

185

Dirk Van Damme: "hadden beleidsverantwoordelijken maar geluisterd naar leerkrachten, Onderwijskrant dan hadden we veel ontsporingen kunnen voorkomen"



- *Europees comité voor Sociale Rechten, GRIP ... Vlaams onderwijs te weinig inclusief Hardliners :inclusief onderwijs vereist afschaffing b.o. maar ook van gewoon onderwijs
- *PANO-reportage 'het basisonderwijs kraakt' - 28 maart en recente kritiek op M-decreet en ondersteuningsnetwerken
- *Failliet Inclusief onderwijs in Nederland : alarmerende berichten
- *Beter leren lezen in Vlaanderen : oorzaken niveaudaling en vergelijking met Nederland
- *Een jaar overslaan komt veel minder voor dan een jaar overzitten. Toch kan het heel zinvol zijn
- *Dirk Van Damme (OESO) kritisch over competentiegericht denken op KULAK-lezing 21 maart te Kortrijk
- *Zorgen in commissie onderwijs 22 maart & elders over opstelling eindtermen: nefaste clustering van vakken, verwaarlozing van taalkennis, te krappe timing
- *Onze kritiek op beleidsverklaring 2004 van duo Vandenbroucke Van Damme: relevanter dan ooit. 14 jaar later bevestigen Dirk Van Damme e.a. ons gelijk.
- *Kroniek van voorspelbaar politiek debat en steekspel over terugschroeven van M-decreet: van 30 maart tot 12 april e.v.
- *Kritiek op diversiteitsbarometer Unia over kansenongelijkheid onderwijs
- *Valkuilen leerplan wereldoriëntatie-1998 & modieuze werkvorm W.O.

Europees comité voor Sociale Rechten, GRIP ... Vlaams onderwijs te weinig inclusief

Hardliners: inclusief onderwijs vereist niet enkel afschaffing buitengewoon onderwijs maar ook van gewoon onderwijs met zijn jaarklassen, leerplannen, instructie ... = ontscholing

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Inleiding: M-decreet dringend bijwerken, VN-verdrag herzien

De voorbije maanden was er weer veel te doen omtrent de nefaste gevolgen van het M-decreet. Het ging o.a. over de grote problemen met de ondersteuningsnetwerken en de ontwrichting van het (buiten-)gewoon onderwijs. Er werd de voorbije maanden ook gepleit voor de bijsturing van het M-decreet en zelfs voor de herziening van het VN-verdrag. Ook in Nederland noteerden we alarmerende berichten over het failliet van passend/inclusief onderwijs (zie aparte bijdrage). Op onze blog *Onderwijskrant Vlaanderen* namen we gelijkaardige berichten op over inclusief onderwijs in Duitsland.

Dirk Van Damme (OESO) gaf onlangs als ex-kabinetschef van minister *Frank Vandenbroucke* grif toe dat de beleidsverantwoordelijken zich destijds vergist hebben. Hij stelde: "*De M-decreet hervorming werd gedictieerd door een dogmatisch inclusieconcept, niet door keuze voor deskundigheid en voor het belang van het kind.*" Ook in de beleidsverklaring 2004 van het duo Vandenbroucke-Van Damme werd gepleit voor een soort M-decreet. Intussen is het kwaad geschied.

Prof. Wouter Duyck (psycholoog Ugent) poneerde: "*We moeten dringend het M-decreet herzien. Vanuit een goedbedoeld maar naïef egalitarisme ontzegt het M-decreet vooral de kwetsbare kinderen de verdiende zorg en expertise. Het heeft tegelijk veel negatieve impact ook voor alle andere kinderen.*" Een *ERIC-publicatie* die de belangrijkste kritieken van wetenschappers op inclusief onderwijs op een rijtje plaatste, concludeerde: "*De inclusiebeweging heeft ook een verregaand destructief effect op het gewoon onderwijs.*"

Op 30 maart lazen we in de kranten: '*Vlaams onderwijs moet inclusiever volgens Europees comité voor Sociale Rechten*', volgens GRIP en andere hardliners. Nadat we in de PANO-reportage van 28 maart geconfronteerd werden met het feit dat de toename van de probleemleerlingen tot een ontwrichting van het gewoon onderwijs leidt, vernamen we een paar dagen later dat ons onderwijs nog niet inclusief genoeg is.

Ook volgens DS-journaliste Inge Ghijs in *De Standaard* gaat de invoering van inclusief onderwijs '*tergend traag*'. In een Nederlands rapport van het *College voor rechten van de mens* van december 2017 wordt eveneens gesteld dat het Nederlands onderwijs inclusiever moet & dat er veel problemen zijn met het zgn. 'passend onderwijs' (zie pagina 13).

Eens te meer sturen de inclusie-hardliners, GRIP ... niet enkel aan op de afschaffing van het buitengewoon onderwijs, maar ook van het gewoon onderwijs met zijn jaarklassen, leerplannen, instructie ... In de PANO-uitzending van 28 maart j.l. pleitte ook *prof. Martin Valcke* (UGent) voor het radicaal doorbreken van de klassieke schoolgrammatica en het jaarklassenprincipe. Gezien de feitelijke toestand van grote diversiteit is er volgens Valcke maar één oplossing: radicaal afstand doen van de basisgrammatica van het 'klassiek' onderwijs: geen jaarklassen, jaarleerplannen en groepsinstructie; maar sterk geïndividualiseerd onderwijs: voor elk kind a.h.w. een passend potje koken. Totale ontscholing! In deze bijdrage bekijken we vooral de pleidooien van de VN/Unesco en inclusie-hardliners voor de ontscholing van het gewoon onderwijs.

2 Europees comité voor Sociale Rechten/GRIP: Vlaams onderwijs te weinig inclusief

2.1 Vlaams onderwijs te weinig inclusief

Op 30 maart publiceerde *Veerle Beel* in *De Standaard* de bijdrage *Vlaams onderwijs moet inclusiever. Vlaanderen krijgt een ferme tik op de vingers omdat het geen inclusief onderwijs aanbiedt voor alle kinderen. Het M-decreet voldoet niet. De Vlaamse Gemeenschap ontzegt nog te veel kinderen de toegang tot gewoon onderwijs. Het M-decreet heeft daar te weinig aan veranderd. Er worden wel stappen in de richting van meer inclusief onderwijs gezet, maar er ontbreekt een coherent actieplan. Dat zegt het Europees comité voor Sociale Rechten in een nieuw rapport.*

Het rapport biedt een antwoord op de klacht die de Europese ngo-Visibility samen met de mensenrechtenorganisatie GRIP (*Gelijke Rechten voor iedere Persoon met een Handicap*) in 2014 heeft ingediend. Dat was nog voor het M-decreet van

kracht werd, maar het comité heeft het decreet in zijn beoordeling meegenomen. Het *M-decreet* blijft uitgaan van twee aparte schoolsystemen. Dat vindt het comité niet goed. Ook in februari vorig jaar gingen er nog altijd 46.708 leerlingen met een beperking naar het buitengewoon onderwijs, onder wie 26.607 naar het buitengewoon basisonderwijs. Vooral kinderen met een verstandelijke beperking blijken maar zelden door te stromen naar het gewoon onderwijs. Als zij het lescurriculum van de andere kinderen niet kunnen volgen, worden ze vaak geweigerd, omdat scholen dan kunnen inroepen dat de gevraagde aanpassingen 'onredelijk' zijn.

De Vlaamse overheid voorziet ook niet in genoeg middelen om gewone scholen te steunen bij inclusief onderwijs, stelt het comité, al voerde Vlaanderen aan dat de middelen zullen volgen als er meer leerlingen naar het gewoon onderwijs doorstromen. Ook is er volgens het *Europees comité voor Sociale Rechten*, dat deel uitmaakt van de Raad van Europa, voor ouders amper verweer mogelijk tegen een weigering tot inschrijving. Er zijn geen gevolgen voor scholen die weigeren.

'De tekst is niet bindend voor de Vlaamse overheid, maar hij is wel belangrijk', zegt onderzoekster en juriste Annelies D'Espallier. *'Er ontstaat stilaan een massa' van arresten en vonnissen, ook uit eigen land, die duidelijk aangeven dat er maar één richting is: het onderwijs moet volledig inclusief worden. Bovendien kunnen Vlaamse ouders van wie het kind geweigerd wordt op een gewone school, hiermee ook een rechtszaak in eigen land aanspannen, om de Vlaamse Gemeenschap in gebreke te stellen. Dit maakt hun klacht sterker.'*

In PANO was op 28 maart te zien hoe leerkrachten nu al kreunen onder de last van zoveel diversiteit en zorgnoden in een klasgroep. *'De vraag van leerkrachten naar meer ondersteuning is, meestal toch, terecht'*, zegt Patrick Vandelanotte van GRIP. *'Wij dringen daar ook op aan. Om kwalitatief inclusief onderwijs waar te maken, is meer ondersteuning nodig, ook meer dan nu is voorzien in het nieuwe ondersteuningsmodel.'* GRIP vertolkt naar eigen zeggen de stem van de ouders van kinderen met een handicap, maar houdt geen rekening met de vele ouders die buitengewoon onderwijs voor hun kind verkiezen.

2.2 Crevits: scholen zullen wel jaar na jaar inclusiever worden, beroepsprocedure

Crevits: *'We kiezen voor een geleidelijke aanpak. Met het M-decreet zullen gewone scholen wel langzaamaan inclusiever worden'*. Dat betekent dus ook dat het aantal inclusieleerlingen de volgende jaren nog gevoelig zal toenemen - en als gevolg daarvan ook de ontwrichting van het gewoon en buitengewoon onderwijs.

Op de kritiek inzake investeringen reageert Crevits: *'We hebben in 2014 het M-decreet ingevoerd en onlangs hebben we meer investeringen vastgelegd: per jaar gaat het om 15 miljoen euro extra voor leerlingen met een verstandelijke beperking en gedragsproblemen. Dankzij dat geld krijgen vandaag meer kinderen met specifieke leerbehoeften extra ondersteuning in het gewoon onderwijs. Werken aan meer inclusief onderwijs blijft dus ons doel.'*

Crevits staat ook open voor de invoering van een beroepsprocedure voor ouders wier kinderen de toegang tot het gewone onderwijs wordt geweigerd. *'Ik ben bereid in te gaan op de vraag om een beroepsprocedure te installeren, die kan worden opgestart wanneer de bemiddeling bij de Vlaamse Bemiddelingscommissie niet tot resultaten leidt'*.

2.3 Wim van den Broeck: dubbelzinnig beleid

Prof. Wim Van den Broeck repliceerde: *"Het huidige beleid is dubbelzinnig: enerzijds buitengewoon onderwijs laten bestaan, maar tegelijk wel pleiten voor steeds meer inclusie (zie reactie van minister Crevits in 2.2)." Nee, het doel moet zijn: elke leerling naar school laten gaan waar ontwikkelingskansen optimaal zijn. Dus enerzijds geen druk zetten, naar anderzijds meer inclusie.*

Verder lijkt de titel te suggereren dat de EU iets over onderwijs te zeggen heeft. Dit is niet zo. In de tekst wordt duidelijk dat het een comité van raad van Europa is zonder macht.

