

178



'Concept-nota structuurhervorming s.o.: geen doorbraak, ontwrichting van prima eerste graad en structuur s.o., afbraak tso, domeinschoolmisbaksel, chaos ...

***Modernisering s.o. leidt tot amputatie en degradatie tso/bso**

***Minister-president Geert Bourgeois prees op 8 juni 2016 ons degelijk s.o.**

Bevestiging van standpunt Onderwijskrant en van onze petitie van mei 2012

***Dossier M-decreet: Evaluatie 1 jaar M-decreet: een schrijnende balans**

***Leidinggevenden onderwijs heel kritisch over M-decreet**

M-decreet bezorgt extra taakbelasting en planlast volgens *Rapport operatie Tarra

***Lifestream-flopdebat Klasse over M-decreet: juni 2016: scherpe kritiek**

***Problemen met radicaal inclusief onderwijs en hardliners:**

veel inclusieerlingen die niet thuishoren in gewoon onderwijs

***M-decreet: vernietigende kritiek in commissie onderwijs - 21 april 2016,**

maar decreet wordt niet bijgestuurd en Crevits ontwijkt kritieken

***Kinderen met beperking moeten evenveel recht hebben op buitengewoon onderwijs**

***Voeden we onze kinderen op tot idioten? Canvas-programma '*Voordeel van de twijfel*': losse flodders en stemmingmakerij tegen het onderwijs - deel 1**

****Voordeel van de twijfel*'-deel 2 : Stemmingmakerij tegen het onderwijs via gejongleer met filosofen Kant, Socrates, Plato, Nussbaum, Dewey & visie van Michel Serre**

‘Concept-nota structuurhervorming s.o.: geen doorbraak, ontwrichting van prima eerste graad en structuur s.o., afbraak tso, domeinschoolmisbaksel, chaos ...

Crevits: leve getrapte studiekeuze! De Wever: uitstel studiekeuze geschrapt!

Redactiecomité Onderwijskrant

1 Vaag concept-plan en veel kritiek

1.1 Vaag concept-plan, geen doorbraak

In de vorige Onderwijskrant beschreven we de Masterplan-malaise zoals die o.a. tot uiting kwam in het parlementair spoeddebat van 24 februari. *Gwendolyn Rutten* stelde o.a.: *“Laten we a.u.b. stoppen mevrouw de minister met de hypocrisie. Er zijn zeventien vergaderingen geweest, omdat er rond de pot werd gedraaid en we niet vooruit raakten”*. Crevits stelde ietsje later: *“Het dossier is nog nooit op de Vlaamse kern besproken, net omdat ik wil vermijden dat er opnieuw onrust gaat ontstaan over een plan dat nog moet uitgewerkt worden.”*

Minister Crevits gaf in het debat van 24 februari wel toe dat er geen echt brede eerste graad kwam, maar voegde er tegelijk aan toe dat uitstel van studiekeuze behouden bleef. De N-VA hield zich op de vlakte in de twist Rutten-Crevits, maar voelde zich achteraf geroepen om nog eens duidelijk haar visie te formuleren. Op 14 maart lazen we in het Breedbeeld-infoblad dat de N-VA geen uitstel van studiekeuze zou toestaan - in tegenstelling met wat minister Crevits en de onderwijskoepels in die tijd nog verkondigden: *“Wij vinden het niet verstandig om leerlingen tot hun vijftiende samen in dezelfde klas te houden terwijl in het vierde leerjaar van de lagere school al duidelijk wordt dat ze verschillende interesses en mogelijkheden hebben. ... En als de afschaffing van het algemeen, het technisch en het beroepsonderwijs op tafel komt, trekken we aan de noodrem.”* Hiermee sloot de N-VA zich eens te meer aan bij het standpunt van de overgrote meerderheid van de praktijkmensen. De CD&V-woordvoerders fantaseerden nog tijdens het debat van 24 februari dat de leerkrachten vragende partij waren inzake structuurhervormingen als uitstel studiekeuze en daar dringend op aanstuurden.

We waren dus benieuwd naar wat er uiteindelijk uit de bus zou komen: wat zou men doen met de twee uiteenlopende en onverzoenbare visies over al dan niet uitstel van studiekeuze, enz. Op 28 mei leek er dan toch plots schot in de Masterplanzaak te zijn gekomen. De triomfantelijke aankondiging van de ‘conceptnota ‘modernisering s.o.’ wekte de indruk

dat het tussen de regeringspartijen tot een groot en belangrijk vergelijk was gekomen. Bij lezing van de conceptnota merkten we al vlug dat veel cruciale knopen nog niet zijn doorgesneden. We merkten ook dat b.v. volgens Bart *De Wever uitstel van studiekeuze* werd geschrapt, maar dat Crevits van haar kant uitpakte met de *invoering van getrapte studiekeuze* als belangrijke hervorming. Crevits pakte ook uit met de invoering van domeinscholen, maar *De Wever* bleef dit terecht een heel dom idee vinden. (zie punt 1.2).

In de meeste commentaren wordt gesteld dat de conceptnota een heel vage tekst blijft waarmee men nog vele kanten opkan. De hervorming zal ook tot een onoverzichtelijk kluwen leiden en zo veel onzekerheid en chaos veroorzaken. In *De Standaard* van 8 juni stelde ook *Georges Monard*: *“Het grootste probleem van deze onderwijshervorming is dat veel cruciale knopen niet zijn doorgesneden.”* Veel zaken worden nog open gelaten: b.v. de invulling van de 52 uren algemene vorming in de eerste graad, de 5 uren keuzepakket in het eerste jaar, de 7 optie-uren in het tweede jaar, enz. In de vorige Masterplanversie stonden wel nog aanduidingen van het soort opties voor het tweede jaar, nu niet meer; men wacht op voorstellen van het onderwijsveld. De minister wacht ook op de nieuwe eindtermen voor de invulling van de 52 uren gemeenschappelijke basisvorming.

De invulling van de idee ‘domeinschool’ is totaal anders en nog dommer dan de voorstelling in het Masterplan: 8 belangstellingsdomeinen i.p.v. 5; en Wetenschappen-wiskunde b.v. hoort nu plots thuis in alle 8 domeinen i.p.v. voorheen 1 domein: Techniek-wetenschappen. Het is ook absoluut niet duidelijk welke de precieze criteria zijn om als een domeinschool erkend te worden (zie punt 7).

Vanuit het onderwijsveld zijn de meeste reacties op de conceptnota overwegend negatief – ook al werden de oorspronkelijke hervormingsplannen wat afgezwakt; maar dat was ook al zo in het Masterplan. De tso/bsc-scholen vrezen nog het meest voor de nefaste gevolgen, voor ontwaarding en ontvolking (zie punt 2.1).

De onderwijsvormen aso, tso en bso worden wel niet radicaal afgeschaft, maar er zijn de stimuli voor het oprichten van domeinscholen - net als destijds de financiële chantage om over te stappen op het VSO. Enzovoort.

Ook de hardliners zijn niet tevreden omdat de radicale structuurhervormingen werden afgezwakt; ze likken nu hun wonden. In deze *'Hervorming is geen vooruitgang'* poneerde prof. Ides Nicaise zelfs: "Er dreigen – misschien nog méér dan nu – veel leerlingen verkeerd georiënteerd te worden door de onderwijshervorming die de Vlaamse Regering zaterdagochtend aankondigde. In de meest ontwikkelde landen gebeurt de oriëntering pas op 16(?) jaar" (De Standaard 30 mei). Nicaise en de hardliners hadden blijkbaar gehoopt dat de conceptnota meer tegemoet zou komen aan hun visie: radicale uitstel van studiekeuze, radicale vervanging van aso, tso & bso door domeinscholen, heterogene klassen in de eerste graad...

1.2 De Wever verheugd over wat er niet in staat Onenigheid over al dan niet uitstel studiekeuze

Minister Crevits stelde in Knack van 6 juli: "De teksten van de conceptnota zijn in "tientallen 'interkabinettenwerkgroepen', besproken. Er is dus hard aan gewerkt." Die tientallen vergaderingen zijn vooral een gevolg van de grote onenigheid en van het feit dat de concretisering van het Masterplan een moeilijke zaak blijft. Er is nog absoluut geen sprake van een echte doorbraak en blauwdruk.

Er is nog minder sprake van een eensgezinde voorstelling van de conceptnota door de beleidsmakers. De compromis-overeenkomst wil twee visies verzoenen die in de praktijk niet verzoenbaar zijn. De hardliners opteren voor zoveel mogelijk uitstel van studiekeuze en zoveel mogelijk gemeenschappelijkheid. De tegenstanders willen niet dat de schoolkeuze wordt uitgesteld en willen voldoende differentiatie om tegemoet te komen aan de grote verschillen tussen de leerlingen. Deze controverse wordt in de conceptnota ontwijkend opgelost door nog veel zaken open te laten en door veel vrijheid bij de invulling van de voorstellen te propageren.

Bart De Wever gewaagt van een overwinning voor de N-VA en van een historisch akkoord, omwille van wat er niet in staat: uitstel studiekeuze, afschaffen van klassieke onderwijsvormen aso, tso en bso. Crevits gewaagt in Knack van 6 juli eveneens van een historische hervorming, maar vooral omdat wel

een getrapte studiekeuze werd ingevoerd door de afschaffing van de opties in het eerste jaar e.d. De studiekeuze wordt half en half uitgesteld en veel zal hier afhangen van de concrete invulling van het keuzepakket in het eerste jaar, de opties in het tweede jaar, inhoudelijke differentiatie ... (zie punt 6).

In het Knack-interview vindt *Crevits* dat *De Wever* niet loyaal is omdat hij de idee 'domeinschool' nog steeds als een 'dom gedacht' bestempelt. Crevits vindt de oprichting van domeinscholen heel belangrijk en pronkt ermee dat scholen hiervoor financieel gestimuleerd worden. Crevits beseft blijkbaar nog steeds niet dat de overgrote meerderheid van de onderwijzers de domeinschool een dom idee en een misbaksel vinden, een hervorming die tot veel chaos en tot concurrentie tussen de scholen zal leiden; met grote gevolgen ook en kosten voor het scholenpark. Ze stelt in het interview dat het VSO niet betaalbaar was, maar beseft niet dat de oprichting van domeinscholen en de vele andere ingrepen nog meer zullen kosten.

1.3 Bourgeois prees ons s.o. & weerlegde vermeende knelpunten. Hervorming overbodig!

In tegenstelling tot onderwijssociologen als Jacobs, Nicaise, Van Houtte & Agirdag, politici van Sp.a, Groen, sommige CD&V-ers ... verheugen wij ons over de afzwakking van de oorspronkelijke plannen en over de invoering van uitbreidingseindtermen voor de sterke leerlingen eerste graad. Verheugend is ook de afwezigheid van de klassieke stemmingmakerij tegen ons s.o. in de recente conceptnota. In dit verband verwijzen we ook naar het moedig optreden van *minister-president Geert Bourgeois* in het parlementair debat van 8 juni 2016. Bourgeois weerlegde krachtig de stemmingmakerij en de vermeende knelpunten - in een reactie op de aantijgingen in de tussenkomst van Caroline Gennez. Zo wees Bourgeois er o.a. op dat Vlaanderen ook inzake sociale gelijkheid en leerresultaten van zwakkere leerlingen goed presteert (zie bijdrage op p.17).

Met *Onderwijskrant* hebben wij de voorbije 25 jaar steeds gesteld dat onze eerste graad een succescyclus en een exportproduct was. Wij stelden o.a.: Onze internationale topscores, ons beperkt aantal afhakers in de lagere cyclus, onze hogere resilience-score, onze beperktere schooluitval ... hebben alles te maken met het feit dat onze eerste graad een succescyclus is die een grote mate van gemeenschappelijkheid combineert met een dosis

differentiatie. Die differentiatie via opties laat naast het inspelen op de verschillen ook een tijdige en soepele (her)oriëntering en passend onderwijs toe, beperkt het onderpresteren bij (sub)toppers én schoolmoeheid en gedragsproblemen bij minder theoriegerichte leerlingen. Belangrijk ook was volgens ons en prof. Dronkers dat niet minder dan 70% van de leerlingen starten in een aso-optie – dat is een heel stuk meer dan in Nederland. De kans dat 12-jarigen in Vlaanderen op een te laag niveau starten is vrij laag; en bij het te hoog mikken worden ze al vlug via adviezen en B-attesten geheroriënteerd zonder een jaar te verliezen. Eind 2013 concludeerden ook de *onderzoekers Jan Van Damme* e.a. terecht dat de beperkte(re) schooluitval in Vlaanderen vooral ook een gevolg was van het vroegtijdig aanbieden van specifieke technische opties en van early tracking” - differentiatie vanaf 12 jaar. (*De sociale staat van Vlaanderen*, 2013). Dit alles leidt ook tot een vlotte (her)oriëntatie en een passende studierichting in het derde jaar.

Als ons s.o. zo sterk presteert, dan was/is er uiteraard ook geen reden om de structuur van onze eerste graad en van ons s.o. op de helling te zetten. Never change a winning team! Door de fixatie op de structuur van het s.o. was er de voorbije 50 jaar ook te weinig aandacht voor de versterking van het kleuter- en het lager onderwijs. Uit de rest van de bijdrage zal blijken dat precies ook de sterke kanten van ons s.o. ontwricht worden.

2 Overzicht kritieken vanuit onderwijsveld

2.1 Devaluatie en ontvolking tso, meer schoolmoeheid en schooluitval

De tso-scholen dreigen het meest de dupe te worden van het wegvallen van de typische technische opties in de eerste graad, van de oprichting van domeinscholen en van de sterke reductie van de technische richtingen. Vanaf het eerste jaar zijn er geen specifieke & gevarieerde technische opties meer. Dit leidt tot schoolmoeheid en schooluitval bij minder theoriegerichte leerlingen die ook niet gediend zijn met een extra remedieerpakket wiskunde, taal..., i.p.v. techniek. In de VSO-periode heeft men dat ook al vastgesteld.

In *De Standaard* van 8 juni 2016 wees tso-directeur *Armand Delepeleire* ook op de nefaste gevolgen van de afschaffing van heel wat technische studierichtingen, van STEM in het aso en van de oprichting van domeinscholen. Hij stelde: “*De*

hervorming moest toch ook een opwaardering van het technisch onderwijs opleveren, Deze hervorming lijkt me niet niet meer dan een slag in het water en een stap achteruit.” Belangrijke studierichtingen zullen b.v. uit het tso- aanbod verdwijnen.

Delepeleire vreest verder dat door de invoering van domeinscholen de aso-scholen zullen gaan lopen met de sterke leerlingen uit de richting *industriële wetenschappen*. Inderdaad, *Paul Yperman*, gedelegeerd bestuurder van de Jezueïetencolleges, stelde in *De Standaard* van 8 april al dat zelfs de aso-Jezueïetenscholen “*de deur zullen openen naar het technisch onderwijs*”. Het Masterplan had de mond vol van ‘opwaardering van techniek’ en ‘meer leerlingen voor tso/bsso’, maar voert hervormingen in die hier haaks op staan. Ook al door de geïmproviseerde invoering van STEM in de aso-scholen verloren de tso/bsso-scholen al veel leerlingen.

L’histoire se répète; de beleidsmakers trekken geen lessen uit de VSO- geschiedenis. In 1975 voerde minister Herman De Croo in het 2de jaar VSO opnieuw technische opties (zelfs 9 lessen) in om de leegloop van de tso-scholen van het rijksonderwijs te doen stoppen. De katholieke VTI-scholen waren meestal niet overgeschakeld op VSO en konden zo de leegloop vermijden. Ze stonden ook vooraan in het verzet tegen het VSO. Het Verbond van het katholiek technisch onderwijs was overigens al in 1970 sterk gekant tegen de invoering van het VSO. Het werd achteraf en niet toevallig afgeschaft. (Zie ook volgende bijdrage met reacties uit het tso.)

2.2 Onoverzichtelijk veelheidstype, onuitvoerbaarheid, misbruik van vrijheid, ...

Minister Crevits gaat er prat op dat de conceptnota de *vrijheid van organisatie* propageert en dus veel zaken laat invullen door de scholen en schoolnetten: de invulling van het complementair pakket in de eerste graad, al dan niet afstappen van de onderwijsvormen aso, tso en bso, ... De vrijheid en openheid in de conceptnota heeft vooral te maken met het feit dat veel knopen nog niet werden doorgelicht en/of met het feit dat de beleidsmakers nog niet weten hoe ze de hervormingsprincipes concreet zullen en kunnen uitwerken.

Lieven Boeve, chef katholiek onderwijs, stond alleen met zijn lof voor de grote vrijheid. De onderwijsbonden, het GO!, de oudervereniging VSOV ... stelden unaniem dat de al te grote vrijheid voor de scholen en leerlingen heel veel problemen zal

scheppen. We lezen in de krant: "We vernamen dat de vakbonden veel problemen hebben met de hervorming. "Dat elke school de vrijheid krijgt om te doen wat ze wil, schiet duidelijk in het verkeerde keelgat. "Als er toch nauwelijks iets verandert, zou men het beter zo laten", vinden zowel de socialistische als christelijke onderwijsbonden. Zij vrezen ook dat de aangekondigde maatregelen in zowel het basisonderwijs als de eerste graad van het secundair onderwijs niet uit te voeren zijn op het terrein. In De Standaard (30 mei) lezen we: "De conceptnota is vlees noch vis", zegt Raf Deweerdt van het socialistische ACOD. "Er zijn helemaal geen keuzes gemaakt. Alles is mogelijk." Ook Jos Van der Hoeven van de COC klinkt sceptisch: "Dit is al de derde hervorming die ik meemaak, maar wat verandert er eigenlijk." Ook Raymonda Verdyck van GO!, het gemeenschapsonderwijs, is bezorgd. Zij vreest dat er zoveel verschillende scholen zullen ontstaan dat ouders niet meer weten waar ze hun kind naartoe moeten sturen."

Namens de oudervereniging VCOV stelde Theo Kuppens: "De mogelijkheid om te verkennen of keuzes te maken, het verdiepen en het verbreden. Dat klinkt allemaal heel mooi, maar de vraag blijft hoe men dit alles in de praktijk zal implementeren. Ik mag hopen dat het er niet aan toe zal gaan zoals bij de invoering van STEM-vakken, waarbij sommige scholen allerlei richtingen opzetten waarbij de vlag uiteindelijk de lading niet dekte."

Mieke Van Houtte en Simon Boone (UGent) wijzen eveneens op de nefaste gevolgen van de grote vrijheid in Knack van 6 juni. Ze schrijven o.a.: "Een gevaar bestaat erin dat de eerste graad van het secundair onderwijs nog onoverzichtelijker zal worden. Uit onderzoek blijkt dat veel ouders vandaag de dag al bijzonder veel moeite hebben om wegwijs te geraken in ons secundair onderwijs. Bovendien blijkt uit onderzoek dat ook heel wat leerkrachten in het basisonderwijs het allesbehalve evident vinden om ouders wegwijs te maken in ons secundair onderwijsstelsel. Het spreekt voor zich dat, wanneer secundaire scholen zich ook zullen profileren wat betreft het in meerdere of mindere mate aanbieden van versterkings-, verdieping- of verkenningsmogelijkheden voor bepaalde vakinhouden, het plaatje nog complexer wordt."

Nog anderen vragen zich terecht af: kunnen leerlingen in het tweede jaar wel kiezen voor een basisoptie als het keuzepakket in het eerste jaar geen verband houdt met de optie in het tweede jaar? En dan kan men de leerlingen in het eerste

jaar ook niet begeleiden naar/oriënteren naar een basisoptie in het 2^{de} jaar.

Uit de reacties op Crevits' conceptnota blijkt dus dat de meesten vrezen voor de uiteenlopende invulling van de voorstellen (keuzepakket eerste jaar, opties 2^{de} jaar, domeinscholen ...) door de verschillende onderwijsnetten en scholen. Er is b.v. heel veel vrijheid bij de invulling van het keuzepakket (5 lessen) in het eerste jaar. Ook de invulling van de opties in het tweede jaar is in de conceptnota nog totaal open gelaten.

De voorstelling van domeinscholen is een echt misbaksel. In vorige ontwerpen kwam b.v. Latijn enkel voor in de domeinschool 'taal en cultuur'. In de conceptnota komt Latijn voor in 7 van de 8 voorgestelde belangstellingsdomeinen - zelfs bij 'voeding en horeca'. De idee domeinschool kan dus op alle mogelijke manieren ingevuld worden (zie punt 7). Het al dan niet toekennen van het etiket domeinschool zal een hachelijke zaak worden en tot enorm veel betwistingen leiden. Het huidige eenheidstype wordt vervangen door een onoverzichtelijk veelheidstype. Door de vaagheid en vrijheid worden de scholen, en ook de leerlingen en hun ouders voor moeilijke keuzes gesteld.

2.3 Zullen Boeve en Co, onderwijsnetten ... vrijheid misbruiken, eigenzinnig invullen?

In tegenstelling tot de meeste onderwijsmensen en waarnemers is Lieven Boeve, directeur-generaal van Katholiek Onderwijs, de enige die blij is dat de Vlaamse regering "blijk geeft dat ze de vrijheid van onderwijs erkent: De Vlaamse regering schept een kader en geeft te kennen dat ze nu met de onderwijsverstrekkers (de koepels?) aan de slag wil om de hervormingen uit te rollen. Dat vind ik een hele goede zaak", aldus Boeve." Toch wel merkwaardig dat Boeve alleen staat met zijn standpunt - dat ook afwijkt van het standpunt van de overgrote meerderheid van de praktijkmensen.

Het is in dit verband geen toeval dat een ontgoochelde prof. Ides Nicaise nu in een reactie poneerde: "Hopelijk durven de onderwijskoepels wat de regering niet durfde" (DS, 30 mei). Nicaise hoopt wat velen vrezen; dat de onderwijsnetten of scholen van de vrije invulling misbruik zullen maken om via lippendienst toch de differentiatie af te remmen en om zo toch de studiekeuze zoveel mogelijk uit te stellen. Zullen bepaalde netten in het eerste jaar enkel kiezen voor proevertjes op een zogezegd verschillend abstractieniveau? Zullen ze geneigd

zijn voldoende differentiatie in te bouwen in de eerste graad of zullen ze eerder kiezen voor zoveel mogelijk gemeenschappelijkheid? Zullen bepaalde netten zoveel mogelijk domeinscholen willen oprichten en klassieke scholen onder druk zetten?

Prof. Wouter Duyck (UGent) drukte op 3 juni in *De Morgen* zijn gemengde gevoelens uit: enerzijds tevredenheid met de kans op differentiatie in de eerste graad, maar tegelijk de vrees dat er in de klaspraktijk al te weinig van terecht zal komen. Hij stelde o.a.: *“De belangrijkste beslissing is wellicht dat het in de eerste graad van het middelbaar onderwijs mogelijk blijft om te differentiëren op klasniveau, naargelang het cognitieve abstractieniveau. Ook onderzoek toont aan dat het groeperen van leerlingen op basis van cognitieve vaardigheden inderdaad beter is voor de leerprestaties, en niet alleen voor sterke leerlingen.”* Maar Duyck relativeerde onmiddellijk zijn optimisme: *“Een nadeel van het compromis is evenwel dat het de scholen toelaat om toch voor een niet gedifferentieerde eerste graad te kiezen.”* Duyck vervolgt: *“Deze twee visies staan haaks op elkaar. Het valt ook af te wachten of scholen uit het katholiek onderwijs hier andere keuzes zullen maken dan het gemeenschapsonderwijs. Dit kan het onderwijslandschap en marktaandeel grondig veranderen. Dat maakt de schoolkeuze voor de ouders niet gemakkelijker.”*

Net als wij en vele anderen vreest Duyck dat bepaalde scholenkoepels/scholen door een eigenzinnige invulling van de vrije, complementaire uren in de eerste graad en van de gemeenschappelijke basisvorming toch een soort brede/gemeenschappelijke eerste graad zullen nastreven. Door de keuze voor meer of minder differentiatie kunnen er ook twee soorten scholen ontstaan. Verder vreest Duyck blijkbaar ook dat kleinere onderwijsnetten het moeilijker zullen hebben om beide systemen in de eerste graad naast elkaar in stand te houden, om domeinscholen op te richten ... (*De onderwijsvorming: lekkere kersen, maar nog geen taart, De Morgen, 3 juni*).

Minister Crevits pronkt met de *vrijheid van organisatie*. De meeste waarnemers en onderwijsmensen hekelen die grote vrijheid en vaagheid van de conceptnota. Voor *Lieven Boeve* betekent vrijheid van onderwijs en organisatie dat de onderwijsverstrekkers en vooral de onderwijskoepels zoveel mogelijk zelf het onderwijs kunnen bepalen. *Koen Daniels* (N-VA) liet al een paar keer verstaan dat hij niet akkoord gaat met de vrijheid van onder-

wijs zoals Boeve dit interpreteert. Hij poneerde in *Knack* van 8 juni 2016: *“Voor mij is het fundamenteel dat de Belgische grondwet iedereen de vrijheid geeft om onderwijs in te richten. Die ‘vrijheid van onderwijs’ slaat in de eerste plaats op de leerkracht. En vervolgens is het een zaak van de inrichtende machten, van de (individuele) scholen. Ik heb niets tegen koepels, maar ze moeten weten dat scholen en leerkrachten belangrijker zijn.”*

We merken verder dat Boeve de oprichting van brede domeinscholen dankbaar aangrijpt als argument voor het oprichten van grootschalige scholengroepen, die volgens hem nodig zijn om domeinscholen te realiseren. Boeve is ook een grote voorstander van financiële voordelen voor domeinscholen en grootschalige scholengroepen, een vorm o.i. van financiële chantage die indruist tegen de vrijheid van onderwijs.

2.4 Kritiek op haast, gebrek inspraak, ontbrekend kostenplaatje & gesol met personeel

We maken ons ook grote zorgen over de grote spoed waarmee minister Crevits de hervorming wil invoeren. Haast en spoed is in onderwijszaken nooit goed. Het moet nu blijkbaar plots heel vlug gaan. Minister Crevits houdt ‘spoed-’overleg met de koepels, vakbonden, VLOR ... De koepels, onderwijsvakbonden, VLOR ... krijgen niet eens de tijd voor overleg met hun achterban. De stem van de leerkrachten en directies is blijkbaar niet belangrijk. In 2013 beloofden de beleidsmakers nog proeftuinen die in 2016 zouden geëvalueerd worden. Pas op basis hiervan zou men de uiteindelijke beslissingen nemen en het plan bijsturen. Nu is er zelfs geen sprake meer van experimenten.

Merkwaardig is ook dat nergens in de conceptnota het kostenplaatje van tal van maatregelen berekend wordt. Minister Crevits stelt in *Knack* van 6 juli dat het VSO *‘inefficiënt “en vreselijk duur was’* Ze beseft niet dat de uitwerking van de conceptnotavoorstellen ook heel duur zal uitvallen. Ze wil absoluut niet terug naar het VSO. Maar het VSO behield de onderwijsvormen en minister De Croo voerde in 1975 terug volwaardige opties in.

Crevits en co maken ook geen analyse van de gevolgen voor veel leerkrachten die als gevolg van de hervormingen hun specifieke opdracht zullen verliezen, naar een andere school zullen moeten verhuizen, vakken zullen moeten geven waarvoor ze niet opgeleid zijn ... Zo zal b.v. het schrappen

van de specifieke technische opties in de eerste graad grote gevolgen hebben voor de tewerkstelling van leraren technische vakken. Verschuivingen en gesol alom. Ook grote gevolgen voor de lerarenopleidingen. En dan zijn er ook nog de grote kosten bij de vertimmering van het scholenpark.

3 Geen concrete uitspraken over basisvorming 1^{ste} graad & overtrokken verwachtingen

De conceptnota bevat weinig of niets concreet in verband met de invulling van de vakken/leer-domeinen in de eerste graad en van de algemene vorming in het bijzonder: - in totaal 52 van de 64 lesuren. De conceptnota stelt: *“Van zodra er duidelijkheid bestaat over de modernisering van de eerste graad van het s.o. stemmen we ook – in overleg met de onderwijsverstrekkers - de vakkenstructuur van de eerste graad af op die van het basisonderwijs. Dit maakt de herkenbaarheid van de diverse vakken voor leerlingen groter.”* Dit wijst er op dat er nog steeds geen zicht is op de 52 lesuren voor vakken/leerdomeinen algemene vorming en dat men wacht op de nieuwe eindtermen.

We lezen in de conceptnota wel ambitieuze voornemens over de invulling van de algemene vorming: *“Er zal meer dan vandaag aandacht zijn voor techniek, wetenschappen, economische en financiële kennis, moderne vreemde talen (Frans en Engels), sociale en burgerschapscompetenties, creativiteit en ondernemerszin, sociaal-emotionele ontwikkeling en relationele vaardigheden”*. Komen er veel nieuwe eindtermen en nieuwe vakken/leerdomeinen bij? Meer lesuren voor vreemde talen en wetenschappen? Er is ook sprake van economie of *economische en financiële kennis* als nieuw leerdomein. Inzake sociaal-emotionele en relationele vaardigheden voorziet het leerplanontwerp ‘Zin in leren’ van de katholieke onderwijskoepel niet minder dan 3 nieuwe leerdomeinen voor het basis-onderwijs. Wat wordt dit in de eerste graad? Een nieuw vak ook voor *sociale en burgerschapscompetenties*?

Er is ook al lang sprake van meer uren technologie in het pakket basisvorming om zo ook meer leerlingen naar het tso te lokken. Minister Crevits poneerde onlangs wel dat ze zelf destijds de 2 uur technologie als een horrorvak ervoer, maar tot nu toe werd steeds geteld dat (algemene) technologie binnen de gemeenschappelijke basisvorming meer aandacht en lesuren zou krijgen.

Als dit alles werkelijkheid zou worden, dan zouden heel wat actuele eindtermen en vakken moeten verdwijnen of ingeperkt worden. De ambitieuze plannen lijken ons dus absoluut niet realiseerbaar. Voor zaken als economie, *sociaal-emotionele en relationele vaardigheden, sociale en burgerschapscompetenties* moeten er volgens ons in de eerste graad geen nieuwe vakken komen. 12- à 14-jarigen moeten b.v. nog niet bezig zijn met het beheer van een gezinsbudget. En voor zo’n zaken rekende men vroeger op het informeel leren buiten de school. Zelf hebben we dat nooit als een lacune ervaren.

Tijdens de populistische eindtermencampagne ‘Van Lerensbelang’ werd eveneens de indruk gewekt dat er tal van nieuwe eindtermen en domeinen moeten bijkomen. Maar niemand waagde zich aan een uitspraak over de vakken/eindtermen die dan geschrapt moeten worden. Nu wordt blijkbaar gewacht op de nieuwe eindtermen. Maar na wat er gezegd wordt in de conceptnota over de soorten eindtermen en na de populistische eindtermenconsultatie, dreigt dit een moeilijke, tijdrovende en controversiële operatie te worden. Het verbaast ons ook dat er tijdens de eindtermencampagne geen aandacht geschonken werd aan kritische analyses van de vigerende eindtermen, aan b.v. de vele kritiek op de uitholling van het taalonderwijs.

