
RAPPORT COMMISSIE CRITERIA VRIJSTELLING LEERPLICHT

oktober 2015

Eindredactie: Bea Maes

Commissie: Sofie Crommen, Paul De Cock, Els Exter, Caroline Gijssels, Jo Lebeer, Bea Maes, Cathérine Molleman, Sven Pans, Anneleen Penne, Luc Van Beeumen, Vera Van de Velde

INHOUDSTAFEL

<i>Aanleiding en opdracht</i>	1
<i>Hoofdstuk 1: Probleemstelling en exploratie van de huidige situatie in Vlaanderen</i>	5
1. Terminologie.....	5
2. Bestaande regelgeving	6
2.1. Huidige procedure rond vrijstelling.....	6
2.2. Huidige regelgeving rond tijdelijk en permanent onderwijs aan huis	7
3. Cijfergegevens	7
4. Analyse van enkele exemplarische CABO-dossiers	9
5. Veranderde context.....	10
5.1. VAPH – Multifunctionele centra.....	10
5.2. De intersectorale toegangspoort	11
5.3. Het VN-verdrag en het recht op inclusief onderwijs.....	13
5.4. Het M-decreet	14
<i>Hoofdstuk 2: Exploratie van de situatie in het buitenland op vlak van onderwijs aan kinderen met ernstig meervoudige beperkingen</i>	17
1. Algemeen.....	17
2. Nederland.....	18
3. Andere Europese landen	20
Noorwegen	20
Zweden	21
Polen	21
Hongarije.....	21
Tsjechische Republiek.....	22
Roemenië.....	22
Frankrijk	22
Portugal.....	23
Italië	23
4. Conclusie	23
<i>Hoofdstuk 3: Perspectief van de direct betrokkenen</i>	25
1. Aanpak van de focusgroepen	25
1.1. Samenstelling van de focusgroepen.....	25

1.2.	Bespreking	25
2.	Synthese van de focusgroepen m.b.t. kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen (EMB)	28
2.1.	Uitgangspunten van de focusgroepen voor onderwijs aan kinderen met EMB	28
2.2.	Procedure van vrijstelling	28
2.3.	De rol van ouders	30
2.4.	Het inschrijvingsbeleid	31
2.5.	Vormgeving van het onderwijs aan kinderen met EMB	32
2.6.	Samenwerking onderwijs –welzijn	34
2.7.	Voorstellen door de deelnemers van de focusgroepen voor aanpassingen van de regelgeving	36
2.8.	Toewijzing, controle en opvolging van het aangepast traject	37
2.9.	Regionaal aanbod van aangepast onderwijs	38
3.	Synthese van de focusgroepen m.b.t. kinderen en jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen (GES)	39
3.1.	GES?	39
3.2.	Uitgangspunten van de focusgroepen voor onderwijs aan kinderen met GES	39
3.3.	Procedure van vrijstelling	40
3.4.	De rol van ouders en de jongere	41
3.5.	Het inschrijvingsbeleid	42
3.6.	Vormgeving van het onderwijs aan kinderen met GES	43
3.7.	Samenwerking onderwijs –welzijn	45
3.8.	Aanpassing van regelgeving	47
3.9.	Toewijzing, controle en opvolging van het aangepast traject	48
3.10.	Regionaal aanbod van aangepast onderwijs	49
	Hoofdstuk 4: Elementen van een wetenschappelijk kader	51
1.	Leren en onderwijzen: een theoretisch kader	51
2.	Een wetenschappelijk kader voor onderwijs aan kinderen met EMB	53
2.1.	Leren, ontwikkelen, onderwijs	53
2.2.	Maatwerk geïnspireerd door aangepaste curricula en onderwijs	54
2.3.	Een stimulerende sociaal-communicatieve omgeving	56
2.4.	Voorwaarden	57
2.5.	Conclusie	58
	Hoofdstuk 5: Advies over vrijstelling van de leerplicht	61
1.	Kritische analyse van het systeem van vrijstelling en de toepassing daarvan	61

1.1.	De internationale context	61
1.2.	In de onmogelijkheid verkeren om onderwijs te volgen?.....	62
1.3.	Welzijn of Onderwijs?.....	63
1.4.	Maatschappelijke verantwoordelijkheid.....	64
1.5.	Conclusie	64
2.	Oplossingen vanuit het werkveld	65
3.	Contouren van een alternatief	66
3.1.	Onderwijs voor elk kind.....	66
3.2.	Bepalen van een onderwijs- en hulpaanbod op maat door middel van een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan	67
	Voor wie?.....	67
	Door wie?.....	68
	Wat?.....	69
	Een continuüm van 0% tot 100% onderwijsaanbod.....	70
3.3.	Goedkeuring van het geïntegreerd plan	70
3.4.	Conclusie	71
4.	Voorwaarden voor de realisatie van dit alternatief.....	72
4.1.	Beschikbaarheid van het aanbod	72
4.2.	Aanpassing regelgeving	73
4.3.	Financiering	74
5.	Overgangssituatie.....	75
	Referenties.....	77

AANLEIDING EN OPDRACHT

In Vlaanderen kennen we een algemeen geldende leerplicht, maar jongeren 'die in de onmogelijkheid verkeren om onderwijs te volgen' kunnen hiervan vrijgesteld worden. De onderwijsinspectie kan, op vraag van de ouders, beslissen tot een tijdelijke of permanente vrijstelling van de leerplicht.

Het Departement Onderwijs en Vorming en de Vlaamse Onderwijsinspectie namen begin 2015 het initiatief om een commissie Criteria Vrijstelling Leerplicht samen te stellen. Verschillende elementen vormden daartoe de aanleiding. Vooreerst is de beoordeling van aanvragen voor vrijstelling van leerplicht door de vroegere provinciale CABO's (Commissie van Advies voor het Buitengewoon Onderwijs) overgenomen door de Centrale Onderwijsinspectie. Tevens is met de invoering van de Multifunctionele Centra in het VAPH (Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap) de erkenningsvorm 'niet-schoolgaanden' verdwenen. Ten slotte is er binnen het brede onderwijs- en welzijnsveld een algemeen aanvoelen dat op vandaag ook jongeren die manifest mogelijkheden hebben om te leren, een vrijstelling van leerplicht krijgen. Dit is, in een veranderde maatschappelijke context waarin het recht op onderwijs centraal staat, geen wenselijke situatie.

De commissie kreeg als opdracht om een wetenschappelijk onderbouwd en maatschappelijk verantwoord referentiekader uit te werken voor de beoordeling van de aanvragen tot vrijstelling van leerplicht. Van de commissie werd verwacht dat zij de probleemstelling verheldert, een referentiekader uitwerkt met voorstellen voor criteria ter beoordeling van de aanvragen tot vrijstelling van de leerplicht, en aanbevelingen formuleert voor het realiseren van onderwijs op maat voor diegenen aan wie geen vrijstelling wordt toegestaan.

De commissie bestond uit academici uit de medische en humane wetenschappen die expertise hebben in dit domein en experts uit de beleidsdomeinen Welzijn, Volksgezondheid en Gezin (meer specifiek VAPH) en Onderwijs en Vorming (zie bijlage 1 voor de samenstelling van de commissie). De commissie kwam zeven keer samen in de periode tussen februari 2015 en september 2015. Elk van de leden bracht specifieke informatie in. Daarnaast werden de ervaringen van vroegere CABO-leden gehoord (zie hoofdstuk 1) en werden er twee gespreksrondes georganiseerd met mensen op de werkvloer: ouders, directeurs en leerkrachten/begeleiders/paramedici/orthopedagogen/psychologen van scholen en welzijnsvoorzieningen, vertegenwoordigers van CLB en diagnostische diensten, en vertegenwoordigers van de koepels van buitengewoon onderwijs, welzijnsorganisaties en CLB (zie hoofdstuk 3). De voorzitter van de commissie stond in voor de redactie van het eindrapport. Het advies werd in een afsluitende workshop terug voorgelegd aan alle stakeholders.

Dit rapport is de neerslag van de werkzaamheden van de commissie. Deel 1 is een weergave van alle informatie die de commissie verzameld heeft als bouwstenen voor het advies. In een eerste hoofdstuk geven we de probleemstelling weer. We gaan daarbij in op de huidige regelgeving, het aantal jongeren die een tijdelijke of permanente vrijstelling krijgen, de motieven die daarbij een rol spelen en de veranderde context in Vlaanderen. In een tweede hoofdstuk schetsen we kort de situatie in het buitenland. In een derde hoofdstuk gaan we dieper in op het perspectief van direct betrokkenen uit het brede onderwijs- en welzijnsveld ten aanzien van de thematiek. Ten slotte omvat het vierde hoofdstuk elementen uit onderzoek die het wetenschappelijk referentiekader vormen van het advies.

Op basis van de hoger genoemde informatie wordt in deel 2 een advies geformuleerd.

DEEL 1

ACHTERGRONDEN VAN HET ADVIES

HOOFDSTUK 1

PROBLEEMSTELLING EN EXPLORATIE VAN DE HUIDIGE SITUATIE IN VLAANDEREN

1. TERMINOLOGIE

Leerplicht: In België geldt voor alle kinderen van 6 tot 18 jaar de leerplicht. Ouders moeten hun kinderen laten leren. Zo wil de overheid ervoor zorgen dat iedereen onderwijs krijgt. Vanaf 15 of 16 jaar geldt de deeltijdse leerplicht.

“Ouders zijn verplicht ervoor te zorgen dat hun leerplichtig kind daadwerkelijk onderwijs volgt, dit wil zeggen ingeschreven is in een school en er regelmatig aanwezig is, of huisonderwijs volgt.” (Art.26, §1 van het Decreet Basisonderwijs, 25.02.1997; Art.123bis., §1 van de Codex Secundair Onderwijs, 17.12.2010). De meeste mensen¹ kiezen ervoor om die verplichting in een school te realiseren. Vaak wordt ‘leerplicht’ dan ook verkeerdelijk ‘schoolplicht’ genoemd.

Vrijstelling van leerplicht: *“Indien het kind in de onmogelijkheid verkeert om onderwijs te volgen, kan de onderwijsinspectie, op vraag van de ouders (of de betrokken jongere), beslissen tot een tijdelijke of permanente vrijstelling van de leerplicht.”* (Art.26, §2 van het Decreet Basisonderwijs, 25.02.1997; Art.123, §2 en 5 van de Codex Secundair Onderwijs, 17.12.2010). Dat betekent niet noodzakelijk het in de onmogelijkheid verkeren om onderwijs te volgen op school. Er zijn immers mogelijkheden voorzien in de wet om kinderen ook buiten de schoolse context onderwijs te laten volgen (huisonderwijs, tijdelijk of permanent onderwijs aan huis).

Onderwijs aan huis: *“Onderwijs dat thuis of in een specifieke voorziening verstrekt wordt aan zieke leerlingen (ongeval of ziekte) en leerlingen in moederschaprust (= Tijdelijk Onderwijs Aan Huis) of leerlingen voor wie het omwille van een handicap niet mogelijk is om onderwijs te volgen op een school (= Permanent Onderwijs Aan Huis).”* (Art.34 en 35 van het Decreet Basisonderwijs, 25.02.1997; artikel 117, 118 en 122/1 van de Codex Secundair Onderwijs, 17.12.2010). Het omvat tevens onderwijs dat verstrekt wordt in het kader van de Gemeenschapsinstellingen voor observatie en opvoeding, in onthaal-, oriëntatie- en observatiecentra ressorterend onder de bijzondere jeugdbijstand, in Centra voor voorlopige plaatsing van minderjarigen die een als misdrijf omschreven feit hebben gepleegd en in het gesloten federaal centrum voor minderjarigen die een als misdrijf omschreven feit hebben gepleegd (Art.3, 15°/1, Codex Secundair Onderwijs, 17.12.2010).

¹ In het rapport “Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2012-2013” (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, p.24) zijn cijfergegevens terug te vinden over de (niet) invulling van de leerplicht.

2. BESTAANDE REGELGEVING

2.1. HUIDIGE PROCEDURE ROND VRIJSTELLING

De bevoegdheid inzake tijdelijke of permanente vrijstelling van leerplicht ligt bij de onderwijsinspectie².

Vrijstelling van leerplicht wordt aangevraagd door de ouders bij de onderwijsinspectie. Een aanvraag voor vrijstelling van leerplicht bevat een gemotiveerd schrijven van de ouders en een dossier dat minimaal de volgende elementen moet bevatten: een verslag (opgesteld door bv. een COS - Centrum voor Ontwikkelingsstoornissen, een CLB - Centrum voor Leerlingen Begeleiding) met daarin informatie over de cognitieve mogelijkheden, de mogelijkheden van adaptief gedrag (= redzaamheid, communicatie, socialisatie en motoriek) en de mogelijkheden op vlak van sensomotorisch functioneren van het kind.

De ouders hebben het recht om gehoord te worden voordat de onderwijsinspectie een beslissing neemt. Zij kunnen zich daarvoor laten bijstaan door een expert van hun keuze. De ouders hebben eveneens het recht om alle door de onderwijsinspectie gebruikte documenten in te kijken.

De onderwijsinspectie kan bij de scholen documenten betreffende de leerling opvragen of een verslag over de vorderingen laten opmaken. De onderwijsinspectie is tot geheimhouding verplicht over de dossiers die haar worden voorgelegd en over de gegevens die haar betreffende de te onderzoeken zaken worden meegedeeld.

De onderwijsinspectie meldt haar beslissing aan de ouders en aan het Agentschap voor Onderwijsdiensten. Tegen de beslissing is geen verder beroep mogelijk.

Een kind dat vrijgesteld werd van leerplicht kan op een later moment toch opnieuw naar school gaan. Daarvoor moet de vrijstelling niet ingetrokken worden. Als het kind aan de toelatingsvoorwaarden (zie omzendbrief: BaO/2007/02 - Toelatingsvoorwaarden en inschrijvingsverslag leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs en SO/2011/03/BuSO - Structuur en organisatie van het buitengewoon secundair onderwijs) en aan de voorwaarden van regelmatige leerling voldoet (zie artikel 20 van het decreet basisonderwijs van 25.02.1997 en artikelen 291 tem 294 van de codex Secundair Onderwijs) dan is het financieerbaar.

² Punt 4 in de omzendbrief BaO/97/5: Tijdelijk Onderwijs aan huis (TOAH), Permanent Onderwijs aan Huis (POAH) en vrijstelling van leerplicht in het basisonderwijs (17/06/1997)

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9293>

Punt 7 in omzendbrief SO/2005/05: Onderwijs voor zieke jongeren en vrijstelling van de leerplicht (22/07/2005)
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13646#7>

2.2. HUIDIGE REGELGEVING ROND TIJDELIJK EN PERMANENT ONDERWIJS AAN HUIS

Tijdelijk en Permanent Onderwijs aan Huis (TOAH, POAH) zijn geregeld in het Decreet Basisonderwijs (25.02.1997, Art. 34) en de Codex Secundair Onderwijs (17.12.2010, Art. 116, 117, 118 en 119).³

Leerlingen vanaf vijf jaar voor wie het door ziekte of ongeval tijdelijk onmogelijk is om onderwijs te volgen in hun school, hebben, onder de voorwaarden door de Vlaamse Regering bepaald, recht op tijdelijk onderwijs aan huis voor zieke kinderen. De school is verplicht om, op vraag van de betrokkenen, onderwijs aan huis te organiseren bij langdurige afwezigheid van een leerling. Deze verplichting vervalt voor de periode dat de leerling in een preventorium of in een residentiële setting of een universitair ziekenhuis verblijft waar onderwijs van type 5 gefinancierd wordt of in een dienst neuropsychiatrie voor kinderen die van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming een subsidie-enveloppe ontvangen. De Vlaamse Regering legt de voorwaarden vast om in aanmerking te komen voor tijdelijk onderwijs aan huis voor zieke jongeren, bepaalt hoe het onderwijs aan huis georganiseerd wordt en welke vorm van hulp de school krijgt om het onderwijs aan huis te organiseren. De Vlaamse Regering bepaalt ook wat onder langdurige afwezigheid moet worden begrepen, met dien verstande dat een afwezigheid van minder dan 21 kalenderdagen geen langdurige afwezigheid is voor de toepassing van dit artikel, tenzij het gaat om een afwezigheid vanwege een chronische ziekte.

Leerlingen die voldoen aan de toelatingsvoorwaarden maar voor wie het omwille van een handicap permanent onmogelijk is onderwijs te volgen op school, hebben na gunstig advies van de onderwijsinspectie, recht op permanent onderwijs aan huis. De ouders kiezen in overleg met het CLB de dichtstbijzijnde school voor buitengewoon onderwijs van hun vrije keuze om het permanent onderwijs aan huis te organiseren. Omwille van omstandigheden eigen aan de leerling en mits omstandige motivering kan een andere school voor buitengewoon onderwijs worden gekozen. De Vlaamse Regering bepaalt op welke wijze het permanent onderwijs aan huis georganiseerd wordt en welke vorm van hulp de school krijgt om het permanent onderwijs aan huis te organiseren.

3. CIJFERGEGEVENS

In onderstaande tabellen geven we de cijfers weer omtrent het aantal jongeren die de voorbije schooljaren een tijdelijke of permanente vrijstelling van leerplicht hebben gekregen, evenals van het aantal jongeren die tijdelijk of permanent onderwijs aan huis volgden.

³ Besluit van de Vlaamse Regering van 13 juli 2007 betreffende het onderwijs aan huis voor zieke kinderen en jongeren. B.S.31/08/2007

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13911>

BaO/97/5: Tijdelijk Onderwijs aan huis (TOAH), Permanent Onderwijs aan Huis (POAH) en vrijstelling van leerplicht in het basisonderwijs (17/06/1997)

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9293>

SO/2005/05: Onderwijs voor zieke jongeren en vrijstelling van de leerplicht (22/07/2005)

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13646#7>

Tabel 1: Aantal kinderen met vrijstelling van leerplicht

Schooljaar	Basisonderwijs		Secundair onderwijs		Totaal
	Tijdelijk	Permanent	Tijdelijk	Permanent	
2011-2012	22	152	10	291	475
2012-2013	23	172	14	312	521
2013-2014	19	178	7	297	501
2014-2015	19	156	5	307	487

In het schooljaar 2014-2015 kregen 487 kinderen een vrijstelling van de leerplicht. Dat aantal is relatief stabiel en schommelt rond de 500 kinderen gedurende de voorbije jaren. Het gaat om meer leerlingen in het secundair dan in het basisonderwijs. De grootste groep van die kinderen krijgt een permanente vrijstelling. De tijdelijke vrijstelling komen slechts in zeer beperkte mate voor.

Tabel 2: Aantal kinderen dat onderwijs aan huis krijgt

Schooljaar	Basisonderwijs		Secundair onderwijs		Totaal
	Tijdelijk	Permanent	Tijdelijk	Permanent	
2011-2012	322	7	620	24	973
2012-2013	309	8	818	40	1.175
2013-2014	313	14	988	47	1.362
2014-2015	300	23	1.149	48	1.520

Het onderwijs aan huis neemt duidelijk toe. Op vier schooljaren is het aantal kinderen dat onderwijs aan huis krijgt met meer dan de helft toegenomen. In het schooljaar 2014-2015 ging het om 1521 kinderen, voornamelijk op niveau van het secundair onderwijs. Deze stijging weerspiegelt een realiteit, ten gevolge van de opheffing van het onderscheid tussen schoolgaanden en niet-schoolgaanden in de Multifunctionele Centra van het VAPH waarbij onderwijs aan huis de laatste jaren ontdekt werd als een alternatief om onderwijs voor kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen in welzijnsvoorzieningen mogelijk te maken. Vooral TOAH kent daarbij een grote stijging (bijna een verdubbeling in het secundair onderwijs). Bij TOAH is geen goedkeuring van de inspectie nodig.

Ook vanuit het VAPH konden we gegevens verzamelen over de populatie niet-schoolgaanden die gebruik maakt van VAPH-voorzieningen (semi-internaat of internaat voor niet-schoolgaanden).

Tabel 3: Aantal niet-schoolgaande kinderen die gebruik maken van VAPH-voorzieningen (2013)⁴

Leeftijd	Internaat	Semi-internaat	Internaat GES+
3-6 jaar	33	159	
7-12 jaar	82	107	
13-18 jaar	100	83	16
18-25 jaar	101	57	7
Totaal	316	406	23

Op kleuter- en lagere schoolleeftijd is het aantal niet-schoolgaande kinderen vooral aanwezig in de semi-internaten; vanaf 13 jaar zijn er verhoudingsgewijs meer kinderen op internaat dan op semi-internaat. In de internaten en semi-internaten voor niet-schoolgaanden gaat het vooral om kinderen met een ernstig of diep verstandelijke beperking, al dan niet met bijkomende problemen (motorische problemen, ASS, gedragsproblemen).

4. ANALYSE VAN ENKELE EXEMPLARISCHE CABO-DOSSIERS⁵

De meeste CABO-dossiers hadden betrekking op kinderen met ernstig meervoudige beperkingen (type-2 onderwijs).

Door een secretaris van de vroegere CABO's werden exemplarisch acht dossiers gepresenteerd waarin vrijstelling van leerplicht werd gevraagd. In 7/8 dossiers werd een positief gevolg gegeven aan de vraag (drie keer tijdelijk, vier keer definitief). De commissie wenste vooral een zicht te krijgen op de motieven die meespelen bij de toekenning van vrijstelling van de leerplicht. De volgende elementen speelden mee in de beoordeling:

- De medische situatie van het kind: één van de kinderen (syndroom van West) bevond zich in een palliatieve zorgsituatie, waar de nadruk lag op comfortzorg. Het kind verbleef afwisselend thuis en in het ziekenhuis. De medische toestand van het kind is soms zo kwetsbaar dat het busvervoer geen optie (meer) is, en de mogelijkheid om naar school te gaan daardoor vervalt.
- Bij jonge kinderen wordt in een aantal gevallen een tijdelijke vrijstelling toegekend om een beslissing inzake het onderwijsaanbod uit te stellen. Het geeft ouders de kans om gedurende die periode een aangepaste school te zoeken, of het kind te laten instromen in aangepast onderwijs (dat pas vanaf een bepaalde leeftijd of vanaf een bepaald moment beschikbaar is) of de evolutie in de mogelijkheden van het kind nog even af te wachten.
- Vrijstelling van leerplicht wordt in een aantal gevallen toegekend om het kind toegang te geven tot de semi-internaten of internaten voor niet-schoolgaande kinderen van het VAPH. Ouders

⁴ Het aantal niet-schoolgaanden ligt hoger dan het aantal jongeren met een vrijstelling van leerplicht, omdat hier ook de 3- tot 6-jarigen en de 18- tot 25-jarigen zijn meegerekend. Niettemin verblijven ook niet alle jongeren met een vrijstelling noodzakelijk in een voorziening. Ze kunnen ook thuis zijn en begeleid worden vanuit een revalidatiecentrum of thuisbegeleidingsdienst.

⁵ Dit onderdeel werd voorbereid door vroegere CABO-leden en gecoördineerd door Vera Van de Velde en Annemie Desmyttere (Zorgpunt).

kiezen soms dit aanbod boven het onderwijsaanbod omwille van de locatie (kleinere afstand van thuis) of het specifieke zorgaanbod dat volgens hen beter aangepast is aan de noden van hun kind. Dit is voor ouders echter niet altijd een positieve keuze. Soms verkiezen ouders wel een onderwijsaanbod voor hun kind, maar is er geen aangepast onderwijsaanbod in de omgeving, is de school niet bereid het kind in te schrijven, is de afstand tussen de woonplaats en de school te groot, of willen ze het kind niet op internaat laten gaan (wat door sommige scholen vereist wordt). In deze gevallen zijn de aanbodsfactoren (gebrek aan een aangepast onderwijsaanbod, aanwezigheid van een beter alternatief in de regio vanuit welzijn) doorslaggevend in de beslissing voor vrijstelling.

- Soms wordt de vrijstelling van leerplicht gegeven omdat men oordeelt dat een kind geen leermogelijkheden heeft. Men verwijst dan naar de ontwikkelingsleeftijd die (op één of meerdere domeinen) lager dan 1 of 2 jaar ligt.
- De CABO weigert in een aantal gevallen de vrijstelling van de leerplicht, om het kind te beschermen. Door het wegvallen van de leerplicht, vervalt ook de opvolging door school, CLB of artsen. Men vreest in een aantal gevallen dat het loslaten van het kind kan leiden tot verwaarlozing, isolement, of negatieve ouder-kind-interacties.

In sommige dossiers is er veel informatie aanwezig (bijvoorbeeld een verslag van COS, CLB), maar in andere dossiers is dat veel minder het geval (bijvoorbeeld een brief van ouders, een attest verhoogde kinderbijslag).

De CABO's stellen grote verschillen vast in het onderwijs- en voorzieningenaanbod tussen de verschillende provincies. In sommige provincies stellen scholen zich veel meer open voor kinderen met ernstig meervoudige beperkingen dan in andere provincies.

5. VERANDERDE CONTEXT

5.1. VAPH – MULTIFUNCTIONELE CENTRA

Vroeger was een vrijstelling van leerplicht nodig om een kind of jongere te kunnen inschrijven in een semi-internaat of internaat van het VAPH voor niet-schoolgaanden. Met de invoering van de Multifunctionele Centra (MFC) vervalt deze eis. Voorzieningen kunnen diverse functies aanbieden en diverse doelgroepen bedienen die ruimer gaan dan hun oorspronkelijke erkenning.

MFC's zijn dienstverleningscentra die op een soepele wijze zowel verblijf, dagopvang als mobiele en ambulante begeleiding kunnen aanbieden. Een aantal MFC's bieden daarnaast ook de functie diagnostiek aan (de vroegere OBC's). Een MFC kan de verschillende functies op niveau van de cliënt soepel inzetten om flexibele trajecten aan te bieden en dus vraaggestuurd te kunnen werken. Tevens voorziet het MFC een degelijke ondersteuning van het netwerk, en dit zowel voor, tijdens als na de periodes van residentiële opvang. Dit moet leiden tot een vermindering van de duurtijd van de residentiële opvang en tot een stijging van het aantal jongeren in begeleiding. Deze multifunctionele centra worden bekeken als een tussenstap naar persoonsvolgende financiering, waarbij de gebruiker

meer de eigen regie in handen kan nemen en dus meer ruimte zal hebben om eigen keuzes te maken inzake de wijze waarop zijn ondersteuning wordt georganiseerd.

Alle (semi-)residentiële voorzieningen voor minderjarigen met een handicap binnen het VAPH kunnen functioneren als multifunctioneel centrum. Binnen de integrale jeugdhulp betekent dit dat kinderen en jongeren met een handicap kunnen gebruik maken van een MFC indien minstens de niet-rechtstreeks toegankelijke typemodule dagopvang, verblijf en/of diagnostiek wordt geïndiceerd (in de toekomst zal de functie begeleiding voldoende zijn). In de indicatiestelling wordt vaak een vork van typemodules geïndiceerd om flexibel switchen tussen functies mogelijk te maken voor een MFC. Op die wijze wordt op dit moment de afbakening gemaakt met diensten voor thuisbegeleiding, die zich richten tot kinderen die (nog) geen nood hebben aan ondersteuning van residentiële aard.

Binnen het MFC worden volgende functies gedefinieerd: (1) verblijf; (2) dagopvang: schoolaanvullend; (3) dagopvang: schoolvervangend (dagbesteding) en (4) begeleiding. Daarnaast bieden een beperkt aantal MFC's ook diagnostiek aan.

Schoolaanvullende dagopvang: het aanbieden van handicapspecifieke opvang overdag zonder schoolvervangend karakter gericht op het stimuleren van de ontwikkelingskansen en –mogelijkheden van het kind of de jongere. Met schoolaanvullende dagopvang wordt vooral de klassieke voor- en naschoolse opvang bedoeld. Ook op dagen wanneer er normaal gezien geen school voorzien is (woensdagnamiddag, weekendopvang overdag, ...), wordt de functie dagopvang geregistreerd.

Schoolvervangende dagopvang (dagbesteding): opvang waarbij er binnen de schooluren een alternatief programma wordt aangeboden. Deze opvang dient zoveel mogelijk in samenwerking en in afstemming met een onderwijsinstelling aangeboden te worden. Schoolvervangende dagopvang (dagbesteding) wordt geregistreerd op dagen wanneer er normaal gezien onderwijs voorzien is én er een schoolvervangend programma wordt aangeboden (voor tijdelijk geschorste leerlingen of niet-schoolgaande gebruikers).

De beide functies mogen gecombineerd worden op één dag (bv. halve dag dagopvang en halve dag dagbesteding) maar mogen samen nooit meer dan één dag vormen.

Begeleiding: Hiermee wordt de algemene psychosociale ondersteuning of ADL-assistentie van minimaal één uur en maximaal twee uur bedoeld. Deze begeleiding kan zowel ambulante (het kind /de jongere en/of zijn netwerk verplaatst zich voor de ondersteuning naar de hulpverlener) als mobiele (de hulpverlener verplaatst zich voor de ondersteuning naar het kind/ de jongere en/of zijn netwerk) worden aangeboden.

5.2. DE INTERSECTORALE TOEGANGSPOORT⁶

Als kinderen en jongeren of hun gezin gebruik willen maken van niet-rechtstreeks toegankelijke hulp moet men een aanvraagprocedure doorlopen via de Intersectorale Toegangspoort (ITP) (Maes, 2014). De aanvraag bij de toegangspoort wordt ingediend door een contactpersoon-aanmelder. Elke jeugdhulpaanbieder in Vlaanderen die geregistreerd is in het E-health kadaster kan optreden als

⁶ Deze paragraaf is gebaseerd op Maes, Noens en Heynderickx (2014).

contactpersoon-aanmelder. Ook de erkende multidisciplinaire teams kunnen een aanvraag doen. De contactpersoon-aanmelder vult samen met de cliënt het elektronisch aanmeldingsdocument in (het A-document) en dient dit in bij de toegangspoort in de provincie waar de minderjarige gedomicilieerd is.

