

ingediend op **876** (2020-2021) – Nr. 3
23 mei 2022 (2021-2022)

Verslag van de hoorzitting

namens de Commissie voor Onderwijs
uitgebracht door Kathleen Krekels, Steve Vandenberghe,
Johan Danen en Hilâl Yalçın

over de nota van de Vlaamse Regering

ingediend door viceminister-president Ben Weyts

Conceptnota decreet Leersteun

Documenten in het dossier:

876 (2020-2021) – Nr. 1: Nota van de Vlaamse Regering
– Nr. 2: Verslag

verzendcode: OND

Samenstelling van de Commissie voor Onderwijs:

Voorzitter: Karolien Grosemans.

Vaste leden:

Arnout Coel, Koen Daniëls, Karolien Grosemans, Kathleen Krekels, Annabel Tavernier;
Roosmarijn Beckers, Jan Laeremans, Kristof Slagmulder;
Loes Vandromme, Hilâl Yalçin;
Jean-Jacques De Gucht, Gwendolyn Rutten;
Johan Danen, Elisabeth Meuleman;
Hannelore Goeman.

Plaatsvervangers:

Marius Meremans, Axel Ronse, Nadia Sminate, Kris Van Dijck, Katja Verheyen;
Leo Pieters, Els Sterckx, Sam Van Rooy;
Katrien Schryvers, Brecht Warnez;
Els Ampe, Tom Ongena;
Stijn Bex;
Steve Vandenberghe.

Toegevoegde leden:

Kim De Witte.

INHOUD

I.	Uiteenzetting door Elke Struyf	5
1.	Positieve elementen	5
2.	Zorgen en aandachtspunten	5
3.	Samen inclusief onderwijs realiseren	6
II.	Uiteenzetting door Wim Van den Broeck	7
1.	M-decreet als invulling van inclusieprincipe	7
2.	Schoolexterne hulp (schaduwonderwijs)	8
3.	Schoolinterne hulp (sticordi)	8
4.	Onderzoek naar effecten van maatregelen	9
5.	Implicaties	9
6.	Oplossingen	10
7.	Handelingsgerichte diagnostiek.....	10
8.	Besluit.....	10
III.	Uiteenzetting door de CLB's.....	11
1.	Algemene appreciatie conceptnota	11
2.	Ondersteuning op de juiste plaats en op de juiste manier	11
3.	Zuivere rol voor CLB-team	12
4.	Conclusie	12
IV.	Uiteenzetting door de ondersteuningsnetwerken	12
1.	Antwerpen	12
1.1.	Geloof in inclusie - focus op participatie	12
1.2.	De school aan zet	13
1.3.	Eén spoor: efficiënt, eenvoudig, kwalitatief	13
1.4.	Speerpunten voor sterke leersteun.....	14
2.	West-Vlaanderen	14
2.1.	Toeleiding	14
2.2.	Kwaliteit	14
2.3.	Expertise	15
2.4.	Aandachtspunten	15
V.	Uiteenzetting door de kleine types	15
1.	Types 4, 6 en 7	15
1.1.	Ondersteuningsteams kleine types	15
1.2.	Doelen voor de leersteun	16
1.3.	Ondersteuningsmodel	16
1.4.	Speerpunten voor sterke leersteun.....	18
2.	Type 2.....	18
2.1.	Type 2: een verborgen parel	19
2.2.	Inclusie type 2: borgen en uitbouwen	19
2.3.	Parels geven glans	19

VI. Uiteenzetting door NOOZO	20
1. Ambitie voor inclusie	20
2. Aandacht voor toegankelijkheid en Universal Design for Learning	20
3. Leerlingen en ouders als gelijkwaardige partners	20
4. Knelpunten in het gewoon onderwijs wegwerken	20
5. Een hervorming van het ondersteuningsmodel	21
6. Buitengewoon onderwijs	21
7. Er is nood aan een transversaal beleid.....	22
8. Besluit.....	22
VII. Bespreking.....	22
1. Tussenkomensten van de leden	22
1.1. Steve Vandenberghe	22
1.2. Kathleen Krekels.....	23
1.3. Roosmarijn Beckers.....	24
1.4. Johan Danen	25
1.5. Koen Daniëls	25
1.6. Loes Vandromme	25
2. Antwoorden van professor Elke Struyf	25
3. Aanvullende tussenkomsten van de leden	27
4. Antwoorden van de sprekers	28
Gebruikte afkortingen	36

Op 24 maart 2022 organiseerde de Commissie voor Onderwijs een hoorzitting over de nota van de Vlaamse Regering. Conceptnota decreet Leersteun, met:

- Elke Struyf, gewoon hoogleraar aan de afdeling Opleidings- en Onderwijswetenschappen van de UAntwerpen;
- Wim Van den Broeck, hoogleraar aan de Faculteit Psychologie en Educatiewetenschappen van de VUB;
- Stefan Grielens, algemeen directeur Vrij CLB Netwerk;
- Bruno Sagaert, directeur Koepelwerking bij OVSG;
- Marjolein Petit, pedagogisch begeleider CLB bij Provinciaal Onderwijs Vlaanderen;
- Mieke Quirijnen, algemeen coördinator bij Ondersteuningsnetwerk Kempen;
- Koen Bernaers, algemeen coördinator bij Ondersteuningsnetwerk Voorkempen Antwerpen Noord;
- Ellen Wolfs, leidinggevende bij Ondersteuningsnetwerk Antwerpen plus;
- Eveline Pil, coördinator bij Ondersteuningsnetwerk West;
- Carmen Supeene, coördinator bij Ondersteuningsnetwerk West;
- Ann Loveniers, coördinator bij vzw De Kade;
- Pieter Stock, directeur secundair onderwijs bij Dominiek Savio;
- Annabel Deneckere, directeur basisonderwijs bij Dominiek Savio;
- Sofie Pringels, coördinator ondersteuning type 2 bij De Vinderij;
- Veronique Deblon, beleidsmedewerker bij NOOZO;
- Seline Somers, stafmedewerker onderwijs en werk bij GRIP.

I. Uiteenzetting door Elke Struyf

1. Positieve elementen

Volgens professor *Elke Struyf* hebben de auteurs van de conceptnota de rapporten goed gelezen. Zij stipt eerst de positieve elementen aan waarmee tegemoetgekomen wordt aan een aantal knelpunten: extra middelen; de 60/40-verdeelsleutel, die meer gewicht geeft aan geïdentificeerde leerlingen; de visie en werkwijze voor de verslagen; de verzelfstandiging van de leersteuncentra; de aandacht voor optimale spreiding; het eenspoorbeleid met een aanspreekpunt voor alle vragen; het statuut voor leerondersteuners en de mogelijkheid tot netoverstijgende samenwerking.

Daarnaast vermeldt ze de aandacht voor brede basiszorg en verhoogde zorg als fundament voor het beleid over leerlingenbegeleiding; de aandacht voor het versterken van schoolteams om inclusie mogelijk te maken; het kwaliteitstoezicht door de inspectie en de aandacht voor onderwijs aan leerlingen met een ernstige meervoudige beperking.

2. Zorgen en aandachtspunten

Anderzijds zijn er ook bekommernissen die meer vergen dan een aanpassing van de nota of een verduidelijking in de memorie van toelichting, meent de spreker. Zij moeten immers in het werkveld gerealiseerd worden, al moet de decreettekst er wel op aansturen.

Een belangrijke verdienste van het M-decreet is dat inclusie ermee op tafel kwam. Elke Struyf hoopt dat met wat voorligt dat pad niet wordt verlaten, ook al is het voor velen nog niet evident. De weg is niet zonder hindernissen, evenmin als de weg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of een beperking. De uitdaging is groot doch haalbaar, met doorzettingsvermogen en hulp. Rechtsomkeer maken, is voor haar geen optie. Die vastberadenheid mist ze echter in de nota. Welke garantie biedt die dat scholen die twijfelen en overwegen om terug te keren naar het oude en bekende, alsnog volhouden?

De spreker leest dat de decreetgever de ingeslagen weg van inclusief onderwijs wil voortzetten, maar dan is het ook wenselijk dat scholen die inspanningen doen, aangemoedigd worden, net zoals de scholen die treuzelen. Daartoe bevat de conceptnota weliswaar aanzetten, maar de spreker bepleit niettemin dat de decreetgever samen met de scholen zoekt naar gepaste incentives.

Zorgwekkend blijft hoe men het inschrijvingsrecht rijmt met de grotere verantwoordelijkheid van klassenraden. De door iedereen gewenste samenwerking met ouders blijft voor veel scholen een uitdaging. Een praktijk om scholen op dat vlak meer te responsabiliseren, en die in Nederland al is uitgerold, is om hen, ingeval ze een leerling zelf niet kunnen opvangen, samen met de ouders te laten zoeken naar een geschikte school. Ook de opvolging van weigeringen door de inspectie is een goed spoor, naast de mogelijkheid tot beroep.

3. Samen inclusief onderwijs realiseren

De vraag die de minister opriep naar de mogelijkheid om elk kind met elke beperking in elke klas op te vangen, houdt haar bezig. Volgens de spreker heeft inclusief onderwijs vooral positieve ervaringen nodig als motor. Scholen worstelen nog met een dergelijke inclusie en niet het minst voor leerlingen met complexe onderwijsbehoeften of extra meervoudige ondersteuningsbehoeften. Welnu, zoiets kan niemand alleen realiseren, dat kan alleen samen, en vergt leiderschap en ondersteuning.

Naast leersteuncentra zijn het buitengewoon onderwijs en de welzijnssector daarbij noodzakelijke partners. Scholen ondersteunen bij het realiseren van inclusief onderwijs, is ook de ambitie van 'Samen inclusief onderwijs realiseren. Een handboek voor professionals', waarin Vlaamse en Nederlandse expertise wordt gebundeld en dat nog dit schooljaar wordt uitgegeven.

In hoofdstuk 7 van het handboek worden door Anke de Boer en Sara Nijs diverse manieren voorgesteld om ondersteuning te realiseren, vertrekkend van een Amerikaans model. Het is een inspirerend kader als aanzet voor minder segregatie, ook al vinden sommigen bepaalde ondersteuningsvormen mogelijk niet inclusief.

De spreker stelt de diverse vormen om ondersteuning te bieden grafisch voor in de vorm van een piramide, met onderaan de ondersteuningsvormen binnen het gewoon onderwijs.

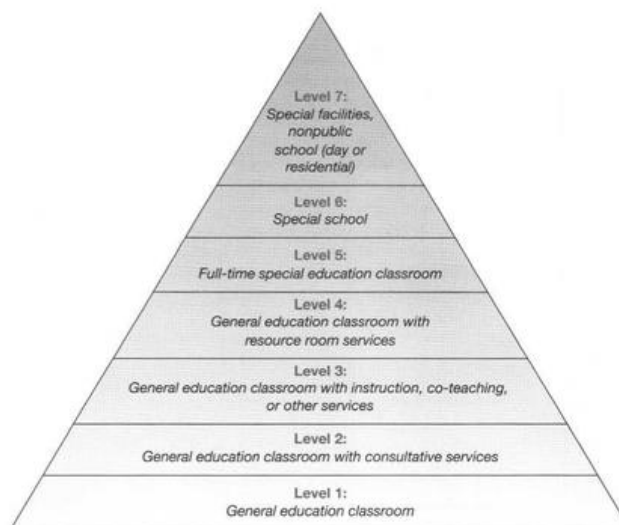


Figure 1.4 Sample Continuum of Services, from Least Restrictive to Most Restrictive
(Mastropieri and Scruggs, 2014, p. 17)

Het onderste niveau, niveau 1, zet in op ondersteuning in de klas en is standaard aanwezig in scholen voor gewoon onderwijs. Dat is optimale inclusie, die zelfs niet opvalt voor andere leerlingen. Er wordt ingezet op UDL en op sterke leraren die daarmee weten om te gaan. Ook op het tweede niveau speelt de ondersteuning zich af in de klas, maar die komt wel van buiten. Bij het derde niveau, nog steeds in de klas, vermeldt ze coteaching en de inzet van onderwijsassistenten of ondersteuners, die samen met de leraar verantwoordelijk zijn voor de hele klasgroep. Belangrijk is dat de ondersteuner ook de leraar ondersteunt, zodat die verder kan als de ondersteuner niet aanwezig is. Als hij de leerling ondersteunt, is dat vaak samen met andere leerlingen.

Vanaf het vierde niveau doet zich geleidelijk een verschuiving voor naar ondersteuning buiten de klas, in wat men internationaal een 'resource room' noemt. Het vijfde niveau doet zich nog steeds voor in de school voor gewoon onderwijs, maar wel in een eigen, aparte groep, bijvoorbeeld voor kinderen met een ernstige en meervoudige beperking. Als voorbeeld geeft ze de Nederlandse 'samen naar school'-klassen voor kinderen die doorgaans aangewezen zijn op een specialistische setting of een medisch kinderdagcentrum buiten het reguliere onderwijs. Ondertussen wordt in een veertigtal klassen van het basisonderwijs een dergelijke zorg op maat aangeboden. Om de inclusie te bevorderen, wordt gewerkt met contactmomenten. Recent onderzoek leert dat de betrokken leraren over het algemeen positief staan tegenover die inclusie, al vragen ze wel ondersteuning door een eigen begeleider van de kinderen. Ook de kinderen zelf waarderen het, vinden het leerzaam en helpen graag.

Ook in Vlaanderen ontstaan initiatieven op dat vijfde niveau, bijvoorbeeld door de inrichting van een OV4-klas in een school voor gewoon secundair onderwijs, met ondersteuning door het buitengewoon onderwijs. Een dergelijke aanwezigheid maakt uitwisseling mogelijk, evenals gezamenlijke activiteiten en vakken, expertisedeling en eventueel de overstap naar het gewoon onderwijs.

Op het zesde en zevende niveau wordt de ondersteuning geboden door de specialistische voorziening, zoals in Vlaanderen het buitengewoon onderwijs. Ook daar ziet men echter een ontwikkeling naar meer samenwerking met het gewoon onderwijs, zoals wat men in Nederland symbiose noemt: leerlingen die ingeschreven zijn in het voortgezet speciaal onderwijs kunnen op grond van een overeenkomst tot maximaal 60 procent van de onderwijstijd volgen in een reguliere school, wat zeker een oplossing is voor leerlingen met goede cognitieve mogelijkheden. De spreker bepleit dat de decreetgever incentives biedt aan scholen om ook aan de hand van dergelijke organisatievormen inclusief onderwijs mogelijk te maken.

