod. We vrezen dat ook dit niet wordt opgelost via de nota. Ouders die vandaag opteren voor buitengewoon onderwijs omwille van bijvoorbeeld het gratis busvervoer en de aangeboden paramedische behandeling, zullen volgens ons met de mogelijkheden in het leezorgkader niet direct voor het gewoon onderwijs opteren. Dat kan gelinkt worden aan andere kansarmoede. Mensen die op leezorgniveau 3 worden ingeschaald door de CLB's, worden daarin ondergebracht na grondig onderzoek en diagnose. Zullen mensen die nu de keuze kunnen maken voor gewoon onderwijs afzien van het gratis busvervoer in het buitengewoon onderwijs? Misschien als voor leezorgniveau 3 het leerlingenvervoer in het gewoon onderwijs ook gratis wordt gemaakt.

De scholen voor buitengewoon onderwijs zijn onevenwichtig gespreid. Dat is inderdaad zo. We stellen vast dat de types en opleidingsvormen die via het concept leerzorg het gemakkelijkst zouden kunnen overschakelen naar het gewoon onderwijs, precies die zijn die al het meest voorkomen in het onderwijslandschap vandaag. Type 7 en 6 komen zeer weinig voor en er zijn ook heel weinig scholen voor. Leerlingen met die typologie die gewoon onderwijs kunnen volgen, blijken vandaag echter al in het gewoon onderwijs te zitten, mits GON-ondersteuning. Kan dit beter? Dat kan volgens ons, mochten bijvoorbeeld alle dove leerlingen ook voltijds een doventolk ter beschikking hebben in plaats van het beperkt aantal uren dat de kinderen via die GON-ondersteuning nu krijgen.

We willen er ook op wijzen dat dit probleem mede te maken heeft met de vrije schoolkeuze. De minister gaf in zijn uiteenzetting in het Vlaams Parlement het voorbeeld van iemand die blind is en in Maasmechelen woont. Die moet vandaag tot in de Brusselse regio komen voor een school voor buitengewoon onderwijs. Hoe kan dit worden opgelost? Moeten er scholen in de buurt worden opgericht en hoe ruim moet die 'buurt' dan worden ingeschat? En wat doet men dan als er diverse blinde leerlingen zijn waarvan de ene een school van het vrije net verkiest en de andere het gemeenschapsonderwijs? Dat is niet meteen op te lossen. We kunnen vandaag alleen vaststellen dat het eigenlijk maatschappelijk onaanvaardbaar is dat men naar Brussel moet voor zo'n school als buitengewoon onderwijs nodig is.

In de nota stelt de minister dat schoolgrootte in de toekomst bepalend zal zijn voor de programmatie. Dit wijkt af van de oorspronkelijke conceptnota en

we begrijpen het ook niet goed. Zal dit niet veeleer contraproductief zijn? Zal een grote school de mogelijkheid krijgen om zich te verbreden en te verdiepen – meer doelgroepen en clusters – en een kleine school niet? Ook al is er in die ruimere omgeving geen school voor buitengewoon onderwijs? Dat is ons niet duidelijk.

De minister heeft in een antwoord op een vraag in het Vlaams Parlement op 28 februari ook gezegd dat hij het concept leezorg ook wil gebruiken om een antwoord te bieden op de problematiek van het leerlin-
genvervoer. De vraag is of dit de enige mogelijkheid is om aan die tergende vervoersproblematiek van leerlingen in het buitengewoon onderwijs tegemoet te komen. Het is niet nodig leerlingen van het buitenge-
woon onderwijs altijd met grote bussen te vervoeren die vol zitten. Er zijn andere opties en mogelijkheden, maar die hebben natuurlijk een kostprijs.

De vakbonden erkennen de knelpunten die de minis-
ter in zijn nota opsomt, maar vinden niet dat er veel oplossingen worden aangebracht. Wij zouden de commissie graag aanraden om de knelpunten los van alle partijpolitiek te bekijken en objectief na te gaan of er een oplossing aan is gegeven. Het is niet omdat de minister zegt dat er na tien jaar eindelijk een poli-
tiek akkoord is, dat daarmee de situatie opgelost is. Als die niet op het veld kan worden waargemaakt, dan is er geen oplossing. Het leezorgkader zoals het nu voorligt, is voor het onderwijspersoneel een onmogelijke opdracht.

De andere sprekers zullen bepaalde items verder uitdiepen, vertrekkend vanuit de dagelijkse klas-
sen schoolpraktijk, maar specifiek gerelateerd aan bepaalde personeelsproblemen. In de praktijk gaat het dan over competentieontwikkeling, financiering van het onderwijs en de problematiek van de draag-
kracht.

2. De heer Hugo Deckers, algemeen secretaris ACOD (Algemene Centrale der Openbare Diensten)

De heer Hugo Deckers: Wij hechten aan de financie-
ring van het onderwijs een zeer groot belang. Voor mij zijn de problemen op dit vlak reeds vele keren benadrukt. De VLOR heeft duidelijk gemaakt dat een adequaat financieel kader noodzakelijk is om het concept tot een goed einde te brengen. Regelmatig horen wij dat extra middelen niet altijd de juiste weg zijn om bepaalde noden te lenigen. Daarmee zijn we

het wel eens, maar we willen aantonen dat om welk project ook tot een goed einde te brengen, er aan bepaalde randvoorwaarden moet voldaan zijn. Extra middelen moeten precies ertoe leiden dat deze hervor-
ming kan slagen. Dat wij enige ongerustheid aan de dag leggen, kan niemand verbazen. Er is immers aan een belangrijke basisregel niet voldaan: de noodzaak van een aanwendingspercentage van 100 percent. Dit oud zeer heeft ertoe geleid dat er structureel en steeds minder personeel aanwezig is dan eigenlijk voorzien.

Op leezorgniveau 2 stelt de minister dat van het mechanisme van de huidige GON-ondersteuning dat gebaseerd is op een individuele allocatie, volledig wordt afgestapt en dat individugebonden middelen alleen nog voor cluster 3 overblijven. De huidige GON-leerlingen van type 3 en 8 en ASS-leerlingen krijgen dus geen individuele allocatie meer. De mid-
delen worden gebruikt voor structuurversterkende maatregelen en worden toegekend in de vorm van enveloppes op het niveau van de scholengemeen-
schap. U hoorde al wat men daarvan vindt. Dat is een punt van onzekerheid en is ongewenst bij uitbrei-
ding.

Het valt op dat de minister aangeeft dat het werken met enveloppes geen aanleiding zal geven tot bespa-
ring. Hij heeft het over een gecontroleerde enve-
loppe en budgettaire beheersbaarheid. Budgettaire zorgvuldigheid siert een minister, maar wij zijn niet overtuigd. Het verleden leert dat budgettaire beheers-
baarheid en besparing termen zijn die lang niet zo ver uit elkaar liggen. Het ene verkoopt beter dan het andere. Voor de aangehaalde leerlingentypes staan beide principes waarover de minister het heeft trou-
wens haaks op een knelpunt dat hij zelf aanraakt in verband met GON. Hij stelt dat de GON-ondersteu-
ning nu niet in verhouding staat tot wat een kind met dezelfde beperkingen vandaag in het buitengewoon onderwijs aan ondersteuning krijgt.

De plafonnering van het GON-budget interpreteren wij als een gecontroleerde stop op de exponentiële groei van deelname aan het GON waar individuele leerlingen op basis van vooropgestelde criteria recht op hebben.

Wat leezorgniveau 4 betreft, zijn we het ermee eens dat het gaat om complexe ondersteuningsnoden en dat de voorziene middelen daarvoor van het bui-
tengewoon onderwijs niet adequaat kunnen worden opgevangen in het gewoon onderwijs. Mochten er ouders in die richting denken, dan vinden wij dat de

minister de geit en de kool wat spaart, omdat hij op dat niveau enkele middelen voor leezorgniveau 3 toekent.

In verband met de broodnodige competentieontwikkeling zal een stuurgroep of commissie onderzoeken hoe ze de opleidingskosten voor personeel kunnen financieren. Die formulering laat nogal wat in het ongewisse: waar moeten die middelen vandaan komen?

Over de aanpassingen van de schoolinfrastructuur is al gesproken en dat spreekt ook voor zich.

Ten slotte vragen we ook aandacht voor een coherente aanpak van aanverwante dossiers. Daarbij denken we bijvoorbeeld aan het CLB-profiel. Ook de VLOR spreekt zich zo uit.

Ook al gezegd en een aspect met impact op het leezorgdossier, is de financiering van het leerplichtonderwijs. De toewijzing van de werkingsmiddelen en de indicatoren om de omvang ervan te bepalen zullen de voorwaarden om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften adequate onderwijskansen te geven in het gewoon én buitengewoon onderwijs in belangrijke mate bepalen. De onduidelijkheid over dit dossier bemoeilijkt discussies over financiering.

Ik besluit met de volgende gedachtegang. Efficiënte inzet van middelen werd gerealiseerd door centralisatie als we het huidige beroepsonderwijs bekijken. Ik stel vast dat die efficiënt ingezette middelen nu worden gespreid over een veel breder veld. Hoe efficiënt zal dit dan nog zijn? Of is er in Vlaanderen zo veel geld voorhanden dat dit gat kan worden dichtgerekend? Ik verwijs daarbij naar de zogenaamd 'geheime nota', waarin staat dat voor efficiënte inzet van middelen de weg moet worden gevolgd van de centralisatie. Wat wordt daarmee dan bedoeld?

3. De heer Dirk Coppen, pedagogische dienst COV (Christelijke Onderwijzersverbond)

De heer Dirk Coppen: Mevrouw Douterlungne verwees reeds in haar inleiding naar kritische succesfactoren in verband met leezorg. Eén daarvan is het bewerkstelligen van het eigenaarschap van een vernieuwing. Het gaat dan om het eigenaarschap van leezorg door hen die dit concept concreet vorm moeten geven. Dit eigenaarschap, ook wel professionaliteit genoemd, is een sleutelbegrip waarvan het

onderwijzend personeel zich ten volle bewust is en waaraan het ten volle werkt. Vandaag worden we geconfronteerd met een fundamenteel nieuw onderwijsconcept. De vraag luidt dan ook of we vanuit het oogpunt van competenties al aan de realisatie van zo'n concept toe zijn.

Het leezorgconcept vergt van het onderwijspersoneel, naast de reeds verworven competenties, ook heel wat nieuwe competenties. We willen dit aan de hand van volgende deelvragen verder behandelen. Over welke competenties gaat het? Hoe kunnen nieuwe competenties worden verworven en bestaande worden ondersteund? Onder welke voorwaarden zal dit gebeuren? Wie is hiervoor verantwoordelijk? Hoe zal de voorgestelde ondersteuning vanuit het buitengewoon onderwijs met de CLB, met de pedagogische begeleidingsdiensten, met de opleiding en met de nascholing verlopen?

Over welke competenties gaat het? Het zal vooreerst nodig zijn om na te gaan welke competenties vereist zijn voor de opvang van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dat zien wij liefst gebeuren leezorgniveau per leezorgniveau en cluster per cluster. Daarna zal moeten worden onderzocht in welke mate die competenties al verworven zijn bij het onderwijspersoneel. Een analyse in het veld moet dan uitwijzen welke competenties al aanwezig zijn en welke niet, evenals welke competenties er verder moeten ondersteund worden.

De minister verwijst voor de competenties naar de basiscompetenties en de beroepsprofielen. De aanvulling die hij heeft gedaan in een recent besluit van de Vlaamse Regering over de basiscompetenties en het beroepsprofiel van de leraren, volstaat niet. Het is enkel een overname van een aantal didactische vaardigheden zoals ze zijn opgenomen in het leezorgconcept, met name: preventie, remediëren, compenseren en dispensereren. Dat is gebeurd zonder enige verder duiding in een algemeen deskundigheidsprofiel.

Welke competenties zijn al aanwezig? Voor bijvoorbeeld het omgaan met cognitieve verschillen tussen leerlingen of voor de opvang van leerproblemen zijn vandaag in het gewoon onderwijs al competenties aanwezig. Dat geldt niet voor de omgang met leerlingen met matige en ernstige stoornissen in het verstandelijk functioneren of leerlingen met emotionele en gedragsstoornissen of voor leerlingen met pervasieve ontwikkelingsstoornissen en zeker niet voor de omgang met leerlingen met meervoudige functione-

ringsproblemen. Zelfs leraren in het buitengewoon onderwijs ondervinden vandaag nog heel wat moeilijkheden met de aanpak en de begeleiding van deze laatste groep.

In het buitengewoon onderwijs werden de voorbije decennia zeer specifieke competenties opgebouwd voor de verschillende types. Die zijn zeer divers. De expertise werd de voorbije jaren ook geactualiseerd voor nieuwe doelgroepen, zoals bijvoorbeeld het werken met leerlingen met autisme. Een leerkracht buitengewoon onderwijs heeft meestal slechts expertise op één terrein. Het leezorgconcept voorziet nu in een combinatie van verschillende doelgroepen en de minister wil op termijn ook de vrije schoolkeuze van alle leerlingen met beperkingen waarborgen. Dit veronderstelt bij het personeel van scholen voor buitengewoon onderwijs meerdere specialisaties. Er is al eerder op gewezen dat de expertise zoals ze nu aanwezig is, wel eens snel zou kunnen vervagen.

Competenties moeten evenwel ook kunnen worden omgezet in de praktijk. Met andere woorden de leraren moeten de kennis waarover ze beschikken ook op een goede manier kunnen inzetten als zij met hun leerlingen werken. De invoering van het leezorgconcept vraagt dus veel meer dan hierover te communiceren. Het moet gerealiseerd worden in de klas. Daarbij spelen pedagogische inzichten, didactische vaardigheden maar ook een groot organisatorisch talent een belangrijke rol. De vaak geprezen positieve houding van leraren ten aanzien van leezorg is niet voldoende. Ze moeten kunnen terugvallen op collega's en deskundigen die hen kunnen ondersteunen in het zoeken naar oplossingen. De minister verwijst geregeld naar sleutelbegrippen in de competentieontwikkeling zoals samenwerking, coaching en leren van elkaar en van anderen. Dit vraagt een doorgedreven training en het moet structureel en organisatorisch worden ingebouwd in de opdracht van het personeel.

Wat leert de praktijk ons tot nu? In samenwerkingsprojecten tussen gewoon en buitengewoon onderwijs, in het geïntegreerd onderwijs, het GON, en bij het project inclusief onderwijs, het ION, zijn dergelijke trainingen en structurele ondersteuning nog absoluut onvoldoende.

Hoe kunnen deze competenties worden aangewend in de school? Om in een school effectief te kunnen inspelen op alle verschillen tussen en beperkingen van leerlingen dringt zich een wel zeer complexe onder-

wijsorganisatie op. In het gewoon onderwijs zullen in eenzelfde klas leerlingen zitten die het gewone curriculum volgen, leerlingen die het gewone curriculum volgen maar met een bepaalde tolerantiegraad door compenseren en dispensereren, en leerlingen die een individueel curriculum volgen of een individueel leertraject. Een leraar staat dan voor de zware opdracht om tegelijk met een grote groep de eindtermen na te streven en met anderen aan ontwikkelingsdoelen of een ander leertraject te werken.

Dat is niet alleen moeilijk, maar het maakt dat de leraar in de toekomst ook een duale taak zal krijgen. Leraren zullen niet enkel met een leerlingengroep resultaatgericht moeten werken, maar tegelijk moeten ze ook individuele hulpverlener zijn. Dit moet dan begrepen worden in de meest brede betekenis van het woord.

Competenties zijn organisatiespecifiek. Ze zijn dus afhankelijk van de doelen van de school en het is zodoende belangrijk dat die doelen en de daartoe vereiste competenties helder omschreven zijn binnen de school. Wij menen dat de doelen en die vereiste competenties niet langer duidelijk af te bakenen zullen zijn met het leezorgconcept. Een school zal immers voortdurend moeten afwachten welke doelgroepen zich aandienen.

Kunnen al die competenties bovendien wel in één persoon verenigd worden? Dat raakt ons inziens de kern van de draagkracht van een school. Het antwoord op deze vragen zal uitmaken of het door de minister uitgetekende leezorgkader wel haalbaar is.

Hoe kunnen nieuwe competenties worden verworven? Voor ons vergt het leezorgconcept een globale hertekening van het deskundigheidsprofiel van het onderwijzend personeel waaraan de opleidings- en beroepsprofielen op hun beurt zullen moeten worden aangepast. Het vraagt een grondige hertekening en niet, zoals nu is gebeurd, een kleine aanvulling bij het bestaande beroepsprofiel of de bestaande basiscompetenties. Alleen zo kunnen leraren via initiële en voortgezette opleidingen op de nieuwe taak worden voorbereid. Vandaag voorziet de initiële lerarenopleiding nog geen vorming en opleiding in het ontwikkelen van basiscompetenties voor het begeleiden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Er is een aanvulling van het decreet gebeurd, maar die moet nog in werking treden per 1 september. Men stelt nu al vast dat in de initiële lerarenopleiding het al zeer moeilijk is om de kandidaat-leerkrachten de

startcompetenties bij te brengen die op dit moment decretaal zijn vastgelegd. Het is dus maar de vraag of zij nog bijkomende competenties kunnen verwerven om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te begeleiden.

De voortgezette opleidingen voor buitengewoon onderwijs en zorgverbreding en remediërend leren zijn nog maar recent officieel erkend. In de praktijk stellen we vast dat de invulling ervan nog sterk varieert van hogeschool tot hogeschool. De opleidingen zijn logischerwijze nog steeds geënt op de huidige vorm van buitengewoon onderwijs. In hoeverre en wanneer zullen de opleidingen volledig aangepast zijn aan het leezorgconcept?

Competentieontwikkeling richt zich ook op de vele duizenden leraren die nu al werkzaam zijn in het onderwijs. De minister verwijst in zijn nota talloze keren naar nascholing. Wij stellen vast dat nascholingen meestal eenmalig en fragmentarisch zijn. Ze bieden aldus onvoldoende garanties op echte deskundigheidsbevordering. Een incidentele of occasionele aanpak volstaat hier voor ons niet. Het kan ook niet dat leraren een dergelijke ingrijpende beroepsvorming zoals die op stapel staat, zonder meer aan hun takenpakket moeten toevoegen. Binnen de opdracht van het onderwijspersoneel is er nood aan gerichte professionaliseringstrajecten die het mogelijk maken naar het leezorgconcept toe te groeien. Zonder dat zal het uiterst moeilijk worden om de grondinzichten uit leezorg in de praktijk waar te maken. Uiteraard mag de professionalisering niet alle heil verwachten van de initiële lerarenopleiding, maar moet het uitgaan van een samenhangende leerlijn na de opleiding die gebaseerd is op aanvangsbegeleiding, op in-serviceopleiding, op nascholing, specialisatieopleidingen en voortgezette opleidingen.

Hoe kunnen bestaande competenties verder ondersteund worden? Inzake competentieondersteuning stelt de nota van de minister dat er vanuit het buitengewoon onderwijs ambulante begeleiding moet komen; hij heeft het maar liefst over transdisciplinaire collegiale ondersteuning. Leraren uit het buitengewoon onderwijs zullen, vanuit hun speciale ervaring en expertise, advies geven aan leraren van het gewoon onderwijs over hoe ze best met de zorgvraag van een kind omgaan, welke leermiddelen en methodes ze best gebruiken. Daarnaast moet de ambulante begeleider de vorderingen van het kind opvolgen en aangeven waar extra begeleiding nodig is.

Wat stellen we vandaag vast? Er is een groot tekort aan goed geschoolde ambulante begeleiders om de groeiende behoefte aan ondersteuning, zoals bijvoorbeeld in het GON op te vangen. Een leraar buitengewoon onderwijs heeft bovendien meestal maar expertise opgebouwd op één bepaald domein. Vervolgens is er ook duidelijk nood aan scholing van de ambulante begeleiders zelf. Het beschikken over expertise betekent nog niet dat men die ook op collega's kan overdragen. Niet elke goede leraar is ook een goede begeleider. Het is ook maar de vraag of ze als begeleiders zomaar zullen worden aanvaard in het gewoon onderwijs.

Hoe zullen die competenties doorwerken in scholen? In groeiperingsvormen, in handelingsplanning, in leermateriaal enzovoort? Zijn scholen in staat om een competentiebeleid te voeren? Niet alle competenties kunnen tegelijk worden ontwikkeld en er zullen dus prioriteiten moeten worden gesteld en gerichte keuzes moeten worden gemaakt binnen de visie en de opdracht van de school. In de conceptnota krijgen de CLB's een belangrijke taak toegeschoven van de minister, vooral wat betreft teamondersteuning. Dit heeft onder meer betrekking op collegiale consultatie, ondersteuning van de leerkracht, handelingsgerichte diagnostiek, begeleiding en leerlingenobservatie. Zijn de CLB's echter voldoende uitgerust voor die opdracht en beschikken ze over de nodige expertise, middelen en personeel? De verhouding van de CLB's tegenover de pedagogische begeleidingsdiensten is ook onduidelijk.

Decretaal hebben de pedagogische begeleidingsdiensten hierin eveneens een opdracht gekregen. Ze moeten stimuli geven aan initiatieven ter versterking van de beroepsbekwaamheid van personeelsleden uit de betrokken instellingen. In het kader van leezorg vertaalt de minister dit als teamondersteuning en concreet als het begeleiden van leerkrachten bij het remediëren, compenseren en dispensereren op leezorgniveaus 1 en 2. Ze zullen ook ondersteuning bieden bij het organiseren van passende werkvormen in een heterogene klas. Hierbij geldt dezelfde vraag: beschikken ze over de nodige vaardigheden, middelen, tijd en personeel om aan competentieondersteuning te doen tot op klasniveau?

Met het leezorgconcept staan we voor enorme uitdagingen vanuit professioneel oogpunt. Of het onderwijspersoneel dit professioneel kan waarmaken hangt grotendeels af van de erkenning van hun des-

kundigheidsbevordering en de kansen die ze krijgen. De waarborgen ter zake die de minister in de nota biedt, zijn tot nu toe onvoldoende.

4. De heer Luc Van den Bosch, algemeen secretaris VSOA (Vrij Syndicaat voor het Openbaar Ambt)

De heer Luc Van den Bosch: De draagkracht is een aspect dat de leerzorg in zijn geheel zal beïnvloeden. Als vakbonden hebben we ons steeds open maar kritisch opgesteld tegenover de teksten inzake leerzorg die de minister voorlegde. Dat er algemene instemming zou zijn met het concept zoals het nu voorligt, is op zijn zachtst uitgedrukt, niet juist. De tegenstemmen en onthoudingen van diverse personeelsorganisaties naar aanleiding van het advies van de VLOR bij de ontwerp-conceptnota duiden daarop. Deze minister van Onderwijs is een rasecht artiest in het bedenken van nota's.

Een lid van de commissie heeft in het Vlaams Parlement verklaard dat alle partijen achter het leerzorgplan zouden staan. De dame in kwestie zal die visie toch moeten herzien na deze hoorzitting. De nota zoals hij voorligt, is onaanvaardbaar voor het personeel. Op 17 november 2006, bij de voorstelling van het ontwerp van conceptnota aan de VLOR sprak de minister de volgende profetische woorden: "Tien jaar lang werd de hete aardappel van minister naar minister doorgeschoven. Ik ben niet van plan deze hete aardappel naar mijn opvolger door te schuiven." Dat siert 'orkaan Frank', zoals wij hem soms noemen, omdat hij alles wat is 'doorgeschoven' tijdens deze regeerperiode behandeld wil zien. Ettelijke proeftuinen en projecten later vindt hij dat het tijd is om het werkstukje met de roepnaam leerzorg op het onderwijs los te laten. Kinderen met beperkingen moeten gemakkelijker hun weg vinden naar de gewone school. Niemand kan die doelstelling bestrijden. De uitvoerders zijn echter minder enthousiast over het pad dat in de conceptnota is uitgestippeld. Toch vond de minister dat er in zekere zin sprake kon zijn van niets nieuws onder de zon. Hij stelde dat vele elementen van leerzorg al ettelijke jaren een gangbare praktijk zijn in vele scholen. Het gaat in deze fase immers ook om een duidelijke beschrijving van wat er in de praktijk gebeurt. Leerzorg heeft volgens de minister veel te maken met 'een nieuwe bril'. Hij neemt zijn dromen voor werkelijkheid en ontvlucht de realiteit.

Wat voor de minister een koud kunstje lijkt, is voor het personeel een wel zeer hete aardappel om te slik-

ken. Iedereen zijn zin geven kan mooi lijken, maar de betrokken personeelsleden moeten het in praktijk omzetten. De vrees dat de werkdruk tot in de rode zone zal stijgen en hun draagkracht flink zal overstijgen, is niet denkbeeldig. De groeiende onrust en het ongenoegen zijn dus gerechtvaardigd. Een van de belangrijkste ingrediënten die dit kruiden, is het begrip draagkracht. De ontwerp-conceptnota geeft pas op pagina 49 aandacht daaraan. Dat toont aan hoe belangrijk de schrijvers van dit stukje het vonden. De draagkracht van de individuele scholen zal beschermd worden doordat boven een bepaald percentage van aanwezigheid van leerlingen die een onderwijsomgeving van leerzorgniveau 3 nodig hebben, de school onvoldoende draagkracht kan inroepen. Ook hier is het niet duidelijk welke criteria men zal hanteren, welke beperkingen en welk type leerlingen de draagkracht het meest verminderen. Hoe wordt dit percentage berekend?

In de voorliggende conceptnota draaien de bedenkers van het werkstuk ook een beetje rond de pot, om het begrip draagkracht van scholen te definiëren. Het begrip draagkrachtpercentage wordt gewoon niet ingevuld. Op pagina 68 van de conceptnota in het gedeelte over de inschrijving van leerlingen voor leerzorgniveau 3 staat het volgende: "Tijdens de periode van vrijwilligheid blijft de procedure van draagkrachtafweging zoals bepaald in het GOK-decreet gelden. Dit komt er feitelijk op neer dat wordt afgewogen of een zinvol traject in een gewone school mogelijk is. Tussentijdse evaluaties moeten toelaten de haalbaarheid te toetsen zodat vanaf 2016 dit in een kwantitatieve draagkrachtafweging en andere eenduidige objectiveerbare parameters kan vertaald worden voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs."

In de memorie van toelichting bij het GOK-decreet vind je op pagina 11 het volgende: "De draagkracht van een school wordt beoordeeld door de inrichtende macht die daarbij rekening houdt met de beschikbare ondersteunende maatregelen, zoals de extra middelen, beschreven in hoofdstuk VI, De GON-ondersteuning. De inrichtende macht wint tevens het advies in van het centrum voor leerlingenbegeleiding. Het moet duidelijk zijn dat deze nuancering niet tot gevolg kan hebben dat de toegang in het kader van het geïntegreerd onderwijs, wordt bemoeilijkt."

Het is bijzonder ontnuchterend te moeten vaststellen dat juist in verband met die problematiek de verantwoordelijke minister en zijn raadgevers de beweeglijkheid en handigheid van een matador meer dan

evenaren. Ook leerlingen, ingeschaald op leerzorgniveau 2 moeten mee in rekening worden gebracht om de draagkracht van leerzorgniveau 3 te bepalen. Het gebrek aan draagkracht is dus niet enkel te wijten aan de aanwezigheid van leerlingen op leerzorgniveau 3, maar ook aan de aanwezigheid van leerlingen op leerzorgniveau 2.

Dat de draagkracht van de personeelsleden zwaar op de proef zal worden gesteld en uiteindelijk meermaals zal worden overschreden, is geen probleem volgens de nota. De notie draagkracht bestaat uit een samenspel van verschillende factoren, waaronder de beschikbare middelen, waarmee veel te weinig rekening is gehouden in functie van de vooropgestelde doelstellingen. De geografische ligging van een school, dus de concentratie van andere doelgroep-leerlingen, de infrastructuur, de samenstelling van het schoolteam naar geslacht, leeftijd en capaciteit, en het welzijn van de andere leerlingen in de school en klas zijn allemaal ingrediënten die de draagkracht bepalen of beïnvloeden. Het is ook onlogisch dat de draagkracht wel telt voor nieuwe inschrijvingen in niveau 3 maar niet voor de leerlingen die overgaan van leerzorgniveau 2 naar 3. De bekwame ontwerpers van dit stukje achten dit geen nieuwe inschrijvingen. Neemt men hier geen onverantwoord loopje met de verantwoordelijkheid van de school met betrekking tot de veiligheid, in de breedste zin, en het welzijn van de andere leerlingen en personeelsleden? Ook het personeel, verbonden aan een internaat zal met deze nieuwe uitdaging geconfronteerd worden. Leerlingen met beperkingen zullen ongetwijfeld ook daar de draagkracht van het personeel beperken. Denk daarbij maar aan de extra verzorging die bepaalde leerlingen nodig hebben nadat ze de specifieke schoolomgeving hebben verlaten. Nergens is er sprake van de individuele draagkracht van personeelsleden in het onderwijs. Nooit kan het gebrek aan individuele draagkracht aanleiding geven tot het instellen of verlenen van een vetorecht. Dat benadrukken we. We vinden wel dat de personeelsgebonden draagkracht als indicator moet worden meegenomen in elke afweging in verband met de draagkracht van het team en de school. Niettegenstaande de draagkracht in de leerzorgmatrix op alle niveaus zijn impact heeft, wordt ze telkens als ze in verband wordt gebracht met de persoonsgebonden draagkracht, gezien in functie van de school als geheel. Hoogstens in functie van het team, maar nooit in functie van het individu. Aangezien gebrek aan draagkracht op leerzorgniveau 3 kan worden ingeroepen om leerlingen te weigeren, speelt dit een determinerende rol.

Uit de verschillende door de bonden georganiseerde bevestigingen en infosessies blijkt al langer dat men zich steeds meer vragen stelt bij de persoonlijke draagkracht, zelfs op een lager leerzorgniveau. Dit is trouwens al in 2004 gemeld aan de administrateur-generaal van de VLOR. Ook berichtgeving aan de VLOR van individuele leerkrachten en schoolteams bewijzen dat dit punt sterk leeft onder het personeel.

Ik refereer hierbij aan een aantal concrete voorbeelden ter duiding. Iemand meldde ons dat ze zelf een kind heeft met autismedoornissen. Ze houdt van dat kind, maar het is voor haar een verademing dat ze even uit die omgeving kan stappen. Nu wordt ze geconfronteerd met hetzelfde zonder ervoor te kiezen. Dit kan een zeer zware psychische last betekenen.

Zo loopt er een project waarbij een meisje door haar fysieke toestand in een harnas moet hangen. Om het uur moet ze verplaatst worden in dat harnas. Op dit ogenblik is de leerkracht een gezonde jonge kerel van zo'n 85 kilo zwaar en vormt dit voor hem geen enkel fysiek probleem. Binnen enkele jaren weegt het meisje echter veel meer en kan de leerkracht een tengerere vrouw van 55 jaar zijn met rugklachten.

Een project dat ooit door een enthousiaste ploeg is opgestart, kan zo jaren later eindigen in menselijke drama's door personeelsswissels, ziekte, fysieke ongeschiktheid enzovoort. Het is ook maar de vraag of personeelsleden uit het onderwijs kunnen omgaan met de alsmaar stijgende werkdruk en planlast. Ik denk daarbij aan individuele handelingsplannen, trajectbegeleiding, nog meer differentiatie, compensatie en dispensatie, regelmatig overleg en meer leerlingen met beperkingen in een klas. Bovendien zal de verhoogde en aangepaste handelingsbekwaamheid van leerkrachten niet louter door bijscholing en opleiding tot stand kunnen worden gebracht.

Ik wil nog zien dat de leerkrachten van de nieuwe lichte voorbereid, gevormd en opgeleid worden om met leerzorg om te gaan in al zijn aspecten en vormen. Er is nog maar weinig van te merken in het kader van de basiscompetenties in de beroepsprofielen van de leraar. In 2016 zullen zeker nog velen van de nu functionerende leerkrachten niet in staat zijn om de complexe leersituatie aan te kunnen, ongeacht hun andere opleiding of leeftijd. Toch zal het in eerste instantie die groep zijn die leerzorg zal moeten implementeren. Zowel in het basisonderwijs en zeker in het secundair onderwijs zal draagkracht al dan

niet individueel geëxpliciteerd een bepalende factor zijn in dit megaproject.

Waarom wacht men de beoordeling van bestaande GON-projecten niet af alvorens deze aardverschuiving op gang te brengen? Vrezen sommigen misschien de bevindingen van die evaluaties? Bestaat die vrees erin dat ze zouden kunnen aantonen dat sommigen van deze mensen amper over 35 minuten per lestijd van 50 minuten beschikken om hun ding te doen. Is het echt de bedoeling de flexibiliteit van de betrokken personeelsleden danig op proef te stellen? De basiscompetenties van elke leerkracht zijn nochtans van die aard dat zij dit allemaal moeten aankunnen. We mogen van hen geen onmogelijke dingen vragen. Het blijven mensen van vlees en bloed.

Het laatste woord over leezorg is nog niet gezegd. Dat bleek uit de vastberadenheid van de talrijke aanwezigen tijdens de vele consultaties. Velen beseffen nu pas voor welke omwenteling het onderwijs in Vlaanderen staat, en daarom luiden we als vakbonden de alarmbel.

Het dossier leezorg zoals het vandaag voorligt, is onverteerbaar voor onze achterban. De door de collega's opgesomde spanningsvelden en knelpunten maken het concept een onmogelijke opdracht voor het personeel in het onderwijs. De nota leezorg bevat zo veel onduidelijkheden en zelfs ongerijmdheden, dat wij rekenen op uw verantwoordelijkheidszin om hem terug te sturen naar de ontwerpafel met een onvoldoende.

IV. STANDPUNT VAN DE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING (CLB)

1. De heer Stefaan Jonniaux, coördinator inhoudelijke ondersteuning Vrije CLB-Koepel (VCLB)

De heer Stefaan Jonniaux: Opdat u onze tussenkomsten in verband met het dossier leezorg goed zou kunnen plaatsen, stel ik onze organisatie eerst even voor. De Vrije CLB-Koepel representeert alle vrije centra voor leerlingenbegeleiding in Vlaanderen. Dat zijn er 44 en samen staan ze voor om en bij 1800 personeelsleden, die ongeveer 800.000 leerlingen begeleiden.

Zoals deze ochtend al gezegd is, schaart VCLB zich mee achter de gemeenschappelijke reactie van de onderwijskoepels en de onderwijsvakbonden. Vandaag ben ik hier niet enkel namens VCLB aanwezig, maar tegelijk namens de CLB's van de andere netten: die van het gemeenschapsonderwijs, die van het onderwijs van de Vlaamse steden en gemeenten en die van het provinciaal onderwijs. Het verhaal dat ik breng wordt met andere woorden gedragen door alle 73 centra voor leerlingenbegeleiding in Vlaanderen.

Wat doen centra voor leerlingenbegeleiding? U herinnert zich ongetwijfeld het PMS en MST uit uw eigen schoolverleden. Een hoop tests afleggen met als resultaat een advies over wat men moet gaan studeren. Plassen in het potje, bij de dokter en hop weer weg. Die tijd is voorbij. We zijn grondig veranderd. Onze werking is niet meer dezelfde als die uit uw jeugd.

Diegenen onder u met schoolgaande kinderen hebben misschien al wel gehoord van of kennisgemaakt met het CLB. Sinds het decreet uit 1998, dat in werking trad op 1 september 2000, zijn de PMS-centra en de centra voor medisch schooltoezicht samengesmolten tot centra voor leerlingenbegeleiding. Onze opdracht kreeg andere accenten: niet langer massaal testen en de uitslagen meedelen, maar bijdragen tot het welbevinden van de leerling nu en in de toekomst. Het belang van de leerling staat daarbij altijd centraal. En we zijn blij met die accenten.

Ik ga u vandaag niet de hele CLB-werking uit de doeken doen. Daarvoor zijn we niet gekomen. Onze deur staat trouwens altijd open voor wie meer wil weten. Hoe dan ook, bijdragen tot het welbevinden van de leerling nu en in de toekomst betekent dat de leerling maximale ontplooiingskansen moet krijgen, rekening houdend met zijn eigen mogelijkheden en beperkingen. We doen dat niet vanuit een bevoogdende instelling, maar we ondersteunen de leerling in de eerste plaats om zelf en bewust te werken aan zijn eigen welzijn, met andere woorden 'empowerment'.

Om elke leerling maximale ontplooiingskansen te geven, is er zorg nodig in het onderwijs. De startsituatie is immers niet gelijk voor alle leerlingen. Sommige leerlingen hebben meer behoefte aan zorg dan anderen. En dat is waar we u vandaag over toespreken, over de inspanningen en het denkwerk om die extra zorg het best te kunnen inrichten en toekennen, met andere woorden over de conceptnota Leezorg.

Wij doen onze hoed af voor de durf en de moed die deze nota eist. Eindelijk een minister die het aandurft om de uiteenlopende accenten, inspanningen en pogingen tot onderwijs op maat van de voorbije decennia in een omvattend kader te gieten. Leerzorg biedt een samenhangend kader, waarbinnen elke leerling in het onderwijs de zorg kan krijgen die hij nodig heeft. Door beperkte of juist ingrijpende aanpassingen, in het gewoon onderwijs of door gespecialiseerde opvang. Er wordt daarbij terecht rekening gehouden met zowel kindkenmerken als met de mate waarin onderwijs dient aangepast te worden aan de specifieke noden van de leerling.

De nota Leerzorg schrijft 90 pagina's vol en het CLB wordt maar liefst 66 keer vernoemd. De minister zet het CLB dus prominent op de kaart. En daar zijn we blij om. De minister erkent daarmee de meerwaarde en expertise die we te bieden hebben.

Maar tegelijk zijn we bezorgd, met name om de concrete invulling en de daaruit volgende uitvoering. Het leerzorgplan is ambitieus en vergt heel veel aanpassingen en maatregelen om de implementatie mogelijk te maken. We stellen vast dat de nota in de concrete uitwerking van die aanpassingen en maatregelen erg vaag blijft. We vragen daarom garanties dat die concretisering er ook effectief komen en dat de overheid zich ertoe verbindt om de consequenties van leerzorg ten volle uit te voeren. Dit is enige weg om leerzorg een kans op slagen te geven en er inderdaad voor te zorgen dat elke leerling onderwijs op maat kan krijgen. Want daar gaat het uiteindelijk om.

Ik ga hier niet het overzicht geven van al onze zorgpunten, vragen en bedenkingen over de leerzorgnota. Ik verwijs naar de presentaties van deze ochtend, waarbij wij ons aansluiten. Wel grijpen we vandaag de kans om samen met u door een CLB-bril naar de leerzorgnota te kijken, en u enkele punten mee te geven die voor ons belangrijk zijn om onze rol als leerlingenbegeleider goed te kunnen opnemen. Ook de manier waarop de CLB's op de kaart staan, baart ons immers zorgen.

Zoals eerder al gesteld staat voor de CLB's het belang van de leerling centraal en draagt het CLB bij tot het welbevinden van de leerling, nu en in de toekomst. Uiteraard hebben we daarbij elke leerling voor ogen. De VN-resolutie waarvan sprake is in de nota, eist een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus, om de rechten op onderwijs van de persoon

met een handicap te vrijwaren. Alle leerlingen, met welke zorgbehoefte dan ook, moeten in dergelijk inclusief onderwijssysteem terechtkunnen. Dit is een zeer nobel uitgangspunt, dat toch een kanttekening behoeft. Inclusie ja, zolang het belang en welbevinden van de leerling gewaarborgd blijven, en zolang het bijdraagt tot maximale ontplooiingskansen van de leerling. Inclusie betekent voor ons ook daadwerkelijke integratie in en participatie aan het klas- en onderwijsgebeuren. Inclusie, ja dus, zolang het geen verdoken uitsluiting betekent.

Inclusie veronderstelt ook draagkracht. De leerzorgnota geeft terecht veel aandacht aan de draagkracht van scholen. Wij vragen daarnaast ook expliciet aandacht voor de draagkracht van leerlingen, zowel de leerling met een beperking als de andere leerlingen in de klasgroep en de schoolomgeving. Als die draagkracht overschreden wordt, legt dit een hypotheek op het welbevinden en de ontplooiingskansen van de leerlingen, en dat willen we als CLB's vermijden.

Grosso modo kan de rol van het CLB in leerzorg opgedeeld worden in twee grote blokken. Het CLB krijgt in leerzorg de prominente rol als centrale beheerder van diagnostiek en inschaling. Onlosmakelijk daarmee verbonden, blijft het CLB er als ondersteuner en begeleider van leerlingen, ouders en leerkrachten. Beide rollen vragen wat tekst en uitleg, en roepen tegelijk vragen en bedenkingen op, die ik graag aan u voorleg.

Het CLB wordt in de leerzorgnota de 'centrale beheerder inzake diagnostiek en inschaling'. Het CLB zal dus instaan voor de diagnostiek of haar coördinatie, en op basis daarvan elke leerling positioneren in de leerzorgmatrix. Die positionering of inschaling geeft tegelijk aan welke extra zorgen en ondersteuningsmaatregelen die leerling moet krijgen.

We menen dat dat correct is en dat wij daar inderdaad de best geplaatste instantie voor zijn. Dat is zo omdat CLB's onafhankelijk zijn in hun werking; laagdrempelig en toegankelijk zijn voor leerlingen, ouders en leerkrachten; de leerling met een multidisciplinair team benaderen; en in overleg gaan met alle betrokkenen. Bovendien beschikt het CLB over de nodige expertise uit jarenlange ervaring. Het CLB is ook de link tussen onderwijs en welzijn en andere hulpverlening, en dat in beide richtingen. We doelen hiermee op de draaischijffunctie van de CLB's, om

het in vakjargon te verwoorden. Al deze elementen willen we graag benadrukken tijdens deze hoorzitting omdat ze belangrijk zijn voor het leezorgkader.

Centra voor leerlingenbegeleiding werken onafhankelijk en die positie moet gewaarborgd blijven. Zo blijven we een betrouwbare gesprekspartner voor alle partijen. We willen vermijden dat sommige ouders of scholen druk uitoefenen om leerlingen in een bepaald zorgniveau of een bepaalde cluster onder te brengen. Dat zou terecht door de andere partijen geïnterpreteerd worden als het opgeven van onze onafhankelijkheid. De CLB's kunnen hun rol als centrale beheerder voor diagnostiek en inschaling enkel goed opnemen als deze onafhankelijke positie van de CLB's voor alle partijen (leerlingen, ouders, scholen, externe hulpverleners) glashelder is én als alle partijen deze onafhankelijke positie aanvaarden en respecteren. We zijn dan ook blij met het wettelijke kader dat de minister in het vooruitzicht stelt om die onafhankelijkheid te garanderen en wij hopen dat hij daarin slaagt.

Onafhankelijk mag niet gezien worden als afstandelijk. De centra voor leerlingenbegeleiding staan dicht bij leerlingen en ouders, en tegelijk dicht bij de school. We zijn rechtstreeks toegankelijk, zowel op school als in de centra. De drempel is laag, onze deur staat open en dat in een fijnmazig netwerk van centra verspreid over heel Vlaanderen.

Een bijkomende troef is dat we multidisciplinair werken: arts, verpleegkundige, psycholoog of pedagoog, en maatschappelijk werker werken samen aan elk dossier. Soms komt daar nog een interculturele werker, een ervaringsdeskundige inzake armoede of een deskundige inzake gelijke onderwijskansen bij. Die equipe maakt het mogelijke leerlingen vanuit een breed perspectief en multidisciplinaire deskundigheid te bekijken en te benaderen. Om zorg op maat van de leerling te bieden is dat ook nodig. Deze manier van werken veronderstelt echter ook tijd voor overleg.

Het gaat dan niet enkel over overleg binnen het multidisciplinaire CLB-team. Beslissingen worden ook in overleg met de ouders, de leerling en de school genomen. Dat overlegmodel vinden we cruciaal. We willen dat oude PMS-imago ('wij weten wel wat goed voor u is') ver achter ons laten en kiezen resoluut voor een begeleidingstraject met gezamenlijke besluitvorming over de stappen die moeten gezet worden, ook als dit gaat over inschalingen in de leezorgmatrix. En hier schuilen wellicht enkele addertjes onder het leezorg-

gras. Overleg vraagt vooreerst duidelijkheid over wat leezorg precies inhoudt. Iedereen moet dus ook goed weten hoe er ingeschaald wordt. Dat kan enkel indien dit ook uitgeklaard is. We vragen dat er voldoende aandacht gaat naar de realisatie van inschaling, vorming voor medewerkers, en duidelijke informatie voor ouders, leerkrachten, scholen en pedagogische begeleiders, zodat alle partijen op dezelfde golfte kunnen overleggen.

We hebben een proeffase achter de rug met een begeleidingstraject voor leerlingen met specifieke noden. Onze ervaringen uit die proef leren ons dat het overlegmodel veel tijd vraagt. Zal er in praktijk voldoende tijd zijn om deze manier van werken effectief ten volle kansen te geven? Zal er mogelijkheid voor overleg zijn voor de CLB-medewerker, de leerkracht, de zorgbegeleider of interne leerlingbegeleider? Of blijft het bij snel even tussendoor tijdens de speeltijd of in de gang? De minister blijft op dit punt wat vaag. Hij wil dat wel bekijken in de implementatiefase maar doet er op dit moment geen uitspraak over. Wat moeten wij ons daarbij voorstellen?

Als dit overlegmodel goed loopt, leidt dat in principe tot een besluitvorming die door alle partijen gedragen wordt. Het CLB bekrachtigt deze besluitvorming aan de hand van een gemotiveerd verslag of een attest. Het zou te optimistisch zijn om te stellen dat het overlegmodel altijd leidt tot een consensus. De nota stelt dat ook bij het ontbreken van een consensus de beslissingsbevoegdheid voor inschaling bij het CLB blijft.

Daarom steunen we het voorstel in de leezorgnota om naast de al bestaande interne klachtenprocedure een externe beroepsprocedure in te richten. Elk van de betrokkenen (leerlingen, ouders, school en CLB) moet zich daarop kunnen beroepen indien hij van oordeel is dat hij de eigen rechten niet maximaal heeft kunnen benutten, of dat niet alle mogelijkheden uitgeput zijn. We willen vermijden dat ondanks het streven naar een consensus een van de betrokken partijen zich benadeeld zou voelen. Uiteindelijk willen we dat iedereen achter de keuze staat, in het belang van het welbevinden van de leerling. Een dergelijke beroeps- en klachtenprocedure is uiteraard niet de regel, maar moet de uitzondering blijven.

De centra voor leerlingenbegeleiding bouwen continue expertise op vlak van diagnostiek uit. We houden daarbij rekening met kansengroepen: leerlingen die in

hun ontwikkeling bedreigd zijn, allochtone leerlingen, kansarme leerlingen. Zo streven we naar professionele en faire diagnostiek binnen de CLB-begeleiding. De leezorgnota stelt terecht dat we daarbij eveneens moeten streven naar meer eenvormigheid. We willen dit doen door actief mee te werken aan de ontwikkeling van protocollen, de invoering van uniforme diagnostische procedures en richtlijnen, en het stimuleren van een diagnostisch netwerk binnen de sector.

Hoe het inschalen concreet zal verlopen en wat de verschillende criteria zijn voor de verschillende leezorgniveaus, clusters en doelgroepen, is vandaag nog niet erg duidelijk. Wat wel duidelijk is, is dat we willen garanderen dat een leerling met specifieke noden steeds en overal de zorg krijgt die hij nodig heeft. Gelijke kansen voor alle leerlingen met extra zorgnoden, en dat is niet eenvoudig. Elke leerling, en dus ook elke leerling met specifieke noden, is uniek. Geen twee leerlingen zijn gelijk. Ze zijn anders, ze denken anders, ze voelen anders, ze interageren anders met hun omgeving. Leerlingen met specifieke noden leven immers niet in een vacuüm. Er moet rekening gehouden worden met de omgeving, thuis en op school. Ook die context waarin een leerling leeft, zal van leerling tot leerling anders zijn. Ten slotte zal ook de samenhang van al die componenten nooit exact hetzelfde zijn.

Het is essentieel dat al deze elementen in rekening gebracht worden bij het beoordelen van een leezorgvraag en het zoeken naar een gepast zorgaanbod. Dat is een van de basisprincipes van handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken. Niet zomaar een etiket plakken, maar op basis van inbreng van alle betrokkenen zoeken naar een manier om weer verder te kunnen, weer perspectief bieden aan de leerling, de ouders, de school, de omgeving.

Objectieve landelijke criteria opstellen is dus uiterst complex. Toch willen we daar werk van maken. Ze zijn immers een grondvoorwaarde om het leezorgkader correct en fair te kunnen toepassen. Ze bieden houvast en duidelijkheid voor alle partijen. Die criteria vormen de basis waarmee leerlingen zorg en ondersteuning toegewezen zullen krijgen. En –last but not least – maken die criteria ook de nodige financiële middelen vrij om de gewenste zorg en ondersteuning te kunnen realiseren.

Het uitwerken nu en toepassen straks van die criteria is dus verre van vrijblijvend. Ze zijn het fundament van het hele concept. De overheid noch de sector kan

zich dus permitteren om hier bij gebrek aan middelen of onder tijdsdruk van legistiek werk onbedachtzaam te werk te gaan.

We willen daarom op korte termijn al van start kunnen gaan met het uitwerken van die criteria, in nauw overleg met de CLB-sector, het onderwijs, de wetenschappelijke wereld en overheid. Dit overleg is noodzakelijk om de criteria gedragen en aanvaardbaar te maken door en voor alle betrokkenen. De CLB's zijn van oordeel dat hiervoor extra middelen nodig en terecht zijn. We hebben daarom een projectaanvraag ingediend om middelen vrij te krijgen vanaf volgend schooljaar. We wachten op goedkeuring.