De intersectorale toegangspoort bestaat uit twee teams. Een aanvraag komt eerst terecht bij het team indicatiestelling. Dit team checkt de ontvankelijkheid en de volledigheid van de aanvraag en vraagt desgewenst bijkomende informatie aan de contactpersoon-aanmelder en/of bijkomende diagnostiek aan een MDT. Ze gaat na of het kind erkend kan worden als persoon met een handicap. Daarna onderzoekt het team welke gespecialiseerde hulp of begeleiding het betreffende kind en zijn gezin nodig hebben. Het team maakt een indicatiestellingsverslag op, waarin één of meerdere typemodules van jeugdhulp voor een bepaalde periode worden voorgesteld voor het betreffende kind en zijn gezin. Dat kan een combinatie zijn van rechtstreeks en niet-rechtstreeks toegankelijke typemodules. Zowel de cliënt als de contactpersoon-aanmelder krijgen dit verslag.

Het voorstel voor indicatiestelling komt vervolgens terecht bij het team jeugdhulpregie. Dit team helpt de cliënt om de geïndiceerde hulp te vinden bij een dienst of voorziening. Zij registreert de cliënt op een intersectorale registratielijst. Ze gaat vervolgens vraag en aanbod matchen door voor de cliënt relevante jeugdhulpaanbieders te zoeken die de geïndiceerde (type)modules aanbieden. Op basis van deze lijst bepaalt de cliënt samen met de contactpersoon-aanmelder naar welke dienst of voorziening zijn voorkeur uitgaat. De Intersectorale Regionale Prioriteitencommissie (IRPC) bepaalt de prioriteiten van toewijzing. Ze houdt hierbij rekening met de Vlaamse criteria voor prioritering en met de beschikbare plaatsen of middelen. Als er een akkoord is van cliënt en hulpaanbieder, wordt de hulp opgestart (Fase 1). Als er geen match gevonden wordt tussen vraag en aanbod, kan de jeugdhulpregisseur een overleg organiseren met de cliënt, de contactpersoon-aanmelder en potentiële jeugdhulpaanbieders om alsnog een akkoord te vinden voor moeilijk toewijsbare dossiers (Fase 2). Wanneer dit overleg niets oplevert, krijgt de jeugdhulpregisseur een extra toewijzingsmandaat (Fase 3). Hij kan een netwerktafel bijeenroepen met de cliënt, de contactpersoon-aanmelder, potentiële jeugdhulpaanbieders en experts. Er is in deze fase sprake van intersectoraal prioritair toe te wijzen hulpvragen (Andriessen et al., 2014). De IRPC kan beslissen om aan deze hulpvragers een persoonsvolgende convenant toe te kennen. Daardoor worden extra middelen toegekend om ondersteuning voor die persoon te realiseren. Het toewijzingsproces resulteert steeds in een toewijzingsverslag, dat vermeldt welke dienst of voorziening de aan de cliënt toegewezen (type)modules zal realiseren, en gedurende welke periode.

Er zijn ook diverse versnelde procedures voorzien, voor die situaties waarin cliënten zeer snel hulp nodig hebben. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer het kind lijdt aan een snel degeneratieve aandoening. Aanvragen voor versnelde indicatiestelling en toewijzing zijn ook mogelijk voor diagnostiek in een residentiële context, time-out, crisishulp en specifieke acties voor het versterken van de draagkracht van een gezin. Dat gebeurt steeds met instemming van de cliënt. Een akkoord voor dringende hulpverlening is slechts voor een beperkte periode geldig.

Wanneer de geldigheidsduur van een geïndiceerde of toegewezen (type)module verstreken is, of de cliënt wenst beroep te doen op andere vormen van niet-rechtstreeks toegankelijke hulp (die nog niet geïndiceerd werden), dient men een nieuwe aanvraagprocedure op te starten bij de toegangspoort.

5.3. HET VN-VERDRAG EN HET RECHT OP INCLUSIEF ONDERWIJS⁷

Het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (United Nations, 2006) vormt de basis van het nieuwe onderwijs- en ondersteuningsbeleid voor personen met een handicap. Het werd in 2009 door Vlaanderen geratificeerd. Het verdrag gaat uit van een sociaal model van handicap (Maes, 2014). Een handicap wordt niet langer beschouwd als een kenmerk van het individu, maar als een afstemmingsprobleem tussen de persoon met functionele beperkingen en mogelijkheden enerzijds en de samenleving anderzijds. Een handicap betekent dat mensen belemmeringen ondervinden om op een gelijkwaardige manier te participeren in de samenleving. Het is de verantwoordelijkheid van de samenleving in zijn geheel om de omgeving zodanig te veranderen dat alle personen op alle domeinen van het maatschappelijk leven volwaardig kunnen participeren.

Artikel 24 van het VN-verdrag betreft het recht van personen met een handicap op onderwijs. Er wordt resoluut gekozen voor inclusief onderwijs op alle niveaus en voor voorzieningen voor levenslang leren. Die zijn gericht op (1) de volledige ontwikkeling van het menselijk potentieel en het gevoel van waardigheid en eigenwaarde en de versterking van de eerbiediging van mensenrechten, fundamentele vrijheden en de menselijke diversiteit; (2) de optimale ontwikkeling door personen met een handicap van hun persoonlijkheid, talenten en creativiteit, alsmede hun mentale en fysieke mogelijkheden, naar staat van vermogen en (3) het in staat stellen van personen met een handicap om daadwerkelijk te participeren in een vrije maatschappij.

Kinderen en jongeren met een handicap mogen niet op grond van hun handicap worden uitgesloten van het algemene onderwijssysteem. Ze moeten toegang hebben tot inclusief, hoogwaardig en gratis basisonderwijs en tot voortgezet onderwijs en wel op basis van gelijkheid met anderen in de gemeenschap waarin zij leven. Kinderen en jongeren met een handicap moeten binnen het algemene onderwijssysteem de ondersteuning ontvangen die zij nodig hebben om effectieve deelname aan het onderwijs te vergemakkelijken. Enerzijds zijn daartoe redelijke aanpassingen nodig naargelang de behoeften van de persoon in kwestie. Daarnaast zijn doeltreffende, aan het individu aangepaste, ondersteunende maatregelen nodig in omgevingen waarin de cognitieve en sociale ontwikkeling wordt geoptimaliseerd. Personen met een handicap moeten praktische en sociale vaardigheden kunnen verwerven, teneinde hun volledige deelname aan het onderwijs en in het gemeenschapsleven op voet van gelijkheid te vergemakkelijken.

Inclusief onderwijs wordt dus de norm (Petry, 2014). Elke leerling is anders en het onderwijs dient zich daaraan aan te passen. De focus is gericht op hoe het onderwijs moet worden aangepast om tegemoet te komen aan de noden van ieder kind, en wat nodig is om dat te bestendigen en verder te ontwikkelen. Inclusief onderwijs is in die zin een passend antwoord op de bewustwording van de toenemende diversiteit in het onderwijs en een middel voor het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor elke leerling.

⁷ Deze paragraaf stuk is gebaseerd op Maes, Noens en Heynderickx (2014).

5.4. HET M-DECREET ⁸

In 2014 werd het decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (het M-decreet) goedgekeurd door het Vlaamse Parlement. Aansluitend bij het VN-verdrag wordt handicap beschouwd als een afstemmingsprobleem tussen de klas- en schoolcontext en de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling (Petry, 2014). De beperkingen in de participatiemogelijkheden aan het onderwijs komen steeds meer centraal te staan. Op basis van deze nieuwe visie worden met het M-decreet enkele belangrijke wijzigingen doorgevoerd in de organisatie van het onderwijs. Deze wijzigingen treden in voege vanaf 1 september 2015.

Het onderwijs aan kinderen met specifieke noden wordt met het M-decreet georganiseerd volgens de principes van het zorgcontinuüm. Dit continuüm is een opeenvolging van fasen van zorg waarin de onderwijsomgeving in toenemende mate wordt aangepast op het gebied van de aard van het onderwijsaanbod, de pedagogisch-didactische aanpak en de aard en intensiteit van het zorgaanbod (Petry, 2014). In dit zorgcontinuüm worden drie fasen onderscheiden met name brede basiszorg, verhoogde zorg en uitbreiding van zorg. Deze fasen zijn van toepassing op scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs. In de eerste fase, de brede basiszorg, tracht de school vanuit een zorgbeleid de ontwikkeling van alle leerlingen te stimuleren en preventief te werken. Ze doet dit door een krachtige leeromgeving te bieden, de leerlingen systematisch op te volgen en actief te werken aan het verminderen van risicofactoren en het versterken van beschermende factoren. In het buitengewoon onderwijs (BuO) wordt in deze fase een adequaat orthopedagogisch schoolklimaat uitgewerkt dat overeenstemt met de onderwijsbehoeften van de leerlingen. In de fase van verhoogde zorg worden oplossingen en manieren van aanpak gezocht die kunnen gerealiseerd worden binnen de reguliere werking en omkadering van de school in samenwerking met de ouders en de leerling. In het gewoon onderwijs worden in deze fase redelijke aanpassingen voorzien. In het BuO houdt deze fase in dat via individuele handelingsplanning specifieke klemtonen gelegd worden bovenop de doelgroepgebonden basiszorg. De fase van uitbreiding van zorg wordt opgestart wanneer de verhoogde zorg niet meer volstaat en er nood is aan bijkomende inzichten in de onderwijsleersituatie. Op dat moment worden enerzijds de maatregelen uit de vorige fase verdergezet en wordt anderzijds het CLB ingeschakeld om een proces van handelingsgerichte diagnostiek op te starten. Het CLB bepaalt in samenspraak met de school en de ouders welke bijkomende inzet van middelen, hulp of expertise wenselijk is alsook de omvang en de duur daarvan. Mogelijke maatregelen die in deze stap genomen kunnen worden zijn onder andere: werken met een handelingsplan in het gewoon onderwijs, externe begeleiding tijdens of na de schooluren, kiezen van een andere school voor gewoon basis- of secundair onderwijs, inschrijving als GON-leerling, overstap naar het BuO en tijdelijke opvang in een andere setting. Ook binnen het BuO is de fase van uitbreiding van zorg mogelijk wanneer de specifieke aanpak sterk afwijkt van de globale orthopedagogische aanpak die de school voor BuO biedt. Er is dan sprake van een verhoging van de specificiteit van het traject van de leerling binnen de individuele handelingsplanning.

Leerlingen met een handicap hebben recht op redelijke aanpassingen volgens artikel 19 van het Vlaamse Gelijke kansen- en Gelijke behandelingsdecreet en artikel 2 van het VN-Verdrag van 13 december 2006 inzake de Rechten van Personen met een Handicap. Redelijke aanpassingen niet

⁸ Onderstaande beschrijving is met toestemming gebaseerd op en overgenomen uit Petry (2014).

toekennen zonder afdoende verantwoording, wordt beschouwd als een vorm van discriminatie. Een redelijke aanpassing is een maatregel op maat van de persoon met een handicap die het effect van de beperking neutraliseert waarmee deze persoon te maken krijgt in een onaangepaste (school)omgeving (Centrum voor gelijke kansen en racismebestrijding, 2014). Op school kunnen redelijke aanpassingen de vorm aannemen van onder andere aanpassingen aan de school- en klasomgeving, aanpassingen in de aanpak van de leerkracht, en aanpassingen in het curriculum.

De toelating tot het BuO is aan regels onderworpen om te garanderen dat enkel leerlingen die het nodig hebben, tot het BuO worden toegelaten. Het M-decreet voorziet dat voor de toelating van een leerling tot het BuO een verslag van een CLB vereist is waaruit blijkt dat (1) de fasen van het zorgcontinuüm voor de betreffende leerling werden doorlopen, tenzij de school in uitzonderlijke omstandigheden kan motiveren dat het doorlopen van een bepaalde fase niet relevant is; (2) de aanpassingen die nodig zijn om de leerling binnen het gemeenschappelijk curriculum te blijven meenemen ofwel disproportioneel, ofwel onvoldoende zijn; (3) de onderwijsbehoeften van de leerling worden omschreven met toepassing van een classificatiesysteem dat wetenschappelijk onderbouwd is en gebaseerd is op een interactionele visie en een sociaal model van handicap; en (4) de onderwijsbehoeften niet louter toe te schrijven zijn aan een SES-kenmerk van de leerling.

Voor het gewoon onderwijs legt het Vlaams Parlement ontwikkelingsdoelen (voor het kleuteronderwijs) en eindtermen (voor het lager en secundair onderwijs) vast. Deze minimumdoelen moeten bij alle leerlingen nagestreefd worden en voor zoveel mogelijk leerlingen bereikt worden. Het BuO moet echter zijn onderwijsaanbod afstemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van individuele leerlingen. Het maakt daartoe een handelingsplan dat voor een bepaalde periode de ontwikkelingsdoelen en de pedagogisch-didactische planning voor bedoelde leerling(en) vastlegt. Het BuO heeft geen resultaatsverplichting zoals het gewoon onderwijs maar een inspanningsverplichting om de ontwikkelingsdoelen zo goed mogelijk na te streven.

HOOFDSTUK 2

EXPLORATIE VAN DE SITUATIE IN HET BUITENLAND OP VLAK VAN ONDERWIJS AAN KINDEREN MET ERNSTIG MEERVOUDIGE BEPERKINGEN

In dit hoofdstuk willen we kort de situatie in het buitenland bespreken op vlak van onderwijs aan kinderen met ernstig meervoudige beperkingen. We bieden met dit hoofdstuk geen wetenschappelijk overzicht of analyse. We willen enkel illustreren hoe andere landen omgaan met de integratie van zorg en onderwijs aan kinderen met ernstig meervoudige beperkingen. De inhoud van het hoofdstuk is het resultaat van een zeer exploratieve bevraging van contactpersonen in het buitenland. De focus ligt hierbij op de doelgroep van kinderen met ernstig meervoudige beperkingen, over de kinderen met ernstige gedrags- en emotionele problemen kon door de leden van de commissie op korte tijd geen informatie worden verzameld.

1. ALGEMEEN

De cijfers van de scholing van leerlingen met een beperking in Europa worden tweejaarlijks geactualiseerd door de European Agency for Special Needs and Inclusive Education^{9 10}.

De European Agency for Special Needs and Inclusive Education is een agentschap met officiële vertegenwoordigingen van de ministeries van onderwijs van alle Europese landen. In 2011 organiseerde het een thematische conferentie over onderwijs aan kinderen met ernstig meervoudige beperkingen. Het eindrapport bevat een aantal inhoudelijke bedenkingen over theorie en praktijk, en geeft een aantal aanbevelingen, die we hier samenvatten¹¹:

- Kinderen met ernstig meervoudige beperkingen hebben recht op een geïntegreerd onderwijsaanbod net zoals alle kinderen met bijzondere noden.
- Er is een samenwerking nodig tussen verschillende betrokken diensten, die een passende financiering hiervoor moeten krijgen, om een evaluatie te doen van de behoeften en een continue ondersteuning voor kinderen en hun gezinnen te kunnen monitoren.
- Plaatselijke/regionale scholen moeten samenwerken met 'resource centres' (ondersteuningscentra) om de ontwikkeling van een inclusieve ethos en positieve attitudes, een relevant en betekenisvol onderwijsleerplan, met coherente doelstellingen en goed geplande leeransen en –activiteiten te realiseren.

⁹ <http://www.european-agency.org/>

¹⁰ De European Agency for Development in Special Needs Education wijzigde op 1/1/2014 van naam in European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

¹¹ <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Malta-thematic-session-final-paper.pdf>

- Leerkrachten en ondersteuningsstaf moeten effectief communiceren en een waaier van pedagogische benaderingen inzetten, om de actieve participatie van het kind te bevorderen, en de benodigde ondersteuning te organiseren om het leren mogelijk te maken.
- Er is een radicalere visie op het aanbod van diensten nodig, om ervoor te zorgen dat scholen 'leergemeenschappen voor iedereen' worden. Daartoe moet het beste 'speciaal onderwijs' beschikbaar worden in een reguliere omgeving.

2. NEDERLAND¹²

In Nederland moeten jongeren tussen 5 en 18 jaar onderwijs volgen en naar school gaan, totdat ze een startkwalificatie hebben of 18 jaar worden. De leerplicht duurt tot 16 jaar. Jongeren tussen 16 en 18 jaar moeten voldoen aan de kwalificatieplicht, door voltijds dagonderwijs te volgen of leren en werken te combineren. In uitzonderingssituaties kunnen ouders een vrijstelling van de leerplicht vragen. Dit kan bijvoorbeeld omdat het kind ongeschikt is om naar school te gaan omwille van lichamelijke of psychische redenen.

Er zijn geen landelijke criteria voor vrijstelling van leerplicht. Elke gemeente heeft een leerplichtambtenaar en elke gemeente stelt haar eigen criteria op. De leerplichtambtenaren ontmoeten elkaar wel op landelijk niveau. Zij proberen uniformiteit na te streven, maar het zijn de afzonderlijke gemeenten die criteria vaststellen. Het gaat daarbij vooral om criteria die in het kind zelf gelegen zijn, zoals een zeer lage ontwikkelingsleeftijd, zeer ernstige meervoudige beperkingen en/of een zeer ernstige psychiatrische problematiek.

Met de Wet op het Passend Onderwijs (2015) zijn grondige veranderingen ingezet in het Nederlandse onderwijssysteem. Uitgangspunt is dat elk kind recht heeft op passende zorg en onderwijs, afgestemd op zijn of haar behoeften en mogelijkheden. Daartoe dienen scholen gezamenlijk regionale verantwoordelijkheid op te nemen, en heeft elke school een zorgplicht.

Alle schoolbesturen in een bepaalde regio (over netten en onderwijsvormen heen) vormen een samenwerkingsverband. Ze zijn gezamenlijk verantwoordelijk om ervoor te zorgen dat elk kind in de betreffende regio passend onderwijs krijgt, en maken daartoe een ondersteuningsplan op (één maal per 4 jaar). Daarin geven ze aan hoe ze het onderwijs en de extra onderwijsondersteuning in hun regio zullen organiseren. Elke school heeft daarbij een eigen profiel. Voor leerlingen die extra onderwijsondersteuning nodig hebben, moet een duidelijk ontwikkelingsperspectief geformuleerd zijn, op basis van de ondersteuningsbehoeften van de leerling. Er zijn verschillende arrangementen mogelijk om extra ondersteuning te bieden: extra ondersteuning in de gewone school in de groep of in een extra groep, steunklassen in het gewoon onderwijs, tussenvoorzieningen buiten de school, vorming van leerkrachten, team van vliegende leerkrachten, speciaal onderwijs, Het samenwerkingsverband krijgt voor elke leerling basisfinanciering en een vast bedrag ten behoeve van extra onderwijsondersteuning. Het samenwerkingsverband bepaalt zelf of een leerling in aanmerking

¹² Deze informatie werd aangeleverd en toegelicht door Marc Cantrijn, LESCO (Landelijk Expertisecentrum Speciaal Onderwijs), en PO-Raad.

komt voor plaatsing in het (voortgezet) speciaal onderwijs. Zij geven daartoe een toelaatbaarheidsverklaring af en bepalen hoeveel extra financiering de leerling ontvangt bij plaatsing in het speciaal onderwijs. Tevens bepalen zij hoe lang de toelaatbaarheidsverklaring geldig is. Als een specifieke vorm van speciaal onderwijs niet in de regio beschikbaar is, kan de leerling naar een andere regio verwezen worden. Het geld gaat dan met de leerling mee.

Onderwijs aan kinderen met ernstig meervoudige beperkingen kan dus anders georganiseerd worden in verschillende samenwerkingsverbanden. Voor de meeste kinderen met ernstig meervoudige beperkingen schiet zelfs de hoogste onderwijsfinanciering te kort om op verantwoorde wijze onderwijs te verzorgen. De afgelopen jaren is daarom de mogelijkheid in het leven geroepen om AWBZ middelen via de ouders in het onderwijs in te zetten. Extra financiering is nodig om kwaliteitsvol onderwijs aan deze doelgroep mogelijk te maken.

De scholen voor speciaal onderwijs voor kinderen met ernstig meervoudige beperkingen bedienen vaak een grote regio, en worden nu geconfronteerd met diverse regionale samenwerkingsverbanden en -regels. Om dit euvel te verhelpen werden een aantal aspecten opnieuw gecentraliseerd. Er werd een vereenvoudigde toelaatbaarheidsverklaring gemaakt ten behoeve van leerlingen met ernstig meervoudige beperkingen. De samenwerkingsverbanden worden gevraagd om dit formulier te hanteren en meteen voor de gehele schoolperiode af te geven. Daarnaast kunnen scholen die onderwijs verzorgen voor leerlingen met ernstig meervoudige beperkingen extra financiering aanvragen middels een landelijke regeling.

Daarnaast is elke gemeente ook verantwoordelijk voor de jeughulp (Jeugdwet, 2015). Het beleidsplan Jeugd van de gemeente zal moeten afgestemd worden op het ondersteuningsplan Passend Onderwijs. Ten slotte is er de nieuwe Wet Langdurige Zorg (2015) voor mensen die de hele dag intensieve zorg en toezicht nodig hebben. Door afstemming van deze drie initiatieven verwacht men het continueren dan wel nieuw opzetten van diverse onderwijs-zorg-arrangementen. Vooreerst kunnen ouders een deel van hun persoonsgebonden budget / zorg in natura (Wet Langdurige Zorg) inzetten op school. Bij de aanspraak op Wlz-zorg wordt de deelname aan onderwijs niet meegewogen. Daarmee blijft 'dagbesteding' onderdeel van de aanspraak op Wlz-zorg, ook in geval het kind een vorm van onderwijs kan volgen. Er is een gesprekshandleiding ontwikkeld om het gesprek tussen ouders en school over de inzet van het budget of de zorg in natura op de school te faciliteren. Daarin is onder meer de gemiddelde extra zorgkost opgenomen van een leerling met ernstig meervoudige beperkingen op school. Ouders en school kunnen ook beroep doen op een speciaal team dat hen helpt om individueel en op maat tot goede afspraken te komen over de inzet van zorg op school.

Ook de gemeenten en de regionale samenwerkingsverbanden passend onderwijs kunnen elkaar versterken in de ondersteuning van kinderen met meervoudige beperkingen. Door jeugdhulp in en om de school te brengen, kunnen leraren ondersteuning krijgen bij het omgaan met gedrags- en andere opgroei-problematiek, en kunnen leerlingen met een beperking of psychische stoornis begeleiding en persoonlijke verzorging in de klas krijgen. Afstemming tussen het gemeentelijk jeugdplan en het ondersteuningsplan van het samenwerkingsverband is als verplichting opgenomen in de Jeugdwet en in de Wet passend onderwijs.

3. ANDERE EUROPESE LANDEN

Prof. Dr. Jo Lebeer was betrokken bij diverse Europese projecten rond onderwijs aan kinderen met ernstig meervoudige beperkingen (Inside, Inclues, Daffodil, Distinc, Enablin+) ¹³. De Europese netwerkcontacten in het kader van deze projecten werden aangeschreven met de vraag waar kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen naar school gaan. Wat is de wettelijke regeling en wat is de praktijk? Bestaat er in deze landen zoiets als vrijstelling van leerplicht? We geven hieronder beknopt de antwoorden die we kregen op deze vragen weer per land.

Deze gegevens stroken met wat hierover gevonden kon worden in de publicaties van het Europese netwerk Eurydice, een initiatief van de Europese Commissie Eurydice¹⁴. Het Eurydice netwerk bestaat uit 40 nationale units van 36 landen die deelnemen aan het Europese programma voor levenslang leren en verstrekt informatie aan al wie onderwijssystemen en –beleid in Europa vorm geeft. Deze informatie betreft de wijze waarop onderwijs in Europa is gestructureerd en georganiseerd op alle niveaus. De informatie omvat gedetailleerde beschrijvingen en overzichten over nationale onderwijssystemen, vergelijkende thematische rapporten, indicatoren en statistieken, een reeks feiten en cijfers, zoals schoolkalenders, informatie over salarissen van onderwijspersoneel,... Het omvat ook een hoofdstuk over onderwijsondersteuning en –begeleiding, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen ondersteuning en begeleiding in het gewoon en in het buitengewoon onderwijs.

NOORWEGEN

De informatie werd aangeleverd door Gunvor Sønnesyn van de organisatie Pedverket uit Voss (Inside, Daffodil & Inclues partner). In Noorwegen is het onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften geregeld door de Norwegian Act of Education¹⁵ en Statped, een ondersteunings-systeem van de overheid voor speciaal onderwijs¹⁶.

Er bestaat in Noorwegen geen systeem van vrijstelling van leerplicht. Alle kinderen, ongeacht de aard en de ernst van hun beperking, kunnen onderwijs volgen in de dichtstbijzijnde gewone school. De lokale gemeentelijke overheden organiseren het leerplichtonderwijs. Binnen de gewone scholen zijn er specifieke maatregelen of groepen voor de kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. De vroegere scholen buitengewoon onderwijs werden vanaf 1977 bijna allemaal omgevormd tot expertisecentra (kompetansesentre) die ondersteuning bieden (mensen en middelen) op de gewone scholen. Grotere gemeenten brengen soms de kinderen met ernstig meervoudige beperkingen samen in afdelingen binnen reguliere scholen. In Oslo is er één speciale school voor kinderen met een

¹³ <http://www.sclm.ua.ac.be/Project%20INSIDE.htm>;
<http://www.sclm.uantwerpen.be/INCLUESprojectssummary.htm>;
www.daffodilproject.org; www.distinc.org; www.enablinplus.eu

¹⁴ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page

¹⁵ https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/dokumenter/educationact_with_amendments_entered2013.pdf

¹⁶ <http://www.statped.no/Spraksider/In-English/Professional-services-and-areas-of-expertise/Expertise-within-the-specialisation-felds-for-special-needs-education/>

verstandelijke beperking, die ook kinderen met ernstig meervoudige beperkingen opneemt¹⁷. Indien ouders dat wensen, kunnen ze met hun kind terecht in het gewoon onderwijs met dezelfde ondersteuning als in deze speciale school.

Kinderen leven doorgaans in hun gezin, en hebben dagelijks transport van en naar school. De school biedt ook voor- en naschoolse activiteiten aan, maar de lengte van een schooldag moet voor alle kinderen gelijk zijn.

ZWEDEN

De informatie werd aangeleverd door Petri Partanen (Mid-Sweden University, Ostersund; Daffodil partner).

In Zweden bestaat er geen systeem van vrijstelling van leerplicht. Meestal worden de kinderen met ernstig meervoudige beperkingen ingeschreven in de lokale gewone scholen waar ze terecht komen in speciale klassen voor kinderen met ernstige beperkingen met een specifiek curriculum. Als er meervoudige (sensorische) beperkingen zijn, kunnen ze ook terecht in enkele nationale speciale scholen in Zweden. Deze scholen worden ondersteund door de National Agency for Special Education and Schools. Er zijn multidisciplinaire teams en specifiek aangestelde leerkrachten.

Alle kinderen hebben dus een vorm van schools onderwijs. Er zijn twee niveaus in het onderwijssysteem voor kinderen met verstandelijke beperkingen. Kinderen met ernstige meervoudige beperkingen volgen meestal de basisvorm, met name de 'training school'. In deze onderwijsvorm is er een grote mate van vrijheid om het curriculum aan te passen.

POLEN

De informatie werd aangeleverd door Adam Gogacz (Clark's University Academy of Social Sciences, Lodz; Distinc project partner).

Er zijn grondige veranderingen in het Poolse onderwijssysteem. Geïntegreerde klassen en gewone scholen worden de norm. Alleen kinderen met diep verstandelijke beperkingen gaan nog naar speciale scholen. Er zijn recente wettelijke regelingen die scholen verplichten om specifieke ondersteuning te voorzien voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Dat omvat onder meer een ondersteuningsteam (Diagnostic team) in elke school. Deze nieuwe regelingen worden volop geïmplementeerd.

HONGARIJE

De informatie werd aangeleverd door Krisztina Bohacs (Szeged University & Mediated Learning Centre, Budapest; Daffodil Project Partner).

Kinderen met ernstig meervoudige beperkingen gaan niet naar school in Hongarije, ondanks de wettelijke verplichting daartoe. Er is een grote kloof tussen theorie en praktijk. Ze verblijven dus meestal thuis of in dagverblijven en internaten.

¹⁷ <https://haukasen.osloskolen.no/>

TSJECHISCHE REPUBLIEK

De informatie werd aangeleverd door Lenka Krejcová (Charles University in Prague, Department of Psychology; Daffodil partner).

In de Tsjechische Republiek is onderwijs verplicht voor alle kinderen voor een periode van negen jaar. Er is geen systeem van vrijstelling van leerplicht. Kinderen met ernstig meervoudige beperkingen gaan gewoonlijk naar een speciale school. Ze zijn niet geïnccludeerd in gewone scholen. De wet voorziet ook huisonderwijs. Sommige ouders van kinderen met ernstig meervoudige beperkingen verkiezen deze optie en houden hun kind thuis. Ze moeten dan echter aantonen dat ze hun kind zelf een vorm van onderwijs geven.

ROEMENIË

De informatie werd aangeleverd door Reka Orban (Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania; Daffodil & Enablin+ Partner).

In Roemenië is er leerplicht gedurende tien jaar. Personen met ernstig meervoudige beperkingen kunnen echter van onderwijs genieten tot ze 32 jaar oud zijn. Een deel van de kinderen met ernstig meervoudige beperkingen gaat naar de gewone scholen (law nr 446/2006); anderen gaan naar inclusieve speciale klassen of naar speciale scholen. Sommige kinderen genieten van huisonderwijs. Er werden specifieke curricula ontwikkeld voor deze kinderen.