II. Uiteenzetting door Wim Van den Broeck

Wim Van den Broeck wil in zijn kritische analyse de samenhang laten zien van leezorg en leersteun met andere onderwijskundige problemen. Het inclusiebeginsel houdt in om zo veel mogelijk leerlingen volwaardig te laten participeren aan het gewoon onderwijs. Hij stelt vast dat vrijwel niemand ervan uitgaat dat werkelijk alle kinderen in het gewoon onderwijs terechtkunnen en dat het buitengewoon onderwijs op termijn dus moet verdwijnen. Dat laatste heeft in een meer pragmatische of realistische visie nog een rol te spelen, zij het misschien in afgeslankte vorm.

1. M-decreet als invulling van inclusieprincipe

Inclusie gaat ervan uit dat alle leerlingen er belang bij hebben een gemeenschappelijke basisvorming te krijgen om hen zo veel mogelijk kansen te geven in het leven. In de conceptnota leest hij evenwel dat "elk kind optimaal begeleid en

uitgedaagd moet worden en maximale ondersteuning moet krijgen met het oog op leerwinst en optimale ontwikkelingskansen". De formulering impliceert dat de individuele leerling centraler wordt gesteld. De vraag is hoever men wil gaan in die individualisering. De consequentie is immers dat het basisonderwijs voor sommige kinderen misschien slechts twee jaar hoeft te duren, maar voor andere zeven of acht jaar. Wil men dat?

Wereldwijd wordt op goede gronden een jaarklassensysteem gehanteerd, dat het onder meer praktisch mogelijk maakt om een gemeenschappelijke basis aan alle kinderen mee te geven. Waarom zou men zich nog zorgen maken om degenen die achterblijven als men het individu tot norm verheft?

Het M-decreet bracht niet wat velen ervan verwacht hadden, vandaar het nieuwe ontwerp van decreet, dat voor sommigen een breuk betekent, voor anderen een voortzetting of verbetering. De kern van het probleem is dat, naast een kleinere groep van leerlingen met een vrij goed objectiveerbare handicap, er een steeds grotere groep is die ook een beroep doet op de ondersteuningscapaciteit. Die groep is heterogeen van samenstelling: leer- of aandachtsproblemen, gedrags- en emotionele problemen, attitude- of andere opvoedingsproblemen. De spreker roept de vraag op of het aanbod die vraag heeft gecreëerd.

2. Schoolexterne hulp (schaduwonderwijs)

Hoe wordt die groep zo goed mogelijk geholpen? Onderzoek van Verschuere en Struyf leert dat een substantieel percentage schoolexterne hulp krijgt (gemiddeld 17 procent per leerjaar). Meestal gaat het om bijles voor lees- of rekenproblemen. Internationaal is echter goed gedocumenteerd (zie onder anderen Robert E. Slavin) dat dergelijke interventies, als ze slechts een- of tweemaal per week plaatsvinden, geen enkel effect hebben. Wat wel werkt, zijn programma's die een intensief leerlingvolgsysteem combineren met individuele begeleiding in de school door de leerkracht.

Ander onderzoek laat zien dat een dergelijk schaduwonderwijs bovendien sterk asociale effecten heeft, legt Wim Van den Broeck uit. De kans op diagnose of doorverwijzingen naar externe hulpverleners is een typisch middenklassenfenomeen (tot vijftien keer groter) hoewel er vanzelfsprekend niet minder problemen voorkomen bij de lagere sociale klassen. De conceptnota toont terecht geen enthousiasme voor die praktijk, maar legt hem evenmin aan banden. De spreker wijst in dit verband op de medewerking door sommige leerkrachten. Ook CLB-medewerkers zien er soms geen graten in.

3. Schoolinterne hulp (sticordi)

Daarop gaat de spreker in op de schoolinterne hulp, vooral aangeboden via sticordimaatregelen, gedefinieerd als 'elke concrete maatregel die de beperkende invloed van een onaangepaste omgeving op de participatie van een persoon met een handicap neutraliseert'. Als voorbeelden geeft hij voorleessoftware bij dyslexie, een tafelkaart of rekenmachine bij dyscalculie.

Een ernstig probleem daarmee is dat ze als tijdelijke maatregelen bedoeld zijn, maar in de praktijk doorgaans een permanent karakter krijgen en daardoor eerder dispensaties dan compensaties worden. Het gevolg is niet het neutraliseren van de handicap, maar de mogelijkheid dat hij op langere termijn zelfs versterkt wordt. Leerlingen die meer instructie nodig hebben, krijgen feitelijk juist minder instructie. Men kan zich dan ook afvragen of al die maatregelen wel zo effectief zijn, stelt de spreker.

4. Onderzoek naar effecten van maatregelen

Wim Van den Broeck geeft de bevindingen mee van empirisch onderzoek dat hij daarnaar deed. Het betreft een longitudinaal onderzoek bij 1400 leerlingen uit het eerste tot en met zesde leerjaar. Elk semester werden zij getest aan de hand van reken-, lees-, en spellingtoetsen en werden vragenlijsten aan leerkrachten voorgelegd, onder meer over welke leerlingen wanneer welke maatregelen kregen opgelegd. De onderzoekers werkten met een onderbroken tijdreeksanalyse waarin het individu zijn eigen controle is.

Uit het onderzoek blijkt dat 37,2 procent van de leerlingen aanpassingen krijgt, waarvan 25,4 procent compensaties/dispensaties en 11,6 procent stimulerende en remediërende maatregelen. De spreker licht enkele resultaten van het onderzoek toe, weergegeven in grafieken met rekenscores op één schaal gebracht doorheen de tijd, met op een bepaald moment het punt van interventie. In het tweede semester van het tweede leerjaar stelt men vast dat een stimulerende of remediërende maatregel geen effect heeft: de lijn loopt lineair door zonder enige knik. Uit het onderzoek blijkt, opvallend en onverwacht, dat remediëring op latere tijdstippen juist negatieve effecten sorteert. De onderzoekers gaan natuurlijk af op de informatie van de leerkrachten die de remediërende initiatieven hebben genomen. Op wat er precies in de klas gebeurt, hadden de onderzoekers geen zicht. Ook van compensaties en dispensaties werd een negatief effect vastgesteld op diverse tijdstippen.

5. Implicaties

De spreker besluit dat de effecten, voor zover ze er zijn, alvast niet positief zijn, maar eerder, zij het niet altijd in even sterke mate, negatief. Als men voor vrij veel leerlingen het niveau aanpast aan hun zwakte, kan dat een factor worden in de problematiek van de niveaudaling, waarschuwt hij.

Men hanteert een simplistisch medisch model waarin elk leerprobleem meteen benoemd of gediagnostiseerd wordt als een stoornis waarvoor men ten hoogste nog kan compenseren. Dat model is evenwel niet in overeenstemming met de wetenschappelijke kennis over leerproblemen, waarin ze gezien worden als complex en multifactorieel bepaald, maar behorend tot een normale variatie.

Er zijn problemen, dat ontkent de spreker niet, maar het is onjuist om te denken dat er naast de leerkrachten specialisten bestaan die wel weten hoe ze moeten worden aangepakt. Wat die kinderen nodig hebben, is goed onderwijs, gestructureerd, systematisch en intensief. Een kind met dyslexie is geen kind dat niet kan leren lezen, wel een kind dat daar meer tijd en instructie voor nodig heeft. De specialisten daarvoor zijn de leerkrachten zelf. De organisatie van zowel schoolexterne als -interne hulp heeft geleid tot het uitbesteden van een aantal kerntaken, wat heeft geleid tot het ondergraven van hun zelfvertrouwen en professionaliteit, met alle gevolgen voor hun motivatie.

Een vergelijkbaar probleem doet zich voor bij leerlingen met aandachts-, gedrags- of emotionele problemen. Een sterk geïndividualiseerde aanpak kan in de meeste gevallen leiden tot afhankelijkheid van een maatregel, terwijl juist zelfstandigheid om op langere termijn met het probleem om te gaan, bevorderd moet worden. Psychotherapeutisering van het onderwijs moet worden vermeden, benadrukt Wim Van den Broeck.

Enkele juristen wezen op een interessante ontwikkeling op het vlak van de toekenning van maatregelen en de toepassing van het inclusieprincipe. Tot en met het M-decreet werd de toekenning van uitzonderingsmaatregelen gezien als werken aan inclusie, terwijl inmiddels het besef groeit dat hoe meer individuele

aanpassingen nodig zijn, hoe minder inclusief het onderwijs werkt. Het kan opnieuw inclusiever worden door het zo vorm te geven dat alle leerlingen er baat bij hebben. Individuele aanpassingen werken bovendien ook discriminerend, vooral als ze afhankelijk zijn van de inspanningen van ouders. Er zijn altijd leerlingen met vergelijkbare problemen die geen aanpassingen krijgen.

De huidige aanpak leidt tot een onhoudbare spanning tussen gewoon lesgeven en inspelen op individuele onderwijsbehoeften. Leerkrachten moeten alle leerlingen de gemeenschappelijke einddoelen laten halen en tegelijk zo veel mogelijk differentiëren. Niemand kan hen zeggen hoe ze dat moeten combineren. Het gevolg is overbelasting, waardoor het draagvlak om voor echte inclusieleerlingen iets te doen, wegsmelt. Daar komt de doorgeslagen juridisering van het onderwijs bovenop, die voortdurende verantwoording vereist.

6. Oplossingen

In de plaats daarvan bepleit de spreker de creatie van echt inclusieve settings, waarbij die grote groep leerlingen opnieuw in een onderwijskundig kader past, en de voortdurende toepassing van 'universal design' (bijvoorbeeld door niet aan sommige leerlingen extra tijd te geven voor hun toetsen maar in voldoende tijd te voorzien voor iedereen, of door te zorgen voor een rustige, veilige en gedisciplineerde omgeving in de klas, waarin ook leerlingen met aandachtsproblemen kunnen functioneren). De spreker waarschuwt ook voor een populaire interpretatie van UDL, met name de mythe dat elke leerling anders leert.

Men hoort gebruik te maken van praktijken en modellen die in internationaal onderzoek effectief zijn gebleken, waarvan hij het 'response to instruction'-model als voorbeeld geeft. Dat staat overigens wel in het regeerakkoord maar niet in de conceptnota, merkt hij op. Het komt erop neer dat men steeds intensievere instructies geeft voor een steeds kleiner wordende groep die dat nodig heeft om mee te kunnen.

7. Handelingsgerichte diagnostiek

Het is tot slot hoog tijd om het al lang ingeburgerde begrip handelingsgerichte diagnostiek ernstig te nemen, stelt Wim Van den Broeck. Die staat volledig ten dienste van de onderwijspraktijk. Informatie afkomstig uit de klas heeft voorrang en kan niet herroepen worden door die van derden (ouders of therapeuten). Juridisch afdwingbaar is wel dat elke leerling recht heeft op de best mogelijke begeleiding, maar niet om te bepalen welke dat precies is. Dat komt toe aan de specialisten, vooral de leerkrachten. De rol van de CLB's moet worden versterkt, onder meer door professionalisering.

8. Besluit

Wim Van den Broeck besluit dat door de ondermijnende invloed te blokkeren van het valse idee dat voor elk leerprobleem een externe expert nodig is, het zelfvertrouwen van leerkrachten hersteld en hun professionaliteit versterkt kunnen worden. Daar liggen grote kansen om het onderwijs tegelijk meer inclusief te maken en aan de kwaliteit te werken.

III. Uiteenzetting door de CLB's

Stefan Grielens stelt de visie van de CLB's op leersteun voor vanuit de praktijk.

1. Algemene appreciatie conceptnota

Hij begint met de appreciatie van zijn sector uit te drukken voor de conceptnota, die heel wat juiste accenten legt. Het is in de eerste plaats de versterking van de brede basiszorg in de klas die voor de uitdagingen zorgt, benadrukt hij, en hij hoopt dan ook dat men dat in de verdere uitrol voor ogen blijft houden.

2. Ondersteuning op de juiste plaats en op de juiste manier

Ondersteuning moet op de juiste plaats en op de juiste manier worden ingezet. De voorbije jaren waren er zoveel vragen dat de CLB-teams veel tijd moesten investeren in diagnostiek en verslaggeving in de plaats van die te besteden aan de ondersteuning van de leerkracht. De teams willen liever zichtbaar zijn in de klas dan achter hun computer zitten, vat hij samen. Hij pleit daarom voor een zuivere rol, waarin de CLB-medewerker geen poortwachter is maar iemand die kansen en oplossingen biedt aan jongeren.

De sector ondersteunt de doelstellingen op drie niveaus in de nota. De inzet op fase 0 en 1 is ook voor de CLB's cruciaal, naast die op de signaalfunctie en de consultatieve leerlingenbegeleiding. De CLB's dragen de inclusiegedachte een warm hart toe. Streven naar een regelgevend kader dat een volwaardig onderwijs- en zorgaanbod op maat kan realiseren voor de groep kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen, vinden zij zeer positief.

In de versterking van brede basiszorg en verhoogde zorg dienen school, PBD en CLB elkaar te vinden. De voorbije jaren stonden er in de praktijk te dikke muren tussen de niveaus van het zorgcontinuüm, merkt hij op. Ook de versterking van het partnerschap tussen school, CLB, PBD en leersteuncentrum is belangrijk, terwijl er nu afzonderlijke overeenkomsten zijn. Dat de school de regie voert van de samenwerking noemt hij logisch. Verder is de versterking van de signaalfunctie vanuit het CLB heel terecht, maar ook het leersteuncentrum moet voldoende mogelijkheden hebben om signalen te geven. Uiteraard moeten de CLB's professionaliseren op het vlak van consultatieve leerlingenbegeleiding, erkent hij. Versterken van de handelingsgerichte adviezen op basis van handelingsgerichte diagnostiek moet gebeuren waar nodig en zinvol, wat niet altijd het geval is. Men moet dat kritisch durven bekijken.

De CLB's moeten dus dicht bij de leerling en de leerkracht in de klas staan. In dat verband vermeldt de spreker de evolutie van het aantal gemotiveerde verslagen per schooljaar voor de brede types, over vijf schooljaren. Men stelt overal een constante stijging vast, die bijna een verdrievoudiging oplevert. Elk verslag neemt dagen in beslag. Iets meer dan tweehonderd vte's zijn daar een heel schooljaar mee bezig, geeft Stefan Grielens mee. Mocht men hen daarvan kunnen ontlasten en de mogelijkheid geven om rechtstreeks met de leerkrachten in de klas te werken, zou men iets fundamenteel realiseren. Men merkt hier duidelijk dat het aanbod de vraag creëert, die voor voortdurende druk zorgt.

Al te vlug wordt er bij een probleem van uitgegaan dat een gemotiveerd verslag de aangewezen weg is. Van die situatie willen de CLB's af, althans voor wat de brede types betreft. Hij benadrukt dat hij het niet heeft over de duidelijk aanwijsbare handicaps in de kleine types, waar gemotiveerde verslagen wel degelijk een meerwaarde kunnen betekenen en waar veel minder discussie is over de diagnose,

behalve in type 7 met taal- en spraakproblemen. Ook daar heeft de vagere diagnose immers een aanzuigeffect en is een oplossing wenselijk.

