

180



- *Beste wensen voor 2017, maar grote zorgen omtrent Vlaams onderwijs
- *M-decreet:verontrustende decembermaand: pleidooien voor radicaal inclusief & verzet
 - *Katholieke Onderwijskoepel: inclusie-school voor *alle* leerlingen
 - Veel kritiek vanwege leerkrachten, directies, onderwijsvakbonden en ouders
- *Inclusie-standpunten van lerarenavakbonden COC en COV - eind december 2016
- *Vlaamse 15-jarigen sterk in PISA & sterker dan in landen met uitgestelde studiekeuze
 - *Leerlingen 4de leerjaar behaalden eens te meer topscore TIMSS-Wiskunde
 - *Over scores allochtone leerlingen in PISA-& TIMSS-2015 en taal-strijd over (taal)problemen van allochtone leerlingen
- *Vlaamse onderwijzers & regenten scoren sinds 1995 beter voor TIMSS en PISA dan universitair opgeleide collega's in Frankrijk e.d.
- *Structuurhervorming secundair onderwijs: ontwrichting & nivellering voorkomen 15 jaar intens verzet tegen onderwijssegalitair en hun 'zachte didactiek'
- *Reacties van directies, rector Rik Torfs, leerkrachten op hervormingsakkoord s.o.

Beste wensen voor 2017 & 40-jarige Onderwijskrant, maar grote zorgen omtrent Vlaams onderwijs: 1 januari 2017

Jammer genoeg ziet ook 2017 er niet zo rooskleurig uit voor het onderwijs en voor de leerkrachten. Een aantal bedreigingen waarop we vorig jaar wisten, werden jammer genoeg al deels werkelijkheid in 2016. Nog meer dreigen er in 2017 werkelijkheid te worden.

Het moet volgens Crevits en Co het jaar worden van de grote doorbraak van de vele hervormingen die al vele jaren op stapel en op stal staan. Op 1 januari 2016 riepen we op om een aantal hervormingen krachtig te bestrijden; voor 2017 zullen we de strijd nog moeten opvoeren.

De bedreigingen verbonden aan de voor 2017 geplande hervormingen zijn velerlei

*Een verdere ontwrichting van ons degelijk buitengewoon onderwijs en het verlies van expertise als gevolg van het M-decreet – dat tegelijk het gewoon onderwijs ontwricht. De kwalen van het M-decreet kwamen het voorbije jaar duidelijk tot uiting en bijna iedereen is het daar over eens. De ontwrichting zal dit jaar enkel maar groter worden – ook in het gewoon onderwijs.

Eind 2016 werden we geconfronteerd met pleidooien voor meer radicale inclusie, met inbegrip van het opdoeken van de gespecialiseerde scholen buitengewoon onderwijs. We denken vooral aan de inclusievisietekst van de katholieke onderwijskoepel en de zgn. *Consultatienota* van Crevits. Er kwam gelukkig al veel verzet vanwege de praktijkmensen en de lerarenvakbonden (zie p. 5-21)

*De dreigende aantasting van de ziel en bezieling van ons onderwijs en van de betrokkenheid van de leerkrachten, ouders en de vele lokale bestuurders, als gevolg van de invoering van grootschalige en bureaucratische scholengroepen.

Bestuurlijke optimalisering zou vooral moeten zijn:

*dat men het besturen van een school opnieuw eenvoudiger maakt i.p.v. steeds ingewikkelder;

*dat men de betrokkenheid van de praktijkmensen bij het schoolgebeuren verhoogt i.p.v. verder aan te tasten.

Stop dus met de plannen voor de invoering van grootschalige scholengroepen die enkel tot regionale centralisering en tot bureaucrativering leiden. Een norm van 2.000 leerlingen opleggen

voor extra financiële subsidies is overigens ook in strijd met het principe van de vrijheid van onderwijs.

*De verdere aantasting van de inhoudelijke kwaliteit en het niveau van ons onderwijs en de uitholling van de klassieke leerinhouden, die dreigen uit te gaan van de nieuwe eindtermen/leerplannen.

PISA-2015 wees eens te meer op de nivellering van de voorbije jaren - mede een gevolg van nivellerende eindtermen & leerplannen van 1998. In zeven recente en dure rapporten/adviezen over de toekomst van het onderwijs en over de nieuwe eindtermen duikt steeds het refrein op dat het Vlaams onderwijs hopeloos verouderd is. Uit PISA-2015 bleek nochtans dat precies landen met een meer klassieke, leerkrachtgestuurde aanpak veruit het best scoren. Landen die de momenteel gepropageerde nieuwlichterij toepassen scoren zwakker of gingen er de voorbije jaren sterk op achteruit.

Veel beleidsverantwoordelijken & nieuwlichters willen de nieuwe eindtermen/leerplannen & curriculum-dossiers aangrijpen voor een nefaste kanteling van ons zogezegd '*hopeloos verouderd*' onderwijs - in de richting van ontwikkelend, constructivistisch & competentiegericht leren, *learning parks*, vage raamleerplannen en skeletmethodes die nog weinig houvast bieden, sterke toename i.p.v. beperking van niet-cognitieve doelen en maatschappelijke taken. Ook de ZILL-leerplanoperatie van de katholieke koepel pleit voor dit soort nieuwlichterij en zal het opstellen van degelijke leerplannen & methodes en instructie bemoeilijken.

In die zeven toekomstplannen en in het ZILL-project wordt jammer genoeg met geen woord gerept over de optimalisering van ons kleuteronderwijs, het belangrijkste aangrijpingspunt voor het verder optimaliseren van de ontwikkelingskansen - en van de kansarme in het bijzonder. Uit TIMSS-2015 bleek nochtans dat ons kleuteronderwijs eerder zwak is inzake voorschoolse geletterdheid e.d.

*Uit PISA en TIMSS bleek ook dat er nood is aan intensief NT2-onderwijs voor 'alle' anderstalige leerlingen en dit vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Wegens het vele verzet vrezten we dat dit niet voor dit jaar zal zijn (zie ook pagina 31 e.v.)

*De voortdurende stemmingmakerij tegen het onderwijs en de leerkrachten: bijna elke dag noteerden we in 2016 stemmingmakerij in de media, vanwege beleidsmakers e.d. De burgers hebben volgens VRIND nog steeds het hoogste vertrouwen in het onderwijs, maar de stemmingmakerij vanwege beleidsverantwoordelijken en de vele nieuwlichters is groter dan ooit.

Niettegenstaande Europese topscores voor TIMSS-wiskunde (vierde leerjaar) en PISA (15-jarigen) wezen die studies volgens de VRT, bepaalde kranten, beleidsmensen, sociologen ... eens te meer op het failliet van het Vlaams onderwijs en op het feit dat onze onderwijzers en regenten te weinig opgeleid zijn voor hun taak (zie pagina 23 e.v.)

**Minister Crevits* greep in december PISA ook ten onrechte aan ter legitimering van hervormingsplannen voor het secundair onderwijs:

-van het uitstellen van de studiekeuze in het s.o. – ook al scoren landen met gemeenschappelijke lagere cyclus opvallend zwakker dan Vlaanderen

-van het vervangen van lesuren techniek door meer wiskunde en taal voor tso/bsc-leerlingen, wat enkel tot demotivatie en schoolmoeheid kan leiden.

*De verdere toename van de fantasierijke en ongecoördineerde invulling van de opties in de eerste graad secundair onderwijs en van zgn. domeinscholen. De eerste nefaste gevolgen van de geïmproviseerde hervormingen in het s.o. zijn al zichtbaar. Sterke daling van het aantal leerlingen in het tso als gevolg van de geïmproviseerde invoering in het aso. En dat is nog maar een begin van de ellende voor het tso en de zo belangrijke VTI's. De vele waarschuwingen werden straal genegeerd; minister Crevits en de koepelkopstukken lieten maar begaan. We vrezen voor vrijheid a blijheid in eerste graad s.o. i.p.v. het huidige eenheidstype.

*De geplande structuurhervormingsplannen geraken maar niet uit het slop. Het onderwijsveld wijst radicale structuurhervormingen af, maar de onderwijskoepels blijven er op aandringen.

Behoud onze prima scorende eerste graad - met inbegrip van de B- en C-attesten die een tijdige heroriëntering mogelijk maken en zo ook zittenblijven en schooluitval beperken Never change a winning team. Behoud de opsplitsing in algemeen vormende en specifieke onderwijsrichtingen. Nergens ter wereld werkt men met gekunstelde domeinscholen. We hopen dat de redelijken het pleit zullen winnen en dat het inter-nettenvoorstel

waarover minister Crevits zich verheugde niet gevolgd zal worden.

*De extra-problemen en belasting voor de leerkrachten: als gevolg van: - de toename van het aantal LAT-inclusie-leerlingen die geenszins het gewone curriculum kunnen volgen, - de voortdurende hervormingen en onzekere toekomst, ... Het is geen toeval dat het aantal zieke leerkrachten en burnouts gevoelig aan het toenemen is.

*We vrezen dat dit ook een jaar wordt van toenemende financiële zorgen van de scholen:

-als gevolg van de blijvende besparingen,
-als gevolg van hervormingen die de scholen op extra kosten jagen. Met de invoering van STEM is dit nu ook al het geval.

Er dreigen ook nieuwe besparingen als gevolg van de toenemende budgettekorten van de Vlaamse regering. Stop a.u.b. ook met de geldverspilling door investering in geïmproviseerde proefprojecten, in drie dure studie bureaus die een eindtermenrapport hebben opgeleverd dat geen knip van de schaar waard is, enz. Beloof geen incentives, extra geld, voor het oprichten van domein- en mastodontscholen - waarvoor andere scholen zouden moeten opdraaien.

*Een aantal voorstellen in het kader van het loopbaanpact dreigen het lerarenberoep nog minder aantrekkelijk te maken. Tast a.u.b. de intrinsieke motivatie en passie van de leerkrachten niet aan door de invoering van allerhande extrinsieke controle/disciplinerende, brede schoolopdracht, 38-uren-week, ...

De respectloze wijze waarop minister Crevits zich begin dit schooljaar uitliet over de vele rotte appels in het onderwijs, bevordert ook geenszins de (her-)waardering. Zo spreekt een minister niet over mensen die minder goed presteren – vaak ook omdat ze de dupe zijn van de voortdurende hervormingen en de steeds verder stijgende planlast. Nog dit: voor het stoppen van de financiële uitbuiting van de (belangrijke) intermarissen & andere ingrepen moeten we niet wachten op een globaal loopbaanpact.

*Het ambitieus *Referentiekader voor Onderwijskwaliteit* (ROK) als leidraad voor de nieuwe doorlichting (inspectie) en begeleiding, leidt tot nog meer overbevraging van de school en tot meer plan- en werklast. We vrezen ook dat de controversiële controle van de pedagogisch-didactische aanpak nog kan toenemen (zie volgend nummer).

*De toekomst voor het lerarenberoep en voor de lerarenopleidingen ziet er heel somber uit.

-Verdere afname van het aantal kandidaat-leraars omdat het leraarsberoep steeds minder aantrekkelijk wordt. Begin september 2016 stelde men vast dat er beduidend minder kandidaat-leerkrachten waren. Ook steeds meer lerarenopleiders geraakten de voorbije jaren gedemotiveerd door de hervormingen, en zochten elders werk.

-De geplande hervorming van de lerarenopleidingen voor september 2019 waarbij toekomstige onderwijzers en regenten kunnen kiezen uit een geïntegreerde opleiding in een klassieke lerarenopleiding of een universitaire masteropleiding, zal de bestaande opleidingen ontwrichten en veel chaos veroorzaken. De geïmproviseerde proefprojecten zullen o.i. ook geen uitsluitsel brengen.

De recente TIMSS- en PISA-studies wezen uit dat de Vlaamse onderwijzers en regenten Europese topscores behaalden. Maar precies die studies werden aangegrepen om te stellen dat onze regenten en onderwijzers te weinig opgeleid zijn, en dat er dus dringend nood is/was aan universitair opgeleide leerkrachten. Rond 1990 pleitten universitaire lerarenopleiders en de topambtenaren Monard en Adé er al voor om de Franse hervorming van 1989 te volgen. Het Franse onderwijs behaalde destijds nog Europese topscores, maar de voorbije 15 jaar ging het bergaf. Door het universitair worden is de vervreemding van de klaspraktijk er heel groot geworden.

De evaluatierapporten over de Vlaamse opleidingen werden opgesteld door onderwijskundigen als prof. Martin Valcke en andere universitaire lerarenopleiders die de voorbije jaren medeverantwoordelijk waren voor de vele hypes in het onderwijs; en dus ook voor de misvorming van lerarenopleiders en pedagogen. Hun pleidooien voor een competentiegerichte & constructivistische aanpak hebben de lerarenopleidingen al in sterke mate aangetast.

*De toenemende vervreemding van de machtige kopstukken van de onderwijskoepels, die zagezegd in naam van hun achterban keuzes maken die veelal ingaan tegen de visie van de overgrote meerderheid van de leerkrachten, directies en schoolbesturen. Denk aan: de structuurhervormingsvoorstellen voor het s.o. met brede eerste graad en gekunstelde domeinscholen; de voorstellen voor radicaal inclusief onderwijs en afchaffing van de gespecialiseerde b.o.-scholen - en

dit ook in naam van de katholieke dialogeschool, aan de nivellerende ZILL-leerplanoperatie van de katholieke onderwijskoepel, de voorstellen voor grootschalige scholengroepen, de enerverende loopbaanpactvoorstellen, het zwarte-pietenpact, het niet meer mogen laten opsteken van de vinger in klas, het toelaten van hoofddoeken e.d., ... Er is dringend nood aan meer inspraak en democratie in het onderwijs. Het parlementair onderzoeksrapport van Dijsselbloem stelde dat de beleidsmakers al te eenzijdig naar de koepels hadden geluisterd. De koepels willen niet langer als 'nationale secretariaten' fungeren in een dienstverlenende rol, maar als nationaal bestuur en onderwijsverstrekker, als regering van een zgn. netwerkorganisatie, parlement van schoolbesturen. De meeste directies, leerkrachten & bestuurders durven zelfs niet openlijk meer hun gedacht zeggen.

Besluit

We Don't Need Many Innovations Now, But Conservation, Repair & Simplifying.

"Our culture's obsession with innovation and hype has led us to ignore maintenance & repairing and maintainers." Dus: voorrang voor conserveren, optimaliseren, onderhouden en herstellen van de opgelopen schade als gevolg van nefaste hervormingen. Geen cultuuromslagen, maar enkel vernieuwen in continuïteit - met behoud van sterke kanten. Vereenvoudigen i.p.v. voortdurend compliceren. We eindigen met een warme, maar dringende oproep aan leraren, directies, schoolbesturen en beleidsverantwoordelijke met gezond verstand om in 2017 zoveel mogelijk de sterke kanten van het Vlaams onderwijs te koesteren en nefaste hervormingen te bestrijden.

DE BESTE WENSEN VOOR DE ONDERWIJSKRANT-SYMPATHISANTEN

We hopen dat we ook in 2017
-in ons veertigste levensjaar -
voldoende leesvoer kunnen bieden

*via blog Onderwijskrant Vlaanderen
al 41.000 bezoeken de voorbije 3 jaar

*via fb 'Onderwijskrant actiegroep',

*via tweets @FeysRaf (15.000 sinds 2013)

*via de driemaandelijke Onderwijskrant
al 180 nummers van 50 pagina's

*en via de druk bezochte website www.onderwijskrant.be

M-decreet: verontrustende decembermaand: pleidooien voor radicaal inclusief onderwijs & afschaffen b.o.-scholen; verzet van praktijkmensen & lerarenvakbonden

Raf Feys en Stella Brasseur

1 Inleiding: pleidooien voor radicale inclusie & afschaffing b.o.

1.1 Verontrustende M-decreet-berichten augustus-oktober

In de vorige *Onderwijskrant* publiceerden we de bijdrage 'Verontrustende M-decreet-berichten: augustus-oktober 2016. We riepen ook op tot uiterste waakzaamheid en verzet. Terecht blijktbaar. Sindsdien verschenen er nog meer verontrustende berichten – vooral in de maand december. In de *Consultatienota* van minister Crevits over *ondersteuningsmodellen*' wordt gezinspeeld op het uiteindelijk opdoeken van het buitengewoon onderwijs. In de visienota van de katholieke onderwijskoepel (15 december) wordt onomwonden gepleit voor het afschaffen van het tweestromenland gewoon en buitengewoon onderwijs. Dit veroorzaakte heel wat commotie bij leerkrachten en directies.

In een bijdrage over het M-decreet in *De Morgen* van 10 december pleitte ook inclusiehardliner prof. Geert Van Hove voor het opdoeken van het buitengewoon onderwijs: "Op lange termijn moeten de b.o.-scholen omgevormd worden tot ondersteuningscentra, die vervolgens hulp bieden aan de reguliere scholen. Iedere leerling komt dan in principe terecht in het regulier onderwijs."

In de vorige *Onderwijskrant* noteerden we ook al pleidooien voor radicaal inclusief onderwijs. Het *gelijkekansencentrum UNIA* ijverde begin van dit schooljaar voor het afschaffen van het buitengewoon onderwijs. Directrice *Els Keytsman* stelde: "Door het buitengewoon en gewoon onderwijs naast elkaar te laten bestaan en apart te functioneren, geeft de overheid een dubbele boodschap. Ze beweert voor inclusie te gaan, maar houdt tegelijk de segregatie in stand." *Keytsman* wakte de indruk dat leerlingen die in het b.o. les volgen, hoe dan ook benadeeld worden en dat dus ook de ouders die voor b.o. kiezen het verkeerdt voor hebben. *UNIA*, de scheidsrechter bij M-decreet-betwistingen, ging er ook ten onrechte van uit dat het M-decreet stelt dat elk kind, ook elk kind met syndroom van Down en zware gedragsstoornissen, toegang moet krijgen tot het gewoon onderwijs. We repliceerden dat door die eigenzinnige interpretatie, *UNIA* o.i niet langer

als scheidsrechter zou mogen optreden. Maar er kwam geen enkele reactie van minister Crevits op de krasse uitspraken. In de context van dit *UNIA*-standpunt mocht de Antwerpse inclusie-hardliner *Benno Schraepen* als gast in het VRT-programma 'Hautekiet' ook nog eens uitvoerig het radicaal inclusie-standpunt komen verkondigen. Op 12 december liet ook *GRIP* weten dat het buitengewoon onderwijs opgedoekt moest worden.

Tijdens het *KULAK*-debat over 1 jaar M-decreet van 18 oktober liet de topman van de katholieke koepel *Lieven Boeve* al doorschijnen dat hij voorstander was van radicalere inclusie dan in het M-decreet. In zijn verslag van dit debat in de vorige *Onderwijskrant* schreef *Mike Verhaeghe*: "Ik hoopte dat *Lieven Boeve* zou toegeven dat het M-decreet zijn doel miste, maar dat was teveel gehoopt. De dromerige *Boeve* had het over de ideale wereld waar iedereen elkaar aanvaardt met talenten en gebreken en waar er geen gewoon of buitengewoon meer is, maar 'zomaar onderwijs'. Die gedachte staat mijlenver af van de werkelijkheid. Stop met dromen a.u.b., en wees toch realistisch". Al die berichten verontrustten ons ten zeerste. In de vorige *Onderwijskrant* (oktober 2016) schreven we er dan ook een bijdrage over en we riepen ook op tot krachtig verzet.

2 Donderslagen in december

We waren in oktober al wantrouwig omwille van de vele aanvallen op het buitengewoon onderwijs en het negeren van de fundamentele kritieken op het M-decreet. We waren toch nog verrast toen we in de maand december geconfronteerd werden met voorstellen voor radicale inclusie en voor het afschaffen van aparte en gespecialiseerde scholen voor buitengewoon onderwijs. Die aanvallen kwamen uit verschillende hoeken, maar toch leek het er op dat de aanvallers op de hoogte waren van elkaars standpunten en aanvallen.

Begin december werden we geconfronteerd met Crevits' controversiële *Consultatienota* over de ondersteuning van zorgleerlingen, met inbegrip van krasse uitspraken over het afschaffen van het buitengewoon onderwijs. Op 9 december merkten we in de kranten dat de kopstukken van de onder-

wijskoepels de fundamentele kritiek op het M-decreet negeerden en enkel gewaagden van een tekort aan centen voor ondersteuning van de inclusieerlingen. Op 15 december publiceerde de katholieke koepel de visietekst 'Onderwijs voor alle leerlingen in 2025 De wervende kracht van een droom'. Hierin werd resoluut gepleit voor het afschaffen van de gespecialiseerde b.o.-scholen.

De december-voorstellen om het M-decreet te vervangen door radicale inclusie lokten veel scherpe reacties uit. Ook *Onderwijskrant* liet hierbij krachtig haar stem horen. Er kwamen ook kritische reacties vanwege de lerarenvakbonden. In deze bijdrage beschrijven we de evolutie van het inclusiedossier tijdens de maand december. In de hierop volgende bijdrage hebben we het meer uitvoerig over de visienota van de katholieke koepel over inclusief onderwijs van 15 december.

3 Controversiële consultatienota van Crevits

3.1 Voorstellen voor afschaffen b.o.

Begin december werden we geconfronteerd met Crevits' controversiële 'Consultatienota' over ondersteuning van zorgleerlingen, met krasse uitspraken over het afschaffen van het buitengewoon onderwijs. De misleidende en onschuldige titel van de consultatienota luidt: *"Krijtlijnen voor de uitbouw van een ondersteuningsmodel voor het gewoon onderwijs, gebaseerd op samenwerking vanuit eigen sterktes van het gewoon onderwijs en het buitengewoon onderwijs als dienstverlening"*. Vooral de termen 'samenwerking' en 'uitgaan van de sterktes van gewoon én buitengewoon onderwijs' wekten de indruk dat het om iets onschulds en evident ging. Niemand kan tegen samenwerking en bundeling van sterktes' zijn, maar wel tegen radicaal inclusief onderwijs en afschaffing van de b.o.-scholen.

We citeren nu even een aantal controversiële uitspraken uit de Consultatienota die aansturen op het verdwijnen van de b.o.-scholen. Het was de Brugse b.o.-leerkracht *Koen Hallaert* die na het verschijnen van de nota, er onze aandacht op vestigde. Zijn b.o.-school tekende ook onmiddellijk protest aan en trok naar het ministerie.

Pagina 14: *"Inclusief onderwijs gaat uit van de idee dat zoveel mogelijk (in principe alle) kinderen en jongeren kwaliteitsvol onderwijs kunnen volgen in een gewone school."* Commentaar: Deze uitspraak is in strijd met het M-decreet.

Pagina 39: *'Het einddoel van het IVRPH is echter duidelijk, nl. de verwezenlijking van een inclusief onderwijssysteem. Het parallel bestaan van het buitengewoon en het gewoon onderwijs is slechts in overeenstemming met Het Verdrag in afwachting van de volledige realisatie van die ambitie.'* Commentaar: Het buitengewoon onderwijs zal/moet dus op termijn verdwijnen!

Pagina 20: *"Een rationalisatie van het landschap van buitengewoon onderwijs kondigt zich aan waar bij leerlingen en personeel een nieuwe plaats moeten krijgen in het gewoon onderwijs."*

Pagina 33: Bij bouwsteen 1: focus van de ondersteuning (punt 51) wordt zelfs niet meer gesproken over het type basisaanbod bij het verslag voor toegang tot BuO.

Pagina 38: *"Voortbestaan van (scholen voor) buitengewoon onderwijs komt op termijn onder druk."*

Gezien deze krasse uitspraken is het niet verwonderlijk dat in de Consultatienota met geen woord gerept wordt over de ontwrichtende gevolgen van het M-decreet voor het buitengewoon onderwijs en nog minder over initiatieven voor het optimaliseren van het b.o.-onderwijs.

3.2 Illusies over ondersteuning van uit buitengewoon onderwijs

Zelf geloven we niet in de werkbaarheid en effectiviteit van de voorstellen in de Consultatienota en in de Visietekst van de katholieke koepel. We schreven hier al in *Onderwijskrant* van 1996 bijdragen over. Dit blijkt ook uit de ervaring met het prewaarborgproject. Vandaag lezen we in *'De Zondag'* (8 januari) dat minister Crevits nu eindelijk toegeeft dat het huidige ondersteuningssysteem niet efficiënt en effectief is: *"De ondersteuning aan leerkrachten moet grondig herbekeken worden. Uit onderzoek blijkt dat gemiddeld een op vier leerlingen een zorgnood heeft. Dat maakt het zwaar voor leerkrachten. Er zijn middelen beschikbaar voor begeleiding, maar die komen niet allemaal in de klas terecht. Begeleiders spenderen dertien procent van hun tijd in de wagen en twintig procent aan administratie. Dat is veel te veel. Ondersteuning moet in de klas voelbaar zijn zodat het draaglijker wordt voor leerkrachten."*

In de bijdrage verderop met de kritische reacties van de COC- en de COV-lerarenvakbonden wordt ingegaan op mogelijke ondersteuningsmodellen voor inclusie- en andere zorgleerlingen. De vele statutaire en andere voorwaarden die de lerarenbonden aan de ondersteuning verbinden, zijn moeilijk in te lossen. De COC ook op het probleem dat b.o.-personeelsleden veelal niet op de hoogte zijn van de leerplannen en aanpakken in het gewoon onderwijs. Inderdaad: een groot probleem.

De opstellers van de Consultatienota en van de visietekst van de katholieke koepel maken zich grote illusies over het effect van het inzetten van b.o.-personeelsleden in het gewoon onderwijs en over de complexiteit van zo'n operatie. Prof. Wim Van den Broeck formuleerde in zijn recente inclusievisie (oktober j.l.) ook belangrijke problemen.

Van den Broeck stelde: "UNIA e.a. pleiten ervoor om alle middelen van het B.O. (personeel en financies) op termijn over te hevelen naar en in te zetten in een eengemaakte onderwijsstructuur. De aanname hierbij is kennelijk dat we op deze wijze een kwalitatief even doelmatig onderwijs kunnen aanbieden aan alle leerlingen. Of de individuele ondersteuning in het buitengewoon onderwijs wordt aangeboden of in het gewoon onderwijs, dat maakt in principe onderwijskundig geen verschil uit, zo lijkt de redenering te zijn.

Men ziet hierbij echter over het hoofd dat er wel degelijk een essentieel onderwijskundig verschil is, nl. de setting is fundamenteel anders. In het B.O. werkt men met kleine min of meer homogene groepjes waarbij er ook nog heel wat extra multidisciplinaire personeelsondersteuning is.

Als men alle middelen en personeel verspreidt over alle gewone scholen, dan kan ook nooit dezelfde efficiëntie bereikt worden. Niet in elke klas zal de nodige personeelsondersteuning kunnen geboden worden. Zelfs na overheveling van alle middelen zal de ondersteuning voor een aantal leerlingen ook nog ruim onvoldoende zijn. Dit verklaart waarom veel ouders van leerlingen met een beperking expliciet zelf kiezen voor het B.O.: de setting in het B.O. geeft hun kinderen rust en goede ondersteuning."

3.3 Crevits reactie op de kritiek

Er kwam gelukkig onmiddellijk veel reactie op deze krasse uitspraken in de Consultatienota vanwege

een Brugse b.o.-school, Onderwijskrant en vele anderen. Minister Crevits was blijkbaar onder de indruk van de vele kritiek. Zij liet haar inclusie-medewerkster *Leen Van Heurck onmiddellijk* reageren; het werd wel een eerder ontwijkende en zalvende reactie.

"Beste, Dat (=de hiervoor afgedrukte citaten) staat inderdaad in de Consultatietekst. Deze tekst is een discussietekst, die prikkelende zinnen bevat om het debat te voeden en mag niet gelezen worden als plannen van de minister. Na de consultatie zal hij namelijk bijgestuurd worden, door de sociale partners maar ook door de politiek." Commentaar: het zijn toch ook medewerkers van het kabinet als *Leen Van Heurck & Theo Mardulier* die mede de pen vasthielden en uitspraken doen die strijdig zijn met het M-decreet!

Van Heurck schrijft verder: *"Een strikte interpretatie van het VN-verdrag betekent inderdaad dat alle kinderen in het gewoon onderwijs school lopen. Wij gaan er echter van uit dat voor die strikte interpretatie geen draagvlak bestaat, niet politiek en ook niet bij de sociale partners, en dat hieromtrent dus ook een lijn zal worden opgenomen in de tekst en de verdere uitrol van het M-decreet. Hopelijk heb ik hiermee het statuut van de tekst verder verduidelijkt. Hartelijk, Leen Van Heurck."*

Beweren dat die 'prikkelende zinnen enkel bedoeld waren om het debat te voeden' klinkt ongeloofwaardig. *Van Heurck* stelt dat zij en andere opstellers van de Consultatienota wel beseffen dat er geen draagvlak bestaat voor die radicaal inclusieve voorstellen. Maar waarom pakten ze er dan toch weer mee uit? We vermoeden dat *Van Heurck* en *Co* bij de opstelling van de Consultatienota ook al wisten dat de koepel van het katholiek onderwijs al een ontwerp-visietekst over inclusief onderwijs had opgesteld waarin eveneens geopteerd werd voor het opdoeken van de b.o.-scholen. Vermoedelijk participeerden zelfs vertegenwoordigers van de katholieke koepel aan de opstelling van de Consultatienota. En waarom hebben *Crevits* en *Van Heurck* niet gereageerd op de krasse uitspraken van de UNIA-voorzitster over inclusief onderwijs?

We stuurden kritieken op de Consultatienota ook door ook naar enkele leden van de commissie onderwijs. *Kathleen Krekels* (N-VA) reageerde *"De Consultatienota is eerste aanzet en zeker niet zaligmakend. Vanuit de input zal nog duchtig gediscussieerd worden."*

Naar verluidt zou minister Crevits wel geschrokken zijn door de vele kritische reacties op haar Consultatienota en de vele kritiek op het M-decreet. Er zou gewerkt worden aan een nieuwe nota. Die aangekondigde nota laat wel op zich wachten. We zijn tevreden dat de kritiek toch wel wat effect sorteerde, maar we blijven meer dan ooit waakzaam.

4 9 december: onderwijskoepels pal achter inclusie; enkel meer ondersteuning nodig

Op 9 december verscheen in *De Morgen* de bijdrage: *Onderwijs slaat alarm over leerlingen met beperking*. We lazen o.a.: *"Het M-decreet zorgt voor veel frustraties bij ouders en leerkrachten. Katholiek Onderwijs Vlaanderen en Gemeenschapsonderwijs staan (echter?) pal achter het principe, maar stellen dat extra geld noodzakelijk is."* ...

