



Ouders voor inclusie

Verslag inclusienamiddag
Maasmechelen 16 november 2002
Brugge 29 maart 2003

Ouders voor Inclusie
Verslag inclusienamiddag – 16 november 2002
Verslag inclusienamiddag – 29 maart 2003

Samenstellers: Giseline Bracke, Hilde Herssens,
Rita Stevens, Veerle Vandeputte

Foto's: Patrick Beugnies, Griet Roets,

Vormgeving: Els De Smedt, Geert Van Hijfte

Met steun van
Ministerie van Gelijke Kansen



INHOUD

Voorwoord	2
Inclusief onderwijs onder de loep	3
Inclusie in het kleuteronderwijs	7
Inclusie in het lager onderwijs	13
Inclusie in het secundair onderwijs	28
Team	39
Beleid	51
Ballonnen	64
Nawoord	66

In samenwerking met de
Vakgroep Orthopedagogiek Universiteit Gent

Ouders voor Inclusie

Compilatie van de verslagen van de vierde en vijfde inclusiedag.

Met dank aan alle vrijwilligers voor de hulp bij
de organisatie, bij de kindersanimatie
en bij de verslaggeving.

VOORWOORD



U heeft het zeker al gemerkt. Het vierde verslagboek is een stuk dikker geworden dan zijn voorgangers.

Het is een verzameling geworden van de verslagen uit de verschillende workshops die we tijdens de laatste twee inclusiedagen organiseerden.

U vindt de verhalen terug over de inclusiepraktijk in de kleuterklas, in de lagere en in de middelbare school.

De kinderen van de klas, en ook “het beleid” waren aan het woord.

De veelgestelde vragen tijdens de inclusiedagen werden opgenomen in een andere publicatie, het “Starterspakket”. Dit boekje wordt in samenwerking met Gezin en Handicap uitgegeven.

Ondertussen is de organisatie van de zesde inclusiedag bijna rond. We voorzien opnieuw boeiende workshops.

Al de publicaties van Ouders voor Inclusie kunnen besteld worden via de website www.oudersvoorinclusie.be

Inclusief onderwijs onder de loep ...



Spreker:

Inge Van de Putte, medewerker Gezin en Handicap

Moderator:

Geert Van Hove, vakgroep Orthopedagogiek,
Universiteit Gent

Annet Devroey, voortgezette opleiding,
Hogeschool Brussel

1. Wat is inclusief onderwijs?

Het woord 'inclusie' zegt eigenlijk zelf al waarover het gaat. Het gaat over een deel van het geheel zijn, het ingesloten zijn, het erbij horen. Het effectief deel uitmaken van een groep zijnde 'het erbij horen' is dan ook een eerste belangrijke pijler van inclusief onderwijs. Een tweede belangrijke pijler is "participatie". Bij inclusief onderwijs wordt ervoor gezorgd dat iedereen op zijn manier kan deelnemen aan alle activiteiten.

Inclusief onderwijs betekent dat de reguliere school zich openstelt voor alle kinderen, zowel voor hoogbegaafde kinderen als voor kinderen

met leerproblemen, als voor kinderen met een handicap. Kinderen zitten in dezelfde klas ongeacht hun verschillen. De nodige hulp wordt naar het kind toe gebracht.

Inclusie gaat verder dan onderwijs. Inclusie kan doorgetrokken worden naar de volledige maatschappij en zijn instituten. De meeste ouders starten al heel vroeg met het bewandelen van het inclusie-pad, ze brengen hun kind naar een inclusieve kinderopvang en daarna gaat het naar de gewone kleuterschool. Ouders kiezen er vaak voor om, naast het naar een reguliere school gaan, inclusie door te trekken op andere terreinen (vb. reguliere jeugdbeweging)

2. Waarom kiezen ouders voor inclusief onderwijs?

Iedereen heeft het recht om er bij te horen. Door kinderen te scheiden ontnemen je hen het recht om deel te nemen aan de samenleving. Ouders willen dat hun kinderen opgroeien in hun vertrouwde omgeving en samen naar school gaan met hun broers en zussen.

Op school leg je sociale contacten en relaties. Een inclusieve school is de beste school om latere discriminatie tegen te gaan. Kinderen leren wat diversiteit is, dat is de norm! Ze leren dat een kind met een handicap niet zoveel van hen verschilt en ook mogelijkheden en kwaliteiten heeft naast de beperkingen. Zo bouwen kinderen met een handicap een netwerk op zoals alle andere kinderen.

Er wordt uitgegaan dat 'goed' onderwijs ook in de reguliere school kan gegeven worden. Er is geen enkele vorm van onderwijs of zorg die niet kan plaatsvinden in het kader van een reguliere school. De bedoeling van inclusief onderwijs is dat de zorg of ondersteuning naar het kind wordt gebracht.

Er heerst vaak een foute veronderstelling, namelijk dat ouders die pro inclusief onderwijs zijn, tegen buitengewoon onderwijs zijn. Dit is niet zo. Ouders van kinderen met een handicap in het gewoon onderwijs zijn niet tegen buitengewoon onderwijs. Ze beschouwen het enkel niet als de aangewezen keuze voor hun kind. Verder is er ook een verschil met geïntegreerd onderwijs. De persoon met de handicap moet bij inclusief onderwijs aan geen voorwaarden voldoen om in de school te worden opgenomen. Er wordt rekening gehouden met de mogelijk-

heden en beperkingen van de persoon. De aanpassingen gebeuren niet enkel langs de kant van de persoon met de handicap.

3. Kenmerken van inclusief onderwijs

◆ De kenmerken van de *school*

'Alle' kinderen zijn welkom op school. Inclusie voor enkelen is een contradictie. Inclusie is niet alleen voor kinderen met een handicap, of enkel voor kinderen met een type 1,3 of 8 attest, maar ook voor gepeste kinderen, hoogbegaafde kinderen, kinderen uit andere culturen. Het is niet de bedoeling dat men geïsoleerde inclusieprojecten gaat organiseren. In de school wordt uitgegaan van de idee dat diversiteit 'normaal' is. Een stoornis staat hierbij minder centraal, het gaat over een 'leerling met speciale noden', met als bedoeling recht te doen aan ieders mogelijkheden en beperkingen.

◆ Kenmerken met betrekking tot het *kind*

Inclusief onderwijs vertrekt vanuit de mogelijkheden van een kind. Het mensbeeld dat gehanteerd wordt, de bril die je opzet om naar kinderen te kijken is cruciaal. Men bekijkt het kind op zijn mogelijkheden en kunnen, met als uitgangspunt dat ieder kind kan leren en een potentieel heeft om zich te ontwikkelen. Het gaat hier dus niet over het voortdurend testen of het kind beantwoordt aan normen.

In het inclusief onderwijs staat het sociale voorop. De school is een broedplaats voor het aangaan van sociale relaties. Hier leren we vrienden

en 'vijanden' maken. Als leerkracht of ondersteuner kan men ervoor zorgen dat er een sfeer ontstaat waar vriendschappen opbouwen mogelijk wordt.

Verder tracht men het kind met een handicap zo weinig mogelijk in een uitzonderingspositie te plaatsen. De leerlingen met beperkingen werken rond dezelfde thema's als hun klasgenoten, maar met individuele doelen en op eigen tempo (aanpassen naar vorm, inhoud en hoeveelheid). Het kind met beperkingen doet zoveel mogelijk mee met alle schoolactiviteiten, het wordt met andere woorden niet weggetrokken van groepsactiviteiten. Het kind maakt eveneens huiswerk en ontvangt ook rapporten.

Na observaties in de klas en school (en in samenspraak met het team) zal men bepalen waar er ondersteuning nodig is. De ondersteuning zal er op gericht zijn ervoor te zorgen dat het kind met een handicap mee kan participeren.

◆ De kenmerken van de *leerkrachten*

De leerkracht blijft de verantwoordelijke en baas in de klas, waar de persoon met handicap één van de leerlingen is. Er wordt samengewerkt met andere teamleden, vb met logopedisten, kinesisten,.... De leerkracht moet openstaan voor de ondersteuning die geboden wordt.

◆ De kenmerken van het *team*

Het team wordt rond het kind gebouwd en kan bestaan uit ouders, kind, leerkrachten (ook leerkrachten vorige schooljaren), directie, ondersteuners, therapeuten, ... Ieder dient opnieuw te zoeken naar een rol en positie, moet leren overleggen, meer samenwerken en er dient een open communicatie te zijn met mensen buiten

het schoolteam. De ondersteuners zoeken een plaats in/tav het vaste schoolteam. De directeur ervaart hier een nieuwe vorm van leiderschap. Ouders zijn evenwaardige partners binnen inclusief onderwijs, zij stellen mee hun verwachtingen en hun dromen. Belangrijk hierbij is het samen zoeken naar oplossingen. Het is niet zo dat dé deskundige bestaat, iedereen probeert vanuit zijn invalshoek een inbreng te hebben.

De personen binnen het team krijgen ook de nodige kansen om te groeien, het team volgt hierin ieders tempo.

4. Knelpunten

Ieder die de inclusieve weg is opgegaan zal volgende knelpunten herkennen. We zetten ze even op een rijtje.

1. **Gebrek aan ondersteuning:** momenteel is er weinig of geen ondersteuning om inclusief onderwijs waar te maken.
2. **Inclusie vraagt veel energie en inspanning van ouders:** ouders zijn de drijfveer achter inclusie. Het is veelal zo dat ze de omgeving moeten overtuigen van hun keuze, het team moeten coördineren,...
3. **Mentaliteitswijziging:** er is een nieuwe kijk nodig naar onderwijs en kinderen
4. **Begripsverwarring:** de begrippen inclusie en integratie worden nog te vaak door elkaar gebruikt.
5. **Leerkrachten zijn onwetend:** dit kan samen gaan met angsten en heel wat vragen.
6. **Directies zijn onwetend:** Ook directies hebben heel wat vragen rond inclusief onderwijs. De directie heeft een belangrijk rol te

vervullen binnen inclusief onderwijs (een schoolvisie uitwerken, team informeren en coördineren,...)

7. **Overlegmomenten zijn heel belangrijk:** maar moeten nu vaak plaats vinden na de schooluren
8. **Gebrek aan financiering** om inclusief onderwijs te ondersteunen: momenteel zijn er weinig financiële middelen om inclusie te ondersteunen.

Literatuurlijst:

- ◆ Het recht van alle kinderen- Inclusief onderwijs – Het perspectief van ouders en kinderen; Geert Van Hove, Acco, 2000.
- ◆ Ouders voor inclusie, verslag inclusiebrunch, 11 maart 2001.
- ◆ Buitengewoon, binnengewoon. Van utopie naar praktijk. Een uitgave van Gezin en Handicap en de universitaire instelling Antwerpen, Annet De Vroey en Jo Lebeer.



Inclusie in het kleuteronderwijs



Sprekers:

Cédric Depuydt, papa van Tane,
juf Ann, Marianne, mama van Nathan

Moderator:

Rudi Ressauw

Verhaal van Tane:

Cédric: Tane is een jongen van bijna vier jaar met het Syndroom van Down. Bij de geboorte van Tane was het voor ons even slikken, omdat we zoiets niet verwacht hadden. Tane was ook ons eerste kindje. Kort na de geboorte, wanneer we wat bekomen waren, kwamen de vragen op. Hoe gaan we nu verder? Welke richting moeten we nu uitgaan?

Vóór Tane er was, hadden we veel belangstelling voor een Freinetschool omwille van de goede participatie van de ouders. We zagen het al helemaal voor ons. En nu?

Toen Tane 6 maand oud was, gingen we naar een opendeurdag in deze school. Dit was vrij vroeg, maar we wilden weten of de school er voor openstond en of het later eventueel zou gaan om Tane er naar school te laten gaan. "Het is omdat je weet dat er hier al twee kindjes zijn met het Syndroom van Down dat jullie interesse tonen", antwoordde de school. Het onderwerp was er dus niet onbespreekbaar.

Tane ging later naar de crèche. Het was een inclusieve crèche, waar zowel kinderen met als zonder handicap samen zijn. Alles liep hier vlot.

We gingen overleggen met de school. Zij gingen kijken in de crèche en stelden vele vragen. “Doet hij zelf zijn jas aan? Kan Tane dit of dat?” Vele vragen waarbij we steeds weer neen moesten zeggen. Tane was wel vrij sociaal, speelde graag en kon zijn plan trekken. Door deze positieve dingen ging Tane vorig jaar op 1 februari naar de eerste kleuterklas. Alles is vrij goed verlopen. Nu zit Tane er in het tweede kleuterklasje en gaat het nog steeds vlot. Men werkt in de school met graadklassen waar kleine en grotere kinderen bij elkaar zitten, waardoor het niet zo opvalt als Tane iets minder goed kan dan zijn leeftijdgenoten.

Juf Ann: Op de teamvergadering kwam een aanvraag om nog een kind met een handicap op te nemen in de school. We hadden al een project lopen in het vierde leerjaar en in de derde kleuterklas en dit ging goed. Er werd aan de kleuterleidsters gevraagd of ze akkoord gingen. We hadden vooraf vele vragen over de mogelijkheden van Tane. Is hij reeds zindelijk? Kan hij omgaan met anderen? Loopt hij soms weg? Er werd uiteindelijk met heel het team overlegd en beslist dat het haalbaar moest zijn om Tane bij ons te houden. Maar we zouden de ouders niet onmiddellijk garanderen dat Tane tot het zesde leerjaar kon blijven. Er werd afgesproken om de twee à drie maanden opnieuw te evalueren hoe het loopt.

Tane kwam eerst enkel halve dagen en ging in de namiddag naar de crèche. Later volgden enkele vaste dagen. Het was voor Tane heel belangrijk om zich de structuur van de klaswerking eigen te maken. Vooral in het begin ging er meer aandacht naar Tane dan naar de andere kinderen. Tane kon geen trappen op en kende geen

diepte. Er waren allerlei kleine dingen waarmee we rekening moesten houden. Doordat de kinesiëster in de school kwam, kon ze ons helpen om deze dingen te helpen doen. We werkten in kleine stapjes, zodat we Tane zo zelfstandig mogelijk konden laten meedoen.

Na drie maanden kwamen we samen met de ouders en de thuisbegeleidingsdienst om te evalueren hoe het met Tane ging. Alles ging heel goed. Hij speelt met andere kinderen, leert veel, kan zijn jas aandoen, doet mee met de groep enz. In het begin was ik bang voor de paaltjes op de speelplaats waar men niet voorbij mag gaan. Tane wou aan de hand lopen, later lieten we hem los en werd zijn terrein groter. We zagen dat hij het kon.

Tijdens klas- en kringmomenten bleef Tane mooi zitten. Mijn angst dat hij steeds zou weglopen was onnodig. Tane zet zich tussen de andere kinderen, toont dingen en vertelt goed mee.

Ondertussen hebben we al heel wat leuke dingen gedaan. We gingen naar Plopsaland voor Tane zijn verjaardag samen met de vriendjes van de klas. Ik vroeg me af of de ouders, zussen en broers van de andere kinderen het wel een goed idee zouden vinden om naar Plopsaland te gaan, maar het was heel leuk. Iedereen was heel positief. We kregen nooit negatieve reacties van ouders of andere kinderen. We werken al gedifferentieerd en individueel gericht met verschillende leeftijden door elkaar, zodat er niet uitzonderlijk enkel naar Tane meer aandacht gaat.

We hebben een goed contact met de ouders. We maken kaartjes over projecten, waardoor men kan volgen wat Tane allemaal gedaan heeft. Nu werken ook al andere kinderen met woord-

beeldjes. Zo vormt Tane een verrijking naar andere kinderen toe.

Concreet maken we kaartjes met de naam, een foto en een symbool van elk kind van de klas, zodat Tane kan duidelijk maken met wie hij bijvoorbeeld speelt en wie hij leuk vindt. De logopediste komt twee keer in de week, één keer uit de klas en één keer in de klas, waarbij ze de andere kinderen betreft. Ook zij gebruikt deze kaartjes.

We maken ook gebruik van een heen-en-weer schriftje, een dagboekje tussen de ouders en de leerkracht en tussen de logopediste. Anders zou de logopediste geen direct contact hebben met de ouders van Tane. De kinesiste komt 's morgens vóór de les begint. De ouders hebben samen met ons een doelenboekje, waarbij alles in stappen verdeeld is. Zo is er de grove en fijne motoriek, taal, rekenen, tellen, muziek, het sociale,... Dit is anders dan bij het groeiboekje van de andere kinderen. Zo werken we bij Tane bijvoorbeeld in januari rond trappen stappen. Iedereen krijgt zo een boekje (de ouders, de kinesiste, de logopediste en de leerkracht). Hier kan men per kleur aanduiden waar men aan werkt. Deze boekjes worden doorgegeven, men duidt aan wat al bereikt is en zo kan alles goed opgevolgd worden door alle betrokkenen.

We zetten voor Tane de liedjes die we in de klas leren ook op cassette, zodat hij later thuis alles kan herbeluisteren en kan oefenen.

Tane is nog niet zindelijk. We moeten hem vier keer per dag verversen. We volgen de zindelijkheid systematisch op. Dit minpunt vormt wel een drempel bij de overgang naar het tweede klasje. Nu gebeuren er nog wel eens ongelukjes bij an-

dere kinderen, maar in de volgende klas niet meer, wat wel een beetje een probleem kan vormen.

Tane heeft vaak nog een zetje in de rug nodig, we moeten hem nog vaak aanzetten tot actie om bijvoorbeeld zijn jas te halen of dingen terug te leggen.

Toch is alles rond Tane heel positief en voelen wij ons goed bij deze situatie.

Papa: Ik vind het heel belangrijk dat Tane zichzelf mag zijn en kan zijn. We willen samen met Tane genieten van gewone kleine dingen. En het is voor de andere kinderen een goede kans om te leren omgaan met kinderen en mensen met een handicap.

“Een leven zonder verwondering is het leven echt niet waard!”

Verhaal Van Nathan:

Mama: Nathan is de jongste van drie. Mijn oudste kinderen zijn negentien en zestien, Nathan wordt volgende maand zes jaar.

Toen Nathan geboren werd met het Syndroom van Down was dit een hele schok. Van in het begin wilden we met hem evenveel doen als met de andere kinderen. We wilden Nathan ook het liefst naar dezelfde school laten gaan. Op een vergadering van de school werd aan de kleuterleidsters gevraagd of het mogelijk was om Nathan in de school op te nemen. Men wou het proberen. Daarom nam ik Nathan zoveel mogelijk mee als ik mijn andere kinderen naar school bracht, zodat ze hem beetje bij beetje al leerden kennen. De directie zag het goed zitten

en we zouden het samen proberen. Men wou alles doen wat men kon, maar men kon me nog geen garanties geven.

In november 1999, toen Nathan 2,5 jaar was, vertrok hij voor het eerst naar de peuterklas bij Juf Veerle. Eerst waren er tien kinderen in de klas, later werden dit er tweeëntwintig. Nathan kon nog niet zelfstandig eten, maar was wel reeds zindelijk. Het eerste jaar ging Nathan twee namiddagen naar school (van 13u30 tot 15u), later werd dit verlengd tot 16u. Elke voormiddag ging hij naar Stappie, het revalidatiecentrum, voor logopedie, kinesitherapie en ergotherapie. Alles ging goed zo. Nathan deed op school alles mee, maar zei zelf weinig.