Criteria alleen volstaan echter niet. Niemand heeft nood aan papieren criteria. Ze moeten leven en in de vingers zitten van de CLB-medewerkers. Dat betekent ook dat, eens ze ontwikkeld zijn, tijd en middelen zullen nodig zijn voor de vorming van CLB-medewerkers. Ik sluit mij aan bij het pleidooi van de heer Loisen om dit samen met de scholen en de pedagogische begeleidingsdiensten te doen, met het oog op het evenwicht tussen de handelingsgerichte diagnostiek van het CLB en de handelingsgerichte werking van de school en de pedagogische begeleiding.

Ik ben eerst uitvoerig blijven stilstaan bij de rol van het CLB als centrale beheerder van de diagnostiek en inschaling in de leezorgmatrix. Dit leek me noodzakelijk, gezien het ruime belang dat de nota hecht aan deze rol, en de verregaande consequenties ervan. Maar zoals eerder gezegd, wordt in de leezorgnota ook nog een andere rol toegeschreven aan de CLB's: het ondersteunen en begeleiden van leerlingen, hun leerkrachten en hun ouders. Door de sterke nadruk op de inschaalrol dreigt deze begeleidingsopdracht onder de mat te verdwijnen. Om eerlijk te zijn, we stellen ons bij het lezen van de nota ook de vraag wat we hieruit moeten concluderen. Beschouwt de minister de CLB's in eerste plaats als diagnosecentra voor leezorg? Is er nog CLB-leven na of naast leezorg? Wat met de andere decretale CLB-opdrachten?

Laat me duidelijk zijn. Wat ons betreft zijn en blijven we in eerste plaats centra voor leerlingenbegeleiding. We willen die rol als begeleiders en ondersteuners van leerlingen en hun ouders en leerkracht expliciet blijven claimen. Binnen de leezorgnota betekent dit: ingaan op vragen van leerlingen en ouders, ook buiten de strikte inschaling om; leerkrachten en leerkrachtenteams consultatief ondersteunen bij het omgaan met leerlingen; ouders actief betrekken bij

de schoolse begeleiding van hun kinderen; scholen en leerkrachten ondersteunen bij het in kaart brengen van het onderwijsaanbod in de regio, met het oog op zinvolle trajecten; de scholen ondersteunen bij het werken aan hun zorgbeleid; als draaischijf fungeren enzovoort.

Tegelijk zien we in de nota her en der ondersteunings- en begeleidingsopdrachten beschreven voor de interne leerlingenbegeleiding en voor de pedagogische begeleidingsdiensten. Het is voor ons echter niet altijd even duidelijk waar het werk van de ene stopt en dat van de ander begint. Hoe verhoudt de interne leerlingbegeleider of zorgbegeleider zich tot de CLB-begeleider in de ondersteuning van de leerkrachten en de schoolteams? Op welke manier kan er een duidelijke afstemming komen inzake schoolondersteuning door de pedagogische begeleidingsdienst en door het CLB? We pleiten er dus voor dat de rol die alle diensten in het onderwijslandschap opnemen en de taken die zij moeten uitvoeren duidelijk omschreven zijn. Zo ontstaat in het veld geen verwarring. Die taakverdeling moet op tijd en ruimschoots voor de implementering meegedeeld worden aan alle betrokkenen.

Tussen leerzorg als concept en de invoering in de praktijk zien we nog altijd een kloof. Het is die kloof die wij op een of andere manier willen en moeten overbruggen. Dat kunnen we niet alleen. We zien de nood aan brede communicatie: een project als leerzorg werkt best als er een maatschappelijk draagvlak voor is. Uiteraard moeten de betrokkenen binnen onderwijs duidelijk geïnformeerd worden, maar die communicatie moet ook verder dan het onderwijs gaan.

Tot slot willen we wijzen op het belang van een coherente aanpak over beleidsdossiers heen. Zo vragen wij nadrukkelijk een coherente en transparante behandeling van het dossier CLB-profiel in relatie met het dossier leerzorg. We vragen expliciet om in het uiteindelijke CLB-profiel rekening te houden met de draagwijdte van maatregelen in de verschillende actuele dossiers. Niet alleen wat betreft leerlingen met extra noden zoals in leerzorg, maar ook in andere beleidsdossiers zoals kleuterparticipatie, leren en werken, integrale jeugdhulp, de competentieagenda enzovoort. Immers, zoals gezegd: het CLB heeft ook nog tal van andere opdrachten. Bij gebrek aan cijfermateriaal is het moeilijk nu al in te schatten welke werkbelasting leerzorg met zich meebrengt.

Dat beseffen we. Maar we stellen wel vast dat onze sector vandaag geconfronteerd wordt met een aantal lopende beleidsdossiers die ons inziens op elkaar afgestemd moeten worden.

We staan achter de minister als hij onze CLB-werking uniformer wil beschrijven en afbakenen. En we staan zeker achter zijn inspanningen om te willen komen tot een eenduidig CLB-profiel. We vragen wel dat de dossiers geïntegreerd benaderd worden. We stellen immers vast dat we op dit moment bezwaarlijk kunnen spreken van een duidelijke en concrete invulling van de opdrachten van een CLB. Daarvoor zijn de verschillende teksten uit de dossiers te vaag, te uiteenlopend en te onsamenvattend.

We willen onze CLB-opdracht binnen leerzorg kwaliteitsvol kunnen waarmaken, en bepleiten daarom sterk dat er voldoende mogelijkheden voorzien worden voor competentieontwikkeling van CLB-medewerkers en CLB-teams. Maar ook alle andere decretaal vastgelegde CLB-opdrachten willen we kwaliteitsvol kunnen waarmaken. Alleen een duidelijk beleid en omschreven takenpakket kan een helder zicht geven op de totale werkbelasting. En dan zijn we van mening dat ook voor dat totaalplaatje de nodige middelen beschikbaar dienen te zijn om degelijk werk te kunnen leveren.

U begrijpt zonder twijfel de vraagtekens die dit alles oproept bij onze medewerkers in het veld. Van de ene beleidsnota naar de andere zien we onze taakinfilling verschuiven en andere accenten krijgen. Op dit ogenblik is het voor de collega's op de werkvloer niet duidelijk hoe het CLB van de toekomst er zal uitzien. We willen daar samen met de minister en de overheid werk van maken en vragen de commissie om die bezorgdheid mee te nemen in haar contacten.

2. Vragen en opmerkingen van de leden

De heer Jef Tavernier: De problematiek werd goed geschetst, evenals de pogingen van de CLB's om zich daarin te positioneren. Als ik dit in verband breng met de bezorgdheden die de onderwijsverstrekkers en de vakbonden deze ochtend formuleerden over de haalbaarheid van de verwachtingen uit de conceptnota, zie ik een spanningsveld. De CLB's zullen dat wel oplossen, zegt men dan. Ziet de heer Jonniaux de CLB's inderdaad de rol spelen van ontmijners? Kunnen de centra de verwachtingen van de ene doen aansluiten bij de mogelijkheden van de andere? Na de inschaling, moet de begeleiding komen en daar is

overleg voor nodig. Is dat wel mogelijk of ligt de lat te hoog? Of volstaat het te verwijzen naar de draagkracht van iedere partij? Maar die is ongelijk.

De heer Stefaan Jonniaux: Ik zal proberen deze moeilijke vraag vanuit verschillende perspectieven te benaderen. Op de vraag of wij die rol zien zitten, antwoord ik: ja, maar. De CLB's willen ervoor gaan. Er werd deze ochtend opgemerkt dat we die rol als onafhankelijke speler nu al hebben. En we willen die blijven spelen, maar we stellen ons wel vragen over de praktische haalbaarheid. We zijn in hetzelfde bedje ziek als de pedagogische begeleidingsdiensten, voor wat betreft de combinatie van bijkomende opdrachten en bevrozing van middelen. Ik herhaal dus: ja, als de overheid bereid is alle consequenties van leerzorg op haar schouders te nemen. Zij moet ervoor zorgen dat op alle echelons voldoende mankracht en middelen beschikbaar zijn.

Wat de onafhankelijke positie betreft, durf ik hopen dat wij de knoop zullen kunnen ontwarren als zich problemen aandienen. Als het overlegmodel effectief gevolgd wordt, zit daar heel veel kracht in. Wij willen daar werk van maken, maar dat vraagt heel veel tijd. Men kan een inschalingdossier niet op twee halve dagen afhaspelen. In de meeste gevallen zal het wel lukken als er voldoende tijd is voor overleg, uitwisseling van ervaringen en meningen, acceptatie bij ouders en leerlingen. Voor de resterende gevallen is er dan de beroepsprocedure.

Mevrouw Stern Demeulenaere: Bent u ervan overtuigd dat de huidige CLB-werking zo laagdrempelig is? Sommige ouders ervaren dat anders, in het bijzonder uit kansarme gezinnen. Het zal volgens mij een belangrijke taak worden voor de CLB om de overblijvende drempels weg te werken.

De heer Stefaan Jonniaux: We doen gerichte inspanningen om ook voor kansarme ouders de drempel te verlagen. Wij werken onder meer samen met schoolopbouwwerk, integratiecentra en buurtcentra. Anderzijds werden twee jaar geleden de zorgvragen geregistreerd die in een Limburgs CLB binnenkwamen. Het gros van de vragen bleken rechtstreekse vragen van ouders en leerlingen te zijn. In die zin is de drempel dus wel laag.

Mevrouw Kathleen Helsen: De CLB's vinden klaarblijkelijk heel wat zaken nog onduidelijk. De afstemming op de bestaande decretale functie vinden ze heel belangrijk. Ze zien het weliswaar zitten om de

nieuwe decretale rol op zich te nemen, maar alleen als voldaan wordt aan een aantal voorwaarden. Op dit ogenblik kunnen zij moeilijk exact inschatten hoeveel mankracht en middelen ze zullen nodig hebben voor de uitvoering. Men pleit voor proefdraaien en aftoetsen. Hoe moet een en ander ingepast worden in het schema voor de gefaseerde implementatie die aan de nota is toegevoegd?

De heer Stefaan Jonniaux: Ook wij hebben dat tijdsprobleem vastgesteld. Vanaf september 2009 zullen de CLB's de leezorg inschalen. Dat veronderstelt dat er tegen dan eenduidige, objectieve, wetenschappelijk onderbouwde en landelijk geldende criteria zijn voor de horizontale en verticale afgrenzing binnen de matrix. Men heeft dus afgerond nog twee schooljaren, terwijl wij vandaag nog werken met typologieën voor het buitengewoon onderwijs die dateren uit 1970.

Wij zouden willen voorstellen om voor de uitwerking van die criteria dezelfde methodiek te hanteren als voor de standaarden in de jeugdgezondheidszorg. Daarbij moet worden gekeken naar de stand van zaken in de wetenschappelijke kennis over dyslexie, ASS enzovoort. Op basis daarvan worden dan handelingsprotocollen beschreven. Eerst gaat men kijken wat al beschikbaar is op de markt, waarna men onderzoekt of dat overeenkomt met de genoemde stand van zaken, en men verfijnt waar nodig. Als ze niet bestaan, moet men ze ontwikkelen en vervolgens proefdraaien en aftoetsen bij gebruikers. Alles bij elkaar is dat een langdurig proces en wij stellen ons inderdaad de vraag of die dingen effectief op 1 september 2009 beschikbaar zullen zijn. Indien dat niet het geval is, is het voor mij duidelijk dat de implementatie dan niet kan starten.

V. STANDPUNT VAN DE SECTOR GEHANDICAPTENZORG

1. De heer Lode Verté, directeur vzw MPI Sint-Lievenspoort

De heer Lode Verté: Minstens één leerling op drie in het buitengewoon onderwijs maakt op dit ogenblik gebruik van het aanbod inzake behandeling en begeleiding door de sector gehandicaptenzorg. Onderwijs en welzijn hebben bijgevolg een vrij grote groep gemeenschappelijke cliënten. Daarom is het leezorgverhaal voor onze sector ook bijzonder relevant.

De belangrijkste bemerkingen en commentaren vanuit de sector gehandicaptenzorg bij de conceptnota, in de versie van 17 november 2006, werden reeds op 6 februari 2007 verwoord in het advies van het raadgevend comité bij het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap. In de conceptnota van 30 maart wordt op diverse plaatsen verwezen naar dit advies van het raadgevend comité. Helaas blijft het vaak bij verwijzen en zijn heel wat opmerkingen en aanbevelingen nog niet echt opgenomen en verwerkt. Ik breng daarom de belangrijkste nog een keer onder uw aandacht.

Onze eerste stelling is dat leezorg er moet zijn voor alle kinderen. Alle kinderen en jongeren, welk ook hun ontwikkelingsniveau of graad van zorgbehoefte is, hebben recht op onderwijs, of misschien beter 'een aanbod vanuit onderwijs', wat wellicht niet helemaal hetzelfde is. Er moet dus ook een aanbod zijn voor jongeren met ernstige, meervoudige, complexe stoornissen. Het onderscheid tussen schoolgaande en niet-schoolgaande kinderen dient opgeheven te worden. Ook de procedure voor de vrijstelling van leerplicht is dan niet meer nuttig.

Wij zijn van mening dat het onderwijs ook ten aanzien van kinderen en jongeren met zware, meervoudige beperkingen een maatschappelijke opdracht heeft, weliswaar in nauwe en complementaire samenwerking met gehandicaptenzorg. Ik verwijs in dit verband naar de bevindingen van de Deltawerkgroep onder leiding van professor Maes. Wat deze opdracht is, wordt echter in de conceptnota onvoldoende verwoord. Zo is het niet echt duidelijk of deze kinderen op niveau 4 dan wel 5 thuishoren. Bij de bespreking van de leezorgniveaus worden ze zowel bij 4 als 5 ter sprake gebracht. Aangezien de nota suggereert dat een inschaling op niveau 5 een tijdelijk karakter heeft, is het wenselijk deze doelgroep expliciet te noemen op niveau 4.

Wij hebben voorts een aantal bekommernissen over de afstemming tussen onderwijs en welzijn. Voor alle kinderen en jongeren dient op elk leezorgniveau, waar geïndiceerd, een aanbod vanuit onderwijs en welzijn gecombineerd te kunnen worden. Ook kinderen op leezorgniveau 1 en 2 kunnen behoefte hebben aan ambulante, residentiële of semi-residentiële ondersteuning vanuit welzijn. In de conceptnota worden bepaalde combinaties tussen onderwijs en welzijn echter a priori impliciet of expliciet verplicht of verboden. Dat staat haaks op vraaggestuurd werken en op de poging om synergie te realiseren.

Samenwerken en combineren veronderstelt dat de complementaire en onderscheiden maatschappelijke rol en opdracht van onderwijs en welzijn op elkaar afgestemd zijn. Het bewaken van die complementariteit dient te gebeuren op niveau van de sectorale indicatiestelling. Zo is de toepassing van het protocolakkoord Coens-Steyaert, dat de paramedische personeelsomkadering tussen onderwijs en welzijn regelt, aan herziening toe. Wij zijn met name van mening dat vanuit dit gegeven die bepalingen overbodig zijn. Gehandicaptenzorg pleit ervoor ze op te heffen. Wanneer de indicatiestelling voor een bepaalde ondersteuning in complementariteit tussen onderwijs en welzijn gebeurt, moet het ook mogelijk zijn dat de daaraan gekoppelde middelen gecumuleerd aangewend worden.

Op het vlak van de intersectorale afstemming inzake jeugdhulp verwacht Vlaanderen veel van het proces Integrale Jeugdhulp. De intersectorale toegangspoort, die in ontwikkeling is en nog vorm moet krijgen, wil voor de Vlaamse jeugdhulp inzake vraagverduidelijking, inschaling en indicatiestelling een afstemming tussen de verschillende sectoren realiseren. Het is evident dat ook de inschaling en indicatiestelling inzake leezorg via de CLB's mee in dit verhaal van één loket moeten worden opgenomen.

De intersectorale afstemming dient ook te gebeuren wat het regionale aanbod betreft. De werkzaamheden van de op te richten planificatiecommissie en van het regionaal overleg in het kader van de zorgregie, dienen op mekaar afgestemd te worden. Regionale ontwikkelingen en verschuivingen in het kader van de zorgverbreding, en regionale ontwikkelingen binnen gehandicaptenzorg, zullen op elkaar afgestemd moeten worden. Daar waar school en MPI een sterke functionele samenwerking uitgebouwd hebben, kan een gebrekkige afstemming resulteren in versnippering of zelfs reductie van zorg. De conceptnota gaat aan deze thematiek voorbij.

Ik geef tot slot nog een bekommernis mee inzake handicapspecifieke expertise. De ruime clusters en de stimulans tot verbreding van het aanbod hebben tot doel jongeren met specifieke noden dicht bij huis een geschikt onderwijsaanbod te bieden. Zo wordt in de nota gesteld dat voor kinderen met een minder frequent voorkomende stoornis, zoals bijvoorbeeld kinderen met een sensorische handicap, de scholen voor buitengewoon onderwijs in Vlaanderen onevenwichtig gespreid zijn. Vraag is maar wat men onder 'onevenwichtig gespreid' verstaat. Er is in elke pro-

vinciehoofdstad één school voor kinderen met een auditieve handicap. Kan het mooier gespreid zijn?

Het regionaal spreiden en versnipperen van dergelijke kleine doelgroepen zal onvermijdelijk resulteren in de afbrokkeling van de handicapspecifieke expertise. Spreiden en versnipperen zal ook onvermijdelijk de kosten voor collectieve technische hulpmiddelen en aanpassingen aan de infrastructuur sterk doen toenemen. Het toekomstgericht garanderen van handicap-specifieke knowhow, het doelmatig aanwenden van technische hulpmiddelen en het economisch verantwoord gebruik van aangepaste infrastructuur veronderstellen een kritische massa. Verbreding voor kleine en specifieke doelgroepen dient ons inziens dan ook niet gestimuleerd te worden. Verbreding is wellicht nuttig voor een aantal doelgroepen, maar voor een aantal kleine, specifieke doelgroepen is die stimulans niet nodig en wellicht zelfs nadelig.

Het is inderdaad zo dat voor kinderen met een minder frequent voorkomende stoornis kwaliteitsvol onderwijsaanbod niet evident bereikbaar is. Maar als men daar iets wil aan doen, doet men dat beter door het leerlingenvervoer beter te organiseren. Door een beter leerlingenvervoer zullen deze kinderen niet meer moeten kiezen tussen een minder geschikt onderwijsaanbod dicht bij huis versus een aangepast aanbod met lange busritten of een internaatsopname.

Samengevat pleiten wij voor een onderwijsaanbod voor alle kinderen en de opheffing van het onderscheid tussen schoolgaande en niet-schoolgaande; een vraaggestuurde combinatie van een aanbod vanuit onderwijs en welzijn; complementariteit op het niveau van de sector en de sectorale indicatiestelling; de opheffing van de bepalingen van het protocolakkoord Coens-Steyaert; de opname van de inschaling door de CLB's in de intersectorale toegangspoort Integrale Jeugdhulp; een procedure voor de afstemming tussen planificatie en zorgregie. Tot slot pleiten wij tegen stimulansen tot verbreding voor een aantal specifieke, minder frequent voorkomende doelgroepen maar wel voor een beter leerlingenvervoer.

2. Vragen en opmerkingen van de leden

Mevrouw Sabine Poleyn: Ik dank de spreker voor zijn uiteenzetting en de concrete suggesties voor de verbetering van de afstemming van de leezorgnota en de welzijnssector. Er is inderdaad een spanningsveld tussen de expertise van het buitengewoon onderwijs

inzake didactiek en ondersteuning – wat de spreker handicapspecifieke expertise noemt – en de idee van spreiding. De heer Verté verkiest daarom een betere organisatie van het leerlingenvervoer. Maar daar zijn ook weer middelen voor nodig. Wat is de reactie van de CLB's?

De heer Stefaan Jonniaux: Ik zou om te beginnen het welbevinden van leerlingen niet gelijkschakelen met het al dan niet meemaken van lange busritten. We moeten veeleer kijken hoe we kunnen zorgen dat elke leerling, ook die met heel specifieke ondersteuningsbehoeften, zo goed mogelijk onderwijs en zorg krijgt. De heer Verté heeft wel een punt als hij zegt dat spreiding van heel specifieke onderwijssettings ten koste gaat van de expertise. Dat is logisch. Met 100 leerlingen bouwt men meer expertise op dan met 2. Ik voorspel dat in de toekomstige praktijk, de afweging tussen spreiding en expertise een knelpunt zal worden in de zoektocht naar consensus. Kiest men voor aangepast, op maat gesneden aanbod ver van huis, met alle consequenties van dien voor het gezinsleven, of neemt men genoegen met iets mindere kwaliteit korter bij huis? Dat is een heel moeilijke punt.

VI. STANDPUNT VAN HET KINDERRECHTEN-COMMISSARIAAT (KRC)

Mevrouw Ankie Vandekerckhove, kinderrechtencommissaris: Ook het Kinderrechtencommissariaat heeft een advies geschreven over de conceptnota, zoals altijd vanuit het perspectief van het kind en het Kinderrechtenverdrag. Ik stel onze algemene principiële bedenkingen voor, maar geef meteen mee dat we verheugd zijn over de stappen richting inclusie die in de nota worden gezet, zonder dat daarmee gezegd wordt dat we er al zijn. Ook het voorafgaande overleg met alle actoren schatten wij zeer positief in. Dat overleg zal ook in het verdere proces nodig blijven. Het Kinderrechtencommissariaat laat zich niet uit over de technische vereisten en de uitklaring van begrippen inzake diagnostiek en inschaling, want de expertise daarvoor bevindt zich elders.

Het uitgangspunt van de nota is terecht dat elk kind recht heeft op kwaliteitsvol onderwijs, dat erop gericht is een optimale persoonlijkheidsontwikkeling te garanderen, met oog voor de eigen mogelijkheden en beperkingen van de leerling, en ongeacht het onderwijsniveau waarin het zich bevindt. Het kader dat in de nota wordt aangeboden wil een antwoord bieden op de problemen die ontstaan bij een

te strikte scheiding tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. Het wil ook inspelen op de nieuwe inzichten in het onderwijsveld ten aanzien van leerlingen met een handicap of leerbeperkingen, die recent sterk verwoord werden in een nieuw internationaal verdrag van de VN over rechten van personen met een handicap (december 2006). Ik benadruk dat het ons daarbij niet gaat om juridisering als doel op zich, maar dat internationale normeringen niet uit de lucht vallen. Zij zijn gebaseerd op groeiende inzichten en mondiale consensus.

Belangrijk voor ons is dat alle leerlingen een plaats krijgen in de leezorgmatrix. Artikel 23 van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind heeft het specifiek over minderjarigen met een handicap. Daarin staan onder meer de volgende principes: de erkenning van een volwaardig en behoorlijk leven voor kinderen met een handicap; de bevordering van zelfstandigheid; de bevordering van actieve deelname aan de samenleving; het recht op toegankelijke en passende bijstand, waar mogelijk gratis; gerichtheid op meer daadwerkelijke toegang tot het onderwijs, met het oog op een zo groot mogelijke integratie in de samenleving en de garantie van persoonlijke ontwikkeling.

Naast dat specifieke artikel blijven ook alle basisprincipes en bepalingen van het verdrag bijkomend van toepassing. Kinderen met een handicap zijn in de eerste plaats kinderen, hun specifieke behoeften komen daarnaast. Artikel 23 verwoordt in dat opzicht aanvullende preferentiële rechten voor een specifieke groep kinderen.

De belangrijkste van de andere bepalingen in deze context zijn de volgende. Artikel 2 verwoordt het principe van de non-discriminatie: alle rechten zijn van toepassing op alle kinderen zonder enige uitzondering.

Artikel 3 schuift het primaat van het belang van het kind naar voren, onder andere bij beleidsbeslissingen. De lidstaten zijn tevens verantwoordelijk voor het nemen van alle nodige maatregelen om de zorg voor en het welzijn van de kinderen te waarborgen. Bij het inrichten van die zorg moeten de staten bovendien waarborgen dat voldaan wordt aan de normen inzake veiligheid en gezondheid alsook inzake aantal en geschiktheid van personeel.

De artikelen 5 en 18 leggen de opvoedingverantwoordelijkheid in eerste instantie bij de ouders, maar zij moeten daarbij actief ondersteund worden door de

lidstaten. Artikel 6 bevat het recht op leven en de ruimst mogelijke mate van ontwikkeling, artikel 9 dat om niet van de ouders gescheiden te worden. Artikel 12 formuleert het algemene inspraakprincipe van kinderen over alle zaken die hun aanbelangen.

Artikel 28 regelt het recht op toegang tot onderwijs volgens het principe van gelijke kansen. Artikel 29 gaat specifiek in op de doelstellingen van het onderwijs en verwoordt de eerder genoemde zo volledig mogelijke ontplooiing.

Ik benadruk dat het verdrag een bindende norm is. De lidstaten hebben dus de verplichting om werk te maken van al die – soms wel ideale – doelstellingen. Ik merk ook op dat inclusie de rode draad vormt in het verdrag. Het heeft een inclusieve visie op de samenleving en roept in essentie op om alle minderjarigen als volwaardige burgers te beschouwen, ongeacht hun beperkingen of mogelijkheden. Onderwijs is daarbij geen doel op zich maar een middel.

Ook artikel 23 gaat in op die inclusiegedachte en impliceert een zo ver mogelijk doorgedreven de-institutionalisering en toeleiding naar basisvoorzieningen, die dan wel worden aangepast aan kinderen met diverse noden en behoeften op alle mogelijke vlakken, dus niet alleen met betrekking tot handicaps.

Uit het verdrag en de commentaren kunnen we enkele doelstellingen afleiden, die, ook al klinken ze idealistisch, het nastreven waard blijven. Kinderen moeten terecht kunnen in de nabije school en zij moeten kunnen schoollopen met leeftijdsgenoten. Zij moeten recht hebben op hetzelfde onderwijsaanbod én het recht te kiezen voor een aanbod dat het best bij hun mogelijkheden past. Zij hebben daarbij recht op de noodzakelijke ondersteuning. Kinderen hebben ook recht in hun gezin op te groeien. Zij moeten met de nodige waardigheid behandeld worden en beschouwd worden als een volwaardig zingend persoon, wat ook hun eigen kenmerken zijn.

Die commentaren komen ook in een VN-context regelmatig terug. Zo houdt het VN-Comité voor de Rechten van het Kind toezicht door ‘concluding observations’ te publiceren bij de rapporten van de lidstaten. In die aanbevelingen wordt de oproep naar meer inclusief werken regelmatig herhaald. Ook in de jaarlijkse discussiedagen van het comité was er een dag over artikel 23 en ook daar werd de oproep herhaald.

Naast het Kinderrechtenverdrag ontstonden de voorbije tien tot twintig jaar nog een aantal instrumenten. Zo zijn er de ‘Standard rules of the equalisation of opportunities for persons with disabilities’ en de Salamancaverklaring. Beide zijn principiesteksten, niet vrijblijvend maar toch vooral moreel bindend. Ook daarin wordt de inclusiekaart in toenemende mate getrokken. Eind vorig jaar leidden ze tot een juridisch bindend verdrag over gelijke rechten voor personen met een handicap. Het werd ondertussen door België ondertekend, maar nog niet geratificeerd. Dat laatste zal wellicht – naar aloude gewoonte – een tijdje in beslag nemen. Vervolgens zal het ook moeten vertaald worden in een nationaal en Vlaams beleid.

De centrale boodschap van het nieuwe verdrag is dat mensen met een handicap in de eerste plaats gewoon mensen zijn. Een consequentie van het nieuwe verdrag is wel dat de principes van zelfbeschikking, diversiteit en non-discriminatie naar het Vlaamse beleid moeten vertaald worden. Verder zal een dergelijk beleid inclusief en horizontaal zijn of het zal niet zijn.

Het kinderrechtencommissariaat beseft dat wet- of decreetgeving als ingreep vaak noodzakelijk maar steeds onvoldoende is. Zelfs als er consensus over de leezorgnota wordt gevonden, dan moet daarna toch nog heel veel gebeuren. Maar zij kan in elk geval wel gelden als een begin van garantie tegen uitsluiting. In het kader van het GOK-decreet worden daartoe trouwens steeds meer stappen gezet.

Het plan lijkt voor het commissariaat degelijk uitgewerkt en bovendien gedragen door het breed bevraagde onderwijsveld en door de relevante maatschappelijke actoren. Het bouwt ook voort op de knowhow van de voorbije jaren.

Inzake afdwingbaarheid zijn wij realistisch. Wij beseffen dat het niet van vandaag op morgen kan gerealiseerd worden. Wij hebben ook altijd de idee voorgestaan dat het hier niet gaat over een of/of-maar over een en/en-discussie. Het leezorgplan draagt het buitengewoon onderwijs met al zijn expertise zeker niet ten grave. Ouders en kinderen behouden de keuzemogelijkheid. Het is eerder de zaak om ieders expertise in te voeren in een omvattend onderwijsaanbod.

Zeer positief is verder dat het over alle kinderen blijft gaan. Men beperkt zich niet tot kinderen met officieel benoemde of duidelijk aanwijsbare beperkingen.

De ervaring wijst immers uit dat elke leerling ooit wel eens behoefte heeft aan een of andere vorm van extra zorg.

Positief is ook dat leerlingen recht krijgen op een aantal remediërende, compenserende, preventieve en dispenserende maatregelen. Onduidelijk blijft wel hoe dat praktisch wordt ingevuld.

Als we de theorieën rond inclusief onderwijs naast de leezorgnota leggen, komen hier sommige van de meest fundamentele kwesties naar boven. Kunnen wij bijvoorbeeld kiezen voor authentieke inclusie en toch vasthouden aan het bestaande curriculum en eindtermensysteem? Volgens mij zal dat nooit kunnen en zullen beide eerder naar elkaar toe moeten groeien na toegevingen van beide zijden. Maar volledige inclusie zal nooit passen in een systeem van redelijk vaste curricula en eindtermen. Een en ander zal met veld en actoren moeten uitgeklaard worden.

Verder is een duidelijk certificerings- en kwalificatiebeleid nodig. Men heeft aan het einde van de schoolrit een diploma nodig, maar men kan daar moeilijk 268 soorten attesten aanhangen. Uitklaring is wenselijk.

Het Kinderrechtencommissariaat pleit voorts voor duidelijke communicatie, niet alleen naar wie in het onderwijs actief is, maar ook naar ouders en leerlingen. Die communicatie moet zeker ook gaan over de mogelijke consequenties van bepaalde keuzes. Ook nu zijn die niet altijd duidelijk voor kinderen en ouders. Verder behoeven bepaalde criteria verduidelijking, al is het niet aan ons om dit technisch uit te werken.

Naast de algemene hebben wij ook nog een aantal specifieke bedenkingen. Zij gaan niet zozeer over de tekst van de nota als wel over de vraag naar de toepassing. Zo is bijvoorbeeld op sommige punten nog onduidelijk welke plaats leerlingen en ouders innemen in het leezorgkader. Hoe en in welke mate kunnen zij hun eigen inbreng en mening duidelijk maken? In de conceptnota aanvaardt men de kritiek dat ouders betrokken moeten worden in het proces van handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken. Ook worden ouders als ervaringsdeskundigen betrokken, maar vooralsnog is niet echt duidelijk hoe ver die inspraak zal gaan.

Een andere vraag is in welke mate de keuze voor een bepaald zorgniveau verplicht kan gesteld worden. Ook nu krijgen we af en toe meldingen over dit

punt. Niet ieder kind met extra zorgnoden wil naar een gewone school. Niet elke leerling noch elke ouder is overtuigd van inclusie. Maar ook omgekeerd zien we nu ouders die heel wat extra inspanningen moeten doen om hun kind met een handicap wel in het gewone onderwijs te krijgen, terwijl die inspanningen in het buitengewoon onderwijs wel financieel gedekt zijn. Het is geenszins de bedoeling dat er binnen het inclusieverhaal weer een apart soort exclusie begint te ontstaan.

Elk kind heeft het recht op respect voor zijn of haar keuze. In die zin is het voorstel om een proefperiode via projecten of inleefweken in te bouwen vooraleer een doordachte beslissing te nemen, toch wel een interessant denkspoor. Het welbevinden van de leerling moet daarbij een van de overwegingen zijn.

De discussie over de draagkracht moet men in het juiste perspectief plaatsen. Experts signaleren dat het een illusie is om te denken dat scholen vanaf de invoering van een leezorgnota meteen overspoeld worden door kinderen met een handicap. Er schijnt ook wetenschappelijke consensus over te bestaan dat scholen niet meer dan 10 percent leerlingen met nood aan veel extra zorg kunnen opnemen. Daarnaast blijkt uit studies dat scholen die aanvankelijk zeer veel angst hebben om daarin mee te gaan, na verloop van tijd op basis van ervaring hun mening bijstellen en hun vooroordelen soms herzien. De vragen over de spreiding en de criteria daarvoor moeten zeker beantwoord worden.

Momenteel leeft bij velen de frustratie dat men voor één leerling verschillende dossiers heeft: een op school, een bij het CLB, een bij het MPI enzovoort. Men zou geneigd zijn om te zeggen: laat die informatie gedeeld worden en zorg dat iedereen toegang heeft tot die gegevens. Ook wij pleiten daarvoor, maar dan wel in het kader van het decreet dat vastlegt hoe men met dergelijke gegevens hoort om te gaan. Ik verwijs naar de uitwerking van het decreet rechtshulp voor minderjarigen in het kader van de integrale jeugdhulp, en de bepalingen over dossiergegevens daarin. Een dergelijk dossier behoedt er in elk geval de leerling en de ouders voor om hun verhaal telkens opnieuw te moeten vertellen.

Er moet ook een tandje worden bij gestoken in betrokkenheid van ouders en leerlingen bij de vormgeving van procedures en protocollen. De verslaggeving kan transparanter voor alle betrokkenen. Die blijft immers vaak beperkt tot school en CLB. De

visies van ouders en leerlingen zijn niet altijd even nadrukkelijk opgenomen. Zij weten evenmin altijd wat er in het verslag staat.

Heel belangrijk is verder om de omgang van leerlingen onder elkaar naar waarde te schatten. Ik stel vast dat kinderen en jongeren meer bereid zijn om met diversiteit om te gaan dan wij soms inschatten. Het is helemaal niet zo dat de andere kinderen per definitie lijden onder de aanwezigheid van klasgenoten met een handicap. Ik ben overtuigd dat zij precies dankzij het samen zitten in een klas of school van elkaar leren. Daarbij gaat het leerproces overigens in beide richtingen. Volwassenen staan er soms te weinig bij stil hoe kinderen en jongeren aan elkaar extra steun kunnen verlenen.

Minderjarigen, ook zij met een handicap of beperking, hebben het recht om met vallen en opstaan op te groeien. Soms krijgen ze te snel te horen dat problemen die ze hebben of veroorzaken, te wijten zijn aan hun handicap terwijl elke doorsnee adolescent wel eens problemen heeft of veroorzaakt.

Tot slot benadruk ik de belangrijke band tussen onderwijs en integrale jeugdhulp. Op dat punt lijkt het leezorgplan ons soms nog te veel een onderwijsplan te zijn. Het kan nog meer invulling als zorgplan gebruiken, menen wij. Wij pleiten voor meer verbindingen en de garantie van een betere afstemming met integrale jeugdhulp.

Samengevat verdedigt het Kinderrechtencommissariaat het recht op zo aangepast mogelijk onderwijs voor alle leerlingen in een zo inclusief mogelijke setting. Onze beoordeling is positief omdat het voorliggende plan de eerste stappen in die richting zet. Heel veel zal afhangen van de invulling en de tijd die wordt genomen voor communicatie en overleg.

VII. STANDPUNT VAN DE OUDERVERENIGINGEN

1. De heer Jan Stevens, Vlaams Ouderplatform (VLOP)

De heer Jan Stevens: Ik spreek namens VLOP, het platform van de drie decretaal erkende ouderkoepeles KOOGO, ROGO en VCOV. Zeker in dit dossier vormt de geleding ouders een belangrijke partij, aangezien zij de ontvangers zijn. Toen in 2005 het zoge-

naamde Onderwijscontinuüm op de agenda van de VLOR werd geplaatst, realiseerden wij ons dat dit dossier veel energie en werk met zich zou meebrengen. De enige wijze om er constructief aan mee te bouwen was het opstarten van een netoverschrijdend samenwerkingsplatform, het Vlaams Ouderplatform (VLOR).

Leerzorg is inderdaad niet zomaar een dossier uit onderwijs dat de revue passeert. Naargelang de achtergrond van diegene die het dossier leest en de bril die hij of zij op heeft, evolueert het concept van ‘voornamelijk een beschrijving van bestaande praktijken’ over ‘een samenhangende visie en verbetering van losse initiatieven’ tot ‘een hertekening van het buitengewoon onderwijs’ of zelfs een ‘ware revolutie binnen onderwijs’. Elk van deze lezers heeft gelijk en ongelijk. Leerzorg is zo breed en allesomvattend opgevat dat iedereen er wel ergens iets in vindt. Zo kan men stellen dat het iets is vóór inclusief onderwijs, en evengoed dat het tégen inclusief onderwijs is. Zo kan het voor de ene lezer de afschaffing van het buitengewoon onderwijs betekenen maar voor de andere lezer de verbreding van buitengewoon onderwijs.

Leerzorg is een dossier dat het gevolg is van de jarenlange inspanningen om het onderwijs beter af te stemmen op zijn doelgroep, namelijk alle kinderen in de leerplichtleeftijd. Leerzorg wordt dan ook met argusogen gevolgd door zeer vele belanghebbenden: de onderwijskoepels, de vakbonden, de CLB's, de pedagogische begeleidingsdiensten, de leerkrachten en de ouders.

Ouders? Jawel, ouders. Niet de gemiddelde ouder van de gemiddelde leerling in Vlaanderen, want die is doorgaans, zo heeft onderzoek reeds bewezen, zeer tevreden over ons onderwijs, zowel over het gewoon onderwijs en nog meer zelfs over het buitengewoon onderwijs. Het gaat hier veeleer over de ouders van leerlingen die moeite hebben met het gewone onderwijsaanbod, ouders van leerlingen die mijlenver een aanbod in het buitengewoon onderwijs moeten gaan zoeken of die met wachtlijsten geconfronteerd worden, ouders van kinderen die hun draai niet vinden in de klas maar nergens anders terecht kunnen, ouders die hun kind met een beperking liever met broer en zus naar de gewone school willen zien gaan.

Vele ouders met dezelfde problemen hebben zich naar goede Vlaamse gewoonte verenigd in vzw's onder het motto 'samen sterk'. Van daaruit zijn expertisecentra

gegroeid, die vaak zeer goede ondersteuning kunnen bieden en waar zelfs vele leerkrachten kunnen op terugvallen. Het zijn deze belangenverenigingen die al lang aankloppen bij onderwijs met de vraag naar meer aandacht voor hun kinderen of betere ondersteuning. Zij trekken al jaren aan de kar van leezorg. Hun aandeel en inbreng in dit dossier kan en mag niet onderschat worden. Een grote frustratie van hen is hierbij dat zij niet officieel zitting hebben in de VLOR, de Vlaamse Onderwijsraad.

Wij, de drie erkende ouderkoepels, hebben wel een stem in de VLOR. Wij hebben daarom vanuit het Vlaams Ouderplatform contacten gelegd met al deze belangenverenigingen in het brede veld dat leezorg omvat. Wij vonden deze hervorming zo belangrijk dat we van mening waren dat het gezamenlijk opstellen van een standpunt en een gedeelde visie hieromtrent niet alleen een verrijking maar zelfs een noodzaak waren.

Wij hebben deze winter intensief vergaderd, gelijklopend met het tempo dat de VLOR aanhield, zodat we zoveel mogelijk knelpunten onder de aandacht konden brengen. Dat was een ongemeen boeiende oefening voor alle deelnemers, waarbij duidelijk werd hoeveel verschillende aspecten leezorg besloeg; en hoe dit kon leiden tot totaal tegenstrijdige belangen bij de ouders zelf. Toch zijn we erin geslaagd om een standpunt te schrijven en te onderschrijven met een vijftiental verenigingen, die op hun beurt opnieuw andere verenigingen vertegenwoordigen. Sommige van deze standpunten werden in het VLOR-advies op het ontwerp van conceptnota overgenomen en mee verdedigd door het hele gebruikersveld.

Intussen is de definitieve conceptnota van de departementale personen gerold. Het is overduidelijk dat men ons standpunt gelezen heeft en dat wij op sommige plaatsen zelfs een inspiratiebron zijn geweest. Daar mogen wij fier op zijn, denk ik.

Algemeen is deze conceptnota door de ouders positief onthaald. Wij kunnen ons volledig vinden in de onderwijskundige benadering en het definiëren van een handicap of stoornis als een afstemmingsprobleem tussen de omgeving en de onderwijsbehoefte van de jongere. We ondersteunen dan ook ten volle de indeling in leezorgniveaus en clusters.

Onze opmerkingen op de verschillende leezorgniveaus wil ik hier algemeen houden. De sprekers die na mij komen, namelijk mevrouw Francine Philips

van de Overleggroep en de heer Patrick Vandelanotte van Ouders voor Inclusie, zullen hier vanuit hun expertise dieper op ingaan. Zij hebben immers ook hun bijdrage geleverd bij het uitwerken van het standpunt van het VLOP.

Wat leerzorgniveau 1 en 2 betreft, zijn we zeer tevreden dat kinderen die nu soms tussen kant en wal vallen, een plaats zullen krijgen. Zo hopen we dat, via het gemotiveerde verslag, op een systematische en gefundeerde manier meer en beter aandacht en ondersteuning zal gaan naar normaal- of hoogbegaafde kinderen met specifieke leer- en/of ontwikkelingsproblemen. We hopen evenwel dat men niet zal wachten tot de problemen zich opstapelen vooraleer een kind op leerzorgniveau 2 kan ingeschaald worden. Daarom willen we expliciet aandacht en ondersteuning vragen voor de competentieontwikkeling van de leraar in de klas, die dit zal moeten waar maken. Ouders en leerlingen hebben recht op een kwaliteitsvolle ondersteuning en begeleiding door competente leerkrachten.

Voor leerzorgniveau 3 sluiten we ons aan bij de stelling van de overheid waar ze geen standpunt wenst in te nemen over de onderwijssetting waarin de leerlingen van leerzorgniveau 3 het best onderwijs genieten. De vraag naar al dan niet buitengewoon onderwijs is zo contextafhankelijk dat elke algemene uitspraak daarover niet relevant is. Vele van onze ouders zijn uitermate tevreden over het buitengewoon onderwijs en willen dat aanbod zeker bestendig zien. Anderen hebben zeer goede ervaringen met inclusie, en strijden er terecht voor dat het voor alle kinderen toegankelijk wordt. Wat leerzorgniveau 3 betreft, menen wij dat toch vooruitgang geboekt is. Wij pleiten er dan ook voor dat ouders geïnformeerd worden over de gelijkwaardigheid van die keuze. Het is belangrijk dat de overheid de verschillende invulling ervan voor elke setting volledig en neutraal toelicht.

Voor leerzorgniveau 4 hebben wij een betere omschrijving van de doelgroep gekregen, wat onze vraag was. We betreuren evenwel dat de deur volledig dicht gaat voor inclusie. Nochtans verbiedt de minister niet dat een gewone school toch het engagement aangaat om een kind op leerzorgniveau 4 op te nemen; maar de school moet het dan wel stellen zonder de leerlinggebonden middelen van leerzorgniveau 4. Moeten scholen die dit engagement toch aangaan dan gestraft worden? Wij vrezen dan ook dat inclusie op leerzorg-

niveau 4 een zaak wordt van zeer goed geïnformeerde en bevoorrechte ouders.

Positief vinden wij dat de rol van de ouders in de conceptnota duidelijk aan bod komt, onder andere op pagina 55 van de nota. Elke ouder is namelijk de beste ervaringsdeskundige over zijn eigen kind. Het is dan ook ondenkbaar dat tijdens het proces van inschaling van een kind de ouders maar zijdelings betrokken worden. Een beslissing die in samenspraak genomen wordt, zal door alle partijen gedragen worden en dat komt het kind alleen maar ten goede. Het lijkt voor zich te spreken dat ouders op de hoogte gehouden worden over de evolutie van hun kind op school en de eventuele problemen. Toch is dat niet altijd zo evident. We hopen dan ook dat ouders ook in zorgniveau 1 zo snel mogelijk worden ingelicht over mogelijke leerproblemen met hun kind en niet enkel op een halfjaarlijks oudercontact. We begrijpen dat het schoolteam kan overleggen over het kind en eveneens dat de directie of het CLB kan overleggen over de aanpak in de klas. Aan een structureel overleg tussen leerkracht, directie, CLB en/of andere externen moeten ouders participeren. Dat is niet alleen voor leerzorg van toepassing is, we willen van de gelegenheid gebruik maken om er nog eens op te wijzen dat aan scholen duidelijk het signaal moet gegeven worden dat ouders een meerwaarde zijn bij de ontwikkeling en de opvolging van de kinderen.

Wij steunen de visie ten volle dat het CLB een centrale rol heeft in dit leerzorgkader als dossierbeheerder met een dubbele taak, enerzijds diagnostiek en indicatie, anderzijds begeleiding van het schoolteam, de leerling en zijn ouders. Daarbij wensen wij toch aan te halen dat de ouders het onderscheid tussen de taken van het CLB en de taken van de pedagogische begeleidingsdiensten duidelijk moeten kennen. Ouders hebben het recht om te weten wat van een school verwacht kan worden. We onderschrijven het standpunt dat het CLB de beslissingsbevoegdheid heeft over de inschaling maar pleiten ervoor dat het CLB verplicht wordt rekening te houden met alle mogelijke informatie over het kind en dat vanuit een multidisciplinaire visie, waar ook externe expertise kan betrokken worden. Op pagina 39 wordt gepleit voor het installeren van een centrale, onafhankelijke beroepsinstantie waar de partijen terecht kunnen als ze van oordeel zijn dat de rechten onvoldoende gerespecteerd werden of niet alle alternatieven overwogen werden bij de inschaling door de CLB's. Dat kunnen

we alleen maar toejuichen. De second opinion moet gegarandeerd blijven. Op pagina 39 staat: “Elk van de partijen kan het proces initiëren om te komen tot een inschaling. De andere partijen kunnen zich daar dan niet aan onttrekken.” We hopen dat dergelijke stap ook van ouders aanvaard zal worden.

Ouders vinden het leezorgkader haalbaar, indien aan de vele voorwaarden en beloften voldaan wordt. Het dossier wordt vaak gekoppeld aan de nieuwe financiering van het onderwijs; iets waar momenteel niemand nog enig zicht op heeft. Daarom willen we hier benadrukken dat onze geledingen ook veel aandacht, ondersteuning en middelen vragen voor communicatie, visiebepaling en competentieontwikkeling bij schoolteams, niet in het minst op het niveau secundair onderwijs dat inzake leezorg duidelijk nog een inhaalbeweging moet maken tegenover het basisonderwijs.

Tot slot willen we dus duidelijk stellen dat de meeste ouders dit concept van leezorg positief onthalen. Ouders die geconfronteerd worden met problemen tijdens de schoolloopbaan, weten dat er al zeer veel goede praktijken bestaan. Het komt er nu op aan om de goede praktijkvoorbeelden als norm te stellen en niet als uitzondering. In die optiek vragen de ouders, samen met de andere tenoren in het debat, dat het beleid hier voldoende middelen en aandacht aan zal besteden. Cruciaal zal een doorgedreven en niet-gekleurde communicatie zijn. We vragen niet alleen aandacht voor ouders die een kind met een beperking hebben, maar voor alle ouders. We vrezen dat zij, als ze niet correct geïnformeerd worden, het moeilijk zullen hebben om het concept leezorg te aanvaarden. Daarom een oproep voor een brede sensibilisatie van ouders die rechtstreeks betrokken zijn maar ook van ouders van kinderen zonder beperkingen, dit om de mogelijke bezorgdheid van deze ouders over de kwaliteit van het geboden onderwijs en de taakbelasting van de individuele leerkracht op te vangen.

Diversiteit is een keuze die onze maatschappij meer en meer maakt en die logischerwijs moet doorgetrokken worden in het onderwijs. Goede informatieverstrekking is daarbij onontbeerlijk.

2. Mevrouw Francine Philips, Overleggroep Ouders van normaal- en hoogbegaafde kinderen met specifieke leer- en/of ontwikkelingsproblemen

Mevrouw Francine Philips: Ik spreek in naam van om en bij de 4000 gezinnen. Hiermee bedoel ik dan enkel

die gezinnen die op de één of andere manier al de weg hebben gevonden naar één van de zes verenigingen die deel uitmaken van de overleggroep en die zich via abonnement of lidmaatschap aan deze vereniging gebonden hebben. De verenigingen zijn niet gebonden aan koepels en werken netoverschrijdend.

In werkelijkheid spreek ik in naam van 10 percent van het publiek van de gewone school, kleuter, lager en secundair, waarvan reeds in de vorige regeerperiode aanvaard werd dat het een realistische schatting is van de kinderen die in de gewone school behoefte hebben aan extra zorg. Het gaat om kinderen die om hun eigen manier van zijn, hun eigen kindkenmerken, en niet de kenmerken van hun sociale of culturele achtergrond, een risico op een problematische schoolloopbaan lopen. Ongeveer 10 percent van 1.100.000 leerlingen in het leerplichtonderwijs, is 110.000 leerlingen en dat is veel meer dan 4000 gezinnen.