FRANKRIJK

De informatie werd aangeleverd door Eric Zolla (CESAP, Centre de Ressources pour enfants polyhandicapés).

Frankrijk zette de voorbije jaren sterk in op inclusief onderwijs. Er is een toenemend aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewone onderwijs. De overheid nam daartoe verschillende maatregelen, gericht op het voorzien van verschillende inclusieve onderwijstrajecten, het versterken van de professionaliteit van de betrokkenen, het faciliteren van arbeidsintegratie van jongeren met een beperking en het mobiliseren van meer ondersteunende diensten voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften.

In de praktijk wordt onderwijs aan kinderen met ernstig meervoudige beperkingen nog vaak gegeven in scholen voor buitengewoon onderwijs of in medisch-pedagogische instellingen (MPI's). Daar krijgen de kinderen voltijds of deeltijds een aangepast onderwijskundig, therapeutisch en zorgaanbod. Er is geen systeem van vrijstelling van leerplicht. Voor elk kind dient een 'persoonlijk onderwijsplan' ontwikkeld te worden. De uitvoering en evaluatie van het plan worden regelmatig opgevolgd door een onderwijsteam. Voor elke leerling is er een referentieleerkracht die het plan coördineert, het onderwijsteam samenbrengt en contacten onderhoudt met een multidisciplinair ondersteuningsteam (l'équipe pluridisciplinaire de la Maison Départementale Personnes Handicapées MDPH). Binnen de MPI's worden leerkrachten aangesteld door het Ministerie van Onderwijs, die de onderwijseenheid vormen, en die een aangepast en flexibel onderwijsaanbod aan de kinderen met ernstig meervoudige beperkingen mee vorm geven. Meer en meer opteert men er echter voor deze onderwijseenheden niet langer in te bedden in de MPI's, maar in scholen.

PORTUGAL

De informatie werd aangeleverd door Maria José Saragoça (University of Evora; Enablin+ partner).

Alle kinderen moeten 12 jaar naar een school. Er is een wettelijke bepaling dat alle kinderen naar een gewone school moeten (Decree Law 3/2008, 7th January and the Law 21/2008, 12th May). Toch zijn er ook speciale medisch-pedagogische centra, waar vaak kinderen met de meest complexe en intensieve ondersteuningsnoden naartoe gaan. Kinderen met ernstig meervoudige beperkingen kunnen terecht in een gewone school, met een multidisciplinair ondersteuningsteam. In sommige scholen zijn er gespecialiseerde ondersteuningsunits en resource centers voor specifieke doelgroepen, waaronder leerlingen met ernstig meervoudige beperkingen. Deze bevinden zich op de campussen van de gewone scholen. In 2013 waren er 336 gespecialiseerde ondersteuningsunits voor leerlingen met ernstig meervoudige beperkingen. Vrijstelling van de leerplicht wordt enkel in de meest extreme gevallen toegekend.

ITALIË

De informatie werd aangeleverd door Marina Rodocanachi (Vismara Rehabilitation Centre, Don Gnocchi Foundation, Milaan; Enablin+ partner).

Op basis van de wet van 1976 over inclusie in het gewoon onderwijs, gaan de kinderen met een beperking naar een gewone school, ongeacht de aard of de ernst van de beperking. Desondanks gaan sommige kinderen met ernstig meervoudige beperkingen naar speciale scholen of voorzieningen, meestal georganiseerd door private zorginstellingen, enkele ook in publieke voorzieningen.

Er is leerplicht voor tien jaar na de kleuterschool. Vrijstelling is enkel mogelijk voor zeer ernstige gezondheidsproblemen, zoals een progressieve aandoening en continu herstel in het ziekenhuis. In elk publiek ziekenhuis zijn op de afdeling pediatrie echter ook leerkrachten aangesteld door het Ministerie van Onderwijs, die instaan voor het onderwijsaanbod aan gehospitaliseerde kinderen.

Als ouders dat willen kunnen kinderen met ernstig meervoudige beperkingen in principe tot 18 jaar naar school gaan. Ze kunnen ook langer dan vijf jaar in het basisonderwijs blijven. Na de eerste vijf jaren (basisonderwijs) gaan kinderen met ernstig meervoudige beperkingen vaak naar 'geïntegreerde projecten', waar ze een deel van de dag naar een gewone school gaan, en een deel van de dag opgevangen worden in een begeleidingscentrum. Ouders moeten daar echter voor kiezen. Vanaf 15 jaar kunnen kinderen met ernstig meervoudige beperkingen opgevangen worden in dagverblijven in plaats van naar school te gaan.

4. CONCLUSIE

Uit dit overzicht komt naar voren dat kinderen met ernstig meervoudige beperkingen in nagenoeg alle bevraagde landen in principe onderwijs krijgen. Veelal bestaat er geen wettelijk systeem van 'vrijstelling van leerplicht'. Daarbij maakt men op beleidsniveau steeds de principiële keuze voor een vorm van inclusief onderwijs voor deze doelgroep, maar dit wordt zeer verschillend ingevuld: soms in de gewone klas, soms in een speciale klas voor kinderen met ernstig meervoudige beperkingen in de

gewone school. Soms worden er alsnog speciale scholen opgericht. In heel wat van de bevroegde landen spelen de lokale overheden een belangrijke rol in de verantwoordelijkheid voor onderwijs. Er is doorgaans geen centrale aanpak rond deze materie in de landen met een zeer gedecentraliseerd systeem. Tot slot is een belangrijke vaststelling dat, ook als er geen wettelijk systeem van vrijstelling van leerplicht is, dit niet betekent dat alle kinderen ook effectief op school zitten/onderwijs krijgen.

HOOFDSTUK 3

PERSPECTIEF VAN DE DIRECT BETROKKENEN

1. AANPAK VAN DE FOCUSGROEPEN

1.1. SAMENSTELLING VAN DE FOCUSGROEPEN

We stelden vijf focusgroepen samen:

- Directies, leerkrachten, stafmedewerkers en/of paramedisch personeel van scholen voor kinderen met ernstig meervoudige beperkingen (types 2, 4 of 6), inclusief vertegenwoordigers van CLB en onderwijskoepels.
- Directies, leerkrachten, stafmedewerkers en/of paramedisch personeel van scholen voor kinderen met ernstige gedrags- en emotionele stoornissen, inclusief vertegenwoordigers van CLB en onderwijskoepels.
- Directies, stafmedewerkers en/of begeleiders uit semi-internaten, internaten en MFC's voor minderjarigen met een ernstig of diep verstandelijke beperking.
- Directies, stafmedewerkers en/of begeleiders uit semi-internaten, internaten en MFC's voor minderjarigen met ernstige gedrags- en emotionele stoornissen
- Vertegenwoordigers van ouder- en cliëntengroeperingen, GRIP vzw, VGPH

Een overzicht van alle deelnemers is te vinden in bijlage 2. In totaal werden 60 mensen betrokken in de focusgroepen.

1.2. BESPREKING

De globale bedoeling van de focusgroepen was om het perspectief van diverse stakeholders (ouders, scholen, welzijnsvoorzieningen, koepels, ...) op de thematiek te verhelderen, en input te genereren voor de opdracht en het advies van de commissie criteria vrijstelling leerplicht.

Er werden twee rondes georganiseerd. In de eerste ronde kwamen de vijf focusgroepen afzonderlijk samen. Het verloop van de bespreking was als volgt:

- Toelichting bij de opdracht van de commissie criteria vrijstelling leerplicht
- Toelichting bij de bedoeling van de panelgesprekken
- Exploratie van criteria voor vrijstelling van de leerplicht

- Zijn er omstandigheden waardoor een kind niet kan deelnemen aan onderwijs? Welke? Kunnen die helder gedefinieerd worden?
- Wat zijn de voordelen en de valkuilen van een systeem van vrijstelling van leerplicht?
- Worden er nu teveel / te weinig kinderen vrijgesteld van leerplicht? Waarom?
- Wanneer is een vrijstelling van de leerplicht nodig voor een kind?
- Exploratie van randvoorwaarden voor ‘recht op onderwijs voor elk kind’
 - Welke maatregelen zijn er nodig om zoveel mogelijk kinderen te laten participeren aan het onderwijs? Maatregelen vanuit onderwijs? Maatregelen vanuit welzijn? Maatregelen vanuit andere sectoren?
 - Wat zijn vandaag de belangrijkste belemmeringen om onderwijs mogelijk te maken voor alle kinderen?
 - Onder welke vormen is onderwijs mogelijk voor kinderen die niet voltijds naar een school kunnen gaan?
 - Wat zouden de gevolgen zijn van de afschaffing van vrijstelling van de leerplicht? Hoe kunnen die gevolgen ondervangen worden?
- Afspraken over het vervolg
- Verslag en feedback op verslag

In de tweede ronde werden de vertegenwoordigers van de ouders, onderwijs en welzijn gemengd. We maakten één gemengde groep rond kinderen en jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen (GES), en twee (op basis van toeval verdeelde) gemengde groepen rond kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen (EMB) (omwille van het grote aantal deelnemers). Het verloop van de tweede ronde verliep als volgt:

- Feedback op de synthese die gemaakt was na de eerste ronde: aanvullingen, nuanceringen, correcties, ...
- Discussie over enkele basisstellingen
 - Er moet voor elk kind een doelgericht en gesystematiseerd onderwijsaanbod beschikbaar zijn binnen de regio waar het kind woont (maximaal 30 kilometer).
 - Elk kind heeft recht op een inzet van mensen/middelen vanuit onderwijs om dit onderwijsaanbod te realiseren.
 - Voor kinderen met EMB en GES moet een aangepast onderwijsaanbod op maat gerealiseerd kunnen worden, met flexibiliteit in locatie van het onderwijs, frequentie en duur van het onderwijs, en inhoudelijke invulling van het onderwijs.
 - Voor kinderen met EMB en GES is voor dat aangepast onderwijsaanbod een samenwerking tussen onderwijs en welzijn vereist.

- Verdere exploratie van procedures die nodig zijn om onderwijs op maat te realiseren voor kinderen met EMB en GES:
 - Regionaal aanbod van aangepast onderwijs: Hoe kan een regionaal aanbod gerealiseerd worden? Hoe kan men tot afspraken komen wie onderwijs aan deze doelgroepen opneemt? Hoe kan de beleidsmaker werk maken van een betere regionale spreiding (op lange termijn)?
 - Inschrijvingsbeleid: Wat zou er aan het inschrijvingsbeleid van scholen (gewoon – buitengewoon onderwijs) moeten veranderen zodat alle kinderen een onderwijsaanbod kunnen krijgen? Wat is er nodig om dit te realiseren?
 - Controle en opvolging van aangepast traject: Wanneer kan een kind aanspraak maken op een aangepast traject? Wie kan daar toestemming voor geven? Op basis van welke criteria of elementen? Welke rol speelt de onderwijsinspectie hierin? Welke rol speelt CLB resp. de school zelf hierin? Welke rol speelt de Intersectorale Toegangspoort IJH hierin? Wie bepaalt hoe het alternatief onderwijstraject er dan uit ziet? Welke rol spelen ouders hierbij? Wie coördineert de uitwerking en opvolging van dit traject? Op welke wijze kan de controle op de kwaliteit van het aangepast traject gegarandeerd worden? Op welke wijze kan het alternatief onderwijstraject administratief opgevolgd worden (aanwezigheidsdagen)?
 - Versoepeling regelgeving: aanvullingen en correcties bij de lijst van genoemde aanpassingen in de eerste ronde.
 - Vormgeving van onderwijs aan kinderen met EMB en GES: Welke vereisten zijn er naar de inhoudelijke en organisatorische vormgeving van het onderwijs toe? Andere of aangepaste ontwikkelingsdoelen (kwaliteitscontrole onderwijs)? Aangepaste werkvormen? Klasorganisatie? Groepeeringsvorm (afwisselend individueel – groep; homogeen – heterogeen)? Tijd (van 1u tot voltijds)? Personeel (1 leerkracht; multidisciplinair team)?
 - Ondersteuning van scholen in vormgeven aan aangepast aanbod voor jongeren met EMB en GES: Hoe kunnen scholen ondersteund worden bij opleidingstrajecten voor leerkrachten, visie-ontwikkeling, infrastructurele aanpassingen, teamondersteuning, overlegstructuren, ...?
 - Samenwerking onderwijs – welzijn: Hoe kan de samenwerking tussen onderwijs en welzijn gefaciliteerd worden? Welke rol speelt onderwijs resp. welzijn daarin? Hoe kunnen samenwerkingsverbanden onderwijs – welzijn concreet aangestuurd worden?
 - Rol van ouders: Hoe kunnen ouders betrokken worden in het vormgeven aan aangepast onderwijs? Impliceert samenwerking onderwijs – welzijn voor deze kinderen dat ouders sowieso een extra kost betalen?

2. SYNTHESE VAN DE FOCUSGROEPEN M.B.T. KINDEREN EN JONGEREN MET ERNSTIG MEERVOUDIGE BEPERKINGEN (EMB)

Deze paragraaf is een synthese en weergave van de meningen en bedenkingen van de leden van de focusgroepen m.b.t. kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen. Ook de aanbevelingen die in deze paragraaf beschreven worden, zijn geformuleerd door de leden van de focusgroepen. Hoewel in de focusgroepen gezocht werd naar een consensus, worden niet alle aanbevelingen steeds door alle leden van de focusgroepen gedeeld.

2.1. UITGANGSPUNTEN VAN DE FOCUSGROEPEN VOOR ONDERWIJS AAN KINDEREN MET EMB

De volgende uitgangspunten worden onderschreven door het werkveld:

- Voor elk kind met EMB moet een doelgericht en systematisch onderwijsaanbod beschikbaar zijn binnen de regio waar het kind woont, aangepast qua duurtijd van vervoer en aangepast aan de noden en capaciteiten van het kind.
- Elk kind met EMB heeft recht op een inzet van mensen/middelen vanuit onderwijs om dit onderwijsaanbod te realiseren. Elk kind heeft ook recht op een inzet van mensen/middelen vanuit jeugdhulp/zorg om dat onderwijsaanbod te ondersteunen en de bredere zorg mee mogelijk te maken.
- Voor elk kind met EMB moet een aangepast onderwijsaanbod op maat gerealiseerd kunnen worden, met flexibiliteit in locatie van het onderwijs, frequentie en duur van het onderwijs, aanpak en inhoudelijke invulling van het onderwijs.
- Om een aangepast onderwijs- en zorgtraject voor een kind met EMB te kunnen realiseren, is samenwerking tussen onderwijs, welzijn en gezondheidszorg nodig.

2.2. PROCEDURE VAN VRIJSTELLING

Huidige situatie:

Door de deelnemers wordt globaal onderkend dat het statuut 'niet-schoolgaand' niet zozeer te maken heeft met kenmerken van het kind, dan wel met kenmerken van het aanbod. Ze halen daartoe de volgende elementen aan:

- Er is in de loop van de tijd een hele evolutie in kinderen die nu naar school gaan, van wie men dat vroeger nooit zou gedacht hebben.
- Als kinderen tot 15 jaar naar school kunnen en daarna niet meer, heeft dat niet met het kind te maken, maar wel met het aanbod.
- Sommige regio's slagen erin om geen niet-schoolgaande kinderen te hebben, in andere regio's is dat veel minder het geval.

- Een kind wordt als niet-schoolgaand beschouwd door verwijzende instanties als er geen school meer gevonden wordt die een aanbod wil of kan doen voor het kind.

Aanbevelingen vanuit de focusgroepen:

De deelnemers van de focusgroepen pleiten er sterk voor om te vertrekken vanuit het 'recht op onderwijs' van elk kind. Voor elk kind zou op een bepaalde manier een 'onderwijsaanbod' moeten kunnen gerealiseerd en gegarandeerd worden. Onderwijs heeft volgens hen een verantwoordelijkheid ten aanzien van alle kinderen in de samenleving.

- De deelnemers ervaren het onderwijs aan deze kinderen, hoe beperkt in omvang ook, als een grote meerwaarde. Kinderen genieten ervan. Ze komen in een andere sociale context dan de leefgroep. Er wordt gericht gewerkt aan ontwikkelingsdoelen.
- De vrijstelling van leerplicht hangt volgens de deelnemers samen met hoe men onderwijs definieert en vormgeeft. Als men onderwijs anders gaat definiëren en op maat gaat organiseren (zie verder), is een vrijstelling niet meer nodig.
- De deelnemers ervaren het als een probleem als onderwijs geen maatschappelijke verantwoordelijkheid opneemt en geen inspanningsverplichting heeft ten aanzien van de zwakste kinderen. Onderwijs mag een kind niet loslaten, het biedt een referentiekader en opvolging die moet gegarandeerd zijn.
- Een systeem van 'niet-schoolgaanden' gaat volgens de deelnemers in tegen verschillende internationale verdragen en rechtsverklaringen.

De deelnemers benoemen enkele situaties waarin een onderwijsaanbod (tijdelijk of blijvend) volgens hen niet zinvol meer is:

- palliatieve zorgsituaties, waarin geen perspectief meer is
- ernstige medische ingrepen, ziekenhuisopname
- comateuze toestand
- zware epileptische aanvallen die nog niet onder controle zijn.

En zelfs in die situaties kan onderwijs volgens de respondenten soms nog zinvol zijn. Alleen moet men in die situaties voorzichtig zijn dat bijvoorbeeld ouders van een kind in coma zich niet moeten gaan verantwoorden waarom hun kind geen onderwijs volgt. Deze situaties zouden via medische attesten kunnen opgevangen worden. Procedure van vrijstelling van leerplicht is hiervoor niet noodzakelijk.

Als er geen kinderen meer worden vrijgesteld van leerplicht, moet er wel een gepast onderwijsaanbod voorzien zijn, stellen de deelnemers van de focusgroepen. Er zal ook aandacht moeten zijn voor een overgangperiode.

2.3. DE ROL VAN OUDERS

Huidige situatie:

Ouders vertellen dat zij zich niet altijd een gelijkwaardige partner voelen in dit verhaal. Zij voelen zich niet steeds gehoord in hun wensen en keuzes. Ze zijn zeer sterk afhankelijk van het aanbod, en worden soms gedwongen om aanbodgestuurde keuzes te maken (bv. je kind kan hier op school als het ook op internaat gaat; je kind kan na 6 jaar niet meer terecht op deze school). Ze ervaren soms zelfs dat de vrijstelling hen opgedrongen wordt “om strafrechtelijke vervolging te vermijden”.

Anderzijds wijzen vertegenwoordigers van scholen en MFC's er op dat de visie van ouders heel uiteenlopend kan zijn. Sommigen willen dat hun kind naar school gaat, anderen zien de meerwaarde van een onderwijsaanbod voor hun kind helemaal niet. Ouders kiezen soms voor een vrijstelling omdat ze een visie op schools leren (“lezen en schrijven”) hebben die niet rijmt met wat misschien wél mogelijk is voor hun kind. Sommige ouders vrezen ook dat het recht op onderwijs niet compatibel is met het recht op zorg. Om de zorg te vrijwaren, kiezen ze dan voor vrijstelling van de leerplicht.

Ouders beschikken volgens de deelnemers niet steeds over voldoende informatie om keuzes te kunnen maken. Mensen weten niet waar ze terecht kunnen en missen de energie om dat allemaal uit te zoeken. Ze worden veelal zelf op pad gestuurd om alles uit te zoeken wat er kan en niet kan in scholen of MFC's. Er moet ook meer transparantie zijn in het aanbod van scholen: nu is er soms een groot verschil in het aanbod van scholen van hetzelfde type.

Ouders ervaren naar eigen zeggen nog vaak een negatieve beeldvorming over de mogelijkheden van hun kind. De tendens is er “om naar beneden te duwen”, vaak wordt geredeneerd: “dat heeft geen zin meer”, er worden snel plafonds aangegeven. Je zou mogen verwachten dat onderwijs omstandigheden creëert waarbinnen een kind kan leren. Veel leerlingen vallen uit omdat er in de school geen aanbod is dat op hun maat wordt gesneden. Er wordt volgens de ouders heel sterk gekeken naar: “hoe past dit kind in het systeem”, eerder dan: “hoe moeten we het systeem aanpassen voor dit kind?”

Aanbevelingen vanuit de focusgroepen:

De deelnemers benadrukken dat ouders in heel het proces moeten worden meegenomen als een evenwaardige partner, niet als een partij. Hun wensen en keuzes moeten gehoord worden. Ze moeten actief betrokken worden bij het in regie zetten van een aangepast onderwijs- en zorgarrangement voor hun kind en nemen daar ook de finale beslissing over. Het is belangrijk dat daarbij vertrokken wordt van de noden en de mogelijkheden van hun kind. Sommige ouders hebben daarbij ook ondersteuning nodig.

De deelnemers vinden dat ouders de kans moeten krijgen om geïnformeerde keuzes te maken over wat zij wel of niet willen voor hun kind. Zij dienen uitgebreid geïnformeerd te worden over de mogelijkheden van een onderwijsaanbod voor hun kind en over het beschikbare onderwijs- en zorgaanbod. Ouders mogen niet belast worden met het zelf moeten uitzoeken van wat er mogelijk is voor hun kind, in het zelf moeten bijeenbrengen van betrokken partners, in het moeten aangaan van nodeloze gesprekken met scholen/voorzieningen waarvan iedereen weet dat ze geen aanbod kunnen/willen doen voor hun kind.

2.4. HET INSCHRIJVINGSBELEID

Huidige situatie:

Volgens de deelnemers wordt er nu te veel aan de individuele keuze van de school overgelaten of er geïnvesteerd wordt in leerlingen met EMB. Er worden vragen gesteld bij het inschrijvingsrecht – en de realiteit dat vele scholen zelf bepaalde criteria voor inschrijving vooropstellen, waardoor bepaalde kinderen uitgesloten worden. Criteria die genoemd worden zijn bijvoorbeeld: zindelijk zijn, kunnen communiceren, een minimale ontwikkelingsleeftijd hebben,... De deelnemers ervaren ook dat scholen de gehanteerde inschrijvingscriteria en het aanbod doorheen de tijd veranderen naargelang externe factoren (bv. bij grote vraag van kinderen met ASS in de regio, worden de basale klasjes afgebouwd). Weigeringen door scholen voelen voor ouders en verwijzende instanties heel onterecht aan. Het maakt ook dat de ‘zwaardere’ doelgroepen maar in een beperkt aantal scholen terecht komen. De deelnemers vinden het niet acceptabel dat het buitengewoon onderwijs niet inclusief is, en kinderen uitsluit: “We hebben een M-decreet nodig voor het buitengewoon onderwijs”.

Anderzijds is er bij de deelnemers deels ook begrip voor de scholen die criteria hanteren: leerlingen binnen type 2 en binnen type 4 krijgen bijvoorbeeld allemaal dezelfde omkadering, terwijl er grote verschillen kunnen zijn in de intensiteit van de ondersteuningsnoden. De toekenning van middelen is volgens hen niet in verhouding tot de intensiteit van de ondersteuningsnoden. Het hangt volgens de deelnemers vooral af van de attestering van het CLB (opgemaakt in functie van de beste oplossing voor het kind binnen de regio) in welk type het kind terecht komt, en dat kan een groot verschil in omkadering betekenen (bv. type 2 versus type 4). Het huidige ervaren “hokjes”/”type”- denken past niet voor leerlingen met EMB (bv. motorisch type 4 maar verstandelijk type 2). Scholen met een grote, diverse schoolpopulatie hebben momenteel meer mogelijkheden om met ruimtes en middelen te schuiven in functie van de leerlingen met EMB.

Recht op onderwijs is volgens de deelnemers ook in de kleuterscholen vaak niet gegarandeerd: men komt niet of weinig tot onderwijs wegens een gebrek aan omkadering voor de verzorging. TOAH en POAH zijn ook pas mogelijk vanaf 5 jaar.

De deelnemers van de focusgroepen menen dat het inschrijvingsbeleid van scholen en MFC’s niet op elkaar is afgestemd. Scholen kunnen kinderen soms niet langer opvangen, omdat het MFC weigert om extra ondersteuning voor deze kinderen te bieden (op basis van doelgroepafbakening) of omdat kinderen er op de wachtlijst belanden. Vice versa zouden scholen soms kinderen weigeren op te vangen die niet verblijven in semi-internaat of internaat.

Aanbevelingen vanuit de focusgroepen:

Scholen voor buitengewoon onderwijs zijn een essentiële partner om voor kinderen met EMB een aangepast onderwijsaanbod te realiseren. Daarom achten de deelnemers het van belang dat het inschrijvingsrecht voor deze kinderen in het buitengewoon onderwijs gegarandeerd is. Scholen mogen volgens hen geen uitsluitingscriteria hanteren om kinderen met specifieke noden in te schrijven, als de kinderen behoren tot de doelgroep waarvoor zij erkend zijn. Zij zouden niet mogen weigeren om een kind in te schrijven. Het leerrecht zou ook invulling moeten krijgen vanaf de kleuterleeftijd.

Inschrijving moet voor de deelnemers van de focusgroepen méér zijn dan “geen discriminatie”, men moet ook positief omgaan met diversiteit: kinderen en ouders moeten warm onthaald worden vanuit een positieve ingesteldheid ten aanzien van diversiteit en de mogelijkheden van kinderen.

De deelnemers vragen dat het inschrijvingsdecreet in onderwijs en INSISTO binnen welzijn beter op elkaar worden afgestemd.

2.5. VORMGEVING VAN HET ONDERWIJS AAN KINDEREN MET EMB

Huidige situatie:

De deelnemers van de focusgroepen ervaren onwetendheid bij ouders, directies, leerkrachten en paramedici over de mogelijkheden die het onderwijs aan kinderen met EMB kan bieden. Ook bij beleidsactoren en onderwijsinspectie heerst volgens hen soms nog een negatief beeld over de mogelijkheden van kinderen met EMB. De deelnemers benadrukken sterk dat kinderen met EMB kunnen leren en ontwikkelen. Leerkrachten en begeleiders weten soms nog te weinig wat er al aan mogelijkheden en methodieken bestaat om deze kinderen iets bij te leren. Nu hangt de kwaliteit van een leerkracht of begeleider voor deze doelgroep volgens de deelnemers sterk samen met persoonskenmerken, eerder dan met de genoten opleiding.

Scholen die EMB-kinderen opvangen, hebben nu het gevoel dat ze roofofbouw plegen op de paramedische omkadering voor de hoger functionerende kinderen. De scholen die samenwerken met een semi-internaat of internaat creëren die extra omkadering soms vanuit het MFC. Externaten kunnen dat naar eigen zeggen niet, of doen het ten koste van de andere kinderen. Indien externaten een grotere instroom van leerlingen met EMB zouden hebben door een afschaffing van de vrijstelling van leerplicht, zal de ondersteuning van andere leerlingen nog meer onder druk komen te staan. Leerkrachten mogen ook geen verpleegkundige handelingen stellen. Dat beperkt volgens sommigen de mogelijkheden om de groep van kinderen met EMB in een school op te vangen. Anderzijds stelt men dat een leerkracht die teveel moet instaan voor zorg, onvoldoende tijd kan vrijmaken voor onderwijs.

Er worden door sommige deelnemers verschillen ervaren in de financiering van basis- en secundair onderwijs (in BuSO meer onderwijspersoneel en minder paramedische omkadering). Er wordt aangegeven dat de overgang van BuBaO naar BuSO voor de kinderen met EMB vaak een groot probleem is. Na 15 jaar verandert hun statuut soms ineens van schoolgaand naar niet-schoolgaand.

Voor de kinderen met EMB is het leerlingenvervoer een blijvend knelpunt. Sommige kinderen zitten vier uur per dag op een bus. Sommigen komen op woensdag niet naar school, omdat ze dan meer uren op de bus dan op school zouden zitten. Bussen zijn niet steeds aangepast, en individueel leerlingenvervoer wordt volgens de deelnemers slechts zelden toegestaan. Er zou een financiële ondersteuning zijn voor ouders die zelf hun kind brengen, maar dat is beperkt. Het vervoer is eveneens een probleem voor de semi-internaten. Er is wel een regeling, maar die zou niet flexibel genoeg zijn om in een regionaal verband een aanbod te kunnen doen. Men heeft te weinig leerlingen om via het forfait van het VAPH het vervoer te voorzien. Je kan volgens de deelnemers van de focusgroepen niet altijd kiezen voor de beste school omwille van de regelingen inzake leerlingenvervoer.

Men ervaart veel administratieve last in het verzamelen van de afwezigheidsattesten.

Ouders kiezen soms ook voor inclusief onderwijs voor leerlingen met EMB. Ze proberen daarbij ook middelen aan te spreken vanuit welzijn, bv. via PAB, maar belanden met zulke vragen naar eigen zeggen onderaan de wachtlijst.

Aanbevelingen vanuit de focusgroepen:

Om onderwijs voor alle kinderen mogelijk te maken, zijn er volgens de deelnemers vooral flexibele trajecten op maat van het kind nodig. Vele van de huidige niet-schoolgaande kinderen en jongeren kunnen het klassieke onderwijssysteem niet aan (bv. steeds in groep werken, lawaaierige omgeving, vaste structuur van lestijden, voltijds naar school gaan). Om hun leerrecht waar te maken, vragen de deelnemers dat het onderwijs op een alternatieve en aangepaste wijze kan ingevuld worden:

- De doelen moeten op maat van de kinderen en jongeren kunnen bepaald worden, gesitueerd binnen de maatschappelijke context, en aansluitend bij hun noden en capaciteiten.
- Niet alle kinderen kunnen voltijds naar school – deeltijds onderwijs (beperkt aantal uren per dag; sommige dagen wel, andere niet) moet mogelijk zijn. Ook gecombineerde trajecten (onderwijs en dagopvang) moeten mogelijk zijn.
- Onderwijs moet mogelijk zijn op een locatie dicht bij of op de verblijfplaats van de kinderen (bv. onderwijs thuis, onderwijs in de infrastructuur van een MFC). Sommige kinderen zijn medisch te zwak om uren op een bus naar school te zitten. Onderwijs op de verblijfplaats mag ook geen evidentie zijn: waar mogelijk, is het een meerwaarde om kinderen meerdere contexten en (meerdere) sociale contacten te laten ervaren.
- Men moet flexibel kunnen omgaan met de dagindeling (bv. lestijden, middagpauze), met de inhoud (bv. invulling van LO en levensbeschouwelijke vakken) en met de groepeeringsvorm (bv. soms individueel, soms in groep).
- Leerkrachten en opvoeders moeten de kans krijgen een flexibele benadering te hanteren, aangepast aan het kind.
- Zorg moet een wezenlijk deel uitmaken van het aanbod op school (bv. voldoende rustmomenten, aangepaste eetsituaties, verzorgingssituaties).
- Voor kinderen met EMB zou het zinvol kunnen zijn dat er basale groepjes zijn in onderwijs die de grens tussen BuBaO en BuSO overschrijden (tussen 5 en 18 jaar).