"Zowel scholen als ouders kampen met frustraties. Soms omdat leerlingen toch geweigerd worden, vaak omdat de leerkrachten zich overbevroegd voelen en de kinderen niet genoeg ondersteuning krijgen. Katholiek Onderwijs Vlaanderen en het Gemeenschapsonderwijs (GO!) laten daarom aan deze krant verstaan dat extra geld noodzakelijk is."

Lieven Boeve stelde: *"Er gebeurt niets dat wij niet hebben voorspeld"*. Er waren extra middelen gevraagd, maar die zijn uitgebleven. We zitten daarom met een onhoudbare situatie. De overheid moet haar verantwoordelijkheid opnemen." In Het Nieuwsblad beweerde ook Go!-bestuurder Raymond Verdyck dat de *'leerkrachten en directies inclusie omarmen'*. Ook de OSVG-koepel sloot zich bij monde van zijn directeur bij dit standpunt aan. De koepelkopstukken hebben het M-decreet enthousiast ondertekend, tegen de visie van hun achterban in. Ze hebben de voorspelbare ontwrichtingen niet voorspeld; en ook nu erkennen ze de fundamentele kriebelen niet. Ze proberen eens te meer de achterban te sussen door extra middelen te eisen.

Het voorbije jaar was de kritiek op de ontwrichtende gevolgen van het M-decreet enorm. Maar volgens de koepelkopstukken omarmen de leerkrachten en directies inclusie en het M-decreet. Er is enkel te weinig geld voor ondersteuning van de inclusie-leerlingen. Bij de ondertekening van het M-decreet wisten de koepels maar al te best dat het op korte termijn en in het beste geval een financiële nuloperatie zou worden, *budget-neutraal* zoals het was vooropgesteld. Ze wisten ook dat de inclusie-ope-

ratie op langere termijn ook bedoeld was als een besparingsoperatie.

Volgens de koepelkopstukken zouden dus niet enkel zij *'pal achter het inclusieprincipe en het M-decreet blijven staan'*, maar ook de leerkrachten en directies. Uit een enquête van Koppen en uit tal van polls bleek dat slecht 1,3% van de onderwijzers het M-decreet haalbaar vond, 83% vond het niet echt haalbaar. Het voorbije jaar verschenen er heel veel kritische reacties op het M-decreet vanwege leerkrachten, directies en ouders. De koepels hebben daar nooit op gereageerd en verzwijgen nog steeds de belangrijkste ontwrichtingen. Tegelijk wekken ze de valse indruk dat het onderwijsveld het M-decreet en het inclusieprincipe omarmt. Een van ons is lid van het bestuur van 13 scholen en van een grote scholengemeenschap. Hij kan getuigen dat ook daar het M-decreet steeds kritisch onthaald werd.

Het was voldoende bekend en voorspeld dat het decreet tot een ontwrichting van zowel het gewoon als het buitengewoon onderwijs zou leiden. De koepelmensen luisterden niet naar de achterban. Op 9 december verzweeg Lieven Boeve in *DM* ook dat er vanuit de koepel al een ontwerpvisietekst over inclusief onderwijs op komst was, waarin aangedrongen werd op radicaal inclusief onderwijs met afschaffing van de gespecialiseerde b.o.-scholen.

Na het verschijnen van de koepel-visietekst op 15 december begrepen we beter dat Boeve op 9 december beweerde dat het katholiek onderwijs *'pal achter het inclusie-principe'* bleef staan. De onderwijskoepels paktten in februari 2015 overigens ook al uit met een gemeenschappelijk standpunt waarin ze inclusief onderwijs de hemel in prezen en de vele kritiek van de achterban doodzwegen. Het was volgens hen enkel een kwestie van mindshift e.d. Dan al werd duidelijk dat de koepelmensen principieel voorstander waren van een meer radicale inclusie. We hebben daar toen krachtig op gereageerd.

De kopstukken van de drie koepels verzwegen op 9 december dus de fundamentele kritieken op het ontwrichtende decreet. Ze gewaagden ook met geen woord over de grote kwantitatieve, maar vooral ook kwalitatieve ontwrichting van het buitengewoon onderwijs. Denk b.v. aan de gevolgen van de invoering van het al te brede basisaanbod-type waarin nu zowel type-1, type-8 en type-2 leerlingen met een IQ boven de 60 en zelfs ook steeds meer

type-4 leerlingen met zware gedragsproblemen terecht komen. Denk aan de grote ontwrichting in buso-scholen die bepaalde types-leerlingen rekruteren. Aangezien de week er op duidelijk werd dat Boeve opteerde voor het verdwijnen van de aparte b.o.-scholen, is het begrijpelijk dat hij het in *De Morgen* niet opnam voor het b.o. en zweeg over de ontwrichting van het b.o.

In de bijdrage in *De Morgen* lezen we verder: *“Boeve en Verdyck kennen ook de getuigenissen van ouders, die regelmatig opduiken. Kinderen als Maxim, Thomas of Ella-Louise vertellen dan waarom het M-decreet, waartoe Vlaanderen zich verplicht had bij de Verenigde Naties, voor hen (nog) geen soelaas biedt. Een beeld dat ook opduikt uit bevragingen.”* Boeve en Verdyck hebben op geen enkel moment de vele noodoproepen van die ouders gesteund.

In onze reactie op de uitspraken van de koepel-kopstukken in de kranten van 9 december schreven we op blog en facebook van *Onderwijskrant* o.a.: *“M-decreet-kritiek van kopstukken onderwijsnetten komt te laat en klinkt huichelachtig! Zij proberen vooral de fundamentele kritiek van de achterban toe te dekken en leerkrachten en directies te sussen. En er wordt ook met geen woord gerept over de ontwrichting van het buitengewoon onderwijs.”*

Er verscheen begin december ook een korte reactie van de katholieke onderwijskoepel op de Consultatienota van minister Crevits. In de brave tekst noteerden we geen kritische reacties op de vele controversiële uitspraken in de consultatienota. We ergerden ons ook aan een vrij controversiële zinsnede: *“Katholiek Onderwijs Vlaanderen is voorstander van inclusief onderwijs, maar is er ook van overtuigd dat er altijd leerlingen met b.v. een meervoudige handicap zullen zijn, die een gespecialiseerde setting nodig hebben. Dit moet meegenomen worden in de visieontwikkeling op zowel de lange als de korte termijn.”* Hiermee wekte de koepel de indruk dat ze akkoord ging met Consultatie-uitspraken die aanstuurden op meer radicaal inclusief onderwijs en uiteindelijk ook het afschaffen van buitengewoon onderwijs.

Toen half-december plots de visienota van de koepel verscheen, begrepen we maar al te best waarom de koepel niet kritisch gereageerd had op de Consultatie-zinsneden over het opdoeken van het b.o.

5 Katholieke koepel opteert voor radicale en afschaffing aparte b.o.-scholen

De Katholieke Onderwijskoepel propageerde in een visietekst *‘Onderwijs voor alle leerlingen in 2025 De wervende kracht van een droom’* van 15 december een radicale inclusie-school voor alle leerlingen en de afschaffing van aparte scholen buitengewoon onderwijs. Er kwam veel reactie op dit standpunt. De belangrijkste kritiek luidde dat de koepel geen rekening hield met de visie van de leerkrachten en directies.

In de volgende bijdrage gaan we uitvoerig in op die visietekst. We verantwoorden dan ook onze afwijzing van het koepelstandpunt. We vermelden in deze bijdrage alvast een aantal kritische reacties van leerkrachten, directeurs en schoolbestuurders (zie punt 6) en van de COC- en COV-lerarenvakbonden (zie punt 7).

6 Scherpe reacties op inclusievoorstellen

*M-Decreet: zorgen om 'het kind': *Deze tekst wordt zichtbaar naar voor geschoven als de tekst waar alle leerkrachten en directies achter staan. Mocht men echter luisteren naar het werkveld, dan zou men andere dingen horen.*

*Griet Dirx: *Ongelooflijk. Men zou eens een deftig gesprek moeten aangaan en bewust luisteren naar leerkrachten van gewoon en buitengewoon onderwijs. Maar zeker ook naar ouders van kinderen kinderen in het b.o. Onze kinderen hebben recht op onderwijs op maat. En leerkrachten hebben recht op een leefbare werkomgeving.*

*Mike Verhaeghe: *Ze laten het schip gewoon zinken, en we staan er gewoon op te kijken.* *Sofie Baert: *Zoals altijd. We zijn veel te braaf. En als je durft reageren, word je op het matje geroepen.* *Mario De Graeve: *Inderdaad.* *Kristof Desmet: *We laten ons gewoon doen door altijd ja te knikken.*

*Hugo Germonpré: Ik had dezelfde perceptie als jij Deugdendoend dat de echte ervaringsdeskundigen zich meer en duidelijker laten horen. Helaas zijn er nog velen die stilzwijgend ondergaan.

*Leraar XY: Ik las ergens: *‘De scholen worden verondersteld naar de pijpen te dansen van Lieven Boeve en Raymonda Verdyck. Een methodiek die ook werd toegepast in de hele onderwijsvernieuwing’. Een illustratie temeer.*

*Koen Daniëls (N-VA): *Ik lees - met enige verbazing - wat de vertegenwoordiger van alle vrije katholieke scholen in naam van zijn directies, zorgleerkrachten, leerkrachten blio's, ... schrijft. Wisten de scholen hiervan? *Antwoord van Mike Verhaeghe: We vernamen alles gewoon via de pers.*

*Koen Daniëls: *Dat is dus jullie visie - die jullie niet eens kenden. Wij opteren voor meest passende onderwijs in belang van leerlingen en dus volgens ons is er absoluut geen sprake van afschaffing buitengewoon onderwijs. (Geen reacties andere partijen)*

*Will Verniest: *Waar haalt men het toch in het hoofd? En dan nog situeren in het kader van katholieke dialoogschool. Waar was de dialoog op voorhand, vooraleer dergelijke visies op papier te zetten. Met de kop in de wolken van het eigen gelijk en de voeten van de grond.*

*Peter Mergaert: *Een echte katholieke beweging zou onvoorwaardelijk de kant van het zorgkind kiezen i.p.v. een besparing op de kap van dit zelfde zwakke kind te promoten.*

*Prof. Wim Van den Broeck: *Inclusie in een clusterschool is geen echte inclusie. Kiest de katholieke koepel voor 'recht op inclusie' of 'verplichte inclusie door BO op termijn te ontmantelen?'*

*Filip Vandenbergh (leraar): *"Boeve is een briljante theoloog, helaas geen licht op vlak van onderwijsvisie. Dit is echt niet goed."*

*Gust Peeters: *In feite komt heel deze visie neer op het geven van strikt individueel onderwijs aan elke specifieke leerling binnen volslagen willekeurige klasgroepen. Waarbij helaas vanuit katholiek perspectief blijktbaar wordt verondersteld dat de leerkracht een soort Jezus is die aan de lopende band wonderen kan verrichten. De idealisten die trachten de realisten het zwijgen op te leggen, maar die niet zelf voor de klas gaan staan. En dan te bedenken dat wij een schitterend buitengewoon onderwijs hebben! Binnenkort: hadden?*

*Paul Blyweert: *Arme kinderen overgeleverd aan de hoogmoed van wereldvreemde hervormers.*

*T.P.: *De zgn. inclusieparadox, of hoe insluiting (inclusie) tot meer uitsluiting kan leiden.*

*Kristof Desmet: *Je kunt niet tegen een inclusieve maatschappij zijn. Maar opleiding gaat verder dan een droomwereld. Daarin moet er aandacht zijn voor zwakkeren, maar ook voor sterkeren. Met een te groot aantal zorgleerlingen per (grote) klasgroep gaat er te veel aandacht naar de inclusieleerlingen.*

*Tine Luyckx: *Natuurlijk moeten we beter leren samenleven, maar straks bereiken we net het tegenovergestelde met inclusief publiek onderwijs en elitair privé-onderwijs. En die maatschappelijke kost is veel groter dan wat deze besparingen kunnen opbrengen. Graag meer waardering voor het buitengewoon werk van collega's b.o. Maatwerk is een veel betere garantie voor kwaliteit, schaalvergroting niet als je met mensen werkt.*

*Veerle-Kurt Geirnaert: *Een volgende generatie kinderen gedoemd om ongelukkig te zijn.*

*Bert Debooserie: *We lezen: extra persoonsvolgende omkadering, zorgzwaarte eerder criterium dan typologieën & gespecialiseerde settings. Dit valt buiten mijn realiteitszin!*

*Johan Debusschere: *afschaffing aparte b.o.-scholen=40 jaar terug in de tijd. Zij die dit beslissen hebben nooit in buitengewoon onderwijs gestaan of les gegeven aan dergelijke kinderen.*

*Liesbeth Andries: *We draaien de klok inderdaad terug. Maar bovenal besparingen vrees ik op de kap van onze kinderen.*

*Mark Blockeel: *Buitengewoon onderwijs zal altijd nodig blijven voor een specifieke doelgroep met specifieke noden.*

*Tina Van Remoortere: *We moeten eerlijk zijn! Inclusie werkt niet. Nu niet en zal nooit werken. Waarom b.v. type 8 kinderen toch in het regulier onderwijs houden?? Die horen thuis in kleine klassen met een boel compensatiemiddelen, een apart traject enz...waar het regulier geen geld of tijd voor heeft. Dat gaat niet met 25 kinderen per klas. Het is een pure besparingsmaatregel! Ten koste van onze kinderen!*

*Ellen Depourque: *Begrijpen ze niet wat voor sommige kinderen gewoon niet gaat!? Mijn zoon van 7j met ASS, normaal begaafd zit sinds maart in type 9. Wat een verademing! Kleinere klasjes en minder kinderen in totaal op school. En een heel team die weten hoe & wat.*

**Gerda Rondelaere: Hoe is dit mogelijk? We gaan terug naar de jaren 60..Toen zaten de "dutskes" - gewoon in onze klas op de achterste banken.. hadden ze tien of twintig percent. Niemand tilde daar zwaar aan.*

**Bart Haers: Men beweert dat het buitengewoon onderwijs afbreuk doet aan de voorgenomen inclusie, terwijl het voor de kinderen zelf doorgaans de beste kans biedt op welbevinden, onverlet latend of deze of gene toch niet beter in het reguliere onderwijs een plaats krijgt. Inclusie nastreven kan schade veroorzaken als men geen oog heeft voor omstandigheden en de werkelijkheid.*

**Frans Steyaert: Ik ben reeds 16 jaar weg uit het onderwijs, maar toch beroert de zaak mij. Ongeveer 40 jaar geleden, bij het begin van het VSO stelde ik (tevergeefs, maar naar achteraf bleek terecht) de vraag wie dat allemaal zou betalen; nu stel ik dezelfde vraag, en met nog meer reden denk ik. Dat Boeve aanneemt dat het geld (genoeg geld) zal (en kan) volgen, lijkt mij een bedrieglijke droom. Wie de hemel wil bereiken dreigt in de hel terecht te komen, en dat kan niet ten koste van kinderen.*

Heel de aanpak lijkt mij ook nogal klerikaal: van bovenuit en zonder een democratische raadpleging van de basis. Dat kan niet en is gevaarlijk. Een dergelijke ommezwaai moet voorzichtig en vooraf ruim uitgetoet worden met echte inspraak van alle betrokkenen, ouders, maar vooral leerkrachten.

7 Standpunten COC- en COV-lerarenvakbond veelal haaks op visie van koepel (eind decemb.)

Eind december publiceerden de COC- en de COV-lerarenvakbond hun standpunt over het M-decreet als reactie op de Consultatienota van minister Crevits. In een aparte bijdrage nemen we die standpunten integraal over.

We staan hier wel even stil bij passages uit het COC-standpunt die haaks staan op pleidooien voor radicale inclusie in de Consultatienota en in de visietekst van de katholieke onderwijskoepel. De COC opteert expliciet voor het behoud van het buitengewoon onderwijs. Daarnaast maakt de COC duidelijk dat het M-decreet dreigt uit te draaien op een ontwijking van het gewoon onderwijs. We citeren even.

“Het is dan de taak van het onderwijs om zoveel mogelijk leerlingen een basisvorming (gemeenschappelijk curriculum) aan te bieden met het oog

op volwaardige participatie aan de maatschappij. Maar een te sterke focus op verschil en differentiatie dreigt de school aan te tasten. Als kinderen en jongeren de kans op basisvorming ontnomen wordt, krijgt de samenleving ook geen kans meer zichzelf doorheen de komende generatie te vernieuwen.

Voor COC is onderwijs dus een collectief gebeuren dat jonge mensen in groep benadert en vormt. In het gewoon onderwijs moet de norm zijn dat een leraar met de klasgroep op een normale manier de eindtermen kan bereiken. Met de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben én de andere leerlingen die ook recht hebben op goed onderwijs.

Aanpassing aan de individuele (leer)behoeften van leerlingen mogen de collectieve vorming van de klasgroep niet in het gedrang brengen. (NvdR: als inclusieleerlingen te weinig profijt kunnen halen uit het volgen van de gewone lessen, dan horen ze dus niet thuis in het gewoon onderwijs.)

In de gespecialiseerde setting van het buitengewoon onderwijs kan het onderwijs meer geïndividualiseerd worden benaderd. Het welbevinden van leerlingen is een belangrijke voorwaarde om leerlingen bovenop hun beperking te laten uitstijgen en hen tot leren te brengen. In het buitengewoon onderwijs hoeven zij hun recht op verschil niet op te eisen. Het ‘wij-gevoel’ is hier een andere vorm van inclusie.

Veronderstel nu nog dat voldoende middelen voor het nieuwe ondersteuningsmodel geen ‘issue’ zouden zijn, dan is de illusie wekken dat het gewoon onderwijs mét ondersteuning een volwaardig of zelfs beter alternatief is voor buitengewoon onderwijs. het bewust of onbewust nastreven van politiek- maatschappelijke doelstellingen.

Hierbij ‘vergeet’ men dan dat het buitengewoon onderwijs een betere omkadering heeft met een multidisciplinair team, kosteloos therapieën zoals kiné en logo aanbiedt tijdens de schooluren, een aangepaste infrastructuur heeft, over aangepaste materialen beschikt en nauw samenwerkt met welzijnsvoorzieningen.“.

Katholieke Onderwijskoepel 15 december: inclusie-school voor *alle* leerlingen Veel kritiek vanwege leerkrachten, directies, onderwijsvakbonden en ouders

Raf Feys en Stella Brasseur

1 Inleiding: radicale en dubieuze koepelstandpunten vanaf 1996

Vanaf 1996 namen we in *Onderwijskrant* herhaaldelijk afstand van de vele pleidooien voor radicaal inclusief onderwijs vanwege koepelkopstukken als de secretaris-generaal buitengewoon onderwijs *Karel Casaer*. We gingen ook niet akkoord met het feit dat ze zomaar een aantal discutabele VLOR-adviezen enthousiast ondertekenden.

Op het KULAK-debat over 1 jaar M-decreet van 18 oktober j.l. liet *Lieven Boeve* al uitschijnen dat hij zelf voorstander was van radicalere inclusie dan in het M-decreet. Een verontwaardigde *Mike Verhaeghe* schreef in zijn verslag: "Ik hoopte dat *Lieven Boeve* zou toegeven dat het M-decreet zijn doel miste, maar dat was teveel gehoopt. De dromerige *Boeve* had het over de ideale wereld waar iedereen elkaar aanvaardt met talenten en gebreken en waar er geen gewoon of buitengewoon meer is, maar 'zomaar onderwijs'. Die gedachte, aldus *Verhaeghe*, staat mijlenver af van de werkelijkheid. (*Onderwijskrant* nr. 179, p. 22).

Toen wist men nog niet dat *Boeve en Co* een maand later zouden uitpakken met een pleidooi voor radicale inclusie. Maar het feit dat *Boeve* de fundamentele M-decreet-kritieken van de leerkrachten en directies naast zich neerlegde en op 18 oktober uitpakte met zijn droom van een wereld zonder 'buitengewoon', maakte ons en vele anderen achterdochtig.

Die achterdocht werd nog groter toen we op 9 december in *De Morgen* merkten dat *Lieven Boeve* de fundamentele kritieken op de ontwrichtende gevolgen van het M-decreet naast zich neerlegde. Hij stelde ten onrechte dat de onderwijzensmen het inclusie-principe en het M-decreet omarmden, en enkel klachten hadden over het gebrek aan centen om inclusieleerlingen te ondersteunen (zie vorige bijdrage).

We merkten twee jaar geleden al dat de onderwijskoepels en de koepels van de begeleidingsdiensten in hun gemeenschappelijk standpunt van 13 februari 2015 de radicale inclusie-ideologie onderschreven. Volgens de koepelkopstukken mocht voortaan de

vraag niet meer zijn 'wat is er mis met deze leerling', maar 'hoe moet de school zich aanpassen aan deze leerling'. Het ging om een *mindshift from seeing the child as a problem to seeing the school as problem*. Niet de handicap van het kind, de individuele functiebeperking, was langer een probleem, maar eerder de 'gehandicapte' school die door haar *onaangepastheid* de oorzaak is van dit probleem. "Met het woord 'onaangepast' wordt dan meteen en ten onrechte de sprong gemaakt naar de gedachte dat voor elke beperking een aangepaste omgeving kan worden gecreëerd zodanig dat volwaardige participatie mogelijk wordt. Dat is uiteraard niet reëel' (*Wim Van den Broeck*). Verder lasen we: "Er zullen leerlingen zijn voor wie het niet mogelijk is om het gemeenschappelijk curriculum te volgen. Voor hen wordt een individueel, aangepast curriculum uitgetekend."

We mochten volgens het nieuwe inclusie-evangelie dus niet langer spreken over 'disabled pupils'; het was eerder de 'school who disables the pupils'. Het zijn de scholen die obstakels opwerpen, die het de gehandicapte kinderen onmogelijk maken om er samen met de andere kinderen les te volgen.

Breedbeeld, het blad van het verbond van het katholiek secundair onderwijs, besteedde in april 2015 een themanummer aan het M-decreet, met radicale standpunten van *secretaris-generaal Chris Smits* en van *Dominiek Desmet*, directeur *Dienst leren en onderwijzen*. *Smits* schreef o.a.: "Momenteel is iedereen ervan overtuigd dat men inzake onderwijs voor leerlingen met beperkingen het 'medisch defect-denken' moet verlaten en zich moet focussen op de noden en specifieke behoeften van jongeren." Opnieuw de idee dat niet de handicap van het kind, de individuele functiebeperking een probleem, is maar eerder de (gehandicapte) school.

Een bevlogen *Dominiek Desmet* startte met de zin: "De stem van de mensen die ertoe doen in het onderwijs, wordt zelden gehoord"; hij wekte zo de indruk dat hij de stem van de praktijkmensen verkondigde. Niets was minder waar. Volgens *Desmet* kwam het enkel aan op *mindshift*: "De vele vragen (van directies- en leerkrachten) omtrent het M-decreet hebben gewoon te maken met goed onderwijs, en met de keuzes die een school maakt.

In de concrete praktijk kunnen we nagaan in welke mate een specifieke leerling die in een specifieke context aan een specifieke school wordt toevertrouwd maximale ontplooiings- en verrijkingkansen kan krijgen. Zorg wordt dan als term overbodig, want inherent aan (goed) onderwijs.” Kies dus voor maximale ontplooiingskansen voor elke leerling. Vanuit zo'n visie en mindshift wordt radicaal inclusief onderwijs een evidentie. Vanuit zo'n simplistische voorstelling verdwijnen de bekommernissen van de praktijkmensen blijkbaar meteen.

Directeur-generaal *Mieke Van Hecke* poneerde in september 2013 wel nog dat enkel inclusie-leerlingen die de finaliteit van het onderwijs kunnen behalen en dus het gewone curriculum kunnen volgen, thuishoorden in het gewoon onderwijs (*Caleidoscoop*, september 2013). En verder: *“We moeten bij de interpretatie van het VN-verdrag vertrekken van het gegeven dat elke instelling - en dus ook het onderwijs - een finaliteit heeft. Wanneer de deelnemers aan die instelling die finaliteit kunnen halen, moet men er alles aan doen om de drempels die er vanuit een beperking zijn, te beslechten. Dat wil echter 'niet' zeggen dat men voor iemand die deze finaliteit niet kan halen, een apart aanbod moet kunnen doen in het gewoon onderwijs”.*

Toch merkwaardig dat de koepelkopstukken in de visietekst van 15 december j.l., in *'Breedbeeld'* van september 2015 en in de inclusieverklaring van 13 februari 2015 nu een totaal andere visie verkondigen en het VN-verdrag en inclusief onderwijs anders voorstellen. Het VN-verdrag is blijkbaar heel rekbaar. Artikel 7 punt 2 van het VN-verdrag stelt: *“Bij alle beslissingen betreffende kinderen met een handicap vormt het belang van het kind de eerste overweging”.* Dit betekent o.i. dat voor elk kind moet afgewogen worden welk onderwijstype de beste kansen biedt. (*Tussendoor: Meende Mieke Van Hecke wat ze over inclusie zei in 2013, of probeerde ze enkel de praktijkmensen te sussen?*)

2 Visietekst: Onderwijs voor alle leerlingen in 2025. De wervende kracht van een droom

De Onderwijskoepel propageerde in een visietekst van 15 december een radicale inclusie-school voor alle leerlingen en de afschaffing aparte scholen buitengewoon onderwijs. Dit lag in het verlengde van de radicale en simplistische standpunten die de koepel in 2015 al verkondigde (zie punt 1), maar nu werd meteen ook duidelijk dat dit betekende dat de gespecialiseerde scholen voor buitengewoon onderwijs opgedoekt moesten worden.

Amper 1,3% van de praktijkmensen vond volgens de Koppen-enquête het M-decreet haalbaar. Nog minder gaan akkoord met de inclusie-visie van de koepel. De visietekst lokte dan ook veel verontwaardiging en kritische reacties uit bij leerkrachten, directies en lokale bestuurders, zowel uit het gewoon als uit het buitengewoon onderwijs. In de vorige bijdrage publiceerden we er een aantal (zie pagina 9 en 10). In punt 3 formuleren we meer uitvoerig onze kritiek op de visienota.

We citeren even de belangrijkste passages uit de visietekst: *'Onderwijs voor alle leerlingen in 2025 De wervende kracht van een droom'*

“Deze visietekst is de vrucht van overleg tussen vertegenwoordigers uit het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs op de tweedaagse transversale adviesraad van 29 en 30 september 2016, bijgewerkt op 8 december 2016 na discussie van de tekst op de directiecommissies en adviesraden van het leerplichtonderwijs, en als voorlopige visietekst aanvaard door de raad van bestuur van Katholiek Onderwijs Vlaanderen op 15 december 2016. In deze tekst worden een aantal basisinzichten geformuleerd die de contouren aangeven van wat inclusief onderwijs, onderwijs voor alle leerlingen, in 2025 concreet zou kunnen betekenen. Fundamentele aspecten van inclusief onderwijs, zorg, financiering, organisatie en randvoorwaarden worden gedefinieerd en in hun onderlinge samenhang verhelderd.

Inclusief onderwijs

Inclusief onderwijs houdt in dat elke school openstaat voor elke leerling, ongeacht de aard en de intensiteit van de zorg.... Wat vooral bedoeld wordt, is dat wanneer een ouder en leerling met een specifieke onderwijsbehoefte zich bij een school aanmelden, of wanneer een specifieke onderwijsbehoefte wordt vastgesteld, de zorg voor deze leerling vanaf dat ogenblik een gezamenlijke verantwoordelijkheid is. Een inclusieve school komt op een zinvolle manier tegemoet aan de verschillende behoeften van al deze kinderen. Ze draagt zorg voor de unieke talenten van elke leerling, met bijzondere aandacht voor wie het moeilijk heeft.

Onze keuze voor inclusief onderwijs is stevig gefundeerd in het pedagogisch project van de katholieke dialogeschool en het christelijke mensen wereldbeeld dat dit schraagt. We formuleren 'inclusief onderwijs' zo inclusief mogelijk, en stappen hierbij af van bestaande categorisering (zoals

bijvoorbeeld 'gewoon' en 'buitengewoon onderwijs'). Het gaat dus zowel over de kleuter met leersprong als de adolescent met meervoudige beperkingen (Deltagroep). ...

Inclusief onderwijs is een hefboom voor de inclusieve maatschappij waaraan we samen willen bouwen. We brengen de positieve elementen van diversiteit binnen in elke school, en leren leerlingen, cursisten, studenten en alle andere betrokkenen in ons onderwijs respectvol en zorgzaam ermee om te gaan. Want respect, engagement en zorg van iedereen voor iedereen op een school bereiden voor op een inclusieve maatschappij.

Als eerste stap in de overgang naar een meer inclusieve setting kunnen scholen voor gewoon onderwijs een vestigingsplaats creëren in een school voor buitengewoon onderwijs (bv. een drietal klassen, of wegens de vermindering van het aantal leerlingen in het BuO kan men ook meer klassen verplaatsen). De school voor buitengewoon onderwijs kan op zijn beurt herstructureren en een vestigingsplaats (met bv. type basisaanbod) maken in de gewone school. Van buitenaf gezien gaan kinderen in de betrokken vestigingsplaatsen naar een school zonder het label gewoon of buitengewoon. Administratief gaat het uiteraard nog om twee verschillende scholen. Mits een goede aanpak van schoolbestuur en directie is het zo eenvoudiger om de interne segregatie te doorbreken en binnen de scholen een proces op gang te zetten waarbij de teams van elkaar leren, samen activiteiten organiseren en leerlingen van gewoon en buitengewoon onderwijs met elkaar laten samenleven."

We voegen er nog een paar uitspraken van *Lieven Boeve* aan toe in een interview over de visienota in *De Standaard* van 21 december. 'Elk kind moet vanaf 2025 in alle scholen welkom zijn'. 'Het M-decreet gaat nog altijd uit van twee aparte systemen. Wij willen veel verder gaan. We willen niet meer dat kinderen worden doorgeschoven van de ene school naar de andere. ...