Ook al loopt er van alles mis met de toepassing van het M-decreet, Vlaanderen schendt het recht op inclusief onderwijs niet! Het probleem met inclusief onderwijs is dat men het niet ziet als een praktische kwestie, maar wel als een moreel summum. De mens ondergeschikt maken aan een idee loopt altijd verkeerd af. Belang van kind centraal stellen lijkt me ethisch sterker. "

2.4 Reactie N-VA-politici: M-decreet bijwerken; VN-verdrag herzien!

“Politiek correct inclusiedogma maakt slachtoffers”, aldus Peter De Roover. “Vlaams onderwijs moet inclusiever, vindt een instantie van de Raad van Europa. Volgens journaliste Inge Ghijs in De Standaard gaat het “tergend traag” en daarbij heeft ze het over de daling van het aantal kinderen in het buitengewoon onderwijs. ‘Tegen dit tempo zijn we er binnen twintig jaar nog niet.’ Is de maatstaf echt: hoe minder kinderen in het buitengewoon onderwijs, hoe beter? In diezelfde krant schrijft een moeder: “Na veel twijfelen, tranen en goed afwegen hebben we op haar vier jaar de overstap gemaakt naar het buitengewoon onderwijs. Het was het mooiste geschenk dat we ons dochter konden geven.”

Inge Ghijs’ pleidooi voor als maar meer inclusie raakt dan weer verstrikt. ‘Want het ene kind is artistiek begaafd, maar kan slecht rekenen. Het andere kind is een rekenwonder, maar kan niet mee met taal. Er zijn vluchtelingenkinderen die slecht Nederlands spreken of kampen met traumatische ervaringen. Het ene kind komt uit een gezin met een alcoholprobleem, een ander heeft de echtscheiding nog niet goed verwerkt. De ene is minder begaafd, de andere hoogbegaafd. Het ene kind is autistisch, het andere heeft dyslexie.’ En dan komt haar besluit: ‘Les op maat, in zijn meest doorgedreven vorm, zal ieder kind ten goede komen.’

Wel precies die grote verscheidenheid houdt bizar genoeg een overtuigend pleidooi in tegen te ver doorgedreven inclusie in het onderwijs en voor een sterk uitgebouwd buitengewoon onderwijs.” De Roover besluit: “Moeten we dan niet gewoon dat VN-Verdrag waarop de inclusiefundamentalisten zich baseren herzien. In het belang van al die kinderen die nu slachtoffer dreigen te worden van politiek correcte dogma’s.”

Ook Koen Daniëls (N-VA) stelde: *“Differentiatie is goed, maar er is een einde aan wat een leerkracht kan inzake differentiatie. Het is de spagaat tussen alle leerlingen die hen onderuit haalt. Daarom moeten we het M-decreet bijsturen.”* We merken dat ook bepaalde leden van de commissie onderwijs inzien dat het M-decreet dringend bijgestuurd moet worden. Maar Crevits en Co zijn daartoe nog niet bereid.

3 Radicale inclusie vereist opdoeken klassiek onderwijs, jaarklassen e.d.

Inclusie-hardliners sturen aan op het grotendeels afstand doen van de gangbare schoolgrammatica - als voorwaarde voor het kunnen welslagen van radicaal inclusief onderwijs.

Volgens het Unesco-rapport *‘Policy Guidelines on Inclusion in Education’* van 2009 vereist inclusief onderwijs niet enkel het afschaffen van het b.o; maar ook een omwenteling in het gewoon onderwijs: het vervangen van jaarklassen & van ermee verbonden gemeenschappelijke leerplannen en van moeilijke ‘academische’ leerinhouden ... door een flexibel curriculum, leerling- en individu-gecentreerd onderwijs, doorgedreven differentiatie, flexibele werkvormen, informeel leren...

Ook volgens prof. Geert Van Hove (UGent), hét Vlaams boegbeeld van inclusief onderwijs, vereist inclusief onderwijs een totale omwenteling: *“Inclusie gaat niet om het toevoegen van iets bij een onveranderbaar geheel, maar over een totaal herdenken van het schoolgebeuren, om ecologische aanpassing van curriculum, didactiek en instructie* *“(Inclusief onderwijs, Impuls, maart 2005). Niet enkel het buitengewoon onderwijs moet afgeschaft worden, maar ook het klassiek onderwijs met zijn jaarklassen, eindtermen voor alle leerlingen, groepsinstructie e.d. – cf. ook prof. Valcke in PANO-reportage.*

Ook volgens de VLOR-platformtekst van 2005 staat inclusief onderwijs haaks op het huidige *“leerstofgerichte en meritocratische karakter van het onderwijssysteem. Het onderwijs moet bereid zijn zich aan te passen aan de behoeften van elke leerling in plaats van de leerling te dwingen zich aan te passen aan de onderwijsstructuren en leerinhouden.”*

Annelies D’Espallier die als juriste veel publiceerde over de draagwijdte van het VN-verdrag, stelde destijds in Tertio: *“Cru gesteld, het is volgens het VN-verdrag volstrekt aanvaardbaar dat in een klas een leerling zijn veters leert knopen terwijl zijn klasgenoten zich over integralen buigen.”*

4 Unesco: zelden echte inclusie, veelal nieuwe vormen van segregatie: aparte klassen, aparte ondersteuning in klas

4.1 Unesco: onderwijs nog bijna nergens inclusief, veelal nieuwe vormen van segregatie

Het Vlaams onderwijs is volgens het *'Europees comité voor Sociale Rechten'* verre van inclusief. Om de scherpe kritiek te begrijpen bekijken we eerst wat de VN en de Unesco onder echt inclusief onderwijs verstaan.

Vorig jaar publiceerde de Unesco het rapport *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Daarin wordt gesteld dat het onderwijs nog bijna nergens echt inclusief is. Volgens dit rapport vereist echt inclusief onderwijs niet enkel de afschaffing van het buitengewoon onderwijs, maar ook een totaal ander onderwijsconcept, een geïndividualiseerd leerproces waarin elke leerling *can work at his own pace and in his own way* – met de leerkracht als coach.

Net zoals in vorige evaluatierapporten betreurde de Unesco dat nog weinig landen kiezen voor echt inclusief onderwijs: *'inclusive schools in mainstream settings'* (inclusieerlingen dus in gewone klassen). In veel landen werkt men met *'special classes in integrated schools'*: veelal zitten inclusieerlingen in aparte & kleine klasjes binnen gewone scholen zoals in Finland, Italië e.d. Volgens de Finse beleidsmakers horen leerlingen die een groot deel van het curriculum niet kunnen volgen, niet thuis in gewone klassen. Dit is een stelling die we al vanaf 1996 in Onderwijskrant voorop stellen - en dat is ook de mening van de praktijkmensen.

Volgens de VN/Unesco en volgens de inclusiefundamentalisten vereist radicaal inclusief onderwijs dus een totaal geïndividualiseerd leerproces waarin elke leerling *can work at his own pace and in his own way*, en dit is volgens hen maar mogelijk in vrij kleine klasjes.

4.2 Unesco: niet enkel aparte klassen, maar ook individuele ondersteuning is segregatie: inclusieerlingen moeten participeren aan gewoon leerproces

Volgens de Unesco is er pas sprake van inclusie als de leerlingen participeren aan het gewone leerproces. De Unesco stelt dat het in de praktijk nog veelal gaat om 'nieuwe vormen van segregatie'. Zo is er dan bij aparte ondersteuning van inclusie-

leerlingen en individuele curricula geen sprake van echte inclusie. Daarnaast wordt volgens de Unesco ook nog gewerkt met *education for these children in different settings*: aparte klassen & special schools (scholen voor buitengewoon onderwijs zoals in België, Nederland, Duitsland ...).

De Unesco spreekt zich dus ook uit tegen het werken met leerkracht-ondersteuners die inclusieerlingen begeleiden in klas. Als men aparte ondersteuning van inclusieerlingen toestaat, dan merken we volgens dit recente Unesco-rapport: *"dat bij het wegvallen van die ondersteuning leerkrachten niet weten wat ze moeten doen. We merken dan ook dat bovendien de scholen dan geneigd zijn om ook voor andere leerlingen zo'n ondersteuning te vragen in functie van individuele curricula. En dan krijgen we geen echt inclusief onderwijs waarbij de inclusieerlingen participeren aan het gewone leerproces. En zo wordt inclusief onderwijs ook onbetaalbaar."* De Unesco is dus ook tegenstander van GON, ondersteuners die individuele inclusieerlingen les geven of begeleiden, individuele curricula ... Maar het grote probleem is precies dat veel inclusieerlingen niet echt kunnen deelnemen aan het gewone lesgebeuren.

5 Inclusiehardliners sturen samen met vele nieuwlichters aan op ontscholing onderwijs

We hebben vanaf 1966 steeds gewaarschuwd voor het feit dat radicaal inclusief onderwijs volgens het VLOR-rapport van 1996 tot ontscholing zou leiden. Radicaal inclusief onderwijs vereist volgens de hardliners niet enkel de afschaffing van het buitengewoon onderwijs, maar ook van gewoon onderwijs met zijn jaarklassen, leerplannen, instructie

Niet enkel inclusie-hardliners, maar ook andere beeldenstormers stuurden de voorbije jaren aan op een radicale ontscholing van het onderwijs. Zij stellen dat het klassiek onderwijs hopeloos verouderd is en willen het eeuwenoude en effectieve jaarklassenprincipe vervangen door radicaal gedifferentieerd en gepersonaliseerd onderwijs, op een constructivistische en competentiegerichte aanpak ... Dit komt ook overduidelijk tot uiting in het rapport *'Nieuwe school in 2030'* opgesteld door vrijgestelden van de administratie.

Ook kopstukken van het katholiek onderwijs pleitten vorig jaar voor het afschaffen van het buitengewoon onderwijs. En zijn ZILL-leerplanverantwoordelijken poneerden dat omwille van de grote diversiteit er niet langer gewerkt kon worden met jaarklassen,

leerplannen en handboeken per leerjaar, enz. We beluisterden de voorbije maanden en jaren steeds meer aanvallen op het jaarklassenprincipe en de ermee verbonden klassieke leerplannen en groepsinstructie. Het zijn niet de praktijkmensen die hier voor pleiten, maar 'vrijgestelden' allerhande.

In Vlaanderen is het inclusie-fundamentalisme gestart met het *VLOR-rapport Inclusief onderwijs* van 1996, opgesteld door 3 orthopedagogen die opteerden voor radicaal inclusief onderwijs – met inbegrip van de afschaffing van het buitengewoon onderwijs: *Geert Van Hove, Frank De Fever en Pol Ghesquière*. In een bijdrage van 1996 in *Onderwijskrant* namen we er afstand van. We stelden ook dat zo'n inclusief onderwijs tot een ontwrichting van het gewoon onderwijs zou leiden en dat ondersteuning vanuit het b.o. weinig effectief en inefficiënt zou zijn. De voorbije 22 jaar besteedden we veel bijdragen aan deze thematiek en we lanceerden begin 2007 een petitie die massaal ondertekend werd door leerkrachten en directies.

Het M-decreet stelde: *"Het gaat om totaal andere kijk op passend en moreel verantwoord onderwijs voor leerlingen met een handicap. De nieuwe visie ziet handicap als een afstemmingsprobleem tussen de klas- en schoolcontext en de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften."* Maar het M-decreet en de beleidsverantwoordelijken verdoezelden tegelijk de gevolgen voor het gewoon onderwijs.

We wezen geregeld op die dubbelzinnigheid in het beleid. Enerzijds stelden de beleidsverantwoordelijken dat het om een totale omwenteling ging. Anderzijds susten zij veelal de praktijkmensen met de gedachte dat er al bij al weinig verandert voor de gewone leerkracht. Zoals *Mieke Van Hecke* van het KOV die in 2013 nog sussend beweerde dat het enkel zou gaan om inclusieleerlingen die het gewone curriculum en de gewone lessen kunnen volgen.