Wel positief in de conceptnota is het feit dat er variatie beloofd wordt in de eindtermen algemene vorming die leerlingen op het einde van de eerste graad moeten bereiken. Er komen uitbreidingseindtermen voor de sterkere leerlingen. Door anderzijds het al dan niet slagen enkel te baseren op minimale eindtermen, stimuleert men een omgekeerd effect.

4 Vaag keuzepakket 1^{ste} jaar: weinig houvast, schoolmoeheid door extra uren taal en wiskunde

We staan nu even stil bij de invulling van de vakken binnen het keuzepakket eerste jaar van 5 lesuren die de school en deels de leerling vrij kunnen invullen. Naast remediëring voor wiskunde, Nederlands, Frans ... voor zwakkere leerlingen, *“krijgen we in het eerste leerjaar volgende 8 differentiatiemogelijkheden: technologie, wiskunde/wetenschappen, kunst, economie, Nederlands, moderne vreemde talen (Frans en Engels), klassieke talen (Latijn en Grieks) en sociale vorming.”* De leerlingen mogen grotendeels zelf de vakken kiezen. De meesten vrezen voor de uiteenlopende invulling van het keuzepakket door de verschillende onderwijsnetten en scholen. Hierdoor wordt schoolkeuze voor de 12-

jarigen en hun ouders een moeilijke zaak. Voor dit pakket worden geen eindtermen, leerplannen en handboeken opgesteld. Er is ook geen verband tussen de invulling van het keuzepakket en de optie in het 2^{de} jaar. We vrezen dat de leeropbrengst van die 5 lessen al te mager zal zijn. Dit zal ook tot een niveaudaling leiden.

In het keuzepakket is er ook niet langer sprake meer van uren voor *specifieke techniek*, maar van *technologie* en dit wordt verantwoord met de zgn. *verwevenheid tussen ontwerpen en uitvoeren*.”

Dit laatste betekent dus ook dat de leerlingen in het eerste jaar niet langer kunnen kiezen uit een aantal specifieke techniekvakken. En ook in het tweede jaar zullen de *specifieke* technische opties grotendeels wegvallen. *“Er zijn toch ook leerlingen die op de leeftijd van twaalf jaar bewust kiezen voor een technische richting; het is niet verantwoord om hen nog twee jaar op hun honger te laten zitten”, aldus een tso-directeur op een Codis-vergadering.* Het zijn precies ook de leerlingen die momenteel kiezen voor technische opties die binnen het keuzepakket vooral met remediëring voor taal en wiskunde zullen te maken krijgen. Veel ruimte voor differentiatie die inspeelt op specifieke belangstelling zal er voor die leerlingen niet zijn. De aanbidding van extra taal- en wiskundelessen i.p.v. technieklessen zal bij leerlingen die al in het lager onderwijs minder interesse tonen voor de voor hen moeilijke taal- en wiskundelessen vooral demotivatie en leermoeieheid uitlokken.

5 Beperkte opties in 2de jaar, specifiek technische?; & kunnen nog alle richtingen uit

Omtrent het aantal opties en hun invulling in het tweede jaar is de conceptnota nog vager en dubbelzinniger dan het Masterplan. In het Masterplan lezen we nog op p. 20 een voorstel voor de soort keuzes en hun aantal: *“techniek, wiskunde/wetenschappen, kunst, economie, Nederlands, moderne vreemde talen (Frans en Engels) en Klassieke talen.”* We merken in elk geval dat de opties beperkt worden en dat de verschillende technische opties gereduceerd werden tot de ene optie ‘techniek’. Op dit voorstel kwam ook veel kritiek vanwege de tso/bso-scholen. Sommigen vonden ook dat Nederlands en Moderne vreemde talen geen echte opties waren, omdat ze behoren tot de gemeenschappelijke basisvorming.

Minister Crevits vraagt nu de onderwijswereld om voorstellen te formuleren over de invulling van de basisopties in het tweede jaar. De tekst luidt: *“We vragen aan de onderwijsverstrekkers een gereduceerd aantal basisopties voor de A-stroom voor te leggen ter besluitvorming door de Vlaamse Regering. De actualisering van de inhoud van basisopties zal vooreerst bepaald worden door het maatschappelijk debat van de eindtermen maar ook door de invulling van de kwalificatiestructuur. Dit zal immers leiden tot een actualisering van zowel de basisvorming als het complementaire gedeelte.”* We denken dat de huidige optie Latijn in de eerste graad het meest overeind zal blijven en dat daardoor nog meer leerlingen aangezet zullen worden om voor Latijn te kiezen in het eerste en tweede jaar.

De opstellers van de conceptnota weten blijkbaar zelf geenszins hoe de opties in het tweede jaar het best ingevuld worden en laten dit nog volledig open. Er is gezegd nood aan actualisering van wat hierover in het Masterplan stond.

De conceptnota stuurt wel aan op een sterke reductie van de huidige opties – vooral van de technische: in het Masterplan was ‘techniek’ slechts 1 van de 7. We lezen in de conceptnota: *“Uit de screening van de opties leren we dat momenteel 90% van de leerlingen kiest voor één van volgende zes basisopties uit de bestaande 20: (in volgorde van omvang): Moderne wetenschappen, Latijn, Sociale en technische vorming, Handel, Mechanica-elektriciteit en Grieks-Latijn. De overige 10% van de leerlingen zijn verdeeld over de resterende 14 basisopties. Het valt dus op dat het overgrote deel van de leerlingen kiest voor basisopties die in het latere traject nog veel mogelijkheden open laten. Slechts een beperkt aantal leerlingen kiest héél gericht.*

Kiezen voor een optie (b.v. moderne wetenschappen (50%) die in het latere traject nog veel mogelijkheden open laten is uiteraard ook een doelgerichte keuze. Hierbij zijn er ook leerlingen wier ouders vinden dat die optie in de eerste graad ook een goede basis is voor de keuze van een sterke technische richting in de tweede graad. De keuze om de eerste graad te starten in een technische school, een hotelschool ... is veelal ook een gerichte keuze met het oog op de tweede graad en die leerlingen kiezen meestal niet om algemene technologie/techniek maar voor een specifieke vorm

van techniek die verband houdt met hun belangstelling. Als de technische opties straks sterk beperkt worden, dan is die keuze niet meer mogelijk en zal het vermoedelijk gaan om een optie algemene technologie. Maar precies het 2-uurs-vak *algemene* technologie binnen de algemene vorming was de voorbije 35 jaar niet geliefd bij veel leerlingen. Er is een groot verschil tussen specifieke techniek en algemene technologie.

De katholieke onderwijskoepel startte drie jaar geleden met een poging om de principes voor nieuwe eerste graad te concretiseren. Dit project strandde al bij een poging om de opties voor het tweede jaar te concretiseren. Het voorstel botste op veel verzet en vragen vanwege de directies. Sindsdien vernamen we niets meer over de mogelijke invulling van de opties in het tweede jaar, het keuzepakket in het eerste jaar en de gemeenschappelijke pakketten.

We vermoeden ook dat vanuit het onderwijsveld of vanuit de koepels de meest uiteenlopende voorstellen voor de invulling van de opties geformuleerd zullen worden. Zo opteerde de katholieke onderwijskoepel in een voorstel van 2014 voor slechts 4 opties. Die opties werden in vrij algemene termen geformuleerd en lokten achteraf vanwege de directies veel kritiek uit:

“een heel ruime optie waarin zowel aspecten van cultuur, van wetenschap als van techniek aan bod komen;

**een meer gerichte basisoptie met het accent op onderzoekende en technische aspecten;*

**een andere meer gerichte basisoptie met het accent op culturele en humane aspecten;*

**de door het Masterplan expliciet geponeerde basisoptie Klassieke talen.”*

Veel directeurs vonden die indeling nogal willekeurig, dat de opties te veel los stonden van de keuze voor een onderwijsrichting in de tweede graad, dat er al te weinig aandacht was voor de klassieke technische opties, enz.

Een basisprincipe in het voorstel van de koepel hierbij luidde: *“De basisopties in de eerste graad zijn niet gekoppeld aan een abstractieniveau en doen geen voorafname op de studiedomeinen in de 2^{de} en 3^{de} graad.”* De kritiek op dit principe vanwege de directies op de Codis-vergadering van november 2013 luidde: *“Kunnen leerlingen in het tweede jaar wel kiezen voor een basisoptie als het keuzepakket in het eerste jaar geen verband houdt met de optie*

in het tweede jaar? Dan kan men de leerlingen in het eerste jaar ook niet begeleiden naar/oriënteren naar een basisoptie in het 2^{de} jaar... Uiteindelijk zullen de basisopties dan toch een link moeten hebben met de studiedomeinen (in 2^{de}/3^{de} graad): zij moeten immers het middel bieden om de interesse te exploreren.”

We merken ook dat de opties in het Masterplan sterk verschilden van deze die de koepel van het katholiek onderwijs voorstelde. Die kritiek op de 4 ‘katholieke’ opties is echter ook grotendeels toepasselijk op de 6 opties in het Masterplan. We vermoeden dat de onderwijsverstrekkers ook dit keer de meest uiteenlopende voorstellen zullen formuleren. Men had o.i. veel beter grotendeels de 2-jarige opties uit de huidige eenheidsstructuur behouden. Het voorgestelde alternatief zal ook minder leerresultaten opleveren en de leerlingen zullen minder in staat zijn om een passende studiekeuze te kunnen maken in het derde jaar.

6 Uitstel studiekeuze wat afgezwakt, maar toch nog aanwezig

De belangrijkste doelstelling van de hervorming van de eerste graad was het uitstel van studiekeuze tot het derde jaar. Ook het Masterplan van 2013 stelde nog: *“Oriëntering gebeurt nu niet altijd op basis van belangstelling en capaciteiten, en scholen passen het abstractieniveau van het aanbod aan i.f.v. het studie-aanbod in de bovenbouw. De keuze voor een bepaalde basisoptie heeft dan onomkeerbare gevolgen.”* Men wou dus dat keuzes en differentiatie in de eerste graad niet een voorafname van de studiekeuze in de tweede graad betekenden. *Minister Crevits* stelde nog in het parlementair debat van 24 februari 2016 dat uitstel van studiekeuze behouden bleef.

Over het al dan niet uitstellen van de studiekeuze treffen we in de conceptnota geen duidelijk en expliciet pro- of contra-standpunt aan. *Bart De Wever* stelt dat er absoluut geen sprake meer is van uitstel van studiekeuze; maar volgens *Crevits* is de invoering van getrapte studiekeuze een belangrijke hervorming. Het feit dat de opties afgeschaft worden in de eerste jaar en veel specifieke technische opties in het tweede jaar, betekent dat de keuze in feite toch wordt uitgesteld. We stelden ook al dat we vrezden dat de onderwijsnetten op het vlak van de differentiatie/keuze eerder zullen kiezen voor proevertjes (zie punt 2.3).

Sommige uitspraken in de conceptnota wekken overigens ook de indruk dat de hervorming nog steeds uitstel van studiekeuze viseert; andere laten uitschijnen dat dit principe wordt afgezwakt.

Een uitspraak in de richting van uitstel luidt: *“Een opvallende vaststelling uit de screening is dat de leerinhouden die vandaag binnen de basisopties worden aangereikt voor het overgrote deel van de basisopties niet nodig zijn om met succes een soortgelijke richting in de tweede graad aan te vatten.”* Dit wekt de indruk dat de opties in de eerste graad het best geen verband houden met de keuze van een richting in de tweede graad en dat dus het uitstellen van een studiekeuze een belangrijke doelstelling blijft.

In bepaalde passages die slaan op de bedoeling van het keuzeprogramma en de opties in de eerste graad, wordt ook de indruk gewekt dat deze complementaire leerinhouden geen voorafname mogen zijn van de tweede graad. Zo worden de 8 belangstellingsdomeinen voor de 2^{de} en 3^{de} graad wel opgesomd, maar hierbij wordt niet gesteld dat deze verband houden met opties in de eerste graad.

Er is wel één merkwaardige tussendoorzin die de indruk wekt dat de opties in het 2^{de} jaar wel verband mogen/moeten houden met de keuze van een studierichting vanaf het derde jaar: *“Er moet een afstemming zijn tussen de (basis)opties (in het tweede jaar) en de matrix van de tweede en derde graad.”* Vermoedelijk is die toevoeging er gekomen op vraag van de tegenstanders van uitstel van studiekeuze. In dit verband vinden we het positief dat er variatie komt in de einddoelen basisvorming die leerlingen op het einde van de eerste graad moeten bereiken. In het verlengde hiervan hopen we dat de onderwijskoepels weer afstappen van de eenheidsleerplannen. Maar ook hier kunnen de onderwijsnetten en de scholen lippendienst bewijzen aan dit principe.

De studiekeuze wordt dus minstens deels uitgesteld en als de onderwijsnetten, scholen ... de differentiatie in de eerste graad enkel maar invullen als ‘proevertjes’ dan is dit uitstel nog aanzienlijker in vergelijking met de huidige situatie. We vermelden nog even het standpunt van *Koen Daniëls*, N-VA-lid van de commissie onderwijs en pedagoog: *“Als je de verschillen tussen de leerlingen niet wilt zien, ben je niet aan het werken aan gelijke kansen. ...Want als je de leerlingen twee jaar langer wilt samenhouden, vervelen sterke leerlingen zich en*

leerlingen die meer moeite moeten doen, happen naar adem en dreigen eronderdoor te gaan.”

Nog even dit: de uitspraak dat volgens de screening de huidige basisopties eerste graad weinig verband houden met het succesvol volgen van een studierichting in de tweede graad, staat wel haaks op aantijgingen in het Masterplan en de eraan voorafgaande plannen. Er werd steeds gesteld dat de huidige opties een voorafname waren op de studiekeuze in de tweede graad.

7 Domein- of belangstellingsscholen: misbaksel & weinig voorstanders

7.1 Dom idee & plots 8 soorten domeinscholen, Latijn in 7 domeinen

In de Knack-poll van 19 juni 2012 wezen 83% van de 1260 respondenten het vervangen van aso, tso en bso door domeinscholen af; in een VUB-onderzoek 73% van de leraren; in een IE-net-peiling 80% van de ingenieurs ... Nergens ter wereld bestaan overigens domeinscholen. Minister Crevits stelt verontwaardigd in Knack (6 juli): *“Ik lees en betreur dat Bart De Wever de domeinschool een ‘dom gedacht vindt.’* De overgrote meerderheid van de praktijkmensen zijn tegenstander van belangstellingsscholen, maar toch blijven een aantal beleidsmakers, onderwijskoepels en bevlogen hervormers er heel veel heil van verwachten. In Knack van 12 juni 2013 gaf één van de toponderhandelaars wel grif toe dat die matrix en die domeinscholen erbij gesleurd werden: *“Ach, die beruchte matrix’, zuchtte een centrale onderhandelaar. ‘Dat stelt eigenlijk niet zoveel voor. Men wilde vooral af van de bestaande terminologie aso, bso en tso.”* Voor bepaalde onderhandelaars was de matrix blijkbaar enkel een schijnoperatie waarbij de studierichtingen enkel een kunstmatig domeinetiket opgekleefd kregen.

Volgens de conceptnota worden aso, tso- en bso-scholen wel gedoogd, maar de extra-subsidies voor domeinscholen wijzen er op dat deze volgens Crevits en Co de voorkeur verdienen. We merken en betreuren verder dat er net zoals bij het VSO sprake is van financiële chantage om domeinscholen op te richten. En aangezien de hervorming budgetneutraal moet zijn, zullen de niet-domeinscholen ook nog een tweede maal financieel de dupe zijn. De kopstukken van de koepel van het katholiek onderwijs opteren voluit voor brede domeinscholen. Boeve en Co gebruiken de

oprichting ervan ook als argument om zijn groot-schalige scholengroepen te propageren. Hiervoor worden eveneens financiële stimuli voorzien. Velen vrezen dat de koepel de scholen onder druk zal zetten om domeinschool te worden.

De nieuwe voorstelling van de soorten belangstellingsscholen, niet minder dan acht, en van de studierichtingen die ze omvatten valt nog minder logisch uit dan de voorstelling van de vijf domeinscholen in het Masterplan. In de volgende punten zullen we dit toelichten. Het zal voor de scholen en voor een eventuele erkenningscommissie moeilijk worden om uit te maken wat de vereisten zijn om als domeinschool erkend te worden.

7.2 Gekunstelde belangstellingsdomeinen

Latijn in 7 domeinen, zelfs in 'Voeding en horeca', technische wetenschappen in slechts een paar

Uit de matrix-voorstelling van de domeingebieden blijkt eens te meer dat de idee van domeinschool gebaseerd op de gemeenschappelijke belangstelling van de leerlingen geenszins opgaat. De meeste aso-studierichtingen duiken nu plots op in allerlei soorten belangstellingsdomeinen – waar dit in vroegere voorstellen en in het erbij aansluitend plan van de katholieke onderwijskoepel geenszins het geval was.

De willekeur bij de indeling blijkt ook uit het feit dat het Masterplan en de katholieke koepel totaal andere domeinen en indelingen uittekenden dan de conceptnota. Er is nu plots sprake van 8 domeinen (i.p.v. 5): STEM; bouwen en wonen; land-en-tuinbouw, voeding en horeca; sport; zorg en welzijn, economie en organisatie, kunst en creatie. Het zijn alle benamingen die vooral doen denken aan studierichtingen in tso/bso/kso, maar niet aan aso-richtingen. Aso-richtingen zijn als *algemeen vormend* moeilijk in een bepaald belangstellingsdomein onder te brengen. Zo treffen we Latijn b.v. in 7 domeinscholen aan - zelfs in 'voeding en horeca', 'bouwen en wonen'. De huidige technische richtingen daarentegen binnen één of een paar domeinen: b.v. elektrotechnieken, opvoeding en begeleiding (vroegere sociaal-technische), technische wetenschappen, organisatie-ondersteuning (handel & kantoor ...)

Mevrouw Verdyck, topvrouw GO!, heeft het er terecht moeilijk mee dat het aantal studiedomeinen op acht is uitgedraaid in plaats van de initiële vijf, dat Latijn overal thuis hoort Verdyck: "*Dat groot*

aantal levert organisatorische problemen op. Ik begrijp ook niet goed waarom er per se vastgehouden wordt aan het blijven aanbieden van Latijn-Grieks en Latijn-Wetenschappen in elke (domein)school. Dat staat haaks op de bedoelingen die vooropstonden bij deze onderwijshervorming."

In het Masterplan en in het erbij aansluitend voorstel van de katholieke koepel van een paar jaar geleden, werkte men met 5 en met anders klinkende domeinen: Wetenschappen-techniek (cf. STEM), taal en cultuur; welzijn en maatschappij, economie, kunst en creatie. *Latijn* hoorde enkel thuis bij het 'taal en cultuur', *Wetenschappen* enkel binnen het domein Wetenschappen-techniek; 'moderne talen' bij 'taal en cultuur' ... In het recente voorstel hoort Latijn nu plots thuis in 7 van de 8 domeinen. Combinaties dus ook van Latijn met bakkerij, slagerij, hotel, vleesbewerking,... binnen 'voeding en horeca'. *Wetenschappen-wiskunde* zelfs in alle 8; *Moderne talen* in 6 domeinen. In de domeinschool 'Voeding en horeca' horen ook alle aso-richtingen thuis - behalve humane wetenschappen. *Humane wetenschappen* treffen we enkel aan bij *kunst en creatie* en bij *zorg en welzijn* - in het gezelschap van *schoonheidsverzorging, opvoeding en begeleiding, haarverzorging, schoonmaker/ruitenwasser*.

We krijgen de indruk dat op een domeinschool studierichtingen met totaal verschillende curricula naast elkaar mogen en kunnen bestaan – zonder enige interactie tussen het leeraanbod en tussen de leerlingen. Zo zouden campusscholen door de aanwezigheid van studierichtingen uit aso, bso en tso automatisch als domeinscholen beschouwd worden en in aanmerking komen voor extra subsidiëring. Domeinscholen en campusscholen worden vaak in één adem vermeld, alsof campusscholen per se domeinscholen zouden zijn.

De leerinhoudelijke samenhang en gemeenschappelijke belangstelling tussen studierichtingen binnen belangstellingsdomeinen zijn dus ver te zoeken. Het gaat om een totaal gekunstelde groepering en etikettering, veel artificiëler dan de groepering in aso, tso, bso en kso. Het binnen een domeinschool gemakkelijk kunnen overstappen van de ene studierichting naar de andere, behoort ook tot het rijk der fabelen.

In de conceptnota komen veel aso-richtingen zoals al gezegd in 5 en soms zelfs 8 studiedomeinen voor. Dit betekent ook dat tso-scholen die om te

overleven willen evolueren naar domeinschool, nu plots een aantal aso-richtingen zouden moeten aanbieden. De leefbaarheid van b.v. VTI-scholen zal ook door de oprichting van domeinscholen vanuit aso-scholen in het gedrang komen.

Uit dit alles blijkt dat de indeling in belangstellingsdomeinen moeilijk en totaal gekunsteld is. Nergens is ook aangeduid hoeveel verschillende studierichtingen een domeinschool moet aanbieden en wat de criteria zijn om als domeinschool erkend te worden. Hoeveel technische richtingen moeten aso-scholen inrichten om als domeinschool erkend te worden? Waarom zouden de bestaande tso/bsoscholen die veel richtingen aanbieden zich het etiket domeinschool niet mogen opkleden?

7.3 Andere invulling domeinschool in plan Guimardstraat en op domeinschool Maaseik

We illustreren nog eens de willekeurige indelingen in domeinscholen. In het (katholiek) VVKSO-voorstel werden *talen en wetenschappen* totaal uit elkaar gehaald: *Latijn-wiskunde* behoort tot 'taal en cultuur' en *wetenschappen-wiskunde* tot 'wetenschap & techniek'. Het aso- studielandschap kan men echter moeilijk verkavelen in vijf of acht te onderscheiden stukken. De vijf VVKSO-studiedomeinen weerspiegelen ook al te weinig de grote diversiteit binnen de tso-/bso-richtingen en de inhoudelijke samenhang binnen tal van aso-richtingen. Er is ook maar 1 domein – *wetenschap-techniek* - waarin de naam techniek voorkomt, maar 80% van de tso/bso-richtingen hebben weinig of niets te maken met belangstelling voor meer abstracte wetenschappen.

In de zgn. domeinschool van *Maaseik* werkt men in de 2^{de} graad met nog een andere indeling en met andere domeinscholen dan in de derde graad. In *Maaseik* is 'taal en wetenschappen' een en hetzelfde belangstellingsdomein. Dit domein herbergt de meeste aso-richtingen. Het domein techniek-nijverheid groepeerde de meeste tso/bso-richtingen, een soort tso/bso-school genre VTI. Een totaal andere indeling en opvatting dan in het VVKSO-plan en in de conceptnota.

In *Maaseik* wordt de richting *Kantoor* in de tweede graad misleidend als een *handelswetenschap* bestempeld – op gelijke voet met *Economie-wiskunde*. De mooi klinkende domeinnaam 'handelswetenschappen' maskeert de werkelijkheid. In de derde graad komt *Maaseik* weer met de voeten op de grond en bestempelt *Kantoor* nu terecht als een

praktische richting binnen het leertraject 4 of laagste 'intelligentieprofiel', waarin 'de functionele competenties centraal staan'. Een leerling *Kantoor* van de domeinschool 'Handelswetenschap' in de 2de graad, verhuist in de derde graad naar de domeinschool van 'Leertraject 4' (lees: bso).

Overall ter wereld werkt men met een klassieke indeling in algemeen vormende en brede studierichtingen (aso, vwo, ...) en anderzijds meer specifieke (technisch-, kunst- of beroepsgerichte). En binnen tso/bso/kso werkt men met scholen die samenhangende richtingen (domeinen) aanbieden: b.v. VTI of nijverheidstechnische scholen, Voeding en hotel, ... Vlaanderen wil cavalier seul spelen.

7.4 Kritische stemmen over domeinscholen

Onderzoeker *Jan Van Damme* sprak zich destijds ook uit tegen belangstellingsdomeinen: "*Nergens ter wereld moet men op 14 jaar een belangstellingsdomein kiezen. De hervormers vinden dat uit, ze hebben het ook niet onderzocht. Het is blijkbaar een lekker idee, het klinkt niet slecht. Maar het gaat niet werken. Het is eigenlijk te gek voor woorden*" (LAPP, zomer 2012).

De voorbije jaren wezen ook tal van directeurs binnen de Codis-bijeenkomsten van het VVKSO het werken met studiedomeinen en het opdoeken van aso, tso, kso en bso af. *Prof. Boudewijn Bouckaert* (LDD) poneerde tijdens het actualiteitsdebat van 5 juni 2013 dat de invoering van de matrix en van de domeinscholen een grote vergissing was en het gehele systeem zou ontworpen: "*We moeten goed beseffen, dat, indien we de domeinscholen als uniek model opleggen aan ons secundair onderwijs, Vlaanderen 'cavalier seul' zal zijn in de wereld. De matrix-structuur lijkt misschien goed als men een onderwijssysteem 'from scratch' wil opbouwen, maar niet als je het oplegt aan een door de jaren gegroeid onderwijssysteem. Je maakt dan meer kapot dan je opbouwt. De invoering van domeinscholen zal dus een enorme vergissing zijn.*"

Bouckaert poneerde ook en terecht dat die nieuwe structuur een totale omwenteling voor ons onderwijs en onderwijspark zal betekenen. Zo wekken de hervormers de indruk dat ze ook tabula rasa kunnen maken van de bestaande schoolgebouwen en dat we zomaar overal domein- en campusscholen kunnen oprichten. We lezen b.v. voortdurend dat de scholen een veel breder aanbod moeten aanbieden en het liefst nog binnen allesomvattende campussen. Maar dat betekent ook dat er enorm veel geïnvesteerd en gebouwd zou moeten worden.

8 Besluit: ontwrichting s.o.; waakzaamheid geboden, strijd nog niet gestreden

8.1 Ontwrichting en ingrijpende gevolgen

Minister Crevits heeft destijds het VSO meegemaakt en stelt nu in Knack (6 juli 2016): *“Ik kom zelf uit het VSO. Dat was inderdaad inefficiënt en vreselijk duur. Daar wil ik nooit meer naartoe. Wat nu voorligt is echter een historische onderwijsvernieuwing. Meer dan ooit heeft het Vlaams onderwijs de ambitie om het talent van elk kind te helpen ontwikkelen.”* Alle grote hervormingsplannen van de voorbije 50 jaar hadden die ambitie – het meest nog het VSO van weleer. Maar steeds stelden we vast dat al te ambitieuze ingrepen tot een mate van ontwrichting en niveaudaling leidden. Dat zal ook dit keer het geval zijn, meer dan ooit wellicht.

Minister Crevits en Co beweren dus al te vlug *‘We vernieuwen ons secundair onderwijs door de sterke punten te koesteren en de zwakke punten weg te werken’*. Was dit maar waar. Niettegenstaande het afzwakken van de oorspronkelijke voorstellen, leidt de hervorming toch tot een aanzienlijke ontwrichting van sterke kanten van ons s.o., tot veel chaos en onoverzichtelijkheid, tot een domeinschoolmisbaksel met een eraan verbonden ontwrichting van het scholenpark, tot een concurrerend tweestromenland net als in de tijd van het VSO; tot financiële chantage om over te stappen naar domeinscholen; tot grote materiële uitgaven voor gebouwen en uitrusting; tot een groot overschot van leerkrachten wier vak afgeschafte wordt en een tekort van andere leraren voor andere vakken; tot de verhuizing van veel leraren naar andere scholen, gebouwen en leraren-corpsen; tot oeverloze discussies en ruzies. De gevolgen van de hervormingsplannen zijn ingrijpend en groter dan officieel wordt voorgesteld.

De sterke punten van onze eerste graad en van ons s.o. worden ook niet gekoesterd. En de zwakkere punten als de niveaudaling als gevolg van de eindtermenoperatie en allerlei pedagogische hypes, worden niet (h)erkend en aangepakt. De structuurhervorming, de simplistische voorstellen voor de nieuwe eindtermen ... zullen de niveaudaling nog groter maken. *Minister Crevits* gewaagde van een historische hervorming die eindelijk *“het maximum uit elke leerling zal halen”* (Knack, 6 juli, p. 30). Wij en vele anderen menen dat precies het omgekeerde het geval zal zijn en dat we in een chaotische en onzekere situatie zullen belanden.

We zijn wel gelukkig met het feit dat de klassieke stemmingmakerij tegen ons s.o. niet meer voorkomt

in de conceptnota en dat minister-president Bourgeois op 8 juni in zijn lofzang over ons s.o. duidelijk maakte dat de knelpunten volgens de voorgaande hervormingsplannen, in feite vermeende knelpunten zijn. Structuurhervormingen zijn dus overbodig.

8.2 Structuurhervorming s.o. al 50 jaar verkeerde prioriteit

Het gelamenteer over de structuur van ons s.o., de foute analyses en de dwaze structuurhervormingen duren nu al 50 jaar. Dit heeft niet enkel geleid tot een aantasting van het niveau, maar vooral ook tot een ontwrichting van ons sterk tso/bso. Het eenheidstype van 1989 bracht even rust, maar dit duurde niet lang.

Door de fixatie op de egalitaire hervorming in het s.o. werd ook uit het oog verloren dat we voor het optimaliseren van de ontwikkelingskansen prioritair de versterking van het kleuter- en lager onderwijs moeten viseren. We leggen al 50 jaar de verkeerde accenten en doen de verkeerde investeringen. Dit was al de visie die we verkondigden op het startcolloquium van het VLO (Vernieuwd lager onderwijs) op 1 september 1973 – 43 jaar geleden. Ook in het recente eindtermendebat ging weinig of geen aandacht naar het kleuter- en lager onderwijs.

8.3 Einde hervormingsfeuilleton nog niet in zicht

De vaagheid van veel hervormingsvoorstellen wijst er op dat het einde van de hervormingstunnel nog niet in zicht is. We stellen vast dat het na zoveel jaren van debat sinds 2002 het nog steeds gaat om een vage blauwdruk met algemene concepten en dat veel knopen nog niet zijn doorgemaakt. Veel zaken zullen bij concretisering ook moeilijk uitvoerbaar blijken. Het einde van de hervormingsfeuilleton is nog lang niet in zicht. De strijd is ook voor *Onderwijskrant* nog lang niet gestreden!

Noot. In deze bijdrage beperkten we ons tot de structuurhervormingen in het s.o. De analyse van andere hervormingen is voor een volgend nummer. De keuze b.v. om ouders financieel te belonen voor de kleuterschool vinden wij - net als prof. Wouter Duyck - wel positief. Net als wij vindt Duyck de kleuterschool heel belangrijk voor b.v. het aanleren van het Nederlands als tweede taal. Jammer genoeg opteert de conceptnota nog steeds niet voor de invoering van intensief en expliciet NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. De nota bevat ook geen voorstellen om het kleuteronderwijs inhoudelijk te verrijken en zo de leerlingen beter voor te bereiden op het eerste leerjaar – vooral ook belangrijk voor kinderen die hier thuis niet op voorbereid worden, in de meeste landen is hier meer aandacht voor.