Hun belangrijkste probleem is dat ze niet opvallen, want ze hebben geen zichtbare fysieke kenmerken. Het gaat vooral om heel kwetsbare kinderen om diverse redenen. Ze hebben een grote ontwikkelingsvoorsprong, zijn bijzonder getalenteerd of hebben uitgesproken interesses waardoor evenwichtig opgroeien niet vanzelfsprekend is. Of ze zijn motorisch een stuk langzamer en minder accuraat en hebben moeite met het coördineren van motorische bewegingen en met het organiseren van hun handelen. Of ze hebben opvallend veel moeite met het aanleren van de lees-, spellings- en/of rekentechniek. Of ze oriënteren zich moeilijk in een, naar hun aanvoelen, moeilijke wereld, hebben moeite met het begrijpen van lichaamstaal en sociale situaties, en benaderen de wereld overwegend via taal. Of ze zijn wat bizar in hun gedrag, hebben moeite met nieuwe situaties, zijn vlug angstig, niet flexibel. Of ze vallen op door tics, motorisch of verbaal van aard, en door dwanghandelingen waardoor ze soms storend en wat bizar overkomen. Of ze hebben moeite met concentratie, zijn vlug afgeleid, impulsief en/of overbeweeglijk.

De meeste van die kinderen overleven, dankzij een enorme inzet van hun ouders en, soms duur betaalde, externe hulp in het gewoon onderwijs. Slechts een fractie van hen is ingeschreven in het buitengewoon onderwijs, meestal omdat een combinatie van factoren de situatie extra bemoeilijkt. Veel van die kinderen worden, door mensen die niet beter weten, bestempeld als lui, dom of onwillig.

De nauwe samenwerking tussen de zes ouderverenigingen en werkgroepen, die de overleggroep uit-

maken, is ontstaan en gegroeid ter gelegenheid van de plannen van toenmalig minister Vanderpoorten voor het GOK-decreet. Wij, en velen met ons, vreesden namelijk dat onze groep kinderen, de normaalbegaafde kinderen dus met specifieke leer- of ontwikkelingsproblemen van de agenda en uit het budget zouden verdwijnen ten voordele van de sociaal kansarmen en de allochtonen, wat achteraf uit het GOK-decreet (september 2002) ook bleek. Er is daar toen een mouw aan gepast via de hertekening van het basisonderwijs, waar naast de functie van ICT-coördinator ook de functie van zorgcoördinator werd gecreëerd. We schrijven september 2003. Aanvankelijk waren we uiteraard heel tevreden. Onze kinderen stonden terug op de agenda. Tot bleek dat beide operaties met hetzelfde budget moesten gerealiseerd worden. De zorgcoördinatoren kwamen er in een mini-uitvoering en ten koste van de GOK-uren. Er werd ons een groeipad beloofd. Wij, en de zorgcoördinatoren met ons, wachten nog steeds op de volledige uitvoering van die belofte. Immers de zorgcoördinatoren moeten de zorg op zich nemen van naar schatting 10 percent van de gewone basisschoolbevolking. De leerlingen uit het secundair onderwijs blijven voorlopig in de kou staan.

Sta mij toe te melden dat dit beleid echt wat in beweging heeft gebracht, vooral dan in de gewone basisschool. Tal van gemotiveerde zorgcoördinatoren namen het zorgbeleid zeer ernstig en werkten het uit met de hulp van hun gemotiveerde directie en het schoolteam. Pikant detail is wel dat dit best lukt in een school met nogal wat kansarmen en allochtonen, dus nogal wat extra GOK-uren. Onze kinderen, dikwijls ook uit een heel gewone sociale omgeving met goed opgeleide ouders, profiteren dan zijdelings mee. In een parafrase zou ik kunnen spreken van ‘collateral profit’.

Als een minister woorden in de mond neemt als: “Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken” of “Zorg op maat voor elke leerling”, dan ga je als ouder van deze kinderen dromen. Als daarbij dan nog een leezorgniveau 2 gecreëerd wordt in het gewoon onderwijs en er sprake is van een gemotiveerd verslag, dat een kind een onvervreemdbaar recht moet geven op extra leezorg, dan begin je wel voorzichtig te zweven. Dat gemotiveerde verslag is voor ouders van kinderen met leerstoornissen reeds een wensdroom sinds de resolutie leerstoornissen van maart 1999.

Dat de extra leezorg verwacht wordt van het volledige schoolteam, gesteund door het CLB en de peda-

gogische begeleiders, doet ons even de wenkbrauwen fronsen, maar individuele hulp aan een kind wordt niet uitgesloten – dat zit trouwens al vervat in de taak van de zorgcoördinator – en de hulp van school-externe diensten wordt mogelijk zonder dat dit het schoolteam ontslaat van zijn verantwoordelijkheid. Daar kunnen we ook wel mee leven.

En het leezorgkader zou dan nog expliciet van toepassing zijn voor het hele leerplichtonderwijs kleuter, lager en secundair. Dan zeggen wij, ouders van leeren ontwikkelingsgestoorde kinderen, die altijd nog te goed waren voor buitengewoon onderwijs en tot nu toe afhankelijk waren van de goodwill van leerkrachten en de inzet van mondige ouders, laat maar komen dat leezorgkader.

We hebben dan ook met heel veel moed en goede hoop mee gelezen aan de diverse discussie- en ontwerpnota’s, we hebben ettelijke zaterdagen van onze vrije tijd, als onbezoldigde vrijwilligers, gelezen, besproken, genuanceerd, suggesties gedaan. Jan zei het al, we hadden wel het gevoel dat er naar ons geluisterd werd, vooral door de VLOR.

Eindelijk eens een minister die bereid leek om preventief te denken, om een onderwijs te organiseren waar de escalatie van problemen geen kans zou krijgen. Eindelijk een minister die woorden als preventie, differentiatie, remediëren, compenseren officieel wil maken zodat leerkrachten er niet onderuit kunnen. Die termen zijn in het huidige onderwijs en zorgbeleid al goed bekend als Sticordi-maatregelen: stimuleren, compenseren, relativeren en dispensereren. Gedaan met: “Voor mij is iedereen gelijk, mevrouw, uitzonderingen kan ik niet toestaan” maar wel “Ieder kind is uniek en moet aangesproken en gestimuleerd worden naar zijn eigen mogelijkheden”.

Preventie wil toch zeggen: risico’s inschatten en op voorhand opvangen. Dat wil ook zeggen: signalen opvangen en er tijdig op reageren eventueel zelfs met het risico dat het achteraf gezien misschien niet nodig bleek. Preventie wil ook zeggen: zo vroeg mogelijk reageren, reeds op kleuterniveau dus, nog voor er systematisch geleerd wordt. Want ja, ook bij kleuters kan je het risico op een problematische schoolloopbaan inschatten. Er is genoeg wetenschappelijk onderzoek voorhanden dat wijst op ernstige risicofactoren zoals bijvoorbeeld erfelijkheid, maar ook specifieke vaardigheden als snel hoeveelheden schatten, woordproductie, sociale competenties, motorische vaardigheden enzovoort. Ik hoor nog professor Gesquière in één van zijn voordrachten: “alleen al

de aanwezigheid van dyslexie in de familie van een kleuter zou voldoende moeten zijn om een kind in te schalen op leerzorgniveau 2.”

Wie gelooft in preventie, gelooft ook dat het er iets toe doet om al vroeg zeer gericht, individueel en systematisch met een kind aan het werk te gaan. Wij dachten dus dat dit de bedoeling was van het leerzorgkader. Onze ontgoocheling is dan ook zeer groot.

Wij dachten dat we onze kinderen zouden terugvinden in leerzorgniveau 2, met een gemotiveerd verslag dat een inventaris zou zijn van wat bij het kind goed gaat en wat minder goed loopt – dus voorlopig zonder label – met een aanduiding van de risicofactoren en instructies voor de leerkracht op klasniveau en op individueel niveau: een gebruiksaanwijzing dus met de bedoeling het kind te behoeden voor verder vastlopen of voor een slechte start bij de aanvang van het systematisch leren. Liefst zagen we bijvoorbeeld een kleuter al heel snel ingeschaald op zorgniveau 2 om dan later misschien op eigen benen verder te kunnen.

Ik citeer hier wat we eerder aan de heer Wim Van Rompu van het kabinet ter overweging voorlegden: “Ontwikkelingsstoornissen zijn per definitie aanwezig van bij de geboorte. Het besef groeit echter maar gaandeweg omdat de stoornis relatief discreet is. De kleuterschool is hier van cruciaal belang. Dit kan betekenen dat een kind reeds ingeschaald is in een zorgniveau 2 of 3 vooraleer het start in het eerste leerjaar. Specifieke leerproblemen laten zich slechts ontdekken op het ogenblik dat het systematisch leren aanvangt. Signalen bij kleuters en risicofactoren als erfelijkheid vragen echter reeds vroeg om een zekere alertheid. Zeer snelle inschaling op een hoger zorgniveau is dan noodzakelijk. De prognose bij de meeste van onze kinderen is vrij goed, mits er een adequate aanpak is van bij de start. Daarom pleiten wij voor een grote soepelheid en kordate besluitvaardigheid bij de inschaling. De kans dat onze kinderen, na verloop van tijd, terugkeren naar een niveau van minder intensieve begeleiding is dan vrij groot.”

Wat blijkt nu: de school moet op zorgniveau 1 al bewezen hebben dat ze alles geprobeerd heeft vooraleer een kind kan ingeschaald worden op niveau 2. Preventief ingrijpen wordt zo wel heel moeilijk. Onze scholen zijn toch geen ziekenhuizen, waar je pas hulp krijgt als je al ziek bent of waarnaar je verwezen

wordt door een huisarts die al een vermoeden van diagnose heeft uitgesproken?

Op pagina 52 staat dat het gemotiveerde verslag het GON-attest zal vervangen. De meeste van de huidige GON-leerlingen zullen op leerzorgniveau 2 worden ingeschaald. De kinderen van onze doelgroep zijn nooit GON-leerlingen geweest. Slechts een fractie komt in aanmerking voor buitengewoon onderwijs.

Ik citeer cijfers uit de tabellen op pagina 17 en 18. In het buitengewoon basisonderwijs type 8 (leerstoornissen) zitten er 9495 leerlingen waaronder geen kleuters. Dat verandert volgens de conceptnota niet. Hetzelfde geldt voor buitengewoon basisonderwijs type 1, lichte verstandelijke beperking. Bij type 3, emotionele en gedragsproblemen, zijn er 1904 leerlingen, wel verdeeld over kleuters en lager onderwijs. Buitengewoon secundair onderwijs type 8 bestaat niet. Ook dat verandert niet. Buitengewoon secundair onderwijs type 1 telt een kleine 10.000 leerlingen en ook type 3 bestaat op secundair niveau.

Van alle leerlingen, ingeschreven in type 8 heeft maar 2 percent een GON-attest. In type 1 zijn er geen leerlingen met een GON-attest en in type 3 gaat het om 5,88 percent. Daartegenover heeft 77 percent van de leerlingen type 4, dus met een fysieke beperking, een GON-attest. Voor type 7 is dat percentage zelfs 212,45 percent. Waar zijn onze kinderen dan, als er vertrokken wordt van de huidige GON-attesten?

Bij het hoofdstuk financiering bij leerzorgniveau 2 lezen wij dan: “Naast deze middelen voor zorg zullen alle leerlingen die ingeschaald worden op leerzorgniveau 2 in aanmerking blijven komen voor extra middelen. Die middelen zijn afkomstig van de huidige budgetten voor het geïntegreerd onderwijs. De wijze waarop de middelen worden toegekend aan scholen is verschillend voor leerlingen van cluster 3, de fysieke beperkingen, dan voor de andere leerlingen op leerzorgniveau 2. We verwachten dat de meeste GON-leerlingen type 3, 8 (basisonderwijs) en ASS (nu vaak met een attest type 7) zullen ingeschaald worden op leerzorgniveau 2 in cluster 2 of 4.”

Is dat geen discriminatie? Onze kinderen worden in de steek gelaten. Zo kan dat niet werken. Wij, ouders van normaalbegaafde kinderen met specifieke leer- en/of ontwikkelingsproblemen, stellen het volgende vast. Onze kinderen bestaan in dit leerzorgkader nog steeds niet. Hun problemen worden schromelijk

onderschat. Preventie is een holle slogan. Het gemotiveerd verslag is verworpen tot een verkapt GON-attest, waar onze kinderen niets aan hebben.

En dan ontbreekt mij de tijd om te spreken over de rol van CLB of over leerzorgniveau 3 en de rem van de alternatieve certificaten waarvan één van onze ouders eerder zei: “Daar ga ik dwars voor liggen.”

3. De heer Patrick Vandelanotte, Ouders voor Inclusie

De heer Patrick Vandelanotte: We zijn tevreden dat we hier niet als enige oudervereniging staan. We willen er in dit verband graag op wijzen dat de verschillende ouderverenigingen rond het thema leerzorg tot een nooit geziene uitwisseling, samenwerking en standpuntontwikkeling zijn gekomen, wat onder meer zijn vruchten heeft afgeworpen bij de besprekingen in de Vlaamse Onderwijsraad. Wij hopen dan ook dat de commissie aan de inbreng van de directe gebruikers het nodige gewicht geeft, natuurlijk binnen het samenspel van alle participanten aan het onderwijs.

Ouders voor Inclusie komt op voor het recht op inclusief onderwijs. Met inclusief onderwijs bedoelen wij een onderwijs waar iedereen erbij hoort, waar niemand uitgesloten wordt wegens zijn anders-zijn. Inclusie wil ook letterlijk zeggen: ingesloten zijn, erbij horen. Het is het tegengestelde van exclusie.

De inclusieve school waar wij van dromen, zet zijn poorten open voor alle kinderen, ongeacht hun afkomst, huidskleur, mogelijkheden of beperkingen. Inclusief onderwijs is dus niet uitsluitend bedoeld voor kinderen met een handicap. Het is kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen met oog voor diversiteit, verbondenheid en solidariteit.

Als ouders van kinderen met een handicap of beperking, benaderen we dat vanuit een specifieke hoek. In Vlaanderen maken we immers nog steeds mee dat er verwacht wordt dat wij voor onze kinderen het buitengewoon onderwijs kiezen. Met inclusief onderwijs bedoelen wij dus dat kinderen met een beperking of handicap kunnen aansluiten bij het gewoon onderwijs. Deelnemen aan het gewoon onderwijs betekent evenwel niet steeds aan dezelfde doelstellingen werken. Voor heel wat kinderen houdt inclusief onderwijs in dat eigen leerdoelen voorop staan en niet het

behalen van de eindtermen of eenzelfde certificaat als de andere leerlingen.

Met het recht op inclusief onderwijs bedoelen we dat alle kinderen, ongeacht de ernst of graad van hun handicap, in principe recht hebben op deelname aan het gewoon onderwijs in een school en een richting naar keuze. Dat recht houdt ook in dat de nodige middelen ter ondersteuning beschikbaar zijn.

Recht op inclusief onderwijs voor leerlingen met een handicap is een extreem maar correct standpunt. We geven daar vier argumenten voor.

Inclusie houdt verband met een hedendaagse kijk op handicap. Het is geen emotionele reactie of een modegril. Het heeft niets te maken met het niet-verwerken van de handicap. Het is een keuze die vertrekt vanuit een waardevolle levensvisie.

Het recht op inclusief onderwijs sluit ook aan bij een ethiek van non-discriminatie, die geconcretiseerd wordt in tal van internationale verdragen. Ten derde is het ook wetenschappelijk onderbouwd. Tot slot willen we benadrukken dat het pleidooi voor inclusief onderwijs gestaafd wordt door de praktijk, internationaal, maar ook in Vlaanderen.

Die uitgangspunten vormen het kader van de reactie van Ouders voor Inclusie op de conceptnota. De conceptnota vormt een scharnierpunt. Goede leerzorg voor alle kinderen, dat is waar de minister werk van wil maken. We waarderen zijn globale en doortastende aanpak. In heel wat basisprincipes van het leerzorgkader vinden wij ons dan ook terug. Ook al is het niet af, toch menen we dat het een vooruitgang kan betekenen voor het inclusief onderwijs. We zijn echter heel bezorgd over de effectieve kansen voor inclusief onderwijs op zorgniveau 4. Op dat niveau stelt de conceptnota dat buitengewoon onderwijs voor die leerlingen raadzaam is. De minister kiest er bewust voor om geen inclusief onderwijs op te zetten voor die leerlingen. Enkel om de vrijheid van schoolkeuze niet te schenden, stelt de nota dat inschrijvingen in het gewoon onderwijs niet zullen worden tegengehouden. Ouders voor Inclusie verschilt op dit punt grondig van mening met de minister.

De gewone school openstellen voor alle kinderen, ongeacht de graad en aard van handicap, en de nodige ondersteuning naar het kind én de klas brengen, dat is de essentie van inclusief onderwijs.

Gepaste zorg staat los van de setting of om het in termen van de inclusietheorie te stellen: 'Special education is a service, not a place'. We merken immers dat het mogelijk is om binnen het gewoon onderwijs een gespecialiseerde leer- en zorgomgeving op te zetten. Zo zijn er in Vlaanderen heel wat praktijkvoorbeelden, ook van kinderen met een grote zorgnood, zowel in het kleuter-, het lager als het secundair onderwijs. Met de projectie van een aantal foto's uit onze tentoonstelling willen we dit illustreren.

Vanuit die realiteit is het onduidelijk wat de argumenten van de minister zijn om vol te houden dat kinderen met een grote zorgnood een gespecialiseerde onderwijssetting nodig hebben. Sommige zaken worden gewoon als stellingen geponeerd, alsof argumenten niet eens nodig zijn. Een aantal van die stellingen willen we bespreken en weerleggen.

Het eerste aspect is de effectiviteit, het zinvolle leertraject en de leerbaarheid. Leerlingen met een uitgesproken handicap zouden niet op hun plaats zitten in het gewoon onderwijs omdat ze er niet leren of niet goed begeleid kunnen worden. Op het uiterste van het continuüm situeert men ook een aantal leerlingen die men als niet leerbaar beschouwd.

We hebben navraag gedaan bij de verschillende Vlaamse universiteiten. Er is geen enkele wetenschappelijk bewijs dat leerlingen met een handicap binnen het buitengewoon onderwijs tot betere leerresultaten komen dan leerlingen binnen het inclusief onderwijs, op voorwaarde natuurlijk dat het inclusief onderwijs kwalitatief is uitgebouwd. Bovendien is de keuze voor inclusief onderwijs gebaseerd op een bredere waaier van waarden dan enkel de cognitieve ontwikkeling.

Een tweede aspect is de efficiëntie en de financiële haalbaarheid. Inclusief onderwijs zou zagezegd organisatorisch en financieel niet haalbaar zijn, en op zorgniveau 4 geen efficiënte werkwijze zijn. Daarbij wordt onder meer verwezen naar de aangepaste infrastructuur en hulpmiddelen.

De wetenschappelijke onderbouw van die argumenten ontbreekt ook. Bovendien moet dit in een breder kader worden gezien. Er moet immers ook rekening gehouden worden met de inzet van middelen buiten het onderwijs, bijvoorbeeld de gewone school om de hoek tegenover buitengewoon onderwijs met inter-naat.

Het principe dat schaalvergroting efficiënter is, gaat juist bij kinderen met een grote zorgnood veel min-

der op, want heel wat hulpmiddelen zoals een elektrische rolstoel of een spraakcomputer zijn persoonlijk. Als inclusie een waarde of een recht wordt, heeft dat financiële consequenties.

Een derde argument is de impact op het onderwijs. Aan het inclusief onderwijs worden een aantal negatieve gevolgen toegeschreven: het onderwijsniveau zal dalen, de klasleerkracht zal overvraagd worden en er zullen concentratiescholen komen. We willen de zaken niet te simplistisch voorstellen, maar veel reacties zijn ingegeven door vooroordelen en slechte voorbeelden van inclusie.

Ten vierde wil men de scholen niet onder druk zetten met een inschrijvingsrecht. Dat wordt aangegeven als een strategische of politieke argumentatie om stapsgewijs tewerk te gaan en rekening te houden met weerstand in het onderwijs. Wanneer men echter een inclusieve onderwijsvisie aanhoudt, dan gaat men het gewone onderwijs expliciet de opdracht geven om een school voor iedereen te worden. Dat gaat concentratiescholen tegen. We willen in dit verband ook verwijzen naar de praktijkervaring dat het vaak gemakkelijker is om scholen over de brug te krijgen voor een individueel leertraject als het gaat om leerlingen met een uitgesproken handicap. Ervaring leert dat dit veel moeilijker is bij leerlingen met minder zichtbare handicaps zoals een licht mentale beperking of een leerstoornis.

Het laatste argument is dat leezorgniveau 3 de oplossing wordt voor inclusie. Er wordt aangegeven dat op het leezorgniveau 3 volop kansen geboden worden voor inclusief onderwijs en dat leezorgniveau 4 dan ook over een heel beperkte groep kinderen gaat. Men slaagt er echter niet in op eenduidige wijze aan te geven welke de grens is tussen die beide niveaus. Er blijft vaagheid en heel wat ruimte voor interpretatie. Wij menen hoe dan ook dat het niet hoort om a priori, in algemene lijnen vast te leggen welke leerlingen wel en welke leerlingen niet in het gewoon onderwijs – met redelijke ondersteuning – kunnen opgevangen worden.

Naast ons breekpunt met betrekking tot zorgniveau 4 willen we kort nog enkele andere bekommernissen ter sprake brengen.

Ik sluit me aan bij wat de heer Stevens gezegd heeft over de positie van de ouders. Wanneer kinderen extra zorg behoeven en daartoe specifieke kennis aangewezen is, dreigt men soms – in naam van de vakkennis – de ouders op een tweede plaats te zetten. 'In het

belang van het kind' klinkt het dan vaak. En alhoewel zorgverleners de mond vol hebben van 'dialogoog met de ouders' voert men deze zogenaamde dialoog vaak vanuit de positie van de meerdere. Binnen de huidige inclusiepraktijk zien we dat ouders vaak een drijvende kracht vormen. Ze zijn nauw betrokken als partner binnen het team. Dat gaat verder dan betrokkenheid bij algemene keuzes en vraagt nog meer aandacht bij het uitwerken van dit leerzorgkader.

Op het secundair niveau dient men eveneens voldoende aandacht te besteden aan het leerzorgkader en ook daar dient men de nodige middelen ter beschikking te stellen. We hebben schrik dat het secundair onderwijs op leerzorgniveau 3 en 4 de boot zal afhouden voor inclusief onderwijs. We vrezen er bijvoorbeeld voor dat door te stellen dat kwantitatieve bepaling van de 'draagkracht' vervangen wordt door de 'zinvolheid van een traject', er ruimte zal ontstaan voor subjectieve invulling. Ook de stelling dat leerlingen uit het leerzorgniveau 3 automatisch zouden terechtkomen in het eerste leerjaar BSO, B-stroom vinden we tegenstrijdig met de inclusiegedachte.

Het implementatietempo is al enkele keren ter sprake gekomen. De keuze voor een stapsgewijze implementatie kunnen we moeilijk afkeuren. Maar hier betreft het wel een heel lang uitgerekt implementatieplan, met pas in 2016 een realisatie van het inschrijvingsrecht op zorgniveau 3. Hoe beantwoordt dat aan ons uitgangspunt, namelijk recht op inclusief onderwijs? We zijn tevreden vast te stellen dat we niet de enige partij zijn die daaraan twijfelt.

Wat verwachten wij van het Vlaams Parlement? Ik besef goed dat vandaag al heel uiteenlopende verwachtingen naar voren zijn geschoven. Een hervorming is nodig. Het zou dramatisch zijn mocht deze regeerperiode eindigen op een status quo. Wij vragen een 'ja' voor het leerzorgkader en voor inclusief onderwijs binnen het leerzorgkader. De commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschapsbeleid en Innovatie kan duidelijk maken dat men niet kiest voor een halfslachtige inclusie, maar voor 'inclusie ten volle'. Wij hebben aangegeven waarom inclusie niet stopt bij zorgniveau 3. Inclusief onderwijs is geen verhaal van 'tot daar en niet verder'. Of platweg uitgedrukt iets voor de 'slimme mongooltjes'. Het huidige voorstel gaat niet ver genoeg. Als leerzorgniveau 4 er komt zoals het nu wordt voorgesteld, zal dat dramatische gevolgen hebben. Als het kader wordt goedgekeurd als een Vlaams compromis, gaan we voorbij aan internationale verdragen. Het ontbreken

van inschrijvingsrecht in het gewone onderwijs voor leerlingen van zorgniveau 4, is in strijd met artikel 24 van de recent goedgekeurde conventie van de VN.

Naast een 'ja' voor inclusief onderwijs binnen dit leerzorgkader, dient deze commissie aan te dringen op tussentijdse maatregelen, zowel qua inzet van middelen als qua ondersteuning van de evolutie. De discussie duurt al lang. Wij wachten al lang. Ieder jaar vallen er slachtoffers.

Wij hebben twee concrete voorstellen. Tijdens het schooljaar 2007-2008 moet de numerus clausus van het ION-project opgeheven worden waardoor veel meer kinderen ondersteuning zouden krijgen. Een steunpunt of een expertisenetwerk voor inclusief onderwijs moet de reconversie steunen.

Vlaanderen profileert zich als een rijke en welvarende regio. Mag Vlaanderen een gelegitimeerde vorm van discriminatie aanvaarden? Het gaat hier om meer dan rechten van personen met een handicap. Ten volle kiezen voor inclusief onderwijs is kiezen voor diversiteit, voor onderwijs in verbondenheid en voor het onderwijs van de 21e eeuw.

4. Vragen en opmerkingen van de leden

Mevrouw Veerle Heeren: In de tekst van de laatste spreker staat: We kunnen niet akkoord gaan met een prioritaire en exclusieve samenwerking met het buitengewoon onderwijs. Wat bedoelt hij daar precies mee? Wat is er verkeerd met de expertise van het buitengewoon onderwijs?

De heer Patrick Vandelanotte: Er is niets fundamenteel fout met de expertise van het buitengewoon onderwijs. Het gaat om een handicapspecifieke expertise binnen een specifieke setting en met een specifieke manier van werken. Inclusief onderwijs vereist een andere benadering. Het inclusief onderwijs kan een steunpunt vinden in het buitengewoon onderwijs. Maar de exclusiviteit van de samenwerking zal de kwaliteit van het inclusief onderwijs niet ten goede komen. We kunnen heel wat expertise halen uit andere domeinen. Inclusief les geven is iets anders dan les geven in het buitengewoon onderwijs.

Mevrouw Veerle Heeren: U wil dus niet alleen expertise halen uit het buitengewoon onderwijs maar van op heel wat andere plaatsen?

De heer Patrick Vandelanotte: Het staat expliciet in onze tekst omdat het ook zo geformuleerd wordt in het leezorgkader. De heer Stevens verwees bijvoorbeeld naar enkele Vlaamse expertisecentra. Verschillende hogescholen en universiteiten hebben expertise ontwikkeld. Die expertise zal ook nodig zijn om leerkrachten van het bijzonder onderwijs op te leiden voor een nieuwe functie. Er is veel meer nodig dan de expertise van het buitengewoon onderwijs.

Mevrouw Kathleen Helsen: Mevrouw Philips vraagt uitdrukkelijk inschaling op leezorgniveau 2 voor kleuters. Enkele risicofactoren zijn immers al bekend voor een kind aan leren toekomt. Zij pleit voor preventie. Moeten kleuterscholen al extra zorg aanbieden?

Mevrouw Francine Philips: Het gaat er om welke betekenis men in de conceptnota geeft aan leezorgniveau 2. Als voor een kind een gemotiveerd verslag opgemaakt wordt, moet de leerkracht zich houden aan de vraag naar extra zorg. Op dat ogenblik wordt deze zorg een onmiskenbaar recht. Het is uiteraard vanzelfsprekend dat een kleuterleidster differentieert, maar sommige kleuters hebben iets meer nodig. Ze hebben iemand nodig die naast hen gaat zitten. Het is belangrijk dat ouders hun kinderen zien vooruitgaan. Het lijkt een rare uitspraak in deze context maar we moeten als het ware geloven in de maakbaarheid van de mensen. Als we er vroeg genoeg aan beginnen, kunnen we voor deze kinderen het verschil maken door gericht te werken met duidelijke instructies gebaseerd op een duidelijk onderzoek. Een gemotiveerd verslag is voor ons de sleutel om die poort open te maken. Op leezorgniveau 1 blijft de vrijblijvendheid teveel spelen.

De heer Jef Tavernier: Dat leezorgniveau 4 geen recht heeft op inclusief onderwijs gaat volgens de heer Vandelanotte in tegen internationale verdragen. Wat denkt het Kinderrechtencommissariaat (KRC) daarover?

De voorzitter: We zullen deze vraag schriftelijk stellen aan het KRC (Bijlage 2).

VIII. STANDPUNT GOKINZO

1. Overlegplatform GOKINZO-Vlaanderen (Gelijke onderwijskansen Inclusief Zorgverbreding)

Mevrouw Lief Nauwelaerts: Wij zijn in 2005 gestart met GOKINZO. Wij vertegenwoordigen alle net-

ten en alle provincies, en vertrekken daarbij van een zorgbrede ingesteldheid waarbij gelijke kansen voor elk kind centraal staan. Het platform telt 1300 leden. Dat is een representatieve groep van eerstelijnswerkers, als je bedenkt dat er in Vlaanderen 2500 basisscholen zijn. Onze leden komen uit kleine en grote scholen, uit scholen met inclusieprojecten en met veel of weinig kansarme kinderen. Het is een heel heterogeen publiek. We zijn voor alle duidelijkheid geen minivakbond.

We hebben ook een studiegroep van 15 leden. Deze groep heeft de evolutie van het concept van leezorgkader gevolgd. Deze groep heeft er een aantal keren over gepraat met de minister en zijn kabinet. Bij onze analyses vertrokken we – als enigen vandaag – telkens van praktijkonderzoek in kleuterscholen en lagere scholen. Met praktijkonderzoek bedoel ik dat we alles hebben getest. Wat in het kader staat, hebben wij geprobeerd.

De heer Stijn Verkinderen is directeur van een basisschool in Wingene. Hij zal de werkwijze toelichten. De heer Wim Lambrechts is directeur van een basisschool in Hasselt en zorgbegeleider. Ik zal na hun uitleg onze fundamentele bezwaren tegen deze conceptnota samenvatten en suggesties doen. We hopen dat onze suggesties bijdragen tot verbetering.

De heer Stijn Verkinderen: Onderwijsmensen zijn praktijkmensen. We linken voorstellen en ideeën onmiddellijk met de praktijk om de effecten ervan te kennen.

We hebben geprobeerd kinderen in te schalen in het leezorgkader om de effecten daarvan na te gaan. Het voorbeeld betreft een kind uit het vierde leerjaar dat op zijn leeftijd zit. Het kind toont tekenen van dyslexie al is dat nog niet in een diagnose gesteld. Dit kind gaat naar een school met 180 leerlingen die over een tiental uren zorgverbreding beschikt. Deze school bestaat uit negen klassen. Als de zorguren over de negen klassen verdeeld worden, krijgen we 1,11 lestijden zorg per klas. Men heeft het vandaag al gehad over de zorgtaken en de drie domeinen. Uit de realiteit blijkt dus dat het aantal lestijden zorg per klas beperkt is.

We hebben de behoeften van deze leerlinge in kaart gebracht. Het is moeilijk om haar de leerstof spelling uit te leggen. Ze heeft een aparte leerlijn nodig. Ze is in staat om de teksten die in het vierde leerjaar aan bod komen, te begrijpen. De teksten moeten wel duidelijk voorbereid worden. Ze moeten worden voorge-

lezen voor haar. In het vierde leerjaar moeten we de leerlinge idealiter al voorbereiden op de lessen Frans zodat ze een voorsprong heeft op de andere leerlingen. De computer moet voor haar een hulpmiddel zijn. Ze moet leren typen en weten wanneer ze de computer best gebruikt.

We hebben al vaak gehoord dat er behoefte is aan overleg over deze leerlingen. De school kan niet alles zelf bepalen. De school moet intern overleggen, maar ook met de ouders en het kind. Er moet een dossier bijgehouden worden. In de realiteit heeft de zorgcoördinator een halve lestijd per week om die leerlinge kennis over de spelling bij te brengen. De titularis leest de teksten voor. Desnoods op cassette of samen met de ouders. Daarnaast trekken we ongeveer één kwartier per week uit voor het dossier.

We werken ook samen met externen. De ouders hebben ervoor gekozen de teksten grondig voor te bereiden met een logopediste. Die persoon neemt wekelijks de tijd om de teksten door te nemen met het kind. De ouders zullen het Frans voorbereiden in samenspraak met ons. Ze nemen het automatiseringsproces van typen op zich.

Als we zo'n leerling inschalen – dat is moeilijk omdat de criteria nog onbekend zijn – valt zij in leerzorgniveau 2, cluster 2. In cao VIII is meer zorg beloofd. Voor deze school komt dat ruwweg neer op vijf extra lestijden. Leerzorgniveau 2 betekent dat het kind op basis van de huidige ondersteuning van de school begeleid wordt. In totaal komen we dan uit op 1,67 lestijden per klas. Als we blijven rekening houden met de inbreng van de logopediste, kan deze buitenschoolse inbreng wegvallen en zal het kind met de cao-middelen meer steun krijgen. Er blijft nog altijd een taak voor de ouders. De steun blijft minimaal. Het voorbeeld betreft een gewoon kind. Het klopt dat de hulp voor een aantal kinderen wel zal volstaan.

We hebben ook geprobeerd volledige scholen in te schalen in het leezorgkader. In een klas heeft één jongen één jaar achterstand. In het schema staan kort de problemen en de diagnose. Er staat niets over attestering omdat de nota zegt dat handelingsgericht gewerkt kan worden. De jongen met een ernstige beperking heeft een individueel handelingsplan nodig. Hij volgt 90 minuten logopedie per week. Hij komt op leerzorgniveau 3 terecht. Hij zit in cluster 2. Om alles waar te maken is 100 minuten hulp per week nodig. Vandaag krijgt hij 50 minuten per week.

Zelfs als we de cao in rekening brengen, hebben we nog tekorten.

Er komt extra hulp vanuit cao VIII. De hulp uit de leezorgniveaus zal nog altijd beperkt zijn omdat kinderen nu al behoefte hebben aan extra hulp. We hebben degelijke handelingsgerichte diagnoses nodig. We hebben nu nog geen zicht op de criteria die daarvoor gebruikt zullen worden. We vrezen handelingsgerichtheid bij deze oefening in ons voordeel te hanteren en later kans te lopen op willekeur. Zal rekening gehouden worden met de verschillen tussen scholen?

92 percent van de leerlingen in mijn school komt terecht op leerzorgniveau 1. We hebben het moeilijk met leerzorgniveau 2. Sommige scholen halen drie tot vier percent. Andere helemaal niets. De discussie gaat over de term 'dispensatie'. Weinig basisscholen geven toe dat ze een aantal doelen opgeven. Ze werken er wel trager aan. Kinderen volgen vaak een ander traject. Het aanvaardbare beheersingsniveau is niet altijd voorspelbaar. Bij leerstoornissen halen we het vaak niet.

Het leezorgkader biedt de school uitdagingen. Het is de bedoeling meer zorgkinderen op te vangen en geleidelijk aan meer inclusie te halen. Die vergt meer kwaliteit en flexibiliteit, verhoogde competentie en meer coördinatie. We wijzen ook op de behoefte aan meer emotionele begeleiding en meer opvoedingsondersteuning. Momenteel is er een groot verschil tussen de scholen.

We merken weinig aandacht voor preventie. Er zijn nog altijd weinig uren in het kleuteronderwijs. Dat is een gemiste kans. En we hebben meer private uren logopedie dan zorguren.

De heer Wim Lambrechts: Ik heb geprobeerd de 238 leerlingen uit mijn school in te schalen. Welke moeilijkheden heb ik daarbij ondervonden?

Ik heb 95 leerlingen die in aanraking komen met het zorgbeleid. Dat is 40 percent. Dat lijkt veel maar ik heb ook lichte zorgvormen meegerekend. Van die 95 leerlingen kon ik er maar 8 inschalen op leerzorgniveau 2. Dat is 3,4 percent. 75 leerlingen zijn ingeschaald op leerzorgniveau 1. Naast de overige 143 leerlingen.

Met 12 leerlingen – ongeveer 5 percent – zat ik in de knoei. Ik wil hen inschalen op niveau 3 op basis van het criterium individueel handelingsplan. Dat is niet

correct omdat deze leerlingen het getuigschrift basis-onderwijs wel degelijk zullen halen. Toch hebben ze individuele steun nodig vanwege gedragsproblemen (niet noodzakelijk ASS). Er zijn kinderen met emotionele problemen of leesproblemen. Ik heb maar één leerling ingeschaald op leerzorgniveau 3 omdat hij het getuigschrift misschien niet zal halen.

Inschalen is niet gemakkelijk. Er moeten duidelijke criteria komen. Ik vraag me af of vaste criteria mogelijk zijn want elk kind is uniek. Ook kinderen met problemen. Elk kind moet procesmatig aangepakt worden.

Te veel leerlingen bevinden zich op leerzorgniveau 1. Er zijn te weinig leerlingen ingeschaald op leerzorgniveau 2 op basis van dispensatie op het niveau van de eindtermen. Bij een aantal leerlingen werken we met kerndoelen of compensatie vanwege stoornissen. Ik begrijp het verschil niet tussen compenseren op leerzorgniveau 1 en compenseren op leerzorgniveau 2. Leerlingen met compensaties op leerzorgniveau 2 had ik ook kunnen inschalen op niveau 1. Het betreft twee leerlingen.

Het volgende zorgaanbod wordt niet vernoemd in de conceptnota, maar wel aangeboden in heel wat Vlaamse scholen: uit taakklastraditie werken vele scholen met remediëringsplannen of begeleidingsplannen. Dat zijn een soort van individuele handelingsplannen. Een groot aantal kinderen is gebaat met zo'n plan. Het remediëringsplan maakt het mogelijk om binnen het gewone onderwijs een tijdelijk afzonderlijk leertraject te volgen, gericht op het behalen van de eindtermen en het getuigschrift. Hierdoor kunnen heel wat leerlingen op een lager zorgniveau blijven. Deze remediëringsplannen werden opgesteld door goed opgeleide zorgbegeleiders. Dat is een noodzaak. Deze plannen zijn er niet alleen voor cognitieve zaken, maar ook voor socio-emotionele problemen. Een belangrijk aantal leerlingen krijgt extra individuele remediëringstijd of groepsremediëringstijd voor socio-emotionele problemen. In mijn school gaat het om 12 leerlingen, nu ingeschaald op leerzorgniveau 1. Ook hier zijn begeleidingsplannen opgesteld. Een aantal leerlingen heeft een vrij intense begeleiding nodig. Ze kunnen niet op leerzorgniveau 2 ingeschaald worden.

Mevrouw Lief Nauwelaerts: Zoals u merkt, hebben we het hier niet over zorgniveau 3 of 4. Evenmin over cluster 3, wel telkens over zorgniveau 1 en 2.

Wat wil de conceptnota realiseren? Twee zaken: het bestaande zorgaanbod in gewoon en buitengewoon onderwijs beter beschrijven binnen één referentiekader en daarnaast het bestaande zorgaanbod verbeteren. Maar de conceptnota zal daar volgens ons niet in slagen.

Ten eerste is het leerzorgkader geen goede manier om zicht te krijgen op het huidige zorgaanbod in het gewone onderwijs, want de inschalingscriteria zijn niet realistisch. Ze doen geen recht aan een grote groep uit het gewone onderwijs.

Volgens de nota bestaat het zorgaanbod voor kinderen van leerzorgniveau 1 uit preventie, differentiëren, remediëren, compenseren gericht op het getuigschrift lager onderwijs. Kinderen uit niveau 2 hebben recht op hetzelfde, maar ook op een intensiever aanbod van zorg, namelijk dispenserende maatregelen. Niveau 3 heeft recht op een individueel handelingsplan en individuele ondersteuning, met het oog op ontwikkelingsdoelen. Een certificaat BO dus, tenzij ze nog hoger komen.

In onze praktijkstudie is al aangetoond dat heel wat kinderen uit het gewoon onderwijs intensievere zorg nodig hebben dan de basiszorg, maar toch kunnen ze niet in niveau 2 terecht. Wij tonen aan waarom: het criterium dispensatie is de boosdoener. Het sluit te veel kleuters en kinderen uit. De term kleuter valt overigens veel te weinig in dit kader. Dispensatie geeft onvoldoende weer waar het zorgaanbod in niveau 2 op neerkomt.

Kijkt u even naar leerzorgniveau 2, cluster 1 in het vereenvoudigd schema van het leerzorgkader. Kinderen zonder stoornissen kunnen volgens ons geen beroep doen op dispensatie. Dit zorgveld is leeg. Er kan al eens een uitzondering zijn voor een kind dat een operatie moet ondergaan en dan vrijstelling van examen krijgt, maar dat kind moet dan niet in dat zorgveld zitten. Leerzorgniveau 2 lijkt ons kunstmatig gecreëerd om alleen kinderen op te vangen die op dit moment voor autisme en leerstoornissen GON-begeleiding krijgen.

Wie verder nadenkt, merkt dat dit ook de reden is dat het bovenschools budget tot die kinderen beperkt is: het bedraagt 18 miljoen euro. Dat bedrag wordt op dit moment ingezet voor kindgebonden financiering. Het budget zelf is beperkt tot de GON-begeleiding. Dus leiden we hieruit af dat daar geen andere kinde-

ren in mogen zitten. De conceptnota stelt immers dat er geen andere kunnen zijn. Als dat toch het geval is, zal er wel een groeiritme bepaald worden en zullen ze dit de volgende jaren uitbreiden volgens de parameters van het BO.

Wij vinden dat dit niveau breder moet zijn dan dit. Ook de criteria deugen niet. Ook andere kinderen moeten worden ingeschaald, maar dan wel mits een uitbreiding van de middelen. Het is toch niet haalbaar om de schoolgemeenschap voor de onmogelijke keuze te stellen om de GON-begeleiding voor kinderen met autisme te behouden of dit budget te besteden aan andere kinderen.

Het criterium dispenserende maatregelen moet dus niet enkel worden verfijnd, zoals de conceptnota zegt, maar moet volledig herbekeken worden. Dat zou wel eens meer dan een jaar in beslag kunnen nemen, heb ik vernomen en dan stel ik me de vraag of dit dan geen fundamenteel bezwaar is bij de goedkeuring van een decreet. Als de criteria verkeerd zijn, hoe kan dan een decreet worden aangenomen?

Welke kinderen horen thuis in niveau 2? Sommige kinderen hebben het nodig om op planmatige wijze begeleid te worden in speciaal ontwikkelde leertrajecten op cognitief motorisch en emotioneel gebied. Dat houdt heel wat anders in dan wat in niveau 1 onder differentiërende en remediërende werkvormen wordt begrepen. We zeggen immers dat het om 'sommige' kinderen gaat en dat het 'planmatig' moet gebeuren.

In de conceptnota staan een resem zaken die onder differentiatie worden verstaan. Welnu, het is voor een leraar een huzarenstukje om binnen het groepscurriculum de leerinhouden gedifferentieerd aan bod te laten komen en daarbij via korte remediëring kinderen in staat te stellen om binnen dat groepscurriculum optimaal te ontwikkelen. Wij vinden ook dat dit zou moeten, maar het is een gigantische opdracht.

Om die reden moeten de zorgcoördinator en de CLB-medewerker die leraren extra ondersteunen door die begeleidingsplannen en-trajecten uit te werken en op te volgen die niet aansluiten bij het groepscurriculum. In het gewoon onderwijs worden die plannen begeleidingsplannen of stappenplannen of handelingsplannen genoemd. Of er compenserende of dispenserende maatregelen worden ingebouwd, is niet de essentie van het verhaal. Dat kan, maar is niet altijd zo. Vanuit de ontwikkelingsdoelen van de kleuterschool, is het bijvoorbeeld totaal zinloos die termen te hantieren. Wat sommige kinderen wél nodig hebben, is bij-

voorbeeld speciale spelbegeleiding, speciale trajecten die de kleuters in staat stellen om op hun niveau optimaal te ontwikkelen. Dat gaat verder dan de gewone handelingen van een kleuterjuf in de klas. Ook voor schoolkinderen met emotionele problemen, kinderen die neigen naar een negatief zelfbeeld hebben binnen de school een planmatige aanpak nodig die op maat ontworpen is en uitgevoerd. Dispensatie is dan niet aan de orde, maar wel intensieve begeleiding. Een derde voorbeeld zijn bepaalde hoogbegaafde kinderen voor wie differentiatie binnen het curriculum niet volstaat. Zij hebben uitdagingen nodig die worden uitgetekend binnen een traject of speciale begeleidings sessies. Zij hebben ook geen dispensatie nodig, maar hebben net zo goed recht op een ononderbroken leerproces.

Ten slotte zijn er ook nog de kinderen die geen of nog geen diagnose hebben van een of andere stoornis. Hebben zij dan geen recht op serieus uitgewerkte begeleidingsplannen die ook het curriculum overstijgen? Of moeten zij mordicus met dat curriculum mee? Wij gaan ervan uit dat een aantal kinderen curriculumoverstijgend plannen nodig hebben. Die plannen lijken op de individuele handelingsplannen in het BO, maar beperken zich tot een deelgebied en zijn gericht op het behalen van een getuigschrift gewoon onderwijs. Wij willen daarom voorstellen de term 'dispensatie' te vervangen door het begrip 'matige handelingsplannen' en voor niveau 3 'ernstige handelingsplannen'. Dat zou het schema danig veranderen. In ons voorstel ziet u in het schema de drie niveaus uitgelegd. De nadruk ligt bij leerzorgniveau 1 op het streefdoel 'groepscurriculum'; bij leerzorgniveau 2 op de eindtermen voor het getuigschrift lager onderwijs/secundair onderwijs en bij leerzorgniveau 3 op de eigen ontwikkelingsdoelen.

Er is een tweede bezwaar. Dit leerzorgkader zorgt niet voor een verbetering van het zorgaanbod in het gewoon onderwijs. Het zet wel de bestaande middelen van het buitengewoon onderwijs opnieuw in. Of er knelpunten zijn in het gewoon onderwijs, wordt in de nota nergens vermeld, omdat men niet gericht is op het verbeteren van dit zorgaanbod. De overheid heeft in het verleden al veel te weinig geïnvesteerd in de versterking van de basiszorg en doet ook nu te vage beloften voor de toekomst.

We zetten drie knelpunten van het gewoon onderwijs op een rijtje. De sterke punten kunnen we nu wegens tijdsgebrek niet vermelden.

Een eerste knelpunt is het feit dat er vandaag te weinig zorgondersteuning is. Dat is al aangetoond in de praktische studie. Het komt neer op 1,1 lestijd per week per klas gemiddeld. Dat is bij zestien scholen onderzocht en klopt volledig. Daarin zit ook nog begrepen de begeleiding van het kind, het overleg met de klasleerkracht, met andere deskundigen, met ouders, teamoverleg, dossierstudie, observatie en schoolondersteuning. Dankzij de cao die 21 miljoen euro opbrengt, zal hierin een lichte verbetering komen. Ons onderzoek wees uit dat dit neerkomt op 1,76 lestijden per week. Verdere ondersteuning in het leezorgkader is nihil.

Vervolgens kom ik terug op de zorg en de klasleerkracht die al zoveel moet kunnen en doen. En dan is er nog de zorgcoördinator. Die stond nu al voor een onmogelijke opdracht. In 2003 werd een groeipad beloofd. Cao VIII is de eerste beslissing die daar een klein beetje aan tegemoet komt. We zien nauwelijks verbetering. Op zorgniveau 1 dient die zorgcoördinator naast de coördinerende rol veel aandacht te besteden aan teamondersteuning bij het realiseren van het gewone gedifferentieerde aanbod en (re)mediëring. Daarnaast is er het preventieve aspect. Wil men vermijden dat zorg escaleert en dat onderwijs blijft steken in een cascademodel, dan is het uiterst belangrijk dat op zorgniveau 1 handelingsgericht kan worden gewerkt. Wij bedoelen daarmee dat men zicht krijgt op een probleem door te handelen vanuit een vermoeden. Hoe kan men anders beginnen? Er zijn ook testen. CLB-medewerker en zorgcoördinator moeten beide beschikbaar zijn op zorgniveau 1 om via gerichte observatie en diagnostisch handelen preventief te kunnen ingaan op problemen en zo ontsporing tegen te gaan. In niveau 1 moet de diagnose een begin vinden. Dit is een veel intensere aanpak dan het woord preventie laat vermoeden. De conceptnota stelt dat er op niveau 1 geen procesgerichte diagnostiek nodig is. Die zin bevalt me hoegenaamd niet, omdat het gewoon niet klopt. Daarbij begeleidt de zorgcoördinator ook nog de kinderen die op zorgniveau 2 zouden moeten zitten en dus een begeleidingsplan moeten krijgen. De zorgondersteuning is daar volkomen ontoereikend. Zolang zorgniveau 2 gebetonneerd blijft door te selectieve criteria en zolang het beloofde groeipad verbonden blijft met onrealistische criteria, is er geen hoop op beter.

Een tweede knelpunt gaat over een gebrek aan overlegcultuur en -structuur in het gewoon onderwijs. En als derde zijn er ook nog cijfers die staven dat onderwijs faalt en ouders meer en meer buitenschoolse

hulp gaan zoeken. Pijnlijk, ook omdat kinderen uit kansarme milieus hierdoor twee keer benadeeld worden.

Om te besluiten wil ik de voorliggende nota vergelijken met een gloednieuwe, blinkende auto. We hebben echter geen zicht op de motor. Het gevaar is groot dat die motor het zal begeven: dat leerkrachten en zorgbegeleiders er de brui aan zullen geven en dat de ouders die het kunnen betalen nog meer op zoek zullen gaan naar buitenschoolse hulp.