Vlaanderen beschikt over uitstekend buitengewoon onderwijs. Omdat het zo goed is, zijn er ook zoveel kinderen naartoe gestuurd. Maar op die manier hebben we de segregatie in de samenleving mee in de hand gewerkt. Daar willen we vanaf. Ook gespecialiseerd onderwijs als type 'basisaanbod' kan binnen gewone scholen worden aangeboden. Gespecialiseerde leerkrachten komen dan ook in de gewone scholen. Zo kunnen ze expertise uitwisselen."

4 Onze reactie op voorstellen voor inclusieschool voor alle leerlingen

Op 16 mei publiceerden we al een uitgebreide reactie op voorstellen voor radicaal inclusief onderwijs op de blog *Onderwijskrant Vlaanderen* en op fb 'Onderwijskrant actiegroep'. We stelden ook meteen een petitietekst op. Omdat we die dag nog vernamen dat minister Crevits liet uitschijnen dat de aparte b.o.-scholen niet zullen verdwijnen, wachtten we nog even met de verspreiding.

Ons pleidooi voor echt passend onderwijs i.p.v. inclusieve klas voor alle leerlingen

Passend onderwijs is voor praktijkmensen iets heel anders dan inclusie-school voor alle leerlingen. *Passend onderwijs* is aangepast aan de uiteenlopende noden van de leerlingen. Geen inclusieve school en illusoire droom voor 2025 als b.v. in de visietekst van de katholieke onderwijskoepel, maar al vele jaren grotendeels realiteit in ons onderwijs.

De titel van de visietekst '*Onderwijs voor alle leerlingen. De wervende kracht van een droom*', klinkt verhullend en misleidend. Het gaat eigenlijk om vrij radicale 'inclusie', veel radicaler dan in het M-decreet.

In zijn visietekst over inclusie van oktober j.l. poneert *prof. Wim Van den Broeck* terecht: '*Noch in de politieke wereld, noch in het onderwijsveld bestaat er een draagvlak voor de radicale variant van inclusie. Sterker nog: onder leerkrachten heerst er nu al grote scepsis over de haalbaarheid van het M-decreet dat nog ver afstaat van volledige inclusie. Uit de recente Koppen-enquête bleek dat 82% van de leerkrachten inclusief onderwijs niet of helemaal niet praktisch haalbaar acht. Artikel 7 punt 2 van het VN-verdrag stelt overigens: "Bij alle beslissingen betreffende kinderen met een handicap vormt het belang van het kind de eerste overweging". Dit betekent o.i. dat voor elk kind moet afgewogen worden welk onderwijstype de beste kansen geeft."*

In haar antwoord op kritiek op uitspraken in de Consultatienota van minister Crevits die aanstuurden op radicaal inclusief onderwijs, gaf ook Crevits' inclusie-verantwoordelijke *Leen Van Heurck* recentelijk toe: "*Wij (minister Crevits en Co) gaan er van uit dat voor die strikte interpretatie van het VN-verdrag geen draagvlak bestaat, niet politiek en ook niet bij de sociale partners."*

Amper 1,3% vond volgend de Koppen-enquête het M-decreet echt haalbaar. Bijna alle praktijkmensen zijn tegenstander van een nog radicalere inclusie. Dat geldt ook voor de meeste ouders. De 'revolutionaire' visie van de koepel wordt geenszins gedragen door de leerkrachten, directies en schoolbesturen. Dit is allang bekend bij Boeve en Co.

Maar toch wekken *Boeve en Co* de indruk dat ze spreken namens de achterban. *Boeve* poneert in zijn 'kerstbrief': "De visietekst is de vrucht van een intens stukje co-creatie tussen bestuurders en directies van gewoon en buitengewoon onderwijs."

De visietekst lokte veel commentaar uit, als: "Waar haalt men het toch in het hoofd? En dit dan nog situeren in het kader van katholieke dialoogschool. Waar was de dialoog op voorhand, vooraleer dergelijke visies op papier te zetten. Met de kop in de wolken van het eigen gelijk en de voeten van de grond. ... We gaan terug naar de jaren zestig" (zie ook kritieken op pagina 9 en 10). Praktijkmensen ergeren zich ook aan het feit dat *Boeve en Co* eens te meer de fundamentele kritieken op het M-decreet gewoon doodzwijgen.

Onderwijskundigen en praktijkmensen vinden ook dat zo'n revolutionaire hervorming niet ingevoerd mag worden vooraleer ze voldoende is uitgetest. Volgens *Boeve en Co* is dit blijkbaar niet nodig.

Alle leerlingen die voldoende profijt kunnen halen uit de klassikale instructie, het samen optrekken en het gewone curriculum horen in principe thuis in de gewone klassen. Ook de leerlingen die mits extra-zorgverbreding of GON-ondersteuning voldoende aansluiting kunnen vinden bij het groepsgebeuren.

Dit was ook de visie van *Boeves* voorganger *Mieke Van Hecke* in september 2003 in *Caleidoscoop*. Dit is ook het standpunt van de COC-lerarenvakbond in *Brandpunt* van december j.l. Ook de COV-lerarenbond opteert voor de "gematigde visie op inclusie: enkel gewoon onderwijs (inclusie) waar het kan." Iemand liet weten dat dit ook het standpunt was van ACOD-West-Vlaanderen. Hierover bestaat een grote consensus.

De leerkrachten en scholen leverden de voorbije jaren grote inclusie-inspanningen - ondanks het ontbreken van voldoende ondersteuning. Zelf hebben we ons ook steeds ingezet om zoveel mogelijk leerlingen binnen het gewoon onderwijs te houden, ook via het ontwerpen van effectieve

vakdidactische aanpakken en leerplannen voor lezen, rekenen... De zorgverbreding en GON-werking moeten nog dringend versterkt worden – maar dit is iets helemaal anders dan de radicale inclusie-voorstellen. Tegelijk roepen we al 40 jaar tevergeefs op om meer aandacht en energie te besteden aan de optimalisering van het buitengewoon onderwijs – dat meestal buiten de aandacht en prijzen viel.

De 'inclusieve school voor alle leerlingen' zou leiden tot LAT-inclusie = *learning apart together* voor veel inclusieerlingen, tot apartheid/exclusie binnen de klas, tot een ontwrichting van het onderwijs voor de 'gewone' leerlingen en tot een onmogelijke opdracht voor de leerkrachten. Heel veel leerkrachten getuigden de voorbije maanden dat ze door de extra-zorg voor inclusieerlingen de gewone leerlingen niet konden geven waar ze recht op hebben. De COV-lerarenbond getuigt: "het water staat de leerkrachten aan de lippen". Het is geen toeval dat er steeds meer gevallen zijn van ziekte en burnout.

LAT-inclusie tast het basisprincipe van het huidige onderwijs aan: het samen optrekken van de leerlingen. In de huidige klassen van het lager onderwijs en zelfs in het secundair moeten leerkrachten nu al het bijna onmogelijke doen om alle leerlingen samen te houden en om extra aandacht te besteden aan de zwakkere leerlingen en aan de taalproblemen van migrantenleerlingen. LAT-inclusie betekent dus ook minder aandacht voor de andere leerlingen - ook voor de zwakkere en kansarmere binnen het gewone onderwijs. Het leidt tegelijk tot het onderpresteren van de betere leerlingen. Uit de recente TIMSS-studie in het 4de leerjaar getuigden leerkrachten in 2005 al dat er te weinig aandacht kon worden geschonken aan de zwakpresteerders en dat onze sterkere leerlingen eerder onderpresteren.

Lieven Boeve stelde in *De Standaard* van 21 december j.l.: "Vlaanderen beschikt over uitstekend buitengewoon onderwijs. Omdat het zo goed is, zijn er ook zoveel kinderen naartoe gestuurd." Zo'n uitspraak klinkt allesbehalve geloofwaardig.

In Vlaanderen beschikken we over het best uitgebouwde buitengewoon onderwijs ter wereld. De grote bevolkingsdichtheid maakt het werken met afzonderlijke en gespecialiseerde scholen voor leerlingen met beperkingen mogelijk. In landen met een eerder beperkte bevolkingsdichtheid is dit moeilijker te realiseren.

De wet van 1970 propageerde zo'n gespecialiseerde scholen om meer passend onderwijs te kunnen bieden aan probleemleerlingen. In b.v. een type-8 school met 6 à 8 klassen kon men beter inspelen op het specifieke niveau en de specifieke noden dan in het vroegere systeem van een paar b.o.-klassen binnen een gewone school. Ook recente oprichting van type-9 werd door ouders van autistische kinderen en leerkrachten als een zegen bestempeld.

Voor leerlingen in het buso zijn er vier aangepaste types. Gespecialiseerde buso-scholen bereiden momenteel hun leerlingen ook goed voor op de arbeidsmarkt - met inbegrip van de beschutte werkplaatsen. In gewone secundaire scholen is ook dit absoluut niet haalbaar.

In 1970 waren de onderwijskundigen, de politici, de beleidsadviseurs, de leerkrachten ... er stellig van overtuigd dat het systeem van aparte b.o.-scholen met voldoende leerlingen beter was dan een paar b.o.-klassen binnen gewone scholen. Dit bood ook de kans om voortaan de nodige paramedische ondersteuning te kunnen bieden. Zelf hebben we de voordelen van nabij kunnen volgen. Als lerarenopleider & coördinator heeft een van ons op de oefenschool de aparte klassen voor b.o.-leerlingen meegemaakt en later de afzonderlijke b.o.-school. De tweede auteur gaf een paar jaren les in zo'n bijgevoegde b.o.-klas en later in een buso-school. De grote verscheidenheid qua leeftijd en niveau in die aparte b.o.-klas was onverantwoord.

Voor elk kind met een beperking moet afgewogen worden welk onderwijstype de beste ontwikkelingskansen biedt. Voor- en nadelen worden afgewogen. We begrijpen niet dat koepelkopstukken en anderen die gespecialiseerde b.o.-scholen willen afschaffen.

Leren op een (gewone) school was/is in essentie een groepsgebeuren. Inclusie-leerlingen in een gewone klas moeten voldoende profijt kunnen halen uit het samen optrekken binnen de leerstof en de gemeenschappelijke eindtermen en leerplannen. Radicale inclusie doorbreekt dit eeuwenoude principe en breekt met het eindtermenconcept. Veel zgn. inclusieleerlingen zouden bijvoorbeeld gezamenlijk kunnen participeren aan een les begrijpend lezen in een 2de leerjaar omdat ze nog niet technisch kunnen lezen. Binnen een les cijferen in het 3de leerjaar zullen velen enkel de cijfers kunnen benoemen omdat ze nog het eenvoudige hoofdrekken tot 20 niet beheersen. Die leerlingen enkel

bezig houden met het laten benoemen van de cijfers, betekent exclusie binnen het klasgebeuren. In het beroepsonderwijs zouden sommige inclusieleerlingen niet echt kunnen participeren aan een kookopdracht, omdat ze de inhoudsmaten onvoldoende kennen. Dat ze achteraf samen met de andere leerlingen het kookproduct mogen proeven, is een magere troost.

De meeste directies, leerkrachten en politici vonden destijds het samen plaatsen van aso- en tso-leerlingen in het VSO al te radicaal. Nu willen Boeve en Co een nog veel grotere heterogeniteit installeren - en dit zowel in het lager als in het secundair onderwijs. In Duitsland was er vorig jaar een proces waarbij de ouders van Boris, een kind met het syndroom van Down, toegang tot het gymnasium eisten en dit in naam van het VN-verdrag.

Uit tal van enquêtes en polls van de voorbije jaren bleek dat bijna alle praktijkmensen de mening toegedaan zijn dat radicale inclusie en individuele leertrajecten leiden tot LAT-onderwijs, learning apart together, of: apartheid, exclusie binnen de klas. Aan dezelfde klastafel zitten, maar niet mogen mee-eten uit de klassikale pot is bijzonder pijnlijk en discriminerend. Dergelijke inclusie-leerlingen voelen zich uitgesloten; ze lijden onder hun situatie van apartheid binnen het leerproces en het groepsgebeuren. Het zelfbeeld en de competentiebeleving van deze LAT-leerlingen is lager dan wanneer ze in aangepaste b.o.-klassen - binnen of buiten het gewone onderwijs - samen met niveaugenoten kunnen optrekken. In veel zgn. inclusielanden zitten de inclusieleerlingen er voor spek en bonen bij. Individuele leertrajecten zijn ook onbetaalbaar.

In Finland werkt men met 1 of meerdere b.o.-klassen binnen de gewone school, maar die zijn veelal vrij heterogeen. Nu er in Finland bezuinigd moest worden, werd er gesnoeid in de royale omkadering van weleer, en wordt dit een moeilijke zaak. In veel landen - ook in Zuid-Europa - zitten inclusieleerlingen er vaak voor spek en bonen bij. In landen als Nederland en Duitsland waar ook onlangs een soort M-decreet werd ingevoerd, is de vele kritiek ongeveer dezelfde als in Vlaanderen - ook al werd in die landen relatief veel extra geld in dit project geïnvesteerd.

Kinderen met een aanzienlijke leerachterstand voor de meeste schoolse vaardigheden vormen een heel kwetsbare groep. Het Vlaams buitengewoon onderwijs biedt deze passende ontwikkelingskansen.

Hierdoor doen ze ook minder faalervaringen op en voelen ze zich ook minder vlug een uitzondering. Het M-decreet leidt ertoe dat leerlingen eerst een tijd moeten verkommeren in het gewoon onderwijs en faalervaringen opdoen, vooral ze mogen overstappen naar het b.o. Om dit weg te werken moet het M-decreet dringend aangepast worden. Het afschaffen van klassieke b.o.-types leverde ook veel meer nadelen dan voordelen op. Men zou beter de types 1 en 8 weer onderscheiden i.p.v. het te brede basisaanbod.

De voorstanders van radicale inclusie pleiten ook voor individuele leertrajecten. Hardnekkige leerproblemen, ernstige functionele beperkingen, ernstige gedrags- en emotionele problemen, autisme... vragen inderdaad om substantiële wijzigingen van het onderwijsaanbod. Van leerkrachten in een gewone klas mag men niet verwachten dat ze naast het gemeenschappelijk curriculum ook nog kunnen werken met individuele curricula voor bepaalde leerlingen. Zo'n individuele leertrajecten vergen ook te veel extra-voorbereiding en energie en verstoren vaak het leerproces van de gewone leerlingen.

De koepelkopstukken en andere radicalen maken zich verder ook grote illusies over het effect van het inzetten van b.o.-personeelsleden in het gewoon onderwijs. Dit blijkt ook uit de ervaring met het recente pre-waarborg-project. In een recent interview gaf minister Crevits nu ook toe dat de huidige ondersteuningsmaatregelen niet efficiënt en effectief zijn (De Zondag, 8 januari). Crevits stelde: *"De ondersteuning aan leerkrachten moet grondig herbekeken worden. Uit onderzoek blijkt dat gemiddeld een op vier leerlingen een zorgnood heeft. Dat maakt het zwaar voor leerkrachten. Er zijn middelen beschikbaar voor begeleiding, maar die komen niet allemaal in de klas terecht. Begeleiders spenderen dertien procent van hun tijd in de wagen en twintig procent aan administratie. Dat is veel te veel. Ondersteuning moet in de klas voelbaar zijn zodat het draaglijker wordt voor leerkrachten."* Leerkrachten getuigen dat ondersteuners die gewoon maar komen vertellen wat een leerkracht met inclusie leerlingen moet doen, vaak eerder een blok aan het been zijn.

Inzake de inzet van b.o.-personeel en de voorgestelde omvorming van b.o.-scholen tot expertisecentrum, formuleerden we sinds 1996 hetzelfde kritisch standpunt als *prof. Wim Van den Broeck* in zijn recente inclusie-visie (oktober j.l.) Hij stelde: *"UNIA e.a. pleiten ervoor om alle middelen van het*

B.O. (personeel en financies) op termijn over te hevelen naar en in te zetten in een eengemaakte onderwijsstructuur. De aanname hierbij is kennelijk dat we op deze wijze een kwalitatief even doelmatig onderwijs kunnen aanbieden aan alle leerlingen. Of de individuele ondersteuning in het buitengewoon onderwijs wordt aangeboden of in het gewoon onderwijs, dat maakt in principe onderwijskundig geen verschil uit, zo lijkt de redenering te zijn. Men ziet hierbij echter over het hoofd dat er wel degelijk een essentieel onderwijskundig verschil is, nl. de setting is fundamenteel anders. In het B.O. werkt men met kleine min of meer homogene groepjes waarbij er ook nog heel wat extra multidisciplinaire personeelondersteuning is. Als men alle middelen en personeel verspreidt over alle gewone scholen, dan kan ook nooit dezelfde efficiëntie bereikt worden. Niet in elke klas zal de nodige personeels-ondersteuning kunnen geboden worden. Zelfs na overheveling van alle middelen zal de ondersteuning voor een aantal leerlingen ook nog ruim onvoldoende zijn. Dit verklaart waarom veel ouders van leerlingen met een beperking expliciet zelf kiezen voor het B.O.: de setting in het B.O. geeft hun kinderen rust en goede ondersteuning."

De realisatie van de inclusieve school voor alle leerlingen zou ook heel veel geld kosten en gejongleer met personeelsleden met zich meebrengen. Men zou veel beter de extra-centen investeren in zorgverbreding en GON-ondersteuning binnen het gewone onderwijs, en ook in de verbetering van de kwaliteit van het buitengewoon onderwijs. Jammer genoeg werd de voorbije decennia al te weinig geïnvesteerd in het verhogen van die kwaliteit, met inbegrip van het ontwerpen van passende methodes voor rekenen e.d.

5 Sussende kerstbrief van Lieven Boeve giet eerder olie op het vuur

Boeve was blijkbaar geschrokken door de vele kritische en verontwaardigde reacties op de inclusie-visienota (zie o.a. pagina 9 en 10). Met een *Kerstbrief aan alle betrokkenen bij het buitengewoon onderwijs* (23 december) probeerde hij de achterban en de gemoederen wat te sussen.

Boeve schrijft in de inleiding: *"Het zou jammer zijn als de visietekst zou bijdragen tot jullie ongerustheid, want dat is zeker niet de bedoeling."* En verder: *"De voorbije jaren zijn voor velen van jullie een tijd van onrust en verlies, maar ook van verwachting en nieuwe kansen geweest. En ook de komende jaren kondigen zich zo aan. Omwille van*

het M-decreet, BOS en sterk leerlingbetrokken visies op zorg is het landschap van b.o. aan sterke verandering onderhevig. Dat is niet altijd gemakkelijk, brengt verlieservaringen met zich mee, maar opent ook nieuwe kansen en mogelijkheden."

Waarom richt Boeve zich enkel tot de *betrokkenen uit het buitengewoon onderwijs* en niet tot de vele verontruste en verontwaardigde *betrokkenen uit het gewoon onderwijs*? Het zijn evenzeer de *praktijkmensen uit het gewoon onderwijs* die zijn inclusievisie afwijzen. Boeve wist dat wel op voorhand, hij luisterde niet naar de achterban, maar wekt toch de indruk dat er een brede consensus over die visie bestaat. Hij beweert immers *"De visietekst is de vrucht van een intens stukje co-creatie tussen bestuurders en directies van gewoon en buitengewoon onderwijs."* Een andere merkwaardige uitspraak luidt: *"Willen we op lange termijn het buitengewoon onderwijs simpelweg afschaffen? Absoluut niet, want dan kun je evengoed stellen dat we het gewoon onderwijs willen afschaffen."* Precies alsof de vele verontruste directies, leerkrachten en bestuurders, niet eens kunnen lezen, een beetje gehandicapt zijn.

Boeve stelt dat de visietekst ook wil inspelen op nieuwe problemen: *"Ondertussen benoemen we ook de problemen die zich vandaag stellen, zoals de verhoogde gemiddelde zorgzwaarte van de leerlingen in het buitengewoon onderwijs, en de terugloop in leerlingenaantallen in OV3 en type 1-8 scholen"*. Je moet maar durven. Eerst als koepel enthousiast het M-decreet ondertekenen en zich achteraf niet verantwoordelijk voelen voor de voorspelde ontwrichtingen waartoe het decreet leidt.

En precies ook door de hervorming is het buitengewoon onderwijs ontwricht, zijn de zorgzwaarte en -breedte ook binnen het brede type basisaanbod toegenomen. Met Boeves inclusieplan zullen de zorgzwaarte- en breedte ook voor de gewone leerkrachten ondraaglijk worden.

We ergeren ons ten slotte ook aan het feit dat Boeve & Co radicale inclusie bestempelen als een toepassing van de *katholieke dialoogschool*: *"Onze keuze voor inclusief onderwijs is stevig gefundeerd in het pedagogisch project van de katholieke dialoogschool"*. Zo'n gejongleer met de 'dialoogschool' en met het 'katholiek' geloof, holt de geloofwaardigheid enkel maar uit.

Bijlage: Tekst Kerstbrief

Beste bestuurders en directies, beste personeelsleden

De voorbije jaren zijn voor velen van jullie een tijd van onrust en verlies, maar ook van verwachting en nieuwe kansen geweest. En ook de komende jaren kondigen zich zo aan. Omwille van het M-decreet, BOS en sterk leerlingbetrokken visies op zorg is het landschap van het buitengewoon onderwijs aan sterke verandering onderhevig. Dat is niet altijd gemakkelijk, brengt verlieservaringen met zich mee, maar opent ook nieuwe kansen en mogelijkheden, zoals de experimenten met de pre-waarborgregeling aantonen. Belangrijk is vooral om samen die kansen maximaal te benutten, ten dienste van de leerlingen die onze bijzondere zorg genieten.

Met de voorlopige visietekst 'Onderwijs voor alle kinderen 2025' heeft onze netwerkorganisatie onze droom uitgeschreven voor een buitengewoon goed onderwijs voor elke leerling. In het komende jaar gaan we met die tekst, die de vrucht is van een intens stukje co-creatie tussen bestuurders en directies van gewoon en buitengewoon onderwijs, de boer op, om de visie te verfijnen en verder vlees en bloed te geven. Het zou jammer zijn als de visietekst zou bijdragen tot jullie ongerustheid, want dat is zeker niet de bedoeling. Eerder willen we vooruitblikken naar de kansen die het werken aan een meer inclusieve samenleving voor ons onderwijs biedt. Het is een visie voor de lange termijn, die ons met veel realiteitszin kan inspireren om nu reeds enkele stappen te zetten. Op de korte termijn betekent dat in de eerste plaats inzetten op versterkte samenwerking tussen buitengewoon en gewoon onderwijs. De besprekingen rond de consultatienota (over de inzet van Waarborg- en GON-middelen vanaf volgend jaar) hebben aangetoond dat die aanpak werkt: vanuit een toekomstgerichte langetermijnvisie stappen zetten voor de korte termijn.

Maar laat ons een kat een kat noemen: willen we op lange termijn het buitengewoon onderwijs simpelweg afschaffen? Absoluut niet, want dan kun je evengoed stellen dat we het gewoon onderwijs willen afschaffen. Wat we vooral willen, is dat er goed en passend onderwijs is voor elke leerling, ongeacht de specifieke onderwijsbehoefte, en dat dat altijd minstens de verantwoordelijkheid is van het onderwijs. En voor sommige leerlingen zal dat ook in de toekomst betekenen dat ze in een gespecialiseerde setting onderwijs zullen kunnen genieten. Ondertussen benoemen we ook de problemen die zich vandaag stellen, zoals de verhoogde gemiddelde zorgzwaarte van de leerlingen in het buitengewoon onderwijs, en de terugloop in leerlingenaantallen in OV3 en type 1-8 scholen. Onmiddellijk na de kerstvakantie beraden we ons als netwerkorganisatie over dat laatste en hopen we samen met de betrokken scholen te werken aan toekomstgerichte oplossingen.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen engageert zich uitdrukkelijk om bij de ontwikkelingen grote aandacht te blijven hebben voor de gevolgen voor scholen, directies, personeelsleden en andere betrokkenen van het buitengewoon onderwijs. Zowel de mensen, de expertise als de kwaliteitsvolle zorg voor de leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte mogen niet verloren gaan, maar zijn van wezenlijk belang voor het geheel van het onderwijs dat de leden van Katholiek Onderwijs Vlaanderen aanbieden. Samen met de andere medewerkers van Katholiek Onderwijs Vlaanderen zie ik er alvast naar uit om op het colloquium van de directies buitengewoon onderwijs van volgende maand dit gesprek verder te zetten.

Ondertussen wens ik jou en de jouwen een zalig Kerstfeest toe, en een voorspoedige start van het nieuwe jaar! Lieven Boeve

Inclusie-standpunten van lerarenvakbonden COC en COV - eind december 2016: visie van praktijkmensen haaks op radicale inclusie

1 COC: behoud buitengewoon onderwijs & geen ontwrichting gewoon onderwijs

Inclusie leerlingen moeten eindtermen bereiken

Door de toenemende individualisering en de daaraan gekoppelde logica van dienstverlening, komt de maatschappelijke opdracht van onderwijs in het gedrang. Die opdracht is elk kind maximale kansen bieden op vorming. Het is dan de taak van het onderwijs om zoveel mogelijk leerlingen een basisvorming (gemeenschappelijk curriculum) aan te bieden met het oog op volwaardige participatie aan de maatschappij (*Brandpunt* december 2016)

Inclusief onderwijs houdt natuurlijk rekening met verschillen en sluit differentiatie niet uit. Maar een te sterke focus op verschil en differentiatie dreigt de school aan te tasten. Als kinderen en jongeren de kans op basisvorming ontnomen wordt, krijgt de samenleving ook geen kans meer zichzelf doorheen de komende generatie te vernieuwen.

Voor COC is onderwijs dus een collectief gebeuren dat jonge mensen in groep benadert en vormt. Cruciale vraag bij het uittekenen van een nieuw ondersteuningsmodel is wanneer het gemeenschappelijk curriculum verlaten wordt.

In het gewoon onderwijs moet de norm zijn dat een leraar met de klasgroep op een normale manier de eindtermen kan bereiken. Met de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben én de andere leerlingen die ook recht hebben op goed onderwijs. Aanpassing aan de individuele (leer)behoeften van leerlingen mogen de collectieve vorming van de klasgroep niet in het gedrang brengen.

(NvdR: als inclusie leerlingen te weinig profijt kunnen halen uit het volgen van de gewone lessen, dan horen ze dus niet thuis in het gewoon onderwijs.)

In de gespecialiseerde setting van buitengewoon onderwijs kan het onderwijs meer geïndividualiseerd worden benaderd. Het welbevinden van leerlingen is een belangrijke voorwaarde om leerlingen (binnen) op hun beperking te laten uitstijgen en hen tot leren te brengen. In het buitengewoon onderwijs hoeven

zij hun recht op verschil niet op te eisen. Het 'wij-gevoel' is hier een andere vorm van inclusie.

Inclusief onderwijs is duurder & 'Van kleine aardappelen kan je nooit frieten maken'

De vraag naar effectieve ondersteuning in het gewoon onderwijs is groot, maar vandaag zijn de bevroren GON-middelen en de middelen van de tijdelijke waarborgprojecten absoluut ontoereikend. Op 1 september 2017 een nieuw ondersteuningsmodel invoeren zonder extra middelen is totaal niet haalbaar of realistisch.

Meer inclusief onderwijs is per definitie ook een duurder systeem omdat de middelen verneveld worden over het gewoon onderwijs in plaats van te geconcentreerd en efficiënt in te zetten in het buitengewoon onderwijs. M-leerlingen zitten verspreid in scholen voor gewoon basisonderwijs of gewoon secundair onderwijs en daardoor wordt de ondersteuning uit het buitengewoon onderwijs ook versnipperd ingezet. Als de overheid zich in 2009 hiertoe verbonden heeft door de bekrachtiging van het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, moet ze dus een duurder kostenplaatje aanvaarden.

(Commentaar: degelijke ondersteuning van M-leerlingen binnen radicaal inclusief onderwijs - met inbegrip van paramedische ondersteuning - lijkt ons niet haalbaar binnen de financiële ruimte van de Vlaamse begroting.)

Specifieke troeven van buitengewoon onderwijs

Veronderstel nu nog dat voldoende middelen voor het nieuwe ondersteuningsmodel geen 'issue' zouden zijn, dan is de illusie wekken dat het gewoon onderwijs mét ondersteuning een volwaardig of zelfs beter alternatief is voor buitengewoon onderwijs, het bewust of onbewust nastreven van politiek-maatschappelijke doelstellingen.

Men 'vergeet' dat het buitengewoon onderwijs een betere omkadering heeft met een multidisciplinair team, kosteloos therapieën zoals kiné en logo aanbiedt tijdens de schooluren, een aangepaste infrastructuur heeft, over aangepaste materialen

beschikt en nauw samenwerkt met welzijnsvoorzieningen.

'Van kleine aardappelen kan je dus nooit frieten maken', zoals een bestuurslid van COC het onlangs uitdrukte.

Ondersteuning 'op de klasvloer'!

Naar inhoud van ondersteuning zijn het huidige geïntegreerd onderwijs (GON) en de tijdelijke waarborgprojecten twee kanten van eenzelfde medaille. Voor COC is het dan ook logisch dat de aanwending van de GON-middelen en van de waarborgmiddelen naar elkaar toe evolueren. Alhoewel de GON-begeleiding in de praktijk sterk leerlinggericht bleek te zijn, behoorde ondersteuning van de leraar, het lerarenteam, de klasgroep en de ouders. .. ook tot de mogelijkheden.

In de waarborgprojecten wordt de focus verlegd naar de ondersteuning van de leraar en systeemversterkend werken. Volgens COC hoeft de slinger niet door te slaan van het ene uiterste naar het andere. Er zal afhankelijk van de concrete situatie een evenwicht gezocht moeten worden in de focus van de ondersteuning. *Het belangrijkste is dat de ondersteuning zich situeert op de klasvloer.*

In de context van het M-decreet moet de kwetsbaarheid van het individueel functioneren van de leraar doorbroken worden door zijn professionele autonomie te versterken. Daartoe heeft hij recht op professionele ondersteuning door b.o.-collega's.

Leraren voelen zich opgejaagd wild

Nu voelen leraren zich opgejaagd wild. Zonder dat hun inbreng gevraagd wordt, zijn ze de laatste schakel in een ondersteuningsmodel met doorgeefluiken dat vooral extra taken voor de betrokken leraar met zich meebrengt. Toch is het de leraar van de klas die het moet doen. Hij wil niet verworden tot een uitvoerder.