'Modernisering s.o. leidt tot amputatie en degradatie tso/bsso & demotivatie bij 12- à 14-jarige tso-leerlingen

Kritiek van tso-directeur, West-Vlaamse handelsscholen, lerares Verkoop en Kantoor & Raf Feys

1 Degradatie en amputatie van tso/bsso & demotivatie 12- à 14-jarige tso-leerlingen

Het Masterplan had de mond vol van 'opwaardering van technisch onderwijs' en 'meer leerlingen voor tso/bsso', maar de conceptnota voert hervormingen in die hier haaks op staan. De voorliggende voorstellen zullen een aderslating en beschadiging voor het tso betekenen. Dit blijkt ook uit de eerste reacties uit het kamp van de tso-scholen.

In de eerste bijdrage in dit nummer beschreven we al dat het in het eerste en het tweede jaar niet langer mogelijk zal zijn om een aantal lessen specifieke techniek te volgen - zoals met de huidige en gevarieerde technische opties wel het geval is. Leerlingen die techniek lusten, maar absoluut niet gediend zijn met een extra remedieerpakket wiskunde en wetenschappen, zullen dus met meer theorie dan voorheen geconfronteerd worden tijdens de 5 keuze-uren in het eerste jaar en de remedieeruren in het tweede jaar.

Eind 2013 concludeerden ook de *Leuvense onderzoekers Jan Van Damme e.a.* terecht dat de beperkte(re) schooluitval in Vlaanderen vooral ook een gevolg was van het vroegtijdig aanbieden van technische opties en van early tracking" - differentiatie vanaf 12 jaar. (Onderwijs hoofdstuk in 'De sociale staat van Vlaanderen', 2013).

Het schrappen van de specifieke en gevarieerde technische opties in de eerste graad zal dus leiden tot meer schoolmoeheid en demotivatie bij leerlingen die traditioneel voor een specifieke technische optie kozen vanaf eerste graad. Het zal ook leiden tot een verlies aan leerlingen voor tso-bsso-scholen.

Tso-directeur Delepeleire vreest ook terecht dat aso-scholen door de invoering van STEM en van domeinscholen sterke tso-leerlingen uit de richting 'Industriële Wetenschappen' zullen afsnoepen. *Delepeleire* betreurt verder ook dat het verdwijnen van belangrijke studierichtingen in het tso/bsso tot een amputatie van het tso/bsso zal leiden. (zie punt 2). Ook andere directeurs formuleerden analoge kritiek.

De West-Vlaamse handelsscholen en een lerares *Verkoop en Kantoor* kropen ook meteen in de pen en lieten hun protest tegen de gevolgen van de reductie van de studierichtingen voor de studierichting 'Handel' horen (zie punten 3 en 4).

2 Directeur tso: geen opwaardering, maar wel amputatie van tso/bsso-aanbod en verlies sterke leerlingen

In *De Standaard* van 8 juni verwoordde tso-directeur *Armand Delepeleire* de reactie vanuit het tso/bsso. De directeur van het Schippersinstituut Wette-ren betreurt: "De hervorming moest toch ook een opwaardering van het technisch onderwijs opleveren. Deze hervorming lijkt me echter niet niet meer dan een slag in het water."

Delepeleire ziet de hervorming met lede ogen aan. "Belangrijke studierichtingen zullen uit ons aanbod verdwijnen, zoals elektro-mechanica en elektriciteit-elektronica", klinkt het. "Die worden gedegradeerd tot de richting elektromechanische technieken. Dit betekent: minder wiskunde en meer praktijk. Maar bij mij zijn het wel degelijk sterke doorstroomrichtingen. Dit betekent een amputatie van ons aanbod."

Delepeleire juicht wel toe dat het paradepaardje van het tso, *industriële wetenschappen* opgewaardeerd wordt, maar vreest dat aso-scholen met dat paradepaardje gaan lopen. "STEM in het aso maakt opgang, maar aso-scholen zullen nooit échte STEM-scholen worden. Zij hebben ook niet de know-how in huis om engineering aan te bieden. Het gevolg is wel dat technische scholen hun sterkste leerlingen zullen verliezen aan de klassieke aso-scholen." Tso-scholen vrezen ook dat de oprichting van domeinscholen nefast zal zijn voor het tso (zie bijdrage 1 in dit nummer op pagina 10-12).

3 Protest van West-Vlaamse handelsscholen

West-Vlaamse handelsscholen aangesloten bij *Business Education* (initiatief van meer dan 100 katholieke scholen Handel) publiceerden een reactie op het snoeien in het studie-aanbod s.o. waarbij ook de studierichting handel in het gedrang komt. Zij vrezen blijkbaar dat de commotie rond het

studiedomein 'handel' nu al potentiële leerlingen zal afschrikken. De directies wijzen o.a. op het hoog studierendement van 'handel' in het hoger onderwijs. Dit staat haaks op de conceptnota. Ook directies van andere geviseerde studierichtingen vrezen voor een terugloop van het aantal leerlingen per 1 september. Een directrice van een bloeiende technische school vernam een maand gelden dat al haar studierichtingen door de hervorming in het gedrang kwamen: sociaal-technische, chemie en techniek-wetenschappen.

**Handel is springlevend en klaar voor toekomst.
Het handelsonderwijs verdwijnt niet!**
(Standpunt handelsscholen 19 juni 2016).

“De studierichtingen binnen het handelsonderwijs krijgen met de onderwijshervorming een nieuwe benaming. Achter de nieuwe benamingen zitten nieuwe inhoud. Leerlingen én leerkrachten in het handelsonderwijs zijn ondernemende denkers, durvers en doeners.

De West-Vlaamse handelsscholen beklemtonen de kracht van het handelsonderwijs: nu maar ook in de toekomst. Het handelsonderwijs binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen is meer dan ooit springlevend. Eén op de vijf (!) leerlingen in Vlaanderen kiest voor een studierichting tso binnen het studiegebied Handel. De brede vorming en uitgesproken aandacht voor vreemde talen, toegepaste economie en toegepaste informatica spreken jongeren aan.

Leerlingen die kiezen voor een professionele bacheloropleiding Bedrijfsmanagement behalen gemiddeld een hoog studierendement van 68 %. Leerlingen die vanuit de studierichting Informatica-beheer kiezen voor een professionele bacheloropleiding Toegepaste informatica behalen gemiddeld een mooi studierendement van 61 %.

De recente hervorming van de arbeidsmarktgerichte opleidingen Kantoor en Verkoop binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen krijgt een positieve weerklank op het werkterrein. Meer aandacht voor leren op de bedrijfsvloer zorgt voor een betere aansluiting op de noden van de arbeidsmarkt. Leraren die zelf stage volgen in het bedrijfsleven maken van leraren goede leercoaches op de arbeidsvloer. Deze opleidingen hebben wel degelijk voeling met de arbeidsmarkt.

De handelsscholen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen blijven ambitieus. Stilstaan is geen optie. Vooruitdenken en handelen is ons motto. De naken-

de onderwijshervorming daagt ons uit. Wij zijn springlevend en zullen enthousiast op de ingeslagen weg verder gaan en een bijdrage leveren aan de onderwijshervorming. Ouders en leerlingen kunnen gerust zijn: het handelsonderwijs verdwijnt niet, maar is meer dan ooit innoverend en ondernemend!

**4 Protest van Christine Van den Moortel
(lerares' Verkoop en kantoor')**

We citeren de belangrijkste passages uit de bijdrage *Is investeren in onderwijs dan niet meer nodig?* Van 8 juni 2016 in 'De Wereld Morgen'

Beste mevrouw Crevits. Als leerkracht met meer dan 20 jaar leservaring in het beroepsonderwijs heb ik met grote belangstelling uw hervormingsplannen van het onderwijs gevolgd. Sta mij toe u mijn mening over verschillende onderwijszaken uiteen te zetten.

Ik geef al bijna mijn hele carrière les in de richting Verkoop en na de vernieuwing van de leerplannen sinds 2011 heb ik de indruk dat wij het daar heel goed doen. Met groeiende verbazing en toenemende ergernis stuitte ik dan ook op uitspraken als 'het oubollige Verkoop' en 'Verkoop biedt te weinig kansen op de arbeidsmarkt'. Volgens mij baseert u zich op de oude leerplannen en dus ook op statistieken van de studenten die uit het oude leerplan zijn afgestudeerd want u beschikt duidelijk niet over actuele informatie. Als er even de moeite werd gedaan om de leerplannen na te kijken, had men gezien dat deze van de richting Verkoop en Kantoor compleet vernieuwd zijn.

Vijf jaar geleden werd de hele leerinhoud door mekaar gegoooid om in te spelen op de modernisering van deze richting. In die leerplannen is 'gemoderniseerd' en 'hervormd' naar 'werkgelegenheid' toe. Er zijn bijvoorbeeld veel meer stage-uren voorzien en werkplekleren wordt geïntegreerd. De leerinhouden zijn ook grondig verruimd wat een toenemende kans op de arbeidsmarkt biedt.

Er kan dan ook hoegenaamd niet geconcludeerd worden dat de succeskansen op de arbeidsmarkt te klein zijn om deze richting nog een kans te geven. Er is immers nog maar één lichting afgestudeerd in het zesde middelbaar volgens het nieuwe leerplan. Alle leerkrachten Verkoop en Kantoor hebben zich gedurende 5 jaar volledig omgeschoold om het nieuwe leerplan te doen slagen. Ook werden cur-

sussen gerealiseerd door de leerkrachten zelf aangezien het aanbod van uitgeverijen ontoereikend is. Nu krijgen we te horen dat we 'oubollig' zijn? Nee, dit komt onze energie noch onze motivatie ten goede.

U spreekt zich niet duidelijk uit over de toekomst van de richting Verkoop en Kantoor maar het is duidelijk dat dit nieuwe leerplan alweer een grondige herwerking zal krijgen.

Ik vermoed dat u de leerlingen Verkoop en Kantoor wilt samen zetten met een andere richting? Grotere klassen in BSO, met als rechtstreeks gevolg minder slaagkansen. Dit staat volgens mij lijnrecht tegenover uw intentie dat iedere student een diploma zou moeten halen.

U geeft aan dat een groot deel van de afgestudeerden uit Verkoop en Kantoor geen werk vindt. Misschien ligt de oorzaak hiervan niet bij het leerplan/de richting/het onderwijs. Kijk eerst eens naar de instroom van leerlingen in deze richting. Voor Verkoop en Kantoor is geen groot budget nodig. Het is waarschijnlijk de goedkoopste richting in heel het onderwijssysteem. Veel taalarme leerlingen en anderstaligen komen hier terecht.

In Verkoop en Kantoor zitten leerlingen vaak omdat ze schoolmoe zijn, armoede kennen, of zelfs omdat ze toch niet de intentie hebben om in de toekomst te gaan werken. Gaat u deze studenten de mogelijkheid op een diploma ontszeggen? Of geeft u 'alle' leerlingen een kans op succes?

Elke minister tracht zijn/haar stempel op het onderwijs te drukken. Zo bestond eerst de richting Kantoor-Verkoop, daarna werd de richting uiteen getrokken en later weer bij elkaar geplaatst. Nu zijn het volgens uw hervormingsplannen weer twee afzonderlijke richtingen die misschien opnieuw samen zullen gezet worden?

De leerkrachten zien telkens namen veranderen maar inhoudelijk is het toch altijd weer de taak van de leerkrachten zelf om een positieve evolutie te brengen. Deze constante hervormingsdrang zorgt er al jaren voor dat het onderwijs weinig rust kent, omdat ze bovenop aanpassingen in het leerplan komen.

De stijgende werkdruk door hervormingen, wilde ideeën van ministers, bijkomende eindtermen over zaken die wij vroeger thuis meekregen (verkeer, seksuele opvoeding, relatiebekwaamheid, milieu, omgaan met geld, rijbewijs op school, ...) maken dat het lesgeven uiteindelijk niet meer op de eerste plaats kan komen. Het steeds meer omvattende administratieve werk wordt bijna onoverzichtelijk zodat leerkrachten bijna genoodzaakt zijn een secretaresse aan te werven om alle papier en andere rompslomp in orde te krijgen.

In de media verscheen een artikel waarin de directie hiervoor met de vinger werd gewezen, maar als elke quotatie moet verantwoord en gedocumenteerd worden voor het geval ouders het eindresultaat willen aanvechten, kan de schuld niet bij de directie gelegd worden. De inspectie vraagt jaar na jaar meer inspanningen van de leerkrachten."

Minister-president Geert Bourgeois prees op 8 juni 2016 ons degelijk s.o. Bevestiging van standpunt Onderwijskrant en van onze petitie van mei 2012

Raf Feys & Noël Gybels

1 Strijd tegen vermeende knelpunten & kwakkel

Minister-president *Geert Bourgeois* prees op 8 juni in het parlementair debat over de conceptnota expliciet de grote verdiensten van ons Vlaams onderwijs en van onze eerste graad in het bijzonder. Hij weerlegde met volle overtuiging de klassieke aantijgingen die *Caroline Gennez* eens te meer in haar tussenkomst debiteerde.

Bourgeois wees op het feit dat Vlaanderen allesbehalve kampioen sociale ongelijkheid en discriminatie was, dat de Vlaamse leerlingen in vergelijking met andere landen inzake leerprestaties sterk presteerden – ook onze zwakke en kwetsbare leerlingen (zie verder in punt 2).

Belangrijk lijkt ons ook dat in de recente conceptnota over de 'modernisering van het secundair onderwijs' de stemmingmakerij tegen ons s.o. grotendeels is uitgebleven. In de plannen van de commissie Monard (2009) en minister Smet (2011) en in het Masterplan (2013) werd bij de motivering van de structuurhervorming vertrokken van een opsomming van grote knelpunten, die zagezegd een gevolg waren van onze gedifferentieerde eerste graad, van de opsplitsing in de hogere leerjaren in algemeen vormende aso-richtingen en in meer specifieke en beroepsgerichte tso/bsa-richtingen...

Op de Rondtafelconferentie van 2002 werd al voluit gepleit voor de invoering van een gemeenschappelijke/brede graad, e.d. Vanaf dan nam *Onderwijskrant* het voortouw in de bestrijding ervan. We besteedden er tientallen bijdragen en enkele themanummers aan.

Begin mei 2012 leek het dat de invoering van een brede/gemeenschappelijke eerste graad en de afschaffing van de onderwijsvormen niet meer af te wenden was. Ook de katholieke onderwijskoepel beweerde bij hoog en bij laag dat de scholen en leerkrachten hun hervormingsplan massaal steunden. Het hervormingsplan '*Secundair onderwijs in kleuren*' was zagezegd massaal goedgekeurd op het groot ('applaus'-) congres van 8 mei 2012 in Gent.

Er was volgens de meeste onderwijzers geen ontkomen meer aan. Verzet kon niets meer uithalen. Zelf wisten we dat de overgrote meerderheid van de onderwijzers de brede/gemeenschappelijke eerste graad afwezen en ook de onderwijsvormen aso, tso en bso wilden behouden. Om dat aan te tonen lanceerden we op 5 mei 2012 de *Onderwijskrant*-petitie tegen de brede/gemeenschappelijke eerste graad s.o. van 5 mei 2012. Niettegenstaande die petitie aanvankelijk gehakt en geboycot werd, onderschreven niet minder dan 13.000 onderwijzers e.a. in enkele maanden tijd ons standpunt. Voor de pers, de buitenwereld en voor een aantal politici werd duidelijk dat de meeste mensen de brede eerste graad afwezen. In een hoorzitting van de commissie onderwijs van november 2011 hadden we al ons standpunt kunnen verduidelijken - tegen de zin in van commissieleden van Sp.a, Groen, sommige van CD&V ... Een van hen twitterde tijdens mijn uiteenzetting dat ons standpunt thuis hoorde in een onderwijzermuseum; maar bij anderen vonden we wel gehoor.

In de loop van 2010-2011 hadden we ook al politieke partijen gecontacteerd. Twee van hen nodigden ons uit voor een gesprek. We kregen ook tweemaal enkele minuten spreektijd op de radio.

We zijn tevreden dat onze jarenlange strijd tegen de radicale hervormingsvoorstellen en vermeende knelpunten al bij al toch wat opleverde. Er komt geen echt brede graad en de onderwijsvormen aso, tso en bso mogen blijven bestaan. Uit punt 2 zal blijken dat we alvast ook minister-president Geert Bourgeois konden overtuigen.

Uit de eerste twee bijdragen in dit nummer blijkt echter ook dat het slechts om een partiële overwinning gaat. De strijd is nog lang niet gestreden. Veel knopen in de recente conceptnota moeten nog doorgehakt worden en de meeste zaken moeten nog uitgewerkt worden naar de praktijk. Sommige maatregelen zijn ook niet uitvoerbaar in de praktijk. We gaan door met de strijd. Ook voor de operatie nieuwe eindtermen zetten we ons al een tijdje in. Zo leverde de grootscheepse consultatiecampagne van minister Crevits heel weinig op - vooral populistische en misleidende voorstellen.

2 Lof van minister Geert Bourgeois voor ons s.o. - Hervorming niet nodig en gevaarlijk!

Tijdens het debat over de conceptnota van 8 juni poneerde minister-president Bourgeois met krachtige stem: *“Mevrouw Gennez, U en uw collega’s van SP.A negeren de realiteit. Het Vlaams onderwijs was in de periode 1980-2000 zelfs bij de beste van de wereld en wellicht het beste van de wereld.*

In Vlaanderen geven wij ook meer kansen aan kinderen uit kansarme milieus dan eender welk ander land. Wij hebben in de PISA-ranking 2012 een gemiddelde score voor de lage SES-leerlingen (sociaal economische situatie) van 488 punten. Dat is het tweede hoogste in Europa, na Estland, dat een totaal andere bevolking heeft, een meer homogene bevolkingssamenstelling. (NvdR: samen met Zwitserland behaalden we ook de hoogste Europese score voor PISA-wiskunde.)

We hebben het hoogste percentage – 10,3 procent – veerkrachtige jongeren in Europa. Dat wil zeggen: de meeste jongeren uit het laagste kwart SES in het hoogste kwart scores voor wiskunde. Een andere thuistaal dan de onderwijstaal geeft zwakkere resultaten. Dat weten we. Vlaamse migranten met thuistaal Nederlands scoren echter even goed als migranten in Zweden. Er is ook geen significant effect van zittenblijven op algemeen niveau. In de PISA-rankings zijn we wel wat achteruit beginnen te gaan in de periode 2003-2012.“

Volgens Bourgeois presteert ons onderwijs heel goed in vergelijking met andere landen en het presteerde destijds nog beter. Dat is ook de visie die we de voorbije jaren verdedigden en hard maakten.

Met deze uitspraken weerlegde minister Bourgeois niet enkel de kritiek van Caroline Gennez in het debat, maar tegelijk ook de aantijgingen van onze Vlaamse onderwijssociologen en van de pleitbezorgers van een radicale structuurhervorming. Tijdens het parlementair debat van 25 november 2015 had minister Crevits ook al toegegeven dat de schooluitval in Vlaanderen relatief laag was – amper 7% volgens de EUROSTAT-berekening-ook lager dan Finland- een land met een meer homogene bevolking en met minder migrantenleerlingen. Crevits en Co konden dan ook in de conceptnota niet meer de indruk wekken dat de schooluitval veel groter was dan in andere landen en dat dit het gevolg was van de structuur van ons s.o.

Als ons onderwijs op het vlak van ontwikkelingskansen voor de leerlingen, sociale gelijkheid, leerresultaten, vlotte (her)oriëntatie e.d. zo sterk presteert, dan was/is er uiteraard ook geen reden om structuur van onze eerste graad en van ons s.o. op de helling te zetten. De enige juiste conclusie zou dan ook moeten luiden: *never change a winning team!* Jammer genoeg vonden we de voorbije jaren weinig beleidsmakers die dit standpunt openlijk onderschreven. Bij minister Smet, bij de SP.A, bij Groen, bij Kathleen Helsens (CD&V) ... kregen we geen gehoor. We illustreren in punt 3 nog eens ons standpunt en onze argumenten aan de hand van de Onderwijskrantpetitie van mei 2012.

3 Petitie Onderwijskrant 5 mei 2012: succes en actueler dan ooit!

Geen gemeenschappelijke/brede eerste graad
Geen ontwrichting van secundair onderwijs
en van uniek tso/bsso/kso

**Onze eerste graad secundair onderwijs is nog steeds de beste leerling van de Europese klas - een exportproduct. Jammer genoeg moet die succesvolle eerste graad volgens de hervormers per se verdwijnen of grondig hervormd worden.*

**Uit de landenvergelijkende studies (TIMSS & PISA) sinds 1995 en uit PISA-2012-wiskunde blijkt dat de Vlaamse 14- en 15-jarigen op alle vlakken beter presteren dan in (Europese) landen met een comprehensieve middenschool/gemeenschappelijke eerste graad – ook de zwakkere leerlingen en deze uit lagere milieus.*

**In de meeste landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus staat de middenschool momenteel ter discussie: in Zweden, Noorwegen, IJsland, Frankrijk, Engeland ... en meer en meer ook in Finland. De comprehensieve (gemeenschappelijke) middenschool wordt er verantwoordelijk geacht voor de lage prestaties op landenvergelijkende studies als PISA/TIMSS, voor de nivellering en hogere schooluitval, voor het beperkte aantal toppers ...*

**Voor de recente PISA-2012-wiskunde behaalde Vlaanderen de Europese topscore van 531 punten (we laten het kleine Lichtenstein buiten beschouwing). Finland - een land met weinig kansarme en allochtone leerlingen - behaalde slechts 519 punten. Vlaanderen behaalde ook het hoogste aantal topscores: 25%, 'gidsland' Finland amper 14%. Ook onze zwakkere leerlingen behaalden een (relatief gezien) hoge score (488 punten).*

**In de PISA-studie omtrent 'probleemoplossende vaardigheden' behaalde Vlaanderen eveneens een Europese topscore. Vlaanderen behaalde ook de hoogste resilience-score van 10,4%: dit zijn kansarme leerlingen die toch een hoge score behalen. Finland: 7,5%. *Ook de Brusselse onderzoeker Wim Van den Broeck toonde op basis van PISA-2012 aan dat Vlaanderen aan alle soorten leerlingen meer onderwijskansen biedt. Hij stelde ook een samenhang vast tussen een hoog gemiddelde en een (relatief) goede score voor de zwakkere/kansarmere leerlingen (zie Onderwijskrant nr. 169).*

**De invloed van de familiale achtergrond (intellectuele aanleg + culturele invloed thuismilieu) is in alle landen hoog, maar is zowel volgens TIMSS als PISA het kleinst in landen als Vlaanderen & Nederland, niet-comprehensieve landen. Dit wordt ook bevestigd in de studie van Van den Broeck. Prof. Jaap Dronkers toonde op basis van PISA-2009 aan dat Vlaanderen inzake sociale gelijkheid minstens even goed presteert als Finland. Op de blog 'Onderwijskrant Vlaanderen' publiceerden we 13 studies van Vlaamse en buitenlandse onderzoekers die alle uitwijzen dat de sociale gelijkheid in Vlaanderen (relatief gezien) vrij groot is.*

**Ook IALS (geletterdheid van jongvolwassenen 16-25 jaar) wijst uit dat Vlaanderen het goed doet zowel met betrekking tot de gemiddelde prestaties als met betrekking tot sociale gelijkheid. Als we zoals de meeste onderzoekers abstractie maken van de allochtone leerlingen dan steekt Vlaanderen ook inzake sociale gelijkheid zelfs topleid Finland voorbij.*

**Volgens PISA-2012 gaan de Finse 15-jarigen minder graag naar school dan de Vlaamse. Zij ervaren ook meer huiswerkstress dan de Vlaamse. In Finland is er ook minder aandacht voor techniek, voor de sociale vorming en cultuurvakken en voor de interactie tussen de leerlingen en met de leraar.*

**We betreuren dat onze onderwijssociologen en tal van beleidsmensen & PISA-kopstukken zich voor hun uitspraken over sociale (on)gelijkheid enkel en ten onrechte baseren op de dubieuze prestatiekloofberekening. In een land als Zweden dat heel zwak (478 punten) scoort - gemiddeld slechts even hoog als onze 30% zwakste leerlingen, is de kloof tussen de sterkste en de zwakkere/kansarme leerlingen kleiner dan in Vlaanderen, maar dit betekent geenszins dat de leerlingen er meer onderwijskansen krijgen. Hoe beter het onderwijs,*

hoe beter de resultaten van de zwakke leerlingen, maar ook hoe groter de kloof tussen de zwakste en de sterkste leerlingen. De sterkere leerlingen halen nog meer voordeel uit een hoge kwaliteit van het onderwijs. Beter onderwijs leidt tot betere resultaten voor de zwakke leerlingen, maar tegelijk voor een nog hogere winst bij de betere.

De Vlaamse onderwijssociologen en veel beleidsmakers denken ten onrechte dat degelijk onderwijs leidt tot een kleinere kloof tussen sterke en zwakke leerlingen (=prestatie-kloof-mythe). De door het duo Frank Vandenbroecke-Dirk Van Damme gelanceerde slogan dat ons onderwijs *sterk is voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakke*, klopt dus geenszins.

**Ook inzake schooluitval/ongekwalificeerde uitstroom behaalt Vlaanderen een Europese topscore. Volgens Eurostat telde Vlaanderen in 2013 amper 7,5% schoolse uitval (=24-jarigen zonder diploma); Finland 9,3%. Aantal 24-jarige Vlaamse meisjes dat op 24 jaar nog geen diploma behaald heeft is verwaarloosbaar: 4%. Volgens Eurostat was de schooluitval in 2014 amper 7%. De hervormers beweerden steeds ten onrechte dat Vlaanderen kampioen sociale schooluitval was. Precies onze gedifferentieerde eerste graad leidt tot minder uitval.*

**Onze internationale topscores, ons beperkt aantal afhakers in de lagere cyclus, onze hogere resilience-score, onze beperktere schooluitval ... hebben alles te maken met het feit dat we een grote mate van gemeenschappelijkheid combineren met een dosis differentiatie die soepele (her)oriëntering en passend onderwijs toelaat, onderpresteren bij (sub-)toppers én schoolmoeheid en gedragsproblemen bij minder theoriegerichte leerlingen beperkt.*

**Vlaanderen telt ook opvallend weinig zittenblijvers in de eerste graad: een kleine 3% in het eerste jaar en vooral in bepaalde regio's. Sinds een rapport van 1991 verpreidden Monard en co ten onrechte de kwakkel dat er veel zittenblijvers zijn in de eerste graad - een 10% - en dit als gevolg van de bruuske overgang. De overgang naar het secundair verloopt niet bruusk, maar vrij soepel - dankzij differentiatie en soepele (her)oriëntering binnen een grote gemeenschappelijke stam (27 uren in 1ste jaar), de gulden middenweg tussen comprehensief en categoriaal onderwijs (b.v. Duitsland).*

**Vlaanderen beschikt ook voor tso/bsso/kso-leerlingen over een uniek en geïntegreerd systeem, een*

combinatie van veel algemene vorming met een dosis beroepsgerichte activiteiten. Een middenschool/gemeenschappelijke lagere cyclus is steeds een soort aso-school – praktisch uitsluitend theoriegericht. De technische en beroepsgerichte vorming start er pas na de middenschool – in Finland pas op 16 jaar!

In 'De sociale staat van Vlaanderen-2013' schrijven de professoren Jan Van Damme, Bieke De Fraine, ... dat de beperktere uitval in Vlaanderen mede een gevolg is van onze gedifferentieerde eerste graad, gekoppeld aan het vroeg aanbieden van technische opties.

*In een recent PISA/OESO-rapport van 2014 wordt betreurd dat in de lagere cyclus s.o. er gemiddeld maar 3% van de tijd wordt besteed aan techniek. In Vlaanderen is dit heel wat meer: 2 van de 32 uren in alle klassen 1ste, aangevuld met minstens 5 uren voor de leerlingen die technische opties kiezen. Het tso en bso zijn volwaardige opleidingen die hun waarde voor de maatschappij meer dan bewijzen elke dag. Niettegenstaande onze tso-leerlingen meer techniek en iets minder uren taal en wiskunde krijgen, behaalden ze in PISA-2003-wiskunde nog een gemiddelde van 531 punten - evenveel als de gemiddelde leerling in Finland.

*Het tso/bso start in Finland te laat -16-jarigen - en is minder afgestemd op de arbeidsmarkt. Dit leidt ook tot grotere jeugdwerkloosheid dan in Vlaanderen. Onze 15-jarige tso/bso-leerlingen beschikken over een grotere dosis technische kennis en vaardigheden dan in andere landen, maar dit wordt door PISA en de OESO jammer genoeg niet verrekend en gewaardeerd. Tegelijk jammert de OESO over het tekort aan 'techniek' in de lagere cyclus s.o. Dit is vooral een gevolg van de gemeenschappelijke lagere cyclus waarvoor de OESO en PISA al zo veel jaren reclame maken.

*De voorstanders van de hervorming verzwijgen steeds de grote regionale verschillen inzake knelpunten. Uit recente studies blijkt dat schooluitval, zittenblijven ... vooral voorkomt in bepaalde regio's en een gevolg zijn van de specifieke achtergrondkenmerken van de leerlingen in die regio's. Als grote schooluitval vooral voorkomt in regio's als Antwerpen, Brussel...en vooral bij anderstalige leerlingen, dan kan men hieruit afleiden dat dit weinig of niets te maken heeft met de structuur van het s.o.

*Al sinds de Rondetafelconferentie van 2002 pleiten de beleidsmakers, de onderwijskoepels, de onderwijssociologen ... voor een gemeenschappelijke en brede eerste graad. Maar nog steeds is men er niet in geslaagd dit concept inhoudelijk te concretiseren. Zo beluisterden we de voorbije jaren de meest uiteenlopende en vage invullingen van de (onmogelijke) brede eerste graad in het Mas-terplan.

*De 'hervormers' slagen er verder ook niet in om de idee van domeinscholen voor de 2de en 3de graad te concretiseren. Nergens ter wereld werkt men overigens met domeinscholen, maar overal met een opsplitsing tussen algemeen vormende (aso-)richtingen enerzijds en tso/bso-richtingen anderzijds. Domeinscholen zijn moeilijk materieel te organiseren en de gevolgen zouden nog nefaster zijn dan deze van de invoering van een brede eerste graad. We laten deze thematiek in deze petitie echter buiten beschouwing.

*Ten slotte. De hervormers staren zich blind op vermeende knelpunten en zijn tegelijk blind voor de echte knelpunten: de gestage ontscholing en niveaudaling, de grote taalproblemen, de bureaucrativering, de planlast, de vervreemding van het beleid, de uitholling van de taalvakken ... Vanuit hun egalitaire ideologie fixeerden veel hervormers zich de voorbije 50 jaar op comprehensieve structuurhervormingen in het s.o. Hierdoor werden de belangrijkste aangrijpingspunten voor optimalisering van de onderwijskansen - de versterking van het kleuter- en het lager onderwijs - uit het oog verloren. De egalitaire onderwijssociologen werk(t)en zelfs de invoering van intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs tegen.

4 Besluiten

Door het uitstellen van de studiekeuze, het niet langer aanbieden van gedifferentieerde opties in de eerste graad, en van specifieke en gevarieerde technische opties ... zou Vlaanderen zijn toppositie verliezen, zouden zowel de leerlingen uit de lagere als uit de hogere milieus zwakker presteren, zou het aantal afhakers toenemen, zouden we straks nog een groter tekort aan vaklui, techniekers en exacte wetenschappers hebben en zou de maatschappelijke integratie van kansarmen op de arbeidsmarkt moeilijker worden. Door de eenheidskost zouden ook hooggetalenteerde arbeiderskinderen hun milieuhandicaps moeilijker kunnen wegwerken; hun sociale mobiliteit zou worden afgeremd.