Toch heeft Vlaanderen zo'n hervorming nodig waarbij het mogelijk wordt kinderen objectief in te schalen. Zo zou de overheid eindelijk zicht krijgen op het aantal kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Dat beeld ontbreekt niet bij de BO-kinderen of bij de GOK- en GON-kinderen, maar wel bij de kinderen waarover mevrouw Philips het ook al had. We hebben het dan over de niet zo definieerbare groep die in het gewoon onderwijs zit en die volgens onze berekeningen minstens tien percent bedraagt.

Een verstandig beleid houdt rekening met deze groep, en versterkt tijdig de zorgondersteuning van deze kinderen. Alleen op die manier kan men voorkomen dat zorg escaleert. U weet dat de Vlaamse Regering zich via de Conventie van de Verenigde Naties ertoe heeft geëngageerd inclusief onderwijs te verzorgen. Mogen wij erop wijzen dat dit engagement net zo goed geldt voor kinderen uit zorgniveau 1 en 2? Het gaat immers niet enkel over toegang tot onderwijs, maar ook over kwaliteit van onderwijs. Dat staat te lezen in artikel 24. Als u dat leest, denk dan ook ruimer dan aan kinderen met meervoudige beperkingen.

Er zijn voor ons dus twee fundamentele bezwaren die deze nota hypothekeren. Wilt u daarover alstublieft van gedachten wisselen vooraleer de nota in een ontwerp van decreet wordt gegoten? Voor het te laat is dus. Nu hebt u nog de kans om kritiek te laten horen. Zonder stevige garanties dat een aantal bijstellingen zullen gebeuren, kunt u de nota niet goedkeurend laten passeren.

Ten eerste moeten de gehanteerde criteria herzien worden, en niet enkele verfijnd. En ten tweede, moet daaraan de inzet van meer middelen worden gekoppeld dan wat nu is beloofd. Als we dat nu niet vragen vanuit het perspectief van de zorgcoördinator, wanneer moeten we dat dan wel doen? In een decreet dat gaat over de hervorming van het onderwijs, natuurlijk. En we vragen eigenlijk al lang om het viervoud.

2. Vragen en opmerkingen van de leden

De heer Jef Tavernier: Is er een verklaring waarom bij vergelijking van de twee scholen men in de school in Wingene aan tien percent kinderen komt in leerniveau 1 en 2 en in de school van Hasselt aan veertig percent?

De heer Wim Lambrechts: Het wijst op twee dingen. Ten eerste blijkt hoe moeilijk het is om correct in te schalen. Er is dus wel degelijk nood aan criteria.

Ten tweede doet het de vraag rijzen hoe de zorg geïnterpreteerd wordt. Ik heb gezegd dat wanneer een kind een verlengde instructie nodig heeft, het in leerniveau 1 zit en het bij ons voor het zorgbeleid in aanmerking komt, omdat we dan aan interne klasdifferentiatie gaan doen. Het kan echter even goed zijn dat een kind dit tijdelijk nodig heeft en het dan lost. U mag niet vergeten dat wij als GOK-school toch wel een aantal leerlingen hebben met taal- en gedragsproblematieken.

De heer Jef Tavernier: Ik ga uit van een zeer grote betrokkenheid van u allen en een zeer grote 'zorg voor de zorg'. Als ik de percentages van leerniveau 1 en 2 zie, vraag ik me af of u meer aankan? Hoe zit het met de draagkracht? Als er sprake is van het toevoegen van andere leerlingen in uw school, met andere kenmerken en andere zorgbehoeften, gaat u er dan van uit dat dit kan met de juiste omkadering of zegt u resoluut nee?

Mevrouw Lief Nauwelaerts: Wij willen dit aankunnen en boksen ook op tegen collega's die het allemaal zo willen laten. We hebben ook leden die scholen met inclusieprojecten hebben. Het kan alleen niet op deze manier en met zo'n gebrek aan middelen. Als leerkrachten tegen inclusie zijn, en zo zijn er veel, dan is dat vooral omdat ze te veel werk hebben met niveau 1 en dat niet de baas kunnen.

De verslaggever,

De voorzitter,

Kathleen
HELSEN

Monica
VAN KERREBROECK

BIJLAGE 1

Conceptnota Leerzorg van 30 maart 2007 van de heer Frank Vandenbroucke,
viceminister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming

Conceptnota

LEERZORG

30 maart 2007

Frank Vandenbroucke

Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming

Vice-minister-president van de Vlaamse Regering

Inhoud

Vooraf

Inleiding

Voor wie is de nota bedoeld?

Wat is het uitgangspunt?

Waarom kiezen voor verandering?

De nood aan een basiskader voor de structurering van zorg in het onderwijs

Verbeteringen in het buitengewoon onderwijs

Afstemmen op internationale tendensen en ontwikkelingen op het gebied van onderwijs op maat in gewone scholen

Samen werken aan verandering!

Inhoud van deze nota

Hoofdstuk I. Achtergrond en actuele cijfers

1. Gewoon en buitengewoon onderwijs becijferd

1.1. Gewoon en buitengewoon onderwijs: algemeen

1.1.1. Zorg in het onderwijs

1.1.2. Verdeling gewoon – buitengewoon onderwijs

1.2. Deelname aan buitengewoon onderwijs per onderwijsniveau

1.2.1. Kleuteronderwijs

1.2.2. Lager onderwijs

1.2.3. Secundair onderwijs

1.3. Internationale vergelijking van onderwijs aan leerlingen met specifieke noden in aparte settings

1.4. Kansarmoede en buitengewoon onderwijs

1.5. Geïntegreerd onderwijs

1.5.1. GON type 1, 2, 3 en 8

1.5.2. GON type 4, 6 en 7

2. Gewoon en buitengewoon onderwijs verder onder de loep

2.1. Spanningsvelden in het onderwijs vandaag

2.2. Knelpunten met de typologie voor leerlingen met specifieke noden

2.3. Knelpunten in de verwijspijpraktijk naar buitengewoon onderwijs

2.4. Knelpunten in het geïntegreerd onderwijs

2.5. Kloop in ondersteuningsaanbod

2.6. Onevenwichtige spreiding buitengewoon onderwijs

Hoofdstuk II. Leerzorg in detail

Inleiding: een matrixmodel

1. Voorstelling van de leezorgmatrix

2. Leerzorgniveaus, clusters en doelgroepen

2.1. Leerzorgniveaus

2.2. Clusters en doelgroepen

Cluster 1

Cluster 2

Cluster 3

Cluster 4

3. Het leezorgkader: een combinatie van leezorgniveaus, clusters en doelgroepen

3.1. Leezorgniveau I

- Indicatiestelling
- Inschrijvingsrecht
- Competentieontwikkeling
- Financierings- en allocatiemechanismen

3.2. Leezorgniveau II

- Indicatiestelling
- Inschrijvingsrecht
- Competentieontwikkeling
- Financierings- en allocatiemechanismen

3.3. Leezorgniveau III

- Indicatiestelling
- Inschrijvingsrecht
- Competentieontwikkeling
- Financierings- en allocatiemechanismen

3.4. Leezorgniveau IV

- Indicatiestelling
- Inschrijvingsrecht
- Competentieontwikkeling
- Financierings- en allocatiemechanismen

3.5. Leezorgniveau V

3.5.1. Type 5

3.5.2. Permanent Onderwijs Aan Huis

3.5.3. Tijdelijk Onderwijs Aan Huis

3.5.4. K-diensten

3.5.5. Leerlingen met een zware meervoudige beperking (delta)

3.5.6. Resterende knelpunten en noden

Hoofdstuk III. Hoe verder?

1. Van conceptnota naar decreet

2. Van decreet naar uitvoering: een geleidelijk proces

Vooraf

Vooruitzien en voortbouwen is de titel van de beleidsbrief van 2006-2007.

Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken, dat was de titel van mijn beleidsbrief voor het schooljaar 2005-2006.

Via het onderwijs wil ik ervoor zorgen dat elke jongere in zijn of haar groei tot volwassene zoveel mogelijk kansen krijgt om te leren en zichzelf te ontwikkelen. Op basis van een realistisch beleid wil ik samen met de scholen klaar zijn voor de samenleving van morgen.

De conceptnota 'Leerzorg' die voorligt, bouwt verder op de discussienota '*Leerzorg in het onderwijs. Een kader voor zorg op maat van elke leerling*' die op 19 december 2005 werd gepubliceerd. Deze discussienota was het voorwerp van een proces van gemeenschappelijke beleidsontwikkeling in de Vlaamse Onderwijsraad. Dit proces leidde tot een ontwerp van conceptnota die ik op 17 november 2006 bekendmaakte. De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) en het Raadgevend Comité bij het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (VAPH) hebben intussen een advies¹ gegeven over de ontwerpconceptnota.

Rekening houdend met deze adviezen is nu een aangepaste conceptnota over leerzorg uitgewerkt.

We hernemen de inleidende hoofdstukken uit de twee eerdere nota's zodat de conceptnota als één coherent geheel kan gelezen worden.

De discussienota en de ontwerpconceptnota deden heel wat stof opwaaien en dat is maar goed ook. Vele discussies, grondig uitgewerkte adviezen en spontane reacties tonen aan dat iedereen die zich mengt in de discussie zich erg betrokken voelt bij de jongeren om wie het gaat, jongeren die om een of andere reden minder kansen krijgen doordat ze een lichte, matige of ernstige handicap hebben. Ik merk uit de vele reacties dat dit ook erg veel mensen beroert. Vele ouders van leerlingen uit het buitengewoon onderwijs en leerkrachten en directies van deze scholen laten van zich horen. Niet zelden vertrekt de reactie vanuit de angst dat het buitengewoon onderwijs zal worden afgeschaft of afgebouwd. In wat volgt zal duidelijk worden dat dit niet de bedoeling is. Integendeel. Alle mogelijkheden in het buitengewoon onderwijs zullen blijven bestaan. We zullen er ook naar streven om het aanbod te verbreden en te verdiepen.

¹ Vlaamse Onderwijsraad. Advies over de ontwerpconceptnota "Leerzorg". 15 februari 2007

Advies van het Raadgevend Comité bij het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (VAPH) over de conceptnota Leerzorg van Vice-minister-president van de Vlaamse regering en Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming. 6 februari 2007.

Ook van leerkrachten en directies van gewone scholen krijgen we het signaal dat hun draagkracht in de opvang van leerlingen met een handicap onvoldoende is en dat ze niet de competenties hebben om deze leerlingen op te vangen. Vele onderwijzers, leerkrachten, zorgcoördinatoren, schooldirecteurs, leerlingenbegeleiders, CLB-medewerkers, GON-begeleiders, ... zijn echter dag in dag uit in de weer om met veel expertise leerlingen met een handicap de zorg te geven die ze nodig hebben. De praktijk van vandaag waardeert ik sterk en vormt het uitgangspunt. Leerzorg is dan ook in grote mate beschrijvend voor vele bestaande 'goede praktijken'. Op andere punten willen we iets veranderen maar we willen dit doen met een grote dosis realisme en binnen een aanvaardbaar tijdspad.

We willen op basis van de constructieve discussies van het afgelopen jaar een volgende stap zetten.

Ten aanzien van de discussienota werden heel wat ideeën bijgestuurd, verfijnd en versterkt. Op basis van de recente adviezen werden bepaalde keuzes verduidelijkt en waar nodig nog herzien.

In deze conceptnota leggen we de contouren van leerzorg vast na het VLOR advies en het advies van het Raadgevend Comité bij het VAPH zoals we ze politiek willen aftoetsen binnen de Vlaamse regering en het Vlaams Parlement.

Graag wil ik alle mensen die een constructieve bijdrage leveren aan de discussie rond leerzorg, hartelijk danken.

Frank Vandenbroucke

Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming

Inleiding

Voor wie is de nota bedoeld?

Deze nota heeft als uiteindelijke doelgroep de leerlingen² met specifieke onderwijsbehoeften gaande van leerlingen met lichte problemen tot kinderen en jongeren met zeer ernstige belemmeringen. Allen ervaren problemen in hun onderwijsparticipatie.

Meer concreet richten we ons tot al wie vanuit de praktijk en het beleid betrokken is bij dit thema:

- ouders van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
- leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
- alle teamleden in scholen voor gewoon basisonderwijs en scholen voor gewoon secundair onderwijs;
- alle teamleden in scholen voor buitengewoon basisonderwijs en buitengewoon secundair onderwijs;
- coördinatoren en begeleiders geïntegreerd onderwijs (GON);
- directies, maatschappelijk werkers, psycho-pedagogische werkers en consultants, artsen, paramedici, en andere deskundigen in de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB);
- deskundigen in de pedagogische begeleidingsdiensten;
- deskundigen in de vakorganisaties van personeelsleden in het onderwijs;
- inspecteurs;
- betrokken ouders in de ouderkoepels;
- deskundigen in de onderwijskoepels;
- leden van inrichtende machten en schoolbesturen;
- betrokken leerlingen in de scholierenkoepel;
- docenten en studenten lerarenopleidingen, bachelor-na-bachelor opleidingen buitengewoon onderwijs en zorgverbreding en remediërend leren;
- verenigingen zonder winstoogmerk die zich tot de doelgroep richten;
- navormers en nascholingsdiensten;
- zelfstandige buitenschoolse deskundigen en deskundigen in revalidatiecentra;
- directies en personeelsleden van de voorzieningen voor ambulante, semi-residentiële en residentiële opvang van kinderen en jongeren met een handicap;
- onderzoeks- en begeleidingscentra;
- beleidsmakers en politici;
- alle andere betrokkenen en geïnteresseerden.

² In de nota gebruiken we “leerling” maar we bedoelen zowel kleuters, kinderen op lagere schoolleeftijd als jongeren in het secundair onderwijs.

Wat is het uitgangspunt?

In het Vlaamse leerplichtonderwijs worden honderdduizenden leerlingen gevormd. Een grote groep jongeren met heel uiteenlopende noden. Geen twee leerlingen zijn dezelfde, hebben dezelfde talenten en dezelfde onderwijsbehoeften. Ook de onderwijsstructuren in Vlaanderen zijn complex. En de scholen zijn erg verscheiden. Geen twee scholen hebben dezelfde draagkracht of een identiek publiek.

De meeste leerlingen hebben geen grote problemen, maar dat betekent niet dat hun schoolloopbaan altijd van een leien dakje loopt. Ze kunnen bijvoorbeeld een dipje hebben door problemen thuis, met vrienden of omdat ze met zichzelf in de knoei zitten. Ze verliezen daardoor de belangstelling voor school. Sommige ouders kunnen hun kinderen onvoldoende steunen omdat ze zelf lagergeschoold zijn of geen Nederlands spreken, enz. Een andere groep leerlingen heeft stoornissen in zijn verstandelijke, lichamelijke of sociaal-emotionele ontwikkeling, in tal van gradaties van licht tot zeer ernstig. Soms is het onderwijsaanbod onvoldoende afgestemd op wat deze leerlingen nodig hebben of zijn leerkrachten onvoldoende handelingsbekwaam om tegemoet te komen aan de specifieke noden van deze leerlingen. Hoe kan het Vlaamse onderwijs al die leerlingen een gepast onderwijsaanbod geven dat rekening houdt met hun specifieke onderwijsbehoeften? Dat is de vraag waarop we een antwoord wil geven.

Leerzorg is er in de eerste plaats op gericht het bestaande zorgaanbod in het gewoon en buitengewoon onderwijs beter te **beschrijven** door het te plaatsen binnen één referentiekader. Het is niet de bedoeling de bestaande onderwijsstructuren (gewoon onderwijs, buitengewoon onderwijs) ingrijpend te veranderen, maar ze te **verbeteren** waar het noodzakelijk is. Het nieuwe concept gebruikt een ander begrippenkader dan vandaag. Het zal op lange termijn effecten hebben op de samenstelling van leerlingengroepen en op de leerlingenstromen. Scholen zullen voor een grotere diversiteit aan leerlingen openstaan, maar scholen voor gewoon onderwijs zullen scholen voor gewoon onderwijs blijven en die voor buitengewoon onderwijs zullen scholen voor buitengewoon onderwijs blijven.

Deze conceptnota handelt over alle leerlingen, met bijzondere aandacht voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het basis- en secundair onderwijs. Dit betekent zeker niet dat we studenten met een functioneringsprobleem in het hoger onderwijs negeren, maar in deze nota wordt dit vraagstuk niet verder behandeld.³

³ De beleidsnota Onderwijs en Vorming besteedt aandacht aan het bevorderen van de studiemogelijkheden van kansengroepen in het hoger onderwijs, o.a. van studenten met een functiebeperking of chronische ziekte. Via het Vlaams Expertisecentrum Handicap en Hoger Onderwijs (VEHHO) dat de overheid subsidieert, worden kennis en expertise samengebracht en gedeeld. De geplande hervorming van de financiering van het hoger onderwijs zal de instellingen aanmoedigen om meer aandacht te geven aan kansengroepen.

Waarom kiezen voor verandering?

De vraag naar ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften stijgt sterk, zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs. Het huidige aanbod in het gewoon onderwijs, het GON (geïntegreerd onderwijs) en het buitengewoon onderwijs bewijzen dag in dag uit hun zinvolheid en werkbaarheid. Toch zijn er redenen om te veranderen.

- **De nood aan een basiskader voor de structurering van zorg in het onderwijs**

De aandacht voor de onderwijspositie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is geen nieuw gegeven. In het Vlaamse onderwijs zijn de laatste decennia diverse maatregelen genomen om de zorg voor leerlingen met specifieke noden vorm te geven en te reglementeren. Deze maatregelen gaan van de inspanningen die scholen en leerkrachten leveren op basis van hun reguliere middelen, over de specifieke ondersteuning in het gelijke-onderwijskansen- en zorgbeleid, tot de aangepaste zorg in het buitengewoon en geïntegreerd onderwijs.

Soms dreigt men door de bomen het bos niet meer te zien.

Het is onze ambitie om met leezorg een basiskader te ontwikkelen waarin alle maatregelen op het gebied van zorg in hun onderlinge samenhang, een plaats krijgen. Zo ontstaat één gemeenschappelijk referentiekader voor de zorg in het gewoon en het buitengewoon onderwijs dat bruikbaar is voor het beleid én voor de praktijk. Het referentiekader moet ook toelaten toekomstige ontwikkelingen en beleidsinitiatieven te plaatsen in een bredere visie.

Het organiseren van zorg in onderwijs staat ten dienste van de leertrajecten van de leerlingen. Leren is het doel, zorg is een middel om leren mogelijk te maken.

- **Verbeteringen in het buitengewoon onderwijs**

De keuze in 1970 om een aparte structuur van buitengewoon onderwijs uit te bouwen heeft de onderwijskansen van kinderen en jongeren met een beperking ontegensprekelijk verbeterd. Het buitengewoon onderwijs heeft zich in de afgelopen decennia een manier van werken eigen gemaakt die voor heel wat ouders en leerlingen een antwoord is op hun zorgen en noden. Daarom vinden we dat gespecialiseerde settings voor de opvang van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de toekomst een plaats moeten blijven behouden in het onderwijslandschap. Heel wat ouders maken er een bewuste keuze voor en dat moeten ze kunnen blijven doen. Toch stellen we vast dat een aantal bijstellingen zich opdringen.

De types in het buitengewoon onderwijs worden als te eng ervaren. We houden rekening met deze kritiek en willen de concrete knelpunten die onderwijsgebruikers, onderwijsgevend en beleidsmakers met de types ondervinden, ondervangen.

Toch behouden we met leezorg de idee van doelgroepen. Doelgroepwerking zal ook in de toekomst mogelijk blijven voor scholen buitengewoon onderwijs. Tegelijk willen we er ook voor kiezen om problemen te groeperen in brede clusters. We vinden dat deze benadering de onderwijsgebruiker én de onderwijsaanbieder meer ruimte geeft.

Het aanbod van buitengewoon onderwijs is, zeker voor een aantal doelgroepen, ongelijk gespreid over Vlaanderen. Leerlingen moeten te lange afstanden afleggen om in een school te geraken die het type onderwijs inricht dat ze nodig hebben.

Bepaalde doelgroepen vinden geen plaats in de huidige typologie. Ook binnen het GON levert het bestaande kader problemen op. Getuige hiervan is de situatie van leerlingen met autisme die aangewezen zijn op bijvoorbeeld een type 4 of type 7 attest wat weinig zegt over hun werkelijke noden. Maar momenteel is er geen beter alternatief. Het buitengewoon secundair onderwijs pleit voor meer flexibiliteit in het gebruik van de opleidingsvormen.

De studie van de verwijspraktijk heeft ons de afgelopen jaren veel geleerd. De verschillen tussen scholen en tussen CLB's, de moeilijke objectiveerbaarheid van bepaalde problemen, willen we verder onder de loep nemen. We zullen strengere kwaliteitsnormen vastleggen. We denken dat het CLB de diagnostiek, indicatiestelling en toewijzing het best kan opnemen. We vinden het niet opportuun om andere 'onafhankelijke' instanties in het leven te roepen die de toewijzing van 'zorg' op zich zouden nemen. CLB's en scholen moeten ouders en leerlingen van bij het begin betrekken bij het uittekenen van het zorgtraject.

- **Afstemmen op internationale tendensen en ontwikkelingen op het gebied van onderwijs op maat in gewone scholen**

Met leezorg willen we ook inspelen op nieuwe vragen en ontwikkelingen in verband met het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in gewone scholen. Deze zijn gegroeid vanuit belangenorganisaties, oudergroepen, de praktijk en ervaringen van scholen en leerkrachten. Deze ontwikkelingen worden sinds een aantal jaren ook internationaal gedragen en gepromoot.⁴ We

⁴ Verenigde Naties (1994). *De standaardregels betreffende het bieden van gelijke kansen voor personen met een handicap*. Resolutie 48/96. New York.

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

OECD (1999). *Inclusive Education at work: including students with disabilities in mainstream schools*. Paris.

verwijzen in dit verband ook naar de recente Conventie van de Verenigde Naties ter bescherming van de rechten van personen met een handicap.⁵ Ook in het advies van de VLOR en van het Raadgevend Comité bij het VAPH over de ontwerpconceptnota “Leerzorg” wordt naar deze Conventie verwezen in de context van de veranderde maatschappelijke verwachting om leerlingen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften meer perspectieven te bieden in het gewoon onderwijs.

In het bijzonder in het advies van het Raadgevend Comité bij het VAPH wordt deze Conventie aangegrepen om het lange tijdpad dat voorzien wordt voor de realisatie van inclusief onderwijs (leerzorgniveau III met keuze voor gewoon onderwijs) tegen 2016 in vraag te stellen.

In artikel 24, dat handelt over onderwijs, stelt de tekst van de Conventie dat de lidstaten het recht op onderwijs van personen met een handicap moeten erkennen en dat ze, met oog op de realisatie van dit recht een inclusief onderwijssysteem op alle onderwijsniveaus en het levenslang leren moeten verzekeren.

Dit wordt verder geconcretiseerd in een aantal punten:

- Personen mogen op basis van hun handicap niet uitgesloten worden van het algemene onderwijssysteem en kinderen met een handicap mogen omwille van die handicap niet worden uitgesloten van kosteloos leerplichtonderwijs (basis en secundair onderwijs).
- Personen met een handicap moeten toegang hebben tot inclusief, kwaliteitsvol en kosteloos basis en secundair onderwijs op gelijke voet met anderen in de gemeenschappen waarin ze leven.
- Redelijke aanpassingen worden voorzien.
- Personen met een handicap ontvangen de nodige ondersteuning binnen het algemene onderwijssysteem, om zo hun effectief leren te bevorderen.
- Effectieve individuele ondersteuning wordt ter beschikking gesteld in contexten die een maximale academische en sociale ontwikkeling waarborgen in overeenstemming met het doel van volledige inclusie.
- Verder dienen de lidstaten de nodige maatregelen te nemen zodat personen met een handicap de nodige vaardigheden kunnen verwerven (braille, gebarentaal...) om op een gelijke basis aan onderwijs te kunnen participeren. Ze moeten leraren tewerkstellen, inclusief leraren met een handicap, die bekwaam zijn in gebarentaal en braille.
- Personen met een handicap moeten ook toegang hebben tot het regulier hoger onderwijs, beroepsopleiding, volwassenenonderwijs en levenslang leren en moeten hiervoor een beroep kunnen doen op redelijke aanpassingen.

Deze conventie zal vanaf maart 2007 ter ondertekening voorliggen bij de VN-lidstaten.

⁵ United Nations, Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 13 december 2006.

Indien, zo stelt het advies van het Raadgevend Comité bij het VAPH, België als VN-lidstaat deze Conventie ratificeert en ondertekent, dan zal dit bindende gevolgen hebben voor de realisatietermijn van inclusief onderwijs. In die optiek is leerzorg volgens het Raadgevend Comité slechts een minimale, zelfs onvolledige invulling van dit recht. De nodige ondersteuning bieden om inclusief onderwijs in Vlaanderen mogelijk te maken is volgens het Comité dus niet enkel een zaak van goodwill maar in de eerste plaats een vorm van goed en vooruitdenkend bestuur.

We kunnen hieruit afleiden dat er onmiskenbaar een internationale tendens is naar meer participatiemogelijkheden voor personen met een handicap in alle domeinen van de samenleving, ook in het onderwijs.⁶ Er is duidelijk een verschuiving merkbaar in het denken over onderwijs. Naast het leerstof- en prestatiegerichte komt het gemeenschapsvormende van het onderwijs sterker op de voorgrond. Het onderwijs moet de sociale samenhang versterken. Diversiteit in de school en de klas moet het uitgangspunt worden. De school heeft de verantwoordelijkheid om jonge mensen te leren functioneren in een samenleving die steeds meer verscheiden wordt. Het waarderen en ontwikkelen van ieders talenten en het bevorderen van gelijke kansen zijn dan ook centrale beleidsthema's. Van het gewoon onderwijs wordt verwacht dat het beter doet voor leerlingen met minder kansen. Aparte onderwijsvoorzieningen komen onder druk te staan en er wordt nagedacht over nieuwe rollen die deze voorzieningen kunnen opnemen, bv. als ondersteunende dienst voor het gewoon onderwijs.

Vlaanderen heeft in vergelijking met andere Europese landen een hoog percentage leerlingen dat onderwijs volgt in aparte settings. Daarin zijn kansarme en allochtone leerlingen relatief sterk vertegenwoordigd. Het European Agency for Development in Special Needs Education en EURYDICE onderzochten de evolutie in Europa van het percentage leerlingen dat onderwijs volgt in voorzieningen die van het gewoon onderwijs gescheiden zijn, d.w.z. in speciale scholen of in speciale klassen in gewone scholen. Hieruit blijkt dat Vlaanderen samen met enkele andere landen een koppositie inneemt in het onderwijs aan leerlingen met specifieke noden in speciale scholen.⁷

Al deze ontwikkelingen zetten ons aan om de positie van en de relatie tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs te herbekijken. De VLOR vindt het wenselijk om dit in één gemeenschappelijk denkkader te verduidelijken.

⁶ Topping K. & Sheelagh, M. ed. (2005). *Inclusive education*. Routledge Falmer.

Van Hove, G., Mortier, K. & De Schauwer, E. (2005). *Onderzoek inclusief onderwijs*. Onderzoek uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Cel Gelijke Kansen in Vlaanderen. Universiteit Gent.

De Vroey, A. & Mortier, K. (2002). *Polyfonie in de klas*. Acco. Leuven.

⁷ Eurydice (2005). *Key Data on Education in Europe 2005*. Luxemburg

Het doel van onze voorstellen is te zoeken hoe een onderwijsaanbod mét kwaliteitsgarantie meer geïntegreerd kan gerealiseerd worden. Leerkrachten moeten hiervoor de nodige competenties verwerven. Ze hebben bovendien ondersteuning nodig om in deze opdracht te slagen voor zoveel mogelijk leerlingen.

Samen werken aan verandering!

Sinds het advies van de Vlaamse Onderwijsraad van 7 juli 1998⁸ over inclusief onderwijs en het eraan gekoppelde wetenschappelijk onderzoek naar de succesfactoren van inclusief onderwijs als innovatieproces,⁹ werd de afgelopen jaren op verschillende fora gediscussieerd over de toekomst van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De visies en standpunten die werden ontwikkeld en ingenomen naar aanleiding van de voorbereiding van het gelijke-onderwijskansenbeleid,¹⁰ de discussienota *Maatwerk in samenspraak*¹¹ en het symposium *Meer ruimte voor inclusief onderwijs*¹² zorgden voor een ruim pakket aan informatie.

Recent werden in de Vlaamse Onderwijsraad twee probleemverkenningen afgerond over nieuwe organisatievormen voor het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften¹³ en over de problematiek van leerlingen met ernstige gedrags- en emotionele problemen.¹⁴ Tot slot vermelden we nog het wetenschappelijk onderzoek over de dagelijkse praktijk van inclusief onderwijs in Vlaanderen, uitgevoerd door de Universiteit Gent, waarvan het rapport recent beschikbaar kwam.¹⁵

Al deze inzichten en de initiatieven die vanuit het veld zelf zijn genomen, vormden een solide basis voor de verdere visieontwikkeling.

⁸ Vlaamse Onderwijsraad (1998). *Advies over inclusief onderwijs*. Brussel.

⁹ Vlaamse Onderwijsraad (2000). *Inclusief onderwijs als innovatieproces. Analyse van de succesfactoren in 10 praktijkvoorbeelden*. Garant Leuven/Apeldoorn.

¹⁰ Zie de parlementaire stukken bij de bespreking van de visietekst *Naar een geïntegreerd gelijke kansenbeleid in het onderwijs* en het Decreet van 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen - I.

¹¹ Vanderpoorten M (2001). Discussienota *Maatwerk in samenspraak*, Brussel. Zie ook de parlementaire stukken van de bespreking van deze nota in de Commissie Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid van het Vlaams Parlement.

Departement Onderwijs (2004). *Eindrapport van de discussiegroepen 'Maatwerk in Samenspraak'*, Brussel.

¹² Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2004). *Ruimte voor inclusief onderwijs. Memorandum en aanbevelingen voor het beleid*. Brussel.

¹³ Vlaamse Onderwijsraad (2005). *Nieuwe organisatievormen voor leerlingen met specifieke noden. Een verkenning*. Garant. Antwerpen.

¹⁴ Vlaamse Onderwijsraad (2005). *Onderwijskansen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen. Een verkenning*. Garant. Antwerpen.

¹⁵ Van Hove, G., Mortier, K. & De Schauwer, E. (2005). *Onderzoek inclusief onderwijs*. Onderzoek uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Cel Gelijke Kansen in Vlaanderen. Universiteit Gent.

Naar aanleiding van de publicatie van de discussienota over leezorg in december 2005 vroeg de overheid aan de VLOR om de discussienota te onderzoeken en verder te ontwikkelen. Deze vraag werd ingegeven door de vele inspanningen die de VLOR in dit dossier al heeft geleverd en het besef van het belang van een voldoende draagvlak bij de verschillende onderwijsgeledingen voor deze hervorming. Leezorg is immers een belangrijk thema binnen het onderwijs en de ruimere samenleving. Heel wat ouders en leerkrachten worden in hun dagelijks leven en werken geconfronteerd met de realiteit van leerlingen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften. Het is begrijpelijk dat het aanbrengen van veranderingen aan het systeem van het toekennen van zorg in het onderwijs onrust met zich brengt. De duidelijkheid vervaagt. Daarom is van bij het begin gekozen voor een proces van gemeenschappelijke beleidsontwikkeling om het concept verder uit te diepen en te verfijnen.

De VLOR richtte een speciale werkgroep ‘Leezorg’ op die vanaf december 2005 tot juni 2006 driewekelijks samenkwam.¹⁶ De werkgroep boog zich ten gronde over de discussienota en over de leezorgmatrix (leezorgniveaus en clusters) in het bijzonder. Drie deelnota’s¹⁷ kwamen aan bod.

Op 27 april 2006 formuleerde de werkgroep een tussentijds advies dat in 18 bondige stellingen de voornaamste bekommernissen in het dossier weergaf. De Vlaamse minister bevoegd voor het onderwijs reageerde hierop met de standpuntennota van 19 mei 2006. Die vormde het voorwerp van discussie in de Algemene Raad van de VLOR op 22 juni 2006. De Raad oordeelde dat het moeilijk was om een definitief standpunt in te nemen en vroeg een geïntegreerde nota waarin ook de mechanismen voor de financiering en allocatie van de middelen zouden worden opgenomen. De geledingen vroegen een haalbaar tijdspad voor de consultatie van hun achterban.

De overheid ging in op de vraag van de Algemene Raad van de VLOR om de resultaten van de inhoudelijke discussies binnen de speciale werkgroep te integreren in een ontwerp van conceptnota.

¹⁶ De VLOR werkgroep Leezorg is als volgt samengesteld:

De voorzitters van de werkgroep zijn : Dhr. J. Perquy en Prof. Dr. P. Ghesquière

De leden van de speciale werkgroep zijn in alfabetische volgorde: Karel Casaer, Koen Ceulemans, Arlette Christiaens, Willy Claes, Christine De Coninck, Karine De Dier, Ann-Sophie De Pauw, Kris Denys, Victor Dormaels, Mia Douterlungne, Frans Engels, Els Exter, Pol Ghesquière, Gaspar Haenecaert, Roos Herpelinck, Guy Janssens, Stefaan Jonniaux, Rudi Kennes, Hugo Knaepen, Dirk Koppen, Lut Maertens, Theo Mardulier, Jacques Perquy, Davy Roelandt, Jan Schokkaert, Yolande Schulpén, Nele Spaas, Rudy Sterck, Jan Stevens, Erik Swaenepoel, Gaby Tersago, Nancy Tuts, Luc Van Beeumen, Sonja Van Craeymeersch, Hugo Van de Veire, Erwin Van den Broeck, Jos Van Nuffel, Ellen Van Overmeire, Wim Van Rompu, Harko Vande Looek, Sofie Vander Plaetse, Johan Vanwynsberghe, Yvan Verbauwheide, Ronny Verbeek, Wim Verdyck, Nicole Vettenburg, Johnny Vijgen, Patrick Weyn, Daniëlle Wouters

¹⁷ Deelnota 1: indicatiestelling en behoefteprofilering, oriëntering en kwaliteitsborging van de beslissingsmomenten.

Deelnota 2: Schoolkeuze, draagkracht en inschrijvingsrecht.

Deelnota 3: Competentieontwikkeling.

We verwijzen voor meer gedetailleerde informatie naar de betreffende documenten.¹⁸

Het ontwerp van conceptnota vormde voor de overheid de syntheseoefening na het proces van gezamenlijke beleidsontwikkeling.

De ontwerpconceptnota gaf volgens de VLOR een nieuw élan aan de discussie doordat opnieuw duidelijkheid was ontstaan over de precieze draagwijdte van de discussie.

De leden van de Algemene Raad, de niveauraden en de betrokken commissies van de VLOR kregen een toelichting bij deze nota op 17 november 2006. In de loop van de maanden november, december en januari hebben de niveauraden en betrokken commissies een inbreng voorbereid voor het advies.

Op 15 februari 2007 heeft de Algemene Raad van de VLOR een advies uitgebracht. Omwille van de raakvlakken van leerzorg met het beleidsdomein Welzijn bracht het Raadgevend Comité bij het VAPH op 6 februari 2007 een advies uit over de ontwerpconceptnota.

Inhoud van deze nota

Hoofdstuk I: Achtergrond en actuele cijfers

Omdat deze conceptnota als afzonderlijke tekst moet kunnen gelezen worden, hebben we hoofdstuk II¹⁹ van de discussienota, dat in de ontwerpconceptnota al geactualiseerd werd, in deze conceptnota hernomen. We geven de meest recente cijfers over zorg in het gewoon onderwijs en buitengewoon onderwijs.

Hoofdstuk II: Leerzorg in detail

Het gestructureerde overleg en de vele bilaterale contacten met leerlingen, ouders, studenten, belangengroepen, koepels, vakbonden, leerkrachten, CLB-medewerkers en directies, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, docenten, schooldirecteurs, deskundigen, politici, welzijnsvoorzieningen ... hebben geleid tot een bijsturing, verfijning en verdieping van het oorspronkelijke concept. In dit hoofdstuk vindt u het aangepaste concept in detail uitgewerkt.

Hoofdstuk III: Hoe verder?

Naast de ‘beschrijvende doelstelling’ van leerzorg, willen we de veranderingen die dit met zich meebrengt op een zeer gefaseerde manier uitvoeren. Hier vindt u het implementatieplan.

¹⁸ VLOR, Stellingen over leerzorg in het onderwijs. Tussentijds advies. Algemene Raad, 27 april 2006.

F. Vandenbroucke, Standpuntennota naar aanleiding van het tussentijdse advies “Stellingen over leerzorg in het onderwijs van 27 april 2006 van de Vlaamse Onderwijsraad. Mei 2006

¹⁹ Hoofdstuk II Gewoon en buitengewoon onderwijs becijferd

Hoofdstuk I. Achtergrond en actuele cijfers

Dit hoofdstuk geeft in punt 1 een kwantitatief beeld van de zorg in het gewoon en buitengewoon onderwijs in Vlaanderen. Het behandelt de deelname aan het buitengewoon lager en buitengewoon secundair onderwijs in de diverse types en opleidingsvormen. Het bevat een internationale vergelijking van onderwijs aan leerlingen met bijzondere noden in aparte settings. Het becijfert de relatie tussen kansarmoede en de deelname aan het buitengewoon onderwijs en geeft tot slot cijfers over het geïntegreerd onderwijs (GON).

In punt 2 nemen we het gewoon en buitengewoon onderwijs verder onder de loep door op basis van de cijfers een aantal vaststellingen en knelpunten te formuleren.

1. Gewoon en buitengewoon onderwijs becijferd

1.1. Gewoon en buitengewoon onderwijs: algemeen

Momenteel krijgen ongeveer 1.100.000 leerlingen les in het basis- en secundair onderwijs. Voor een aantal van hen verloopt de onderwijsloopbaan niet vanzelfsprekend.

Er werden in het verleden al heel wat maatregelen genomen om de zorg voor leerlingen met specifieke noden in het gewoon onderwijs te ondersteunen. De meest recente maatregelen zijn de ondersteuning in het kader van het gelijke-onderwijskansenbeleid en de extra middelen voor een zorgbeleid in het basisonderwijs.

1.1.1. Zorg in het onderwijs

In het basisonderwijs werden op 1 februari 2005 130.628 GOK-leerlingen geteld in de scholen die bijkomende GOK-uren krijgen. In het buitengewoon basisonderwijs kwamen op dezelfde teldag 1.802 leerlingen in aanmerking voor het onderwijsvoorrangsbeleid.

Voor het secundair onderwijs waren de cijfers: 27.049 GOK-leerlingen in de eerste graad, 14.046 GOK-leerlingen in de tweede en derde graad en 1.702 leerlingen onderwijsvoorrangsbeleid in het buitengewoon secundair onderwijs (BUSO).

Vanaf 1 september 2003 werden extra middelen vrijgemaakt voor de ontwikkeling van een zorgbeleid in het basisonderwijs. Dit betekent een personeelsbestand van ongeveer 989 voltijdse betrekkingen (cijfers van 15 oktober 2005).

In het kader van de collectieve arbeidsovereenkomst VIII (CAO VIII) werden extra middelen voor zorg in het basisonderwijs vrijgemaakt. Op kruissnelheid gaat het om een bijkomend budget van 21 mio EUR. Omgezet naar voltijdse medewerkers betekent deze investering een bijkomende impuls van 526 voltijdse betrekkingen (bachelors) die de functie van zorgcoördinator kunnen opnemen vanaf het schooljaar 2008-2009. Tot 2012 zal dit aantal nog toenemen met 89 voltijdse betrekkingen (bachelors). In globo kunnen we dus stellen dat de laatste jaren een extra personeelsbestand van ongeveer 1.500 voltijdse betrekkingen bijgekomen zijn in het gewoon basisonderwijs om de zorg voor leerlingen te optimaliseren.

In het secundair onderwijs worden via het systeem van uren voor bijzondere pedagogische taken (BPT-uren) en via het opvoedend personeel ook accenten gelegd voor een zorgbeleid op school. Op basis van het elektronisch personeelsdossier weten we dat 4.838 voltijdse opvoeders werkzaam zijn in het voltijds gewoon secundair onderwijs en 1.825 voltijdse betrekkingen opgenomen worden via het systeem van de BPT-uren. Gegevens over het aandeel dat effectief naar zorg gaat (bijvoorbeeld als groene leraar of vertrouwensleraar) zijn niet bekend.

Voor het secundair onderwijs werden met CAO VIII extra middelen vrijgemaakt voor functie- en taakdifferentiatie. Scholen kunnen ervoor opteren deze middelen aan te wenden om een zorgbeleid uit te zetten. Op kruissnelheid gaat het om een bijkomend budget van 14 mio EUR of 368 voltijdse betrekkingen.

Beide initiatieven binnen CAO VIII ondersteunen bijkomend de structurele werking van de school op het gebied van het zorgbeleid. Op die basis kunnen bijkomende initiatieven rond leerzorg een goede voedingsbodem vinden.

Voor het hele onderwijs zijn er ook nog 73 Centra voor Leerlingenbegeleiding. Hiervoor stelt de overheid ongeveer 2900 omkaderingsgewichten ter beschikking, die overeenkomen met ongeveer 2.560 voltijdse betrekkingen. 119 voltijdse equivalenten, afkomstig van de tijdelijke zorgprojecten, werden op recurrente basis toegevoegd aan het personeelsbestand van de CLB's. Er worden ook middelen vrijgemaakt om het informaticasysteem NICO operationeel te maken.

Ook de vijf pedagogische begeleidingsdiensten zorgen voor de vorming van schoolteams, o.m. over de zorg voor leerlingen. Om de pedagogische begeleidingsdiensten te versterken zullen vanaf 1 september 2008 30 bijkomende pedagogische begeleiders worden toegekend.

Met uitzondering van het GOK-beleid zijn er relatief weinig cijfergegevens beschikbaar over de zorg in het gewoon onderwijs. Door één gemeenschappelijk referentiekader voor gewoon én buitengewoon onderwijs te hanteren (het leezorgkader) willen we op termijn meer systematisch kwantitatieve gegevens verzamelen.

1.1.2. Verdeling gewoon - buitengewoon onderwijs

Van de totale groep van meer dan één miljoen leerlingen volgen ongeveer 46.500 leerlingen buitengewoon onderwijs (schooljaar 2005-2006). In het schooljaar 1990-1991 volgden ongeveer 33.000 leerlingen buitengewoon onderwijs. Dit betekent dat over een periode van 15 schooljaren de schoolbevolking in het buitengewoon onderwijs met ongeveer 41 % toenam.

Het procentuele aandeel van leerlingen buitengewoon onderwijs op de totale schoolbevolking in het kleuter-, lager en secundair onderwijs steeg in dezelfde periode van 2,9% in 90-91 naar 4,2% in 05-06.

Tabel 1: Buitengewoon basisonderwijs in cijfers (anno 2005-2006)

Type	Aantal scholen	Aantal kleuters	Aantal leerlingen	Totaal
1 (licht mentale beperking) ²⁰	129	/	10.382	10.382
2 (matige of ernstige mentale beperking)	65	1.040	3.427	4.467
3 (ernstige emotionele of gedragsproblemen)	29	188	1.716	1.904
4 (fysieke beperking)	22	254	921	1.175
5 (ziekenhuis of preventorium) ²¹	7			
6 (visuele beperking)	5	51	132	183
7 (auditieve beperking)	10	288	676	964
8 (ernstige leerstoornissen)	105	/	9.495	9.495
TOTAAL	197	1.821	26.749	28.570

De meeste BO-scholen voor de types 2, 3, 4, 5, 6 en 7 bieden zowel kleuter- als lager onderwijs aan en zeer vaak meerdere types tegelijk. Het totale aantal scholen (197) is dus lager dan de som van het aantal scholen dat een bepaald type aanbiedt. Sommige types (bv. type 6 en 7) worden slechts in een beperkt aantal scholen georganiseerd.

²⁰ Type 1 en 8 worden niet aangeboden op kleuterniveau.

²¹ Type 5: op een teldag zijn er bv. 370 kinderen ingeschreven. Op jaarbasis wordt een veelvoud in een school voor type 5 tijdelijk opgevangen.

Tabel 2: Buitengewoon secundair onderwijs in cijfers – per type (anno 2005-2006)

Type	Aantal scholen	Aantal leerlingen
1 (licht mentale beperking)	77	9.922
2 (matige of ernstige mentale beperking)	54	4.404
3 (ernstige emotionele of gedragsproblemen)	62	1.512
4 (fysieke beperking)	39	1.137
5 (ziekenhuis of preventorium)	4	–
6 (visuele beperking)	9	225
7 (auditieve beperking)	13	601
8 (ernstige leerstoornissen)		
TOTAAL	110	17.801

Tabel 3: Buitengewoon secundair onderwijs in cijfers – per opleidingsvorm (anno 2005-2006)

Type	Opleidingsvorm 1 (integratie beschermd leefmilieu)		Opleidingsvorm 2 (integratie in beschermd leef- en werkmilieu)		Opleidingsvorm 3 (integratie in gewoon leef- en werkmilieu)		Opleidingsvorm 4 (niveau gewoon SO)	
	N scholen	N lln	N scholen	N lln	N scholen	N lln	N scholen	N lln
1	–	–	–	–	77	9.922	–	–
2	46	2.078	45	2.326	–	–	–	–
3	5	17	17	67	57	1.260	4	168
4	29	646	24	255	20	90	2	146
5 ²²	–	–	–	–	–	–	4	–
6	7	136	6	39	2	24	2	26
7 ²³	7	167	6	57	9	248	2	129
TOTAAL		3.044		2.744		11.544		469

Er zijn 110 scholen voor buitengewoon secundair onderwijs (schooljaar 2005/2006) – zonder de 4 scholen van type 5 mee te tellen – die zeer vaak meerdere types en opleidingsvormen aanbieden.

²² Type 5: op een teldag zijn er bv. 370 kinderen ingeschreven. Op jaarbasis wordt een veelvoud in een school voor type 5 tijdelijk opgevangen.

²³ Type 8 wordt niet aangeboden op het niveau secundair onderwijs.

1.2. Deelname aan buitengewoon onderwijs per onderwijsniveau

Er zijn per onderwijsniveau (kleuter-, lager en secundair onderwijs) grote verschillen in het percentage leerlingen dat deelneemt aan het buitengewoon onderwijs (zie bijlage).

1.2.1. Kleuteronderwijs

Slechts een klein percentage kleuters gaat naar het buitengewoon onderwijs. In het schooljaar 2005-2006 zaten 1.821 kleuters in het buitengewoon kleuteronderwijs ten opzichte van ongeveer 233.000 in het gewoon kleuteronderwijs. Dit heeft wellicht te maken met het feit dat er geen buitengewoon onderwijs bestaat voor kleuters met een lichte verstandelijke beperking, met een ontwikkelingsachterstand of met leerstoornissen (de types 1 en 8).

Over een periode van ongeveer 15 jaar is het percentage kleuters in het buitengewoon onderwijs gestegen van 0,53% in 1990-1991 tot 0,78% in 2005-2006.

1.2.2. Lager onderwijs

De schoolbevolking in het buitengewoon lager onderwijs is op 15 jaar tijd met 48% gegroeid (18.088 leerlingen in 1990-1991 en 26.749 leerlingen in 2005-2006). Het aandeel van de kinderen dat op lagere schoolleeftijd les volgt in het buitengewoon onderwijs steeg van 4,2 % naar 6,4%.

Drie vierde van de leerlingen in het buitengewoon lager onderwijs volgt type 1 of 8 onderwijs. Er is ook een belangrijke toename van het aantal leerlingen in type 3.

De laatste schooljaren merken we wel een daling van de leerlingenaantallen in de types 1 en 8 in absolute cijfers. Procentueel bekeken, als aandeel van het totale aantal leerlingen in het lager onderwijs, is deze daling er niet voor type 1²⁴ en slechts beperkt voor type 8.²⁵ In het basisonderwijs is er sinds het schooljaar 2001-2002 een daling van het geboortecijfer, maar die trend zien we niet in het buitengewoon lager onderwijs. Rekening houdend met de beleidsmaatregelen in verband met onderwijsvoorrang en zorgverbreding in de jaren '90 en de belangrijke bijkomende impulsen in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid en zorg de laatste jaren roept de aanhoudende tendens van oriëntering van zorgleerlingen naar het buitengewoon onderwijs vragen op.

²⁴ 2,43% in 2001-2002 en 2,50% in 2005-2006

²⁵ 2,36% in 2001-2002 en 2,28% in 2005-2006.

1.2.3. Secundair onderwijs

De deelname aan het buitengewoon secundair onderwijs is de afgelopen 15 jaar toegenomen van 3,11% in 1990-1991 tot 3,89% in 2005-2006. In absolute cijfers volgden in het schooljaar 2005-2006 ongeveer 18.000 leerlingen buitengewoon secundair onderwijs. Met uitzondering van de types 1 en 6 groeit het leerlingenaantal in alle types. De sterkste stijgingen doen zich voor in type 2 en in type 3. De leerlingenaantallen nemen ook toe in alle opleidingsvormen. Deze stijgingen vertalen zich in bijkomende investeringen in het buitengewoon onderwijs.²⁶

Ongeveer twee derde van de leerlingen buitengewoon secundair onderwijs heeft een oriëntering naar de types 1 of 3. Deze leerlingen volgen hoofdzakelijk opleidingsvorm 3, gericht op de integratie in een gewone leef- en arbeidsomgeving.

Het is moeilijk om sluitende verklaringen te geven voor de groei van het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs in de afgelopen 15 jaar. In elk geval is die stijging een belangrijk gegeven. Uit onderzoek in Nederland²⁷ is gebleken dat een aantal factoren de groei van het buitengewoon onderwijs kunnen verklaren. De wijze van financiering zou zo een verklarende factor kunnen zijn. Als de verschillen in omkadering tussen de gewone school en de school voor buitengewoon onderwijs te groot zijn, kan dit zorgen voor meer verwijzingen. De zorgleerlingen worden er goed opgevangen, er is heel wat expertise aanwezig.

