



ADVIES
Algemene Raad
15 februari 2007
AR/RHE/ADV/012

Advies over de ontwerpconceptnota “Leerzorg”

Advies over de ontwerpconceptnota “Leerzorg”

1 Historiek van het dossier

1.1 De nood aan een onderwijscontinuüm

De aandacht voor de verbetering van de onderwijskansen van kinderen en jongeren met specifieke noden in het Vlaamse onderwijs is niet nieuw.

Sinds de wet van 1970 en de uitvoeringsbesluiten van 1978 bouwde Vlaanderen een gedegen systeem van buitengewoon onderwijs uit dat onderwijs op maat biedt aan kinderen met specifieke onderwijs- en opvoedingsnoden. De onderwijsorganisatorische uitbouw van het buitengewoon onderwijs en de orthodidactische principes die dit onderwijs hanteert, hebben ontegensprekelijk bijgedragen tot betere onderwijskansen voor kinderen en jongeren met specifieke noden.

Toch nopen een aantal ontwikkelingen alle onderwijsbetrokkenen om na 30 jaar de verhouding tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs te evalueren en te herdefiniëren. Zowel het ontwerp van conceptnota van de minister als de probleemverkenning van de Vlor gaan uitgebreid in op de motieven die aan dit debat ten grondslag liggen ¹. We verwijzen naar nieuwe visies op “handicap”, op de vertaling van deze concepten in internationale verklaringen zoals de Verklaring van Salamanca uit 1994 van de UNESCO en de recente conventie van de UNO ter bescherming van personen met een handicap ². Ook vanuit de samenleving klinkt een steeds dwingender uitnodiging om kinderen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften meer perspectieven te bieden in het gewoon onderwijs. Ook onderwijskundig rijzen er een aantal bedenkingen tegen een te gesegregeerde benadering van deze kinderen. Bovendien blijkt uit onderzoek dat de kinderen uit kansarme milieus oververtegenwoordigd zijn in het buitengewoon onderwijs. De segregatie kan dus soms ook gebeuren op basis van de sociale achtergrond van het kind.

Dit betekent echter niet dat de zinvolheid op zich van een gespecialiseerde setting voor alle kinderen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften in vraag wordt gesteld. Integendeel, zowel de onderwijspartners in de Vlor als de overheid zijn ervan overtuigd dat het centrale uitgangspunt in de discussie de vraag is naar de uitbouw van een continuüm aan zorg waarbij het gewoon onderwijs én buitengewoon onderwijs complementair zijn aan elkaar en beide in hun meerwaarde worden erkend ³. Voor de Vlor is dit in elk geval het centrale uitgangspunt voor deze discussie.

Het debat over de uitbouw van dat continuüm aan zorg is ook voorbereid doordat de overheid de laatste tien jaren al diverse onderwijsprojecten opzette waarin kinderen met specifieke noden betere kansen kregen in het gewoon onderwijs. Vaak gebeurde dat met

¹ Vlor (2005), *Nieuwe organisatievormen voor leerlingen met specifieke noden: een verkenning*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

² *Conventie ter bescherming van personen met een handicap*, art. 24, 2.b) van 13 december 2006.

³ Algemene Raad (20 januari 2005), *Advies over de beleidsnota*; Algemene Raad (20 januari 2004), *Memorandum: krachtlijnen voor een toekomstig onderwijsbeleid*.

inbreng van de onbetwiste expertise van het buitengewoon onderwijs in het gewoon onderwijs. We verwijzen naar de uitbouw van het GON, naar het ION-project, naar de uitbouw van een zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs, naar het proefproject in de CLB-sector "Begeleidingstraject voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften".... De geledingen van de Vlor hebben op grond van hun ervaringen met de onderwijsrealiteit enig zicht op de meerwaarde en de knelpunten van deze proefprojecten maar het zou een wezenlijke bijdrage zijn tot het debat te kunnen beschikken over systematische evaluatiegegevens uit deze projecten. De Vlor verwijst ook naar evaluatie-onderzoeken over de werking van het LOP.

Op grond van eerdere debatten over inclusie⁴ en zorgcoördinatie⁵ en op grond van de probleemverkenning⁶ is de Vlor ervan overtuigd dat het wenselijk is om de verschillende disparate initiatieven te vatten in één denkkader dat het continuüm aan zorg voor leerlingen vorm geeft. Deze proefprojecten moeten op grond van een systematische evaluatie een structurele verankering kunnen krijgen.

1.2 Een gedragen consultatie moet het leezorgkader voorbereiden

De minister zette een eerste stap naar een omvattend leezorgkader in de discussienota die op 23 december 2005 werd bekendgemaakt. De minister gaf van meetaf aan te kennen dat er een breed draagvlak nodig is om een dergelijk leezorgkader te kunnen uitbouwen. In een proces van gemeenschappelijke beleidsontwikkeling gaf de minister de Vlor de opdracht om na te gaan of er in het onderwijs een draagvlak is om het onderwijs voor kinderen en jongeren met specifieke noden op een andere manier te organiseren. Een werkgroep "Leezorg" samengesteld uit gemandateerden van de verschillende geledingen, probeert onder meer aan de hand van deelnota's zicht te krijgen op belangrijke deelthema's die mee het dossier bepalen. Er waren deelnota's afgesproken over

- de diagnose, indicatiestelling en toewijzing;
- de draagkracht van scholen en inschrijvingsrecht;
- competentieontwikkeling van schoolteams;
- financiering;
- implementatievoorwaarden.

Op 27 april 2006 bracht de Algemene Raad een eerste tussentijds advies uit over leezorg in het onderwijs. De stellingen uit dit advies hadden betrekking op de leezorgmatrix als dusdanig omdat dit het centrale gegeven is in de discussie.

In zijn standpuntennota van mei 2006 reageerde de minister op deze stellingen en nuanceerde of verduidelijkte zijn standpunten. Voor een aantal punten bleef de minister bij zijn oorspronkelijk standpunt maar beargumenteerde nogmaals zijn visie.

Op 28 juni 2006 stelde de Algemene Raad in een brief aan de minister dat het onduidelijk was wat precies de voorstellen van de minister behelsden doordat zowel in de standpuntennota als in de mondelinge toelichting door de overheidsdelegatie bijstellingen gebeurden van de oorspronkelijke standpunten. De geledingen drongen daarom aan op een

⁴ Algemene Raad (7 juli 1998), Advies over inclusief onderwijs.

⁵ Raad voor het basisonderwijs (15 januari 2003), *Advies over zorgcoördinatie in het basisonderwijs*.

⁶ Vlor (2005), *Nieuwe organisatievormen voor leerlingen met specifieke noden: een verkenning*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

nieuwe nota waarin de voorstellen van de minister over leerzorg worden verwoord, rekening houdend met de verworvenheden van het overleg in de werkgroep Leerzorg.

Ten tweede stelde de Algemene Raad vast dat discussies over leerzorg te abstract en theoretisch blijven als er geen duidelijkheid is over het financiële kader waarin leerzorg kan worden gerealiseerd. De Algemene Raad wenste dringend zicht te krijgen op de middelen voor leerzorg en over de financierings- en allocatiemechanismen die daarbij zullen worden gehanteerd.

Ten derde wezen de geledingen van de algemene raad op het belang van een goede aftoetsing bij hun achterban. Daarom vroeg de Algemene Raad de minister naar een haalbaar tijdspad om conclusies te trekken uit het debat en beleidsmaatregelen voor te bereiden.

Op 17 juli 2006 antwoordde de minister op de brief van de Algemene Raad. Hij ging akkoord met de vraag om een nieuwe globale conceptnota voor te leggen met een actuele stand van zaken in de discussie. De minister presenteerde op 17 november 2006 een nieuw onderwerp van conceptnota aan de Vlor waarin een nieuw coherent voorstel voor een leerzorgkader wordt voorgesteld.

Het ontwerp waarin de nieuwe voorstellen en de afspraken van het vorige werkjaar samen worden gepresenteerd, geeft een nieuw élan aan de discussie doordat opnieuw duidelijkheid is ontstaan over de precieze draagwijdte van de discussie. De Vlor stelt vast dat de minister in deze conceptnota rekening houdt met een aantal bezwaren en bedenkingen die in de werkgroep Leerzorg in het vorige werkjaar zijn naar voor gebracht. De Vlor vindt het alvast een positief signaal dat de overheid de consultatie van het onderwijsveld in dit dossier zo ernstig neemt. We hopen dat de overheid ook in de toekomst op een dergelijke open manier rekening houdt met de opmerkingen en de bedenkingen van de onderwijsactoren in de Vlor.

1.3 Stemprocedure

Het onderstaand advies is goedgekeurd op de Algemene Raad van 15 februari 2007. Er waren 26 stemmen voor, 1 tegenstem en 1 onthouding.

2 Kernboodschappen

De Vlor onderschrijft **de wenselijkheid** van de uitbouw van een zorgcontinuüm. In het “zorgcontinuüm” vinden zowel beperkte als meer ingrijpende aanpassingen in het gewoon onderwijs als gespecialiseerde settings in het buitengewoon onderwijs een plaats in een samenhangend kader. De minister vult dit in aan de hand van een “leerzorgkader” dat zowel rekening houdt met kindkenmerken als met de mate waarin onderwijs wordt aangepast aan de specifieke noden van de leerling. Het is wenselijk dat ouders een reële keuze krijgen tussen een leertraject in het gewoon of het buitengewoon onderwijs voor leerlingen op leerzorgniveau 3.

De Vlor is echter van mening dat wat in het ontwerp van conceptnota wordt voorgesteld voor leerzorgniveau 2 en 3 **niet haalbaar** is **tenzij** de minister tegemoet komt aan de principiële knelpunten en voorwaarden verwoord hieronder, de kritische succesvoorwaarden verwoord in punt 3 en de rest van het advies. Voor leerzorgniveau 4 hangt de haalbaarheid af van de mogelijkheid van een doelgroepenwerking en van het afzien van een verplichte verbreding.

- Voor het leezorgniveau 2 heeft de haalbaarheid te maken met de mogelijkheden voor individuele ondersteuning van de leerling met specifieke noden. De financiering voor leerlingen uit leezorgniveau 2 moet (mits een uitgebreider diagnostiek) op een individuele basis verder worden toegekend en uitgebreid (niet noodzakelijk louter individueel aangewend). Het gaat om leerlingen die, mits individuele ondersteuning zoals nu in het GON, een gemeenschappelijk curriculum kunnen halen.

Voor het leezorgniveau 3 gaat het over de haalbaarheid om in het gewoon onderwijs strikt individuele leertrajecten uit te bouwen (door middel van handelingsplanning) wanneer die te ver afwijken van de planning van het gemeenschappelijk curriculum (zie punt 5.5.1. en punt 5.5.2.). Volgende organisaties kunnen met de teneur van de zin hierboven niet instemmen : ACW, de Gezinsbond, KOOGO, het Minderhedenforum, ROGO, VSK, VVS, VSOA. Unizo onthield zich bij de stemming.

- Voor leezorgniveau 4 hangt de haalbaarheid af van de mogelijkheid van een doelgroepenwerking en van het afzien van een verplichte verbreding.

Om de haalbaarheid te verhogen, formuleert de Vlor in het punt hieronder kritische succesfactoren. Deze kritische succesfactoren zijn in de ogen van de Vlor absoluut noodzakelijk om op een goede manier een leezorgkader te implementeren.

Een zeer ernstige inspanning op het vlak van communicatie en vooral op het vlak van competentieontwikkeling en –ondersteuning zijn voorts noodzakelijk om de perceptie van haalbaarheid van de voorstellen in hoofde van de leerkrachten, schoolteams en CLB te verhogen. De **aanvaardbaarheid** van het ontwerp van conceptnota voor leerkrachten, schoolteams en CLB wordt in sterke mate hierdoor bepaald. De aanvaardbaarheid van de voorstellen wordt ook in sterke mate bepaald door de beschikbaarheid van substantiële middelen, de competentieontwikkeling en de draagkracht van de school om een zorgbeleid uit te bouwen of verder vorm te geven (zowel in het basis- als in het secundair onderwijs, voor het CLB en de pedagogische begeleidingsdienst (zie punt 5.3.4.).

3 Globale bedenkingen: meer aandacht voor kritische succesvoorwaarden

De onderwijspartners geven in de punten hieronder bedenkingen bij de voorstellen van de minister voor een nieuw leezorgkader voor alle kinderen met specifieke noden. De onderwijsactoren hebben de stellige overtuiging dat een aantal kritische succesfactoren om de voorstellen vorm te geven, onderbelicht blijven.

3.1 Leezorg veronderstelt een gedeelde visieontwikkeling, een gemeenschappelijke taal en leerlinggericht overleg

De uitbouw van een leezorgkader is een veranderingsproces waar de school samen met alle actoren rond de school vorm moet aangeven. Er bestaan al heel wat scholen die een **specifiek en gedeeld beleid voor zorg (basisonderwijs) of leerlingenbegeleiding (secundair onderwijs)** vormgeven. Het project “Begeleidingstraject voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften” biedt op dit vlak ook al aanzetten. Toch veronderstelt leezorg nog meer dan dat: de school moet “zorggradaties” uitbouwen gaande van leezorgniveau 1 tot en met leezorgniveau 3. Het is aangewezen dat dit gebeurt op basis van een coherente pedagogische en didactische visie die het schoolteam als geheel kan

onderschrijven en vorm geven. Voor heel wat aspecten zal de school nauw moeten samenwerken met het CLB, met collega's uit het buitengewoon onderwijs en met de pedagogische begeleidingsdienst. Ook deze samenwerking moet groeien en vorm krijgen vanuit een gedeelde zorg én engagement voor leerlingen en hun vragen en noden. Ook hier is gezamenlijke visieontwikkeling noodzakelijk. Daarnaast blijkt uit de ervaringen met inclusie en met het project "Begeleidingstraject voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften" dat overleg minstens een gemeenschappelijke taal en begrippenkader veronderstellen. Samenwerken en leerlinggericht overleg vanuit een gedeelde zorg en engagement en dus vanuit subsidiariteit van ieders expertise, is een basisvoorwaarde om een onderwijscontinuüm uit te bouwen. Subsidiariteit is een centraal punt hierin omdat de onderwijsgeledingen ervan overtuigd zijn dat de klemtoon en de verantwoordelijkheden in andere verhoudingen en gradaties voorkomen in verschillende leezorgniveaus.

Dit betekent dat bij de uitbouw van een leezorgkader aandacht moet worden besteed aan de **structurele en onderwijsorganisatorische voorwaarden** om, in het gewoon onderwijs, de gezamenlijke visieontwikkeling vorm te geven. Dit betekent dat de overheid concrete voorstellen moet doen

- over de rechtspositionele inbedding van overleg en coördinatie in de opdracht van leerkrachten en andere leden van een schoolteam;
- over de beheerssystemen op lokaal niveau (o.a. overlegstructuren met ouders, opdrachten klassenraden en leerlinggericht overleg) om deze vorm te geven;
- over middelen en mogelijkheden om een schoolbeleid vorm te geven (o.a. professioneel middenkader, werkingsmiddelen).

In het buitengewoon onderwijs is de ruimte om te overleggen en om aan visieontwikkeling te doen al ingebed in de rechtspositie en in de onderwijsorganisatie, zij het dat de opdrachten die leezorg toewijst aan het buitengewoon onderwijs de huidige opdracht van het buitengewoon onderwijs en het CLB overstijgen. Ook voor het buitengewoon onderwijs rijst daarom de vraag naar meer ruimte voor gezamenlijke visieontwikkeling en leerlinggericht overleg.

Naast de onderwijsactoren in de enge betekenis van het woord, veronderstelt leezorg ook een **gedeeld engagement met ouders** voor het leertraject van hun kinderen. Het ontwerp van conceptnota besteedt terecht veel aandacht aan de rol van ouders in handelingsgericht werken maar ouders moeten ook een volwaardige partner zijn in het uitzetten en opvolgen van het hele leertraject dat hun kind volgt. Sommige aspecten van leezorg zijn echter voor ouders niet zo gemakkelijk te plaatsen (motieven voor verschillende leertrajecten voor sommige leerlingen, motieven voor een bepaald certificeringsbeleid, doorverwijzing en draagkracht, ...). Ouders en leerlingen moeten ook ondersteund worden zodat ze als een volwaardige partner kunnen optreden. Bovendien ligt een en ander gezien de specifieke nood van hun eigen kind erg gevoelig. Ook de **leerlingen** spelen best een actieve rol in het uittekenen van gepaste leertrajecten. Er moeten zowel op macroniveau als op het niveau van een concreet kind duidelijke communicatieprocedures en inspanningen gebeuren om ouders / leerlingen duidelijk te maken waar het leezorgkader over gaat en waar de plaats van ouders / leerlingen hierin te vinden is. Vooral kansarme ouders of zwakkere leerlingen zullen hierbij ondersteuning nodig hebben. Communicatie met ouders / leerlingen over de mogelijke opties voor een bepaalde leerling en de gevolgen van de gemaakte beslissingen is een belangrijke voorwaarde voor aanvaardbaarheid van beslissingen. De Vlor wijst ook nadrukkelijk op de nood aan een communicatiestrategie ten aanzien van alle ouders / leerlingen over het opzet en de meerwaarde van leezorg. Sommige ouders / leerlingen

hebben immers vragen bij de impact van zorg voor leerlingen met specifieke noden op het leerproces van hun eigen kinderen (of zichzelf) en bij een mogelijke taakbelasting van de leerkracht.