Het volgende schooljaar schoof Nathan mee op naar het eerste kleuterklasje. De kleuterjuffen werkten hier met een duobaan, wat erg positief was omdat ze zo niet overbelast waren en sommige dingen nu eens bij de éne juf, dan weer bij de andere, beter gingen voor Nathan. De leerkrachten overlegden onderling erg goed. Er was per week ook één uur GON-begeleiding voorzien. Deze begeleiding is er nu nog steeds op vrijwillige basis.

We werken voor Nathan met een heen-en-weer schriftje. Toch vind ik het belangrijk om Nathan zelf naar school te brengen, zodat ik veel direct contact heb met de school en problemen onmiddellijk gesignaleerd kunnen worden.

Per trimester wordt er twee keer geëvalueerd. In oktober doen we dit samen met de leerkrachten en de directie, in december is het een multidisciplinair overleg met het CLB en het revalidatiecentrum.

Nathan liep aanvankelijk een beetje verloren in de grote klas. Wanneer men de deur openzet tussen de twee klassen en de kleinere en grotere kinderen samen kunnen komen, lijkt het wel een graadklas, wat voor Nathan wel wat helpt bij zijn zoektocht.

Het volgende schooljaar ging Nathan naar de tweede kleuterklas. Hij had niet de algemene doelstellingen bereikt, maar wel zijn eigen doelstellingen, wat we heel fijn vonden. Ik vind het heel belangrijk dat Nathan met dezelfde klas mee kon verdergaan. Nathan spreekt nogal moeilijk en maakt niet zo gemakkelijk contact. Deze kinderen kennen hem en weten hoe ze hem moeten aanpakken. De meeste kinderen willen Nathan echt goed helpen, al neemt hij dit niet altijd van iedereen. De volgende klas was ook een duobaan, wat ik erg positief vond.

Nathan gaat nu niet meer de hele voormiddag naar het klasje in het revalidatiecentrum Stappie, maar krijgt er vier uur individuele therapie. Het centrum is niet ver, maar ik vind het wel spijtig dat Nathan nu steeds uit de klas moet gehaald worden.

Nu zit Nathan in de derde kleuterklas en is hij 5 ½ jaar. Hij krijgt geen aparte opdrachten, maar doet dezelfde dingen op een ander tempo. Enkel bij hoekenwerking laat men Nathan niet zelf kiezen zoals de andere kinderen, omdat hij anders steeds hetzelfde zou gaan doen. De begeleiding kiest hier in zijn plaats, maar het vertrekpunt is uiteraard wat Nathan interesseert. Het is vaak nog moeilijk om Nathan op gang te krijgen.

Alles samen volgt Nathan nu vier voormiddagen in het revalidatiecentrum, twee namiddagen

logopedie en krijgt hij één uur GON-begeleiding. Al drie jaar heeft hij dezelfde therapeuten, waardoor ze met hem een heel goede band hebben en samen veel bereiken. Het liefst had ik gehad dat deze therapeuten in de school zelf zouden kunnen komen, maar dit kan spijtig genoeg niet vanuit het centrum zelf.

Voor het volgende jaar hebben we nog een aantal vragen. Ik vraag me af of we reeds de grote sprong naar het eerste leerjaar zouden maken of best Nathan nog een keer het derde kleuterklasje laten overdoen. We hebben de voor- en nadelen van beide voor onszelf eens op een rijtje gezet:

Derde kleuterklas opnieuw

Negatief:

- Er zijn nu reeds 27 kindjes in de tweede kleuterklas, dus zou de groep heel wat groter zijn.
- Behalve 1 uur GON-begeleiding is er geen extra begeleiding voorzien.

Positief:

- Nathan is nog jong, de andere kinderen zullen niet zoveel van hem verschillen.
- Het zal dezelfde juf zijn, die hem al heel goed kent.
- Het blijft hetzelfde lokaal, zodat hij op zijn eigen terrein verder op zoek kan blijven gaan.
- Zijn zelfvertrouwen zal stijgen omdat hij al vele dingen goed of beter kan.

Eerste leerjaar

Negatief:

- Nathan is nog zeer jong.
- Het is een hele grote overgang met heel wat nieuwigheden.

Positief:

- Hij kent de kinderen in de klas.
- Hij kan bij zijn vriendjes blijven, omdat hij gewoon samen mee doorschuift.
- Het blijft een kleine klas.
- Er kan eventueel meer begeleiding zijn.

Mijn motivatie om te blijven kiezen voor Inclusief Onderwijs

- ◆ Het sociaal contact met de vriendjes in de buurt verloopt beter, omdat ze vaak naar dezelfde school gaan en Nathan niet extra veel tijd verliest met naar een verre 'speciale' school te moeten trekken.
- ◆ We verwachten een betere taalontwikkeling. We hopen dat Nathan vanuit de klas nieuwe woorden mee zal brengen naar huis.
- ◆ Inclusief Onderwijs begint best zo vroeg mogelijk!

Doelstellingen om inclusie te bevorderen

- ◆ Probeer het kind zo weinig mogelijk uit de klas te halen om het zoveel mogelijk alles in de klas te laten beleven.
- ◆ Laat het kind zoveel mogelijk meedoen aan buitenschoolse activiteiten, zo gaat inclusie verder dan juist zijn/haar eigen klasje of school.
- ◆ Probeer de individuele therapie tot een minimum te herleiden.

Inclusieve getuigenissen uit het lager onderwijs



Inclusief onderwijs van Lise

Spreker: Joris Janssen, papa

Moderator: Marleen Maris

Lise is elf jaar, de oudste in een gezin met drie kinderen en heeft een motorische handicap (infantiele encefalopathie). Mentaal is ze goed.

‘Toen Lise 2j6 was geworden, mocht ze naar school gaan. Wij stapten in een project “Conductieve Pedagogie” en werkten samen met een school voor Buitengewoon Onderwijs. Al vlug merkten we dat dit niet voldoende uitdagingen gaf voor

Lise vooral op het vlak van communicatie met leeftijdsgenootjes. Men was vooral op het fysieke gebied bezig, maar mentaal kon ze veel beter. Zo gingen we op zoek naar een school waar ze enkele namiddagen per week kon meedraaien in een gewone klas. Het contact met leeftijdsgenootjes was zeer belangrijk, en de school was hier in de buurt.

Toch ging het mis in de gewone kleuterschool omdat één leerkracht niet wilde meewerken! Daarom gingen we op zoek naar een school met zeer gemotiveerde leerkrachten en deze vonden wij in een Freinetschool. Na enkele gesprekken kon Lise er beginnen. Deze school is wel iets verder van huis, 18 km, maar dat

hebben we er graag voor over. Het voordeel van deze Freinetonderwijs is dat het engagement van de leerkrachten over het algemeen hoger ligt en dat de school onafhankelijk is en gerund wordt door ouders (dus zonder directeur) waardoor een betere communicatie mogelijk is. Sinds de derde kleuterklas gaat Lise fulltime naar de Freinetschool, we stapten uit het project "Conductieve Pedagogie" maar zetten deze therapie verder in Stap voor Stap te Leuven (meer hierover verder in deze tekst), en dit twee namiddagen per week.

Zo ging Lise naar het eerste leerjaar om te leren lezen, rekenen en schrijven. In een Freinetschool is de dagelijkse werking toch wel anders dan in een klassieke school. De leerlingen werken met een weekplan en voor elk onderdeel van rekenen en taal zijn er meestal drie "snelheden", dwz de kinderen die vlug werken maken snelheid drie, de kinderen bij wie het iets trager gaat, doen alleen de basis, nl. snelheid één. Ook dan hebben ze de volledige leerstof gezien! Er wordt dus sterk gedifferentieerd. Dit is voor een kind als Lise zeker een groot voordeel. De kinderen zitten er altijd in graadsklassen.

De leerstof op zich bleek niet echt een probleem te zijn, behalve het motorische aspect van het schrijven natuurlijk. Haar schrijven bleef groot en nog net leesbaar. Intussen heeft Lise geleerd met een computer te schrijven, zo zijn haar werkjes ook mooi en verzorgd en goed leesbaar voor iedereen. Zo doorloopt Lise de leerjaren van de lagere school, met de nodige problemen natuurlijk. Maar uiteindelijk zijn dit "details" waarvoor altijd wel een oplossing of compromis te vinden is. Sommige leerkrachten wilden bijvoorbeeld graag wat hulp in de klas, dan werd

er een stagiaire gezocht, vaak zat Lise in een lokaal op de eerste verdieping, dan gingen wij met haar de trap op, soms lukte een leerstof-onderdeel niet direct, dan werd er thuis extra geoefend,...

Twee namiddagen per week gaat Lise naar Stap voor Stap (Conductieve Pedagogiek).

Daar ontmoet ze kinderen die net als zij in het gewoon onderwijs zitten en indien nodig kunnen ze er over praten met mekaar of met de begeleiders. Op die manier ziet Lise ook kinderen die net als zij een handicap hebben en in min of meer dezelfde situatie zitten. Dit geldt natuurlijk ook voor de ouders! En bij échte problemen konden we beroep doen op de nodige deskundige begeleiding van het organiserende team. Dit is voor ons een grote steun, je staat er niet helemaal alleen voor! Want uiteindelijk moet je toch zelf je weg maar zoeken terwijl in het Buitengewoon Onderwijs alles min of meer voor je uitgestippeld wordt.

Intussen zit Lise in het zesde leerjaar en de zorgen voor het secundaire onderwijs komen eraan.... We hebben ondertussen vlakbij een middenschool gevonden. Op deze school heeft reeds een kind met een handicap school gelopen, wat het mogelijks makkelijker zal maken. De directie is zeer open en praktisch gezien is de school ook volledig aangepast (lift,...).

Welke "problemen" waren er:

- ◆ speeltijden
- ◆ bosklassen: één van de ouders ging steeds mee
- ◆ trap op, trap af, vaak extra voor de leerkracht
- ◆ leerkrachten waren soms 'bang' om haar in de klas te hebben, bang voor het onbekende en voor het extra werk

Welke “positieve” kanten waren er:

- ◆ contact met leeftijdsgenootjes, soms ook échte vriendinnetjes
- ◆ ze is zelf blij dat ze in een gewone school zit
- ◆ de leerstof werd sterk gedifferentieerd zonder dat dit voor haar opviel
- ◆ kleine school waar ze zich geborgen voelt en iedereen haar kent
- ◆ positieve reacties van ouders, Lise in de klas betekent een meerwaarde voor de opvoeding van hun kinderen

Waarom ik mijn dochter niet naar het B0 wilde laten gaan:

- ◆ daar gaan ze vaak uit van wat het kind niet kan i.p.v. wat het wel kan
- ◆ de leerstof rekenen en taal loopt vaak niet gelijk, want ze vertrekken van het niveau van het kind, zo kan je aan het einde van het derde leerjaar voor taal dit niveau bereikt hebben maar voor rekenen is het niveau bv. begin derde leerjaar, de overstap naar gewoon onderwijs wordt dan moeilijk
- ◆ ik zou de opvoeding van mijn kind voor een stuk uit handen moeten geven, vaak worden er dingen over je hoofd beslist en hoor je daarvan pas op een oudercontact
- ◆ ze zou iedere dag in de besloten wereld van de motorisch gehandicapte kinderen leven, en dat is geen realistische afspiegeling van onze “gewone” wereld
- ◆ de keuze aan scholen voor buitengewoon onderwijs is zeer beperkt, er zijn er maar twee in Limburg.





Inclusief onderwijs van Freya

Spreker: Tania Willems, mama

Moderator: Marleen Maris

Freya Ulrichs is 9 jaar, zit in het derde leerjaar gewoon onderwijs, heeft twee broertjes (7 en 2 jaar) en heeft het syndroom van Down.

‘Vanaf de geboorte hebben we thuisbegeleiding gekregen en hebben wij haar zoveel mogelijk gestimuleerd.

Op 2,5 jaar is ze naar een school voor buitengewoon onderwijs gegaan te Maaseik. Het leek ons toen een logische keuze omdat men daar in kleine groepjes werkt en omdat de therapieën (logo, ergo en kine) daar in het schoolprogramma zijn opgenomen. Het contact met de gewone school, met grote klassen, durfden we niet aan.

De ommekeer

Toen Freya zes was, hadden wij een gesprek in de school dat vrij negatief was, net als het verslag van het CLB. Het werd ons duidelijk dat de school voor buitengewoon onderwijs vooral de nadruk legde op zelfredzaamheid. De schoolse, cognitieve vaardigheden vonden ze bijkomstig en pas nodig als het kind het zelf aangaf.

Op onze vraag of Freya in het eerste leerjaar zou leren lezen, antwoordden ze dat ze nog nooit iemand gehad hadden die de krant kon lezen. Een tip van hen was: ‘zorg dat ze een leuke hobby heeft’. Wij hadden echter het gevoel dat we haar toch wel dingen konden leren.

In die periode lazen we over het 'Mentor Project' van Jo Lebeer in het tijdschrift 'Down and Up'. We hebben toen contact opgenomen en zijn veel gaan lezen over inclusie.

We merkten bij Freya dat ze eigenlijk toch wel min of meer meekon met haar twee jaar jongere broer. Ook verbaal was ze toch wel behoorlijk sterk.

Dit was een zeer stresserende periode. Dualiteit! Je ziet het idee wel zitten, maar je bent bang voor het onbekende, je krijgt weinig hulp en toch moet je ook een schoolteam proberen te motiveren.

Start in het 'gewone onderwijs'

In '99 heeft Freya de laatste kleuterklas overgedaan, om zo de kinderen al spelend te leren kennen. De kinderen waren één jaar jonger dan zij en het was een klein klasje van 16 leerlingen. In het begin was er wel angst en twijfel bij het lerarenkorps voor het onbekende'. Maar Freya is vrij sociaal, kan goed spreken en verlaagt zo die drempel.

Kinderen leren door imitatie. In het BO werd er minder gesproken onder de kinderen, meer sociaal onaanvaardbaar gedrag gesteld (schelden, roepen). Dit gedrag wordt dan natuurlijk ook overgenomen.

De voorwaarde van de school was dat Freya zich goed moest voelen in haar vel en geen probleemgedrag zou stellen.

Vanaf het eerste leerjaar kreeg ze één dag per week ondersteuning in de school in het kader van het inclusieproject van het departement onderwijs o.l.v. Dhr. Theo Mardulier. De voornaamste taken van de assistent (leraar BO) zijn:

een handelingsplan opstellen, taken en leerstof aanpassen en differentiëren, de klasleerkracht bijstaan met tips en info, individueel werken met Freya of in kleine groepjes.

Tegen Kerstmis kon Freya 40 woorden lezen. Rekenen liep iets trager, maar het ging. Ook schrijven liep moeilijk, maar het ging vooruit.

Daarbuiten gaat Freya ook nog 3u/week naar het Centrum voor spraak- en taalstoornissen in Bree voor logo, ergo en kine. De bedoeling hiervan is voornamelijk leerstof remediëren of werkjes voor op school voorbereiden.

De begeleidsters in Bree hebben ook regelmatig contact met de leerkracht en de assistent.

Huidige situatie

Freya zit dit jaar in het derde leerjaar bij juffrouw Annick en assistent Jolanda. Het contact met de medeleerlingen is altijd goed verlopen, ze hoort erbij in de klas. De leerstof wordt wel moeilijker voor haar. In het eerste en tweede leerjaar kon ze nog vrij goed het niveau van de klas volgen, maar dat wordt nu wel moeilijker.

Dus wordt er meer op niveau gewerkt voor lezen (leesniveau 4), voor rekenen (tafels, optellen en aftrekken tot 20, honderdveld, klok tot kwartier...), begrijpend lezen (tekst in stukjes verdelen en vragen nummeren).

Freya volgt zoveel mogelijk het gewone klas-traject. Soms krijgt ze afzonderlijke oefeningen (bv. bij begrijpend lezen wordt de tekst voor haar reeds in alinea's ingedeeld en staan de vragen bij de passende alinea).

De juf werkt sowieso al meer in groepjes. Dat komt dus goed uit. Freya wordt voor alle vakken



zoveel mogelijk betrokken bij de les, maar de taak daarrond wordt soms wat aangepast.

Tijdens oktober-november heeft ze het meestal moeilijk. Dan kijken we of ze extra hulp nodig heeft of eventueel een niveau moet dalen.

Het cognitieve was een belangrijke motivatie om voor inclusief onderwijs te kiezen, maar het sociale geeft toch de doorslag.

Voor- en nadelen van inclusie

Nadelen:

- ◆ de grote onzekerheid in het begin
- ◆ pionierswerk
- ◆ ik wou haar eigenlijk niet offeren, stel dat het toch niet zou lukken
- ◆ niet dezelfde financiële bijdrage
- ◆ 'leuren' met je eigen kind

maar deze wegen toch niet op tegen de enorme voordelen:

- ◆ grotere sociale integratie (feestjes, woensdagmiddag, turnclub, chiro, vriendjes...)
- ◆ positiever zelfbeeld, meer zelfvertrouwen

- ◆ betere schoolse vaardigheden
- ◆ zeer goede werkhouding
- ◆ het 'niet-inslaan' van het vastgelegde traject waardoor haar 'anderszijn' niet meer zo centraal staat. 'The sky is the limit...'

Besluit

Hoewel het pad heel vaak oneffen was en zeker niet bezaaid met rozen, kan ik alleen maar zeggen dat we blij zijn dat we toen die keuze gemaakt hebben.

De twijfel die er in het begin was, is meer weggeëbd en zou een eventuele keuze voor BO zeer moeilijk maken. Daarom is het ook noodzakelijk dat het voor meer mensen een alternatief is. Dit mag beleidsmatig nog beter en meer gefinancierd en omkaderd worden, door klasassistenten en remedial teachers te voorzien die verbonden zijn aan de school.

Daardoor zullen ook andere kinderen in de school minder snel doorverwezen worden. Ook in het lessenpakket van opvoeders en leerkrachten moet inclusie opgenomen worden.

Want het is echt de moeite waard!!

Inclusieverhaal van Emanuel

Spreker: Lieve Schram, mama

Moderator: Marleen Maris

Een lange en hobbelige weg

In de kleuterklas deden zich geen problemen voor met Emanuel, maar op het einde van de derde kleuterklas kreeg ik van het toenmalige PMS (nu CLB) te horen dat Emanuel met zijn mentale ontwikkelingsachterstand niet op dezelfde school kon blijven. Er werd aangeraden om meteen naar het BLO type 1 te gaan. Toen het PMS-centrum me vroeg een brief te ondertekenen waarin stond dat ik niet langer bevoegd was om over mijn eigen kind te beslissen waar deze school liep, was ik hier niet over te spreken. Ik ging dan ook onmiddellijk met Emanuel naar een andere school. De brochure leek formidabel. Er stond o.a. in vermeld dat de ouders volop medezeggenschap hadden. Ik kreeg ook veel hulp van het ministerie van Onderwijs wat betreft het toesturen van informatiebrochures, maar in werkelijkheid was die klaarblijkelijke medewerking nep. Op de nieuwe school hield de directeur zich niet aan zijn beloftes. Alhoewel de vrijwillige hulp van een logopediste en een leerkracht aanwezig was, bleef de directeur erop hameren dat hij zijn personeel wou sparen, waardoor Emanuel de school moest verlaten.