6 Nog reacties op pleidooi voor radicale inclusie in DS

6.1 Reactie Bart Haers op blog

Geachte Mevrouw Ghijs, u schrijft in DS van 30 maart: *'Momenteel maakt men de opdeling tussen doorsnee-leerlingen en leerlingen met speciale noden. Maar hoeveel doorsnee-leerlingen bestaan er? Hebben niet alle leerlingen een beperking? Want het ene kind is artistiek begaafd, maar kan slecht rekenen. Het andere kind is een rekenwonder, maar kan niet mee met taal. Er zijn vluchtelingenkinderen*

die slecht Nederlands spreken of kampen met traumatische ervaringen. Het ene kind komt uit een gezin met een alcoholprobleem, een ander heeft de echtscheiding nog niet goed verwerkt. De ene is minder begaafd, de andere hoogbegaafd. Het ene kind is autistisch, het andere heeft dyslexie.'

Natuurlijk hebben kinderen talenten en beperkingen, Maar niet goed kunnen rekenen, of niet goed kunnen zingen: het een is van een andere orde dan het andere. Ik kan uw commentaar alleen maar een cynische grap noemen. Het recht op inclusie legt veel druk op het onderwijs, maar gaat ook veel verder dan men redelijkerwijze kan vergen van een samenleving."

6.2 Nog enkele reacties

Kurt Hofman: "Vanuit mijn ervaring binnen het gewone onderwijs én als papa van een leerling in het BuSO kan ik écht stellen: Joris zou, ongeacht welke aanpassingen er ook zouden genomen worden in het 'gewone' onderwijs, nooit, maar dan ook nooit aarden in deze setting. Het BuO is onze redding geweest. Zowel van ons als ouders, als van Joris als kind. Elke richtlijn of organisatie die ijvert voor een volledige inclusie zal dit alleen maar doen met een ervaringsachtergrond vanuit situaties waar dit wel kan."

Miet Neetesonne: "Er zijn veel ouders die hun kind zien spartelen in het gewoon onderwijs, maar gedwongen worden om te wachten tot het volledig verzuipt alvorens de stap naar buitengewoon nog maar overwogen wordt. En nadien moeten de brokken gelijmd worden. Minstens even schrijnend! Mijn zoon heeft eindelijk zijn plekje min of meer gevonden. Laat hem maar lekker zitten. Mijn kind is geen experiment."

Annemie Neuteleers: "Veel kinderen zitten in de kou en worden door te weinig begeleiding langs alle kanten niet behoorlijk gevolgd. De overheid speelt met de toekomst, met onze kinderen helaas nog wel met die jongere die extra nodig hebben en al wat lasten meedragen in de vorm van een mentale of lichamelijke beperking. Dus denk goed na over het M-decreet en degene die denken dat het een lekkere besparing is, neen: het behoorlijk uitvoeren zou zeker 4 x zoveel kosten als het huidige b.o.-systeem."

P.S. Op 12 april j.l. laaide het debat over de herziening van het M-decreet weer op. We besteden er op pagina 40 en volgende een aparte bijdrage aan.

PANO-reportage 'het basisonderwijs kraakt' - 28 maart en recente kritiek op M-decreet en ondersteuningsnetwerken

Raf Feys en Noël Gybels

1 PANO-reportage 28 maart: *Vlaams basisonderwijs kraakt*: te veel probleemleerlingen

Woensdagavond 28 maart dook 'PANO' onder in het basisonderwijs, waar de laatste jaren veel veranderd is. De reportage *'Het basisonderwijs kraakt'* ging op onderzoek in drie basisscholen in Vlaanderen: 't Kofschip in Edegem (GO!), de stedelijke basisschool Windekind in Ninove en basisschool De Zeppelin in Geraardsbergen (KOV).

Er is de laatste jaren veel veranderd en dat is duidelijk te zien in de scholen: heel diverse klassen met veel kinderen afkomstig uit een andere cultuur. En sinds de komst van het M-decreet twee jaar geleden zitten er ook meer en meer kinderen met speciale zorgnoden, die vroeger naar het buitengewoon onderwijs gingen.

Juf Veerle, die al zestien jaar lesgeeft in het eerste leerjaar: *'Ik heb drieëntwintig kinderen in de klas. Eén kind met autisme, drie kinderen hebben concentratieproblemen, drie anderen zijn hoogbegaafd, één kind heeft gedragsproblemen, twee kinderen zijn hoog sensitief en nog twee anderen hebben een jaartje overgedaan. De school doet alle moeite om elk kind vooruit te helpen, maar soms lukt dat niet en zou het kind beter overstappen naar het buitengewoon onderwijs. Maar dat vereist een lange procedure met een hele papierwinkel. Een kind dat normaal in een kleine klas zou moeten zitten met 6 à 8 leerlingen moet ineens in een klas met 25 mee kunnen. Dat kind voelt er zich niet goed bij, het is weinig gemotiveerd en stoort de klas. Voor dit kind krijgt de ondersteuner amper 72 minuten per week.'* Veerle heeft al ziekteverlof moeten nemen en zegt dat ze slechts een halftime aankan.

Schooldirectrice Marleen Driesmans: *"Je moet bewijzen wat je allemaal hebt gedaan en waarom. Als wij zeggen dat het niet lukt, dan hebben we alle mogelijkheden absoluut benut. Ik kan me wel voorstellen dat er scholen zijn die leerlingen heel snel afwimpelen. Maar scholen die hun best doen, die krijgen daar nog eens extra druk bovenop."*

In de reportage zagen we dat de directrice een vraag kreeg om in het vierde leerjaar een leerling met het syndroom van down op te nemen. Uit het

verslag bleek dat dit kind nog tal van letters niet kende en slechts een getal tot 3 kon splitsen. Ze besloot dit kind niet toe te laten; maar de inclusiehardliners vinden dat de directrice ongelijk heeft.

En ook in de twee andere scholen bleken er veel zorgkinderen aanwezig te zijn. Het gewone lesgeven is er bijna niet meer mogelijk. De leerkracht moet er met verschillende vorderingengroepen werken en vaak ook met individuele leerlingen. We maakten kennis met de problemen die dit met zich meebracht. Volgens een oudere leerkracht scheidt dit voor nieuwe en jonge leerkrachten nog meer problemen.

De Gentse pedagoog *Martin Valcke* poneerde in de PANO-reportage met veel stelligheid dat de klassieke aanpak in het huidige onderwijs absoluut niet meer werkt. Hij stelde: *"Het klassieke onderwijsmodel kraakt en is eigenlijk kapot. We zullen de scholen ingrijpend moeten verpoppen naar de school 5.0, 6.0."* Doorgedreven differentiatie, enz.

2 Kritische reacties op PANO-reportage

Prof. Wim Van den Broeck reageerde: "Ons basisonderwijs kraakt volgens de PANO-reportage. Inderdaad; zoals uiteengezet en voorspeld in mijn rapport over het M-decreet. Dan krijg je als de gepropageerde oplossing *onderwijs op maat, maximale differentiatie*. Maar dit maakt de problemen veelal nog groter. Onderwijs op maat van elke leerling is een onderwijskundige fictie van enkele onderwijskundigen waarvoor geen wetenschappelijke basis bestaat. Net als de illusoire suggestie van prof. *Martin Valcke*, dat men dit ergens kan leren."

Ook ex-onderwijzer *Eric Van Damme* getuigde dat radicale differentiatie *niet wenselijk en haalbaar is*. "Als onderwijzer heb ik de evolutie naar differentiatie aan den lijve meegemaakt. Men kan dan wel zoals prof. Valcke stellen dat deze evolutie onafwendbaar is, dat elk kind een eigen leerweg verdient maar dit is niet werkbaar. In die optiek moeten kinderen in dezelfde leeromgeving de mogelijkheid hebben om ieder apart een eigen leertraject te volgen: een kind met een beperking zou zo misschien zelfs *'veters kunnen leren strikken terwijl aan de volgende tafel kinderen met integralen bezig zijn.'* Hoe kan je zo'n leermodel opzetten in een

klas van pakweg 25 leerlingen, en hoe je als leerkracht je aandacht kunt verdelen over 25 individuele leertrajecten? Mijn lange ervaring met zelfstandig werk & differentiatie, wijst er ook op dat een aantal kinderen zelfsturing zeer moeilijk vorm kunnen geven. Een leerling is overigens een sociaal wezen en juist door te kunnen en te mogen behoren tot een groep wordt een leerling geïnspireerd, gemotiveerd en aangemoedigd om het beste van zichzelf te geven. De leerkracht is daarin de bindende factor die de leerling boven zichzelf laat uitstijgen. Ondertussen is men in andere landen al op de terugweg van het differentiatiepad: *Back to the basics*; men leert de rust, de kennis en de waardigheid van het leraarsambt opnieuw te waarderen door het klassikaal lesgeven in ere te herstellen.

Het M-decreet, een systeem van bovenaf bedacht om kinderen met een beperking de kans te geven het gewone onderwijs te volgen, is de druppel die de emmer doet overlopen. In de PANO-reportage kwam de grote belasting voor de leerkracht tot uiting. We vernamen ook dat dit voor een jonge leerkracht een onmogelijke opdracht blijkt. Het gevolg is dat veel jongeren afhaken. Ook oudere leerkrachten geven hierin alles wat ze kunnen maar voelen zich constant te kort schieten want er zijn altijd noden die zich aandienen of kinderen die speciale aandacht behoeven... Zo kan men jaren roofofbouw op zijn fysieke en psychische krachten plegen om tenslotte met een zware burn-out ziek te worden en dikwijls definitief af te (moeten) haken.”

3 Open brief Nele Decrock, lerares l.o.

Beste mevrouw de minister, graag wil ik, net zoals zovelen met mij, mijn grote bezorgdheid en frustratie uiten over de huidige gang van zaken in het onderwijs. Ik geef les in de 2de graad op een kleine school. Met rond de 85 leerlingen van de peuterklas tot het 6de leerjaar en 6 leerkrachten is het een gezellige boel bij ons. ... Met een klein team en relatief weinig leerlingen in vergelijking met andere scholen hebben wij erg weinig zorguren. Zorguren die ook op onze kleine school hard nodig zijn. Want ook bij ons is het M-decreet aangekomen. Stel u voor 5 klassen op de volledige school, gemiddeld 20 leerlingen per klas. Kleine klassen hoor ik u denken... Maar in die 'kleine' klassen zitten heel wat kinderen met extra zorgbehoeften, al dan niet met een diagnose. Kinderen met ASS, DCD, ADHD, emotionele problemen, moeilijke thuis-situaties.

Ik hoef niet uit te leggen dat met gemiddeld 20 leerlingen en geen extra zorguren dit verzuipen betekent. Ik wij, trekken aan de alarmbel! Zoveel gefrustreerde kinderen op de klasvloer, die niet geholpen kunnen worden. Een ondersteuningsteam dat de vragen niet kan volgen; ondersteuners die we pas zien begin december; ondersteuning die broodnodig is voor heel wat kinderen en die nog steeds (we zijn bijna kerstmis) niet opgestart is. Ondersteuners vallen uit, weten niet waar te beginnen...

Is dit dan dat sublieme M-plan? Leerlingen die vol frustratie zitten, maar niet de juiste hulp krijgen. Moeten wij deze leerlingen dan later als volwassenen met een vat vol frustratie in de maatschappij opnemen? Nu voelt het M-decreet vooral aan als een koude en harde besparingsmaatregel. Onderwijs voor enkel de middelmaat, geen tijd, geen uren, geen ondersteuning voor leerlingen die meer nodig hebben dan de middelmaat... Ik nodig u dan ook van harte uit om eens op de werkvloer te komen kijken, in plaats van overal een goed-nieuws-show op te voeren over het M-decreet.

4 Getuigenis ondersteuner Fien Pollie, ergotherapeut

onmogelijke opdracht,
opgebouwde deskundigheid ook niet benut

“Beste mevrouw Crevits, leden van de commissie onderwijs, betrokkenen bij het uitdenken van het M-decreet, U goochelt voortdurend met cijfers. Ik kan dit ook.