3.2 Competentieontwikkeling als noodzakelijke voorwaarde voor een succesvol leezorgkader

Competentieontwikkeling is een andere basisvoorwaarde voor de implementatie van het leezorgbeleid. De signalen over de handelingsverlegenheid in diverse onderwijssettings zijn niet te miskennen.

De Vlor vraagt de minister om voldoende alert in te spelen op en rekening te houden met de signalen van **schoolteams uit het gewoon onderwijs** dat ze over onvoldoende competenties beschikken om leerlingen met specifieke noden de zorg te geven waar ze recht op hebben. In eerdere adviezen wees de Vlor er al op dat de beroepsprofielen en basiscompetenties van leraren op dit vlak niet adequaat zijn⁷. De ervaringen uit het proefproject “Begeleidingstraject voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften” wijzen erop dat handelingsgericht werken zowel van de kant van de **CLB-medewerker** als van de kant van de school heel veel nieuwe competenties vereist. In die context wekt het verwondering dat het ontwerp van conceptnota zo weinig aandacht geeft aan competentieontwikkeling binnen de CLB-sector. **Schoolteams in het buitengewoon onderwijs** zijn dan weer verontrust over hun competentie om collega’s uit het gewoon onderwijs structureel te ondersteunen. Zij zijn opgeleid om met kinderen en jongeren te werken zowel in een klassetting als in meer individuele trajecten. De Vlor stelt ook vast dat de **pedagogische begeleidingsdienst** een nog belangrijkere partner wordt voor de structurele ondersteuning van de schoolteams.

Het ontwerp van conceptnota geeft hiervoor **nog onvoldoende aanzetten** zowel op het vlak van competentieontwikkeling als op het vlak van een geleidelijk implementatieproces (COC, COV, VCLB, VSKO). Toch vraagt de Vlor om de competentieontwikkeling en de ondersteuning van de implementatie tot **een van de centrale assen van het debat over leezorg** te maken. De Vlor mist in het ontwerp van conceptnota een coherente visie op een professionaliseringstraject gaande van de initiële lerarenopleiding, de nascholing tot de voortgezette opleidingen, met inbegrip van het werkplekleren, in-serviceopleidingen en coaching. Deze competentieontwikkeling veronderstelt middelen voor langdurige professionaliseringstrajecten en een inpassing van professionalisering in de loopbaan en de rechtspositie van de personeelsleden (vervangingsproblematiek, sabbat, ...). Ook in de communicatie naar het onderwijsveld en naar ouders is de aandacht voor competentieontwikkeling en –ondersteuning een absolute noodzaak.

De Vlor herhaalt hier zijn pleidooi uit eerdere adviezen over beroepsprofielen en **basiscompetenties** voor leraren om van diversiteit en inspelen op de leernoden van verschillende leerlingen, het uitgangspunt te maken voor de initiële lerarenopleidingen⁸. Het gaat hier niet om “wat bijkomende inzichten” maar om een andere visie op het leraarschap en de wijze van naar leerlingen te kijken. Om een snelle en goede detectie van ontwikkelingsuitval te kunnen garanderen, moeten leraren zich specifieke competenties (in de zin van geïntegreerde gehelen van kennis/inzichten, vaardigheden en attitudes) eigen

⁷ Algemene raad (7 juli 1997), *Advies beroepsprofielen leraren*; Algemene Raad (28 november 1997), *Aanvullend advies over de beroepsprofielen voor leraren*; Algemene Raad (23 maart 2004), *Advies over de basiscompetenties voor leraren*.

⁸ Algemene Raad (7 juli 1997), *Advies beroepsprofielen leraren*; Algemene Raad (28 november 1997), *Aanvullend advies over de beroepsprofielen voor leraren*; Algemene Raad (23 maart 2004), *Advies over de basiscompetenties voor leraren*.

maken. De onderwijsverstrekkers stellen vast dat leraren het nog steeds erg moeilijk hebben om deze competenties vorm te geven. Zij vinden dat met het oog op leerzorg moet worden onderzocht hoe de competenties van leraren beter kunnen worden ondersteund. Het gaat hier uiteraard om de beginnende leerkrachten maar nog veel meer over de leerkrachten die al een aantal jaren ervaring hebben in het onderwijs. Hoewel dit enigszins het bestek van dit dossier te buiten gaat, herhaalt de Vlor hier zijn pleidooien voor **samenhangende professionaliseringstrajecten voor leraren (en andere leden van het schoolteam)** vanuit een perspectief van levenslang leren. Zonder gerichte professionaliseringstrajecten is het bijzonder moeilijk om de grondinzichten uit leerzorg te realiseren in de klaspraktijk. Deze professionalisering mag niet alle heil verwachten van de initiële lerarenopleiding maar moet uitgaan van een samenhangende leerlijn na de opleiding gebaseerd op aanvangsbegeleiding, op in-service-opleiding en nascholing en op specialisatie-opleidingen/voortgezette opleidingen.

Een waardevolle aanzet in dit verband zou een **inventaris** kunnen zijn van de **competenties** die leerkrachten nodig hebben om leerzorg vorm te geven zowel in het gewoon als het buitengewoon onderwijs én van de **goede praktijken** die momenteel al in het onderwijs voorhanden zijn. Dit moet dan ook een objectieve basis bieden om te oordelen over lacunes en de wijze om eraan te verhelpen. Bij het inventariseren van nieuwe competenties en goedepraktijkvoorbeelden moet er sterk worden rekening gehouden met nieuwe opdrachten zoals trajectbegeleiding, netwerking/gezinsondersteuning in het kader van handelingsgericht werken, e.d. Goede praktijken kunnen ook betrekking hebben op innovatieve begeleidings- en/of nascholingsinitiatieven zoals werkplekleren en coaching, gemengde professionaliseringsinitiatieven (schoolteam, CLB, andere partners). Het gaat hier om een verkennende studiegroep eventueel in het kader van de Vlor en niet om een nieuw expertisecentrum.

3.3 Een coherente aanpak van verwante dossiers

Een succesvolle implementatie van leerzorg zal niet enkel afhangen van de regelgeving op leerzorg als dusdanig maar ook van de voorwaarden die worden gecreëerd in andere dossiers. Het is in deze context niet mogelijk om deze dossiers hier ten gronde te behandelen. Maar de Vlor vraagt de overheid wel dat leerzorg een permanente toetssteen zou vormen in de dossiers met een zware impact op de mogelijkheden van scholen om adequaat in te spelen op de specifieke noden van kinderen en jongeren,.

Een van de belangrijkste dossiers met impact op leerzorg is de **financiering van het leerplichtonderwijs**. De toewijzing van werkingsmiddelen en de indicatoren om de omvang ervan te bepalen, zullen de voorwaarden om leerlingen met specifieke noden adequate onderwijskansen te geven in het gewoon of het buitengewoon onderwijs in belangrijke mate bepalen. De onduidelijkheid over dit dossier bemoeilijkt discussies over de financiering van leerzorg. De Vlor pleit voor voldoende financiering voor basiszorg voor alle leerlingen (waarbinnen leerzorg wordt ingepast). Scholen moeten op grond van de basisfinanciering in staat zijn een antwoord te geven op de leerlingen die tijdelijk of meer permanent nood hebben aan zorg. In dat verband zal ook een beslissing moeten worden genomen over de toekomstige financiering van een GOK-beleid. De Vlor pleit voor een grondige evaluatie van de samenhang tussen leerzorgindicatoren en GOK-indicatoren. De Vlor wijst erop dat het buitengewoon onderwijs nog altijd werkt onder de voorwaarden van het onderwijsvoorrangsbeleid maar waarbij de situatie bevroren is. Dit houdt geen rekening met belangrijke verschuivingen tussen scholen op het vlak van leerlingen die kampen met sociaal-economische of sociaal-culturele achterstelling. Er dient wel rekening te worden

gehouden met de doelstellingen van het GOK-beleid namelijk dat de ondersteuning in het gewoon onderwijs er ook toe wil bijdragen dat kinderen uit kansarme milieus in de eerste plaats daar hun schoolloopbaan succesvol kunnen afwerken.

De Vlor vraagt in verband met de financiering van het zorgbeleid in het basisonderwijs ook een correcte uitvoering van de CAO, VIII binnen de afgesproken contouren. De onderhandelaars verwijzen naar de afspraken bij het afsluiten van de CAO dat deze middelen geen voorafname zouden zijn op leezorg.

De Vlor wijst er ook op dat leezorg aanpassingen vereist aan de schoolinfrastructuur. De financiering van **schoolinfrastructuur** zwaar weegt op het budget van scholen. Het ontwerp van conceptnota expliciteert niet hoe de overheid plant te investeren met het oog op noodzakelijke aanpassingen om de toegankelijkheid van schoolgebouwen te garanderen en om de speciale leermiddelen adequaat te kunnen inzetten.

Een ander dossier dat impact heeft op de (ortho)didactische benadering van leerlingen met specifieke noden is dat van de **eindtermen en ontwikkelingsdoelen**. De Vlor vraagt dat de concepten en de uitwerking conform met de doelstellingen van leezorg worden uitgewerkt. Het ontwerp van conceptnota omschrijft niet of het orthodidactisch handelen zoals onder meer gekaderd in de ontwikkelingsdoelen opgehangen wordt aan de clustering, dan wel aan de doelgroepenwerking. Is er een verschil tussen ontwikkelingsdoelen op leezorgniveau 3 en 4? Bij wijze van voorbeeld : Welke rol spelen eindtermen op leezorgniveau 3 nog (bijv. als richtinggevend kader)? Of is er op leezorgniveau 3 enkel nog sprake van een raamwerk van ontwikkelingsdoelen? Of is er op leezorgniveau 3 nog een relatie met eindtermen terwijl dit niet meer geldt op leezorgniveau 4? Kunnen de bestaande sets van ontwikkelingsdoelen zomaar worden getransponeerd naar het leezorgkader met leezorgniveaus, clusters en doelgroepen?

Verwant hiermee is de vaststelling dat in het **secundair onderwijs** een duidelijke band tussen leezorg en het **certificerings- en kwalificatiebeleid** ontbreekt (waaronder de Vlaamse kwalificatiestructuur). Vragen die zich stellen zijn: op welke gronden wordt een studiebewijs secundair onderwijs dan wel een alternatief bewijs uitgereikt? Wanneer spreekt men van gelijkwaardigheid? Of om het anders te stellen tot hoever kan er worden gedispenseerd en gecompenseerd zonder dat de gelijkwaardigheid van een studiebewijs in het gedrang komt? In de ogen van de Vlor is de rol van de klassenraad in deze cruciaal maar de klassenraad moet zich kunnen baseren op een objectiverend kader. De Vlor vindt ook nadrukkelijk dat dit certificerings- en kwalificatiebeleid een legitimiteit moet hebben in de wereld van de tewerkstelling en vooral bij werkgevers. De kansen op tewerkstelling van deze jongeren moeten maximaal worden gegarandeerd.

Voor het basisonderwijs verwijst de Vlor naar de intenties van de overheid om de **kleuterparticipatie** te verhogen. Voor de Vlor is het wezenlijk dat stimulansen voor meer participatie aan het kleuteronderwijs aandacht besteden aan de problematiek van kleuters met specifieke noden (zie in dat verband het advies over het onderwijsdecreet, XVII). De Vlor vindt dat de kansen voor differentiërend werken met leerlingen met specifieke noden én hun kansen op een optimale maatschappelijke integratie **uitgangspunten zijn waaraan alle onderwijsdossiers** zouden moeten worden afgetoetst. In dat kader betreurt de Vlor dat in de talennota geen aandacht is besteed aan een taalbeleid in het buitengewoon onderwijs (en het GON).

De Vlor stelt vast dat leerzorg heel wat wijzigingen met zich brengt in de werking van de centra voor leerlingenbegeleiding. Bij de **herprofilering en herpositionering van de CLB's** moet maximaal worden ingespeeld op de taakstelling in het kader van leerzorg. In dat verband moet ook worden nagedacht over de wijze waarop de onafhankelijkheid van het CLB zal worden gegarandeerd. Ook in het toekomstig debat over een toekomstige taakstelling van de pedagogische begeleidingsdiensten moet rekening gehouden worden met de implicaties van leerzorg voor hun opdracht.

De Vlor wijst ook op de relatie tussen leerzorg en de **vrijekeuzeproblematiek** (onder meer op het vlak van regionale samenwerking en planificatie). Het respect voor de vrije keuze is een fundamenteel principe dat ook in de grondwet is ingeschreven: respect voor vrijheid van onderwijs voor kinderen en ouders maar ook schoolbesturen als aanbieders van vrije-keuze-onderwijs. Het hele leerzorgdossier met klemtonen op de rechten van iedereen is onlosmakelijk verbonden met het vrije-keuze-dossier. De mogelijkheid van goed onderwijs voor alle kinderen en de visie over het realiseren van vormen van inclusie, moeten ook in deze discussie worden meegenomen

Een van de belangrijke elementen in de sociale omkadering van leerlingen in het buitengewoon onderwijs is dat van het **leerlingenvervoer**. De reorganisatie van het leerlingenvervoer binnen de huidige context dringt zich op. De Vlor stelt vast dat de overheid door een betere spreiding van het aanbod de verplaatsingen voor leerlingen wil verkorten. Bovendien rijst de vraag op welke vormen van leerlingenvervoer leerlingen van leerzorgniveau 3 recht hebben? Of blijft de specifieke invulling van leerlingenvervoer voor leerlingen met specifieke noden gekoppeld aan een keuze voor het buitengewoon onderwijs?

Sommige problemen kan de school alleen niet oplossen. Soms overstijgt de problematiek van de jongere de competentie van de individuele school, soms interveniëren andere invloeden (gezin, peergroep, vrienden, ...) zodanig dat het werk van de school erdoor beïnvloed wordt. Daarom zal de school zich moeten inpassen in een netwerk, een "keten" van organisaties uit de welzijns-, (para-)medische en justitiële wereld. De Vlor wijst op de noodzaak aan een coherente aanpak over verschillende beleidsdomeinen heen om deze ketenzorg te kunnen vormgeven. Leerzorg plaatst onderwijs in een breder perspectief waarin samenwerking met **andere actoren op het vlak van welzijn en zorg** een noodzakelijke voorwaarde is. We verwijzen naar integrale jeugdhulpverlening, naar de revalidatiesector, naar de vernieuwingen in de zorg door welzijnsinstellingen (flexibilisering, regionale en ambulante zorg, PAB, zorggradatie). De Vlor verwijst ook op de noodzaak aan coherentie tussen de regelgeving inzake leerzorg en deze op de kinderopvang.

3.4 Duidelijkheid op het vlak van het implementatietraject

De minister tekent achteraan in het ontwerp van conceptnota een implementatiepad uit voor leerzorg dat loopt tot 2016. De Vlor waardeert dat de minister een duidelijke fasering steekt in de implementatie van leerzorg en dat het kader niet volledig moet worden geïmplementeerd op korte termijn. Het is belangrijk dat scholen en hun partners tijd krijgen om naar een leerzorgkader toe te groeien. Toch mist de Vlor duidelijkheid in de precieze fasering van leerzorg. De Vlor vraagt een precieze implementatiekalender en vindt dat er tijdens de implementatie van het concept voldoende evaluatiemomenten moeten worden ingebouwd. Tussentijdse evaluatie van het dossier gebeurt met alle betrokkenen en biedt mogelijkheden tot bijsturing. Dit moet minimaal na elke fase voorzien worden in het implementatieplan.

De Vlor wijst er ook op dat de implementatie van het leezorgkader heel wat voorbereiding vergt. Dit ontwikkelingswerk moet nu kunnen worden aangevat opdat de resultaten ervan kunnen worden uitgetest, bijgesteld en vervolgens geïmplementeerd. Bij wijze van voorbeeld verwijst de raad naar de procedures en de criteria voor CLB's. Deze kunnen niet op 1 september 2009 worden geïmplementeerd als de voorbereiding van deze omvangrijke oefening niet op korte termijn van start gaat.

3.5 Leerzorg in verschillende onderwijsniveaus

Het ontwerp van conceptnota schetst de mogelijkheden van een leezorgmatrix die betrekking heeft op het hele leerplichtonderwijs. De Vlor stelt vast dat het concept niet duidelijk is doorgedacht voor het specifieke van de verschillende onderwijsniveaus. Om leezorg succesvol te implementeren, is het wenselijk om leezorg veel duidelijker te enten op de specifieke uitzichten van deze onderwijsniveaus (zie punt 4.1 en punt 5.5). Het verschil in structuur en organisatie van de verschillende onderwijsniveaus wettigt een verschillende operationalisering van het leezorgkader, zij het dat beide niveaus over substantiële middelen moeten beschikken om een zorgbeleid (verder) uit te bouwen.