Op dat moment viel mijn oog op een brochure over inclusief onderwijs van professor Van Hove. Hij verwoordde heel precies waarnaar ik op zoek was. Ondanks de steun die ik van de gehele vak-

groep Orthopedagogiek van de universiteit van Gent kreeg, hielden de directeur en het PMS voet bij stuk. Ik besepte dat de schoolfilosofie er niet toe doet wanneer het volledige team niet volop achter deze visie staat. Inclusie staat of valt met de mens erachter. Ook na deze desillusie volgde nog een lange, moeilijke weg doorheen vier à vijf scholen tot ik uiteindelijk terechtkwam bij juf Annelore.

Dit verliep uiteraard niet vlekkeloos vanaf de eerste dag, want Emanuel moest zich opnieuw aanpassen aan een nieuwe omgeving en zijn zelfvertrouwen terug opbouwen. In het tweede jaar bleken we de vruchten ervan te kunnen plukken. Emanuel besepte weer dat ook hij iemand is die iets goed kan doen. De directrice van deze school beschouwde Emanuel als een grote uitdaging en deinsde er niet voor terug om het te proberen, zelfs al had ze hier nog niet echt ervaring mee.

Beperkingen van overheidswege

Financieel is het nog steeds een zware dobber. Inclusief onderwijs wordt nu wel gepromoot door het ministerie, maar tegelijkertijd heersen er vele besparingsmaatregelen, die ervoor zullen zorgen dat inclusie zal mislukken. Zonder dat het opgenomen wordt in de begroting, is het zoals water naar de zee brengen. Het tekort aan geld voor inclusief onderwijs kan niet louter gestoken worden op een gebrek aan budget, want voor het BLO is er wel geld. Het is dus een kwestie van foute verdeling, maar daar gaat het niet om. Ik uit mij niet voor of tegen het Bijzonder Onderwijs, ik propageer enkel de vrije keuze van de ouders.

Waarom inclusie?

Het is toch zinloos om kinderen met een handicap te segregeren van de anderen. Het onderwijs dient als aanloop naar het verdere leven in de maatschappij. Ik ben er dan ook van overtuigd dat inclusie niet enkel een goede zaak is voor kinderen met een beperking, maar ook voor "normale" kinderen. Zo leren zij ook omgaan met beperkingen en zijn ze getuigen van het feit dat kinderen met een beperking het ook goed kunnen stellen, dat zij ook een bijdrage kunnen leveren.

De vrijwilligster die Emanuel helpt, is ook heel behulpzaam voor de andere kinderen. Iedereen heeft dus baat bij de extra ondersteuning.



Het inclusieverhaal van Dries

Spreeker: Steven Van Cauwenberghe, papa

Moderator: Marleen Maris

Geluk hebben

De vader van Dries begint met de vermelding dat hij altijd geluk heeft gehad met de nu 10-jarige Dries. Voor de geboorte hadden hij en zijn vrouw reeds rondverteld in hun omgeving dat Dries Downsyndroom zou hebben. Ze wilden Dries zeker niet verbergen. Integendeel, hij moest erbij horen. Net door die openheid kan je soms rekenen op onverwachte hulp.

Een onthaalmoeder uit de buurt meldde zich spontaan aan om de zorg voor Dries één dag in de week op zich te nemen. De familie Van Cauwenberghe twijfelde hier dan ook geen moment aan, aangezien het belangrijk is voor ouders om even op adem te kunnen komen. Dries heeft hierdoor reeds van kleinsaf geleerd om met andere kinderen om te gaan. Begeleiding hebben ze gezocht bij de organisatie De Tandem. Daar vonden zij een uitstekende begeleidster. Het is uiterst belangrijk om terug te kunnen vallen op 'goede mensen'. Je hebt als ouders van een kind met een handicap echt nood aan mensen die net iets meer dan gewoon hun job willen doen. Deze organisatie heeft hen dan ook aangeraden om naar het regulier onderwijs te gaan.

De eerste school waar ze zich aanmeldden, vond het geen probleem om Dries op te nemen. Reeds in de kleuterklas kon Dries rekenen op de steun van een groot team: de directie van de school,

het CLB, thuisbegeleiding van De Tandem en het revalidatiecentrum waar hij ging voor logopedie, kinesio- en ergotherapie. Allen gingen akkoord over de hoofddoelstelling: namelijk dat Dries gelukkig moest zijn. Het is soms moeilijk om hier als ouders emotioneel afstandelijk over te beslissen, daarom was een uitgebreid team heel nuttig. Let wel dat de mensen van het team echt begaan moeten zijn met het kind en geen bijkomende motieven mogen hebben.

Geduld en creativiteit

Dries krijgt vaak een crisis voor de vakantieperiodes. Maar het is noodzakelijk om hierover geen voorbarige conclusies te trekken. Een team dat niet bereid is te vechten, zou eventueel een overgang naar het BLO adviseren om verdere problemen te vermijden, maar een strijdlustig team zoals dat van Dries besliste om de vakanties af te wachten. Na deze rustperiodes is Dries weer veel kalmer en is hij opnieuw klaar om naar school te gaan in het regulier onderwijs. Dries was soms ook lastig in de klas omdat hij elke vijf minuten om bevestiging vroeg bij de juf. Gelukkig vond de juf van Dries hier iets schitterends op: ze installeerde een klok voor hem. Ze spraken de stand van de wijzers af om tot dan door te werken aan de oefening. Dit was inderdaad een houvast voor Dries. De klok zorgde ervoor dat de juf zich niet extra met hem moest bezighouden. Vindingrijkheid van de leerkrachten is dus heel belangrijk.

Sociale integratie

De ouders van Dries wensten dat hij bekend was in de buurt. Om dit te illustreren vertelt Steven

het treurige verhaal van een jongen uit de buurt die op zijn achttiende terugkwam van het BLO-internaat. Niemand kende hem, niemand sprak hem aan. Dit wilden de ouders van Dries ten alle koste vermijden bij hun zoontje. De sociale integratie was het voornaamste motief om Dries te laten schoollopen in een gewone school in de buurt. Het cognitief aspect was aanvankelijk minder belangrijk. Totdat Dries iets ouder werd... en het aangename gevoel om hem cognitief vooruit te zien gaan ook wel begon door te wegen.

Zoektocht naar een school

Wanneer Dries oud genoeg was om naar de lagere school te gaan, werd gekozen voor de Visitatie in St.-Amandsberg. Hier werd onmiddellijk een consensus bereikt met alle leerkrachten. Het is van groot belang al het personeel mee te krijgen. Indien dit niet zo is, kom je vroeg of laat alleszins voor problemen te staan. Dus niet enkel de leerkracht die Dries in de klas krijgt, maar ook de andere leerkrachten die ooit wel eens zullen toezicht houden op de speelplaats, de ombudsman die bemiddelt, enzovoort... want ook zij zullen met je kind geconfronteerd worden en indien daar het schoentje wringt, zou het wel eens fout kunnen lopen. De eerste leerkracht van Dries gaf heel gevarieerde lessen en meestal ook in kleine groepjes. Dries ging heel goed vooruit en hij was dan ook verre van de slechtste lezer in de klas, wat heel bemoedigend is voor een kind met Downsyndroom.

Toen Dries na het eerste leerjaar mocht meegaan naar het tweede jaar en andere kinderen met betere resultaten werden doorverwezen naar het speciaal onderwijs, luidde er enig protest van

die ouders. De ouders van Dries boden hen een bevredigende verklaring: Dries zal nooit zijn diploma halen. Die andere kinderen waren slimmer dan hij en hadden gewoon even speciaal onderwijs nodig om bij te benen, zodat ze uiteindelijk toch hun diploma kunnen halen. Iets wat Dries nooit zal kunnen...

Het ion-project

Dries neemt deel aan het ION-project. Dit is vier jaar geleden uit de grond gestampt voor type 2-kinderen. Er werd gestart met een budget voor 10 kinderen, wat uiteindelijk is vermeerderd tot 21 kinderen, aangezien de ouders onderling de uren verdeeld hebben. Dit geeft Dries recht op 5u 1/2 extra begeleiding (cf. GON-ondersteuning). Ook de school dient hieraan zijn medewerking te verschaffen vooraleer het project kan slagen. De ouders van Dries hebben nooit te klagen gehad in dit opzicht. Uiteraard is niet alles probleemloos verlopen, maar ze rekenen zich bij de gelukkigen.

Inclusief onderwijs betekent niet contra buitengewoon onderwijs

Zowel de ouders van Emanuel als van Dries, beklemtonen dat ze niet tegen het B.O. zijn. Sommige kinderen hebben hier wel degelijk nood

aan. Met inclusief onderwijs streven ze enkel naar een geslaagde integratie, waardoor de kwaliteiten van kinderen met een handicap geapprecieerd worden door "normale kinderen". Om dit te verduidelijken vertelt de papa van Dries enkele anekdotes:

- ◆ Dries ging na de les bij de juf en gaf haar een dikke knuffel. Een klasgenootje ging aan haar moeder vertellen dat ze jaloers was op Dries, want hij had het lef om de juf te knuffelen en zij durfde dat niet. Dit toont duidelijk aan dat "gewone" kinderen de kwaliteiten van kinderen die net iets anders zijn, waarderen en er zelfs naar kunnen opkijken.
- ◆ Dries wordt uitgenodigd op bijna alle verjaardagsfeestjes, hetgeen een mooi voorbeeld is van volledige integratie. Dries hoort erbij.
- ◆ Vroeger werd Dries steeds uit de klas gehaald voor therapie. Hij vond dat vreselijk, waardoor hij dan ook met verscheidene voorstellen op de proppen kwam, zoals het gebruik van een helikopter voor hem en alle klasgenootjes, zodat hij geen les moest missen. Nu hoeft dit niet meer, waardoor Dries dolgelukkig is. Dit toont aan dat hij heel graag naar school gaat en dus volledig wordt aanvaard in zijn klas.

Het inclusieverhaal van Sofie

Sprekers: Sofie De Schryver, Guldane Mine, Mervé Isiklar, Ismihan Ozbel, Stefanie Laethem, Junior Fossu
Moderator: Elisabeth De Schauwer

De kinderen zelf aan het woord:

Er zijn vijf klasgenoten van Sofie die samen met haar rond de tafel zitten. We praten over wat er allemaal gebeurt in de klas en hoe zij het ervaren om samen school te lopen. Eerst stellen de kinderen zichzelf voor.

Ik ben Guldane. Ik ben 10 jaar. Ik zit in het vierde leerjaar. Al vier jaar zit ik samen met Sofie in de klas. Zij is mijn vriendin. Ik hou van dansen en muziek. Ik kan goed babbelen.

Ik ben Mervé. Ik ben 10 jaar. Ik zit in het vierde leerjaar bij meester Bart. Ik doe graag schrijven en tekenen. Mijn hobby is zwemmen.

Ik ben Ismihan. Ik ben 9 jaar. Ik zit in het vierde leerjaar. Ik zit al vier jaar in dezelfde klas als Sofie. Mijn hobby's zijn fietsen en zwemmen en mijn lievelingsvakken zijn schrijven en computerwerkjes doen.

Ik ben Stefanie. Ik ben 9 jaar en zit in het vierde leerjaar. Ik zit al twee jaar in de klas met Sofie. Mijn hobby's zijn playstation spelen en video kijken. Mijn lievelingsvak is taal.

Junior zit ook bij het gesprek, maar hij wil liever af en toe even aanvullen of tussenkomen.

Sofie stelt zichzelf voor en doet haar verhaal met behulp van Mind Express en een spraakcomputer. Sofie laat horen wat ze wil vertellen door op de grote toets te duwen. Mervé helpt haar door met een andere toets een volgend woord te selecteren. Ze vertelt...

Ik ben Sofie. Ik ben 11 jaar.

Ik ga naar Sint-Salvator te Gent.

Ik zit in het vierde leerjaar bij meester Bart.

Ik hou van winkelen, gezelschapsspelletjes en paardrijden.

Ik doe heel veel in de klas: praten, schrijven met de computer, vragen stellen en lezen.

Ik kijk graag rond, ik teken en ik ga zwemmen.

Ik maak ook huiswerk. Ik weet al veel.

Af en toe rust ik ook eens uit.

Ik kan goed verhaaltjes maken.

Denken kan ik goed.

Knutselen en kleuren vind ik fijn.

Ik vind niets moeilijk. Ik wil snel werken.

Ik vind meester Bart leuk. Soms praat hij veel.

Elk jaar zijn er nieuwe kinderen in de klas.

Ik wil meer contact met hen.

De assistenten kunnen mij helpen door dingen over mij te vertellen.

Hoe ik lees, reken, vertel, eet en drink en hoe ik thuis woon.

Ik wil dingen doen met hen.

De nieuwe kinderen moeten ook iets vertellen. Soms spreken zij geen Nederlands en dan is het contact moeilijk.

De nieuwe kinderen mogen ook partner zijn, maar dan moeten de assistenten meer helpen. De therapeuten en assistenten zijn leuk.

Verzorging door assistenten vind ik niet zo leuk. Ik ben blij dat ik in het vierde leerjaar zit.

We gaan terug over naar de andere kinderen. Kunnen jullie iets vertellen over Sofie?

Guldane: Sofie heeft een speciale schaar. Wij houden dan het blad vast en zij houdt de schaar vast. Wij helpen om te duwen op de schaar. Sofie gaat ook rekenen in de klas. Dan schrijven we een oefening op, bv $700 + 700$. We schrijven dat op een plakkaat met uitwisbare inkt. Daarna schrijven we twee oplossingen op een plakkaat. We plakken dat allemaal op het kijkkader. Sofie kijkt naar het juiste antwoord of ze grijpt het. Als het goed is, is het goed en als het fout is, is het fout.

Ismihan: Sofie doet ook taal. We vertellen een verhaal en zeggen wat er gebeurd is en zo kan Sofie goed luisteren. Dan bijvoorbeeld bij "waar of niet waar", kan Sofie kiezen. Wij vragen het aan Sofie: is het waar? Dan kan Sofie ja of neen antwoorden. Is het niet waar? Dan kan ze neen zeggen. Een voorbeeldje: is het de stoel of het stoel? Dan zegt Sofie bij 'de': ja of neen.

Mervé: Wij hebben in de klas een bibliotheekkastje. Sofie kan met haar ogen lezen. Ze heeft grote letters erop. Soms lezen we voor Sofie voor. Als Sofie een blad gelezen heeft, kan ze met haar spraaktoets zeggen: "Ik ben klaar." Dan stellen we vraagjes over het boek. Bijvoorbeeld: "Wat heeft Jan in het bos gevonden?" Ze krijgt dan twee mogelijkheden: kastanjes of noten. Dan kiest Sofie.

Stefanie: Sofie rijdt ook met een Adremo, dat is een elektrische rolwagen. Met haar hoofdsteun kan zij sturen, met de groene knop kan ze vooruit en met de rode achteruit. Met deze rolwagen moet Sofie nog veel oefenen.

Ismihan: Sofie kan vertellen met ja of neen. Ze kan ook vertellen met de kaart op haar plank. Daar staan heel veel symbolen om vlug iets te kunnen vertellen. Ze kan dan zeggen wat er scheelt. We stellen dan ook nog meer vragen.

Mervé: Alle kinderen krijgen in de klas vijf punten. Soms als Sofie stout is in de klas, dan geeft ze een punt af aan de meester. Bijvoorbeeld met de Adremo: als ze goed gereden heeft, krijgt ze een punt bij , anders moet ze een punt afgeven. Op maandag kan je wel je punten terug verdienen.

Wat kan Sofie goed?

Ismihan: Rekenen.

Mervé: Kleuren. Wij tonen aan Sofie twee kleuren. Sofie mag dan kiezen. Als Sofie oranje kiest, dan pakken we samen de stift en kleuren we samen.

Zijn er dingen die Sofie minder goed kan?

Ismihan: Neen, zij kan alles voldoende.

Zien jullie soms dingen waar Sofie het moeilijk mee heeft?

Guldane: Bij haar toetsen, zoals taal, zoals rekenen, bijvoorbeeld cijferen met maal, gedeeld door, plus en min. Eerst moeten we een schatting doen en dan de oplossing berekenen. Dat is wel moeilijk voor Sofie.

Spelen jullie vaak samen?

Ja

Wat spelen jullie dan?

Guldane: We spelen extra-patatje met Sofie. Dat gaat dan zo. We zingen: "Extra patatje, wie is je liefste schatje?" Die kiest dan een jongensnaam of een meisjesnaam. Bijvoorbeeld: "Sofie". Dan: "Heb je hem al eens gezien?" Dan komen we bij Sofie, die heeft zichzelf bijvoorbeeld al eens in de spiegel gezien. Dan zegt ze ja, ze knikt of ze zegt neen en schudt haar hoofd. Daarna zingen we dan: "Heb je haar al eens gekust?" Ja, ik heb dat al eens gedaan. "Hoeveel keer dan wel?" We zijn bij Sofie en dan zeggen wij een nummer en kan zij zeggen of het klopt of niet. "We gaan eens tellen van alle frikandellen." Dan moet Sofie proberen op mijn hand te slaan. Als dat lukt, krijgt ze één punt.

Ismihan: We spelen ook doktertje. Iemand wordt dan de dokter, iemand het zieke kind, iemand de mama en iemand de papa. Stel dat Sofie het zieke kind is, dan kijken we in haar oren. Dan kijken we in haar mond, als we die kunnen open doen. We nemen ook een klein hamertje en slaan daarmee op haar been.

Guldane: We spelen niet tijdens de les, we doen dat na de middag. Sofie heeft een klein lokaaltje en daar gaan we soms bij Sofie. Als wij klaar zijn met eten, kunnen we gaan. Sofie drinkt dan ook haar melk. Dan komen Liesbeth, Inge of Evie (assistenten van Sofie) naar de speelplaats en vragen ze of wij willen komen. Als we ja zeggen, gaan we mee naar boven. Dan spelen we winkeltje of doktertje of iets anders.

Mervé: We spelen ook met de bal. Guldane gooit de bal naar Sofie. We proberen hem samen te pakken en dan kunnen we naar Ismihan gooien. Ik roep dan de naam omdat Sofie niet kan praten.

Zijn jullie al eens bij Sofie thuis geweest?

Stefanie: Ja. We hebben toen 'Wie is het?' gespeeld. Je vraagt dan aan Sofie: "Heeft hij een hoed?" Sofie zegt dan ja of neen. Sofie zelf heeft kaartjes. Zij kiest daaruit een vraag over oog of kaal of hoed of vrouw of bril. Dan antwoorden wij hoe het zit voor ons kaartje. Iemand doet dan bij Sofie de juiste plaatjes weg.

Guldane: Wij waren bij Sofie voor haar verjaardagsfeestje. Daar was een buurjongen, die heette Filip. We waren op het terras aan het spelen met de bal en hij was aan het kijken. Seyma en ik hebben dan gevraagd of hij wou meedoen. Hij is dan naar het terras van Sofie gekomen. Daarna hebben we gezegd: Mogen we jou Flippo noemen in plaats van Filip? En hij heeft ja gezegd.

Ismihan: Wij hebben ook al verstoppertje gespeeld. Guldane, Sofie, ik en Rita (mama van Sofie). Rita moest tellen tot 10. Wij zijn vlug naar de badkamer gegaan. Sofie en ik zijn in het bad gaan liggen. Ismihan heeft een handdoek over ons gegooid. Dan heeft zij zich achter het hoekje verstopt. Rita is beneden gaan zoeken in plaats van boven. We hebben Sofie naar haar rolstoel gedragen en zijn vlug gaan lopen. We hebben gedaan "Pot, pot voor iedereen!" Toen moest Rita opnieuw tellen.