Een bijkomend probleem is dat de gemotiveerde verslagen meetellen voor de bepaling van de omkadering van de ondersteuningsnetwerken. Nochtans kunnen de middelen voor het opstellen van verslagen beter worden besteed volgens de CLB's.

3. Zuivere rol voor CLB-team

Hoe dan ook moeten oplossingen vertrekken van vertrouwen in het onderwijsveld. De huidige financiering is gebaseerd op diagnostiek, die twijfel oproept en controle vergt. Het verdient de voorkeur om de inzet van die middelen over te laten aan de wijsheid van het ondersteuningsnetwerk en de school. Bij twijfel of onduidelijkheid over de noodzaak van ondersteuning, kan men bij het CLB terecht, zolang men blijft openstaan voor alternatieven.

Stefan Grielens herhaalt zijn pleidooi voor een zuivere rol voor CLB-teams en de professionalisering van de consultatieve begeleiding. Verder is tijd en ruimte nodig voor gesprekken en begeleiding, in de plaats van voor administratie. De CLB's willen partners zijn van leerlingen en ouders in het proces van de afweging van redelijkheid. Kwaliteitsvolle handelingsgerichte diagnostiek moet, zoals gezegd, ingezet worden waar nodig en zinvol, mede in het licht van de enorme druk op de capaciteit van de diagnostische centra. Tot slot vragen de CLB's ook aandacht voor andere knelpunten (wachttijden, voorlopige verslagen).

4. Conclusie

De spreker roept op om het gemotiveerd verslag af te schaffen als voorwaarde voor de ondersteuning van brede types, om een financieringssysteem te zoeken dat CLB's in staat stelt om meer leerlingen en leerkrachten tijdig en van nabij te ondersteunen, met ruimte voor de consultatieve leerlingenbegeleiding, en om komaf te maken met onnodige formele adviezen. Cruciaal zijn het vertrouwen in het onderwijsveld en het overleg tussen de partners, die samenwerken als een functioneel team.

IV. Uiteenzetting door de ondersteuningsnetwerken

1. Antwerpen

Ellen Wolfs zegt dat er volgens de ondersteuningsnetwerken van het katholiek onderwijs in de provincie Antwerpen in de conceptnota kansen zitten om van de ondersteuningsvraag samen een inclusievraagstuk te maken. De vraag is hoe men onderwijs kan organiseren en ondersteuning kan inzetten zodat de ongelijke startpositie van leerlingen met specifieke behoeften geneutraliseerd kan worden.

1.1. Geloof in inclusie - focus op participatie

Inclusie is simpel: erbij horen, focussen op talent en ondersteuning richten op het participeren van elke leerling. Uitgangspunten zijn het diversiteitsdenken en het participatiemodel, weg van het medische effectmodel. Cruciaal is de gezamenlijke ontwikkeling van een professionele kijk door verschillende partners, waarin zorg, ondersteuning en onderwijs op elkaar zijn afgestemd. Dat vergt samenwerking tussen gelijkwaardige betrokkenen en een ondersteuning die complementair is aan wat gebeurt in de klas, doelgericht en met een duurzaam effect.

De crisis van de voorbije jaren biedt het onderwijs ook een kans, en wel om de praktijk te herdenken en in te spelen op de voorhanden zijnde diversiteit, stelt de spreker.

1.2. De school aan zet

Koen Bernaers hecht grote waarde aan de stelling dat de school aan de stuurknuppel dient te zitten. Zij behoudt de regie over de zorg en de samenwerking met de partners.

Dat de leraar ertoe doet, is een vertrekpunt van handelingsgericht werken. De ondersteuning vertrekt dan ook vanuit de leervraag van de leerkracht. Aanvullend kan de ondersteuningsvraag van de leerkracht ook die van de school zijn of worden. Zijn sector is wel bezorgd over het mandaat van de klassenraden en de verhouding daarvan met het recht op inschrijving en redelijke aanpassing. Een uitholling daarvan kan tot een conflict leiden met de Grondwet en het VN-verdrag, meent de spreker.

De leraar maakt samen met de ondersteuner het verschil. Voor elk vraaggestuurd ondersteuningstraject wordt ingezet op het schoolteam, de leerkracht en de leerling. Het gaat om die leerkracht, die leerling, die school. Ankers zijn een methodiek van ondersteuners die zorgen voor permanente verbinding tussen de school, het leersteuncentrum en andere betrokkenen. Ze staan in nauw contact met het CLB en het zorgteam, waardoor ze een helder beeld krijgen van de hulp- of leervraag.

Sleutelbegrippen bij de ankerwerking in brede ondersteuningsnetwerken zijn schoolnabijheid, continuïteit, aanspreekpunt en vertrouwd gezicht. Men gelooft in ondersteuningsteams in scholen die kennis hebben van en ervaring met de schoolcultuur en laagdrempelig werken. Een dergelijke aanpak is zin- en kwaliteitsvol en efficiënt. Flexibele inzet van middelen garandeert een snelle respons, anders dan het archaische medische deficitmodel met een bepaald aantal uren voor een leerling met een gemotiveerd verslag, waarvan de inefficiëntie bewezen is. Niet elke leerling type 2 heeft evenveel tijd aan ondersteuning nodig. De ondersteuningsnetwerken in Antwerpen verkiezen de juiste expertise op het juiste moment op de juiste plaats voor de leerling, de leerkracht en de school.

Er wordt zo veel mogelijk ingezet op een niet-gefragmenteerde aanpak. Het ondersteuningsnetwerk in Antwerpen werkt samen met de pedagogische begeleiding en het CLB, waarvan hij proefproject Proza als voorbeeld noemt.

1.3. Eén spoor: efficiënt, eenvoudig, kwalitatief

Mieke Quirijnen legt uit waarom in Antwerpen gekozen werd voor één spoor van aanmelding voor alle types en hoe dat vorm is gegeven. De keuze is gemaakt in samenspraak met alle scholen van de ondersteuningsnetwerken. In werkbezoeken bevestigde de inspectie de kwaliteit van die aanpak voor zowel de brede als de kleine types.

Het doel van de keuze was om vanuit een gezamenlijke visie en een uniforme werkwijze helder, eenvoudig en efficiënt te kunnen samenwerken met de scholen. Men had ook gemerkt dat er meer en meer leerlingen zijn met comorbiditeit, wat flexibele inzet van ondersteuning vergt, bijvoorbeeld tegelijk ASS en een motorische beperking. De bundeling van expertise maakt een gerichte inzet mogelijk. Een ander voordeel is voldoende schaalgrootte om in elk team (met telkens ongeveer 140 ondersteuners) alle expertise in huis te hebben. Verder biedt de aanpak voldoende flexibiliteit om te ondersteunen zolang als nodig, maar niet langer dan nodig. Er kan in één traject ook expertise uit verschillende doelgroepen worden ingezet indien nodig.

De schaal maakt ook een degelijk personeels-, financieel en professionaliseringsbeleid mogelijk, soms per netwerk, soms op het niveau van de regio. De spreker geeft vormingsinitiatieven als voorbeeld, ook met de partners trouwens. De Antwerpse ondersteuningsnetwerken suggereren in dat verband om de ondersteuningsmiddelen toe te kennen voor de start van het schooljaar in de vorm van een enveloppe, die uiteraard voldoende ruim moet zijn voor alle noden. De huidige twee teldata bemoeilijken immers de werving van mensen met specifieke expertise.

De eenvoud van de aanpak is belangrijk voor de scholen, die nu al gebukt gaan onder planlast. Het netwerk zorgt voor een kwaliteitsvol antwoord op de ondersteuningsvraag. Het ene aanmeldpunt levert ook efficiëntie op. De ankerpersonen krijgen de vraag binnen en verkennen op school wat en welke expertise nodig is. Er wordt gebruikgemaakt van het digitale platform Diplon, dat men zelf heeft ontwikkeld. Het is een transparant systeem van aanmelding voor de leerkracht, de school, de CLB-medewerkers en de ouders. Het is gelinkt aan het leerlingenpaspoort IRIS en aan het registratiesysteem Discimus van de overheid.

De kwaliteitsvolle expertise geldt voor de vier domeinen van de nota: inclusie, coaching, didactiek en specifieke doelgroepen. De drie Antwerpse netwerken samen verzamelen 4740 jaar expertise, rekent de spreker voor. Die wordt overal en met alle partners ingezet. Men probeert ook zo veel mogelijk samen te professionaliseren. De Antwerpse ondersteuningsnetwerken garanderen dat elk netwerk 100 procent expertise heeft door structurele samenwerking met het buitengewoon onderwijs, welzijn, andere netwerken en het gewoon onderwijs.

De mensen die ondersteuning bieden in de kleine types zijn administratief verbonden aan een van de drie netwerken, maar hebben wel de verplichting om samen met het buitengewoon onderwijs en de andere netwerken te professionaliseren.

1.4. Speerpunten voor sterke leersteun

Ellen Wolfs ervaart dat elke leersteun vier speerpunten kent, te beginnen met een duidelijke en eenvoudige toeleiding. Het tweede is de garantie van kwaliteitsvolle ondersteuning met duidelijke criteria voor elke leersteun. Het derde is dat het team samen garant staat voor dynamische expertise binnen de vier genoemde domeinen. Het laatste is structurele en duurzame samenwerking.

2. West-Vlaanderen

2.1. Toeleiding

Eveline Pil gaat in op de toeleiding, die juist en duidelijk moet zijn. Het eerste vereist eenduidige criteria per type en de voortzetting van de ondersteuning in fase 2 en 3 van het continuüm. Wat het tweede betreft, is ook zij voorstander van één aanmeldpunt voor scholen gewoon onderwijs.

2.2. Kwaliteit

Het volgende punt is kwaliteit, wat een prioriteit is. Bij de toewijzing van ondersteuning wordt niet uitgegaan van generalisatie, benadrukt de spreker. Niet elke ondersteuner kan de drie types bieden. Belangrijk zijn verder een beperkt aantal ondersteuners per school en een beperkt aantal scholen per ondersteuner. Die leiden tot aanspreekbaarheid, flexibiliteit en samenwerking. Even belangrijk is de expertise. De specifieke onderwijsnoden spelen een rol bij de toewijzing.

Wat de ondersteuning zelf betreft, staan op dit moment in West-Vlaanderen de drie brede netwerken onder druk, stelt *Carmen Supeene*. Het aantal trajecten stijgt

voortdurend, terwijl het urenpakket gesloten is. Overvolle opdrachten doen de ondersteuning aan kwaliteit inboeten. Daarom roept de spreker op tot gelijke omkaderingseenheden voor alle types, de duidelijke omschrijving en bewaking van de contouren van elke partner en een referentiekader voor kwaliteitsvolle ondersteuning. Tot slot bij het onderdeel kwaliteit vermeldt ze de minimaal driemaandelijke en doelgerichte evaluatie. Aanvullend vermeldt de spreker de evolutie van het aantal ondersteuningstrajecten per schooljaar, procentueel ten opzichte van het leerlingenaantal, dat jaar na jaar stijgt: van 1,55 procent in 2017 naar 2,45 procent in 2021.

2.3. Expertise

De versterking van de scholen vereist permanente professionalisering van de ondersteuners. In Ondersteuningsnetwerk West volgen alle ondersteuners daartoe twee uur per week professionalisering. Daarbij wordt sterk ingezet op de noden van de ondersteuners. Er wordt gewerkt met flexibele intervisie en werkgroepen. Met het oog op expertisedeling is de samenstelling multidisciplinair. Daarnaast wordt een beroep gedaan op externe sprekers, de pedagogische begeleiding en hospiteren in het buitengewoon onderwijs.

2.4. Aandachtspunten

Tot slot vermeldt de spreker nog een aantal aandachtspunten. Om te beginnen is het ambt van leerondersteuner noodzakelijk. Bij de opbouw van rechten moet wel rekening gehouden worden met de gewerkte jaren in het ondersteuningscentrum, maar ook met een positieve beoordeling vooraf. Vastbenoemde onderwijzers moeten voorlopig een TAO kunnen blijven krijgen vooraleer de leersteuncentra definitief starten. Dat moet duidelijk zijn, wat ook een aandachtspunt is voor de functieomschrijving en het competentieprofiel, waarbij ze de nadruk legt op de verschillende disciplines. Er zijn mensen met ervaring in het gewoon of buitengewoon onderwijs, naast zijinstromers uit bijvoorbeeld de bijzondere jeugdzorg. De koppeling met bekwaamheidsbewijzen moet dan ook voldoende ruim zijn, zodat er ruimte is om te kijken naar competentie en diploma. Ander aandachtspunt hierbij is het meenemen van anciënniteit.

Ook de prestatieregeling moet duidelijk zijn en mag niet leiden tot banenverlies. De keuze voor één spoor moet ook gelden voor de omkaderingseenheden. Gelijke eenheden leiden immers tot gelijke onderwijskansen. In functie van expertisedeling is het belangrijk dat het huidige leersteuncentrum een zelfstandige organisatie wordt met een instellingsnummer, waar omkaderingseenheden en werkingsmiddelen rechtstreeks toekomen.

V. Uiteenzetting door de kleine types

1. Types 4, 6 en 7

1.1. Ondersteuningsteams kleine types

Pieter Stock legt uit dat de term kleine types verwijst naar de lage prevalentie van de doelgroepen, die bovendien zeer divers zijn. De ondersteuners ervaren elke dag de noodzaak van specifieke en gespecialiseerde teamexpertise. Leerlingen, ouders en scholen verwachten ook een dergelijke hoge specialisatiegraad. De expertise is niet in handen van één persoon maar van een team en ontwikkelt bovendien voortdurend. Zij kent bestaanszekerheid door de inbedding in een expertisecampus.

De spreker roept op om de expertise niet te versnipperen over 36 leersteuncentra en om van het buitengewoon onderwijs geen eiland te maken. In de plaats daarvan

is een onderwijscontinuüm wenselijk tussen gewoon onderwijs, buitengewoon onderwijs en ondersteuning voor de kleine types. Alleen zo kan de voor inclusie noodzakelijke expertise gegarandeerd worden. Een dergelijke praktijk bestaat al in de meeste provincies en bewijst zijn waarde elke dag. Die kwaliteit wordt ook erkend door de scholen in het gewoon onderwijs. Volgens hem is het mogelijk om in het nieuwe ontwerp van decreet ruimte te laten voor een dergelijke organisatievorm.