Voor het kleuteronderwijs uit zich dit in:

- de diagnostiek en inschaling van bepaalde doelgroepen zoals kleuters met spraak- en taalontwikkelingsstoornissen in het kleuteronderwijs op leezorgniveau 2 en 3;
- het consequent doordenken van voorstellen naar het kleuteronderwijs (dat nagenoeg niet vermeld wordt. Daardoor is niet steeds duidelijk of een bepaald voorstel al dan niet van toepassing is op het kleuteronderwijs). Zo blijkt uit het ontwerp van conceptnota niet duidelijk of kleuters in cluster 4 kunnen worden ingeschaald. De raad vindt dat dit mogelijk moet zijn.

Voor het secundair onderwijs uit zich dit in:

- de verschillen in benadering tussen zorgcoördinatie (basisonderwijs) en leerlingenbegeleiding (secundair onderwijs);
- de verschillen in finaliteit tussen het basisonderwijs (basisvorming voor alle kinderen) en het secundair onderwijs (doorstroom- en/of finaliteitsonderwijs);
- De Vlor stelt zich ook de vraag hoe we dit ontwerp van conceptnota moeten lezen in het kader van het alternerend beroepsonderwijs en alle andere vormen van leren en werken.

3.6 Een nieuwe benadering van de rol, de positie en de opdrachten van het onderwijs, het CLB, de pedagogische begeleidingsdiensten en het noodzakelijke financiële kader

De Vlor wijst de overheid op heel wat onrust bij schoolteams in het gewoon en het buitengewoon onderwijs over nieuwe opdrachten en taken die zouden voortvloeien uit leezorg. We verwijzen naar het handelingsgericht werken, de vormgeving van de leezorgniveaus 2 en 3 in het gewoon onderwijs, de nieuwe samenwerkingsvormen met andere sectoren. In het buitengewoon onderwijs stelt men zich heel wat vragen over de manier waarop men niet alleen met kinderen kan werken maar ook schoolteams in het gewoon onderwijs moet ondersteunen. De CLB-sector staat voor de uitdaging om het handelingsgericht werken structureel te verankeren in de werking van elk CLB. De Vlor

vraagt de minister om de **taakbelasting van schoolteams en CLB-teams realistisch in te schatten**. Een heroriëntering van opdrachten, verschuiving van verantwoordelijkheden, ondersteuning of specifieke financiële maatregelen die passen in een globale implementatiestrategie, zullen hierop een antwoord moeten bieden.

Ook het ontwikkelingswerk om leerzorg vorm te geven zal heel wat extra opdrachten met zich meebrengen. Zo zouden de CLB-sector en het onderwijs graag betrokken worden bij de ontwikkeling van criteria en procedures (zie punt 5.2) maar daarvoor moet de sector ook de nodige deskundigheid kunnen inhuren.

De Vlor wijst ook op de opdrachten van de pedagogische begeleidingsdiensten en de CLB's om het zorgbeleid van scholen structureel te ondersteunen. Ook deze opdrachten en middelen moeten mee worden verrekend in discussies over de taakstelling van deze diensten en centra.

Vanuit deze inschatting over de bijkomende of nieuwe opdrachten moeten er garanties zijn voor een adequaat financieel kader voor leerzorg.

4 Inleiding: een matrixmodel (p. 28)

4.1 Toepassingsgebied (p. 28)

De Vlor treedt de minister bij dat de leezorgmatrix bedoeld is voor het kleuter-, lager en secundair onderwijs. Het is belangrijk dat de minister in het ontwerp van conceptnota de nood erkent dat ook op het niveau van het **hoger onderwijs en het levenslang leren** een specifieke ondersteuning van studenten of cursisten met specifieke noden mogelijk is. In de stellingen over leerzorg benadrukte de Vlor al dat er een specifiek beleid nodig is voor studenten en cursisten met specifieke noden.

Maar het is ook vanzelfsprekend dat de ondersteuning van de leerbehoeften van deze studenten en cursisten een andere invulling nodig heeft dan in het leerplichtonderwijs. In de Raad voor het Hoger Onderwijs⁹ en de Raad voor het Levenslang en Levensbreed Leren¹⁰ van de Vlor zijn trouwens visies hierover ontwikkeld. De voorbereiding van een nieuw decreet op het volwassenenonderwijs zou een uitstekende aanleiding vormen om het debat over de ondersteuning van volwassenen met specifieke noden in het volwassenenonderwijs te verbeteren. De raad vindt wel dat er op het vlak van diagnostiek en inschaling een continuïteit moet zijn, zonder dat de leerling op een diagnose wordt vastgepind. De diagnostische elementen uit het leerplichtonderwijs zouden verrekend moeten worden in de latere fases van een onderwijs- of leertraject.

Voorts dringt zich een oplossing op voor de verderzetting van de leertrajecten van volwassenen met een verworven handicap die nu in het buitengewoon secundair onderwijs een antwoord vinden op hun leernoden.

⁹ Raad voor het hoger onderwijs (13 juni 2006), *Advies over de realisatie van inclusief hoger onderwijs*; ID, (13 juni 2006), *Participatie van studenten met functiebeperkingen aan het hoger onderwijs*6.

¹⁰ Raad voor het levenslang en levensbreed leren (26 september 2006), *11 kernboodschappen voor een breed en geïntegreerd zorg- en diversiteitsbeleid in het volwassenenonderwijs*.

De raad vindt dat het leezorgkader meer mogelijkheden moet bieden voor een **vroege interventie bij kleuters**. Uit het HELIOS-project ¹¹ blijkt dat een kind met problemen zeer snel adequate hulp moet krijgen, zoniet escaleert dit probleem. De problemen van kleuters worden even vermeld bij de omschrijving van cluster 2 maar in de operationalisering van de leezorgniveaus of elders in het ontwerp van conceptnota wordt de situatie van kleuters met specifieke noden nergens geoperationaliseerd. De Vlor hoopt dat leezorgniveau 2 voor alle kleuters mogelijk is. In het leezorgniveau 3 worden beperkingen aangebracht voor leerlingen uit cluster 2. We komen hierop terug bij de bespreking van deze leezorgniveaus (zie punt 5.4.1 en 5.5.1). De Vlor pleit in elk geval voor een soepele overgang van kleuters met specifieke noden naar aangepast lager onderwijs en voor een recht voor sommige kleuters op een onmiddellijke inschaling in een gepast leezorgniveau.

4.2 Leezorgniveaus (p. 30-31)

De minister stelt voor om de notie “leezorgniveaus” te introduceren in het onderwijs. De leezorgniveaus omschrijven de mate waarin een onderwijsomgeving moet worden aangepast aan de specifieke noden van de leerlingen. De Vlor ondersteunt deze benadering die voortbouwt op een interactionistische visie op handicap. Op grond van deze visie is het wenselijk dat de context (in casu de onderwijscontext) zich aanpast aan de specifieke noden van mensen met functiebeperkingen.

De Vlor herhaalt de stelling over leezorg ¹² dat aanpassingen in leezorgniveaus slaan op de aard van het onderwijsaanbod, de aard en de intensiteit van de onderwijssteuning en de personele en materiële middelen. De Vlor stelt vast dat de **begrippen “preventie”, “differentiatie”, “remediëring”, “compenseren”, “dispenseren”** cruciaal zijn voor de mate waarin een onderwijssetting wordt aangepast aan de noden van de leerling. De Vlor vindt dat een decreet deze begrippen eenduidig moet omschrijven voor alle leezorgniveaus en dat deze begrippen deel uitmaken van de kenmerken van de leersituatie. Momenteel staan de omschrijvingen zowel op p. 38 en 41 en zijn er accentverschillen tussen beide omschrijvingen. De omschrijving mag echter niet de autonomie van de klassenraad in het gedrang brengen. Het moet duidelijk zijn hoever deze begrippen kunnen reiken en wat ze inhouden aan verwachtingen ten aanzien van het schoolteam, de vormgeving van leerprocessen, ... Nu staan deze omschrijvingen enkel omschreven bij de competentieontwikkeling (p. 38) terwijl uit de zorgmatrix blijkt dat ze centraal staan in de redenering. De Vlor vindt ook dat de impact op evaluatie en clausulering en op overgangen (cfr. besluit op de organisatie van het secundair onderwijs) in het secundair onderwijs moet worden verduidelijkt.

De Vlor heeft bedenkingen bij de specifieke invulling van concrete leezorgniveaus. Meer operationele criteria moeten worden ontwikkeld om het onderscheid tussen leezorgniveaus duidelijker te maken. Voor het onderscheid tussen leezorgniveaus zal het eerder gaan over de aard van het onderwijsaanbod, de aard en intensiteit van de ondersteuning en van het zorgaanbod in functie van het leren en de inzet van personele en materiële middelen (COC,

¹¹ Helios staat voor Handicapped People in the European Community Living Independently in an Open Society. Het was een actieprogramma van de Europese Gemeenschap ter bevordering van gelijke kansen en integratie van mensen met een handicap. De basis van Helios bestond uit acties of projecten die in de verschillende landen liepen. In Europa waren er samen 156 projecten in de sector ‘onderwijs’, waaronder zes Vlaamse projecten. Dens, G., Thys, L. en Vandekerckhove, A. (1995), *Extra-middelen – Anders werken. Helios-programma van de E.U.* Onuitgegeven verslag, Leuven, 18 p.

¹² Algemene Raad (27 april 2006), *Stellingen over leezorg in het onderwijs. Tussentijds advies.*

COV, VCLB, VSKO). Om op die manier in de begeleiding van het leertraject een correcte en tijdige toewijzing van de noodzakelijke leerhulp te realiseren.

De Vlor pleitte ook voor aandacht voor jongeren die maar partieel kunnen deelnemen aan het onderwijs. De minister komt hieraan nu tegemoet door een vijfde leerzorgniveau in te voeren. De Vlor is dan ook voorstander van dit leerzorgniveau. Hij verwoordt in punt 5.7 wel een aantal specifieke aandachtspunten.

De minister pleit er ook voor om vernieuwende methodes voor diagnostiek, zoals die zijn uitgeprobeerd in het project "Begeleidingstraject voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften", te veralgemenen naar alle CLB's. Volgens het ontwerp van conceptnota moet de gekende classificerende diagnostiek daarom worden verrijkt met handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken. De Vlor vindt een vernieuwing van de diagnostiek waarin zowel handelingsgerichte als classificerende diagnostiek -waar nodig- op elkaar kunnen inwerken, zeker een meerwaarde die het leerzorgkader aanreikt. Voor meer concrete bedenkingen verwijzen we naar punt 5.2.

4.3 Clusters van specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften (p. 31-33)

4.3.1 Betekenis van clusters in relatie met een doelgroepenwerking

De minister vult de tweede dimensie van de leerzorgmatrix in op grond van een indeling van kindkenmerken volgens hun mogelijkheden en (functie)beperkingen. In zijn nieuwe voorstellen gebeurt dit zowel door clusters als door de omschrijving van doelgroepen.

De Vlor vindt de combinatie van de clusters met doelgroepen een belangrijke positieve stap in het uittekenen van een leerzorgkader. De nuancering waarborgt dat onderwijsinstellingen zich kunnen profileren op grond van een inhoudelijke specificiteit waarbij een verbreding van het aanbod niet wordt opgelegd. Een doelgroepenwerking laat een specificiteit toe in de ondersteuning van specifieke noden die anders niet mogelijk is. Een doelgroepenwerking sluit niet uit dat blinde vlekken in het aanbod worden weggewerkt.

ACW, de Gezinsbond, het Minderhedenforum, KOOGO, OKO, ROGO, VSK, en VVS kunnen zich niet aansluiten bij dit standpunt en wensen aan de clusters een grotere impact te geven, vooral omdat ze minder gekoppeld zijn aan functiebeperkingen, een bredere onderwijskundige benadering toelaten en omdat ze een betere spreiding van het aanbod voor kinderen met specifieke noden toelaten. Daarom pleiten zij er ook voor om de omkadering en de werkingsmiddelen te koppelen aan de clusters en niet aan de doelgroepenwerking. Zonder een koppeling tussen omkadering en werkingsmiddelen met clusters zal er nooit een cultuuromslag in de richting van een verbreding van het aanbod plaatsvinden in het onderwijs.

Unizo onthield zich bij deze stemming.

Een belangrijke vraag bij de beoordeling van de meerwaarde van clusters in relatie met doelgroepen is de functie die de beide begrippen vervullen voor de invulling van de matrix. De Vlor vindt dat de minister **de functionaliteit van beide begrippen** verder moet verduidelijken bij de operationalisering van leerzorg.

De Vlor vindt dat de **idee van clusters** in elk geval de mogelijkheid biedt om een breder onderwijskundig perspectief te geven dat een strikt diagnostisch (evt. tijdsgebonden) kader overstijgt. Bij een evolutie of verfijning van de diagnostische praktijk waardoor nieuwe

doelgroepen worden geïdentificeerd, blijft het leezorgkader op grond van de clustering actueel. De (meer precies te omschrijven) doelgroepen moeten daarin passen.

De Vlor vindt het ook positief dat de clustering niet langer wordt doorgetrokken tot op het leezorgniveau 1 (en 2). De raad ondersteunt de visie dat clustering op het leezorgniveau 1 geen meerwaarde biedt (zie in dit verband ook de vraag om leerlingen die aanspraak maken op speciale onderwijsleermiddelen (SOL) minstens op leezorgniveau 2 in te schalen, punt 5.3.1.). Op het leezorgniveau 2 is een diagnostiek op grond van kindkenmerken mogelijk maar niet voor alle leerlingen absoluut noodzakelijk (zie in dit verband punt 5.4.1.). De Vlor vraagt dat het ontwerp van conceptnota in die zin wordt verduidelijkt.

Een andere meerwaarde van de clustering is dat het een kader biedt voor een verbreding van het aanbod in een specifieke setting op het leezorgniveau 3 en 4. Dit kan voorkomen dat er blinde vlekken in het aanbod ontstaan. De Vlor wijst er echter op dat een verbreding van het aanbod niet mag leiden tot een vervlakking van het aanbod. Een meerderheid vindt een koppeling van clustering aan doelgroepwerking noodzakelijk (o.m. gekoppeld aan regionale samenwerking tussen scholen). Andere leden leggen de nadruk op de meerwaarde van de clustering met het oog op het realiseren van een betere spreiding van het aanbod.

In de voorstellen van de minister geven **doelgroepen** een specifieke invulling aan de verbreding van het aanbod. De Vlor vindt dat de doelgroepwerking zoals omschreven in het ontwerp van conceptnota, de volgende drie belangrijke voordelen biedt:

1. Dit principe laat toe dat instellingen binnen een regionale context een specialiteit uitbouwen of verder uitbouwen. In elk geval biedt de doelgroepwerking een antwoord op de vrees van sommigen dat in cluster 4 leerlingen met autismespectrumstoornissen en leerlingen met gedrags- en emotionele stoornissen elkaars leer- en ontwikkelingsproces zouden hinderen als ze noodzakelijkerwijze in een klasgroep (of school) les volgen.
2. Een doelgroepwerking laat een verfijning toe van de omkadering en de werkmiddelen. Andere leden pleiten ervoor om dit te koppelen aan de clustering.
3. De notie “doelgroepen” laat ook toe om de notie “draagkracht” in het gewoon onderwijs (cfr. percentages) adequater te omschrijven dan enkel op grond van clusters (zie punt 5.5.2.2).

ACW, KOOGO, OKO, ROGO, VSK, en VVS kunnen zich niet aansluiten bij dit standpunt en wensen aan de clusters een grotere impact te geven (zie hierboven). UNIZO onthield zich bij de stemming.

4.3.2 Invulling van de clusters

De Vlor is van mening dat de **clustering** nog **duidelijker en operationeler** zou kunnen worden omschreven. In de tekst is er verwarring tussen “beperkingen”, “behoeften” en “stoornissen”, een terminologie die niet steeds consequent wordt gehanteerd. In sommige passages vervalt de formulering in kindkenmerken. Voor een goede diagnostiek en een aangepast (ortho)didactisch handelen is een operationelere beschrijving noodzakelijk. De beschrijving uit het ontwerp van conceptnota blijft ook vragen oproepen over leerlingen met meervoudige beperkingen en hun plaats in de zorgmatrix. Zo is er een specifieke problematiek voor leerlingen met autismespectrumstoornissen (ASS) én een matige, ernstige of diepe verstandelijke beperking.

Aan deze problemen zou een oplossing kunnen worden gegeven door de benaming van de clusters sterker te formuleren vanuit beperkingen in de participatie, de clustering om te keren en cumulatief te interpreteren. Ook de clustering zou een continuüm kunnen worden waardoor ze beter een antwoord geeft op de noden van kinderen met meervoudige stoornissen en op randsituaties. Op die manier wordt de dualiteit tussen de diagnose van een stoornis en interactioneel denken beter in de verf gezet. De minister geeft zelf al aan dat benamingen nog niet definitief zijn.

Uit het ontwerp van conceptnota blijkt niet duidelijk of kleuters in cluster 4 kunnen worden ingeschaald. De raad vindt dat dit mogelijk moet zijn.