Een juf in het gewoon basisonderwijs getuigt dat ze een leerling met een individueel aangepast curriculum (IAC) geen aparte oefenblaadjes meer moet geven. Ze kreeg te horen: 'Doe maar alsof', ook al kan het kind niet mee met de groep. Zo worden leraren gekrenkt in hun beroepsfierheid. Men wil hun laten geloven dat inclusie betekent:

'alles zo gewoon mogelijk' terwijl écht inclusief onderwijs aan elk kind een eigen en gewaardeerde plaats wil geven, het zij in het gewoon onderwijs, hetzij in het buitengewoon onderwijs.

Leraren gewoon onderwijs zullen bereid zijn om een ondersteuning toe te laten in de klas of in het praktijklokaal als ze collegiaal overleg op basis van gelijkwaardigheid kunnen plegen. Voor deze collegiale ondersteuning moet er ruimte zijn binnen de opdracht van de leraar zonder dat dit tot een taakverzwaring leidt (NvdR: illusie?).

Hiermee raken we aan het loopbaandebat en aan de vraag hoe het nieuwe ondersteuningsmodel het beroep van leraar aantrekkelijker zal maken. Een lerarenteam moet zich immers kunnen wijden aan zijn kernopdracht van vormend onderwijs.

Ondersteuner: een aantrekkelijk beroep?!

De waarborgondersteuners die tijdens het schooljaar in tijdelijke projecten werken, zijn ingestapt op basis van vrijwilligheid en gemotiveerde keuze. Toch loert het gevaar om de hoek dat een personeelslid buitengewoon onderwijs bij een dreigende terbeschikkingstelling wegens ontstentenis van beroep (TBSOB) de facto onvrijwillig gaat ondersteunen in het gewoon onderwijs. Voor COC is het een must dat het principe van vrijwilligheid gewaarborgd wordt in het nieuwe ondersteuningsmodel.

Collegiale ondersteuning en het coachen van volwassenen is immers een andere opdracht dan lesgeven of begeleiden in het buitengewoon onderwijs. Sommige collega's voelen zich hiertoe geroepen en zien het als een nieuwe uitdaging, maar anderen zegt het totaal niets omdat hun hart bij hun leerlingen en collega's in het b.o. ligt. COC komt ook op voor wie zich niet geroepen voelt om in het nieuwe ondersteuningsmodel te stappen en vraagt aan de overheid bijkomende alternatieven voor het onderwijspersoneel waarmee het b.o. verder inkrimpt.

Het nieuwe ondersteuningsmodel heeft maar kans op slagen als 'ondersteuner' een aantrekkelijk beroep wordt. Hierbij zijn een aantal aspecten van belang: de inhoud van de opdracht, de arbeidsvoorwaarden, de arbeidsverhoudingen en de arbeidsomstandigheden.

Voldoende kennis van curricula en aanpak in het gewoon onderwijs bij ondersteuners

Ook de specifieke context van het basisonderwijs enerzijds en het secundair onderwijs anderzijds mag niet uit het oog verloren worden. *In welke mate heeft de ondersteuner kennis nodig van de eindtermen en de curricula in het gewoon onderwijs? In welke mate heeft een ondersteuner in het gewoon secundair onderwijs vakinhoudelijke en -didactische kennis nodig?*

Voldoende ervaring hebben opgebouwd in b.o.

Anderzijds komt er in het buitengewoon onderwijs een ruime waaier van personeelsleden potentieel in aanmerking om ondersteuner te worden: niet alleen leraren algemene sociale vorming (ASV), maar ook leraren beroepsgerichte vorming (BGV), paramedisch personen (kiné, logo, ...), orthopedagogen, psychologen.

COC stelt voorop dat de toekomstige ondersteuners ruime ervaring hebben opgebouwd in het buitengewoon onderwijs. In het huidige GON weten we immers dat het uitsturen van jonge, onervaren krachten een valkuil is. De implementatie van het nieuwe ondersteuningsmodel moet ook zorgvuldig voorbereid, gefinancierd, ondersteund en begeleid worden op het terrein. Dit houdt onder meer tijd en middelen voor vorming van personeelsleden waarbij bijvoorbeeld de ondersteuners voorbereid worden op hun nieuwe opdracht om volwassenen te coachen. COC wil mee aan tafel zitten wanneer de statutaire rechten, de prestatieregeling, de vergoeding van de onkosten ... kortom de arbeidsvoorwaarden voor de ondersteuners uitgewerkt worden.

Commentaar: de vele voorwaarden die de COC eist inzake kennis en ervaring van de ondersteuners, en inzake statutaire zekerheden, kunnen o.i. moeilijk vervuld worden in de praktijk.

We kunnen er nog problemen aan toevoegen: mogen we van personeelsleden kiné en logo verwachten dat ze ook les geven? Blijven de ondersteuners uit het b.o. statutair verbonden met de vroegere b.o.-school of met de nieuwe school waarop ze werken? Moeten die scholen hun in het b.o.-verworven anciënniteit overnemen? Kunnen ze ook gewone onderwijsfuncties opeisen. Enzovoort. Door wie zullen die ondersteuners uit het b.o. op het einde van hun loopbaan vervangen worden? Door jonge leerkrachten die nog geen ervaring hebben met M-kinderen? Enz. Enz.

2 COV-lerarenvakbond over M-decreet en inclusie: gemoederen raken verhit- M-decreet heeft het veld in de chaos geduwd

Welke ondersteuning verwachten COV-leden voor de uitrol van het M-decreet? Wat is de toekomst van ons buitengewoon onderwijs? Deze en nog een hele reeks andere vragen legden we in november voor aan onze leden, vakbondsafgevaardigden en bestuursleden. De vijf debatavonden startten met informatie over de consultatienota 'Krijtlijnen voor de uitbouw van een ondersteuningsmodel voor het gewoon onderwijs, gebaseerd op samenwerking vanuit eigen sterktes van het gewoon onderwijs en het buitengewoon onderwijs als dienstverlening'.

We vroegen de mening van de aanwezige leden over de visie die wij op lange termijn willen uitwerken om leerlingen en leerkrachten te ondersteunen. Deze ondersteuning is nodig om het beste onderwijs te kunnen waarmaken voor alle leerlingen en zeker voor leerlingen met specifieke onderwijsnoden. De resultaten van de vragenlijsten, de bemerkingen en de inbreng uit gesprekken met personeelsteams verwerkten we in een standpuntnota die goedgekeurd werd door de COV-raad.

COV herhaalt standpunt protocol

Het COV onderschrijft nog steeds zijn protocol bij de onderhandelingen van het M-decreet: "Al verschillende regeerperiodes is de Vlaamse regering op zoek naar hoe ze meer leerzorg en zo een meer inclusief onderwijs voor leerlingen met noden kan realiseren.

Aan de basis van het niet slagen ligt

**het blijvend ontbreken van een degelijk budgettair kader,*

**het gebrek aan individuele ondersteuning,*

**het risico op overbevraging,*

**het gebrek aan een plan en middelen voor competentieontwikkeling*

**en het niet-verlenen van de waarborgen die het VN-verdrag voorziet.*

Wil de overheid nog realiseren dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ten volle, effectief en op voet van gelijkheid met anderen kunnen participeren aan school- en klasgebeuren, dan zal een oplossing geboden moeten worden aan de gekende knelpunten."

Heel complex probleem

Met het M-decreet werd de bewuste keuze gemaakt om “een aantal maatregelen te nemen met betrekking tot het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon en buitengewoon onderwijs”. Dit was “een eerste stap en in afwachting van de realisatie van leerzorg op de langere termijn” omdat door het budgettair kader en de complexiteit verdere stappen niet mogelijk waren. Intussen is onvoldoende aangetoond dat al inhoudelijk stappen werden gezet. Het ontbreekt momenteel aan (voortgangs-)rapporten en signalen die het tegendeel bewijzen. De complexiteit en het ontbreken van voldoende budget zijn voor het COV struikelblokken in dit dossier.

Bijkomende investeringen

De gematigde visie op inclusie - ‘gewoon onderwijs waar het kan, buitengewoon onderwijs waar het moet’ - mag geen alibi zijn om niet voldoende te investeren in de ondersteuning zowel in gewoon als buitengewoon onderwijs. Budgetneutraal is daarom geen optie. Ook de verdere uitbouw van het zorgbeleid vraagt bijkomende investeringen. De knelpunten van het M-decreet zijn nog zeer actueel: ontbreken van budgettair kader, gebrek aan individuele ondersteuning, risico op overbevraging, gebrek aan een plan en middelen voor professionalisering. Deze knelpunten, zeg maar gerust obstakels, moeten eerst weggeruimd worden.

Het water staat ons aan de lippen

Nu de personeelsleden en scholen de werkelijke impact van de uitrol van de maatregelen van het M-decreet beginnen te voelen wordt het draagvlak er niet groter op. Integendeel. De meest gehoorde zin van personeelsleden en directies uit zowel het buitengewoon als gewoon onderwijs is: “Het water staat ons aan de lippen.” Onze leraren zijn veranderingsbereid, onderzoek toont dit aan. Leraren willen de veranderingen doen waarvan ze verwachten dat ze beter zijn voor elk kind. Deze stelling werd herhaaldelijk bevestigd in onze gesprekken met de personeelsleden. Onderwijspersoneel wil het goede voor elk kind, ongeacht specifieke leerbehoeften, en wil zich daarvoor actief inzetten.

Daarom treffen de veelgehoorde eenzijdige analyses en verwachtingspatronen hen. Deze leggen de nadruk op veranderingsprocessen via ‘mindshift’ of ‘attitudeverandering’. Politiek is het goedkoop om

te herhalen dat vooral de leraar het verschil maakt. Maar politici moeten dan ook de verantwoordelijkheid nemen om de condities te creëren die nodig zijn om tot een veranderingsproces te komen. Een goede hervorming dient structureel de onderwijsprofessional, de school als organisatie en de ondersteuning te versterken.

Het M-decreet heeft het veld in de chaos geduwd. De onzekerheden die er zijn voor de leerlingen én voor het onderwijspersoneel, het ontbreken van versterkende maatregelen doen het draagvlak verder dalen. Hoog tijd om de beloftes die elke partij deed tijdens de parlementaire debatten waar te maken. Alle partijen hebben “heel duidelijk het engagement uitgesproken dat die extra middelen er in de volgende legislatuur ook zullen komen” als zou blijken dat ze nodig zijn, aldus Pascal Smet op 12 maart 2014.

Hooggespannen verwachtingen

Vertrekkend vanuit de consultatienota zal de Vlaamse regering een visie voor de toekomst ontwikkelen. Deze wordt aangekondigd via een conceptnota op 23 december 2016. Pas dan zal het veld zich werkelijk kunnen uitspreken voor of tegen de weg die de ondersteuning zal uitgaan. Of op 23 december die belofte wordt waargemaakt kunnen we nu nog niet voorspellen.

De verwachtingen van het onderwijspersoneel zijn alleszins hooggespannen. Er is nood aan duidelijkheid. De gemoederen raken verhit. Het personeel van het buitengewoon onderwijs voelt zich aan de kant gezet. Het personeel van het gewoon onderwijs twijfelt aan de wijze waarop de ondersteuning zal georganiseerd worden. Zonder middelen en omkadering lukt het niet.

P.S. Uitspraken van personeelsleden tijdens de debatten in de vijf provincies

*Geef als COV een krachtig signaal!

*Zorgafstemming wil zeggen zorg voor elk kind. Geen afbreuk aan de zorg voor kinderen in gewoon en buitengewoon onderwijs!

*Ik heb geen nood aan mensen die komen zeggen wat ik moet doen, wel aan echte hulp.

*Het water staat ons aan de lippen.

*Als aan die voorwaarden niet kan voldaan worden, moet je hiermee niet verder gaan. We doen zoveel onrecht aan kinderen én personeel.

Vlaamse 15-jarigen sterk in PISA-2015

**Verzwegen conclusie: betere leerresultaten met directe, leerkrachtgestuurde instructie
Landen met uitgestelde studiekeuze presteren zwakker**

Raf Feys en Noël Gybels

1 Vlaamse 15-jarigen sterk in wiskunde, wetenschappen en lezen; beter dan in landen met gemeenschappelijke lagere cyclus

1.1 Topscores voor WIS, wetenschappen, lezen

De Vlaamse leerlingen behaalden voor wiskunde de hoogste Europese score met 521 punten. Onder onze buurlanden vinden we voor wiskunde geen concurrenten en ook sterke onderwijslanden als Finland en Polen scoren beduidend minder goed dan Vlaanderen. De Nederlandse score bedraagt 510 punten.

Ook goede prestaties voor *wetenschappen en lezen*. Voor wetenschappen scoren slechts 2 Europese landen beter dan Vlaanderen: Estland en Finland. Als we abstractie maken van ons groter aantal allochtone en anderstalige leerlingen, presteren we vermoedelijk zelfs beter. Onze buurlanden Nederland, Frankrijk en Luxemburg doen het beduidend minder goed. Voor lezen scoren drie Europese landen hoger dan Vlaanderen; Ierland, Estland en Finland. Het feit dat in de meeste landen iets zwakker gescoord werd dan in vorige PISA-edities zou mede het gevolg kunnen zijn van het feit dat de test voor het eerst per computer werd afgenomen; zwakkere leerlingen zouden hier het meest de dupe van zijn.

1.2 Hogere scores dan landen met uitgestelde studiekeuze

Opvallend is ook dat Vlaanderen beter presteert dan landen met een *comprehensieve* structuur, met een gemeenschappelijke lagere cyclus. Vlaanderen behaalde 521 punten voor wiskunde: Zweden: 494, UK 492, Frankrijk: 493, Spanje: 486, ... Dit zijn alle landen die bijna een jaar leerachterstand hebben in vergelijking met Vlaanderen. In de laag presterende *comprehensieve* landen zijn er niet enkel opvallend minder toppers, maar ook meer zwakkere leerlingen dan in Vlaanderen.

Zelfs *comprehensief* Finland - een land met weinig allochtone en arme leerlingen scoort lager voor wiskunde: 511 punten. Leerlingen in 'comprehensieve' landen als Finland krijgen nochtans meer uren wiskunde, wetenschappen en talen dan onze

tso/bsc-leerlingen - die meer technische vakken volgen. Jammer genoeg test & apprecieert PISA niet de technische kennis en vaardigheden van de 15-jarigen. Superland Singapore poneert in een recente publicatie dat de invoering van vroegtijdige studiekeuze tot betere resultaten leidde. In punt 6 diepen we deze kwestie verder uit.

Voor de pleitbezorgers van de structuurhervorming van het s.o., de persmensen, de hervormingsgezinde koepelkopstukken, de egalitaire onderwijs-sociologen de pleitbezorgers van totaal ander onderwijs, ... kwamen de goede PISA-uitslag en de goede TIMSS-score van november bij de 10-jarigen hoogst ongelegen. En zo werd ook de belangrijke PISA-conclusie over het belang van directe en leerkrachtgestuurde instructie met opzet doodgezwegen - ook door de Vlaamse PISA-verantwoordelijken en minister Crevits (zie punt 2). In de zeven recente rapporten over de toekomst van ons onderwijs en van de eindtermen werd immers verkondigd dat ons onderwijs *hopeloos verouderd* is.

1.3 Nieuwlichters verveeld met PISA-scores

Het is dan ook niet verwonderlijk dat de nieuwlichters niet happig waren om de leerkrachten (en de lerarenopleidingen) te feliciteren. Ze deden zelfs hun best om PISA aan te grijpen voor allerlei stemmingmakerij tegen het volgens hen falende en zelfs failliete onderwijs.

Minister Crevits feliciteerde de leerkrachten wel met de hoge scores. Maar tegelijk relativeerde ze al vlug de prestaties door b.v. ten onrechte de grote prestatiekloof als een groot knelpunt voor te stellen en dit aan te grijpen als argument voor haar hervormingsplannen en voor uitstel van studiekeuze.

Zelfs de evidente PISA-conclusie i.v.m. het belang van de kennis van de schooltaal lokte eens te meer scherpe reacties uit vanwege de vele universitaire taal(achterstand)relativisten (zie aparte bijdrage over lot van allochtone leerlingen op pagina 36 e.v.).

2 Landen met leerkrachtgestuurde instructie presteren beter: verzwegen conclusie!

2.1 Belangrijkste PISA-conclusie doodgezwegen door UGent, Crevits ...

Het meest interessante luik van de PISA-studie is o.i. *Policies and Practices for Successful Schools*. PISA ging ook voor het eerst meer grondig na hoe het komt dat de leerlingen in bepaalde landen veel hogere scores behalen dan in andere landen. Deze PISA-studie wees uit dat er in hoogscorende landen veel meer aandacht wordt besteed aan directe, leerkrachtgeleide en systematische instructie. Deze conclusie werd zowel vastgesteld voor wetenschappen als voor wiskunde. Ook de zgn. *enquiry-oriented aanpak voor wetenschappen leidt tot lagere resultaten*. Volgens het rapport zijn de klassieke aanpakken ook *less time consuming* en *easier to implement*; en mede daarom worden ze nog frequent toegepast.

Directe instructie werd omschreven in termen van :
*The teacher explains scientific ideas *The teacher demonstrates an idea *A whole class discussion takes place with the teacher *The teacher discusses our questions. In verband met wetenschappen lezen we in het rapport: *“Using teacher directed instruction is more likely not only to increase students’ performance in examinations but also give them a better understanding of how science works and make them more enthusiastic about being scientists. Using teacher directed instruction is more likely not only to increase students’ performance in examinations but also give them a better understanding of how science works and make them more enthusiastic about being scientists. By far the most positively correlated of the our aspects of teacher directed instruction was explaining scientific ideas, with whole class discussions being slightly negatively correlated. In other words, it seems that the more time the teacher spends explaining and the less time students spend in discussion, the better.”* En: *“greater exposure to enquiry-based instruction is associated with lower scores in science.”*

Onlangs verscheen ook een studie op basis van PISA-wiskunde-2012 die tot dezelfde conclusie leidde: *“teacher-directed strategies are positively related to mathematics performance”* (*Teaching strategies and differential effectiveness across learning contexts: Evidence from PISA 2012, Daniel H. Caroa e.a.*). Merkwaardig is ook dat die conclusies haaks staan op de verwachtingen van

PISA- en OESO-kopstukken die in het verleden eerder student-orientated aanpakken propageerden. Prof. Paul Kirschner merkt in een recente publicatie op dat de PISA-kopstukken dan ook hun best doen om deze conclusie te verdoezelen.

De sterke achteruitgang van de Zweedse scores gedurende de voorbije decennia is volgens veel onderzoekers vooral een gevolg van het feit dat Zweden overschakelde op veel meer *student-orientated instruction*. In 1995 behaalde Frankrijk nog een Europese topscore voor TIMSS-14-jarigen. Met zijn sinds 1989 universitair opgeleide leerkrachten behaalde Frankrijk nog amper 488 punten voor TIMSS-2015 en een heel lage recente PISA-score van 493. Ook daar wordt de forse achteruitgang toegeschreven aan de afname van gerichte instructie als gevolg van het academiseren van de lerarenopleiding en aan de invoering van het gemeenschappelijke collège unique. Ook de forse achteruitgang van Finland de voorbije jaren wordt er toegeschreven aan het feit dat de klassieke leerkracht-gestuurde aanpak geleidelijk aan wat verwaterde.

In reacties op PISA hadden wijzelf, de pedagoog Pedro De Bruyckere, Greg Ashman e.a. er op gewezen dat dit wellicht de belangrijkste PISA-conclusie was. Op de PISA-voorstelling op 6 december werd die conclusie door de Gentse PISA-verantwoordelijken en door minister Crevits verzwegen. Ook in het parlementair PISA-debat vermeldde geen enkele van de zes sprekers die belangrijke conclusie. Er was ook geen aandacht voor in de pers. In een PISA-reactie op zijn blog *‘Duurzaam onderwijs’* verzweg ook prof. Kris Van den Branden die conclusie. Hij verkondigt al jaren dat ons onderwijs *hopeloos verouderd* is.

De hoge Vlaamse score heeft veel te maken met het feit dat er bij ons nog steeds meer aandacht is voor gerichte instructie dan in de meeste Europese landen. Jammer genoeg kreeg zo’n aanpak de voorbije decennia veel kritiek vanuit het onderwijs-establishment en de inspectie. Dat verklaart mede waarom we nu ook iets zwakker presteren voor PISA en minder top- en meer laagpresteerders tellen dan vroeger. Dit dreigt in de toekomst nog meer het geval te worden.

2.2. Haaks op visie nieuwlichters, hervormingsplannen, nieuwe eindtermen...

Het doodzwijgen van deze conclusie lijkt ons geen toeval. Deze PISA-conclusie staat immers haaks op

de pedagogisch-didactische aanpak die het vernieuwingsestablishment al vele jaren propageert – ook binnen de universitaire lerarenopleidingen. Precies de 'hopeloos verouderde' aanpak die de nieuwlichters al lang verdoemen blijkt volgens PISA nog steeds de beste resultaten op te leveren.

Het is dus ook geen toeval dat de Gentse PISA-verantwoordelijken deze belangrijke conclusie met opzet verzwijgen. De voorbije decennia beweerde de *Gentse prof. Martin Valcke* steeds dat directe & leerkrachtgestuurde instructie voorbijgestreefd was. In de *Uitgangspunten' bij de eindtermen* van 1998 werd ook al expliciet gepleit voor de competentiegerichte, constructivistische aanpak. En in heel wat leerplannen lezen we bij het hoofdstuk methodiek dat de leerlingen zelf hun kennis moeten construeren. In de inspectieverslagen van de voorbije 25 jaar lezen we telkens dat de leerkrachten te veel les gaven. In de hervormingsplannen s.o. vanaf het plan-Monard van 2009 werd eveneens gepleit voor leerlinggerichte en zogezegd actieve werkvormen.

Ook de voorbije jaren en maanden werd in de zeven teksten over de toekomst van ons onderwijs en over de nieuwe eindtermen steeds geproclameerd dat ons onderwijs hopeloos verouderd is, dat er nog te veel aandacht is voor instructie, en te weinig voor een ontwikkeling- & competentiegerichte, constructivistische, projectmatige en vakkenoverschrijdende aanpak.

De VLOR-vrijgestelden manifesteerden zich de voorbije 25 jaar eveneens als voorstanders van modieuze aanpakken. Voor het VLOR-rapport over competentiegericht onderwijs spraken ze enkel voorstanders aan. Op de VLOR-startdag van 2015 nodigden ze prof. Kris Van den Branden uit om expliciet te komen verkondigen dat ons Vlaams onderwijs hopeloos verouderd was. Voor het taalonderwijs pleit prof. Van den Branden al 25 jaar voor een taakgerichte en constructivistische aanpak. Hij mocht dan ook het VLOR-document van 2005 over de toekomst van ons taalonderwijs opstellen.

Ook in het recente ZILL-leerplanproject van de katholieke koepel lezen we veel kritiek op de klassieke instructie en het voornemen om het voortaan over een totaal andere boeg te gooien. (zie *Onderwijskrant* 176). Voor de toekomst van het Vlaams onderwijs ziet het er dus niet al te best uit. Het worden belangrijke jaren. De Vlaamse leerkrachten bewezen in het verleden wel meer

lippendienst aan de onderwijshypes dan hun buitenlandse collega's. Gelukkig maar.

2.3 Bijscholing vaak contraproductief

In deze context vermelden we nog een merkwaardige conclusie i.v.m. bijscholing. Volgens PISA-2015 had 'modieuze' bijscholing vaak een nefaste invloed op leerresultaten: *“Even just increasing the number of teachers doing professional development programmes, if not properly structured, has a negative association with results.”*

We lezen verder: *“However, helping teachers understand how to explain concepts and make them stick with children, providing adequate resources and setting up calm and safe environments to teach in are all positively associated with higher scores.”* (Figure II.7.2).

Ook in Vlaanderen was veel bijscholing eerder contra-productief. Al te vaak worden pedagogische hypes gepropageerd. Zo mocht prof. Philip Dochy een paar jaar geleden overal zijn verhaal vertellen over de zegeningen van competentiegericht leren en multitasken. Nooit wordt gepleit voor directe instructie, een rustige werkomgeving e.d. En er was de voorbije jaren weinig vakdidactische bijscholing. Een gelijkaardige kritiek op de bijscholing lezen we in het TIMSS-rapport-4de leerjaar l.o.

3 Toppresteerders: nog relatief veel, maar gevoelige afname sinds 2000

3.1 Nog relatief veel, maar afname

In de meeste Europese landen daalde het aantal toppresteerders sinds 2000. Vlaanderen haalt inzakke toppresteerders wiskunde nog steeds een Europese topscore: 20,7%, maar in 2003 waren er nog 34%, in 2012 nog 25% (in Finland 15%). 20,7% is nog altijd beduidend meer dan in andere Europese landen en dan in Finland; maar de daling is toch wel zorgwekkend (zie 3.2).

Ook bij de eindtermtoets wiskunde eerste & tweede graad scoorden de leerlingen voor wiskunde minder goed dan verwacht. De nefaste invloed van het constructivistische (en sinds 2009 gemeenschappelijke) leerplan wiskunde 1ste graad speelt hier volgens veel leerkrachten en professoren een rol. Het aandeel hoogpresteerders voor wetenschappen bleef wel stabiel.

3.2 Meer onderwijskansen voor bollebozen nodig! Nivellering wegwerken = prioriteit

Prof. Wouter Duyck maakte zich terecht grote zorgen over de terugloop van het aantal hoogpresteerders. *Duyck* schreef o.a.: "De meeste experts benadrukten dat minder kinderen een minimaal niveau halen op school. Voor wiskunde neemt dat percentage tussen 2012 en 2015 toe van 15,4% tot 16,9%. Dat is een probleem met diverse oorzaken, zoals een groeiend aantal kinderen met een andere thuistaal dan de schooltaal ('Het onderwijsdak staat in brand, DM, 9 december).

De negatieve evolutie aan de top is echter veel sterker, en zelfs dramatisch: in 2003 haalde maar liefst 34,3% van de Vlaamse leerlingen nog een topniveau wiskunde. In 2012 zakte dat tot 25,3%, en in 2015 tot 20,7%. Vlaanderen verliest dus maar liefst 40% van zijn topleerlingen, in amper 12 jaar tijd! ... Die tendens houdt aan. En toch is het moeilijk één beleidsmaatregel te vinden die specifiek op de krimpende groep goed presterende leerlingen is gericht. (NvdR: velen vrezende voor een nivellerende hervorming!)

*Het gemiddelde prestatieniveau blijft wel goed, maar toch zijn er goede redenen om ons grote zorgen te maken over die achteruitgang aan de top. *Ten eerste draagt een ambitieus en sociaal rechtvaardig onderwijs niet enkel een verantwoordelijkheid voor de kwetsbaarste, maar voor alle leerlingen. Differentiatie met niveaugroepen waar goede leerlingen extra uitgedaagd worden, zijn bij ons al te zeldzaam.*

**Twee: de achteruitgang aan de top is nefast voor onze welvaart, en dus voor de sociale zekerheid. Macro-onderzoek toont aan dat de cognitieve ontwikkeling van goede leerlingen sterk samenhangt met het bnp van de latere economie. Het zijn zij die later zorgen voor innovatie, patenten, ondernemerschap en werkgelegenheid. Laten we hen niet stiefmoederlijk behandelen in het onderwijs. Grijze cellen zijn allicht de enige grondstof die we verder kunnen ontwikkelen. Hier zal geen gasbel of kopermijn ontdekt worden, en ook de auto's van de toekomst zullen in een ander continent geassembleerd worden. Maar de technologie voor die auto's, dat moeten wij kunnen. Nu het nog kan, want intussen wordt ook de top van de PISA-rankings bevolkt door ambitieuze Aziatische landen als Singapore, Japan en China.*

**Een derde reden om ook voor deze bollebozen beleidsmaatregelen te nemen is het streven naar gelijke kansen. Nergens in Europa (behalve Finland) haalden meer kinderen een hoger diploma dan hun ouders dan in Vlaanderen. Dat is belangrijk omdat een goede opleiding noodzakelijk is voor een goede job, een goed salaris, en dus voor het opklimmen op de sociale ladder. Daarom is het wel belangrijk het niveau van de kwetsbaarste leerlingen op te krikken.*

Maar we moeten niet enkel bekommerd zijn om wie het niet goed doet op school. Ook sociaal kwetsbare leerlingen die het wél goed doen verdienen aandacht. In PISA 2012 haalde Vlaanderen het Europese record van 10% procent weerbare kinderen uit de meest kwetsbare milieus die toch een internationaal topniveau wiskunde haalden. Dáár zit de grootste opportuniteit voor sociale vooruitgang. Het streven naar excellentie in onderwijs is geen vijand, maar net een voorwaarde voor een geslaagd gelijkheidsbeleid. Sociale mobiliteit gebeurt niet vaak in de staart van de klas. Men mag niet verwachten dat kinderen die in een problematische thuissituatie opgroeien, aan die achtergrond kunnen ontsnappen met een minimale cognitieve ontwikkeling. Integendeel, men moet er voor zorgen dat er ook excellent onderwijs is voor elk sociaal kwetsbaar kind met talent dat excellent onderwijs aankan. Enkel met een grote motor is klimmen op de sociale ladder met een zware bagage mogelijk.

**Ten slotte: er zal altijd vraag zijn naar excellent onderwijs, en als de overheid dat niet verstrekt zullen kapitaalkrachtige mensen het zelf creëren. Laten we Vlaanderen behoeden voor een gepolariseerd onderwijslandschap met dure, private en goede scholen, naast minder goed gefinancierd publiek onderwijs dat middelmaat ambieert. In zo'n samenleving zal het armere maar getalenteerde kind weinig keuze hebben. We hebben in het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten gezien waar dat toe leidt. Conclusie: het onderwijsdak staat in brand. We hebben nood aan meer onderwijskansen voor bollebozen. Zij zullen de taarten bakken die we later kunnen (her)verdelen."*

Egalitair socioloog Dirk Jacobs reageerde op de nivelleringskritiek van Wouter Duyck, Geert Noels ... als volgt: "Moord en brand schreeuwen over de toppresteerders mag evenwel ook met een korrel zout genomen worden. Nog steeds heeft Vlaanderen 20 procent toppresteerders wiskunde, het dubbele van het gemiddelde in de geïndustrialiseerde wereld. Onze jongeren moeten verder voor-

al toppresterders zijn als ze in het hoger onderwijs zitten, niet per se in het middelbaar onderwijs. “Het is o.i. vooral in het lager en secundair onderwijs dat de drang om te excelleren en te ondernemen gestimuleerd moet worden. In landen met weinig toppers presteren meestal ook de andere leerlingen minder.