²⁶ Zo vertegenwoordigde de groei van het BUSO en van het GON in het schooljaar 2005-2006 een bijkomende investering van 5 mio EUR in het buitengewoon secundair onderwijs.

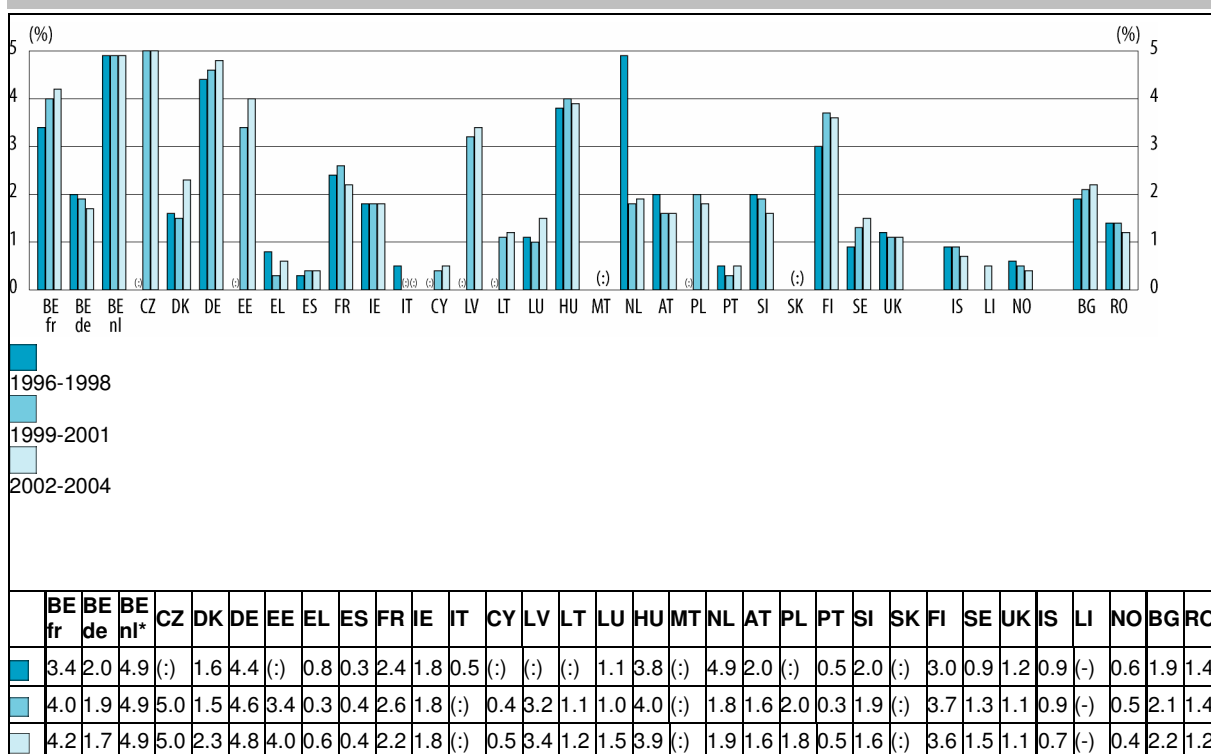
²⁷ Doornbos, K. & Stevens, L.M. (Red.). (1987). *De groei van het speciaal onderwijs: Analyse van historie en onderzoek*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Doornbos, K. & Stevens, L.M. (Red.). (1988). *De groei van het speciaal onderwijs: Beeldvorming over beleid en praktijk*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

1.3. Internationale vergelijking van onderwijs aan leerlingen met specifieke noden in aparte settings

Het European Agency for Development in Special Needs Education en EURYDICE onderzochten de evolutie in Europa van het percentage leerlingen dat onderwijs volgt in van het gewoon onderwijs gescheiden onderwijsvoorzieningen (speciale scholen of speciale klassen in gewone scholen).²⁸ Vlaanderen neemt samen met enkele andere landen een koppositie in op het gebied van onderwijs aan leerlingen met specifieke noden in speciale scholen.

Tabel 4: Percentage leerplichtige leerlingen met speciale noden in de totale schoolbevolking die onderwijs krijgen in gescheiden voorzieningen, 1996 - 2004.



De gegevens voor 1996-1998 zijn schattingen. De eerder gepubliceerde gegevens voor deze periode in Vlaanderen (BE nl) geven 3.8% aan, maar die bevatten ook leerlingen die niet meer schoolplichtig zijn.

Deze studie bevestigt dat de verschillen tussen de landen eerder toe te schrijven zijn aan verschillen in assessment-, toelatings- en verwijspcedures, in bekostigingssystemen en in onderwijsbeleid dan aan verschillen in het feitelijk voorkomen van specifieke noden bij leerlingen.

²⁸ Eurydice (2005). *Key Data on Education in Europe 2005*. Luxemburg.

1.4. Kansarmoede en buitengewoon onderwijs

Uit onderzoek²⁹ blijkt dat 25% van de kansarme leerlingen op lagere schoolleeftijd buitengewoon onderwijs volgt, terwijl dat maar 5% is als we de hele bevolking bekijken. Vooral type 1, 3 en 8 fungeren als opvangnetten voor probleemleerlingen uit lagere sociale milieus. Ook voor leerlingen met een allochtone herkomst zijn er aanduidingen dat ze oververtegenwoordigd zijn in het buitengewoon onderwijs.

In 2004 bevroeg het departement Onderwijs een steekproef van scholen voor buitengewoon onderwijs over de mate waarin hun leerlingen scoren op één of meerdere gelijkekansenindicatoren die gehanteerd worden in het gewoon onderwijs. In het buitengewoon basisonderwijs scoort 57,7% van de leerlingen in type 1 op één of meerdere gelijkekansenindicatoren. Ook in de types 2 (54,1%) en 3 (57,9%) scoort meer dan de helft van de leerlingen op één of meerdere van die indicatoren. Voor type 8 bedraagt het percentage 37,2%. Voor deze vier types komt de indicator ‘scholingsgraad van moeder’ op de eerste plaats, gevolgd door ‘leven van een vervangingsinkomen’.

Dezelfde tendensen doen zich voor in het BUSO: voor de types 1, 2 en 3 zijn de percentages van leerlingen die voldoen aan een of meerdere gelijkekansenindicatoren respectievelijk 62%, 48% en 62%. Voor type 1 en 2 is ‘scholingsgraad van de moeder’ de belangrijkste indicator samen met ‘leven van een vervangingsinkomen’. Voor type 3 is de belangrijkste indicator ‘leven van een vervangingsinkomen’, samen met ‘buiten het eigen gezin opgenomen zijn’ en ‘scholingsgraad van de moeder’.

1.5. Geïntegreerd onderwijs

Het Geïntegreerd ONderwijs (GON) is een samenwerking tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Een leerling met een attest voor het buitengewoon onderwijs die naar het gewoon onderwijs gaat, krijgt bijkomende ondersteuning vanuit een school voor buitengewoon onderwijs. Op 1 september 1983 ging het GON van start. Aanvankelijk kwamen enkel kinderen met een attest voor de types 4, 6 en 7 in aanmerking. In 1994 kwamen daar de types 1, 2 (kleuter), 3 en 8 bij.

²⁹ Ruelens, L. & Dehandschutter, R. (2001) *Op de wip. De overgang van het gewoon naar het buitengewoon basisonderwijs: analyse van de verwijzingspraktijk in PMS-centra*. Eindrapport van het onderzoek in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. KULeuven-HIVA.

Sindsdien wordt er een onderscheid gemaakt tussen leerlingen met een ernstige en met een matige beperking en ook een onderscheid tussen volledige, gedeeltelijke, permanente en tijdelijke integratie.³⁰ De overgrote meerderheid van de GON-leerlingen (99,8 %) is volledig en permanent geïntegreerd. De begeleidende scholen voor buitengewoon onderwijs hebben een GON-pakket dat berekend wordt op basis van het aantal GON-leerlingen dat ze begeleiden.

In dezelfde periode dat de uitstroom van het gewoon onderwijs naar het buitengewoon onderwijs sterk is toegenomen, is ook het aantal leerlingen dat geïntegreerd onderwijs volgt, fors gestegen. Het totale aantal leerlingen van het GON evolueerde van ongeveer 700 leerlingen bij het begin tot 5.871 leerlingen in het schooljaar 2005-2006 (3.902 GON-leerlingen in het gewoon basisonderwijs, 1.866 GON-leerlingen in het gewoon secundair onderwijs en 103 GON-studenten in het hoger onderwijs). Er zijn 1.605 scholen voor gewoon basisonderwijs en 641 scholen voor gewoon secundair onderwijs als gastschool betrokken bij het GON.

1.5.1. GON type 1, 2, 3 en 8

- **Type 1:** er worden momenteel geen GON-leerlingen type 1 geregistreerd.³¹
- **Type 2:** Momenteel wordt de reïntegratie begeleid van 7 leerlingen met een attest type 2 in het kleuteronderwijs. Er worden echter geen begeleidingseenheden voor ondersteuning toegekend. Daarnaast loopt het ION-project waarbij 50 leerlingen met een attest type 2 ondersteund worden in het gewoon lager en secundair onderwijs.³²
- **Type 3:** Momenteel wordt de reïntegratie begeleid van 112 leerlingen met een type 3-oriëntering (9 in het lager onderwijs, 103 in het secundair onderwijs).
- **Type 8:** Momenteel worden 196 leerlingen met een type 8 attest bij hun reïntegratie in het basisonderwijs begeleid.

³⁰ Volledige integratie: de leerling volgt alle lessen en activiteiten in het gewoon onderwijs.

Gedeeltelijke integratie: de leerling volgt minstens twee halve dagen per week les in het gewoon onderwijs.

Permanente integratie: de leerling volgt ten minste vanaf 1 oktober tot en met 30 juni de lessen in het gewoon onderwijs.

Tijdelijke integratie: de leerling volgt een kortere periode de lessen in het gewoon onderwijs.

³¹ De regeling in 1994 voorzag voor de ondersteuning van de integratie van leerlingen met een type 1-attest alleen in een integratietoelage voor verplaatsingskosten, niet in lestijden of uren voor ondersteuning. Dit heeft tot gevolg dat er geen leerlingen van type 1 van het GON gebruikmaken.

³² ION-project, project rond inclusief onderwijs van het Departement Onderwijs.

1.5.2. GON type 4, 6 en 7

- **Type 4:** In het schooljaar 2005-2006 werden 1.794 leerlingen/studenten met een fysieke beperking – type 4 – begeleid (898 met een matige en 896 met een ernstige fysieke beperking). Dit is een stijging op 15 jaar tijd van ongeveer 250 leerlingen naar 1.800 leerlingen.

- **Type 6 en 7:** Er werden 437 leerlingen/studenten met een visuele beperking – type 6 – ondersteund (83 met een matige en 354 met een ernstige beperking) en 3.325 leerlingen/studenten met een auditieve beperking – type 7 (1.726 met een matige en 1.599 met een ernstige beperking).

Het aantal leerlingen met een GON-attest type 7 werd meer dan verviervoudigd tussen de schooljaren 2002-2003 en 2005-2006 van ongeveer 750 leerlingen naar 3.325 leerlingen. Dit is grotendeels toe te schrijven aan de toename van het aantal leerlingen met een autismespectrumstoornis die via een type 7-attest extra begeleiding krijgen in het gewoon onderwijs.

2. Gewoon en buitengewoon onderwijs verder onder de loep

De cijfers uit het vorige punt zetten aan tot nadenken over onze huidige aanpak van leerlingen met specifieke noden. Zij liggen mee aan de basis van de veranderingen die we willen doorvoeren.

Hieronder volgen de vaststellingen en knelpunten op basis waarvan we onze voorstellen hebben geformuleerd.

2.1. Spanningsvelden in het onderwijs vandaag

Een groeiende groep ouders benadrukt vandaag het recht dat ze hebben om hun kind in te schrijven in de school van hun keuze³³ en het recht op redelijke aanpassingen (infrastructuur, leermiddelen...). Ze vinden dat hun kind met een handicap naar een gewone school moet kunnen gaan omdat die volgens hen het best voorbereidt op een inclusieve samenleving waarin iedereen een plaats heeft, ongeacht zijn beperkingen of zijn handicap.

Ouders hebben inderdaad recht op vrije schoolkeuze. De onderwijsregelgeving kan hen niet verplichten om hun kind in te schrijven in het buitengewoon onderwijs. Het decreet van 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen-I bepaalt wel dat een gewone school een kind met een attest voor

³³ GRIP (2003) *De dringende realisatie van inclusief onderwijs. Beleidsvoorstel* www.gripvzw.be
Van Hove G. red. (1997). *Het recht van alle kinderen. Inclusief onderwijs. Het perspectief van ouders en kinderen*. Acco: Leuven.
Vlaams Centrum voor de bevordering van het Welzijn van Kinderen en Gezinnen (1997). *Rechten van kinderen met een handicap*. Brussel.

het buitengewoon onderwijs, type 8 uitgezonderd, kan weigeren volgens een bepaalde procedure, wanneer ze onvoldoende draagkracht heeft in specifieke situaties en onder bepaalde voorwaarden.

Andere ouders zijn van mening dat kinderen met specifieke noden recht hebben op aangepast onderwijs. Ze vinden dat de overheid moet zorgen voor aparte aangepaste scholen, omdat gewone scholen niet voldoende tijd en expertise hebben om deze kinderen te begeleiden. Regelmatig is te horen dat leerlingen in het buitengewoon onderwijs zich meer aanvaard voelen en openbloeien na de overstap.

2.2. Knelpunten met de typologie voor leerlingen met specifieke noden

Om leerlingen met specifieke leerbehoeften in te delen, gebruiken we vandaag een typologie met 8 types van problemen.³⁴ Het buitengewoon secundair onderwijs hanteert naast de typologieën ook 4 opleidingsvormen (OV 1, 2, 3, 4), omschreven in termen van het einddoel van het onderwijs.

De indeling in types dateert van 1978 en is dus bijna 30 jaar oud. Vele leerkrachten, leerlingenbegeleiders en ouders stellen deze typologie in vraag.³⁵ Ze vinden de types te eng en te stigmatiserend voor de leerling. Ook menen ze dat de indeling in types botst met een procesgerichte benadering van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

³⁴ *Types (oorspronkelijke omschrijving zie - KB 28 juni 1978)*

type 1: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een licht mentale handicap;

type 2: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een matige of ernstige mentale handicap;

type 3: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen;

type 4: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een fysieke handicap;

type 5: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen die opgenomen zijn in een ziekenhuis of op medische gronden verblijven in een preventorium;

type 6: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een visuele handicap;

type 7: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een auditieve handicap;

type 8: aangepast aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met ernstige leerstoornissen.

Opleidingsvormen

opleidingsvorm 1 (type 2, 3, 4, 6, 7): leren van algemene sociale vaardigheden met als doel de integratie in beschermd leefmilieu

opleidingsvorm 2 (type 2, 3, 4, 6, 7): leren van arbeidsvaardigheden en sociale vaardigheden en arbeidstraining met als doel de integratie in een beschermd leef- en werkmilieu.

opleidingsvorm 3 (type 1, 3, 4, 6, 7): aanleren van kennis en vaardigheden met als doel de integratie in gewoon leef- en werkmilieu

opleidingsvorm 4 (type 3, 4, 5, 6, 7): aanleren van dezelfde kennis en vaardigheden als in het gewoon secundair onderwijs.

³⁵ Ghesquière, P.; Maes, B.; Vangoidsenhoven, S & Vastmans, K. (2001) *Knelpunten in de typologie van het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen. Analyse van het perspectief van de onderwijsverstrekkers, leerlingenbegeleiders en ouders*. Eindrapport (OBPWO 99.10). Leuven: KUL.

Er zijn praktische moeilijkheden met de huidige typologie. Eén daarvan is het onderscheid tussen leerlingen met een type 1-attest (lichte mentale handicap) en met een type 8-attest (leerstoornissen), want in de realiteit bestaan er tal van mengvormen. Ook de strikte afgrenzing tussen type 1 (lichte mentale handicap) en type 2 (matige of ernstige mentale handicap) op basis van de cognitieve mogelijkheden is niet altijd gemakkelijk.

Leerlingen met meervoudige functioneringsproblemen horen veelal niet thuis in één bepaald type. In de huidige type-indeling bepaalt de hoofdhandicap het type. Maar in de praktijk blijkt dit niet altijd zo evident.

De afgelopen jaren ging er ook meer aandacht naar problemen die totaal niet in de types passen. In de eerste plaats denken we aan autismespectrumstoornissen, maar ook aan ernstige hyperactiviteit of blijvende ernstige psychische problemen. Die kunnen we momenteel nergens plaatsen. Leerlingen met autismespectrumstoornissen zijn nu in elk type terug te vinden.

Het toekennen van een attest voor een bepaald type moet gebeuren omdat men vindt dat het onderwijs in dat type het best aansluit bij de problematiek van de leerling. Deze praktijk leidt tot ‘creatieve’ vormen van attestering om leerlingen met specifieke noden goed te kunnen opvangen. Zo wordt bv. het type 7-attest (auditieve handicap) gebruikt voor leerlingen met autismespectrumstoornissen omwille van de communicatieproblemen van deze kinderen.

Ook de opleidingsvormen in het buitengewoon secundair onderwijs brengen knelpunten mee. Leerlingen met een attest voor een bepaald type en opleidingsvorm kunnen nu soms niet terecht in scholen voor buitengewoon onderwijs omdat deze zich richten tot specifieke doelgroepen. Dit sluit momenteel zinvolle trajecten voor bepaalde leerlingen af. Een grotere flexibiliteit door scholen van het buitengewoon onderwijs te stimuleren om nieuwe doelgroepen op te nemen, kan voor hen belangrijke kansen creëren.

2.3. Knelpunten in de verwijspraktijk naar buitengewoon onderwijs

Uit onderzoek over de verwijspraktijk van de vroegere PMS-centra³⁶ is gebleken dat de vraag tot verwijzing naar het buitengewoon onderwijs veelal van de gewone school komt. Ze verwijst door wanneer ze ervaart dat haar draagkracht overschreden wordt of dat het leertraject van de leerling

³⁶ Ghesquière P., Douterlungne M., Maes B., Vandenberghe R., Dehandschutter R., & Ruelens, L. (2001). *De overgang van het gewoon naar het buitengewoon basisonderwijs. Analyse van de verwijzingspraktijk in PMS-centra*. Eindrapport OBPWO 98.09. Leuven: K.U. Leuven, HIVA.

vastloopt. De leerling en zijn ouders worden vaak niet betrokken bij de analyse en weinig ondersteund om een school te vinden op maat van de leerling.

De verwijspraktijk voor kansarme leerlingen zorgt ook voor problemen. Tal van factoren die niets te maken hebben met de noodzaak van de overstap naar het buitengewoon onderwijs, beïnvloeden de verwijzing. We denken hierbij aan taalproblemen bij allochtonen en aan ontoereikende schoolse vaardigheden bij kansarme gezinnen.

Een ander knelpunt is het labelen van problemen. Voor een aantal stoornissen is het duidelijk tot welke beperkingen ze aanleiding geven en welke zorg nodig is om een bepaald onderwijsleerproces te doorlopen. We denken hierbij aan functionele beperkingen zoals lichamelijke beperkingen, doofheid, blindheid en een algemene ontwikkelingsachterstand.

Heel wat andere problemen zijn minder eenduidig vast te stellen, bijvoorbeeld lees- en schrijfstoornissen, communicatieproblemen en gedragsmoeilijkheden. Toch wordt in scholen meer over stoornissen en labels gesproken dan over leerprocessen. Het is wel noodzakelijk de aard en ernst van de problematiek te kennen, maar er moet ook aandacht zijn voor de gevolgen voor het onderwijsleerproces zelf. Labeling mag een leerkracht niet het gevoel geven dat hij de problemen van de leerlingen zelf niet meer kan opvangen. Een etiket geeft vaak aanleiding tot het vragen naar extra hulp, veel minder tot het nadenken over hoe de eigen aanpak kan veranderen. De buitenschoolse markt van kindgerichte en betaalde hulp speelt daarop in.

2.4. Knelpunten in het geïntegreerd onderwijs³⁷

Het geïntegreerd onderwijs (GON) heeft heel wat verdiensten in de ondersteuning en begeleiding van leerlingen met beperkingen in hun schoolloopbaan in het gewoon onderwijs. Toch zijn er in het GON nog knelpunten waarvoor leerzorg een oplossing zou moeten bieden.

We denken hierbij ondermeer aan de volgende problemen:

- ✖ Leerlingen met een attest dat hen oriënteert naar een ander type maar die ook een bijkomende verstandelijke beperking hebben, worden momenteel uitgesloten van GON-ondersteuning.
- ✖ De GON-ondersteuning staat niet in verhouding tot wat een kind met eenzelfde beperking bij inschrijving in het buitengewoon onderwijs aan ondersteuning krijgt.
- ✖ De GON-ondersteuning wordt momenteel nog te weinig aangewend om het team te versterken. De inspanningen zijn te vaak alleen kindgericht.

³⁷ Onderwijsinspectie (2003) *Onderwijsspiegel. Verslag over de toestand van het onderwijs*. Schooljaar 2002-2003.

- ✖ Het GON voor leerlingen met gedrags- en/of emotionele problemen of met leerstoornissen is beperkt tot begeleiding van de reïntegratie in het gewoon onderwijs en biedt slechts een beperkte ondersteuning.
- ✖ De duur van de begeleiding is vaak niet aangepast aan de noden. Het verschil tussen de ondersteuning die een leerling met een matige en met een ernstige beperking krijgt is erg groot.
- ✖ GON-begeleiders moeten vaak grote afstanden afleggen. Daardoor hebben ze het moeilijk om al hun scholen aan te doen. Soms ontbreekt overleg tussen de GON-teamleden of is dat moeilijk omdat ze zich niet op dezelfde tijd en dezelfde plaats kunnen vrijmaken.
- ✖ De integratietoelage is onvoldoende om alle kosten te vergoeden.

2.5. Kloof in ondersteuningsaanbod³⁸

Ouders zijn op zoek naar de school die hun kind de beste ondersteuning biedt. Niet alle scholen hebben nu al voldoende draagkracht om met allerlei specifieke noden om te gaan. Het aanbod voor extra ondersteuning in het gewoon onderwijs wordt vaak als beperkt ervaren. Bij ouders die kiezen voor het buitengewoon onderwijs horen we regelmatig dat de praktische en sociale voordelen de keuze mee bepalen. Zo zijn de gratis busdiensten en paramedische behandelingen voor bepaalde gezinnen een belangrijk argument om te kiezen voor het buitengewoon onderwijs.

Andere ouders staan op de rem om hun kind naar het buitengewoon onderwijs te sturen. Ze vinden dat een stigma, of hebben liever dat hun kind meekan met broer of zus naar de school om de hoek in plaats van elke dag urenlang op de bus te zitten.

Ouders en leerlingen staan soms op een tweesprong. Aan de ene kant is er het buitengewoon onderwijs met een intense ondersteuning voor de leerling en aan de andere kant het gewoon onderwijs dat in de praktijk niet genoeg zorg kan bieden om de leerling te helpen.

2.6. Onevenwichtige spreiding buitengewoon onderwijs

Scholen voor buitengewoon onderwijs zijn niet evenwichtig gespreid. Op bepaalde plaatsen zijn er leemten, zeker voor minder frequent voorkomende stoornissen of specifieke problemen die de bestaande typologie nu niet vat. Deze vaststelling gaat zowel op voor de types als voor de opleidingsvormen. Duidelijke voorbeelden daarvan zijn type 3, 6 en 7 in het basisonderwijs. Op secundair niveau zijn er ook in deze types onevenwichten, en vooral in opleidingsvorm 1 en 4.

³⁸ Groenez S., Van den Brande I. & Nicaise I. (2003) *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische huishoudens*. Leuven.

Het gevolg is dat leerlingen vaak lang op de bus moeten zitten. Zo lang dat ouders soms voor een internaatsopvang moeten ‘kiezen’. Het onevenwichtige aanbod leidt er ook toe dat het beschikbare aanbod de oriëntering gaat bepalen. In een aantal gevallen is dat niet het onderwijsaanbod dat het best bij zijn opvoedings- en onderwijsbehoefte past. Het is dus een uitdaging om te komen tot een meer evenwichtig landschap aan onderwijsvoorzieningen.

Er is ook nood aan gepaste ondersteuning, zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs. In de gewone school omdat het zorgbeleid ontoereikend is, in het buitengewoon onderwijs omdat het aanbod onvoldoende is afgestemd op de zeer specifieke complexe, meervoudige noden van leerlingen.

Hoofdstuk II. Leerzorg in detail

Inleiding: een matrixmodel

De leezorgmatrix is een ordeningskader voor de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften in het gewoon en buitengewoon onderwijs. Het is de basisstructuur die we willen hanteren om de leezorg in het onderwijs te structureren, te ordenen en te organiseren. We sluiten daarvoor maximaal aan bij de nieuwe visie op “handicap” als een *afstemmingsprobleem* tussen de omgeving (in dit geval de klas- en schoolcontext, de onderwijsomgeving) en de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de jongere. De leezorgmatrix wordt opgebouwd vanuit twee dimensies: leezorgniveaus (die verwijzen naar de aanpassingen in de onderwijsomgeving) en clusters - doelgroepen (die verwijzen naar kindkenmerken).

Het toepassingsgebied van de leezorgmatrix is het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en het secundair onderwijs³⁹.

Tijdens de bespreking van leezorg bleek er over de toepassing van het concept voor het kleuteronderwijs onduidelijkheid te bestaan. Het belang van vroegtijdige interventie bij kleuters werd daarbij benadrukt. Bij de verdere beschrijving van leezorg geven we de situatie van kleuters met specifieke noden uitdrukkelijker aan.

Het principe van participatiebeperkingen in relatie tot adequate onderwijsvoorzieningen moet een vertaling krijgen naar het hoger onderwijs en het levenslang- en levensbreed leren⁴⁰. Toch willen we de hervorming in de eerste plaats blijven richten op het basisonderwijs en het secundair onderwijs. Dit is al een omvangrijke operatie. Wat het hoger onderwijs betreft investeren we, via het Vlaams Expertisecentrum Handicap en Hoger Onderwijs (VEHHO), al in het samenbrengen en delen van kennis en expertise. Instellingen van het hoger onderwijs moedigen we aan om meer aandacht te geven aan het bevorderen van de studiemogelijkheden van kansengroepen, o.a. van studenten met een functiebeperking of chronische ziekte.

Het levenslang en levensbreed leren voor volwassenen met beperkingen is in grote mate nog onontgonnen terrein. Het is nog niet duidelijk hoe dit binnen de bestaande onderwijsstructuren vorm moet krijgen. Er zijn daarenboven linken met opleidingen vanuit andere sectoren (welzijn, werk...).

³⁹ In de nota gebruiken we “leerling” maar we bedoelen zowel kleuters, kinderen op lagere schoolleeftijd als jongeren in het secundair onderwijs.

⁴⁰ Voor het volwassenenonderwijs werd 250.000 EUR vrijgemaakt voor de toekenning van speciale onderwijsleermiddelen.

1. Voorstelling van de leezorgmatrix

Afkortingen

A	attest
BuO	buitengewoon onderwijs
CLB	centrum voor leerlingenbegeleiding
COM	compenseren
DIF	differentiëren
DIS	dispenseren
E	externen
GO	gewoon onderwijs
GC	gemeenschappelijk curriculum met gangbare certificering
GV	gemotiveerd verslag
IC	individueel curriculum met alternatieve certificering*
IHP	individueel handelingsplan
IND	financiering op niveau leerling
ORG	financiering op niveau organisatie
P	preventie
PBD	pedagogische begeleidingsdienst
R	remediëren
SOL	speciale onderwijsleermiddelen

Z Zorgbeleid

Doelgroepen

- A** Ernstige leer- en aandachtstekortstoornis
- B** Lichte mentale stoornis
- C** Matige en ernstige mentale stoornis
- D** Fysieke stoornis
- E** Auditieve stoornis
- F** Visuele stoornis
- G** Gedrags- en emotionele stoornis
- H** Pervasieve ontwikkelingsstoornis

Leezorg 23/03/2007

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	
Leerzorgniveau I GO/GC/P/R/DIF/COM/ORG Ondersteuning: CLB, PBD, E			SOL		gewoon onderwijs
Leerzorgniveau II GO/GC/DIS/COM/GV/ORG IND voor cluster 3 Ondersteuning CLB, PBD, BuO, E			SOL D E F		
Leerzorgniveau III GO/BuO/IC/IHP/IND/A Ondersteuning: CLB, PBD, BuO, E	A B		C D E F	G H	buitengewoon onderwijs
Leerzorgniveau IV BuO/IC/IHP/IND/A Ondersteuning: CLB, PBD, BuO, E			C D E F	G H	
Leerzorgniveau V partieel onderwijs					gewoon onderwijs

* Voor de alternatieve certificering op niveau III en IV zal in een procedure worden voorzien om een vergelijking met de gangbare certificering in het gewoon onderwijs te kunnen maken. Bij gelijkwaardigheid zal dezelfde certificering als op niveau I en II afgeleverd worden.

2. Leerzorgniveaus, clusters en doelgroepen

Om voor leerlingen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften een leezorgkader uit te tekenen, vertrekken we vanuit twee invalshoeken: *leerzorgniveaus* en *clusters en doelgroepen*.

2.1. Leerzorgniveaus

De leerzorgniveaus hebben te maken met de wijze waarop de onderwijsomgeving moet aangepast worden om adequaat te kunnen inspelen op de noden van de leerlingen. Het gaat over een toenemende mate van aanpassing van het onderwijsgebeuren zelf. De aanpassingen hebben betrekking op de aard van het onderwijsaanbod (o.a. of een leerling kan blijven functioneren binnen het gemeenschappelijk curriculum of nood heeft aan een geïndividualiseerd curriculum), de pedagogisch-didactische aanpak, de aard en intensiteit van de ondersteuning en van het zorgaanbod in het onderwijs in functie van het leren en de inzet van personele en materiële middelen.

De leerzorgniveaus zullen bepalend zijn voor de inschaling van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de leezorgmatrix. Om het onderscheid tussen de leerzorgniveaus te verduidelijken zullen we operationele criteria ontwikkelen. We zullen daarvoor een stuurgroep oprichten met betrokkenheid van de koepels, de CLB's en de wetenschappelijke wereld.

Met de introductie van leerzorgniveaus kiezen we resoluut voor een *onderwijskundige benadering* en voor een benadering van handicap als een *afstemmingsprobleem* tussen de omgeving (in dit geval de klas- en schoolcontext, de onderwijsomgeving) en de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de jongere. De jongere ervaart *beperkingen in de participatiemogelijkheden* aan het onderwijs.

De classificerende diagnostiek die nu centraal staat bij de toewijzing van zorg (de typologie in het buitengewoon onderwijs) moet aangevuld worden met *handelingsgerichte diagnostiek* en *handelingsgericht werken*. De diagnostiek mag niet beperkt blijven tot het in kaart brengen van de “tekorten” bij de leerlingen. De “tekorten” in de onderwijsaanpak zelf moeten mee voorwerp worden van analyse en onderzoek. Het diagnostisch proces is gericht op een verbetering van de onderwijsaanpak. Deze manier van werken moet belangrijker worden in de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en in de samenwerking tussen school en CLB. De communicatie met ouders en het thuismilieu is hierbinnen een sleutelgegeven. De diagnostiek van de stoornis blijft wel belangrijk om inzicht te verwerven in de aard ervan en de beperkingen in het functioneren die er het gevolg van zijn. Het kunnen duiden van de specifieke problematiek is van belang voor de school- en klaspraktijk. Het leidt tot specificaties van de pedagogisch-didactische interventies en maatregelen.

De mate waarin het onderwijs moet worden aangepast om een problematische leersituatie weer vlot te krijgen, bepaalt dus het leerzorgniveau. De mate van aanpassing verhoogt met het leerzorgniveau. Leerzorgniveau V neemt wat dit betreft een aparte plaats in. Dit leerzorgniveau is bedoeld voor leerlingen die nood hebben aan partieel onderwijs, bijvoorbeeld omdat ze tijdelijk of permanent een ernstig medisch probleem hebben. In die zin kunnen leerlingen uit om het even welk leerzorgniveau en om het even welke cluster, tijdelijk in leerzorgniveau V terecht komen.

Het gewoon onderwijs biedt de leerzorgniveaus I en II aan. Leerzorgniveau IV vraagt een dermate gespecialiseerde leer- en zorgomgeving dat een gespecialiseerde onderwijssetting van buitengewoon onderwijs voor deze leerlingen aangewezen is. De bundeling van middelen binnen de gespecialiseerde setting is nodig om een kwalitatief aanbod te verzekeren. Dit betekent niet dat we individuele scholen voor gewoon onderwijs zullen verbieden een engagement op te nemen om een leerling die behoefte heeft aan een onderwijsomgeving van leerzorgniveau IV in te schrijven indien ze dit engagement willen aangaan.

Om een oplossing te vinden voor het inclusievraagstuk willen we leerlingen die thuishoren in een onderwijsomgeving van leerzorgniveau III met een gepaste ondersteuning en intakeprocedure (begeleidende klassenraad, individuele handelingsplanning, kwaliteitsbewaking) toegang geven tot het gewoon onderwijs naast de bestaande mogelijkheid van het buitengewoon onderwijs. Draagkracht van de school voor gewoon onderwijs zal hierbij wel een belangrijk gegeven blijven.

2.2. Clusters en doelgroepen

De tweede dimensie van de leerzorgmatrix is gebaseerd op een indeling van kindkenmerken (aan- of afwezigheid van stoornissen). We onderscheiden vier clusters met daarbinnen een aantal doelgroepen.

Het groeperen van beperkingen tot ruimere clusters biedt een mogelijkheid tot verbreding van het aanbod waardoor scholen voor buitengewoon onderwijs zich breder kunnen openstellen dan nu het geval is. Hierdoor willen we realiseren dat jongeren met specifieke noden dichterbij huis een geschikt onderwijsaanbod vinden. Vandaag zijn er al heel wat scholen voor buitengewoon onderwijs die verschillende types tegelijk aanbieden en zo al de idee van clustering realiseren. Het bewust voeren van een beleid van verbreding van het aanbod moet een groeiproces zijn waarbij we de gewenste ontwikkelingen wel stimuleren maar niet opleggen. Daarom laten we toe dat binnen de clusters de mogelijkheid blijft bestaan voor scholen voor buitengewoon onderwijs om in de toekomst een doelgroepenwerking te bestendigen. We komen daar verder in de nota nog op terug.

Zoals we voor de leerzorgniveaus operationele criteria moeten ontwikkelen, is dit voor de clusters en doelgroepen eveneens noodzakelijk in functie van een eenvormige diagnostiek en een aangepast (ortho)didactisch handelen.

We onderscheiden vier brede clusters die een aantal specifieke problematieken groeperen.

Cluster 1

Cluster 1 omvat alle leerlingen zonder problemen en leerlingen met participatieproblemen in het onderwijs die het gevolg zijn tijdelijke problemen, persoonlijke kenmerken, hun socio-economische en/of socio-culturele herkomst maar die geen stoornis(sen) hebben die onder te brengen zijn in één van de drie andere clusters.

De leezorgmatrix omvat alle leerlingen. De grootste groep leerlingen behoort tot de eerste cluster. Op leezorgniveau I cluster 1 bevinden zich de meeste leerlingen voor wie het preventief beleid van de school op zich voldoende is om een schoolloopbaan succesvol te doorlopen. Deze leerlingen situeren zich wel in de leezorgmatrix, maar de toepassing van de matrix leidt voor hen niet onmiddellijk tot concrete gevolgen. Het gaat over zwakker, normaal- en hoogbegaafde leerlingen.

Binnen deze brede groep kunnen er leerlingen zijn die tijdelijk leerproblemen hebben maar die geen gevolg zijn van een stoornis. Het kan gaan over problemen die tijdelijk extra zorg vragen of over de socio-economische en/of socio-culturele situatie thuis die maken dat leerlingen achterop geraken (GOK-leerlingen). Het kan gaan om kinderen die het van thuis uit moeilijk hebben omdat ze bijvoorbeeld in armoede leven of omdat ze de schooltaal onvoldoende beheersen en een grote taalachterstand hebben. Het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK) en zorgbeleid richt zich op deze groepen leerlingen.

Hoogbegaafde leerlingen situeren we ook binnen deze cluster. Hoogbegaafdheid zal niet per definitie leiden tot een probleemaanpak maar het moet wel een aandachtspunt zijn voor de school. Er moet geïnvesteerd worden in competentieontwikkeling op dit gebied⁴¹ om op een goede manier om te gaan met de noden van deze leerlingen. In zijn advies stemt de Vlor ermee in dat hoogbegaafden in principe een aanbod kunnen krijgen op leezorgniveau I, waar nodig moet het *onderwijsaanbod* worden aangepast aan hun specifieke noden.

Wanneer hoogbegaafdheid samengaat met andere problemen bijvoorbeeld een leerstoornis of autismespectrumstoornissen zijn deze leerlingen ook terug te vinden in andere clusters.

⁴¹ We willen in dit verband verwijzen naar de didactische fiches over het omgaan met hoogbegaafde leerlingen die met de steun van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming, F. Vandenbroucke, werden ontwikkeld door Die-'s-Lekti-kus vzw (zie werkmap leezorg).

Cluster 2

Cluster 2 omvat leerlingen met participatieproblemen in het onderwijs die voornamelijk tot uiting komen tijdens het leerproces. Binnen cluster 2 onderscheiden we de volgende doelgroepen:

- leerlingen met een lichte mentale stoornis;
- leerlingen met leer- en/of aandachtstekortstoornissen

Het gaat over leerlingen die vooral moeite hebben met het leren van schoolse vaardigheden en met het verwerven van schoolse kennis als gevolg van een lichte stoornis in hun cognitieve ontwikkeling, leer- en/of aandachtstekortstoornissen.

Cluster 3

Cluster 3 omvat leerlingen met participatieproblemen in het onderwijs die tot uiting komen op meerdere domeinen van het functioneren als gevolg van een matige tot diepe mentale stoornis, een fysieke, visuele en/of auditieve stoornis of een stoornis op het gebied van de spraak- en taalontwikkeling. De participatieproblemen stellen zich ook buiten de onderwijscontext en zijn meestal vastgesteld voor de start van het leerproces, met uitzondering van later verworven stoornissen.

Binnen cluster 3 onderscheiden we de volgende doelgroepen:

- leerlingen met een matige, ernstige of diepe stoornis op het gebied van het verstandelijk functioneren en het sociale aanpassingsgedrag en kleuters met ernstige ontwikkelingsstoornissen (het huidige type 2);
- leerlingen met een lichamelijke stoornis die leidt tot een geringe zelfredzaamheid die hun deelname aan het onderwijs bemoeilijkt (het huidige type 4);
- leerlingen met een visuele stoornis: blinde en slechthorende leerlingen (het huidige type 6);
- leerlingen met een auditieve stoornis: dove en slechthorende leerlingen (het huidige type 7);

Kleuters met spraak- en taalontwikkelingsstoornissen situeren we binnen cluster 3. De geledingen van de Vlor vroegen naar een duidelijke positionering van deze kinderen die nu binnen type 7 een aanbod krijgen. Op dit ogenblik is het nog niet duidelijk of deze groep als een afzonderlijke doelgroep met alle rechten en plichten binnen het leezorgkader moet worden onderscheiden. De stuurgroep die zich zal buigen over de indicatorenontwikkeling zal een grondig inzicht in deze problematiek moeten aanleveren op basis waarvan we een beslissing over de positionering kunnen nemen.

Leerlingen met meervoudige functioneringsproblemen bij wie een matige, ernstige of diepe stoornis is vastgesteld in hun intellectueel functioneren, met daarbij een bijkomende medische of gedragsproblematiek (ook ASS) of een bijkomende sensorische problematiek of leerlingen met andere combinaties van (ernstige) stoornissen behoren ook tot deze cluster.

Cluster 4

Cluster 4 omvat leerlingen met participatieproblemen in het onderwijs die het gevolg zijn van gedrags- en/of emotionele stoornissen of pervasieve ontwikkelingsstoornissen en die voornamelijk⁴² tot uiting komen op het gebied van de sociale interactie.

Binnen cluster 4 onderscheiden we de volgende doelgroepen:

- leerlingen met gedrags- en/of emotionele stoornissen
- leerlingen met pervasieve ontwikkelingsstoornissen⁴³

In de mate dat bijkomende problemen op het gebied van het verstandelijk functioneren aanleiding geven tot de diagnose van een matige, ernstige of diepe mentale stoornis, plaatsen deze leerlingen zich in cluster 3. Hiermee geven we ook een antwoord op de vragen naar de plaats van leerlingen met meervoudige beperkingen in de leezorgmatrix. Afhankelijk van de kenmerken van de onderwijs-/zorgomgeving waaraan deze leerlingen behoefte hebben, zullen ze zich situeren op leezorgniveau III, IV of V.

De combinatie van clusters met doelgroepen werd door een aantal geledingen binnen de VLOR⁴⁴ als een belangrijke positieve stap gezien in het uittekenen van een leezorgkader. Dat onderwijsinstellingen zich in de toekomst nog zullen kunnen profileren op grond van een inhoudelijke specificiteit en dat de verbreding van het aanbod voor alle doelgroepen binnen een cluster niet wordt opgelegd, werd positief onthaald.

⁴² Bij leerlingen met autisme zijn de problemen op het gebied van de sociale interactie het gevolg van problemen met het verwerken van informatie. Verduidelijking en visualisatie van communicatie, sociaal gedrag en leerstof en het voorspelbaar maken van gebeurtenissen staan centraal in de aanpak om zodoende problemen in gedrag en sociale interactie te voorkomen of te verhelpen.

⁴³ Pervasieve ontwikkelingsstoornissen: als synoniemen worden de termen autisme of autismespectrumstoornissen gebruikt. In internationale classificaties worden 4 pervasieve ontwikkelingsstoornissen onderscheiden (autistisch syndroom, syndroom van Rett, syndroom van Asperger en desintegratiestoornis van de kinderleeftijd) en een restcategorie.

⁴⁴ De onderwijsverstrekkers, met uitzondering van OKO, en de vakbonden

Andere geledingen⁴⁵ wensen aan de clusters een grotere impact te geven omdat ze minder gekoppeld zijn aan functiebeperkingen, een bredere onderwijskundige benadering toelaten en omdat ze een betere spreiding van het aanbod voor kinderen met specifieke noden toelaten. Zij pleiten er ook voor om de omkadering en de werkingsmiddelen te koppelen aan de clusters en niet aan de doelgroepen.

We zullen de doelgroepen hanteren bij de verbreding en verdieping van het aanbod. We blijven echter van oordeel dat de clusterbenadering een meerwaarde heeft maar willen deze niet opleggen. We komen later in de nota nog terug op het verbredings- en verdiepingsvraagstuk.

Anderzijds willen we de clusters als belangrijk structurerend element van de leerzorgmatrix behouden. We zullen daarvoor onderzoeken of we de middelen per leerzorgveld (combinatie van leerzorgniveau en cluster) kunnen bepalen en niet per doelgroep. De clusters laten ook toe om bij de toekomstige identificatie van nieuwe doelgroepen, deze in het concept leerzorg in te passen en het geheel actueel te houden.

⁴⁵ ACW, de Gezinsbond, het Minderhedenforum, KOOGO, OKO, ROGO, VSK, en VVS

3. Het leezorgkader: een combinatie van leezorgniveaus en clusters

Door de leezorgniveaus en de clusters te combineren krijgen we een matrix met “leezorgvelden”.

Leerlingen die in eenzelfde veld van de leezorgmatrix zijn ingeschaald, genereren vergelijkbare rechten op het vlak van onderwijsorganisatorische aanpassingen, een aangepast studietraject en curriculum (gemeenschappelijk of individueel), op specifieke middelen (omkadering, werkmiddelen) en leermiddelen. De VLOR steunt deze omschrijving.

Voor elke leerling wordt nagegaan welk leezorgniveau aangewezen is om een zo goed mogelijk antwoord te bieden op zijn/haar ondersteuningsnoden en tot welke cluster en doelgroep binnen een cluster hij behoort. Voor beide invalshoeken is een eigen diagnostisch proces nodig: handelingsgerichte diagnostiek voor het bepalen van het leezorgniveau⁴⁶ en classificerende diagnostiek voor het bepalen van de cluster en doelgroep op basis van stoornissen. De introductie van handelingsgerichte en classificerende diagnostiek is volgens de VLOR een meerwaarde die het leezorgkader aanreikt. Voor beide zullen we objectieve, landelijke criteria en procedures uitwerken, waar nodig afgestemd op ontwikkelingen op het gebied van diagnostiek en indicatiestelling in andere sectoren.⁴⁷ We zullen voor de ontwikkeling van de indicatoren, processen en protocollen een stuurgroep oprichten waarin het veld (CLB-sector, het onderwijs, welzijn) en de wetenschappelijke wereld vertegenwoordigd is. De resultaten van het project “begeleidingstraject voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften” kunnen hiervoor ook een input leveren.

Beide dimensies van de matrix maken de essentie van leezorg uit en bijgevolg moeten we als overheid het kader zo duidelijk mogelijk beschrijven en in een decreet verankeren.

De overheid ziet het CLB als de beheerder van de diagnostiek, indicatiestelling en toewijzing in het kader van leezorg. De VLOR onderschrijft deze keuze. In sommige gevallen kan een samenwerking met externe, meer gespecialiseerde centra nodig zijn voor de diagnostiek bij bepaalde doelgroepen, maar het CLB blijft de eindverantwoordelijke om tot een toewijzing van een leerling tot één van de

⁴⁶ De noodzaak van een goede handelingsgerichte diagnostiek, die een aanzet geeft voor handelingsgericht werken binnen de school, zit vervat in de methodiek van het begeleidingstraject dat in een aantal CLB's in samenwerking met scholen experimenteel werd uitgewerkt. De overheid ziet hierin een belangrijk instrument om de leezorg te structureren en de overgangen tussen de leezorgniveaus te beheersen.

⁴⁷ In het bijzonder voor de classificerende diagnostiek is afstemming met andere beleidssectoren aangewezen.

zorgvelden van de matrix te besluiten. We zullen expliciteren wat op het vlak van diagnostiek van elk CLB mag verwacht worden en waarvoor ze een beroep moeten doen op externe diensten.

Dit alles krijgt vorm binnen een interactioneel model. Dit wil zeggen dat het schoolteam, de ouders en de leerling sterk betrokken actoren zijn in het diagnostisch besluitvormingsproces. De onderwijsactoren pleiten er voor om de rol van de ouders in het proces van handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken in een decreet te waarborgen.

Waar mogelijk beslissen de verschillende betrokken partijen in consensus over een welbepaalde inschaling in de leezorgmatrix. In situaties waar dit consensusmodel niet leidt tot een gedragen besluit, blijft het CLB de beslissingsbevoegdheid behouden over de inschaling. Dit gebeurt met het belang van het kind voor ogen. Dit betekent dat de inschaling in de leezorgmatrix tot het verplicht aanbod van het CLB moet behoren en dat scholen en ouders de tussenkomsten van het CLB op dit gebied niet kunnen weigeren. Elk van de partijen kan het proces initiëren om te komen tot een inschaling. De andere partijen kunnen zich daar dan niet aan onttrekken.

Ouders behouden de eindverantwoordelijkheid waar het gaat om de keuze voor gewoon of buitengewoon onderwijs, rekening houdend met de specificaties op dit vlak voor de verschillende leezorgniveaus.

Zowel de VLOR als het Raadgevend Comité bij het VAPH pleiten voor het installeren van een centrale, onafhankelijke beroepsinstantie waar de betrokken partijen terecht kunnen als ze van oordeel zijn dat rechten onvoldoende werden gerespecteerd of niet alle alternatieven werden overwogen bij de inschaling door de CLB's. Het Raadgevend Comité stelt dat deze beroepsinstantie zich ook zou moeten kunnen uitspreken over situaties waar ouders hun kind van leezorgniveau III inschrijven in een school voor gewoon onderwijs maar dit niet in het belang is van het kind. Er zijn bij het Comité ook vragen bij het realistische karakter en de wenselijkheid van de exclusieve rol die CLB's krijgen in leezorg.

CLB's staan dicht bij scholen, ouders en leerlingen. Ze zijn de aangewezen partner om samen met hen de aanpassingen die nodig zijn aan de onderwijsomgeving, in te schatten. Daarom hebben de CLB's deze opdracht binnen leezorg.

We denken dat goede criteria en procedures en de opvolging, evaluatie en bijsturing van de inschalingspraktijk, geschillen maximaal moeten kunnen voorkomen. Maar wellicht zal dit niet alle discussiepunten uitsluiten. Daarom zullen we voorzien in een onafhankelijke beroepsinstantie. In elk geval moet de periode waarin de situatie van de leerling en de school onduidelijk is, beperkt blijven.

Deze positie die we aan de CLB's toekennen sluit aan bij de positie die ze gekregen hebben op basis van het CLB-decreet en de evoluties in het kader van het handelingsgericht werken (CLB-begeleidingstraject). We verwijzen ook naar de tekst over het CLB-profiel die momenteel voor advies

voorligt in de VLOR en die tot doel heeft de positionering van de CLB's te verduidelijken. Het is de bedoeling om dit CLB-profiel op korte termijn te implementeren.

De rol van beheerder veronderstelt de nodige autoriteit en onafhankelijkheid van het CLB. Dit vereist bijgevolg een verduidelijking hoe deze opdracht zich verhoudt tot de begeleidingsopdracht van het CLB. We willen een logistiek kader uittekenen voor de begeleidings- en inschalingspraktijk van de CLB's. Dit moet hen toelaten de handelingsgerichte en classificerende diagnostiek op een professionele manier uit te voeren en in het belang van het kind een objectieve uitspraak te doen over de inschaling. Mocht na evaluatie blijken dat de CLB's de vereiste onafhankelijkheid bij de inschaling niet kunnen realiseren, dan zullen we hun rol in het proces van indicatiestelling en toewijzing herbekijken.