De spreker wijst op de grote diversiteit van de specifieke ondersteuningsvragen die door de teams met hun expertise worden beantwoord in de vorm van ondersteuning in het gewoon onderwijs. Zij variëren van een leerling in het derde jaar secundair richting Hout met een armprothese, over een leerling in het vijfde leerjaar met DCD, een leerling Wetenschappen-Wiskunde die zo goed als blind wordt op zijn zeventiende, tot een leerling met STOS-problematiek in het eerste leerjaar. In elke regio wordt bovendien voorzien in een ondersteuner die gebarentaal beheerst voor leerlingen met een auditieve beperking.

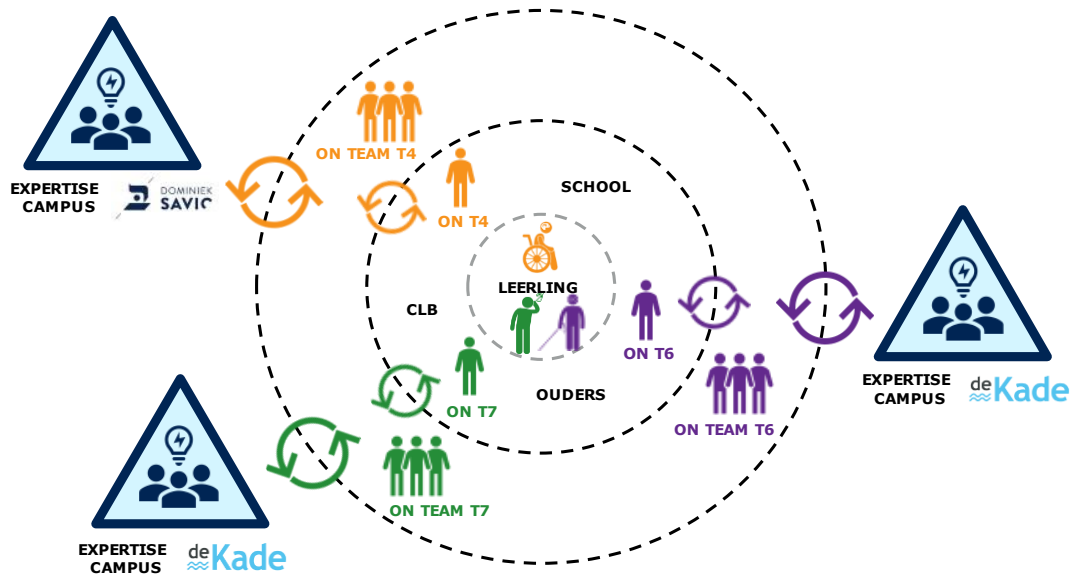
De sector kiest voor inclusie, maar die moet haalbaar, doenbaar en realistisch zijn. Leerkrachten moeten zich immers kunnen focussen op hun kerntaak: onderwijzen. Zij moeten dan ook kunnen rekenen op de inbreng van expertise door leerondersteuners als de school te maken krijgt met zorgvragen die de eigen mogelijkheden overstijgen.

1.2. Doelen voor de leersteun

Pieter Stock staat ook achter de krachtige doelen die geformuleerd zijn voor de tweede pijler. Om ze te bereiken voor de kleine types stelt hij wel een andere organisatievorm voor, die kwaliteit garandeert, een meerwaarde biedt aan scholen, en kansen aan leerlingen met een neuromotorische, visuele of auditieve beperking of een spraak- en taalontwikkelingsstoornis.

1.3. Ondersteuningsmodel

Ann Loveniers stelt het model voor van Katholiek Onderwijs Vlaanderen dat nu wordt gehanteerd in vier provincies (West- en Oost-Vlaanderen, Limburg en Vlaams-Brabant) en door de collega's van Expant 24 in de provincie Antwerpen.



De leerling staat centraal. In de volgende cirkel wordt voor een leerling met een van de drie types van problematieken bekeken met school, CLB en ouders hoe een inclusief traject kan worden uitgetekend.

Als beslist wordt dat leersteun nodig is, moet de toeleiding juist en tijdig plaatsvinden. Het eerste betekent dat de ondersteuningsmiddelen effectief moeten gaan naar de leerlingen die uitbreiding van zorg nodig hebben. De sector staat achter het streven naar een hoogwaardige en deskundige ondersteuningsaanpak voor leerlingen met een duidelijk aanwijsbare, ernstige problematiek. De ondersteuners moeten er zijn voor de leerlingen en leerkrachten die een dergelijk expertwerk nodig hebben.

Zij richt in dit verband de vraag aan de CLB's, die geen poortwachter meer willen zijn, of ze dat wel nog haalbaar achten voor de kleine types aan de hand van de juiste instrumenten. Zij benadrukt daarbij dat ook de sector zelf af wil van de vage diagnostiek met haar aanzuigeffect, zeker voor de STOS-leerlingen.

Tegelijk moet de toeleiding dus ook tijdig gebeuren. Leerlingen van type 4, 6 en 7 genieten immers hun leven lang van het succes van een vroeg aangeleerde vaardigheid. Dat garandeert ook een geslaagd inclusief onderwijstraject. Het is niet de bedoeling al die leerlingen blijvend in ondersteuning te houden. Haar eigen organisatie, De Kade, stelt vast dat op die manier veel minder leerlingen in het secundair onderwijs nog ondersteuning behoeven, nadat ze die wel hadden gekregen in het basisonderwijs. Ze blijken dus goed klaargestoomd te zijn.

In de derde cirkel wordt de leerling aangemeld in een leersteuncentrum. Ann Loveniers staat net als alle andere sprekers achter de keuze voor één centraal aanmeldpunt. Dat is eenvoudiger en duidelijker voor alle partijen. Daarna kan gemakkelijk via het goed werkende Discimus doorgegeven worden aan de scholen buitengewoon onderwijs. Volgens haar is dat met een kleine aanpassing in de conceptnota realiseerbaar.

In de laatste cirkel wordt de ondersteuning opgestart door de ondersteuner, die tot een multidisciplinair team behoort. Hij wordt aangestuurd door een school voor buitengewoon onderwijs. Die scholen zijn samen met de teams ingebed in expertisecampussen, waarin onderwijs, welzijn en zorg nauw samenwerken.

Een dergelijk model ontleent zijn kracht aan zijn fundering van expertise. De ontwikkeling daarvan in een campus wordt voorgesteld als driehoek. De partners (ondersteuning, buitengewoon onderwijs en welzijn en zorg) ontwikkelen samen nieuwe methodes, materialen en vormen van aanpak, delen nieuwe inzichten en innoveren constant. De toegang tot elkaars deskundigheid is laagdrempelig.

Voor elke leerling moet apart bekeken worden welke expertise nodig is en wie het best de begeleiding opneemt. Dat team is bovendien verbonden met alle collega's in de expertisecentra, wat deskundig maatwerk mogelijk maakt in de ondersteuning van de leerling en de leerkracht/het leerkrachtenenteam.

De sector is bang dat men op grond van wat nu in de conceptnota staat de ondersteuners wil versnipperen over 36 centra, waardoor ze worden afgesneden van hun voedingsbodemp in de expertisecampussen. De spreker voorspelt in dat geval kwaliteitsverlies. Bootcamps met korte praktijkoefeningen zullen niet volstaan voor de professionalisering, voorspelt zij. De huidige expertise is een kostbare schat van het buitengewoon onderwijs, die zelfs Europese faam geniet.

De nota spreekt van samenwerking ad hoc voor kleine types en van het stimuleren van directeurs van centra om elkaar te ontmoeten. Dat zal eens te meer niet volstaan voor het deskundige maatwerk dat de kleine types vereisen. Zij voorspelt

een catastrofe. Een bijkomend voordeel van de blijvende koppeling van leersteun aan het buitengewoon onderwijs is dat de onderwijsaanpak en de lesprogramma's van beide vormen afgestemd blijven, wat flexibele trajecten realiseerbaar maakt.

Een stevig ondersteuningsaanbod voor de kleine types vereist bovendien dat men voldoet aan kwaliteitseisen. Deel uitmaken van een dergelijke expertisecampus is er daar een van, volgens de spreker. De oplossing voor de huidige versnippering van het aanbod is juist de versterking van de campussen. Niemand is gebaat bij een wildgroei aan aanbieders, die uiteraard moeten voldoen aan de erkenningsvoorwaarden en de regelmatige doorlichting moeten doorstaan via het referentiekader voor kwaliteitsvolle ondersteuning.

Het model is ook duurzaam en praktijkbestendig. Het heeft zich de voorbije vijf jaar bewezen. Enkele getuigenissen daarover zijn aan de commissieleden bezorgd. Ook de inspectieverslagen bevestigen dat. De spreker roept de vraag op naar de zin van een verandering die niet leidt tot verbetering.

Anderzijds wil men zeker geen organisatiemodellen van andere regio's of netten die zich ontwikkeld hebben binnen de krijtlijnen van het M-decreet, blokkeren. Ze kunnen perfect naast elkaar blijven bestaan. Wel is men voorstander van netoverschrijdende samenwerking. Andere netten doen nu al een beroep op de expertise van het katholieke net, merkt ze daarbij op. Zij verklaart zich tot slot ook voorstander van sterke cocreatie met alle onderwijspartners.

Pieter Stock herhaalt dat het model eenvoudig in te schrijven is in het ontwerp van decreet. Hij wijst op de gemeenschappelijke speerpunten met de andere sprekers: duidelijke toeleiding, kwaliteit, teamexpertise en structurele samenwerking.

1.4. Speerpunten voor sterke leersteun

De conceptnota biedt kansen. Knip eruit wat niet goed is, maar behoudt wat goed is in de huidige praktijk, adviseert hij. Dat kan door kleine aanpassingen aan wat voorligt. Hij verzoekt om expertise niet in te ruilen voor logistieke en organisatorische efficiëntie, om haar samen te houden en niet lost te koppelen van het buitengewoon onderwijs, noch van de partners van welzijn en zorg. De koppeling aan de expertisecampussen is cruciaal, besluit hij. Zij is noodzakelijk vanwege de grote diversiteit aan ondersteuningsnoden voor de kleine types. Leersteun kan de schotten tussen gewoon en buitengewoon onderwijs wegwerken.

De spreker bepleit dat de scholen buitengewoon onderwijs werkgever blijven van de kleine leerondersteuners via het systeem van rechtstreekse financiering in Discimus. Momenteel organiseert een beperkt aantal scholen vrijwel alle leersteun voor de kleine types, verspreid over Vlaanderen en ingebed in expertisecampussen. De spreker stelt voor dat de organisatie van de kleine leersteun bij hen blijft, wat bijkomend ook zorgt voor een efficiënt personeels-, professionaliserings-, kwaliteits- en financieel beleid.

2. Type 2

Sofie Pringels vertegenwoordigt een samenwerkingsverband van scholen buitengewoon onderwijs dat netoverschrijdend ondersteuning biedt aan leerlingen met een gemotiveerd verslag type 2, hun leerkrachten en schoolteams. Er wordt ook genetwerkt met andere partners, naast het betrekken van de ouders als ervaringsdeskundigen.

2.1. Type 2: een verborgen parel

Voor de spreker zijn alle kinderen unieke parels, ook die van de – brede - doelgroep. Scholen weerspiegelen de diversiteit van de maatschappij. Ouders kiezen immers voor een school in de buurt. De sector heeft het gevoel dat de ondersteuning voor kinderen met een verslag type 2 onvoldoende bekend is, dan wel als onmogelijk gelabeld wordt.

Nochtans werkt ondersteuning voor type 2 en is zij uitdagend en betekenisvol, waarbij zij de toegevoegde waarde van de betrokken leerlingen benadrukt. Er wordt gewerkt vanuit drie inclusievragen: wat doet de klas? Hoe zal de leerling met zijn beperkingen en mogelijkheden kunnen participeren aan de activiteiten van de klasgroep en daarbij ook uitgedaagd worden om te leren? Welke ondersteuning en aanpassingen zijn daarvoor nodig?

Het team dat daarmee aan de slag gaat, beschikt over een ruime expertise uit diverse domeinen. De ondersteuners komen zowel uit welzijn als het gewoon en het buitengewoon onderwijs.

Leerlingen met een profiel type 2 leren veel van de rijke context van de gewone school, benadrukt de spreker. Ze leren automatisch door het horen van de taal van leeftijdsgenoten en van hun sociale vaardigheden. Ze leren tijdens het participeren. Er wordt ook voor hen vertrokken van het gemeenschappelijk curriculum, waarmee echter flexibel wordt omgegaan waardoor de druk op de leerkracht afneemt. Verder wordt gekozen voor leren samen met leeftijdsgenoten omwille van het grote wederzijdse effect op het zijn van de klasgenoten. Veel aanpassingen die gedaan worden voor leerlingen met een profiel type 2, worden ook ingezet in andere fasen van het zorgcontinuüm voor andere leerlingen. Het is een win-winsituatie met veel kansen voor alle leerlingen en hun leerkrachten, vat ze samen.

2.2. Inclusie type 2: borgen en uitbouwen

Als zorg vermeldt ze de eerder vermelde grote stijging van het aantal gemotiveerde verslagen, vooral bij kleuters. Een mogelijke verklaring is dat diagnostiek bij jongere kinderen heel moeilijk is. Verder merkt men een relatie met SES-kenmerken, anderstaligheid, autisme en taalstoornissen. Daarnaast wijst ze ook op de lange wachtlijsten in het proces van de diagnostiek zelf.

Dat de inschrijving onder ontbindende voorwaarden plaatsvindt, zorgt ervoor dat men op voorhand een traject ondermijnt, waarschuwt ze, omdat men te weinig kans en tijd krijgt om te bewijzen dat het kan lukken, wat spijtig is voor de doelgroep.

Wat de verhouding tussen de omkadering en de ondersteuningsnood betreft, wijst de spreker op de hoge zorgzwaarte voor dit type, zeker bij comorbiditeit. Ze vraagt dan ook om daarmee rekening te houden bij de toekenning van middelen.

De sector heeft specifieke omkadering nodig. Bij een tekort aan handen doet men in de praktijk een beroep op studenten en vrijwilligers. De samenwerking met Welzijn, PAB, GIO en DOP is cruciaal voor de trajecten. Verder is ook specifieke ondersteuning nodig door mensen die doordrongen zijn van een inclusieve grondhouding. Ook professionalisering op maat is belangrijk.

2.3. Parels geven glans

Sofie Pringels vraagt een blijvend recht op inclusie, ook voor deze doelgroep, een brede kijk op diversiteit waarin leren en participeren samengaan. Dat de concept-

nota vooral de nadruk legt op cognitief leren, noopt dan ook tot bezorgdheid, aangezien ook het sociaal-emotionele heel belangrijk is.

VI. Uiteenzetting door NOOZO

Veronique Deblon neemt het woord namens personen met een handicap en hun ouders. Zij brengt het advies van NOOZO - Vlaamse adviesraad handicap, een samenwerkingsverband van meer dan dertig verenigingen, dat erkend is als officieel participatieorgaan, gefinancierd door Gelijke Kansen. *Seline Somers* stelt mee het advies voor als medewerker van GRIP, één van de lidverenigingen van NOOZO.