4.3.3 Invulling van de doelgroepen

De Vlor stemt in met de negen doelgroepen zoals omschreven in het ontwerp van conceptnota. Heel wat geledingen zijn blij met de bijkomende mogelijkheden voor leerlingen met autisme-spectrumstoornissen (ASS). Voor het debat over de relatie tussen doelgroepen en clusters verwijzen we naar punt 4.3.1.

De Vlor wijst wel op de problemen om leerlingen met meervoudige handicaps in te schalen in een doelgroepenwerking.

De Vlor vraagt ook nadrukkelijk aandacht voor de kleuters met spraak- en taalontwikkelingsstoornissen. Het zou wenselijk zijn dat deze kleuters ook op leerzorgniveau 3 een aanbod kunnen krijgen zoals de leerlingen van de lagere school met dezelfde stoornissen (zie punt 5.5.1.).

De Vlor dringt er ook op aan dat het leerzorgkader aandacht besteedt aan kleuters met ontwikkelingsstoornissen en hen optimale ontwikkelingskansen biedt.

5 Het leerzorgkader: een combinatie van leerzorgniveaus en clusters (p. 34)

5.1 Algemeen

Volgens het ontwerp van conceptnota zal een inschaling in een bepaald “zorgveld” vergelijkbare rechten genereren op het vlak van onderwijsorganisatorische aanpassingen, een aangepast studietraject / curriculum. De Vlor steunt deze omschrijving die meegaat in wat de Vlor gevraagd heeft in de stellingen over leerzorg.

De Vlor staat ook achter het principe van subsidiariteit tussen leerzorgniveaus en flexibele overgangen tussen leerzorgniveaus. Het is positief dat leerlingen met een evidente zorgvraag rechtstreeks kunnen worden ingeschaald. De minister komt ook tegemoet aan de vraag van de raad om het traject in het kleuteronderwijs mee te nemen voor de inschaling in het lager onderwijs. De minister erkent dat er probleemsituaties kunnen zijn die ook in cluster 4 een directe inschaling op een hoger zorgniveau noodzakelijk maken.

5.2 Diagnostiek, indicatiestelling en toewijzing (p. 34-35)

Een inschaling in een zorgveld veronderstelt diagnostiek : **handelingsgerichte diagnostiek** voor het leezorgniveau en **classificerende diagnostiek** voor de bepaling van de cluster en/of de doelgroep. Toch is de raad ervan overtuigd dat beide vormen van diagnostiek niet kunstmatig van elkaar te scheiden zijn. De Vlor dringt ook aan op een verduidelijking van het diagnostisch proces met het oog op het toekennen van speciale onderwijsleermiddelen. In welke zin wijkt dit af van algemene diagnostiek met het oog op de inschaling in een zorgveld?

De Vlor kan instemmen met het feit dat het **CLB de centrale beheerder** wordt van de diagnostiek, indicatiestelling en toewijzing. Dit maakt samenwerking met andere externe diensten noodzakelijk voor bepaalde doelgroepen of vragen maar het CLB draagt de eindverantwoordelijkheid. De Vlor wijst erop dat de rol die het leezorgkader toewijst aan het CLB vragen oproept over de relatie tussen de school en het CLB, mede vanuit hun begeleidingsopdracht. Het CLB moet daarom haar draaischijffunctie ten volle kunnen uitbouwen.

Handelingsgericht werken vertrekt van een interactioneel model en een consensusmodel. De Vlor vindt het erg belangrijk dat de ouders in dit model gevaloriseerd worden en nauw betrokken worden in het besluitvormingsproces over het leertraject van hun kind. De Vlor wil dat de rol van ouders ook in een decreet duidelijk wordt gewaarborgd. Een specifiek probleem dat bij de uitwerking van leezorg moet worden bekeken is de mate waarin ouders de begeleiding van een CLB kunnen weigeren (zoals dat nu het geval is). Wat betekent dit voor de onderwijskansen en het leertraject van de betrokken leerling? Of om het anders te zeggen, zit een inschaling voor leezorg in het verplicht of het vraaggestuurd aanbod van het CLB?

De Vlor vraagt ook om, overeenkomstig de principes van handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken, alle betrokkenen (ouders, leerlingen, het schoolteam, ...) een maximale inbreng te garanderen bij de diagnostiek. Maar hiervoor moet ook de tijd en de mogelijkheid zijn voor zowel het school- als het CLB-team om dit in de dagelijkse praktijk te kunnen realiseren. Hierbij wordt maximaal vanuit het consensusmodel gewerkt, maar de uiteindelijke eindverantwoordelijkheid voor inschaling ligt bij het CLB. Indien één van de betrokken partijen van oordeel is dat hij niet voluit van zijn rechten heeft kunnen gebruik maken, dat niet alle mogelijkheden zijn uitgeput of als discussiepunten onoplosbaar blijken, kan hij zich wenden tot een centrale beroepsinstantie.

Voor beide ontwikkelt de overheid **objectieve, landelijke criteria en procedures**. Dit veronderstelt de nodige tijd om dit op een verantwoorde wijze te kunnen ontwikkelen zodat het door het veld gedragen wordt. De Vlor ondersteunt de wens van de overheid om hier zoveel als mogelijk afstemming op andere sectoren zoals welzijn te realiseren. De Vlor vindt het belangrijk dat er een zo duidelijk mogelijk kader beschikbaar is dat een goede diagnostiek kan ondersteunen. Daarom is het wenselijk dat een decretaal kader de contouren van de clusters/doelgroepen en van de zorgniveaus zo duidelijk mogelijk omschrijft en nog duidelijker dan in het ontwerp van conceptnota. Voor de omschrijving van leezorgniveaus lijkt het aangewezen te vertrekken van de aard en de intensiteit van de begeleiding en ondersteuning in relatie tot de mogelijkheden van het kind. De Vlor hoopt dat de criteria niet uitmonden in afvinklijstjes, een plafonnering van het aantal verwijzingen of symptoomclassificering maar wel bijdragen tot een zo goed mogelijk handelingsgericht traject voor de leerling.

De Vlor vindt het wezenlijk dat de ontwikkeling van deze criteria en procedures evidence-gebaseerd is. De te ontwikkelen protocollen moeten een goed evenwicht vormen van wetenschappelijke inzichten en goede praktijken uit de sector.

Gezien het belang van een goede diagnostiek en indicatiestelling stelt de Vlor voor om te proefdraaien met landelijke criteria in de CLB-sector met het oog op 1.9.2009.

De Vlor vindt dat het bepalen van kwaliteitscriteria voor de diagnostiek de rechten op kwalitatief onderwijs voor de leerlingen maximaal moet ondersteunen zoals een tijdige interventie zodat er minder tijd verloopt tussen deze detectie en het effectief opstarten van de begeleiding, de geldigheidsduur van een inschaling, In de procedures moet trouwens heel wat aandacht gaan naar de actieve betrokkenheid van ouders en leerlingen in het diagnostisch proces.

De Vlor pleit er in elk geval voor om bij de inschaling van kinderen in de zorgmatrix rekening te houden met een breed scala aan diagnostische gegevens. Deze diagnostische gegevens hebben ook betrekking op de inspanningen die zijn geleverd in andere, voorgaande onderwijssettings zodat de leerling geen nodeloos traject aflegt om te bewijzen dat er een specifieke nood is. Zo is het voor de Vlor vanzelfsprekend dat het kleuteronderwijs moet meegenomen worden in de inschatting van een problematiek.

Een derde uitgangspunt bij het uittekenen van adequate procedures is dat er een nieuwe beoordeling van leerlingen met specifieke noden zou gebeuren op alle grote scharniermomenten van een onderwijstraject (bij overgangen van het kleuter- naar het lager onderwijs, van het lager naar het secundair onderwijs, tussen graden van het secundair onderwijs en tussen opleidingsvormen). Een evaluatie van de maatregelen genomen in opvolging van een gemotiveerd verslag moet ook kunnen op vraag van de klassenraad, de ouders of de leerling.

Een belangrijke input hiervoor kan komen van het project "Begeleidingstraject". Het leezorgkader biedt een prima kans om de verworvenheden uit dit project in een organiek kader te schuiven. De Vlor dringt wel aan op een grondige evaluatie van het project en wil nadrukkelijk de resultaten van de evaluatie bespreken.

Bij het protocolleren van het handelen van het CLB dringt zich de vraag op naar wat minimaal wordt verwacht van elk CLB en welke bijkomende expertise een CLB nodig heeft om tot een goede inschaling in de leezorgmatrix te komen. De overheid moet dat in het kader van gelijke onderwijskansen garanderen. Deze samenwerking met externe diensten mag echter geen bijkomende kosten met zich mee brengen voor de ouders of voor de school.

In het handelingsgericht werken spelen zowel het CLB als de school een belangrijke rol. De criteria voor inschaling en diagnostiek hebben ook een grote impact op de schoolpopulatie en de draaglast van de school. Uit het project "Begeleidingstraject voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften" blijkt dat handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken een zeer intense samenwerking veronderstellen tussen de school en het CLB. Dit veronderstelt:

- dat beide partijen specifieke competenties moeten ontwikkelen én een gemeenschappelijke taal en referentiekader. De gemeenschappelijke taal en het referentiekader moeten de gezamenlijke aanpak schragen;
- dat wederzijdse verantwoordelijkheden duidelijk moeten zijn. Een decretales uitwerking van leezorg vergt nog verduidelijking op dit vlak. Er moet duidelijkheid

komen over wederzijdse verantwoordelijkheden. Voor de Vlor zijn de procedures vervat in handelingsgericht werken, een kwalitatief element van de notie “draagkracht”.

De Vlor dringt er erg op aan dat de criteria, processen en protocollen uitgewerkt worden in samenspraak met de CLB-sector, het onderwijs en de wetenschappelijke wereld die nauw betrokken moeten worden bij het denken over de criteria en protocollen.

Gezien de link tussen kwaliteitszorg van het CLB en de toepassing van criteria tijdens een gemeenschappelijk proces met de school, moet verduidelijkt worden waarop het **kwaliteitstoezicht van de overheid ten aanzien van de CLB's** betrekking heeft. In de CLB-sector leeft de vrees te worden aangesproken op verantwoordelijkheden die bij de school liggen. Het kwaliteitstoezicht moet vooral betrekking hebben op het correct toepassen van procedures en niet zozeer op kwantitatieve gegevens zoals het aantal doorverwijzingen op zich. De Vlor is in elk geval tegenstander van een bovengrens waarboven geen verwijzingen naar een bepaalde doelgroep of cluster mogelijk zouden zijn. De Vlor vreest dat dit aanleiding zou kunnen geven tot wachtlijsten.

5.3 Leerzorgniveau 1 (p. 36-40)

5.3.1 Indicatiestelling (p. 36-37)

Het voornaamste kenmerk van een leeromgeving op leerzorgniveau 1 is, volgens de minister, dat leerlingen in principe **een gemeenschappelijk curriculum** volgen. Dit belet niet dat voor leerlingen met tijdelijke problemen de school voluit werkt aan preventie van leer- en ontwikkelingsproblemen en –stoornissen. Voor leerlingen met problemen zal de school ook differentiëren, remediëren en compenseren. De Vlor stemt in met de idee dat hoogbegaafden in principe een aanbod kunnen krijgen op het leerzorgniveau 1. Dit belet niet dat het onderwijsaanbod wordt aangepast aan hun specifieke noden.

De Vlor onderschrijft de optie om het **leerzorgniveau 1 los te zien van clustering of doelgroepen**. Op leerzorgniveau 1 heeft een diagnostiek gekoppeld aan stoornissen geen meerwaarde. Integendeel, het zou kunnen leiden tot een inflatie van diagnostiek die leerlingen onnodig labelt. Toch verwijst het ontwerp van conceptnota nog op twee plaatsen naar clusters (cfr. competentie-ontwikkeling van leraren en financiering van speciale onderwijsleermiddelen). De school moet wel een structureel zorgbeleid voeren om problemen bij leerlingen te voorkomen. Uit de omschrijving op p. 38 blijkt ook dat dit een zorgplan en een systematische opvolging van leerlingen door de school veronderstelt. De minister erkent de centrale rol van de klassenraad voor beslissingen over preventie, remediëren en compenseren van problemen in het leer- of ontwikkelingsproces. De Vlor pleit ervoor dat dit niet leidt tot bureaucrativering (van de klassenraden).

De Vlor vindt het ook belangrijk dat erkend wordt dat de organisatie van dit leerzorgniveau tot de kernopdrachten van onderwijs behoort. **Hulpverleningsinstanties buiten het onderwijs** hebben in principe geen opdracht op dit leerzorgniveau. De raad vindt dat er een betere afstemming moet zijn tussen de onderwijsinstellingen en de externe diensten, met respect voor ieders verantwoordelijkheid. Kosteloosheid van het basisonderwijs, de kostenbeheersing in het secundair onderwijs en financieringsmogelijkheden van de school zijn belangrijke aandachtspunten. Externe ondersteuning mag geen afbreuk doen aan de

competentie-ontwikkeling van de leraren en van het schoolteam of aanleiding geven tot deresponsabilisering.

De Vlor is van mening dat leerlingen die aanspraak maken op **speciale onderwijsleermiddelen (SOL)** minstens **op leerzorgniveau 2** moeten worden ingeschaald. Het meest intensieve is natuurlijk het moment waarop leerlingen gebruik moeten maken van speciale onderwijsleermiddelen. Dit kan eventueel een tijdelijke verhoging naar leerzorgniveau 3 met zich brengen. Maar ook daarna bij een terugkeer naar een langer leerniveau kan het gebruik van speciale onderwijsleermiddelen extra inspanningen vergen van leerkrachten of anderen uit het schoolteam. Ook leerkrachten moeten leren omgaan met de speciale onderwijsleermiddelen en de orthodidactische mogelijkheden die ze bieden. De Vlor pleit er in elk geval voor dat het gebruik van speciale onderwijsleermiddelen optimaal kan renderen in alle onderwijsleersituaties. Als leerlingen die aanspraak maken op speciale onderwijsleermiddelen sowieso op leerzorgniveau 2 worden ingeschaald, is het ook duidelijk dat er op leerzorgniveau 1 in geen geval een diagnostiek met het oog op het vaststellen van stoornissen moet gebeuren.

5.3.2 Inschrijvingsrecht (p. 37-38)

Aangezien het om een bevestiging gaat van de bestaande situatie, heeft de Vlor geen opmerkingen bij dit punt.

5.3.3 Competentie-ontwikkeling (p. 38-39)

De minister stelt in zijn conceptnota dat **preventie, differentiëren, remediëren en compenseren** behoren tot de basiscompetenties van leraren. Veel leerkrachten blijken dit heel moeilijk vorm te kunnen geven in de klaspraktijk. De noties staan ook haaks op meritocratische onderwijsvisies die gedeeld worden door veel ouders en leerkrachten. Voor de Vlor is een bijkomend erg wezenlijk aandachtspunt dat leerkrachten meer inzicht hebben in de **emotionele en sociale ontwikkeling** van leerlingen en in gedrags- en communicatieproblemen.

De Vlor herhaalt zijn pleidooi uit eerdere adviezen over beroepsprofielen en **basiscompetenties** voor leraren om hiervan **een centrale as** te maken tijdens de initiële lerarenopleidingen (zie punt 3.2) ¹³.

Voor een goede aanpak van leerzorg wijst de Vlor ook op het punt 3.1 dat ingaat op de noodzaak van **een gedeelde visie op het zorgbeleid** van de school. Het uitbouwen van een goed zorgbeleid is een uiting van kwaliteit in de school en moet ingepast worden in een globale onderwijsvisie van de school. Daarom vraagt de Vlor meer structurele mogelijkheden om een gecoördineerd zorgbeleid (interne leerlingenbegeleiding) op schoolniveau vorm te geven (rechtspositionele mogelijkheden, middelen). De Vlor vraagt ook om voldoende aandacht te besteden aan professionaliseringstrajecten voor de zorgcoördinatie / interne leerlingenbegeleiding.

De minister kent hier een ondersteunende rol toe aan zowel het **CLB als de pedagogische begeleidingsdiensten**. De Vlor gaat ervan uit dat de pedagogische begeleidingsdienst een hoofdrol speelt zolang het erom gaat om een structureel zorgbeleid in de school vorm te geven. Als de klemtoon verschuift naar individuerichte coaching en ondersteuning van een

¹³ Algemene Raad (7 juli 1997), *Advies beroepsprofielen leraren*; Algemene Raad (28 november 1997), *Aanvullend advies over de beroepsprofielen voor leraren*; Algemene Raad (23 maart 2004), *Advies over de basiscompetenties voor leraren*.

leerkracht, zal vooral het CLB moeten worden aangesproken wat een voldoende aanwezigheid op de school vereist. Deze ondersteuning veronderstelt een intensieve samenwerking tussen de pedagogische begeleidingsdiensten en het CLB. De Vlor pleit ervoor om de opdrachten van resp. de CLB's en de pedagogische begeleidingsdiensten te verduidelijken. De herziening van opdrachten van de pedagogische begeleidingsdiensten zoals aangekondigd in de beleidsbrief en de profilering van de CLB's anderzijds bieden hiervoor uitstekende aanknopingspunten.