Met *Onderwijskrant* klagen we al lange tijd de niveaudaling en nivellering als belangrijkste knelpunt aan. Dit was/is ook een van onze argumenten tegen de invoering van een brede/gemeen) schappelijke eerste graad, tegen de invoering eenheidsleerplannen in de eerste graad voor alle leerlingen, tegen een bredere tweede graad... Ook Duyck vreest voor verdere nivellering en stelt: “*En toch is het moeilijk één beleidsmaatregel te vinden die specifiek op de krimpende groep goed presterende leerlingen is gericht.*” De pleitbezorgers van de structuurhervorming s.o. verkeken zich op vermeende knelpunten. Ze negeerden het belangrijkste knelpunt, de niveaudaling en nivellering (zie ook punt 5.3 over niveaudaling).

4 Misleidende prestatiekloofberekening. Landen met beperktere kloof scoren zwakker

De *prestatiekloofmythe* stak eens te meer de kop op. In reacties op PISA-2015 hoorden we beleidsmensen (ook minister Crevits), de media ... weer lamenteren over de grote kloof. *Bart Eeckhout* b.v. in ‘*De Morgen*’ van 9 december: “*Nergens in Europa is de onderwijskloof tussen kinderen van hier en van vreemde oorsprong zo groot als in Vlaanderen. Dat zou ons allemaal moeten doen revolteren.* Ook volgens *Kathleen Cools* in Terzake wees die kloof op ‘het failliet van het onderwijs’.

PISA berekent prestatiekloven op basis van het puntenverschil tussen 5% zwakste en 5% sterkste leerlingen, een hoogst controversiële praktijk. Dan blijkt dat die kloof ook in sterk presterende landen als Singapore vrij groot is - net als in Vlaanderen. Hieruit trokken minister *Vandenbroucke*, beleidsmakers, onderwijssociologen ... in 2006 al ten onrechte de conclusie dat *het Vlaams onderwijs wel sterk is voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakkere.* De pleitbezorgers van een brede eerste graad grepen/gripen de prestatiekloof als argument aan.

Zo'n kloofscore wordt veelal verkeerd geïnterpreteerd. (In de volgende paragraaf tonen we ook aan dat er grote problemen zijn met de steekproef van de 5% zwakste leerlingen.) Een grotere kloof is veelal eerder een gevolg van kwalitatief

hoogstaand onderwijs. Degelijk onderwijs leidt niet enkel tot hogere scores bij zwakkere leerlingen, maar tegelijk profiteren de betere leerlingen nog iets meer van die hoge kwaliteit; en wordt de kloof dus ook groter. Precies door de uitmuntende prestatie van de 5% sterkste leerlingen wordt de kloof met de 5% zwakste groter. Dat is ook absoluut zo in topland Singapore. In landen als Zweden waar zowel de sterkste leerlingen als de zwakkere leerlingen zwak presteren, is de prestatiekloof klein.

De kloof berekenen op basis van de 5% uitersten is ook onverantwoord, omdat het hier om uitersten gaat en omdat de steekproef van de 5% zwakste 15-jarigen sterk kan verschillen van land tot land. In Vlaanderen participeren ook de buso-leerlingen aan PISA en die bevinden zich soms nog in het eerste jaar s.o.; in andere landen nemen de zwakste leerlingen vaak minder deel aan PISA. Tot die 5% zwakste behoren in Vlaanderen ook veel anders-talige leerlingen; landen als Finland tellen opvallend minder anderstalige en allochtone leerlingen. De steekproef voor de laagste 5% is dus niet echt betrouwbaar en vergelijkbaar.

Maar minister Crevits, Caroline Gennez (Sp.a), Elisabeth Meuleman (Groen), onderwijssociologen ... interpreteren de kloof nog steeds als betrouwbaar en als iets absoluut negatief i.p.v. eerder positief. Merkwaardig genoeg betreurden Crevits, prof. De Fraigne ... dan weer dat in TIMSS-4de leerjaar de prestatiekloof te klein was.

5 Meer laagpresteerders; 6% minder dan OESO veel IIn behalen later wel nog basisniveau!

5.1 Meer laagpresteerders maar nog 6% minder dan OESO-gemiddelde Mede gevolg toename allochtone leerlingen e.d.

Bij vroegere deelnames aan PISA bleek dat ook de zwakkere Vlaamse leerlingen opvallend beter presteerden dan in de meeste Europese landen. Het aantal leerlingen dat het zgn. basisniveau niet haalt is voor PISA-2015 wel verhoogd. We lezen: “*De toename van de laagpresteerders vertoont zich niet enkel in Vlaanderen. In Nederland tekenen zich bijvoorbeeld vergelijkbare evoluties af, ook met betrekking tot de laagpresteerders. In Finland is de dalende trend voor wiskunde en wetenschappen zelfs het grootst van alle deelnemende landen.*” In Finland verdriedubbelde het aantal laagpresteerders. Die toename wordt er door *Pasi Sahlberg* grotendeels op naam geschreven van de toename van het aantal allochtone leerlingen. Anderen wijzen

meer op de daling van de instructiekwaliteit waar de kansarme leerlingen het meest de dupe van zijn. Ook volgens *prof. Wouter Duyck* speelt het groeiend aantal kinderen met een andere thuistaal dan de schooltaal ook in Vlaanderen een rol. Jammer genoeg beschikken we niet over uitslagen per regio.

Voor wiskunde nam het percentage tussen 2012 en 2015 toe van 15,4% tot 16,9%. De toename sinds 2003 is een stuk groter. Het OESO-streefdoel op termijn is minder dan 15% van de leerlingen onder basisniveau. Vlaanderen haalt met zijn 16,9% net, zoals de overgrote meerderheid van Europa, deze lat niet. Niet enkel bij wiskunde, maar ook bij wetenschappen vertoont het aandeel laagpresteerders een stijging ten opzichte van de vorige focus in 2006: van 11,6% naar iets meer dan 17%. Als we de evolutie van de gemiddelde score bekijken per onderwijsvorm, stellen we vast dat de stijging van de laagpresteerders zich voordoet in TSO en BSO- in scholen met een sterkere toename van allochtone leerlingen.

5.2 Relativering van niet-behalen van basisniveau bij PISA-15-jarigen

Het begrip basisniveau (= *PISA-niveau 2*) wordt omschreven als *het minimale niveau om in de maatschappij goed op eigen benen te kunnen staan. Hieruit leidden beleidsmensen, sociologen e.d. af dat die leerlingen hopeloos verloren zijn en zich niet zouden kunnen redden in de maatschappij. Uit feit dat voor TIMSS-4de leerjaar bijna alle leerlingen het basisniveau haalden, leidden Elisabeth Meuleman (Groen) e.d. dan weer af dat vooral onze eerste graad s.o. slecht presteerde en dringend hervormd moest worden.*

Bij deelname aan TIMSS-wiskunde-2003 in 2^{de} jaar s.o. behaalde 98 à 99 % het basisniveau. Voor PISA-2003-wiskunde was dit een 10% minder. Hoe komt dat? Bij TIMSS-2de jaar s.o. zijn alle leerlingen al geconfronteerd met wiskunde tot het 2de jaar s.o. Bij PISA-15-jarigen zijn ook leerlingen betrokken uit 1ste, 2de en 3de jaar die nog deel van bevroegde wiskunde niet gekregen hebben. Veel van die leerlingen zullen later nog het basisniveau behalen. Het is dus minder dramatisch dan wordt voorgesteld

TIMSS test meer de echte en schoolse wiskunde, PISA is ook meer een taal- en intelligentieproef. Door de talige contextopgaven wordt het wiskundenniveau van anderstaligen ook onderschat.

5.3 Verkeerde voorstelling uitslag allochtone leerlingen

In verband met de uitslag van de allochtone leerlingen poneerde *prof. Wim Van den Broeck* dat ten onrechte werd voorgesteld dat ze minder presteerden dan elders. *"In PISA-rapport (deel 1) treffen we op pag. 440 (tabel I.7.15a) een belangrijke conclusie aan waar nog niemand aandacht aan besteedde: verschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met migratieachtergrond verkleinen sterk na controle voor zowel SES en thuistaal, tot een verschil dat zeer vergelijkbaar is met veel andere landen. Landen als b.v. Denemarken, Estland, Finland, Zweden, Duitsland, en Japan hebben verschillen die minstens zo groot zijn (als België)"* (zie ook pag. 36 e.v.).

5.4 Falend GOK- en taalbeleid & niveaudaling

Op woensdag 7 december gaven minister Crevits en een paar leden van de commissie onderwijs toe dat uit PISA-2015 bleek dat het GOK-beleid gefaald had, gezien de grote (taal)problemen e.d. van veel 15-jarige allochtone leerlingen en het het aantal zwakke leerlingen. In dit beleid werd nochtans de 25 voorbije jaren veel geld geïnvesteerd.

In *Onderwijskrant* besteedden we sinds 1990 al een twintigtal bijdragen aan de te weinig effectieve aanpak van zorgverbreding en GOK. Zo werd de ondersteuning ten onrechte aan drie universitaire Steunpunten toevertrouwd die vervreemd zijn van de klaspraktijk en geen effectieve aanpakken propageerden. De drie GOK-steunpunten ontvingen in de periode 1990-2010 jaarlijks een 75 miljoen BFR.

In het septembernummer 1991 van *Onderwijskrant* hielden we een uitgebreid pleidooi voor zorgverbreding en voor een GOK-beleid. In verscheidene bijdragen begin de jaren negentig betreurden we dat de GOK-ondersteuning werd toevertrouwd aan drie steunpunten die een verkeerde visie op een effectieve (achterstands)didactiek propageerden en die de taalproblemen ten zwaarste relativeerden. Zelfs het Leuven Steunpunt NT2 dat NT2-onderwijs moest uitwerken, stelde al vlug dat specifiek en intens NT2 overbodig was en dat het voldoende was dat anderstalige leerlingen samen met anderen les volgden, speelden in de kleuterhoeken ...

In *Onderwijskrant* waarschuwden we al in 1995 voor de nefaste gevolgen van de in die tijd door de DVO, door de beleidsmensen en door veel nieuwlichters gepropageerde pedagogische hypes. We wezen

ook tijdig op de nivellerende eindtermen en leerplannen. We bestreden vanaf 1990 de constructivistische en competentiegerichte aanpak.

Begin 2007 voerden we een grootscheepse campagne tegen de niveaudaling en relativering van het belang van basiskennis- en basisvaardigheden. Die campagne werd massaal gesteund door leerkrachten/docenten van alle onderwijsniveaus.

We wezen ook tijdig op het nivellerende leerplan wiskunde in de eerste graad s.o. en tegen het gemeenschappelijk leerplan i.p.v. het vroegere A- en B-leerplan. Wil men het aantal laagpresteerders terugschroeven dan zal men de nivellerende pedagogische aanpakken en eindtermen en leerplannen moeten aanpakken. Niveauverhoging zal tegelijk tot meer toppers leiden.

5.5 Meer uren wiskunde, taal ... voor zwakpresteerders is geen oplossing!

Minister Crevits greep de toename van het aantal zwakke leerlingen aan ter legitimering van het geplande uitstel van studiekeuze in het s.o. en van meer algemene vorming voor de zwakkere leerlingen. Gezien we echter vroeger binnen dezelfde structuur s.o. minder zwakpresteerders kenden, kan de toename ervan moeilijk een gevolg zijn van de structuur en van te weinig uren algemene vorming.

Landen met een comprehensieve structuur en meer uren algemene vorming dan onze tso/bsc -leerlingen, kenden overigens een sterkere stijging van het aantal laagpresterenden; denk maar aan Zweden, Frankrijk, Engeland. In comprehensief Finland verdriedubbelde het aantal.

Welke kunnen dan wel de oorzaken zijn? Er zijn belangrijker oorzaken van de toename van het aantal laagpresteerders in tso en bso. Vooreerst speelt de toename van het aantal allochtone en anderstalige leerlingen een belangrijke rol. Daarnaast zijn de oorzaken van de daling van het algemeen niveau, van de toename van de laagpresteerders en de afname van toppresteerders dezelfde: een daling van de kwaliteit van het onderwijs. De kansarme en minder getalenteerde leerlingen zijn hier nog het meest de dupe van.

De reactie van minister Crevits op de toename van het aantal laagpresteerders luidde: *“Die toename*

als uitdaging stelt zich dus duidelijk in vele landen. Deze nieuwe resultaten raken één van de kernen van de geplande modernisering van het secundair onderwijs en het eindtermendebat: over welke competenties dienen de leerlingen minimaal te beschikken? Ze voegde er ook aan toe dat die laagpresteerders in de toekomst meer basisvorming, lessen wiskunde, taal ... zullen krijgen en verwacht daar veel heil van. Zelf betwijfelen we dat ten zeerste

Het lijkt ons geen oplossing om de laagpresteerders in tso/bsc straks meer uren algemene vorming wiskunde en taal te geven in plaats van lessen technische kennis en vaardigheden. Die laagpresteerders zijn veelal van in het basisonderwijs al minder gemotiveerd voor wiskunde en taal. Het vervangen van de voor hen meer motiverende lessen techniek, door wiskunde, taal ...; zou hen nog meer demotiveren en tot meer schoolmoeheid leiden. Veel belangrijker is het wegwerken van de niveaudaling in het lager en secundair onderwijs als gevolg van tal van nefaste hervormingen en hypes van de voorbije 25 jaar, en ook de versterking van ons kleuteronderwijs.

6 Crevits: PISA-uitslag als legitimering voor uitstel studiekeuze. Tegendeel is geval!

6.1 PISA ter legitimering uitstel studiekeuze?

In punt 1 vermeldden we al dat Vlaanderen ook beter presteert dan zgn. comprehensieve landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus en uitgestelde studiekeuze. Het is dus merkwaardig dat minister Crevits de PISA-uitslagen aangrijpt ter legitimering van de geplande invoering van een meer getrapte studiekeuze. Crevits poneerde: *“De PISA-uitslagen onderstrepen het belang van het consequent uitvoeren van de modernisering van het secundair onderwijs als de getrapte studiekeuze en een sterkere algemene vorming.”*

In een recente publicatie wordt uitgelegd dat PISA-topland Singapore zijn excellente resultaten vooral ook wijt aan de invoering van doorgedreven differentiatie en vier onderwijsvormen vanaf 12 jaar (zie punt 6.2). De conclusies van een recente reviewstudie over streaming stemmen ook overeen met de conclusies over Singapore (zie 6.3). Beide studies wijzen er op dat uitstel van studiekeuze nefast is en dat er eerder meer differentiatie nodig i.p.v. minder!

6.2 Vervroeging studiekeuze in Singapore leidde tot hogere prestaties voor ALLE leerlingen

Het excellent presterende Singapore kenmerkt zich door doorgedreven differentiatie vanaf het vijfde leerjaar l.o. en vier gedifferentieerde onderwijsvormen vanaf 12 jaar, nog opvallend meer opsplitsing dus dan in Vlaanderen.

In een recente bijdrage lezen we dat volgens de *Singalese prof. Sing Kong Lee, de beleidsmensen en de leerkrachten* de uitstekende prestaties van de leerlingen en de beperkte schooluitval vooral ook te wijten zijn aan het feit dat men sinds een aantal jaren de leerlingen vanaf 12 jaar opdeelt in vier onderwijsvormen. Vanaf de derde graad lager onderwijs zijn er zelfs al twee onderscheiden leerwegen.

(Nathan Driskell, Global Perspectives: Streaming in Singapore actually promotes equity. The practice of differentiating education for students based on their results, Top of the Class Newsletter, 22.12.2016).

Op het einde van de lagere school zijn er uitgebreide eindexamens voor wiskunde, moedertaal, wetenschappen en Engels. "Based on the results of their exam scores, students are placed in one of four pathways for lower secondary:

(1) In the Special Track, comprising about 10 percent of students, is an accelerated pathway to university.

(2) About 50 percent of students are in the Express Track, which may directly lead to university, or to a junior college

(3) About 20 percent pursue the Normal Academic track leading to a polytechnic institute (a form of vocational study, cf. ons tso),

(4) While another 20 percent pursue the Normal technical track (cf. ons bso). which leads to a qualification at the Institute of Technical Education.

The expectation is that all students study at a pace and using a learning style (more theoretical or more applied) that makes them most comfortable". Er zijn dus in Singapore iets meer leerlingen die vanaf 12 jaar technische opties volgen dan in Vlaanderen.

Die gedifferentieerde onderwijsvormen werken volgens de geïnterviewde beleidsmakers en onderwijsmensen geenszins stigmatiserend. Leerlingen die passend onderwijs krijgen, voelen zich daar goed bij. Prof. Sing Kong Lee: "Streaming/tracking reflects the philosophy that students who falter

should neither be automatically promoted to do work they are unprepared for, nor should they be repeatedly held back and then labeled a failure until they drop out. Instead, all students should have access to an education that is tailored to their needs and interests and that they find rewarding and fulfilling."

Vóór de invoering van de opsplitsing in vier onderwijsvormen was er volgens *prof. Sing Kon Lee* ook meer schooluitval & schoolmoeheid omdat zwakkere leerlingen te lang lessen moesten volgen die ze niet aankonden en uiteindelijk toch moesten afhaken: "With the implementation of the streaming system, they feel less stigmatized."

6.3 Reviewstudie: niveau-onderwijs loont zowel voor sterkere als zwakkere lln.

Onlangs verscheen een uitgebreide review-studie over de resultaten van niveau-onderwijs & tracking: *What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K-12 Student Academic Achievement*, today.duke.edu.

De conclusies luiden:

"A new, comprehensive analysis shows that *after looking carefully at 100 years of research, it became clear that most forms of ability grouping and acceleration can be powerfully effective interventions.*" Co-auteur *Matt Makel*, research director at *Duke TIP*, said: "Grouping students by ability and providing opportunities for students to progress at a more rapid pace can increase overall student academic achievement. They help increase achievement for both lower- and higher-achieving students.

"Moreover, these practices can yield significant academic benefits without being expensive and can even save schools money." Makel besluit: "It is important to remember that *individual differences matter. We need to be constantly responsive to student learning needs.*"

6.4 Haaks op uitstel studiekeuze

PISA-2015 en de twee vermelde studies staan dus haaks op de structuurhervormingsplannen die een gemeenschappelijke eerste graad en gemeenschappelijke leerplannen willen voor alle leerlingen (zoals nu al het geval is voor wiskunde e.d.).

Leerlingen 4de leerjaar behaalden eens te meer topscore TIMSS-WISKUNDE

Kleuteronderwijs zwak inzake aanbodgerichte voorschoolse geletterdheid e.d Daling niveau wetenschappen: gevolg afschaffing systematiek in eindtermen/leerplannen 1998

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

1 Resultaten TIMSS-studie 4de leerjaar

1.1 Europese topscore

In de officiële persmededeling lezen we: *“Uit de Vlaamse resultaten blijkt dat de leerlingen in het vierde leerjaar de sterke score voor wiskunde die we kennen uit de vorige edities (2003 en 2011) behouden. Internationaal bevindt Vlaanderen (546 punten) zich net onder de Aziatische toplanden; binnen Europa doet enkel Noord-Ierland het beter. Traditioneel sterke onderwijslanden zoals Finland (535), Nederland (530), Duitsland en Polen scoren statistisch significant minder goed dan Vlaanderen.”*

Frankrijk, een land met universitair opgeleide onderwijzers presteerde eens te meer opvallend zwak: 488 punten. We voegen er nog aan toe dat de Vlaamse leerlingen gemiddeld jonger waren dan in andere landen en dat bij ons ook bulo-leerlingen participeerden. Voor het eerst namen zelfs drie klassen van het b.o.-type 1 deel. Dat drukte de score. Het aantal toppers daalde wel (10%).

We lezen verder: *“Voor wetenschappen halen de leerlingen een middelmatige score. Vlaanderen zit hier in een tweede peloton met landen als Nederland, Spanje, Italië en Portugal. Frankrijk scoort minder goed dan Vlaanderen.”* In punt 4 leggen we uit dat de niveaudaling voor wetenschappen vooral een gevolg is van de afschaffing van systematische instructie van de zaakvakken in de eindtermen/leerplannen van 1998. Voor PISA-wetenschappen presteren onze 15-jarigen beter.

1.2 Goede scores voor zwakke & kansarme IIn

Bijna alle leerlingen slagen erin zowel voor wetenschappen als voor wiskunde (99%) het basisniveau te behalen. De Leuvense TIMSS-verantwoordelijke Bieke De Fraine schrijft: *“Zo goed als alle leerlingen, ook zij die uit een kansarm gezin komen, halen het basisniveau. Bijna geen enkel ander land slaagt daarin.”* Onze zwakkere leerlingen en de leerlingen uit 'lagere' milieus presteren (relatief gezien) beter dan in andere Europese landen.

Leerlingen met een gemiddelde SES scoren in Vlaanderen 539 punten voor wiskunde; in landen

met universitair opgeleide onderwijzers als Frankrijk 479 punten, en in Finland 525 punten.

Toen onze 14-jarigen destijds nog mochten deelnemen aan TIMSS-wiskunde - b.v. in 2003 - behaalden ze ook steeds de Europese topscore voor wiskunde én ook inzake sociale gelijkheid. Dit staat haaks op de bewering dat Vlaanderen kampioen sociale discriminatie is.

Hoe het komt dat bijna alle leerlingen voor TIMSS 4de leerjaar én tweede jaar s.o. het basisniveau halen, en opvallend minder voor PISA legden we uit op pagina 28.

De meeste beleidsmensen en onze onderwijs-sociologen verkozen het stilzwijgen over de goede uitslag van de zwakkere en kansarme leerlingen, omdat die haaks staat op hun ideés fixes dat ons onderwijs zwak is voor de zwakke & kansarme leerlingen en deze in sterke mate discrimineert. Iemand twitterde terecht: *“Oh ja, we zijn ook het 2de beste land voor wat betreft de resultaten van kinderen uit een arm milieu. En aan alle Finland-lovers en onheilsprofeten: Finland boert in snel tempo achteruit. Een onderwijsdepressie waarbij we alles overboord moeten gooien is verre van aangewezen.”* (Op pag. 36 bekijken we de uitslag van de allochtone leerlingen.)

1.3 Belang van taalkennis

Een andere vaststelling: *“Wie thuis geen of minder vaak Nederlands spreekt of uit een kwetsbare thuissituatie komt, doet het minder goed op school.”* Leerlingen van buitenlandse afkomst die thuis Nederlands spreken behalen 478 punten en als ze thuis geen Nederlands spreken amper 426 punten. Autochtone leerlingen die thuis Nederlands spreken behalen 532 punten en als ze geen Nederlands spreken slechts 483 punten.

Minister Crevits stelde terecht: *“Als leerlingen thuis geen Nederlands spreken, scoren ze opvallend minder in PISA. Het belang van een goede kennis van de onderwijstaal wordt daarmee nogmaals onderstreept”.* Ook prof. Wouter Duyck wees op de grote invloed van de taalkennis.

Minister Crevits poneerde tijdens het parlementair debat voor het eerst dat het aanleren van Neder-

lands aan anderstalige kinderen niet enkel belangrijk is, maar ook “*nog iets anders is dan wat in klassieke lessen Nederlands aan bod komt*”. Uit de aparte bijdrage over de problemen van allochtone leerlingen zal echter blijken dat de vele taal (achterstand)relatieveerders het niet eens zijn met minister Crevits.

De beleidsmensen volgden en sponsorden de voorbije 25 jaar de opstelling van de Steunpunten NT2-Leuven, CEGO-Leuven en Diversiteit en Leren (Gent) die proclameerden dat er geen verschil is tussen de methodiek voor NT2 en NT1; en dat NT2 dus overbodig was: NT2=NT1. Ook *Machteld Verhelst* - voorheen NT2-Leuven en momenteel pedagogisch directeur katholieke onderwijskoepel - blijft jammer genoeg dit standpunt verdedigen. We hopen dat Crevits nu eindelijk zal opteren voor intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. (Bijdrage over taal op p. 36 e.v.)

1.3 Weinig of geen bijscholing wiskunde e.d.

In het uitgebreidere rapport van de Leuvense TIMSS-verantwoordelijken lezen we ook nog: “*Permanente vorming van Vlaamse leerkrachten inzake wiskunde en wetenschappen is zwak*.” De voorbije 20 jaar was er voor leerkrachten lager onderwijs praktisch geen bijscholing voor wiskunde en wetenschappen. Zelf waren we bijna de enigen die nog publiceerden over de vakdidactiek wiskunde.

De PISA-studie concludeerde dat bijscholing zelfs vaak contraproductief is. De bijscholing moet dringend bijgesteld worden en zich meer inlaten met essentiële zaken. Op studiedagen voor alle leerkrachten van een bepaalde scholengroep gaat het ook al te vaak om een spreker in een aula over een of ander modieus onderwerp.

1.4 Veel directe instructie loont zichtbaar, maar nieuwlichters vinden dit ‘hopeloos verouderd’

We lezen ook: “*Vlaamse leerkrachten maken veel gebruik van doceren, minder van zelfstandig of in groep werken*” In PISA-2015 stelde men vast dat landen met veel directe en leerkrachtgestuurde instructie ook het hoogste scoren.

In zeven recente rapporten over de toekomst van ons onderwijs en over de nieuwe eindtermen wordt steevast gesteld dat ons onderwijs ‘hopeloos verouderd’ is. Dat was ook de stelling van prof. Kris Van den Branden op de VLOR-startdag in 2015.

Jammer genoeg wordt in die 7 recente rapporten en ZILL-leerplanproject van de katholieke onderwijskoepel die leerkrachtgestuurde aanpak als voorbijgestreefd voorgesteld. Men kiest er voor een ontwikkelings-, leerlinggerichte en constructivistische aanpak.

2 Geen applaus voor leerkrachten en opleiders, weinig respect voor leerplan wiskunde

Als lerarenopleiders hebben we ons steeds intens ingelaten met de vakdidactiek voor wiskunde e.d. We publiceerden er in *Onderwijskrant* veel over en konden onze stempel drukken op het leerplan wiskunde (kath. onderwijs). We zijn dus best tevreden met de goede TIMSS-score. We hebben zichtbaar onze studenten op de normaalschool behoorlijk opgeleid en het leerplan lijkt ook wel degelijk. Een inspecteur vertelde me nog onlangs dat dit het enige leerplan is waaraan leerkrachten en opstellers van methodes een houvast hebben.

De *Vlaamse leerkrachten en hun opleiders* kregen voor hun knappe TIMSS-score geen applaus vanwege de Leuvense TIMSS-verantwoordelijken, de koepelkopstukken, de meeste beleidsmakers ... Integendeel. Ze zagen in de TIMSS-uitlag zelfs een regelrecht pleidooi voor een universitaire lerarenopleiding – en dit niettegenstaande de universitair opgeleide onderwijzers in Frankrijk, Finland ... opvallend zwakker scoorden.

Het is geen toeval dat de katholieke onderwijskoepel niet uitpakte met de hoge wiskundescore. In ZILL-leerplan-publicaties verkondigde de koepel vorig jaar nog dat het wiskundeleerplan en -onderwijs geenszins deugen (zie bijdrage in *Onderwijskrant* nr. 176). De koepel propageert nu de contextuele en constructivistische aanpak die in tal van landen tot een sterke niveaudaling heeft geleid. Als mede-ontwerper van dit zogezegd slechte leerplan wiskunde zijn we uiteraard tevreden dat de ‘zielige’ kritiek wordt weerlegd in de TIMSS-studie. De koepel zweeg ook over een TIMSS-conclusie over ons kleuteronderwijs (zie punt 3).

3 Kleuteronderwijs zwak inzake voorschoolse geletterdheid en gecijferdheid : verzwegen!

In het Leuvense TIMSS-rapport lezen we ook een belangrijke vaststelling waaraan jammer genoeg geen aandacht werd besteed in de persvoorstelling en tijdens het parlementair debat: “*Vlaamse leerlingen staan minder ver inzake voorschoolse geletterdheid en gecijferdheid bij de start van het lager*

onderwijs.” Het is nochtans op het niveau van het kleuteronderwijs dat we nog het meest vooruitgang kunnen boeken.

“Niet enkel bij de Vlaamse ouders, maar ook in ons kleuteronderwijs is minder aandacht voor cijfers en letters dan in andere landen”, zegt onderzoekster Margo Vandenbroeck (KU Leuven), die meewerkte aan de Vlaamse analyse van TIMSS. ‘Leren lezen en schrijven behoort bij ons veel strikter tot het lager onderwijs’ (De Standaard, 30 november). Prof. Wim Van den Broeck twitterde instemmend: “Volgens TIMSS doet Vlaanderen het erg slecht qua voorbereiding op lagere school. Dit is een erfenis van de ervaringsgerichte aanpak (CEGO-Leuven & Ferre Laevers). Zo’n aanpak creëert vooral ook sociale ongelijkheid.”

We lezen in het TIMSS-rapport: *“Vlaanderen ben-gelt bijna helemaal onderaan de rangordening wat de voorbereiding van haar leerlingen op het eerste leerjaar – en in het kader van TIMSS specifiek op wiskunde en wetenschappen – betreft. Volgens de directie zit slechts 2% van de Vlaamse leerlingen in een school waar minstens 75% van de leerlingen aan zijn schoolloopbaan (in het lager onderwijs) start met een elementaire lees- en rekenvaardigheid (zie Tabel 39). Dertig procent van de Vlaamse leerlingen zit in een school waar minder dan 25% van de leerlingen de lagere school start met deze elementaire vaardigheden. In Ierland daarentegen start 82% van de leerlingen in een school met meer dan 75% leerlingen die starten met elementaire kennis en geen Ierse leerlingen starten op een school met minder dan 25% leerlingen met elementaire vaardigheden.”*

In Nederland en in de andere buurlanden zijn er meer aanbodgerichte aanpakken in het kleuteronderwijs en meer schoolrijpgerichte activiteiten. Gelukkig gaan de leerkrachten van het lager onderwijs aanbodgericht te werk, en iets meer dan in Nederland. En zo behalen onze 10-jarigen een topscore voor wiskunde in het vierde leerjaar.

De ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs en de ontwikkelingsplannen van 20 jaar geleden zijn duidelijk opgesteld vanuit een kindvolgend ontwikkelingsmodel, child-development- of developmental-constructivist approach. Hierbij was de invloed van het ervaringsgericht kleuteronderwijs van Ferre Laevers en het CEGO duidelijk merkbaar. Volgens de ontwikkelingsdoelen moet een kind op het eind van de kleuterschool b.v. slechts tot vijf kunnen tellen. De ontwikkelingsdoelen en de vigerende

ontwikkelingsplannen bevatten ook geen concrete doelen en leerlijnen i.v.m. taal- en woordenschat-onderwijs, voorbereidend lezen en rekenen ... Ze sturen ook niet aan op een meer gericht aanbod, op vormen van directe instructie e.d. Het ontwikkelingsplan van het katholiek onderwijs stelt expliciet dat “kinderen tot 7 jaar zich eerder op een incidentele en speelse, minder gerichte wijze ontwikkelen” en dat men moet inspelen op de individuele noden en rijpheid van elk kind. Zo nam een inspecteur een van onze kleuterleidster kwalijk dat ze de leerlingen klassikaal lessen tellen gaf. Dit mocht niet volgens het ontwikkelingsplan.

De ZILL-leerplanoperatie van de katholieke koepel loopt hoog op met de ontwikkelingsgerichte aanpak in het ontwikkelingsplan kleuteronderwijs. Men wil nu zelfs die ontwikkelingsgerichte aanpak (child-development) van het kleuteronderwijs doortrekken naar het lager onderwijs. In het TIMSS-rapport wordt echter uitdrukkelijk gesteld dat precies door die aanpak ons kleuteronderwijs minder presteert op het vlak van de voorbereiding op het lager onderwijs (letters en cijfers... e.d.).

In *Onderwijskrant nr. 176* besteedden we veel aandacht aan de optimalisering van het kleuteronderwijs. Uit tal van studies blijkt immers dat de kindvolgende en ontwikkelingsgerichte aanpak minder effectief is in vergelijking met zgn. uitgebalan-ceerde aanpakken, een mengeling van kindgerichte en aanbodgerichte activiteiten. Zo’n aanpak bevordert meer de taal- en woordenschatontwikkeling, het beginnend lezen en rekenen ..., maar tegelijk ook attitudes die belangrijk zijn voor de schoolrijpheid: concentratie- en doorzettingsvermogen, aandachtig leren luisteren, gerichtheid op de leerkracht en op de medeleerlingen, ...

Dat Vlaamse leerlingen minder voorbereid zijn op het lager onderwijs dan in Nederland, Frankrijk, Engeland, Noord-Ierland, Oost-Aziatische landen ... is inderdaad vooral een gevolg van de nefaste invloed sinds 1976 van prof. Ferre Laevens en zijn ‘ervaringsgericht kleuteronderwijs’. Een basisstelling van Laevers luidde immers: *“Een kleuter kan evengoed schoolrijp, leesrijp en rekenrijp worden door het spelen met poppen dan door gerichte activiteiten met letters, cijfers ...”* Er was geen nood aan aanbodgerichte en juf-gestuurde activiteiten voor voorbereidend lezen, rekenen... In 1993 - in de context van de opstelling van de ontwikkelingsdoelen - poneerde Laevers na 17 jaar EGKO: *“Het EGKO heeft aangetoond dat in een kleuterklas van 25 en meer kinderen het praktisch haalbaar is de*

individuele kleuter grotendeels zelfstandig te laten beslissen over de aard, de duur en de frequentie van zijn leeractiviteiten” (Pedagogische Periodiek, oktober 1993). Laevers en CEGO verwachtten al te veel heil van vrij spel en vrij initiatief van de kleuters. Voorheen besteedden de kleuterleidsters meer aandacht aan voorbereiding op het eerste leerjaar, aan kennisverrijking en aanbodgerichte activiteiten. Gelukkig besteedden kleuterleidsters ook steeds meer aandacht aan de filosofie van het ontwikkelingsplan.

Ook professor *Wim Van den Broeck* pleitte vorig jaar op de website van Klasse voor een dringende bijsturing van de filosofie van het ontwikkelingsplan. Hij stelde dat de kindvolgende & ontwikkelingsgerichte aanpak naast kennisverrijking ook belangrijke attitudes i.v.m. schoolrijpheid verwaarloosde.

Van den Broeck voegde er aan toe: “*Eén van de belangrijkste en vergeten aspecten bij het schoolrijp maken is ‘het belang van het leren richten van de aandacht’ (o.m. op wat de juf klassikaal zegt). Ook het leren volhouden en doorzetten tot een taak tot een goed einde is gebracht is een belangrijk pedagogisch doel. De huidige ervaringsgerichte aanpak heeft ook deze essentiële schoolrijpheid bevorderende aspecten verwaarloosd. Door voortdurend de nadruk te leggen op het zelf kiezen van activiteiten, creëert men juist keuzedruk en installeert men (ongewild) een voor- en afkeur van bepaalde activiteiten, die de juf nochtans voor ieder kind belangrijk acht. Als de verwachting is dat alle kinderen bepaalde taken of opdrachten aankunnen en ook echt uitvoeren, dan creëert dat geen overdreven druk, maar precies een sterke gemeenschapszin die alle kinderen motiveert om te leren.*”

Conclusie: het zou goed zijn om de aanpak in het kleuteronderwijs eens goed te herbekijken, maar dan liefst vanuit een gedegen kennis van de historisch-maatschappelijke ontwikkelingen, de wetenschappelijke kennis van de ontwikkeling van het kind, en niet op grond van oppervlakkige ideologische stellingnamen.”

Prof. Robert Slavin en Co opteren net als wij en vele anderen voor een meer gebalanceerde aanpak: “*Balanced programs are intended to use the best aspects of both developmental-constructivist and skills-focused approaches.*” Ook in een EURYDICE-studie van 2009 wordt gewezen op de eenzijdigheid van het child-development-model. Het rapport pleit voor een gebalanceerde aanpak met een dosis aanbodgerichte programma’s (directed curriculum woordenschatontwikkeling, voorbereidend rekenen

en lezen, ...), die toeneemt naarmate de kleuters ouder worden (*Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities, 2009*). Er wordt ook verwezen naar onderzoek van *Spiked e.a.* (1998): “*There is no reason on why an orientation on emerging school skills using authentic activities in which teachers participate, cannot go together with a positive socio-emotional climate.*”

De onderwijskoepels, de Vlaamse inspectie en een aantal beleidsmakers propageerden de voorbije decennia in sterke mate de kindvolgende, zelfsturende, ervaringsgerichte en ontwikkelingsgerichte aanpak van Laevers – met de klemtoon op de vrije omgang van de kleuter met materialen in allerhande speelhoeken. Ook voor de ondersteuning van de zorgverbreding, van de GOK-projecten deden de beleidsmakers enkel een beroep op het CEGO-Leuven en op twee andere steunpunten met een gelijkaardige aanpak voor de taalontwikkeling e.d. We waarschuwden tijdig dat dit een nefaste aanpak was van achterstandsproblemen e.d. Zo spraken de Steunpunten zich zelfs uit tegen de invoering van intensief NT2 vanaf de eerste dag van de kleuterschool.

We betreuren in de vorige Onderwijskrant nog dat er in de 7 recente rapporten/adviezen over de toekomst van ons onderwijs met geen woord gerept wordt over (de optimalisering van) ons kleuteronderwijs - het belangrijkste aangrijpingspunt voor het verhogen van de onderwijskansen voor alle leerlingen - en voor de kansarme en minder getalenteerden in het bijzonder. We betreuren dus ook dat de beleidsmakers, de koepelverantwoordelijken, de inspectie ... geen aandacht schonken aan de belangrijke TIMSS-conclusie omtrent het kleuteronderwijs. Het was overigens ook de inspectie die gedurende vele jaren de ontwikkelingsgerichte aanpak van het kleuteronderwijs als model stelde voor het lager onderwijs.

4 Mindere score wetenschappen gevolg van nivellerende eindtermen & leerplannen 1998

Onze leerlingen vierde leerjaar presteren voor wetenschappen (natuurkunde, biologie en aardrijkskunde) opvallend zwakker dan voor wiskunde. Minister Crevits reageerde: “*Er is werk aan de winkel op het vlak van wetenschappen. Ik werk via een strategisch plan voor het basisonderwijs aan een toekomstgerichte visie. Inhoudelijk versterken we het leergebied wetenschappen door bijvoorbeeld in te zetten op bijzondere leermeesters wetenschap en techniek.*”

We hebben in 1993 in het kader van het debat over de nieuwe eindtermen en leerplannen wereldoriëntatie (1998) voorspeld dat het zomaar -afschaffen van cursorisch onderwijs voor de zaakvakken natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde tot een aanzienlijke niveaudaling zou leiden. De onderwerpen wetenschappen die aan bod kwamen in de TIMSS-toets zijn onderwerpen die sinds de exclusieve thematische wereldoriëntatie al te weinig en te weinig systematisch aan bod komen. De Leuvense TIMSS-verantwoordelijken vermelden dit ook expliciet in hun rapport. Op het moment waarop in Vlaanderen systematisch onderwijs in natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde werd afgeschaft (1998), werden in de ons omringende landen de aparte zaakvakken en de cursorische aanpak weer ingevoerd - ook in lagere klassen.

Met het oude leerplan was de kennis van onze 12-jarigen voor natuurkennis (met inbegrip van technische toepassingen over hefbomen e.d.), geschiedenis en aardrijkskunde veel, veel groter. In 1992 adviseerden we de DVO en de leerplancommissies om niet louter te werken met thematische wereldoriëntatie, maar om -vooral in de hogere leerjaren - ook te blijven werken met cursorisch en systematisch onderwijs van de 3 zaakvakken. Tevergeefs.

Het lijkt ons ook niet voldoende om wereldoriëntatie op te splitsen in enerzijds wetenschappen en techniek en anderzijds mens- en maatschappij, zoals de beleidsmakers besloten hebben. Zo bevat het vak Aardrijkskunde niet louter fysische invalshoeken, maar ook maatschappelijke; en ook die laatste zijn 'wetenschappelijk'. We moeten opnieuw de klassieke zaakvakken invoeren - net zoals in het buitenland het geval is. Aangezien we nog kunnen aanknopen bij de traditie en de meeste leerkrachten hiervoor nog werden opgeleid, is dit geen al te groot probleem.

Is de combinatie wetenschappen en techniek iets totaal nieuws? Geenszins. In de lessen natuurkennis over de eigenschappen van lucht, hefbomen ... werd de kennis steeds opgebouwd vanuit technische toepassingen en werd de opgebouwde kennis achteraf ook steeds toegepast op concrete

situaties uit het dagelijks leven. Het ging dus in het verleden ook om natuurkennis + techniek. Laat ons ook vooral die benadering van techniek in ere herstellen. We beschikken hiervoor nog over goede (oude) handboeken. En in de lerarenopleiding hebben we dit destijds ook zo aangeleerd.

In het boek '*Wereldoriëntatie op nieuwe wegen*' (Plantyn, 200 pagina's, 2000) illustreerden we wat systematisch en diepgaand zaakvakkenonderwijs voor geschiedenis en wetenschappen betekent. Zo zitten in het uitgewerkt lesmodel over 'de lucht' ook veel technische toepassingen. Daarnaast besteedden we in dit boek veel aandacht aan het werken met goed doordachte en vakkenoverschrijdende thema's. Thematisch onderwijs is nog al te vaak te veel vrije associatie en te weinig diepgang. Zo'n onderwijs beklijft te weinig. Binnen ons *Thematisch Projectenfonds* werkten we zelf een 30-tal thema's uit.

Herwaardeer dus in de eerste plaats de klassieke lessen natuurkennis met de eraan verbonden technische componenten, actualiseer ze en vul ze voor techniek aan met enkele recente invalshoeken en methodieken.

Voor die zaakvakken hadden we vroeger geen vakleerkrachten nodig. Het was wel zo dat op veel scholen leerkrachten in de derde graad alle lessen natuurkennis gaven en andere zich specialiseerden voor geschiedenis of aardrijkskunde. Dit was ook een vorm van professionalisering.

Het is dus geen toeval dat we voor wetenschappen een niveaudaling meemaken. Dat is het gevolg van de kritiek van nieuwlichters op het klassiek zaakvakkenonderwijs en van de modieuze eindtermen en leerplannen. We betreuren in deze context ook dat het ZILL-leerplanproject van de katholieke koepel geenszins aanstuurt op een meer gerichte aanpak van het zaakvakkenonderwijs.

Over scores allochtone leerlingen in PISA- & TIMSS-2015 en taal-strijd over (taal)problemen van allochtone leerlingen

Raf Feys & Noël Gybels

1 Misleidende landenvergelijking – ook in Vlaams rapport en controversie over taal

1.1 Inleiding

De allochtone leerlingen behaalden voor PISA-2015 opnieuw een eerder lage uitslag. In het Vlaams rapport werd gesteld dat ons *land* op dat vlak zwakker presteert dan andere landen en dat de allochtone leerlingen hier minder kansen krijgen. In punt 1.2 wordt dit op basis van passages uit het PISA-rapport zelf weerlegd. Als men rekening houdt met achtergrondkenmerken zijn de verschillen in veel landen - en zelfs Finland - minstens zo groot als in *Vlaanderen*. Verderop zullen we ook samen met prof. Dronkers aantonen dat de PISA-landenvergelijkingen inzake allochtone leerlingen ten onrechte geen rekening houden met de grote verschillen inzake achtergrondkenmerken van de allochtone leerlingen in de verschillende landen.

1.2 Taal-strijd over taalproblemen

Volgens de PISA-rapporten speelt bij de lage scores van de allochtone leerlingen de taalkennis een belangrijke rol. Leerlingen van buitenlandse afkomst die thuis Nederlands spreken behalen 478 punten en als ze thuis geen Nederlands spreken amper 426 punten. Autochtone leerlingen die thuis Nederlands spreken behalen 532 punten en als ze geen Nederlands spreken slechts 483 punten.

Minister Crevits concludeerde: *“Als leerlingen thuis geen Nederlands spreken, scoren ze opvallend minder in PISA. Het belang van een goede kennis van de onderwijstaal wordt daarmee nogmaals onderstreept”*. Crevits beloofde meer aandacht voor de taalproblemen en voor de aanpak van NT2. Ook wijzelf, prof. Wouter Duyck, ... wezen op de grote invloed van de taalkennis.

Crevits, Duyck, wij ... lokten hiermee wel veel kritiek vanwege de vele relatieve verschillen van de taalachterstand en van het belang van kennis van het Nederlands: Orhan Agirdag, Dirk Jacobs, Jan Blommaert, VUB-medewerkers, Steven Delarue ...

Socioloog Orhan Agirdag beweerde: *“Slecht presteren komt niet door taalachterstand. Wie de kloof in het onderwijs wijt aan taalachtergrond, maakt de*

ongelijkheid alleen maar groter.” Als reactie op die relativeringen twitterde *Dirk Van Damme (OESO)* terecht *“dat degenen die de taalproblematiek zo sterk relativieren, blijkbaar PISA niet gelezen hebben en hiermee de allochtone leerlingen geenszins een dienst bewijzen.”* En zo laaide de taal-strijd weer breed op.

Volgens *Agirdag* en vele anderen is de kennis van het Nederlands niet zo belangrijk en is het taalprobleem van de allochtone leerlingen een aangepraat probleem. *Koen Jaspaert*, de eerste directeur van het Steunpunt NT2, drukte het in 2014 zo uit: *“Het probleem van het Nederlands spreken wordt aangepraat als een probleem”*.

De taalrelatieve verschillen zijn dan ook tegenstander van intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Omdat we zelf zo sterk het belang van intensief NT2 en het reduceren van de taalachterstand (Nederlands) beklemtonen, werden we door *Helène Passtoors* e.a. zelfs als taalracist bestempeld. Het zou getuigen van te weinig respect voor de moedertaal van de allochtone leerlingen, van een overschatting van het belang van de kennis van het Nederlands voor het presteren op school en van het belang van integratie. In de punten 2 e.v. werken we de taal-strijd verder uit.

1.2 Verzwegen positieve PISA-conclusie over allochtone leerlingen

In de voorstelling van de resultaten in het rapport van de Gentse PISA-verantwoordelijken en door minister Crevits, in de voorstelling in de media, in reacties van sociologen als *Agirdag*, *Jacobs & Co* werd vooral beklemtoond dat de verschillen tussen de autochtone en de allochtone leerlingen groter zijn in *Vlaanderen* dan in andere landen. Dit werd dan geïnterpreteerd in de zin dat allochtone leerlingen bij ons veel minder kansen krijgen. Volgens *Kathleen Cools* in Terzake, hoofdredacteur *Eeckhout* in *De Morgen*, onderwijssociologen, een aantal politici ... wees dit zelfs op het *“failliet van het Vlaams onderwijs”*.

Een paar jaar geleden schreef de socioloog *Dirk Jacobs* al in een KBS-publicatie: *“Zoals al decennialang blijkt, blijft de school de maatschappelijke ongelijkheid omzetten in onderwijsongelijkheid, nu ook voor de migrantenleerlingen”*.

Prof. Wim Van den Broeck (VUB) weerlegde terecht de boude bewering dat uit PISA bleek dat de allochtone leerlingen in Vlaanderen minder kansen kregen. In de officiële voorstelling en in het rapport over PISA-2015 Vlaanderen werden bepaalde PISA-conclusies met opzet verzwegen.

Hij schreef: *"In PISA-rapport (deel 1) treffen we op pag. 440 (tabel 1.7.15a) een belangrijke conclusie aan waar nog niemand aandacht aan besteedde: verschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen met migratieachtergrond verkleinen sterk na controle voor zowel SES en thuistaal, tot een verschil dat zeer vergelijkbaar is met veel andere landen. Landen als b.v. Denemarken, Estland, Finland, Zweden, Duitsland, en Japan hebben verschillen die minstens zo groot zijn (als België). Dit betekent dat dit verschil niets kan te maken hebben met ons onderwijssysteem. Dit stemt overeen met de analyses van Prof. Jaap Dronkers en ook met mijn analyses van PISA 2012. Conclusie: de demografische veranderingen (achtergrondskennmerken) verklaren het hele plaatje."* Prof. Jaap Dronkers toonde herhaaldelijk aan dat PISA geen rekening hield met de verschillende achtergrondskennmerken van de allochtone leerlingen in de verschillende landen (zie punt 2.1).

Prof. Van den Broeck voegde er ook nog aan toe: *"Het is tevens opmerkelijk dat de Gentse PISA-verantwoordelijken voor 'Vlaanderen' de verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen niet vermelden na correctie voor SES en thuistaal. Zie PISA-data voor 'België'."*

Ook dat is volgens ons geen toeval. De Vlaamse rapporteurs en minister Crevits verzwegen ook de wellicht belangrijkste PISA-conclusie, namelijk dat de hoogste scores behaald worden in landen met veel directe en leerkrachtgestuurde instructie (zie punt 2). Hier werd met geen woord over gerept.

2 Vele oorzaken van leerachterstand en misleidende landenvergelijking

2.1 Prof. Jaap Dronkers over misleidende landenvergelijking allochtone leerlingen

Prof. Jaap Dronkers concludeerde in zijn PISA-studies dat in de officiële PISA-rapporten de landen-vergelijking van de prestaties van de allochtone leerlingen tot verkeerde conclusies leidde. Zo houden PISA-rapporten geen rekening met

het feit dat b.v. Vlaanderen niet selecteerde en eerder de ongeschoolde of laaggeschoolde migranten ontving; en tegelijk ook veel migranten-leerlingen kent uit herkomstlanden als Marokko, Turkije ... die overal slecht scoren, Ook de moslimcultuur en de moeilijke integratie speelt hier volgens Dronkers een belangrijke rol.

Volgens Dronkers' studies hangt de grootte van de achterstand van migrantenleerlingen sterk samen met de regio waaruit zij of hun ouders afkomstig waren en met de ermee samenhangende achtergrondskennmerken op intellectueel, sociaal, cultureel en talig vlak.

Dronkers concludeerde in zijn studies van 2005 en 2006 zelfs *"dat Vlaanderen een van de weinige landen is waarin er na gelijkstelling van de achtergrondskennmerken - vooral SES-status - geen betekenisvol verschil is tussen autochtone leerlingen en migranten die voldoende de landstaal kennen. In Frankrijk, Zweden, Denemarken, Engeland ... Blijven de scores van die groep allochtonen minstens 20 punten achter"* (Jaap Dronkers, *Verschillen in wiskundekennis in hoog ontwikkelde landen van Europa &, Australië en Nieuw Zeeland, 2005*).

2.2 Oorzaken leerachterstand zijn velerlei En situeren zich vooral buiten het onderwijs

De stelling van minister Crevits en vele anderen dat meer aandacht geschonken moet worden aan de taalproblemen van allochtone leerlingen, lokte een hele rist scherpe kritieken uit – net zoals de kritieken destijds op analoge voorstellen van de ministers Vandenbroucke en Smet (zie punt 3 e.v.).

De relatieveiders van de invloed van de taalachterstand wekten hierbij ten onrechte de indruk dat de pleitbezorgers van doorgedreven taal instructie ervan uitgaan dat de taalproblemen de enige oorzaak zijn van de lagere score. Niets is minder waar. Het is wel zo dat precies de taalrelatieveiders meestal slechts 1 belangrijke oorzaak aanwijzen: de sociale discriminatie op school.

De oorzaken van de leerachterstand zijn velerlei en situeren zich vooral buiten het onderwijs. In een Onderwijskrant-themanummer over het lot van allochtone leerlingen hebben we hier veel aandacht aan besteed (zie www.onderwijskrant.be, nr. 124)

In punt 2.1 bleek ook al dat ook volgens Dronkers veel factoren tegelijk een rol spelen: culturele en etnische factoren, anderstaligheid, laaggeschooldheid van de ouders, de islam ... Bij huwelijksmigratie gaat het vaak om een laaggeschoolde moeder of vader - zelfs vaak om een ongeschoolde moeder of vader. Er zijn culturen die positief staan tegenover migratie en die ook het onderwijs heel belangrijk vinden. Er zijn andere die de integratie eerder tegenwerken en die vaak ook voor hun kinderen minder verwachten van het onderwijs. Socioloog Dronkers betreurde dan ook dat de OESO en veel sociologen bij het vergelijken van de PISA-scores van migrantenleerlingen geen rekening hielden/houden met de herkomstlanden van die leerlingen, met het grote verschil in scholingsgraad van de ouders, met de verschillen inzake cultureel bepaalde verwachtingen van die ouders ...

De problemen van- en met veel allochtone leerlingen reiken uiteraard veel verder dan de taalproblemen. Zo wees ook de Brusselse prof. Mark Elchardus vorig jaar op de grote leer-, integratie- en discipline-problemen in Brusselse scholen - en op deze met veel moslimleerlingen in het bijzonder. Elchardus poneerde: *“Het grootste probleem, om man en paard te noemen, doet zich voor bij de moslimjongeren. Hoe je het ook draait of keert, je belandt altijd weer bij het probleem van de discipline in klas. Ik ken leerkrachten die de helft van hun tijd met disciplineren bezig zijn, waardoor slechts de helft van de tijd nog naar lesgeven gaat. Als ze hun diploma secundair onderwijs op zak hebben, hebben die leerlingen alles welbeschouwd drie jaar les gehad.“ ...” Een andere vraag luidt: gaat het hier om wat die groep leerlingen meebrengt van thuis, of iets wat op school met de jongeren gebeurt? Als blijkt dat die jongeren dingen aanbrengen die ingaan tegen de geest van wat ze op school leren, dan is ook dit een serieuze hinderpaal voor het onderwijs”* (Bijdrage in ZENO – De Morgen, van 28 november 2015).

Brusselse leerkrachten die niet opgezet zijn met het feit dat de zwakke leerprestaties van veel allochtone leerlingen en de radicalisering geregeld op naam gebracht werden van achterstelling in het onderwijs, reageerden in de bijdrage “Wat moet er van die jongens worden?” in *De Standaard* van 22 november 2015. Ze maken zich grote zorgen over het ‘je-m’en-foutisme’ bij al te veel moslimjongeren en stelden dat het moeilijk is om les te geven in dergelijke klassen: *“Veel van die gasten hebben geen getuigenschrift lagere school, maar stromen door*

op basis van leeftijd. Ze leveren geen taken in, studeren amper voor toetsen. En dan hun houding: ze snauwen meer dan ze spreken. Leerkrachten die tegengas geven worden afgedreigd of beschimpt. Straffen hebben weinig impact. Stagebegeleiders zijn bang om sommige van die onhandelbare jongeren naar bepaalde bedrijven te sturen. Omdat ze te laat komen, weinig ijver aan de dag leggen. Ze volgen kantoor, maar ze spreken onvoldoende Nederlands om de telefoon te beantwoorden. Wat de leraars beangstigt, is het je-m’en-foutisme. Ze lijken in niets geïnteresseerd. Thuis krijgen die leerlingen vaak weinig of geen steun. Ze lijken verweesd op te groeien.”

Dirk Jacobs (socioloog ULB) ventileerde in de ZENO-bijdrage (De Morgen, 28 november 2015) zijn kritiek op de voorstelling van de grote problemen van allochtone leerlingen door Mark Elchardus en de Brusselse leerkrachten. Hij poneerde: *“Het debat over taal, religie, etnische afkomst en sociale achtergrond is een debat over het geslacht der engelen. Voor de achterstand van allochtone jongeren worden nu eens sociaal-economische, dan weer culturele argumenten aangevoerd. Ik vind die discussie niet to the point.”* Voor Jacobs is en blijft vooral de achterstelling in en buiten het onderwijs de belangrijkste oorzaak van lagere schoolprestaties, agressief gedrag en de radicalisering bij heel wat allochtone jongeren. Bij de punten die Jacobs niet ‘to the point’ vindt, vermeldt hij eens te meer de taalproblematiek. In zijn KBS-publicaties over onderwijs aan allochtone leerlingen pleit hij ook nooit voor NT2, en evenmin voor het belang van echte integratie.

3 Taal-strijd over belang van taal en over taalproblemen dook weer op

3.1 (Taal)problemen van allochtone leerlingen

De problemen van veel allochtone leerlingen zijn uiteraard veel omvattender dan de taalproblemen, maar uitgerekend de taalproblemen zijn deze waaraan het onderwijs een en ander kan verhelpen. Aan de invloed van de erfelijke aanleg, de thuiscultuur, de religie ... kan de school weinig doen.

Crevits beloofde alvast en terecht meer te zullen investeren in het aanleren van het Nederlands, maar er is nog steeds geen sprake van intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Crevits gaf nu wel toe dat het niet volstaat dat anderstalige leerlingen de gewone (taal)lessen

volgen; intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs is inderdaad anders dan NT1.

Ook prof.-psycholoog *Wouter Duyck* wees op de grote invloed van de taalkennis en hiermee verbonden van het volgen van kleuteronderwijs. *Crevits en Duyck* oogstten hiermee onmiddellijk veel kritiek vanwege de vele relativerders van de taalachterstand en van het belang van kennis van het Nederlands: *Orhan Agirdag, Dirk Jacobs, Jan Blommaert,*

In hun studie op basis van PISA stelden *Horst Entorf en Nicoleta Minoiu* ook al vast dat tot 60% van de grote kloof tussen leerlingen die thuis al dan niet de schooltaal spreken vooral via vroege en intense taalstimulering gevoelig gedempt moet worden. "*Educational policies in countries like Germany should focus on integration of immigrant children in schools and preschools, with particular emphasis on language skills at the early stage of child-hood*" (What a difference Immigration Policy Makes: A comparison of PISA scores in Europe and Traditional Countries of Immigration, German Economic Review, vol. 6, nr. 3, aug. 2005). De taalrelativisten zijn het hiermee geenszins eens. Zij wijten de problemen vooral aan sociale en etnische discriminatie.

3.2 Taalrelativisten in aanval tegen taalbeleid En intensief NT2-onderwijs vanaf kleuter

Op 8 december relativeerden *Orhan Agirdag* in *DS* en 3 VUB-medewerkers in *DM* in sterke mate het belang van de taalkennis. *Agirdag* beweerde: "*Slecht presteren komt niet door taalachterstand. Wie de kloof in het onderwijs wijt aan taalachtergrond, maakt de ongelijkheid alleen maar groter. Beleidsmakers zeggen dat de deuren van het onderwijswalhalla zouden openen als migrantenleerlingen Nederlands zouden spreken. Daarmee zeggen ze dus vooral dat het niet hun verantwoordelijkheid is dat het fout gaat, maar dat het ligt aan de migranten zelf. Blaming the victim.*"

De VUB-medewerkers, *pedagoge Els Consuegra & taalkundigen Jill Surmont en Esli Struys*, schreven o.a. dat het scholingsniveau van de moeder meer invloed had dan de taalkennis. Uiteraard speelt het scholingsniveau van de ouders een belangrijke rol; maar dat kan de school niet beïnvloeden. De VUB-medewerkers beschouwen het scholingsniveau wel louter als een sociale factor en niet als vooral ook een aanduiding van de erfelijke aanleg van de

kinderen. Het kan volgens hen niet dat veel allochtone leerlingen ook minder intellectuele aanleg zouden hebben.

Dirk Jacobs publiceerde op 8 december in *demorgen.be* de bijdrage "*Onderwijs is net iets te belangrijk voor vluchtige analyses, leerlingtovenaars of partijpolitieke spelletjes*". Hierin ging hij ook heftig te keer gaat tegen het feit dat de psychologen *Wouter Duyck en Wim Van den Broeck* geenszins akkoord gaan met zijn PISA-analyse. *Jacobs* poneerde hautain en verwijtend: "*PISA is een belangrijke enquête waarop na het verschijnen net iets te voortvarend en vrijblijvend commentaar geleverd werd. Soms is het ronduit onverantwoord, zoals de intellectuele spelerei van enkele cognitief psychologen die in verdedekte taal voorspiegelen dat kansarmen misschien gewoon intrinsiek minder intelligent zijn.*"

Ook *Jan Blommaert* verweet *Crevits en Co* taal-naïviteit in '*Ons onderwijs: de scheve torens van Pisa en Babel*' op zijn blog & op '*De Wereld Morgen*' (12 december). Voor sociologe *Mieke Van Houtte* komt de kloof tussen laag- en hoogpresteerders vooral neer op een groeiende kloof tussen bso en aso.