1. Ambitie voor inclusie

NOOZO mist in de nota de ambitie om fundamentele stappen te zetten naar meer inclusie. Het woord zelf komt slechts één keer voor in de tekst. In de plaats ervan is een groter actieplan nodig dat een kompas biedt gedurende een langere periode om de verschillende onderwijssystemen meer in elkaar te laten vloeien. In dat verband vond men de communicatie over de afschaffing van het M-decreet ongelukkig, want er is de voorbije jaren veel moois gebeurd, ook al liep het in sommige scholen stroever. Die scholen zijn de eerste die afhaken bij moeilijkheden. Ouders signaleren dat het sindsdien moeilijker is geworden om redelijke aanpassingen te verkrijgen. Het is teleurstellend dat het harde werk van de voorbije jaren in die gevallen tenietgedaan wordt.

2. Aandacht voor toegankelijkheid en Universal Design for Learning

De tweede aanbeveling is meer aandacht voor toegankelijkheid en UDL, zegt *Seline Somers*. Het eerste noemt de spreker een pijler van inclusie. Hoe kan men die immers realiseren in het onderwijs als een persoon met een handicap niet naar het toilet kan met een rolstoel? NOOZO verwacht op dat vlak grotere stappen vooruit van Onderwijs.

3. Leerlingen en ouders als gelijkwaardige partners

De derde aanbeveling betreft het gelijkwaardig partnerschap van leerlingen en ouders. Die laatsten moeten nog vaak het voortouw nemen en de samenwerking tussen scholen, leerlingen en andere diensten organiseren. Op die manier zijn het hun vaardigheden die de slaagkansen van een inclusietraject bepalen. Voorwaarden voor de gewenste gelijkwaardigheid zijn een open houding van het schoolteam en brugfiguren. Daartoe bepleit de sector de opname van de principes van het handelingsgerichte werken in het ontwerp van decreet. Men repliceert dat de gelijkwaardigheid al wordt geregeld door het decreet Leerlingenbegeleiding, maar de spreker stelt vast dat het in de praktijk gemakkelijk vergeten wordt.

4. Knelpunten in het gewoon onderwijs wegwerken

De vierde aanbeveling signaleert aandachtspunten voor het gewoon onderwijs. De keuze van de conceptnota voor een versterking van de basiszorg is volgens *Veronique Deblon* terecht, maar er is meer nodig. Zo moet men ervoor zorgen dat de professionalisering gebeurt met een inclusieve visie. Naast de didactiek moet men immers ook kennis hebben over mensenrechten en handicap, UDL, leermaterialen en dergelijke. Ook de versterkingstrajecten voor scholen die achterblijven met de leerlingenbegeleiding verdienen steun, maar nog beter dan remediëren is voorkomen dat het misgaat. Daarbij ziet NOOZO een belangrijke, proactieve rol weggelegd voor de pedagogische begeleidingsdiensten.

Ouders en leerlingen zouden immers gelijkwaardig moeten kunnen kiezen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs, maar in het eerste botsen zij op drempels.

Als eerste vermeldt ze de paramedische, zowel wat het aanbod als de kostprijs betreft. De tweede betreft de studiebekrchtiging voor leerlingen met een individueel aangepast curriculum, waardoor ze langer moeten wachten op een inschakelingsuitkering dan leerlingen in het buitengewoon onderwijs. De conceptnota gaat daar al deels op in met de mogelijkheid van de klassenraad om een studiebevijs te verlenen, maar NOOZO vraagt een algemene, uniforme werkwijze. Het door een school opgesteld competentieprofiel heeft momenteel geen waarde op de arbeidsmarkt.

Het laatste aandachtspunt voor het gewoon onderwijs betreft beroep en bemiddeling. Dat de klassenraad de finale beslissing krijgt om een inschrijving te weigeren na afweging van de proportionaliteit van de aanpassingen, is problematisch omdat niet elke school openstaat voor redelijke aanpassingen of voldoende kennis heeft over het regelgevend kader of goede praktijken. Ook de inzet van het CLB als bemiddelaar vindt NOOZO geen goede keuze, omdat de medewerker met een collega te maken kan hebben. De Commissie inzake Leerlingenrechten moet sterker kunnen optreden, met name door haar uitspraken te verbinden aan een versterkingstraject voor de school. Een infopunt is een stap in de goede richting, maar een meldpunt is beter.

5. Een hervorming van het ondersteuningsmodel

De vijfde aanbeveling staat stil bij de hervorming van het ondersteuningsmodel, schetst *Seline Somers*. NOOZO pleit voor onafhankelijke leersteuncentra, die losstaan van een school voor buitengewoon onderwijs. Dat laatste is in een inclusief onderwijssysteem een dienst en geen plaats.

NOOZO pleit ook voor open-endfinanciering. De ondersteuning moet immers op basis van de noden van de leerling gebeuren. Een beter arbeidsstatuut voor ondersteuners is ook een belangrijke stap naar meer continuïteit. NOOZO steunt de ontwikkeling van een competentieprofiel voor ondersteuners, met inbegrip van de rol van brugfiguur. Het vraagt meer garanties voor de inspraak van ouders over het ondersteuningsaanbod op school. De voorgenomen beperking van de samenwerking tot één leersteuncentrum houdt immers het risico in dat men geen gepaste ondersteuning vindt voor specifieke noden.

Zoals gezegd verwelkomt men het infopunt, maar NOOZO vindt wel dat ouders er meer moeten vinden dan alleen informatie. Ze moeten er ook ondersteuning vinden bij de realisatie van een inclusief traject en kunnen melden dat iets niet correct verloopt, waardoor het aanspreekpunt ook een meldpunt wordt.

6. Buitengewoon onderwijs

Veronique Deblon gaat in op het buitengewoon onderwijs. Beleidsmaatregelen die een apart onderwijssysteem bekrchtigen, moeten tijdelijk zijn en deel uitmaken van een breder masterplan. Zolang dat eengemaakte systeem er niet is, moet de keuze van ouders tussen gewoon en buitengewoon onderwijs vrij zijn, wat – vandaag ontbrekende – gelijkwaardigheid vereist. NOOZO dringt aan op gelijke ondersteuning en financiering.

De maatregelen in de conceptnota die het buitengewoon onderwijs versterken, remmen tegelijk inclusief onderwijs af, ook al begrijpt de spreker dat men maatregelen wilde nemen om de kwaliteit van dat buitengewoon onderwijs te versterken voor de mensen die daarvoor kiezen. De versterking van die aparte plaats gaat in tegen de bepalingen van het VN-verdrag. NOOZO vraagt daarom de opvolging van het aantal leerlingen en hun schooltraject. De huidige groei van het buitengewoon onderwijs gaat immers in tegen het engagement dat Vlaanderen aanging bij de

ondertekening van dat verdrag. Het is het omgekeerde van de weg naar stapsgewijze realisatie van inclusief onderwijs.

7. Er is nood aan een transversaal beleid

Seline Somers licht toe dat de laatste aanbeveling gaat over de nood aan een transversaal beleid. Het persoonlijkeassistentiebudget is misschien de sleutel om een inclusief leertraject te realiseren. Dat is de verantwoordelijkheid van Welzijn, met zijn wachtlijsten. Het is aan Onderwijs en Welzijn om op dit vlak stappen vooruit te zetten.

Daarnaast is ook afstemming tussen Onderwijs en Werk nodig. Te veel talent gaat verloren omdat niet in een overgang van inclusief onderwijs naar inclusief werk wordt voorzien.

8. Besluit

Tot slot vat ze nog de belangrijkste aanbevelingen samen: meer ambitie voor inclusief onderwijs met een langetermijnvisie, gelijkwaardige en voldoende financiering van ondersteuning in het gewoon onderwijs in afwachting van een eengemaakt systeem en extra inspanningen om leerlingen en ouders als gelijkwaardige partners te beschouwen.

VII. Bespreking

1. Tussenkomen van de leden

1.1. Steve Vandenberghe

Steve Vandenberghe vraagt naar de evaluatie van de conceptnota in haar totaliteit. Een overzichtelijke vergelijking met het M-decreet lijkt hem interessant. Hij heeft er begrip voor dat voortgang moet worden gemaakt, maar is er ook voldoende overleg geweest? Zijn alle betrokkenen gehoord of gaat het te snel?

Voldoet de leersteun in zijn nu voorliggende vorm aan inclusief onderwijs zoals bedoeld in artikel 24 van het VN-verdrag? Zijn fractie staat achter inclusief onderwijs, maar dat veronderstelt voldoende mensen en middelen, merkt hij op.

Hoe staan de sprekers tegenover de bindende eindbeslissing door de klassenraad? Ziet men alternatieven? Zelf geeft hij als mogelijkheid dat scholen die een beroep doen op de proportionaliteit, zelf actief op zoek gaan met de ouders naar een geschikte school.

Hoe evalueren de sprekers wat de nota naar voren schuift over de samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs? Welke valkuilen moeten vermeden worden?

Wat is volgens hen de impact van het lerarentekort op de uitwerking van de leersteun? Hoe ziet men in dat licht de invulling van de banen voor ondersteuners? Wordt dat een probleem? Hoe ziet men de werking van de leersteunraad?

Zijn fractie is bezorgd over het verlies van expertise bij de opname van de kleine types in de leersteuncentra. Is met hun specifieke situatie voldoende rekening gehouden bij de opmaak van de adviezen? Welke oplossing is er voor mogelijk expertiseverlies over doelgroepen met een lage prevalentie in het voorliggende kader? Kan hij een overzicht krijgen van de voordelen van de Antwerpse organisatievorm? Welke plaats hebben de kleine types erin? Welke oplossingen zien de

vertegenwoordigers van de kleine types zelf voor de gepaste ondersteuning en het behoud van de expertise?

Tot slot wijst hij op het belang van het betrekken van de ouders.

1.2. Kathleen Krekels

Kathleen Krekels hoorde over het algemeen een positieve toon bij de sprekers over de conceptnota, zelfs bij de kritische laatste gasten. Aan hen zegt ze dat het wel kan zijn dat het woord inclusie maar één keer in de tekst voorkomt, maar die is verder wel helemaal bedoeld om inclusie juist mogelijk te maken en ondersteuning draagbaar te houden voor de scholen.

Ze is het eens dat inclusie het te volgen pad blijft, maar wel realistisch en pragmatisch. Het lid gaat niet akkoord dat de conceptnota de deur openzet voor de aftocht. Er wordt integendeel geprobeerd om een draagvlak te creëren. Er zijn wel degelijk heel veel mensen gehoord, verzekert ze. Welke voorstellen van incentives voor scholen heeft professor Elke Struyf zelf? Haar kleinere groepen op niveau 5 doen het lid denken aan de vroegere taakklasmomenten, maar dat is allicht niet de bedoeling. Ze waarschuwt voor mooi klinkende theoretische modellen die in de praktijk moeilijk uitvoerbaar zijn, zoals het geval is gebleken bij het M-decreet.

Beleidsmakers moeten durven kiezen en hier is de keuze gemaakt voor gewoon onderwijs naast buitengewoon onderwijs, die samen meer moeten accorderen. Welke sprekers denken dat het realistisch is om ze helemaal in elkaar te voegen? Volgens haar biedt de versterking van de basis- en de verhoogde zorg een alternatief voor het schaduwonderwijs. Waarom vindt professor Van den Broeck dat niet? Ze treedt bij dat hoe ouder men wordt, hoe minder effect remediëren heeft. Leerbaarheid is niet eindeloos rekbaar.

Verder is ze het eens dat structuur en organisatie voor een breed spectrum van leerlingen belangrijk zijn, met of zonder autisme, maar ze waarschuwt wel voor simplificatie. Sommige kinderen met bepaalde stoornissen hebben nog meer nodig, en het is dat wat soms zwaar weegt op scholen. Men is ook niet opgeleid voor dergelijke gedrags- en ontwikkelingsstoornissen. Sommige kinderen hebben juist niet een zorgende en geduldige houding nodig. Het is belangrijk om dat te weten.

Zij heeft begrepen dat CLB-medewerkers niet alleen te veel tijd moeten besteden aan het schrijven van verslagen, maar daar ook niet voor opgeleid zijn. Wat bedoelt men met dat laatste? Het lid gaat akkoord met de snellere betrokkenheid en de duidelijke taakverdeling en rolomschrijving, maar er moet ook ruimte blijven voor flexibiliteit. Hoe kan men een dergelijk evenwicht in de tekst van een decreet gieten?

Vanwaar de bezorgdheid over het mandaat van de klassenraad? Mag de decreetgever dan niet uitgaan van hun verantwoordelijkheid en professionaliteit, en dat alle verwachtingen over de voorbereiding van de beslissing zijn ingelost? Op welke wijze kan of moet gegarandeerd worden dat al die stappen doorlopen zijn?

Volgens Kathleen Krekels sluit het concept van de leersteun in de nota aan bij de praktijk van de ondersteuningsnetwerken. De oproep voor gelijke omkaderings-eenheden voor alle types lijkt te botsen met de sterk uiteenlopende noden. Hoe ziet men dat concreet?

Verdwijnt met twee uur professionalisering per week niet veel werktijd uit de klas? De aanbevelingen over het ambt van leerondersteuner belooft ze mee te nemen.

De bezorgdheid over de expertise van de kleine types is terecht en kan volgens het lid ingepast worden in het voorliggende model. Hoe zien de andere ondersteuningsnetwerken dat? Uiteraard zijn bootcamps onvoldoende om jarenlange expertise te vervangen.

Van inclusie in type 2 zijn inderdaad succesvolle voorbeelden te geven, maar er zijn ook andere. Het klopt dat psychisch welzijn belangrijk is, maar de conceptnota legt de nadruk op het cognitieve aspect. De school blijft nu eenmaal een leeromgeving, met een heel brede variatie aan begaafdheden, waarin men moet zien wat haalbaar is. Daarbij wijst ze erop dat ook de hoogbegaafde leerlingen in het Leersteundecreet zijn opgenomen, omdat ze even ver van het gemiddelde scoren, maar dan in de andere richting. Ook zij hebben specifieke noden. Ze hoopt dan ook dat in de CLB's en de ondersteuningsnetwerken expertise daarover aanwezig zal zijn. Zijn ze daar al mee bezig en kunnen zij een partner worden in het lopende project Talent?

1.3. Roosmarijn Beckers

Roosmarijn Beckers heeft de indruk dat het publieke debat in de media zwart-wit wordt gevoerd: men is voor of tegen. Haar fractie pleit voor de pragmatiek van het inclusierealisme. Iedere leerling telt mee maar niet iedere leerling kan mee in het gewoon onderwijs, zelfs met aanpassingen. Buitengewoon onderwijs moet dan ook blijven bestaan.