5.3.4 Financierings- en allocatiemechanismen (p. 39-40)

De minister heeft in zijn nota de mechanismen opgenomen maar dit biedt onvoldoende antwoorden op de initiële vragen van de Vlor. Het blijft een moeilijke operatie door de **interferentie** tussen de financiering van dit dossier en het debat over de **financiering van het leerplichtonderwijs**. Als de basisfinanciering wijzigt, heeft dat uiteraard impact op de financieringsmechanismen en de omvang van de middelen voor leerzorg. De Vlor vindt in elk geval dat de basisfinanciering van de school ervoor moet zorgen elke school in staat is om het leerzorgniveau 1 en 2 goed te organiseren (zie punt 5.4.4.). Daarom pleit de Vlor ervoor op alle onderwijsniveaus substantiële middelen te voorzien om effectief en efficiënt aan zorgcoördinatie / interne leerlingenbegeleiding te kunnen doen.

Het ontwerp van conceptnota stelt een gevoelige stijging van het globale budget in het vooruitzicht. De Vlor gaat ervan uit dat de **huidige GOK-middelen hierin niet vervat zijn** en de genoemde extra bedragen dus bovenop het huidige budget komen. De Vlor dringt erop aan dat de huidige GOK-middelen blijven aangewend worden om de effecten van sociaal-economische achterstelling weg te werken. Daarom moeten er ook GOK-middelen naar het buitengewoon onderwijs gaan.

De Vlor wijst er ook in het algemeen op dat de financiering van het zorgbeleid een **heel ander uitzicht heeft in het basis- dan wel het secundair onderwijs**. Daar waar het decreet betreffende gelijke kansen in het onderwijs, I aan het basisonderwijs middelen ter beschikking stelde voor zorgcoördinatie, is dat niet het geval voor het secundair onderwijs. Ook in CAO, VIII zijn er geen specifieke middelen voor zorgcoördinatie in het secundair onderwijs beschikbaar. Bij het uittekenen van de financiële consequenties van leerzorg in het secundair onderwijs moet met dit verschil in vertreksituatie rekening worden gehouden. Het is noodzakelijk dat in het secundair onderwijs stimulansen worden gegeven om zorgcoördinatie / interne leerlingenbegeleiding structureel uit te bouwen. In dat verband verwijst de Vlor naar de besparingen op het lestijdenpakket en het ondersteunend personeel. Veel schoolteams ervaren dit als een incoherentie als de overheid leerzorg wil uitbouwen in het secundair onderwijs. De uitbouw van zorgcoördinatie / interne leerlingenbegeleiding in het secundair onderwijs veronderstelt aanpassingen aan het lestijdenpakket en aan de omkadering door ondersteunend personeel.

In de nota is sprake om dit op te starten vanaf 1 september 2009. Mogen alle scholen zich vanaf die datum dan verwachten aan bijkomende middelen?

5.4 Leerzorgniveau 2 (p. 40-45)

5.4.1 Indicatiestelling (p. 40-42)

De Vlor vroeg al om preventieve leerzorgstructuren uit te bouwen in het **kleuteronderwijs**. Een rechtstreekse inschaling op leerzorgniveau 2 voor kleuters moet zeker mogelijk zijn want er is enkel externe hulp mogelijk op leerzorgniveau 2. Toch zijn beide verantwoord in het kleuteronderwijs want een vroege interventie kan problemen voorkomen in het lager onderwijs. Het is niet goed om een probleem te negeren tot een kind in de lagere school zit.

Het is belangrijk om van in de **kleuterklas** een specifieke zorg en een preventieve werking te organiseren in het onderwijs. Daarom moeten kleuterscholen een beroep kunnen doen op een goede omkadering. De Vlor pleit in elk geval voor een soepele overgang van kleuters met specifieke noden naar aangepast lager onderwijs en voor een recht voor sommige kleuters op een onmiddellijke inschaling in leerzorgniveau 3 en 4. Dit mag er echter niet toe leiden dat kinderen uit kansarme milieus op een te hoog leerzorgniveau terecht komen.

De Vlor vraagt om **leerlingen die nood hebben aan specifieke onderwijsleermiddelen** sowieso in te schalen op leerzorgniveau 2. Niet alleen het leren gebruiken van de speciale onderwijsleermiddelen maar ook het toepassen ervan in diverse leercontexten vergt specifieke aanpassingen in de klas die deze inschaling verantwoorden.

Op leerzorgniveau 2 volgen leerlingen **een gewoon en gemeenschappelijk curriculum**. Ze krijgen dan ook het eindexamen of getuigschrift van hun onderwijsniveau. Maar voor deze leerlingen zijn er ingrijpendere aanpassingen nodig: de leerkracht zal ook compenseren en dispensereren. Over dit einddoel zijn allen het eens. Een punt van discussie op dit vlak is hoever deze aanpassingen reiken? Welke leercontext hebben leerlingen op leerzorgniveau 2 nodig om de doelen uit het gemeenschappelijk curriculum te kunnen bereiken?

De Vlor vindt dat de stelling van de minister maar geldt voor een gedeelte van de leerlingen op leerzorgniveau 2. Een ander deel van de leerlingen kan de doelen uit het gemeenschappelijk curriculum bereiken mits een sterke individuele ondersteuning zoals nu mogelijk gemaakt wordt door het GON. De Vlor vindt dat hiervoor ook specifieke middelen noodzakelijk zijn (zie punt 5.4.4.).

De Vlor herinnert hier ook aan de vraag om de **begrippen “compensatie” en “dispensatie”** eenduidig te omschrijven (zie punt 4.2.). Er moet ook een consequent beleid worden gevoerd op dit vlak. De Vlor verwijst naar het onderwijsdecreet, XVI dat de reglementering voor dispensatie voor Frans voor dyslectici strenger heeft gemaakt. Beide benaderingen moeten met elkaar in overeenstemming zijn. De Vlor vindt ook dat de impact op evaluatie en clausulering en op overgangen (cfr. besluit op de organisatie van het secundair onderwijs) in het secundair onderwijs moet worden verduidelijkt.

Leerlingen worden op leerzorgniveau 2 ingeschaald op grond van een **gemotiveerd verslag** door school én CLB. Het is de bedoeling dat het gemotiveerd verslag een verantwoording is voor aanpassingen aan het leer- en evaluatieproces (onder meer ten aanzien van andere leerlingen en hun ouders). Het is echter nog niet helemaal duidelijk wat het gemotiveerd verslag precies inhoudt. Het gemotiveerd verslag toont in elk geval aan waarom de interventies op LZN 1 geen effect hebben gehad. In die zin kan er een probleem ontstaan als het CLB verwacht wordt dit gemotiveerd verslag op te stellen. Op welke grond en vanuit welk mandaat kan een CLB mee een uitspraak doen dat bepaalde schoolkenmerken problematisch zijn voor een bepaalde leerling? De school zal de gegevens moeten

aanleveren als er nog geen CLB-dossier beschikbaar is voor een leerling? Op welke wijze werken school en CLB samen aan een gemotiveerd verslag? In het geval de minister ingaat op de suggestie om de individuele ondersteuning van leerlingen sterker uit te bouwen, moet ook worden nagedacht over de invulling van het gemotiveerd verslag voor deze leerlingen (cfr. huidig GON-attest). De vraag rijst ook naar de mate waarin onderwijsexterne instanties een input kunnen leveren voor een gemotiveerd verslag. In dat geval moet de overheid mee de kostprijs voor de diagnostiek voor ouders en leerlingen bewaken.

De Vlor wijst er ook op dat niet duidelijk is of er voor een gemotiveerd verslag classificerende diagnostiek noodzakelijk is, dan wel of het CLB vrij kan worden beslist. Voor sommige leerlingen biedt dit wellicht geen meerwaarde terwijl dit voor de leerlingen die nu in het GON zitten en straks op leezorgniveau 2 worden ingeschaald wel een noodzaak is. Hoe kan er gerefereerd worden aan doelgroepen / clusters zonder proces van classificerende diagnostiek?

Het is voor de Vlor ook vanzelfsprekend dat ouders en leerlingen vanuit het handelingsgericht werken betrokken worden bij beslissingen die voortvloeien uit een gemotiveerd verslag of eraan vooraf gaan. Een verandering van leezorgniveau kan geen unilaterale beslissing zijn van de school en het CLB.

5.4.2 Inschrijvingsrecht (p. 42)

Het ontwerp van conceptnota wijzigt in principe weinig aan de vigerende bepalingen op het vlak van inschrijvingsrecht. De bepalingen terzake uit het decreet betreffende gelijke kansen, l blijven gelden. Leerlingen hebben op leezorgniveau 2 in elk geval recht op een inschrijving in de gewone school. De school kan geen draagkrachtoverwegingen inroepen om een leerling te weigeren. Op grond van een gemotiveerd verslag is er geen oriëntering naar het buitengewoon onderwijs mogelijk. Het ontwerp van conceptnota gaat ook uit van het behoud van toelatings-, overgangsvoorwaarden en certificeringsmogelijkheden.

De Vlor onderschrijft de noodzaak aan een regionaal platform om te overleggen over de optimalisering van het onderwijsaanbod voor leerlingen met specifieke noden. Het overleg op leezorgniveau 2 kan onder meer een sensibiliserend effect hebben (ook al is er op dit niveau nog geen sprake van een spreiding). Dit overleg mag echter niet vrijblijvend zijn. Het moet uitmonden in een resultaatsverbintenis van de onderwijsinstellingen om alle leerlingen binnen een redelijke afstand een aanbod te garanderen (onder de voorwaarden die het leezorgkader schetst). Het is belangrijk dat de relevante partners, zowel onderwijspartners als niet-onderwijspartners, worden betrokken bij de taken van dit overlegplatform op het regionale niveau.

De Vlor heeft echter vragen bij welk platform dat moet doen. Algemeen stelt de Vlor dat de drie instanties die in aanmerking komen (het LOP, de CABO en de scholengemeenschappen) niet gecreëerd zijn om dit overleg op te nemen.

De minister stelt voor om dit overleg toe te voegen aan de opdrachten van het **LOP**. De raad verwijst naar lopende evaluatie-onderzoeken en zou het wenselijk vinden dat de conclusies hiervan worden meegenomen in een eventuele hertekening van bevoegdheden / samenstelling. De raad vindt dat zowel de huidige samenstelling als bevoegdheden van een andere aard zijn. Dit hypothekeert de expertise van de huidige LOP's om te fungeren als overlegplatform voor een oriënteringsbeleid op leezorgniveau 2. Bijkomende opdrachten zouden de werking van LOP verder kunnen verzwaren zodat ze minder efficiënt kunnen

opereren voor beide opdrachten (de oude en de nieuwe). De LOP's dekken ook niet heel Vlaanderen, wat veronderstelt dat de minister de blinde vlekken op dit gebied opvult.

De Vlor-werkgroep overwoog de mogelijkheden om het regionaal overleg te situeren in een hervormde **CABO**. De samenstelling en de bevoegdheden van de CABO's zouden eveneens een grondige herstructurering vragen.

Vanuit de decretale opdracht naar leerlingenoriëntering en zorgbeleid dient onderzocht te worden of de scholengemeenschappen/scholengroepen kunnen fungeren als platform voor regionaal overleg. Dat zal wel aanpassingen aan de scholengemeenschap vergen.

De Vlor heeft vragen tot verduidelijking en bedenkingen bij de **invulling van de notie concentratie**. In de eerste plaats is dit een van de aspecten van leerzorg waar een specifieke invulling afhankelijk zal zijn van de specificiteit van onderwijsniveaus (zie punt 3.5.). Voor het secundair onderwijs moet de concentratie van leerlingen op leerzorgniveau 2 niet alleen bekeken worden per school, maar ook per studiegebied en per studierichting. Sommige studierichtingen en studiegebieden trekken relatief meer leerlingen aan van leerzorgniveau 2 dan andere. Bovendien rijst de vraag naar de zin van een overleg als er in een bepaalde regio maar één TSO-BSO-school is met de gewenste richting. Een andere vraag is de wenselijkheid van Vlaamse gemiddelden voor spreiding. Moet dit niet eerder op het regionale niveau worden bekeken?

De Vlor vraagt of criteria voor draagkracht **cumulatief** kunnen worden gehanteerd. De samentelling kan zowel betrekking hebben op andere leerzorgniveaus als op andere onderwijsbeleidslijnen. Zo lijkt het de Vlor logisch dat het aantal leerlingen op leerzorgniveau 2 meetelt bij het bepalen van draagkracht op leerzorgniveau 3. Het zou ook logisch zijn dat thuistaal "niet het Nederlands" meegenomen wordt om de draagkracht op dit niveau te bepalen of het aantal GOK-leerlingen. Op deze manier kan gegarandeerd worden dat alle leerlingen adequate zorg krijgen, zowel de GOK-leerlingen als de leerzorgleerlingen. Dit mag geenszins leiden tot een beperking van het inschrijvingsrecht van GOK-leerlingen. Het minderhedenforum diende op dit punt een minderheidsstandpunt in (zie bijlage 1).

Voor een goede invulling van het inschrijvingsrecht op de verschillende leerzorgniveaus is het ook wenselijk te omschrijven wat bedoeld is met "**een (nieuwe) inschrijving**" en welke **voorrangsregels** er desgevallend gelden. Is een overgang naar een ander leerzorgniveau een nieuwe inschrijving? Heeft een leerling van de eigen school die overgaat naar een ander leerzorgniveau voorrang op een leerling die van een andere school komt? Heeft een leerling van leerzorgniveau 3 uit de eigen school voorrang op een nieuwe leerling op leerzorgniveau 2? De Vlor pleit er alleszins voor dat 'broers en zussen' als één van de criteria bij een voorrangsregeling wordt gebruikt. Het komt meermaals voor dat meerdere kinderen in een zelfde gezin specifieke leerzorg nodig hebben. Het kan niet zo zijn dat een broer of zus geweigerd wordt omdat de draagkracht van een school is overschreden.

5.4.3 Competentie-ontwikkeling (p. 42-43)

De minister gaat ervan uit dat er op leerzorgniveau 2 vooral systeemversterkend zal worden gewerkt. **Leerkrachten** werken hiervoor samen met andere leerkrachten uit het schoolteam en met de zorgcoördinatie (basisonderwijs). Centraal staat niet zozeer een grote kennis van stoornissen maar wel dat leerkrachten pedagogisch-didactisch kunnen inspelen op de noden van de leerlingen. Ze zullen extra competenties moeten verwerven inzake gedrags- en klasmanagement (cluster 4).

De Vlor wijst er op dat vanaf het leezorgniveau 2 leerkrachten heel veel energie moeten besteden aan overleg en het ontwikkelen van een gelijkgerichte aanpak (zie ook punt 3.1). Het creëren van een **overlegstructuur** in scholen is een wezenlijke voorwaarde voor competentie-ontwikkeling. Dit moet ook een structurele vertaling krijgen in de rechtspositieregeling (in de zin dat leerkrachten tijd krijgen om het overleg te organiseren of er deel aan te nemen); structuren en middelen.

De minister kent hier een ondersteunende rol toe aan zowel het **CLB als de pedagogische begeleidingsdiensten**. Net als op leezorgniveau 1 (zie punt 5.3.3) zal de pedagogische begeleidingsdienst de opdracht moeten opnemen de school te ondersteunen in de uitbouw van een structureel zorgbeleid.

Op dit leezorgniveau is er ook de mogelijkheid voor een **teamgerichte GON-ondersteuning** vanuit scholen voor buitengewoon onderwijs. De nota kondigt de samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs aan als een versterking en uitbreiding van het GON-mechanisme. Maar het blijft onduidelijk hoe de samenwerking met scholen voor buitengewoon onderwijs zal verlopen: hoe zal de school voor gewoon onderwijs de expertise uit het buitengewoon onderwijs binnenhalen en onder welke vorm zal samenwerking worden gecompenseerd (lessen? werkingsmiddelen?).

Een derde onduidelijkheid in dit verband is de vraag welke leerlingen van het leezorgniveau 2 in aanmerking komen voor deze ondersteuning: alle leerlingen dan wel enkel de leerlingen uit cluster 3.

De minister kondigt aan om de samenwerkingsverbanden met **onderwijsexterne diensten** te herzien en een duidelijker onderscheid in te bouwen tussen de opdrachten van de school en deze van de externen (therapeutische interventies). Daarom moeten de bepalingen over revalidatie tijdens schooluren worden herzien. Deze externe ondersteuning is blijkbaar ook een mogelijkheid als er in een regio geen school voor buitengewoon onderwijs is die de nodige ondersteuning kan bieden. Bestaat hier niet het gevaar voor commercialisering van de zorg in het onderwijs?

De raad vindt dat er een betere afstemming moet zijn tussen de onderwijsinstellingen en de externe diensten, met respect voor ieders verantwoordelijkheid. Kostenloosheid van het basisonderwijs en secundair onderwijs en de financieringsmogelijkheden van de school zijn belangrijke aandachtspunten. Externe ondersteuning mag geen afbreuk doen aan de competentie-ontwikkeling van de leraren en van het schoolteam of aanleiding geven tot deresponsabilisering. In het belang van het kind moet er in wederzijds respect een beroep gedaan worden op andere disciplines.