Om bovenstaande te kunnen realiseren, zijn de visie en het engagement van de school heel belangrijk. De school moet er voor kiezen om te investeren in kinderen met EMB. De leidinggevenden spelen hierbij een grote rol. Daarnaast zijn ook opleiding en scholing van leerkrachten en begeleiders van cruciaal belang. Niet alles zal volgens de deelnemers echter kunnen gerealiseerd worden in een basisopleiding. Er moeten mogelijkheden zijn om on the job coaching en training te voorzien voor mensen die net beginnen in een school of voorziening. Ook nascholingsinitiatieven voor die groep zijn nodig.

Er is volgens de deelnemers bij deze kinderen meer paramedische omkadering nodig dan voor andere groepen (bv. voor sondevoeding, kiné, veel verzorging doorheen de dag). Er is in de klas vaak ook een

extra kracht nodig: klas-assistent, kinderverzorger, opvoeder. Een financiële incentive voor scholen die deze doelgroep ondersteunen, vindt men aangewezen. De typegebonden financiering strookt, zoals gezegd, niet altijd met de ondersteuningsnood van deze leerlingen.

De infrastructuur moet aangepast zijn – dat vraagt reorganisatie van de school en de pedagogische eenheden, met bv. tilliften, rustruimte, snoezelruimte. Men moet de middelen hebben om investeringen te doen en aangepaste accommodatie uit te bouwen.

Ook inclusief onderwijs mag volgens de deelnemers niet over het hoofd worden gezien. Het VN-verdrag stelt expliciet dat inclusief onderwijs de prioriteit heeft, ongeacht de graad en de aard van de handicap. Sommigen stellen zich vragen bij de haalbaarheid van inclusief onderwijs voor deze kinderen (cf. hun nood aan rust enz.). Maar er kan ook voor deze kinderen een aangepast traject gezocht worden. Inclusie moet hier breed opgevat worden, het kan gedoseerd gebeuren voor deze kinderen en mag niet enkel vanuit een schoolcontext bekeken worden (bv. MFC openstellen voor kinderen zonder een beperking). Contact met gewone kinderen kan erg stimulerend zijn voor kinderen met EMB, zowel naar leren toe, als op sociaal-emotioneel vlak. Ook ouders vinden dit een verrijking.

Voor aanbevelingen van de deelnemers die betrekking hebben op concrete regelgeving, verwijzen we naar paragraaf 2.7. In algemene zin wordt gevraagd dat er binnen onderwijs meer mogelijkheid zou zijn tot flexibiliteit, tot samenwerking en tot sociaal ondernemerschap.

2.6. SAMENWERKING ONDERWIJS –WELZIJN

Huidige situatie:

Binnen welzijn is er volgens de deelnemers het probleem van schaarste, waardoor zorg in dit kader niet gegarandeerd is. De wachtlijsten in welzijn belemmeren de doorstroom op verschillende manieren (uitstroom van +18-jarigen van onderwijs naar dagopvang voor volwassenen, instroom in onderwijs...).

Vertegenwoordigers van MFC's geven aan dat zij meer mogelijkheden hebben om buitenshuis te gaan en kinderen in de gezins- of schoolcontext te ondersteunen, onder meer door de inzet van begeleidend of therapeutisch personeel. Tegelijk ervaren vertegenwoordigers van de scholen dat deze ondersteuning niet 'gegarandeerd' is. Het is een keuze van een individueel MFC om dergelijke mobiele ondersteuning in de schoolse context te voorzien. Vele scholen ervaren dat de samenwerking minder evident is dan vroeger. MFC's bepalen zelf welke modules ze uitwerken, en kiezen vaak voor vakantiewerking, verblijf, woensdagnamiddag-opvang etc. Volgens de deelnemers benutten MFC's nog te weinig de mogelijkheden die ze hebben om kinderen ook in een schoolse context te ondersteunen.

Niet alle leerkrachten/scholen kunnen/willen buiten de schooluren nog veel overleg organiseren. Er wordt door de deelnemers ook aangegeven dat niet in alle onderwijsnetten de ondersteuning vanuit welzijn voor deze kinderen vanzelfsprekend is. In het gemeenschapsonderwijs kent men die cultuur veel minder.

Er wordt door scholen en voorzieningen volop 'geëxperimenteerd' met TOAH en POAH. Door vele scholen wordt POAH en TOAH als een mogelijkheid ervaren om samenwerking tussen onderwijs en

welzijn (opnieuw) op gang te brengen. Het systeem kent volgens hen ook beperkingen (bv. beperkt aantal uren, moeilijk vertrouwensband op te bouwen met het kind, in principe enkel een individueel aanbod). Daar waar men de middelen kan poolen voor meerdere kinderen, wordt een beter aanbod mogelijk. De aantrekkingskracht van het systeem zit er volgens de deelnemers vooral in dat voor kinderen individuele onderwijsuren kunnen gegenereerd worden, die zeer flexibel en op een andere locatie kunnen ingezet worden. Sommigen benoemen het als een dubbele financiering. Hetzelfde geldt voor geïntegreerde settings waar middelen van onderwijs en welzijn gepoold worden. De deelnemers zijn het er niet over eens of dit als 'dubbele' financiering moet beschouwd worden. Het gaat hier immers om een groep van zeer zorgintensieve kinderen waar meer middelen nodig zijn om een aanbod te kunnen realiseren. Externaten merken echter op dat zij hun aanbod gerealiseerd moeten krijgen zonder die extra input vanuit welzijn.

De deelnemers geven aan dat er onduidelijkheid is over de vraag of de 'schoolvervangende dagopvang' voor schoolgaande kinderen en jongeren effectief zal vergoed worden. Men vreest dat dat enkel het geval zal zijn voor die kinderen die exclusief in schoolvervangende dagopvang zitten. Dat zou gecombineerde trajecten belemmeren. En dit ondanks het feit dat voor de module 'schoolvervangende dagopvang' vanuit het beleid expliciet samenwerking met onderwijs verwacht wordt.

Men klaagt aan dat er een fundamentele ongelijkheid blijft in financiële bijdrage voor ouders als zij hun kind gratis naar school kunnen laten gaan, dan wel een financiële bijdrage moeten betalen als hun kind naar een dagopvang gaat.

Er worden op dit moment, zowel door de scholen als door de welzijnsvoorzieningen, heel wat creatieve oplossingen bedacht, om toch onderwijs voor kinderen met EMB mogelijk te maken. Er bestaan op de werkvloer mooie initiatieven. Veel scholen houden dit echter voor zich en durven hun soms goede praktijken niet bekend maken omdat het niet mag of op de grens ligt van wat qua regelgeving mag. Terwijl ze volgens de deelnemers eigenlijk zeer inspirerend zouden kunnen zijn.

Aanbevelingen vanuit de focusgroepen:

Zowel deelnemers vanuit onderwijs als vanuit welzijn zijn ervan overtuigd dat kwaliteitsvolle onderwijs- en zorgarrangementen voor kinderen met EMB gerealiseerd moeten worden in een nauwe samenwerking tussen onderwijs en welzijn. In die samenwerking ligt een grote kracht. Welzijn mag hier niet gelijk gesteld worden met MFC. Ook vanuit andere diensten kan zorg geboden worden (bv. verpleegkundigen vanuit dienst thuisverpleging, PAB, art.60 OCMW's). Indien scholen voor deze doelgroep ook zouden kunnen samenwerken met voorzieningen uit de volwassenenzorg (bv. FAM), zouden er extra mogelijkheden gecreëerd worden.

Een school kan dit niet alleen, vinden de meesten. De activatie gaat verloren indien men vanuit het onderwijs teveel tijd moet besteden aan zorg. Tevens brengt het zorgpersoneel expertise in die men vanuit onderwijs meent te ontbreken. Omgekeerd missen begeleiders in de welzijnssector volgens de deelnemers onderwijskundige en pedagogisch-didactische expertise om een aangepast onderwijsaanbod te kunnen realiseren voor de doelgroep. Ondersteuning vanuit onderwijs en welzijn is dus niet inwisselbaar, wel complementair. De benodigde complementariteit en flexibiliteit kunnen het best gecreëerd worden als de school en de welzijnsvoorziening dicht bij elkaar liggen. Dan kunnen leerlingen bijvoorbeeld om medische redenen uitslapen en dan naar school gaan, of in het midden van

de dag even uit de klas gaan en gaan rusten. Men kan dan ook middelen poolen en personeel als één team inzetten. Anderen menen echter dat dit niet essentieel is. Een externaat kan ook op andere manieren een aangepast en kwaliteitsvol onderwijsleer- en zorgaanbod creëren.

De deelnemers benadrukken het belang om een kind altijd te benaderen als totale persoon, vanuit een holistische benadering. Een kind is nooit alleen voorwerp van zorg. Onderwijs past binnen de totale benadering van het kind, net zoals eten, drinken, motorische stimulering... Als een kind enkel bij opvoeders terecht komt, en steeds tussen de vier muren van een welzijnsvoorziening verblijft, dan mist hij iets. Begeleiders en leerkrachten hebben een eigen kijk en een eigen professionaliteit. Een kind moet altijd het recht behouden dat hij zowel benaderd wordt door mensen met een leerinstelling als door mensen met een zorginstelling. Beide invalshoeken moeten volgens de deelnemers gewaarborgd blijven.

Samenwerking kan complementair (=niet per se samen, maar aanvullend, bv. enkele dagen naar school en enkele dagen naar MFC, of enkel in de vakanties naar het MFC) en geïntegreerd (=samen) zijn. Dit is afhankelijk van de noden van het kind. Hierbij mag niet vertrokken worden van specifieke settings en hun mogelijkheden, maar moet gezocht worden naar samenwerking tussen settings die tegemoet komen aan de noden van het kind. Daarbij vragen de deelnemers dat er voldoende tijd en middelen voorzien worden zodat mensen van onderwijs en welzijn samen kunnen overleggen en een gezamenlijk traject voor het kind kunnen uittekenen.

Daarbij moet ook goed nagedacht worden over wie wat gaat financieren. ‘Leren en onderwijs’ en ‘zorg’ zijn gekoppeld aan aparte financieringsstromen en beleidsdomeinen, ook al vloeien ze in de praktijk over in elkaar.

De deelnemers pleiten er niet voor om zonder meer een leerkracht aan te stellen in een welzijnsvoorziening. De link met onderwijs en met een school moet blijven. Dan kan een leerkracht ook terugvallen op collega’s in een school en op het referentiekader van onderwijs. Omgekeerd, bij inzet van extra personeel in de onderwijsomgeving, moet er volgens de deelnemers over gewaakt worden dat dit voor de kinderen op een veilige manier gebeurt. Er moet gewerkt kunnen worden met vaste mensen, in functie van de vertrouwdheid voor de kinderen en het goed op elkaar ingespeeld zijn van de betrokken personeelsleden. Alle betrokkenen moeten ook samen werken aan eenzelfde handelingsplan.

2.7. VOORSTELLEN DOOR DE DEELNEMERS VAN DE FOCUSGROEPEN VOOR AANPASSINGEN VAN DE REGELGEVING

Vanuit de focusgroep werden onderstaande suggesties gedaan betreffende aanpassing van de regelgeving:

- onder voorwaarden toestaan van minder dan voltijds onderwijs (beperkt aantal uren, beperkt aantal dagen). Deze mogelijkheid zou gedurende een langere periode moeten kunnen toegestaan worden, zodat de administratieve rompslomp mindert;
- onder voorwaarden toestaan van een gecombineerd traject onderwijs – dagopvang met financiering zowel vanuit onderwijs als vanuit welzijn;

- onder voorwaarden toestaan van onderwijs op de verblijfplaats van het kind (anders dan thuis);
- mogelijk maken van aangepast onderwijs voor kleuters met EMB (< 5 jaar);
- minder strikt hanteren van leeftijdsgrenzen van BuBaO en BuSO;
- soepel hanteren van attestering voor types en opleidingsvormen (wisseling doorheen het jaar);
- extra omkadering voor EMB-kinderen: assistent/kinderverzorger/opvoeder in de klas, bijkomende verpleegkundige en paramedische omkadering;
- aangepast en individueel leerlingenvervoer;
- financiering van opleidings- en coachingstrajecten en teamondersteuning van leerkrachten die met deze doelgroep werken.

2.8. TOEWIJZING, CONTROLE EN OPVOLGING VAN HET AANGEPAST TRAJECT

Voor de kinderen met EMB is volgens de deelnemers dus een aangepast onderwijs- en zorgtraject nodig. Wat dat onderwijs- en zorgtraject precies inhoudt, dient door diverse partners en best door een multidisciplinair team bepaald te worden, en moet ook door een externe instantie gecontroleerd worden. Het moet immers op een verantwoorde manier gebeuren. Er moet een vorm van extern toezicht zijn op de concrete invulling. Het aanbod moet systematiek hebben. Men moet ook naar de maatschappij toe de middelen verantwoorden.

Vanuit de focusgroepen kwam er geen eenduidige uitspraak over wie dan precies die rol moet opnemen. Wel werd benadrukt dat de invulling van het traject moet gebeuren door wie het kind goed kent. Dit kan best opgenomen worden door een netwerk van verschillende partners, met een brede kijk op ontwikkeling. Genoemde instanties zijn:

- het CLB: er moet dan wel een wisselwerking zijn met een COS of andere gespecialiseerde setting, want niet elk CLB heeft die expertise in huis.

Pro: eenmaal het kind is ingeschreven in een school, is het CLB automatisch betrokken. Met een kind van 2,5 jaar gaan ouders naar het gewoon onderwijs óf naar het CLB. CLB heeft zicht op het regionale aanbod. Enkel het CLB mag momenteel nog attesten uitschrijven voor buitengewoon onderwijs.

Contra: taakbelasting, het CLB staat sterk onder druk. Het gewone CLB kent het BuO niet.

- het COS: hun multidisciplinaire sterkte zou kunnen uitgebreid worden naar onderwijs toe.

Pro: het COS ziet zeer veel van deze kinderen met EMB.

Contra: er zijn lange wachtlijsten. Er is slechts één COS per provincie. Ze hebben mogelijk onvoldoende zicht op het regionaal aanbod.

- thuisbegeleidingsdiensten

Pro: zij kunnen partners bijeenbrengen, sommige diensten doen dat nu al.

Contra: niet alle ouders hebben thuisbegeleiding. Niet alle thuisbegeleidingsdiensten nemen op dit moment een rol op vlak van onderwijs op.

- Kind en Gezin:

Pro: zij zijn reeds betrokken bij kinderen op zeer jonge leeftijd.

Contra: ouders moeten dan al weten dat er een probleem is en dat aanvaard hebben.

Momenteel zijn er volgens de deelnemers reeds heel wat good practices waarbij, wanneer een kind uit het onderwijssysteem dreigt te vallen, alle partners vanuit onderwijs en welzijn bijeengebracht worden en bekeken wordt wat mogelijk is vanuit een samenwerking.

2.9. REGIONAAL AANBOD VAN AANGEPAST ONDERWIJS

Huidige situatie:

De deelnemers geven aan dat er momenteel niet in elke regio een gepast onderwijs-zorg-aanbod is voor deze kinderen. Soms zijn de settings er niet, soms is het engagement er niet, soms is er geen plaats voor het kind.

Zowel scholen als welzijnsvoorzieningen zouden volgens hen nog te weinig de mogelijkheden tot decentralisatie en delocalisatie benutten. Scholen zijn niet geneigd om nieuwe vestigingsplaatsen te openen. Er zouden ook belemmeringen zijn: door de oprichtingsnormen zou het niet zo eenvoudig zijn als BuO bijvoorbeeld een type 2 op te richten (bv. aantal leerlingen is bepalend, je zou moeten kunnen starten met een kleiner aantal leerlingen). Men zegt vrijheid en kans tot sociaal ondernemerschap te missen binnen onderwijs. Ook welzijnsvoorzieningen zouden niet altijd hun verantwoordelijkheid nemen in het ondersteunen van de schoolse context voor de zwakke kinderen. Aan de andere kant zijn er volgens de deelnemers momenteel MFC's zijn die POAH aanvragen maar dat niet goedgekeurd krijgen, of die geen scholen vinden met wie ze kunnen samenwerken.

Er zijn lokale overlegplatforms zowel binnen onderwijs als welzijn, die op hun verantwoordelijkheid moeten gewezen worden. Maar daar zitten onderwijs en welzijn nog steeds apart. Er vindt volgens de deelnemers soms regionaal overleg met alle betrokken partners plaats, maar dit overleg gebeurt niet structureel. Overleg leidt ook niet altijd tot een meer gespreid aanbod.

Aanbevelingen vanuit de focusgroepen:

Men meent dat in elke regio duidelijk zou moeten zijn welke scholen en welzijnsvoorzieningen de betreffende doelgroep opvangen. Er moet binnen elke regio een onderwijs- en zorgaanbod aanwezig zijn voor deze groep. Ook moet duidelijk zijn voor elke school welk MFC zijn verantwoordelijkheid wil opnemen om te ondersteunen. Daartoe moeten regionale verantwoordelijkheden en afspraken vastgelegd worden. Je moet als regio verantwoordelijk geplaatst worden voor de kinderen in je regio. Op die manier moet bewaakt worden dat er voldoende aanbod is voor deze kinderen.

Regio's zouden de mogelijkheid en de middelen moeten krijgen om (over sectoren heen) middelen te poolen om creatief nieuw aanbod te ontwikkelen.

3. SYNTHESE VAN DE FOCUSGROEPEN M.B.T. KINDEREN EN JONGEREN MET ERNSTIGE GEDRAGS- EN EMOTIONELE PROBLEMEN (GES)

Deze paragraaf is een synthese en weergave van de meningen en bedenkingen van de leden van de focusgroepen m.b.t. kinderen en jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen. Ook de aanbevelingen die in deze paragraaf beschreven worden, zijn geformuleerd door de leden van de focusgroepen. Hoewel in de focusgroepen gezocht werd naar een consensus, worden niet alle aanbevelingen steeds door alle leden van de focusgroepen gedeeld.

3.1. GES?

Door de deelnemers wordt benadrukt dat rond deze thematiek niet zonder meer naar de GES-groep mag verwezen worden. Het gaat volgens hen niet over de hele doelgroep GES, wel over een groep kinderen en jongeren met ernstige sociaal-emotionele problemen, die niet voltijds naar school kunnen. Kinderen met autismespectrumstoornissen behoren volgens de deelnemers evenmin noodzakelijk tot deze doelgroep. En aanvullend wijst men erop dat ook bij normaal begaafde jongeren de vrijstellingsproblematiek aan de orde kan zijn.

Het gaat wel om jongeren die aanhoudend sterk grensoverschrijdend en/of agressief gedrag stellen, en bij alle leerkrachten de klaswerking ernstig verstoren. Er is ook vaak sprake van een groot schoolverloop waarbij het probleem hardnekkig is en zich steeds herhaalt.

3.2. UITGANGSPUNTEN VAN DE FOCUSGROEPEN VOOR ONDERWIJS AAN KINDEREN MET GES

De volgende uitgangspunten worden onderschreven vanuit het werkveld:

- Er moet voor elke jongere een onderwijsaanbod beschikbaar zijn binnen de regio waar hij/zij woont of verblijft. Dit aanbod moet voldoende toegankelijk/bereikbaar zijn voor de jongere (qua afstand, duur, haalbaarheid voor kind en ouders).
- Elke jongere heeft recht op een inzet van mensen/middelen vanuit onderwijs om dit onderwijsaanbod te realiseren.
- Voor jongeren die nu uit de boot vallen, moet een onderwijsaanbod op maat gerealiseerd kunnen worden, vertrekkend van de noden en capaciteiten van de jongere, en met flexibiliteit in locatie van het onderwijs, frequentie en duur van het onderwijs, en inhoudelijke invulling van het onderwijs. Dit onderwijsaanbod dient zoveel als mogelijk in gewone omstandigheden plaats te vinden, waarbij de jongere deel kan blijven uitmaken van een (school)gemeenschap.
- Voor jongeren die nu uit de boot vallen, moet het onderwijsaanbod op maat kaderen binnen een gezamenlijk traject dat door ouders, onderwijs, welzijn, gezondheidszorg en justitie voor

de jongere wordt opgezet. Door middel van sectoroverschrijdende samenwerking moeten de diverse levensdomeinen ondersteund worden.

3.3. PROCEDURE VAN VRIJSTELLING

Huidige situatie:

Vanuit de praktijk wordt onderkend dat het systeem van vrijstelling van leerplicht minder vaak gebruikt wordt voor kinderen en jongeren met GES-problematiek. Als het gebruikt wordt, is het veelal voor kinderen die een meervoudige problematiek hebben (verstandelijke beperking, ernstig ASS, ernstige gedrags- of psychische problematiek) die het niet aankunnen om in een klassieke onderwijssetting opgevangen te worden en die bijvoorbeeld in een semi-internaat niet-schoolgaanden worden opgevangen. Veelal wordt niet gekozen voor een definitieve vrijstelling, maar voor tijdelijke vrijstelling, ofwel voor een tussenweg via TOAH, die nadien soms POAH wordt.

Als er geen MFC (beschikbaar) is, zijn er volgens de deelnemers weinig opvangmogelijkheden voor deze jongeren. Soms zijn er ook tijdelijke time-outs in kinderpsychiatrie of in time-out projecten (binnen onderwijs, binnen welzijn, binnen alternatieve circuits).

Toch wordt opgemerkt dat de cijfers i.v.m. vrijstelling wellicht een onderschatting zijn, omdat er heel wat jongeren met GES wel schoolgaand zijn, maar toch vele schooldagen niet naar school gaan, maar in een andere setting dagopvang krijgen (schoolvervangende dagopvang in MFC, alternatieve dagopvang, zorgboer) of zelfs thuis zitten of op straat rondhangen (met doktersbriefje, spijbeldossiers). Die laatste groep mag zeker niet vergeten worden. De deelnemers vinden het bevreemdend dat professionelen zich vaak weinig vragen stellen bij de aanhoudende 'gewettigde afwezigheid' van jongeren.

Aanbevelingen vanuit de focusgroepen:

Men vindt het belangrijk dat er alles aan gedaan wordt om ervoor te zorgen dat kinderen en jongeren met GES-problematiek naar school kunnen gaan en onderwijs kunnen krijgen. Dat is een recht van alle kinderen. Elk kind heeft recht op onderwijs. Vrijstelling van leerplicht is volgens de deelnemers sterk curatief gedacht en is gericht op uitsluiting. Onderwijs moet zichzelf volgens hen meer in vraag stellen en aangepaste trajecten aanbieden aan deze jongeren. De vrijstelling van leerplicht hangt samen met hoe men onderwijs definieert en vormgeeft. Al te vaak wordt onderwijs verengd tot 'voltijds naar school gaan'. Als men onderwijs anders gaat definiëren en op maat van de jongere gaat organiseren, is een vrijstelling niet nodig. Veel leerlingen vallen uit de boot omdat er geen aanbod is dat op hun maat wordt gesneden. Er wordt volgens de deelnemers heel sterk gekeken naar: "hoe past dit kind in ons systeem", eerder dan: "hoe moeten we ons systeem aanpassen voor dit kind?"

De deelnemers vinden dat er sowieso een onderwijsaanbod moet zijn voor deze jongeren. Vrijstelling van leerplicht is volgens hen geen oplossing, want dan kunnen jongeren thuis zitten of op straat rondhangen. Ook voor deze jongeren moet het onderwijs bepaalde einddoelen nastreven. Onderwijs heeft een maatschappelijke opdracht: jongeren voorbereiden op het leven als volwassene in de samenleving (cf. tewerkstelling, sociale vaardigheden). Vrijstelling voor deze jongeren zou betekenen dat ze maatschappelijk losgelaten worden. Scholen moeten ook voor deze jongeren een engagement

opnemen, samen met andere partners. Een jongere moet behoren tot een schoolgemeenschap en niet enkel tot een welzijnsgroep. Jongeren vragen daar ook heel erg naar, het gaat om ergens bij horen, al is het maar een halve dag per week of per maand. 'Naar school gaan' is voor deze jongeren een heel belangrijk aspect van hun identiteit. Tevens worden door de vrijstelling een aantal voordelen aan kinderen ontnomen bv. medisch schooltoezicht, een abonnement van De Lijn of trein, studietoelage.

3.4. DE ROL VAN OUDERS EN DE JONGERE

Huidige situatie:

Ouders en jongeren voelen zich niet altijd een gelijkwaardige partner in dit verhaal. Zij voelen zich niet steeds gehoord in hun wensen en keuzes. Soms wordt er volgens de ouders in de focusgroepen overlegd en beslist zuiver op basis van 'het dossier'. Ouders zijn zeer sterk afhankelijk van het aanbod, en worden soms gedwongen om aanbodgestuurde keuzes te maken (bv. je kind kan hier op school als het ook op internaat gaat; je kind kan niet meer naar deze school). Er leeft de bezorgdheid dat met de komst van het M-decreet de positie van ouders nog moeilijker gaat worden. Jongeren met een GES-problematiek worden immers uit vele scholen en voorzieningen geweerd.

Ouders en jongeren zouden niet steeds over voldoende informatie beschikken om zelf keuzes te maken. Mensen weten niet waar ze terecht kunnen en missen soms de energie om dat allemaal zelf uit te zoeken. Ze worden veelal zelf op pad gestuurd om alles uit te zoeken wat er kan en niet kan in scholen of MFC's.

Ouders en de jongeren zelf ervaren nog vaak een negatieve beeldvorming over hun mogelijkheden. Ouders ervaren de tendens "om naar beneden te duwen", vaak wordt geredeneerd: "dat heeft geen zin meer", er worden naar hun aanvoelen snel plafonds aangegeven.

Scholen vragen zich dan weer af of de betrokkenheid van ouders steeds mogelijk is. Vele ouders van de betreffende doelgroep zijn volgens de deelnemers van de focusgroepen met basisbehoeften en 'overleven' bezig, en tonen zich weinig betrokken op het onderwijstraject van hun kind. Men ervaart het ook als moeilijk om de stem van de jongere zelf een plaats te geven in het traject. Binnen welzijn tracht men bijvoorbeeld met de jongere te werken rond kwaliteit van leven, maar het is niet evident om de vertaalslag te maken naar onderwijs. Het is nochtans heel belangrijk dat de jongere in dit verhaal een stem heeft en gehoord wordt.

Aanbevelingen vanuit de focusgroepen:

In alle geval moeten ouders en jongeren in heel het proces worden meegenomen als een evenwaardige partner, niet als een partij. Ze moeten gehoord worden, er moet samen naar een oplossing gezocht worden. Ze moeten actief betrokken worden bij het in regie zetten van een aangepast onderwijs-welzijnstraject en nemen daar ook de finale beslissing over. Het moet aan hun wensen tegemoet komen en een antwoord bieden op hun vragen. Volgens de deelnemers hebben sommige ouders en jongeren daarbij ondersteuning nodig. Vooral ouders uit de lagere sociale klasse, in problematische opvoedingssituaties, vormen een kwetsbare groep.

Ouders en jongeren moeten de kans krijgen om geïnformeerde keuzes te maken over wat zij wel of niet willen. Zij dienen uitgebreid geïnformeerd te worden over het beschikbare aanbod. Ouders mogen niet belast worden met het zelf moeten uitzoeken van wat er mogelijk is voor hun kind en in het zelf moeten bijeenbrengen van betrokken partners.

Er moet volgens de deelnemers van de focusgroepen op een meer bedachtzame manier worden omgegaan met informatie. Ouders en jongeren moeten eigenaar van hun dossier zijn.

3.5. HET INSCHRIJVINGSBELEID

Huidige situatie:

Jongeren met een GES-problematiek passen volgens de deelnemers vaak niet in het hokje van de types en opleidingsvormen. Het concrete aanbod van een school is vaak meer doorslaggevend. De opleidingsvormen zijn een belemmerende factor in een goede, trajectmatige begeleiding van deze jongeren. De opleidingsvormen staan jammer genoeg nog steeds beschreven in het M-decreet.

Men stelt vragen bij het inschrijvingsrecht – en de realiteit dat vele scholen zelf bepaalde criteria voor inschrijving vooropstellen, waardoor bepaalde kinderen uitgesloten worden. Weigeringen door scholen voelen voor ouders en verwijzende instanties heel onterecht aan. Het maakt volgens hen ook dat de ‘zwaardere’ doelgroepen slechts bij een beperkt aantal scholen terecht komen. Men vindt het niet acceptabel dat het (buiten)gewoon onderwijs niet inclusief is, en kinderen uitsluit. Nu wordt er te veel aan de individuele keuze van de school overgelaten.