In het artikel 'Has inclusion gone too far?' van Allison Gilmour las het lid dat er weinig bewijs is dat kinderen met hoge zorgnoden beter worden van verregaande inclusie, noch op het vlak van leeruitkomsten noch op dat van welbevinden. Onderzoeken die beweren van wel, lijden aan selectiebias en tonen hooguit correlatie aan en geen causaliteit. Er is ook te weinig onderzocht wat het effect van hun aanwezigheid is op de andere leerlingen en op de werkdruk en motivatie van de leerkrachten. Verder is er nog een groot verschil tussen zorgleerlingen onderling, want niet elke stoornis heeft effect op het gedrag. Is een dergelijk onderzoek ook bij ons gebeurd?

Het lid heeft twijfels over de brede basiszorg en de verhoogde zorg als fundament, en over de haalbaarheid ervan. Het zorgcontinuüm is al even ingevoerd, maar veel leraren weten nog altijd niet wat de genoemde zorg inhoudt en wat van hen verwacht wordt. Zijn fase 0 en fase 1 wel haalbaar voor elke leraar? Door het lerarentekort staan er mensen voor de klas om een ander vak te geven of op een ander niveau. Die hebben het al moeilijk genoeg waardoor de last terechtkomt op hun meer ervaren collega's, die op hun beurt sneller uitvallen door burn-out. Hoe schatten de sprekers dit gevaar van een vicieuze cirkel in?

Moeten de genoemde inzichten over de sticordimaatregelen niet beter verspreid worden in de scholen? Kunnen de pedagogische begeleidingsdiensten of de CLB's een rol spelen? Gaan de eerstgenoemde hun rol uit de nota kunnen opnemen na de besparingsronde in deze regeerperiode? Zijn de extra middelen geen vestzakbroekzakoperatie? Verwachten de CLB's dat ze de toenemende zorgvragen kunnen beantwoorden met de huidige middelen, aangezien ze geen bijkomende krijgen in de conceptnota?

Op haar vraag aan de minister of er een objectieve maatstaf komt om disproportionaliteit te meten, kreeg ze nog geen antwoord. Wat weten de sprekers? In hoeverre kan men een niet-betrokken CLB als onafhankelijke partner zien? Is er nood aan een ultieme beoordelaar zoals de onderwijsinspectie of nog iets anders?

Roosmarijn Beckers erkent dat er een spanning is tussen de behoefte aan diagnostisering om de middelen te laten terechtkomen waar ze nodig zijn, en de mogelijke overbelasting die daarvan het gevolg is. Welke oplossingen zien de sprekers?

Er moeten deuren zijn tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs, maar sommige ouders zijn bang dat het een draaideur wordt, waardoor hun kind elk jaar van systeem verandert. Zij hebben nood aan duidelijkheid.

Haar fractie bepleit de versterking van het buitengewoon onderwijs tot een volwaardig systeem. De begeleiding is er goed maar de onderwijskwaliteit haalt de eisen niet. Wat moet volgens de sprekers gebeuren om dat te verhelpen? Is het een kwestie van voldoende en kwaliteitsvol personeel of spelen ook andere zaken?

Campussen waarop zowel gewoon als buitengewoon onderwijs wordt aangeboden, zijn mooi. Waarom vindt professor Elke Struyf de mogelijkheid voor scholen van het gewoon onderwijs om buitengewoon onderwijs van één type in te richten dan een stap terug in het inclusieproces?

1.4. Johan Danen

Johan Danen vraagt of volgens professor Elke Struyf een decreet in de trant van de conceptnota een stap vooruit is in de richting van inclusief onderwijs. Wat kan nog meer gebeuren om die ontwikkeling te versnellen? Is de betrokkenheid van leerlingen en ouders voldoende aanwezig in de nota?

1.5. Koen Daniëls

Koen Daniëls merkt op dat inschrijving onder ontbindende voorwaarden scholen de mogelijkheid geeft om iemand te laten starten en te zien hoe het loopt, met de veiligheid dat men kan ingrijpen als het toch niet blijkt te gaan. Is dat een voorbeeld van het delicate decretale evenwicht? Hij plaatst alvast vraagtekens bij de leerwinst voor een leerling die van de rechter gelijk krijgt louter op grond van het inschrijvingsrecht, nog afgezien van het effect op het draagvlak voor inclusie. Hoe kijkt de professor daartegenaan?

1.6. Loes Vandromme

Loes Vandromme informeert welke elementen van het M-decreet volgens professor Elke Struyf gekoesterd moeten blijven. Mag zij uit de piramide afleiden dat het zorgcontinuüm opgesplitst moet worden? Hoe staat de professor tegenover het buitengewoon onderwijs als expertisecentrum? Hoe worden de noden van de leerlingen het best in kaart gebracht? Welke goede voorbeelden zijn er? Hoe zorgt men ervoor dat elk kind de beste begeleiding krijgt?

2. Antwoorden van professor Elke Struyf

Professor *Elke Struyf* herhaalt dat in de conceptnota veel interessante dingen terugkomen die de commissie voor de evaluatie van het nieuwe ondersteuningsmodel had aanbevolen. Voor de kleine types is ze blij met de keuze voor het ene spoor, terwijl voor de backoffice een andere financiering mogelijk blijft. Het belangrijkste is dat de ondersteuning kwaliteitsvol is, en niet zozeer in welke organisatievorm die wordt gegoten. Wel mag er zeker geen expertiseverlies optreden. De kwaliteit moet voelbaar zijn in de klas. Daar moet de ondersteuning plaatsvinden.

Bij terughoudendheid vanwege de problematiek van leerlingen of ontbrekende expertise kan een andere kijk op de organisatie van ondersteuning versterkend werken. Zo vormen de genoemde campussen een manier om de schotten tussen

gewoon en buitengewoon onderwijs op te halen. Een buo-klas in een gewone school op het vijfde niveau is goed realiseerbaar als die scholen in elkaars nabijheid liggen. Ook de spreker is op zoek naar organisatievormen die stappen richting inclusief onderwijs mogelijk kunnen maken. Die kunnen erin bestaan dat sommige vakken in aparte klassen worden gegeven en andere gemeenschappelijk. De expertise van het buitengewoon onderwijs kan daarin zeker nog sterker benut worden.

Bij de incentives voor scholen is alvast het element dat de middelen de leerling volgen heel belangrijk, en het liefst ook dezelfde middelen. Een ander is om te vermijden dat scholen die leerlingenbegeleiding uitbouwen slachtoffer worden van hun eigen succes, omdat andere scholen in de buurt de boot afhouden. In dat verband pleit ze ervoor om expliciet in het ontwerp van decreet op te nemen (en niet alleen in de memorie van toelichting) dat het wel degelijk de bedoeling is om het onderwijs in Vlaanderen meer inclusief te maken. Daarnaast is ook de appreciatie door de inspectie belangrijk. Goede praktijken moeten erkend en toegankelijk gemaakt worden voor andere scholen. Professor Elke Struyf roept ook op om het aan de scholen zelf te vragen.

Naar de effecten van inclusief onderwijs is in Vlaanderen nog niet veel onderzoek gebeurd. De evaluatie van het M-decreet door SONO leert wel dat de terughoudendheid van leerkrachten afhangt van de problematiek van de leerling, zeker bij gedrag met grote impact op de klas. Dat is niet op te lossen met alleen klasmanagement.

Brede basiszorg en verhoogde zorg moeten voor elke leraar haalbaar zijn. Dat is immers goed onderwijs, wat door het UDL-kader kan worden versterkt. Bijna alle lerarenopleidingen hebben daar aandacht voor. Om met alle uitdagingen om te gaan, is echter een schoolteam nodig. De professor gelooft sterk in verdere professionalisering. Een andere pijler wordt gevormd door schoolinterne samenwerking. Ook naar het delen van expertise onder elkaar moet tijd gaan.

De betrokkenheid van de ouders is nog niet altijd zoals gewenst. Er is een groot verschil tussen de aanmelding van een leerling en de beslissing van een klassenraad. Ze heeft er vertrouwen in dat ouders die laatste aanvaarden in scholen die sterk inzetten op ouderbetrokkenheid. Zij zien dan immers dat de school veel doet voor hun kind. Aan de autonomie van de klassenraad moet dus een traject voorafgaan. Ouders botsen anderzijds wel vaak op muren tijdens hun zoektocht naar een inclusief traject. Bij de mogelijkheid voor een school om dergelijke beslissingen te nemen op basis van één gesprek (of enkele), heeft ze wel vragen. Daarop moet toezicht worden uitgeoefend bij de doorlichting. Daarbij moet ook geluisterd worden naar wat scholen nog nodig hebben om zich te versterken.

De mogelijkheid van inschrijving onder ontbindende voorwaarden en de mogelijkheid van beroep, doen scholen nadenken over hun professionalisering. Zij bevorderen het schoolbeleid op dat vlak. Directeuren gaan bijvoorbeeld klassenraden volgen en maken leraren er attent op om beslissingen goed te motiveren en niet lichtzinnig om te gaan met vragen. De spreker deelt het idee dat het Vlaamse onderwijs vandaag nog niet klaar is om elke leerling in elke klas in elke school les te laten volgen.

Het inschalen van de zorgnood start bij een leerkracht die aanvoelt dat iets niet lukt en bij de interne leerlingbegeleider te rade gaat. Als de schoolinterne samenwerking geen oplossing kan bieden, is de zorgcoördinator in staat om samen met de CLB's en de ondersteuningsnetwerken te bekijken wat mogelijk is. In dat verband bepleit professor Elke Struyf om te zoeken naar een manier om de buitensporige vraag naar gemotiveerde verslagen tegen te houden. Ook daar vormen

professionaliseren en sterk gedeeld leiderschap volgens haar het antwoord. De hele school moet immers achter de inschrijving staan.

3. Aanvullende tussenkomsten van de leden

Johan Danen vraagt ook aan de andere sprekers of een decreet in de trant van de conceptnota een stap vooruit is in de richting van inclusief onderwijs. De minister zelf lijkt erop aan te sturen om kinderen nog makkelijker in de richting van het buitengewoon onderwijs te sturen. Schoolcultuur speelt inderdaad een belangrijke rol bij de opname van kinderen die men vroeger automatisch naar het buitengewoon onderwijs stuurde. De vraag is hoe men die kan veranderen en het draagvlak kan vergroten in de scholen zelf?

Verder hoopt hij dat de minister de boodschap van sommige sprekers opvangt dat er wel degelijk mogelijkheden zijn om de conceptnota nog bij te sturen op weg naar het decreet. Het lid ondersteunt hun vraag om daar rekening mee te houden. Wat de doorstroming tussen gewoon en buitengewoon onderwijs betreft, maakt hij zich grote zorgen over de gestage daling de voorbije jaren van de overstap van buitengewoon naar gewoon onderwijs. Een decreet alleen zal dan volgens hem niet volstaan om dat aandeel groter te maken.

Daarop gaat de spreker in op de positie van kwetsbare gezinnen. Wat kan men doen om hen makkelijker de weg te laten vinden naar inclusietrajecten? Dat een kind daarin mag starten, mag immers niet van de ouders afhangen.

Denken de CLB's dat de uitrol van het decreet impact zal hebben op het aantal gemotiveerde verslagen dat geschreven moet worden? Hoe moet de conceptnota daartoe aangepast worden?

Vinden de ondersteuners hun goede voorbeelden voldoende terug in de conceptnota of zijn op dat vlak bijsturingen nodig? Hoe kan tot slot het perspectief van leerlingen met specifieke behoeften en hun gezin voldoende meegenomen worden in de uitwerking en implementatie van het nieuwe decreet?

Koen Daniëls benadrukt hoe belangrijk het is om te praten met elkaar. Als het ergens misgaat, valt dat achteraf immers moeilijker te herstellen. Sommige partners willen dat op papier zien, waardoor de juiste formulering des te belangrijker wordt, en wel zodanig dat ook de ouders het nog begrijpen. Die gesprekken en verslagen vergen tijd, die verloren is voor de klas, de leerkracht en de leerling. Hoe zien de sprekers dat? Welke bijsturing is op dat vlak wenselijk?

Structuur in de klas kan blessures voorkomen. Wie brengt die – niet-evidente – boodschap aan? Zij raakt immers aan de pedagogische visie, die bijvoorbeeld sterk zelfsturend kan zijn.

Dat de medewerkers van de ondersteuningsnetwerken een statuut moeten krijgen, is volgens het lid duidelijk. Hoe kan men het juiste personeel, leerkrachten met dergelijke ervaring, aantrekken zonder ze uit de scholen weg te halen? Of andersom, want ook basiszorg is immers cruciaal. Kunnen de ondersteuningsnetwerken bevestigen dat scholen waar de basiszorg goed uitgebouwd is, verder raken in de ondersteuning?

Daarop vraagt hij wie bewaakt dat onderwijs als leren haalbaar, doenbaar en realistisch blijft? Hoe ziet men dat? Hoe kan men tot slot ervoor zorgen dat bij de CLB's opnieuw tijd vrijkomt voor begeleiding in de plaats van verslagen op te stellen? Welke bijdrage kan de conceptnota daartoe leveren?

Voor *Loes Vandromme* zijn zowel gewoon als buitengewoon onderwijs regulier.

Professor *Elke Struyf* legt uit dat in Nederland de term regulier wordt gebruikt in de plaats van gewoon.

De fractie van *Loes Vandromme* vindt dat het onderwijs ook moet instaan voor hulp en remediëring, zonder dat daarvoor schaduwonderwijs moet worden ingezet. Het Vlaamse beleid legt dat laatste echter niet aan banden. Hoe zit dat in andere landen?

De leraar erkennen als expert kan mee een antwoord bieden op het lerarentekort volgens haar. Alle sprekers vinden professionalisering belangrijk, maar hoe zien ze die?

Wat universeel design betreft, roept ze de vraag op of gewoon en buitengewoon onderwijs kunnen leren van elkaars prikkelrijke en prikkelarme muren. Zijn er ook nog andere zaken die op die manier kunnen worden aangebracht? Ze treedt bij dat ze van elkaar kunnen leren en samenwerken als ze op dezelfde campus zitten.

Wat de brede basiszorg betreft, wil Loes Vandromme weten of de sprekers het ermee eens zijn dat de regisseursrol van scholen en besturen versterken, impliceert dat zij inspraak hebben en dat de taakverdeling dus kan verschillen van school tot school, en dus ook de samenwerkingsovereenkomsten met ondersteuners. Hoe ziet men dat?

Het stijgende aantal leerlingen in het buitengewoon kleuteronderwijs is zorgwekkend. Volgens haar is er maatschappelijk meer aan de hand dan een aanbod dat de vraag creëert. Maar wat? In dat verband pleit ze ook voor overleg met Welzijn wat betreft vindplaatsgericht werken en de toeleiding naar basis- en gespecialiseerde zorg.