5.4.4 Financierings- en allocatiemechanismen (p. 43-45)

In de voorstellen van de minister krijgen GON-leerlingen (cluster 2 en 4) die ingeschaald worden op LZN 2 niet langer een individuele allocatie van middelen. De middelen worden gegenereerd op schoolniveau en structuurversterkend aangewend. De enveloppes die een correctie inhouden voor scholen met veel zorgleerlingen, worden toegewezen aan de scholengemeenschappen. Dit maakt herverdeling mogelijk voor scholen die meer leerlingen opvangen op LZN 2. Het gaat om gekleurde middelen. Als het om leerlingen gaat uit cluster 3 blijven die middelen wel individueel toegekend wegens de lagere prevalentie van deze leerlingen op dat zorgniveau. Het gaat om handicapspecifieke ondersteuning. Het gaat om gekleurde middelen die aangewend worden in samenwerking met het BuO (tenzij er geen

partnerschool kan worden gevonden). Uiteraard kunnen deze leerlingen een beroep doen op SOL middelen.

In deze wijst de raad een globale enveloppefinanciering op het niveau van de scholengemeenschap af. De Vlor vraagt dat leerlingen uit de clusters 2, 3 en 4 een beroep kunnen doen op individueel toegekende middelen. Stelling 14 van de Vlor pleitte al voor een individuele ondersteuning van de leerlingen uit de clusters 2, 3 en 4 op leerzorgniveau 2. Daarom moet de leerling op individueel niveau middelen genereren naast structuurversterkende maatregelen. Bij het bepalen van de omvang van de individuele ondersteuning moet de overheid uitgaan van de ondersteuningsnood van het kind.

- De raad vreest dat de middelen dan gaan naar coördinerende functies en niet naar het begeleiden en ondersteunen van leerlingen.
- Een enveloppe leidt er ook toe dat middelen per leerling niet uitgaan van de nood van de leerling maar van de prevalentie van een bepaald probleem in de regio.
- De raad wijst er ook op dat de samenstelling en de organisatie van scholengemeenschappen erg verschilt. Een gestroomlijnd beleid vanuit de scholengemeenschappen op het vlak van zorg is dan ook niet vanzelfsprekend voor alle scholengemeenschappen.
- Bovendien vrezen de scholen dat ze veel te laat zicht zullen hebben op de middelen die ze extra kunnen inzetten voor deze leerlingen. Dit hindert een ordelijke start van het schooljaar én het aantrekken van competente leerkrachten om deze moeilijke opdracht waar te maken.
- Bovendien stelt zich dan de vraag naar criteria voor overdracht van middelen en naar mechanismen om die overdracht te regelen.

De Vlor vraagt daarom dat **leerlingen uit de clusters 2, 3 én 4** een beroep kunnen doen op individueel toegekende middelen. Stelling 14 van de Vlor-nota pleitte al voor een individuele ondersteuning van de leerlingen uit de clusters 2, 3 en 4 op LZN 2. Daarom moet de leerling op individueel niveau middelen genereren naast structuurversterkende maatregelen. Bij het bepalen van de omvang van de individuele ondersteuning moet de overheid uitgaan van de ondersteuningsnood van het kind.

- De Vlor is er immers van overtuigd dat sommige leerlingen die nu noodgedwongen op leerzorgniveau 3 zullen worden ingeschaald omdat ze nood hebben aan een individuele begeleiding, eigenlijk een gemeenschappelijk curriculum aankunnen. Deze individuele ondersteuning is net een noodzakelijke voorwaarde om een gemeenschappelijk curriculum te kunnen halen. Onderzoek wijst uit dat het behalen van een kwalificatie een bijzonder krachtig instrument is voor maatschappelijke integratie en blijvende inzetbaarheid op de arbeidsmarkt. Een kwalificatie behalen is eerder haalbaar vanuit leerzorgniveau 2 dan vanuit leerzorgniveau 3. Een typerend voorbeeld zijn leerlingen met ASS die specifieke deskundigheden nodig hebben om het gemeenschappelijk curriculum te kunnen halen. De Vlor vindt dat in dit geval een sterkere diagnostiek kan worden gevraagd en een bijhorend “gemotiveerd verslag” (zoals nu het geval is met het GON-attest). De Vlor vindt het ook belangrijk dat de individuele ondersteuning niet wordt bepaald door de noden van andere leerlingen met specifieke noden maar gebaseerd is op objectieve criteria.
- Een tweede argument voor een financiering op basis van individuele noden is de garantie dat de ondersteuning effectief ten goede komt aan die specifieke leerling.

De Vlor is van oordeel dat de criteria voor toekenning van middelen beter centraal worden afgesproken. De geledingen herhalen hier hun engagement om samen met de overheid te zoeken naar operationele criteria.

5.5 Leerzorgniveau 3 (p. 45-56)

5.5.1 Indicatiestelling (p. 45-48)

Een van de belangrijke vernieuwingen uit het ontwerp van conceptnota leezorg is dat leerlingen en hun ouders met een inschaling op het leezorgniveau 3 **de keuze hebben tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs**, onder dezelfde onderwijskundige (handelingsplanning, civiel effect) en financiële voorwaarden. Zo moet de CLB-ponderatie voor leerlingen in leezorgniveau 3 in het gewoon onderwijs dezelfde zijn als in het buitengewoon onderwijs. De Vlor stelt evenwel vast dat dit principe in het ontwerp van conceptnota niet altijd consequent is verwoord of niet altijd voldoende expliciet geformuleerd wordt. Op p. 71 is sprake van een “inschaling leezorgniveau 3 buitengewoon onderwijs” en een “inschaling leezorgniveau 3 gewoon onderwijs”. De Vlor gaat er echter van uit dat er maar één inschaling is voor het leezorgniveau 3.

Het **kleuteronderwijs** speelt een cruciale rol bij de preventie en vroege remediëring van spraak- en taalontwikkelingsstoornissen. Het is dan ook zeker terecht dat de minister dit een belangrijke doelgroep uit cluster 2 noemt (p. 32). Een vroegtijdige aanpak kan bepaalde problemen voorkomen, zoniet toch beperken. De Vlor vraagt daarom dat ook kleuters met spraak- en taalontwikkelingsstoornissen, kunnen worden ingeschaald in leezorgniveau 3. De Vlor pleit in elk geval voor een soepele overgang van kleuters met specifieke noden naar aangepast lager onderwijs en voor een recht voor sommige kleuters op een onmiddellijke inschaling in leezorgniveau 3. Dezelfde vraag geldt voor kleuters uit cluster 4.

De Vlor geeft aan dat veel leerkrachten en schoolteams het niet vanzelfsprekend vinden om in het gewoon onderwijs **een curriculum** uit te werken op leezorgniveau 3 dat **zeer sterk afwijkt van het gemeenschappelijke curriculum**. Ondanks zeer veel goede praktijken én een grote maatschappelijke vraag, zijn er ook nog heel wat vragen zowel principiële als didactische.

Vooraf in het secundair onderwijs stelt zich dit probleem. De Vlor krijgt signalen dat onderwijsinstellingen, schoolteams en leerkrachten heel veel vragen hebben bij dit voorstel.

- In het secundair onderwijs stellen schoolteams ook vast dat de integratie van leerlingen met specifieke noden soms erg stroef verloopt. Dit is een van de vaststellingen vanuit het GON. Soms kunnen leerlingen erg kritisch zijn voor elkaar (hoewel ze in andere omstandigheden ook blij kunnen geven van grote solidariteit met zwakkere leerlingen).
- De moeilijkheden hebben ook betrekking op de finaliteit van de opleiding. Een leezorgniveau 3 organiseren voor een bepaalde leerling betekent dat één of meer leergebieden niet meer worden aangeboden en vervangen worden door individuele doelen.

ACW, het Gemeenschapsonderwijs, de Gezinsbond, KOOGO, ROGO, het Minderhedenforum, VSK, VVS volgen de overheid waar zij geen standpunt wenst in te nemen over de onderwijssetting waarin de leerlingen van leezorgniveau III het best onderwijs genieten. De vraag naar al dan niet buitengewoon onderwijs is zo

contextafhankelijk dat elke algemene uitspraak hierover niet relevant is. Vele ouders en kinderen zijn uitermate tevreden over het buitengewoon onderwijs en willen dit aanbod zeker bestendig zien. Anderen hebben zeer goede ervaringen met inclusie. Gezien de internationale context kan het recht op inclusief onderwijs niet meer in vraag gesteld worden.

Unizo heeft zich onthouden bij deze stemming.

Deze geledingen stellen vast dat dit uitgangspunt de meeste vragen oproept bij leerkrachten en schoolteams. Hoewel er vele voorbeelden zijn waar leerkrachten en schoolteams er nu ook al in slagen om leerlingen met een afwijkend curriculum goed te begeleiden, vraagt het opnemen van leerlingen van leerzorgniveau III in het gewoon onderwijs bij velen, en zeker in het secundair, een complete mentaliteitswijziging.

Zij wijzen erop dat hier zeer veel aandacht en ondersteuning zal moeten gaan naar communicatie, visiebepaling en competentie-ontwikkeling.

T.a.v. mogelijk pestgedrag wijst de Vlor op de noodzaak om ongewenst gedrag te voorkomen door een structureel schoolbeleid in plaats van leerlingen in een andere setting te plaatsen. Het komt erop aan hier rond te werken, met schoolteams, ouders en leerlingen samen. Een goede band van de school met de ruimere schoolomgeving en met het middenveld kan de school in deze samenlevingsopdracht ondersteunen.

De Vlor erkent de noodzaak om leerzorgniveau 3 vorm te geven in het gewoon onderwijs en engageren zich ertoe om mee te zoeken naar manieren om de haalbaarheid en de aanvaardbaarheid ervan in het onderwijsveld te verhogen. De raad reikt alvast enkele denkpistes aan die cumulatief moeten worden gelezen.

- 1 De Vlor ziet een mogelijke oplossing in de notie “zinvol leertraject” dat de minister hanteert. Het is mogelijk dat leerlingen binnen een opleiding in het gewoon secundair onderwijs een “verwant” curriculum volgen (bijv. werfbediener en metselaar, de zaal- en keukenmedewerker in de opleiding hotel, de aanknoper in een opleiding weven, groenarbeid in de opleiding land- en tuinbouw). Maar de individuele handelingsplanning in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs mag niet zo ver afwijken van het gemeenschappelijk curriculum dat de finaliteit van de opleiding als dusdanig wordt ondergraven.
- 2 De Vlor vraagt om de aard en de betekenis van de individualisering te verduidelijken in relatie met de vereisten van het gemeenschappelijk curriculum.
 - a. Er wordt gewezen op de vraag om de begrippen differentiëren, remediëren, compenseren, dispensereren beter te omschrijven (hoe ver reiken deze begrippen?) in hun relatie met het evaluatie- en clausuleringsbeleid en de regeling van de overgangen binnen het secundair onderwijs (zie punt 3.3).
 - b. Op enkele plaatsen maakt de minister een onderscheid tussen een handelingsplan en een participatieplan. Wat is een participatieplan / participatieplanning (bijv. p. 45 en 53)? Waarvoor dient het? Wat houdt trajectbegeleiding precies in? Er wordt vermoed dat deze begrippen vooral relevant zijn voor het secundair onderwijs. Het dient echter duidelijk te zijn wat wordt bedoeld, voor welke leerlingen en in welke omstandigheden dit moet worden opgesteld. Gaat het om verplichtingen voor de school of om aanbevelingen?

Een heikel punt in de discussie over leerzorg op niveau 3 lag steeds bij de vraag in welke mate hier een volwaardige studiesanctionering kan worden toegekend.

- Het basisonderwijs houdt vast aan de bestaande regeling voor studiebekrachtiging in het BBO waarin er zowel een specifieke regeling is als een procedure voor leerlingen die toch beantwoorden aan de doelen van het gemeenschappelijk curriculum. Dit ondersteunt het voorstel van de minister.
- Het secundair onderwijs heeft moeite met een “controle” op de autonome beslissingen van de klassenraad. De minister verduidelijkt nu dat het gaat om een principiële beoordeling vooraf en niet op de beslissing van de klassenraad t.a.v. het individu. Niettemin blijven sommige vertegenwoordigers uit het secundair onderwijs het moeilijk hebben met deze vorm van controle ex ante. Anderen vinden dat autonomie van de klassenraad hiermee niet in tegenstrijd is.
- De gelijkwaardigheidsprocedure geldt voor leerlingen van leezorgniveau 3 zowel in het gewoon onderwijs als in het buitengewoon onderwijs. De Vlor pleit er in elk geval voor dat de leerlingen die kiezen voor het buitengewoon onderwijs over dezelfde rechten beschikken als leerlingen die kiezen voor gewoon onderwijs.
- Voor het secundair onderwijs is er een duidelijke band tussen “alternatieve” certificering (m.i.v. deelcertificaten) en de ontwikkeling van een Vlaamse kwalificatiestructuur. Maar niet alle opleidingen zijn noodzakelijk beroepsvoorbereidend in de zin van voorbereiding op een specifieke kwalificatie. Er kan ook beroepsvoorbereidend worden gewerkt op het niveau van het aanleren van sleutelkwalificaties of als opstap naar een tewerkstellingstraject. In die zin stelt zich een probleem van de integratie binnen een kwalificatiestructuur, een opleidingsstructuur en een globaal kwalificatiebeleid.
- Voor ouders en leerlingen die inschrijven op leezorgniveau 3, hetzij in een gewone school hetzij in een buitengewone school moet de finaliteit van de opleiding duidelijk zijn. De school mag op dit vlak geen valse verwachtingen creëren.

Er bestaat een vrees voor een **aanzuigeffect van het leezorgniveau 3**. De overheid hanteert hier twee ontradingsmechanismen. Een kwaliteitscontrole op het verwijzingsgedrag van het CLB (zie punt 5.2.) en de “alternatieve” certificering op leezorgniveau 3 zoals nu al geldt in het buitengewoon onderwijs. De raad herhaalt zijn verzet tegen plafonnering van het aantal doorverwijzingen en tegen een beperking van de mogelijkheden voor een rechtstreekse inschaling.

5.5.2 Inschrijvingsrecht

5.5.2.1 Voorwaarden voor inschrijving in het algemeen

De Vlor verwijst naar de opmerkingen gemaakt bij leezorgniveau 2 (punt 5.4.2.).

De Vlor pleit ervoor om de **notie “inschrijving”** voldoende breed te omschrijven. Uit de onderwijspraktijk van het buitengewoon onderwijs blijkt er nood te bestaan aan een regeling voor “overgangen” en een regel van welke leerling “voorrang” heeft op een andere. De Vlor pleit ervoor dat een leerling voor wie het niet lukt in LZN 3 in het gewoon onderwijs nog een kans krijgt in het buitengewoon onderwijs op LZN 3, zij het dat dit geen aanleiding mag zijn om ouders geen reële keuze te geven op leezorgniveau 3. In het ontwerp van conceptnota is niet duidelijk wat er gebeurt met de middelen als een leerling in de loop van een schooljaar overstapt van gewoon naar BUO binnen eenzelfde LZN 3 en vice-versa. Is een overstap binnen eenzelfde leezorgniveau een nieuwe inschrijving? Gelden daar voorrangsregels?

Behoudt een ingeschreven leerling die van leerzorgniveau verandert in de loop van het schooljaar zijn inschrijving? Behoudt een leerling eens ingeschreven in een bepaalde school de inschrijving ongeacht het leerzorgniveau dat hij nodig heeft? Heeft een leerling uit de eigen school voorrang op leerlingen van hetzelfde leerzorgniveau die van een andere school komen?

Het is ook niet duidelijk of een inschrijving van een leerling op leerzorgniveau 3 een **gegarandeerde schoolloopbaan** inhoudt in die bepaalde school. Als de gewone school een leerling heeft ingeschreven en de situatie blijkt onhoudbaar doordat het leerrendement voor de leerling te klein blijkt, moeten ouders nog een keuze kunnen maken voor leerzorgniveau 3 in het buitengewoon onderwijs.

De Vlor is ook van mening dat een inschaling moet worden herbekeken **bij alle belangrijke scharniermomenten** zoals de overgang van het kleuter- naar het lager, van het lager naar het secundair onderwijs. Dit mag geenszins leiden tot een beperking van het inschrijvingsrecht van GOK-leerlingen.

De Vlor wijst erop het leerzorgkader ook zal moeten voorzien in **trajectondersteuning**. Gezien de soms grillige leertrajecten van deze jongeren, zal de school extra ondersteuning moeten geven om te komen tot een zinvol onderwijstraject en tot een reële maatschappelijke integratie of inzetbaarheid. Deze ondersteuning is een extra zorg maar behoort toch tot de kernopdrachten van het onderwijs. In bepaalde onderwijssectoren als het deeltijds beroepssecundair onderwijs of de basiseducatie bestaat al langer ervaring hiermee. De trajectbegeleiding kan een uitvloeisel zijn van handelingsgericht werken maar gaat iets breder.