- 5 scholen die ik ondersteun- 6 zorgcoördinatoren waar ik mee samenwerk- 5 directeurs waar ik regelmatig verantwoording aan verschuldigd ben- 18 klasleerkrachten waar ik mee afstem, tips aanreik, samenwerk, mail, ...- 20 kleuter/lagere school leerlingen die ik begeleid - 2 maal per week klasondersteuning die ik bied (waar geen enkel kind van bovengenoemde leerlingen aan deelneemt)- Gemiddeld 1200 km in de week in mijn auto- Gemiddeld 1 bijscholing per week- Gemiddeld 2 uur overleg met mijn ondersteuner-collega's en regio-coördinator

De cijfers zijn niet gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek, maar op mijn bevindingen van de maanden september en oktober 2017. Er werden reeds open brieven verstuurd. In deze open brieven wordt gevochten voor de leerlingen en hun recht op aangepaste zorg binnen de schoolmuren. Of beter

het gemis ervan! Ook ik kaart dit hier aan. 20 leerlingen die ik in 22 lestijden moet begeleiden. Dus: ik voor elk kind te weinig contactmomenten krijgt, te weinig minuten om voldoende ondersteuning te bieden (gemiddeld een uur!). De juffen en schoolteams krijgen bijgevolg geen tot zeer weinig ondersteuning.

Hoe kan ik het vertrouwen van de klasleerkracht winnen wanneer er alleen tijd is voor een vluchtig bezoekje? Vertrouwen is echter absoluut noodzakelijk om een samenwerking aan te gaan voor de rest van het schooljaar. Hoe kan ik een klasleerkracht ondersteunen, klasmanagement aanpakken in functie van de leerling, als ik deze klasleerkracht maar één uur in de week zie? Daarnaast wil ik ook even stilstaan bij de zorg voor uw ondersteuners. Wij verdrinken in de casussen, de een al zwaarder en complexer dan de ander.

20 leerlingen begeleiden, elk met hun specifieke aanpak vergt veel, heel veel voorbereidingswerk. Wij hebben geen handleidingen die ons vertellen hoe we moeten omgaan met het kind. Het is een heuse 'queeste' om tot een deftige voorbereiding te komen. Elke avond spendeer ik gemiddeld 3 uur hieraan. En tevreden ben ik hier niet mee, het is te weinig, maar meer tijd heb ik niet.

Naast het voorbereiden van de 22 lestijden i.f.v. mijn begeleidingen, is er ook een enorme administratieve last. Door miscommunicatie, onduidelijkheden, het ontbreken van een kader,... blijven we bezig met het papierwerk. Desondanks de belofte dat attesten, verslagen, e.d. in mindere mate bepalend zouden zijn voor begeleiding vanuit een ondersteuningsnetwerk, voelen wij zeer sterk dat hier de focus op wordt gelegd.

Voor mij hoort er ook overleg met de leerkrachten bij. Maar zij hebben namelijk ook hun moment nodig om te ventileren, te vertellen over een leerling, welke moeilijkheden er waren in de loop van de week en welke overwinningen ze samen boekten. Materialen en tips die ik aanreikte wil ik ook graag bespreken. Deftig bespreken bv. tijdens een overleg lukt niet. Daar is geen tijd voor! Elke speeltijd probeer ik daarom zoveel mogelijk informeel tot een gesprek te komen met mijn leerkrachten. Maar 18 leerkrachten ontmoeten in 8 pauzes lukt niet.

Na schooltijd moet ik overleggen met de zorgleerkrachten. Ook hier zou ik graag meer tijd willen die moet leiden tot een goeie samenwerking, helaas is

die er niet. U las het misschien al tussen de regels, voor ouders blijft er haast geen tijd meer over om hen te ontmoeten. Gelukkig bestaat er 'de mail'. Maar is het de bedoeling dat wij elke avond 1 à 2 uur mailen naar zorgcoördinatoren, leerkrachten, ouders, directies? En dat net voor onderwerpen die zo gevoelig zijn. Zeker voor deze onderwerpen is de mail absoluut het verkeerde medium.

Mijn collega's en ikzelf hebben een enorme inzet en gedrevenheid. We bouwden allen al heel wat expertise op. Ikzelf bijvoorbeeld binnen type basisaanbod en type 4. Helaas moeten we vaststellen dat we tekort schieten. Waar ik vroeger mijn expertise binnen type 4 volop kon inzetten, wordt nu van mij verwacht dat ik expert ben binnen type basisaanbod, 3, 7 (STOS) en 9. Type 4 komt niet (uitzonderlijk in co-morbiditeit) meer aan bod. *Mijn opgebouwde kennis gaat verloren, wordt niet benut.*

Ik ben zeer gedreven en gepassioneerd. Ik volgde heel wat bijscholingen, bestelde dit schooljaar al voor 300 euro aan literatuur om mezelf om te scholen. TV kijken staat voorlopig even niet op de planning, boeken lezen des te meer. Dit is niet meer haalbaar. We zijn twee maanden ver en ik kan (bijna) niet meer. Het werk blijft maar op ons afkomen. Casussen moeten we weigeren, hulpvragen kunnen we niet beantwoorden.

Frustrerend voor zowel ons, de ondersteuners als alle betrokkenen in onze partnerscholen (klasleerkrachten, zorgteam, directies, ouders en niet te vergeten de zorgleerlingen!). Ik kan mijn job niet uitvoeren zoals ik hem wil. Is dit wat u voor ogen heeft? Gemotiveerde leerkrachten, met al een hoop bagage die stoppen, overstappen naar de privé? Want ja, ik houd zielsveel van het onderwijs, de kinderen zien groeien, het samenwerken. Maar dit houd ik niet meer vol. Er moet iets veranderen."

Commentaar: al 22 jaar geleden in een reactie op het VLOR-rapport over inclusief onderwijs van 1996 toonden we in Onderwijskrant aan dat zo'n ondersteuningsnetwerken niet effectief en efficiënt zouden zijn. In vorige Onderwijskranten besteedden we er ook bijdragen aan - samen met een gestoffeerde bijdrage van prof.-psycholoog Wim Van den Broeck.

5 Reacties op rooskleurige voorstelling ondersteuningsnetwerken in Klasse 26.10

5.1 Reacties van CLB-er

Waar zal ik beginnen? In punt 2 lees ik in KLASSE: “De ondersteuner heeft specifieke expertise die wordt ingezet als basiszorg en verhoogde zorg ontoereikend zijn en nadat CLB, school en ouders een handelingsgericht diagnostisch traject doorlopen hebben (fase 2 van het zorgcontinuüm: uitbreiding van zorg)” Dit is onvolledige info. Doorlopen hebben van fase 2 bij een HGD-traject is onvoldoende. Hieruit moet gebleken zijn dat voldaan wordt aan de zeer specifieke criteria van de bepaalde types (komt erop neer dat er voor de meerderheid van deze leerlingen echt nog een etiket/diagnose moet zijn, vaak ook afgeleverd door specifieke disciplines van externe diensten → lees: kostenplaatje voor ouders) + de onderwijsbehoeften moeten van die aard zijn dat een (gemotiveerd) verslag zich opdringt.

Punt 5 stelt: “De Vlaamse Regering investeert dit schooljaar 15 miljoen euro extra in de begeleiding van leerlingen die tot nu geen ondersteuning kregen in het gewoon onderwijs. Het gaat bijvoorbeeld over kleuters met een matige of ernstige verstandelijke beperking, zoals het syndroom van Down, en leerlingen met een emotionele of gedragsstoornis, bijvoorbeeld ernstige ADHD. Naar schatting gaat het in totaal om 2400 leerlingen. De begeleiding van die kinderen wordt voortaan door de ondersteuningsnetwerken georganiseerd.” Wat betreft de leerlingen met een emotionele of gedragsstoornis b.v. ADHD waar men hier naar verwijst vergeet men te zeggen dat de ondersteuning voor deze ‘type 3-’ leerlingen niet gegarandeerd is. Men kan dus de vraag stellen, maar of de ondersteuning er komt, wordt niet sowieso beloofd. (Commentaar: een leerkracht die geconfronteerd wordt met leerlingen met een ernstige gedragsstoornis heeft overigens ook weinig steun aan het advies van een ondersteuner.)

Punt 6 stelt: “Ouders, school en CLB beslissen samen of extra ondersteuning nodig is. Zo ja, ook de beste ondersteuningsvorm: ondersteuning voor de leerling en hoeveel, begeleiding van de leraar of het team, aanmaak van lesmateriaal.” CLB’s zijn hierbij gebonden aan strikte criteria. Het is dus niet zuiver een beslissing van ouders, school en CLB. Sommige kinderen hebben duidelijk ondersteuning nodig maar passen niet in de ‘vakjes’ die hen recht geven op deze ondersteuning. Een CLB kan dan

geen verslag of gemotiveerd verslag opmaken, hoe erg de ondersteuning voor kind en leerkrachten dan ook nodig is...

Nog punt 6: “Ouders, school en CLB bepalen zelf wanneer de ondersteuning begint en eindigt, en ook hoeveel uren die bedraagt. Dat doen ze via regelmatig overleg en een jaarlijkse evaluatie.” Ook dit klopt niet. De ondersteuningsnetwerken bepalen dit, en o ja... die lijken overal al wat andere interne afspraken te hebben. Werden ouders hierbij betrokken? Vaak niet? Werden CLB-ers hierbij betrokken? Mogelijks soms wel, maar ook heel vaak niet. Ik kan alvast stellen dat ik als CLB-er vandaag helemaal geen zicht heb op wanneer de ondersteuning voor welk kind begint en eindigt en over hoeveel uren dit gaat. Het CLB werd hier binnen ons ondersteuningsnetwerk helemaal niet bij betrokken, noch ouders, noch scholen. Transparantie 0.

Punt 7: Men vergeet er hier te vermelden dat voor de tBA, t3, t9 en t7STOS leerlingen hun ondersteuning niet gegarandeerd is. Verder gaat type 9 ruimer dan enkel autismespectrumstoornisleerlingen.

Punt 11 stelt: “Het CLB blijft het eerste aanspreekpunt, maar daarnaast is er binnen elk netwerk ook een aanspreekpunt voor praktische vragen. De school heeft die contactgegevens begin dit schooljaar aan de ouders gecommuniceerd.” MAAR: In sommige ondersteuningsnetwerken wordt het CLB tot vandaag niet betrokken. CLB maakt geen deel uit van een ondersteuningsnetwerk, maar zou een partner moeten zijn waarmee wordt samengewerkt. Heel wat CLB’s worden niet betrokken, en zelf niet geïnformeerd over hoe het ondersteuningsnetwerk er nu uitziet, hoe het werkt, wie aanspreekpunten zijn, Hoe kan een CLB dan het eerste aanspreekpunt zijn.

Nog punt 11: “Voor 2018-2019 zullen ouders al in het derde trimester van schooljaar 2017-2018 weten welke begeleiding hun kind zal krijgen. Ook de scholen zullen dan al hun pakket uren kennen (3 maanden eerder dan vroeger het geval was.” Benieuwd hoe men deze belofte gaat maken. Dit betekent dat CLB-ers hun (gemotiveerde) verslagen al helemaal klaar moeten hebben in het 3de trimester dit schooljaar. Benieuwd hoe we dit moeten klaarspelen. Ik kan blijven doorgaan.

Deze rooskleurige voorstelling in Klasse roept heel wat frustratie bij me op. De schuldige zit voor mij bovenaan in een ivoren toren en heeft geen idee hoe het er op de werkvloer aan toegaat.