Voelen de ondersteuningsnetwerken verschillen tussen de landelijke en de stedelijke context? Wat is daarvan relevant voor het ontwerp van decreet? Hoe kunnen scholen ook door hen versterkt worden in fasen 0 en 1? Hoe kan alles afgestemd worden? Wat de kleine types betreft, vraagt ze naar de criteria, eisen en voorwaarden die de overheid moet stellen aan een leersteunteam. Hoeveel mensen in de netwerken spreken uit ervaring over beperking?

Bij NOOZO en GRIP informeert ze naar bijkomende suggesties op het vlak van toegankelijkheid. Dat de deelname aan een inclusietraject afhangt van de ouders is een onrecht, dat zelfs toeneemt. Hoe kan dat in de conceptnota meegenomen worden? Hoe versterken de verenigingen de ouders?

4. Antwoorden van de sprekers

Wim Van den Broeck noemt een duidelijk en breed gedragen referentiekader voor kwaliteitsvolle ondersteuning dat zorgt voor een onderbouwde en gelijkgerichte benadering – zoals geformuleerd in de conceptnota –, het allerbelangrijkste. De visie op onderwijs staat centraal. Het is duidelijk dat niet iedereen dezelfde visie heeft. Iedereen is voor inclusie, maar wat verstaat men eronder? Die discussie moet het liefst voorafgaan, ook al is ze niet eenvoudig.

Schaduwonderwijs is een probleem, al wordt het niet overal zo gezien. De gedifferentieerde aanpak als alternatief heeft er alvast niet toe geleid dat de doorverwijzingen naar externe instanties gedaald zijn, stelt hij vast. Volgens hem moet men ervoor zorgen dat het onderwijs van dien aard is dat men dat zo veel mogelijk voorkomt, maar dat doet men op dit moment niet. Noch het M-decreet, noch het Leersteundecreet zorgen voor een evolutie naar meer inclusie, besluit de spreker.

Men heeft lang gedacht – en sommigen doen dat nog – dat, hoe meer maatregelen men neemt, hoe inclusiever men werkt. Het is in feite omgekeerd, want men maakt telkens uitzonderingen. Het onderwijssysteem als geheel blijkt onvoldoende efficiënt om de meeste problemen goed aan te pakken.

Het is evident dat de leerbaarheid verschilt tussen kinderen. Het ene leert sneller dan het andere, maar de leerbaarheid zelf houdt nooit op, benadrukt hij. Alle kinderen kunnen vooruitgang boeken, al kan niet alles. Er zijn heel weinig kinderen die niet de basis van technisch lezen en rekenen aangeleerd kunnen krijgen. Er is veel variatie maar die is normaal. Men problematiseert te snel, althans voor wat de brede groep betreft. Scholen moeten herschoold worden in de principes van goed onderwijs, die voor een deel vergeten zijn door bepaalde stromingen, die ook uit academische kringen kwamen. Evenwichtige correcties zijn wenselijk. Het gaat niet alleen over het cognitieve in onderwijs, maar het blijft belangrijk, voor elk type, net als het sociaal-emotionele.

UDL volstaat inderdaad niet om echte gedragsstoornissen onder te brengen in gewoon onderwijs, dat is bekend. Leraren worden op alle niveaus echter meer en meer geconfronteerd met mildere problemen. Dat is een maatschappelijke tendens waar scholen wel mee te maken krijgen. Heel veel is gebonden aan communicatie met ouders, voorafgegaan uiteraard door visieontwikkeling. Daarmee kan veel onheil worden voorkomen.

Response to instruction is een goed model, wat dat betreft. Het is een intensivering van de goed werkende taakklassen. Doordat alle leerlingen door hetzelfde systeem gaan, lost men veel diagnostische problemen op, die nu aan de markt en individuele keuzes worden overgelaten.

Structuur lost niet alles op maar haalt de druk van de ketel. Sinds de diagnose geen voorwaarde meer is voor maatregelen, is het vat bodemloos, stelt Wim Van den Broeck. Dat vereist een plan van aanpak, dat niet vertrekt – zoals nu – van standaardcompensaties en dispensaties. Daar moet men immers zowel om conceptuele als empirische redenen erg voorzichtig mee zijn. Met UDL kan men heel wat voorkomen en ruimte creëren voor echte inclusieleerlingen. Nederland is op dat vlak volgens hem geen voorbeeld. De vermarkting van het onderwijs is er vele malen groter.

Het VN-verdrag was aanvankelijk duidelijk over de verdwijning op lange termijn van het buitengewoon onderwijs. Dat is echter nooit zo geïnterpreteerd. Maar welke langetermijnvisie hebben politici dan wel? Is daar consensus over? Zijn indruk is dat de meeste partijen niet verder willen gaan dan afslanking of herdenking. Hij dringt erop aan dat Vlaanderen in elk geval nadenkt over die visie, want dat is een belangrijk juridisch aspect van het verdrag, naast de afdwingbaarheid van maatregelen – niet de inhoud echter – op het individuele niveau. Die kan dan vervolgens uitgelegd worden aan de mensen van de VN.

Italië is het enige land ter wereld waar het onderwijs volledig inclusief is, maar niemand neemt het als voorbeeld omdat de kinderen niet veel zorg krijgen, al maakt de spreker voorbehoud bij de actualiteit van dat verhaal. Het toont in elk geval dat het niet eenvoudig is.

Stefan Grielens treedt bij dat men niet onnozel moet doen: er is wel degelijk iets mis in onze samenleving. Op alle vlakken ziet men de toename van problemen, waardoor heel wat sectoren onder druk komen. De wachtlijsten zijn daarvan een symptoom. Zowel Onderwijs als Welzijn worden geconfronteerd met de vraag hoe ze zorg moeten organiseren bij toenemende, en complexe, vraag.

Bestaat het antwoord er wel in om te blijven investeren in zware vormen van hulpverlening, gezien de krapte op de arbeidsmarkt? De vraag is ook wat de impact is van al die hulpverlening op jongeren en hun gezinnen. Hoe kan de zorg zo dicht mogelijk bij de jongeren georganiseerd worden? Hoe zorgen we ervoor dat zo veel mogelijk kinderen ondersteuning krijgen in hun eigen klas? Brede basiszorg is goed lesgeven, zegt Stefan Grielens.

De huidige praktijk van gemotiveerde verslagen is eerder bedoeld om te vermijden dat bepaalde kinderen instromen dan om hen binnen te halen, merkt hij op. Hoe beheerst men de stroom van zorgvragen en wat mag die toegangspoort kosten? De spreker maakt daarbij de vergelijking met Welzijn. Hij pleit niet voor de volledige afschaffing, maar verzekert wel dat CLB-medewerkers liever meezoeken naar oplossingen dan zich als poortwachter te concentreren op de vermindering van doorstroming naar zwaardere vormen van zorg.

De conceptnota vertrekt terecht van de zoektocht naar versterking van de brede basiszorg. Als men daarin slaagt, zet men een stap richting inclusief onderwijs. In de verdere uitrol van het Leersteundecreet moet blijken of er voldoende capaciteit voor is. Daarom is het belangrijk om ervoor te zorgen dat CLB-medewerkers en ondersteuners dicht genoeg bij de leraar in de klas komen. De partners moeten meer met dan over elkaar spreken. Samenwerking gaat vooraf aan afbakening. De zorgcoördinator bijvoorbeeld heeft een belangrijke rol maar moet niet gezien worden als een noodzakelijke tussenpersoon tussen leerkracht en ondersteuner.

De spreker vat samen voor dit punt dat het ontwerp van decreet meer aandacht zou moeten hebben voor brede basiszorg dan voor de typologie, de bijbehorende voorwaarden en de controle daarop. Men moet vermijden dat ouders van kinderen die niet in aanmerking komen voor een gemotiveerd verslag, in de kou blijven staan en naar het schaduwonderwijs geduwd worden. Het zijn de verschillende partners in de ondersteuning die elkaar moeten vinden in de taakverdeling. Dat is geen vraag die door de leerkracht moet worden beantwoord. De spreker wijst er in dit verband op dat de drang naar afbakening voortkomt uit de wens om zich te beschermen tegen grote druk, terwijl die juist tot samenwerking zou moeten leiden.

Hoe omgaan met scholen die niet het beleidsvoerend vermogen aan de dag leggen om basiszorg te ondersteunen? Welnu, daarin is het belangrijk om de verschillende partners met hun data samen te zetten en een gesprek aan te gaan. Dergelijke scholen appreciëren volgens de spreker gemotiveerde en geobjectiveerde hulp en hebben weinig aan afwachten tot het vanzelf verbetert. Die kan bijvoorbeeld aangeboden worden in de vorm van een dashboard, waarop de school zich kan vergelijken met andere. Dat kan ook in het ontwerp van decreet worden opgenomen, vult hij nog aan.

Ook Stefan Grielens is bezorgd over de moeilijkheden die kwetsbare gezinnen ondervinden in hun zoektocht naar een plek. Er is een fundamenteel ander vertrekpunt nodig dan zo hard mogelijk op tafel te kloppen, zoals de middenklasse nu al doet, en dat ook aan andere gezinnen aan te leren. Men moet uitgaan van het kind in de klas, dat men aan het leren moet krijgen. Leerkrachten mogen niet te veel uitwegen hebben om dat niet als hun opdracht te zien.

Marjolein Petit verzekert dat men zijn best doet om duidelijk te stellen wat de taak en rol is van alle partners. In de praktijk blijkt de sleutel tot succes een krachtige leeromgeving te zijn. Omdat men overal handen te kort komt, moeten alle partners samenwerken om te bepalen wat een leerling in de klas nodig heeft. Dat wordt bemoeilijkt doordat ze verschillende talen spreken. De CLB's benaderen het probleem vanuit participatie aan onderwijs en maatschappij, leraren vanuit pedagogie en didactiek. De PBD's moeten voor de vertaalslag zorgen.

Wat kwetsbare gezinnen betreft, wijst ze op de opdracht van de CLB's over vroegdetectie. Extra budget is altijd welkom. Professionalisering wordt vooral gevraagd op het vlak van didactiek en op dat van coaching van leerkrachten. De spreker ziet daarin een opdracht voor CLB en PBD samen. De grootste blijvende uitdaging ligt inderdaad op het vlak van brede basiszorg in de scholen. Succes verwacht zij van kernteams die zich richten op de ontwikkeling van een krachtige leer- en leefomgeving.

Ellen Wolfs zou het waarderen mocht er een langetermijnperspectief op inclusie komen om de richting duidelijk te maken. Wat voorligt, biedt veel kansen, op voorwaarde dat men samenwerkt en met elkaar praat. Organisatievorm en typologie doen er minder toe. Wat goed werkt voor de lokale scholen en partners, moet men laten gebeuren, op basis van vertrouwen en gelijkwaardigheid.

Mieke Quirijnen vult aan wat het stijgend aantal verslagen betreft, dat dit in de hand wordt gewerkt door de koppeling aan middelen. Zij suggereert dat de partners rond de tafel gaan zitten en bekijken wat kan. Men moet niet alle vragen individueel bekijken maar ze op schoolniveau bundelen. Door de school te vragen wat ze nodig heeft om met al die uitdagingen aan de slag te gaan, wordt de regie weer daar gelegd. Kansen daartoe kunnen in de conceptnota aan bod komen.

Ze herhaalt vervolgens haar pleidooi voor open-endfinanciering voor sommige doelgroepen, voldoende omkadering en om minder tijd en energie te stoppen in de inschaling van de zorgzwaarte. Daarvoor criteria opstellen, is een valkuil, want de oplossing moet altijd gevonden worden op maat van de leerling in zijn context. Flexibiliteit is aangewezen, omdat dit eerder situatie- dan typeafhankelijk is.

Koen Bernaers legt uit dat in Antwerpen het verschil eerder in de visie zit dan in de praktijk. Volgens hem is denken vanuit de kleine types deficitdenken. Hij ziet kinderen met een ondersteuningsvraag voor een leerproblematiek. Wie zegt dat het brede type 3 geen specifieke aanpak, ervaring en expertise vraagt? Omdat men niet van die opsplitsing houdt, heeft men de aanpak gevat in één concept, wat ook gunstig is voor de dienstverlening aan de scholen, die daardoor immers minder gefragmenteerd is.

Expertise is een gevaarlijk woord, want het kan misbruikt worden. Voor zijn organisatie moet het antwoord expertisevol zijn, waarvoor gezorgd wordt door een team. Niet het buitengewoon onderwijs is de leverancier van expertise, maar het hele onderwijs met al zijn partners. De ondersteuningsnetwerken zijn breed samengesteld uit mensen van overal.

Wat het mandaat van de klassenraad betreft, die volgens Kathleen Krekels professioneel genoeg is, stelt hij in de praktijk toch misbruik vast, waardoor men een toestroom ziet van leerlingen van wie het onverantwoord is dat ze via het watervalsysteem doorgesluist worden naar het buitengewoon onderwijs. Vooral scholen die niet ver staan op het vlak van beleidsvoerend vermogen en brede basiszorg, lopen dat risico. Daarom verkiest zijn organisatie om naast de klassenraad de ouders en het CLB mee aan het roer te zetten.

Vooral omdat het gaat om een gezamenlijk proces, vult *Ellen Wolfs* aan. Als de ouders en de leerlingen van meet af aan betrokken worden, is het prima om vertrouwen te hebben in de professionaliteit van de leerkrachten. Men moet echter durven onderkennen dat het belang van de klassenraad niet altijd dat van de leerling is.

Volgens *Koen Daniëls* hebben de scholen waarnaar wordt verwezen fundamentele problemen dan inclusief onderwijs. Dat soort zaken moet in doorlichtingen naar boven gebracht worden.

Mieke Quirijnen vult nog verder aan dat de ondersteuningsnetwerken proberen om alles vanuit fase 2 te verbreden en te implementeren aan de hand van UDL, zodat de leerkracht geen aanpassing per kind moet doorvoeren. In het licht daarvan durft men ook trajecten af te sluiten en terug naar 0 te sturen, omdat wat nodig is binnen de basiszorg kan worden geboden. Men probeert bewust in te gaan tegen leraren die zorg loslaten en de taak bij de ondersteuning leggen. Het komt er immers op aan de uitdaging samen op te nemen.

Hoogbegaafdheid is wel degelijk al langer een thema van professionalisering. Zij komt immers vaak voor in combinatie met andere vragen om ondersteuning. De spreker had wel begrepen dat die taak voortaan bij de scholen gelegd zou worden, vooral in fasen 0 en 1, wat niet wegneemt dat de netwerken daarin zeker een rol kunnen opnemen, verzekert de spreker.