In dit kader willen we duidelijker de verantwoordelijkheden van CLB's én scholen aflijnen op het gebied van de zorg voor leerlingen met specifieke noden, de criteria en procedures voor inschaling van leerlingen objectiveren en de beslissingsbevoegdheid over de inschaling als afsluiting van het proces van overleg met alle betrokken regelen. CLB's en scholen zullen daarmee een gemeenschappelijk referentiekader aangereikt krijgen wat moet toelaten een gezamenlijke aanpak vorm te geven en te verduidelijken welke competenties nodig zijn om dit te realiseren.

Monitoring en evaluatie

In het kader van de implementatie van leerzorg zullen we het inschalingsgedrag van de CLB's opvolgen en evalueren. De overheid zal daarom toezicht houden op de kwantiteit én de kwaliteit van de overgangsbeslissingen tussen de leerzorgniveaus. Het kwaliteitstoezicht zal dus zowel betrekking hebben op het aantal inschalingen, zonder daaraan onmiddellijk een waardeoordeel te koppelen, als op het correct toepassen van de procedures. Het logistiek kader dat we de CLB's en scholen zullen aanreiken voor de begeleiding en inschaling van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften moet verhinderen dat de CLB's beoordeeld worden op aspecten waarvoor de verantwoordelijkheid in de scholen ligt.

De overgangen tussen leerzorgniveau II en leerzorgniveau III en IV, die gevoelig zijn voor het ontstaan van strategisch gedrag, zullen daarbij in het bijzonder aandacht krijgen. Het toezicht zal verlopen op basis van een systematische gegevensverzameling op CLB-centrumniveau. We zullen onderzoeken welke partners een rol kunnen spelen bij het kwalitatief toezicht. Het opvolgen van het inschalingsgedrag moet ook toelaten de budgettaire implicaties van het nieuwe kader concreet in kaart te brengen. Het zal tevens de basis vormen voor de opmaak van budgettaire implementatieplannen om de financiële uitrol van leerzorg goed te kunnen beheren.

Een ander belangrijk onderdeel van de monitoring in het kader van leerzorg is het opvolgen van de sociale determinatie van de verwijs/inschalingspraktijk en de schoolkeuze. In punt 1.4 is gewezen op

de oververtegenwoordiging in het buitengewoon onderwijs van kansarme leerlingen en leerlingen die aan de gelijkekansenindicatoren voldoen. Leerzorg mag er niet toe leiden dat deze trend zich nog sterker zou doorzetten, m.a.w. dat kansrijke leerlingen op leerzorgniveau III kiezen voor inclusie en kansarme leerlingen opteren voor buitengewoon onderwijs. We willen eveneens de evolutie opvolgen van scholen gewoon onderwijs in de mate waarin ze aantrekkingspolen worden voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Profileren van scholen zal aanleiding geven tot verschillen in de samenstelling van de leerlingenpopulatie, maar deze mogen niet te groot worden. Verder in de nota (p.53) raken we deze problematiek ook nog aan in het kader van het recht op inschrijving op leerzorgniveau II. We vermelden in dat verband het voorstel van de Vlor om regionale platforms te voorzien waar scholen kunnen overleggen over de optimalisering van het onderwijsaanbod binnen een bepaalde regio. De Vlor ziet dit overleg als een overleg met resultaatsverbintenis.

We vertrekken bij de inschaling in de leerzorgmatrix van het principe van subsidiariteit tussen de leerzorgniveaus. Leerlingen moeten op een zo laag mogelijk leerzorgniveau adequate hulp krijgen. Wat op een lager leerzorgniveau kan aangeboden worden, kan geen verantwoording zijn voor een inschaling in een hoger leerzorgniveau. Anderzijds mogen de leerzorgniveaus niet te statisch gezien worden en leerlingen vastpinnen op een bepaalde probleemstelling of verhinderen dat te veel tijd verloren gaat vooraleer de gepaste interventie en begeleiding kan opstarten. Het kader mag niet verhinderen dat leerlingen met een evidente leerzorgvraag, meteen op het gepaste niveau worden ingeschaald. Overgangen tussen de leerzorgniveaus moeten flexibel kunnen verlopen. Dit algemene principe behoeft nuancering voor de verschillende clusters.

De rechtstreekse inschaling op een hoger leerzorgniveau van leerlingen met een evidente zorgvraag vinden we vanzelfsprekend voor leerlingen binnen cluster 3, hoewel ook in dit geval duidelijke criteria nodig zijn om het inschalingsniveau te bepalen. Voor leerlingen binnen cluster 2 komen de problemen aan het licht bij het vorderen in het leerproces. Daarom zijn we voor deze cluster van oordeel dat het effectief doorlopen van lagere leerzorgniveaus en de aantoonbaarheid van de geleverde inspanningen op deze niveaus voorwaarden zijn voor een inschaling in een hoger leerzorgniveau. Een doorlopen traject in het kleuteronderwijs kan medebepalend zijn voor een inschaling in een hoger leerzorgniveau in het lager onderwijs. Dit kan mede zorgen voor een adequate en tijdige inschaling in het gepaste leerzorgniveau en voorkomt dat leerlingen nodeloze trajecten moeten afleggen om aan te tonen dat er een specifieke behoefte aan ondersteuning bestaat.

Voor leerlingen binnen cluster 4 zullen we onderzoeken wat de modaliteiten zijn voor de toepassing van het subsidiariteitsprincipe tussen de leerzorgniveaus. Er kunnen voor deze leerlingen

probleemsituaties bestaan, zoals een extreme gedrags- of emotionele problematiek die zelfbedreigend is of niet meer beheersbaar in een gewone klas- en schoolcontext, die een directe inschaling op een hoger leerzorgniveau kunnen verantwoorden.

De inschaling in de leerzorgmatrix moet een dynamisch gegeven zijn. Dit pleit voor regelmatige evaluatie, voor minimale regels in verband met de geldigheidsduur van een inschaling en voor het bepalen van de kritische momenten waarop een inschaling heroverwogen moet worden. Een bestaande inschaling is herzienbaar op de belangrijke overgangen en scharniermomenten van een onderwijstraject (overgang van het kleuter- naar het lager onderwijs, van het lager naar het secundair onderwijs en bij de overgang van de eerste naar de tweede graad van het secundair onderwijs). Een herziening blijft ook tussentijds mogelijk op vraag van de klassenraad, de ouders of de leerling.

Flexibiliteit moet ook bestaan in de overgang van een hoger naar een lager leerzorgniveau, bv. een leerling met een sensoriele handicap die een bepaalde specifieke vaardigheid (braille, gebarentaal...) verwerft binnen een gespecialiseerde setting en nadien op een lager leerzorgniveau zijn onderwijsloopbaan verder zet.

3.1. Leerzorgniveau I

Indicatiestelling

Op leerzorgniveau I geldt het gemeenschappelijk curriculum voor alle leerlingen, ook voor leerlingen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften. Men beoogt de eindcertificering die met het onderwijsniveau samenhangt waarop de leerling zich bevindt⁴⁸. De school voert een structureel zorgbeleid en een gerichte praktijk om problemen bij het leren te voorkomen. Er is een goede basiszorg aanwezig. ("Leerzorgniveau 0" bestaat dus niet!)

Het onderwijs is zodanig georganiseerd dat een opvoedings- en leeromgeving aanwezig is waarin leerlingen in principe een ononderbroken leerproces kunnen doormaken. Het schoolteam is op preventieve wijze actief gericht op het algemene welbevinden van de leerlingen. Bijzondere aandacht moet hierbij uitgaan naar preventie in het kleuteronderwijs. Vroegtijdige interventie kan een escalatie van moeilijkheden voorkomen. De bijkomende beleidsinitiatieven op het gebied van

⁴⁸ In de discussienota leerzorg maakte de overheid een koppeling van leerzorgniveaus met ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Op basis van de discussies in de VLOR werkgroep Leerzorg zijn we gaan spreken over gemeenschappelijk curriculum en gewone certificering. Hierdoor is onduidelijkheid ontstaan over het toepassingsgebied van leerzorg, in het bijzonder voor het kleuteronderwijs. Waar we het hebben over het gemeenschappelijk curriculum betekent dit voor het kleuteronderwijs het gangbare aanbod binnen dit onderwijsniveau. Waar verwezen wordt naar certificering moet daarvan voor het kleuteronderwijs abstractie gemaakt worden.

kleuterparticipatie en het verruimen van de werkingsmogelijkheden van kleuterscholen dragen daartoe bij.⁴⁹

De school bouwt een onderwijskundige en preventieve zorg uit voor alle leerlingen (effectieve instructie, een krachtige leeromgeving, een veilig klas- en schoolklimaat, ...). Die onderwijsomgeving wordt aangepast aan de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen. Het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen wordt nauwkeurig opgevolgd met een leerlingvolgsysteem.

Wanneer problemen bij het leren ontstaan, verwerft het schoolteam inzicht in de problemen. Het schoolteam onderzoekt en beschrijft het probleem van afstemming tussen de noden van de leerling en het gangbare aanbod in de klas. Het team gaat na hoe het leerproces bijgestuurd kan worden door te differentiëren, te remediëren en compenserende maatregelen te nemen.

De begrippen preventie, differentiatie, remediëren en compenseren zijn bepalend voor de mate van aanpassing van de onderwijsomgeving op leezorgniveau I. Terecht stelde men in de VLOR om deze begrippen eenduidig in een decreet af te lijnen. We beperken ons nu tot niet juridische omschrijvingen zoals ze vandaag in het onderwijs gebruikelijk zijn.

Preventie omvat alle gewone maatregelen die een zorgbrede school voor haar leerlingen neemt. Er is een zorgplan en de school volgt haar leerlingen systematisch op.

Onder **differentiatie** verstaan we al de maatregelen in het onderwijs die inspelen op verschillen tussen leerlingen. Dit betekent dat differentiatie kan begrepen worden als elke onderwijsactiviteit waarbij kinderen niet allemaal op hetzelfde moment, op dezelfde manier of op hetzelfde niveau met dezelfde opdracht bezig zijn. Vanuit de leerlingenactiviteit bekeken kan men differentiëren naar doelen en inhouden, naar tempo, naar interesse en motivatie. Vanuit de leerkrachtenactiviteit bekeken kan men differentiëren in onderwijsstrategieën door een verschillend aanbod van leerstof, media, werkvormen en groeperingsvormen. Een andere manier is het differentiëren in instructievorm en instructietaal.

Remediëren is het verstrekken van aangepaste en individuele leerhulp. Hiervoor bestaat heel wat materiaal, maar de echte aanpassing zal toch door het team zelf op maat van de individuele leerling moeten gemaakt worden en oordeelkundig uitgevoerd.

Compenseren is het aanreiken van hulpmiddelen om een doel te kunnen bereiken. Heel gebruikelijk zijn ICT-hulpmiddelen, spellingscorrectie, rekenmachines, bandrecorders, algoritmes. Over heel de school worden goede afspraken gemaakt voor het gebruik van compensatiestrategieën, zowel bij het inoefenen als bij het evalueren (bv. elektronische ondersteuning, werken met specifieke software pakketten, meer tijd geven voor het afwerken van taken, toetsen mondeling toelichten, geen rekening

⁴⁹ Op de begroting is 20 mio EUR vrijgemaakt voor een reeks van maatregelen die betrekking hebben op het

houden met schrijffouten, de lay-out van oefenbladen duidelijker structureren, het woordenboek gebruiken als hulpmiddel, ...).

De klassenraad is, binnen leerzorgniveau I, het bevoegde orgaan om leertrajecten uit te werken en te beslissen over differentiatie, remediëring en compensatie ten aanzien van de leerdoelen. De leerkracht en het schoolteam krijgen daartoe de nodige pedagogische ruimte. De schoolinterne zorgbegeleiding moet hierin een stimulerende rol opnemen. Het schoolteam registreert de probleemomschrijving en de pedagogisch-didactische acties die ondernomen worden. De ouders krijgen informatie en worden als ervaringsdeskundigen betrokken.

We zien, al vanaf dit eerste leerzorgniveau, een groeiende tendens waarbij ouders een beroep doen op externe hulp wanneer hun kind geconfronteerd wordt met leerproblemen. We zijn van oordeel dat de uitbouw van zorg en het bieden van leerhulp op leerzorgniveau I een opdracht is die uitsluitend binnen het onderwijs en door het onderwijzend personeel moet gegarandeerd worden. De VLOR stelt ook duidelijk dat de organisatie van dit leerzorgniveau tot de kernopdrachten van onderwijs behoort en dat externe hulpverleningsinstanties in principe geen opdracht hebben op dit leerzorgniveau. Leerzorg moet voorkomen dat er een nieuwe kloof ontstaat tussen kapitaalkrachtige en minder kapitaalkrachtige ouders om van het vrije markt aanbod gebruik te maken. Het is op dit leerzorgniveau niet de bedoeling dat er revalidatie tijdens de lestijden kan verstrekt worden, tenzij na ziekte of ongeval.

De hoger beschreven aanpak zal in de meeste gevallen tegemoet komen aan de noden van de leerlingen ongeacht de cluster. Uiteraard zullen naargelang de problemen van de leerling andere methodieken gehanteerd moeten worden. Zo zullen leerlingen met fysieke, visuele en/of auditieve problemen op dit leerzorgniveau gebruik kunnen maken van speciale onderwijsleermiddelen om hun leerproces te faciliteren en de beperkingen die het gevolg zijn van hun stoornis, te compenseren.

Bij de bespreking van het leerzorgkader werd de opportuniteit van het onderscheiden van clusters en doelgroepen op leerzorgniveau I in vraag gesteld. Diagnostiek van stoornissen heeft op dit leerzorgniveau geen meerwaarde. Het zou leerlingen vanaf een pril stadium labelen en in onderscheiden categorieën en “hokjes” plaatsen. Er is geen formele inschaling op leerzorgniveau I, noch een gedifferentieerde bekostiging naargelang de clusters. In de leerzorgmatrix is dit visueel herkenbaar gemaakt door de indeling in clusters op de achtergrond te plaatsen.

Scholen moeten wel oog hebben voor de leerlinggebonden aspecten die mede aanleiding zijn voor het afstemmingsprobleem tussen noden en aanbod. De specificiteit van de problemen waarmee leerlingen te maken hebben, ook al zijn ze slechts in een lichte vorm aanwezig, blijft relevant. Zo is het op dit

eerste leerzorgniveau belangrijk alert te zijn voor bijvoorbeeld een probleem van slechtziendheid of een ontluikend leer- of gedragsprobleem zonder dat daarvoor al een stoornisgericht diagnostisch proces moet opgezet worden.

Inschrijvingsrecht

Leerlingen met een inschaling op leerzorgniveau I hebben een recht op inschrijving in een gewone school.

Draagkracht kan niet ingeroepen worden om een leerling uit dit leerzorgniveau niet in te schrijven. De leerlingen volgen het gemeenschappelijk curriculum en worden volgens de gewone regels gecertificeerd, ook tussentijds. Er kan bijgevolg geen discussie zijn over het niet kunnen ingeschreven worden of ingeschreven blijven bij een inschaling op leerzorgniveau I.

De toelatingsvoorwaarden, overgangen en certificeringsmogelijkheden die momenteel gelden in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs blijven voor leerlingen die zich bevinden op leerzorgniveau I, behouden. Ook de regels in verband met inschrijving zoals bepaald in het decreet van 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen-I, zoals gewijzigd, blijven van toepassing.

Competentieontwikkeling

Competentieontwikkeling wordt aangeduid als een van de basisvoorwaarden voor de implementatie van leerzorg. Het is dan ook belangrijk daar voldoende aandacht aan te besteden.

Het leren in team werken, omgaan met een verscheidenheid aan zorgvragen in de klas en dus gedifferentieerd werken behoren nu al tot de initiële lerarenopleiding. Bij vele leraren is deze competentie al ruimschoots aanwezig. Via GOK en ‘zorg’ is al jaren een beleid gevoerd van competentieontwikkeling en –ondersteuning.

Bijna alle scholen hebben een zorgbeleid en een zorgpraktijk ontwikkeld. Getuige daarvan is het pleidooi om faciliteren en compenseren over te laten aan de autonomie van de klassenraad op leerzorgniveau I omdat scholen dit vandaag al in belangrijke mate doen. Heel wat initiatieven op het gebied van de voortgezette opleidingen en de nascholingsmarkt hebben voor expertisebundeling en –overdracht gezorgd. Competentieontwikkeling is ook een dynamisch gegeven. Het woord ontwikkeling duidt op groei, empowerment en emancipatie van de teamleden. Leerkrachten kunnen ook groeien naarmate ze meer ervaringen opdoen en in team van elkaar leren. Ondersteuning kan de ontwikkeling helpen maar is nooit voldoende op zich. Noodzakelijk is het leren samenwerken en overleg plegen.

Overleg vraagt vooral een mentaliteitswijziging: durven uitkomen voor eigen zwaktes, durven aanvaarden van hulp en respect hebben voor ieders mening. Soms wordt ook gesteld dat niet alle

leerkrachten ervoor kiezen om met leerlingen met specifieke behoeften te werken. Wanneer een samenleving kiest voor meer zorg op maat in gewone scholen, gaan klassen er automatisch anders uitzien. Leraar worden anno 2007 betekent bijgevolg iets anders dan vroeger.

Toch wordt met de signalen van schoolteams rekening gehouden door in de beroepsprofielen en basiscompetenties van leraren meer aandacht te hebben voor zorg.

Op leezorgniveau I staan preventie, differentiatie, remediëring en compenserende maatregelen voorop. De competenties die hiervoor nodig zijn, behoren tot de basiscompetenties van de leerkrachten en dienen gaandeweg verder ontwikkeld te worden en in praktijk gebracht. Het moet de ambitie zijn van elke leerkracht om hiervoor het vereiste vakmanschap te verwerven. Een degelijke initiële lerarenopleiding en een gericht nascholingsbeleid om de zorgbreedte van het team te versterken is daarom essentieel.

Specifiek voor het leezorgkader zorgniveau 1 werden volgende basiscompetenties aan de reeds bestaande toegevoegd:

De leraar kleuteronderwijs kan:

- ✖ een ontwikkelingsbevorderende omgeving creëren met aandacht voor de heterogeniteit van de groep;
- ✖ observeren met het oog op bijsturing, remediëring en differentiatie;
- ✖ in overleg met het team deelnemen aan zorgverbredingsinitiatieven en die laten aansluiten bij de totaalbenadering van de school;
- ✖ het leer- en ontwikkelingsproces adequaat begeleiden in Standaardnederlands en daarbij rekening houden met het taalbeheersingsniveau van de kleuters;

De leraar lagere school kan:

- ✖ de leerinhouden en leerervaringen selecteren;
- ✖ voor leerlingen met specifieke behoeften, in het kader van het leezorgbeleid en de handelingsplanning, leerinhouden en -ervaringen afstemmen op het realiseren van de vooropgestelde doelen door te differentiëren, remediëren, compenseren;
- ✖ in overleg met het team deelnemen aan zorgverbredingsinitiatieven en die laten aansluiten bij de totaalbenadering van de school;
- ✖ het leer- en ontwikkelingsproces adequaat begeleiden in Standaardnederlands en daarbij rekening houden met het taalbeheersingsniveau van de leerlingen;
- ✖ Strategieën inzetten om te communiceren met anderstalige leerlingen;

De leraar secundair onderwijs kan:

- ✖ De aanpak differentiëren waar dit nodig is;
- ✖ Leermiddelen kiezen en aanpassen en hierover overleg plegen met vakgroep en schoolteam;

- ✖ Een krachtige leeromgeving realiseren met aandacht voor de heterogeniteit binnen de leergroep;
- ✖ proces en product evalueren met het oog op bijsturing, remediëring en differentiatie;
- ✖ in overleg met collega's deelnemen aan zorgverbredingsinitiatieven en die laten aansluiten bij de totaalbenadering van de school;
- ✖ het leer- en ontwikkelingsproces adequaat begeleiden in Standaardnederlands en daarbij rekening houden met het taalbeheersingsniveau van de leerlingen;

Het spreekt voor zich dat dit professionaliseringstraject niet stopt na de initiële lerarenopleiding maar verder gezet wordt in de nascholing, de voortgezette opleidingen, het werkplekleren, in-service-opleidingen en coaching.

Begeleiding op de werkvloer (o.m. via interne zorgbegeleiding) moet helpen om de nodige competenties hiervoor te behouden en verder te ontwikkelen.

Hiervoor zou het nuttig zijn het systeem van prioritaire nascholing opnieuw in werking te zetten.

Bovendien zal er een inventaris gemaakt worden van nascholingen en goede praktijken die momenteel in het onderwijs bestaan. Bij het inventariseren van deze nascholingen en voorbeelden van goede praktijk moet er rekening gehouden worden met nieuwe opdrachten zoals trajectbegeleiding en netwerking in het kader van handelingsgericht werken. Een centrale databank met een overzicht van bruikbare materialen en voorbeelden van goede praktijk zou het nascholingsaanbod kunnen helpen structureren en verspreiden.

Voor de implementatie van leerzorg is het essentieel dat we in overleg met de lerarenopleiders en nascholers evalueren in hoeverre deze principes in het huidige aanbod effectief verankerd zijn en welke trajecten voor verdere professionalisering van zorgcoördinatoren en interne leerlingenbegeleiders nog kunnen uitgezet worden.

De VLOR spreekt in dit verband van een centrale as binnen de initiële lerarenopleiding.⁵⁰

Leerkrachten moeten ook aandacht hebben voor en inzicht in de evenwichtige emotionele en sociale ontwikkeling van hun leerlingen en in gedrags- en communicatieproblemen. Ze moeten ook competenties hebben om gedrag te sturen, een omgeving aan te bieden met structuur, regels af te spreken en die ook consequent toe te passen.

Scholen kunnen een beroep doen op de ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdiensten voor hulp bij de uitbouw van een structureel zorgbeleid en van de Centra voor Leerlingenbegeleiding voor

individuele coaching en ondersteuning van de leerkrachten. De pedagogische begeleidingsdiensten en de CLB's moeten op dit gebied intensief samenwerken en hun aanbod ten aanzien van de scholen verduidelijken. Zoals gesteld in het VLOR advies over de ontwerpconceptnota leerzorg kunnen de herziening van de opdrachten van de pedagogische begeleidingsdiensten en de profilering van de CLB's aangegrepen worden om hiervoor een kader te creëren.

Via nascholingsmiddelen kunnen scholen ook de opleidingsmarkt aanspreken voor verdere professionalisering.

Financierings- en allocatiemechanismen

Binnen leerzorgniveau I worden de leerlingen voor de vaststelling van de basisfinanciering geteld volgens de principes die momenteel gangbaar zijn. Onder basisfinanciering verstaan we zowel de lestijden, lesuren, urenleraar als de werkingsmiddelen. Voor het basisonderwijs betekent dit dat de lestijdschalen en puntengewichten gehanteerd blijven. Voor het secundair onderwijs betekent dit dat de normen die in gebruik zijn voor de vaststelling van de pakketten urenleraar en de werkingmiddelen in de verschillende onderwijsvormen van toepassing blijven voor de vaststelling van de basisfinanciering.

Leerlingen die zich op leerzorgniveau I bevinden, blijven ook in aanmerking komen voor de vaststelling van de aanvullende lestijden of urenleraar gelijke onderwijskansenbeleid. De criteria die van toepassing zijn voor het basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs en voor de tweede en derde graad secundair onderwijs blijven onverminderd gelden.

In de loop van deze regeerperiode wordt een nieuw financieringssysteem ontwikkeld. Daarbij zullen scholen gesubsidieerd of gefinancierd worden op basis van leerling- en schoolkenmerken, zonder onderscheid tussen de netten. Dit nieuwe financieringssysteem zal in eerste instantie slaan op de werkingsmiddelen van de scholen, waarvan het globale budget aanzienlijk verruimd zal worden. Voor het basisonderwijs (kleuter- en lager onderwijs samen) wordt in dit kader additioneel 85,2 mio EUR voorzien, op te starten in 2008 (21,3 mio EUR) en volledig te realiseren vanaf 2009. Voor het secundair onderwijs gaat het over een budget van 40 mio EUR op te starten in 2008 (10 mio EUR) en volledig te realiseren vanaf 2009. Voor omkadering basisonderwijs en secundair onderwijs in functie van het nieuw financieringssysteem en leerzorg is een extra budget⁵¹ van 15 mio EUR op kruissnelheid voorzien in de meerjarenbegroting vanaf 2010. De implementatie start in 2008 met een budget van 3,7 mio EUR en 12 mio EUR in 2009.

⁵⁰ Algemene Raad (7 juli 1997), *Advies beroepsprofielen leraren*; Algemene Raad (28 november 1997), *Aanvullend advies over de beroepsprofielen voor leraren*; Algemene Raad (23 maart 2004), *Advies over de basiscompetenties voor leraren*.

⁵¹ De huidige GOK-middelen zijn hierin niet vervat. Het genoemde bedrag komt bovenop het huidige budget.

Indien dit nieuwe financieringsmechanisme van toepassing wordt voorafgaand aan de implementatie van leezorg, dan zal dit van toepassing zijn op de leerlingen die zich binnen leezorgniveau I bevinden en de huidige GOK-telling vervangen. Omdat de nieuwe basisfinanciering gebaseerd zal zijn op relevante leerling- en schoolkenmerken, is het inherent bedoeld om effecten van sociaal-economische achterstelling weg te werken.

De leerlingen die zich situeren op leezorgniveau I tellen in het basisonderwijs ook mee voor de vaststelling van de aanvullende omkadering voor zorg (zorgcoördinatie). Momenteel wordt deze aanvullende formatie toegekend op basis van het totale aantal leerlingen in de school. Dit principe blijft behouden. Zorg in het basisonderwijs vertegenwoordigt een budget van 33 miljoen euro. In het kader van CAO VIII is voor zorg een belangrijke bijkomende investering gedaan (zie ook hoofdstuk I, punt 1.1.1.).

De bijkomende middelen voor de uitbouw van een zorgbeleid zijn het meest uitgesproken in het gewoon basisonderwijs. De ruimere reguliere omkadering van het secundair onderwijs, in vergelijking met het basisonderwijs, rechtvaardigt het niet rechtlijnig doortrekken van deze regeling naar secundaire scholen. In het secundair onderwijs bestaat ook het systeem van BPT-uren die naast andere taken ook aangewend kunnen worden voor zorg. Vanaf de tweede graad van het secundair onderwijs is er binnen de basisfinanciering een differentiatie naargelang de onderwijsvormen. Ook qua profiel van de leerlingen zijn er verschillen tussen deze onderwijsvormen. Er is ook een duidelijk verschil in de leerkracht/leerling ratio tussen het gewoon basisonderwijs (1/15,12) en het gewoon secundair onderwijs (1/8,47)⁵²

In het kader van CAO VIII is ook hier een bijkomende impuls gerealiseerd met middelen voor taak- en functiedifferentiatie die de scholen kunnen aanwenden om een zorgbeleid uit te zetten. Op kruissnelheid gaat het om een bijkomend budget van 14 mio EUR of 368 voltijdse betrekkingen.

In het Vlor advies wordt meermaals benadrukt dat voldoende middelen voor de uitbouw van een zorgbeleid in het basisonderwijs én in het secundair onderwijs een belangrijke randvoorwaarde is voor de haalbaarheid van leezorg. We nemen deze bezorgdheid mee. In de huidige stand van het dossier, waarbij we de grote lijnen en doelstellingen trachten vast te leggen, is het moeilijk al zeer concrete uitspraken te doen over de specifieke budgettaire inspanningen voor de verschillende leezorgniveaus en binnen de onderscheiden onderwijsvormen. Op dit moment kunnen we alleen het brede financiële kader schetsen.

Leerlingen met fysieke, visuele of auditieve problemen op leerzorgniveau I kunnen nood hebben aan speciale onderwijsmiddelen (SOL). Concreet gaat het om:

- technische hulpmiddelen zoals brailleapparatuur, leesloepen, aangepast meubilair;
- aanpassingen en omzettingen van leerboeken en lesmateriaal in braille, grootletterdruk, vergroting door kopie, reliëfdruk, gesproken vorm, enz.;
- kopieën van nota's van medestudenten;
- prestaties van doventolken.

De VLOR is van mening dat leerlingen die aanspraak maken op speciale onderwijsleermiddelen (SOL) minstens op leerzorgniveau II moeten worden ingeschaald omdat dit ook extra inspanningen vraagt van het schoolteam. Wij zijn van mening dat er situaties denkbaar zijn (bv. aangepast meubilair voor leerlingen met een fysieke beperking of aangepaste apparatuur voor slechtziende leerlingen) die, eens de leerling ermee vertrouwd is, niet nopen tot een inschaling op leerzorgniveau II.

Om in aanmerking te komen voor speciale onderwijsleermiddelen handhaven we de bestaande aanvraagprocedure.

Er zal met het beleidsdomein Welzijn gewerkt worden aan een betere afstemming van de procedures en toekenningscriteria voor het bekomen van speciale onderwijsleermiddelen. Omdat door het leerzorgkader mogelijks meer ouders voor een inschrijving in een gewone school zullen opteren, gaan we op budgettair vlak uit van een beheerste groei van het budget voor deze hulpmiddelen.

3.2. Leerzorgniveau II

Indicatiestelling

Ook op leerzorgniveau II blijven de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het gewone gemeenschappelijk curriculum volgen. Ze worden verondersteld het einddiploma of getuigschrift van hun onderwijsniveau te kunnen behalen. Hoewel dit laatste niet van toepassing is op het kleuteronderwijs, kunnen kleuters ook ingeschaald worden op leerzorgniveau II.

De reguliere werking, het gezondheids- en zorgbeleid van de school en de ondersteuning in het kader van het gelijke-onderwijskansenbeleid moeten toelaten op leerzorgniveau II een zorgbrede praktijk uit te bouwen. Een aangepaste onderwijssituatie, het ter beschikking zijn van hulpmiddelen, het bestaan van duidelijke afspraken in het team over de aanpak van de betreffende leerling... vergemakkelijken het volgen van het onderwijsleerproces.

⁵² Cijfergegevens van 2004-2005.

Scholen moeten de bestaande middelen, zoals het werken met aangepaste inhouden, organisatievormen, leerlingengroepen en evaluatie, ten volle benutten. Deze aanpassingen reiken echter verder dan de differentiërende en remediërende maatregelen op leerzorgniveau I.

Op leerzorgniveau II wordt het onderwijsleerproces voor leerlingen vergemakkelijkt door de onderwijssituatie aan te passen via compenserende en/of dispenserende maatregelen. De leerling kan het gemeenschappelijk curriculum aan maar op grond van zijn specifieke onderwijsbehoeften heeft hij nood aan compensatie en/of dispensatie t.o.v. bepaalde leerinhouden / leerdoelen.

Voor de omschrijving van compenseren verwijzen we naar pagina 42.

Bij **dispenseren** worden leerdoelen, die belangrijke hinderpalen vormen voor de leerling maar die niet noodzakelijk zijn om op het einde van het leertraject een gewone certificering te kunnen uitreiken, niet verder aangeboden. Dispensatie van leerdoelen kan tot op het niveau van de eindtermen. Waar mogelijk worden voor de gedispenseerde leerdoelen vervangende leerdoelen aangeboden of worden bijkomende specifieke leerdoelen geformuleerd.

Er worden vragen gesteld naar de reikwijdte van die aanpassingen en de impact op evaluatie, clausulering en op overgangen. Een algemeen geldend antwoord op de vraag hoever het curriculum kan of mag aangepast worden is niet te formuleren. In elke individuele situatie moet de klassenraad afwegen welke leerdoelen niet verder aangeboden worden, door welke ze eventueel vervangen kunnen worden en of er specifieke leerdoelen nodig zijn. Soms kan ook de evaluatie afwijken van de wijze waarop dit voor andere leerlingen uit de leerlingengroep gebeurt (bv. mondelinge in plaats van schriftelijke evaluatie). De aanpassingen gebeuren op zodanige wijze dat de gewone eindcertificering niet in het gedrang komt. De geldende tussentijdse certificeringen bij overgangen blijven voor deze leerlingen behouden.

Met deze extra maatregelen kunnen de leerlingen de einddoelen op een aanvaardbaar beheersingsniveau verwerven, zodat een certificering met hetzelfde civiel effect als op leerzorgniveau I op het einde van het leertraject mogelijk blijft.

Waar op leerzorgniveau I de klassenraad autonoom kan beslissen voor welke leerlingen de specifieke faciliterende maatregelen genomen worden, moet de school compenserende en/of dispenserende maatregelen toepassen wanneer blijkt dat een leerling behoefte heeft aan een onderwijsomgeving van leerzorgniveau II. Hiervoor introduceren we een “gemotiveerd verslag” zoals dat aanbevolen werd voor de doelgroep van leerlingen met leerstoornissen in de resolutie van het Vlaams Parlement van 3

maart 1999.⁵³ We maken dit ook van toepassing voor andere doelgroepen. Hiermee willen we tegemoet komen en een invulling geven aan het recht op redelijke aanpassingen.

In het gemotiveerd verslag zullen de school en het CLB verantwoorden waarom de hulp en de interventies op leerzorgniveau I⁵⁴ niet tot de gewenste resultaten hebben geleid. Het gemotiveerd verslag zal ook een beschrijving bevatten van de aanpassingen aan het curriculum, de aanpassingen op het gebied van de evaluatie, een beschrijving van de gewenste schoolinterne ondersteuning en de hulpmiddelen die aan de leerling worden toegestaan.

Het gemotiveerd verslag zal ook het GON-attest vervangen. Op leerzorgniveau II zullen de meeste van de huidige GON leerlingen worden ingeschaald. Momenteel gebeurt dit op basis van een attest buitengewoon onderwijs, wat in het leerzorgkader een overstapverslag van leerzorgniveau II naar leerzorgniveau III wordt. Leerlingen met een gemotiveerd verslag komen in aanmerking voor extra middelen (zie financierings- en allocatiemechanismen). Omdat deze alleen voor leerlingen van cluster 3 op individuele basis worden toegekend zal het gemotiveerd verslag een specifieke diagnose voor één van de doelgroepen uit deze cluster moeten bevatten. In die zin is classificerende diagnostiek binnen leerzorgniveau II nodig.

We willen het gemotiveerd verslag ook aangrijpen om waar nodig te specificeren welke schoolexterne hulp (tijdens de lestijden) aangewezen is. Zo willen we een betere afstemming realiseren tussen het schoolteam en onderwijsexterne hulpverlening. Er zal ook bepaald worden hoe die ondersteuning de competentieontwikkeling van het schoolteam kan ondersteunen. Externe hulpverlening mag geen aanleiding geven tot deresponsabilisering van het schoolteam.

Het werken met een gemotiveerd verslag verhoogt de transparantie voor alle betrokkenen (ouders, leerlingen, leerkrachten...) van de tegemoetkomingen die voor bepaalde leerlingen wel en voor anderen niet worden toegestaan. Het gemotiveerd verslag verantwoordt de aanpassingen aan het leer- en evaluatieproces ten aanzien van andere leerlingen en hun ouders. Het kan er ook voor zorgen dat scholen niet onder al te hoge druk komen te staan om onredelijke aanpassingen te doen of om aanpassingen te doen voor leerlingen waarvan niet objectief is vastgesteld dat die aanpassingen effectief nodig zijn. Het spreekt voor zich dat ouders en leerlingen sterk betrokken worden bij het overleg over en de beslissing tot het opmaken van een gemotiveerd verslag.

Dat het CLB op leerzorgniveau I slechts schoolondersteunend actief is, belet niet dat het een verantwoordelijkheid kan opnemen om het gemotiveerd verslag op te stellen. Een overgang van

⁵³ Resolutie van het Vlaams Parlement van 3 maart 1999 betreffende de erkenning, de integratie en begeleiding van leerlingen met leerstoornissen

leerzorgniveau I naar II is geen momentbeslissing. Wanneer het schoolteam vaststelt dat de maatregelen op leerzorgniveau I geen oplossing bieden, zullen ze hierover overleg plegen met het CLB. Op basis van de gegevens van de school zal gezamenlijk een analyse gemaakt worden met als mogelijke uitkomst het opstellen van een gemotiveerd verslag.

Inschrijvingsrecht

Leerlingen met een inschaling op leerzorgniveau II, wat blijkt uit het gemotiveerd verslag, hebben een recht op inschrijving in een gewone school.

Draagkracht kan niet ingeroepen worden om een leerling uit dit leerzorgniveau niet in te schrijven. De leerlingen volgen het gemeenschappelijk curriculum en worden volgens de gewone regels gecertificeerd, ook tussentijds. Er kan bijgevolg geen discussie zijn over het niet kunnen ingeschreven worden of ingeschreven kunnen blijven in geval van een inschaling op leerzorgniveau II. Een overgang van leerzorgniveau I naar leerzorgniveau II is dus geen nieuwe inschrijving. Oriëntering naar het buitengewoon onderwijs is voor een leerling met een inschaling op dit leerzorgniveau niet mogelijk.

De toelatingsvoorwaarden, overgangen en certificeringsmogelijkheden die momenteel gelden in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs blijven behouden.

Hetzelfde geldt voor de regels op het gebied van het inschrijvingsrecht die vastgelegd zijn in het decreet van 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen-I. Voorrangsregels zijn momenteel verbonden met de GOK-indicatoren (met uitzondering van de voorrang voor broers en zussen). Het leerzorgniveau van een leerling speelt daarbij geen rol.

Scholen kunnen leerlingen die gebruik maken van een onderwijsomgeving van leerzorgniveau II dus niet weigeren. Wanneer bepaalde scholen een grote toevloed zouden kennen van leerlingen van leerzorgniveau II, moeten ze dit bespreekbaar kunnen stellen op lokaal/regionaal niveau. In het advies van de Vlor pleit men voor een regionaal platform om te overleggen over de optimalisering van het onderwijsaanbod. Het betreft een overleg met resultaatsverbintenis voor de onderwijsinstellingen om, binnen de voorwaarden van het leerzorgkader en binnen een redelijke afstand een aanbod te garanderen. Het is nog niet uitgemaakt welke structuur, een bestaande of een nieuwe, dit overlegplatform moet aannemen.

⁵⁴ De preventieve, differentiërende, remediërende en compenserende maatregelen.

Competentieontwikkeling

De expertise die op leerzorgniveau II vereist is, ligt niet zozeer in de kennis van stoornissen, maar vooral in een beter pedagogisch-didactisch kunnen inspelen op noden van leerlingen. Volgende basiscompetenties werden daarom aan de initiële lerarenopleiding toegevoegd in het kader van leerzorg:

De leraar kleuteronderwijs kan:

- ✖ omgaan met de diversiteit van de groep
 - in het kader van het leerzorgbeleid en de handelingsplanning het onderwijsleerproces aanpassen aan de specifieke behoeften en de mogelijkheden van de kleuters door te differentiëren, remediëren, compenseren en te dispensereren.
 - rekening houden met de sociaal-culturele achtergrond van kleuters waaronder de grootstedelijke context.

De leraar lager en secundair onderwijs kan:

- ✖ omgaan met de diversiteit van de groep;
 - in het kader van het leerzorgbeleid en de handelingsplanning het onderwijsleerproces aanpassen aan de specifieke behoeften en de mogelijkheden van de leerlingen door te differentiëren, remediëren, compenseren en te dispensereren;
 - rekening houden met de sociaal-culturele achtergrond van leerlingen waaronder de grootstedelijke context;
- ✖ Met ouders communiceren over hun kind op basis van overleg met collega's of externen.

De gewone begeleidingsdiensten (CLB, pedagogische begeleiding) zijn de aangewezen partners om de school teamgericht te ondersteunen. Op dit tweede leerzorgniveau zien we ook kansen in een samenwerking met het buitengewoon onderwijs om het team van de gewone school te ondersteunen. De teamgerichte GON-ondersteuning kan hier als voorbeeld gebruikt worden.

Onder het punt financierings- en allocatiemechanismen gaan we dieper in op de wijze waarop we dit willen vormgeven op leerzorgniveau II en hoe de samenwerking met scholen voor buitengewoon onderwijs zal verlopen. Scholen voor gewoon onderwijs zullen blijvend een beroep kunnen doen op het buitengewoon onderwijs voor ondersteuning bij het vormgeven van het aanbod aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op leerzorgniveau II.

De school als systeem moet de capaciteiten ontwikkelen om wat op leerzorgniveau I en II verwacht wordt, aan te kunnen. De ondersteuning is bedoeld om dit zorgbeleid mee in praktijk te brengen. Binnen elke klas moet er aandacht zijn voor leerlingen die nood hebben aan een onderwijsomgeving

van leerzorgniveau II. In het kader van de ondersteuning kan rechtstreeks met leerlingen worden gewerkt.

Zoals op leerzorgniveau I heeft de pedagogische begeleidingsdienst hier een belangrijke opdracht: ervoor zorgen dat interne zorgbegeleiders en leerkrachtenteams bekwaam worden in het omgaan met leerlingen met specifieke noden.⁵⁵

De competenties van de pedagogische begeleiding zullen zich nog meer toespitsen op het begeleiden van leerkrachten bij het remediëren, compenseren en dispensereren in de leerzorgniveaus I en II. Ze zullen ook ondersteunen bij het organiseren van passende werkvormen in een heterogene klas. Ze kunnen hiervoor expertise verwerven bij het steunpunt GOK.

De implementatie van leerzorg zal ook voor de navorming een nieuwe uitdaging betekenen.

Van het CLB mag naast de ondersteuning van het zorgbeleid in het algemeen ook een ondersteuning van het team en de betrokken leerkrachten verwacht worden in hun aanpak naar het individuele kind. Dit kan via collegiale consultatie, ondersteuning van de leerkracht, handelingsgerichte diagnostiek, begeleiding, leerlingenobservatie ...

Het CLB-team moet de nodige competenties ontwikkelen om ouders binnen een handelingsgericht leerzorgkader te begeleiden. Ouders moeten in hun positie van ervaringsdeskundige worden erkend. Het CLB-team zorgt ervoor dat ouders als actieve partner deelnemen aan de schoolse begeleiding van hun kind. Ouders zijn een belangrijke partner in het aanleveren van informatie, nodig voor een juiste inschaling van een leerling. CLB-teams begeleiden ouders eveneens in hun zoektocht naar de juiste onderwijsvorm eens de cluster en het leerzorgniveau, in overleg met alle partners en geofficialiseerd door het CLB, is vastgelegd. De beslissing in welke school en / of in welke onderwijsvorm een leerling het best les volgt, wordt een gezamenlijke beslissing, met respect voor de keuze van de ouders en rekening houdend met de draagkracht van de school.

CLB-teams zullen hun professionaliteit moeten versterken en uitbreiden. CLB-teams zullen in staat moeten zijn om op eenvormige wijze leerlingen in te delen in leerzorgniveaus, clusters en doelgroepen. Deze gelijkvormigheid moet tastbaar kunnen worden aangetoond. Een nieuwe procedure, gebaseerd op meetbare en controleerbare kwaliteitseisen, moet dit mogelijk maken.

Deze aanpak vraagt een draagvlak in de gewone school. We zijn daarom van oordeel dat een sterk beleidsvoerend vermogen van scholen op dit leerzorgniveau aangewezen is. Er moet ook ruimte zijn om samenwerkingsverbanden aan te gaan.

⁵⁵ Voor leerlingen met functiebeperkingen (cluster 3) blijft de leerlinggebonden toekenning van middelen (GON-uren toegekend op basis van geïdentificeerde leerlingen) op leerzorgniveau II behouden.

Leerlingen die een onderwijsomgeving nodig hebben van leerzorgniveau II worden, voor individuele leerhulp, momenteel vaak begeleid door onderwijsexterne diensten (individuele ondersteuning vanuit revalidatiecentra, zelfstandige therapeuten...). Zoals hoger al aangegeven moeten we grondig evalueren onder welke omstandigheden extra zorg onder de vorm van individuele leerhulp behoort tot het zorgbeleid van de school en bijgevolg door de leerkrachten zelf geboden moet worden en wanneer externe therapeutische interventies wenselijk of noodzakelijk zijn. De Commissie Zorgvuldig Bestuur heeft in dit verband ook terecht gewezen op de problematiek van kosteloosheid. Therapeutische interventies tijdens de lesuren kunnen alleen maar voor zover het gaat om een niet-schoolgebonden aanbod. Op korte termijn willen we verduidelijken wat onder een schoolgebonden en een 'niet schoolgebonden' aanbod moet begrepen worden.

We willen therapie tijdens de lesuren koppelen aan het gemotiveerd verslag en grondig laten motiveren waarom buitenschoolse hulp echt noodzakelijk is en waarom de ondersteuning niet door de school kan worden opgenomen.

Aan de andere kant willen we de regeling versoepelen voor leerlingen die het écht nodig hebben zodat ze geholpen kunnen worden op een manier die niet extra belastend is. We willen dit doen door ervoor te zorgen dat in het gewoon onderwijs de directeur autonoom kan beslissen tot maximaal 3 lesuren, echter zonder afwijkingsmogelijkheid. Uiteraard zal de afwijkingsmogelijkheid wel blijven bestaan voor zeer uitzonderlijke gevallen, zoals revalidatie na een ernstig verkeersongeval.

In elk geval willen we commercialisering van de zorg in het onderwijs tegengaan. Het overleg met de sector is aan de gang om tot een duidelijk protocol te komen. We zullen de voorstellen breed aftoetsen.

Het schoolteam moet ook competenties bezitten voor gedrags- en klasmanagement.. Teamgerichte ondersteuning door de pedagogische begeleiding, het CLB, en het buitengewoon onderwijs is hierbij aangewezen.

We willen een commissie of stuurgroep oprichten die de opleidingsmodules in kaart kan brengen die relevant zijn voor leerzorg. Dit beperkt zich niet tot leerzorgniveau II maar is van toepassing op alle leerzorgniveaus en alle betrokken actoren. We zullen ook onderzoeken hoe we de opleidingskosten voor personeelsleden die ze volgen, kunnen financieren. Competentieontwikkeling moet een prioritair aandachtspunt zijn in de budgettaire planning van de uitrol van leerzorg voor de huidige en de volgende Vlaamse regering.

Financierings- en allocatiemechanismen

De principes die we beschreven voor leezorgniveau I blijven ook op leezorgniveau II van toepassing. De reguliere omkadering, het zorgbeleid en de ondersteuning van het gelijke-onderwijskansenbeleid (in de toekomst geïntegreerd in de nieuwe basisfinanciering) moeten gewone scholen toelaten de meeste leerlingen op leezorgniveau II adequaat op te vangen.

De overheid voert de laatste jaren duidelijk een investeringspolitiek om het zorgbeleid in gewone scholen nog meer krachtadig te maken (GOK, zorg, CAO VIII). Dit is een goede voedingsbodem voor bijkomende initiatieven rond leezorg. Het mechanisme om de bijkomende middelen voor zorg die in CAO VIII zijn vrijgemaakt voor het basisonderwijs, toe te kennen ligt nog niet definitief vast. We willen de enveloppe op niveau van de scholengemeenschap toekennen. Dit laat een corrigerend optreden toe naar die scholen die sterker aangesproken worden door ouders met leerlingen met specifieke zorgvragen. De zorgmiddelen kunnen aangewend worden voor individuele leerhulp, voor ondersteuning van de leerkracht en het leerkrachtteam en voor de coördinatie van het zorgbeleid op school. Het zullen gekleurde middelen zijn zodat in de kwaliteitsbewaking nagegaan kan worden of de middelen ook effectief worden aangewend waarvoor ze bedoeld zijn.

Naast deze middelen voor zorg zullen alle leerlingen die ingeschaald worden op leezorgniveau II in aanmerking blijven komen voor extra middelen. Deze middelen zijn afkomstig van de huidige budgetten voor het geïntegreerd onderwijs. De wijze waarop de middelen worden toegekend aan scholen is verschillend voor leerlingen van cluster 3 dan voor de andere leerlingen op leezorgniveau II.

We verwachten dat de meeste GON-leerlingen type 3, 8 (basisonderwijs) en ASS (nu vaak met een attest type 7) zullen ingeschaald worden op leezorgniveau II in cluster 2 of 4. Nu krijgen deze leerlingen via GON nog een ondersteuning die gebaseerd is op een individuele allocatie van middelen, rechtstreeks bepaald door het departement Onderwijs. Dit mechanisme verlaten we. We blijven het budget dat deze leerlingen op het moment van de implementatie van Leezorg zullen vertegenwoordigen op leezorgniveau II investeren als structuurversterkende maatregel, in de vorm van enveloppes in een groeipad (cfr. infra). Op basis van de huidige leerlingenaantallen bedraagt deze enveloppe 18 mio EUR. Deze middelen worden toegekend om, zoals bij het GON van vandaag, individuele leerlingen te ondersteunen en teamversterkend te werken.

De overheid wil een individuele allocatie van middelen niet centraal beheren omwille van volgende argumentatie:

- de problematieken die behoren tot cluster 2 en 4 komen in elke school voor, dus kiezen we voor een structurele versterking van schoolteams gewoon onderwijs;
- het aanbod heeft te maken met inzicht in leerprocessen en het kunnen omgaan met leermoeilijkheden, structuur aanbieden en klas- en gedragsmanagement: dit zijn belangrijke competenties voor elk lid van het schoolteam. Daarom kiezen we voor het versterken van het oplossingsvermogen en het vergroten van de handelingsbekwaamheid van schoolteams.
- de budgettaire beheersbaarheid: het derdebetaler-risico is groter wegens de minder eenduidige diagnostiek in cluster 2 en 4. We stellen vandaag vast dat een individuele allocatie van middelen voor doelgroepen binnen cluster 2 en 4 tot ongewenste effecten leidt. De exponentiële groei van GON leerlingen met een attest type 7 ASS, in een aantal gevallen op basis van een diagnose “vermoeden van”, is niet langer verdedigbaar. Een gecontroleerde enveloppe zorgt mede voor responsabilisering van het meso-niveau. Middelen toekennen per leerling op basis van het vastgestelde individuele behoefteprofiel met de overheid als derde betaler is onhoudbaar in situaties waarin de diagnose niet steeds scherp te stellen is.