5.2 Reactie Jan Duthoo: CLB-medewerker

Ik ben een CLB-medewerker en pleit er voor om de som ondersteuningsgeld te besteden aan extra uren voor elke school (eventueel volgens een vooraf gemaakte inschatting van hun noden) en niet aan een log, bijkomend ondersteuningsnetwerk (met overigens prachtige en zeer flexibele mensen!). Die extra uren kunnen dan zelf ingezet worden voor de aanstelling van een psycholoog, orthopedagoog, logopedist, kinesist ... Of voor leerkrachten die mee op de werkvloer kunnen staan.

Die aanstelling moet prioritair gebeuren uit de mensen die nu deel uitmaken van het Ondersteuningsnetwerk, zodat hun werkzekerheid en expertise niet verloren gaan. De zorgcoördinator kan dan doen wat de naam zegt: de zorg coördineren. Ik steek zelf veel energie in het opmaken van gemotiveerde verslagen, waarvan ik enkel maar kan hopen dat ze gelezen worden. Maar waarom kan de school zelf de onderwijsbehoeften van haar leerlingen niet inschatten?

Het CLB kan dan op fase 2 blijven werken, poortwachter zijn van het Buitengewoon Onderwijs en/of samenvloeien in grotere expertisenetwerken voor diagnostiek, therapie en schoolondersteuning (zoals in Nederland bv.).

5.3 Directeur ondersteuners weten veelal te weinig af van gewoon onderwijs & volstrekt onvoldoende steun

Ik sluit me aan bij zij die ook van mening zijn dat, zoals het nu verloopt, dit niet de goede manier is. Ik stel vast dat de kinderen die ondersteuning nodig hebben niet echt geholpen worden of toch niet de (voldoende) ondersteuning krijgen om hen daadwerkelijk te helpen. Ook de leerkracht blijft hierdoor in de kou staan. Bijkomend heb ik bij opstartvergadering al meermaals ondervonden dat de ondersteuners soms met voorstellen afkomen die niet realistisch zijn. Voorbeeld: misschien wil de directeur er wel voor zorgen dat de zorgjuf meerdere uren bij jou in de klas komt of je kan je wat meer focussen op X, laat de anderen wat zelfstandiger bezig zijn (1st kleuterklasje).

Dan merk ik dat dit komt van mensen die het goed bedoelen maar nooit in een klas gestaan hebben of toch niet als juf. Om dan niet te spreken over afwezigheden, opleidingen en vergaderingen waardoor de ondersteuner niet aanwezig kan zijn en er geen vervanging voorhanden is. Ik kan het niet

beter verwoorden dan hetgeen een ouder me zei: *“Men heeft ons gezegd dat er ondersteuning zou zijn, dagelijks door de school en meerdere uren door GON begeleiding. Directeur wanneer gaat dat gebeuren?”*. Het grootste probleem blijft dat kinderen die noden hebben totaal onvoldoende ondersteuning krijgen of kunnen krijgen. Naast deze kinderen zitten er dan ook nog minstens 20 anderen in de klas. Ga er maar staan als juf of meester.

5.4 Reactie zorgcoördinator: niet effectief

Onze leerkrachten doen al héél veel, ze halen echt alles uit de kast en moeten het maar zien te rooien in klassen van 24 kinderen en meer ... met echt alle problematieken (ADHD, Gilles de la Tourette, ASS, dysfasie, posttraumatisch stresssyndroom en ga zo maar door ...) en dan hebben we het nog niet over de leerlingen met leerproblemen en socio-emotionele problemen. Hoe kan een leerkracht vandaag de dag nog zijn hoofdambt uitvoeren? Het hele dubbelzinnige gedoe van lijst 1 en lijst 2, de ondersteuning die nog minder is dan een druppel op een hete plaat (absoluut géén kritiek op de ondersteuners, zij kunnen het ook niet helpen) en ga zo maar door ... Kunnen we echt niet méér doen om hier verbetering/verandering in te brengen? Men zou er beter voor zorgen dat er op elke school een logopedist, orthopedagoog en psycholoog permanent aanwezig zijn (om te beginnen ...), vaste mensen die de school en kinderen kennen, expertise binnen de scholen en niet wat losse flodders hier en daar.

5.5 Michelle N, ik ben geen expert op alle mogelijke domeinen

Ik ben ondersteuner met expertise uit type 7, meer bepaald STOS (waaronder dysfasie). Ik werk op 4 verschillende scholen, in één regio, maar in al deze scholen staat nog minstens 1 andere ondersteuner want niet alle leerlingen hebben dezelfde noden. Hoe willen ze de combinatie maken om ofwel je expertise te behouden op vlak van bv. STOS, ofwel op maar 1 school de aan te spreken ondersteuner te zijn? Want niet elke school heeft enkel leerlingen met dysfasie of ASS, maar vaak een combinatie. En ik vind dat je de expertise niet kan uitbreiden of behouden als je daarnaast nog zes andere types moet bestuderen en expertise in opbouwen.

Sprekt dit hele nieuwe ondersteuningsmodel zichzelf niet tegen? Men kan toch niet én expert zijn in 1 onderdeel én ondersteuner zijn in 1 school? Ik ben alvast geen superwoman die dit kan.

Inclusief onderwijs in Nederland : alarmerende berichten & kritiek van inclusiehardliners *College voor rechten van de mens*

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Passend onderwijs voor zorgleerling 'failliet'

Jaap Hansen in 'Meningen, maart 2018!
Stichting Openbaar Onderwijs Oost Groningen.

1.1 Passend onderwijs: rooskleurige voorstelling

Elke leerling een passende plek op een school die past bij zijn kwaliteiten en zijn mogelijkheden. Passend onderwijs, dat ervoor moet zorgen dat elk kind het beste uit zichzelf haalt. Scholen bieden extra hulp aan leerlingen die dit nodig hebben, zoals kinderen met leer- of gedragsproblemen. Naar een gewone school als het kan, pas naar het speciaal onderwijs als echt intensieve begeleiding nodig is.

De groei van het aantal leerlingen met een rugzakje en de verwijzing naar het speciaal onderwijs moest een halt worden toegeroepen. Er dreigde een onbetaalbaar (zorg)systeem te ontstaan.

1.2 Regionale netwerken

De uitvoering van passend onderwijs werd in handen gelegd van regionaal samenwerkende schoolbesturen. Landelijk vormen zij ongeveer 75 Samenwerkingsverbanden (SWV) voor het basisonderwijs en 75 SWV's voor het voortgezet onderwijs. Onder het mom van 'de mogelijkheden en de onderwijsbehoefte van het kind zijn bepalend en niet de beperkingen', kregen de SWV's een budget en de opdracht het passend onderwijs te organiseren.

Zoals zo vaak hebben de gezamenlijke schoolbesturen de opdracht aanvaard. De eerste jaren hebben besturen hun energie gestoken in de organisatie van SWV's, het verdelen van het budget, de zorg voor expertise, organisatie van zorgplicht, de bestuurlijke zeggenschap en de afstemming met jeugdzorg en gemeenten. Allemaal bestuurlijk gedoe waar kinderen en ouders niets aan hebben.

1.3 Bijscholing leerkrachten als wondermiddel voorgesteld

Gelijktijdig hebben de SWV's een ondersteuningsplan geschreven. Een plan waarin de beoogde basisondersteuning op de reguliere scholen en de toelaatbaarheid tot het speciaal onderwijs nader is uitgewerkt. De wonderolie om het plan vorm te geven, was de professionalisering van leerkrachten.

Een vrijblijvende opdracht die schoolbesturen elkaar hadden gegeven onder het motto 'de lat moet omhoog'. Het ver(der)gaand bekwamen en professionaliseren van leerkrachten zou leiden tot kansen voor zorgleerlingen op de reguliere school en daarmee tot minder verwijzingen naar het speciaal onderwijs.

1.4 Reële effecten

De invoering van passend onderwijs heeft op scholen een ontwikkeling in gang gezet. Het speciaal onderwijs is meer gaan werken vanuit één loket met een aanbod op maat binnen doelgroepen voor iedere zorgleerling. Daarnaast is het speciaal onderwijs zich nog meer gaan specialiseren in de complexere zorgleerlingen.

In eerste instantie hebben veel reguliere scholen de deuren (te) ver opengezet voor zorgleerlingen. Maar we zien dat scholen daar op terugkomen, gezien de toename van verwijzingen naar het speciaal onderwijs.

Scholen en leerkrachten zijn zich bewust geworden van hun grenzen in de mogelijkheden van passend onderwijs. Besturen hebben centraal expertise georganiseerd, van bijvoorbeeld orthopedagogen en ambulante begeleiders. Deze expertise was in eerste instantie bedoeld om scholen te ondersteunen bij de uitvoering van passend onderwijs, maar richt nu steeds meer op de grenzen en daarmee de verwijzing van zorgleerlingen naar het speciaal onderwijs.

De gevolgen van dit alles: het aantal leerlingen dat speciaal onderwijs volgt groeit weer. Scholen worden kritischer in de toelating van zorgleerlingen om handelingsverlegenheid te voorkomen. Het budget van de SWV's wordt meer en meer ingezet om de groepsformatie (aantal klassen) op een school te bekostigen. De professionalisering van leerkrachten – hoe om te gaan met zorgleerlingen – krijgt onder druk van de administratieve last steeds minder aandacht. En de gemeenten 'dreigen te verzuipen' in de organisatie van jeugdzorg, waardoor de afstemming met SWV's achterblijft. Al met al durf ik te concluderen dat het onderwijs en in het bijzonder de zorgleerlingen waar het om begonnen was, niet beter zijn geworden van de invoering van passend onderwijs. Voor de zorg-

leerlingen is het passend onderwijs al een tijdje 'failliet' en het wachten is nog op het onderwijs. Het budgetteren van zorg via SWV's en gemeenten heeft met name een financiële oplossing voor de overheid gebracht. Wellicht was het daar ook om begonnen?

2 Kritiek inclusie-hardliners van College voor rechten van de mens

Jaarlijkse rapportage van VN-verdrag Handicap in Nederland vanwege *College voor rechten van de mens*, december 2017

Kinderen met een beperking lopen zowel in het speciaal als in het regulier onderwijs tegen grote knelpunten aan. Dat kinderen met een beperking in het speciaal onderwijs beter onderwijs krijgen, staat dus niet onomstotelijk vast. Maar ook op reguliere scholen krijgen toegelaten kinderen met een beperking niet altijd de ondersteuning die ze nodig hebben. Dit kwam onder andere naar voren uit het knelpuntonderzoek en gesprekken die het *College* met belangenorganisaties voerde.

Zo hebben kinderen met een visuele of auditieve beperking ondanks technische hulpmiddelen soms moeite het tempo bij te houden. Hiermee houdt de school niet altijd rekening. Verder worden op reguliere scholen beperkingen die niet zichtbaar zijn, zoals psychische problemen, moeilijker onderkend. *Bij beperkingen in het algemeen en gedragsstoornissen in het bijzonder voelen veel docenten zich handelingsverlegen.*

Bovendien kan niet elk kind naar de school van zijn of haar keuze, omdat een reguliere school niet altijd voldoende ondersteuning kan bieden en/of de aanpassingen die nodig zouden zijn om dit wel te kunnen onevenredig belastend zijn voor de school. Soms stelt de school dit al vast bij de aanmelding, soms dienen barrières zich pas later aan.

Dan zijn er nog kinderen waarbij de ondersteuningsbehoefte bestaat uit een combinatie van onderwijsondersteuning en zorg. Deze kinderen kunnen soms niet naar een reguliere school omdat deze niet de noodzakelijke zorg kan bieden of omdat er geen overeenstemming wordt gevonden over wie de kosten van ondersteuning draagt. En dan zijn er de thuiszitters, de kinderen die langere tijd helemaal niet naar school gaan, omdat er geen passende plek wordt gevonden.