Eveline Pil bedoelde geen gelijke omkaderingseenheden voor alle leerlingen, die immers niet allen dezelfde noden hebben, maar wel dat de toekenning niet-type-afhankelijk hoort te zijn, wat momenteel wel het geval is. Voor types 2, 4, 6 en 7 is er een open-endfinanciering, voor types basis, 3 en 9 een gesloten enveloppe. Voor die laatste kan men bij hoge ondersteuningsnoden onvoldoende kwaliteit bieden.

Carmen Supeene legt uit dat, wat de professionaliseringsuren betreft, een ondersteuner net als een leerkracht in een 22-uurstelsel werkt. De professionalisering zit echter niet in die hoofdopdracht, maar in de schoolopdracht van 26 klokuren, net zoals bijvoorbeeld personeelsvergaderingen. Zij benadrukt nogmaals het belang ervan voor een expertisecentrum en voor de kennisdeling.

Ondersteuners in een landelijke context hebben, vergeleken met de stedelijke, vooral de afstand als uitdaging. Vaak hebben ze zes of zeven scholen in hun opdracht, omdat er telkens maar weinig leerlingen aangemeld zijn. Die schaal biedt sommige leerlingen wel bijkomende veiligheid en vertrouwen, merkt ze op. Kleine scholen kunnen wel degelijk een goede basiszorg hebben, verzekert de spreker. Kleine teams hangen vaak goed samen, wat ondersteunend is voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Anderzijds hebben grotere meer organisatiemogelijkheden, waarbij ze de inzet van zorguren en teamteaching als voorbeelden geeft.

Annabel Deneckere is ervan overtuigd dat de conceptnota stappen vooruitzet. Dat de fracties stellen dat het organisatiemodel er niet toe doet en dat de jarenlang opgebouwde expertise kan blijven bestaan, is geruststellend.

Ze benadrukt dat ook in haar organisatie, die een andere vorm heeft dan in Antwerpen, schoolnabij samengewerkt wordt om expertise in de klas te brengen. De opbouw daarvan gaat na jaren nog altijd verder. Daarom wordt ook ingezet op professionalisering en kennisdeling, zowel onderling als met andere partners, ook uit andere sectoren.

Wat de inschaling van de noden betreft, verzekert de spreker dat ook haar organisatie er wil zijn voor kinderen die ondersteuning nodig hebben. Ze stelt vast dat CLB's opnieuw meer en meer vragen om die nood samen te bepalen, zoals dat voor het M-decreet het geval was, maar daarna een terugval kende. Alle partijen winnen daarbij.

Het statuut van ondersteuner zal niet volstaan om het tekort op te vangen. Een goede werkgever is belangrijk. Om medewerkers bij de organisatie te houden, zet men in op aanvangsbegeleiding, coaching en de waardering van talenten. Dat blijven doen vanuit de scholen buitengewoon onderwijs lijkt haar de beste oplossing om de expertise te behouden. Het is ook de enige manier om de brug te behouden. Heel veel kandidaten kiezen bewust voor haar organisatie van type 4 en niet voor

een breed ondersteuningsnetwerk. Als het werkgeverschap losgetrokken wordt, vreest ze dat velen uit de job zullen stappen.

De brug tussen ondersteuning en buitengewoon onderwijs zorgt ook voor de versterking van dat laatste, door de voortdurende afstemming met het gewoon onderwijs. Het continuüm wordt erdoor bevorderd, en wel doordat de ondersteuner van de leerling die van ene naar de andere vorm overgaat, als brugfiguur fungeert. Hij blijft contactpersoon voor ouders en school. Het buitengewoon onderwijs mag geen eiland zijn.

Als criteria voor de inrichting van kleine leersteun noemt ze de aanwezigheid van doelgroep-specifieke expertise in het volledige continuüm, naast pedagogisch-didactische expertise, coaching- en inclusiecompetenties en inclusie bij de leerondersteuners. Ook voldoende schaalgrootte is nodig. Verder vermeldt ze een duidelijk personeels- en professionaliseringsbeleid, structurele samenwerking met de partners die met dezelfde leerlingen werken en bereidheid tot netoverschrijdende werking (na het terugplooiën op het eigen net sinds het M-decreet).

De huidige middelen zijn niet toereikend voor de vele zorgvragen. Met een enveloppe werken, is niet evident voor de kleine types, vanwege de lage prevalentie. De open-endfinanciering is ook nodig voor de flexibiliteit. Het is dan ook goed dat zij behouden blijft in de conceptnota.

Pieter Stock ziet op het vlak van schoolcultuur veel verschillen. Dat men in veel klassen komt, is zeker een hefboom, maar hij had wel meer visie op het vlak van inclusie verwacht in de conceptnota. Zijn organisatie probeert zeer schoolnabij te handelen en stimuleert ondersteuners bijvoorbeeld om ook tijdens de pauze in de leraarskamer te blijven. Daar worden immers vragen gesteld en kan de ondersteuner iets doen aan de handelingsverlegenheid. Hij heeft er dan ook vertrouwen in dat scholen de weg vinden. Door de cultuurverschillen werkt men in de ene school druppelsgewijs, terwijl de andere zelf om feedback vraagt.

Ann Loveniers acht het belangrijk dat alle partners de nodige expertise hebben in wat van hen verwacht wordt. Als voorbeeld geeft ze leerlingen met bijzondere trajecten voor Frans. In de praktijk van haar organisatie wordt daarbij niet afgebakend maar samengewerkt.

Wat de ouders betreft, mag hun betrokkenheid in de conceptnota en het ontwerp van decreet verduidelijkt worden tot actief en volwaardig partnerschap. Zij zijn immers deskundig door ervaring. Ze pleit ervoor om hen correct te informeren, en wel in helder Nederlands. Aan een aanspreek-, informatie- of meldpunt wil ze zeker meewerken.

Wat de organisatievorm betreft, zitten de leerlingen van de kleine types in de huidige praktijk op andere plaatsen, maar worden die muren voortdurend gesloopt. Ze geeft het voorbeeld van leerlingen die volgend jaar van de eerste graad buitengewoon naar de tweede graad gewoon onderwijs gaan en daarop voorbereid worden door de leerondersteuners. Een dergelijke samenwerking in flexibele trajecten vindt al plaats.

Zelf probeert men ook de eigen teams inclusiever te maken. Men is er in de vacatures naar op zoek om te tonen dat diversiteit belangrijk is. Ondertussen werken al slechtzienden mee als ondersteuner nadat ze zelf begeleid zijn in het secundair onderwijs en de lerarenopleiding. Daarnaast vermeldt ze ook slechthorenden. Men probeert dat zo goed mogelijk te doen, maar er is nog werk aan de winkel, erkent ze.

Van *Sofie Pringels* mag de ambitie om gewoon en buitengewoon onderwijs nader bij elkaar te brengen duidelijker opgenomen worden in de wetgeving. De huidige leidt er immers toe dat gemengde trajecten stroef verlopen.

Verder benadrukt ze nogmaals het belang van visieontwikkeling. In Italië wordt die als bijlage bij het schoolreglement aan de ouders duidelijk gemaakt. Dat zet de scholen zelf ook aan het denken over de realisatie ervan. Op die manier legt men het eigenaarschap bij de scholen.

Veronique Deblon antwoordt dat NOOZO niet het gevoel heeft een actieve partner te zijn geweest bij de opstelling van de conceptnota. Wat is een advies waard op een moment dat alles al neergeschreven is? Men vraagt al jaren om structurele beleidsparticipatie als onderdeel van het middenveld van personen met een handicap. Men botst echter op een weigering. Er is nochtans een mooi voorbeeld in het domein Werk dat aantoont dat er mogelijkheden zijn.

Wat de kwetsbare ouders betreft, beklemtoont de spreker de nood aan een info-, steun- of meldpunt. Het is immers al moeilijk voor mensen met veel competenties om een inclusief traject te starten, waarbij ze nogmaals wijst op het belang van brugfiguren en de eerdergenoemde drempels.

Toegankelijkheid moet niet alleen van directeurs komen maar is ook een verantwoordelijkheid van het beleid. NOOZO pleit, in het licht van de conceptnota Schoolenbouw, voor meer normen en dwingende wetgeving. Het agentschap Toegankelijk Vlaanderen moet meer slagkracht krijgen. In het kader van transversaal beleid biedt het werk aan de stedenbouwkundige verordening een kans. Toegankelijkheid moet ook deel uitmaken van de professionaliseringstrajecten. Naast de schoolteams spelen ook de uitgevers van schoolboeken een rol.

Seline Somers gaat in op de vraag of wat voorligt, voldoet aan artikel 24 van het VN-verdrag. Welnu, er staan dingen in die goed zijn voor inclusief onderwijs, maar de noodzakelijke langetermijnvisie ontbreekt. Er zijn sinds de ratificatie twintig jaar voorbijgegaan waarin dat had kunnen gebeuren, zodat men inmiddels naar één onderwijssysteem had kunnen gaan. Uiteraard kan dat niet van de ene dag op de andere.

Wat inclusief onderwijs betekent, is volgens haar wel degelijk duidelijk: dat staat in het verdrag. Men moet er wel voor kiezen. De campussen voor gewoon en buitengewoon onderwijs zijn een stap in de goede richting, maar vormen zelf nog geen inclusie. Dat is integratie. Er is iemand nodig die durft te zeggen waar men naartoe gaat. Daarvoor is een minister nodig die de inclusieve visie naar buiten brengt, ook in de media, met inspirerende voorbeelden, zodat het draagvlak bij alle actoren vergroot.

Dankzij het M-decreet is in vergelijking met zeven jaar geleden een gigantische stap vooruitgezet, stelt de spreker. Zorgcontinuüm, handelingsgericht werken, handelingsgerichte diagnostiek of brede basiszorg bestonden toen nog niet. Als voorbeeld geeft ze de beschikbaarheid van koptelefoons in de klas. Dat kader wordt langzaam groter en wordt steeds meer ervaren als normaal. We komen er wel, verzekert ze. Er is alleen tijd nodig en goede voorbeelden.

De eindverantwoordelijkheid van de klassenraad is een heikel punt omdat sommige scholen het nog altijd niet goed doen. Ze kennen het protocol nog niet, met zijn zeven aspecten van proportionaliteit die moeten worden getoetst. Momenteel is er buiten de rechtbank geen enkele instantie die een dergelijke school kan terechtwijzen of haar op weg zetten naar professionalisering, opdat ze de volgende keer wel positief zou kunnen antwoorden.

De conceptnota spreekt weliswaar over een bepaald aantal weigeringen, zonder echter een percentage te noemen. De onduidelijkheid is groot. Daarom bepleit NOOZO een dergelijke instantie. Leerlingen en hun ouders vormen immers de basis van een goed inclusief traject.

Kathleen Krekels hoorde tot haar verbazing professor Van den Broeck concluderen dat wat voorligt, niet tot meer inclusie leidt. Wat ontbreekt er volgens hem aan?

Johan Danen hoopt dat er openheid is om de tekst nog aan te passen aan wat vandaag is gehoord, onder meer over de rol van de klassenraad. Hij heeft de weerstand gemerkt tegen het ultieme oordeel dat die zou mogen vellen. De voorliggende nota ademt geen ambitie uit. Waar streeft zij naar? Inclusie wordt alvast niet gedefinieerd. Het is problematisch dat iedereen dat zelf mag invullen.

Ook voor *Loes Vandromme* maakt de nota te weinig duidelijk hoe werk wordt gemaakt van het samenbrengen van gewoon en buitengewoon onderwijs. Verder wijst ze erop dat de maatschappelijke context waarbinnen men inclusie moet begrijpen, evolueert. Twintig jaar geleden was hij anders dan vandaag. Gaan de sprekers akkoord dat Vlaanderen een model brengt, dat vervolgens aangepast wordt aan lokale noden?

Wim Van den Broeck betwist dat het VN-verdrag zo duidelijk maakt wat inclusie is. Waarom had men dan jaren later 21 bladzijden nodig om de bedoeling uit te leggen? Volgens hem is het waar dat er verschillende visies kunnen bestaan. Ook die van voorstanders is trouwens aan het wijzigen. Zij is niet langer: zo veel mogelijk maatregelen, want die zijn allemaal exclusief. Hij blijft erbij dat velen goede bedoelingen hebben maar ook dat veel van wat nu gebeurt, niet zo gunstig is. Dat heeft hij tijdens zijn uiteenzetting onderbouwd met argumenten.

Gemeenschappelijk lijkt wel de nadruk op brede basiszorg te zijn, al is ook daar weer de vraag wat men daaronder verstaat. Zeker is evenwel dat daarvoor mensen nodig zijn in de klas. Men moet de verhouding goed in de gaten houden met andere ondersteuners en begeleiders, die onvermijdelijk tijd aan vergaderen moeten besteden. Alles zal ervan afhangen of men erin slaagt de brede basiszorg efficiënter en effectiever te maken. Men moet in de eerste plaats de leerkrachten mee hebben, en dat was niet langer het geval. In dat opzicht is het M-decreet niet geslaagd.

Dat men in wat voorligt het statuut van de ondersteuners regelt, is een goede zaak. Een fundamentele stap is het echter niet, vat hij samen.

Mieke Quirijnen hoort van mensen die vertrekken als ondersteuner dat ze niet zozeer een statuut missen als wel een gemeenschappelijke visie op inclusie, die ook door de overheid wordt bevestigd in haar communicatie. Vandaar de vraag om dat expliciet op te nemen.

Stefan Grielens vindt dat het M-decreet fout in de markt gezet is als iets dat alle problemen ging oplossen. Een dergelijke fout mag men niet herhalen.

Karolien GROSEMANS,
voorzitter

Kathleen KREKELS
Steve VANDENBERGHE
Johan DANEN
Hilâl YALCIN,
verslaggevers

Gebruikte afkortingen

ASS	autismespectrumstoornis
buo	buitengewoon onderwijs
CLB	centrum voor leerlingenbegeleiding
DCD	Developmental Coordination Disorder
DOP	dienst ondersteuningsplan
GIO	globale individuele ondersteuning
GRIP	Gelijke Rechten voor Iedere Persoon met een Handicap
M-decreet	decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften
NOOZO	Niets Over Ons Zonder Ons
OV	opleidingsvorm
OVSG	Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten
PAB	persoonlijkeassistentiebudget
PBD	pedagogische begeleidingsdienst
SES	socio-economische status
SONO	Steunpunt Onderwijsonderzoek
sticordi	stimuleren, compenseren, remediëren, differentiëren en dispensereren
STOS	spraak- en taalontwikkelingsstoornis
TAO	tijdelijke andere opdracht (in het onderwijs)
UAntwerpen	Universiteit Antwerpen
UDL	Universal Design for Learning
VN	Verenigde Naties
vte	voltijdsequivalent/voltijdsequivalent
VUB	Vrije Universiteit Brussel