Om de middelen toe te kennen kan eenzelfde schooloverstijgend toekenningsmechanisme via de scholengemeenschappen gehanteerd worden zoals dat voor de verdeling van de extra zorgmiddelen in het kader van CAO VIII voorzien wordt. Op die wijze kunnen de middelen verdeeld worden naar die scholen die meer leerlingen opvangen die behoefte hebben aan een onderwijsomgeving van leezorgniveau II.

Let wel, deze middelen moeten effectief toekomen bij scholen en aangewend worden voor de ondersteuning van de leerkracht en van de individuele leerlingen met een gemotiveerd verslag in cluster 2 en 4. We zullen het toekenningsmechanisme via de scholengemeenschappen evalueren. Mocht blijken dat het onvoldoende efficiënt verloopt, kan dit aanleiding geven tot bijstellingen.

Zoals voor de zorgpunten zullen we het aandeel van de middelen dat maximaal naar coördinatie op bovenschools niveau mag gaan, in een percentage uitdrukken.

Het principe van de enveloppefinanciering én het gewijzigde allocatiemechanisme mag geen aanleiding geven tot een verschuiving van de vraag naar individugerichte, handicapspecifieke ondersteuning en begeleiding in de richting van andere beleidsdomeinen.

Om de samenwerking met het buitengewoon onderwijs in het kader van GON maximaal te continueren binnen dit systeem van enveloppefinanciering worden de budgetten van vandaag omgerekend naar punten en werkingsmiddelen. Die worden toegekend aan de scholengemeenschappen. Voor de aanwending kan de scholengemeenschap de punten en werkingsmiddelen omzetten naar lestijden, uren en integratietoelagen waarmee een samenwerking met een school voor buitengewoon onderwijs wordt aangegaan. De huidige GON-begeleiders kunnen hun

opdracht continueren. Bij de start van leerzorg lijkt het aangewezen dat alle punten en werkmiddelen op deze wijze worden aangewend. Slechts geleidelijk aan (schooljaar na schooljaar) kunnen de punten ook zelf ingevuld worden door de gewone school. Wanneer de inzet vanuit het buitengewoon onderwijs als kwalitatief hoogstaand wordt ervaren, zullen de gewone scholen voor hun ondersteuning zeker een beroep blijven doen op het buitengewoon onderwijs. Het buitengewoon onderwijs kan zich hierop profileren, een visie over de toekomstige rol van het buitengewoon onderwijs die sommige onderwijskoepels ook hanteren.

Een enveloppe op bovenschools niveau laat toe om meer flexibel in te spelen op ondersteuningsnoden die niet altijd even intens of continu zijn. De verdeling van de middelen kan sneller gebeuren omdat een aanvraagdossier ten aanzien van de subsidiërende overheid niet meer nodig zal zijn. Alles kan op een meer lokaal niveau beheerd worden. Middelen toekennen via een enveloppe verhindert niet dat leerlingen individueel geholpen worden om op leerzorgniveau II het gemeenschappelijk curriculum aan te kunnen. .

Om tegemoet te komen aan de bezorgdheid dat de enveloppe op leerzorgniveau II voor cluster 2 en 4 voldoende groot zal zijn om de noden van deze leerlingen op te vangen, gaan we uit van een groeipad. De omvang van dit groeipad kunnen we vandaag niet definiëren. Bij de berekening van het budgettaire groeiritme van het buitengewoon onderwijs worden vandaag parameters gehanteerd. Deze gelden tot 2009. Het groeiritme van de enveloppe op leerzorgniveau II zal na 2009 afhankelijk zijn van parameters die op dat ogenblik worden vastgelegd.

Indien de herinschaling van leerlingen buitengewoon onderwijs in de leerzorgniveaus II, III en IV en de inschaling van leerlingen gewoon onderwijs in de leerzorgniveaus III en IV aanleiding zouden geven tot een lager budget dan de budgetten van het buitengewoon onderwijs bedragen bij de start van leerzorg, dan zullen deze resterende middelen bijkomend ingezet worden om op leerzorgniveau II de enveloppe te verruimen.

De twee voorgaande alinea's benadrukken het feit dat Leerzorg geen aanleiding geeft tot een besparing en dat alle middelen die vandaag worden besteed aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de toekomst onverkort en versterkt (cfr. groeipad) zullen geïnvesteerd blijven voor deze leerlingen.

Voor leerlingen van cluster 3 op leerzorgniveau II blijven we de middelen individugebonden toekennen. We doen dit omdat de doelgroepen binnen deze cluster kleiner zijn, eenduidiger te diagnosticeren zijn en veel minder frequent in gewone scholen aanwezig zijn. Leerkrachten worden er minder vaak mee geconfronteerd als we dat vergelijken met leerlingen met leerproblemen, gedrags- of emotionele problemen. Bovendien vragen de beperkingen van deze leerlingen specifieke deskundigheden. Binnen dit veld van de matrix zullen naar onze verwachting de meeste GON-

leerlingen type 4, 6 en 7 (geen ASS) terug te vinden zijn. De individugebonden middelen zijn bedoeld voor handicapspecifieke ondersteuning. We zullen ons voor deze groepen blijven baseren op het toekenningsmechanisme en de normen die we momenteel kennen in het kader van het GON (begeleidingseenheden en integratietoelagen). De middelen zullen, zoals de GONuren, gekleurde middelen blijven waarmee de gewone school een samenwerking met een school voor buitengewoon onderwijs moet aangaan. Zo kan het buitengewoon onderwijs naar analogie met wat we nu kennen in het geïntegreerd onderwijs, een rol blijven spelen bij de ondersteuning van leerlingen met specifieke noden en hun leraren in het gewoon onderwijs. Binnen deze cluster erkennen we bijkomend de doelgroep van kleuters met spraak- en taalontwikkelingsstoornissen. .

Pas wanneer zou blijken dat geen enkele school voor buitengewoon deze lestijden of uren kan invullen, kan de gewone school zelf beslissen over de aanwending ervan.

Leerlingen op leezorgniveau II binnen cluster 3 kunnen aanspraak blijven maken op speciale onderwijsleermiddelen.

3.3. Leezorgniveau III

Indicatiestelling

Leerlingen die thuishoren in een onderwijsomgeving van leezorgniveau III zijn leerlingen die met een individueel curriculum een zinvol leertraject in het buitengewoon of in het gewoon onderwijs kunnen volgen.

Op leezorgniveau III wordt het gewone curriculum verlaten. De problemen van deze leerlingen vragen substantiële wijzigingen van het onderwijsaanbod. Het onderwijs krijgt vorm op basis van doorgedreven handelingsgerichte diagnostiek en individuele handelings- en participatieplanning. Een alternatieve leerweg geeft aan hoe de leerling het best kan participeren in de klas en de school. Niet de gemeenschappelijke leerdoelen zijn bepalend voor het individuele curriculum, wel de reeds verworven competenties ook al zijn deze beperkt en de doelen die in het verlengde daarvan kunnen vooropgesteld worden. Deze individuele doelen dienen alle ontwikkelingsdomeinen te bestrijken.

Op secundair niveau zijn in LZN III de volgende trajecten mogelijk :

- een opleiding met uitzicht op een alternatieve certificering (OV3-aanbod) met een uitzonderingsprocedure voor gewone certificering (bij gelijkwaardigheid van de doelen) en gericht op een tewerkstelling in het gewoon arbeidscircuit

- een opleiding met uitzicht op een alternatieve certificering gericht op tewerkstelling in een beschermd arbeidsmilieu⁵⁶ (OV2-aanbod)

Door de trajecten te expliciteren die leerlingen op leerzorgniveau III (en ook leerzorgniveau IV – zie verder) kunnen volgen, geven we de opleidingsvormen van het BUSO een plaats in het leerzorgkader.

Dit leerzorgniveau bestaat niet voor cluster 1.

In heel wat gewone scholen is er aandacht voor leerlingen van cluster 2 en worden gerichte inspanningen gedaan om het schoolteam op dit gebied verder te professionaliseren. Ondanks die zorg blijven er nog leerlingen met hardnekkige leerproblemen. De specificiteit van de problemen van deze leerlingen vraagt ingrijpende aanpassingen en bijstellingen van het onderwijsaanbod. Deze leerlingen moeten extra middelen kunnen meebrengen, ongeacht of ze in een school voor gewoon onderwijs, of in een school voor buitengewoon onderwijs schoollopen.

Een inschaling in leerzorgniveau III kan niet op het niveau kleuteronderwijs voor de beide doelgroepen binnen cluster 2 noch op het niveau van het secundair onderwijs (voor de doelgroep ernstige leerstoornissen binnen cluster 2). Hiermee bestendigen we de situatie van vandaag waarbij op het niveau kleuteronderwijs geen oriëntering naar type 1 of 8 en op het niveau secundair onderwijs geen oriëntering naar type 8 mogelijk is. We zijn van oordeel dat de zorg die aan leerlingen met ernstige leerstoornissen is gegeven op het niveau basisonderwijs voldoende inzichten moet opleveren over de compenserende en dispenserende maatregelen die deze leerlingen nodig hebben om een vervolgtraject in één van de onderwijsvormen van het secundair onderwijs door te maken.

Een inschaling in leerzorgniveau III (en IV) kan wel voor kleuters in cluster 3 en 4.

Op leerzorgniveau III krijgt het onderwijsproces voor leerlingen van cluster 3 vorm door middel van individuele handelingsplannen en trajectbegeleiding. De aard en ernst van de verstandelijke, lichamelijke, sensorische of spraak- en taalontwikkelingsstoornis noodzaken het loslaten van het gemeenschappelijk curriculum. Voor het basisonderwijs wordt gewerkt aan een basisvorming, voor het secundair onderwijs zullen deze leerlingen naast een algemene en sociale vorming begeleid worden in een beroepsopleidingstraject.

Op leerzorgniveau III zijn de leerlingen van cluster 4 leerlingen met gedrags- en emotionele stoornissen of pervasieve ontwikkelingsstoornissen. De problemen zijn van dien aard en intensiteit

⁵⁶ Ook op het vlak van beschermde tewerkstelling doen zich belangrijke evoluties voor zoals “enclave-werk”

dat mits de nodige ondersteuning een traject in een gewone school tot de mogelijkheden blijft behoren naast de mogelijkheid van buitengewoon onderwijs.

De individuele handelingsplanning in leerzorgniveau III heeft voor gevolg dat één of meerdere leergebieden, die gelden voor de leerlingengroep waartoe de leerling behoort, niet meer worden aangeboden. Het gaat om leerlingen met een stoornis die ernstige beperkingen met zich brengt voor het onderwijsleerproces. Individuele doelen komen in de plaats. Op leerzorgniveau III leidt het individueel curriculum en de individuele handelingsplanning in regel tot een sanctionering die niet dezelfde is als deze op leerzorgniveau I of II, maar tot een certificering van de verworven competenties. Deze consequenties van een inschaling in leerzorgniveau III moeten van meet af aan duidelijk gemaakt worden aan ouders en leerlingen, zodat er geen valse verwachtingen ontstaan.

Het leerkader stelt dus niet dat leerlingen die zich bevinden op leerzorgniveau III geen certificering kunnen krijgen, wel dat ze omwille van hun specifieke noden geen gemeenschappelijk curriculum kunnen volgen. We kunnen verwachten dat deze leerlingen niet in staat zijn de leerplandoelen te behalen, zelfs niet de eindtermen. Voor deze leerlingen worden haalbare doelen op maat geselecteerd en een individueel curriculum opgebouwd. Als gevolg daarvan komen ze niet in aanmerking voor de gangbare getuigschriften van het gewoon onderwijs. De meeste leerlingen zullen wel in staat zijn een studiesanctionering te behalen zoals die nu gangbaar is in het buitengewoon basisonderwijs en in het buitengewoon secundair onderwijs. BUSO leerlingen kunnen sinds de nieuwe opleidingsprofielen getuigschriften voor 30 beroepsopleidingen verwerven en getuigschriften voor 9 afgeronde gehelen van een opleiding. Uitbreiding is hier nog mogelijk voor andere opleidingen, niet-beroepsgerichte opleidingen en studierichtingen in het gewoon onderwijs. Hierdoor krijgen leerlingen nog ruimere mogelijkheden om hun competenties te bewijzen.

Voor zover bepaalde inhouden op het einde van een leertraject verworven zijn, kunnen (deel)certificaten die samenhangen met deze verworven inhouden, worden toegekend. Die certificaten moeten een plaats krijgen in de kwalificatiestructuur die de komende jaren zal worden uitgewerkt.⁵⁷ Certificaten van verworven competenties moeten toegang verlenen tot de arbeidsmarkt.

Leerlingen met een inschaling in leerzorgniveau III die gewoon secundair onderwijs volgen zullen geëvalueerd worden op basis van hun individueel handelingsplan en overgaan op grond van een attest van verworven vaardigheden, dat anders is dan de gebruikelijke A, B of C attesten. In onderwijsdecreet XVI werd een regeling ingeschreven die leerlingen uit het ION-project in de mogelijkheid stelt met een attest van verworven vaardigheden over te gaan naar een volgend leerjaar. Deze werkwijze kan verruimd worden naar leerlingen met een inschaling in leerzorgniveau III.

binnen de context van reguliere ondernemingen.

⁵⁷ De kwalificatiestructuur is een allesomvattend en gestandaardiseerd raamwerk, waarin alle kwalificaties een plaats vinden.

Uitzonderlijk zullen sommige leerlingen die een traject volgen in een onderwijsomgeving op leerzorgniveau III toch een competentieniveau kunnen behalen dat overeenkomt met het gemeenschappelijk curriculum. Als uit de handelingsplanning van een leerling blijkt dat de bereikte doelen op grond van het individueel curriculum evenwaardig zijn met de doelen uit het gemeenschappelijk curriculum, dan heeft de school de bevoegdheid om het studiebewijs uit te reiken dat overeenstemt met dat wat de klassenraad uitreikt op grond van het bereiken van de doelen uit het gemeenschappelijk curriculum. Via een schoolexterne procedure willen we toezicht houden op de autonomie van de klassenraad om de gewone studiebewijzen uit te reiken aan leerlingen die zich in het gewoon onderwijs bevinden in een onderwijsomgeving van leerzorgniveau III. Momenteel kennen we al een procedure in het buitengewoon basisonderwijs waarbij de onderwijsinspectie een oordeel uitspreekt over de gelijkwaardigheid van de leerdoelen van het gevolgde handelingsplan om scholen toe te laten aan leerlingen buitengewoon onderwijs het getuigschrift basisonderwijs uit te reiken. Mogelijks kan een vergelijkbare procedure veralgemeend bruikbaar zijn in het gewoon en buitengewoon onderwijs.

Voor het secundair onderwijs zullen de tussentijdse evaluatiegegevens (bv. van attesten van verworven vaardigheden...) samen met de leerdoelen van het laatste jaar de basis vormen voor de principiële beoordeling vooraf van de gelijkwaardigheid zodat de klassenraad autonoom kan beslissen het gewone diploma of getuigschrift uit te reiken aan welbepaalde leerlingen.

Het *proces* op basis waarvan men kan besluiten tot een overgang van leerzorgniveau II naar leerzorgniveau III, wat vergelijkbaar is met de huidige attestering voor het buitengewoon onderwijs, moet aan duidelijke kwaliteitseisen voldoen. Er moet concreet aangegeven worden welke inspanningen op leerzorgniveau I en II geleverd zijn en welke resultaten die hebben opgeleverd. Een onvoldoende uitgebouwd zorgbeleid in scholen kan geen reden zijn om tot onvoldoende draagkracht en een inschaling van een leerling op leerzorgniveau III te besluiten. Voor leerlingen met een ernstige stoornis waarvan meteen duidelijk is dat een inschaling op leerzorgniveau III of IV nodig is moet een directe inschaling in het passende leerzorgniveau kunnen.

De *overgang zelf* tussen leerzorgniveau II en III zal eveneens aan hoge eisen moeten voldoen. Alle tussenstappen in het proces zullen bewust en weloverwogen moeten gebeuren, zodat de praktijk tussen CLB's objectiever verloopt. Om strategisch en gestuurd verwijsgedrag te vermijden, zal toezicht op de overgangsbepalingen moeten zorgen voor de noodzakelijke kwaliteitsbewaking. Het risico dat het aantal overgangen van leerzorgniveau II naar leerzorgniveau III ontspoort, is door het feit dat de middelen buitengewoon onderwijs ook in het gewoon onderwijs kunnen worden vrijgemaakt, zeer reëel.

In de huidige situatie zullen we de leerlingen die behoefte hebben aan een onderwijsomgeving van leerzorgniveau III eerder terugvinden in scholen voor buitengewoon onderwijs. Maar we willen een kader aanreiken zodat ouders ook een keuze kunnen maken voor een onderwijstraject in een gewone school. De nodige ondersteuning wordt onafhankelijk gemaakt van deze keuze. Kiezen ouders voor de inschrijving in een school voor gewoon onderwijs en gaat deze school het engagement aan, dan gaat met de leerling een gelijkwaardig pakket middelen mee als wat hij in de buitengewone school zou 'inbrengen'.

Beleidsmatig nemen we voor leerzorgniveau III dus geen standpunt in over de onderwijssetting waarin deze leerlingen het best onderwijs volgen. De leerlingen op leerzorgniveau III kunnen zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs les volgen. De school, het CLB en de ouders bekijken samen welke setting hiervoor in aanmerking komt, maar de eindbeslissing blijft bij de ouders. De zorgcoördinator of de leerlingenbegeleider van de ontvangende school bepaalt samen met een begeleidende klassenraad de ondersteuning en de handelingsplanning. Dit gebeurt in samenspraak met de ondersteuners. De handelingsplanning wordt gebaseerd op ontwikkelingsdoelen en waar mogelijk worden voor onderdelen eindtermen nagestreefd.

Voor de realisatie van de gelijkwaardige keuze voor gewoon of buitengewoon onderwijs willen we een realistisch tijdpad uitzetten.

Inschrijvingsrecht

Inschrijvingsrecht in een gewone school voor leerlingen die gebruik moeten maken van een onderwijsomgeving van leerzorgniveau III

De mogelijkheid tot inschrijving in het gewoon onderwijs van leerlingen die nood hebben aan een onderwijsomgeving van leerzorgniveau III zorgt voor heel wat onrust en vragen in het onderwijsveld, in het bijzonder op het niveau van het gewoon secundair onderwijs.

Scholen voor buitengewoon onderwijs vrezen een substantieel leerlingenverlies en een verzwaring van de overblijvende leerlingengroep. Scholen voor gewoon onderwijs stellen (nog) niet over de noodzakelijke competenties en ondersteuning te beschikken om deze leerlingen kwaliteitsvol op te vangen.

Veel leerkrachten en schoolteams vinden het om principiële en didactische redenen niet vanzelfsprekend om in het gewoon onderwijs een curriculum uit te werken dat zeer sterk afwijkt van het gemeenschappelijke curriculum.

Heel wat geledingen binnen de VLOR⁵⁸ volgen de overheid waar zij geen standpunt inneemt over de onderwijssetting waarin leerlingen van leerzorgniveau III het best onderwijs genieten. Gezien de internationale context kan volgens hen het recht op inclusief onderwijs niet meer in vraag gesteld worden. Deze geledingen verwijzen naar de vele voorbeelden waar leerkrachten en schoolteams er nu ook al in slagen om leerlingen met een afwijkend curriculum goed te begeleiden maar vragen veel aandacht en ondersteuning op het gebied van communicatie, visiebepaling en competentieontwikkeling omdat het opnemen van leerlingen van leerzorgniveau III in het gewoon onderwijs van heel wat schoolteams een mentaliteitswijziging vraagt.

Ook het Raadgevend Comité bij het VAPH stelt in het advies dat draagkracht op leerzorgniveau III niet al te lichtzinnig mag worden ingeroepen om leerlingen te weigeren. Sommige geledingen binnen het Comité hebben het ook moeilijk met de timing van het implementatieplan dat de veralgemeende invoering van inclusief onderwijs op leerzorgniveau III voorziet tegen 2016. Men vindt dit strijdig met tal van internationale verdragen en resoluties.

Omdat deze problematiek zo gevoelig ligt, willen we de implementatie van de keuze voor gewoon onderwijs van leerlingen die nood hebben aan een onderwijsomgeving van leerzorgniveau III zeer geleidelijk laten verlopen en zeker in een ruime eerste implementatiefase op basis van vrijwilligheid en met de nodige tussentijdse evaluaties.

In wat volgt beschrijven we eerst hoe we de uiteindelijke implementatie zien van het recht op inschrijving in het gewoon onderwijs van leerlingen die nood hebben aan een onderwijsomgeving van leerzorgniveau III. Daarna geven we aan hoe de weg daar naartoe zal verlopen.

Hoe zien we de uiteindelijke implementatie?

Bij de realisatie van het recht op inschrijving in een gewone school (2016) zal er steeds een draagkrachtafweging blijven bestaan. We kiezen voor een recht op inschrijving in het gewoon onderwijs maar geen absoluut inschrijvingsrecht in elke individuele gewone school.

Voor het basisonderwijs en de eerste graad zal via een draagkrachtafweging op basis van een kwantitatief criterium en mogelijk andere eenduidig objectieveerbare criteria, worden afgewogen of een zinvol traject mogelijk is.

Voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs zijn we van mening dat de notie van het “zinvol traject” voldoende garanties moet bieden voor een haalbare opvang van leerlingen van leerzorgniveau III in het gewoon secundair onderwijs.

⁵⁸ ACW, het Gemeenschapsonderwijs, de Gezinsbond, KOOGO, ROGO, het Minderhedenforum, VSK, VVS

Momenteel komt de regeling betreffende weigering op basis van draagkracht voor leerlingen met een attest type 1 tot 7 voor buitengewoon onderwijs die in het GOK-decreet is ingeschreven neer op een onbeperkte mogelijkheid van inschrijving voor leerlingen met een attest voor type 8 en een sterke beperking van het recht op inschrijving voor de leerlingen met een attest voor de andere types van buitengewoon onderwijs.

Op het moment van de volledige implementatie van leezorg (2016) willen we komen tot een situatie waarbij we het recht van ouders garanderen om op leezorgniveau III een inschrijving te bekomen in een gewone school, maar de draagkracht van individuele scholen zal beschermd worden doordat een school onvoldoende draagkracht kan invoepen op basis van het overschrijden van een bepaald percentage van aanwezigheid van leerlingen die een onderwijsomgeving van leezorgniveau III nodig hebben en op basis van mogelijk andere eenduidig objectiveerbare parameters (basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs) of omdat binnen de gewone school van keuze geen van de bepaalde zinvolle trajecten voor de betreffende leerling kan aangeboden worden (tweede en derde graad).

De draagkrachtpercentages zullen dus ook gehanteerd blijven na 2016.

Bij het bepalen van het draagkrachtpercentage houden we in elk geval rekening met de leerlingen van leezorgniveau III. We zullen onderzoeken of naast het kwantitatief criterium, andere parameters nodig zijn die we eenvoudig kunnen objectiveren en die geen aanleiding geven tot juridisering.

Het principe van draagkrachtafweging geldt bij inschrijving van nieuwe leerlingen die een inschaling hebben in leezorgniveau III van de verschillende clusters en doelgroepen maar niet bij de overgang van leezorgniveau II naar leezorgniveau III. Er is bijgevolg een gegarandeerde schoolloopbaan in de gewone school waar de leerling is ingeschreven bij de overgang van leezorgniveau II naar leezorgniveau III. Bij een vraag tot inschrijving van een nieuwe leerling van leezorgniveau III kan de school wel weigeren.

De percentages kunnen verschillen naargelang de cluster en/of doelgroepen binnen een cluster. Voor bepaalde doelgroepen kan dit mechanisme, op basis van positieve evaluatie van bestaande praktijk, versneld worden uitgevoerd in de loop van de implementatiefase die we voor ogen hebben.

De toelatingsvoorwaarden, overgangen en certificeringsmogelijkheden die in het gewoon secundair onderwijs strikter gereguleerd zijn dan in het basisonderwijs vragen nog om bijkomende toelichting wanneer een leerling van leezorgniveau III ingeschreven wordt.

We behouden de bestaande toelatingsvoorwaarden wanneer een gewone secundaire school een leerling met een inschaling in leezorgniveau III inschrijft in het eerste leerjaar van de eerste graad. Deze leerlingen komen in het eerste leerjaar B terecht. Zij hebben in het basisonderwijs (gewoon of buitengewoon) een traject gevolgd op basis van een individuele handelingsplanning en geen

getuigschrift basisonderwijs behaald. Ze moeten nog maximaal kunnen profiteren van het aanbod van de B-stroom. Ze worden op dezelfde wijze behandeld als leerlingen zonder inschaling in de leezorgmatrix die evenmin een getuigschrift basisonderwijs hebben behaald. Leerlingen zonder getuigschrift basisonderwijs kunnen op basis van de bestaande procedures⁵⁹ toegelaten worden tot het eerste leerjaar A.

Als de leerling een curriculum volgt dat gebaseerd blijft op individuele handelingsplanning, behoudt hij de inschaling van “leerzorgniveau III-leerling”. Pikt de leerling aan bij het gemeenschappelijk curriculum dan komt hij in leerzorgniveau I of II terecht. Dit behoort tot de flexibele toepassing van de inschaling in de leezorgmatrix. Bij overgangen wordt de bestaande inschaling immers herbekeken.

Bij de overgang van de eerste naar de tweede graad beslist de klassenraad en het CLB in overleg met de ouders, ondermeer op basis van de verworven competenties in het eerste en tweede jaar van de eerste graad, welk(e) traject(en) binnen één van de verschillende onderwijsvormen van het gewoon secundair onderwijs zinvol is (zijn) voor de leerling. De leerling-gebonden middelen die een leerling van leerzorgniveau III meebrengt moet toelaten de trajectondersteuning vorm te geven.

Het werken met de notie “zinvol traject” veronderstelt dat binnen scholengemeenschappen werk gemaakt wordt van een kwaliteitsbeleid betreffende studieoriëntering van jongeren in het algemeen en van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het bijzonder. Leden van klassenraden moeten zich, met de ondersteuning vanuit het CLB, professionaliseren om voldoende zicht te hebben op het inhoudelijke aanbod van scholen in de regio om zinvolle trajecten uit te tekenen. Het zinvol traject moet garant staan voor voldoende aansluitings- en participatiemogelijkheden van de jongere met specifieke noden aan de activiteiten van de leerlingengroep. In een aantal bestaande situaties van inclusief onderwijs worden de participatiemogelijkheden verduidelijkt en uitgewerkt in een participatieplan. Er wordt bewust nagedacht over de wijze waarop de leerling kan deelnemen aan het dagelijkse klasgebeuren hoewel hij/zij een individueel traject volgt. Het is niet onze bedoeling een participatieplan formeel op te leggen zoals dat wel het geval is voor het individueel handelingsplan. Participatieplanning laat toe de dagelijkse praktijk te verduidelijken.

Deze invulling van draagkrachtafweging op basis van de notie “zinvol traject” komt tegemoet aan de vraag van de VLOR om draagkracht sterker te koppelen aan kwalitatieve overwegingen. We willen deze notie invoeren op het niveau van de tweede en derde graad van het secundair onderwijs om draagkrachtafweging toe te laten. Op dit niveau lijkt het dan niet zinvol percentages te hanteren. Het zinvol traject is determinerend.

De bestaande tuchtprocedures blijven ook gehandhaafd bij de implementatie van het recht op inschrijving. Dit recht op een inschrijving in een gewone school, ook van leerlingen met gedragsstoornissen, is geen vrijgeleide voor onaangepast gedrag.

⁵⁹ Gunstige beslissing toelatingsklassenraad, akkoord ouders, advies CLB

Wat gebeurt er in tussentijd?

Er is een grote bezorgdheid binnen het gewoon onderwijs over het recht op inschrijving op leerzorgniveau III. We houden rekening met deze bezorgdheid door van het standpunt te vertrekken dat tot het moment van de volledige implementatie van leerzorg (2016) de vrijwilligheid het uitgangspunt is en dat we via het inventariseren, het laten ontstaan en het evalueren van goede praktijk de kritische succesfactoren verduidelijken. Op die wijze hopen we dat stilaan de weg geëffend kan worden voor de inschrijving van leerlingen van leerzorgniveau III in het gewoon onderwijs.

Tijdens de periode van vrijwilligheid blijft de procedure van draagkrachtafweging zoals bepaald in het GOK-decreet gelden. Dit komt er feitelijk op neer dat afgewogen wordt of een zinvol traject in een gewone school mogelijk is. Tussentijdse evaluaties moeten toelaten de haalbaarheid te toetsen zodat vanaf 2016 dit in een kwantitatieve draagkrachtafweging en andere eenduidig objectiveerbare parameters kan vertaald worden voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs.

De terminologie van het GOK-mechanisme zal wel aangepast worden aan de terminologie van leerzorg.

Dit betekent ook dat leerlingen met ernstige leerstoornissen een inschrijvingsrecht blijven behouden tijdens de duur van de implementatiefase, zoals de leerlingen met een attest voor buitengewoon onderwijs van type 8 vandaag.

In situaties waarbij ouders een inschrijving vragen en de betrokken school de leerling wil weigeren op basis van draagkracht zal de GOK-procedure van weigering op basis van draagkracht dus gehanteerd blijven. Dit impliceert dat het LOP kan blijven bemiddelen en de Commissie inzake Leerlingenrechten uitspraken kan blijven doen in situaties van onenigheid. Met het LOP bestaat er al een structuur die nu ook bemiddelt in situaties van weigering op basis van draagkracht.

Bij de passage over het inschrijvingsrecht op leerzorgniveau II werd verwezen naar het advies van de Vlor en het pleidooi voor de oprichting van regionale platforms om te overleggen over de optimalisering van het onderwijsaanbod. Deze regionale platforms zouden de bemiddelingsopdracht eventueel kunnen overnemen van de lokale overlegplatforms.

Inschrijvingsrecht in een school voor buitengewoon onderwijs voor leerlingen die gebruik moeten maken van een onderwijsomgeving van leerzorgniveau III

Ouders kunnen hun kind met een inschaling in leerzorgniveau III ook inschrijven in een school voor buitengewoon onderwijs als ze dat willen. Dat kan ook als ze vaststellen dat in de gewone school waar hun kind is ingeschreven de situatie onhoudbaar is geworden. Ouders kunnen dan nog steeds een keuze maken voor het buitengewoon onderwijs.

De scholen voor buitengewoon onderwijs zijn vandaag georganiseerd volgens de types in het buitengewoon basisonderwijs en volgens opleidingsvormen en types in het BUSO. Het onderscheid leerzorgniveau III en IV kennen we nu niet. Scholen verschillen sterk van elkaar wat de combinaties van types en opleidingsvormen betreft die ze aanbieden. Omwille van het minder frequent voorkomen van bepaalde stoornissen of omwille van het ontbreken van een gepast type voor sommige leerlingen stellen we hiaten vast in het aanbod.

Met het leerzorgkader worden de types verlaten en vervangen door clusters en doelgroepen. Daardoor ontstaat de mogelijkheid dat scholen hun deuren wat breder kunnen openzetten en dat er, op termijn, een ruimer aanbod ontstaat. Op basis van de besprekingen in de VLOR werkgroep leerzorg is gebleken dat het behoud van een doelgroepwerking in een aantal situaties aangewezen is en dat een verplichte verbreding⁶⁰ en verdieping⁶¹ moeilijk ligt.

Bij de beschrijving van de clusters hebben we aangegeven welke doelgroepen we onderscheiden (zie punt 2.2.).

Voor de verbreding en verdieping van het aanbod in de scholen buitengewoon onderwijs kiezen we voor de volgende aanpak. We zullen decretaal vastleggen binnen welke geografische omschrijving we welk onderwijsaanbod georganiseerd willen zien.

We willen een procedure opzetten om, rekening houdend met deze decretale contouren, de verbreding en verdieping in de praktijk om te zetten. We gaan daarbij maximaal uit van een betrokkenheid van alle actoren in het onderwijsveld om vanuit een positief project binnen een bepaalde regio een dekkend aanbod te voorzien voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Het is niet de bedoeling verplichtend op te treden. De procedure moet tot de gewenste resultaten leiden. We zullen dit op regelmatige tijdstippen evalueren.

Door situatie per situatie en op een gemotiveerde wijze de profielen van scholen in kaart te brengen, kunnen we maatwerk realiseren. Vertegenwoordigers van scholen, ouders, deskundigen en de overheid

⁶⁰ Verbreding: het opnemen van nieuwe doelgroepen die men nu nog niet in de leerlingpopulatie heeft.

⁶¹ Verdieping: het organiseren van leerzorgniveau III én leerzorgniveau IV waar men vandaag slechts één van beide aanbiedt.

kunnen nagaan waar de behoeften zich situeren en welke oplossingen op korte, middellange en lange termijn mogelijk zijn. Er zal daarbij rekening gehouden worden met het acute karakter van de noden van bepaalde doelgroepen, knelpunten op het gebied van het leerlingenvervoer en de realiteit van de scholen. Bij de start van leerzorg zullen de scholen voor buitengewoon onderwijs uitgenodigd worden zich te herprofilen van types naar leerzorgniveaus (III en/of IV), clusters en doelgroepen. Ze zullen met andere woorden de reikwijdte van hun bestaande aanbod expliciteren en aangeven voor welke doelgroepen zij uitbreiding al of niet mogelijk zien. Dit is een belangrijk vertrekpunt om het bestaande aanbod in kaart te brengen en van daaruit de gewenste verbreding uit te werken.

Ter voorbereiding zullen de huidige programmaticanormen in het buitengewoon onderwijs bekeken worden. We willen dat in de toekomst de schoolgrootte bepalend is voor de programmatie en rationalisatie en niet zozeer de types of doelgroepen op zich.

We verwachten van de verbreding en verdieping van het aanbod van buitengewoon onderwijs een positief effect op het leerlingenvervoer. Het moet kunnen leiden tot minder en minder lange reistijden voor de leerlingen. Wanneer dit aanleiding zou geven tot het vrijkomen van budgetten die nu geïnvesteerd worden in het leerlingenvervoer dan zullen deze aangewend blijven in het kader van de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Scholen voor buitengewoon onderwijs die zich tot een bepaalde cluster(s) richten, zullen met leerzorg kunnen opteren om alle doelgroepen binnen die cluster(s) en zowel leerlingen die behoefte hebben aan een onderwijsomgeving van leerzorgniveau III en/of van leerzorgniveau IV op te nemen. Ze kunnen ook kiezen hun bestaande doelgroepwerking te behouden.

Naarmate de uitrol van de verbreding en verdieping plaatsvindt, wat op relatief korte termijn van enkele schooljaren zou moeten kunnen, zullen de mogelijkheden voor ouders om een inschrijving in een school voor buitengewoon onderwijs te bekomen, ruimer worden.

Scholen die hun werking willen verbreden en/of verdiepen zullen gebruik kunnen maken van een tijdelijke stimulans. Deze stimulans is bedoeld om de school toe te laten binnen een in de tijd beperkte periode expertise te ontwikkelen voor de nieuwe doelgroep.

Het is mogelijk dat voor specifieke doelgroepen een verbreding of verdieping op kortere termijn gewenst is. We denken hier aan leerlingen met autismespectrumstoornissen die nu met wachtlijsten geconfronteerd worden. In die situaties moet versneld werk kunnen gemaakt worden van de organisatie van een bijkomend aanbod.

Voor het buitengewoon secundair onderwijs zullen de aangeboden opleidingen uiteraard bepalend blijven voor het kunnen inschrijven in een school. Wordt een bepaalde opleiding in een BUSO-school

niet georganiseerd, dan kan men ook geen inschrijving bekomen. Hetzelfde gaat op voor scholen voor gewoon secundair onderwijs.

Voor leerzorgniveau III en IV expliciteren we de trajecten die leerlingen kunnen volgen. Zo krijgen de opleidingsvormen van het BUSO een plaats in het leerzorgkader. Scholen voor buitengewoon secundair onderwijs zullen zich herprofilen in termen van leerzorgniveaus, clusters en doelgroepen en trajecten (opleidingen) die leerlingen er kunnen volgen.

Competentieontwikkeling

Op leerzorgniveau III wordt er gewerkt op basis van individuele handelingsplanning. Hiervoor ontwikkelt het schoolteam, met ondersteuning vanuit het buitengewoon onderwijs, competenties voor het opstellen van handelingsplannen en het omzetten daarvan in de praktijk. De flexibiliteit om op deze individuele wijze leerlingen te begeleiden wordt in de initiële lerarenopleiding aangeleerd. Selecteren van de ontwikkelingsdoelen die het best aansluiten bij de mogelijkheden van de leerling is eerder onderwerp van continue nascholing. Ook de competenties nodig voor het plannen, uitvoeren en evalueren van de fases binnen de handelingsplanning moeten geleidelijk door het schoolteam verworven worden. Bijkomende uitdagingen zijn het opstellen van een participatieplan waarin wordt vastgelegd op welke wijze de leerling met specifieke noden kan deelnemen aan de groepsactiviteiten ook al wordt een individueel curriculum gevolgd en het uittekenen van een zinvol traject (of trajecten) voor een leerling.

Voor de initiële lerarenopleiding werden enkele competenties toegevoegd voor leerzorgniveau III.

De leraar basisonderwijs beheerst de basiskennis van de leerinhouden waaronder ten minste de ontwikkelingsdoelen en eindtermen;

De leraar secundair onderwijs kan:

- ✕ voor leerlingen met specifieke behoeften, in overleg met collega's, in het kader van de handelingsplanning, doelen selecteren die aansluiten bij de vastgestelde beginsituatie;
- ✕ constructief reageren op het taalgebruik van de leerling;
- ✕ de emancipatie van de leerlingen bevorderen, leerlingen leren omgaan met diversiteit en de leerlingen ondersteunen bij het opnemen van verantwoordelijkheid;
- ✕ het fysieke en geestelijke welzijn van de leerlingen bevorderen;
 - aandacht opbrengen voor het bevorderen van de gezondheid van leerlingen en kan de fysieke ontplooiing en het bewustzijn dat gezondheid en veiligheid belangrijke waarden zijn, stimuleren;
 - dringende verzorgingstaken uitvoeren en indien nodig hulp inroepen
 - gepast omgaan met kinderen met gezondheidsproblemen of fysieke beperkingen;
 - zorg dragen voor het algemene welbevinden van de leerlingen;

- ✖ strategieën inzetten om te communiceren met anderstalige leerlingen;
- ✖ met de hulp van collega's de nodige relaties met organisaties initiëren, uitbouwen en onderhouden;
- ✖ in functie van gelijke onderwijskansen en in overleg met collega's, contacten leggen, communiceren en samenwerken met de brede sociaal-culturele sector;

Wanneer een gewone school een leerling die thuishoort in leerzorgniveau III inschrijft of op school houdt, kan ze rekenen op een leerling-gebonden financiering die moet toelaten de nodige ondersteuning te organiseren. Dit kan door het aanspreken van een school voor buitengewoon onderwijs met expertise voor de doelgroep waartoe de leerling behoort.

Op deze wijze worden scholen die vandaag al dergelijke leerlingen opvangen en dit engagement in de toekomst verder zetten, beloond voor hun inspanningen. Andere scholen krijgen de kans om onder betere omstandigheden goede praktijk te ontwikkelen. Voor scholen buitengewoon onderwijs dienen zich nieuwe mogelijkheden aan om hun ondersteunende rol ten aanzien van het gewoon onderwijs in te vullen. Dit komt neer op een versterking en uitbreiding van het mechanisme van GON.

De school voor buitengewoon onderwijs en het CLB ondersteunen de teamleden in het handelingsgericht werken. Heel wat schoolteams in het gewoon onderwijs beschikken nog niet over de competenties om dit op eigen kracht kwalitatief vorm te geven. Binnen de nascholing dient daar voldoende op ingespeeld te worden.

Van personeelsleden in het buitengewoon onderwijs verwachten we dezelfde basiscompetenties als van de personeelsleden van het gewoon onderwijs. Personeelsleden van deze scholen werken met leerlingen die ingeschaald zijn in leerzorgniveau III en IV. Zij hebben meestal een voortgezette opleiding gevolgd en blijven zich ook voortdurend nascholen. Op dit leerzorgniveau liggen zeker nog uitdagingen voor gerichte nascholing. De bachelor-na-bachelor-opleidingen op het gebied van buitengewoon onderwijs en zorgverbreding en remediërend leren voorzien al in een waaier van competenties om onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften mogelijk te maken. Deze twee specifieke bachelor-na-bachelor-opleidingen worden door de overheid gefinancierd. We zullen onderzoeken welke mogelijkheden er zijn om in een ruimer aanbod van nascholing voor de personeelsleden van het gewoon en buitengewoon onderwijs te voorzien en voor de andere betrokken actoren voor specifieke aspecten die samenhangen met hun rol binnen leerzorg (CLB, pedagogische begeleiding).

Teamleden uit scholen voor buitengewoon onderwijs zullen nog meer dan vroeger hun deskundigheid moeten uitbreiden. Deze uitbreiding is belangrijk voor de opvang van de jongeren in de eigen school,

waar de schoolpopulatie door de verbreding meer heterogeen kan worden. Deze uitbreiding van deskundigheid hebben ze ook nodig voor de begeleiding van leerkrachten uit scholen voor gewoon onderwijs die hun ondersteuning inroepen. Teamleden uit het buitengewoon onderwijs zullen daarom ook hun competenties moeten gebruiken voor transdisciplinaire collegiale ondersteuning.

Dit betekent bereid zijn met respect deskundigheid te delen en van elkaar te willen leren. Leerkrachten en andere personeelsleden in het buitengewoon onderwijs zijn opgeleid om in team te werken. Zij zijn daardoor in staat om ook in een ander team hun steentje bij te dragen voor een goede werking. Dat is wat van deze mensen gevraagd wordt. De zuivere teamondersteuning gebeurt door de pedagogische begeleiding die hiervoor speciaal is opgeleid.

Directies uit het buitengewoon onderwijs zijn gewoon met een multidisciplinair team te werken. Zij bezitten de vaardigheden om van dat multidisciplinair team een krachtige motor te maken die hun verschillende deskundigheden, met respect voor elkaar, voor de leerlingen inzetten.

Directies die veel ervaring met GON hebben, weten ook dat het uitzenden van hun ervaren leerkrachten naar de gewone scholen andere competenties vereist. Eigen personeelsleden extern inzetten vergt veel organisatie- en motivatietalent. Bovendien moet de groep naast het werk buiten de school ook binnen de eigen school nog als een team blijven werken voor leerlingen met vaak meervoudige beperkingen. Verder moet hij over voldoende communicatieve vaardigheden beschikken om binnen zijn scholengemeenschap of op een ander overlegplatform de belangen van leerlingen te behartigen bij draagkrachtoverwegingen op basis van de aangereikte indicatoren.

Goed management krijgt voor de directeur buitengewoon onderwijs binnen het leezorgkader nog een grotere dimensie.

Voor cluster 2 moet voorzien worden in gerichte scholing en nascholing voor het begrijpen en leren omgaan met leerstoornissen en aandachtstekortstoornissen. De competenties die vernoemd werden binnen de leezorgniveaus I en II zijn hier belangrijk. Vanaf leezorgniveau III krijgt het schoolteam hiervoor dezelfde ondersteuning als in het buitengewoon onderwijs. We voorzien hierbij mogelijkheden om een samenwerking op te zetten met een school voor buitengewoon onderwijs. Hierdoor wordt ondersteuning door mensen met een paramedische of orthopedagogische opleiding of door ervaren leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs die een voortgezette opleiding volgden of door ervaring deze competenties hebben verworven, mogelijk.

In cluster 3 is gerichte scholing en nascholing voor het begrijpen en leren omgaan met sensorische, verstandelijke en lichamelijke beperkingen of met spraak- en taalontwikkelingsstoornissen aan de orde. Daarom is het nodig dat er naast de ondersteuning voor het schoolteam ook individuele leerling-gebonden begeleiding door deskundigen wordt voorzien (GON).

Voor de begeleiding van leerlingen van cluster 4 is er nood aan gerichte scholing en nascholing voor het begrijpen en het leren omgaan met emotionele, gedrags- of pervasieve ontwikkelingsstoornissen. De problematiek binnen deze cluster zorgt voor de meeste handelingsverlegenheid bij teamleden. Dit betekent dat er op alle leezorgniveaus binnen cluster 4 specifieke bijkomende competenties nodig zijn. Belangrijke competenties zijn deze voor effectief gedragsmanagement, aanpak van coërcief of dwingend gedrag bij kleuters, aanpak voor autisme (verduidelijking en visualisatie van communicatie, sociaal gedrag en leerstof, het extra voorspelbaar maken van gebeurtenissen) en gestructureerd onderwijs.

Een essentiële voorwaarde om leezorg op leezorgniveau III te laten lukken is oog te hebben voor de competentieontwikkeling van alle betrokken partners. We denken hier aan het voltallige schoolteam met leraren, interne zorgbegeleiders, ondersteunend personeel, paramedisch personeel en de directies, aan de ouders, de inspectieleden, de pedagogische begeleiding en de CLB leden. Een andere belangrijke deskundigheid nodig voor implementatie van leezorg in de scholen is teamwerk.

Het is immers niet voldoende dat alle betrokken partners competent zijn, de partners moeten ook nog als een team werken.

De overheid erkent dat leezorg overleg zal vragen. Overleg onder de vorm van intervisie en supervisie is tevens een belangrijke vorm van competentieontwikkeling. Op dit ogenblik is niet duidelijk welke de omvang is van die nood aan extra overleg. In de periode van vrijwilligheid en de uitbouw van goede praktijkvoorbeelden kunnen we in kaart brengen welke extra tijd leerkrachten nodig hebben wanneer ze voor leerlingen een onderwijsomgeving van leezorgniveau III moeten realiseren.

Verder is er voor de pedagogische begeleiding ook een rol weggelegd in het overdragen van de expertise van het buitengewoon onderwijs naar het schoolteam van het gewoon onderwijs. Dit vooral om de veranderingen op schoolniveau te begeleiden. Niet alleen de leerkrachten van de gewone school, maar ook de teamleden uit de buitengewone school zullen voor hun functioneren begeleiding nodig hebben. De pedagogische begeleiding kan ook de directies bijstaan in het omgaan met weerstanden.

Ouders hebben nood aan competentieontwikkeling voor het maken van de juiste keuzes. Ze vragen hiervoor begeleiding, ondersteuning en advies. De ouders zijn vragende partij voor informatie, participatie en ondersteuning. Ze zijn de eerste verantwoordelijken voor het schoolgaan van hun kind. De keuze van een school of onderwijsomgeving dient gebaseerd te zijn op de zienswijze en het toekomstperspectief van de ouders en het kind zelf. Ze dienen hiervoor volledig en correct geïnformeerd te worden.

Financierings- en allocatiemechanismen

Vanaf leerzorgniveau III kiezen we voor een leerling-gebonden budget dat ingezet wordt in een school voor gewoon of in een school voor buitengewoon onderwijs, naargelang de keuze van de ouders. Deze leerlingen brengen “hun” omkadering mee naar de gekozen school en worden niet bijkomend geteld als “gewone” leerling. De omkadering die de leerling inbrengt moet toelaten om goed in te spelen op zijn specifieke noden.

We gaan uit van een omkadering per leerzorgveld (combinatie van leerzorgniveau en cluster). We vertrekken daarbij van de huidige omkaderingsnormen die we nu in het buitengewoon basisonderwijs en buitengewoon secundair onderwijs kennen. Het doel is binnen elk leerzorgveld één omkaderingsnorm vast te leggen voor alle doelgroepen binnen dat veld. Het gegeven dat we met leerzorg een onderscheid maken tussen leerzorgniveau III en leerzorgniveau IV, een onderscheid dat we vandaag in de leerlingenpopulatie van het buitengewoon onderwijs niet kennen, noopt in elk geval tot een herziening van de omkaderingsnormen.

Op leerzorgniveau III zal de leerling-gebonden financiering van de leerlingen die zich bevinden in een onderwijsomgeving van leerzorgniveau III in het gewoon onderwijs gelijk zijn aan deze voor leerlingen in leerzorgniveau III die een keuze maken voor een school voor buitengewoon onderwijs. Deze leerling-gebonden financiering omvat lestijden, uren en puntengewichten (werkingsmiddelen). Voor de aanwending van de lestijden, uren en puntengewichten (werkingsmiddelen) in het gewoon onderwijs kiezen we voor een prioritaire en exclusieve samenwerking met het buitengewoon onderwijs. We zullen technisch bekijken hoe de invulling van de ondersteuning vanuit het buitengewoon onderwijs kan verlopen. Overdracht van punten of uren is daarbij een mogelijke optie. Indien er geen samenwerking tot stand kan komen, heeft de gewone school de mogelijkheid de ondersteuning op basis van de leerling-gebonden middelen zelf te organiseren. Eerst moet de piste van samenwerking met een school voor buitengewoon onderwijs gevolgd worden. Hier zien we een belangrijke groeimogelijkheid voor de ondersteunende opdracht vanuit het buitengewoon onderwijs.

We zijn ook van oordeel dat de leerling-gebonden financiering beschikbaar moet zijn op het moment van de inschrijving in of overstap binnen een school. In elk geval kan bij de opvang van een leerling in het gewoon onderwijs niet gewerkt worden met de teldag van 1 februari van het voorafgaande schooljaar (cfr de telling voor GON wijkt daar nu ook van af).