Volgens de regering wordt de expertise van speciaal en regulier onderwijs gecombineerd om integratie en inclusie te bevorderen. Tegelijkertijd kan geconcludeerd worden dat de Wet passend onderwijs niet ontworpen is met het oog op het realiseren van inclusief onderwijs, zoals omschreven in artikel 24 van het VN-verdrag handicap. *De opties van regulier en speciaal onderwijs blijven immers in stand.*

De uitdagingen voor mensen met een beperking in het onderwijs zijn groot. Dat blijkt uit de evaluaties passend onderwijs, debatten in de vaste commissie Onderwijs in de Tweede Kamer, geschillen die aan de Geschillencommissie passend onderwijs en het College zijn voorgelegd en uit gesprekken met belangenorganisaties. Landelijk lijkt het aantal kinderen dat regulier onderwijs kan volgen bijvoorbeeld langzaam toe te nemen, maar zijn er regionale verschillen die mogelijk voor kansenongelijkheid zorgen

Een ander voorbeeld betreft leraren die zich vaak niet voldoende toegerust voelen om alle kinderen te bieden wat ze nodig hebben en niet weten wat van hen verwacht wordt. In de praktijk betekent dit nog steeds dat scholen voor leerlingen met een beperking slechts relatief kleine aanpassingen kunnen doen, zoals een koptelefoon, technische hulpmiddelen of extra individuele begeleiding. Meer structurele aanpassingen, denk aan extra time-outruimtes, kleinere klassen, meer handen in de klas, flexibele roosters of intensieve zorg, worden als onevenredig belastend gezien.

Het VN-verdrag handicap en het Kinderrechtenverdrag stellen inclusief, gelijkwaardig en kwalitatief goed onderwijs voor iedereen tot doel. Nederland heeft deze verdragen geratificeerd en moet er dus alles aan doen om dit doel te realiseren. Er is geen blauwdruk voor zo'n systeem.

Nederland kan op basis van de bestaande structuren, kennis en ervaring een inclusief onderwijsstelsel ontwikkelen. Daarbij kan Nederland gebruik maken van aanwijzingen van zowel het comité voor het VN-verdrag handicap als het Kinderrechtencomité van de VN-Conclusie: neem in onderwijswetgeving een duidelijke definitie op van inclusief onderwijs die strookt met het VN-verdrag handicap en het Kinderrechtenverdrag en hanteer inclusief onderwijs als uitgangspunt voor het onderwijsbeleid.

Commentaar: men heeft dus ook in Nederland de leerkrachten een onhaalbare opdracht opgelegd

Beter leren lezen in Vlaanderen : oorzaken niveaudaling en vergelijking met Nederland

Pieter Van Biervliet

Er was het voorbije jaar heel wat te doen over het leesniveau van de Vlaamse leerling. Zo verscheen in februari 2017 in de kranten het bericht dat "dyslexie een gevolg van slecht onderwijs is" (zie Van Bastelaere, 2017); in maart 2017 kwam er het persbericht dat Vlaamse lagereschool-kinderen minder vlot technisch lezen dan hun Nederlandse leeftijdsgenootjes (zie gom & jvde, 2017). En als klap op de vuurpijl bleek in december 2017 dat Vlaamse leerlingen ook minder goed begrijpend lezen dan 10 jaar geleden (zie persbericht, 2017). Slagen de Vlaamse leerkrachten in hun opdracht? Of zijn er andere factoren die meespelen? In dit artikel focussen we op de problemen met het technisch lezen en eindigen we heel kort met enkele bemerkings omtrent de achteruitgang van het begrijpend lezen.

1 Te veel kinderen met dyslexie-label?

De Vlaamse professor Erik Moonen (UHasselt) bond de kat de bel aan (zie bijv. Ghijs, 2017). Volgens hem zijn er te veel kinderen die het label 'dyslexie' krijgen, en is dat de schuld van de school. Moonen volgde daarmee naar eigen zeggen de visie van de Nederlandse professor Anna Bosman (Radboud Universiteit Nijmegen) die ook in Nederland eenzelfde situatie vastgesteld zou hebben (Van Bastelaere, 2017). Moonen beweert zelfs dat dyslexie niet eens zou bestaan. Het is o.i. onwaarschijnlijk dat ook Anna Bosman hetzelfde zou beweerd hebben (zie o.a. het interview met Bosman op RTL Late Night van 9 februari 2017).

Met dyslexie wordt meestal bedoeld dat de betrokken kinderen met hun lees-en/of spellingprestaties op regelmatige basis onder de percentiel 10-grens (pc.10) duiken; dat ze dus bij herhaling tot de groep van de 10% zwakste lezers behoren (zie o.a. Verhoeven & Wentink, 2001). Bosman is ongetwijfeld op de hoogte van dat protocol. Zij beweert wél dat er hoe dan ook te veel van die kinderen zijn. Volgens haar is hun heel slecht lezen eigenlijk het gevolg van slecht leesonderwijs, en worden zij dus ten onrechte dyslectisch genoemd. Nu is de vraag of die redenering – zoals die door Moonen wordt bijgetreden – ook voor Vlaanderen klopt: Is de overdiagnosticering inderdaad een gevolg van slecht onderwijs? Of is die bewering iets te kort door de bocht?

1.1 Overdiagnosticering in Vlaanderen

In Vlaanderen zien we meer en meer kinderen met het etiket dyslexie opduiken. Er zijn zelfs kinderen die heel gemakkelijk het etiket opgekleefd krijgen, want bij nader onderzoek blijkt dat ze feitelijk zelfs geen problemen hebben ... Zo leren ons data van een onderzoek wat we al in 2012 hebben gevoerd om een 100 woordendictee te kunnen normeren (Seys & Van Biervliet, 2012). In dat dictee van 100 woorden wordt de beheersing van alle spellinginhouden gecontroleerd die kinderen volgens de eindtermen op het einde van de basisschool onder de knie moeten hebben.

Aan het onderzoek namen 3743 leerlingen van het zesde leerjaar deel. Aan de leraren werd gevraagd welke leerlingen in de loop van het lager onderwijs een 'diagnose' met betrekking tot dyslexie (lezen en/of spellen) hadden gekregen. We zetten 'diagnose' tussen de haakjes omdat er in Vlaanderen nog altijd geen officiële regeling is voor het opstellen van een dyslexie-verklaring. Met andere woorden, zowat iedereen – van logopedist tot dokter – kan verklaren dat een leerling dyslectisch is.

Uiteindelijk werden 200 leerlingen met dyslexie door de leraren aangeduid, d.i. zo'n 5,3%. Op het eerste gezicht is dat cijfer aanvaardbaar, want op internationaal vlak wordt er over een prevalentie van 5 à 10% gesproken (Shaywitz, 1998). Uit ons onderzoek blijkt evenwel dat bijna 50% van die leerlingen met 'dyslexie' voor het 100 woordendictee een score bóven de genoemde pc.10-grens behaalt. Meer zelfs, 15% van diezelfde groep leerlingen bereikt zelfs het beheersingsniveau voor de eindtermen, m.a.w. zij behalen een resultaat van 80% of meer (doorgaans gaat men er vanuit dat einddoelen voor 80% moeten zijn beheerst). We hebben dus de indruk dat er vermoedelijk sprake is van bijna 50% overdiagnosticering...

Voor alle duidelijkheid: in voorliggend onderzoek lag de focus op spelling. Aangezien spelling moeilijker is dan lezen, durven we beweren dat onze onderzoekconclusies wellicht ook voor het lezen opgaan.

1.2 Overdiagnosticering en REDICODIS

Volgens Anna Bosman krijgen te veel kinderen het label 'dyslexie' als gevolg van slecht leesonderwijs. Volgens Erik Moonen is dat ook zo in Vlaanderen. Ons onderzoek laat echter niet toe om deze conclusie volmondig te onderschrijven. Onze data leren dat er inderdaad te veel leerlingen het label 'dyslexie' krijgen... maar, dat is niet het gevolg van slecht leesonderwijs. Er is immers effectief sprake van overdiagnosticering want vele van die zgn. leerlingen met dyslexie doen het juist veel beter dan verwacht want ze scoren boven de pc.10-grens; sommigen halen zelfs de eindtermen. Dan kun je moeilijk spreken over slecht onderwijs.

Vanwaar komt de huidige ontspoorde praktijk van het overdadig overdiagnosticeren in Vlaanderen dan wel? Misschien kan een verklaring gevonden worden in het feit dat de meeste scholen het 'recht' op specifieke hulpmaatregelen koppelen aan een diagnostisch label, hier 'dyslexie'. Dus: 'Ben je niet dyslectisch, dan zijn er geen REDICODIS-maatregelen!' Is een kind niet dyslectisch dan heeft het geen recht op extra remediërende hulp (RE), zijn er geen bijkomende differentiërende (DI) of compenserende (CO) voorzieningen (bijv. software met spraaktechnologie), en kan men geen beroep doen op dispenserende (DIS) initiatieven (bijv. verwacht men van een leerling niet dat hij nog bepaalde spelling-inhouden beheerst; hij wordt met andere woorden daarvan 'vrijgesteld'). Zelfs op het niveau van de hogeschool is dat zo. Studenten krijgen bijvoorbeeld meer examentijd als ze een diagnoseverklaring kunnen voorleggen. Het gevolg is natuurlijk dat vele ouders van leerlingen maar ook studenten zelf alles in het werk stellen om toch maar aan dat 'etiketje' te geraken en dus hulp te krijgen (zie ook Spreksel & Hilhorst, 2017).

We hebben veel moeite met de geschetste situatie. Voor ons is het evident dat elk kind recht heeft op hulp. Je zult maar een kind hebben dat net niet dyslectisch is (het etiket 'een beetje dyslectisch' bestaat niet) en bijgevolg veel minder hulp krijgt. Ook leerlingen uit een kansarm midden zijn heel dikwijls de dupe. Zij maken evenzo minder kans om een diagnoseverklaring 'dyslexie' te krijgen (o.a. doordat hun ouders minder vertrouwd zijn met de instanties die voor zo'n attest kunnen zorgen) en dus verder geholpen te worden. Labelen discrimineert en bevordert zeker geen gelijke onderwijskansen (De Laet, 2011).

Ook staan wij versteld van de gretigheid waarmee compenserende en vooral dispenserende maatregelen al in de lagere school worden toegestaan. We vragen ons zelfs af of die wel in de lagere school thuishoren. Onder andere professor Wim van den Broeck verwijst in dat verband naar onderzoek van Francis, Shaywitz e.a. (op het symposium 'dyslexie - van onderzoek naar verantwoord (be)handelen' van 17 september 2009 aan de KULeuven, Audio-logische en Logopedische Wetenschappen)

In dat onderzoek laten de verschillende groeicurves in leesvaardigheid van zowel goede als leeszwakke en dyslectische leerlingen immers eenzelfde groei-ritme zien (ze lopen dus mooi parallel ondanks de verschillen in leesprestaties) én maken duidelijk dat het uiteindelijke plafond voor al deze leerlingen gemiddeld pas op 15-jarige leeftijd wordt bereikt (zie Fletcher e.a., 2001, p.38). Met andere woorden, het veel te vroegtijdig treffen van compenserende en dispenserende maatregelen getuigt eigenlijk van een onbillijk pedagogisch pessimisme, alsof men aan leerlingen met dyslexie zegt: 'je kunt het niet, en je zult het nooit kunnen'. En dat terwijl er nog groeikansen tot 15 jaar zijn...