De Vlor wijst op de specifieke problematiek van het **inschrijvingsrecht in Brusselse scholen en taalgrensgemeenten**. De Vlor vangt signalen op dat Brusselse scholen wegens het leerzorgkader vrezend overvraagd te worden door franstalige leerlingen. In dit geval is de taalproblematiek nog een extra belastende factor voor leerlingen die al heel wat specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften hebben.

De voorwaarden voor een inschrijving in leerzorgniveau 3 moeten voor alle betrokkenen duidelijk zijn als er beslissingen genomen worden over het leertraject en de toekomst van een bepaalde leerling. De Vlor herinnert in deze aan de algemene vraag naar **goede communicatie** over het leerzorgkader dat niet voor alle betrokkenen erg transparant is (zie punt 3.1.). Het moet van in den beginne duidelijk zijn dat de leerling een alternatief getuigschrift zal behalen dat maar in bepaalde situaties gelijkwaardig zal zijn met dat van andere leerlingen met een gemeenschappelijk curriculum. Dit kan voorkomen dat ouders valse verwachtingen zouden hebben.

5.5.2.2 Inschrijving in de gewone school

De minister wil een recht op inschrijving (zowel voor nieuwe leerlingen als bij overgang van LZN 2 naar LZN 3) op LZN 3 in een gewone school realiseren. Aan de andere kant laat hij een individuele school toe zijn draagkracht te beschermen indien de school meer dan een bepaald % van een doelgroep moet opvangen. De % kunnen verschillen volgens cluster en/of doelgroep.

De Vlor waardeert dat de minister in een eerste fase **geen verplichting** hanteert maar wel **een groeipad** voorstelt. Er is echter een incoherentie tussen p. 49 en p.73 waardoor het niet duidelijk is of de scholen nog kunnen weigeren op het moment dat de volledige implementatie van LZN 3 een feit is. De Vlor gaat ervan uit dat ook na 2016 deze

percentages verder gehandhaafd blijven. Maar de globale voorwaarden uit het GOK-decreet blijven wel gelden. De Vlor gaat ervan uit dat tot 2016 de vrijwilligheid het uitgangspunt blijft. Maar de globale voorwaarden uit het GOK-decreet blijven wel gelden. Ook in de tussenfase blijft de GOK-regeling gelden maar dan wel in de termen gesteld binnen leerzorg. Er wordt gewezen op verschillen in regionale / grootstedelijke contexten. De Vlor vindt dat de percentages met deze realiteiten moeten rekening houden. Uiteraard veronderstelt dit alles dat ook de omkadering zal volgen.

De Vlor dringt aan dat draagkracht sterker gekoppeld wordt aan kwalitatieve overwegingen en dus dat de notie "**zinnvolle leertrajecten**" breder wordt omschreven omdat

- scholen zouden moeten aantonen dat zij een verantwoord, zinvol traject proberen aan te bieden aan leerlingen met specifieke noden dat hun maatschappelijke integratie zoveel als mogelijk ondersteunt. Een cruciaal gegeven is dan hoever de afwijking kan gaan ten aanzien van het gemeenschappelijk curriculum en de globale oriëntatie van de opleiding (zie ook punt 5.5.1).
- "draagkracht" mee wordt bepaald door de context (o.a. de diversiteit van de klasgroep). Het welbevinden van de andere leerlingen en de leerlingengroep spelen daarin ook een rol. In het basisonderwijs is de impact van de context anders dan in het secundair onderwijs. De aanwezigheid van slechts één versus verschillende doelgroepen speelt eveneens een rol.
- Criteria m.b.t. spreidingspercentages zouden onderdeel kunnen worden van een kwalitatieve afweging over zinnvolle leertrajecten.

Over de **gronden** op grond waarvan sprake kan zijn van **weigering** in het gewoon onderwijs, zijn nog heel wat bijkomende opmerkingen geformuleerd. VSOA diende hiervoor een minderheidsstandpunt in (zie bijlage 2).

De Vlor vraagt of criteria voor draagkracht **cumulatief** kunnen worden gehanteerd. De samentelling kan zowel betrekking hebben op andere leerzorgniveaus als op andere onderwijsbeleidslijnen. Zo lijkt het de Vlor logisch dat het aantal leerlingen op leerzorgniveau 2 meetelt bij het bepalen van draagkracht op leerzorgniveau 3. Het zou ook logisch zijn dat thuistaal "niet het Nederlands" meegenomen wordt om de draagkracht op dit niveau te bepalen of het aantal GOK-leerlingen. Op deze manier kan gegarandeerd worden dat alle leerlingen adequate zorg krijgen, zowel de GOK-leerlingen als de leerzorgleerlingen. Dit mag geenszins leiden tot een beperking van het inschrijvingsrecht van GOK-leerlingen. Het minderhedenforum diende op dit punt een minderheidsstandpunt in (zie bijlage 1).

- Voor een goede invulling van het inschrijvingsrecht op de verschillende leerzorgniveaus is het ook wenselijk te omschrijven wat bedoeld is met "een (nieuwe) inschrijving" en welke voorrangsregels er desgevallend gelden. Is een overgang naar een ander leerzorgniveau een nieuwe inschrijving? Heeft een leerling van de eigen school die overgaat naar een ander leerzorgniveau voorrang op een leerling die van een andere school komt? Heeft een leerling van leerzorgniveau 3 uit de eigen school voorrang op een nieuwe leerling op leerzorgniveau 2? Zijn er voorrangsregels voor broertjes en zusjes? Moeten spreiding / concentratie noodzakelijk per school worden bepaald? In het secundair onderwijs is er eerder sprake van concentratie in structuuronderdelen.
- Voor het secundair onderwijs moet de concentratie van leerlingen op leerzorgniveau 3 niet alleen bekeken worden per school, maar ook per studiegebied en per studierichting. Sommige studierichtingen en studiegebieden trekken relatief meer

leerlingen aan van leerzorgniveau 3 dan andere. Bovendien rijst de vraag naar de zin van een percentage als er in een bepaalde regio maar één TSO-BSO-school is met de gewenste richting.

Voor de rol die het LOP of andere fora moeten spelen verwijzen we naar de vragen gesteld onder punt 5.4.2. De Vlor is ook op dit leerzorgniveau uitdrukkelijk voorstander van een **platform op het regionale niveau**.

5.5.2.3 Inschrijving in de school voor buitengewoon onderwijs

In het buitengewoon onderwijs streeft de minister een **“verbreding” en een “verdieping”** van het aanbod na. Hiervoor verwijzen we naar het punt 4.3.1.

Ook in het buitengewoon onderwijs wil de minister in een eerste fase **geen verplichting** maar wel een groeipad. Toch blijven er op dit vlak onduidelijkheden bestaan omdat het ontwerp van conceptnota aangeeft dat het (verplichtend) mechanisme kan worden versneld voor bepaalde doelgroepen. Gaat het dan om leerlingen met autisme spectrumstoornissen of nog om andere doelgroepen? Op welke termijn zou de minister een verplichte verbreding hanteren? Op basis van welke criteria zal de noodzaak aan een verplichting worden geëvalueerd? Ook voor de globaliteit van de doelgroep is het ontwerp van conceptnota niet duidelijk of de verbreding op het einde van het implementatietraject al dan niet wordt opgelegd. In die zin roept de samenlezing van p. 31, 52/53 en 73 vragen op. De Vlor pleit voor een positief perspectief waarin scholen zich engageren vanuit een positief project om binnen een bepaalde regio aan de behoeften van leerlingen een antwoord te geven, zonder dat de overheid dwingend optreedt.

De minister stelt voor dat een **planificatiecommissie** mee de invulling van het aanbod stuurt. De raad pleit ervoor dat er een procedure wordt gevolgd naar analogie met de programmatieprincipes voor specifieke studierichtingen en totaal nieuwe studiegebieden in het secundair onderwijs. Het is belangrijk dat alle geledingen van het onderwijsveld hierbij betrokken zijn.

5.5.3 Competentie-ontwikkeling (p. 53-55)

De Vlor stelt vast dat de minister van oordeel is dat competenties op dit leerzorgniveau vooral betrekking hebben op handelingsplanning en op het omgaan met specifieke stoornissen (cfr. clusters). De Vlor onderschrijft de noodzaak om schoolteams te leren omgaan met individuele handelingsplanning.

Maar een ander punt van zorg dat de minister niet vermeldt, is de competentie van een schoolteam om mee te functioneren in het kader van **handelingsgericht werken**. Uit het project “begeleidingstraject voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften” blijkt het niet vanzelfsprekend dat schoolteams meteen over de competenties beschikken om hier adequaat op in te spelen. Zo is het niet vanzelfsprekend om een gemeenschappelijke taal en referentiekader te ontwikkelen.

Het valt op dat er geen sprake is van specifieke leertrajecten voor competentieontwikkeling van de **CLB-medewerkers of van de medewerkers van de pedagogische begeleidingsdiensten**. Ook de personeelsleden uit de internaten en opvangcentra verliest de minister uit het oog.

De overheid stelt dat ze de mogelijkheid zal onderzoeken om een breder nascholingsaanbod in te richten voor het gewoon onderwijs. De Vlor vindt dat het absoluut noodzakelijk is om

voor het gewoon en het buitengewoon onderwijs bijkomende nascholingsmiddelen te voorzien. Dit is echter ook nodig voor het **buitengewoon onderwijs** om de verbredingsopdracht aan te kunnen, om de eigen werking toegankelijk te maken voor andere doelgroepen en om de coaching van het gewoon onderwijs op zich te kunnen nemen. Leraren uit het buitengewoon onderwijs kozen ervoor om met kinderen te werken en zijn niet altijd gemotiveerd om collega's te gaan coachen. Zij zijn ook niet opgeleid om expertise over te dragen. Dat veronderstelt een bijkomende deskundigheid.

De Vlor wijst er ook op dat vanaf het leerzorgniveau 2 maar zeker op het leerzorgniveau 3 leerkrachten (en andere leden van het schoolteam) heel veel energie moeten besteden aan overleg en het ontwikkelen van een gelijkgerichte aanpak (zie ook punt 3.1.). Het **creëren van een overlegstructuur** in scholen is een wezenlijke voorwaarde voor competentieontwikkeling. Gelet op de taakverzwaring voor het personeel dient de overheid hiervoor de nodige extra middelen te voorzien.

Een goed communicatiebeleid naar ouders vergt echter inspanningen en tijd. In het leerzorgbeleid moet dit als een prioriteit worden beschouwd zoniet dreigt het onbegrip van bepaalde ouders nog te vergroten. Zowel schoolteams en CLB-medewerkers moeten de kans krijgen om hun competenties verder te ontwikkelen en de ruimte krijgen om deze toe te passen.

5.5.4 Financierings- en allocatiemechanismen

De **leerlinggebonden financiering** op het leerzorgniveau 3 is in het ontwerp van conceptnota gebaseerd op de

- doelgroepen in het buitengewoon basisonderwijs. De omkaderingsnormen van de huidige types zijn daarvoor de basis. Voor ASS baseert de overheid zich op type 3.
- doelgroepen en opleidingsvormen (BuSO).

De Vlor wijst erop dat de financierings- en allocatiemechanismen leerlingen een adequate opvang moeten garanderen, ongeacht de keuze die gemaakt wordt voor het gewoon of het buitengewoon onderwijs. De Vlor ondersteunt daarom het voorstel om leerlingen gelijke middelen te geven ongeacht de onderwijssetting waar de leerling les volgt. De Gezinsbond en het Minderhedenforum zijn van mening dat de financiering vooral een gelijke leezorg moet garanderen, ongeacht de onderwijssetting.

Door een keuze voor het gewoon onderwijs gaat het schaafeffect van de samenvoeging van middelen verloren. Er zijn nu al problemen met de omkadering voor specifieke doelgroepen in het buitengewoon onderwijs. De moeilijkheid om deze doelgroepen in het gewoon onderwijs een adequaat aanbod te geven zal nog groter worden als het schaafeffect van de clustering van middelen verloren gaat.

De Vlor vraagt de overheid daarom ook een **herijking van de richtgetallen** voor de doelgroepen op het leerzorgniveau 3. Deze richtgetallen zijn tientallen jaren oud en niet meer aangepast aan de noden en de concepten van vandaag. De Vlor verwijst bij wijze van voorbeeld naar de noodzaak aan trajectbegeleiding en aan gezinsondersteuning. Een objectieve inschatting van de ondersteunings- en onderwijsnoden van de doelgroepen zou zeker wenselijk zijn.

De Vlor meent dat de overheid bijv. voor leerlingen met ASS in een personeelsformatie en de nodige werkingsmiddelen moet voorzien zonder dat hun behoeften worden afgezet tegen de behoeften van andere leerlingen of het huidige type 3.

Het valt de Vlor op dat het ontwerp van conceptnota geen speciale onderwijsleermiddelen vermeldt op het leezorgniveau 3. Het is vanzelfsprekend dat deze ook op dit niveau noodzakelijk zijn.

De Vlor vraagt verduidelijking over **welk bedrag aan middelen in de “rugzak”** van de leerling zit en hoe zich dat verhoudt ten opzichte van de financiering van de andere leerlingen. In deze context dient het begrip “eerste leerling” verduidelijkt. Wordt hiermee bedoeld dat elke leerling de middelen meebrengt die de eerste leerling in het buitengewoon onderwijs genereert? De Vlor vraagt dat de leerlingen met specifieke noden zeker dezelfde middelen genereren voor omkadering, ICT, enz. als de modale leerlingen.

Maar het blijft onduidelijk hoe de **samenwerking met scholen voor buitengewoon onderwijs** zal verlopen: hoe zal de school voor gewoon onderwijs de expertise uit het buitengewoon onderwijs binnenhalen en onder welke vorm zal de samenwerking worden gecompenseerd (lesuren? werkingsmiddelen?). Moeten er samenwerkingsovereenkomsten worden afgesloten? Kan de school voor buitengewoon onderwijs een personeelslid aanstellen in die uren? In deze stelt zich ook de vraag naar het aantrekken van ervaren leerkrachten (zie punt 5.4.3.).

Daarnaast voorziet de overheid in een tijdelijke **verbredingsstimulans** voor een bredere doelgroepwerking in het buitengewoon onderwijs. Ook hier is niet duidelijk wat eronder wordt verstaan. Volgens het ontwerp van conceptnota, p. 52 zullen scholen die hun werking willen verbreden, gebruik kunnen maken van een tijdelijke verbredingsstimulans om expertise te ontwikkelen voor een nieuwe doelgroep. Zal de stimulans voldoende zijn in omvang en in tijd? De Vlor vraagt ook voor scholen van het gewoon onderwijs die zich bij aanvang vrijwillig engageren, een verbredingsstimulans.

De financiering van het leezorgniveau 3 en 4 hangt ook samen met eventuele aanpassingen aan het protocol **Coens-Steyaert**. Voor de Vlor kan de filosofie ervan worden behouden maar moet die worden aangepast aan de nieuwe realiteit en de gewijzigde opdrachten van de instellingen van het Vlaams agentschap (cfr. flexibilisering van de zorg, regionale omschrijvingen, ambulante zorg, ...). Vanuit het gemeenschapsonderwijs wordt gevraagd naar een samenhangend concept voor onderwijs, opvang in het internaat, semi-internaat en buitenschoolse opvang.

De minister kondigt een onderzoek aan naar **de interferentie** in het buitengewoon onderwijs **met GOK-indicatoren** en over de vraag of de spreiding van de leerlingen ad random is dan wel of er sprake is van bepaalde concentraties. De Vlor was vragende partij om extra GOK-middelen te geven aan scholen voor buitengewoon onderwijs die veel kansarme leerlingen opvangen. Het is dan ook een positief signaal dat de minister dit gegeven laat onderzoeken.

5.6 Leerzorgniveau 4 (p. 56-59)

5.6.1 Indicatiestelling (p. 56-58)

Volgens het ontwerp van conceptnota van de minister staat ook leezorgniveau 4 voor **individuele onderwijsaanpassingen** zoals vermeld in leezorgniveau 3 maar er zullen ook bijkomende **inspanningen** nodig zijn **vanuit welzijn en zorg** om de komen tot een adequate opvang van deze leerlingen. De leerlingen hebben blijvend nood aan intensieve begeleiding en ondersteuning evenals aan therapie en verzorging met eventueel residentiële of semi-residentiële zorg. Maar, in tegenstelling tot eerdere voorstellen van de minister is er geen

strikte koppeling aan opname in een internaat of semi-internaat. De Vlor was vragende partij om deze koppeling los te laten.

Voor het secundair onderwijs stelt de minister dat deze leerlingen voorbereid worden op een leven in een **beschermd leef- en/of werksmilieu**. Dit laatste criterium lijkt te suggereren dat alle leerlingen uit OV 1 en OV 2 op leerzorgniveau 4 moeten worden ingeschaald. Maar niet alle leerlingen uit deze opleidingsvormen hebben nood aan therapie. Niet alle leerlingen uit leerzorgniveau 4 zullen terecht komen in een beschermd leef- en/of werksmilieu. We verwijzen dan naar sommige leerlingen in OV 3 en OV 4. De Vlor vindt dat in de verdere uitwerking van leerzorg de relatie tussen de leerzorgniveaus 3 en 4 enerzijds en de bestaande opleidingsvormen anderzijds verder moet worden uitgeklaard.