Dossier M-decreet: Evaluatie 1 jaar M-decreet: een schrijnende balans **Crevits durft bevraging leerkrachten nog niet prijsgeven; maar evaluatie & bijsturing zijn dringend!** **Ook onderwijskoepels, VLOR en onderwijsvakbonden verkiezen stilzwijgen.**

Raf Feys & Stella Brasseur

Minister Crevits beloofde een officiële evaluatie van het M-decreet na 1 jaar. Op een recente vraag van *Kathleen Krekels* (N-VA-volksvertegenwoordiger) begin juli gaf Crevits toe dat ze al in het bezit was van de bevraging van de leerkrachten. Maar ze vond het blijkbaar niet opportuun om die nu al openbaar te maken. Vermoedelijk omdat ook uit die bevraging blijkt dat de praktijkmensen heel kritisch zijn over de praktijk en dat ze nog niet bereid is om het decreet bij te werken.

We kunnen niet langer wachten op de officiële evaluatie, en besteden in een aantal bijdragen over 1 jaar M-decreet aandacht aan een bevraging bij leidinggevenden, aan de vele reacties en getuigenissen van praktijkmensen, aan de schrijnende kritiek van enkele leden van de commissie onderwijs ... van de voorbije maanden. Het is slechts een selectie uit de honderden getuigenissen en reacties van het voorbije schooljaar, het eerste jaar van het M-decreet.

De vele reacties en getuigenissen bevestigen onze uitgebreide analyses over het M-decreet in bijdragen en in twee themanummers van *Onderwijskrant* over M-decreet net voor de invoering: maart en september 2015. Sinds 1996 besteedden we in *Onderwijskrant* al tientallen bijdragen aan de thematiek van het inclusief onderwijs. In februari 2007 lanceerden we ook een petitie die door veel leerkrachten en scholen ondertekend werd. Toen al bleek overduidelijk dat de praktijkmensen tal van M-decreet-maatregelen niet zagen zitten.

In die petitie stelden we o.a. dat inclusief onderwijs enkel zinvol was voor leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum kunnen volgen. We wezen de beleidsmensen, onderwijskoepels ... tijdig op de problemen met het M-decreet en spoorden hen aan om dit niet te tekenen. Jammer genoeg maakten een aantal politici, Mieke van Hecke van de Guimardstraat e.a. de leerkrachten en directies wijs dat ze geen schrik moesten hebben omdat het enkel ging om leerlingen die het gewoon curriculum konden volgen. Al vlug bleek in de praktijk dat dit geenszins het geval was.

Uit de enquête van Koppen van 4 december 2014 bleek al dat amper 1,3% van de leerkrachten het M-decreet *best haalbaar* vond en 82,4% niet.

Ook twee Vlaamse professoren psychologie onderschreven de voorbije maanden de kritiek van de onderwijzers. De Brusselse prof. *Wim Van den Broeck* reageerde zo: "82% van de leerkrachten ziet het M-decreet niet zitten. Dit betekent dat het bij het M-decreet gaat om een ideologisch beleid dat ver af staat van de werkelijkheid." Enkele maanden geleden schreef hij: "De realiteit van inclusief onderwijs is dat dit voor vele leerlingen met een specifiek leerprobleem niet adequaat is, en dat het onderwijs aan andere leerlingen ook in het gedrang komt."

Volgens *Van den Broeck* gaat het in het M-decreet niet enkel om het recht van een kind om gewoon onderwijs te volgen, maar ook om de plicht (verplichting) van de ouders om hun kind naar het gewoon onderwijs te sturen. Met het M-decreet wordt het *Buitengewoon Onderwijs* niet enkel Buitengewoon, maar ook de uitzondering. 1 van de 15 vragen op de website *Onderwijs* luidt: overigens "Waarom 'moet' mijn kind zoveel mogelijk in het gewoon onderwijs blijven?" Moeten?

Van den Broeck wees ook op de uitvoeringsproblemen: "In het M-decreet is er b.v. bepaald dat er niet langer een diagnose nodig is voor het krijgen van zgn. 'redelijke aanpassingen'. Hoe kan een school dan weten welke leerlingen in aanmerking komen voor dergelijke maatregelen?" Hij wees er verder ook op dat de zorgcoördinatoren nu nog meer met vergaderen bezig zijn en zich nog minder inlaten met de begeleiding van de zorgleerlingen.

Prof. Wouter Duyck (UGent) stelde enkele maanden geleden: "Ik ken (bijna) niemand in het onderwijsveld die het M-decreet een goed decreet vindt. Het M-decreet is een uiting van naïef egalitarisme waardoor kwetsbare kinderen met bijzondere noden gedifferentieerde hulp zullen missen." We beluisterden het voorbije jaar weinig succesverhalen en ook de 'hardliners' lieten weinig van zich horen.

Op basis van een bevraging bij leidinggevenden (zie volgende bijdrage) en van de vele getuigenissen in de volgende bijdragen, kunnen we opmaken dat de balans van 1 jaar M-decreet heel negatief uitvalt. Het is dan ook jammer dat minister Crevits de evaluatie nog een tijdje uitstelt en niet bereid is om het decreet dringend en grondig bij te sturen.

Leidinggevend en onderwijs heel kritisch over M-decreet Resultaten VLVO-bevraging bij leidinggevend en - juni 2016 Minister Crevits repliceert dat conservatieve onderwijzers nog vastzitten in deficit-visie

1 VLVO-bevraging & reactie van minister

In het verslag van een bevraging bij leidinggevend en in het onderwijs door VLVO, Vereniging Leidinggevend Vlaams Onderwijs, van juni 2016 lezen we o.a.: *“Veel inclusiekinderen zitten niet op hun plaats in het gewoon onderwijs en de gewone leerlingen zijn hier ook de dupe van. De ondersteuning die scholen krijgen in het kader van het M-decreet is ook ondermaats.”*

De bevraging bevestigt de gangbare kritieken die wij, veel onderwijzers en enkele leden van de commissie onderwijs al herhaaldelijk formuleerden. Ook in de volgende bijdrage over het *Lifestream-flopdebat Klasse over M-decreet* en in de andere bijdragen zullen die basiskritieken steeds weer geformuleerd worden. .

In punt 2 geven we een overzicht van de conclusies van de VLVO-bevraging. Vooraf publiceren we een ontwijkende en beschuldigende reactie van minister Hilde Crevits op de kritiek van de leidinggevend en (brief van 24 juni). Ook dit keer vindt Crevits dat de praktijkmensen er verkeerde en conservatieve opvattingen op nahouden, niet echt openstaan voor inclusief onderwijs en nog steeds vertrekken van een deficit-visie, van tekorten en problemen van leerlingen. Een verkeerde visie volgens haar en volgens de officiële inclusie-ideologie.

Crevits antwoordde: *“Uit uw bevraging blijkt dat nog te veel mensen inclusie voor de betrokken leerling geen positief verhaal vinden omdat men vanuit een perceptie van falen blijft vertrekken. Op dit punt is een verandering in denken essentieel. Elke leerling moet ontwikkelingskansen krijgen en succeservaringen kunnen opdoen, maar dit hoeven niet noodzakelijk steeds dezelfde succeservaringen te zijn omdat kinderen, mogelijkheden, talenten verschillen.”*

Crevits en haar M-decreet-ambtenaren leggen meestal de schuld bij de verkeerde perceptie van de leerkrachten en directies, bij hun verkeerde visie op wat kinderen moeten leren op school. Indirect drukken ze ook uit dat het kunnen volgen van het curriculum al bij al niet zo belangrijk meer is.

Crevits voegt er aan toe dat inclusie best haalbaar is en dat ook de nodige expertise voorhanden is: *“Daar ligt net de uitdaging om dat verhaal meer kansen te geven vanuit de expertise die er al in veel scholen en lerarenteams gewoon onderwijs aanwezig is.” Daartoe willen we vanuit de overheid bijdragen en condities creëren. Door samenwerking kansen te geven, met CLB, met pedagogische begeleiding, met collega’s uit het buitengewoon onderwijs.”*

2 Kritiek vanwege leidinggevend en

*Wat vooral doorklinkt in de opmerkingen is een bijzonder grote bezorgdheid: zit het kind hier wel op zijn plaats? Wat als het toch nog (terug) naar het buitengewoon onderwijs moet? Hoe moet een kind zich voelen als het telkens geconfronteerd wordt met zijn falen? Hoe kan een kind met een moeilijk gedrag functioneren zoals het hoort in een klas van 26? Is het M-decreet geschreven voor de kinderen of voor de ouders? Deze en vele andere vragen en bezorgdheden komen telkens terug ...

*Het blijft bijzonder moeilijk om in een klas van 20 à 25 leerlingen de nodige zorg te bieden aan kinderen met problemen. Extra ondersteuning is ook niet beschikbaar binnen het reguliere lestijdenpakket.

*De leerkrachten zijn bezorgd zowel om de leerlingen met een beperking als om de rest van de klas. Ze vragen zich af of ze alle kinderen in die (meestal grote) klasgroep kunnen geven waar ze recht op hebben. Bovendien is het zo dat inclusie voor veel kinderen niet de beste oplossing is.

*Uit de antwoorden blijkt wel dat communicatie vooraf met de betrokken en de andere ouders problemen kan voorkomen

*Wat de mensen ook enorm stoort is dat de ondersteuning voor een dergelijk ingrijpend decreet absoluut ondermaats is. Zowel gewoon als buitengewoon onderwijs ondervinden een zeer zware belasting.

*Ook de prewaarborgregeling loopt scheef. En de bevrozing van de GON-middelen geeft niet het verwachte resultaat. Er is enorm veel goede wil maar enkel met goede wil komen we er niet! Overheid, zorg a.u.b. voor ‘middelen’!

*Kinderen met gedragsproblemen worden als 'stoorzender' ervaren, zeker als er verbale of fysieke agressie aan te pas komt. Vooral ook het feit dat kinderen met een gedragsproblematiek niet meer kunnen inschrijven zonder diagnose, dat de wachtlijsten in de kinderpsychiatrie ellenlang zijn en dat (zogenaamde) zelfstandige hulpverleners overal hun diensten aanbieden, baart de leidinggevenden zorgen.

*Het *zorgteam wordt te zwaar belast*. Dit komt niet ten goede van de andere, vaak ook zorgbehoevende, leerlingen. Te veel tijd gaat ook naar overleg en verslagen. Elk kind heeft recht op de nodige zorg, leerkrachten willen graag zorgen voor elk kind maar de tijd en de omkadering zijn duidelijk te miniem.

*Veel kinderen die normaal naar BuSO zouden gaan, komen in 1B s.o. terecht waardoor de druk op die afdeling merkelijk verhoogt.

*Uit de bedenkingen die de respondenten formuleerden, kunnen we opmaken dat er vaak ook vóór het M-decreet al leerlingen met allerhande beperkingen werden ingeschreven. (Hiermee houdt ook het M-decreet geen rekening.)

*Uit de antwoorden blijkt duidelijk dat de CLB's noch tijd noch middelen hebben voor een degelijke ondersteuning op de klasvloer. Ze kennen vaak wel de reglementering maar volgen de echte problematieken niet altijd op.

*De ondersteuning van PBD en CLB kan de problemen onvoldoende oplossen, elk IAC (individueel aangepast curriculum) is een moeilijke zoektocht.

*Er zijn ook te weinig competentiebegeleiders. Vooral ook op de klasvloer is hier te weinig ondersteuning te vinden. Wat opvalt in de antwoorden is dat de info van PBD en CLB vaak tegen-strijdig zijn.

*Hier en daar kunnen scholen een beroep doen op de prewaarborgregeling maar lang niet overal. GON - en ION-begeleiders doen hun best maar hebben per school/leerling een te beperkte tijd. Er weerklinkt dan ook op veel plaatsen een roep om meer ondersteuning. Een beperkt aantal basisscholen kunnen genieten van de prewaarborgregeling, secundaire scholen niet.

*Enerzijds wordt GON-begeleiding als positief ervaren, anderzijds vindt men 1 of 2 uur in de week al te weinig. De regels worden blijkbaar ook nogal rigide toegepast zodat sommige leerlingen die vorig jaar wel recht hadden op GON nu uit de boot vallen.

*Opvallend is dat verschillende respondenten aangeven dat door herverdeling of gebruik van SES- of zorglestijden de zorg voor de andere kinderen beperkter wordt. Er zijn onvoldoende middelen voorhanden om kinderen met beperkingen op te vangen in het gewoon onderwijs.

*Er komt bij de leerlingen van het M-decreet heel wat extra verslagwerk aan te pas. Ook de overlegmomenten vragen veel tijd en organisatie. De vraag stelt zich ook wanneer al die contacten en vergaderingen moeten plaatsvinden ...

Bijlage 2 : M-decreet Nederland: amper 3 procent van de leraren heeft na 2 jaar nog vertrouwen in 'passend onderwijs' (AD, 23 juni). Resultaten van DUO-bevraging.

Leerkrachten vinden dat er te weinig geld en expertise is. Problemen blijven bestaan en de werkdruk is hoog. Ook op basisscholen voelen de leerkrachten dat ze tekortschieten. Daar stelt 86 procent van de juffen en meesters dat ze zorgleerlingen niet genoeg kunnen helpen. En die extra hulp gaat ten koste van de rest van de klas.

Het aantal leraren op het voortgezet onderwijs dat zegt niet genoeg tijd en energie te kunnen steken in zorgleerlingen is verdubbeld. Tegelijkertijd gaat ook daar de extra aandacht voor deze leerlingen ten koste van de rest van de klas. 91 procent van de docenten in het voortgezet onderwijs zegt te weinig tijd te hebben om zorgleerlingen goed te kunnen helpen. Het gaat bijvoorbeeld om leerlingen met autisme, adhd of een lichamelijke handicap. Vorig jaar was dit nog 47 procent.

Ook geeft 78 procent van de leraren voortgezet onderwijs aan dat er door die extra zorg minder tijd overblijft voor de rest van de klas. Vorig jaar was dit 42 procent. Van de leerkrachten op basisscholen stelt 86 procent dat ze zorgleerlingen niet genoeg kunnen helpen. 75 procent zegt dat dit ten koste van de rest van de klas gaat. Slechts 3 procent van de leraren op basis- en middelbare scholen heeft nog vertrouwen in passend onderwijs. Docenten vinden dat er te weinig geld en expertise is.

Problemen blijven ook na 2 jaar bestaan en de werkdruk is hoog. De Socialistische Partij ziet het onderzoek als bevestiging dat passend onderwijs een verkeerd idee is.

M-decreet bezorgt extra taakbelasting en planlast volgens *Rapport operatie Tarra*

Minister Crevits beloofde minder planlast, maar door M-decreet e.d. neemt planlast gevoelig toe

We voorspelden vorig jaar dat tal van hervormingen tot een grotere taakbelasting en planlast zouden leiden. Uit het 'officieel' eindrapport over de *operatie Tarra* wordt bevestigd dat het M-decreet veel planlast als gevolg heeft. We citeren even.

"De implicaties van de invoering van het M-decreet zijn - omwille van de actualiteit - in quasi elke focusgroep het voorwerp van discussie. Het M-decreet wordt volgens de deelnemers te snel geïmplementeerd. De gevoerde communicatie stroomt onvoldoende door en biedt te weinig informatie over de concrete gevolgen.

*Er zijn vragen over de concrete implicaties op het vlak van de middelen en meer bepaald over de waarborgregeling. Men vraagt dat de invoering van het decreet zou gepaard gaan met meer ondersteuning en dit vooral via extra omkadering in het basisonderwijs.

*Er heerst bij leerkrachten en schoolleiders heel wat onzekerheid over de vereisten om leerlingen naar het buitengewoon onderwijs door te verwijzen. Decretaal is bepaald dat dit via een 'gemotiveerd verslag' moet gebeuren. Ter ondersteuning van scholen hebben onderwijskoepels, overheid, vakorganisaties en de CLB-sector samen sjablonen en schrijfwijzers gemaakt. Uit de focusgroepen bleek echter dat dit ook als planlast ervaren werd.

*Ook betreurde men de beperkte geldigheid van dit gemotiveerd verslag (twee jaar, na twee jaar moet opnieuw bekeken worden of het kind al dan niet in het b.o. kan blijven.) Tot slot zorgt de term 'gemotiveerd verslag' tot heel wat verwarring bij ouders van leerlingen: het is voor hen niet duidelijk dat het gemotiveerd verslag eigenlijk het attest van doorverwijzing zelf is.

*Ook de toenemende bewijslast met betrekking tot remediëring wordt als een vorm van planlast aangegeven, net als de onhaalbaarheid van remediëringscontracten en de grenzen aan differentiatie in een klas.

*De beperktheid van de GON-middelen en de onzekerheid over de toekenning ervan worden aangekaart. De complexe procedure om deze GON-

middelen te verwerven zowel wat de formaliteiten betreft (GON-formulieren, het gemotiveerd verslag) als het intens overleg met alle betrokken actoren dat hiermee gepaard gaat, wordt als taakverzwarend aangehaald.

Bijlage 1 : Ik kan mijn leerlingen niet geven wat ze nodig hebben (Het Nieuwsblad 12 januari 2016)

'Officieel' loopt alles goed met het M-decreet. De werkelijkheid ziet er na enkele maanden al anders uit en dat zal de komende jaren nog veel erger worden. 30 kinderen in de klas, negentien met een leerstoornis. Tien van de dertig leerlingen hebben een diagnose van leerstoornis of beperking, en ook voor negen andere moet ze aangepaste maatregelen nemen. "M-decreet is een compleet foute evolutie", vindt Juf Sarah. De moeilijke leerlingen tellen voor twee of drie. Ik kan niet alle kinderen geven wat ze nodig hebben. Ik kan niet overal tegelijk zijn. Dat is heel demotiverend. Maar Sarah stelt zich in de eerste plaats de vraag of haar leerlingen wel gelukkig zijn met de situatie. "Hoe is het met een kind met ADHD om in zo'n grote klas te zitten? Hoe is het voor een zwakbegaafde om naast een hoogbegaafde te zitten? Niet goed, denk ik. Ze vergelijken zich steeds met elkaar." De school betaalt met het geld van de werkingstoelagen een half-time extra-leerkracht. Maar daar hangt een prijskaartje van 12.000 euro aan vast. Een compleet foute evolutie, vindt juf Sarah. M-decreet is een regelrechte wurggreep."

Bijlage 2: Noodkreet van radeloze moeder Leen Gevers: geen aandacht voor kleuters met grote problemen

Dag vriendelijk M-decreet. Waarom staat er geen luikje in jou: voor kindjes van peuter naar kleuter. Die nog niet naar school gaan, en waar gewoon kleuteronderwijs een nachtmerrie zou zijn. Waar we al van weten van in het eerste levensjaar, dat je ze als ouder nooit naar de school kan doen die 5 min van je deur is. Waarom word er voor hen niets duidelijk voorzien in het M-decreet? Want je bent toch zo lief en vriendelijk. Je hoort er toch ook te zijn voor deze kinderen niet? Waarom moet het een hel zijn voor de ouders? Om hun peuter een kleuter te laten zijn? Mijn boodschap aan het M-decreet wil je alsjeblief ook denken aan deze kindjes en hun ouders? Dat zou super zijn. Want nu vechten we tegen iets dat zo toch niet moet zijn. Dit zou geen extra strijd mogen zijn die de ouders moeten aan gaan. (op blogspot.com)

Lifestream-flopdebat Klasse over M-decreet: juni 2016: scherpe kritiek

Kritische reacties van leerkrachten, enkele ouders, CLB-adviseurs ...

In de studio van het overheidstijdschrift *Klasse* werd tijdens het zgn. 'lifestream-debat' van eind juni 2016 de stand van zaken van het M-decreet toegelicht door een kabinetsmedewerkster en een M-decreet-begeleider van het GO!. De Klasse-moderator legde ook een aantal vragen ter beantwoording voor en de luisteraars konden reageren op de website van Klasse. Uit volgend overzicht van de reacties zal blijken dat de respondenten - veelal leerkrachten - zich uiterst kritisch uitspraken over het M-decreet en over het verloop van het Klasse-debat. Op de meeste vragen van de praktijkmensen werd ook niet gereageerd.

**Christa Bonny:* Wat een verbloemde voorstelling van M-decreet vanwege twee experts in de Klasse-studio. **Inge Vander Massen:* Jullie zijn volgens mij gewoon twee theorie mensen die het zogezegd goed begrijpen en kunnen dicteren. Waar is jullie praktijkervaring? **Sofie Baert:* Mooie theorie en praktijk liggen weer ver uit elkaar.

**Mike Verhaeghe:* Het M-decreet is een bijzonder triestige zaak voor de betrokken leerlingen en bovendien worden kritische geesten de mond gesnoerd. Het inleidend filmpje en dit debat is daar een mooi bewijs van. **Raf Feys:* M-decreet is vaag en is improvisatie. Dit leidt tot allerlei problemen en controverses. De Ontwrichting van gewoon en buitengewoon onderwijs en de nefaste gevolgen zullen elk jaar groter worden. **Evy Buelens:* Hadden ze niet beter eerst goed nagedacht, vervolgens uitproberen in enkele scholen en evalueren? Het pushen op korte termijn zorgde voor veel onzekerheid bij ouders en scholen. *David Patteet:* Het M-decreet werkt gewoon niet. En de leerling is er het slachtoffer van. Te weinig tijd en plaats om dit hier uit de doeken te doen. **Raf Feys:* Stop a.u.b. met het verdoezelen van de echte problemen! **Evy Buelens:* Debat? salespraat! **Vera Vandersteen:* Stop dit debat. *Raf Feys:* Typisch Klasse: debat zonder klasse. Klasse= enkel stem van overheid! Doe eens een bevraging bij de leerkrachten!

**Sofie Baert:* Wat met leerlingen die een klein duwtje nodig hebben om alles goed te kunnen volgen? Zij krijgen nu niet voldoende aandacht meer! *Marjolein Magnus:* Het evenwicht in de zorg is

inderdaad zoek. Kinderen met extra zorg vallen uit de boot door de zware zorggevallen. Zo jammer, want het gaat ten koste van veel andere kinderen die beter geholpen kunnen worden. **Jeroen Reumers:* Ik krijg vaak het gevoel dat ik als onderwijzer meer 'zorg' dan 'onderwijs' biedt.

**Sofie Baert:* Waarom moeten we wachten tot een kind volledig crasht voor we mogen doorverwijzen naar het b.o.? Recht op het gewoon onderwijs is in sommige gevallen een plicht geworden. **Raf Feys:* Kunnen kleuters nu na het kleuter rechtstreeks naar basisaanbod? Nee, ze moeten blijkbaar nog steeds eerst wegwijnen in het gewoon onderwijs? Crevits draait steeds rond de pot over die kwestie.

**Cindy Vande Weghe:* Onze ervaring is: CLB heeft op zijn eentje alle beslissingsrecht, ongeacht wat wij, school, autismebegeleiding en kinderpsychiater ... al 3 jaar zeggen. We hadden niet te kiezen, het is en wordt 'gewoon onderwijs' volgend schooljaar (1ste middelbaar). Antwoord CLB : "dat moet van minister Crevits". En mocht het volgend schooljaar dan echt niet lukken na een paar maanden, hebben we zelfs geen plan B .

**Anneke Bosman* repliceert: "Ik weet het. Hier kregen wij -morgen exact 1jaar geleden- tijdens een eerste gesprek met de school en CLB meteen te horen dat GON geen optie was voor mijn zoon die in maart de diagnose kreeg van ASS maar al sinds september zat te verkommeren in de klas. Wij hebben dan maar naar de minister gemaild en alle volksvertegenwoordigers. Uiteindelijk is een klacht bij het centrum voor gelijke kansen de oplossing geweest. Maar we hebben er wel bijna 3 maand dag en nacht mee bezig geweest. **Cindy Vande Weghe:* Tja, ze hebben ons gezegd dat als het niet lukt, hij dan 'op een wachtlijst komt' tot hij ergens anders aso kan volgen, maar dat kan eender waar zijn dan. En mocht hij dan naar een type 9-school 'mogen', dan zit die toch al vol tegen dan, want daar zijn ook wachtlijsten. Dus moet hij dan sowieso blijven sukkelen tot het einde van het schooljaar.

**Joris Van Beckhoven:* Ik heb een klas met 13 leerlingen en in totaal 25 stoornissen. Ik krijg ZERO begeleiding of ondersteuning. 3 v.d. 13 krijgen 1 uur

per week GON, da's alles. Waar blijven al die extra begeleiders? Waar blijft al die expertise? Waar blijven die honderden begeleiders die vorig jaar werden getraind? Waar blijft *alles* wat ons werd beloofd inzake alles wat nodig is om dit op te vangen? StiCorDi doen we al tientallen jaren. Maar ik herhaal: 25 hulpnoden in een klas van 13 ln: hoe kun je realistisch verwachten dat ik dat kan? Dank je, beste allen die mijn tussenkomst steunden. Ik stelde dezelfde vraag in februari vorig jaar ook al in een debat in De Zevende Dag. Ik blijf dezelfde vraag via alle mogelijke kanalen herhalen, maar tot nu toe heb ik, en hebben mijn collega's op mijn school en overal te lande, er nog *niks* van gezien. We moeten, *moeten* echt blijven schreeuwen om ondersteuning, want vanzelf komt die er duidelijk nooit.

**Joke Van Haeren:* Na 18 jaar les geven in het b.o. ben ik fier op de sterkte van mijn school, op wat mijn collega's dagelijks presteren met de kinderen. Ik ben overtuigd van de sterktes van het buitengewone onderwijs. Ik merk ook dat massa's collega's nu schrik hebben om hun job, die ze zo graag doen, op termijn te verliezen. Ik zie ook dat men in het gewone onderwijs met toch zeer grote klassen en kleuterklassen vaak niet meer weet waar eerst te beginnen. Differentiëren naar boven toe, naar onder toe, eindtermen halen, nog enkele leerlingen met aangepast curriculum, als je pech hebt nog enkelen met een gedragsprobleem er bij, enz. In een groep van 30 tot 32 is dit een huzarenstukje. Petje af voor alle collega's in onderwijs die het beste uit hun leerlingen proberen te halen. Maar naast de bergen papierwerk zich ook nog in alle mogelijke bochten moeten wringen om de kinderen te kunnen geven wat ze verdienen.

**Sandra Van Heffen:* Het buitengewoon onderwijs wordt ontwricht. Voorbeeld van een Buo lager: van 190 kinderen 5 jaar geleden naar 113 leerlingen nu. En een aantal personeelsleden weten voor de grote vakantie niet of ze nog werk hebben omdat de uren GON uiteindelijk pas op 1 oktober verdeeld worden. (NvdR: Deze afslanking zal zich ook nog minstens de volgende 5 jaar verder zetten.) **Huybrechts Wendy:* Waarom zien mensen bewust niet in dat de leerlingen vaak het dubbel aan kansen krijgen in het buitengewoon onderwijs? Gratis logo, kiné, ergo, ... Kleine groepjes, extra aandacht, weinig verdeelde aandacht. **Robbie Courtens:* Jaren werkt men in het Buitengewoon onderwijs keihard om het TABOE rond buitengewoon onderwijs weg te werken... bedankt M-decreet, alle werk voor niets.

**Melissa Van de Velde:* Als school moet je aantonen dat de noden van een bepaalde leerling 'disproportioneel' zijn voor jouw school vooraleer ze kunnen starten in het buitengewoon onderwijs. Maar wat is dit? Wanneer zijn maatregelen disproportioneel? Hoeveel kan een leerkracht aan met zoveel kinderen (met elk hun noden) in een klas? **Vera Vandersteen:* een adhdkind, een dyslexiekind, een hoogbegaafd kind, een dyscalculiekind.....en dan nog heel wat andere kinderen in 1 klas en dit voor 1 leerkracht? *

**Christa Bonny* Ik heb al jaaren kinderen met een laag IQ in mijn 5de leerjaar... dus al jaren BO in het gewoon onderwijs. Of nu eindelijk deze leerlingen effectief doorsturen naar het BO? **Inge Vander Massen:* Werk zelf in onderwijs en echt heel diep ontgoocheld in heel het systeem. **Huybrechts Wendy:* Ik denk dat de GO!-scholen al heel ver stonden op vlak van zorg voor kinderen met noden, maar kinderen met echt wel zeer beperkte mogelijkheden in een klas met nu al reeds een gevarieerd publiek is zeer zwaar. Waar is dan het welbevinden en de draagkracht van de oh zo enthousiaste en creatieve hardwerkende leerkracht?

**Raf Feys:* De twee 'experts' in de studio pakken uit met goedkope clichés over differentiatie, doorbreken jaarklas, 2 leerkrachten voor klas ...en dit zou dan volgens hen bijna alle problemen oplossen. **Alain Himpe:* Sinds wanneer is er ruimte en zijn er lestijden in het gewoon onderwijs om 2 leerkrachten in 1 klas van 20 leerlingen te plaatsen? **Melissa Van de Velde:* met 2 voor de klas? Alsof elke school die middelen heeft! **Raf Feys:* M-decreet-begeleider in studio ziet het al te simplistisch. Hij vindt dat er niet per se speciale maatregelen en zorg voor inclusie-leerlingen nodig zijn. Het is volgen hem heel simpel: *individuele maatregelen die normaal voor zorgkinderen voorzien zijn, niet individueel toepassen op inclusie-leerlingen, maar voor alle leerlingen tegelijk gebruiken!* Wat kraamt die M-decreet-begeleider toch uit! Hij pleit ook voor totaal ander onderwijs als wondermiddel. **Annelies Vaneechoutte:* Differentiatie klinkt mooi. Maar als leraar 'onzeker' voor de klas staan, elke dag iets moeten doen wat je nog nooit hebt gedaan, is stresserend. Stevenen we niet af op nog meer burnouts?

**Sandra Van Heffen:* De mensen in de pre-waarloos van uit het b.o. zijn vaak niet de mensen met de meeste ervaring, maar mensen die boventallig werden of tijdelijk waren. Daar zouden net de sterkste mensen uit het BuO moeten staan! *

Raf Feys: Waarborgregeling is niet echt effectief, maar kan ook niet effectief zijn. Personeelslid uit b.o. moet zich verplaatsen naar meerdere scholen en kan vaak niet begeleiden vanuit zijn specialiteit als logopedist, kinesist, orthopedagoog ... Enkel leerkrachten begeleiden haalt ook al te weinig uit. **Veerle Konings:* En wat met leerkrachten buitengewoon onderwijs die expert zijn in één bepaald type. Die worden ook verwacht expertise te geven voor andere type-problemen. **Sofie Baert:* met alle respect, maar expertise vanuit het BO vraagt toch enkele jaren ervaring!

**Ergotherapeute Liesbeth De Backer:* Voor een kind met een 'stoornis' zijn de sticordi-maatregelen niet voldoende, individuele begeleiding op verschillende gebieden is noodzakelijk. **Sandra Van Heffen:* Geef de inclusie-leerlingen de paramedische uren mee die nu verdwijnen in het Buo, zo kunnen scholen deze uren gebruiken om para's in te schakelen. (Nu moeten de ouders een beroep doen op externen en er zelf financieel voor opdraaien.)