Mervé: Sofie kan gitaar spelen met haar voeten. Zij moet haar kousen en schoenen uitdoen. Dan gaat ze met haar voeten over de snaren en maakt ze muziek. Dat is mooi om te zien.

Elke dag zit er een ander kindje naast Sofie. Kan iemand eens uitleggen wat de partnerkalender is?

Ismihan: Sommige kinderen willen naast Sofie zitten. Sommige kinderen willen een halve dag naast Sofie zitten, sommige een ganse dag. Op de partnerkalender schrijven we de naam van wie dan naast Sofie zit. Zo kunnen we weten wie er vandaag naast Sofie zit.

Guldane: Sommige kinderen zijn nieuw, zij weten nog niet wie Sofie is. Zij willen leren wat ze kunnen doen. Zij zitten een halve dag als partner naast haar. Ze leren wie Sofie is en wat ze kan doen. Bijvoorbeeld Mehmet was nieuw op onze school, hij koos eerst voor een halve dag. Nu weet hij al wat hij moet doen en wil hij ook een ganse dag. Bijvoorbeeld wij kennen Sofie al vier jaren, wij zitten altijd een ganse dag naast haar.

Mervé: Sommige kinderen zitten liever niet naast Sofie. Die kennen Sofie nog niet of vinden het niet leuk om naast Sofie te zitten. Dan moet het ook niet.

Wat doet die partner dan allemaal?

Junior: Wij lezen eens voor, dan stellen we vragen en Sofie zegt ja of neen. Zo zien we of ze de tekst begrepen heeft. We maken haar boekentas leeg en 's avonds doen we al haar spullen er weer in. We kunnen ook samen werken aan rekenen of taal. Soms durft Sofie mij wel eens knijpen, terwijl ik naast haar zit.

Dat was nog wel eens gebeurd. Sofie had ook eens aan Kubra haar haar getrokken. Weten jullie dat nog?

Guldane: Dat was in het tweede leerjaar. Sofie zat naast Kubra. Zij heeft aan Kubra haar haar getrokken. Toen is Kubra beginnen huilen. Sofie

had wel spijt. De volgende morgen had ze een kaartje meegebracht voor Kubra met 'Sorry' erop en een stukje chocolade erbij.

Stefanie: We helpen ook met de lift. Onze klas is boven. We komen dan met Sofie mee met de lift. Er kan altijd iemand mee op de lift staan. Een ander kindje krijgt het doosje (=joystick) om naar boven of beneden te gaan. Er staan pijltjes op. Dat vinden we leuk.

Er zijn ook assistenten bij Sofie. Wie zijn dat? Wat doen die?

Guldane: Sofie heeft drie assistenten: Liesbeth, Inge en Evie.

Ismihan: Die helpen Sofie in de klas om mee te doen. Als Sofie iets op haar toets niet kan, dan doen ze nog eens die oefeningen. Zo kan Sofie nog eens opnieuw proberen.

Guldane: Zij schrijven ook in een schriftje, terwijl wij bezig zijn met Sofie. Dan vertellen ze aan haar mama wat er op school gebeurt. Het huiswerk wordt ook opgeschreven in het boekje of in de schoolagenda.

Mervé: Als Sofie moe is, dan kan ze een beetje rusten in de klas. Dan vragen we: "Ben je moe?". Sofie knikt dan en dan moet ze even niet werken. Het kan ook zijn dat Sofie pijn heeft. Dan kan de assistent met Sofie naar haar kotje gaan en even de koorts nemen. Is er veel koorts, dan gaat Sofie naar huis. Is het maar een klein beetje, dan rust ze een beetje in de klas.

Stefanie: We zijn ook op plattelandsklas geweest. Toen is Sofie ook blijven slapen. De jongens slapen apart op een kamer en de meisjes ook. Juffrouw Liesbeth sliep toen samen met Sofie

bij ons. Sofie had haar eigen matras mee. Toen konden we die ook eens zien.

Guldane: Elke maandag turnen we. Sofie moet ook meedoen. Dan komt er een mevrouw, die heet Evelien. Die gaat dan met Sofie werken, met haar armen en benen. Zo turnt Sofie mee, samen met Evelien. Soms moet Sofie na school ook nog naar de kinesist, dan moet zij geen huiswerk maken. Daar moet zij al werken.

Ismihan: Sofie gaat ook mee zwemmen met Evelien en Inge. Zij heeft dan een speciale zwemvest mee en doet ook mee. Zij moet dan drijven en haar armen onder water houden.

Wat zeggen andere kinderen van de school over Sofie?

Mervé: Er is een jongen uit de derde kleuterklas, die kent Sofie ook. Als hij Sofie ziet, komt hij zo vlug mogelijk naar Sofie en zegt hij: "Sofie, Sofie, Sofie!"

Junior: Er is ook een meisje uit het zesde leerjaar dat de lift gebruikt van Sofie. Haar been is gebroken door een tractor. Zij kan anders niet naar boven.

We willen Annemie Van Roy, Evie Van Honacker, Inge Vandeputte en Bart Meesseman danken voor hun medewerking tijdens de voorbereiding van deze gesprekjes.



Inclusie in het secundair onderwijs



De start van Nimi in het 1ste leerjaar, BSO, B-stroom

Sprekers: Greet De Meulder, leerlingenbegeleider BSO - TSO, Hilde Neyt, graadcoördinator TSO, Wouter Van Petegem, klassenleraar Nimi, BSO

Moderator: Kathleen Mortier

Visitatie Mariakerke is een redelijk kleine school voor secundair onderwijs aan de rand van Gent.. Er zijn 530 leerlingen ingeschreven in het BSO (Beroepssecundair Onderwijs) en het TSO (Technisch Secundair Onderwijs). Met de komst van

Nimi is het dit jaar de eerste echte ervaring met inclusief onderwijs. Daarvoor hadden ze wel al meerdere leerlingen met speciale onderwijsnoden opgevangen.

Drie personeelsleden brachten hun getuigenis omtrent inclusie. Ze vertelden ons hoe de school deze uitdaging concreet aanpakt.

Praktische voorbereiding

- ◆ Intake
- ◆ Bespreking directie
- ◆ Klassenraad
- ◆ Verslag
- ◆ Uurrooster, lokalen
- ◆ Informeren van de klas

In de grote vakantie of tijdens het voorgaande schooljaar komen de ouders van een kind met speciale noden op intakegesprek naar de school. Daar formuleren ze de geschiedenis van de leerling, de problemen van de leerling, de begeleiding in het verleden en het heden en de verwachtingen van de nieuwe school.

Met deze informatie stapt de leerlingenbegeleidster naar de directie. Daar wordt er besproken of de school het haalbaar acht om deze leerling met zijn /haar specifieke beperkingen, kwalitatief onderwijs te bieden. Als dat zo is dan wordt een handelingsplan opgesteld.

Tijdens een klassenraad, waarop niet enkel leerkrachten en directie aanwezig zijn, maar ook de ouders, externe begeleiders van de leerling en eventueel experts, wordt een zo duidelijk mogelijk beeld geschetst van de leerling en wat iedere partij mag en kan verwachten. De leerkrachten krijgen de kans om vragen te stellen. Door deze open communicatie is de eerste drempel voor alle partijen al ineens genomen.

Er wordt een verslag gemaakt waarin alle afspraken duidelijk geformuleerd staan en dit wordt aan alle partijen gegeven.

Het team geeft door waar rekening mee gehouden moet worden bij het opmaken van de uurroosters en de verdeling van de lokalen, zodat de leerling met speciale noden zonder veel praktische problemen het schooljaar kan starten.

Visie van de school

- ◆ Praktische haalbaarheid school ouders, organisaties, ministerie
- ◆ Filosofie van de school

Bij de aanmelding van een leerling met moeilijkheden gaat men na of de klasgroep waarin de leerling met een handicap terecht komt, moet geïnformeerd worden. Enkel als de leerling zelf akkoord gaat, kan dit gebeuren door de klassenleraar, de leerlingbegeleider, een expert of de leerling zelf. Er is bijvoorbeeld een leerling met autisme op school die niet wil dat de medeleerlingen dit weten, zijn keuze wordt gerespecteerd. Bij de aanmelding van een leerling met moeilijkheden kijkt men altijd eerst en vooral naar de haalbaarheid van de school. De school is niet zo groot, kunnen er wel genoeg veranderingen gebeuren om het onderwijs voor deze leerling mogelijk te maken? Men kijkt naar de eigen middelen, bv. plaatsen van platform, verzorgtafel, men kijkt hoe de inrichtende macht er tegenover staat en welke hulp zij kunnen bieden, bv. aanpassing toiletten. Wat brengen de ouders, organisaties of het ministerie in? bv. schrijftolk, aangepaste tafel. Men gaat alle mogelijkheden na.

Daarnaast zegt de filosofie van de school dat elke leerling, met welke moeilijkheid dan ook, die zich aanbiedt met minimum één vorm van ondersteuning (ouders, begeleiding, vorige school, vrienden, familie...), optimale kansen moet krijgen.

Welke leerlingen meldden zich tot nu toe aan

- ◆ Fysische handicap
- ◆ ADHD, ADD
- ◆ Dyslexie, dyspraxie, dysorthografie, dyscalculie
- ◆ Spectrum autisme

Praktische uitwerking

- ◆ Leerlingenbegeleider, coördinator, klassenleraar
- ◆ Afspraken, praktische schikkingen
- ◆ Regelmatige communicatie en evaluatie
- ◆ Vakje in studio, gegevens op personeelslijst voor externe begeleiders

Er is een nauwe samenwerking tussen de leerlingenbegeleider, de graadcoördinator en de klassenleraar. De leerlingenbegeleider is fulltime vrijgesteld om deze opdracht te vervullen. Er worden steeds duidelijke afspraken gemaakt en deze worden aan alle partijen doorgegeven. Er is een regelmatige evaluatie en communicatie. Ongeveer zeven keer per jaar wordt er klassenraad gehouden en dat geldt voor iedere leerling. Tussendoor kan het team nog eens bijeenzitten als dat nodig geacht wordt. Externe begeleiders krijgen ook een vakje in de lerarenkamer en hun gegevens staan vermeld op de personeelslijst, zodat een vlotte briefwisseling mogelijk is. De begeleiders worden niet als externen aanzien, ze zijn als volwaardige leden opgenomen in het schoolteam. Externe begeleiders worden ook uitgenodigd voor de klassenraden en deliberaties.

Grenzen van de school

- ◆ Kleine groepen
- ◆ Geen aparte lesprogramma's, optimale integratie
- ◆ Beperkt aantal leerlingen met moeilijkheden per klas
- ◆ Draagkracht van leraren
- ◆ Optimale integratie bevorderen
- ◆ Falen kan
- ◆ Coachen van leraren

Het is belangrijk dat de school zich bewust is van haar grenzen, naast de kennis over haar kwaliteiten in het begeleiden van leerlingen met speciale noden.

De school probeert steeds kleine klassengroepen te maken; dat is echter niet steeds mogelijk.

De school organiseert geen aparte lesprogramma's. Men houdt zich aan de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Zo biedt men de leerling de kans tot optimale integratie, ook met het oog op de toekomst van de leerling en het behalen van de rechtmatige getuigschriften.

Men probeert een beperkt aantal leerlingen met problemen per klas te hebben. De klassen zijn op die manier erg divers. Als men concentratieklassen zou creëren met enkel leerlingen met speciale noden, dan kan men niet meer van inclusie spreken.

Men houdt de draagkracht van iedere leerkracht in het oog. Het zijn tenslotte de leraren die het in de klas moeten doen. Overvragen van de leerkracht is in het nadeel van elke leerling.

Men bevordert een optimale integratie maar ziet ook in dat een school kan falen. De leerlingenbegeleider gaf een voorbeeld van een jongen met ADHD. De school had er vier jaar alle energie die ze had in gestoken, maar toch lukte een goede integratie op deze school niet. De "truken-doos" was leeg. De leerling is naar een andere school gegaan, waar ze een doos boven konden halen, vol met nieuwe "truken."

Werken met mensen is een leerproces, men kan erin slagen, maar men kan evengoed ook falen. Het is belangrijk dat men steeds uit dit falen lessen haalt voor de toekomst."

Men probeert de leraren zoveel mogelijk te coachen. Er wordt ruimte gemaakt om over hun



ervaringen te spreken, om hun hart eens te luchten, om stoom af te blazen. Dit kan tijdens de middagpauze, waar leerkrachten en begeleiders vaak samen aan tafel zitten.

Grenzen van de leerling

- ◆ Haalbaarheid van begeleiding
- ◆ Lessen missen, inhalen
- ◆ Tempo in het oog houden
- ◆ Ouders en begeleiders hebben belangrijke rol

Leerlingen met speciale onderwijsnoden hebben vaak veel externe begeleiding. Men moet zich dan ook afvragen of het doorlopen van het gewone lessenpakket nog haalbaar is voor de leerling. Deze leerlingen missen geregeld bepaalde lessen. Men kijkt wanneer en hoe deze lessen het best ingehaald worden. Daarbij houdt men ook het tempo van de leerling in het oog. Het is heel belangrijk dat men de leerling niet gaat overvragen. Ouders en begeleiders spelen hierbij een grote rol. Zij vangen immers de signalen van de leerling op, waarmee ze aangeven of ze het wel of niet meer aankunnen. Ook hier is een open communicatie tussen de verschillende partijen van heel groot belang.

Attitude van leraren

- ◆ Afhankelijk van persoonlijke inzet
- ◆ Afzonderlijke en toevallige afspraken
- ◆ Regelmatige communicatie met betrokkenen
- ◆ Algemene afspraken, duidelijk voor iedereen

- ◆ Leraren goed informeren en blijven informeren
- ◆ Lectuur, infosessies en bijscholingen organiseren

Het slagen van inclusie is afhankelijk van de persoonlijke inzet van de leraren. Zij moeten er voor 100% achter staan en bereid zijn er energie in te steken. Er zullen altijd wel leerkrachten zijn die sceptisch staan tegenover inclusief onderwijs, maar het enthousiasme van de anderen kan aanstekelijk werken.

Er worden op school algemene afspraken gemaakt, die voor iedereen duidelijk zijn en die de visie op inclusie in zich dragen.

Regelmatige communicatie tussen alle betrokken leerkrachten in een inclusieproject is heel belangrijk, zo kunnen de afzonderlijke en toevallige afspraken nageleefd worden. Het is belangrijk dat men de leraren goed informeert over wat inclusief onderwijs inhoudt en wat hun aandeel in het slagen ervan is. Deze informatie moet ook blijvend gegeven worden.

Zo is het mogelijk onderwijs op maat te realiseren. Tegelijk moet er ruimte gemaakt worden om over inclusief onderwijs bijscholingen en infosessies te volgen en literatuur te raadplegen.

Toekomstplannen

- ◆ Integratie in het klasgebeuren: keuzewerkboek, studiekeuzebegeleiding
- ◆ 1 schooljaar per keer, draagkracht van de leerling in het oog houden
- ◆ Diploma: afwegen noodzaak en haalbaarheid

Op de school werkt men reeds vanaf het eerste jaar rond studie- en beroepskeuze. Dit onderwerp is geïntegreerd in het klassengebeuren. Ook de leerlingen met speciale onderwijsnoden nemen aan deze lessen deel.

Alle ouders hebben dromen over de toekomst van hun zoon of dochter, dit is niet minder bij de ouders van kinderen met een handicap. Men gaat niet op lange termijn plannen. De school bekijkt bij deze leerlingen schooljaar per schooljaar en ze probeert een zo realistisch mogelijk beeld te hebben van de situatie, o.m. de schoolresultaten, de positie in de groep, de interesses maar vooral de draagkracht van de leerling zelf.

Bij inclusieerlingen zal men de noodzaak en de haalbaarheid van het behalen van een diploma steeds afwegen. Men houdt hierbij rekening met de verwachtingen van de ouders en de leerling, en met de mogelijkheden van de leerling.

Evaluatie

- ◆ Slaagkansen TSO- BSO, eindtermen en ontwikkelingsdoelen
- ◆ Aparte programma's, geen attestering tot gevolg
- ◆ Consequenties van diploma of niet
- ◆ Mogelijkheden van modulair onderwijs

In het TSO moeten er eindtermen gehaald worden, terwijl in het BSO ontwikkelingsdoelen voorop gesteld worden, waarnaar gestreefd wordt. In het TSO moet er dus geëvalueerd worden of de leerstof voldoende verwerkt is om naar het volgende jaar over te gaan.

In het BSO is het zo dat men op basis van de leeftijd kan overgaan zonder geslaagd te zijn

voor het vorig jaar. Wel heeft dat tot gevolg dat men dan na het zesde jaar geen attest krijgt. Men kan dus stellen dat als een leerling echt uitvalt voor bepaalde vakken zijn /haar slaagkansen in het BSO groter zijn.

Aparte programma's geven geen attestering tot gevolg. Daarom opteert Visitatie om geen aparte programma's in te voeren voor inclusieerlingen, want zo beperkt men ook hun toekomst.

Men gaat de consequenties van het al dan niet halen van een diploma goed afwegen. Soms is één van de voorwaarden om in een bepaald werkprogramma voor personen met een handicap in aanmerking te komen, dat men geen diploma behaald heeft. Als de school hen dan toch een diploma heeft gegeven, dan kan het zijn dat die persoon een kans tot tewerkstelling wordt ontnomen.

Deze school ziet toekomst in een modulair systeem, zeker als men inclusief onderwijs wil uitbreiden en nog meer slaagkansen wil geven. Op die manier zouden leerlingen met een handicap, bepaalde vakken kunnen volgen die ze aankunnen en daarvoor dan ook een attest krijgen. Wat met zich meebrengt dat ze kunnen instappen in het werkveld en een meer rechtvaardig loon zouden kunnen ontvangen: loon naar werk.

Tot slot

Communicatie tussen alle partijen is de basis voor het succes van inclusief onderwijs.

Concreet betekent dit dat er duidelijke afspraken zijn met ouders, directie, leerkrachten en personeel van de school en externe begeleiders en dat op regelmatige tijdstippen wordt overlegd.

De stem van de leerling met speciale noden zelf, wordt regelmatig gehoord. Het is belangrijk te toetsen of hij/zij zich thuis voelt op school en tevreden is met de studiekeuze.

Men mag zeker de open communicatie naar de andere leerlingen niet vergeten. Op een secundaire school werkt men met pubers, zij hebben een sterk rechtvaardigheidsgevoel.

Als een inclusieleerling een speciale behandeling krijgt, dan pikken de andere leerlingen dit niet zo gauw, zij hebben namelijk ook problemen, eigen aan hun leeftijd en krijgen daardoor geen privileges. Het is belangrijk dat men het open en eerlijk speelt; dat afspraken en regels voor iedereen gelden, ook voor leerlingen met een handicap.

De school vindt het van groot belang dat bij elke leerling de zelfredzaamheid gestimuleerd wordt. Leerlingen met een beperking hebben hier eens te meer baat bij.



Paul in de Tuinbouwschool

Spreker: Hetty Pasteels, mama

Paul is zestien en heeft een licht mentale handicap. Op dit moment zit hij in het derde middelbaar in de Tuinbouwschool in Leuven.