We kunnen dus op basis van ons onderzoek besluiten dat er te veel kinderen met dyslexie-etiket zijn, maar niet dat deze overdiagnosticering een gevolg is van slecht (lees-)onderwijs. We zien vooral een verband tussen het al te gretig labelen en het koppelen van REDICODIS-maatregelen aan een dyslexieverklaring. De enige oplossing voor deze ontspoorde praktijk is volgens Van den Broeck en Staels (2012) het maken van een duidelijkere scheiding tussen de diagnostische en therapeutische wereld enerzijds en de onderwijskundige praktijk anderzijds. Leraren hebben volgens hen voldoende expertise om – los van het etiket 'dyslexie' – te weten of en hoe een leerling met lees-en/of spelling-problemen het best wordt begeleid.

Het aantal leerlingen met een dyslexie-etiket is dus een slechte indicator om een oordeel te kunnen vellen over het algemeen niveau van het Vlaams leesonderwijs. Uit ons onderzoek blijkt dus dat veel van die kinderen zelfs behoorlijke prestaties leveren. Niettemin kregen ze het label 'dyslexie' om zeker te zijn van eventuele hulp...

2 Vergelijkend onderzoek Vlaanderen-Nederland

2.1 Vergelijkend onderzoek technisch lezen

Om de kwaliteit van het Vlaamse leesonderwijs te beoordelen is het beter om te vergelijken met de leesprestaties van alle leerlingen (en dus niet enkel van probleemlezers of leerlingen met dyslexie) van pakweg 10 jaar geleden - zoals in PIRLS. (Zie bijdrage over PIRLS van Raf Feys in vorige Onderwijskrant.)

We kunnen ook vergelijken met leesprestaties in andere landen waar dezelfde taal wordt gesproken, in ons geval dus Nederland. *Zo verscheen in maart 2017 een vergelijkend onderzoek van de technische leesvaardigheid van Vlaamse leerlingen met die van Nederlandse kinderen.* Dat onderzoek kreeg veel weerklank in de Vlaamse pers (zie o.a. gom & jvde, 2017). Het betrof een onderzoek van de Vlaamse hogeschool Thomas More en het Nederlandse Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO). Men stelde vast dat de Vlaamse kinderen minder snel en accuraat lezen dan de Nederlandse leeftijdgenootjes. Een vraag die dan vanzelfsprekend mag worden gesteld: Schort er dan toch iets aan ons Vlaamse leesonderwijs?

2.2 Nederlandse kleuters vroeger in contact met schrijftaal

De onderzoekers waarschuwen evenwel zelf voor overhaaste conclusies. De toetsen van het onderzoek werden vooreerst afgenomen in het schooljaar 2010-2011. Een hele tijd geleden dus. Op dat moment was de *structuur-methodiek* nog altijd het meest gebruikte model waarop methodes zich inspireerden om kinderen te leren (technisch) lezen, in Nederland én in Vlaanderen. Aan de leesmethodiek kan het dus niet gelegen hebben. Waaraan dan wel?

De onderzoekers wijzen vooreerst op het feit dat Nederlandse kinderen in de kleuterklas veel eerder en uitvoeriger met geschreven taal in aanraking komen dan hun Vlaamse leeftijdgenootjes. Nederlandse leraren deinzen er niet voor terug om kleuters letters te laten lezen en zoeken, en die zelfs te laten kopiëren. Natuurlijk gebeurt dat niet systematisch zoals bij het gebruik van een leesmethode, maar eerder incidenteel en spelenderwijs.

In Vlaanderen krijgen leraren daarentegen al te dikwijls een waarschuwing van begeleiders e.a. als ze kinderen daarmee 'te vroeg' confronteren. Zo herinner ik me nog een kleuterleidster die derde kleuterklassertjes hun eerste boek liet schrijven ... Voor elke pagina maakten de kinderen een tekening die aan de kleuterleidster werd getoond. Er werd over de tekening wat gepraat waarop de kleuterleidster samen met de kleuter naar een passende zin zocht om die uiteindelijk op te schrijven. De zin werd door de kleuter naast de tekening gekopieerd. En zo ging dat voor elke pagina totdat een heel boek was geschreven. Ik zie nog zo het enthousiasme van mijn zoontje toen hij me zijn eerste boek toonde. Maar wat de kleuterleidster deed, werd niet door iedereen geapprecieerd... 'leren lezen (en schrijven) doe je pas in het eerste leerjaar!'

2.2 Nederlandse leerlingen lezen meer

Verder wijzen de onderzoekers ook op het aantal effectieve uren intensief leesonderwijs wat veel meer is in Nederland dan in Vlaanderen. Ook volgens PIRLS is dit grote verschil opvallend. Groot was mijn verbazing tijdens de laatste NOT (Nationale Onderwijs Tentoonstelling, 24-28 januari 2017) – de grootste vakbeurs voor onderwijs in de Lage Landen – toen de Nederlandse onderwijsadviseur Marcel Schmeier in een lezing een pleidooi hield voor nog meer uren leesonderwijs.

Schmeier toonde zich zelfs een voorstander van het zogenaamde herhaald lezen van teksten, van individuele leesbeurten tot gezamenlijk koorlezen. In *'Met plezier herhaald lezen'* geeft Schmeier (2012) enkele suggesties om herhaald lezen voor de kinderen aantrekkelijk te laten blijven (ook via het internet te raadplegen).

Het is duidelijk dat kinderen beter lezen als er meer geoefend wordt. Wat in het onderzoek niet staat vermeld maar hier wellicht ook meespeelt, is dat Nederlandse leerlingen in een bredere leescultuur gedijen dan hun Vlaamse leeftijdgenootjes. Nederlanders zijn grotere boekenwormen (TNS Opinion & Social, 2013, pp. 11-12). Met andere woorden, als kinderen opgroeien in een thuis waar veel boeken worden gelezen, zullen ze dat zelf ook vaker gaan doen. Op die manier worden ze – niet alleen door het vele oefenen op school maar evenzo thuis – logischerwijze ook (technisch) leesvaardiger.

2.3 Slecht lezen en REDICODIS-maatregelen

Ten slotte wijst professor Wim Van den Broeck, medeauteur van de vergelijkende studie – zoals bij de problematiek van de overdiagnostisering – ook hier op het al te gretig invoeren van REDICODIS-maatregelen als oorzaak van de achteruitgang van de technische leesvaardigheid bij Vlaamse leerlingen (Ghijs, 2017). Volgens Van den Broeck is dat alles wellicht goedbedoeld, maar op termijn is het nefast voor de leerlingen. Het huidige zorgsysteem, met o.a. die REDICODIS-maatregelen, heeft er immers voor gezorgd dat de lat in het algemeen lager is te komen liggen.

Volgens Van den Broeck wordt het tijd dat leraren hun verwachtingen ten aanzien van de leerlingen weer hoog stellen. Die verwachtingen beïnvloeden namelijk heel sterk de verwachtingen van de leerlingen zelf. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de meta-analyses van de Nieuw-Zeelandse professor *John Hattie* waar die verwachtingen zelfs als de meest bepalende factor voor het behalen van goede leerprestaties worden neergezet (Hattie, 2013, p. 303).

2.4 Besluit van het onderzoek

We kunnen dus op basis van voorgaande onderzoeken besluiten dat het inderdaad niet goed gaat met het Vlaamse leesonderwijs. Te veel kinderen krijgen het label 'dyslexie', én er schort iets aan de kwaliteit van het leesonderwijs zelf (cf. supra: vooral te weinig tijd voor inoefening). Toch is er geen direct verband tussen beide, want heel veel kinderen met dyslexie-etiket laten eigenlijk goede prestaties zien (zie ons onderzoek). Indirect is er wel een verband want het hele zorgsysteem met REDICODIS-maatregelen is verantwoordelijk voor die overdiagnostisering én zorgt ervoor dat leraren voor alle leerlingen het niveau laten zakken...

2.5 Oorzaken niveaudaling volgens Slavin e.d.

We kunnen ons werkelijk niet van de indruk ontdoen dat alsmaar meer doorgedreven differentiatievormen – differentiatie is zoals gezegd een van de REDICODIS-pijlers – tot minder effectieve instructie-én leertijd leiden. Laat dat nu een van de verschillen zijn met het Nederlandse onderwijs waar het aantal effectieve uren intensief leesonderwijs veel hoger ligt.

Ons vermoeden kan worden bevestigd door onderzoek van onderwijswetenschapper Robert Slavin,

professor em. aan de Amerikaanse John Hopkins Universiteit. Uit allerlei onderzoeken van Slavin blijkt dat de leereffecten van te ver doorgedreven differentiatievormen eigenlijk bijzonder mager zijn. De belangrijkste reden daarvoor is volgens hem de afname van de instructie door de leerkracht, én van de leertijd voor de leerling. Slavin ziet volgende oorzaken (gecit. in Mommers e.a., s.d., p. 1-34):

- het ontbreken van aansporingen om snel vooruitgang te boeken zorgt ervoor dat de taakgerichte leertijd afneemt,
- er gaat veel tijd verloren aan procedurele activiteiten zoals wachten en laten controleren waardoor de effectieve leertijd afneemt,
- de leraar controleert vooral en verstrekt meestal alleen maar materialen in plaats van onderwijs te geven aan leerlingen,
- men laat de leerlingen vooral steunen op schriftelijk materiaal ('papieren onderwijs') met dezelfde soort opdrachten, wat niet motiverend is voor de leerlingen (bovendien in een omgeving met weinig interactie met andere leerlingen en met de leraar).

Verder leert onderzoek van Galton & Williamson (1992) ons dat leraren die voor veel te sterke differentiatie zorgen, hun instructie veel minder of zelfs niet meer voorbereiden, waardoor de kwaliteit van die instructie bedenkelijk wordt. Het schriftelijk materiaal is dan wel in orde, waardoor elke leerling op zijn/haar niveau kan werken, maar voor de leraar is het onmogelijk om nog eens voor elk van die leerlingen aangepaste instructie voor te bereiden...

Op basis van dergelijke onderzoeken besloot bijvoorbeeld Caesar Mommers, de grote bezieler van de leesmethodes van Veilig Lereren (d.i. 'boom-roos-vis' en later de verschillende 'maan-roos-vis'-versies): "*Soms wordt stilzwijgend aangenomen, dat naarmate een school meer differentieert, de kwaliteit van het onderwijs beter is. Dit blijkt in zijn algemeenheid niet waar te zijn*" (Mommers e.a., s.d., p. 1-33).

3 De kwaliteit van de leesmethoden

Ver doorgedreven vormen van differentiatie zouden dus tot afname van effectieve instructietijd en -kwaliteitén van de leertijd van leerlingen leiden. Maar schort er soms iets aan de kwaliteit van de leesmethoden?

Zoals eerder gezegd, is daar volgens ons op het eerste gezicht niks mis mee. Nederlandse kinderen lezen dan wel beter dan de Vlaamse, maar zowel

de Nederlandse als de Vlaamse leerlingen leren doorgaans met dezelfde methodieken lezen. Aan de leesmethoden kan het dus niet te wijten zijn. Ten tijde van voormeld onderzoek in de jaren 2010-2011 waren dat bijna uitsluitend structuurmethoden.

Intussen zijn (wetenschappelijke) inzichten in het leesleerproces geëvolueerd, en ruimt de structuurmethodiek meer en meer baan voor de zogenaamde directe systeemmethodiek, ook kortweg DSM genoemd. De DSM is in Vlaanderen ontwikkeld (Feys & Van Biervliet, 2010). We zien dat in Nederland methoden technisch lezen, ook de klassieke structuurmethoden, meer en meer DSM-kenmerken vertonen.

Een van de belangrijkste kenmerken van een DSM-aanpak is dat alle letters van de (basis- of sleutel-) woorden direct volledig worden gediscrimineerd, en dat daarna nieuwe woorden worden gevormd door telkens een nieuwe letter met de reeds geleerde letters te combineren. Voor andere kenmerken van de DSM verwijzen we ons het boek van Feys & Van Biervliet (2010), of de DSM-bijdrage op de blog *'Onderwijskrant Vlaanderen.'*

We zijn ervan overtuigd dus dat onze DSM-aanpakken de kinderen nog veel beter dan de structuurmethoden op weg helpen in de ontwikkeling van hun leesvaardigheid.