**Sofie Baert:* Waarom hebben de mensen van het CLB alleenrecht om te beslissen over een overstap of niet? Zij kennen de kinderen het minste en moeten ook niet met de kinderen werken! **Evelien de Waele (CLB-adviseur):* CLB wordt inderdaad vaak met de vinger gewezen. Wij proberen ons werk zo goed mogelijk te doen, maar de richtlijnen zijn niet altijd even duidelijk. We probeerden inderdaad de nieuwe regelgeving strikt te volgen, en plots hoeft het dan toch niet zo strikt. Hoe vinden wij onze weg hierin? Op deze manier is het erg moeilijk om professioneel over te komen, vooral door de voortdurende wijzigingen... Communicatie rond deze wijzigingen verloopt daarenboven ook niet zo vlot. (NvdR: CLB's kregen b.v. tegenstrijdige berichten over vraag of kinderen rechtstreeks naar basisaanbod kunnen of eerst in het gewoon onderwijs moeten wegwijzen.)

**Sofie Lenaerts* Ik heb moeten ijveren, strijden en smeken om mijn dochter dan toch naar een type 4 met type 2 ondersteuning te kunnen brengen, want die CLB-adviseur wou ineens alleen nog type 4, terwijl mijn dochter motorisch niet vooruit zal gaan, enkel mentaal is er nu nood aan vooruitgang.

**Barbara Drieghe:* Ik hoor CLB-medewerkers ook zeggen: 'Geen GON meer voor kinderen met een IQ boven 60.' De communicatie met CLB's blijft vaak stroef lopen. Niet iedereen zit op dezelfde golf-lengte! **Veerle Konings:* Als CLB's geen GON

(kunnen) uitschrijven voor kinderen met een zorgbehoefte, dan krijgen we als GONbegeleider ook geen uren om het kind en dus ook de school te ondersteunen, of het nu kind- of teamgerichte ondersteuning is. Hoe krijgen we dan onze expertise in de scholen die het nodig hebben?

**Johan De Kimpe:* Minder leerlingen in het buitengewoon onderwijs betekent effectief een besparing, want zo een leerling kost de overheid 3x meer dan in het gewoon onderwijs – en ook meer werkings-toelagen. (Zo spaarde minister vorig schooljaar 1 miljoen euro uit.)

**Sofie Baert:* Leerkrachten doen al enorme wonderen in een klas! Maar moeten we verwachten dat het octopussen worden! Ze komen toch wel handen te kort! Brussel weet te weinig hoe het er echt aan toe gaat in de klas!! **Sandra Van Heffen* (als reactie op stelling dat men GON-systeem zal herwerken): onze kinderen hebben geen tijd om een jaar geduld te hebben terwijl jullie uitzoeken hoe het GON-verhaal herschreven kan worden

**Delila Denivelle:* Bij ons wel mooie verhalen, maar vooral ook leerkrachten die uitgeput geraken en afsterven op een burn-out. Leerkrachten die zelf aangeven dat ze het werken aan dit tempo geen 5 jaar volhouden? Waarom inzetten op leerkrachtenbegeleiding als de noden van de kinderen individueel zijn en de juf maar 2 handen heeft?

**Marjan Putman:* Wanneer krijgen we mensen om ons te ondersteunen in klas? **Magali Monnart:* op onze school is al aanwezig zoco/psycholoog, leerkracht/logo, 2x leerkracht Bao+ BuBao, directie+ Banaba zorgverbreding (6/10 leerkrachten met 2de diplo-ma!) en toch lopen we vast omdat we soms gewoonweg handen tekort komen. 33% van onze leerlingen in het lager hebben leerachterstand en 90% zijn AN. **Lief Nauwelaerts* Een serieuze vraag: hoeveel uren is nu voorzien extra binnen de school (zorgcoördinator)? Pak voor een gemiddelde basisschool van een 13-tal klasjes?? (Weinig!)

**Suzy Damman:* HGW is decretaal bepaald voor het buitengewoon onderwijs, maar ik vermoed dat dit ook de manier van werken zal moeten worden in het gewoon onderwijs, zeker voor de "zorgkinderen". Hiervoor zijn *middelen* nodig, met name mankracht en expertise en ervaring. Waar blijven ze? Ze zijn hoogdringend nodig want de leerlingen en leerkrachten die nu dreigen te verdrinken hebben geen tijd meer!

**Veerle Konings:* Worden wij als GON--begeleiders ook bijgeschoold om andere invulling van onze job te doen? Jammer dat we pas op 1 oktober weten hoeveel uren begeleiding we mogen/kunnen aanbieden. Onze beste gonbegeleiders hebben dan helaas al lang geen uren meer en zien zich gedwongen om ander werk te zoeken, wegens sterke daling uren in type 4. Als CLB's geen GON (kunnen) uitschrijven voor kinderen met een zorgbehoefte, dan krijgen we als gonbegeleider ook geen uren om het kind en dus ook de school te ondersteunen, of het nu kind- of teamgerichte ondersteuning is. Hoe krijgen we dan onze expertise in de scholen die het nodig hebben?

(Inclusieleerlingen hebben geen recht op gratis logopedie e.d. op school. De ouders moeten veelal een beroep doen op externe instanties en daarvoor ook betalen.)

**Iris De Rocker:* Er zijn vaak te weinig (financiële) middelen om elke leerkracht te ondersteunen, terwijl die vraag er wel is. Waarom ook geen (of meer) vaste plaatsen voor logopedisten in het onderwijs? Ik ben zelf logopedist en werk zielsgraag met kinderen met extra noden.

**Raf Feys:* Waarom enkel een Klasse-debat met twee voorstanders in de studio die alle problemen verdoezelen. Enkel goednieuwsshow van twee propagandisten van het M-decreet! Kritiek wordt weggemoffeld. **Kirsten Thoen:* Dit is inderdaad geen echt debat. *Machteld Van Impe:* Magertjes, zonde van mijn tijd...

**Sofie Baert:* jammer dat hier te weinig ingegaan wordt op de bezorgdheden van het werkveld! Kom a.u.b eens meer in de klassen!

**Vera Vandersteen:* Blablabla..... Inderdaad dit was geen debat. Laat mensen aan het woord die echt betrokken zijn. **Johan De Kimpe:* De goednieuws-show die we hier live kunnen volgen, lijkt niet echt helemaal te kloppen met alle pijnpunten die hier in een razend tempo op de website volgen. **Sandra Van Heffen:* Zien jullie nu niet in dat jullie niet kunnen blijven doen alsof alles o.k. is, als je deze reacties leest?

M-decreet: Persbericht Oudervereniging VCOV over manklopend GON - 20 juni 2016 :

“Want een bril pak je na 2 jaar toch ook niet af?”

Sinds begin dit schooljaar is in ons onderwijs het M-decreet in voege. Dit betekent dat meer leerlingen met een beperking of een specifieke onderwijsbehoefte, in het gewoon onderwijs schoollopen. Voor deze leerlingen is er zogenaamde GON-begeleiding mogelijk: een personeelslid van een school voor buitengewoon onderwijs biedt ondersteuning in de school voor gewoon onderwijs.

GON (of geïntegreerd onderwijs) bestaat al langer, maar met de ingang van het M-decreet dringt er hervorming zich op. Volgend schooljaar komen er al een aantal overgangsmaatregelen om zo uiteindelijk te landen bij een hervorming op lange termijn. Naast wijzigingen over de toekenning van de middelen, werd alvast bekend dat de GONondersteuning flexibeler zou ingezet kunnen worden. Ook zou naast de ondersteuning van individuele leerlingen, meer ingezet worden op competentieverhoging binnen het schoolteam. Vandaag is de nood aan GON veel groter dan het aanbod. Veel leerlingen hebben specifieke onderwijsbehoeften die niet volledig door de school zelf ingevuld kunnen worden. De GON-begeleiding betekent voor hen een wereld van verschil. Ook stellen we in vraag dat GON enkel kan mits officiële, medische diagnose (behalve voor leerlingen van het type 'basisaanbod' en type 2 - leerlingen met een verstandelijke beperking).

Vandaag gaat GON over 1 tot 4 eenheden per week, naargelang de ernst van de beperking. We kunnen hier vragen bij stellen, maar wat prangender is, is de regel van 2 schooljaren per onderwijsniveau. *Een kind dat een bril nodig heeft, neem je die na 2 jaar toch ook niet af?* In sommige gevallen volstaat tijdelijke ondersteuning wel, dan is het goed dat de GON (even) stopgezet kan worden. Ondersteuning van de leraren GON-begeleiding kan bestaan uit ondersteuning van de leerling, ondersteuning van de ouders (bijv. in de communicatie met de school) en ondersteuning van de leraren. Vanaf volgend schooljaar zou meer op deze laatste vorm ingezet worden. Uiteraard is het goed dat leraren versterkt worden in het omgaan met specifieke onderwijsbehoeften, maar bij ouders leeft toch de zorg dat de ondersteuning niet meer terecht komt bij de leerling zelf.

P.S. Ook binnen de commissie onderwijs was er het voorbije jaar veel discussie over het GON

Problemen met radicaal inclusief onderwijs en hardliners: veel inclusieleerlingen die niet thuishoren in gewoon onderwijs

Commotie rond Maxim met syndroom van Down, duidelijk standpunt van Kathleen Krekels (N-VA), maar struisvogelopstelling minister Crevits en onderwijskoepels. Hoofdredacteur Tertio: *Wie buitengewoon onderwijs volgt, wordt volgens de inclusie-ideologie blijkbaar het volwaardige leven ontzegd!*

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Probleemstelling

De commotie eind mei 2016 rond het feit dat een Schotense school besliste dat het voor leerling Maxim met het *Syndroom van Down* (9 à 10 jaar en nog op niveau van kleuter) geen zin had om hem na het eerste leerjaar nog langer gewoon onderwijs te laten volgen, illustreert vrij goed de problemen met de interpretatie van het al te vage en dubbelzinnige decreet, met de struisvogelopstelling van minister Crevits & van de onderwijskoepels, met de radicale inclusie-ideologie van de hardliners, GRIP, gelijkkan-sencentrum Unia, ...

Ook het feit dat minister Crevits geen standpunt innam in deze kwestie en het niet opnam voor de school is veelbetekenend. Tijdens het parlementair debat van 1 juni vonden Caroline Gennez (Sp.a) en *Elisabeth Meuleman* (Groen) dat de weigering van Maxim een echte schande was. Minister Crevits antwoordde ontwijkend: *"Het M-decreet is nu acht maanden effectief van kracht. Ik vind dat er op het terrein schitterend werk te vinden is. Ik heb daar bijzonder veel appreciatie voor. Maar op gezette tijdstippen duiken een aantal startmoeilijkheden op. We hebben de verhalen in de kranten gelezen. Ik kan geen uitspraken doen over die individuele dossiers. Het is wel zo dat als ouders plots te horen krijgen dat er voor hun kind geen plaats meer is, ze daar een gesprek met de school en het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) over kunnen vragen en zelfs een procedure kunnen starten omdat ze een en ander betwisten."* Er kwam ook geen reactie vanuit de onderwijskoepel(s) - ook dat zegt veel. *Lieven Boeve* vond het blijkbaar niet belangrijk om de school en de leerkrachten te steunen.

We onderschrijven het standpunt van de school (zie punt 2). We zijn het absoluut niet eens met de inhoud van de open brief van de ouders van Maxim en met de reactie van GRIP (punt 3) en vele anderen, die vonden dat de school ten onrechte Maxim afwees en dat die afwijzing in strijd was met het M-decreet. Dit rekbare decreet heeft jammer genoeg de indruk gewekt dat leerlingen slechts heel uitzonderlijk buitengewoon onderwijs mogen volgen. We betreuren dat minister Crevits en de

onderwijskoepels zich eens te meer op de vlakke hielden. We hadden ook steun voor de leerkrachten vanwege de onderwijsvakbonden verwacht.

In de brief van de school lezen we dat de school de voorbije jaren financiële inspanningen deed om uit eigen middelen extra begeleiding te betalen voor Maxim. Dit gebeurt ook op veel andere scholen. Soms zijn het ook de ouders die extra-begeleiding betalen. Ook hier gaat het o.i. om zaken die niet te dulden zijn. Voor Maxim was er ook in het eerste leerjaar 1 op 1 begeleiding. Dit is niet enkel een dure onderneming, maar betekent ook dat het vooral ging om LAT-inclusie: learning apart together, of exclusie binnen de klas.

Kathleen Krekels - N-VA, ex-onderwijzeres en lid van de commissie onderwijs - nam inzake leerlingen als Maxim wel al een paar keer een duidelijk standpunt in. Zij poneerde terecht dat inclusie enkel zinvol is voor leerlingen die het gemeenschappelijk programma kunnen volgen (zie punt 4). Jammer genoeg wordt het vage en rekbare decreet vaak veel ruimer geïnterpreteerd. De mogelijkheid van het volgen van een 'individueel aangepast curriculum' werkt dit in de hand. We hebben tijdig gewezen op die dubbelzinnigheid in het M-decreet. De hardliners blijven beweren dat ook volgens het M-decreet alle kinderen recht hebben op gewoon onderwijs.

2 School van Schoten (28 mei 2016): Maxim kan bij ons weinig opsteken

"De openluchtschool Sint-Ludgardis Schoten wenst te reageren op berichten die de media hebben gehaald omtrent haar beslissing om een leerling met het syndroom van Down na vijf jaren niet verder te begeleiden. De Sint-Ludgardisschool wenst te benadrukken dat ze voor 100% achter inclusief onderwijs staat. De school kan in deze terugvallen op een jarenlange ervaring. Reeds 20 jaren terug werden kinderen met een beperking in de school opgevangen. De voorbije vijf jaren werd de betrokken leerling met veel toewijding opgevangen en hebben de leerkrachten hem met alle beschikbare middelen zo goed mogelijk begeleid. Daarnaast zijn

er nog enkele andere kinderen met een beperking ingeschreven op onze school. Ook daarvoor worden heel wat inspanningen geleverd, zowel op het vlak van accommodatie als qua persoonlijke begeleiding.

Na vijf jaar intensieve begeleiding vanaf de kleuterschool is het de vaste overtuiging van de school dat in dit specifieke geval betere begeleiding mogelijk is voor de betrokken leerling in een omgeving die aangepaste ondersteuning en onderwijs kan bieden. Bij het nemen van deze beslissing werd niet over één nacht ijs gegaan. Er was regelmatig overleg met de ouders, het CLB en de leerkrachten en iedereen beseftte dat het geen gemakkelijk traject zou worden. Nu Maxim naar het tweede leerjaar zou gaan, voelen de leerkrachten het als een te zware belasting aan om hem verder op te vangen. Naast Maxim moeten zij 24 andere kinderen leren lezen, schrijven en rekenen.

De kloof tussen Maxim en de andere leerlingen wordt steeds groter, wat het er voor de leerkrachten niet gemakkelijker op maakt om hem bij het klasgebeuren te betrekken. Maxim heeft nood aan permanente begeleiding, één op één. De begeleiding die van overheidswege wordt toegekend blijft beperkt tot 5 uren per week. Daarnaast leverde ook de school financiële inspanningen om uit eigen middelen extra begeleiding te betalen voor Maxim. Het schoolbestuur, de directie en de leerkrachten begrijpen ten volle de impact van de beslissing en de emotie die dat uitlokt en hopen dat de verdere oriëntering van Maxim in alle sereniteit kan verlopen.”

3 Ouders Maxim & GRIP eisen inclusief onderwijs voor Max én elke leerling

“Beste leerkrachten, 5 jaar geleden startte onze zoon Maxim, met het syndroom van Down, bij jullie in de kleuterschool. En vandaag beslissen jullie dat het hier stopt. Wat een bevraging moest zijn naar wie in de volgende jaren best geschikt was om Maxim in zijn of haar klas te begeleiden draaide uit op een collectief neen. Nochtans is er in de voorbije 5 jaar nooit een probleem geweest met Maxim op school. Er is geen enkele klacht binnengekomen over Maxim. In tegendeel. Maxim ligt erg goed in de groep. Maxim volgde gewoon de lessen, leerde op zijn eigen tempo en werd eigenlijk 100% ondersteund.

Op uw vraag kwam Maxim enkel naar school als er 1 op 1 begeleiding was. 2 maal per week met ion

begeleiding, 3 maal per week met stagiaires of andere begeleiding. Halve dagen ook maar. Maxim was nooit alleen in de klas. Maxim was u nooit tot last en zou dat ook niet zijn in de toekomst. (NvdR: Maxim heeft dus nood aan 1 op 1 begeleiding = extra leerkracht. Kostenplaatje?).

Wij kozen (en kiezen nog steeds) voor inclusief onderwijs. Waarom? Eenvoudig: de maatschappij is gedifferentieerd. Maxim leert door te kopiëren, door andere kinderen te observeren en te proberen te doen zoals zij doen. Hij heeft enorme sprongen gemaakt in de laatste jaren. Wij zien dat, de zorgverantwoordelijken zien dat, uw directeur ziet dat. Maar u, voor wie het syndroom van Down nog steeds een abstract begrip blijkt, ziet geen vooruitgang. Erger nog u vreest dat er in de hogere jaren van de lagere school geen plaats is voor een “kleuter” in de klas. Dat soort opmerkingen hoorden we vaak van andere ouders met Down. Wij hadden dat nog nooit zo hard gehoord. Dat kwetst. U weet niet wat inclusief onderwijs inhoudt.

Maxim is dan wel anders op vele vlakken, maar we willen hem niet speciaal maken. In de voorbije 7 jaar hebben wij consequent deze keuze voor Maxim gemaakt. Maxim leerde tellen, rekenen, lezen, schrijven, drummen, zelfs skiën. Door uw ‘neen’ is het de eerste keer in 7 jaar dat iemand anders de keuze voor ons maakt. Uiteraard ligt de eindbeslissing bij ons. Als wij alsnog ‘ja’ zouden zeggen, kan niemand van u daar iets tegen in brengen. (NvdR: dit wijst erop hoe moeilijk het voor een school is om zelfs een leerling die weinig of geen lessen kan volgen te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs!).

Maar wij willen niet dat ons kind begeleid wordt door een team dat hem liever ziet gaan dan komen... Inclusie is steeds meer een feit en wij maken ons sterk dat wat u vandaag doet over een jaar of 10 zal worden aanzien als een misdaad. Eigenlijk is het dat vandaag al. U heeft liever dat afwijkingen van de norm in een vakje worden gestopt, een label krijgen, op een eiland worden gedropt. En daarom scheiden onze wegen hier. Schaam u. (Hans De Mondt Babs De Wacker, Open brief ouders Maxim).

GRIP, Gelijke Rechten voor iedere persoon met een handicap, toont geen begrip voor de school

“We vragen UNIA, het interfederaal gelijke-kansen-centrum, na te gaan of de rechten van deze leerling met een handicap gerespecteerd werden, specifiek

dus het recht op inclusief onderwijs. We roepen alle scholen op om het inschrijvingsrecht, zoals vastgelegd in het M-decreet, correct en serieus toe te passen. We vragen aan de minister van onderwijs om meer duidelijkheid te verschaffen omtrent het inschrijvingsrecht en aan de Vlaamse regering de nodige maatregelen te nemen om echt werk te maken van inclusief onderwijs. Het is immers duidelijk dat het M-decreet op een aantal vlakken tekort schiet, zo ontbreken nog de nodige leerlinggebonden middelen voor ondersteuning.

Noot: De ex-voorzitter van het gelijkkansencentrum *Jozef Dewitte* nam het destijds op voor kinderen als Maxim. We zijn benieuwd naar de reactie van de nieuwe voorzitter.

4 Krekels (N-VA): veel inclusie-leerlingen horen niet thuis in gewoon onderwijs

4.1 Standpunt van Kathleen Krekels in commissie onderwijs 24 september 2015

“Het verbaast me dat zulke zware vormen van autisme, het syndroom van Down enzovoort nu al in het gewoon onderwijs belanden. De N-VA heeft er altijd voor gepleit dat scholen zich moeten kunnen beroepen op redelijke aanpassingen en dat het in de eerste plaats de bedoeling is dat het gemeenschappelijk curriculum kan worden gevolgd. Bij kinderen met zware vormen van autisme en het syndroom van Down is dat niet altijd het geval.

Het verbaast ons dat scholen zich dan toch niet kunnen beroepen op die twee delen van het decreet. Er is een inschrijving onder ontbindende voorwaarden waardoor een school eerst stappen kan zetten. Als dan blijkt dat het toch niet lukt, kan de school zich daarop beroepen. Maar daar loopt het wat stroef. Ook in de samenwerking met het CLB blijken bepaalde regelgevingen niet altijd even duidelijk.

Er is een groeiende bezorgdheid van de middelmatige en de sterke leerlingen of ze nog voldoende aan bod zullen komen. *Ik pleit voor redelijke aanpassingen, en om het volgen van het gemeenschappelijk curriculum meer op de voorgrond te zetten, net om dat M-decreet en het inclusief onderwijs te laten slagen.* We hebben een heel sterk bijzonder onderwijs. Dat gaan we ook blijven uitbouwen voor de kinderen die het nodig hebben, maar de kinderen die het kunnen combineren in de gewone school zijn daar uiteraard meer dan welkom.

4.2 Kritiek op inclusie-maximalisten (website, 14 februari)

Krekels: *“De maximalisten, streven volledige inclusie na. Voor hen is inclusief onderwijs de absolute norm en mag er maar uitzonderlijk sprake zijn van buitengewoon onderwijs. Hun uitgangspunt is het principiële inschrijvingsrecht voor elke leerling in een school voor gewoon onderwijs. Elke leerling heeft in het gewoon onderwijs recht op redelijke aanpassingen. Een onderscheid maken tussen een individueel en gemeenschappelijk curriculum is discriminatie en druist volgens hen in tegen het VN-verdrag.*

“Ik ben voorstander van het inclusieverhaal zoals het daadwerkelijk beschreven wordt in het huidige M-decreet. We spreken dan over inclusie van die leerlingen die mits redelijke aanpassingen in staat zijn het gemeenschappelijk curriculum te volgen. Wanneer leerlingen al vanaf het basisonderwijs afwijken van het gemeenschappelijk te behalen curriculum en op die manier hun onderwijs carrière vervolgen, kan men zich vragen stellen bij de waarde van het diploma dat ze toegewezen krijgen wanneer ze de school definitief verlaten. Toegang geven tot het gewoon onderwijs via een individueel curriculum mag dan wel leerlingen in het gewoon onderwijs houden, maar moet ook zodanig gehanteerd worden dat het tegemoet komt aan de kansen van leerlingen in functie van verdere studies of de arbeidsmarkt.

Onderwijs op maat realiseren, kan alleen wanneer we leerkrachten houvast kunnen bieden met duidelijke eindtermen. Eindtermen waardoor de leerkracht ten allen tijde het zicht behoudt over het kennen en het kunnen van al haar leerlingen en de mogelijkheden die dit voor hen biedt in functie van een goede verdere oriëntatie.

Ondanks de inspanning die we nu en in de toekomst leveren, dienen we voor ogen te houden dat het gewoon onderwijs niet voor iedereen de juiste leerplek zal zijn. Daarom behouden we het buitengewoon onderwijs waar leerlingen terecht kunnen die elders hun draai niet vinden. Deze scholen moeten naast de scholen van het gewoon onderwijs staan en de getuigschriften, diploma's en kwalificaties die zij afleveren dienen evengoed perspectief te bieden op de arbeidsmarkt.

Kortom, met het M-decreet hebben we een start gemaakt om de ontwikkelingskansen voor iedereen

te optimaliseren. We merken dat dit niet zonder hindernissen gaat en dat we onze regelgeving, vorming en leidraden nog beter moeten afstemmen zodat onze leerkrachten die het moeten waarmaken, de nodige handvaten aangereikt krijgen. Zo krijgen alle leerlingen die afstuderen de kansen voor een mooie toekomst op maat waarin ieders talenten, kennis en vaardigheden ten volle worden aangesproken en benut.”

5 Inclusie-ideologen ontzeggen wie buitengewoon onderwijs volgt het volwaardige leven

De hoofdredacteur van Tertio, Geert De Kerpel, schreef in Tertio: “Wie buitengewoon onderwijs volgt, wordt (volgens de inclusie-ideologie) blijkbaar het volwaardige leven ontzegd! Terwijl de hele opzet van deze sector met zijn unieke expertise evident krak het tegenovergestelde beoogt.”

De commotie rond de casus Maxim wijst er op dat de inclusie-ideologie van de hardliners nog steeds breed verspreid is. We citeren nog even de fundamentele kritiek van Tertio-hoofdredacteur De Kerpel op het M-decreet en op de inclusie-ideologen (Tertio, 28 augustus 2015).

De Kerpel: “De traditie getrouw krijgt ook het nieuwe schooljaar in Vlaanderen een zoveelste reeks decretale en andere veranderingen op zijn bord. Neem nu het M-decreet – de “M” staat voor “maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoefte” – dat volgende week wordt ingevoerd. Na vijftien jaar van debat over het inclusief onderwijs wil de overheid het ermee definitief tot de norm verheffen. Het buitengewoon onderwijs moet de echte uitzondering worden.

Het M-decreet wil de boeg omgooien door kinderen die dankzij redelijke aanpassingen gewoon onderwijs kunnen volgen, het recht te geven zich in een gewone school in te schrijven. Het klinkt veelbelovend. Vandaag worden nog al te vaak kinderen uit het buitengewoon onderwijs gestigmatiseerd; levenslang. En leerlingen uit het gewone onderwijs kunnen er baat bij hebben op een vanzelfsprekende manier in contact te komen met wie “anders” is.

Maar zal dat in de concrete klas- en schoolpraktijk wel kunnen functioneren? Nu al staat het water velen in het gewone onderwijs aan de lippen. Zeker, leerkrachten moeten over de nodige basisvaardigheden beschikken om aansprekend les te kunnen geven aan een groep met heel uiteenlopende karakters en noden.

Maar tussen dat en bijkomend nog een kind met een ernstige handicap of stoornis evenwaardig tot zijn recht laten komen, is een heel ander paar mouwen. Zal de bijkomende ondersteuning tegenover de andere, “gewone” kinderen, trouwens net niet tot extra stigmatisering of frustratie leiden? En wat als ouders zich niet neerleggen bij wat de school beslist, in welke richting dan ook? Nog meer overleg, rapportering en wie weet rechtszaken?

Voorbij deze en andere praktische opwerpingen moet vooral de vraag worden gesteld wat er toch zo fout is aan het huidige buitengewoon onderwijs? Alvast niet dat het ons in andere landen wordt benijd. Het antwoord ligt in het VN-verdrag over de rechten van personen met een handicap, door België geratificeerd in 2009. Dat bepaalt dat ook deze mensen recht hebben volwaardig deel te nemen aan de maatschappij. Het M-decreet, zo luidt het op het departement onderwijs, is daarbij een eerste belangrijke stap. Kortom, wie buitengewoon onderwijs volgt, wordt dan blijkbaar dat volwaardige leven ontzegd? Terwijl de hele opzet van deze sector met zijn unieke expertise evident krak het tegenovergestelde beoogt. Hoe veelzeggend is het dat parallel aan het invoeren van het inclusief onderwijs er nu scholen worden opgericht voor hoogbegaafden.”

6 Besluit

We bestrijden al 20 jaar in *Onderwijskrant* de inclusie-ideologie en de vele pleidooien voor radicaal inclusief onderwijs. In 1996 stelden drie professoren zelfs voor om het buitengewoon onderwijs gewoon af te schaffen. Ook het VLOR-advies van 1998 was vrij radicaal. De latere VLOR-adviezen negeerden ook de vele kritieken vanuit het onderwijsveld. De standpunten van het *Verbond van het Katholiek Buitengewoon Onderwijs* klonken meestal ook heel radicaal.

Wij hebben steeds gesteld dat inclusie in een gewone klas enkel interessant en haalbaar was voor leerlingen die het overgrote deel van de gewone lessen kunnen volgen. Dit is ook de mening van de overgrote meerderheid van de praktijkmensen. Jammer genoeg kregen zij niet de steun van de beleidsmakers en de onderwijskoepels. Ook de lerarenvakbonden luisterden te weinig naar hun achterban en lieten te weinig een kritische stem beluisteren.

M-decreet: vernietigende kritiek in commissie onderwijs - 21 april 2016, maar decreet wordt niet bijgestuurd en Crevits ontwijkt kritieken en nog steeds geen *recht* op buitengewoon onderwijs

1 Inleiding

Ik heb me enkele maanden geleden op gedichtendag geërgerd aan het unaniem en enthousiast applaus van de leden van de commissie onderwijs na het aanhoren van een *dichterlijke bejubeling van de weldaden van het M-decreet voor elk kind*. De stemming tijdens de commissie onderwijs van donderdag 21 april j.l. was totaal anders. De leden van de Open VLD ontbraken wel, maar drie vertegenwoordigers van de regeringspartijen N-VA en CD&V formuleerden scherpe kritiek op het decreet en drongen aan op een fundamentele bijsturing (zie punt 2). Het zijn alle drie leden met ervaring in het onderwijs. Jammer genoeg merken we dat hun kritiek tot nog toe niets uithaalde. Vier van de schrijvende kritieken luiden:

*Een kind moet eerst in het gewoon onderwijs aantonen dat het daar echt niet lukt en daar wat worden kapotgemaakt, om dan naar het buitengewoon onderwijs te mogen gaan.

*We vragen een spreidstand in differentiatie van leerkrachten in het gewoon onderwijs. Hoeveel kan daar nog bij als we recht willen blijven doen aan de kinderen die er al zijn en aan die jongeren met extra noden en zorgen?

*Door de IQ-ondergrens (voor rechtstreekse toegang tot b.o.) te verlagen naar 60 en door bij heel veel ouders, leerkrachten en scholen de indruk te wekken dat het M-decreet eigenlijk de intentie had om de inclusie te realiseren voor elk kind, zijn er heel wat onrealistische verwachtingen gecreëerd.

*Er is geen (gratis) logopedie en andere paramedische ondersteuning voor inclusie-leerlingen voorzien. De ouders moeten daar nu zelf voor opdraaien.

We zijn tevreden dat drie commissieleden duidelijke taal spraken. De kritieken kunnen ook maar weggevoerd worden als het decreet grondig wordt gewijzigd. We betreuren dat minister Crevits eens te meer tijdens het debat haar best deed om de kritieken af te zwakken en de gemoederen te bedaren. Ook haar uitspraak omtrent het al dan niet rechtstreeks toegang kunnen krijgen tot het b.o.-basisaanbod (vroegere type 1 en 8) - zonder eerst

een tijd te moeten wegwijnen in het gewoon onderwijs was eerst hoopgevend, maar na influisterwerk van een medewerkster uiteindelijk toch negatief. (zie punt 3).

2 Vernietigende uitspraken over M-decreet

2.1 Kritiek van Koen Daniëls (N-VA)

“Ik heb het geluk gehad om scholen in het buitengewoon onderwijs te bezoeken. Ook in een busoschool met opleidingsvorm OV3. Daar heb ik vastgesteld dat die leerkrachten hun handen vol hadden om de doelstellingen te kunnen realiseren. Ik was leerling nummer zeven in de klas. Je zou kunnen zeggen dat het met zeven wel moet meevallen. Ook daar dezelfde vaststelling dat ondersteuning en individuele begeleiding nodig zijn. Als die leerlingen terechtkomen in het gewone onderwijs, zullen we hun dan kunnen geven wat ze nodig hebben?”