Er leven nog veel vragen rond de afstemming tussen het inschrijvingsbeleid van onderwijs en integrale jeugdhulp. Er bestaan zowel in onderwijs als welzijn wachtlijsten die niet op elkaar afgestemd zijn. Scholen geven soms aan kinderen niet langer te kunnen opvangen, omdat het MFC weigert om extra ondersteuning voor deze kinderen te bieden (op basis van doelgroepafbakening of plaats). Anderzijds ervaren scholen veel moeilijkheden om na 1 februari nog een plaats te vinden voor een GES—jongere.

De wachtlijsten van de Intersectorale Toegangspoort en de diverse sectoren zorgen ervoor dat het lang kan duren voor aanvullende zorg geboden wordt. Meer nog, door de beperkte budgetten is er momenteel geen ‘recht op zorg’. Soms bieden ouders en jongeren ook weerstand om zorg aan te vragen.

Aanbevelingen vanuit de focusgroepen:

Het inschrijvingsrecht moet ook voor deze jongeren gegarandeerd zijn. Scholen voor buitengewoon onderwijs mogen geen uitsluitingscriteria hanteren om kinderen en jongeren met GES-problematiek in te schrijven, als de kinderen behoren tot de doelgroep waarvoor zij erkend zijn. Zij kunnen niet weigeren om een kind in te schrijven. Scholen moeten er voor kiezen om te investeren in deze jongeren. De leidinggevendenden spelen hierbij een grote rol.

Inschrijving moet volgens de deelnemers méér zijn dan “geen discriminatie”, men moet ook positief omgaan met diversiteit: jongeren en ouders moeten warm onthaald worden vanuit een positieve ingesteldheid ten aanzien van diversiteit en de mogelijkheden van de jongeren.

Het inschrijvingsdecreet in onderwijs en INSISTO binnen welzijn moeten beter op elkaar worden afgestemd.

3.6. VORMGEVING VAN HET ONDERWIJS AAN KINDEREN MET GES

Huidige situatie:

Soms heeft men de ervaring dat men te lang blijft proberen in het gewoon onderwijs. Men start dan te laat een degelijk diagnostisch traject, waardoor al veel problemen geëscaleerd zijn. De deelnemers vrezen dat dit mogelijk zal versterkt worden door het M-decreet. Scholen binnen het gewoon onderwijs hebben onvoldoende middelen om deze kinderen op te vangen. Mogelijk zullen deze kinderen er van het kastje naar de muur worden gestuurd.

Scholen die nu trajecten voor deze leerlingen trachten vorm te geven, investeren daar naar eigen zeggen veel in. Dat heeft gevolgen voor de draagkracht van de school, het leidt vaak tot personeelwissels, je kan soms moeilijk mensen blijven motiveren om dat te doen. De omkadering en middelen ontbreken om dit goed vorm te kunnen geven. Anderzijds wordt ook aangegeven dat sommige type 3-scholen nog weinig visie en beleid ontwikkeld hebben over hoe zij de bijkomende paramedische omkadering die gecreëerd werd in de scholen naar aanleiding van de overgang naar MFC, zinvol kunnen inzetten. Dit geldt uiteraard niet voor scholen die geen MFC hebben.

Leerlingenvervoer vormt een groot probleem. Leerlingenvervoer, eerder dan de nood van het kind, bepaalt volgens de deelnemers naar welke school de leerling gaat, ofwel komt het qua kost op de schouders van ouders terecht.

Men ervaart administratieve last in het verzamelen van de afwezigheidsattesten.

Aanbevelingen vanuit de focusgroepen:

Vele jongeren met GES-problematiek hebben het moeilijk om voltijds onderwijs te volgen en om zich in te schakelen in een klassiek onderwijssysteem. De deelnemers van de focusgroepen pleiten ervoor dat er voor hen flexibele onderwijstrajecten op maat ontwikkeld kunnen worden. Dat betekent onder meer:

- Doelen moeten individueel gekozen worden op basis van wat een kind aankan. Te hoog gegrepen doelen brengen soms te veel stress met zich mee. Het is belangrijk om op zoek te gaan naar wat de jongere nog boeit, naar wat individuele doelen kunnen zijn, aansluitend bij de noden en de capaciteiten van de jongere.
- Het functioneren van deze jongeren is heel wisselend. Er moet dynamisch kunnen gedacht worden. Wat in de ene periode van het schooljaar kan, is in een andere periode soms onmogelijk.
- Een goed evenwicht vinden tussen individueel werken en klassikaal of in groep werken.
- Een tijdelijk traject van enkele weken waar jongeren uit de klas worden gehaald om gericht (individueel of in kleine groep) aan bepaalde zaken te werken, om daarna terug in de klasgroep terecht te kunnen.

- Er moeten vormen van tijdelijke uitstap uit onderwijs mogelijk zijn. Soms is de druk bij de jongere te groot, zodat hij er even uit moet; soms is er nood aan bijkomend diagnostisch onderzoek in een gespecialiseerd centrum waardoor de jongere tijdelijk niet naar school kan. Tegelijk moet daar zeer voorzichtig mee worden omgegaan. Het is van belang dat jongeren naar school kunnen gaan, en in contact komen met vrienden en leerkrachten die een steunfiguur kunnen vormen.
- Aangepaste, individuele trajecten uitstippelen voor jongeren, veelal met combinaties van deeltijds naar school gaan met zorgboerderij, deeltijds werkplekleren in bedrijven, deeltijds beschutte werkplaats of dagopvang, ... Die combinatie van deeltijds onderwijs met alternatieve leer- of dagopvang kan tijdelijk of langdurig zijn.
- Modulair leren, waardoor leerlingen stapsgewijs deeldiploma's of deelattesten kunnen behalen. Dat kan heel motiverend zijn voor jongeren, het biedt hen tussentijdse succeservaringen.
- Vormen van spreiding van studietraject (leerstof spreiden over meerdere jaren).
- Flexibel kunnen omgaan met types en opleidingsvormen. Men wil de opleidingsvormen loslaten, maar wel blijven werken met (eventueel aangepaste) finaliteiten.
- Soms is ook één-op-één-begeleiding nodig, gedurende bepaalde uren. Bij leerlingen met socio-emotionele problemen is het opbouwen van een relatie soms één van de grootste succesfactoren. Het gaat erom de binding met de leerling niet te verliezen.

Men benadrukt het belang van een visie en een pro-actief beleid op schoolniveau. Scholen kunnen volgens de deelnemers nog een hele weg gaan om hun visie en kwaliteitsbeleid aan te passen, zodat alle jongeren een aangepast onderwijsaanbod krijgen. Dat vraagt van scholen:

- Een blijvend engagement en verantwoordelijkheid om telkens opnieuw kansen te bieden aan deze jongeren. De jongere niet loslaten, en als het echt niet meer lukt, niet loslaten voordat er alternatieven gevonden zijn.
- Een sterke teamcultuur in de school waardoor leerkrachten zich ondersteund weten in en door een team en open kunnen spreken over problemen. Scholen moeten de draagkracht van hun personeel goed monitoren en ondersteunen. Het is niet altijd makkelijk personeel te vinden; type 3-onderwijs bieden is een beroep apart. Je moet willen werken in risicogroepen. Daarom moet personeel voldoende ondersteund worden. Als de overheid de omkadering in het BuO zou optrekken, zou er meer coaching van deze leerkrachten mogelijk zijn.
- De uitbouw van flexibele onderwijstrajecten en het mogelijk maken van een zorgbeleid op school (zie hoger).

Flexibele trajecten uitwerken vereist voldoende omkadering en middelen. Er wordt geopperd dat bijkomende middelen via een convenantsysteem (cf. welzijn) zouden kunnen gerealiseerd worden. In onderwijs zou men volgens de participanten ook met een rugzakmodel kunnen werken, net zoals in welzijn. Sommige type 3-scholen die bijkomende paramedische omkadering kregen naar aanleiding van de overgang naar MFC, zouden nog meer visie en beleid moeten ontwikkelen omtrent het inzetten van deze omkadering.

Opleiding en scholing van leerkrachten en begeleiders is van cruciaal belang. Niet alles zal echter kunnen gerealiseerd worden in een basisopleiding. Er moeten volgens de deelnemers mogelijkheden zijn om on the job coaching en training te voorzien voor mensen die net beginnen in een school of voorziening. Ook nascholingsinitiatieven voor die groep zijn nodig.

3.7. SAMENWERKING ONDERWIJS –WELZIJN

Huidige situatie:

Men probeert in de praktijk werk te maken van aangepaste onderwijs- en zorgtrajecten voor deze kinderen en jongeren. Het aangepaste traject start soms vanuit onderwijs, soms vanuit welzijn, soms vanuit kinderpsychiatrie. Meestal zijn de partners onderwijs en welzijn betrokken om een dergelijk traject uit te tekenen. De realiteit is dat men ad-hoc oplossingen moet zoeken voor het feit dat deze jongeren uitgesloten worden, doordat ze niet passen in het klassieke systeem.

Scholen zijn vragende partij om ondersteuning te krijgen van welzijn en andere partners om jongeren met GES die de klassieke onderwijssetting niet aankunnen, beter te kunnen begeleiden. Een programma op maat is vaak wenselijk, maar wordt ervaren als een bijna onmogelijke opdracht voor een school als er geen bijkomende ondersteuning is.

Sommige scholen werken zeer nauw samen met welzijnsvoorzieningen (al dan niet op dezelfde campus), in andere situaties werken onderwijs en welzijn nog heel sterk naast elkaar. In sommige regio's worden netwerken uitgebouwd met partners van scholen en welzijn, om een gezamenlijk zorgbeleid te ontwikkelen, expertise uit te wisselen en elkaar te ondersteunen. Dergelijke vormen van samenwerking zijn er volgens de deelnemers echter nog te weinig en worden te weinig structureel ondersteund. Het hangt op dit moment van de goodwill van de scholen en voorzieningen af of er al dan niet samengewerkt wordt. Scholen die geen MFC hebben, blijven naar eigen zeggen sowieso wat in de kou staan. Zij hebben minder middelen en dat maakt het moeilijker om de kinderen te blijven opvangen. Voor externaten vormen die individuele trajecten een grote belasting.

De MFC-werking biedt volgens de deelnemers veel kansen om mobiele begeleidingen en schoolvervangende dagopvang te combineren met een onderwijsaanbod als scholen vastlopen met jongeren. Dat is een positieve evolutie. Er zijn vanuit het MFC ook meer kansen om expertise in de scholen binnen te brengen, onder meer door de mogelijkheden van outreach. De samenwerking zou nog verder kunnen gaan, in vormen van co-teaching bijvoorbeeld. MFC's kunnen scholen volgens de deelnemers ook projectmatig ondersteuning bieden (bv. speelplaats herinrichten n.a.v. problemen, algemene ondersteuning bieden rond ADHD).

Desondanks geven vertegenwoordigers van de scholen aan dat de ondersteuning vanuit MFC's niet 'gegarandeerd' is. Het blijft een keuze van een individueel MFC om dergelijke ondersteuning in de schoolse context te voorzien. Vele scholen ervaren dat de samenwerking minder evident is dan vroeger. MFC's bepalen zelf welke modules ze uitwerken, en kiezen vaak voor vakantiewerking, verblijf, woensdagnamiddag-opvang etc. Anderzijds zijn scholen vaak nog niet bekend met de mogelijkheden tot outreach of hulp die een MFC kan bieden. Scholen vinden soms geen MFC's die mee

willen ondersteunen; MFC's vinden soms geen scholen om onderwijsaanbod in de zorgcontext (via TOAH) te realiseren.

Er is bij de deelnemers onduidelijkheid over de vraag of de 'schoolvervangende dagopvang' voor schoolgaande kinderen en jongeren effectief zal vergoed worden. Men denkt dat dat enkel het geval zal zijn voor de GES+-groep. Dat zou gecombineerde trajecten voor GES-jongeren belemmeren. Ook de ondersteuning van jongeren in een school op de eigen campus wordt volgens hen niet langer gehonoreerd.

Het systeem van TOAH wordt vaak gebruikt, maar heeft volgens de deelnemers ook zijn beperkingen: het beperkt aantal uren, het slechte statuut trekt vaak jonge, niet vast benoemde leerkrachten aan die snel wisselen. De kwaliteit van het onderwijs is daardoor soms beperkt. Door middelen te poolen (voor meerdere jongeren) kan momenteel een iets beter aanbod gerealiseerd worden.

Men botst op de grenzen van externe time-out projecten, omdat de jongeren met verstandelijke beperking en GES daar vaak geweigerd worden. Al erkent men ook dat deze jongeren misschien niet op hun plek zouden zitten tussen de GES-jongeren zonder een verstandelijke beperking.

Men wil vanuit de kinderpsychiatrische diensten voor kinderen met een verstandelijke beperking trajecten opzetten terug naar school, maar dat is contraproductief. Binnen kinderpsychiatrie moet men immers een bepaald verblijfspercentage halen. Deze jongeren al deeltijds naar school laten gaan, levert voor deze diensten dan ook 'verlies' op.

De uitwisseling van informatie rond dossiers wordt ervaren als een groot probleem. Men moet rond individuele dossiers telkens van nul beginnen en vaak dezelfde informatie geven. Er zijn vandaag wel een aantal manieren om dat op een goede manier te doen, zoals bijvoorbeeld een wegwijzer die kan gedeeld worden via internet met toestemming van de ouders. Maar die tools zijn nog onvoldoende gekend.

Er worden op dit moment, zowel door de scholen als door de welzijnsvoorzieningen, heel wat creatieve oplossingen bedacht, om toch onderwijs voor kinderen met GES mogelijk te maken. Er bestaan op de werkvloer mooie initiatieven. Veel scholen houden dit echter voor zich en durven soms hun goede praktijken niet bekend maken omdat het niet mag of op de grens ligt van wat qua regelgeving mag. Terwijl ze eigenlijk zeer inspirerend zouden kunnen zijn.

Aanbevelingen vanuit de focusgroepen:

Voor leerlingen met intensieve noden op sociaal-emotioneel vlak is het ontwikkelen van een gezamenlijk zorgbeleid met andere partners, de uitwisseling van expertise en wederzijdse ondersteuning volgens de deelnemers essentieel. Deze leerlingen hebben nood aan de expertise van begeleiders én leerkrachten.

Scholen hebben een netwerk nodig waarop ze beroep kunnen doen. Samen met andere partners kunnen ze dan vorm geven aan een gedeeld aanbod voor de jongere, maar ondersteunen ze elkaar ook. Door samenwerking kunnen onderwijs en welzijn een geïntegreerd en/of op elkaar afgestemd aanbod doen, waardoor de jongere zo lang mogelijk kan participeren aan de reguliere samenleving en het schoolse leven.

Ook ouders benadrukken het belang om een kind altijd te benaderen als totale persoon, vanuit een holistische benadering. Een kind is nooit alleen voorwerp van zorg. Als een kind enkel bij opvoeders terecht komt, en steeds tussen de vier muren van een welzijnsvoorziening verblijft, dan mist hij iets. Begeleiders en leerkrachten hebben een eigen kijk en een eigen professionaliteit. Een kind moet altijd het recht behouden dat hij zowel benaderd wordt door mensen met een leerinstelling als door mensen met een zorginstelling. Die twee invalshoeken moeten gewaarborgd blijven. Het aandeel van onderwijs of welzijn kan wel verschillen en fluctueren doorheen de tijd.

De deelnemers van de focusgroepen vragen dat samenwerkingsvormen tussen scholen en welzijnsvoorzieningen gestimuleerd worden en structureel mogelijk gemaakt worden. Tevens wordt gepleit voor goede afspraken tussen onderwijs en welzijn, waardoor op een zeer flexibele wijze kan omgegaan worden met de noden van de jongere. Men adviseert proeftuinen te organiseren om na te gaan welke synergieën kunnen gerealiseerd worden tussen onderwijs en welzijn door de krachten te bundelen. Hiervoor is ruimte en tijd tot experimenteren nodig. Lokale initiatieven moeten bottom up kunnen groeien. Goede praktijken moeten ter inspiratie aan anderen kunnen uitgedragen worden. De rol van de overheid is in deze eerder stimulerend dan regulerend of controlerend. In het kader van de samenwerking dient aandacht besteed te worden aan het beter en efficiënter laten verlopen van de informatie-uitwisseling.

3.8. AANPASSING VAN REGELGEVING

Flexibele onderwijs- en zorgtrajecten vergen ook aanpassingen in de regelgeving. Vanuit de focusgroepen werden volgende aanpassingen gesuggereerd:

- onder voorwaarden toestaan van deeltijds onderwijs (beperkt aantal uren, beperkt aantal dagen);
- onder voorwaarden toestaan van een gecombineerd traject onderwijs – dagopvang met financiering zowel vanuit onderwijs als vanuit welzijn;
- onder voorwaarden toestaan van onderwijs op de verblijfplaats van kind (anders dan thuis);
- onder voorwaarden toestaan van tijdelijke uitstap uit onderwijs, met aanbod vanuit welzijn. De uren van de tijdelijke uitstap mogen daarbij niet onmiddellijk van de school weggenomen worden;
- onder voorwaarden mogelijk maken van deeltijds werkplekleren in bedrijven of in beschutte werkplaats (ook vóór 15 jaar);
- mogelijk maken van modulair leren, waardoor leerlingen stapsgewijs deeldiploma's of deelattesten kunnen behalen - mogelijkheid tot spreiding van studietraject;
- tegelijk ingeschreven zijn in twee scholen (met gedeelde financiering);
- de tellingen op één bepaald moment, namelijk 1 februari, vormen een probleem. Dan worden de middelen vastgelegd. Men zou bijvoorbeeld ook kunnen werken op basis van gemiddelden over een jaar (zoals in type 5). Een andere optie is doorheen het schooljaar middelen in te

zetten in de school waar de leerling eerst zit, en die middelen te laten overgaan naar de school waar hij vervolgens zit;

- soepel hanteren van attestering voor types en opleidingsvormen (wisseling doorheen het jaar);
- financiering van opleidings- en coachingstrajecten en teamondersteuning van leerkrachten die met deze doelgroep werken;
- versoepeling van de aanwezigheidscodes (er is nu geen code voor een individueel aangepast traject op school).

3.9. TOEWIJZING, CONTROLE EN OPVOLGING VAN HET AANGEPAST TRAJECT

Huidige situatie:

Volgens sommigen ligt de verantwoordelijkheid voor en de coördinatie van het onderwijs- en zorgtraject voor jongeren met GES-problematiek bij onderwijs. In de praktijk ligt het evenwel vaak bij welzijn. In de rondetafels waar verschillende partners vanuit integrale jeugdhulp rond de tafel zitten om een ondersteuningstraject voor de jongere uit te werken, ontbreekt momenteel soms de partner van onderwijs (school en/of CLB). Er is ook overleg vanuit onderwijs waar welzijn bij gehaald wordt, soms vertrekt het overleg vanuit de ouders. Vaak gebeurt overleg nog zonder de ouders en cliënten.

Aanbevelingen vanuit de focusgroepen:

Idealiter is het aangepast traject dat op maat van de jongere wordt uitgestippeld een gedeelde verantwoordelijkheid van onderwijs en welzijn. Beide zijn gelijkwaardige partners waarbij welzijn de hulpverleningsdoelen vooropstelt, en onderwijs de leer- en/of ontwikkelingsdoelen.

Het CLB wordt genoemd als een belangrijke partner om samen met de ouders uit te zoeken wat het onderwijs- en zorgtraject voor een GES-leerling zou kunnen inhouden. Het is één van de weinige instanties die op de doorsnee onderwijs-welzijn zit. Bovendien moet een CLB een leerling altijd blijven volgen, in tegenstelling tot een school (tot 30 dagen na schoolverlaten). Momenteel nemen sommige CLB's die rol overigens al op, andere veel minder. Soms blijft hun rol beperkt tot doorverwijzen. Ze worden vaak ook pas laat in het traject betrokken. Het CLB staat echter nu al onder druk van allerlei extra opdrachten.

De deelnemers geven aan dat, als de jongere al in welzijn zit, men geen apart circuit mag creëren en gebruik moet maken van het bestaand overleg, zoals de rondetafels of het cliëntoverleg in integrale jeugdhulp.

Bij de bespreking van de dossiers, zo benadrukken de deelnemers, moet de nadruk liggen op de mogelijkheden van de jongere, vanuit een holistische visie. Nu vertrekt men teveel van wat er allemaal misloopt. Het ICF-kader dat naar voor geschoven wordt door het M-decreet, de Eigen Kracht-conferenties enz. ... vormen hierin een goede aanzet.

3.10. REGIONAAL AANBOD VAN AANGEPAST ONDERWIJS

Huidige situatie:

Er is volgens de deelnemers een ongelijke spreiding van het aanbod (type 3, verschillende opleidingsvormen, MFC) in de verschillende regio's.

Aanbevelingen vanuit de focusgroepen:

Men meent dat in elke regio duidelijk zou moeten zijn welke scholen de betreffende doelgroep opvangen (op niveau van basis- en secundair onderwijs). Er moet binnen elke regio een schoolaanbod aanwezig zijn. Ook moet duidelijk zijn voor elke school welk MFC zijn verantwoordelijkheid wil opnemen om te ondersteunen. Daartoe moeten regionale verantwoordelijkheden en afspraken vastgelegd worden, ook netoverschrijdend. Een regio moet voor haar verantwoordelijkheid geplaatst worden voor de kinderen in die regio. Op die manier moet bewaakt worden dat er voldoende plaats is in het onderwijs voor deze kinderen. Middelen zouden kunnen geclusterd worden op dit regioniveau. Er is binnen elke regio een structureel netwerk nodig met partners die kunnen aangesproken worden.

HOOFDSTUK 4

ELEMENTEN VAN EEN WETENSCHAPPELIJK KADER

1. LEREN EN ONDERWIJZEN: EEN THEORETISCH KADER¹⁸

Leren is het verwerven van nieuwe of het aanpassen van bestaande kennis, gedrag, vaardigheden of waarden en kan het synthetiseren van verschillende soorten informatie inhouden (Wikipedia).

“Leren vatten we op als een proces (= een leerproces) dat leidt tot een resultaat (= een leerresultaat). Eenvoudig gesteld kunnen we leren dan verder omschrijven als een proces waarin - in wisselwerking met de omgeving - duurzame veranderingen in de gedragmogelijkheden van lerenden ontstaan. We spreken in deze definitie eerder van verandering in gedragmogelijkheden dan in gedragingen, omdat effectieve veranderingen in het gedrag soms gedurende enige tijd verborgen kunnen blijven en/of pas tot uiting kunnen komen wanneer er zich een situatie voordoet die appèl doet op het geleerde. De toevoeging in interactie met de omgeving is eveneens van belang, want zo kunnen we leerprocessen onderscheiden van loutere biologische ontwikkelingsprocessen, bijv. het verbeteren van het zicht bij baby's, de geslachtelijke rijping tijdens de puberteit of de fysieke veranderingsprocessen die gepaard gaan met het ouder worden die ook tot permanente gedragsverandering kunnen leiden, maar die zich passief aan ons voltrekken, zonder dat er sprake is van een duidelijke interactie tussen het individu en de omgeving. En zo beklemtonen we bovendien het feit dat leren zich altijd in een bepaalde materiële, sociale en culturele context voltrekt. Tenslotte is ook de term duurzaam in de definitie niet zonder belang, want zeer tijdelijke gedragsveranderingen (bijv. als gevolg van medicatie, drugs of alcohol), die weer verdwijnen na uitwerking van het product en geen blijvend (geheugen)spoor nalaten, vallen evenmin onder de notie leren.” (Verschaffel, Van Dooren, Elen & Clarebout, 2011, p.36).

Onderwijzen kan omschreven worden als *“het geheel aan maatregelen en interventies die in een leeromgeving worden genomen om het leerproces van lerenden te ondersteunen”*. (Elen, Clarebout, Verschaffel & Van Dooren, 2011, p.72) *“Onderwijsgeveden hebben als essentiële taak het ontwerpen, realiseren en evalueren van onderwijsleeromgevingen, d.w.z. situaties die bij leerlingen de vereiste leerprocessen kunnen uitlokken en op gang brengen om de beoogde leerresultaten te bereiken”* (Verschaffel et al., 2011, p.12).

*“Omwille van de maatschappelijke rol van onderwijs staat in het onderwijs het doelgericht of intentioneel leren centraal. Onder **doelgericht leren** verstaan we leren dat gericht is op het realiseren van meer of minder geëxpliciteerde doelen”* (Elen et al., 2011, p.73). In de context van het buitengewoon onderwijs zijn deze leerresultaten geoperationaliseerd in na te streven **ontwikkelingsdoelen**.

¹⁸ Deze paragraaf is gebaseerd op de reader ‘Algemene didactiek’ die in het kader van de Lerarenopleiding aan de KU Leuven wordt aangeboden aan studenten in de lerarenopleiding (Verschaffel, Van Dooren, Elen, & Clarebout, 2011).

De vormgeving van het onderwijs vindt steeds plaats binnen een bepaalde context en is afhankelijk van de nagestreefde doelen enerzijds en de (groep van) lerenden anderzijds. *“Op grond van een analyse van doelen en kenmerken van lerenden worden beslissingen genomen over inhoud, methoden, media en evaluatie”* (Elen et al., 2011, p.115).

Bij kinderen en jongeren met specifieke onderwijsbehoeften kunnen de leerinhouden en de methoden een bijzondere vorm aannemen, aangepast aan de specifieke mogelijkheden en beperkingen van het kind. Men spreekt in dat geval van **orthodidactiek**. Het gaat om het op de juiste wijze aanbieden van leerstof aan een kind/ jongere, waarbij expliciet rekening wordt gehouden met de vaardigheden en capaciteiten van dat kind/die jongere.

Binnen het onderwijs neemt het **planmatig werken** een belangrijke plaats in (Petry, 2014). Voor het gewoon onderwijs legt het Vlaams Parlement ontwikkelingsdoelen (voor het kleuteronderwijs) en eindtermen (voor het lager en secundair onderwijs) vast. Deze minimumdoelen moeten bij alle leerlingen nagestreefd worden en voor zoveel mogelijk leerlingen bereikt worden. Daarmee wordt geprobeerd onderwijskwaliteit te garanderen. Het BuO moet echter zijn onderwijsaanbod afstemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van individuele leerlingen. De kwaliteit hiervan kan niet afgelezen worden van het al dan niet bereiken van een set vooropgestelde onderwijsdoelen, maar van de wijze waarop dit afstemmingsproces verloopt en de inspanning die een school hiervoor levert. Men spreekt in dit verband van handelingsplanning als *“een cyclisch proces van het orthopedagogisch handelen met als doel onderwijs op maat van elke leerling te bieden”* (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 1997, p. 4). Dit proces vindt zijn neerslag in het handelingsplan. In het Decreet basisonderwijs (1997) wordt dit begrip in artikel 46 als volgt gedefinieerd: *“Met inachtneming van de door de regering opgelegde [of gelijkwaardig verklaarde] ontwikkelingsdoelen wordt in het buitengewoon onderwijs voor één of meer leerlingen samen op basis van zijn (hun) opvoedings- en onderwijsbehoeften, een handelingsplan opgemaakt. Dit plan bevat voor een bepaalde periode de pedagogisch-didactische planning voor bedoelde leerling(en) en legt onder meer de keuze aan ontwikkelingsdoelen vast, die de klassenraad in opdracht van het schoolbestuur voor hem (hen) wil nastreven. Het handelingsplan geeft in voorkomend geval weer hoe het multidisciplinair teamwerk wordt gepland en hoe de sociale, psychologische, orthopedagogische, medische en paramedische hulpverlening in het opvoedings- en onderwijsaanbod wordt geïntegreerd.”* Het BuO heeft geen resultaatsverplichting zoals het gewoon onderwijs maar een inspanningsverplichting om de ontwikkelingsdoelen zo goed mogelijk na te streven. Via een controle van de kwaliteit van handelingsplanning (zoals weergegeven in het handelingsplan) gaat de inspectie bij een schooldoorlichting na of de school haar inspanningsverplichting vervult (Borrey, Jennes, Ranschaert & Ghesquière, 2005).

2. EEN WETENSCHAPPELIJK KADER VOOR ONDERWIJS AAN KINDEREN MET EMB ¹⁹

Algemeen stellen we vast dat in de onderzoeksliteratuur het onderwijs aan kinderen met EMB duidelijk aan de orde is. Er zijn de afgelopen twintig jaar heel wat artikels over dit thema verschenen. Het thema is niettemin nog jong en relatief gezien is er sprake van een kleine doelgroep, wat zich lijkt te weerspiegelen in de aard van de onderzoeksliteratuur. Er is heel wat zuiver descriptief onderzoek (over planmatig werken, onderwijscurricula, interactie leerling-leerkracht...) terug te vinden, alsook artikels die de visie van betrokkenen/experten op een goede praktijk van onderwijs aan kinderen met EMB weergeven. Evaluatie-onderzoek is zeer beperkt, en heeft voornamelijk betrekking op geïsoleerde onderwijsleeractiviteiten.

2.1. LEREN, ONTWIKKELEN, ONDERWIJS

Met de vraagstelling voor de commissie in het achterhoofd, stellen we vast dat er in de onderzoeksliteratuur geen indicaties terug te vinden zijn voor kinderen met EMB die 'in de onmogelijkheid verkeren om onderwijs te volgen'. Bij kinderen met EMB zijn basale leerprocessen mogelijk, zoals gewoontevorming, associatief leren, operante conditionering, observatie en imitatie (Barber & Goldbart, 1998; Remington, 1996). Leren en ontwikkelen moeten bovendien breed opgevat worden. Het gaat niet enkel over een toename van mogelijkheden in kennis en/of vaardigheden ten opzichte van een eerder moment, maar ook over een verbreding van bestaande vaardigheden (bv. langer kunnen spelen met bepaald materiaal). Ontwikkeling is daarnaast ook op te vatten als afname van noodzakelijke (fysieke of verbale) ondersteuning en voorkomen van achteruitgang (Vlaskamp, 2008).