Maar Paul — en met hem zijn ouders — heeft al vele watertjes doorzwommen, voor hij op deze school terecht kwam.

De kleuter — en lagere school doorliep Paul in het regulier onderwijs in zijn dorp, samen met zijn broer en zussen.

Na het zesde leerjaar echter begonnen de twijfels: zou men doorgaan met inclusief onderwijs, of niet? De ouders besloten de voor- en nadelen af te wegen.

Eén ding was voor de ouders een uitgemaakte zaak: Paul zou iets gaan doen met dieren of tuinieren. Door de jaren heen had hij zelf al vaak zijn interesse hiervoor laten blijken. Thuis hield hij heel trouw zijn eigen groententuintje bij. Maar ook het gras maaien, bloembollen planten en zijn dieren verzorgen, deed hij vol overgave.

Welke richting Paul zou uitgaan, was dus al beslist. Bleef over: de school. Buitengewoon of Inclusief onderwijs?

Buitengewoon Onderwijs?

De ouders van Paul besloten eerst hun licht op te steken in een school voor Buitengewoon onderwijs.

OV2 (secundair onderwijs voor kinderen met een matige tot ernstige mentale handicap) was de eerste halte.

Er bleken echter enkele nadelen verbonden te zijn aan deze opleidingsvorm:

- ◆ men kon niet kiezen voor een bepaalde richting volgens de interesse van het kind (in dit geval tuinbouw bij Paul),
- ◆ de aandacht voor lezen, schrijven, rekenen en algemene vakken was er miniem (en zo zouden de vele oefeningen van Paul voor niets geweest zijn),
- ◆ bovendien bereidde deze school voor op een instelling of een beschutte werkplaats (en zijn ouders waren er van overtuigd dat Paul een inclusieve werksituatie zou aankunnen).

Kiezen voor OV2 was dus uitgesloten, maar er is ook nog OV1 (secundair onderwijs voor kinderen met een licht mentale handicap).

Deze school had wél een tuinbouwafdeling waar Paul voor zou kunnen kiezen, bovendien bood men er veel structuur aan en werkte men er op een positieve manier naar de toekomst toe.

Maar:

- ◆ de leerkrachten (vooral die van de theoretische vakken) zagen het niet echt zitten om Paul in hun klas op te nemen.
- ◆ Bovendien waren zij helemaal niet gewend aan ouders die bepaalde voorwaarden stellen, nadenken over de toekomst van hun kind. Van ouders van een gehandicapt kind wordt blijkbaar verwacht dat ze zomaar overal in meegaan, en zelf geen eigen mening hebben.

- ◆ Maar het belangrijkste bezwaar was dat de ouders van Paul geen dossier over hun zoon hadden. En dat betekende voor deze leerkrachten zoveel als “wij kunnen hem niet in een vakje stoppen”, “te mijden dus”.

Heel jammer, want de leerkrachten praktijk waren positief over Paul, net zoals de directeur, de sociaal verpleegkundige en het CLB.

De start was voor de ouders dus al allesbehalve motiverend: OV2 bleek niet helemaal te zijn wat ze voor Paul zochten, in OV1 was hij niet welkom. Maar ze gaven de moed niet op. Op advies van de logopedist gingen ze een kijkje nemen in een beroepstuinbouwschool. Ze spraken er met de directie en de leerkrachten en gaven daarbij duidelijk aan wat Paul wel en niet kon. Alhoewel de leerkrachten eigenlijk toch nog niet juist wisten wat ze van Paul moesten verwachten, vond men het de moeite waard om het te proberen.

Tuinbouwschool

Het eerste jaar verliep moeizaam, en dit om verschillende redenen.

Eén daarvan was dat de school meer hulp verwachtte van de ouders. Dit berustte gedeeltelijk op een misverstand: de ouders hadden aangegeven dat — als er hulp nodig was — de school daar steeds om kon vragen, terwijl de school ervan uitging dat de ouders deze hulp sowieso zouden geven.

De tweede reden had te maken met het verschil tussen lagere en middelbare school. Paul kwam van een dorpschool (waar iedereen hem kende

en hij altijd met dezelfde kinderen in de klas had gezeten) terecht in een grote middelbare school, met allemaal nieuwe kinderen. Bovendien viel ook die ene vaste leerkracht weg; er was nu elk uur een andere leerkracht. Veel aanpassingen dus, en het wegvallen van de bescherming die jarenlang vanzelfsprekend was geweest. Er werd van Paul verwacht dat hij zelfstandiger werd.

Paul was weer bij de jongsten van de school (iets wat natuurlijk geldt voor alle kinderen die naar het eerste middelbaar gaan). Toch is gebleken dat hij een makkelijke prooi was voor de oudere leerlingen, iets wat Paul zelf in het begin beschouwde als een vorm van aandacht krijgen. Paul moest nu zelf aantekeningen maken en zijn agenda bijhouden. Dat zorgde in het begin wel voor problemen, maar gelukkig had één van zijn klasgenoten een fax, waardoor 's avonds nog heel wat bijgewerkt kon worden.

Er werd ook van hem verwacht dat hij iets kon schrijven. Vroeger op de lagere school werden voor hem de toetsen steeds op zo'n manier gemaakt, dat hij enkel nog een woord moest invullen. Maar nu moest hij bijvoorbeeld een antwoord neerschrijven op de vraag 'Hoe poets je je tanden?'. Hij kon dit wel vertellen, maar het ook op papier zetten, ging hem niet makkelijk af.

Het verschil tussen lagere— en middelbare school bleek toch steeds belangrijker te worden. Op een lagere school is er een grote diversiteit. Na het behalen van de eindtermen in het zesde leerjaar, gaat iedereen er zijn eigen weg, op zijn of haar niveau.

In het middelbaar is de mentaliteit anders: daar komen direct vragen naar boven als 'wat doet

hij hier?', 'kan hij wel een diploma halen?', 'is het niet onze taak om kinderen een diploma te doen halen?'. Achter de rug van de ouders stelde het leerkrachtenkorps zich vele vragen over de aanwezigheid van Paul op school. Er ontstond een soort van ongenoegen, een situatie met voor— en tegenstanders.

Paul zelf merkte niets van deze problemen. Hij werd goed aanvaard door zijn klasgenoten en voelde zich gelukkig.

Toch zagen de leerkrachten het niet zitten dat Paul het jaar daarop zou terugkomen.

Voor de ouders begon dus een nieuwe zoektocht. Even werd het MPI in Antwerpen overwogen, maar ook deze optie werd — wegens praktische problemen — geschrapt. Pauls ouders zagen het immers niet zitten om hun zoon met de trein te laten gaan, en konden hem zelf niet brengen en halen.

Tweede poging

De ouders schoten in actie, en schreven een brief naar het ministerie van Onderwijs. Ze klaagden daarmee de situatie aan dat Paul leerplichtig is, maar dat niemand hem wil. Na overleg tussen het ministerie en de directeur, mocht Paul terugkomen naar de tuinbouwschool, maar onder voorwaarde dat hij volledig begeleid zou worden.

Het was ondertussen al oktober, het kwam er dus op aan het team van begeleiders snel uit te breiden. Er werd beslist dat Paul het eerste jaar opnieuw zou doen.

En het werd een fantastisch jaar. De communicatie met de begeleiders verliep goed, waardoor het allemaal een stuk vlotter ging.

Er werd een begeleidingsschrift ontwikkeld, waarin de begeleiders allerlei bijzonderheden noteerden, zoals hoe Paul zich gedroeg, zijn inzet in de klas, hoe bepaalde dingen in de klas werden uitgelegd (zodat de moeder dat thuis op dezelfde manier kon doen). Er was ook veel overleg met de leerkrachten, vooral in verband met de toetsen die Paul al dan niet moest afleggen.

Na dit jaar was er geen enkele discussie over de vraag of Paul al dan niet mocht blijven; hij ging gewoon over naar het tweede jaar.

Ook dit jaar verliep in het begin zonder noemenswaardige problemen. Maar al snel werd het zwaarder en zwaarder voor Paul en zijn ouders. Om 6.45u 's morgens moest Paul de bus nemen; om 18.00u was hij terug thuis. Dan moest er direct aan het huiswerk begonnen worden en om 21.00u moest Paul gaan slapen, anders was hij de volgende dag niet fit genoeg.

Op sociaal vlak ging met Paul alles prima, hij had veel vrienden. Maar voor de ouders werd het een hele opoffering. De moeder zat bijvoorbeeld elke dag tussen 17.00u en 21.00u muurvast, dan was er geen aandacht voor andere dingen, behalve voor Paul. Met nog drie andere kinderen in huis en een man die voor zijn werk vaak in het buitenland zit, was dit alles behalve vanzelfsprekend.

Evolutie naar deeltijds leren

Na het tweede middelbaar, gingen de ouders dan ook met de schooldirecteur praten. Men hield een lang gesprek over Paul. Over het feit dat hij het allemaal heel goed wil doen en ontevreden is wanneer hij slechte punten heeft. Men



zag ook in dat Paul goed was in concrete vakken (bijvoorbeeld biologie), maar niet in redeneren (onder andere door zijn taalproblemen). Uiteindelijk werd beslist dat Paul enkel nog die vakken zou volgen die naar de toekomst toe belangrijk zijn voor hem. Hij volgt nu groenten, fruit, sierplanten en bloemeteelt. Thuis heeft hij de mogelijkheid om een groentuintje aan te leggen, en bloemeteelt heeft een snel resultaat, wat voor Paul zeer motiverend werkt.

Enkele tips:

- ◆ Kies een richting waarvoor het kind belangstelling heeft.
- ◆ Probeer met de school overeen te komen dat het kind enkel de belangrijkste vakken volgt. De andere vakken vragen anders te veel tijd en inspanning, die men beter kan besteden aan andere dingen.
- ◆ Een goed begeleidingsteam is uitermate belangrijk. Dit team kan bijvoorbeeld ook tijdens studie-uren al met het huiswerk beginnen, zodat daar 's avonds minder aan gedaan moet worden.

Paul gaat nu drie dagen per week naar school en twee ochtenden per week werkt hij in een manege. Zijn moeder helpt hem nog steeds veel bij zijn huiswerk, werkt ook met hem in de tuin, en op donderdag mag Paul altijd koken. Hij

beslist dan wat ze eten, maakt een lijst met boodschappen en doet die dan alleen of samen met zijn moeder.

Paul is gelukkig nu. In het begin was het wel even wennen dat hij niet meer alle dagen naar school ging; dat miste hij wel. Maar ook daar is hij nu aan gewoon. En zijn moeder is blij dat ze nu ook meer tijd heeft voor de andere kinderen.

De bedoeling van deze workshop was de teamworking binnen inclusief onderwijs eens van naderbij te bekijken. Binnen een inclusieteam werken immers verschillende betrokkenen samen, elk met hun eigen visie op het hele schoolgebeuren, op de mogelijkheden en beperkingen van het kind. Werken aan een geslaagde inclusie betekent dan ook dit hele team op elkaar afstemmen en 'samen-werken' om onderwijs aan een kind inhoud en vorm te geven

In dit verslag wordt het verloop en de inhoud van de workshop weergegeven. Een zestal thema's met betrekking tot teamwork kwamen aan bod.

Elisabeth bracht telkens wat theoretische achtergrond bij de thema's, terwijl Patrick deze theorie wist te illustreren met het inclusieverhaal van zijn eigen dochtertje. Bovendien maakte hij deze illustraties aantrekkelijker door het team mee te brengen onder de vorm van playmobilmannetjes.

Team: "samen en nog gezellig ook"



Sprekers:
Elisabeth De Schauwer,
medewerker vakgroep
orthopedagogiek en
assistente van Sofie.

Moderator:
Patrick Vandelanotte, papa

Voorstelling van Luka:

Luka is onze dochter van acht. Naast Luka hebben wij nog twee andere dochters, Eileen van elf en Phoebe van zes. Luka is een levenslustig meisje. Ze gaat naar de Sint-Katarinaschool in Assebroek, waar Loes, Lore en Jolien haar beste vriendinnetjes zijn. Luka is helemaal weg van Pippi Langkous en danst graag. Haar lievelingsmuziek is, hoe kan het ook anders?, K3. Luka zou later graag voor kinderen zorgen.

Maar er is meer dat we over Luka dienen te vertellen...

Bij haar geboorte werd meteen duidelijk dat Luka Downsyndroom had. Stilaan, zo rond de leeftijd van drie jaar, werd ook vastgesteld dat Luka ernstige visuele problemen had. Luka kent in haar ontwikkeling dus een aantal moeilijkheden die haar leven heel wat 'anders' maken.

Toen Luka als kleuter van 2.5 jaar klaar was om naar de kleuterschool te gaan, was het voor de hand liggend dat ze als 'kindje met Downsyndroom' naar het Buitengewoon Onderwijs zou gaan. Na een aantal bezoeken aan BLO scholen, zijn we toch gaan aankloppen bij de kleuterschool waar ook onze oudere dochter naartoe ging. Zonder een engagement aan te gaan voor langere termijn, wou men daar Luka toelaten.

Vorig jaar, na het beëindigen van de kleuterschool is Luka in dezelfde school het lager onderwijs gestart. Die stap was voor de school nog minder vanzelfsprekend, maar na heel wat overleg met de directie, CLB, GON-begeleiding... en een gesprek met het ganse lerarenkorps, heeft men dit project inclusief onderwijs toch een kans gegeven.

Essentieel hierbij was voor de school- in de formulering van de directeur:

- ◆ voldoende ondersteuning: naast GON-begeleiding (type 6) werden (door de ouders) een aantal stagiaires aangetrokken.
- ◆ de positieve ervaring met Luka in de kleuterschool.
- ◆ de afspraak om te blijven evalueren, vanuit het standpunt van Luka (haar welbevinden en haar ontwikkeling) en vanuit het standpunt van de school (de werking van de klas en de haalbaarheid voor de leerkracht).
- ◆ de afstemming van de verwachtingen, met name dat het niet de bedoeling is dat Luka de eindtermen haalt, maar dat er voor Luka aparte doelen worden geformuleerd, zonder tijdsdruk.
- ◆ de stelling dat de school slechts één zo'n dergelijk project aan kan en dat dit nog slechts mogelijk is dankzij de inbreng van de ouders.

Luka heeft ondertussen het eerste leerjaar afgewerkt en... in september startte ze in het tweede leerjaar. Ook dit schooljaar merken we dat inclusief onderwijs voor Luka in de Sint-Katarinaschool zeker een haalbare kaart is.

1. Wat is een team?

“Twee of meer mensen die samen werken rond een gemeenschappelijk doel”.

In deze definitie zijn een aantal elementen te onderscheiden die kort worden toegelicht:

◆ **Werken**

Werken= doen. Dit houdt in dat een team doelen bepaalt, problemen op het spoor probeert te

komen, informatie uitwisselt, evalueert,... Een team streeft met andere woorden naar een positieve evolutie voor het kind binnen de context van de school, thuis, vrije tijd,...

◆ **Samenwerken**

Samenwerken geeft aan dat de teamleden afhankelijk zijn van elkaar. Er wordt gesproken over positieve interdependentie. Dit betekent dat je samen zoekt en dat niemand hét juiste antwoord heeft. Je bent afhankelijk van elkaar en hebt informatie van elkaar nodig. Samenwerken veronderstelt dan ook dat er geen concurrentie is tussen de verschillende teamleden. Toch willen we ook duidelijk stellen dat helpen en ondersteunen vanuit een positieve invalshoek niet betekent dat er geen problemen of vragen aan bod kunnen komen.

◆ **Gemeenschappelijke doelen**

Over een aantal doelen is er een gedeeld akkoord met het ganse team. Zo moeten individuele doelen (vb. van een logopediste of kine-sist) worden samengebracht met de doelen van de andere teamleden. We zijn van elkaar op de hoogte waar we naartoe willen met het kind en daar is ook tot op zekere hoogte een compromis over. Zo'n manier van werken vraagt gelijkwaardigheid tussen teamleden.

Er kan dus gesteld worden dat een team een groep van mensen is die het kind graag zien en samen verantwoordelijkheid willen dragen voor het uitbouwen van het toekomstperspectief van/ met het kind.

◆ **Binnen een team kan nog onderscheid gemaakt worden tussen een *kernteam* en een *ondersteuningsteam***

Het kernteam is bijna dagelijks samen bezig met het kind. Het gaat om klasleerkrachten, assis-

tenten, Gon-leerkrachten, ouders/familie, studenten, directie, eventueel zorgverbreeders,... Het ondersteuningsteam is minder bezig met het kind, maar is wel belangrijk voor het verschaffen van informatie of om doelen te kunnen realiseren met het kind. Het gaat om CLB-medewerkers, therapeuten (logo, kine, ergo), leeftijdsgenoten, andere ouders, turnleerkracht, thuisbegeleiding (vaak bij jongere kinderen),...

De functie van een team is het **delen** van kennis en vaardigheden. Een team werkt ondersteunend en bekrachtigend. Er moet gestreefd worden naar een positieve samenwerking.

◆ **Er werd ook nog ingegaan op de criteria voor het *samenstellen* van het team. Hoe kies je nu de leden van je team?**

- Eerst en vooral moet er interesse en motivatie zijn om te denken rond de toekomst van het kind.
- Ten tweede moet er nagedacht worden over welke deskundigheid nodig is om goede beslissingen te kunnen nemen.
- Tenslotte moet er nagedacht worden over wie getroffen wordt bij het nemen van die beslissingen. Op wie hebben deze beslissingen met andere woorden invloed?

Als afsluiter wordt gesteld dat elke schoolgemeenschap en elke klas uniek is. Je kan het groeiproces van een team dus niet voorspellen. Daarom kunnen hier wel ideeën aangereikt worden over teamwork, maar het is niet de bedoeling om waarheden te verkondigen. Elk team is tenslotte anders en vormt zich op zijn eigen manier.



Het team rond Luka

Het is kenmerkend voor inclusief onderwijs dat er in plaats van één leerkracht een gans team betrokken is bij het schoollopen van een kind.

Ik wil even schetsen hoe het team rond Luka werd samengesteld en doorheen de jaren evolueerde.

We zetten dus de leerkracht en luka in de klas, samen met enkele medeleerlingen.

Maar van bij de aanvang in de kleuterschool zijn verschillende mensen betrokken bij het schoollopen van Luka.

De eerste persoon die erbij betrokken was – nog voor we naar de school stapten, was *de thuisbegeleider*. Ik zet die dicht bij ons als ouders, want die kwam al in de eerste levensmaanden van Luka aan huis en is voor ons steeds een steunfiguur geweest. Wij hebben de thuisbegeleider vanaf het begin nauw betrokken bij het schoolgaan van Luka :

- ◆ Hij staat achter ons en helpt ons om onze zienswijze en onze verwachtingen te verwoorden naar de school toe.
- ◆ Bij de eerste stappen in de kleuterschool was hij de persoon waar de leerkrachten een beroep op konden doen om wat uitleg te krijgen rond Luka's ontwikkeling en hoe men haar in de klas een plaats kon geven.
- ◆ Doorheen de kleuterschool volgde hij mee met ons de overlegmomenten met de leerkrachten. Bij hem konden we op

een heel vrije en vertrouwelijke manier het schoolgaan van Luka bespreken.