Maar een kind moet inderdaad eerst in het gewoon onderwijs aantonen dat het daar echt niet lukt en – daar wat worden kapotgemaakt, om dan naar het buitengewoon onderwijs te mogen gaan. Waar ze dan een of twee jaar bezig zijn met te werken aan het zelfvertrouwen vooraleer ze kunnen werken op de inhoud. Zo'n kind zit diep omdat het in het basisaanbod ervaren heeft dat het niets kan, maar dan tot de conclusie komt dat het eigenlijk wel iets kan. Ik wil toch even een vergelijking maken. Als ons iets lichamelijk mankeert, dan gaan we naar een regionaal ziekenhuis. Als ons echt iets specifiek of ernstigs mankeert, dan blijven we echter niet in het regionale ziekenhuis maar gaan we naar een universitair ziekenhuis. We kunnen niet verwachten dat alle competenties, kwaliteiten en expertise uit een universitair ziekenhuis ingezet worden in een regionaal ziekenhuis.

We vragen ook een spreidstand in differentiatie van leerkrachten en zorgleerkrachten in het gewoon onderwijs. Hoeveel kan daar nog bij als we recht willen blijven doen aan de kinderen die er al zijn en aan die jongeren met extra noden en zorgen? De CLB's zitten op een belangrijk kruispunt. Ze zeggen op basis van hun expertise ja of neen. Ze gaan

erover of een leerling in een gewone school terecht komt waarbij die school de differentiatie moet bieden, of dat die leerlingen gebruik kunnen maken van de expertise zoals in een universitair ziekenhuis.

Wat betreft de competentie van het buitengewoon onderwijs die we willen inzetten in het gewoon onderwijs, heb ik nog een bedenking. Ik heb op de dag dat ik in het buso stond, gesproken met een aantal mensen. Sommigen zeiden dat hun expertise heel specifiek lag bij kinderen met een taalstoornis; anderen op het vlak van agressiebewaking bij kinderen die talig beperkt zijn. Nog anderen op het vlak van gedrag en emotionele zaken. Als we die mensen verspreiden over het gewoon onderwijs om hun expertise te delen, dan wordt dat moeilijk. Ze komen dan misschien terecht bij iemand met zware dyspraxie, waar ze geen kaas van hebben gegeten. Ik kijk heel erg uit naar de evaluatie die de minister Crevits heeft aangekondigd. Het is belangrijk om zulke zaken eruit te halen in het belang van de kinderen en de leerkrachten.

2.2 Scherpe kritiek van Jos De Meyer (CD&V & ex-directeur)

“Vooral in het basisonderwijs zijn de gevolgen van het M-decreet nu al zeer goed voelbaar. Contacten met de scholen leren ons dat daar toch een zekere bezorgdheid heerst. Het gaat daarbij niet zozeer om het verschuiven van personeel maar vooral om bekommernis voor de leerlingen. CLB-medewerkers verwijzen leerlingen minder vaak naar het buitengewoon onderwijs, soms omdat men vreest fouten te maken. Tegelijk lijkt het aantal GON-leerlingen in het gewone onderwijs toch niet toe te nemen. Daardoor krijgen sommige leerlingen wellicht niet de zorg waar ze toch recht op hebben. Het is een evolutie om in de gaten te houden.

Ouders die denken dat hun kind beter af is in het buitengewoon onderwijs, hangen volledig af van de eventuele doorverwijzing door het CLB. Om een inschrijving te mogen weigeren, zijn de scholen voor gewoon onderwijs via het M-decreet verplicht om aan te tonen dat de maatregelen die ze zouden moeten nemen, disproportioneel zijn. Maar als de school de maatregelen niet onredelijk vindt, of als ze geen dossier opmaakt, welke mogelijkheden hebben de ouders om toch een inschrijving te vragen in het buitengewoon onderwijs als ze vinden dat dit voor hun kind toch de beste keuze is?

Nog een probleem. In het buitengewoon onderwijs neemt het *basisaanbod* nu de plaats in van de vroegere types 1 en 8. Men gaat er daarbij van uit dat goedbegaafde kinderen met leerstoornissen dezelfde aanpak krijgen als minderbegaafde leerlingen. Door de interpretatie van de ‘ondergrens’ van IQ 60 kunnen meteen ook leerlingen met een ernstiger problematiek in het basisaanbod terechtkomen. Er is dus nood aan een gespecialiseerde of gepersonaliseerde aanpak. Is het dan niet nodig om voor het basisaanbod in een betere omkadering te voorzien, zeker op het moment dat de financiële toestand dit mogelijk zou maken?

Bij een recent bezoek aan een school voor buitengewoon onderwijs kreeg ik ook het pijnlijke verhaal te horen van ouders die bij de school hadden aangeklopt om hun kind in te schrijven, maar dat niet konden door het advies van het CLB. Hun kind was in de voorbije maanden van dit schooljaar in drie verschillende lagere scholen geweest en was steeds ongelukkiger geworden. Dit was voor mij wel een schrijnend verhaal.

2.3 Kritiek Kathleen Krekels (N-VA, ex-onderwijzeres)

“Aan de ene kant is er het M-decreet en aan de andere kant het VN-verdrag voor personen met een handicap. Ik dacht dat het de bedoeling was dat het M-decreet een eerste stap zou zijn in het hele verhaal naar die inclusie. Het gegeven dat we heel hard hebben gehamerd op redelijke aanpassingen en op het behalen van het gemeenschappelijke curriculum speelt daarin een heel belangrijke rol. Uiteindelijk was dat volgens mij ook de reden voor de heel bewuste keuze om het bijzonder onderwijs te behouden naast het gewoon onderwijs.

Door de IQ-ondergrens te verlagen naar 60 en door bij heel veel ouders, leerkrachten en scholen de indruk te wekken dat het M-decreet eigenlijk de intentie had om de inclusie te realiseren, zijn er heel wat onrealistische verwachtingen gecreëerd. Het is op die onrealistische verwachtingen dat leerkrachten, zorgcoördinatoren en zorgleerkrachten nu botsen. Er is een heel grote diversiteit gekomen in de klassen. Die mensen botsen echt tegen hun grenzen aan, zeker die scholen die momenteel nog niet onder de prewaarborg vallen.

Ik heb eerder al gezegd dat de prewaarborg een heel belangrijk gegeven is in het hele verhaal en dat het heel positief wordt onthaald. Heel wat scholen vallen hier echter nog niet onder, worden met die

diversiteit geconfronteerd en ondervinden daarin toch wat moeilijkheden. Ik hoor heel veel verhalen over leerkrachten die het opgeven. Ze hebben als school zo veel ingezet op diversiteit, op een welkom voor iedereen. Maar de diversiteit wordt te groot en ze zitten op hun laatste adem.

Hoe pakken we dat als regelgevers in de toekomst aan, gezien de huidige regelgeving en alle rechtzettingen daarin die we beogen. Er zijn vandaag een aantal voorbeelden aan bod gekomen, en je merkt dat er heel veel individuele verhalen zijn die buiten die regelgeving vallen. *Er is een grote bezorgdheid over in welke mate de toekomst van deze kinderen gegarandeerd kan blijven, en in welke mate wij kunnen vrijwaren dat zowel onze sterkere als onze zwakkere kinderen het onderwijs kunnen krijgen en blijven krijgen dat hun de optimale kansen biedt.*

Ik stel die vraag expliciet omdat ik meer en meer hoor dat het volgens bepaalde groepen de bedoeling van het M-decreet moet zijn dat we een maximale inclusie nastreven. En ze beweren dat dit ook de bedoeling is van het VN-verdrag. Het is een ongerustheid die enorm leeft op het veld. De mensen zeggen: met de manier waarop wij nu onze lessen organiseren en met de structuur van onze scholen botsen wij echt tegen onze grenzen aan."

Geen paramedische ondersteuning voor inclusie-leerlingen

Krekels signaleerde tijdens de commissie onderwijs van 10 december nog een groot probleem: er is geen logopedische en andere paramedische ondersteuning voor inclusieleerlingen voorzien. Ouders moeten dan externe ondersteuning zoeken en betalen. Krekels: "Ouders van inclusieleerlingen merkten dat hun kinderen onvoldoende bijsturing kregen en zochten de nodige ondersteuning elders, bij een logopediste of kinesiste. De leerkrachten waren dan vaak opgelucht dat ouders die beslissing voor externe hulp namen. Zo konden ze zelf hun aandacht meer richten op degenen die enkel op hen konden rekenen. Op die manier is er een vicieuze cirkel ontstaan, en dat kan natuurlijk niet de bedoeling zijn. De externe hulp zou zich moeten beperken tot kinderen die niet voldoende gebaat zijn met zorgondersteuning op school. Hoe ziet u, minister, de plaats van logopedische ondersteuning e.d. in het kader van het zorgcontinuüm?"

3 Ontwikkende, sussende & neen-antwoorden van minister Crevits

Minister Crevits omzeilde in haar antwoord opnieuw de fundamentele kritieken en beloofde geenszins om het decreet bij te werken.

Crevits: *"Het kind moet op de plaats terecht komen waar het het best gedijt. Iemand gaf hier aan dat een kind het eerst moet proberen in het gewoon onderwijs. Ik ben het daar niet mee eens."* (Dit wekte de indruk dat volgens Crevits leerlingen wel rechtstreeks naar het b.o.-basisaanbod konden. Maar dan fluisterde een medewerkster Crevits iet in het oor en ze wijzigde haar mening.)

Crevits: *"Zoals mijn kabinetsmedewerkster mij daar-net terecht influisterde, is het wel zo dat vooraleer een kind een attest krijgt om naar het buitengewoon onderwijs te gaan, de oefening samen met de school gemaakt moet worden en de vraag gesteld moet worden of het al dan niet, mits de nodige inspanningen, naar het gewoon onderwijs kan."*

Crevits antwoord op problemen met te heterogene populatie en basisaanbod luid: *individueel handlingsplan voor elk kind als wondermiddel!* Crevits: *"Type 1 en 8 worden inderdaad vervangen door het type basisaanbod. Voor het type basisaanbod bepaalt het decreet geen IQ-criterium meer. (Toch deels wel: boven IQ 60 mogen ze niet meer rechtstreeks naar b.o.) Het is verder ook zo dat we verwachten dat leerlingen die nog geen diagnose hebben waarmee ze toegang kunnen krijgen tot een van de andere types, soms in type basisaanbod terecht komen en er dus meer diversiteit qua problematieken komt. Maar dat betekent nog niet dat alle kinderen in het basisaanbod eenzelfde pedagogisch-didactische aanpak moeten krijgen. In het b.o. staat individuele handelingsplanning voorop en zou differentiatie een keurmerk moeten zijn."*

Commentaar. Crevits beseft/erkent blijkbaar niet dat door het decreet ook het buitengewoon onderwijs in sterke mate ontwricht wordt. De begeleiding b.v. die leerlingen in het vroegere type 8 kregen, kan niet meer dezelfde kwaliteit zijn als degene die ze nu krijgen in het basisaanbod. Door de afname van het aantal leerlingen kan men ook minder niveau-groepen. Daardoor werd het basisaanbod voor type-8 leerlingen minder aantrekkelijk. En type-1-scholen die nu ook type-8 leerlingen krijgen, hebben hier geen ervaring mee. Ook te veel type-3 leerlingen met ernstige gedragsproblemen komen in het basisaanbod terecht.

Crevits' antwoord op het feit dat veel leerkrachten hun opdracht niet meer aankunnen klinkt opnieuw ontwijkend en ontkenkend. *"Botsen leerkrachten in het gewoon onderwijs tegen hun grenzen aan? Als je in je klas al veel jongeren hebt met zorgen die buiten het M-decreet bestaan en er komen een of twee kinderen bij die volgens het M-decreet in je klas komen en als je school geen leerkracht krijgt die via de waarborgregeling in je school terecht komt, dan begrijp ik dat dit een zware situatie is. Maar we moeten ook de omgekeerde oefening durven te maken. Waar stopt de draagkracht van een school om tegemoet te komen aan alle individuele noden en wat kan de school aan? Steeds meer scholen laten hun leerkrachten in teams werken zodat niet wordt verwacht dat elke leerkracht de bekwaamheid heeft om met alles om te gaan. Het is net onze bedoeling om de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs naar de klassen te laten gaan om er hun expertise te delen."* (NvdR: waarborgregeling is systeem dat weinig effectief is.)

4 Kunnen kinderen rechtstreeks naar b.o.-basisaanbod zonder eerst te verkommeren in gewoon onderwijs?

Crevits op 10 maart: ja, maar op 21 april: neen!
CLB-inspectie: ja!

Om in het Buitengewoon Onderwijs terecht te kunnen, hebben ouders een verslag van het CLB nodig. *Maar het is moeilijk om te motiveren dat de eventuele redelijke aanpassingen die de school zou doen" onvoldoende zullen zijn, als een kind nog niet naar de lagere school geweest is.* Naar de letter van het decreet moeten dus leerlingen waarvan iedereen overtuigd zijn dat ze in het gewoon onderwijs enkel zullen wegglijnen, toch eerst proberen in het gewoon onderwijs.

CLB-directeur *Hans Vandembroucke* twitterde echter op 7 maart 2016 enthousiast: *"Vandaag kregen we de inspectie over het M-decreet over de vloer. Een overgang naar het buitengewoon onderwijs kan nu toch zonder eerst eindeloos in gewoon onderwijs te proberen."* De CLB-inspectie ging er dan blijkbaar van uit dat minister Crevits het decreet in die richting zou interpreteren.

In de commissie onderwijs van 10 maart 2016 kregen we de indruk dat ook minister Crevits deze stelling bevestigde. Als antwoord op een aantal bezorgde vragen van commissieleden stelde ze:

"Meneer Vandenberghe, Uw collega, mevrouw Van den Bossche, was hier vorige week. Ze zei dat de CLB's vragen om het toch eerst eens te proberen in het gewoon onderwijs. Ik vind dat vreemd. Ik was deze week op bezoek in een school, en de directie daarvan wees me op het volgende. Vroeger werden leerlingen naar type 1 of type 8 verwezen. Dat is nu 'basisaanbod', maar er zijn blijkbaar CLB's die zeggen dat er een quotum is, dat ze niet meer dan een bepaald aantal leerlingen naar het basisaanbod mogen sturen. Als ik dergelijke dingen hoor, dan huiver ik, want dat is helemaal geen richtlijn van de Vlaamse overheid."

In combinatie met het standpunt van de CLB-inspectie (cf. tweet van CLB-directeur Vandembroucke) hoopten en dachten we begin maart dat Crevits nu officieel toestond dat kinderen toch rechtstreeks naar het basisaanbod konden. Verwonderlijk was wel dat Crevits de indruk wekte dat bepaalde CLB's het decreet verkeerd en te strikt interpreteerden.

Maar uit Crevits' antwoord van 21 april bleek dat kinderen toch niet rechtstreeks naar het basisaanbod konden. Crevits dacht blijkbaar eerst van wel, maar haar medewerkster fluisterde haar in het oor dat ze toch eerst naar het gewoon onderwijs moeten. Enkel maanden ervoor had ze al die kwestie ontweken door te stellen dat ze niet kon oordelen over individuele gevallen zoals het dochtertje Flo van Ann Nelissen en dat ze dit overliet aan het oordeel van de CLB's. De vluchtstrategie *dat ze niet kan oordelen over individuele dossiers* paste Crevits ook nog onlangs toe in het geval van Maxim met het syndroom van Down - zie pagina 29.

5 Besluit

Drie leden van de commissie onderwijs formuleerden fundamentele kritiek op het M-decreet en drongen aan op bijsturing. In haar antwoord omzeilde Crevits opnieuw de grote problemen en kritieken.

*Kinderen hebben geen recht op rechtstreekse toegang tot het basisaanbod.

*De grote verschillen tussen de leerlingen binnen het basisaanbod zijn geen probleem. De leerkrachten moeten maar individuele handelingsplannen toe-passen.

*Dat leerkrachten gewoon onderwijs die er ook nog de inclusiekinderen bijkrijgen hun taak niet aankunnen, is een gevolg van het feit dat die scholen te weinig werken met teamwork.

Buitengewoon onderwijs niet meer gewoon toegankelijk **Kinderen met beperking moeten evenveel recht hebben op buitengewoon onderwijs**

Blog van Karen Dewaele: M-decreet: theorie versus praktijk september 2015

Nu we het M-decreet aan den lijve hebben meegemaakt, was het tijd om dat hele decreet eens wat grondiger te bestuderen. Ik begin met het lezen van de 15 vragen en antwoorden voor ouders op de website van Onderwijs Vlaanderen. Ik huiver al bij de vraag *“Waarom moet mijn kind zoveel mogelijk in het gewoon onderwijs blijven?”* Moeten? Waarom? Van wie?

Kinderen met beperkingen die dankzij redelijke aanpassingen het gewoon onderwijs kunnen volgen, krijgen nu het recht zich in te schrijven in een gewone school. Dat is een nobel doel. *Alleen jammer dat bij de implementatie van het M-decreet dat recht een plicht geworden is. Concreet worden kinderen met een beperking nu verplicht zich in te schrijven in het gewoon onderwijs en enkel als de school voldoende kan aantonen dat redelijke aanpassingen niet volstaan, wordt door het CLB een verslag opgemaakt dat recht geeft op het Buitengewoon onderwijs. Gevolg: onrust.* Zowel bij de ouders als bij de betrokken scholen, als bij hulpverleners die vrezen dat als kinderen eerst zullen moeten falen in het gewoon onderwijs, het aantal kinderen met faalangst en gedragsproblemen als gevolg van frustraties sterk zal toenemen. *Om nog te zwijgen over de onrust en onduidelijkheden voor het CLB (dat trouwens verdrinkt in het werk dankzij een combinatie van dit M-decreet en de ontwikkelingen binnen Integrale Jeugdhulp).*

Op de website van de Vlaamse Overheid, dienst onderwijs staat ook een luikje over het buitengewoon onderwijs. Aanvankelijk positieve woorden over het Buitengewoon Onderwijs. Daar is gespecialiseerde hulp aanwezig, zoals therapeuten, opvoeders, artsen en orthopedagogen. Ideaal, net wat onze meid nodig heeft! *Maar dan: om je kind in te schrijven heb je een verslag voor toegang van het buitengewoon onderwijs nodig. Met dat verslag wil de overheid bereiken dat alleen leerlingen die het echt nodig hebben, naar het buitengewoon onderwijs gaan.*

Gewoon onderwijs wordt de norm en Buitengewoon Onderwijs wordt de uitzondering. Lees: als jouw kind naar het Buitengewoon Onderwijs gaat, dan moet er echt wel iets grondig mis zijn. Tot daar het zorgvuldig opgebouwde positievere imago dat de

scholen voor Buitengewoon Onderwijs tot op vandaag hadden opgebouwd. In mijn hoofd herbeleef ik de gesprekken die ik met ouders had, waarin ik hen overtuigde van de rol van het Buitengewoon Onderwijs voor hun kind. Dat is geen “speciale” school voor hopeloze gevallen, maar een aangepast onderwijs dat hun kind de beste kansen zal bieden.

Maar met het M-decreet wordt het Buitengewoon Onderwijs niet enkel Buitengewoon, maar ook de uitzondering. *De overheid wil bereiken dat alleen wie het echt nodig heeft, naar het Buitengewoon Onderwijs gaat. Spontaan vraag ik mij af of er op dit moment dan kinderen in het buitengewoon onderwijs zitten die dat dan niet nodig hebben?* De beslissing van ouders om hun kind in te schrijven in het buitengewone onderwijs komt er toch niet zomaar? De ouders die ik ken, hebben daar lang over nagedacht. Voor- en nadelen werden zorgvuldig afgewogen. Zelfs de reactie van naaste familie en omgeving speelde soms een niet onbelangrijke rol. Bovendien is vaak een bepaalde diagnose (of IQ-cijfer) nodig om objectief de nood aan Buitengewoon Onderwijs vast te stellen.

Het M-decreet vertrekt vanuit een recht. Een recht voor kinderen met een beperking om volwaardig aan het gewoon onderwijs deel te nemen, maar in de praktijk wordt het een plicht. *Kinderen worden verplicht om in het gewoon onderwijs in te stappen, want dat is de norm.* Pas als je hemel en aarde (of een team van hulpverleners) kan bewegen, is Buitengewoon onderwijs een optie. En dat is waar het M-decreet volgens mij tekort schiet. Kinderen met een beperking hebben recht op gewoon onderwijs, maar zouden ook evenveel recht moeten hebben op buitengewoon onderwijs.

Om het even over onze dochter te hebben en de link met het M-decreet. Toen ze 14 maanden was, werd ze onderzocht in het Centrum voor Ontwikkelingsstoornissen (COS). Ze bleek op verschillende vlakken een achterstand te vertonen, dus er werd kinesitherapie opgestart om haar motorisch te stimuleren. Toen op 2-jarige leeftijd voor ons als ouders duidelijk was dat ook haar taalontwikkeling een achterstand vertoonde, werd ook logopedie opgestart. In januari 2015 werd ze opnieuw onderzocht in het COS om te kijken of ze klaar was

om op 2,5-jarige leeftijd naar school te gaan. Omwille van een ontwikkelingsachterstand en de taalproblematiek was het beter om de schoolstart nog even uit te stellen. In maart 2015 kon ze gelukkig wel terecht in een revalidatiecentrum om daar verder logopedie en ergotherapie te krijgen door een multidisciplinair team. In juni 2015 volgde een eerste evaluatie, waaruit bleek dat ze ondanks intensieve therapie toch niet zo sterk vooruit was gegaan. Samen met de therapeuten beslisten we als ouders dat het voor haar en haar ontwikkeling beter zou zijn om in september te starten in het Buitengewoon Onderwijs.

En daar komt het M-decreet. Voor ons als ouders en voor de therapeuten die onze dochter begeleiden was het heel duidelijk. Echter, om in het Buitengewoon Onderwijs terecht te kunnen, hebben we een verslag van het CLB nodig. Gevolg: onrust en veel vragen. Zal het CLB een verslag willen schrijven? *Het is moeilijk om te motiveren dat de eventuele "redelijke aanpassingen die de school zou doen" onvoldoende zullen zijn, als ze nog niet naar school geweest is.* Kan het CLB zomaar weigeren om een verslag te schrijven als zowel de therapeuten als wij, de ouders, overtuigd zijn van de nood aan Buitengewoon Onderwijs? Als ouders vertrouwen we op de expertise van het team dat onze dochter begeleidt om het CLB te overtuigen van de noodzaak, zodat ze zonder problemen een verslag kunnen opmaken.

Er volgt een gesprek met een medewerker van het CLB. Geen kwaad woord over die medewerker, maar het was al snel duidelijk dat het M-decreet ook bij het CLB heel wat vragen oproept. Gelukkig was ze zo eerlijk om aan te geven dat het niet gemakkelijk is om een verslag op te maken van een kind dat ze nog nooit ontmoet heeft. We werden goed ondersteund door de teamcoördinator, die verwees naar de verslaggeving van het COS en het revalidatiecentrum, zodat we ons verhaal niet nog eens van bij het begin moesten vertellen. Daarin kon ze lezen wie onze dochter was en kon ze alle informatie halen om in dat fameuze verslag te vermelden. Ze stelde hele moeilijke vragen: *"Waarom willen we haar niet naar een gewone school sturen?"* Qua negatieve opener kan dat wel tellen. We kiezen namelijk niet tegen een gewone school, maar voor het Buitengewoon Onderwijs. Voor ons is dat een positieve keuze, want daar zal ze beter gestimuleerd en intensiever begeleid kunnen worden.

En dan: *"Waar zien jullie haar eindigen?"* Ze is nog niet gestart en er wordt al over het einde gesproken. Voor ons telt enkel het komende schooljaar. We gaan er vanuit dat er tijdens het jaar voldoende evaluatiemomenten zijn om op het einde van het schooljaar een goede beslissing te kunnen nemen voor het schooljaar daarop. En zo elk jaar opnieuw. We hopen natuurlijk dat ze ooit toch de stap naar het gewoon onderwijs kan zetten, maar of dat nu al volgend schooljaar is, of pas bij aanvang van het lager onderwijs, of zelfs helemaal niet, daar kunnen we nu toch nog geen uitspraak over doen?!

Daarop volgt een opvallende uitspraak van de CLB-medewerker: *"Overstap van het Buitengewoon Onderwijs naar het gewoon onderwijs kan, maar hou er rekening mee dat uw dochttertje dan wel een 'verslag' nodig heeft."* Dat wil zeggen dat de gewone school, waar ze dan eventueel terecht komt, in overleg met ons als ouders en het CLB moet bekijken of ze voldoende redelijke aanpassingen kan doen om onze dochter de gepaste begeleiding te bieden. Waar het verslag eerst noodzakelijk is om te mogen starten in het Buitengewoon Onderwijs, krijgt het nadien precies een negatieve connotatie. Onze dochter wordt dan "een kind met een verslag", die behoort tot de groep van kinderen waar scholen in het gewoon onderwijs extra inspanningen voor moeten doen, door aangepaste maatregelen of een aangepast curriculum. Dat is wellicht positief bedoeld vanuit het M-decreet, maar het komt toch lichtjes anders over. En zo cru heeft de CLB-medewerker het waarschijnlijk niet bedoeld, maar zo interpreteren wij dit wel als ouders.

Gelukkig loopt het voor ons goed af. De CLB-medewerker was bereid om een verslag te schrijven op basis van ons gesprek en de beeldvorming vanuit eerdere verslaggeving en op 1 september kan ons dochttertje van start in een klein klasje met intensieve begeleiding op maat. Maar er zijn ook andere verhalen van ouders die hun kind noodgedwongen zien starten in het gewoon onderwijs, ook al zouden ze zelf liever kiezen voor het Buitengewoon onderwijs. Dat kan toch niet de bedoeling zijn van het M-decreet?"

(blog.karendewaele.be).

Don Bosco-b.o. & moeder trekken aan alarmbel Twee jaar moeten wachten op b.o. attest voor Pablo die wegwijnde in gewoon onderwijs

"Het bijzonder onderwijs moet blijven": *Het Nieuwsblad*, 29.01.16

Met het nieuwe M-decreet worden kinderen met Leerproblemen niet langer opgevangen in het bijzonder onderwijs maar blijven ze in het gewone lager onderwijs. *"Mooi in theorie maar de praktijk is anders"*, zo luidt bulo Don Bosco uit Halle de alarmbel.

"Dag mama! Tot straks", joelen Pablo (11) en Jorre (6) voor ze enthousiast de schoolpoort van het Bulo binnenstuiven. Pablo komt sinds september naar de bulo-afdeling van de school. Zijn broertje Jorre kon er terecht na de kerstvakantie. *"Wat heb ik mijn kinderen in positieve zin zien veranderen sinds ze naar het bijzonder onderwijs gaan"*, vertelt mama Sophie Agneessens. *"Het klinkt misschien vreemd dat je als mama zegt dat je blij bent dat je kinderen in het bijzonder onderwijs zitten maar wat een opluchting was dat. Ons gezin kan terug ademen, terug leven"*.

"Pablo ging tot vorig jaar naar een gewone school. Maar het ging allemaal wat snel voor hem. Hij kwam elke dag zuchtend thuis want hij moest nog huiswerk maken. Vaak gingen we met hem naar de logo omdat hij toch zou kunnen volgen op school. Maar dan moest hij daarna ook nog huiswerk maken en bleef er weinig tijd over voor echte hobby's. Ik gaf zelf mijn werk op om meer met mijn kinderen te kunnen bezig zijn. Pablo raakte helemaal gefrustreerd, zijn zelfbeeld zakte onder nul want hij vond van zichzelf dat hij niets kon. Op de duur raakte hij zelfs in een depressie. Dat het bijzonder onderwijs, waar wordt gewerkt in kleinere klassen met speelse methoden en waar de aandacht veel meer gaat naar het zich goed voelen, een oplossing voor Pablo was, was voor mij snel duidelijk."

Toch heb ik twee jaar moeten vechten om de nodige attesten te krijgen en heb ik zelf de weg moeten zoeken om hem eindelijk in de Don Bosco-school te krijgen. Toen ik Jorre met dezelfde problemen zag worstelen, kende ik gelukkig de weg al. Voor mij is het duidelijk: mijn kinderen hebben hier hun zelfvertrouwen teruggevonden dat ze in het gewone onderwijs al lang waren kwijt gespeeld. Ze voelen zich terug gelukkig en draait het daar ten slotte niet om?"

Directrice Agnes Luyckx van bulo Don Bosco zucht. "Het is zo pijnlijk te moeten vaststellen dat er nog tientallen kinderen zoals Pablo en Jorre in het gewone onderwijs zitten waar ze stilaan wegwijnen omdat ze niet op de juiste manier worden begeleid. De theorie rond inclusie is mooi maar de praktijk is anders. Hoe kan je kinderen met problemen de nodige zorg geven als je klas vol zit met 25 kinderen van hoog tot zwakker begaafd?"

De aanpak vergt een bijzondere expertise die wij in het bijzonder onderwijs kunnen bieden. Die expertise dreigt nu helemaal versnipperd te worden. Het zal uitmonden in kinderen die zich zes jaar ongelukkig en gefrustreerd zullen voelen in de lagere school, die voor hun tijd schoolmoe worden met een laag zelfbeeld. Het zal zorgen voor een vroegtijdige uitval in het secundair onderwijs met op termijn veel meer problemen op het vlak van welzijn", aldus Agnes Luyckx. *"We zorgen voor ongelukkige kinderen op die manier."*

Hopelijk komt men snel op het M-decreet terug want iets uitproberen ten koste van kinderen, dat kan niet. Laat het bijzonder onderwijs toch doen waar ze goed in zijn. We voelen nu al dat de instroom kleiner wordt. Enkel kinderen waarvan de ouders echt willen dat ze naar het bijzonder gaan, komen nog. Maar is dat niet de omgekeerde wereld?"

Luyckx vertolkt hiermee de algemene gedachtegang van de scholen voor bijzonder onderwijs in de regio. *"We hebben er echt harteer van als we de toestand nu bekijken"*, aldus de juffen Ingrid en Ann die beiden al meer dan 20 jaar met hart en ziel in bulo Don Bosco les geven. *"We vrezen dat veel kinderen zullen verdrinken zonder aangepaste opvang die er nu niet is in de lagere scholen. Kinderen kunnen pas de stap naar nieuwe dingen leren zetten als ze zich goed voelen in hun vel en komaf maken met faalangst. En dat is net de kracht van het bijzonder onderwijs. Als wij niet opkomen voor deze kinderen, wie zal het dan wel doen?"*

De moeder van Pablo die haar zoon gedurende twee jaar zag wegwijnen in het gewoon onderwijs, vertolkt de ervaring en woede van veel ouders die het recht op buitengewoon onderwijs ontzegd wordt.