Er is veel wetenschappelijke evidentie dat bij deze kinderen leeruitkomsten kunnen bereikt worden op alle ontwikkelingsdomeinen: conceptuele vaardigheden (bv. objectpermanentie, middel-doel-relaties, ruimtelijke relaties, eenvoudig probleemoplossend gedrag), communicatieve vaardigheden (bv. om iets vragen, ja of nee zeggen, oogcontact maken, luisteren naar verhalen), sociale vaardigheden (bv. beurtname, samenspel), emotionele vaardigheden (bv. begrijpen en uitdrukken van gevoelens), zelfbepalingsvaardigheden (bv. keuzes maken, initiatief nemen, taakgerichtheid), sensomotorische vaardigheden (bv. oog-handcoördinatie, houdingscontrole, mobiliteit en oriëntatie) en praktische vaardigheden (bv. zindelijkheid, eten en drinken, zich aankleden) (Lancioni et al., 2003; Petry & Maes, 2007; Remington, 1996; Saunders et al., 2003). Er bestaat onderbouwd instrumentarium waarmee leeruitkomsten bij deze kinderen kunnen geëvalueerd worden, aansluitend bij deze visie op ontwikkeling (Multiplus, 2007; Vlaskamp, 2011). Nederlandstalige instrumenten om bij kinderen met EMB de functionele mogelijkheden in kaart te brengen, zijn bijvoorbeeld het GedragsTaxatie-

¹⁹ Deze paragraaf werd geschreven door Anneleen Penne, en is mede gebaseerd op de inzichten die opgedaan werden in het kader van het PWO-project: Krachtige onderwijsleeromgevingen voor kinderen met ernstig meervoudige beperkingen (Katrijn Vastmans, Anneleen Penne, Bea Maes, Annet De Vroey) in een samenwerkingsverband tussen KU Leuven (Gezins- en Orthopedagogiek) en de UCLL (Banaba Buitengewoon Onderwijs).

Instrument (GTI) (Vlaskamp, van der Meulen & Smrkovsky, 1999) en de specifiek voor onderwijs ontworpen Lijst Kindkenmerken (Tadema & Vlaskamp, 2004).

Verder wordt vastgesteld dat kinderen en jongeren met EMB net als andere kinderen en jongeren nood hebben aan sociale interacties en het opdoen van ervaringen in diverse contexten, ook met mensen zonder beperkingen (Downing, 2001; Foreman & Arthur, 2004; Foreman, Arthur-Kelly & Pascoe, 2004; Logan et al., 1998; Petry & Maes, 2007). Ook over inclusief onderwijs aan leerlingen met EMB is al veel geschreven (Downing & Eichinger, 2003; Fisher & Frey, 2001; Guay, 2003; Hendrickson, Shokoohi-Yekta, Hamre-Nietupski & Gable, 1996; Male & Rayner, 2007; Manetti, Schneider & Siperstein 2001; McDonnell, Mathot-Buckner, Thorson, & Fister, 2001; Nietupski, Hamre-Nietupski, Curtin & Shrikanth, 1997).

2.2. MAATWERK GEÏNSPIREERD DOOR AANGEPASTE CURRICULA EN ONDERWIJS

Uit de literatuur blijkt duidelijk dat kwaliteitsvol onderwijs aan leerlingen met EMB uit maatwerk bestaat, waarbij aangepaste curricula en leerlijnen weliswaar een belangrijke houvast kunnen vormen.

Maatwerk houdt in dat begeleiding en onderwijs wordt aangeboden dat afgestemd is op wie de leerling is, wat hij kan en wat hij wil. Dit zijn bij uitstek kinderen en jongeren die een zeer geïndividualiseerd aanbod dienen te krijgen, omwille van de specificiteit van hun mogelijkheden en beperkingen. Er werden reeds diverse programma's ontwikkeld die het planmatig uitwerken van zo'n individueel onderwijsarrangement ondersteunen, zoals De Vijf Wijzer (De Vijf Wijzer, 2008) en Hun Goed Recht (van Hoof & van Dijen, 2009) (Nijland, 2011). Typisch voor deze programma's is dat zij een grondige beeldvorming omvatten, leidend tot een prioritaire selectie van individuele doelen, met een grote aandacht voor detailplanning van de eigenlijke uitvoering van de onderwijsleeractiviteiten en een evaluatie van individuele leeruitkomsten. Gezien de eigenheid van deze doelgroep, wordt in elk van deze programma's het belang benadrukt van de uitwerking van dit programma door een multidisciplinair team, in samenwerking met ouders en andere relevante betrokkenen.

Een uiterst grondige *beeldvorming* van de meervoudige beperkingen van deze kinderen en vooral ook van hun mogelijkheden en voorkeuren vormt de start van het onderwijs. Het gaat dan om een beeld krijgen van de gezondheidstoestand van het kind, motoriek en waarneming, leermogelijkheden, betrokkenheid en alertheid, redzaamheid, emotioneel welbevinden, communicatie, relaties met andere mensen, activiteiten en interesses... Details en nuances -die anders bij deze complexe doelgroep verborgen blijven- moeten in kaart worden gebracht, omdat ze bepalend zijn in hun functioneren en aanknopingspunten vormen voor de kleine ontwikkelingsstappen die kunnen gezet worden (Tadema, 2007; van Hoof & van Dijen, 2009). Voor deze uitgebreide beeldvorming is intussen behoorlijk wat onderbouwd instrumentarium ter beschikking, dat naast gesprekken met ouders en observatiegegevens kan leiden tot het vereiste integrale personeelsbeeld van de leerling (Colley, 2013; Foreman, Arthur-Kelly & Pascoe, 2007; McNicholas, 2000; Nijland, 2011; Tadema, Vlaskamp & Ruijsenaars, 2005, 2007; van der Putten, Vlaskamp & Schuivens, 2011).

Pas na een uitgebreide beeldvorming kan er werk worden gemaakt van een planmatig tot stand gekomen individueel onderwijsarrangement, en vervolgens ook een groepswerkplan en een plan op schoolniveau (McNicholas, 2000; Tadema et al., 2005, 2007).

Met name dienen op basis van dit beeld *individuele leer- en ontwikkelingsdoelen* bepaald te worden die leerwinst betekenen. Leerwinst is, aansluitend bij de eerder genoemde visie op leren en ontwikkeling, breed te interpreteren: het gaat niet enkel om een lineair proces van vooruitgang met aanleren van nieuwe vaardigheden, maar ook om verbreding van bestaande vaardigheden, verminderen van ondersteuning, toename van betrokkenheid, behoud van vaardigheden en voorkomen van achteruitgang (Tadema, 2007). Een 'algemeen' curriculum waarmee naar die leerwinst kan toegewerkt worden, kan voor deze kinderen niet worden vastgesteld. De heterogeniteit van deze doelgroep, de onvoorspelbaarheid van hun ontwikkeling en het gebrek aan zicht op 'kritische perioden' in die ontwikkeling vormen daarin een hinderpaal (Vlaskamp, 2011). Niettemin kunnen doelstellingen mede vorm krijgen vanuit en gevoed worden door *aangepaste leerlijnen en curricula* (Nijland, 2011; van Hoof & van Dijen, 2009). In het buitenland zijn intussen diverse onderwijscurricula voor leerlingen met EMB ontwikkeld (bv. De Vijf Wijzer Nederland, Routes for Learning Wales, The Elaborated 5-14 Curriculum Schotland). Tot nog toe is er weinig onderzoek gebeurd naar de effectiviteit van deze curricula (Dymond & Orelove, 2001; Nietupski et al., 1997). De invalshoeken van deze curricula zijn soms verschillend. Er wordt voor gepleit dat elk van volgende perspectieven, die al dan niet meer nadruk krijgen in de ontwikkelde curricula, volwaardig aan bod komen in het onderwijscurriculum voor de leerling met EMB: het ontwikkelingsperspectief (aansluiting zoeken bij de ontwikkelingsleeftijd, zonder daarbij de soms atypische ontwikkelingstrajecten van deze kinderen over het hoofd te zien), het functioneel perspectief (de kalenderleeftijd en bijgevolg ook de levenservaring van de leerling in rekening brengen, werken aan (leren) functioneren in de natuurlijke omgeving), het ecologisch perspectief (vertrekken vanuit de unieke leerbehoeften van het kind en dit uitwerken samen met de omgeving, zoals ouders en therapeuten) en het thematisch perspectief (de vakken en thema's voor leeftijdgenoten zonder een beperking vertalen volgens de mogelijkheden van deze kinderen) (Arthur-Kelly, Bochner, Center & Mok, 2007; Calculator & Black, 2009; Colley, 2013; Grove & Peacey, 1999; Kontu & Pirttimaa, 2009; Learning, 2006; Rayner, 2011; Tadema et al., 2005; Turner, 2000; van Hoof & van Dijen, 2009).

Bij het bepalen van doelstellingen is het bij uitstek bij deze leerlingen belangrijk samen met ouders en onderwijsteam een prioritair perspectief te selecteren, van waaruit diverse prioritaire doelen bepaald worden (Colley, 2013; Strogilos & Xanthacou, 2006; van Hoof & van Dijen, 2009). Deze leerlingen stellen namelijk op veel ondersteuningsdomeinen vragen, en hebben tijd nodig om stappen te zetten, waardoor het weinig efficiënt is aan zeer veel doelen tegelijk te willen werken. De gestelde doelen dienen het onderwijs aan deze kinderen te bepalen, maar het is ook belangrijk in te spelen op het gedrag van het kind, 'in het moment' (Watson & Fisher, 1997).

Eenmaal doelstellingen bepaald zijn, dient er bij deze doelgroep nog bijzondere aandacht te gaan naar de *uitvoeringscondities* van de eigenlijke onderwijsleeractiviteiten die aansluiten bij de gestelde doelen. Met name moet er nagegaan worden welke elementen de alertheid en betrokkenheid van de leerling tijdens de activiteit optimaal kunnen beïnvloeden, welke de meest optimale lichaamshouding en lichaamspositionering van de leerling is voor de betreffende activiteit (Arthur-Kelly et al., 2007), wat het beste tijdstip is om de activiteit te laten plaats vinden (van der Putten et al., 2011) en hoe

beïnvloedende contextuele aspecten zoals o.a. lichtinval, aanwezigheid van andere leerlingen in de buurt, achtergrondgeluiden,... geoptimaliseerd kunnen worden (Foreman et al., 2007; van der Putten et al., 2011). Op die manier kan de alertheid en betrokkenheid van de leerling tijdens de onderwijsleeractiviteit, en bijgevolg het leren, sterk gestimuleerd worden.

Evaluatie van het onderwijs is uiteraard ook bij deze kinderen belangrijk. Onderzoekers benadrukken dat de vooruitgang dient geëvalueerd te worden, maar ook de succesvolle onderwijsstrategieën en de (evolutie in) hoeveelheid ondersteuning die de leerling nodig heeft. Daarnaast is het welbevinden en de betrokkenheid van leerlingen ook bij deze doelgroep een belangrijk punt van evaluatie (Lyons & Cassebohm, 2012; McNicholas, 2000; Tadema, 2007; Tadema et al., 2005).

Zowel beeldvorming, keuze van doelstellingen, uitwerking van het individuele onderwijsleerarrangement als de evaluatie ervan, dient het werk te zijn van een *multidisciplinair* team. Gezien hun verscheidenheid aan beperkingen, zijn dit bij uitstek kinderen bij wie verschillende disciplines betrokken dienen te zijn. Maar ook *ouders* zijn een belangrijk te betrekken partner in dit verhaal (Colley, 2013; McNicholas, 2000; Smith, Gast, Logan & Jacobs, 2001; Strogilos & Xanthacou, 2006).

2.3. EEN STIMULERENDE SOCIAAL-COMMUNICATIEVE OMGEVING

Voor het opdoen van ervaringen die ontwikkeling mogelijk maken, zijn kinderen met EMB sterk afhankelijk van anderen (Vlaskamp, 2011). Het leren is ingebed in de interactie: deze vormt een basisvoorwaarde voor de actieve betrokkenheid van deze leerlingen en bijgevolg ook voor het voltrekken van leerprocessen (Arthur, 2004; Arthur-Kelly et al., 2007). In de onderzoeksliteratuur wordt dan ook uitgebreid toegelicht dat onderwijs aan leerlingen met EMB pas kan slagen indien er sprake is van een stimulerende sociale en communicatieve leeromgeving.

Er is met name nood aan ondersteuners die geloven in de (leer)mogelijkheden van deze kinderen. Leerkrachten en ondersteuners dienen sensitief en actief responsief te zijn in de interactie met deze leerlingen (Arthur-Kelly et al., 2007; Foreman et al., 2004; Hostyn & Maes, 2009; Learning, 2006; Phelvin, 2012). Dit vormt een uitdaging. Door hun pre- of protosymbolisch niveau van communiceren zijn hun communicatieve signalen vaak moeilijk te begrijpen voor anderen. Visuele, auditieve, motorische,... beperkingen kunnen de communicatie nog bemoeilijken. Bovendien laten deze kinderen sterk vertraagde reacties zien (Petry & Maes, 2007; Vlaskamp, 2011). Verbale strategieën moeten, gezien het functioneren van deze kinderen, aangevuld worden met fysieke begeleiding en modellering (Foreman et al., 2004). Het creëren van kansen voor eigen inbreng en keuzes dient een rode draad te vormen in het onderwijs: het bevordert de betrokkenheid en het zelfwaardegevoel van kinderen die op dat vlak zeer kwetsbaar zijn, gezien ze reeds voor heel wat zaken afhankelijk zijn van hun omgeving (Arthur-Kelly et al., 2007; Calculator & Black, 2009; Lerman et al., 1997; Petry & Maes, 2007).

Binnen die kwaliteitsvolle sociaal-communicatieve leeromgeving dient verder werk gemaakt te worden van gepaste onderwijsmethoden. Methoden die gedragstherapeutisch geïnspireerd zijn (Berg, Wacker, Ebbers, Wiggins, & Fowler, 1995; Colley, 2013; Horrocks & Morgan, 2011; Kontu & Pirttimaa, 2009; Matson, Smalls, Hampff, Smiroldo & Anderson, 1998) worden daarbij regelmatig genoemd en blijken effectief. Ze weerspiegelen de actieve en systematische manier waarop bij deze kinderen het leerproces moet ondersteund worden (Lancioni, O'Reilly, Campodonico & Mantini, 2002; O'Neill &

Heathfield, 2004; Reid, Phillips & Green, 1991; Remington, 1996). Aan te leren vaardigheden dienen opgesplitst te worden in kleine stapjes, die geleidelijk aangeleerd worden op het tempo van de leerling, gebruik makend van effectieve ondersteuningsvormen en met systematisch gebruik van bekrachtigers (Petry & Maes, 2007).

Onderwijsleeractiviteiten moeten daarnaast bij deze leerlingen een sterke ervaringsgerichtheid en sensorisch karakter kennen. Dit sluit aan bij hun ontwikkelingsfase (Colley, 2013; Kontu & Pirttimaa, 2009; Penne, 2011). Zij functioneren met name op het sensorimotorische ontwikkelingsniveau: zij beleven en exploreren de wereld op een heel lichaamsgebonden manier; zintuiglijke beleving d.m.v. kijken, luisteren, voelen, proeven... en fysieke beweging gericht op exploratie staan centraal (Piaget & Inhelder, 1969).

Verder blijkt uit onderzoek de grote meerwaarde en het positieve effect van ondersteunende technologie voor kinderen met EMB: ondersteuning in communicatie en interactie, ervaren van controle, verhoging van alertheid en betrokkenheid... (Bruzek & Kennedy, 2007; Detheridge, 1997; Lancioni, Sigafoos, O'Reilly & Singh, 2013; Mechling, 2006).

In het klasmanagement moet ernaar gestreefd worden voldoende kansen te voorzien tot enerzijds 1-op-1-interactie met de leerlingen met EMB, maar ook tot het werken in groep en in subgroepen. Groeperingsvormen dienen aangepast te worden aan de onderwijsleeractiviteit, elk van deze groeperingsvormen heeft ook voor deze doelgroep een grote meerwaarde (Arthur-Kelly et al., 2007; Colley, 2013; De Bortoli, Balandin, Foreman, Arthur-Kelly & Mathisen, 2012; Foreman et al., 2004; McNicholas, 2000). Het beperkte onderzoek dat er is, toont aan dat in grotere groepen begeleiders minder aandacht hebben voor de signalen van de personen en er ook minder snel op reageren (Argyle, 1991; Conroy, 1992). Individueel werken laat toe dat het aanbod volledig wordt afgestemd op de leerling, op diens aandachtspanne, nood aan herhaling, nood aan rust, optimale manier van aanspreken, moment en mate van alertheid, unieke verstandelijke en motorische mogelijkheden... (van Hoof & van Dijen, 2009). Tegelijkertijd biedt het groepsgebeuren ook voor deze kinderen kansen: onderzoek toont aan dat er ook tussen deze kinderen onderling interacties en relaties mogelijk zijn (Nijs & Maes, 2014; Vlaskamp, 2011). De klasgrootte op zich zou daarbij wel van die grootte-orde moeten zijn dat ze een optimaal aanbod aan leerlingen met EMB toelaat (Foreman et al., 2004; Tadema, 2007), o.a. voldoende rust om overprikkeling en afleiding tegen te gaan, kans op individuele aandacht en een individuele benadering, kunnen inspelen op specifieke noden, een eigen plekje, voldoende personeelsomkadering, mogelijkheid tot bieden van zorg enz.

2.4. VOORWAARDEN

Uit bovenstaande is duidelijk dat leerkrachten die werken met deze leerlingen met EMB specifieke kennis en vaardigheden moeten bezitten. In de literatuur wordt dan ook het belang van gespecialiseerde opleidingen, over de doelgroep en over onderwijs aan deze kinderen, benadrukt (De Bortoli et al., 2012; Horrocks & Morgan, 2011; Jones, 2010; Martin & Alborz, 2014; McNicholas, 2000). Ook een minimale kennis van zorg wordt noodzakelijk geacht (Petitpierre, Wolf, Dietrich, Benz & Adler, 2007).

Deze doelgroep vraagt, voor goed onderwijs, ook aangepaste materiële ondersteuning (bv. sensorisch materiaal, ondersteunende technologie) (De Bortoli, Arthur-Kelly, Mathisen, Foreman & Balandin, 2010; Lancioni, O'Reilly & Basili, 2001) en een geschikte infrastructuur (van Hoof & van Dijen, 2009).

Over de noodzakelijke samenwerking tussen onderwijs en welzijn voor deze doelgroep is tot op heden nog maar weinig onderzoek verschenen. Wel wordt in de literatuur uitgebreid beschreven dat deze kinderen vaak intensieve zorgnoden hebben, waarbij een samenwerking tussen onderwijs en welzijn nodig is om hieraan tegemoet te kunnen komen (Nijland, 2011; Petitpierre et al., 2007; Strogilos, Lacey, Xanthacou & Kaila, 2011). Tegemoet komen aan de zorgnoden leidt tot het welbevinden van de leerling, waardoor hij/zij kan openstaan voor onderwijs en leren (Petitpierre et al., 2007). Het volledige multidisciplinaire team dient planmatig om te gaan met zorgmomenten, en ook voor die momenten in overleg doelen en werkpunten te bepalen (Petitpierre et al., 2007; Strogilos et al., 2011; Tétreault et al., 2013; van Hoof & van Dijen, 2009). Zorg moet deels beschouwd worden als onderdeel van het curriculum en dus kans tot leren (Colley, 2013; van Hoof & van Dijen, 2009).

2.5. CONCLUSIE

Bovenstaande informatie geeft weer hoe vanuit de onderzoekswereld gedacht wordt over een optimale onderwijsleeromgeving voor kinderen met EMB. Empirisch onderzoek over het onderwijs aan zich (wat moet waarom, op welke manier, wanneer en hoe vaak aangeboden/geoefend worden) voor deze doelgroep is nog onvoldoende aanwezig (Vlaskamp, 2011), het kunnen bereiken van leeruitkomsten daarentegen is uitgebreid onderbouwd. Onderwijs aan leerlingen met EMB vormt duidelijk een uitdaging. Deze leerlingen leren moeilijker en bijgevolg vinden hun leerkrachten het ook moeilijker hen te onderwijzen. De aard van hun onderwijs is op een manier heel anders dan het onderwijs voor andere kinderen (Arthur-Kelly, Foreman, Bennett & Pascoe, 2008) en daagt ons uit op filosofische, ethische en morele dimensies (Hewett, 2009). Dit heeft een invloed op het nadenken over curriculum, evaluatie en pedagogie, en zorgt ervoor dat die voortdurend ter discussie zijn (Lyons & Cassebohm, 2012).

DEEL 2

HET ADVIES

HOOFDSTUK 5

ADVIES OVER VRIJSTELLING VAN DE LEERPlicht

In Vlaanderen zijn er elk schooljaar een 500-tal kinderen en jongeren die vrijstelling van de leerplicht hebben, omdat zij 'in de onmogelijkheid verkeren om onderwijs te volgen'. Die vrijstelling is meestal definitief. Het gaat vooral om kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen (EMB) en in mindere mate ook om kinderen en jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen (GES).

Momenteel is er geen eenduidig kader om te bepalen welke kinderen precies 'in de onmogelijkheid verkeren om onderwijs te volgen'. Het Departement Onderwijs en Vorming en de Vlaamse Onderwijsinspectie stelden daarom een commissie samen. Deze commissie kreeg als opdracht om een wetenschappelijk onderbouwd en maatschappelijk verantwoord referentiekader uit te werken voor de beoordeling van de aanvragen tot vrijstelling van leerplicht. Van de commissie werd verwacht dat zij de probleemstelling verheldert, een referentiekader uitwerkt met voorstellen voor criteria ter beoordeling van de aanvragen tot vrijstelling van de leerplicht, en aanbevelingen formuleert voor het realiseren van onderwijs op maat voor diegenen aan wie geen vrijstelling wordt toegestaan. De werkzaamheden van deze commissie resulteerden in een rapport en onderstaand advies.

1. KRITISCHE ANALYSE VAN HET SYSTEEM VAN VRIJSTELLING EN DE TOEPASSING DAARVAN

1.1. DE INTERNATIONALE CONTEXT

In de meeste Europese landen bestaat er geen wettelijk systeem van vrijstelling van leerplicht. Er is wettelijk bepaald dat alle kinderen en jongeren gedurende een bepaalde periode leerplichtig zijn. Standaard volgen ze onderwijs op school, maar dit neemt niet weg dat sommige kinderen en jongeren toch thuis zijn of in een andere setting een ontwikkelingsgericht aanbod krijgen. Internationaal wordt bovendien sterk de kaart getrokken van inclusief onderwijs, ook voor kinderen met ernstig meervoudige beperkingen en ernstige gedrags- en emotionele stoornissen.

In Vlaanderen geldt eveneens de leerplicht. Die kan op verschillende manieren ingevuld worden: door ingeschreven te zijn in een school, of door thuis onderwijs te krijgen. In beide gevallen geldt controle op de leerplicht en op de wijze waarop het onderwijs vorm krijgt. Bij kinderen en jongeren 'die in de onmogelijkheid verkeren om onderwijs te volgen' laat de overheid deze controle los. De vrijstelling van leerplicht wordt vanuit de overheid beschouwd als een voordeel dat men het kind en zijn ouders biedt. Als daar een maatschappelijk draagvlak voor is (weerspiegeld in het oordeel van een brede commissie), dan ziet de overheid af van een nodeloos administratief systeem van controle en opvolging vanuit onderwijs. Men gaat er vanuit dat het meer in het belang van het kind is dat het kind thuis en/of in een welzijnsvoorziening een aangepast leer- en/of ontwikkelingsaanbod krijgt. De idee is dat de leerplicht

voor deze kinderen dan wordt ingevuld door middel van een individueel aangepast ontwikkelings-traject buiten de formele onderwijscontext. Vrijstelling van leerplicht ontnemt het kind niet het recht op leren en op onderwijs.

Bij de toepassing van het systeem van vrijstelling van leerplicht spelen zowel inhoudelijke als pragmatische motieven een rol. We staan in de volgende paragrafen stil bij enkele van die motieven en formuleren er een aantal kritische kanttekeningen bij.

1.2. IN DE ONMOGELIJKHEID VERKEREN OM ONDERWIJS TE VOLGEN?

Uitgangspunt van het systeem is dat het *‘voor sommige kinderen niet mogelijk is om formeel onderwijs te volgen’*. Bij sommige kinderen is men ervan overtuigd dat het ontwikkelingsniveau zo beperkt is en/of dat de beperkingen zo groot zijn, dat zij te weinig of zelfs geen leermogelijkheden zouden hebben om op een zinvolle wijze deel te nemen aan het formeel onderwijs (ongeacht of dit op een school of in de thuiscontext plaats vindt).

De commissie benadrukt dat er geen wetenschappelijke argumenten zijn om aan te nemen dat een bepaalde groep van kinderen niet zou kunnen leren en ontwikkelen. Uit de wetenschappelijke literatuur is duidelijk af te leiden dat ook bij kinderen met een zeer lage ontwikkelingsleeftijd en met ernstig meervoudige beperkingen, basale leerprocessen mogelijk zijn. Deze kinderen kunnen leren en zich ontwikkelen, op diverse domeinen zoals mobiliteit en waarneming, emoties, sociale relaties, communicatie, redzaamheid, aandacht en taakspanning etc. Als onderwijs gedefinieerd wordt als *‘het ontwerpen, realiseren en evalueren van onderwijsleeromgevingen, d.w.z. situaties die bij leerlingen de vereiste leerprocessen kunnen uitlokken en op gang brengen om de beoogde leerresultaten te bereiken’*, dan is onderwijs voor kinderen met een zeer laag ontwikkelingsniveau en ernstig meervoudige beperkingen niet alleen mogelijk, maar ook nodig om de beoogde leerprocessen op gang te brengen en de beoogde leerresultaten te bereiken. In de wetenschappelijke literatuur zijn tal van factoren geïdentificeerd die kwaliteitsvol onderwijs voor deze kinderen en jongeren kenmerken. Deze factoren situeren zich op het niveau van de onderwijsgegenden, de klas- en schoolcontext en de onderwijsleerprocessen.

Bij een andere groep van kinderen wordt vrijstelling van leerplicht in de praktijk toegekend omdat zij het klassieke en voltijdse onderwijsaanbod in een klasgroep en school niet aankunnen. De commissie meent dat vrijstelling van onderwijs in die situaties nodig lijkt, omdat onderwijs op een te enge wijze ingevuld wordt, en er te weinig alternatieven voorhanden zijn om af te wijken van de klassieke vormgeving van het onderwijs en om een onderwijstraject of een onderwijsaanbod op maat van de noden en de capaciteiten van deze kinderen uit te werken.

De commissie is van mening dat onderwijs wel degelijk mogelijk en wenselijk is voor vele kinderen en jongeren die vandaag nog een vrijstelling van leerplicht krijgen. Slechts in zeer uitzonderlijke situaties zal onderwijs niet mogelijk of zinvol zijn. De commissie is van mening dat voor deze situaties geen vaste en algemeen geldende criteria te formuleren zijn. Er zijn geen vaste, objectieve kindkenmerken, zoals een ontwikkelingsleeftijd van enkele weken of maanden, het al dan niet zindelijk zijn, een bepaald niveau van adaptief gedrag, die zouden toelaten om te zeggen dat onder die grens geen leren (vanuit

het perspectief van het kind) of geen onderwijsaanbod (vanuit het perspectief van de onderwijsgevende) meer mogelijk is. Wel zijn er uitzonderlijke en individuele situaties waarin kan beargumenteerd worden dat leer- en onderwijsprocessen niet mogelijk zijn en/of geen betekenis hebben. Daarbij kunnen medische of psychiatrische factoren een rol spelen (bv. een acute psychotische toestand, voortdurende zware epileptische aanvallen), een comateuze toestand of een minimaal bewustzijnsniveau, een palliatieve zorgsituatie waarin enkel het bieden van comfortzorg nog aan de orde is, enz. Voorgaande situaties zijn voorbeelden, geen algemeen geldende criteria (bv. in sommige palliatieve zorgsituaties kan onderwijs wel degelijk nog aan de orde zijn).

1.3. WELZIJN OF ONDERWIJS?

Een overweging die vaak speelt bij vrijstelling van leerplicht is dat *'sommige kinderen beter af zijn met een aanbod vanuit welzijn dan met een aanbod vanuit onderwijs.'* De commissie is echter van mening dat hier geen sprake is van een 'of-of', maar eerder van een 'en-en' verhaal.

Het is duidelijk dat sommige kinderen met ernstig meervoudige beperkingen en ernstige gedrags- en emotionele stoornissen intensieve zorg- en ondersteuningsnoden hebben. Bovendien biedt opvang in een welzijnsvoorziening soms meer mogelijkheden om een flexibel aanbod op maat van de noden van het kind uit te werken. De nood aan en de beschikbaarheid van een breed en flexibel ondersteuningsaanbod vanuit welzijn voor bepaalde groepen van kinderen kan volgens de commissie echter geen alibi zijn om geen onderwijsaanbod meer te realiseren voor deze kinderen. Onderwijs en welzijn hebben een andere benadering en een andere finaliteit, en zijn dus complementair aan elkaar. Onderwijs is gericht op het planmatig en systematisch realiseren van leer- en ontwikkelingsdoelen door middel van een pedagogisch-didactische en therapeutische benadering op maat van de onderwijsbehoeften van het kind. Hulpverlening is gericht op het realiseren van kwaliteit van leven uitkomsten voor het kind en zijn gezin door middel van een orthopedagogische, therapeutische en medische benadering. Beide zijn aanvullend en vervangen elkaar niet.