Een tweede persoon die vanaf het begin een heel belangrijke rol speelt in het team is *de directeur*. Wij hebben het geluk dat de directeur vanaf het eerste moment open stond voor onze vraag om Luka te laten schoollopen in zijn school. Hij volgt tot op heden zowat alle overlegmomenten. Daarbij is zijn positieve houding t.a.v. inclusief onderwijs zeker een stimulans voor de leerkrachten. Maar de directeur zorgt er door zijn nuchtere, kritische houding ook voor dat het om een realistisch, haalbaar gebeuren gaat.

Ik denk dat het voor iedereen duidelijk is dat de houding van de directeur hoe dan ook een heel bepalende factor is bij het welslagen van inclusief onderwijs.

Het eerste team dat zich dus rond het schoollopen van Luka ging buigen bestond uit de klasleerkracht, de directeur, wij als ouders en de thuisbegeleider.

We zijn heel vroeg ook op zoek gegaan naar ondersteuning vanuit het *buitengewoon onderwijs*, om de ervaring vanuit die hoek in het team te brengen.

Luka kreeg eerst een GON-erkenning binnen het type-2, maar dat was een lege doos – waarmee we bedoelen dat er geen diensturen aan verbonden werden. De directeur van de type-2 school volgde evenwel ook een aantal jaren de evolutiebesprekingen en bracht zijn ervaring mee.

Vermoedelijk zal daar vrij vroeg ook een **CLB-medewerker** bij betrokken zijn geweest. Zeker wat betreft de goedkeuringen van de GON-ondersteuning spelen deze personen een sleutelrol.

Om de motorische ontwikkeling van Luka te ondersteunen zijn we op een bepaald moment gestart met een **kinesiste**. Deze kinesiste kwam op school en volgde ook geregeld de vergaderingen rond Luka.

Dan is er vanaf de eerste kleuterklas een **GON-begeleidster** bijgekomen met concreet 4u ondersteuning in de klas.

Het werd immers steeds meer en meer duidelijk dat Luka in sterke mate slechtziend was; er werd vanuit de thuisbegeleidingsdienst van Spermalie gestart met GON begeleiding type-6.

Naar het einde van de kleuterschool drong zich een keuze op : overgaan naar het bijzonder onderwijs of verder schoollopen binnen de school in de buurt.

De keuze om al dan niet in het gewoon lager onderwijs te starten hebben we als ouders voorbereid met een aantal 'medestanders' – we zijn een altijd keren samengekomen met de thuisbegeleiders van Start en Spermalie en met de GON-leerkracht.... We zijn uiteindelijk tot een heel bewuste keuze gekomen voor inclusief onderwijs en zijn die ook, ondersteund door die medestanders, gaan verdedigen op de teamvergadering van de leerkrachten.

Maar het was duidelijk dat er, omwille van de verhoogde nood aan ondersteuning, een nieuw team moest gevormd worden.

- ◆ De directeur van de type – 2 school had ondertussen afgehaakt.
- ◆ Er was een tekort aan begeleiding binnen de klas. Naast de GON-begeleiding zijn we op zoek gegaan naar vrijwilligers (stagiars) om mee te werken in de klas. Dit zijn voornamelijk stagiairs lerarenopleiding en graduaat orthopedagogie.
- ◆ Er was te weinig ervaring in ons team m.b.t. inclusief onderwijs. We waren ervan op de hoogte dat Geert Van Hove heel sterk bezig was rond inclusief onderwijs en we zijn bij hem gaan aankloppen. Elisabeth is aldus aan ons team toegevoegd om informatie en ervaring in te brengen rond inclusief onderwijs – wat de school betreft heeft zij in zekere zin de rol van de thuisbegeleider overgenomen.
- ◆ We hebben er ook voor gekozen om Luka één namiddag te laten aansluiten bij het bijzonder onderwijs voor kinderen met een visuele handicap, waar ze een heel gericht aanbod krijgt m.b.t. visuo-motoriek – daar komt Luka dus in de klas bij een leerkracht bijzonder onderwijs. Om organisatorische redenen is de thuisbegeleidster van Spermalie vervangen door een orthopedagoge die verbonden is aan de school en het internaat.
- ◆ Om Luka's taalontwikkeling te stimuleren, is er daarenboven nog een logopediste aangevraagd, die ook langskomt op school.

Om evenwel een goed evenwicht te behouden is ervoor gekozen om de kinesitherapie verder buiten de schooluren te laten doorgaan.

- Vanuit de ervaring dat er soms te veel mensen aan tafel zaten – is er gaandeweg een onderscheid gegroeid tussen werkvergaderingen en evolutiebesprekingen.

Zo kunnen we spreken van een **kern-team**: de klasleerkracht, de directeur, de GON-begeleidster, de ouders, de orthopedagoge van spormalie, de medewerkster van de universiteit, aangevuld met de tijdelijke stagiairs. Dit team komt zowat maandelijks of zeswekelijks samen.

Daarnaast zijn er een drietal evolutiebesprekingen per jaar, waar dan ook nog de CLB-medewerker en de thuisbegeleider aan deelnemen.

Nu bij de jaarovergang zijn er ook nieuwe leerkrachten (duo baan) en een nieuwe GON-begeleidster.

Wat ervaren wij soms als knelpunten bij deze teamwerking:

Op zich heeft een school niet echt een traditie van teamwerking. Leerkrachten zijn dan ook soms onwennig bij de gedachte dat hun werking in de klas besproken wordt – ook met ouders erbij. Dit verschilt natuurlijk wat van school tot school en van leerkracht tot leerkracht.

- ◆ Het werken met vrijwilligers is een noodoplossing, met gebrek aan continuïteit – stagiairs komen en gaan.

- ◆ Doordat het aanbod naar Luka toe op verschillende locaties is verspreid : de school / op donderdagnamiddag naar het bijzonder onderwijs / twee maal in de week na school nog naar de kinesiste – steek je als ouders toch wat energie in verplaatsingen.

2. Taken van een team

Het vormen van een team is een langzaam proces. Elk team vormt zich op een eigen manier met als gevolg dat de taken van een team niet als iets statisch gezien mogen worden. De taken blijven dus niet voor eens en altijd dezelfde.

- ◆ **Het kind en zijn behoeften staan centraal.** Men moet zich continu de vraag stellen of het kind zich gelukkig voelt in deze situatie. Daarom moet er nagedacht worden over hoe we het kind kunnen laten participeren aan het klasgebeuren, het schoolgebeuren, de buurtwerking,...en hoe het kind betrokken kan zijn bij activiteiten met leeftijdsgenoten. Belangrijk bij dit alles is dat een team een positieve beeldvorming verspreidt over een kind. Er moet gefocust worden op wat een kind wel kan, het idee van vooruitgang moet in het team voelbaar zijn.

- ◆ **Een team moet ook *het welbevinden en de betrokkenheid van ouders en leerkrachten bewaken.***

Zij zijn de eerste verantwoordelijken voor het kind binnen de klas- en thuissituatie.

- ◆ Het is van belang dat de mensen van het team elkaar beluisteren.

- ◆ Het belang van bekrachtiging mag niet onderschat worden. Dit zorgt immers voor vertrouwen en voor een verhoogde motivatie.
- ◆ Verder moet er binnen een team respect zijn voor elkaars bijdrage. Er moet vertrokken worden vanuit een gelijkwaardige basis.

Bovenstaande punten leiden tot de conclusie dat **dialog** in een team van uiterst belang is. Het gaat om een dichte groep van mensen die een verantwoordelijkheid delen. De draagkracht voor de zorg van het kind wordt verdeeld over verschillende schouders. Problemen moeten besproken kunnen worden en er moet samen gezocht worden naar oplossingen, vooral naar participatie toe.

- ◆ **Een andere taak voor het team is *het opstellen en bijwerken van een doelenplan.***

De doelen die we stellen hangen vaak samen met de verwachtingen die we hebben naar een kind toe. Verschillende mensen die werken met het kind doen hun inbreng in dit doelenplan. We hebben doelen op verschillende domeinen. Vb.: communicatie, sociale vaardigheden, schoolse vaardigheden, motoriek, thuis en vrije tijd,... Er moeten ook gemeenschappelijke doelen gesteld worden op lange termijn. Iedereen moet zich de vraag stellen wat hij of zij wil voor dit kind. Daarna moet dit samen met de andere teamleden worden besproken en wordt er gekeken of die doelen overeenstemmen of verschillen. Doelen moeten elk jaar opnieuw en zelfs tijdens het jaar bekeken en bijgestuurd worden. Het is belangrijk dat de ouders duidelijk maken wat hun verwachtingen zijn omdat dit de druk

kan wegnemen. Als er bijvoorbeeld gesteld wordt dat er niet verwacht wordt dat de eindtermen gehaald worden, kan de leerkracht zijn opdracht op een heel andere manier gaan bekijken.

- ◆ **Een laatste taak van het team die hier wordt aangehaald is *het organiseren van de ondersteuning.***

Ondersteuning kan ingevuld worden door Gonbegeleiders, assistenten, stagiaires en vrijwilligers... Het is belangrijk dat de leerkracht kan aangeven wanneer ondersteuning nodig is en hoe die dan moet worden ingevuld. In overleg met ouders, directie en betrokkenen wordt dan bekeken hoe dit kan verwezenlijkt worden. Keuzes omtrent deze ondersteuning worden besproken op het team en argumenten worden geformuleerd binnen het team. Beslissingen hierrond zijn gedragen door het team. Regelmatig evalueren is de boodschap.

- Vorig schooljaar gaandeweg een handlingsplan opgemaakt met bijdrage van alle teamleden – bestond uit het duidelijk formuleren van de doelstellingen die bij Luka werden nagestreefd.
- Samen met team werd uitgezocht welke hulpmiddelen Luka nodig heeft.

3. Rollen van teamleden

3.1. Ouders

Ouders geloven in hun kind en van daaruit kunnen ze mensen overtuigen om positief naar hun kind te kijken.

We zien ouders vaak volgende opdrachten opnemen binnen het team:

- ◆ **Bewaken van het optimisme**
We moeten kunnen blijven dromen rond het kind, ondanks zijn of haar handicap. Oplossingsgericht denken is hierbij van cruciaal belang.
- ◆ **Zorgen voor de kritische noot**
Ouders kunnen kritisch zijn vanuit hun ervaring, hun aanvoelen van het kind, en hun geschiedenis van bepaalde keuzes die ze in het verleden hebben gemaakt. Ouders bewaken dat er respectvol en doelgericht over het kind wordt gepraat.
- ◆ **Informatie geven**
Ouders delen ook informatie over het kind. Ze geven aan wat ze belangrijk vinden als ouders. Zij doen dit vaak aan de hand van anekdotes, deze zijn onschatbaar in het beeld dat er ontstaat over een kind. Dit kan heel veel duidelijk maken.
- ◆ **Geheel overschouwen**
Ouders fungeren ook als bewakers van het geheel. Hangt alles nog coherent aan elkaar? Is alles nog haalbaar voor het kind?

3.2. Klasleerkracht

De klasleerkracht speelt een centrale rol in het geheel. Hij/zij staat immers in voor de dagelijkse vertaling van de doelen naar het klasgebeuren. Men moet er voor zorgen dat het kind met specifieke behoeften beschouwd wordt als één van zijn/haar leerlingen. Bovendien is hij ook eindverantwoordelijke voor het leerproces van het kind. De leerkracht coördineert het hele klasgebeuren en bepaalt waar er ondersteuning

nodig is. Hij denkt creatief mee om voor bepaalde problemen oplossingen te zoeken. De leerkracht heeft ook een centrale positie in het motiveren en betrekken van het kind. Hij is hierbij een rolmodel voor de andere leerlingen.

3.3. Ondersteuners

De ondersteuners zijn partners in de klas. Ze zorgen voor het uitstippelen van het individuele leertraject van het kind. Ze leveren assistentie in de klas onder supervisie van de leerkracht. Zij zijn vaak een belangrijke brugfiguur in de communicatie tussen de verschillende betrokkenen.

3.4. Therapeuten

Hun deskundigheid is zeker welkom in de mate dat zij inspeelt op de vragen van het team. Therapeuten mogen dus niet in hun hokje blijven werken.

3.5. Directie

De directie speelt een rol bij het ondersteunen van de leerkracht en het luisteren naar de ouders. Deze twee moeten door de directie op elkaar afgestemd worden. Op bepaalde momenten moet de directie ook knopen durven doorhakken. Verder is er het doorgeven van het idee wat inclusie precies is en hoe dit gedragen kan worden binnen het schoolteam.

3.6. Het kind zelf

Last but not least...diegene rond wie het allemaal draait. Zeker naarmate het kind ouder wordt, is het belangrijk na te gaan wat het kind zelf wil en hoe het ook zelf een plaats kan krijgen binnen het team.

- Het werken met een handelingsplan maakt die afstemming van verwachtingen wel mogelijk. Het is nodig daar vaak bij stil te staan : wat zijn de algemene verwachtingen ... en wat betekent dit voor de klaspraktijk. We stellen vast dat leerkrachten heel sterk gericht zijn op ontwikkelingsdoelen, minder op sociale doelen.
- Soms merken we wel een spanningsveld tussen wat we als ouders verwachten en tussen wat geboden wordt. We willen daarbij zeker de inzet onderkennen van alle betrokkenen, maar dit is niet altijd makkelijk om mee om te gaan.
- Onze leerkracht in het eerste leerjaar zei : « Ik wil de baas blijven in mijn klas en ik delegeer. » De ondersteuning door GON-begeleiding of stagiairs mag niet tussen de klasleerkracht en de leerling komen te staan.
- Als ouders willen wij een evenwaardige rol opnemen binnen het team (soms zelf een beetje een voortrekkersrol): we helpen mee bij het formuleren van de doelen en het afstemmen van de verwachtingen, helpen zoeken naar hoe best met Luka verdergewerkt wordt en zorgen mee voor een goede communicatie tussen alle betrokkenen.
- Het is voor ons een bewuste keuze om niet in de klas te komen om de ondersteuning aan te vullen – wel halen we er soms vrijwilligers bij voor bv. een klasuitstap...

- Wij achten het zeer goed mogelijk dat Luka zelf deels aan haar team deelneemt naarmate ze ouder wordt. bv. haar eigen beleving aanbrengt, mee helpt om keuzes te maken....

4. Efficiënt werken in een team

Een aantal tips:

- ◆ **Het werken met een *agenda* zorgt dat we de draad niet verliezen.**

Er moeten keuzes gemaakt worden in het aantal agendapunten. Daarbij moet overwogen worden wat er dringend is. Er moet zeker ingespeeld worden op de vragen en problemen die zich aandienen. Daarbij zijn open communicatie en het gevoel niet alleen te staan van cruciaal belang.

- ◆ **Het is belangrijk om een *positieve sfeer* aan te houden.**

Er moet gezocht worden hoe we verder kunnen. Niet enkel problemen en crisissen bespreken, maar ook positieve dingen, kan heel motiverend werken.

- ◆ **Het is belangrijk om rekening te houden met de *tijd*.**

Vaak is er weinig tijd om zich vrij te maken voor een teamvergadering, dus moet de tijd goed gebruikt worden. Eindeloos palaveren over bepaalde zaken heeft weinig zin. Het is belangrijk om thema's te kunnen afbakenen.

- ◆ **Ook een *comfortabele omgeving* voor de teamvergaderingen kan het efficiënt werken gunstig beïnvloeden.**

Een veilige plaats waar men niet constant gestoord wordt, is optimaal. Het is best ook een rustige plaats, want tenslotte wordt er toch vertrouwelijke informatie besproken. Op tijd en stond een hapje of een drankje kunnen wonderen verrichten.

◆ **Een verslag van de teamvergadering is een nuttig instrument om efficiënt te werken.**

Het gaat om afspraken op papier: Wie doet wat en binnen welke termijn? Dit is belangrijk om te weten waar we precies naartoe willen. Bovendien is het handig om later op terug te komen. Mensen die afwezig waren, worden zo op de hoogte gehouden.

◆ **Wat betreft het *leiden* van de teamvergadering werden volgende zaken aangebracht:**

Het is belangrijk om structuur te houden in de vergadering. We zorgen ervoor dat alles en iedereen aan bod komt. Wie de teamvergaderingen leidt, staat niet vast. Dit kunnen zowel ouders,



als de directie, als de leerkracht,... zijn. Diegene die de vergadering leidt, moet wel door iedereen erkend worden.

Een coöperatieve sfeer is belangrijk: elkaar rustig beluisteren en dan samen naar oplossingen zoeken. Er moet over gewaakt worden dat mensen geen verwijten krijgen. Het moet om een constructieve confrontatie gaan waarmee je als team verder kan.

- Een knelpunt dat we ervaren en nog soms ervaren is de onduidelijkheid wie de vergadering leidt of ook wie het geheel coördineert en op elkaar afstemt: de directeur ? – de GON-begeleidster of klasleerkracht ? de orthopedagoge van Spermalie ? ... : het wordt dan kwestie van een duidelijke afspraak te maken wie deze taak op zich neemt.
- School heeft ook niet zo veel vergaderingstijd... We kunnen daar respect voor opbrengen, maar we willen toch ook aandringen op het nodige overleg.
- Tijdens een team zorgen we vaak voor koekjes of een versnapering.

5. Het belang van communicatie

Een aantal aandachtspunten:

- ◆ We laten mensen uitspreken. We proberen te luisteren vooraleer we een reactie geven.
- ◆ We respecteren iedere bijdrage en hebben vertrouwen in elkaar. Dit kan door: je in te leven in de positie van de andere,

de teamleden te aanvaarden zoals ze zijn en geloofwaardigheid op te bouwen. Geef mensen krediet en bekijk mensen als zijnde competent en met hetzelfde belang.

- ◆ We zorgen dat er verstaanbare taal wordt gesproken. We mijden vakjargon.

Wat kan je beter vermijden?

- ◆ Oordelen en zeggen wat anderen moeten doen.
- ◆ Hardnekkig blijven vasthouden aan je standpunt.
- ◆ Je boven andere teamleden stellen.
- ◆ Ondervragen of de les spellen.
- ◆ Ridiculiseren of afzwakken.
- ◆ Stereotyperen

Verder werd ook het belang van **informeel contact** aangehaald. Zo kunnen een heen-en-weerschriftje en babbeltjes aan de poort bijvoorbeeld heel nuttig zijn.

- We maken linken met de thuissituatie: we werken met een weg- en- weer- schriftje. We stellen leerkrachten op de hoogte van dingen die zich afspelen buitenshuis, bv. deelname aan jeugdbeweging.
- Vorig jaar op het einde van het jaar hebben we iedereen bij ons thuis uitgenodigd voor koffie en taart. Mensen leren elkaar dan ook eens op een andere manier kennen en het gaat niet altijd over Luka.
- Op het overleg is er ook inbreng van de kinesiste, de logopediste en de leerkrach-

ten van de BLO-school van Spermalie waar Luka één namiddag per week langsging voor specifieke visuo-motorische training. Dit gebeurt met het principe van de lege stoel: je haalt er op de vergadering bij wie je nodig hebt. Ook zij krijgen een handdelingsplan en kunnen aanvullingen aanbrengen.

- We proberen ook geregeld eens te polsen naar de mening van andere leerkrachten en van de ouders van medeleerlingen.

6. Evaluatie aan het einde van het schooljaar en voorbereiding van het volgend schooljaar

Een evaluatie moet gebeuren zowel naar het kind toe, naar het team in zijn geheel, als naar de teamleden afzonderlijk. Zo kan je de evolutie van het kind en de verschillende betrokkenen in kaart brengen en de teamwerking bijsturen. Er wordt even stil gestaan bij de vraag wat we het voorbije jaar gedaan hebben. Zo wordt men zich bewuster van de vooruitgang die men heeft geboekt, ook van de kleine stapjes.