Bijlage: Inclusieerlingen kwijnen weg in gewoon onderwijs: drie getuigenissen

1 Keona mocht niet naar buitengewoon onderwijs De Standaard (11 februari 2016)

'Vorig schooljaar kreeg Keona (9) het erg moeilijk op school', vertelt haar moeder, Peggy van Eeckhoudt. Na veel overleg met de school legde Keona, toen in het tweede leerjaar, een IQ-test af en bleek ze zwakbegaafd. De begeleiding die ze intussen had gekregen, volstond niet. Peggy stelde een overstap naar het buitengewoon onderwijs voor, maar kreeg daarvoor geen positief advies van het CLB. 'De strengere regels van het M-decreet houden geen rekening met de emoties van het kind', vertelt Peggy. 'Ze kijken niet hoe het voor het kind is om niet mee te kunnen. Als haar vriendinnetje een acht op tien haalt en zij maar een vier, is dat voor Keona een serieuze tegenslag. Dat vreet aan een kind', zegt Peggy.

'In september startte Keona dus toch weer op haar gewone school in het derde leerjaar. 'Het CLB beloofde nogmaals extra begeleiding. Maar er kwam nog altijd geen verbetering', zegt Keona's moeder. Ze zag haar kind emotioneel instorten. 'Het CLB bleef haar extra oefeningen geven, maar als één oefening voor haar Chinees is, zijn de volgende negen oefeningen dat ook.' Vorige week kwam dan het verlossende nieuws dat Keona na de krokusvakantie toch naar het buitengewone onderwijs mag. Bijna een jaar is Peggy daarmee bezig geweest. 'Veel te lang,' zegt ze. 'Het strengere beleid bood voor ons absoluut geen oplossing.'

2 M-decreet = Een mooi versierde lege doos

'Het M-decreet, dat is een mooi versierde lege doos', zegt Lien De Poorter. 'Mijn zoon Leander, hoogbegaafd maar met autisme, is van school gestuurd vanwege zijn autisme. Hij was heel ongelukkig op die school en voelde zich een stout kind. Dat kan nooit correct zijn voor jongen van zeven jaar. In mei 2014 kregen we bericht van de school dat Leander per direct moest vertrekken. Gelukkig kon hij snel terecht in het buitengewoon onderwijs. Daar is hij helemaal opengebloeid.' Leander is heel slim, maar dat volstaat niet. Met het M-decreet dachten de politici het opgelost te hebben, maar ik ben ervan overtuigd: mijn kind zit op zijn plaats in het buitengewoon onderwijs. De overheid zou beter extra scholen voor kinderen met bijzondere noden voorzien,' meent Lien.

3 Getuigenis van kleuterjuf

"Als kleuterjuf in het bijzonder onderwijs ben ik diep teleurgesteld. In de loop van de eerste maanden van dit schooljaar werd een kleutertje uit het gewoon onderwijs doorverwezen naar mijn klas, dit kindje heeft een zeer complexe problematiek. Hij heeft de diagnose ASS gekregen, maar als team vinden wij dat dit kind niet thuishoort binnen ons type van onderwijs, zijn ontwikkelingsachterstand is te groot, hij kan niet functioneren binnen onze setting, ik kan hem niet bieden waar hij recht op heeft en nood aan heeft. Ik kan mijn andere kinderen niet geven waar ook zij recht op hebben, niemand wordt hier beter van. Ikzelf, de ouders, heel ons team, het CLB, wensen dat dit kindje de overstap mag maken van ons type onderwijs naar een ander type binnen het BO. Helaas, dit kan niet tijdens het schooljaar... wij hebben een aanvraag gedaan in Brussel... die werd afgekeurd. Schandalig Laat het kindje dus nog maar enkele maanden afzien... want hij voelt zich niet goed binnen onze klas en school, dit is niet wat hij nodig heeft!

Het maakt mij triest en ongelukkig dat deze mensen in Brussel zomaar beslissingen nemen door verslagen en papiertjes door te nemen, zonder dat ze de moeite doen om effectief eens te komen kijken. Blijkbaar zijn wij, de mensen die elke dag met deze kinderen werken, ongeloofwaardig... wat doet onze expertise er dan toe als zij onze duidelijke argumenten en bewijzen gewoon van tafel vegen of in twijfel trekken? Het zal maar over je eigen kind gaan zeg ik dan.... het is echt triest!"

<https://www.facebook.com/Mdecreet-zorgen-om-het-kind-96930.../>

Reactie van F.A.

Erg herkenbaar. Het is niet evident om leerlingen nog door te verwijzen naar het b.o. en als ze dan doorverwezen worden, zitten ze soms nog omwille van omstandigheden (vb. nog geen kinderpsychiatrische diagnose) in het verkeerde type. Leerlingen met complexe gedragsproblematiek maar zonder kinderpsychiatrische diagnose kunnen geen overstap maken naar type 3. Ze kunnen wel een attest basisaanbod krijgen. Maar een school type basisaanbod heeft niet dezelfde middelen en omkadering als bijvoorbeeld een type 3-school. Daarnaast zijn er ook verschillende leerlingen die omwille van allerlei redenen pas na 1 februari de overstap maken naar het b.o. waardoor ze niet meetellen voor volgend schooljaar.

Voeden we onze kinderen op tot idioten? Canvas-programma: losse flodders en stemmingmakerij tegen het onderwijs - 13 januari 2015 (deel 1)

Raf Feys & Noël Gybels

Inleiding en situering

We publiceerden op de blog 'Onderwijskrant Vlaanderen' destijds twee uitgebreide en kritische commentaren op een Canvas-snertreportage over ons onderwijs. We dienden in januari 2015 een klacht in bij de VRT. De VRT beloofde onze klacht te onderzoeken. We ontvingen wat later ook een reactie van de programmamaker, de filosoof Stefaan Van Brabandt die onze kritische blog-reactie gelezen had. Van Brabandt stelde tot onze verwondering dat hij het volledig eens was met onze kritiek, maar dat niet hij, maar vooral andere medewerkers aan het programma verantwoordelijk waren voor de tendentieuze en simplistische voorstelling.

Van Brabandt antwoordde verontschuldigend: *"Beste heer Raf Feys, ik wil graag reageren op uw commentaar op de uitzending 'Het Voordeel van de Twijfel'. Ik ben het namelijk volledig eens met uw kritiek. Ik heb zelf met veel gemengde gevoelens gekeken naar mijn eigen programma, dat een compromis/samenwerking was tussen verschillende mensen met verschillende achtergronden, visies en belangen. Het was allesbehalve een makkelijke klus en ik heb te vaak (helaas) mijn stem niet kunnen doordrukken. Uw kritiek deel ik volledig en het spijt me zeer dat ik zo weinig inhoudelijke inspraak heb gehad.*

Ik kan u verzekeren dat het een hele moeilijke klus was om dit programma verkocht te krijgen aan Canvas. In het huidige tv-klimaat lijkt men allergisch aan elke vorm van denken. Ik hoop dat het programma op zijn minst mensen even laat stilstaan en nadenken over bepaalde problematieken. In het programma probeer ik een neutrale gids te zijn en ga ik vaak helaas wel heel erg kort door de bocht in de commentaarteksten (die ik overigens niet zelf heb geschreven en waar ik niet altijd achter sta). Ik vond het eveneens zeer betreurenswaardig dat Furedi in de montage blijkbaar geschrapt is. Ik ben hierover niet op voorhand geraadpleegd (zoals over de meeste inhoudelijke keuzes). Ik bespaar u verder mijn ergernissen en frustraties van het afgelopen jaar, maar wou u toch graag laten weten dat ik uw bekommernis en engagement deel."

Na een paar maanden ontvingen we volgende reactie van de VRT: *"Beste Raf, bedankt voor uw vertrouwen in Canvas. Het programma 'Het Voordeel van de Twijfel' heeft tot doel om de filosofische reflectie over universele en hedendaagse thema's te stimuleren en de verschillende filosofische stromingen aan te raken. Het moet een introductie tot de filosofie zijn, maar tegelijk ook een uitnodiging om te blijven nadenken en van gedachten wisselen, om thema's vanuit verschillende standpunten te leren benaderen. Als uitgangspunt vertrokken we bij elke aflevering van een vraag die tot nadenken stemt. Dat deden we ook bij de aflevering over Onderwijs en Opvoeding. We vroegen ons af welke verschillende benaderingen er zijn om onze kinderen te wapenen op weg naar het volwassenom. We hebben daarbij geen standpunt ingenomen, wel hebben we enkele extremere richtingen naast de meer klassieke aanpak gezet, alweer om die discussie te stimuleren. We hopen dat we hiermee de context van de programmering hebben verduidelijkt. Met vriendelijke groet, Linda Van Crombruggen Klantendienst VRT."* We drukken onze kritische analyse nog eens af in deze Onderwijskrant.

1 'We voeden onze kinderen op tot idioten, ontwikkeling wordt door school belemmerd'

Op 13 januari 2015 bekeken we de Canvas-reportage 'Het voordeel van de twijfel' over ons Vlaams onderwijs. Met stijgende verbazing en verontwaardiging over de eenzijdigheid en het gejongleer met de onderwijsvisies van belangrijke filosofen. In het startbeeld kwam de visie en bedoeling van de reportagemaker al overduidelijk tot uiting. We zagen een grote groep mensen die in twee rijen gedwee in de pas lopen - gecombineerd met een beeld van een goed gevulde aula met braafjes luisterende aanwezig. Die beelden symboliseerden het klassieke, ouderwetse onderwijs. Ze werden nog versterkt door een niet mis te verstane tekstboodschap: *"Laat je ontwikkeling nooit door de school belemmeren."*

Meteen kwam de belerende boodschap van de programmamakers tot uiting: ons schoolsysteem leert enkel jongeren braafjes in de pas lopen en luisteren;

het is hopeloos verouderd. In de aankondiging werd ook al de simplistische indruk gewekt dat het gaat om een keuze tussen totaal tegengestelde visies: *“Moeten we leerlingen klaarstomen voor de arbeidsmarkt of hun (!) in de eerste plaats vormen tot kritische en empathische burgers en opvoeden in menselijkheid.”* En tijdens het programma zelf klonk het even simplistisch: *“Moet het onderwijs gebeuren via een ouderwetse drilltechniek of moeten we een open kind op wereld zetten, spontane, creatieve en ondernemende kinderen?”* Het beperkte weerwerk dat de (toenmalig) leraar Peter De Roover tussendoor mocht leveren, kon niet opboksen tegen de voortdurende stemmingmakerij.

Tijdens de uitzending zelf bleek de vooringenomenheid van de programmamakers zowel uit de voorgestelde alternatieve schoolmodellen, als uit de stelling dat tal van belangrijke filosofen een gelijkwaardige onderwijsvisie propageerden. De met veel sympathie gepresenteerde schoolmodellen waren alle voorbeelden van vrije opvoeding en zelfontplooiing à la Rousseau, van zelfontdekkend leren à la Dewey en van doorgedreven ontscholing à la Ivan Illich. Aan de concrete en gebalanceerde aanpak in klassieke scholen werd niet de minste aandacht besteed. Uiteraard ook niet aan het feit dat de Vlaamse leerlingen veelal Europese top-scores behalen voor PISA, TIMSS e.d.

Er werd opvallend veel aandacht besteed aan het Gentse Sudbury-schooltje - in feite een klasje met een achttal leerlingen dat een paar jaar geleden werd opgestart, aan het (prille) thuisonderwijs van Veerle Jochens en aan de Laboratory-school van de Amerikaanse filosoof John Dewey (1896-1904). De eerste twee alternatieven zijn van recente datum en hebben hun deugdelijkheid nog niet bewezen. De Laboratory-school van Dewey, een schooltje dat al na 8 jaar weer opgedoekt werd, werd voorgesteld als een succesvolle alternatieve school en geslaagd experiment. We zagen ook nog een pover lesfragment *‘filosofen met kinderen’* waarbij de begeleidende *filosofe An Meskens* deze aanpak als uiterst belangrijk voorstelde en als aansluitende bij de visie van grote filosofen en van de ontscholingfilosofie van *Michel Serres*. In zijn recent boek *‘Petite Poucette’* beweert *Serres* dat niemand in het internet- en google-tijdperk nog nood heeft aan echt onderwijs en meesters.

De filosoof-programmaker drukte zijn sympathie voor radicale schoolalternatieven en zijn antipathie voor het bestaande onderwijs ook uit door te beweren dat filosofen als Kant, Socrates, Rous-

seau, Dewey, Serres ... de anti-autoritaire ontscholings- en zelfontplooiingsideologie van de alternatievelingen ook volop in hun geschriften aangeprezen hadden. Het jongleren met filosofen liep volledig uit de hand. Zo werd de opvoedings- en onderwijsvisie van Kant en Socrates ten onrechte voorgesteld als een visie die aansluit bij de anti-autoritaire strekking. Niets is minder waar. In de visie van Kant en Socrates/Plato staan het gezag en de leiding van de leerkracht/school centraal en is de opvoeder/leraar de leidinggevende figuur en geenszins de coach on the side. *Kant* beklemtoonde ook heel sterk het belang van de discipline en de gehoorzaamheid vanwege de opvoeding/leerling. De filosoof die b.v. ‘de allegorie van de grot’ gelezen heeft, kan toch moeilijk beweren dat het duo Socrates/Plato voorstander was van zelfontdekkend leren vanuit de intrinsieke motivatie. Het is eerder de leidende opvoeder/leraar die het onwetende kind bij de hand moet nemen en verlossen uit zijn onwetendheid en schijnwereld. De visie van Kant en Socrates/Plato staat dus lijnrecht tegenover de romantische visie van het kind dat vanuit zichzelf kan leren. Bij de verdere bespreking van het programma in de volgende bijdrage diepen we de filosofische flaters en manipulatie van programmamakers verder uit.

We hadden uiteraard ook verwacht dat de filosoof-programmaker ook filosofen/onderwijsdeskundigen aan bod zou laten komen die een klassieke onderwijsvisie propageren en die zich afzetten tegen de nieuwlichterij van ‘het nieuwe leren’. Maar hij plaatste Kant en Socrates in het verkeerde kamp. Het aangekondigde standpunt van de Engelse socioloog Frank Furedi kwam zelfs niet eens aan bod. Het is bekend dat Furedi zich in zijn publicaties heftig verzet tegen de vele vormen van het zgn. ‘nieuwe leren’ en tegen de ontscholing van het onderwijs (Zie *Onderwijskrant* nr.158 op www.onderwijskrant.be). De vernietigende kritiek van Furedi op het alternatieve gedachtegoed paste blijkbaar niet in de stemmingmakerij tegen het klassieke onderwijs. En waarom mocht b.v. iemand als de Brusselse professor Wim Van den Broeck niet eens zijn kritiek op het alternatieve en al te naïeve alternatieve gedachtegoed formuleren?

De programmamakers wekten ook ten onrechte de indruk dat het in het onderwijs gaat om een keuze tussen polariserende opvattingen. Met een verwijzing naar de *filosofe Martha Nussbaum* klonk het b.v. *“Moeten we leerlingen klaarstomen voor de arbeidsmarkt of hun in de eerste plaats vormen tot kritische en empathische burgers en opvoeden in menselijkheid.”* Nussbaum zelf sloot zich in een

eerste tussenkomst tijdens het programma aan bij de eerder anti-autoritaire en leerlinggestuurde aanpak. In een tweede tussenkomst ging ze dit al vlug weer relativiseren: *“Maar ik ben ook wel geen voorstander van totaal vrij onderwijs. Onderwijs waar kinderen te weinig uitgedaagd worden en alles zelf mogen bepalen, is een mislukking.”* Nussbaum kreeg de voorbije jaren heel wat kritiek op haar meedogenloze kritiek op het klassieke onderwijs en haar dweperij met Rousseau en Co. Dat stimuleerde haar blijkbaar om in een tweede beschouwing vlug wat gas terug te nemen en te opteren voor een balans tussen gestructureerd en vrij onderwijs.

Hoewel de programmamaker zijn programma en zichzelf bestempelt als ‘Het voordeel van de twijfel’, liet hij er geen twijfel over bestaan: *het bestaande onderwijs deugt niet; we moeten een radicaal andere richting uit, de ontwikkeling van de jongeren wordt belemmerd door het ouderwetse en autoritaire onderwijs.* Een internationale liga van prominente geëngageerde pedagogen, leerpsychologen, sociologen, en ook de meeste praktijkmensen maken zich momenteel grote zorgen over de zgn. progressieve en leerlinggerichte en –gestuurde onderwijsmethoden die in de Canvas-uitzending gepropageerd werden. Internationaal onderzoek heeft ook herhaaldelijk aangetoond dat de gepropageerde alternatieve aanpakken leiden tot een aantasting van de leerprestaties, het kennisniveau en het doorzettingsvermogen.

2 Verslag van Canvas-uitzending

In punt 1 schetsten we al het veelzeggende startbeeld van de reportage en de ermee verbonden tekstboodschap: *“Laat je ontwikkeling nooit door de school belemmeren.”* Bij de Vlaamse praktijkvoorbeelden kreeg Veerle Jochens al vlug en langdurig het woord. Deze Antwerpse ex-lerares is er ten stelligste van overtuigd dat het gangbare onderwijs geenszins deugt. Zij koos voor thuisonderwijs voor haar vier jonge kinderen en verhuisde hiervoor zelfs naar de rustige Ardennen. Jochens poneerde: *“Een kind is van nature nieuwsgierig. Als je daarop inspeelt gaat het leren a.h.w. vanzelf. De leerlingen blokkeren op school. Dit was ook het geval bij mijn zontje. Daarom verhuisden we naar de Ardennen waar we onze kinderen zelf thuisonderwijs bieden. Op een gewone school worden uurroosters opgelegd. Dat is niet in overeenstemming met de seizoenen. Van zodra het mooi weer is, trekken we hier naar buiten – waar we ook gratis vitamine D krijgen. Het zonlicht gaat ook depressiviteit tegen.*

Dit zijn alle positieve punten die in het gewoon onderwijs niet aan bod komen. Dit alles sluit ook aan met de aanpak van de filosoof Socrates ook met zijn leerlingen in de tuin wandelde, terwijl hij filosofische problemen behandelde. Kinderen komen buiten van alles tegen en beginnen vanzelf te filosoferen over de dingen.” (De reporter bevestigde verderop in het programma dat dit ook volgens hem aansloot bij de visie van Socrates. Ten onrechte!)

Canvas-reporter: *“Deze aanpak (van Veerle Jochens) sluit goed aan bij de denkbeelden van de Franse achttiende-eeuwse filosoof Rousseau die ervan uitging dat de natuur goed is en de maatschappij slecht. We kunnen dan ook beter opvoeden in de natuur dan in de maatschappij. Emile groeit op met weinig gezag. Volgens Rousseau mag men kennis niet opdringen, men moet het kind zoveel mogelijk vrijlaten om alles zelf te ontdekken.”* (De vrije associatie tussen ‘een kind is van nature goed’ en opvoeden ‘in de natuur’ schijven we op naam van de Canvas-filosoof en/of van andere Canvas-medewerkers). Tussendoor mocht Peter De Roover heel even repliceren: *“Akkoord met leerlingen ontmoeten in hun leefwereld. Maar het moet toch de bedoeling zijn om hen daarna zo vlug mogelijk in contact te brengen met een wereld die ze nog niet kennen.”*

Wat later belandden we in de Boekhandel de Zondvloed waar filosofe An Meskens zich ook inlaat met *‘filosofen met kinderen’*. Meskens haalde een recent boek van Michel Serres uit de kast en poneerde dat haar onderwijsvisie ook goed aansluit bij deze van Serres die in zijn recent boek de lofzang zingt op de internetgeneratie die de klassieke school niet meer nodig heeft (Titel boek: *‘Petite Poucette’*, De wereld onder de duim – in vertaling). Serres: *“Op vandaag ontdekken kinderen en leerlingen de wereld via hun duim, via Internet, Ipad enz. Op school wordt dat niet gewaardeerd. Daar heersen nog middeleeuwse toestanden, de creativiteit van de leerling wordt er gefnuikt. De passieve houding in klas is te vergelijken met de passieve houding voor TV. Als kinderen met mobieltjes bezig zijn, dan zijn ze wel actief bezig.”* Volgens Serres heeft niemand in het internettijdperk nog nood aan onderwijs en meesters, en zelf niet aan kennisoverdracht omdat op vandaag alle kennis onmiddellijk ter beschikking is via het internet. Volgens *‘De wereld onder de duim’* volstaat het je ‘duim’ goed en veelvuldig te gebruiken.

Hierop volgde weer een korte repliek van de 'andersdenkende Peter De Roover: "Ik kan me moeilijk vinden in het standpunt van Michel Serres. Dat is complete onzin, of in de buurt ervan. Uiteraard moeten we kinderen dingen laten doen en ontdekken. We ontmoeten hen wel in hun leefwereld, maar om hen dan als leerkracht zo vlug uit te halen. Hun leefwereld kennen ze immers al. Op school leert de leerkracht vooral de dingen zien die de leerlingen zelf op eigen houtje niet zullen ontdekken."

In het programma werd ook heel veel aandacht besteed aan de aanpak in het Gentse Sudbury-schooltje. Reporter: "De Sudbury-school breekt nog het meest met het bestaande onderwijs. De interesse en vrije keuze van elke leerling staan er centraal. Leraars en kinderen worden er als gelijke beschouwd. "We krijgen vervolgens een schets van het leven en leren op het Sudbury-schooltje. Het is negen uur en elk kind is bezig met zijn eigen taak. Iemand is ook nog niet bezig met taken, maar met een spelletje. Er zaten op dat schooltje een 8-tal kinderen van alle leeftijden, en die inspireren naar verluidt elkaar.

Begeleider Sudbury-schooltje: "We gaan ervan uit dat leerlingen leren uit eigen interesses. Er zijn geen vaste vakken. Elk kind leert op eigen tempo. Zelfs lezen is hier geen verplicht vak. Leerlingen ide de vrijheid hebben om organisch te leren lezen, komen vanzelf tot lezen, soms op een latere leeftijd." Een meisje getuigde vervolgens: "Ik beluister soms hele dag muziek. Maar besef dan dat ik de volgende dag iets meer moet leren." (Daarna komt ook de casus van leerling Quinten aan bod. Hij was volledig vastgelopen in het gewoon onderwijs, maar vond achteraf nieuwe motivatie op de Sudbury.

Reporter – aansluitend bij Sudbury-taferelen: "De idee van de vrije school sluit aan bij de visie van filosofen die ook vooral het zelfstandig denken willen stimuleren. De eerste opvoeder bij uitstek, Socrates, bestookt op de markt van Athene de mensen met zijn vragen. Zelf beweert hij de antwoorden op die vragen zelf niet te kennen. Zijn principe luidt: van nadenken word je een betere mens. Ook de filosoof Emmanuel Kant wil de mens bevrijden door hem te stimuleren om zelf na te denken". (Commentaar tussendoor: de filosoof-programmaker plaatste Kant en Socrates ten onrechte in het verkeerde, het anti-autoritaire kamp-zie pag.47.)

Daarna kwam de filosofe Eef Cornelissen weer aan bod en dit keer met een stukje les "filosofen met kinderen". Het ging om zaken als: "Wie weet wat

filosofen is. De leerkracht stelt vraagjes. Wie heeft er al eens diep nagedacht. Filosofische vragen volgens leerlingen: b.v. hoeveel letters bestaan er? Wie denkt dat dit Beertje hier een verjaardag heeft? Leerling: dit is de dag dat hij verjaard is. Andere leerling: of de dag dat hij gemaakt is." Cornelissen: "Je merkt dat men hier van mening mag verschillen. Met filosofen met kinderen willen we het zelfstandig denken bevorderen, wat zelfs in de lessen filosofie aan de universiteit niet vanzelfsprekend was." Commentaar reporter: "Als zelfs op de universiteit het zelfstandig denken niet geleerd wordt, dan is filosofen met kinderen een begin van een revolutie. In breder, niet prestatiegericht onderwijs, krijgt filosofie een plaats, door te leren argumenteren en te luisteren. Het gaat niet om filosofielessen, maar 'om het betrekken van het kind in het zelf filosoferen".

De reporter legde ook de link tussen de alternatieve praktijken en de visie van de filosofe Martha Nussbaum: "Volgens Serres is traditioneel onderwijs waarin de leraar vertelt wat goed is, middeleeuws. De filosofe Martha Nussbaum denkt er ook zo over." Nussbaum kreeg even het woord en poneerde dat leerlingen op school behandeld worden als in een soort fabriek. Ze zitten er vooral stil en komen er dan buiten als een eindproduct. "We moeten geen fabrieksarbeiders maken, want we hebben bijna geen fabrieken meer." Verderop in de reportage relativeerde Nussbaum in een tweede tussenkomst wel deze uitspraak: "Ik ben dan wel niet voor onderwijs dat gericht is op de arbeidsmarkt, maar voorstander van onderwijs dat gericht is op kritisch en empathisch burgerschap. Maar ik ben ook wel geen voorstander van totaal vrij onderwijs. Onderwijs waar kinderen te weinig uitgedaagd worden en alles zelf mogen bepalen, is een mislukking. Ook competentie en punten en inspanningen zijn belangrijk. Er is een balans nodig tussen gestructureerd en vrij onderwijs."

Reporter: "Ook op de Gentse Sudbury-school worden de ideeën van Nussbaum en Serres in praktijk gebracht." Begeleider Sudbury-school vult gedwee aan: "Op onze school is er inderdaad veel inspraak en vrijheid. Respect voor elkaar is ook geen overbodige luxe in onze superdiverse samenleving." De Roover mocht hier even kort op reageren en stelde: "Stimuleren van kritisch denken kan toch ook in het gewoon onderwijs. Ik nodigde de leerlingen ook geregeld uit om de goeie keuze te maken en dan merk ik dat ze meestal ook de goede keuzes maakten." Hierbij aansluitend kwam de dirigerende aanpak van de (uit China afkomstige) Tiger Mom

(tijger-mama) Amy Chu aan bod. Ze werkte in Denemarken met een groepje allochtone leerlingen die het Deens niet kenden. Ze paste hiervoor intensief tweedetaalonderwijs toe en de drilaanpak. Ze betrok ook de moeders van die allochtone leerlingen hierbij. De ouders werd gevraagd om thuis ook consequent Deens te spreken. De kinderen deden dit ook graag; een succeservaring leidt er volgens de Tiger-mom ook toe dat kinderen zich goed voelen. De resultaten van Tigermam waren al na een maand spectaculair.

Commentaar van Peter De Roover: *“Deze Chinese aanpak leidde ook in China tot de hoogste PISA-scores. Er is een werkcultuur en de leerlingen worden gestimuleerd om de eigen verantwoordelijkheid ter harte te nemen. Dit onderdeel van de Chinese aanpak mag ook in Vlaanderen een stuk terugkomen.”*

De tussenkomst van de Tiger-Mom en de commentaar van De Roover werden meteen gerelativeerd door de Amerikaanse professor Yong Zhao aan het woord te laten, die de voorbije jaren niets ander deed dan het Chinese onderwijs en zijn hoge PISA-scores op een o.i. simplistische wijze totaal in vraag te stellen. Yong Zhao beweerde vooreerst ten onrechte dat PISA enkel feitenkennis evalueert. Niets is minder waar. Volgens hem zijn zelfs de Chinezen ook niet bepaald gelukkig met de eenzijdige drill-aanpak in hun land. Met zo'n onderwijs krijg je volgens Zhao geen leerlingen die later zelf jobs kunnen produceren, die hun eigen ondernemer worden.

Daarna werd ter staving van alternatief onderwijs verwezen naar de Amerikaanse filosoof John Dewey die voorgesteld werd als de belangrijkste filosoof op het gebied van het onderwijs. Dewey was naar verluidt de filosoof die stelde *dat kinderen alleen leren door te doen (by doing)* en dat zou ook het geval geweest zijn in zijn zgn. Laboratory-school – verbonden aan de universiteit van Chicago.

In diezelfde context kwam Nussbaum nog eens aan het woord over die Laboratory-school en de visie van Dewey. Nussbaum stelde: *“Volgens Dewey leren de kinderen niet door te lezen en te luisteren, maar door dingen actief te doen. Zo leren ze geen economie door lessen te volgen, maar door daadwerkelijk een product te weven - gecombineerd met allerlei probleemstellingen: waar komt de*

textieldraad vandaan, wie produceerde de draad, welke producten worden er mee gemaakt, hoe worden ze op de markt gebracht, enz. De leerlingen zijn sterk geëngageerd en dat blijft veel beter bij.” Er werd niet verteld dat op Dewey's school al na een paar jaar de sturing door de leerkracht veel groter werd, de verticale leerlingengroepen vervangen werden door jaarklassen en dat het schooltje al na 8 jaar opgedoekt werd.

Dewey sympathiseerde vele jaren met de child-centred-visie en de project-methode van Kilpatrick, maar in zijn laatste publicaties (Education and experience, 1938), bekritiseerde hij zelf de naïeve en romantische vormen van 'progressive education', projectwerk e.d. Prof. Westbrook schrijft hier over: *“Dewey scolded then followers who let pupils respond to things ‘according to their own desires’ without the intelligent guidance of teachers’.*

Besluit programmamakers: *“Al verschillende eeuwen zijn er verschillende inzichten over de vraag wat voor mensen moeten kinderen worden. Moet dit gebeuren via een ouderwetse drilltechniek of zoals Veerle Jochens het stelt, dat we een open kind op wereld moeten zetten, spontane, creatieve en ondernemende kinderen. Wat ze later zullen worden, maakt niets uit. Een school moet niet beantwoorden aan de vragen van het bedrijfsleven en aan deze van de generaties ervoor. Over de ideale school bestaat er blijkbaar geen consensus. Zou het belangrijkste wellicht niet zijn van wie de leerlingen leren?”*

Repliek van leraar De Rover: *“We hebben inderdaad goede leerkrachten nodig. Maar dit zijn leerkrachten die het prettig vinden om jongeren mee te nemen op een reis, om dingen te laten ontdekken die ze niet of pas veel later zouden ontdekken.”*

Tussendoor kwamen ook Axl Peleman en zijn vrouw-lerares even aan het woord over het al dan niet laten Latijn volgen door hun zoon Thor. Moeten we de zoon volgen in zijn interesses of bij de hand nemen en Latijn laten volgen omdat papa dit belangrijk vindt? Mevrouw Peleman: *“Voor mij moest hij niet per se Latijn volgen. Hij moet zelf achter de keuze staan. Het is belangrijk dat het kind gemotiveerd is en voldoende successen behaalt.”*

'Voordeel van de twijfel'-Canvas-programma over onderwijs (13 januari 2015): deel 2 stemmingmakerij tegen het onderwijs via gejongleer met filosofen & visie van Michel Serre Visie van Kant, Socrates, Plato, Nussbaum, Dewey : verzinsels programmamaker en waarheid

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Inleiding op deel 2

We sluiten nog even aan bij de vorige bijdrage waarin we een uitgebreid verslag brachten van de Canvas-uitzending 'Voordeel van de twijfel' over onderwijs - vergezeld van commentaar. We lazen vooraf een paar aankondigingen van de Canvas-reportage. Een van die aankondigingen luidde: *"Voeden we onze kinderen op tot idioten? Kan de filosofie een andere kijk bieden op de problemen waarmee we vandaag op school worstelen?"* Deze aankondiging - en vooral de vraag 'Voeden we onze kinderen op tot idioten?' maakte ons achterdochtig.