Opleidingsvorm 4 kan op leerzorgniveau 4 maar het specifieke statuut op het vlak van certificering moet wel absoluut gegarandeerd blijven.

De Vlor stelt vast dat de criteria voor dit leerzorgniveau nog niet helemaal consistent zijn geformuleerd. Dit moet in de verdere uitwerking van leerzorg zeker worden geconcretiseerd. De minister kondigt deze oefening ook zelf aan, onder meer in overleg met het beleidsdomein Welzijn. Het is voor de Vlor vanzelfsprekend dat de criteria moeten worden verfijnd op basis van een **breed overleg met de onderwijssector**.

Leerzorgniveau 4 kan enkel betrekking hebben op leerlingen uit cluster 3 en 4. De Vlor kan deze beperking onderschrijven.

Voor de Vlor is het duidelijk dat het leerzorgniveau 4 (en 5) mee ruimte moet bieden voor kinderen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften die kampen met zeer ernstige, complexe of meervoudige beperkingen. Het gaat om kinderen die op meerdere domeinen van hun functioneren zeer ernstige beperkingen ondervinden. Minimaal is er sprake van een combinatie van zeer ernstige cognitieve beperkingen, zeer ernstige tekorten in sociaal aanpassingsgedrag en zeer ernstige tekorten op het vlak van het sensomotorisch functioneren¹⁴.

Deze kinderen en jongeren hebben nood aan een complementair en een geïntegreerd onderwijs-, zorg- en therapie-aanbod. Ze dienen op een **geïntegreerde wijze** verweven te zijn en aan te sluiten bij hun **noden**.

Dit aanbod vergt dermate gespecialiseerde kennis en deskundigheid dat het best in een bijzondere onderwijs- en/of zorgsetting wordt aangeboden. Het aanbod kan volgens de raad het best gerealiseerd worden vanuit een samenwerkingsverband tussen onderwijs- en welzijnsorganisaties, waarbij het CLB de draaischijffunctie opneemt (zie punt 5.2). Het moet bovendien voldoende flexibel zijn, zodat er individueel kan ingespeeld worden op de specifieke verhouding tussen de onderwijs- en zorgbehoeften van elk kind, rekening houdend met de al dan niet in de regio aanwezige dienstverlening vanuit de welzijnsvoorzieningen.

5.6.2 Inschrijvingsrecht (p. 58)

Het debat over **verbreding en/of verdieping van het buitengewoon onderwijs** stelt zich eveneens op dit leerzorgniveau. Het blijft onduidelijk of scholen voor buitengewoon onderwijs al dan niet verplicht worden om te verdiepen naar leerzorgniveau 4. Is het een

¹⁴ Algemene Raad (22 juni 2006), *Visietekst over kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen*.

stimulans of wordt het verplicht? De Vlor pleit ook hier voor een positieve benadering van scholen in plaats van het dwingend opleggen van een inschrijvingsplicht (zie punt 5.5.2.).

De oudergeleding vraagt om nadrukkelijk te bepalen dat de overheid scholen voor **gewoon onderwijs niet zal verbieden** om een leerling die voldoet aan alle kenmerken van een leerzorgniveau 4-leerling toch op te nemen. Wel dient erkend dat de opvang van deze leerling niet onder dezelfde organisatorische en structurele voorwaarden kan als in het buitengewoon onderwijs op leerzorgniveau 4. De Gezinsbond, KOOGO, het Minderhedenforum en ROGO vragen wel dat de leerling evenveel leerlinggebonden middelen zou krijgen als in leerzorgniveau 4.

5.6.3 Competentie-ontwikkeling (p. 59)

In leerzorgniveau 4 gaat het, volgens de overheid, niet zozeer om een gunstiger normenstelsel maar om meer begeleidingscomfort.

Er is ook in het buitengewoon onderwijs nood aan bijkomende competentie-ontwikkeling. Momenteel komt het onderwijs aan leerlingen met zeer ernstige beperkingen, complexe of meervoudige functiebeperkingen in de initiële lerarenopleiding weinig aan bod. Ook in de basisopleidingen voor paramedici en begeleiders is er weinig aandacht voor de ondersteuning van deze doelgroep. Nochtans, als het een maatschappelijke keuze is om voor deze kinderen een geïntegreerd en/of complementair onderwijs- en zorgaanbod te organiseren, dan moeten de basisopleidingen en vooral de voortgezette en in-serviceopleidingen aandacht besteden aan de vorming van gemotiveerde, en specifiek voor deze doelgroep deskundige, leerkrachten, begeleiders en therapeuten.

5.6.4 Financierings- en allocatiemechanismen (p. 59)

Rekening houdend met de nood aan individuele begeleiding en aan een rustige omgeving, is het aangewezen dat de groepen voor kinderen met zeer ernstige, complexe of meervoudige beperkingen klein zijn. Idealiter worden deze kinderen en jongeren opgevangen in groepjes van 5 à 6. Deze kinderen en jongeren hebben een continue ondersteuningsnood. Daardoor is werken in tijdsblokken van vijftig minuten niet efficiënt, en bovendien hebben zij een andere perceptie van tijd. Ook tijdens pauzes is begeleiding nodig. Kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen moeten op een flexibele wijze gebruik kunnen maken van het onderwijsaanbod. We denken onder meer aan soepel overschakelen van deeltijdse naar voltijdse opvang en vice versa. Daarbij moet administratieve overbelasting vermeden worden. Een meer flexibel systeem van medische attesten en revalidatieattesten in functie van afwezigheden is wenselijk.

De financiering van het leerzorgniveau 3 en 4 hangt ook samen met eventuele aanpassingen aan het protocol **Coens-Steyaert**. Voor de Vlor kan de filosofie ervan worden behouden maar moet die worden aangepast aan de nieuwe realiteit en de gewijzigde opdrachten van de instellingen van het Vlaams agentschap (cfr. flexibilisering van de zorg, regionale omschrijvingen, ambulante zorg, ...). Vanuit het gemeenschapsonderwijs wordt gevraagd naar een samenhangend concept voor onderwijs, opvang in het internaat en buitenschoolse opvang.

5.7 Leerzorgniveau 5 (p. 59-63)

In het algemeen waardeert de Vlor het feit dat de minister dit leerzorgniveau heeft toegevoegd aan de leerzorgmatrix waardoor kinderen met partiële onderwijstrajecten betere onderwijskansen moeten krijgen. De Vlor stelt evenwel vast dat dit leerzorgniveau het minst concreet is uitgewerkt. De Vlor vraagt ook aandacht voor kinderen met zeer ernstige psychische stoornissen of kinderen die ingevolge gerechtelijke maatregelen zijn geplaatst en geen regulier onderwijs kunnen volgen.

De Vlor merkt op dat de opvangmogelijkheden voor leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen onderbelicht blijven als deze voor een lange of minder lange periode in een verzorgingscontext terecht komen wegens een zeer lage bewustzijnstoestand of een comateuze toestand, een zeer ernstige medische problematiek, met beperkte mogelijkheden tot verplaatsing of een naderend levenseinde met de nood aan palliatieve zorg.

Onderwijs wordt dan omwille van bovenstaande factoren voor deze kinderen en jongeren ondergeschikt aan begeleiding, behandeling en verzorging. Zij worden dan opgevangen in een voor hun problematiek gespecialiseerde dagopvang of residentiële setting of verblijven thuis met extra ondersteuning. De raad is van mening dat moet worden bekeken op welke wijze men kan tegemoet komen aan de (mogelijk zeer beperkte) onderwijsbehoeften van deze kinderen en jongeren.

Voor de bestaande ziekenhuisscholen moeten de programmatie- en rationalisatienormen herbekeken worden. Kinderen verblijven in een ziekenhuis door een medische problematiek. Als een tijdelijke overbrenging naar een andere “afdeling” noodzakelijk is, mag dit niet leiden tot een onderbreking van het onderwijskundig aanbod. De samenwerking met de thuischool is, volgens de Vlor, een absolute noodzaak. Ook zij dienen de middelen en de mogelijkheid te krijgen om onderwijs aan huis bij wijze van nazorg aan te bieden evenals GON-ondersteuning om de re-integratie in het gewoon onderwijs mogelijk te maken.

Er wordt gewezen op de verschillende benadering van de drie universitaire ziekenhuisscholen enerzijds en de scholen verbonden aan het zeepreventorium in De Haan anderzijds. De Vlor vraagt dat toekomstige maatregelen zouden rekening houden met de specificiteit van de ziekenhuisscholen die basisonderwijs én secundair onderwijs verstrekken enerzijds en de scholen verbonden aan het zeepreventorium dat secundair onderwijs verstrekt anderzijds. De Vlor wijst ook op de verschillen in de populatie waardoor een ander beleid noodzakelijk is. Het zou wenselijk zijn dat het BuSO verbonden aan het Zeepreventorium aan leerlingen uit OV 2 en OV 3 die een geëigend leertraject volgden, ook bijhorende certificering kan uitreiken. Het zeepreventorium vraagt ook om beter onderwijs aan huis te kunnen organiseren. Het zeelyceum verbonden aan het zeepreventorium in De Haan verstrekt secundair onderwijs op grond van de lessentabellen en de leerplannen van de thuischool. De lessen hebben betrekking op het hele programma. Er is een nauwe samenwerking met de thuischool maar als de leerling op 30 juni op het zeepreventorium verblijft dan is de klassenraad van het zeepreventorium belast met de deliberatie. T.a.v. de diagnose- en indicatiestelling vraagt de Vlor om de rol en de taak van het CLB bij opname in het zeepreventorium op punt te stellen.

6 Implementatie

De Vlor dringt aan op een gedetailleerd implementatieplan (zie ook 3.4.) met operationele criteria voor iedere implementatiefase. Momenteel is er onduidelijkheid over hoe deze

vernieuwing op een gefaseerde en goed onderbouwde manier kan opgezet worden en wat wanneer van scholen wordt verwacht.

De Vlor wijst op de randvoorwaarden voor grootschalige veranderingsprocessen in organisaties waaronder in onderwijs. Een van de meest kritische succesfactoren is het **bewerkstelligen van een eigenaarschap** van de verandering door diegenen die de verandering moeten vorm geven. De Vlor pleit daarom voor een leerzorgkader dat stimuleert en incentives geeft maar niet alles tot op de werkvloer namens de overheid gaat opleggen. Het is belangrijk het beleidsvoerend vermogen van scholen om een zorgbeleid uit te bouwen, te valoriseren. We wezen al in een van de eerste punten op het belang van gemeenschappelijke visie-ontwikkeling en een gedeeld engagement. Gezien de vele vragen die leerzorg oproept bij onderwijsbetrokkenen, bij leerlingen en hun ouders is het creëren van een verandering in de onderwijsvisie op zorg een wezenlijk punt van zorg. De Vlor vraagt om bij de verdere uitwerking van leerzorg als strategische adviesraad nauw te worden betrokken. Voor ontwikkelingswerk kunnen ook bestaande groepen en structuren zoals de stuurgroep “begeleidingstraject voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften” een nuttige bijdrage leveren. Deze stuurgroep moet dan wel een bijkomende legitimiteit krijgen door een betrokkenheid van de pedagogische begeleidingsdiensten.

Als de overheid opteert voor een grotere responsabilisering van scholen, scholengemeenschappen of regionale samenwerking moet de overheid hen daartoe de nodige middelen geven, los van het leerzorgkader.

Leerzorg is mee gebaseerd op experimenten in het gewoon en buitengewoon onderwijs van de laatste decennia. De Vlor vraagt garanties voor een zo vlot mogelijke inpassing van de betrokken leerlingen en scholen in leerzorg.

Mia Douterlungne
administrateur-generaal

Ann Demeulemeester
voorzitter

Bijlage 1

Het Minderhedenforum kan niet akkoord gaan met de cumulatie van de criteria (Leerzorg, GOK, Thuistaal niet Nederlands) voor het definiëren van het begrip draagkracht omdat we dit niet de geschikte methode vinden om het inschrijvingsrecht van en de zorg voor GOK-leerlingen (leerzorg I en II) garanderen. De mogelijke voordelen van deze maatregel wegen niet op tegen de nadelen die ze met zich mee kan brengen voor de leerlingen ingeschaald op leerzorgniveau III. We vinden dat dit kan leiden tot een verruiming van de weigeringsmogelijkheden van deze leerlingen. We zijn vooral bezorgd voor de mogelijke beperking van de keuze voor het gewoon of buitengewoon onderwijs van de ouders van leerlingen ingeschaald op leerzorgniveau III die ook beantwoorden aan de GOK-indicatoren. De eindbeslissing voor de inschaling zal bij de CLB's liggen, niet bij de ouders. Bovendien zijn we ook bezorgd op een bijkomend ongewild gevolg van cumulatie van de criteria voor het definiëren van het begrip draagkracht: leerlingen die in een gewone school met veel GOK-leerlingen zitten en overgaan van leerzorgniveau II naar III, zouden meer kans kunnen hebben op een weigering wegens beperkte draagkracht van hun school en op een schoolloopbaan in het buitengewoon onderwijs.

Sanghmitra Bhutani

Stafmedewerkster Onderwijs en Ouderen

Forum van Etnisch-Culturele Minderheden vzw

Vooruitgangsstraat 323/4, 1030 Brussel

Bijlage 2.



BEMERKING aangaande INDIVIDUELE DRAAGKRACHT VAN PERSONEELSLEDEN

Een concrete invulling van ‘het gebrek’ aan draagkracht vinden we enkel terug op p 49 ifv de concentratie van Iln op LZN 3 in bepaalde scholen “De **draagkracht** van individuele scholen zal beschermd worden doordat boven een bepaald percentage van aanwezigheid van leerlingen die een onderwijsomgeving van leerzorgniveau III nodig hebben, onvoldoende **draagkracht** door die school kan ingeroepen worden.” Ook hier is het allerminst duidelijk welk criteria (= welk type leerling vermindert de draagkracht het meest) men zal hanteren om die percentages te berekenen. **Nergens echter is er sprake van de ‘individuele’ draagkracht van personeelsleden in het onderwijs. Anderzijds kan het gebrek aan individuele draagkracht geen aanleiding geven tot het instellen/verlenen van een vetorecht. We vinden wel dat de ‘persoonsgebonden’ draagkracht, als indicator, moet meegenomen worden in elke afweging in verband met de draagkracht van het team, de school.** Niettegenstaande draagkracht op alle niveaus van de leerzorgmatrix zijn impact heeft wordt deze telkens als ze in verband gebracht wordt met persoonsgebonden draagkracht gezien **in functie van de school in zijn totaliteit, hoogstens tot die van een team, nergens in functie van het individu, het individuele personeelslid.**

Ook de consultatie van onze leden is nog steeds lopende. Niettegenstaande draagkracht op alle niveaus van de leerzorgmatrix zijn impact heeft speelt deze in ’t bijzonder vanaf LZN 3, gezien gebrek aan draagkracht, op dit leerzorgniveau, ingeroepen kan worden om betrokken leerlingen te weigeren. Uit de bevraging van onze leden echter, blijkt reeds langer (zie ook o.a. onze mail dd 17/10/2006 aan de Administrateur-generaal van de VLOR ivm onze bemerkingen aangaande leerzorg) dat zij zich juist ernstige vragen stellen bij hun **INDIVIDUELE draagkracht** die meer en meer onder druk zal komen te staan. Het is maar de vraag of de personeelsleden uit het onderwijs zullen kunnen omgaan met de ongetwijfeld stijgende werkdruk en planlast (individuele handelingsplannen, trajectbegeleiding, meer differentiatie, dispensatie, compensatie, regelmatig overleg, meerdere Iln met een beperking in een klas etc). Bovendien zal de verhoogde en aangepaste handelingsbekwaamheid van sommige leerkrachten niet tot stand kunnen gebracht worden louter en alleen op basis van bijscholing en/of extra-opleiding. Zolang de leerkrachten ‘nouvelle vague’ (voorbereid, gevormd en opgeleid om met leerzorg in al zijn aspecten en vormen om te gaan) niet het volledige corps van de personeelsleden in het onderwijs uitmaken zullen vele van de nu fungerende leerkrachten (los van hun leeftijd en eerdere opleiding) niet in staat zijn om met

deze complexe leersituatie om te gaan. Toch zal het in eerste instantie deze groep zijn die leerzorg zal moeten implementeren.

Ons inziens zal zowel in het basisonderwijs en zeker in het secundair onderwijs het probleem van de **individuele draagkracht** een bepalende factor zijn voor het welslagen van het project. Want wat is de waarde van het team als de mening van bepaalde teamleden ondergeschikt wordt gemaakt aan de beslissing van de meerderheid? Hoe (en door wie?) en op welke basis gaat de besluitvorming hier tot stand komen? Hoe zal men omgaan met de ongetwijfeld legitieme redenen (leeftijd, gebrek aan opleiding, te hoge werkdruk, nog meer planlast etc) waarom leerkrachten de implementatie van leerzorg niet zien zitten?

VSOA-Onderwijs