Ook Neerlandicus en taalrelativist *Steven Delarue* sympathiseert ten zeerste met de reacties van *Agirdag* en co. Hij schreef: "*In de berichtgeving werd de kloof erg snel gereduceerd tot een polariserend wij/zij-verhaal van Nederlandstaligheid versus anderstaligheid, vanuit een diepgeworteld deficitdenken dat veronderstelt dat anderstalige jongeren een taalachterstand hebben, die allesbepalend is voor hun schoolse prestaties. De twee vorige Onderwijsministers waren er vroeger altijd als de kippen bij om naar taalachterstand te wijzen als dé verklarende factor, en het lijkt alsof ook minister Hilde Crevits zich in dat rijtje plaatst, met haar analyse dat inzetten op taal hét antwoord is op de hardnekkige prestatiekloof in Vlaanderen*" (*Hoe taal ons in 2016 als maatschappij verdeelde*', (Neerlandistiek, 30 december).

Commentaar: de drie onderwijsministers, sociologen als *Dronkers & Elchardus*, psychologen als *Duyck & Van den Broeck* én de meeste mensen weten maar al te best dat de taalachterstand jammer genoeg maar één van de oorzaken is van de lagere score. Tegelijk is taal wel een van de belangrijkste aangrijpingspunten voor het onderwijs.

Delarue vervolgt: “De afgelopen weken gingen docenten en onderzoekers van verschillende universiteiten fel in de tegenaanval tegen die - vrij eenzijdige - analyse. ...Voor socioloog Orhan Agirdag is de taalachterstandsverklaring een sterk staaltje *blaming the victim*: een manier om migranten zelf de schuld te geven. De rol van de thuistaal is erg beperkt: Belgisch-Turkse leerlingen die thuis weinig tot geen Nederlands spreken, doen het gemiddeld niet slechter dan Belgisch-Turkse leerlingen die thuis wel Nederlands spreken.”

Commentaar: PISA-2015 constateerde: “Leerlingen van buitenlandse afkomst die thuis Nederlands spreken behalen 478 punten en als ze thuis geen Nederlands spreken amper 426 punten!” Ook TIMSS-2015 wees op het belang van de kennis van het Nederlands. Maar volgens Agirdag en Co is kennis van het Nederlands niet eens zo belangrijk. En extra NT2-taalonderwijs versterkt volgens Agirdag, Delarue en Co zelfs de ongelijkheid, en stigmatiseert kinderen met een andere thuistaal. *Als we vaststellen dat b.v. de Turkse ouders in Gent er op aandringen dat hun kinderen zoveel mogelijk de kans krijgen om Nederlands te spreken, dan zullen die kinderen dat geenzins als stigmatiserend en als te weinig respect voor hun moedertaal ervaren.*

Delarue poneert verder: “Er zijn tal van andere factoren die een veel grotere invloed (kunnen) hebben op de prestatiekloof dan taalachtergrond. (NvdR: uiteraard!). Zo blijkt het opleidingsniveau van de moeder een veel grotere impact te hebben dan de thuistaal en spelen structurele elementen van het Vlaamse onderwijssysteem (zoals de prestatie-cultuur en de sterke hiërarchie tussen ASO enerzijds en TSO/BSO anderzijds) een rol, net als zittenblijven, armoede, spijbelgedrag en de vorming en opleiding van leerkrachten, die vaak onvoldoende voorbereid zijn om met diversiteit om te gaan.”

“Diversiteit is in het huidige onderwijs nochtans de norm geworden, ook met betrekking tot taal. In Gent, waar ik binnen het recent opgerichte Onderwijscentrum van de stad werk rond meertaligheid en diversiteit, heeft meer dan een kwart van alle jongeren niet het Nederlands als thuistaal. Zij worden onterecht voorgesteld als leerlingen met een taalachterstand, terwijl ze vaak door hun beheersing van een bijkomende taal net over méér culturele bagage beschikken. Vol goede bedoelingen wordt er hartstochtelijk gepleit voor taalbadmodellen om ‘taalarmoede’ en ‘taalach-

terstand’ bij die kinderen en jongeren weg te werken, maar dergelijke pleidooien versterken vooral de ongelijkheid, en stigmatiseren kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands. Zulke stereotypen halen hun schoolse vertrouwen onderuit, en beïnvloeden zo ook hun schoolprestaties. Om uit die cirkel te kunnen breken, mogen we het debat over onderwijsongelijkheid niet blijven verenigen tot een debat over anderstaligheid.”

Taalrelativisten als Agirdag, Jacobs, Van Avermaet, Jaspaert, Jacobs, Delarue... relativiseren ten eerste de taalachterstand en het belang van de kennis van het Nederlands voor de onderwijs- en toekomst-kansen, maar ook voor de integratie.

Delarue voegt er aan toe: “Vanuit het Gents Onderwijscentrum stimuleren we ouders die thuis geen Nederlands spreken net om hun thuistaal te gebruiken met hun kind, vanuit de overtuiging dat een sterke thuistaal een steiger kan zijn voor een sterke(re) taalverwerving in het Nederlands. De thuistaal van kinderen met een migratieachtergrond mag ook in de klas niet weggemoffeld worden, maar moet een duidelijke plaats krijgen, zodat een kind zich welkom voelt op school. ...’

In een taalbad verzuip je,” zo schreven UGent-professoren Stef Slembrouck en Piet Van Avermaet twee jaar geleden nog in De Standaard: we moeten af van de gedachte dat altijd en overal Nederlands steevast beter is, en dat kwantiteit primeert op kwaliteit.’ Hiermee negeert ook Delarue dat precies uit een studie van Agirdag en Van Houtte is gebleken dat de Turkse ouders verwachten dat hun kinderen binnen en buiten de klas zoveel mogelijk de kans krijgen om Nederlands te spreken. Merkwaardig ook dat het Gents Onderwijscentrum de ouders niet aanspoort om zelf Nederlands te leren en ook geregeld te spreken met hun kinderen, om ook eens Vlaamse TV-programma’s te laten bekijken ...

Ijveren voor intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs wordt door de taalrelativisten dus voorgesteld als discriminerend en stigmatiserend. De Gentse leerkrachten en Turkse ouders ... die vinden dat men de leerlingen moet stimuleren om zowel in als buiten de klas zoveel mogelijk Nederlands te spreken, hebben het volgens Agirdag en Van Houtte overigens verkeerd voor. Dit komt volgens hen omdat ze geïndoc-trineerd zijn door het integratiediscours van de N-VA e.d.

4 Intensief NT2-onderwijs: veel meer dan gewone lessen en taalbad

Onderwijskrant trekt al vele jaren tevergeefs aan de taal-alarmbel. De taalproblemen en de nood aan intensief NT2 zijn zorgwekkend; maar een effectieve en intensieve aanpak blijft maar uit. De vele taalachterstandsnegationisten en de GOK-Steunpunten waren/zijn tegenstander van NT2 en volgens hen is NT2=NT1.

Het taalknelpunt kreeg de voorbije 20 jaar jammer genoeg geen prioriteit bij de beleidsmakers en onderwijskoepels. Het aantal anderstalige leerlingen neemt de komende jaren nog fors toe. Het verzet tegen NT2 en tegen de aanmaning om zoveel mogelijk binnen én buiten de klas Nederlands te spreken is immens. En in het beste geval is de spreek-tijd Nederlands op school dan nog vrij beperkt. Dit verzet van de vele universitaire taalrelatieveerders bemoeilijkt de onderwijskansen & emancipatie, en ook de integratie in de maatschappij.

Het Nederlandse 'Sociaal en Cultureel Planbureau' stelde terecht: *"Het is onmogelijk, Turkse, Marokkaanse ... Migrantenleerlingen in een beperkt aantal uren een andere taal aan te leren. De schoolse achterstand inzake taalvaardigheid is bij de aanvang van de basisschool al enorm groot"* (Uit elkaars buurt, 2005). Gewone taallessen en een gewoon taalbad zijn dus niet voldoende.

Verder lezen we in het SCP-rapport: *"Men heeft ooit gedacht dat de taalachterstand sterk zou afnemen vanaf de tweede generatie, bij de kinderen van ouders die zelf les gekregen hebben in het Nederlands. Het volstaat echter niet dat minstens een van de ouders tegenwoordig meestal de hele opleiding in het Nederlands gevolgd heeft. De Nederlandse taalkennis van Turkse en Marokkaanse kleuters bij de start van het basisonderwijs is vaak miniem. Dit is ook het gevolg van het zich niet integreren van de ouders, van importhuwelijken en gezinshereniging ..."*

Samen met het SCP pleiten we allang voor intensief NT2 en dit zo vroeg mogelijk. Als anderstalige kleuters maar gewoon les volgen en een taalbad krijgen samen met Nederlandstalige, dan kunnen ze uiteraard hun grote achterstand niet ophalen. Ook de Brusselse psychologe Friederike Peirs-Lueken pleitte terecht voor veel meer taal instructie en voor een meer gestructureerde en gestuurde aanpak; dat is ook volgens haar veel meer dan zomaar een taalbad en samen optrekken in klas met Neder-

landstalige leerlingen: *"Geen taalbad - een taalbad is alleen bruikbaar voor een kind dat al kan zwemmen, maar een vakkundige taalstimulatie"* (DS, 19.06.06).

Piet Van Avermaet en Co stoelden hun pleidooien voor de thuistalen onlangs nog op het argument dat de taalbadaanpak van de voorbije jaren te weinig uithaalde. Maar het gaat ons niet om een taalbad, maar om intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. En precies Van Avermaet, Van den Branden en Co pleitten al vele jaren tegen de invoering van NT2-onderwijs. Ook de huidige pedagogische directeur van de katholieke onderwijskoepel Machteld Verhelst - die lange tijd bij het Steunpunt NT2 werkte - blijft zich nog steeds verzetten tegen de invoering van intensief NT2. Ook in de recente ZILL-leerplanoperatie van de koepel wordt met geen woord gerept over het belang van NT2.

Op woensdag 7 december stelden minister Crevits en een paar leden van de commissie onderwijs dat het GOK-beleid duidelijk gefaald had, gezien de grote (taal)problemen e.d. van veel 15-jarige allochtone leerlingen (cf. PISA 2015) In dit beleid werd nochtans de 25 voorbije jaren veel geld geïnvesteerd.

Dit falen is niet verwonderlijk en hebben we ook voorspeld. De overheid gaf vooreerst de GOK-ondersteuning in handen van de verkeerde mensen, van drie universitaire Steunpunten die zich b.v. al vlug tegenstander van NT1 verklaarden. Het ging tegelijk om Steunpunten die een constructivistische en onsystematische aanpak van het leerproces propageerden, die haaks staat op een effectieve (achterstands)didactiek. Onderwijskrant heeft tijdig gewaarschuwd, maar de overheid sponsorde enkel die drie steunpunten, jaarlijks een 75 miljoen BFR van ongeveer 1990 tot 2010. De taalplannen van de opeenvolgende ministers werden ook steeds in vraag gesteld en heftig bestreden, niet enkel door de GOK-Steunpunten maar ook nog door tal van andere taalachterstandsnegationisten.

En zo is er nog steeds geen intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Het zijn precies ook de mensen die het meest lamenteren over de zwakke leerprestaties van veel allochtone leerlingen, die gerichte en effectieve aanpakken te werken. Sinds 1990 proberen we de beleids mensen ervan te overtuigen dat voor de ondersteuning van het achterstands- en GOK-beleid een beroep deden op steunpunten die een ineffektieve aanpak

Vlaamse onderwijzers & regenten scoren sinds 1995 beter voor TIMSS en PISA dan universitaire opgeleide collega's in Frankrijk ... en zelfs Finland. Toch zijn ze volgens univ. lerarenopleiders, koepelkopstukken ... minder goed opgeleid

Geplande hervorming lerarenopleiding zal niveau van geïntegreerde opleidingen in sterke mate aantasten en tot grote lerarentekorten leiden

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Topprestaties voor PISA/TIMSS sinds 1995 ondanks of dankzij leerkrachten en opleiding?

De recente TIMSS- en PISA-studies wezen eens te meer uit dat de Vlaamse onderwijzers en regenten Europese topscores behaalden. De leerkrachten vierde leerjaar behaalden recentelijk een Europese topscore voor TIMSS-wiskunde. 99% van de leerlingen behaalde het basisniveau. Ook de zwakke en kansarme leerlingen presteerden vrij goed. Onze leerkrachten-regenten behaalden voor PISA-wiskunde de Europese topscore en (relatief gezien) veel toppers.

Onze leerkrachten behalen dus nog steeds betere leerresultaten dan hun universitair opgeleide collega's in Frankrijk ..., ook beter dan in Finland. Toen Vlaanderen in 2003 nog mocht participeren aan TIMSS-14-jarigen was het verschil nog groter. Sinds de eerste TIMSS in 1995 behalen onze Vlaamse leerkrachten voor TIMSS- & PISA Europese topscores, hogere leerresultaten dan in landen met een universitaire lerarenopleiding. Voor PISA-2012-wiskunde b.v. behaalde Vlaanderen niet enkel een hogere score dan Frankrijk en Finland, maar ook meer toppers: 25%; 15% voor Finland, en nog heel wat minder voor Frankrijk.

We lezen geregeld dat de kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de leerkrachten en van hun opleiding. Als lerarenopleiders zijn we dan geneigd te denken dat we die leerkrachten de voorbije decennia een degelijke opleiding gaven - zelfs de oudsten die enkel een tweejarige opleiding kregen. De voorbije 20 jaar was er echter zelden iemand die onze leerkrachten feliciteerde - zelfs niet de koepelkopstukken. En 'nooit' werd gezegd dat onze onderwijzers/regenten blijkbaar goed opgeleid waren.

Het tegendeel was het geval. Volgens de Leuvense verantwoordelijken voor TIMSS-2015, de kopstukken van de onderwijskoepels ... wees TIMSS uit dat de leerkrachten hun opdracht niet aankunnen en dat er nood is aan universitair opgeleiden.

2 Zwakke(re) leerresultaten universitair opgeleide leerkrachten & kritiek op hun praktijkvervreemde opleiding

In landen met universitair opgeleide onderwijzers en regenten als Frankrijk, ... en zelfs Finland stellen we voor TIMSS & PISA vast dat die landen opvallend lager scoren voor wiskunde. Meestal tellen ze ook minder toppresterders.

Voor TIMSS-4de leerjaar behaalde Vlaanderen 546 punten, Finland 535, Frankrijk 488 en Zweden 515. De Vlaamse score wordt o.i. nog gedrukt omdat de verantwoordelijken voor het eerst ook 3 klassen leerlingen van het bulo-type 1 lieten participeren. In veel landen is dit niet het geval.

Voor PISA-2012-wiskunde behaalde Vlaanderen niet enkel een hogere score dan Frankrijk en Finland, maar ook meer toppers: 25% en 15% voor Finland, en nog heel wat minder voor Frankrijk.

Sinds 1989 worden de Franse onderwijzers en regenten universitair opgeleid. Je zou verwachten dat 25 jaar na de invoering het niveau van het lager onderwijs en van de lagere cyclus s.o. gestegen zou zijn. Maar precies het omgekeerde is het geval.

In 1995 behaalden de Franse leerlingen met klasieke normaalschool-leerkrachten nog een Europese topscore voor TIMSS-wiskunde-10-jarigen en 14-jarigen. Met de universitair opgeleide behalen ze 20 jaar later dramatisch lage TIMSS-scores: amper 488 punten voor 10-jarigen, 58 punten minder dan Vlaanderen.

Frankrijk behaalde ook een lage PISA-2015-score van 493 - bijna een jaar leerachterstand in vergelijking met Vlaanderen (521 punten). Ook in vorige edities van PISA was dat al het geval.

We lezen als verklaring voor de zwakke Franse scores van de voorbije 15 jaar dat de universitair opgeleide leerkrachten slecht voorbereid/opgeleid zijn op hun taak;

*In het Frans 'officieel' rapport over de zwakke TIMSS- en PISA-scores lezen we: "*Ces faibles résultats pourraient être expliqués par le système d'enseignement des professeurs. En effet, ces derniers se disent moins à l'aise que leurs homologues étrangers dans l'apprentissage des maths. Notamment pour 'améliorer la compréhension des mathématiques des élèves en difficulté: "aider à comprendre l'importance des mathématiques" ou 'donner du sens' à cette matière qui fait pourtant partie des fondamentales à enseigner à l'école.*"

*Een steeds terugkerende kritiek luidt dat een goede lerarenopleiding een *professionele en geïntegreerde opleiding* moet zijn vanaf de eerste dag, Dit staat haaks op een academische.

*De universitaire opleidingen zijn ook te weinig bezig met wat er in klas moet gebeuren; en te veel met kritische analyses van het onderwijs à la Bourdieu, egalitaire hervormingsplannen, didactische hypes die het onderwijs de verkeerde richting opsturen ...

Ook de universitair opgeleide Finse leraren behaalden een significant lagere wiskunde-score voor TIMSS-10-jarigen en PISA- 15-jarigen; en ook destijds voor TIMSS-14-jarigen. Uit Finse eindtermtoetsen blijkt nog veel meer dat de leerresultaten sinds de universitaire lerarenopleiding flink achteruit boerden. Net zoals in Frankrijk wordt ook in Finland de niveaudaling deels op naam gebracht van het feit dat de universitaire opleidingen te ver afstaan van de concrete klaspraktijk en veel minder het belang van leerkrachtgetuurde instructie beklemtoonden.

3 Plan om Vlaamse lerarenopleiding te academiseren rond 1990

Onze universitaire lerarenopleiders en de topambtenaren *Georges Monard & Jan Adé* grepen vanaf 1989 het universitair worden van de Franse lerarenopleidingen aan, om ook in Vlaanderen te pleiten voor een dringende academisering. En *Guy Tegenbos* orakelde in De Standaard in 1991 dat de lerarenopleidingen al 25 jaar universitair geweest moesten zijn.

Dit leidde tot geanimeerde debatten & colloquia. Als lerarenopleiders en onderwijskrantredacteurs stonden we vooraan in de strijd. We repliceerden o.a.: *een goede lerarenopleiding is een professionele en*

geïntegreerde opleiding vanaf de eerste dag; een academische beroepsopleiding is een contradictio in terminis (zie o.a. Onderwijskrant, september 1991).

We voorspelden dus dat de academisering van de Franse lerarenopleidingen contraproductief zou zijn. Maar topambtenaren als *Georges Monard* en *Jan Adé* en de universitaire lerarenopleiders verwachtten er alle heil van. Gelukkig hebben we rond 1990 met ons verzet het pleit gewonnen. Maar de pleidooien voor een universitaire opleiding doken de voorbije jaren weer op.

4 Recent pleidooi voor universitaire opleiding op basis van 'goede' TIMSS-score

De Leuvense TIMSS-verantwoordelijken (*Bieke De Fraine en Co*), de kopstukken van de onderwijskoepels, bepaalde beleidsmakers ... grepen de recente TIMSS-score aan voor een pleidooi voor universitair opgeleide onderwijzers en regenten. Zij stelden dat b.v. uit TIMSS bleek dat onze onderwijzers te zwak opgeleid zijn en dat er dus nood is aan universitair opgeleide leerkrachten. En ook voor de Europese PISA-topscore kregen onze leerkrachten (en hun opleiders) geen gelukwensen.

Vooraf de achteruitgang van het aantal toppresteerders werd aangegrepen. Dat landen met universitair opgeleide leerkrachten de voorbije 15 jaar minder toppers telden voor TIMSS en PISA, werd verzwegen.

We citeren even uit een TIMSS-bijdrage in de krant De Morgen van 30 november j.l.:

"Zelf zien de TIMSS-onderzoekers, Bieke De Fraine, Jan Van Damme en Co, heil in een masteropleiding voor het basisonderwijs, wat ervoor kan zorgen dat meer sterke studenten in het basisonderwijs terechtkomen".

Commentaar: al vanaf 1990 namen *Jan Van Damme en Co* het voortouw in het pleidooi voor het universitair maken van de lerarenopleidingen. We betreuren dat ze hier ten onrechte misbruik maken van de TIMSS-studie en de indruk wekken dat de universitaire opleidingen voor onderwijzer/regent in het buitenland hun deugdelijkheid bewezen hebben. Ze wekken ten onrechte de indruk dat die landen beter scoren en dat de leerkrachten er beter in slagen de toppresteerders uit te dagen. Niets is minder waar.

* We lezen verder in de bijdrage van De Morgen: *"Katholiek Onderwijs Vlaanderen onderschrijft dat pleidooi. 'Een groot deel van de groep die vroeger naar de normaalschool ging en onderwijzer werd, gaat nu naar de universiteit', zegt topman Lieven Boeve. "Het basisonderwijs verliest die toekomstige leraren, omdat ze geen master basisonderwijs aan de universiteit kunnen volgen.'*

Het Onderwijs-secretariaat van de Steden en Gemeenten en van het Gemeenschapsonderwijs (GO!) zijn het idee eveneens (voorzichtig) genegen. "Masters moeten ook in het basisonderwijs terecht-kunnen", zegt GO!-bestuurder Raymonda Verdyck. 'Het is goed om verschillende profielen in de schoolteams te hebben.'

Minister Hilde Crevits (CD&V), bevestigt dat zal worden onderzocht of zo'n masteropleiding noodzakelijk is."

5 Hervorming van de lerarenopleiding?

De pleitbezorgers van een universitaire opleiding wekken dus ten onrechte de indruk dat landen met een universitaire opleiding hoger scoren en ook meer toppers tellen. Ze verzwijgen dat veelal het omgekeerde het geval was. Ze verzwijgen dat precies de universitaire lerarenopleidingen nog steeds het meest kritiek krijgen vanwege de studenten. Er is ook te weinig interesse voor het volgen van die opleidingen; dit leidt tot een groot tekort van licentiaten voor tal van vakken. De pleitbezorgers verzwijgen ook de vele kritieken op universitaire opleidingen in het buitenland en in buurland Frankrijk in het bijzonder.

In vorige paragrafen en bijdragen werd ook al duidelijk dat precies vanuit universitaire lerarenopleidingen en faculteiten onderwijskunde, sociologie, neerlandistiek ... verkeerde onderwijsanalyses, egalitaire visies à la Bourdieu, pedagogische hypes als constructivistisch en competentiegericht leren, nivellerend comprehensief onderwijs, het opdoeken van het buitengewoon onderwijs ... gepropageerd worden. Het grote verzet tegen extra NT2-taalonderwijs voor anderstalige leerlingen gaat ook uit van universitaire neerlandici en sociologen. Het zijn ook de drie universitaire GOK-steunpunten die verantwoordelijk zijn voor het grotendeels mislukken van het GOK- en achterstandbeleid.

De geplande hervorming van de lerarenopleidingen voor september 2019 waarbij toekomstige onderwijzers en regenten kunnen kiezen uit een geïntegreerde opleiding in een klassieke lerarenopleiding of een universitaire masteropleiding, zal de bestaande lerarenopleidingen ontwrichten en veel chaos veroorzaken.

We weten na al die jaren nog niet hoe een universitaire lerarenopleiding voor leerkrachten basisonderwijs en voor regenten er zou moeten uitzien. We beschikken over geen enkel plan, noch over een conceptnota. Toch werd dit jaar zomaar gestart met zgn. proefprojecten. Die geïmproviseerde proefprojecten zullen o.i. geen uitsluitel brengen.

Als straks de toekomstige onderwijzers en regenten mogen kiezen voor een geïntegreerde driejarige opleiding, of anderzijds voor een universitaire masteropleiding, dan zal het niveau van de geïntegreerde opleidingen in sterke mate worden aangetast. Het is voorspelbaar dat ook die ondoordachte hervorming eerder zal uitlopen op een niveaudaling van ons onderwijs.

Het aantrekkelijker maken van de huidige geïntegreerde opleiding zou wel perspectief bieden. Mede als gevolg van de vele nefaste hervormingen van de normaalschoolopleidingen sinds 1984 is ook het vroegere niveau jammer genoeg gedaald. Maar universitaire opleidingen in Frankrijk e.d. tonen in elk geval aan dat zo'n academische opleiding evenmin garanties biedt en er zelfs tot een sterke niveaudaling leidde. Zelfs in het zo geprezen Finland is sinds de universitair opgeleiden de meerderheid uitmaakten, het onderwijsniveau sterk gedaald.

De evaluatierapporten over de Vlaamse opleidingen werden opgesteld door onderwijskundigen als prof. *Martin Valcke* en andere universitaire lerarenopleiders, die de voorbije jaren medeverantwoordelijk waren voor de vele hypes in het onderwijs; en dus ook voor de misvorming van lerarenopleiders en pedagogen. Hun pleidooien voor een competentiegerichte & constructivistische aanpak hebben de lerarenopleidingen al in sterke mate aangetast. We vrezen dus dat de zoveelste (geïmproviseerde) hervorming van de lerarenopleiding eens te meer tot een aderlating zal leiden.

Structuurhervorming secundair onderwijs: ontwrichting & nivellering voorkomen 15 jaar intens verzet tegen onderwijsegalitair en hun 'zachte didactiek'

Einde van 50 jaar verspilling energie en geld aan egalitaire structuurhervorming ten koste van kwaliteit, basisonderwijs en buitengewoon onderwijs!?

Raf Feys

1 Grote ontwrichtingen & nivellering voorkomen

Volgens het akkoord van 13 januari komt er geen brede eerste graad, worden de algemene aso-richtingen voor het eerst als domeinoverschrijdend bestempeld - en dus niet langer ondergebracht bij de onderwijsdomeinen, is de studiekeuze niet zomaar uitgesteld tot na de eerste graad ... In principe komen er ook geen extra stimuli om domeinscholen op te richten.

Het aantal opties in 2^{de} jaar werd verminderd, maar biedt meer perspectief dan de vier gecontesteerde opties die de katholieke koepel destijds voorstelde. Het wordt nu: Latijn, Moderne talen & wetenschappen, STEM-wetenschappen, STEM-technieken, Maatschappij & welzijn, Economie & organisatie, Voeding & Horeca, Sport, Kunst & creatie. Er worden minder studierichtingen opgedoekt in 2de en 3de graad, omdat men de beleidsmakers kon overtuigen van het belang van eerder geschrapte studierichtingen voor de arbeidsmarkt.

Er kwam ook een belangrijk akkoord over het niet afschaffen van het buitengewoon onderwijs – haaks op de visietekst van de katholieke koepel van 15 december en op Consultatienota-uitspraken. De 'comprehensieve' structuurhervormers vanaf het VSO tot en met de plannen van Monard & Smet wilden tegelijk een nefaste 'zachte didactiek' opleggen. Ook dit werd voorkomen.

Zelf participeren we nu al 50 jaar aan het onzalig debat over egalitair onderwijs en de structuurhervorming s.o. In 1967-1969 binnen de cursus onderwijssystemen over het VSO en in de Leuvense studentenbeweging waar de egalitaire refreintjes à la Bourdieu al opdoken.

In de *Onderwijskrant* van oktober j.l. formuleerden we onze kritiek op de conceptnota 'modernisering s.o.' van september 2016 – op o.a. het gekunsteld onderbrengen van *algemene* aso-richtingen binnen *specifieke* studiedomeinen. We toonden ook aan dat het internettenvoorstel van september 2016 met 5 studiedomeinen nog meer gekunsteld en nefast was dan het voorstel in 'modernisering s.o.' Het feit dat minister Crevits zich verheugde over het Matrixvoorstel van de koepels verontrustte ons.

Vanaf september 2016 bestookten we dagelijks de politici en de onderwijswereld met onze kritiek op de nefaste voorstellen. We toonden ook aan dat uit PISA-2015 eens te meer bleek dat de Vlaamse leerlingen beter scoorden dan leerlingen in landen met een uitgestelde studiekeuze als Frankrijk, Zweden, Engeland ... en zelfs Finland, en dat we ook minder schooluitval kenden. We bestreden vanaf december ook de recente voorstellen voor het afschaffen van het buitengewoon onderwijs in de visietekst van de katholieke koepel van 15 december en in passages in de Consultatienota van minister Crevits.

We stonden de voorbije weken niet alleen met onze kritiek. Ook b.v. 37 directieleden van twee Brugse scholengemeenschappen schreven nog begin januari een open brief naar Lieven Boeve. Onze ervaring spreekt een uitstel van studiekeuze tegen", schrijven de mensen van de scholengemeenschappen Sint-Donaas en Sint-Maarten. "*Wij begrijpen niet waarom de koepel mordicus vasthoudt aan een indeling van de studierichtingen in vijf domeinen. Wij betreuren verder het moeizaam aanvaarden door onze koepel van kritische stemmen op het internetten-voorstel zowel vanuit tso- als vanuit aso-scholen. De kritische opmerkingen vinden de deelnemers aan de consultatievergaderingen onvoldoende of niet terug in de verslagen van de koepel.*"

2 Tevreden onderwijsmensen versus ontgoochelde onderwijsegalitair

2.1 Ontgoochelde onderwijsegalitair

De sterke lobby van onderwijsegalitair - sociologen, Monard, Groen en Sp.a ... - zijn uiteraard niet opgezet met het akkoord. Samen met redacteurs van kranten en TV-zenders die ook steeds de radiocale structuurhervorming propageerden, wekten zij ten onrechte de indruk dat de meeste onderwijsmensen ontgoocheld zijn: *'oude wijn in nieuwe zakken, hervorming gebuisd, geen overwinnaars'* ... luidde het dan.

De slechte verliezers debiteerden eens te meer de vermeende knelpunten. Ze verwezen wel niet meer naar landen met uitgestelde studiekeuze, omdat PISA e.d. eens te meer uitwezen dat er in die landen meer schooluitval is, meer zwakke leerpres-

taties en meer daling van de PISA-scores,... Ze verzwijgen dat ons onderwijs een hoge mate van sociale gelijkheid combineert met effectief onderwijs

De misnoegden wekten ook de valse indruk dat het tso/bsso de grote dupe is van het akkoord, en dat elitaire aso-scholen hun slag thuishaalden. Er kwam echter meer weerstand vanuit het tso dat het meest de dupe zou worden - net als bij de invoering van het VSO destijds. Daarom voerde minister *Herman De Croo* in 1976 opnieuw de opties in voor de eerste graad - zelfs tot 9 uur technische per week. Tussendoor: in landen met een dunne bevolkingsdichtheid is het differentiërend organiseren van technische opties in de lagere cyclus veel moeilijker.