Deze achterdocht nam een beetje af toen we elders als aankondiging lazen: *"Hoe moeten we onze kinderen opvoeden en onderwijzen? Wat willen we doorgeven? Wat zijn de kerntaken en -waarden van opvoeding, onderwijs en cultuur? Is ons huidig schoolsysteem nog van deze tijd? Moeten we leerlingen klaarstomen voor de arbeidsmarkt of hun(!) in de eerste plaats vormen tot kritische en empathische burgers en opvoeden in menselijkheid? Welke waardevolle inzichten bieden filosofen als Socrates, Kant, Rousseau en Nussbaum? Stefaan Van Brabandt (filosoof en theatermaker) zoekt het uit en praat erover met Martha Nussbaum, Michel Serres, Frank Furedi, ..."*

We kregen zo de indruk dat de filosoof-programmamaker ons zou confronteren met uiteenlopende opvattingen over het onderwijs. Ook het feit dat de kritische visie van de Engelse socioloog *Frank Furedi* ten aanzien van de vele modieuze vormen van het 'nieuwe leren' aan bod zou komen, vonden we een goede zaak. Maar Furedi's kritiek op de vele nieuwlichterij werd merkwaardig genoeg geschraapt. Ze stond blijkbaar te haaks op de algemene boodschap van het Canvas-programma.

De Canvas-uitzending stelde ons in sterke mate teleur. Net zoals in andere VRT-programma's als b.v. over de hervorming van het secundair onderwijs, het onderwijs in Finland, inclusief-onderwijs en M-decreet ... merkten we een grote vooringenomenheid en stemmingmakerij vanwege de programmamakers.. Het startbeeld toonde een in de pas en

in twee rijen na elkaar stappende en zwijgende mensen, gevolgd door een volle aula, en dit alles ondersteund door *"Laat je ontwikkeling nooit door de school belemmeren"*. Meteen was de algemene toon van het programma gezet: het bestaande onderwijs is totaal verouderd; de huidige school belemmert de ontwikkeling van de jongeren; er is nood aan een radicaal alternatief.

In de vorige bijdrage klaagden we vooral ook aan dat de concrete schoolmodellen die in de reportage werden voorgesteld niet toevallig voorbeelden waren van sterk alternatief onderwijs: het Gents Sudbury-schooltje, het thuisonderwijs-klasje van de Antwerpse leerkracht-moeder Veerle Jochens, en de aan de universiteit verbonden Laboratory-school van John Dewey van meer dan een eeuw geleden en die al na 8 jaar werd opgedoekt. Die drie alternatieve pleidooien voor radicale ontscholing en zelfontplooiing, kwamen heel uitgebreid aan bod. De drie alternatieve 'schoolexperimenten' werden ook ten onrechte als echte scholen en als geslaagde en volwaardige experimenten voorgesteld. In deze bijdrage hebben we vooreerst over jongleren met - en misbruiken van filosofen.

2 Jongleren met filosofen & filosofische stommiteiten van programmamakers

Het VRT-programma was vooral een pleidooi voor een verregaande ontscholing van het bestaande onderwijs. Dit bleek niet enkel uit het feit dat veel aandacht besteed werd aan drie alternatieve vormen van extreem ontschoold onderwijs, maar ook uit het feit dat bij die alternatieve aanpakken telkens gesteld werd dat ze overeenstemden met de onderwijsvisies van bekende filosofen. Twee ervan, deze van Jacques Rousseau en Michel Serres sloten nog wel in sterke mate aan bij de getoonde alternatieve onderwijspraktijken. Volgens de illichiaanse visie van Serres hebben leerlingen in het internet- en google-tijdperk geen nood meer aan onderwijs en meesters. De nodige informatie is altijd en overal aanwezig (zie punt 4).

Tegelijk werden we als kijker geconfronteerd met een totaal foute voorstelling van de visie van

Socrates en Kant. De programmamaker plaatste *Socrates en Kant* ten onrechte in het kamp van de vrije aanpak van de Sudbury-school en van ontscholers als Michel Serres, het zelfontdekkend leren en van de vrije opvoeding à la Rousseau, in het kamp van het zelfontdekkend leren ... Niets is minder waar (zie punt 3). De reporter stelde aansluitend bij de aanpak op de Sudbury-school: *“De idee van de vrije school sluit aan bij de visie van filosofen die ook vooral het zelfstandig denken willen stimuleren. De eerste opvoeder bij uitstek, Socrates, bestookt op de markt van Athene de mensen met zijn vragen. Zelf beweert hij de antwoorden op die vragen niet te kennen. Zijn principe luidt: van nadenken word je een betere mens. Ook de filosoof Emmanuel Kant wil de mens bevrijden door hem te stimuleren om zelf na te denken.”* In dit tweede deel formuleren we commentaar en kritiek bij de wijze waarop op de de programmamaker de onderwijsvisie van de filosofen voorstelde.

3 Kant en Socrates in anti-autoritair kamp!?

De wijze waarop de ideeën van Socrates en Kant voorgesteld werden tartte alle verbeelding. Het is onbegrijpelijk dat de filosoof-programmamaker veel gelijkenis ziet tussen hun opvoedings- en onderwijsvisie en anderzijds de anti-autoritair aanpak en de vrije opvoeding op de Sudbury-school, het thuis-schooltje ...

Kant opteerde heel duidelijk voor een strenge opvoeding waarbij gehoorzaamheid, discipline en plicht centraal staan. Hierbij mogen we volgens Kant ook niet vertrouwen op de intrinsieke belangstelling, de intrinsieke motivatie en de zelfsturing van het kind. Leerkrachten moeten belangstelling opwekken, plichten opleggen en aan cultuuroverdracht doen. Indien Kant de Sudbury-school zou bezoeken dan zou hij zich ten eerste ergeren aan de anti-autoritair Sudbury-filosofie. Kant vertrekt ook van een vrij pessimistische kindvisie die hij in verband brengt met de erfzonde en waarbij het kind niet als van nature als goed en creatief gezien wordt. Deze visie is ook tegengesteld aan de optimistische en engelachtige visie van J.J. Rousseau en Michel Serres die het kind als van nature als leergierig, creatief en zelfsturend bestempelen.

Indien Socrates/Plato een bezoek zouden brengen aan een school à la Serres waarin de leerlingen vooral hun kennis halen uit de Internet-informatie, dan zouden ze na een eerste reactie van verwondering, duidelijk maken dat de internet-informatie

van Serres iets totaal anders is dan echte kennis, waarheid en wijsheid. Ze zouden in overeenstemming met hun ‘allegorie van de grot’ ook stellen dat de Internet-informatie slechts een ‘lagere wereld’ voorstelt, een wereld is van ‘schaduwen’ en ‘opinions’, maar niet van echte kennis, waarheid en wijsheid.

Opvoeding en onderwijs is volgens Socrates/Plato ook eerder een pijnlijke en lastige aangelegenheid. Het gaat niet zomaar om iets dat plezierig moet en kan zijn. Jongeren kunnen volgens hen ook niet op eigen houtje diepgaande kennis, wijsheid en waarheid ontdekken. De onwetende leerlingen kunnen hun onwetendheid slechts doorbreken als ze aan de hand geleid worden door de leraars. De leerkracht moet de leerling ook duidelijk maken dat hij vrij onwetend is (enkel schaduwen ziet, maar niet de echte en diepere werkelijkheid) en een inspanning moet doen om echte kennis te verwerven. De gezagsvolle leerkracht zal de leerlingen moeten uitnodigen en zelfs dwingen om te leren. Leren zonder eisen en dwang is niet mogelijk. De essentie van de leraren-roeping is precies dat hij/zij medelijden heeft met de onwetende leerlingen en hen wil begeleiden (uit de donkere grot) naar de wereld van het licht. De leerling moet hierbij wel uitgenodigd worden om zelf actief mee te denken.

De leerlingen weten niet vanzelf wat op langere termijn juist is en goed is voor hen. Ze stellen dat de leerlingen ook wel enige weerstand zullen bieden en het leren niet zomaar als iets aangenaams zullen opvatten. Maar de leerkrachten moeten ze op sleeptouw nemen en veel van hen eisen. Van leerkrachten wordt verwacht dat ze zelf het licht al hebben gezien en dat ze gemotiveerd zijn om de leerlingen te helpen bij het verwerven van diepgaande kennis, van waarheid en wijsheid. Dat kan b.v. gebeuren door een soort dialoog in de zin van een reeks elkaar opvolgende doelgerichte vragen waarbij de leerlingen b.v. stap voor stap gebracht worden naar de formule voor de berekening van de oppervlakte van een driehoek.

Het is onbegrijpelijk dat de filosoof-programmamakers de essentie van de visie van Kant en Socrates/Plato en Kant zo totaal verkeerd durven weergeven. Hun onderwijsvisie staat haaks op de anti-autoritair onderwijsvisie en de optimistische kindvisie van veel alternatieve scholen. Zowel bij Kant als bij Socrates en Plato krijgen opvoeders en leerkrachten een leidende rol toebedeeld. Volgens hen moet b.v. de school ook zelf een oordeel-

kundige keuze maken van de leerinhouden; men mag dit geenszins overlaten aan de leerlingen en aan het toeval. De visies van Kant en Socrates/Plato staan ook diametraal t.a.v. die van Michel Serres.

We hadden ook verwacht dat de programmamakers ook filosofen/onderwijsdeskundigen aan bod zouden laten komen die een meer klassieke onderwijsvisie propageerden en zich afzetten tegen de nieuwlichterij van 'het nieuwe leren'. Maar zij plaatsten Kant en Socrates in het verkeerde kamp. En het aangekondigde standpunt van de Engelse socioloog Frank Furedi kwam zelfs niet eens aan bod. Het is bekend dat Furedi zich in zijn publicaties heftig verzet tegen de vele vormen van het zgn. 'nieuwe leren' en tegen de ontscholing en niveaudaling van het onderwijs.

4 Michel Serres : 'De wereld onder de duim', Leve de Internet-kennis en -generatie

4.1 Kennis vrij beschikbaar op het internet

De filosoof-programmaker Stefaan Van Brabant en filosofe Eef Cornelissen dweepten in de Canvas-uitzending met de illichiaanse onderwijsvisie van de Franse filosoof Michel Serres in zijn recent boek: *Petite Poucette (De wereld onder de duim* in het Nederlands, 2014). Ook in de kringen van ICT-didactiek-mensen werd dit boek goed onthaald.

Volgende passage geeft vrij goed de onderwijsvisie van Michel Serres weer: "Nul besoin désormais d'école, ni de maîtres, ni même d'acte de transmission, puisque tout le savoir est aujourd'hui immédiatement disponible" ... "Que transmettre? Le savoir? Le voilà, partout sur la Toile, disponible, objectif. Le transmettre à tous? Désormais, tout le savoir est accessible à tous. Comment le transmettre? Voilà, c'est fait." Het hoofd van een kind zit volgens Serres niet meer vast op de romp, maar bevindt zich tussen twee snel bewegende duimen. Dit hoofd is eigenlijk een apparaatje of, beter nog, een schermpje geworden waarop kinderen alle kennis die ze willen met behulp van twee duimen eenvoudig zichtbaar kunnen maken. Ooit leerden mensen klassieke teksten uit het hoofd. Dat was niet langer nodig toen er boeken kwamen. Tegenwoordig is zelf rekenen of iets zelf weten niet echt nodig: een druk op de knop en onze Klein Duimpjes en Klein Duimpinnetjes hebben de kennis die ze willen hebben. Serres stelt dat het internet 'de democratie van de kennis' heeft gebracht.

Serres propageert een illichiaans perspectief op een maatschappij waarin zelfstudie en studie onder gelijken zou heersen en waarin de leermeesters, de vakdisciplines en klassieke scholen zouden verdwijnen. De leerkracht moet geen kennis meer overdragen, omdat deze al en overal overgedragen wordt en aanwezig is op het internet. Uiteindelijk moet kennis ook niet geleerd en geïnterioriseerd worden, omdat men er virtueel altijd over beschikt.

"Les principales facultés de l'esprit (mémoire, imagination et même raison) peuvent être désormais entièrement déléguées aux machines externes qui les assurent de manière toujours plus efficace" La tâche éducative n'a plus ni objets (la 'fin de l'ère du savoir', des disciplines organisées en 'sectes' et du livre étant annoncée), ni sujets (les enfants doivent être désormais 'présupposés compétents'), ni agents (les 'porte-voix' qu'étaient les maîtres jusqu'alors n'ayant plus rien à dire ni personne pour les écouter: 'fin de l'ère des experts'), et les dispositifs institutionnels de la transmission de la mémoire sociale (les 'cavernes' prisons que furent les écoles et les universités) n'ont plus qu'à disparaître, enfin" (Julien Gautier)

De Nederlandse filosoof René ten Bos stelt in het tijdschrift 'Filosofie': "Serres vraagt ons bovenal wat dit allemaal betekent voor het instituut 'school'. Is de gedachte dat een leraar de baas is in zijn klas nog aannemelijk als zijn leerlingen met hun apparaatjes zich in heel andere ruimtes lijken te bevinden dan in een klas? 'De vroegere klaslokalen en de oude collegezalen', schrijft Serres met gevoel voor drama, 'zijn dood'. Net zo dood zijn methodes, vormen van lineair denken en rationele onderzoeksmethodes. Ook dood zijn de onderwijzers die als verslaafden snakken naar een dosis 'gezag'. Voor Serres is creativiteit onderdeel van het leven zelf. Men moet niet denken dat het in instituten, ministeries of scholen te vinden is. Scholen moeten daarom zo dicht mogelijk bij het leven staan. Hun bestuurders moeten begrijpen dat het instituut 'school' zijn langste tijd heeft gehad. Hun docenten moeten zich opstellen als verleiders die de Klein Duimpjes aanzetten tot meer subversiviteit, want alleen in het gezagsondermijnende schuilt creativiteit." Commentaar: Serres orakelt wel geregeld over 'la créativité', 'l'intelligence inventive' en 'l'intuition novatrice et vivace', maar dat zijn begrippen die heel vaag blijven en die Serres ook niet concretiseert en illustreert.

4.2 Kritiek van Julien Gautier op Serres' visie in Revue Skhole

Gautier: "Cultuuroverdracht op school beperkt zich niet tot het louter registreren van een groot aantal gegevens en ervoor te zorgen dat ze beschikbaar blijven. Bij vorming gaat het *"beaucoup plus largement et profondément, assurer l'héritage de certaines 'traditions' déterminées de pensées, de pratiques, de goûts et même de valeurs, portées par des 'œuvres' du passé, non pour les reproduire à l'identique ou les sacraliser, mais pour permettre leur reprise, leur prolongement, leur critique, et même leur dépassement. Connaître n'est pas seulement pouvoir s'informer ou se renseigner, encore moins avoir simplement 'accès' à des contenus, mais être en mesure de s'y orienter pour se les approprier et en profiter, ce qui requiert des conditions : c'est pourquoi il est généralement nécessaire d'être formé pour apprendre et savoir, non pas au sens d'une passive acquisition, mais d'une authentique assimilation qui ne peut être pensée sur le modèle d'une pure et simple 'connexion'. ...*

Gautier stelt verder terecht: *"Apprendre, pour un enfant, ce n'est pas seulement acquérir des connaissances - apprendre que - mais aussi, indissociablement et souvent d'abord, développer des capacités et des savoir-faire déterminés - apprendre à - et même adopter des lignes de conduites, acquérir certaines dispositions générales, intellectuelles et pratiques, changer de perspective, bref grandir en s'éduquant."*

Gautier hekelt ook de karikatuur van het onderwijs waarmee Serres uitpakt: *"Réduire de manière outrancière, comme le fait M. Serres, le rôle des enseignants jusqu'ici à celui de simples 'porte-voix de l'écriture' ne faisant qu'oraliser des contenus appris par cœur à des enfants" transis "*, *sommés de les recevoir passivement 'bouche cousue, cul posé', c'est choisir d'ignorer tout ce qui fait l'intérêt et même la nécessité de la relation maître-élève, pour tout homme qui veut apprendre: un commerce vivant et prolongé avec une personne qui sait plus et mieux que nous, capable de nous faire entrer progressivement dans un certain univers de pensées et de pratiques, parce qu'il a lui-même déjà appris à s'y orienter. De ce point de vue, on peut même soutenir que le maître est en réalité l'une des conditions essentielles d'un rapport critique à ce que l'on apprend, car, si c'est un bon maître, il n'est pas lui-même dans un rapport servile mais libre à sa discipline, ce qui lui permet de jouer un rôle de filtre*

et de mise à distance auprès de l'élève : enseignant non seulement ce qu'il sait, mais aussi ce qu'il ne sait pas et ce que l'on ne peut savoir, sachant faire apprendre et désapprendre, il est la médiation vivante par laquelle une tradition peut se transmettre tout en se transformant."

5. Kritiek op onderwijsvisie van John Dewey

In de Canvasvoorstelling werd ook een paar keer verwezen naar de 'deugdelijke' onderwijsvisie van John Dewey, door de programmamaker en ook door Martha Nussbaum. Men vertelde er niet bij dat de 'oudere' Dewey zelf afstand nam van vroegere ideeën en van de simplistische conclusies die volgelingen eruit getrokken hadden. In zijn laatste publicatie *'Educating and experience'* (1938) bekritiseerde Dewey de naïeve en romantische vormen van de 'progressive education'.

Prof. Westbrook schrijft: *"Dewey scolded then followers who let pupils respond to things 'according to their own desires' without the intelligent guidance of teachers'.* Ook andere auteurs merken op dat de 'oude Dewey' impliciet afstand nam van zijn vroegere onderwijsideeën. We begrijpen niet dat Martha Nussbaum en de programmamaker in de Canvasuitzending nog sympathiseerden met de totaal voorbijgestreefde onderwijsvisie van de jongere John Dewey.

In 1897 vatte Dewey zijn pedagogische basisideeën samen in *'My pedagogic creed'*. Dewey wou de oude school als een aparte plaats waar les gegeven wordt, vervangen door een "een actieve leefgemeenschap, een democratie in het klein, waar doelactiviteiten centraal stonden. Hij wou het onderwijs levensecht maken. Hij schreef dat hij zich aansloot bij Rousseau die beweerde dat het leren op school heel oppervlakkig was in vergelijking met hetgeen meestal geleerd werd in het echte leven buiten de school. De kinderen zouden zich niet langer moeten bezighouden met passief beluisteren van dorre leerstof en vakkennis, maar wel met constructieve en sociale activiteiten naar het model van hetgeen de kinderen thuis al doende leerden, *learning by doing* dus, een echte werkschool.

Door de intrede van de industriële maatschappij misten de kinderen volgens de jongere Dewey de 'gewoonten van de huishouding van het gezin en het buurschap'; ze misten b.v. *"de vroegere opvoedende krachten van het huiselijk spinnen en weven, van zaaien en maaien, van houtzaagmolen en*

korenmolen, van kuiperij en smederij, van de manuele training.”

Dewey wou het leren op school ook uitstellen tot de leeftijd van 8 jaar. Lezen, rekenen, schrijven ... mochten pas worden aangeleerd wanneer de spontane belangstelling daarvoor zich deed voelen. Het naaien en weven van kinderen tussen 10 en 14 jaar was volgens Dewey het uitgangspunt vanwaar het kind de weg kan zoeken en volgen van de vooruitgang van de mens. De grondstoffen worden onderzocht met het oog op het verschillend gebruik dat men daarvan kan maken. Kinderen die dertig minuten bezig zijn katoendraden met de hand los te maken van het zaad en de zaaddoos los te krijgen begrepen zo beter dat een persoon slechts een pond per dag met de hand kon losmaken en begrepen zo beter waarom hun voorouders wollen kleren droegen in plaats van katoenen. Later maakten de kinderen ook kennis met meer industriële productiewijzen. Zo krijgen ze meer inzicht in de geschiedenis dan via het chronologisch verhaal in de traditionele geschiedenislessen.

En via het 'bouwen' e.d. leerden ze als vanzelf rekenen. Het informeel leren via het bezig zijn met 'menselijke activiteiten vormde de basis voor het incidenteel verwerven van het rekenen, lezen ... Palermo stelt terecht dat *'Dewey's student-centered pedagogy of doing'* was *"a nostalgic return tot the past in which children simulate the adult occupations of an agrarian household economy."*

We willen het ook nog even hebben over Dewey's elitair Laboratory-schooltje. In 1986 stichtte hij samen met zijn vrouw de 'Laboratory-school' die al na 8 jaar werd opgedoekt als gevolg van onenigheid. Al vlug werd geregeld wat water bij de Dewey-wijn gedaan. Na een paar jaar werden de verticale groepen vervangen door jaarklassen en werd de sturing door de leerkracht groter.

Een eerste grote fout die Dewey maakte was zijn stelling dat de kennis en de interesses van kinderen beperkt zijn tot het concrete en vertrouwde en dat dus alle vormen van abstractie taboe zijn. Een hiermee verbonden was de idee dat praktische activiteiten en problemen, learning by doing, noodzakelijk zouden leiden tot onderzoek naar- en inzicht in - de onderliggende wetenschappelijke principes. Door te kaatsen met een bal achterhaal je echter nog niet de eigenschappen van de lucht. Wegens de beperkte schooltijd kan de school zich ook niet veroorloven om de leerlingen veelvuldig te confronteren met 'world problems' en brede

projecten. Het is verder ook moeilijk om de te leren kennis onmiddellijk bruikbaar te maken in hier-en-nu-situaties. Op de leeftijd dat de kinderen leren rekenen, hebben ze nog geen interesse voor het bijhouden van een gezinsbudget e.d. Leerlingen die leren rekenen, lezen ... zijn dus niet zozeer geïnteresseerd in het leren oplossen van praktische problemen, maar ze kunnen wel belangstelling verwerven voor de vakdisciplines, het rekenen, het lezen ... Het uitstellen van het leren lezen en rekenen tot 8 jaar was ook een dom voorstel.

Dewey stuurde aan op een democratisering van de maatschappij via het scheppen van een democratisch klimaat op school. Kinderen moesten op school vooral collectief leren denken en daarom waren beoordelingen en competitie uit den boze. Merkwaardig genoeg sympathiseerde Dewey na de Russische revolutie van 1917 in sterke mate met de vele weldaden van het communistisch experiment van Lenin en Co.

De naïeve ideeën van Dewey hebben in sterke mate bijgedragen tot de ontscholing van het Amerikaanse onderwijs. Als volgeling van Rousseau kan hij ook beschouwd worden als een propagandist van het zelfontplooiingsmodel.

6 Halfslachtige en polariserende onderwijsvisie van Martha Nussbaum

In een eerste tussenkomst in het Canvas-programma leek Martha Nussbaum zich nog enigszins aan te sluiten bij het ontscholings- en ontplooiingsmodel. Ze stelde ook dat ze zich aansloot bij de onderwijsvisie van Dewey zoals we ze in het vorige punt formuleerden. In een latere tussenkomst in het programma krabbelde ze wel terug. Nu klonk het: *"Onderwijs waar kinderen te weinig uitgedaagd worden en alles zelf mogen bepalen, is een mislukking. Ook competentie en punten en inspanningen zijn heel belangrijk."* Nussbaum kreeg de voorbije jaren heel wat kritiek op haar dweperij met de onderwijsvisie van Rousseau en Dewey en de wijze waarop ze verwees naar Socrates en Plato. Dat verklaart wellicht waarom ze in een tweede beschouwing wat gas terug nam en afstand nam van een vrije opvoeding en weinig eisend onderwijs.

We zijn het eens met Nussbaum dat het onderwijs de voorbije jaren te sterk afgestemd werd op economische opbrengsten en op de arbeidsmarkt en dat er in het hoger onderwijs te weinig aandacht is voor de humane vakken, geschiedenis, cultuur, literatuur, enz. Dat is ook een van onze stokpaardjes. Maar volgens ons dient onderwijs zowel de

voorbereiding op het latere beroepsleven als de kritische vorming. Nussbaum wekt de indruk dat de twee niet kunnen samengaan.

We hebben ook veel moeite met stellingen van Nussbaum waarbij ze het belang van leerinhouden, traditie en gezag ten zeerste minimaliseert, en (enkel) de geesteswetenschappen de rol toebedeeld de leerlingen kritisch te leren nadenken. Zij stelt ook dat Rousseau en Dewey haar hierbij model stonden.

Volgens Nussbaum heerst er een wereldvreemde crisis in het onderwijs. Deze crisis heeft echter weinig te maken met de aantasting en uitholling van de klassieke leerinhouden en instructiemethodes, maar volgens haar enkel met het ontbreken van een actief soort van 'socratisch' denken. Voor het hoger onderwijs pleit ze voor het *arts curriculum*, een doorgedreven vorm van zgn. humanistisch onderwijs. Liberal arts, humaniora zijn volgens haar overbodig geworden in de visie van de economen. Op dat vlak zijn we het met haar eens. We hebben het echter heel moeilijk met de wijze waarop Nussbaum de verdiensten van het klassieke onderwijs en de kennisoverdracht ontkent, het gezag van de leraar in vraag stelt, het leren (instampen) van feitenkennis aan de kaak stelt, ... Ze wekt ook de indruk dat leerlingen op school teksten enkel kritiekloos moeten/mogen lezen.

Nussbaum ijvert voor een mondiaal bewustzijn, maar toont al te weinig respect voor de traditie van de eigen cultuur. In haar pleidooi voor een democratische opvoeding in dienst van een democratische maatschappij verwijst Nussbaum graag naar Rousseau en Dewey, maar haar democratische maatschappij staat o.i. heel ver af van deze die Rousseau' in zijn 'contrat social' beschrijft en ook van het maatschappijmodel van Dewey. Uit recente uitspraken van Nussbaum leiden we wel af dat ze de voorbije jaren wat gas teruggenomen heeft en haar kritiek op het klassieke onderwijs gemilderd heeft – vermoedelijk als gevolg van de kritiek op haar visie.

7 Filosofen met kinderen als hèt model voor kritisch en diepgaand leren?

De filosofe *Eef Cornelissen* had het in het Canvas-programma over "*filosofen met kinderen*". In het lesfragment ging het om zaken als: "*Wie weet wat filosofen is? Antwoord leerling: de leerkracht stelt vraagjes. Wie heeft er al eens diep nagedacht? Filosofische vragen en antwoorden van leerlingen: b.v. hoeveel letters bestaan er? Wie denkt dat dit Beertje hier een verjaardag heeft? Antwoord leerling x: dit is de dag dat hij verjaard is. Andere leerling: of de dag dat hij gemaakt is.*" Cornelissen: "*Je merkt dat men hier van mening mag verschillen. Met filosofen met kinderen willen we het zelfstandig denken bevorderen, wat zelfs in de lessen filosofie aan de universiteit niet vanzelfsprekend was.*"

Commentaar reporter: "*In breder, niet prestatiegericht onderwijs, krijgt filosofie een plaats, door te leren argumenteren en te luisteren. Het gaat niet om filosofielessen, maar 'om het betrekken van het kind in het zelf filosoferen*". Commentaar: de filosofische vraag '*of een beertje soms ook kan verjaren*' en de antwoorden van de leerlingen kwamen weinig overtuigend over. We hebben niets tegen sporadische lesjes 'filosofen' met kinderen, maar dan het liefst over oordeelkundig gekozen onderwerpen en een goede gespreksleiding door de leerkracht.

Het stukje over het vrij filosoferen (veelal meer vrij associëren) met kinderen werd ook kritiekloos als een bijzonder belangrijk iets voorgesteld en als een aanpak voor alle vakken. Men wekte ook ten onrechte de indruk dat het vrij associëren binnen 'filosofen met kinderen', een toepassing was van (doelgerichte) dialogen à la Socrates waarbij Socrates de leerlingen tot vaste inzichten en kennis wou brengen. In ons boek '*Wereldoriëntatie op nieuwe wegen* (Plantyn, Mechelen, 2000) beschreven we de mogelijkheden en beperkingen van 'filosofen met kinderen' en de passende begeleiding vanwege de leerkracht.

Redactiesecretariaat

Noël Gybels
 Steyenhoflaan 11
 3130 Betekom
 tel. 016 56 93 46
 owkrant@hotmail.com

*www.onderwijskrant.be: al **340.000**
bezoekers, 100-den artikels

***Dagelijkse berichten op:**

*Facebook 'Onderwijskrant
 actiegroep'
 *Tweets Raf Feys
 *Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'

Redactie tijdschrift:

Annie Beullens, Stella Brasseur,
 Renske Bos, Eddy Declercq, Ann
 Deketelaere, Raf Feys, Ignace
 Geurts, Noël Gybels, Pieter Van
 Biervliet, Hilde Van Iseghem, Danny
 Wyffels

Hoofredacteur: Raf Feys

raf.feys@telenet.be; 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrijvin-
 gen van - en kritische reflecties over
 onderwijs en onderwijsvernieuwing.
 Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
 pelijk gestoffeerd; andere zijn een
 directe neerslag of weergave van
 opvattingen en ervaringen. Onder-
 wijskrant wordt gemaakt met mede-
 werking van praktijkmensen en van
 mensen uit de lerarenopleiding.
 Onderwijskrant is een onderwijs-
 tijdschrift met redactieleden uit de
 drie onderwijsnetten. *Onderwijskrant*
streeft vernieuwing in continuïteit na.



Lid van de Unie
 van de Uitgevers van
 de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20

Buitenland: € 30
 Rekening: 001-0965165-91
 (BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010
 9651 6591) van Onderwijskrant vzw,
 3130 Betekom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.
 bij **verantwoordelijke uitgever:**
 Noël Gybels
 Steyenhoflaan 11
 3130 Betekom
 tel. 016 56 93 46
 owkrant@hotmail.com

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Juli-augustus-september 2016 – € 6

Dossier modernisering s.o.

| | |
|--|-----------|
| Concept-nota structuurhervorming s.o.: geen doorbraak, ontwrichting van prima eerste graad en structuur s.o., afbraak tso, domeinschoolmisbaksel, chaos ... | 2 |
| 'Modernisering s.o. leidt tot degradatie tso/bs | 14 |
| *Minister-president Geert Bourgeois prees op 8 juni 2016 ons degelijk s.o. Bevestiging standpunt Onderwijskrant en petitie mei 2012 | 17 |

Dossier evaluatie 1 jaar M-decreet

| | |
|---|-----------|
| *Dossier M-decreet: Evaluatie 1 jaar M-decreet: een schrijnende balans | 21 |
| *Leidinggevend onderwijs heel kritisch over M-decreet | 22 |
| *M-decreet bezorgt extra taakbelasting en planlast volgens <i>Rapport operatie Tarra</i> | 24 |
| *Lifestream-flopdebat Klasse over M-decreet: juni 2016: scherpe kritiek | 25 |
| *Problemen met radicaal inclusief onderwijs en hardliners: veel inclusieerlingen die niet thuishoren in gewoon onderwijs | 29 |
| *M-decreet: vernietigende kritiek in commissie onderwijs - 21 april 2016, maar decreet wordt niet bijgestuurd | 33 |
| *Kinderen met beperking moeten evenveel recht hebben op buitengewoon onderwijs | 37 |
| *Voeden we onze kinderen op tot idioten? Canvas-programma '<i>Voordeel van de twijfel</i>': losse flodders en stemmingmakerij tegen het onderwijs - deel 1 | 41 |
| *<i>Voordeel van de twijfel</i>'-deel 2 : Stemmingmakerij tegen het onderwijs via gejongleer met filosofen Kant, Socrates, Plato, Nussbaum, Dewey & visie van Michel Serre | 46 |



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!