We kunnen bekijken wat er goed loopt en wat we zo willen houden en waar we kunnen bijsturen. Er moeten voorbereidingen getroffen worden naar de leerkracht van het volgende jaar. Ook het doelenplan wordt best eens doorgenomen en bijgewerkt zodat ook dit klaar is voor het volgende schooljaar. Het individueel traject krijgt zo stap per stap verder vorm.

- ◆ Bij de jaarovergang moet telkens opnieuw gestart worden. Mensen moeten terug op het spoor raken. Er gaat veel energie in het opnieuw bespreken van de uitgangspunten, het opnieuw afstemmen op elkaar en het gewoon worden van een werkwijze.
- ◆ Juni en september ervaren wij als ouders toch vaak als een *moeilijke periode* :
 - Er is soms besluitvorming rond al dan niet verderzetting – wat toch spanningen – met zich meebrengt.
 - Het is steeds wat bang afwachten hoe de nieuwe leerkrachten het opnemen.
- ◆ Bij de overgang van eerste naar tweede leerjaar heeft de directeur het niet als vraag gesteld aan de nieuwe leerkrachten, maar als een opdracht aan hen gegeven..
- ◆ In het begin is het zeker van belang dat er aandacht gaat naar de afstemming van de verwachtingen. Leerkrachten hebben daar *vaak een heel ander beeld van : ze vrezen dat ze zullen tekortschieten, weten nog niet goed wat die ondersteuning zal betekenen...*



Intenties van het beleid inzake inclusie



Spreker:

Paul 's Heeren, kabinetsmedewerker van Marleen Vanderpoorten, Vlaams minister van Onderwijs en Vorming

Moderator:

Bert Quataert

Het debat over inclusief onderwijs kwam in Vlaanderen pas recent op gang. Aanleiding ertoe was zeker het advies over inclusief onderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad dat dateert van 7 juli 1998 en de recente *discussienota "Maatwerk in samenspraak"*.

Voor het beleid was het VLOR-advies een belangrijk signaal omdat in de Vlaamse Onderwijsraad alle bij het Vlaamse onderwijs betrokken actoren vertegenwoordigd zijn. Het feit dat al deze gelegingen zich toen achter de uitgangspunten van het inclusief onderwijs hebben gezet, mag beschouwd worden als een belangrijk feit. De realiteit gebiedt me echter ook te zeggen dat samen met het akkoord over de krachtlijnen en basisprincipes van een inclusief onderwijsbeleid, ook heel wat vragen werden gesteld en voor-

waarden en aandachtspunten werden geformuleerd die men aan de realisatie van inclusief onderwijs koppelde.

De *voorwaarden en aandachtspunten* hadden onder andere te maken met de **regelgeving**. Inclusief onderwijs. zo werd gesteld, kan maar pas echt van de grond komen als de regelgever een beleid voert dat gericht is op het werkelijk verlenen van toegang tot de school voor alle leerlingen, ook die met speciale onderwijsbehoeften. Het verlenen van toegang moet daarenboven meer zijn dan alleen het materieel toegankelijker maken van de school. Er werd ook erkend dat toegang, in deze brede betekenis, direct afhankelijk is van de beschikbaarheid van middelen die nodig zijn om het onderwijs op maat van het kind te snijden.

Een tweede belangrijk aandachtspunt, dat beschouwd werd als één van de belangrijkste sleutels voor inclusief onderwijs, betreft **curriculum-differentiatie**. Zoals bij toegankelijkheid gaat het bij curriculumdifferentiatie ook om een begrip met een brede invulling. Het gaat niet alleen om de te bereiken doelstellingen, leerprocessen en inhouden, maar ook om organisatie, groepeeringsvormen, didactische werkvormen en evaluatie. Deze aspecten behoren tot de pedagogische en didactische autonomie van scholen. Uit een onderzoek, uitgevoerd aan de Katholieke Universiteit te Leuven, met als titel "Inclusief onderwijs als innovatieproces, waarbij 10 praktijkvoorbeelden geanalyseerd werden op hun "inclusie-gehalte", bleek dat curriculumdifferentiatie vaak het zwakste punt is. De onderzoekers constateerden dat aanpassingen in de klas slechts op beperkte schaal gebeuren en dan nog vaak om een technisch probleem op te lossen, zoals specifieke aanpassingen voor kinderen met een fysieke of sensorische beperking. Echte differentiatie binnen de klas, waarbij kinderen een eigen leerlijn kunnen volgen, aangepast aan zijn of haar mogelijkheden, komt nog te weinig voor.

Een volgend aandachtspunt betrof het **beleid** van de school. Inclusief onderwijs is geen opdracht voor enkele leerkrachten die het goed menen met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Inclusief onderwijs is een verantwoordelijkheid van de hele school, van alle onderwijs-participanten. In dit kader werd de functie van interne coördinatie als essentieel naar voor geschoven. De interne coördinator vervult een noodzakelijke rol in het overleg tussen en de ondersteuning van collega's. Overleg dat cruciaal

bevonden wordt voor de realisatie van inclusief onderwijs. Veel blijft nu onmogelijk omdat leerkrachten te geïsoleerd binnen hun klas werken.

Een aantal andere aandachtspunten hielden verband met de **professionalisering** van de leerkrachten. Hoewel de klasleerkracht de eerste verantwoordelijke is en blijft voor zijn leerlingen, zal in vele gevallen bijkomende ondersteuning van verschillende aard nodig zijn om een goed resultaat te kunnen bereiken. Samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs, getit op de bestaande onderwijsstructuren binnen de Vlaamse gemeenschap, werd beschouwd als een mogelijkheid om die noodzakelijke ondersteuning in belangrijke mate te realiseren. Daarnaast werd erkend dat een onderwijsvernieuwing zoals inclusief onderwijs een gerichte opleiding en nascholing vereist van hen die bij dit proces betrokken zijn, leerkrachten, paramedisch personeel, directies, CLB medewerkers en ouders.

Als laatste elementen, maar daarom zeker niet minder belangrijk in het kader van de effectieve realisatie van inclusief onderwijs, wil ik nog even stilstaan bij de aanbevelingen die geformuleerd werden over de **vrijwilligheid** van het engagement en de **gefaseerde invoering** die de voorkeur verdiende op een gebruuskeerde implementatie.

Inclusief onderwijs heeft in belangrijke mate te maken met een fundamentele mentaliteitswijziging en kan daarom volgens de VLOR geledingen niet opgelegd worden. Het beleid moet het proces wel op gang brengen, stimuleren en ondersteunen, haar beleidskeuzes duidelijk formuleren en attent blijven voor het ontstaan van een tweesporigheid in het onderwijs, nl. diegenen



die de uitdaging wel opnemen en anderen die de vragen aan zich zouden laten voorbijgaan.

Vanuit de discussies werden *drie aanbevelingen* ten aanzien van het beleid geformuleerd:

1. de nood aan sensibilisering: inclusief onderwijs berust op een onderwijsvisie die een belangrijke omschakeling in denken en handelen vraagt, waarbij de verschillende gelegingen een rol moeten spelen;
2. bij wijze van proef kunnen projecten van samenwerking tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs geënt worden op het concept van inclusief onderwijs;
3. toekomstige onderwijsontwikkelingen zouden aan het concept van inclusief onderwijs moeten getoetst worden. Met andere woorden: er moet op toegezien worden dat er geen maatregelen getroffen worden die in-

gaan tegen de principes van inclusief onderwijs.

In wat volgt wil ik ingaan op een aantal maatregelen die tijdens deze legislatuur genomen zijn om verdere stappen te zetten in de richting van inclusie en die rekening houden met aspecten die in het VLOR advies werden geformuleerd.

Ik wil het met u hebben over het project inclusief onderwijs voor kinderen met een matige of ernstige verstandelijke beperking in het gewoon lager onderwijs, het decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I, meer bepaald die bepalingen die betrekking hebben op kinderen met speciale onderwijsbehoeften en tenslotte op de discussienota "Maatwerk in samenspraak" waarvan de grote lijnen u reeds bij een vorige bijeenkomst werden geschetst door de heer Mardulier, ambtenaar bij het departement onderwijs.

1. Het project inclusief onderwijs voor kinderen met een matige of ernstige verstandelijke beperking.

De aanbeveling in het advies inclusief onderwijs, om bestaande projecten meer te enten op het concept inclusief onderwijs, werd bij het aantreden van minister Vanderpoorten aangegrepen om het project inclusie voor kinderen met een matige of ernstige verstandelijke beperking op te starten. De keuze voor deze doelgroep was tweërlei:

Kinderen met een attest type 2 waren de enigen die binnen de regelgeving op het geïntegreerd onderwijs niet aan bod kwamen voor extra ondersteuning. De vragen van ouders voor hulp bij het schoollopen van hun kind in het gewoon onderwijs was tot dan toe nog niet beantwoord, in tegenstelling tot de andere types van buitengewoon onderwijs waarvoor G.O.n wel tot de mogelijkheden behoort; de tweede beweegreden was inhoudelijk van meer belang, nl. uit vorige projecten was inderdaad gebleken dat curriculumdifferentiatie en het toelaten van eigen leertrajecten voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften blijkbaar zeer moeilijk te realiseren was. Eerder heb ik al aangegeven dat dit net als één van de belangrijkste sleutels tot inclusief onderwijs wordt beschouwd. Het uitgangspunt bij de keuze om het project te voeren voor leerlingen met een matige of ernstige verstandelijke beperking was dan ook dat het inclusieproces gegarandeerd vast loopt indien leerkrachten blijven vasthouden aan het gewone curriculum. Met het project wilden we nagaan in welke mate leerkrachten, mits ondersteuning,

inderdaad ertoe kunnen komen hun onderwijsaanbod maximaal af te stemmen op maat van het kind.

Gedurende drie schooljaren heeft dit project met een twintigtal leerlingen gelopen. Evenveel gewone scholen en 10 scholen voor buitengewoon onderwijs waren bij dit project betrokken. De *voornaamste conclusies* na drie jaar zijn:

1. Ten eerste wat betreft de *haalbaarheid* heeft het project aangetoond dat er aanvankelijk bij de klasleerkracht onzekerheid is over de eigen doelmatigheid en angst voor meer werk. Op een enkele uitzondering na werd dit omgebogen in licht maar duidelijk enthousiasme. De algemene perceptie is dat mits een draagvlak in de eigen school en de ondersteuning van het buitengewoon onderwijs, het beter gaat dan verwacht. Een wezenlijk element van deze evolutie ligt erin dat leerkrachten nu meer oog hebben voor de globale ontwikkeling van de leerling in kwestie. De leerkrachten proberen het kind ook maximaal in de klas te houden weliswaar met een aangepast programma.
2. Ten tweede kan de *sociale integratie* overal als geslaagd beschouwd worden, zonder de cognitieve ontwikkeling van het kind uit het oog te verliezen. Dit blijft een uitdaging waarvoor regelmatig en grondig overleg tussen klasleerkracht en ondersteunende leerkracht noodzakelijk is. De kinderen worden allemaal zeer goed aanvaard door hun medeleerlingen. De medeleerlingen voelen zich als het ware mee verantwoordelijk voor het welzijn van deze kinderen.
3. Een volgende conclusie is dat het kind door de betrokken leerkrachten ervaren wordt als



“thuis in de klas”, met eigen mogelijkheden en vaardigheden. De aanwezigheid van het kind heeft geen nadelige invloed op het functioneren en de prestaties van de klasgroep. Vaak is er zelfs een uitermate *positieve invloed op de sfeer*. Hoewel de opvang van het kind in de klas extra aandacht en inspanningen vraagt, is er na een zekere aanpassingsperiode sprake van verrijking en positieve stimulansen.

4. Ten vierde is er ook sprake van een *veranderende aanpak in de klas*. Klasleerkrachten melden dat ze efficiënter differentiëren en meer overleggen met collega's, in teamverband en met ouders. Curriculumdifferentiatie wordt vooral gerealiseerd door te werken met een individueel handelingsplan (IHP). Dat wil niet zeggen dat voor het kind alles apart en bijzonder verloopt. Indien mogelijk wordt meegewerkt met de groep. Slechts als het nodig is worden aparte opdrachten en taken voorzien. Zo komt men tot een individueel takenpakket, soms met inbegrip van aangepast materiaal. Alle kinderen worden ook geëvalueerd op hun eigen niveau. Dit gebeurt onder verwijzing naar het individueel handelingsplan. De rapportering over deze kinderen betreft meer een beoordeling van het kind in zijn totaliteit en niet enkel het schools functioneren. De evaluaties komen meer tot stand op basis van overleg tussen de verschillende betrokkenen.
5. Wat de *ondersteuning* betreft wordt de begeleiding die het Buitengewoon onderwijs biedt door alle betrokken partijen aanzien als een absoluut minimum. Het organiseren van zinvolle activiteiten op ieder ogenblik blijft een moeilijke opgave. Differentiatie veronderstelt immers aanpassingen en inventiviteit. Het opvangen van verschillen tussen leerlingen wordt moeilijker naarmate ze ouder worden, door de ontwikkeling van interesses, een eigen mentaliteit en groeiende zelfstandigheid. Slechts in enkele gevallen doet men het met de onderwijskundige hulp van 5.5 uren die in het kader van het project ter beschikking gesteld is. In de meeste gevallen wordt meer ondersteuning geboden, vaak gezocht en betaald door de ouders. Drie op vier leerlingen krijgt een of andere vorm van buitenschoolse ondersteuning, meestal therapie. Wel dient gezegd dat in de meeste gevallen de totale ondersteuning voor de projectleerlingen niet meer bedraagt dan wat voor type 2-leerlingen aan onderwijskundige en paramedische ondersteuning voorzien wordt in het Buitengewoon onderwijs.
6. Er is bij de leerkracht ook sprake van *persoonlijke groei als mens en als leerkracht*. Ondanks de initiële aarzeling melden de meeste leerkrachten dat ze voldoening beleven aan hun inclusief werken. Hun aandacht voor kinderen met moeilijkheden wordt positief bekrachtigd. Ze gaan meer uit van het unieke in iedere leerling, en krijgen meer oog voor andere leerlingen met problemen. De samenwerking met collega's wordt door beide leerkrachten (gewoon / buitengewoon) als verrijkend ervaren. Het project toont ook aan dat netoverschrijdende samenwerking mogelijk is en tot goede resultaten kan leiden.



Mede op basis van de positieve ervaringen heeft de minister voor de zomervakantie beslist het project te continueren en uit te breiden tot een groep van 50 leerlingen. Een ontwerp-besluit van de Vlaamse regering werd principiële goedgekeurd maar stuitte tijdens onderhandelingen met de koepelorganisaties en vakbonden op vragen en kritische bemerkingen. Het overleg dient op basis van de conclusies van het project hernomen te worden. Dit heeft niet verhinderd dat daar waar scholen en ouders een engagement wilden aangaan of een bestaand engagement wilden verder zetten, zij daartoe reeds de mogelijkheid hebben gekregen. Dit toont echter ook aan dat ondanks een algemeen onderschrijven van de uitgangspunten van inclusief onderwijs, de praktische implementatie, zij het projectmatig niet evident is en de nodige omzichtigheid vereist.

2. Decreet betreffende Gelijke Onderwijskansen-I. (GOK-1)

Ik kom nu aan de tweede reeks van maatregelen, namelijk deze die zijn opgenomen in het decreet betreffende Gelijke Onderwijskansen-I. De kern van dit decreet, op het principiële vlak, is de verankering van het recht op inschrijving in de school van keuze. Het was van bij het uitschrijven van de eerste artikelen van dit decreet duidelijk dat het voorzien in een recht op inschrijving voor elk kind, duidelijk gerelateerd zou zijn aan inclusief onderwijs. Immers een recht verlenen aan de ouders om hun kind in de schrijven in de school van hun keuze zou zowel betrekking hebben op ouders met een kind zonder beperking als op ouders met een kind met een handicap. Mede door het sterk uitgebouwd systeem van buitengewoon onderwijs, waarin sterk geïnvesteerd is geworden in het verleden om de specifieke zorg en ondersteuning voor behoeftige leerlingen te realiseren, stelde zich een probleem. Immers dezelfde middelen zijn niet onmiddellijk beschikbaar te stellen in het gewoon onderwijs. Inclusie realiseren zonder de nodige ondersteunende maatregelen biedt weinig perspectief.

Er werd geopteerd twee initiatieven te nemen: Ten eerste bepalingen in te schrijven die het evenwicht moesten verzekeren dienden tussen het ongenueanceerd opleggen van inclusie enerzijds maar anderzijds het recht op schoollopen in een gewone school niet uit te hollen ten opzichte van de situatie die nu reeds onder invloed van het GON bestaat. Bovendien zouden

procedures worden uitgetekend die ouders en leerlingen meer rechtsbescherming geven bij eventuele meningsverschillen.

Ten tweede zou een nota uitgeschreven worden over een vernieuwd beleid voor het onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, dit werd de discussienota "Maatwerk in samenwerking" waarover u reeds eerder werd geïnformeerd.

Welke bepalingen uit het decreet gelijke onderwijskansen zijn nu van belang?

Het gaat over een evenwichtsoefening waarbij rechten van ouders en draagkracht van scholen met elkaar verzoend moeten worden. Het decreet stelt dat het recht op inschrijving in een gewone school onverkort geldt voor leerlingen die blijkens een inschrijvingsverslag georiënteerd worden naar een type van buitengewoon onderwijs. Tot de inwerkingtreding van maatregelen inzake de samenwerking tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs in het kader van inclusie wordt dit recht uitgeoefend onder welbepaalde regels: een school voor gewoon onderwijs kan, na het kind eerst te hebben ingeschreven, een vraag tot doorverwijzing naar een andere (gewone of buitengewone) school stellen op voorwaarde dat:

1. er overleg is geweest met de betrokken ouders;
2. er een overleg heeft plaatsgehad binnen de participatieraad of de schoolraad van de school in kwestie;
3. er een advies is ingewonnen van het centrum voor leerlingenbegeleiding dat de school begeleidt en
4. de beschikbare ondersteunende maatregelen voldoende werden onderzocht.



Met andere woorden, het decreet geeft ouders – wanneer ze instemmen met het project en het schoolreglement van de school – het recht op een inschrijving van hun kind en een overleg vooraleer een vraag tot doorverwijzing kan gesteld worden. Hiermee wordt duidelijk gewerkt aan de toegankelijkheid van scholen. Ook al kan de indruk zijn dat dit nog onvoldoende verregaand is, mag de precedentwaarde toch niet onderschat worden. Hoe vaak worden ouders nu nog "aan de schoolpoort" geconfronteerd met een weigering wanneer de beperking van het kind duidelijk is? Het inclusieproject heeft ook aangetoond dat een aanvankelijke angst en terughoudendheid omwille van het onbekende reël is, maar na eerste ervaringen kan wijzigen.

Het decreet benadrukt ook dat de beschikbare ondersteunende maatregelen in rekening moeten genomen worden vooraleer besloten wordt tot onvoldoende draagkracht. Is dit immers in een aantal gevallen geen alibi om niet tot een engagement te moeten overgaan? Oordeelt men vaak niet te snel dat men een bepaalde uitdaging niet aankan?