Vele van de kinderen die nu vrijstelling van leerplicht krijgen, hebben nood aan een complementair of geïntegreerd onderwijs- en hulpaanbod waarin de onderwijs- en hulpverleningscomponenten adequaat op elkaar afgestemd zijn. In tegenstelling tot vroeger is een vrijstelling van de leerplicht geen voorwaarde meer om toegang te krijgen tot bepaalde vormen van hulp vanuit de multifunctionele centra van het VAPH. Een complementair of geïntegreerd onderwijs- en hulpaanbod vergt in belangrijke mate samenwerking tussen actoren uit onderwijs, welzijn en gezondheidszorg. Dit kan volgens de commissie op verschillende manieren en op verschillende locaties gerealiseerd worden: volledig op school met integratie van zorgcomponenten op school; deeltijds op school en deeltijds in een welzijnsvoorziening; deeltijds op school en deeltijds thuis; volledig in een welzijnsvoorziening met integratie van onderwijscomponenten, etc.

1.4. MAATSCHAPPELIJKE VERANTWOORDELIJKHEID

In verschillende internationale verdragen en rechtsverklaringen (Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind, 1989; Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap, 2006) wordt het recht van elk kind op een aangepast onderwijsaanbod en op aangepaste hulp erkend. Het is dan ook een maatschappelijke verantwoordelijkheid zowel voor het beleid als voor concrete aanbieders in onderwijs, welzijn en gezondheidszorg dat kinderen en jongeren een aangepast onderwijsaanbod en een aangepast hulpaanbod kunnen krijgen.

Het gebrek aan een aangepast schools aanbod, dat op maat is van de betreffende kinderen en jongeren en dat op een redelijke afstand ligt van hun woon- of verblijfplaats, gekoppeld aan de mogelijkheid van schoolvervangende dagopvang in de welzijnssector (waar vrijstelling van leerplicht vroeger een toegangsvoorwaarde was), waren in het verleden de meest doorslaggevende motieven bij het geven van een vrijstelling van leerplicht. Het onderwijsaanbod voor kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen en voor kinderen en jongeren met gedrags- en emotionele problemen is regionaal zeer ongelijk verspreid. Bovendien nemen scholen en welzijnsvoorzieningen een verschillende mate van engagement op ten aanzien van deze groepen. Daardoor zijn er regionaal grote verschillen in de toepassing van het systeem van vrijstelling. In sommige regio's gaat het om een heel beperkt aantal kinderen, in andere regio's om een groter aantal. Voor sommige actoren biedt het systeem van vrijstelling een soort van vrijgeleide om geen aangepast aanbod te moeten uitwerken. De vrijheid van ouders om te kiezen voor een school die een aangepast onderwijsaanbod kan bieden aan hun kind wordt daardoor ook ernstig ingeperkt.

Het is maatschappelijk niet langer aanvaardbaar te accepteren dat het buitengewoon onderwijs, dat als bestaansreden heeft om onderwijs te bieden aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften, bepaalde groepen van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften zou uitsluiten. Bovenstaand principe neemt niet weg dat het buitengewoon onderwijs over voldoende mogelijkheden en ondersteuning moet beschikken om die rol op een adequate en kwaliteitsvolle wijze te kunnen vervullen.

Permanente vrijstelling van de leerplicht houdt ten slotte het risico in dat vanuit maatschappelijk oogpunt de leer- en ontwikkelingskansen van een kind niet langer opgevolgd en gegarandeerd worden. Er is in het geval van vrijstelling van leerplicht immers niet steeds een alternatief (bv. dagopvang) waarbij de medische en pedagogische noden van het kind opgevolgd worden door een instantie buiten de ouders zoals dat het geval is wanneer een kind in het onderwijssysteem zit (bv. door CLB). Ook kinderen en jongeren met gedrags- en emotionele problemen belanden door de vrijstelling soms letterlijk op straat.

1.5. CONCLUSIE

De commissie meent dat het niet wenselijk is het huidige systeem van 'vrijstelling van leerplicht' te continueren. De belangrijkste argumenten daarvoor zijn:

- het principiële recht op onderwijs voor alle kinderen;

- de vaststelling dat er geen wetenschappelijke onderbouw gevonden kan worden voor een algemeen geldende set van criteria m.b.t. kindkenmerken die een vrijstelling verantwoorden;
- de vaststelling dat in het huidige systeem vooral het gebrek aan toegang tot een schools aanbod op maat van de betreffende kinderen en jongeren en op een redelijke afstand van hun woon- of verblijfplaats aanleiding geeft tot de vrijstelling van leerplicht;
- de vaststelling dat vele van de kinderen die nu een vrijstelling van leerplicht vragen en/of krijgen, baat zouden hebben bij een complementair of geïntegreerd onderwijs- en hulpaanbod waarin de onderwijs- en hulpverleningscomponenten adequaat op elkaar afgestemd zijn.

De commissie meent wel dat er uitzonderlijke en individuele situaties kunnen voorkomen waarin kan beargumenteerd worden dat leer- en onderwijsprocessen voor een kind geen betekenis (meer) hebben.

2. OPLOSSINGEN VANUIT HET WERKVELD

Op de werkvloer zien we tal van pogingen om een alternatief te zoeken voor de vrijstelling van leerplicht. Men stapt dan af van het klassieke onderwijsaanbod en tracht onderwijs en welzijn dichter bij elkaar te brengen, zodat voor kinderen met ernstig meervoudige beperkingen en ernstige gedrags- en emotionele stoornissen een onderwijs- en hulpaanbod op maat van de specifieke noden en capaciteiten van de kinderen kan gerealiseerd worden:

- er wordt geëxperimenteerd met tijdelijk en permanent onderwijs aan huis waarbij scholen enkele uren onderwijs bieden aan kinderen in de context van een welzijnsvoorziening;
- welzijnsvoorzieningen creëren ‘speelleerclasses’ of ‘ontwikkelingsklasjes of -groepen’ waarvoor ze naast begeleidend personeel ook personeel met een onderwijskundige expertise aanstellen met personeelsmiddelen van de welzijnsvoorziening;
- welzijnsvoorzieningen werken samen met een school voor gewoon of buitengewoon onderwijs om een onderwijsaanbod te organiseren voor hun cliënten;
- scholen en welzijnsvoorzieningen die op eenzelfde campus gesitueerd zijn, bouwen verregaande vormen van samenwerking en geïntegreerd werken uit, waarbij infrastructuur en personele middelen gepoold worden en werkwijzen gedeeld worden;
- centra voor inclusieve kinderopvang (Kind & Gezin) werken samen met scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs om voor de jongste kinderen met ernstig meervoudige beperkingen vanaf de schoolleeftijd een onderwijsaanbod te kunnen realiseren;
- ...

De voorbije jaren werden tal van studiedagen en werkgroepen georganiseerd die beleidsvoorstellen uitgewerkt hebben om onderwijs aan kinderen en jongeren met ernstig meervoudige beperkingen vanuit een samenwerkingsverband tussen onderwijs en welzijn mogelijk te maken (zie onder meer de

adviesteksten van de Delta-werkgroep van de Vlaamse Onderwijsraad, 2008 / 2015²⁰ en de nota 'Realisatie van het recht op onderwijs voor elk kind met een handicap' van het Vlaams Welzijnsverbond en VVKBuO, 2014-2015).

Ondanks de mogelijkheden die de bovenstaande initiatieven bieden aan kinderen en jongeren uit de betreffende doelgroepen, worden ze door de direct betrokkenen als te weinig flexibel en te beperkt beschouwd. Vele initiatieven balanceren ook op de grens van wat wettelijk kan. Ook de commissie is van oordeel dat er een algemeen en doordacht onderwijs- en zorgbeleid terzake ontbreekt. Daardoor kan de kwaliteit van bepaalde initiatieven ook in vraag gesteld worden. Zowel binnen het onderwijs als binnen welzijn is men zoekende naar optimalisatie van het onderwijsaanbod voor de betreffende doelgroepen.

3. CONTOUREN VAN EEN ALTERNATIEF ²¹

3.1. ONDERWIJS VOOR ELK KIND

De commissie wil volgende uitgangspunten voorop stellen:

- Voor alle kinderen met bijzondere noden, dus ook voor kinderen met zeer intensieve zorg- en ondersteuningsnoden die nu soms vrijgesteld worden van leerplicht (kinderen met ernstig meervoudige beperkingen, kinderen met ernstige gedrags- en emotionele stoornissen), dient in de toekomst een onderwijsaanbod beschikbaar te zijn, dat aangepast is aan hun noden en capaciteiten en dat gesitueerd is binnen de regio waar het kind woont/verblijft. Dat aanbod moet er zijn gedurende de ganse schoolgaande leeftijd.
- Dergelijk onderwijsaanbod dient op maat gerealiseerd te kunnen worden, met flexibiliteit in locatie van het onderwijs, frequentie en duur van het onderwijs, aanpak en inhoudelijke invulling van het onderwijs. Het dient in alle geval kwaliteitsvol te zijn, en te voldoen aan de geldende standaarden op basis van kwaliteitscontrole door de onderwijsinspectie. De commissie is van mening dat de bestaande ontwikkelingsdoelen daarbij als kader kunnen gehanteerd worden.
- Dit onderwijsaanbod dient zoveel als mogelijk in gewone omstandigheden, dus in de school plaats te vinden, waarbij het kind deel kan blijven uitmaken van een (school)gemeenschap. Naar school gaan heeft voor vele van deze kinderen immers een meerwaarde: deel kunnen uitmaken van een klasgroep, zich in een andere leefwereld begeven dan de gezins- of leefgroepcontext, een doelgericht en systematisch aanbod krijgen dat gericht is op leren en ontwikkelen, sociale contacten hebben met leeftijdgenoten, enz. Het onderwijsaanbod kan,

²⁰ Zie <http://www.vlor.be/advies/beleidsaanbevelingen-over-onderwijs-aan-kinderen-met-ernstige-en-meervoudige-beperkingen>

²¹ Voor wat het onderwijs aan kinderen met ernstig meervoudige beperkingen betreft, ligt het uitgewerkte alternatief in de lijn van het recent geactualiseerde VLOR-advies over onderwijs aan kinderen met ernstige en meervoudige beperkingen (02.07.2015).

wanneer het (tijdelijk of permanent) niet anders mogelijk is, ook op een andere locatie dan de school worden gerealiseerd, zoals thuis of in een welzijnsvoorziening.

- Dit onderwijsaanbod maakt deel uit van een bredere ondersteuning van kinderen met intensieve zorg- en ondersteuningsnoden, waarbij ook welzijn en gezondheidszorg hun rol dienen op te nemen. Dit veronderstelt samenwerking tussen actoren uit onderwijs, welzijn en gezondheidszorg. Het onderwijs aan kinderen met intensieve zorg- en ondersteuningsnoden dient gefaciliteerd te worden door de inzet van reguliere en/of handicapspecifieke welzijns- en gezondheidsdiensten, of door de inzet van het persoonsgebonden budget dat ouders van kinderen met een handicap verworven hebben. Vele van deze kinderen hebben nood aan een complementair of geïntegreerd onderwijs- en hulpaanbod waarin de onderwijs- en hulpverleningscomponenten adequaat op elkaar afgestemd zijn.
- Ouders moeten als gelijkwaardige partner betrokken worden bij het in regie zetten van een aangepast onderwijs- en hulpaanbod voor hun kind en nemen daar ook de finale beslissing over. Ouders moeten de kans krijgen om geïnformeerde keuzes te maken inzake het onderwijs- en hulpaanbod. Zij zijn daarbij ook verantwoordelijk voor de inzet van de persoonsgebonden financiering.

3.2. BEPALEN VAN EEN ONDERWIJS- EN HULPAANBOD OP MAAT DOOR MIDDEL VAN EEN GEÏNTEGREERD ONDERWIJS- EN ZORGPLAN

Voor kinderen en jongeren met intensieve zorg- en ondersteuningsnoden die niet in staat zijn om voltijds onderwijs te volgen, is er een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan nodig, waarin zowel het onderwijsaanbod (met gespecificeerde leer- en ontwikkelingsdoelen) als het hulpaanbod (met gespecificeerde hulpverleningsdoelen) beschreven worden evenals de actoren uit onderwijs, welzijn en/of gezondheidszorg die daarvoor zullen instaan. Bij de realisatie van dit plan kunnen zowel middelen vanuit onderwijs als middelen vanuit jeugdhulp en/of gezondheidszorg gegenereerd en aangewend worden.

VOOR WIE?

In het M-decreet zijn met het zorgcontinuüm verschillende mogelijkheden voorzien voor kinderen met bijzondere onderwijsbehoeften: schoollopen in een gewone school; schoollopen in een gewone school met verhoogde zorg en uitbreiding van zorg; schoollopen in een school voor buitengewoon onderwijs; schoollopen in een school voor buitengewoon onderwijs met verhoogde zorg en uitbreiding van zorg. Voor kinderen met intensieve zorg- en ondersteuningsnoden voor wie dit laatste nog onvoldoende is, pleiten we voor de opmaak van een geïntegreerd²² onderwijs- en zorgplan. Een onderwijs- of welzijnsactor of een ouder kan de inschatting maken dat voltijds naar school gaan voor een kind niet mogelijk is, ondanks alle extra zorg die in de school reeds geboden wordt. Zij kunnen dan het initiatief

²² Geïntegreerd heeft betrekking op het plan zelf waarin zowel onderwijs- als hulpcomponenten vervat zijn; het betekent niet dat het onderwijs- en hulpaanbod steeds geïntegreerd op eenzelfde locatie zou moeten gerealiseerd worden (zie verder).

nemen om een groep van mensen samen te brengen (zie verder), die een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan opmaken. In dit plan wordt een individueel onderwijs- en hulparrangement samengesteld op maat van de noden en de capaciteiten van het kind.

Het is niet aangewezen om de groep van kinderen voor wie een individueel bepaald onderwijs- en hulpaanbod nodig is, categoriaal en op basis van stoornissen te definiëren. Het gaat echter steeds om kinderen die het klassieke en voltijdse onderwijsaanbod in het gewoon of buitengewoon onderwijs niet aankunnen (ondanks alle daar geboden extra zorg), en/of voor wie interdisciplinaire en intersectorale samenwerking noodzakelijk is om een aangepast onderwijs- en hulppakket samen te stellen. Dit kan voor kinderen van bij de instapleeftijd in het onderwijs, dus vanaf 2,5 jaar.

DOOR WIE?

Het initiatief om een dergelijk plan op te maken, kan door verschillende actoren genomen worden: de ouders zelf, een diagnostische dienst en/of een begeleidingsdienst (bv. COS, OOC, kinderpsychiatrie, thuisbegeleiding, multifunctioneel centrum, revalidatiecentrum), een school of CLB, een kinderdagverblijf etc.

De initiatiefnemer organiseert een multidisciplinaire en intersectorale rondetafel, minstens in aanwezigheid van:

- (1) de ouders en indien mogelijk de jongere zelf,
- (2) reeds betrokken hulpverleners die het kind goed kennen, bv. uit diagnostische diensten of begeleidingsdiensten (COS, OOC, thuisbegeleiding) of actoren uit de gezondheidszorg (bv. medici, revalidatiecentra, paramedici, kinderpsychiatrie, verpleegkundigen, therapeutische teams),
- (3) een vertegenwoordiger van de school/scholen in de regio waar het kind woont die een onderwijsaanbod heeft/hebben of zouden kunnen doen voor de doelgroep,
- (4) een vertegenwoordiger van het CLB,
- (5) een vertegenwoordiger van actoren uit de welzijnssector of de gezondheidszorg (bv. revalidatiecentrum, MFC, begeleidingsdiensten bijzondere jeugdzorg) in de regio waar het kind woont en die een hulpaanbod heeft (hebben) of zouden kunnen doen voor de doelgroep.

Men ziet erop toe dat er zowel vertegenwoordigers van de medische, psychopedagogische als maatschappelijke disciplines aanwezig zijn.

Het zal van groot belang zijn dat iemand de 'regisseursrol' opneemt bij het samenbrengen van deze groep, het opmaken van het plan, en de realisatie en opvolging van het onderwijs- en hulptraject. Een regelmatige aanpassing en bijsturing van het geïntegreerde onderwijs- en zorgplan (minstens tweejaarlijks) is wenselijk.

Het is wenselijk om na te gaan in welke mate de betreffende rondetafels kunnen samenvallen met reeds georganiseerde netwerktafels in de context van Integrale Jeugdhulp.

WAT?

Het doel van de rondetafel is tweeledig. Vooreerst dient er tussen de betrokkenen consensus te zijn dat voor het betreffende kind het op een gewone wijze voltijds naar school gaan niet mogelijk en/of niet wenselijk is. In tweede orde is het dan de bedoeling om samen met de betrokkenen na te denken over een onderwijs- en hulpaanbod dat best tegemoet komt aan de noden en de capaciteiten van het kind. De vraag die voorligt is dan niet langer of het kind vrijstelling van leerplicht kan krijgen en of het voldoet aan criteria om onderwijs te kunnen volgen. De vraag wordt: 'wat heeft dit kind nodig, en op welke wijze kan er voor dit kind een haalbaar onderwijs- en hulpaanbod gerealiseerd worden dat tegemoet komt aan zijn noden en capaciteiten?'.

Het resultaat is een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan met specificatie van:

- De redenen waarom het voor het betreffende kind of jongere niet mogelijk is om een voltijds onderwijsaanbod te volgen in een school voor gewoon of buitengewoon onderwijs ondanks de daar geboden verhoogde of uitgebreide zorg, en/of waarom een interdisciplinaire en intersectorale samenwerking noodzakelijk is om een aangepast onderwijs- en hulparrangement samen te stellen.
- Het onderwijsaanbod:
 - de leer- en ontwikkelingsdoelen die voor dit kind de komende jaren zullen nagestreefd worden;
 - de maatregelen en interventies die vanuit onderwijs zullen genomen worden om het leerproces van het kind te ondersteunen;
 - de organisatie van het onderwijs: aantal uren/dagen onderwijs, locatie van het onderwijs (school, voorziening, thuis);
 - de school die instaat voor dit aanbod en waar het kind ingeschreven wordt.
- Het hulpaanbod:
 - de hulpverleningsdoelen die voor dit kind de komende jaren zullen nagestreefd worden;
 - de maatregelen en interventies die zullen genomen worden vanuit welzijn of gezondheidszorg om het ontwikkelingsproces en de kwaliteit van leven van het kind en zijn gezin te ondersteunen;
 - de organisatie van het hulpaanbod: aantal uren/dagen, soort aanbod, locatie van het aanbod (op school, thuis, in de voorziening);
 - de actor uit welzijn of gezondheidszorg die zich desgevallend engageert om dit aanbod te doen;
 - de wijze waarop de ouder het persoonsvolgend budget zal inzetten om het ondersteunend hulpaanbod te realiseren.

- Afstemming en overleg:
 - de wijze waarop en de regelmaat waarmee overleg en afstemming zullen gerealiseerd worden door de betrokken onderwijs- en zorgactoren;
 - de wijze waarop de realisatie van de leer-, ontwikkelings- en hulpverleningsdoelen zal opgevolgd worden.

EEN CONTINUUM VAN 0% TOT 100% ONDERWIJSAANBOD

Tussen kinderen en bij eenzelfde kind doorheen de tijd kan de verhouding tussen het onderwijsaanbod en het hulpaanbod verschillend zijn. Het is te situeren op een continuüm tussen 0% en 100%.

Wanneer in het ondersteuningsplan afgeweken wordt van 100% onderwijsaanbod, dient in de geest van het M-decreet voldoende aangetoond te zijn welke inspanningen men reeds geleverd heeft binnen het gewoon en/of buitengewoon onderwijs om voor het betreffende kind een onderwijsaanbod te realiseren, en/of waarom dit niet kan gerealiseerd worden indien geen geïntegreerd onderwijs- en zorgplan wordt opgesteld.

Wanneer de rondetafel tot het besluit komt dat het onderwijsaanbod voor een kind niet mogelijk is (0%), dient ze dit eveneens uitgebreid te documenteren. Zoals eerder aangegeven zijn hiervoor geen vaste en algemeen geldende criteria te formuleren. Wel zijn er uitzonderlijke en individuele situaties waarin kan beargumenteerd worden dat het formuleren van leer- en onderwijsdoelen niet mogelijk is. Daarbij kunnen medische of psychiatrische factoren een rol spelen (bv. een acute psychotische toestand, voortdurende zware epileptische aanvallen, een snel degeneratieve toestand), een comateuze toestand of een minimaal bewustzijnsniveau, een palliatieve zorgsituatie waarin enkel het bieden van comfortzorg nog aan de orde is, ... Deze voorbeelden zijn geen algemeen geldende criteria (bv. in sommige palliatieve zorgsituaties kan onderwijs wel nog aan de orde zijn).

3.3. GOEDKEURING VAN HET GEÏNTEGREERD PLAN

Een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan moet een goedkeuring krijgen van de bevoegde instanties die instaan voor de toewijzing en/of controle van het onderwijs- resp. het hulpaanbod.

Voor Onderwijs is dat de onderwijsinspectie. Zij dient na te gaan of de leer- en ontwikkelingsdoelen duidelijk omschreven zijn, of de organisatie van het onderwijs beantwoordt aan de noden en capaciteiten van het kind, of het voorgestelde aanbod aan de geldende kwaliteitsnormen van het onderwijs voldoet. Ze geeft desgevallend goedkeuring aan het onderwijsonderdeel van het plan.

Specifieke criteria die de onderwijsinspectie kan hanteren bij de beoordeling, zijn:

- het onderwijs is gericht op de ontplooiing van de volledige persoonlijkheid en de talenten van het kind;
- het onderwijs bereidt het kind voor op een leven als volwassene in de samenleving;
- het onderwijs is gericht op de uitbreiding of versterking van de vaardigheden en mogelijkheden van het kind;

- het onderwijs is afgestemd op de leerbehoeften van het kind en is gepland en gestructureerd;
- de rol van de leerkracht en het schoolteam is duidelijk omschreven en is gericht op de leerdoelen;
- er worden geschikte leermiddelen gebruikt voor het bereiken van de leerdoelen;
- er is aangegeven op welke wijze het bereiken van de leerdoelen wordt opgevolgd.

Voor Welzijn is er de zorginspectie, die eveneens de kwaliteit van het geïntegreerd onderwijs- en zorgplan kan evalueren. Mogelijk wordt in het plan ook hulpaanbod opgenomen waarvoor een indicatie en toewijzing door de Intersectorale Toegangspoort nodig is. De regisseur doet dan de aanvraag bij de toegangspoort. Voor de toegangspoort moet duidelijk zijn dat de aanvraag kadert binnen een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan. Dit vergt mogelijk een aanpassing van het A-document. Indien de toegangspoort een gemotiveerde aanvraag krijgt voor indicatie en toewijzing van niet-rechtstreeks toegankelijke hulpmiddelen, die kaderen binnen een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan, zou prioriteit moeten kunnen toegekend worden aan deze vraag.

Zowel het onderwijsaanbod als het hulpaanbod voor de betreffende kinderen dienen kwaliteitsvol te zijn, en op kwaliteit gemonitord te worden. Het geïntegreerd onderwijs- en zorgplan waarin zowel de leer- als de hulpdoelen omschreven worden, evenals de betrokken actoren, en de wijze waarop de betrokken doelen zullen gerealiseerd worden, kan daartoe de basis vormen.

3.4. CONCLUSIE

De commissie stelt voor om het huidige systeem van vrijstelling van leerplicht te vervangen door toevoeging van een laatste stap in het zorgcontinuüm zoals dat in het M-decreet voorzien is. In het voorstel van de commissie wordt, voor kinderen en jongeren met intensieve zorg- en ondersteuningsnoden die niet in staat zijn om voltijds onderwijs te volgen (zij het thuis, zij het in een school met inbegrip van extra zorg), door een ad hoc samengestelde groep van mensen die het kind goed kennen (ouders en actoren uit onderwijs, welzijn en/of gezondheidszorg) gezocht naar een individueel bepaald onderwijs- en hulpaanbod dat tegemoet komt aan de noden en de capaciteiten van het betreffende kind. In een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan wordt zowel het onderwijsaanbod (met gespecificeerde leer- en ontwikkelingsdoelen) als het hulpaanbod (met gespecificeerde hulpverleningsdoelen) beschreven evenals de actoren uit onderwijs, welzijn en/of gezondheidszorg die daarvoor zullen instaan.

De centrale vraag die voorligt is dan niet langer of het kind vrijstelling van leerplicht kan krijgen en of het voldoet aan criteria om onderwijs te kunnen volgen. De vraag wordt: 'wat heeft dit kind nodig, en op welke wijze kan er voor dit kind een haalbaar onderwijs- en hulpaanbod gerealiseerd worden dat tegemoet komt aan zijn noden en capaciteiten?'.

We passen daarbij de uitgangspunten van het M-decreet toe op de doelgroep die vroeger bij de aanvragen vrijstelling van leerplicht²³ in beeld kwam. Er wordt eerst gestreefd naar een normale onderwijs situatie (in het gewoon of buitengewoon onderwijs). Indien dat voor het betrokken kind niet haalbaar is, kan er een individueel onderwijs-hulp-arrangement opgesteld worden waarbij wordt nagegaan wat wel mogelijk is en waarbij wordt afgesproken wie welke rol zal opnemen. Zowel het onderwijs- als het hulpaanbod moeten op maat gerealiseerd kunnen worden, met flexibiliteit in locatie, frequentie en duur, aanpak en inhoudelijke invulling. Bij de realisatie van dit plan kunnen zowel middelen vanuit onderwijs als middelen vanuit jeugdhulp en/of gezondheidszorg gegenereerd en aangewend worden.

4. VOORWAARDEN VOOR DE REALISATIE VAN DIT ALTERNATIEF

4.1. BESCHIKBAARHEID VAN HET AANBOD

Het bovenstaande alternatief is maar werkbaar als er een voldoende aanbod is van onderwijs en zorg voor kinderen met ernstig meervoudige beperkingen en ernstige gedrags- en emotionele stoornissen in elke regio. Dat is op dit moment manifest niet het geval. Er kan op twee manieren actie ondernomen worden om dit naar de toekomst toe te veranderen.

Vooreerst is het essentieel dat scholen en voorzieningen geresponsabiliseerd worden om hun verantwoordelijkheid ten aanzien van die doelgroepen op te nemen. De commissie meent dat zowel scholen als welzijnsvoorzieningen een visie dienen te ontwikkelen en een engagement dienen op te nemen ten aanzien van kinderen met intensieve zorg- en ondersteuningsnoden. Deze visie moet maximaal gericht zijn op het bieden van kansen aan deze kinderen, het uitgaan van hun leer- en ontwikkelingsmogelijkheden, en het creëren van zo gewoon mogelijke leef- en leeromstandigheden. Regionaal moeten afspraken gemaakt worden tussen scholen en tussen voorzieningen over wie het aanbod ten aanzien van deze doelgroepen zal opnemen en uitwerken. Dat geldt voor kinderen vanaf de leeftijd van 2,5 jaar.

Tevens meent de commissie dat strenger toegezien kan worden op het inschrijvingsbeleid van scholen en voorzieningen. De commissie vindt het niet acceptabel dat uitsluitingscriteria gehanteerd worden door scholen en voorzieningen waardoor kinderen en jongeren met intensieve zorg- en ondersteuningsnoden uitgesloten worden van onderwijs of zorg. Ouders dienen beter geïnformeerd te worden over de stappen die zij kunnen zetten (Lokaal Overlegplatform, Commissie Leerlingenrechten) als een school weigert om hun kind in te schrijven. Eenzelfde procedure zou kunnen voorzien worden wanneer een MFC weigert om een aanbod te doen in het kader van een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan.

De overheid zou verdere stappen kunnen zetten om het inschrijvingsrecht in het onderwijs te garanderen. Elk kind dat een BuO-attest heeft (na grondig multidisciplinair en diagnostisch onderzoek), zou een gegarandeerde plaats moeten krijgen binnen het gewoon onderwijs met ondersteuning van

²³ en de aanvragen voor Permanent Onderwijs Aan Huis en zeer langdurig Tijdelijk Onderwijs Aan Huis.

het buitengewoon onderwijs of in het buitengewoon onderwijs. Als een school geen plaats heeft, kan door middel van een convenantensysteem extra plaats gecreëerd worden voor kinderen en jongeren met geïntegreerde onderwijs- en zorgtrajecten (zie verder).

4.2. AANPASSING REGELGEVING

In het geïntegreerd onderwijs- en zorgplan moeten flexibele onderwijs- en hulparrangementen op maat van individuele kinderen kunnen uitgetekend worden.

Volgens de commissie zijn er aanpassingen in de regelgeving van onderwijs nodig om dit mogelijk te maken:

- Voor kinderen met een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan dat goedgekeurd is door de onderwijs- en welzijnsinspectie, minder dan voltijds onderwijs toestaan. Dat kan variëren van enkele uren per week (bv. vier uur per week, zoals het huidige TOAH en POAH) tot enkele dagen per week (bv. vijf halve dagen per week). Minder dan voltijds onderwijs zou vanaf schoolleeftijd (2,5 jaar) mogelijk moeten zijn.
- Voor kinderen met een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan dat goedgekeurd is door de onderwijs- en welzijnsinspectie, onderwijs op de woon- of verblijfplaats van het kind mogelijk maken. Het principe is evenwel dat het onderwijsaanbod zoveel als mogelijk in gewone omstandigheden, dus in de school plaats vindt. In het plan dient dus expliciet beargumenteerd te worden waarom het onderwijsaanbod niet kan gebeuren in een school. De modaliteiten voor dit onderwijs op de woon- of verblijfplaats van het kind kunnen in dezelfde lijn liggen als de huidige TOAH en POAH systemen, mogelijk met een uitbreiding van het aantal uren per kind.
- Voorzien van een soepel administratief systeem van tijdelijke afwezigheid in onderwijs, bv. omwille van ziekte, time-out.
- Voor scholen die zich richten op kinderen met ernstig meervoudige beperkingen is een minder strikte leeftijdsgrens tussen BuBaO en BuSO wenselijk. Het zou de regionale beschikbaarheid van het aanbod kunnen optimaliseren of meer tijdsruimte geven om een eventuele overstap op maat van het kind te maken.
- Er is nood aan aangepaste en individuele vormen van leerlingenvervoer om deze kinderen en jongeren op school te krijgen.
- Voor scholen die kinderen met zeer intensieve zorg- en ondersteuningsnoden opvangen, wordt gepleit voor een uitbreiding van de paramedische omkadering, zowel naar disciplines (bv. psychotherapeut, opvoeder) als naar omvang (bv. extra zorgniveau).
- Voor scholen die kinderen met ernstig meervoudige beperkingen opvangen, is het van belang om op een flexibele wijze meer assistenten/ kinderverzorgers/ opvoeders in de klas te kunnen inzetten. Tevens moet helder zijn welk soort verpleegkundige handelingen door niet-verpleegkundigen in de klas kunnen gesteld worden.