Leerlingen die zich in een onderwijsomgeving van leerzorgniveau III bevinden in een gewone school blijven ook in aanmerking komen voor speciale onderwijsleermiddelen.

Men vreest dat door een keuze voor het gewoon onderwijs het schaaleffect van de samenvoeging van middelen als gekozen wordt voor een school voor buitengewoon onderwijs, verloren zal gaan. De opvang in een gewone onderwijssetting kan echter ook mogelijkheden creëren. Zo is er minder “verdichting” van problemen wanneer leerlingen met ernstige problemen meer verspreid zitten.

Scholen voor buitengewoon onderwijs die een bredere doelgroepwerking uitbouwen zullen tijdelijk een stimulans krijgen om hen toe te laten aan deskundigheidsbevordering te doen.

De samenwerking tussen Onderwijs en Welzijn vormt op leerzorgniveau III (en IV) een belangrijk aandachtspunt. Scholen voor buitengewoon onderwijs zijn in een aantal gevallen voor hun paramedische omkadering afhankelijk van Medisch Pedagogisch Instituten (MPI's), die gesubsidieerd worden door het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap. Jongeren die les volgen in het buitengewoon onderwijs, zijn vaak in een MPI of semi-internaat opgenomen. Door het protocolakkoord Coens-Steyaert wordt rekening gehouden met de omkadering van dat MPI/semi-internaat bij de berekening van het personeel van de betrokken scholen voor buitengewoon onderwijs (paramedisch, medisch, sociaal, psychologisch en orthopedagogisch personeel).

Het protocolakkoord is destijds tot stand gekomen vanuit de overtuiging dat, wanneer schoolgaande jongeren in een internaat of semi-internaat verblijven, de personeelsformaties van onderwijs en welzijn in complementariteit moeten worden ingezet.

De VLOR is de mening toegedaan dat deze filosofie kan worden behouden maar moet worden aangepast aan de nieuwe realiteit en de gewijzigde opdrachten van de instellingen van het Vlaams Agentschap (cfr. flexibilisering van de zorg, regionale omschrijvingen, ambulante zorg,).

Het Raadgevend Comité bij het VAPH is van oordeel dat de samenwerking met de door het VAPH erkende en gesubsidieerde voorzieningen (thuisbegeleidingsdiensten, revalidatiecentra en (semi-) internaten) veel vlugger in beeld dient te komen omdat ze ook op leerzorgniveau I en II een ondersteunende rol hebben ten aanzien van kinderen en hun gezin. Het Comité meent ook dat het akkoord Coens-Steyaert inzake de afstemming van de personeelsomkadering van scholen voor buitengewoon onderwijs en van (semi-)internaten aan herziening toe is, maar wijst op de onderscheiden rol van het onderwijs- en welzijnsaanbod en de veranderde opdrachten van de voorzieningen. Ondersteuning van het leren is slechts één van de deelopdrachten van deze voorzieningen (integrale benadering van de zorgvraag).

Het overleg met het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap is wat deze problematiek betreft opgestart. We onderzoeken of de oorspronkelijke uitgangspunten nog voldoende

gemeenschappelijke basis vormen en of we kunnen komen tot een haalbare actualisering van de samenwerkingscondities.

Het gemeenschapsonderwijs vraagt naar een samenhangend concept voor onderwijs, opvang in het internaat, semi-internaat en buitenschoolse opvang. Het is terecht dat we deze vragen ook meenemen in leerzorg.

In een aantal scholen voor buitengewoon onderwijs wordt de paramedische ondersteuning aangeleverd vanuit het revalidatiecentrum. De leerlingen die van deze dienstverlening gebruik maken, komen niet meer in aanmerking voor omkadering onderwijs. Het dossier van de revalidatie tijdens de lestijden is hieraan gekoppeld. Er werden al bilaterale contacten met de sector en met de federale overheid (Riziv) gehouden.

Binnen de VLOR werkgroep leerzorg werd ervoor gepleit om scholen voor buitengewoon onderwijs die veel kansarme leerlingen opvangen, net als scholen voor gewoon onderwijs, extra middelen toe te kennen voor gelijke kansen.

Uit een bevraging van scholen voor buitengewoon onderwijs waarbij de GOK-indicatoren van het gewoon onderwijs toegepast werden op hun leerlingenpopulatie, is gebleken dat, afhankelijk van het type, er een grote interferentie is met kansarmoede. Dit was een beperkte bevraging op basis van een inschatting van de schoolleiding. Het is echter niet duidelijk hoe groot die variantie tussen scholen effectief is en waardoor die dan te verklaren valt. Indien de verschillen tussen scholen groot zijn pleit dit voor een corrigerende GOK-factor. Toch is het identiek doortrekken van de GOK-regeling van het gewoon onderwijs naar het buitengewoon onderwijs niet voor de hand liggend. Hoe we GOK in het buitengewoon onderwijs eventueel moeten concipiëren, moet nog verder grondig onderzocht worden. Daartoe is recent een onderzoek opgestart dat zal nagaan welke de verschillen zijn in werkdruk wanneer scholen voor buitengewoon onderwijs geconfronteerd worden met verschillen in de socio-culturele of socio-economische samenstelling van hun leerlingenpopulatie.

Een aandachtspunt dat samenhangt met de keuze van leerlingen met een inschaling van leerzorgniveau III voor het gewoon onderwijs is de fysieke toegankelijkheid van scholen. Fysieke toegankelijkheid reikt ook nog verder dan de problematiek van personen met een motorische handicap. Voor personen met sensorische of verstandelijke problemen heeft toegankelijkheid te maken met de mogelijkheid om informatie te verkrijgen en om probleemloos te kunnen communiceren.

De fysieke toegankelijkheid is reeds bij wet van 17 juli 1975 betreffende de toegang van gehandicapten tot gebouwen, voorzien. De instanties die bouwvergunningen afleveren moeten toezien op de naleving van deze regelgeving want in de praktijk blijkt dat er soms weinig rekening mee wordt gehouden. In het kader van coherent beleid moeten toekomstige beleidskeuzes en impulsen voor scholenbouw rekening houden met de evoluties in het kader van leerzorg.

3.4. Leerzorgniveau IV

Indicatiestelling

Leerzorgniveau IV vereist naast de onderwijsaanpassingen die vermeld zijn bij leerzorgniveau III bijkomende inspanningen in welzijn en zorg. Op dit leerzorgniveau is er een blijvende nood aan gespecialiseerde therapie en verzorging, eventueel met residentieel of semi-residentieel verblijf in een voorziening. De interventies vereisen een aparte orthopedagogische en orthodidactische setting.

Op leerzorgniveau IV gaat het dus om leerlingen met zeer complexe ondersteuningsnoden die met de daarvoor voorziene middelen van het buitengewoon onderwijs niet adequaat kunnen worden opgevangen in het gewoon onderwijs.

Dit veronderstelt andere criteria om het onderscheid met leerzorgniveau III te maken. Een voorstel van criteria is:

- aanwezigheid van een zeer ernstige en/of meervoudige problematiek: zeer ernstige en/of meervoudige stoornissen op het gebied van het verstandelijk, fysiek en sensorieel functioneren (cluster 3) of aanhoudende ernstige stoornissen op het gebied van de sociale interactie en extreem gedrag met belangrijke negatieve implicaties voor het eigen onderwijsleerproces en van medeleerlingen (cluster 4)
- nood aan gespecialiseerde infrastructuur en voorzieningen;
- grotere nood aan (para)medische en therapeutische ondersteuning in vergelijking met leerzorgniveau III. Er is sprake van een andere verhouding van lestijden onderwijskundige ondersteuning en uren (para)medische en therapeutische begeleiding;
- in aanmerking komen voor één van volgende mogelijke trajecten op niveau secundair onderwijs: een studierichting met uitzicht op een gewoon getuigschrift/diploma (huidige opleidingvorm 4) of een opleiding met uitzicht op een alternatieve certificering gericht op integratie/tewerkstelling in een beschermd leef- en/of werksmilieu (OV1 en OV2 aanbod)⁶².

⁶² Het Raadgevend Comité bij het VAPH wijst in dit verband op nieuwe visies op het gebied van de arbeidsmatige mogelijkheden van personen met matige en ernstige verstandelijke beperkingen, begeleid werken en arbeidszorg als argumenten voor volwaardige studiesanctienering op leerzorgniveau IV. Men is van oordeel dat leerlingen met een handicap op dit leerzorgniveau niet verstoken mogen blijven van andere rechten, zoals een wacht- of werkloosheidsvergoeding.

De stuurgroep die zich zal buigen over de indicatorenontwikkeling zal deze differentiërende criteria tussen leerzorgniveau III en IV moeten beoordelen. Wij zijn van mening dat niet alle leerlingen uit opleidingsvorm 1 en 2 op leerzorgniveau IV moeten worden ingeschaald. Niet alle leerlingen voldoen aan het criterium zeer ernstige en meervoudige problematiek of hebben nood aan een omgeving waar een belangrijker aandeel gaat naar therapie en zorg in verhouding tot onderwijs.

Deze en mogelijk nog andere of bijkomende criteria zullen bediscussieerd moeten worden met het oog op de operationalisering en toepasbaarheid. Bij dit overleg zal het beleidsdomein Welzijn betrokken worden.

Het Raadgevend Comité bij het VAPH stelt in het advies bezorgd te zijn over de differentiërende criteria tussen leerzorgniveau III en IV. Deze bezorgdheid wordt gevoed vanuit de vaststelling dat inclusief onderwijs niet tot de mogelijkheden wordt gerekend voor leerlingen die ingeschaald werden op leerzorgniveau IV. Het Comité betreurt eveneens dat leerlingen van leerzorgniveau V geen keuzemogelijkheden hebben voor gewoon onderwijs en dat ouders van leerlingen op leerzorgniveau I en II niet kunnen opteren voor buitengewoon onderwijs.

Leerzorg wil ouders niet het individuele recht toekennen om die school te kiezen die ze zelf wensen. We willen een fijnmazig systeem van inschaling van zorgbehoeften ontwikkelen, waarbij in sommige gevallen alleen een keuze voor een gewone school mogelijk is, soms een gelijkwaardige keuze tussen gewoon of buitengewoon onderwijs en in nog andere gevallen een setting van buitengewoon onderwijs.

Leerzorgniveau IV achten we het best realiseerbaar in een aangepaste setting. Wanneer ouders een inschrijving van een leerling van zorgniveau IV in de gewone school verkiezen, kunnen ze niet verwachten dat de nodige middelen daar beschikbaar zijn. In dit geval worden de middelen van leerzorgniveau III toegekend. De overheid zal scholen voor gewoon onderwijs niet verbieden om een leerling die voldoet aan alle kenmerken van leerzorgniveau IV toch in te schrijven maar ze blijft van mening dat de opvang van deze leerling niet onder dezelfde organisatorische en structurele voorwaarden kan als in het buitengewoon onderwijs op leerzorgniveau IV.

Dit leerzorgniveau bestaat niet voor cluster 1 en cluster 2.

Op leerzorgniveau IV vinden we leerlingen in clusters 3 met zeer ernstige en/of meervoudige problemen. Het onderwijsproces op leerzorgniveau IV wordt bepaald door ontwikkelingsdoelen en een individueel curriculum. Het wordt gereserveerd voor het buitengewoon onderwijs omwille van de gespecialiseerde infrastructuur en voorzieningen die nodig zijn. De financiering zal specifiek zijn voor deze groep leerlingen, die meestal ook medische zorg nodig hebben.

Een leerling behoort in cluster 4 tot leerzorgniveau IV als er ernstige problemen zijn in de sociale interactie met leraren en hij erg storend gedrag vertoont met belangrijke negatieve implicaties voor zijn eigen onderwijsleerproces en dat van zijn medeleerlingen. Die problemen zijn niet eenmalig en niet beperkt tot een bepaalde situatie. Er is bovendien sprake van extreem gedrag. Op basis van psychodiagnostisch onderzoek blijkt dat de leerling een gevaar is voor zichzelf of voor anderen. De leerling verwondt zichzelf of heeft zelfmoordneigingen, lijdt aan een ernstige depressie of vertoont extreem fysiek of extreem verbaal agressief gedrag. Dit gedrag wordt niet beïnvloed door een gerichte aanpak en afspraken. Bovendien heeft de zorg in het gewoon onderwijs onvoldoende effect. De deelname aan gewoon onderwijs is dus onmogelijk geworden.

Voor de VLOR moet leerzorgniveau IV (en V) mee ruimte bieden voor kinderen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften die kampen met zeer ernstige, complexe of meervoudige beperkingen. Het gaat om kinderen die op meerdere domeinen van hun functioneren zeer ernstige beperkingen ondervinden. Minimaal is er sprake van een combinatie van zeer ernstige cognitieve beperkingen, zeer ernstige tekorten in sociaal aanpassingsgedrag en zeer ernstige tekorten op het vlak van het sensomotorisch functioneren ⁶³. Ook het Raadgevend Comité bij het VAPH vraagt meer duidelijkheid over de plaats van kinderen en jongeren die verblijven in voorzieningen voor niet-schoolgaanden.

Deze kinderen en jongeren hebben nood aan een complementair en een geïntegreerd onderwijs-, zorg- en therapie-aanbod. Ze dienen op een geïntegreerde wijze verweven te zijn en aan te sluiten bij hun noden.

Dit aanbod vergt zo gespecialiseerde kennis en deskundigheid dat het best in een bijzondere onderwijs- en/of zorgsetting wordt aangeboden. Het aanbod kan volgens de raad het best gerealiseerd worden vanuit een samenwerkingsverband tussen onderwijs- en welzijnsorganisaties, waarbij het CLB de draaischijffunctie opneemt. Het moet bovendien voldoende flexibel zijn, zodat er individueel kan ingespeeld worden op de specifieke verhouding tussen de onderwijs- en zorgbehoeften van elk kind,

⁶³ Algemene Raad (22 juni 2006), *Visietekst over kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen*.

rekening houdend met de al dan niet in de regio aanwezige dienstverlening vanuit de welzijnsvoorzieningen.

Ook voor deze problematiek van schoolgaanden en niet-schoolgaanden zal de stuurgroep indicatorenontwikkeling voorstellen moeten formuleren.

Inschrijvingsrecht

Hiervoor verwijzen we naar het onderdeel inschrijvingsrecht onder punt 3.3.Leerzorgniveau III.

We vertrekken van het principe dat ouders van een leerling met een inschaling op leezorgniveau IV zich kunnen aanbieden aan een school voor buitengewoon onderwijs die zich richt tot de cluster waartoe hun kind behoort. Als het kind behoort tot een doelgroep die al in de school aanwezig is en als de school zich ook richt op leezorgniveau IV kan het kind inschrijven. Behoort het kind tot een andere doelgroep van de cluster of richt de school zich momenteel niet tot leerlingen die zich op leezorgniveau IV bevinden, dan mag de school de leerling inschrijven maar is ze hiertoe niet verplicht. Verbreding en verdieping die ook op leezorgniveau IV aan de orde zijn, zijn dus niet verplicht. Ook hier zal een richtinggevend decretaal kader en de implementatie via een planificatieprocedure van toepassing zijn.

Momenteel zijn er ontwikkelingen aan de gang binnen het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap om in de toekomst te werken met zorggradaties in plaats van categorieën gebaseerd op stoornissen. We zullen deze ontwikkelingen moeten opvolgen en beide beleidsdomeinen zullen moeten waken over het compatibel zijn van zorggradatie en leezorg.

Competentieontwikkeling

Heel wat scholen voor buitengewoon onderwijs die momenteel leerlingen van cluster 3 opvangen, getuigen dat hun leerlingenpopulatie door de jaren heen complexer is geworden en veel meervoudige problematieken herbergt. Schoolteams hebben een beleid en praktijk ontwikkeld om deze meer behoeftige doelgroepen een antwoord te bieden. We zijn er van overtuigd dat er in scholen voor buitengewoon onderwijs al heel wat know how ontwikkeld is. De vraag naar een gunstiger normenstelsel om meer begeleidingscomfort op het therapeutische en verzorgende vlak te krijgen is meer acuut dan de vraag naar bijkomende inspanningen voor competentieontwikkeling. Toch vraagt het werken met deze groep van leerlingen met zeer ernstige stoornissen, complexe of meervoudige problematieken de nodige expertise. Scholen hebben die nu al doende opgedaan. Als meerdere scholen

een aanbod willen creëren of uitbreiden moet dit aspect van handelingsdeskundigheid ook in het oog worden gehouden. Deze groepen zijn klein in aantal zodat er weinig of geen aandacht naar uitgaan in de initiële lerarenopleiding en de basisopleidingen voor paramedici en begeleiders.

Voor de zeer problematische groepen binnen cluster 4 stelt zich zeker een probleem van expertisetekort en handelingsverlegenheid. De probleemverkenning die de VLOR over de problematiek van jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen heeft uitgevoerd en het eraan verbonden project onder leiding van de Koning Boudewijnstichting kunnen elementen aanreiken om de situatie voor de schoolteams en individuele leerkrachten te verbeteren.

Financierings- en allocatiemechanismen

Bij de indicatiestelling maken we een onderscheid tussen leerzorgniveau III en IV op basis van een aantal criteria. Eén van de criteria heeft betrekking op een andere verhouding tussen onderwijskundige en onderwijsondersteunende/therapeutische omkadering in vergelijking met leerzorgniveau III.

We zullen onderzoeken hoe we vertrekkende van het huidige normenstelsel buitengewoon onderwijs de verhouding onderwijskundige t.o.v. paramedische omkadering kunnen aanpassen zodat een meer passende omkadering van leerlingen op leerzorgniveau IV kan gerealiseerd worden.

3.5. Leerzorgniveau V

Er zijn verschillende redenen waarom jongeren voor korte of langere tijd afwezig zijn van hun (thuis)school (zieke kinderen, jongeren die verblijven in Gemeenschapsinstellingen voor Bijzondere Jeugdbijstand of andere voorzieningen zoals time out...). Deze leerlingen kunnen komen uit de verschillende clusters en leerzorgniveaus. Het onderwijskundig aanbod is niet specifiek verbonden aan een soort onderwijs. Het aanbod kan gegeven worden in scholen voor buitengewoon onderwijs, maar ook in medische voorzieningen, in de thuissituatie.... Leerzorgniveau V omvat een aantal specifieke maatregelen die bedoeld zijn om de achterstand te beperken en de terugkeer naar school voor te bereiden.

Het huidige aanbod voor wie niet naar school kan, beperkt zich tot zieke kinderen. Vanuit Onderwijs is er dus geen aanbod voor bijvoorbeeld onderwijs in de Gemeenschapsinstellingen voor Bijzondere Jeugdbijstand. Er zijn projectmatig wel een aantal initiatieven in verband met time out, in samenwerking met Welzijn.

Voor zieke kinderen zijn er momenteel vier mogelijkheden:

1. Type 5-onderwijs (ziekenhuisscholen en preventoria);
2. Permanent Onderwijs Aan Huis (POAH);
3. Tijdelijk Onderwijs Aan Huis (TOAH), recent geoptimaliseerd door maatregelen voor chronisch zieke kinderen;
4. Onderwijs in K-diensten.

Wellicht kunnen de mogelijkheden voor onderwijs aan zieke kinderen in de toekomst nog versterkt worden. Gebruik van moderne informatie- en communicatietechnologieën ligt daarbij voor de hand. De overheid ondersteunt op dit moment al het experimentele project BedNet.

3.5.1. Type 5

Ziekenhuisscholen en preventoria bestaan sinds vele jaren in Vlaanderen, maar zijn beperkt in aantal.

Er zijn 7 basisscholen van het type 5: 3 verbonden aan universitaire ziekenhuizen (Antwerpen, Gent en Leuven), 2 verbonden aan revalidatieklinieken (Pulderbos en Vlezenbeek), 2 bij het preventorium in De Haan (1 Franstalig en 1 Nederlandstalig). Op één dag zijn er zo'n 370 kinderen in alle type 5-scholen samen aanwezig.

Er zijn 4 secundaire scholen van het type 5 (opleidingsvorm 4): 1 bij het preventorium in De Haan, 3 bij universitaire ziekenhuizen (Antwerpen, Gent en Leuven), als afdeling gehecht aan de basisschool type 5. Er blijft nauwe samenwerking met de thuishschool.

3.5.2. Permanent Onderwijs Aan Huis

Leerplichtige leerlingen die voldoen aan de toelatingsvoorwaarden voor het buitengewoon onderwijs maar door hun handicap (bv. zeer broze beenderen, vergroot risico bij infecties) niet over een langere periode (één of meerdere jaren) onderwijs kunnen volgen op school, hebben recht op Permanent Onderwijs Aan Huis. De school voor buitengewoon onderwijs die het Permanent Onderwijs Aan Huis zal verstrekken, krijgt voor de betrokken leerling vier bijkomende lestijden per week gefinancierd of gesubsidieerd.

Momenteel krijgen jaarlijks vier à vijf kinderen op deze manier onderwijs. Sinds 1 september 2005 bestaat deze regeling ook voor het buitengewoon secundair onderwijs.

3.5.3. Tijdelijk Onderwijs Aan Huis (TOAH)

In 1997 werd het Tijdelijk Onderwijs Aan Huis in het basisonderwijs geïntroduceerd. In 2005 werd de regeling voor Tijdelijk Onderwijs Aan Huis uitgebreid naar het secundair onderwijs.

Tijdelijk Onderwijs Aan Huis komt er op neer dat een leerplichtig kind in het lager en secundair onderwijs, na een ononderbroken afwezigheid wegens ziekte of ongeval van 21 kalenderdagen, onder bepaalde voorwaarden recht heeft op 4 lestijden of -uren onderwijs thuis of in het regionale ziekenhuis.

De thuisschool stelt een leerkracht aan die het Tijdelijk Onderwijs Aan Huis zal verstrekken. Hiertoe krijgt de school vier bijkomende lestijden of -uren per week en per zieke leerling gefinancierd of gesubsidieerd. Jaarlijks worden door deze maatregel in het basisonderwijs ongeveer 150 leerlingen geholpen. Voor het secundair onderwijs zijn er nog geen cijfers omdat de maatregel zeer recent is.

Vanaf 1 januari 2007 kunnen chronisch zieke kinderen genieten van Tijdelijk Onderwijs Aan Huis. Door de specificiteit van hun ziekte geraken deze leerlingen immers vaak niet aan 21 kalenderdagen *ononderbroken* afwezigheid. Deze belemmeringen werden opgeheven.

3.5.4. K-diensten

In 2002 werd er gestart met het toekennen van subsidie-enveloppen aan de 12 kinderpsychiatrische diensten. Die zijn gebaseerd op het aantal dag- en dagen nachtbedden waarvoor de betrokken K-dienst erkend is. Zo zijn er in Vlaanderen momenteel 257 subsidieerbare plaatsen. Uiteraard wordt ook hier, net zoals in type 5, op jaarbasis een veelvoud aan jongeren geholpen. Deze groep stijgt.

De subsidie-enveloppe wordt toegekend om de K-dienst in staat te stellen onderwijs te organiseren. Uiteraard is dit onderwijs voor de betrokken jongeren geen verplichting maar een mogelijkheid (de jongere is in de eerste plaats ziek).

De subsidiëring van de K-diensten is relatief jong. De eerste bevindingen van de betrokken K-diensten zijn positief. Men is vooral tevreden met de grote autonomie en flexibiliteit die gegeven werd. Maar de K-diensten vinden de toegekende subsidie-enveloppe iets te beperkt. Met meer financiële middelen zou er een meer adequaat aanbod uitgewerkt kunnen worden. Zo is men bv. vragende partij om nazorg te verstrekken als de jongere de K-dienst verlaat en terug naar school begint te gaan.

3.5.5. Leerlingen met een zware meervoudige beperking (delta)

De opvang van leerlingen met een zware meervoudige beperking is een ander snijvlak tussen de zorg vanuit Welzijn en vanuit Onderwijs. Nu wordt een aantal van deze leerlingen met diepe verstandelijke en meervoudige beperkingen vrijgesteld van de leerplicht. Over de mogelijkheid van vrijstelling zijn de meningen verdeeld. Sommigen vinden dit een aantasting van het recht op onderwijs en vragen deze vrijstelling af te schaffen. Anderen oordelen dat de mogelijkheid van vrijstelling het recht op onderwijs niet aantast, maar eerder in het belang van de leerling kan gebeuren (zie ook hoofdstuk V).

De vraag is of dit zorgaanbod in Onderwijs of in Welzijn of in beide kan of moet worden georganiseerd. Vandaag is het zo dat de integrale behandeling, begeleiding én ondersteuning van deze jongeren ten laste is van Welzijn. De oplossing is wellicht een intense samenwerking tussen Welzijn en Onderwijs met als doel een zo hoog mogelijke kwaliteit van leven voor deze jongeren.

3.5.6. Resterende knelpunten en noden

Door het Tijdelijk Onderwijs Aan Huis, de ziekenhuisscholen, het subsidiëren van de K-diensten als Diensten Met OnderwijsBehoeften en het Permanent Onderwijs Aan Huis, beschikt Vlaanderen over een vrij volledig instrumentarium om het leerrecht van jongeren die langdurig niet naar school kunnen gaan te garanderen. M.a.w. dit zorgniveau wordt momenteel al vrij goed ingevuld.

Geheel nieuwe maatregelen of concepten hoeven dan ook niet te worden uitgewerkt. Toch leven er nog bekommernissen voor de verdere verbetering van het aanbod:

1. De type 5-scholen moeten in staat gesteld worden om hun langverblijvers een zekere nazorg te geven. Zo kan de reïntegratie van een kind dat lange tijd in een type 5-school verbleef beter verlopen. De school van de jongere kan nood hebben aan enig inzicht in de problematiek en de aanpak en het feit dat de komst of de terugkeer van deze jongere een beetje begeleid wordt kan sommige scholen over de brug halen om de jongere (terug) in de school op te nemen. Dit kan door hen een soort reïntegratiepakket toe te kennen.
2. Type 5-scholen zouden in staat gesteld moeten worden om binnen hun bestaande lestijdenpakket of lesurenpakket andere disciplines dan leerkrachten (bvb. een orthopedagoog) aan te trekken. Dit kan zinvol zijn om een meer gerichte onderwijskundige aanpak uit te werken en uit te voeren.
3. Momenteel kan in het secundair onderwijs enkel Type 5-onderwijs van opleidingsvorm (OV) 4 ingericht worden. Maar het onderwijsaanbod voor de zieke jongeren is lang niet altijd gericht op jongeren uit het algemeen, technisch, kunst- en beroepsonderwijs met doorstromingsafdeling. De regelgeving in het buitengewoon secundair onderwijs moet worden bijgestuurd opdat niet enkel opleidingsvorm 4 kan aangeboden worden, maar dat er ook onderwijs aan bvb. jongeren uit het BuSO kan gegeven worden. M.a.w. secundaire type 5-scholen moeten opgericht kunnen worden los van de bestaande opleidingsvormen.
4. De type 5-scholen kunnen in het secundair onderwijs enkel opgericht worden bij de universitaire ziekenhuizen. Er zouden in het secundair onderwijs type 5-scholen moeten kunnen opgericht worden, los van de universitaire ziekenhuizen, bvb. bij een beperkt aantal revalidatiecentra.

5. Er moet onderzocht worden of de bestaande secundaire afdelingen van de ziekenhuisscholen de mogelijkheid kunnen krijgen om onafhankelijke secundaire ziekenhuisscholen te worden. De vraag naar een directiefunctie is immers groot.
6. Naast ziekenhuizen, al dan niet verbonden aan een ziekenhuisschool, preventoria en K-diensten, zijn er nog verschillende soorten diensten en voorzieningen waar er zich groepen jongeren bevinden die langdurig verstoken kunnen zijn van onderwijs. We onderzoeken welke diensten en voorzieningen er nog onderwijsbehoeften hebben en waarvoor de subsidietechniek die we gebruiken voor de K-diensten nuttig kan zijn om ook daar onderwijs met onderwijsmiddelen mogelijk te maken. We denken dan in de eerste plaats aan de Gemeenschapsinstellingen.
7. Voor de jongeren die in K-diensten en andere diensten met onderwijsbehoeften verblijven is het ook belangrijk dat er een zekere nazorg gegeven kan worden (zie voorstel 2).

We zullen bij de start van leerzorg onderzoeken welke bekommernissen binnen leerzorgniveau V een prioritaire aanpak moeten krijgen en hoe we deze binnen de eerste fase van het implementatietraject kunnen realiseren.

HOOFDSTUK III. Hoe verder?

1. Van conceptnota naar decreet

De ontwerpconceptnota sloot het proces van gemeenschappelijke beleidsontwikkeling in VLOR werkgroep leerzorg af. Op 17 november 2006 kregen de leden van de algemene raad, de niveauraden en de betrokken commissies van de VLOR een toelichting bij de ontwerpconceptnota.

Op 16 februari 2007 ontvingen we de adviezen van de VLOR en van het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap. Op basis daarvan werd de tekst van de ontwerpconceptnota op bepaalde passages nog verduidelijkt.

Dit heeft geleid tot de conceptnota die nu voorligt en die ter goedkeuring zal geagendeerd worden voor de vergadering van de Vlaamse regering van 30 maart 2007. Nadien zal de nota voor bespreking ingeleid worden in de Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie.

Het is de bedoeling om dan werk te maken van een ontwerp van decreet dat in het schooljaar 2007-2008 het legistiek traject zal doorlopen.

Het doel is om op 1/9/2008 een basisdecreet te hebben waarvan de gefaseerde uitvoering start op 1/9/2009.

2. Van decreet naar uitvoering: een geleidelijk proces

In heel wat reacties op leerzorg is te lezen dat de implementatie alleen maar kan via een geleidelijk proces. Velen zijn van mening dat een aantal belangrijke randvoorwaarden nu (nog) niet gerealiseerd zijn. Hoewel dit genuanceerd moet worden is de vraag naar een weloverwogen implementatieproces zeker gerechtvaardigd.

Heel het kader op een bepaalde datum invoeren voor gans Vlaanderen lijkt te massaal en een moeilijk te beheersen proces.

We voorzien een gefaseerd implementatieplan.

Leerzorg is deels een beschrijving van de bestaande situatie met gebruik van een andere terminologie. Wanneer we de inschaling in leerzorgniveau III met de keuze voor het gewoon onderwijs en leerzorgniveau IV wegdenken dan is de afstand tussen wat we vandaag kennen en dat wat in leerzorg wordt beschreven niet zo groot. Heel wat gewone scholen zijn al aardig bedreven in de implementatie van leerzorgniveau I en II. Op leerzorgniveau II wordt een belangrijk stuk van het GON geïntegreerd, voor andere types wordt de individuele omkadering vervangen door het structureel (bovenschools)

toekennen van middelen die naar de scholen met de meeste noden kunnen terugvloeien. De inschaling in leerzorgniveau III met de keuze voor buitengewoon onderwijs is perfect vergelijkbaar met de huidige attestering voor het buitengewoon onderwijs. Doelgroepwerking blijft mogelijk.

De inschaling (“attestering”) door CLB’s gebeurt met gebruik van een andere terminologie en volgens andere procedures maar heel wat actoren, niet het minst binnen de CLB-sector zelf, zijn vragende partij om meer handelingsgericht te kunnen werken op het gebied van diagnostiek en begeleiding.

Via GON en ION zijn heel wat gewone scholen vandaag al vertrouwd met leerlingen die zich bevinden in een onderwijsomgeving van leerzorgniveau III en die een geïndividualiseerd traject op basis van handelingsplanning volgen. De ondersteunende maatregelen zijn vandaag in een aantal situaties niet groot genoeg om de zorg te bieden die nodig is.

Voorafgaand aan de start van leerzorg op 1 september 2009 zijn een aantal voorbereidende stappen nodig. Cruciaal zijn ondermeer:

- de ontwikkeling van de indicatoren, procedures en protocollen die nodig zijn om CLB’s toe te laten de leerlingen in te schalen. Gezien het belang van een goede diagnostiek en indicatiestelling stelt de VLOR voor om te proefdraaien met landelijke criteria in de CLB-sector met het oog op 1.9.2009. We zien dit als een praktijktoets en niet als het initiëren van nieuwe proefprojecten.
- de inventaris van bestaande professionaliseringsmogelijkheden en het in kaart brengen van de behoeften op dat vlak.
- het opstellen van een budgettair implementatieplan voor de eerste periode van 3 jaar (2009-2011).

In een eerste fase van de implementatie, we denken dan aan een termijn van maximaal twee schooljaren, kan gestart worden met de nieuwe wijze van inschaling van zorgleerlingen door de CLB’s (alle leerzorgniveaus en alle clusters).

In deze eerste fase van de implementatie treden leerzorgniveau I en II in werking en wordt het gemotiveerd verslag voor de overgang van leerzorgniveau I naar II van kracht.

De inschaling in leerzorgniveau III met de keuze voor buitengewoon onderwijs komt in de plaats van de attestering buitengewoon onderwijs die we vandaag kennen. Deze inschalingen kunnen onmiddellijk in voege treden.

De inschalingen in leerzorgniveau III met de keuze voor gewoon onderwijs en leerzorgniveau IV in deze eerste fase moeten een duidelijker beeld geven over de omvang van deze groepen, de impact op de scholen en op de personeelsleden en de budgettaire vereisten.

De inschrijving in het gewoon onderwijs van leerlingen die een onderwijsomgeving nodig hebben van leerzorgniveau III gebeurt op basis van vrijwilligheid. We kiezen voor een scenario van geleidelijke groei en de ontwikkeling van goede praktijk. De condities die in het GOK-decreet bepaald zijn betreffende draagkrachtafweging blijven spelen. Scholen die het engagement aangaan kunnen wel een

beroep doen op de leerling-gebonden middelen. Tegen het einde van het implementatietraject moeten minimumpercentages en eventuele andere objectieve parameters vastliggen op basis waarvan individuele scholen voor gewoon basisonderwijs en scholen met een eerste graad secundair onderwijs onvoldoende draagkracht kunnen inroepen. Er moet ook meer ervaring zijn opgedaan met de notie “zinvol traject” om de draagkrachtafweging in scholen voor gewoon secundair onderwijs met een tweede en derde graad te regelen. .

Voor de verbreding en verdieping van het buitengewoon onderwijs (opnemen van nieuwe doelgroepen binnen en over de clusters) voorzien we ook een groeipad. We leggen een decretaal kader vast en zullen via de installatie van een planificatieprocedure de verbreding en verdieping realiseren. We gaan hier uit van een periode van 5 jaar. We evalueren voor de diverse doelgroepen of op een gegeven ogenblik een versnelling van de operatie nodig is. De doelgroep van leerlingen met pervasieve ontwikkelingsstoornissen (autisme, autismspectrumstoornissen) is hiervan een voorbeeld.

De implementatie van leezorgniveau IV komt voor een groot stuk neer op het voorzien van een gedifferentieerde en meer aangepaste omkadering binnen de huidige leerlingpopulatie van scholen voor buitengewoon onderwijs. Het maakt ook deel uit van de verbredings- en verdiegingsstrategie die we willen hanteren. In sommige gevallen kan het ook gaan om nieuwe doelgroepen (cfr. de doelgroep van niet-schoolgaanden die in de werkgroep Delta aan bod kwam). In een eerste fase willen we de inschalingen in dit leezorgniveau in kaart brengen. Op basis van de evaluatie wordt de implementatie van leezorgniveau IV doorgevoerd. Sommige scholen voor buitengewoon onderwijs richten zich momenteel nog niet tot deze doelgroepen met complexere en meervoudige beperkingen. Zij zullen niet verplicht worden zich naar deze groepen te richten. Ook hier willen we de planificatieprocedure aanwenden om bij gebrek aan een passend aanbod met het veld te onderzoeken hoe een verruiming te realiseren is.

Schematisch ziet het implementatieproces er als volgt uit:

Fase 1 (korte termijn < 2011)

- Invoering leerzorgniveau I en II
- Invoering gemotiveerd verslag bij overgang leerzorgniveau I en II
- Inschaling door de CLB's volgens de leerzorgniveaus en clusters/doelgroepen (implementatie begeleidingstraject)
- Invoering leerzorgniveau III met de keuze voor buitengewoon onderwijs
- Installeren van vrijwilligheid voor inschrijving leerlingen leerzorgniveau III in het gewoon onderwijs (condities GOK-decreet)
- Installeren van een planificatieprocedure voor vrijwillige verbreding en/of verdieping in buitengewoon onderwijs met bijzondere aandacht voor de verbreding en/of verdieping van het aanbod voor specifieke doelgroepen.
- Onderzoek van knelpunten binnen leerzorgniveau V en aanreiken van oplossingen tegen het einde van fase 1.
- Evaluatie. Bestuderen dynamiek van het inschalingsproces, de vrijwillige inschrijving van leerlingen leerzorgniveau III in het gewoon onderwijs en de vrijwillige verbreding/verdieping in het buitengewoon onderwijs. Zicht krijgen op inschalingen leerzorgniveau III met keuze voor gewoon onderwijs en leerzorgniveau IV. Bijsturing van budgettair implementatieplan 2009-2011

Fase 2 (middellange termijn 2011 - 2014)

- Continuering na evaluatie van de vrijwilligheid voor inschrijving leerlingen leerzorgniveau III met een keuze voor gewoon onderwijs
- Realisatie van de verbreding en verdieping buitengewoon onderwijs (m.i.v. leerzorgniveau IV) op basis van een decretaal kader en de planificatieprocedure
- evaluatie van de vrijwilligheid bij inschrijving leerlingen leerzorgniveau III gewoon onderwijs
- Opmaak budgettair implementatieplan 2011-2014

Fase 3: (lange termijn 2016)

- implementatie na evaluatie van leerzorgniveau III met de keuze voor gewoon onderwijs met garantie van draagkrachtafweging obv percentages (basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs) en zinvol traject (tweede en derde graad secundair onderwijs)
- Opmaak budgettair implementatieplan 2014-2017

BIJLAGE 2

Schriftelijk antwoord van het Kinderrechtencommissariaat op de vraag van de heer Jef Tavernier:

“Wat vindt het Kinderrechtencommissariaat van het standpunt dat leerzorgniveau 4
geen recht heeft op inclusief onderwijs?”



.datum 3-7-2007

volgnr.

Schriftelijke vraag

Leerzorgniveau 4 in strijd met internationale rechtsregels?

Aan de Minister van Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie
Aan de Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie

Kinderrechtencommissariaat

Leuvenseweg 86

1000 Brussel

tel.: 02-552 98 00

fax: 02-552 98 01

kinderrechten@vlaamsparlement.be

www.kinderrechten.be

1 Inleiding

Tijdens de hoorzitting over de nota Leerzorg van 24 mei jl. werd door de heer Jef Tavernier de volgende vraag gesteld:

"Dat leerzorgniveau 4 geen recht heeft op inclusief onderwijs gaat volgens de heer Vandelanotte (Ouders voor Inclusie) in tegen internationale verdragen. Wat denkt het Kinderrechtencommissariaat (KRC) daarover?"

De commissievoorzitter reageerde daarop om deze vraag schriftelijk te stellen aan het KRC vermits de Kinderrechtencommissaris ondertussen de commissievergadering had verlaten.

2 Overwegingen Kinderrechtencommissariaat

We herhalen de overwegingen die reeds in het advies leerzorg zijn opgenomen¹. In het Internationaal Verdrag inzake de Rechten (IVRK) wordt het recht op inclusief onderwijs niet expliciet toegekend. Toch menen we dat bij een comprehensieve lezing dit recht op inclusie sterk aanwezig is.

Nog meer van belang is de VN-conventie voor gelijke rechten van personen met een handicap van 13 december 2006. Deze Conventie is immers wel een grote pleitbezorger voor een inclusieve maatschappij. Hierdoor kan men zich vragen stellen bij het toch wel 'exclusieve' karakter van het leerzorgniveau 4 in het buitengewoon onderwijs. Deze kinderen dreigen toch uitgesloten te worden van het reguliere onderwijs. Kinderen met zware zorg kunnen zich wel laten inschrijven in het 3^{de} niveau van het gewone onderwijs, maar zullen naar alle waarschijnlijkheid geweigerd worden. Scholen in het gewone onderwijs zullen immers niet geneigd zijn deze kinderen met extra zorg in te schrijven als ze daar niet de nodige materiële en financiële middelen voor verkrijgen. Naar de toekomst toe zal een dergelijk 'uitsluitend' onderdeel in het leerzorgbeleid toch aangepakt moeten worden in de richting van ook deze kinderen in het reguliere aanbod op te nemen.

Bij deze verdragen moet wel opgemerkt worden dat uit de formulering dient afgeleid worden dat het geen subjectieve rechten in hoofde van de leerling omschrijft maar eerder inspanningen oplegt aan de lidstaten. Men kan van de lidstaten dan niet verwachten dat zij deze rechten op een inclusieve behandeling van vandaag op morgen realiseren, maar ze zullen wel een proces naar volledige inclusie moeten in gang zetten.

2.1. Het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind

Uit het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind valt zeker een inclusieve aanpak te lezen, ook al staat het er niet in termen van 'recht op inclusie'.

In art.23. vinden we o.m. de volgende principes terug:

¹ Advies 2006-2007/5 (zie www.kinderrechten.be, onder Documenten/beleidsadviezen)

- erkennen van een volwaardig en behoorlijk leven voor kinderen met een handicap;
- de bevordering van zelfstandigheid;
- de bevordering van een actieve deelname aan de samenleving;
- het recht op toegankelijke en passende bijstand, waar mogelijk gratis;
- gericht op o.m. daadwerkelijke toegang tot onderwijs;
- met het oog op een zo groot mogelijke integratie in de maatschappij en persoonlijke ontwikkeling

Art. 23 benadrukt duidelijk de actieve deelname aan het gemeenschapsleven en een zo volledig mogelijke integratie in de maatschappij. Dit impliceert een zo ver mogelijk doorgedreven deinstitutionalisering en toeleiding naar de basisvoorzieningen met flexibele ondersteuningsmodaliteiten en houdt daarmee een duidelijk pleidooi voor inclusie in. De mate van ondersteuning en hoe een persoon met een beperking daarop beroep kan doen is daarbij cruciaal voor zijn of haar participatie.

Maar daarnaast stelde we ook al nadrukkelijk dat alle basisbeginselen en overige rechtsbepalingen tegelijk onverkort blijven gelden. Kinderen met een handicap zijn namelijk in eerste instantie kind, mét alle rechten eigen aan kinderen en jongeren en pas in tweede instantie kind met eigen, specifieke kenmerken, die elk kind uniek maakt. Bewoordingen van art. 23 moeten gelezen worden in combinatie met de andere artikelen uit het verdrag. Art. 23 geeft in deze enkel aanvullende rechten voor minderjarigen met een handicap. Met name artikel 3 speelt hier ook een belangrijke rol: in hoeverre kan regulier onderwijs de belangen van kinderen met zware zorgnoden tegemoet komen? In hoeverre is het in het belang van een bepaalde leerling om wel het recht te hebben (op papier) om naar een reguliere school te gaan wanneer daar onvoldoende mogelijkheden voorzien zijn om met zijn/haar specifieke kansen en beperkingen om te gaan?

M.a.w., hoewel kinderen het recht hebben om niet vooraf volgens vaste hokjes 'gelabeld' en behandeld te worden, kan een gedifferentieerde aanpak wel in hun belang zijn. Dit is een delicate afweging.

Ook het toezichthoudend Comité voor de rechten van het kind gaat in de 'concluding observations' regelmatig in op het belang van de inclusieve aanpak². Daarnaast organiseert het Comité ook themadagen. In 1997 ging de "general discussion" over kinderen met een handicap en ook daar werd een pleidooi voor inclusief onderwijs gehouden³. In de laatste commentaren bij het Belgisch rapport uitte het Comité haar bezorgdheid over o.m. de verschillen in rechtsbeleving van kinderen met een handicap in onderwijs en drong het Comité aan op de nodige wetwijzigingen om het beleid in overeenstemming te brengen met de besluiten van de general discussion en de UN Standard Rules en de Salamanca Statements.

Het moge duidelijk zijn dat vanuit het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind een zo inclusief mogelijk beleid opgelegd wordt.

2.2. VN-conventie voor gelijke rechten van personen met een handicap

Voorafgaandelijk aan de Conventie voor gelijke rechten van personen met een handicap was er al een geheel van niet-bindende normen die wel een hoog moreel

² CRC/C/15/add.178

³ <http://www.ohchr.org/english/bodies/crc>

gezag genieten⁴. We bespraken die reeds in voormeld advies. Gezien daar geen dwingende kracht van uitgaat laten we ze hier buiten beschouwing.

Deze recente VN-conventie is daarentegen wel degelijk een juridisch bindend document. Het accent ligt hier op het feit dat personen met een handicap in de eerste plaats mensen zijn. Mensen met kansen, rechten, mogelijkheden,... Dit kan pas wanneer drempels worden weggewerkt, de juiste mentaliteit heerst en er wordt voorzien in voldoende ondersteuning en redelijke aanpassingen.

Specifieke bepalingen over onderwijs hebben dan ook een dwingende kracht en gaan in deze context al een hele stap verder dan het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind.

Deze conventie verplicht de staten ten eerste een **inclusief onderwijssysteem** in te richten, rekening houdend met het volledige potentieel aan talenten en creativiteit zodat het de personen met een handicap in staat stelt effectief deel te nemen aan het maatschappelijk leven:

"1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to:

(a) The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity;

(b) The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;

(c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society."

Ten tweede moet de staat voorzien dat **niemand uitgesloten** wordt van onderwijs op basis van een handicap. De staat moet ook voorzien dat personen met een handicap even makkelijk toegang krijgen tot een inclusief, kwaliteitsvol en gratis basis- en middelbaar onderwijs. Dit gaat dus over alle mensen met een handicap, ongeacht een eventuele categorisering. Waarbij **redelijke aanpassingen en de noodzakelijke ondersteuning** moeten voorzien zijn zodat volledige inclusie op sociaal en academisch niveau kan nagestreefd worden.

"2. In realizing this right, States Parties shall ensure that:

(a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;

(b) Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;

(c) Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided;

(d) Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;

(e) Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion."

⁴ Standard Rules of the equalization of opportunities for Persons with Disabilities

(<http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>)

Salamanca statement and framework for action on special needs education (UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO.)

Ten derde moet de staat **voldoende maatregelen** nemen zodat personen met een handicap met gelijke kansen deel kunnen uitmaken van de maatschappij.

“3. States Parties shall enable persons with disabilities to learn life and social development skills to facilitate their full and equal participation in education and as members of the community. To this end, States Parties shall take appropriate measures, including:

(a) Facilitating the learning of Braille, alternative script, augmentative and alternative modes, means and formats of communication and orientation and mobility skills, and facilitating peer support and mentoring;

(b) Facilitating the learning of sign language and the promotion of the linguistic identity of the deaf community;

(c) Ensuring that the education of persons, and in particular children, who are blind, deaf or deafblind, is delivered in the most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and in environments which maximize academic and social development.”

Om dit recht te garanderen moet de staat voorzien in voldoende getraind **personeel, materialen en pedagogische middelen**.

“4. In order to help ensure the realization of this right, States Parties shall take appropriate measures to employ teachers, including teachers with disabilities, who are qualified in sign language and/or Braille, and to train professionals and staff who work at all levels of education. Such training shall incorporate disability awareness and the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities “

De staat dient er ook op toe te zien dat er aangepaste accommodatie wordt voorzien, zodat personen met een handicap zonder discriminatie bijkomende scholing kunnen volgen.

“5. States Parties shall ensure that persons with disabilities are able to access general tertiary education, vocational training, adult education and lifelong learning without discrimination and on an equal basis with others. To this end, States Parties shall ensure that reasonable accommodation is provided to persons with disabilities.”

3 Advies van het Kinderrechtencommissariaat

Is leerzorgniveau 4 in strijd met de internationale rechtsregels?

- In de vermelde verdragen vinden we geen impliciete vermelding naar een verbod op een bepaalde regeling of onderscheid in onderwijsaanbod. In die zin gaat het aanbieden van een vierde zorgniveau of het onderscheid tussen gewoon en buitengewoon onderwijs niet in tegen de verplichting tot het aanbieden van onderwijs aan alle kinderen waartoe de Belgische staat internationaal verplicht wordt. Bovendien kan hiervoor even goed artikel 3 van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind als argument gehanteerd worden.
- Anderzijds is het overduidelijk in de evolutie van de internationale rechtregels dat inclusie, in de volle betekenis van het woord, steeds meer een recht wordt waar men niet meer omheen kan. Personen met een handicap zijn in de eerste plaats mensen. Mensen met kansen, rechten, mogelijkheden,... Dit kan pas wanneer drempels worden weggewerkt, de juiste mentaliteit heerst en er wordt voorzien in voldoende ondersteuning en redelijke aanpassingen. In die zin is het een kwestie van tijd dat de recent afgesloten Conventie voor gelijke rechten van personen met een handicap rechtsgevolgen gaat hebben voor de Belgische Staat en de Vlaamse deelstaat.
- Gezien artikel 24 van deze Conventie de inclusiegedachte sterk promoot, lijkt het ons dan ook niet opportuun aan kinderen met extra zorg uitsluitend een vierde leerzorgniveau binnen het buitengewoon onderwijs aan te bieden waardoor een aantal kinderen kansen ontnomen worden om deel te nemen aan het regulier onderwijs. Scholen in het reguliere onderwijs zouden immers niet geneigd zijn dergelijke kinderen in te schrijven omdat ze daar niet dezelfde werkingskosten voor krijgen. Anders gesteld: het vierde zorgniveau mag aangeboden worden voor kinderen met extra zorg in het buitengewoon onderwijs voor zij die dit wensen. Maar daarnaast zal het beleid binnen een niet al te verre toekomst voor dergelijke kinderen ook het recht of de keuzemogelijkheid moeten aanbieden om deel te kunnen nemen aan het 'gewone' onderwijs conform het inclusiegedachtegoed, met daarbij natuurlijk ook de nodige middelen.