De decretale tekst bouwt reeds in dat wanneer, via inclusiebevorderende maatregelen bijko-

mende ondersteuning ter beschikking gesteld zal worden van scholen, de redenen om door te verwijzen beperkter worden. De argumentatie om van onvoldoende draagkracht te spreken wordt dan immers zwakker.

Er mag evenmin onduidelijkheid bestaan over het feit dat ondersteunende maatregelen alleen betrekking zouden hebben op nieuwe middelen of uitsluitend middelen die als extra door onderwijs ter beschikking gesteld worden. Inclusie realiseren zal steeds een samenspel en inspanningen vergen van alle partijen die bij een specifieke situatie betrokken zijn. De omvang van ondersteuning zal immers in elke situatie anders zijn. De afweging of vandaag een inschrijving in een gewone school mogelijk is of niet, kan zowel bepaald worden door ondersteunende maatregelen die via de reguliere middelen in een school zijn vrijgemaakt (bv. taakleraar, leerlingbegeleiding, CLB-ondersteuning...), additionele middelen toegekend in het kader van specifieke maatregelen zoals gelijke onderwijskansen, geïntegreerd onderwijs, samenwerkingsverbanden tussen gewoon en buitengewoon onderwijs en inspanningen die op basis van vrijwillig engagement worden aangegaan.

Bij een vraag tot doorverwijzing zijn ouders niet op zichzelf aangewezen. Het decreet voorziet in een procedure waarbij een inrichtende macht verplicht wordt tot een schriftelijke motivering binnen een tijdsspanne van 4 kalenderdagen. De motivering wordt ook bezorgd aan de voor-

zitter van het lokaal overlegplatform (LOP). Er zijn bij prioriteit 70 overlegplatforms voor gelijke onderwijskansen opgericht in gemeenten of regio's. Het behoort tot de bevoegdheid van deze overlegplatforms om over vragen tot doorverwijzing te bemiddelen. Indien er geen oplossing wordt gevonden binnen het lokaal platform kan een Commissie inzake Leerlingenrechten zich over het dossier buigen. Wordt de motivering van de school gevolgd, dan zullen de ouders en het kind bijgestaan worden om een nieuwe school te vinden. Wordt de motivering van de school als niet afdoende beschouwd dan blijft de leerling ingeschreven. Voor gemeenten waar nog geen lokaal overleg aanwezig is, zullen de dossiers opgenomen worden door het dichtst bij gelegen lokaal overleg en de onderwijsinspectie.

De casuïstiek zal moeten uitwijzen in welke mate de rechten van ouders en leerlingen voldoende gerespecteerd worden.

Het gelijke onderwijskansendecreet voorziet ook bijkomende lestijden en uren voor scholen die te maken hebben met autochtone en allochtone kansarme leerlingen. Deze middelen worden nog aangevuld. Het decreet bevat reeds de basis voor het toekennen van uren voor zorgcoördinatie aan iedere basisschool. Eén van de randvoorwaarden voor de implementatie van inclusief onderwijs bestaat er in te kunnen beschikken over een interne zorgcoördinatie. Vanaf het schooljaar (2003-2004) worden middelen toegekend. Ook deze maatregel zal de draagkracht van scholen bijkomend versterken.

3. De discussienota “Maatwerk in samenspraak”

Begin dit jaar werd deze nota openbaar gemaakt en werden mogelijkheden gecreëerd om tot een brede gedachtewisseling te komen. De nota kwam aan bod tijdens twee vergaderingen van de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid van het Vlaams Parlement, er werd advies gevraagd aan de Vlaamse Onderwijsraad en de bredere publieke opinie kreeg de mogelijkheid te reageren via een speciaal geopend e-mail adres.

Deze consultaties leverden een *verscheidenheid aan reacties* op van een grote diversiteit aan organisaties.

De Vlaamse Onderwijsraad staat positief tegenover de maatschappelijke keuze die de minister maakt in haar discussienota. Het doel is kwaliteitsvol onderwijs organiseren op maat van alle leerlingen. De raad vindt wel dat de tekst nog niet duidelijk maakt welke extra middelen de overheid voor dit beleid uittrekt en wat de strategie en de rol van de betrokken wordt bij de invoering ervan.

De Vlor heeft de indruk dat het voorgestelde beleid eerder kiest voor integratie van enkele sterk stijgende types van buitengewoon onderwijs, en (nog) niet voluit de kaart van inclusie trekt om zoveel mogelijk kinderen in een gewone school les te laten volgen.

De Vlor verkiest een continuüm van onderwijs en ondersteuning boven een tweesporenbeleid. Alle kinderen moeten op basis van hun onderwijsbehoeften op de meest geschikte plaats les kunnen volgen. De Vlor gelooft niet dat een eenvoudige overdracht van middelen van het

buitengewoon naar het gewoon onderwijs zal volstaan om de voorgestelde beleidsdoelen te realiseren. Kinderen met speciale onderwijsbehoeften verspreiden zal volgens haar de kosten verhogen. Het feit dat gezocht wordt naar vormen van subsidiëring die toelaten dat ouders structuuronafhankelijk een keuze kunnen maken, vindt de VLOR positief. De voorstellen uit de nota betekenen een serieuze ommezwaai, zowel organisatorisch als pedagogisch. De Vlor steunt dan ook het idee om de samenwerkingsverbanden geleidelijk in te voeren en op basis van vrijwilligheid.

Het is belangrijk om tegelijkertijd voldoende omkadering te voorzien voor de nascholing, opleiding en professionalisering van de betrokken onderwijzers. De opdracht van alle actoren zal immers zwaarder en uitgebreider zijn. Daarnaast vraagt de implementatie volgens de VLOR een uitgekende strategie zodat inclusief onderwijs niet de verantwoordelijkheid wordt van enkele goedmenende leerkrachten of scholen. Inclusief onderwijs zal volgens de Vlor impliceren dat het gewoon onderwijs op meer en uiteenlopende zorgvragen en onderwijsbehoeften een antwoord moet bieden. Anderzijds zal het buitengewoon onderwijs op het andere uiteinde van het continuüm de concentratie van zware problematieken zien stijgen.

Voorlopig scheidt de discussietekst nog geen duidelijkheid over de voorwaarden waaraan het kind moet voldoen, om toegang tot bijkomende zorg te krijgen.

De Vlor hoopt dat de overheid samen met alle betrokkenen zal overleggen over de procedure en de concrete uitwerking ervan, zodat hun visie en rol goed op elkaar afgestemd zijn. De Vlor

vindt het ook belangrijk dat de invoering van dit beleid zou samenvallen met een sensibiliserings-campagne die de samenleving warm maakt voor de integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs en in de maatschappij in het algemeen.

Tijdens de hoorzittingen in de Onderwijscommissie van het Vlaams Parlement kwamen een hele reeks van actoren aan bod.

Vanuit uw vereniging '*Ouders voor inclusie*' werd aangegeven dat reeds in heel wat gewone scholen ernstige inspanningen gebeuren maar dat het vaak behelpen is met veel goede wil. Een basisfundament is een kwalitatief goed gewoon onderwijs met voldoende middelen voor differentiatie.

Het waarborgen van de keuzemogelijkheid wordt als essentieel beschouwd. Het recht op inschrijving zou ook een recht op ondersteuning moeten inhouden. De ouders vinden dat de CLB's zich nog te vaak als de professionele verwijzers opstellen die ouders nog altijd trachten te overtuigen voor het buitengewoon onderwijs te kiezen. Ook vanuit jullie hoek krijgt het tweesporenmodel kritiek omdat het ook nu weer zal leiden tot categorisering. Ook het eindtermendebat zou opnieuw gevoerd moeten worden omdat het behalen van de eindtermen en het krijgen van een eigen leerlijn onverzoenbaar lijken. Tenslotte worden ook kanttekeningen geplaatst bij de exclusiviteit van samenwerking met het buitengewoon onderwijs. Er wordt gepleit voor voldoende vrijheid voor ouders en gewone scholen om samen op zoek te gaan naar de nodige expertise. Die kan ook buiten het BO gelegen zijn.

De vertegenwoordigers uit *universiteiten* bekritisseren eveneens het tweesporenmodel dat gebaseerd blijft op een – zij het afgeslankte – typologie in plaats van sterker aan te sluiten op het gelijke kansen of mensenrechten-verhaal. Er is te weinig aandacht voor de ondersteuning die iemand nodig heeft om op een kwaliteitsvolle wijze te kunnen participeren. Het belang van een ander 'gewoon' onderwijs dat beter met verscheidenheid kan omgaan, wordt ook beklemtoond.

De reacties vanuit de sector van *het buitengewoon onderwijs* waren tijdens de hoorzittingen scherp, bij wijlen erg afwijzend ten aanzien van de in de discussienota ontwikkelde visie.

Centrale gedachten hierbij waren de prestatiegerichtheid en de maatschappelijk-economische verwachtingen ten aanzien van het onderwijs die niet te verzoenen zouden zijn met het ander soort van rendement dat met de inclusiegedachte nagestreefd wordt. De expertise van het buitengewoon onderwijs zou vooral zitten in het systeem, de organisatie- en werkvormen, de multidisciplinaire benadering die niet louter overdraagbaar zijn. 'Outplacement' vanuit het buitengewoon onderwijs als ondersteuners in het gewoon onderwijs zal die teamexpertise in gevaar brengen en zal leiden tot het opdrogen van de specifieke deskundigheid. De nieuwe ondersteunende taken vragen andere competenties die volgens de directies nu niet aanwezig zijn. Men vindt de analyse van de hulpvragen en de noden van individuele leerlingen essentieel, eerder dan het te blijven hebben over types. De nota zou de opgebouwde expertise in het gewoon onderwijs onvoldoende honoreren.

Sommigen pleiten onverkort voor het behoud van de bestaande situatie. Inclusief onderwijs zal gewone scholen en de leerkrachten die er werken voor moeilijk haalbare opdrachten plaatsen.

De begeleidingssector beklemtoont de noodzaak van een intern draagvlak voor zorgcoördinatie in gewone scholen. Het CLB zelf moet van verwijzer evolueren naar begeleider.

De scholen voor **gewoon onderwijs** die gehoord werden lieten zich positief uit over de samenwerking met het buitengewoon onderwijs maar pleiten ter zelfder tijd voor meer middelen voor de gewone scholen.

Vanuit de **voortgezette lerarenopleiding** wordt de functie van zorgcoördinator naar voor geschoven om een minimum aan kwaliteitszorg te garanderen. Naast personeelsleden vanuit het buitengewoon onderwijs moeten ook externen een ondersteunende taak kunnen opnemen. Daarom is er ook kritiek op het tweesporenbeleid en pleit men voor een continuüm van zorg gebaseerd op de zorg- en vormingsbehoeften van de leerling.

De **koepels van inrichtende machten** legden vooral de nadruk op de randvoorwaarden die moeten vervuld worden. Inclusief onderwijs vraagt grote wijzigingen in het gewoon onderwijs op het vlak van mentaliteit, curriculum-differentiatie, individuele en groepshandelingsplanning, inzicht in het brede spectrum van leermoeilijkheden en leerstoornissen, flexibele klasorganisatie en groepeeringsvormen, multidisciplinaire aanpak, enz. wat er vandaag in vele gevallen niet is.

De Rosso's vragen ingrijpende structurele veranderingen die nog vele vragen oproepen en

enorme implicaties zullen hebben op het vlak van infrastructuur, personeelsbezetting, inzetbaarheid van personeel. Sommigen pleiten daarom voor het werken aan inhoudelijke verbeteringen van wat bestaat, zowel in het gewoon onderwijs als in het buitengewoon onderwijs. Hun pleidooi is om elke school middelen en personeel te geven om een zorgbrede werking te kunnen uitbouwen.

Sommige **onderwijsvakbonden** hebben twijfels of de voorstellen wel zo positief zullen zijn voor de leerlingen zelf. Ze vrezen dat een snelle en drastische implementatie zal leiden tot isolatie van de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in gewone scholen. Ze stellen vragen bij de implicaties voor de andere leerlingen? Ze pleiten voor het behoud van het buitengewoon onderwijs en voor een inclusief voorkomingsbeleid in het basisonderwijs. Hiermee wordt bedoeld dat scholen alles in het werk moeten stellen om kinderen zolang mogelijk kansen te geven in de gewone school tot de grenzen van de draagkracht zijn bereikt. Andere organisaties pleiten eerder voor versterkte samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. De werkvoorwaarden van de leerkrachten worden in hun reflecties ook sterk beklemtoond.

De **ouderverenigingen** tenslotte beklemtonen de mogelijkheden die ouders ook in de toekomst nog moeten hebben om hun kind in het buitengewoon onderwijs school te laten lopen. Ze onderschrijven de keuze in de visietekst om ouders als eerste opvoedingsverantwoordelijken te zien en bij hen de beslissing te laten voor het bepalen van de schoolloopbaan. Ze merken echter op dat niet alle ouders over de mogelijkheden beschikken om dit volwaardig op te ne-

men. De ondersteuning van deze ouders en ouders in het algemeen vindt men onvoldoende terug in de discussienota. Ze stellen bij hun achterban grote terughoudendheid vast ten aanzien van inclusief onderwijs en pleiten daarom voor geleidelijke implementatie, te beginnen met de verruiming van zorgverbredingsmogelijkheden van elke school.

Samengevat kunnen we uit de reacties concluderen dat:

- ◆ De directies gaan principieel akkoord met de visie van de discussietekst maar ze zien deze alleen uitvoerbaar onder strikte voorwaarden van extra middelen, het engagement van de leerkrachten, aanwezigheid van de nodige expertise, ondersteuning, kleinere klasgroepen, enzovoort.
- ◆ De leerkrachten uit het gewoon onderwijs gaan uit van de idee dat alle kinderen recht hebben op gelijke kansen. Inclusief onderwijs is volgens hen maar mogelijk met kleinere klasgroepen en wanneer het gedragen wordt door het hele team. Ze vrezen wel dat de planlast en de werkdruk zal toenemen en dat het kind niet dezelfde kwaliteit aan zorg zal kunnen krijgen.
- ◆ De leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs staan eerder afwijzend tegenover de discussienota. Buitengewoon onderwijs is onderwijs op maat ; bij inclusie zullen de kinderen geconfronteerd worden met hun anders-zijn en zullen ze faalangst en een negatief zelfbeeld ontwikkelen. Ze geloven er niet in dat de gewone school voldoende

draagkracht kan ontwikkelen of dat de BuO-expertise zo maar kan overgedragen worden naar het gewoon onderwijs.

- ◆ De reacties uit de CLB sector handelen vooral over de bijkomende taken die het gevolg zullen zijn van het nieuwe beleid zonder dat er sprake is van extra middelen en ondersteuning. Zij geloven meer in de figuur van een interne zorgcoördinator dan in een overdracht van BuO-expertise. Ze delen de bezorgdheid over het welbevinden van de kinderen met de leerkrachten BuO. Er wordt verwezen naar de tevredenheid van ouders eens de stap naar het buitengewoon onderwijs is gezet.
- ◆ De reacties van leraren in opleiding en van ouders van leerlingen met problemen waren over het algemeen positiever ten aanzien van de nota.

De timing en de wijze van implementatie staat momenteel vaak ter discussie. Voor de enen gaat het proces niet snel genoeg, anderen pleiten voor geleidelijkheid. Uit de veelheid van reacties mag duidelijk zijn dat het voor de overheid niet evident is hieruit de grootst gemene deler te halen.

Maar laat één ding duidelijk zijn, voor de minister behoort inclusie samen met het gelijke kansenbeleid I en de zorgcoördinatie tot haar prioriteiten. Tussen beleid en werkelijkheid is er echter een lange, moeizame weg af te leggen.

Paul 's Heeren
Inspecteur opdrachthouder

Ballonnenactie



De vijfde inclusiedag, te Brugge is afgerond met de actie 'een ballon oplaten voor inclusie'. Honderden ballonnen met een oproep voor meer inclusief onderwijs vlogen de lucht in.

Kinderen met een handicap krijgen vaak nog te weinig kansen om deel te nemen aan het gewoon onderwijs. Ouders die voor inclusief onderwijs kiezen, dienen af te rekenen met heel wat weerstanden en vooroordelen. Vanuit de overheid ontbreken de nodige middelen voor ondersteuning. Met de symbolische actie 'een ballonnetje oplaten voor inclusief onderwijs' vraagt Ouders voor Inclusie om meer kansen voor het inclusief onderwijs van kinderen met

een handicap. Concreet wil men de politiciërs en de overheid warm maken om doeltreffende maatregelen te nemen die het recht op inschrijving ook voor kinderen met een handicap garanderen. Het voorzien van voldoende ondersteunende middelen is daarbij heel belangrijk.

Elke ballon was voorzien van een kaartje met de vraag om deze actie te steunen. We kregen meer dan 250 sympathiebetuigingen terug.

Enkele ballonnen vlogen zelfs de grens over; we kregen een 5-tal kaartjes terug uit Frans-Vlaanderen.



NAWOORD



De vereniging Ouders voor Inclusie heeft zijn 3^{de} verjaardag gevierd.

We hebben onze vooropgestelde doelstellingen grotendeels kunnen realiseren dankzij de subsidiëring door het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Gelijke Kansen in Vlaanderen. Eind oktober 2003 maakten we hiervoor een activiteitenverslag op.

We hebben ons netwerk uitgebreid tot meer dan 250 contacten met gezinnen. Door het uitbouwen van dit netwerk is de vraag naar informatie en heel concrete dienstverlening zeer sterk gestegen.

We worden tevens geconfronteerd met een groeiende interesse van scholen, sociale en vrijetijdsector, voor inclusie.

Er bestaat een zeer nauwe samenwerking met Gezin en Handicap en met de Vakgroep Orthopedagogiek van UG en een ruim aantal Hogescholen verspreid over Vlaanderen.

Er is op regelmatige basis overleg met de overheid. Ouders voor Inclusie heeft meegewerkt aan studiedagen en beleidsvoorbereidend werk; op het Zorgcongres en het Symposium Inclusief Onderwijs hebben we onze stempel gedrukt.

Met de steun van jullie allemaal willen we ook de volgende jaren verder bouwen aan een meer inclusieve samenleving voor onze kinderen.



Algemene coördinatie

Contactpunten Oost-Vlaanderen: Rita Stevens

Eekbulk 28
9840 De Pinte
09/ 220 52 59
rita.stevens@club.worldonline.be

Hilde Herssens

Arthur Verhaegenstraat 42
9000 Gent
09/ 330 05 62
0486/ 837 631
jan.coppejans@pandora.be



www.oudersvoorinclusie.be

Regionale contactpunten

West-Vlaanderen:

Patrick Vandelanotte

F. Wielantstraat 6, 8310 Assebroek
050/ 37 43 57

Bert Quataert

J. Roelofstraat 13, 8310 Brugge
050/ 35 32 30

Antwerpen:

Rita Van Der Spiegel

Singel 38, 2640 Mortsel
03/ 449 85 35
0475/ 85 85 35

Rudi Ressauw

Brouwershoek 28 H3, 2150 Borsbeek
03/ 321 22 98

Limburg:

Marleen Maris

Larenstraat 61, 3560 Lummen
013/ 52 20 41

Vlaams-Brabant:

Hetty Pasteels

Oude Putsebaan 24, 3140 Keerbergen
015/ 52 70 21