2.2 Brede tevredenheid onderwijzers e.d.

Uit de reacties van directies, leerkrachten, ... blijkt dat de meerderheid de egalitaire en nivellerende structuurhervorming niet genegen was. Er was ook de vrees voor de financiële kosten van de hervorming, de grote personeelsverschuivingen, de infrastructuurproblemen Ook het niet afschaffen van het *buitengewoon onderwijs* lokte veel tevredenheid uit – zowel bij gewone als bij b.o.-scholen.

De hotelscholen, de land-en tuinbouwscholen, de sportscholen, studierichtingen als techniek-wetenschappen ... waren tevreden dat ze hun identiteit konden behouden. Ook VOKA, de Boerenbond en andere beroepsfederaties drukten hun tevredenheid uit. De VOKA-kopstukken opteerden destijds nog voor radicale structuurhervormingen, maar zijn nu blijkbaar van gedacht veranderd. De ingenieursverenigingen lieten al in 2012 weten dat zij tegenstander waren van de structuurhervormingen.

Rector Rik Torfs & ere-rector Paul Van Cauwenberge drukten eveneens hun tevredenheid uit. Torfs nam overigens al op 30 april 2009 afstand van het plan-Monard (Hellend Vlak, DS). De voorzitter van de Associatie-Leuven André Oosterlinck en de rector van de KULAK Marc Depaepe spraken zich in het verleden ook al uit tegen de egalitaire en nivellerende structuurhervormingen. Oosterlinck liet me in 2012 telefonisch weten dat hij de *Onderwijskrant*petitie steunde. De voorbije jaren en in januari participeerden ook de psychologen Wouter Duyck (UGent) en Wim Van den Broeck (VUB) actief aan de strijd tegen de egalitaire hervorming.

Marc Van Uytvanghe (Koninklijke Vlaamse Academie voor Wetenschappen en Kunsten) schreef: "Deze hervorming voorkomt een herinvoering van

het VSO onzaliger gedachtenis. Een uitgestelde studiekeuze zou immers zeer nadelig uitvallen voor de grote groep leerlingen die wél oriënteerbaar zijn op twaalf jaar. Zij zouden twee jaar kostbare tijd verliezen bij gebrek aan adequate uitdaging op hun niveau. Ik heb niets tegen aandacht voor zwakkere leerlingen, maar er wordt al lang een soort hetze gevoerd tegen verstandige kinderen.

In de volgende bijdrage bieden we een overzicht van de reacties van directies en leerkrachten. We noteerden wel weinig reacties van leerkrachten en directies uit het GO!, Ook in het verleden merkten we meer schrik binnen het GO! om kleur te bekennen en in te gaan tegen de koepel.

3 Waakzaamheid geboden & blijvende zorgen

We noteerden tevredenheid bij de meeste leerkrachten, directies en schoolbesturen, maar geen euforie: het werd *geen vrijdag de 13^{de}*, maar ook *geen witte vrijdag*. De tevredenheid is getemperd omdat men minder heil verwacht van de lichtjes aangepaste structuur dan een aantal beleidsmakers lieten uitschijnen. Velen vreesden ook terecht dat b.v. de hervorming van de opties in de eerste graad zal leiden tot een uitholling ervan en tot een chaotisch veelheidstype i.p.v. eenheidstype. De 5 uur optie in het eerste jaar is geen echte optie meer. Een aantal technische opties verdwijnen ten koste van de specifieke motivatie van tso/bsso-leerlingen. voorstelde.

De meeste praktijkmensen appreciëren ook niet dat beleidsmakers uitpakken met de zegeningen van doorgedreven differentiatie en remediëring. De concrete invulling van het curriculum voor de eerste graad en van de nieuwe eindtermen dreigt ook nog een heel moeilijke - en zelfs nivellerende operatie te worden. In het vorig nummer toonden we aan dat de meeste officiële rapporten/adviezen over de nieuwe eindtermen en leerplannen aansturen op ontscholing. We maken ons ook zorgen over de uitwerking van curriculumdossiers door de onderwijskoepels. Zo stuurt het ZILL-leerplanconcept van de katholieke koepel aan op verdere ontscholing. Ook het GO! opteert voor de 'zachte didactiek'. De datum van 1 september 2018 voor de invoering van de hervorming lijkt ons ook niet haalbaar.

We lezen verder: "Elk schoolbestuur bepaalt op basis van de nieuwe ordening in het kader van vrijheid van onderwijs zelf welk schoolconcept het uitwerkt". Dit wekt de indruk dat er totaal verschillende schoolconcepten mogelijk zijn en dat elke school b.v. de opties in de eerste graad naar

believen kan kiezen en invullen. De slechte ervaring met de geïmproviseerde invoering van de STEM-optie zou een waarschuwing moeten betekenen. Er komen volgens het akkoord geen financiële incentives (= financiële chantage) voor het oprichten van domeinscholen. Maar minister Crevits stelde wel terloops dat dit eventueel kon via een achterpoortje, via het project bestuurlijke optimalisering.

Het beklemtonen van de vrijheidsmarges voor de scholen, lokte bij *Lieven Boeve* al de volgende zorgwekkende reactie uit: "*Naargelang de beslissing van de raad van bestuur zal Katholiek Onderwijs Vlaanderen met haar schoolbesturen en directies overleggen hoe ze vanuit de vrijheid van onderwijs en organisatie, gebruik makend van de vrijheidsmarges binnen dit kader, een transparant, rationeel en kwaliteitsvol onderwijsaanbod kan doen.*" De koepels willen blijkbaar ook de vrijheid van de scholen beperken.

Veel onderwijzers betreuren ook dat de voorbije 15 jaar al te veel energie en centen verkwist werden met die herstructureringsplannen. De egalitaire hervormers verkeken zich al die tijd ook op vermeende knelpunten en zagen echte knelpunten als b.v. de niveaudaling over het hoofd. De hardliners en de onderwijskoepels werkten net als bij het VSO ook de polarisering in de hand. Ze ondermijnden met hun vermeende knelpunten tegelijk de waardering voor het onderwijs en ontmoedigden de veldwerkers. Hun uitspraken over de leerlingen die in de waterval terecht komen, tastten ook de waardering van tso/bsa aan. En dan zijn er ook nog mensen die betreuren dat de koepels de scholen wijsmaakten dat de brede eerste graad en de domeinscholen er zeker zouden komen, dat hun school hier al op vooruit liep ...

4 Inzet van Onderwijskrant en vele anderen loonde; eerherstel voor 1^{ste} graad

Al sinds de oprichting in 1977 bestrijdt Onderwijskrant de egalitaire onderwijsideologie, de milieutheoretische Bourdieu-ideologie. Vanaf 2002 ook vrij intens de structuurhervormingsplannen en de onterechte kritiek op de eerste graad en de onderwijsvormen.

Na het congres van de katholieke koepel van 8 mei 2012 leek volgens de meeste onderwijzers de kogel al door de kerk, maar niet volgens Onderwijskrant. Om de zgn. consensus van mei 2012 te counteren lanceerde Onderwijskrant op 7 mei 2012 een petitiecampagne, die in enkele maanden door

13.000 mensen werd ondertekend – en dit niettegenstaande de boycot en het feit dat velen niet durfden tekenen uit schrik voor sancties. Ook veel docenten, professoren, rectoren ... lieten weten dat uitstel van studiekeuze e.d. heel nefast zouden zijn voor het hoger & universitair onderwijs. Op die manier slaagden we er in het tij te keren.

In 2009-2010 verwoordden we al onze bezwaren in gesprekken met luisterbereide leden van de commissie onderwijs. We stelden al vlug veel begrip vast bij *Boudewijn Bouckaert* (LDD), bij *N-VA-commissieleden*, bij *Ann Brusseel* (Open VLD) en bij het Vlaams Belang. We kregen geen rechtstreekse toegang tot andere partijen. We merkten wel dat b.v. ook *Jos De Meyer* (CD&V) geen heil verwachtte van een big bang. Zo slaagden we er ook in om als *Onderwijskrant* gehoord te worden op een hoorzitting.

Minister Crevits gaf in het parlementair debat toe dat in 2012 al uit een Knack-enquête bleek dat 80% tegenstander was van radicale structuurhervormingen. *Lieven Boeve* en andere *misnoegden* wekten dus ten onrechte de indruk dat het bijna uitsluitend door toedoen van de N-VA was dat hun hervormingsplannen sneuvelen. De koepelkopstukken stonden zelf niet open voor dialoog. Tegenstanders van hun hervormingsplannen kregen nooit het woord op studiedagen en werden al vlug in de ban van de koepel geslagen.

We proberen al sinds het plan-Monard van 2009 duidelijk te maken dat de hervormingsplannen gebaseerd zijn op vermeende knelpunten. We betreurden dat ook de VLOR in zijn adviezen die knelpunten voor waar overnam. Sinds 1991 protesteren we al tegen de vele kwakkels die verkondigd worden over onze prima 1ste graad. Een aantal beleidsmakers en minister-president *Geert Bourgeois*, stellen nu openlijk dat ons onderwijs goed presteert en ook met zijn beperkte schooluitval beter presteert dan in landen met uitgestelde studiekeuze. Het is tijd voor een officieel eerherstel voor ons s.o.; en in het bijzonder voor onze sinds 1991 belaagde eerste graad en zijn lerarenregenten.

Hopelijk komt er nu ook een einde aan 50 jaar verspilling van enorm veel energie en geld aan de egalitaire structuurhervorming ten koste ook van de kwaliteit van het s.o. De structuurhervormers pleiten ook steeds voor de nefaste 'zachte didactiek'. De preoccupatie met de structuur van het s.o. remde vooral ook de optimalisering van basis- en buitengewoon onderwijs af.

Reacties van directies, rector Rik Torfs, leerkrachten op hervormingsakkoord secundair onderwijs van 13 januari 2017

Deel 1: reacties van directies en van rector Torfs & andere academici

1 Rector Torfs en universiteiten vreesden voor niveaudaling en nivellering

Torfs in Belang van Limburg 18 januari: "Waar men altijd moet voor opletten bij hervormingen van het onderwijs is dat de kwaliteit voorop staat. Democratisering mag nooit ten koste gaan van kwaliteit. In Wallonië hebben ze omwille van ideologische redenen gekozen voor een verregaande gelijkshakeling van alle leerlingen, met als gevolg dat hun onderwijs nu achterop hinkt. Ik ben tevreden dat de Vlaamse Regering niet in die val is getrapt, zegt rector Rik Torfs van de KU Leuven. Hij is dan ook best te spreken over de hervorming van het s.o. zoals die door de Vlaamse Regering was beslist." Ook de ere-rector van UGent is best tevreden - ook over het feit dat het Latijn gered is.

Ere-rector André Oosterlinck publiceerde al op 21 juni 2012 een scherp opiniestuk in 'De Morgen', met als titel 'De onnodige, ongevraagde, onzalige en dure onderwijshervorming van Pascal Smet.' Oosterlinck maakte zich niet enkel grote zorgen over de gevolgen van een gemeenschappelijke en nivellerende eerste graad, maar evenzeer over de afschaffing van het aso – vooral ook voor het universitair vervolgonderwijs – en over de nefaste gevolgen voor het tso/bsso. Hij maakte zich nog het meest zorgen omdat de hervormers een breed debat niet meer noodzakelijk vonden en er van uitgingen dat er voldoende draagvlak bestond.

2 Reactie van 37 Brugse directieleden

Het Nieuwsblad, 16 januari: "Enkele dagen voor het akkoord ondertekenden 37 directieleden van twee Brugse scholengemeenschappen en 2 voorzitters nog een open brief naar Lieven Boeve. In de brief: een oproep om toch niet te blijven hameren op het plan van een brede eerste graad. "Onze ervaring spreekt een uitstel van studiekeuze tegen", schrijven de mensen van de scholengemeenschappen Sint-Donaas en Sint-Maarten.

"Wij begrijpen ook niet waarom de koepel mordicus vasthoudt aan een indeling van de studierichtingen in vijf domeinen." Dat de hervorming niet verder gaat, vinden de ondertekenaars dan ook een goede

zaak. "Het gekozen systeem zit volgens mij logisch in elkaar", zegt voorzitter Frank Demuynck van scholengemeenschap Sint-Donaas. "De Guimardstraat wou vooral ook aso, tso en bso afschaffen en een brede eerste graad, maar dat zou bij ons niet evident zijn." (Noot: ook al in 2010 namen 4 grote West-Vlaamse scholengemeenschappen afstand van de hervormingsplannen van Monard en Smet.)

Maar het blijft niet bij alleen die Brugse briefschrijvers. "Voor het aso zie ik niet de nood aan een dringende verandering", zegt ook Christophe Brabant, directeur van het Sint-Barbaracollege in Gent.

3 Tevreden reacties van VTI-directeurs

Jos Loridan, directeur Vrij VTI-Brugge: "Dit is niet de revolutie waar sommigen op hoopten, en dat is ook goed. Er is te veel goeds in ons onderwijs om alles op de schop te nemen. Enkele minder zinvolle op-ties worden geschrapt, maar er blijft speelruimte voor leerlingen die wél al weten wat ze willen. Geen eenheidsworst." Loridan verwoordde ook al een paar jaren geleden dat het tso/bsso het meest de dupe zou zijn van de hervorming.

Rik Desmet, Directeur VTI -Waregem: "Ik zie positieve punten voor technisch onderwijs. Zo is de positionering van technologische wetenschappen en engineering in de finaliteit doorstroom naast alle ASO-richtingen meer dan terecht. Eindelijk de plaats die het verdient! Slaagcijfers van onze oudleerlingen in het hoger onderwijs bewijzen dit.

Binnen het studiedomein STEM is de positionering van STEM, zeker voor de scholen voor Wetenschap en Techniek een heikel punt. STEM koppelen in de 1ste, 2de en 3de graad aan TSO/BSO is de logica zelf, en dit is in deze matrix gebeurd. Hoe ziet men anders de "T" en "E" uit STEM in de praktijk te realiseren in een algemene setting?"

Directeur Schippersschool - Wetteren: "De radicale hervormingen zouden het technisch onderwijs volledig ontwricht hebben."

Inka Deloddere, directeur Leiepoort Deinze (tso en bso) is ook wel tevreden. Hij stelt: "De keuze ligt bij de scholen of er iets verandert. Het doet denken aan het experiment met het vernieuwd secundair onderwijs van weleer. Sommige scholen gingen erin mee. Na enkele jaren was het afgeschaft."

4 Enkele Directies GO! Ontevreden

Karin Heremans (Koninklijk Atheneum A'werpen) drukte in DS van 16 januari haar teleurstelling uit. "Als toenmalige proeftuin voelen we ons in de steek gelaten. 'Wij in het Atheneum hebben al een brede eerste graad. ... Latijn valt er wel buiten omdat we niet wisten wat de toekomst zou brengen voor dit vak.

De regering kiest voor *early tracking* terwijl alle onderzoeken aantonen dat leerlingen beter wat later kiezen." (Zie ook tegengestelde studies op pagina 29-30). De tegenstanders zijn volgens Heremans "conservatieven uit onwil om te begrijpen dat de samenleving veranderd is." En verder: "Wij hebben al een domein 'economie' zonder schotten tussen aso, tso en bso. Het voordeel van deze hervorming is dat ze veel vrijheid laat."

Marie Vanaudenhove (Atheneum Tessenderlo): "Jammer dat de schotten blijven bestaan. Ik moet nog elke dag opboksen tegen de negatieve perceptie die bestaat over het tso en bso wanneer we een advies moeten geven aan jongeren om zich te heroriënteren."

Patrick De Clercq, lid Commissie Monard, directeur Atheneum, Etterbeek: "Dit is niet waar de onderwijswereld op zat te wachten. Waarom moderniseren als hervorming noodzakelijk is? Honderden scholen die hun eigen agenda kunnen realiseren. Dit wekt profilering en concurrentie in de hand."

5 Koen Seynaeve, coördinerend directeur Sint-Donaas, Brugge

De Brugse regio met zijn sterk geprofileerde scholen, is heel tevreden met het bereikte akkoord. De studiekeuze kan maar moet niet voor iedereen uitgesteld worden. Aan de rechterkant en de linkerkant van het continuüm kunnen de leerlingen reeds kiezen op de leeftijd van 12 jaar. Een leerling kan als 12-jarige ook een optie kiezen zonder zich vast te zetten voor zes jaar s.o. Onderwijs, behalve voor Latijn.

Er zijn keuzemomenten bij de aanvang van het derde en vijfde jaar, én men kan 'zalmen'. De hiërarchische perceptie kan minstens verzacht worden, niet door een brede eerste graad maar door sterke TSO-richtingen resoluut in het perspectief doorstroming te plaatsen (cf. Industriële- en Techniek - Wetenschappen).

6 Franky Hungenaert, Scholengemeenschap H & R Maaseik

De 'Grote Onderwijshervorming' heeft een politiek parcours moeten doorlopen waarin iedereen zich moet kunnen terugvinden. Maar goed: wat hebben we? Een pakket studierichtingen dat gereduceerd wordt maar waarbij niet aan de inhoud zelf wordt geraakt. Een eerste graad die een duidelijkere identiteit krijgt. Dat is allemaal niet verkeerd al wordt het profiel van een studierichting in de eerste plaats bepaald door de leerlingen die ervoor kiezen. En die keuze wordt vaak bepaald door elementen die weinig of zelfs helemaal niets met de inhoud van de studierichting te maken hebben: de reputatie van de school die de studierichting aanbiedt, de onderwijsvorm, de vrienden ...

Door dit regeerakkoord blijven de onderwijsvormen kso en tso bestaan en het is de vraag of de gelijkwaardigheid er in de maatschappelijke perceptie zal komen. Scholen kunnen blijven kiezen wat ze nu aanbieden waardoor de kans dat er fundamenteel iets zal veranderen, finaal heel klein wordt. En toch biedt deze hervorming kansen: laten we positief blijven en die als onderwijzers ten volle benutten in het belang van de leerling. Want de leerling: hij blijft de alfa en de omega van dit hele (en bonte) Vlaamse onderwijslandschap.

7 Getuigenis van vier aso-scholen in DS-Weekblad 21 januari

Directies zijn tevreden dat de radicale structuurhervorming er niet komt.

**Sint-Michiels Brasschaat*. Directeur *Patrick De Bruyn*: "Voor een typische aso-school als de onze zou het ploeteren geweest zijn, als we hadden moeten omschakelen naar een volledige domeinschool – ook financieel en infrastructureel. ... Wordt in het debat over die brede eerste graad en *early tracking* niet wat snel vergeten hoezeer zo'n kind nu al gecoacht wordt, in het zesde leerjaar, én door ons?"

**Sint-Jozef - Klein Seminarie - Sint-Niklaas* "Elitair? We hebben 72 leerlingen in Okan-klasjes. In de eerste klasjes van het basisonderwijs is zowat de helft van allochtone afkomst, over zes jaar is dat de instroom van het secundair. Directeur *Van Royen* is opgelucht dat er een akkoord is, en dat het niet verstrekkend is. Dat gepalaver over structuren: goed bedoeld, maar het gaat voorbij aan het feit dat

goede en gemotiveerde leerkrachten de cruciale schakel zijn. En hun veerkracht om telkens weer vernieuwingen te slikken, is niet onbeperkt.”

**Koen Seynaeve, directeur Sint-Lodewijkscollege Brugge:* “Het geheel was te sterk geïnspireerd door een drang naar sociale hervormingen. Ik had ook zware bedenkingen bij wat de koepels voorstelden. Het compromis laat mij als directeur ruimte om eigen keuzes te maken. Je kan een discussie kleuren door de terminologie die je gebruikt. Ik spreek liever van *heroriëntering volgens kunnen* dan van een *watervalsysteem*.”

**Sint-Lieven, Gent:* De hervormingsvoorstellen staken volgens goede bedoelingen, vindt *directeur Romijn*, maar het was een monster geworden met te veel tentakels. ...Hij verzet zich met klem tegen het idee dat colleges zoals het zijne behoudend en defensief zouden zijn. Je moet de innovatie spontaan laten groeien. Als het via koepels, studiediensten en decreten wordt opgelegd, ieder jaar iets nieuws, dan sla je leerkrachten murw.

8 Philip Brinckman, directieteam Sint-Jozefcollege, Turnhout (in De Tijd)

Er komen geen aardverschuivingen en dat is een goede zaak. Ons onderwijs ligt immers níet op apegapen. Ons onderwijs is nog steeds kwaliteitsvol. We mogen nog steeds met trots vergelijken met de ons omringende landen - zelfs met Finland. De OESO (PISA) rekent ons onderwijs nog altijd tot de top. En 92,7 procent van de leerlingen studeert ook af met een getuigschrift of diploma. We hebben een grote groep veerkrachtige leerlingen uit een lager sociaal milieu die een topscore behalen.

Structurele veranderingen in het onderwijssysteem verliezen hun relevantie als ze er uiteindelijk niet in slagen de intenties van de leerlingen, van de ouders en van de leerkrachten te veranderen. Daarom zijn er vooral chirurgische maatregelen nodig, aangepast aan de context en de betrokken leerlingen. Een centrumschool heeft andere noden dan een plattelandsschool. Scholen krijgen nu ruimte voor eigen invulling.

9 Jan Duden, oud-directeur & bestuurder Sint-Ritacollege Kontich

“Minister Crevits luisterde eerder naar de mensen die het onderwijs moeten waarmaken dan naar kamergeleerden aan de uniefs en bonzen van

onderwijskoepels. Nu nog het M-decreet afschaffen, en meer middelen geven aan het kleuteronderwijs, aan het buitengewoon onderwijs en aan het taalonderwijs voor allochtonen. Ons onderwijs is goed, laat de onderwijsmensen rustig hun werk doen.”

Deel 2 : Reacties van leraars over hervormingsakkoord

1 Werner Govaerts

Mijn grootste tevredenheid over de beperkte bijsturing betreft het feit dat men de onzalige idee heeft opgegeven dat men ook de ASO-studierichtingen zou kunnen onderbrengen in een matrix van beroepsgerichte studiedomeinen. Het ASO is nu *'domeinoverschrijdend'* geworden, wat beter overeenstemt met de eigenheid van het ASO, namelijk dat hier een 'algemene vorming' wordt aangeboden.

2 Philippe Clerick (Blog)

De redelijken hebben het gehaald. “*Het is een akkoord,*” zei Crevits, “*dat zeker niet de grote revolutie is. De goeie dingen, die behouden we.*” Crevits keerde zich verder in ronde woorden tegen de *eenheidsworst* in het eerste en tweede middelbaar. “*Daar hebben we nooit voor gestaan,*” zei ze, “*dat willen we helemaal niet.*” Ook dat hoor ik graag. Even belangrijk is dat de verplichte herstructurering in matrix-scholen wordt verlaten. Bureaucratische sectormensen hebben jaren gewerkt om een mooie matrix op te zetten, die het theoretische aso, het praktische bso en het gemengde tso zou vervangen.

De matrix van de onderwijskoepels had vooral veel nadelen. De directeurs en directrices van horecascholen, sportscholen en tuinbouwscholen schrokken zich een ongeluk toen ze zagen dat er voor hun scholen geen plaats was in de matrix. Het grootste nadeel was dat het aso in die 'domeinen' eigenlijk niets te zoeken had.

Het aso in de vakjes van de matrix wringen, was volstrekt tegennatuurlijk. Het aso is immers, zoals de naam zegt, een algemeen onderwijs, dat voorbereidt op alle mogelijke richtingen van hoger onderwijs, en niet alleen op de richtingen binnen één 'belangstellingsdomein'. Wie uit het aso komt, en voldoende aanleg en motivatie heeft, moet in alle richtingen terecht kunnen. Die aso-leerlingen hebben in de tweede en de derde graad doorgaans

een studierichting gekozen zonder daarbij te denken aan een welbepaald beroep dat ze later willen uitvoeren. Ze wilden juist alle mogelijkheden openhouden. Vaak weten ze in het laatste jaar nog niet wat ze willen studeren. “

3 Vic De Donder in DS: nodeloos debat; differentiatie-illusies, school herwaarderen!

“Dat alle onderwijsvormen overeind blijven, stemt mij zeer tevreden. Maar daar stopt de euforie. Net zoals haar voorgangers heeft onderwijsminister Hilde Crevits, en samen met haar zowat het hele Vlaams Parlement, zich kinderlijk laten vangen door aan de structuren te morrelen. Daarbij vertrekken ze vanuit het verkeerde idee dat het al dan niet slagen van leerlingen en het behalen van een diploma vooral het gevolg zijn van structuren ...

De discussie over vroeg of laat kiezen is té zwart-wit. Uit mijn jarenlange praktijkervaring in alle onderwijsvormen blijkt dat er 12- tot 14-jarige jongeren zijn die snel een juiste keuze kunnen maken, maar dat er ook leerlingen zijn die op hun 16de nog altijd niet weten waar hun interesses liggen. Daarom is de huidige getrapte invulling van de drie graden een goed compromis. Het is ook onverantwoord om leerlingen tegen hun zin in een algemene vorming te houden. Dat staat haaks op de noodzaak om het arbeidsmarktgericht onderwijs op te waarderen. ...

Alleen pedagogische maatregelen kunnen het hele onderwijs omhoogtillen. Daarbij de twee meest versleten en onrealistisch begrippen – ‘differentiatie’ en ‘onderwijs op maat’ – oprakelen, zoals Vlaams Parlementslid *Kathleen Helsen* (CD&V) in De zevende dag deed, dient nergens toe. Deze begrippen gaan al mee sinds het vso in de jaren 70 en bleven door onuitvoerbaarheid decennia roemloos steken in pure theorie.

Minister Crevits en de Vlaamse Parlementsleden stoppen beter al hun energie in kwaliteitsvolle, -vakgerichte eindtermen, met een evenwicht tussen kennis en vaardigheden. Zo moeten er nieuwe, even kwaliteitsvolle, leerplannen worden geschreven, die voor ‘alle’ netten gelden. De school moet als unieke ‘leer- en werkplek’ worden geherwaardeerd, vanuit de visie dat jongeren tijdelijk uit de samenleving treden om intensief en vakgericht een basisvorming te krijgen..”

5 Johan Goris, leraar BSO

De overgrote meerderheid van mijn naaste collega's in het beroepsonderwijs kunnen je zeggen dat onze leerlingen mits een positieve attitude niet veel problemen zullen ondervinden om een getuigschrift of diploma te behalen. Als ik via de media verneem dat een aanzienlijke groep van de uitstroom in het bso ongekwalificeerd de school verlaat, kan ik enkel maar hoofdschuddend en met een flinke zucht besluiten: waarom dit steeds poneren als de schuld van het onderwijssysteem? Alsof het attitudeprobleem van een aantal leerlingen zal verdwijnen als we er via kunstmatige ingrepen (topdown) voor zorgen dat de uitstroom van ongekwalificeerde leerlingen sterk zal afnemen of verdwijnen.

6 Wilfried Rosiers, Neeroeteren

Ik was 31 jaar leraar in het buso, type 1-opleidingsvorm 3. Ik ben gelukkig dat het b.o. een aparte entiteit blijft en niet opgaat in het gewone onderwijs. Uit ervaring mag ik zeggen dat dankzij het buso (kleine klassen) vele jongeren hun beroep kunnen uitoefenen en uitgroeiden tot prima vaklui. In een gewone beroepsschool liepen zij verloren.

7 Michel Berger (in: De Bron)

De eigenlijke reden (voor structuurhervorming) is puur ideologisch. Een product van een foute analyse van mens en wereld, die wat boven is naar beneden wil halen (*de 'elite' moet afgevoerd want "de kloof is nog nooit zo groot geweest", het is nu eenmaal de schuld van degene die voorop is dat er anderen achterop komen*). De enorme druk die telkens op onderwijshervorming werd gezet, is enkel te verklaren door één verschijnsel: de visie op mens en wereld die alleen maar tekort en slachtofferschap erkent en desnoods, om relevant te blijven, promoot. ... Evolutie, geen revolutie!

Bijlage: Opinie van prof. Wouter Duyck e.a. : tevredenheid over behoud Latijn en Grieks

Leve de Grieken en Romeinen, De Morgen, 16 jan.
“Cruciaal is dat de klassieke talen Latijn en Grieks verankerd blijven. Ze garanderen een brede basisvorming en bereiden uitstekend voor op het hoger onderwijs.”

Ondertekend door prof. Grieks *Mark Janse*, ere-rector *Paul Van Cauwenberge*, *J.M. Van der Hoeven*, vice-president *Arcelor-Mittal*, *Eric Mortier*, afgevaardigd bestuurder UZ Gent.

Redactiesecretariaat

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

*www.onderwijskrant.be: al **400.000**
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, Raf
Feys, Ignace Geurts, Noël Gybels,
Pieter Van Biervliet, Hilde Van
Iseghem, Danny Wyffels

Hoofdredacteur: Raf Feys

raf.feys@telenet.be; 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrijvingen van - en kritische reflecties over onderwijs en onderwijsvernieuwing. Bepaalde bijdragen zijn wetenschappelijk gestoffeerd; andere zijn een directe neerslag of weergave van opvattingen en ervaringen. Onderwijskrant wordt gemaakt met medewerking van praktijkmensen en van mensen uit de lerarenopleiding. Onderwijskrant is een onderwijs-tijdschrift met redactieleden uit de drie onderwijsnetten.
Onderwijskrantstreeft 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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Januari-februari-maart 2017 – € 6,00

*Beste wensen voor 2017, grote zorgen omtrent toekomst Vlaams onderwijs	2
*M-decreet:verontrustende decembermaand: pleidooien voor radicaal inclusief & verzet	5
*Katholieke Onderwijskoepel: inclusie-school voor alle leerlingen - kritiek vanwege leerkrachten, directies... 12 onderwijsvakbonden en ouders	12
*Inclusie-standpunten van lerarenvakbonden COC en COV - eind december 2016:	19
*Vlaamse 15-jarigen sterk in PISA & sterker dan in landen met uitgestelde studiekeuze	23
*Leerlingen 4de leerjaar behaalden eens te meer topscore TIMSS-Wiskunde	31
*Over scores allochtone leerlingen in PISA-& TIMSS-2015 en taal-strijd over (taal)problemen van allochtone lln.	36
*Vlaamse onderwijzers & regenten scoren sinds 1995 beter voor TIMSS en PISA dan universitair opgeleide	42
*Structuurhervorming secundair onderwijs: ontwrichting & nivellering voorkomen	45
*Reacties van directies, rector Rik Torfs & leerkrachten op hervormingsakkoord s.o.	48



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!