- Voor jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen wordt gepleit voor het mogelijk maken van deeltijds werkplekleren in bedrijven of in beschutte werkplaats, op jongere leeftijd dan 15 jaar.
- Voor jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen zou het zinvol zijn om vormen van modulair leren, verwerven van tussentijdse attesten en gespreide studietrajecten nog meer mogelijk te maken.

Er zijn aanpassingen in de regelgeving van welzijn nodig om dit mogelijk te maken:

- Het is van belang dat ouders een deel van hun persoonsgebonden budget (PAB, zorg in natura) kunnen inzetten op school, om zorgtaken op te nemen die niet vanuit onderwijs kunnen voorzien worden en/of die niet direct in functie van het onderwijsleerproces staan.
- Voor de MFC's van het VAPH moet de vereiste dat een concrete samenwerking met een school nodig is indien zij schoolvervangende dagopvang aanbieden aan kinderen met ernstig meervoudige beperkingen of aan kinderen en jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen, strikt opgevolgd worden. Tevens kan hen gevraagd worden om aan te tonen op welke wijze zij in het kader van de geïntegreerde onderwijs- en hulptrajecten outreachende activiteiten, vormings- en opleidingstrajecten, en/of mobiele begeleiding in de schoolcontext inzetten.

4.3. FINANCIERING

Het basisprincipe is dat Onderwijs instaat voor een aangepaste financiering van het onderwijsaanbod, en dat Welzijn resp. Gezondheidszorg instaan voor een aangepaste financiering van het hulpaanbod.

- Elk kind met een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan, waarbij er een of andere vorm van onderwijsaanbod is, is ingeschreven in een school. Onderwijs voorziet op die manier aangepaste financiering voor het afgesproken onderwijsaanbod. De vraag is of dit individueel bepaald wordt dan wel of met bepaalde categorieën kan gewerkt worden, waar dan financiering aan gekoppeld wordt (bv. 4 uur per week, max. 1,5 dag per week, max. 3 dagen per week, meer dan 3 dagen per week). Dat aanbod wordt bij voorkeur op een school aangeboden, maar kan volgens bepaalde modaliteiten ook op de woon- of verblijfplaats van het kind gerealiseerd worden.
- Een kind met een beperking zal in de toekomst een basisondersteuningsbudget (BOB) en eventueel aanvullende persoonsgebonden financiering krijgen. Er dienen zo weinig mogelijk restricties ingebouwd te worden om de als dusdanig verworven financiering ook flexibel in te zetten in de onderwijscontext, en/of aanvullend bij het onderwijsaanbod, op basis van de afspraken in het geïntegreerde onderwijs- en zorgplan.
- Vanuit Volksgezondheid wordt het revalidatie-aanbod volgens de geldende regels gefinancierd per behandelingsvorm.
- Voor scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs die kinderen opvangen met een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan zouden financiële incentives kunnen voorzien worden.

Dat zou hen in de eerste plaats toelaten om meer specifieke opleidings- en coachingstrajecten en teamondersteuning van leerkrachten die met deze doelgroep werken te organiseren. Ook overlegmomenten met de diverse stakeholders kunnen op die manier vergoed worden.

- Als een school geen plaats heeft, kan door middel van een convenantensysteem extra plaats gecreëerd worden voor kinderen en jongeren met een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan.
- Voor scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs die kinderen opvangen met een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan zou er inzet van paramedische omkadering en/of orthopedagogische ondersteuning vanuit een welzijnsorganisatie gegarandeerd moeten zijn.

5. OVERGANGSSITUATIE

Om de vrijstelling van leerplicht te vervangen door het in dit advies voorgestelde systeem, zijn er noodzakelijke voorwaarden om dit te kunnen doen werken. De belangrijkste zijn:

- aanduiding van verantwoordelijkheden bij het opmaken, goedkeuren en opvolgen van een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan (incl. de regisseursrol daarbij);
- aanpassing van reglementaire bepalingen binnen de onderwijs- en welzijnsregelgeving;
- betere spreiding van het onderwijs- en welzijnsaanbod voor deze groepen;
- toename van kennis over het onderwijs aan de betrokken jongeren (wat moet waarom, op welke manier, ...) en daaruit volgend handelingsbekwame actoren om het onderwijs aan de betrokken jongeren vorm te geven en in te vullen.

Met andere woorden, als vandaag de vrijstelling van leerplicht uit de regelgeving geschrapt wordt, dan zijn er morgen wellicht nog niet voor alle jongeren adequate onderwijs- en hulparrangementen opgesteld en uitgevoerd.

De commissie opteert er desondanks niet voor om in afwachting van de voorgestelde 'ideale situatie' te werken met een interim set criteria voor het beoordelen van aanvragen voor vrijstelling van leerplicht. Ook voor die set criteria ontbreekt de wetenschappelijke onderbouw.

Het lijkt anderzijds ook niet aangewezen om te wachten tot alle noodzakelijke en essentiële randvoorwaarden vervuld zijn vooraleer met het alternatief van start te gaan. De commissie meent dat men hier best zo snel mogelijk mee van start gaat. Het reglementair kader daarvoor, binnen Onderwijs en Welzijn, zou dan zo snel mogelijk op punt moeten staan. Dat is nodig zodat alle actoren voldoende duidelijke richtlijnen hebben en transparant is wie welke rol kan/moet opnemen en hoe de subsidiëring-financiering zal gebeuren.

De overheid kan wel een periode voorzien waarbij aanvaard wordt dat nog niet alle randvoorwaarden vervuld zijn. Ze kan bijgevolg in die periode aanvaarden dat het geïntegreerd onderwijs- en zorgplan en het daarin voorgestelde onderwijs- en hulpaanbod in een onvolkomen context tot stand komt en dus ook nog onvolkomen kan zijn.

De onderwijsinspectie wiens rol verschuift²⁴ van het beoordelen en goedkeuren van aanvragen voor vrijstelling van leerplicht naar een kwaliteitstoetsing van de voorgestelde 'onderwijs-hulparrangementen' (al dan niet geïntegreerd in de systematiek van schooldoorlichtingen), kan bij die toetsing in de eerste jaren een stimulerende en informerende rol opnemen (zoals dat nu ook het geval is ter voorbereiding van het kwaliteitstoezicht van de handelingsgerichte diagnostiek in de CLB's).

Het starten met de geïntegreerde onderwijs- en zorgplannen waarin een individueel onderwijs- en hulpaanbod mogelijk wordt, en waarbij in de beginfase enige 'ruis' aanvaard wordt, heeft als voordeel dat de praktijk de hiaten in de noodzakelijke voorwaarden objectiever zal blootleggen. De overheid, maar zeker ook het concrete werkveld, ieder vanuit zijn rol, kunnen daar dan op inspelen.

Uiteraard bestaat het gevaar dat men zich bij het opmaken van de geïntegreerde onderwijs- en zorgplannen te lang zal blijven neerleggen bij de bestaande situatie. Zo zou de situatie kunnen ontstaan dat er voor jongeren die perfect in staat zijn om voltijds (of minder dan voltijds) naar school te gaan er toch nog beperkende onderwijs- en zorgarrangementen opgesteld worden omdat het onderwijsaanbod (in scholen) te ver af ligt of scholen de betrokken jongeren niet als hun doelgroep beschouwen. Daarom zou het goed zijn om de overgangssituatie goed te laten monitoren, zodat een evaluatie kan gemaakt worden van de kwaliteit van het voorgestelde onderwijs- en hulpaanbod, en van de argumenten die in de geïntegreerde onderwijs- en zorgplannen aangegeven worden om kinderen niet voltijds naar school te laten gaan en/of helemaal geen onderwijsaanbod te bieden. Op basis daarvan kunnen dan desgevallend bijkomende maatregelen genomen worden om beter tegemoet te komen aan de randvoorwaarden voor onderwijs voor alle kinderen.

Tegelijk meent de commissie dat het niet zinvol is om verleende vrijstellingen van leerplicht terug te trekken. De vernieuwde procedure zou dus enkel van toepassing zijn bij nieuwe aanvragen. Elke ouder of actor zou echter wel het recht hebben om in de nieuwe procedure te stappen, ook als eerder een definitieve vrijstelling van leerplicht gegeven werd.

²⁴ We gaan er in dit voorstel van uit dat er een vorm van kwaliteitstoezicht zal zijn op de voorgestelde pakketten van onderwijs- en hulpaanbod. Bij het opstellen van deze tekst gaan we ervan uit dat dat toezicht de onderwijsinspectie zal toekomen, al dan niet gezamenlijk met de zorginspectie.

REFERENTIES

Andriessen, K., Maes, B., Bosmans, G., Noens, I., & Petry, K. (2014). Prioritair toe te wijzen jeugdhulpvragen. Intersectorale antwoorden bieden nieuw perspectief. *Alert*, 3, 60-69.

Argyle, M. (1991). *Cooperation: The basis of sociability*. London: Routledge.

Arthur, M. (2004). Patterns amongst behavior states, sociocommunicative, and activity variables in educational programs for students with profound and multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(2), 125-149.

Arthur-Kelly, M., Bochner, S., Center, Y., & Mok, M. (2007). Socio-communicative perspectives on research and evidence-based practice in the education of students with profound and multiple disabilities. *Journal of Physical Disabilities*, 19, 161-176.

Arthur-Kelly, M., Foreman, P., Bennett, D., & Pascoe, S. (2008). Interaction, inclusion and students with profound and multiple disabilities: Towards an agenda for research and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 161-166.

Barber, M., & Goldbart, J. (1998). Accounting for learning and failure to learn in people with profound and multiple disabilities. In P. Lacey & C. Ouvry (Eds.), *People with profound and multiple disabilities. A collaborative approach to meeting complex needs* (pp. 102-166). London: David Fulton Publishers.

Berg, W. K., Wacker, D. P., Ebbers, B., Wiggins, B., & Fowler, M. (1995). A demonstration of generalization of performance across settings, materials, and motor responses for students with profound mental retardation. *Behavior Modification*, 19, 119-143.

Borrey, G., Jennes, A., Ranschaert, I., & Ghesquière, P. (2005). Buitengewoon onderwijs op nieuwe wegen. In H. Grietens, J. Vanderfaellie & W. Hellinckx (red.), *Handboek orthopedagogische hulpverlening. 2. Nieuwe ontwikkelingen in het zorgveld* (pp. 199-233). Leuven/Voorburg: Acco.

Bruzek, J. L., & Kennedy, C. H. (2007). Microswitches and a speech-generating device seem to increase the communicative engagement of students with profound, multiple disabilities. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 1(4), 174-175.

Calculator, S. N., & Black, T. (2009). Validation of an inventory of best practices in the provision of augmentative and alternative communication services to students with severe disabilities in general education classrooms. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 329-342.

Centrum voor gelijke kansen en racismebestrijding (2014). *Met een handicap naar de school van je keuze. Redelijke aanpassingen in het onderwijs*. Brussel: Centrum voor gelijke kansen en racismebestrijding.

Colley, A. (2013). *Personalised learning for young people with profound and multiple learning difficulties*. Londen: Jessica Kingsley Publishers.

Conroy, J. (1992). *Size and quality in residential programs for people with developmental disabilities* (doctoral dissertation). Philadelphia: Temple University.

- De Bortoli, T., Arthur-Kelly, A., Mathisen, B., Foreman, P., & Balandin, S. (2010). Where are teachers' voices? A research agenda to enhance the communicative interactions of students with multiple and severe disabilities at school. *Disability and Rehabilitation*, 32(13), 1059-1072.
- De Bortoli, T., Balandin, S., Foreman, P., Arthur-Kelly, M., & Mathisen, B. (2012). Mainstream teachers' experiences of communicating with students with multiple and severe disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(2), 236-252.
- De Vijf Wijzer (2008). *Curriculum voor leerlingen met ernstig meervoudige beperkingen (IQ < 35)*. Niet-gepubliceerde cursus, Groningen.
- Detheridge, T. (1997). Bridging the communication gap (for pupils with profound and multiple learning difficulties). *British Journal of Special Education*, 24(1), 21-26.
- Downing, J. E. (2001). Meeting the communication needs of students with severe and multiple disabilities in general education classrooms. *Exceptionality*, 9(3), 147-156.
- Downing, J. E., & Eichinger, J. (2003). Creating learning opportunities for students with severe disabilities in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 36(1), 26-31.
- Dymond, S. K., & Orelove, F. P. (2001). What constitutes effective curricula for students with severe disabilities? *Exceptionality*, 9, 109-122.
- Elen, J., Clarebout, G., Verschaffel, L., & Van Dooren, W. (2011). In S. Janssens (Red.), *Leren en onderwijzen* (pp. 72-120). Niet-gepubliceerde cursus, Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Onderzoekseenheid Onderwijskunde.
- Fisher, D., & Frey, N. (2001). Access to the core curriculum: Critical ingredients for student success. *Remedial and Special Education*, 22(3), 148-157.
- Foreman, P. J., & Arthur, M. (2004). Behaviour states and educational settings for students with the most severe intellectual and multiple disabilities (SIMD): Australian data. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 357.
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., & Pascoe, S. (2004). Evaluating the educational experiences of students with profound and multiple disabilities in inclusive and segregated classroom settings: An Australian Perspective. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(3), 183-193.
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., & Pascoe, S. (2007). The impact of partner training on the communicative involvement of students with multiple and severe disability in special schools. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(4), 233-247.
- Grove, N., & Peacey, N. (1999). Teaching subjects to pupils with profound and multiple learning disabilities: Consideration for the new framework. *British Journal of Special Education*, 26, 87-95.
- Guay, D. M. (2003). Paraeducators in art classrooms: Issues of culture, leadership, and special needs. *Studies in Art Education*, 45(1), 20-39.
- Hendrickson, J. M., Shokoohi-Yekta, M., Hamre-Nietupski, S., & Gable, R. A. (1996). Middle and high school students' perceptions on being friends with peers with severe disabilities. *Exceptional Children*, 63(1), 19-28.

- Hewett, D. (2009). *Intensive interaction: Priorities and principles for teaching communication to pupils with PIMD*. Paper presented at the 2009 CCEA Conference, Connemara, Ireland, October.
- Horrocks, E. L., & Morgan, R. L. (2011). Effects of interservice teacher training on correct implementation of assessment and instructional procedures for teachers of students with profound multiple disabilities. *Teacher Education and Special Education, 34*(4), 283-319.
- Hostyn, I., & Maes, B. (2009). Interaction between persons with profound intellectual disabilities and multiple disabilities and their partners: A literature review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 34*(4), 296-312.
- Jones, P. (2010). My peers have also been an inspiration for me: Developing online learning opportunities to support teacher engagement with inclusive pedagogy for students with severe/profound intellectual developmental disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 14*(7), 681-696.
- Kontu, E. K., & Pirttimaa, R. A. (2009). Teaching methods and curriculum models used in Finland in the education of students diagnosed with having severe/profound intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities, 38*, 175-179.
- Lancioni, G. E., Abels, J., Wilms, E. H., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., & Groeneweg, J. (2003). Microswitch responding and awareness of contingency in persons with profound multiple disabilities. *Perceptual and Motor Skills, 96*(3), 835-838.
- Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., & Basili, G. (2001). Use of microswitches and speech output systems with people with severe/profound intellectual or multiple disabilities: A literature review. *Research in Developmental Disabilities, 22*, 21-40.
- Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Campodonico, F., & Mantini, M. (2002). Increasing indices of happiness and positive engagement in persons with profound multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14*(3), 231-237.
- Lancioni, G. E., Sigafoos, J., O'Reilly, M. F., & Singh, N. N. (2013). *Assistive technology. Interventions for individuals with severe/profound and multiple disabilities*. Autism and Child Psychopathology Series, Series Editor: Matson, J. L., Springer.
- Learning, B. (2006). From the inside looking out- an intensive interaction group for people with profound and multiple learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities, 34*, 103-109.
- Lerman D. C., Iwata, B. A., Rainville, B., Adelinis, J. D., Crosland, K., & Kogan, J. (1997). Effects of reinforcement choice on task responding in individuals with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*, 411-422.
- Logan, K. R., Jacobs, H. A., Gast, D. L., Murray, A. S., Daino, K., & Skala, C. (1998). The impact of typical peers on the perceived happiness of students with profound multiple disabilities. *Journal of the Association for persons with Severe Handicaps, 23*(4), 309-318.
- Lyons, G. & Cassebohm, M. (2012). Student wellbeing for those with profound intellectual and multiple disabilities: Same, or same but different? *Journal of Student Wellbeing, 5*(2), 18-33.

- Maes, B. (2014). Kinderen en jongeren met een verstandelijke beperking. In H. Grietens, B. Maes & J. Vanderfaillie (Red.), *Handboek jeugdhulpverlening. 1. Een orthopedagogisch perspectief op kinderen en jongeren met problemen* (pp. 85-116). Leuven: Acco.
- Maes, B., Noens, I., & Heynderickx, T. (2014). Zorg en ondersteuning op maat voor kinderen en jongeren met een handicap. In J. Vanderfaillie & B. Maes (Red.), *Handboek jeugdhulpverlening. 2. Nieuwe ontwikkelingen in het zorgveld* (pp. 219-259). Leuven: Acco.
- Male, D. B., & Rayner, M. (2007). Who goes to SLD schools? Aspects of policy and provision for pupils with profound and multiple learning difficulties who attend special schools in England. *Support for Learning, 22*(3), 145-152.
- Manetti, M., Schneider, B. H., & Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development, 25*(3), 279-286.
- Martin, T., & Alborz, A. (2014). Supporting the education of pupils with profound intellectual and multiple disabilities: The views of teaching assistants regarding their own learning and development needs. *British Journal of Special Education, 41*(3), 309-327.
- Matson, J. L., Smalls, Y., Hampff, A., Smiroldo, B. B., & Anderson, S. J. (1998). A comparison of behavioral techniques to teach functional independent-living skills to individuals with severe and profound mental retardation. *Behavior Modification, 22*(3), 298-306.
- McDonnell, J., Mathot-Buckner, C., Thorson, N., & Fister, S. (2001). Supporting the inclusion of students with moderate and severe disabilities in junior high school general education classes: The effects of classwide peer tutoring, multi-element curriculum, and accommodations. *Education & Treatment of Children, 24*(2), 141-160.
- McNicholas, J. (2000). The assessment of pupils with profound and multiple learning difficulties. *British Journal of Special Education, 27*(3), 150-153.
- Mechling, L. C. (2006). Comparison of the effects of three approaches on the frequency of stimulus activations, via a single switch, by students with profound intellectual disabilities. *The Journal of Special Education, 40*(2), 94-102.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (1997). *Decreet basisonderwijs*. Brussel: Auteur.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (2010). *Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs*. Brussel: Auteur.
- Multiplus (2007). *Inventarisatie test- en schaalgebruik bij personen met ernstig meervoudige beperkingen*. Niet-gepubliceerd document.
- Nietupski, J., Hamre-Nietupski, S., Curtin, S. & Shrikanth, K. (1997). A review of curricular research in severe disabilities from 1976 to 1995 in six selected journals. *The Journal of Special Education, 31*(1), 36-55.

- Nijland, M. (2011). Passend onderwijs. In B. Maes, C. Vlaskamp & A. Penne (Red.), *Ondersteuning van mensen met ernstige meervoudige beperkingen. Handvatten voor een kwaliteitsvol leven* (pp. 251-227). Leuven: Acco.
- Nijs, S., & Maes, B. (2014). Social peer interactions in persons with profound intellectual and multiple disabilities: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49*(1), 153-165.
- O' Neill, R. E., & Heathfield, L. T. (2004). Educational supports. In E. Emerson, C. Hatton, T. Thompson & T. R. Parmenter (Eds.), *The international handbook of applied research in intellectual disabilities* (pp. 445-458). Chichester: John Wiley & Sons.
- Penne, A. (2011). Dagbesteding: bewust worden van mogelijkheden. In B. Maes, C. Vlaskamp & A. Penne (Red.), *Ondersteuning van mensen met ernstige meervoudige beperkingen. Handvatten voor een kwaliteitsvol leven* (pp. 229-247). Leuven: Acco.
- Petitpierre, G., Wolf, D., Dietrich, A., Benz, M., & Adler, J. (2007). Integration of education and care given to children with profound multiple disabilities in Switzerland. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 4*(2), 141-151.
- Petry, K. (2014). Onderwijs aan kinderen met specifieke noden. In H. Grietens, B. Maes & J. Vanderfaillie (Red.), *Handboek jeugdhulpverlening. 2. Nieuwe ontwikkelingen in het zorgveld* (pp. 117-154). Leuven: Acco.
- Petry, K., & Maes, B. (2007). Description of the support needs of people with profound multiple disabilities using the 2002 AAMR system: An overview of literature. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*, 130-143.
- Phelvin, A. (2012). Getting the message: Intuition and reflexivity in professional interpretations of non-verbal behaviours in people with profound learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities, 41*, 31-37.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Rayner, M. (2011). The curriculum for children with severe and profound learning difficulties at Stephen Hawking School. *British Journal of Learning Support, 26*(1), 25-32.
- Reid, D. H., Phillips, J. F., & Green, C. W. (1991). Teaching persons with profound multiple handicaps: A review of the effects of behavioral research. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 319-336.
- Remington, R. E. (1996). Assessing the occurrence of learning in children with profound intellectual disability: A conditioning approach. *International Journal of Disability, Development and Education, 43*(2), 101-118.
- Saunders, M. D., Timler, G. R., Cullinan, T. B., Pilkey, S., Questad, K. A., & Saunders, R. R. (2003). Evidence of contingency awareness in people with profound multiple impairments: Response duration versus response rate indicators. *Research in Developmental Disabilities, 24*, 231-245.
- Smith, P. D., Gast, D. L., Logan, K. R., & Jacobs, H. A. (2001). Customizing instruction to maximize functional outcomes for students with profound multiple disabilities. *Exceptionality, 9*(3), 135-145.

- Strogilos, V., Lacey, P., Xanthacou, Y., & Kaila, M. (2011). Collaboration and integration of services in Greek special schools: Two different models of delivering school services. *Inclusive Education*, 15(8), 797-818.
- Strogilos, V., & Xanthacou, Y. (2006). Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 339-349.
- Tadema, A. (2007). *From policy to practice. Developments in the education of children with profound intellectual and multiple disabilities*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Tadema, A. C., & Vlaskamp, C. (2004). *Inventarisatielijst Kindkenmerken*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Tadema, A., Vlaskamp, C., & Ruijsenaars, W. (2005). The development of a checklist of child characteristics for assessment purposes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 403-417.
- Tadema, A., Vlaskamp, C., & Ruijsenaars, W. (2007). The validity of support profiles for children with profound multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 147-160.
- Tétreault, S., Freeman, A., Carrière, M., Beaupré, P., Gascon, H., & Marier Deschênes, P. M. (2013). Understanding the parents of children with special needs : Collaboration between health, social and education networks. *Child: Care, Health and Development*, 40(6), 825-832.
- Turner, A. (2000). Redefining the past: Ofsted, SLD schools and the teaching of history. *British Journal of Special Education*, 27(2), 67-71.
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. New York: Author.
- van der Putten, A., Vlaskamp, C., & Schuivens, E. (2011). The use of a multisensory environment for assessment of sensory abilities and preferences in children with profound intellectual and multiple disabilities: A pilot study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24, 280-284.
- van Hoof, C., & van Dijen, J. (2009). *Hun goed recht. Passend onderwijs voor leerlingen met zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen*. Antwerpen: Garant.
- Verschaffel, L., Van Dooren, W., Elen, J., & Clarebout, G. (2011). Leren. In S. Janssens (Red.), *Leren en onderwijzen* (pp. 12-71). Niet-gepubliceerde cursus, Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Onderzoekseenheid Onderwijskunde.
- Vlaskamp, C. (2008). Noodzakelijk verlangen. Over ontwikkeling van kinderen met zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen. In E. J. Knorth, H. Nakken, C. E. Oenema-Mostert, A. J. J. M. Ruijsenaars & J. Strijker (Red.), *De ontwikkeling van kinderen met problemen: gewoon anders* (pp. 205-218). Antwerpen: Garant.
- Vlaskamp, C. (2011). Kijken naar ontwikkeling. In B. Maes, C. Vlaskamp & A. Penne (Red.), *Ondersteuning van mensen met ernstige meervoudige beperkingen. Handvatten voor een kwaliteitsvol leven* (pp. 59-73). Leuven: Acco.
- Vlaskamp, C., van der Meulen, B. F., & Smrkovsky, M. (1999). *Gedrags Taxatie Instrument GTI*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Watson, J., & Fisher, A. (1997). Evaluating the effectiveness of intensive interactive teaching with pupils with profound and complex learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 24(2), 80-87.

Bijlage 1: Samenstelling van de Commissie Criteria Vrijstelling Leerplicht

Voorzitter

Prof. Dr. Bea Maes, KU Leuven

Leden uit de academische wereld

Anneleen Penne, onderzoeker, KU Leuven, Multiplus

Prof. Dr. Paul De Cock, UZ Leuven

Prof. Dr. Jo Lebeer, Universiteit Antwerpen

Leden uit het beleid

Els Exter, Departement Onderwijs en Vorming

Luc Van Beeumen, Departement Onderwijs en Vorming

Caroline Gijssels, Departement Onderwijs en Vorming

Vera Van de Velde, Onderwijsinspectie

Cathérine Molleman, VAPH, studiedienst

Sven Pans, VAPH

Andere

Sofie Crommen, Vereniging voor Kinder- en Jeugdpsychiatrie

Bijlage 2: Samenstelling van de focusgroepen

VANUIT ONDERWIJS

Directies:

Ria Vermeulen (BuBaO en BuSO Blijdorp), Jeanne Vandenbroucke (BuBaO VIBO De Brem), Ronny Verbeek (BSBO Reet), Peter Van Damme (BuSO De Lovie), Lieve Van Hoeylandt (BuBaO SO Antwerpen), Maurice Nerinx (BuBaO Inkendaal), Bernard Billiet (BuSO De Varens), Kris Bruwaert (BuSO Egmont & Hoorn), Ellen Ferny (BuBaO SO Antwerpen), Stefan Meyvisch (BuBaO Buidtelberg), Rebecca Motmans (BuBaO De Bremberg), Jeanne Busselen (BuSO De Bremberg)

Stafmedewerkers, leerkrachten en/of paramedici:

Valerie Wynants (BuBaO SO Antwerpen), Gwendoline Dumon (BuBaO Zonnehart), Annemie Jaspers (BuBaO Ganspoel), Katrien Timmermans (Tander-Ter Bank), Karolien Meganck (BuSO IBSO DE Horizon), Elien Huijbs (BuSO SO Antwerpen), Luc de Ro (BuSO SO Antwerpen), Chris Renders (BuBaO De Mostheuvel), Vincent Dalle (BuSO De Varens), Sarah De Smedt (BSBO Reet), Ellen Wolfs (GON KOCA)

Koepels:

Annemie Jennes (VSKO/Katholiek Onderwijs Vlaanderen), Joke Pauwels (GO!), An Budts (OVSG), Willy Claes (VSKO/Katholiek Onderwijs Vlaanderen), Henk Weymeis (GO!)

CLB:

Goele Valgaeren (VCLB Leuven), Geert Decremaer (GO!), Tine Gheysen (VCLB), Ann Blyweert (VCLB), Stefanie Pieters (GO!), Petra Helsen (GO!)

VANUIT WELZIJN/GEZONDHEIDSZORG

Directies:

Bart Van Mechelen (De Speelhoeve), Ellen Schuurmans (VZW Stijn), Tine Dejongh (Het Veer), Greet Bonner (Sint-Franciscus), Peter Verfaillie (OLO), Miek Wouters (Hagewinde), Sigrid Pollentier (Sint-Idesbald), Pieter Vanhauwere (Tordale)

Stafmedewerkers of begeleiders:

Goedele Degraeuwe (Ter Heide), Sanne Van Thielen (DVC Sint-Jozef), Mieke Lagrou (Maria ter Engelen), Lies Depauw (Ten Dries), Annemie Tengrootenhuysen (De Eglantier), Kristien Van Leeuwen (De Triangel), Mart Cockx (Ter Bank), Bram Vervacke (Tordale), Anneleen Neyens (Ritmica)

Koepels:

Bert Van Rumst (SOM), Evelien Devriese (Vlaams Welzijnsverbond)

COS:

Ingrid Rayé & Mieke Destrooper (COS Leuven)

K-dienst:

Jan Loontjens (Fioretti)

Agentschap Jongerenwelzijn:

Virna Saenen, Marc Trips

CLIËNTEN

Maryvonne Schou-Verschuere (POAH-groep ouders), Bernadette Rutjes (Inclusie Vlaanderen), Cis Schiltmans (Autisme Vlaanderen), Katleen Joos (Gezin en Handicap, KVG), Hellen Tuerlinckx (Gezin en Handicap, KVG), Patrick Vandelanotte (GRIP vzw), Karolien Bouchet (VCOV), Eva De Blicke (Ouders vzw GO !), Ludo Claes (KOOGO)