4 Beknopte bedenkingen omtrent begrijpend lezen

Het gaat niet alleen niet goed met het technisch lezen van de Vlaamse leerling. Er is ook een niveaudaling van het begrijpend lezen, en die is eigenlijk spectaculair te noemen (zie PIRLS-onderzoek in Tielemans e.a., 2017).

In allerlei media werd al vlug met de vinger gewezen naar de overmatige aandacht die er in het Vlaamse onderwijs zou zijn voor het technisch lezen, en veel minder voor het begrijpend lezen (cf. o.a. het debat in het radio 1-programma 'Hautekiet' van 8 december 2017). We kunnen evenwel meteen deze redenering fout noemen, want we legden al uit dat er in Nederland precies veel meer aandacht is voor het technisch lezen, en blijkt nu verder uit het PIRLS-onderzoek dat Nederlandse kinderen veel beter tot leesbegrip komen. Een goed leesbegrip wordt immers heel sterk bepaald door de technische leesvaardigheid (zie o.a. Perfetti, 1985).

Leesbegrip en technisch lezen gaan immers het best hand in hand. En misschien schort daar wel iets aan in de aanpak in de Vlaamse scholen waar – naar ons aanvoelen – het technisch lezen te veel als een geïsoleerde leeractiviteit wordt gezien (met ook een overdreven aandacht voor het voortdurend toetsen van de technische leesvaardigheid en de daarbij horende AVI-titis om dan eventuele REDI-CODIS-maatregelen te kunnen treffen).

Als kinderen technisch leren lezen moet er tegelijk ook gewerkt worden aan het leesbegrip. Dat kan slechts als er interessante teksten voorhanden zijn, waarover de leraar dan goede vragen kan stellen: lexicologische vragen (in verband met de woordenschat), reproducerende vragen (over de letterlijke inhoud van de tekst) en producerende vragen (vragen waarop de antwoorden niet direct in de tekst te vinden zijn, maar waarover grondig moet worden nagedacht).

Dergelijke vragen zijn o.i. dan ook rijker dan het trainen van zgn. leesstrategieën die men heel dikwijls zo noodzakelijk acht om tot een goed leesbegrip te komen. We denken aan typische strategievragen zoals 'Waarover zou de tekst kunnen gaan?', 'Onderstreep de signaalwoorden waardoor je weet dat Y een gevolg is van X' enz. We hebben altijd twijfels gehad bij dat soort benadering.

Er zijn trouwens onderzoeken waarbij die strategieën getraind werden, en men uiteindelijk moest concluderen dat het strategiegebruik wel verbeterde maar niet de score op het begrijpend lezen zelf (zie o.a. Aarnoutse & Schmitz, 1991). De strategieën worden bovendien door de leerlingen als vervelend ervaren als ze dan nog eens geïsoleerd van een zinvolle context worden aangeboden (Guthrie, Mc Gough, Bennett & Rice, 1996).

Onze voorkeur gaat dus naar meer inhoudelijke lexicologische, reproducerende én producerende vragen die bij interessante teksten worden gesteld, en die evenwel indirect een beroep doen op de zgn. leesstrategieën. Als je bijvoorbeeld bij een tekst over een verkeersongeval vraagt waardoor die is veroorzaakt, dan kom je wel vanzelf bij het belang van signaalwoorden e.d., en worden die zgn. leesstrategieën pas dan geëxpliciteerd. De klemtoon moet dus terug op de inhoud van het verhaal worden gelegd (waarom zou je anders een verhaal lezen?). Die inhoud moet dan het uitgangspunt voor de vraagstelling vormen (lexicologische en (re-)producerende vragen), en niet de leesstrategieën (heel dikwijls geschematiseerd in een zgn. leesvolg-

kaart). Alleen vanuit motivationeel oogpunt is voor de kinderen die benadering veel interessanter dan dat ze voortdurend geconfronteerd worden met telkens dezelfde strategievragen... (Zie ook bijdragen over begrijpend lezen en PIRLS in vorige Onderwijskrant)

5 Besluiten

“Zijn er te veel dyslectici, en is dat het gevolg van slecht leesonderwijs?” De Vlaamse professor Erik Moonen antwoordde bevestigend. Volgens onze analyse is de zaak veel genuanceerder en is het antwoord eigenlijk: “Er zijn vooral te veel kinderen dyslexie-label.

Dat er te veel kinderen ten onrechte het label ‘dyslexie’ toebedeeld krijgen, staat buiten kijf. Maar het vreemde is dat veel van die kinderen eigenlijk behoorlijk presteren.

We wezen er op dat het overmatig labelen wellicht het gevolg is van het feit dat vele scholen het recht op leerhulp koppelen aan een diagnostisch label, hier dus ‘dyslexie’. Zelf menen we dat elke leerling of student – ook al is die net-niet-dyslectisch of heeft die ‘gewoon’ leesproblemen – recht heeft op leerhulp. En: leraren weten zelf wel wanneer zulke hulp nodig is. Trouwens, volgens de meta-analyses van John Hattie heeft juist het niet etiketteren van leerlingen een bijzonder gunstige invloed op de leerresultaten (Hattie, 2013, p. 303).

Maar er is in Vlaanderen ook wel degelijk sprake van minder goed leesonderwijs. Dat blijkt zoals gezegd uit onderzoek waarbij de technische vaardigheid van Vlaamse kinderen met die van Nederlandse leerlingen is vergeleken. Dat was in 2010-2011.

Aan de leesmethoden lag het niet, want op het moment van het onderzoek leerden zowel dat techniek en leesbegrip het best hand in hand gaan, en dat leesbegrip vooral tot ontwikkeling komt als er goede inhoudelijke vragen worden gesteld. Alleen al om motivationele redenen zijn inhoudelijke vragen zo belangrijk. En om sommige taalpedagogen gerust te stellen: indirect doen zulke vragen wel degelijk een appél op die zgn. leesstrategieën.

LITERATUUR

Aarnoutse, C.A.J. & Schmitz, H. (1991). Onderwijs in begrijpend en studerend lezen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 4, pp. 219-33.

Bosman, A. (2017, 9 februari). Onderzoek: Dyslexie komt door slecht onderwijs. In RTL Late Night. Geraadpleegd van <https://www.youtube.com/watch?v=lr0EYLpWt-Y>

De Laet, S. (2011, 1 februari). Elke leerling een etiket? Geraadpleegd van www.leerrijk.be.

Feys, R. & Van Biervliet, P. (2010). *Beter leren lezen: De directe systeemmethodiek*. Leuven: Acco.

Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Barnes, M., Stuebing, K.K., Francis, D.J., Olson, R.K., e.a. (2001, januari). Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation. Geraadpleegd van <http://www.idaofky.org/ld/classification%20of%20ld.pdf>.

Galton, M. & Williamson, J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.

Ghijs, I. (2017, 11/12 februari). Te veel kinderen krijgen label dyslexie terwijl dat gevolg is van slecht onderwijs. *De Standaard*, p.8.

gom & jvde (2017, 4/5 maart). Vlaamse kinderen lezen trager dan Nederlandse. *De Standaard*, p.6.

Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L., & Rice, M. E. (1996). Concept-Oriented Reading Instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 165-190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt / Sint-Niklaas: Abimo.

Mommers, C., Verhoeven, L., van der Linden, S. (s.d.). *Handleiding differentiatiematerialen Veilig Leren Lezen*. Tilburg / Meerhout: Zwijsen.

Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. Oxford: University Press.

Persbericht kabinet Vlaams minister van Onderwijs (2017, 5 december). Peilingsproef Nederlands in 2018. Geraadpleegd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/peilingsproef-nederlands-in-2018>.

Seys, J. & Van Biervliet, P. (2012). Tijd voor Taal Spelling. Het 100 woordendictee. Wommelgem: Van In.

Shaywitz, S. (1998). Current concepts: dyslexia. *New England Journal of Medicine*, 338, pp. 307–312.

Schmeier, M. (2012). Met plezier herhaald lezen. *Basisschool Management*, 5, pp. 34-37.

Spreksel, D. & Hilhorst, S. (2017, 21 september). De universiteit als ziekenboek. Zonder een stempel word je niet serieus genomen. *De Groene Amsterdammer*, 141(38), pp.18-21.

Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J. & De Fraine, B. (2017). Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006. KU Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –evaluatie KU Leuven.

TNS Opinion & Social (2013, november). Cultural access and participation (Special Eurobarometer 399). Geraadpleegd van http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_399_en.pdf

Van Bastelaere, L. (2017, 10 februari). Geef kind label dyslexie en het zal nóg slechter lezen. *Het Laatste Nieuws*, p.3.

Van den Broeck, W. & Staels, E. (2012, 15 januari). Open brief naar aanleiding van de onderwijsregelgeving STICORDI. Geraadpleegd van <http://sticordibank.wikispaces.com/file/view/Open+brief+regelgeving+sticordi.pdf>

Verhoeven, L. & Wentink, H. (2001). Protocol Leesproblemen en Dyslexie. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Een jaar overslaan komt veel minder voor dan een jaar overzitten. Toch kan het heel zinvol zijn. Hoe gebeurt het overslaan van een jaar het best?

Marc Boone, ex-inspecteur basisonderwijs

Elk schoolteam gaat voor maximale kindontwikkeling. Dit impliceert ook dat kinderen niet onderpres-teren. Daar hoort een verkorte loopbaan in het basisonderwijs bij voor hoog- en meerbegaafden. meer dan tot op heden het geval is. In deze bijdrage worden het 'overzitten' en het 'overslaan' van een kleuterklas/leerjaar tegen elkaar afgewogen. Mede vanuit de vaststelling dat procentueel veel meer kinderen een jaar overzitten in verhouding tot het aantal kinderen dat een jaar voorop is, worden een aantal mogelijke oorzaken aangereikt. Misvattingen die een jaar overslaan belemmeren, worden toege-licht. Enkele praktijkvoorbeelden verduidelijken wan-neer en hoe het overslaan van een klas het best gebeurt.

1 De actuele situatie onder de loep

De Gauss-curve is voldoende gekend in het onder-wijs: zowat 75% procent van de kinderen in de kleuter- en in de lagere school vordert normaal doorheen het jaarklassensysteem. Een kwart daar-van niet: je zou dan kunnen vermoeden: de ene helft ($\pm 12,5\%$) zit een jaar over, de andere 12,5% versnelt met een jaar. Dat uitgangspunt is uiteraard louter wiskundig maar geeft enige richting aan. Men mag ervan uitgaan dat bij een school met een nor-male (gemengde) kindinstroom, het aantal zitten-blijvers en het aantal kinderen dat een jaar overslaat niet al te ver uit elkaar liggen. We stellen echter vast dat dit zelden strookt met de praktijk, waarbij een jaartje overdoen véél frequenter voorkomt dat een jaartje overslaan.

Over het aantal zittenblijvers in de basisschool bestaan meer gegevens dan over het aantal 'ver-snellers'. Aan het eind van de basisschool zouden zo'n 14% van de kinderen één of meer schooljaren achterstand hebben opgelopen. Hiermee behoren we tot de koplopers in Europa. Het begrip 'over-zitten' is soms moeilijk precies te definiëren: is een allochtone leerling omwille van zijn Nederlandse taal- en cultuurkunde een 'echte' zittenblijver? En wat met kinderen in het buitengewoon onderwijs? En nor-maal ontwikkelende kleuters die weinig naar school gebracht worden?

Over kinderen die een jaar overslaan zijn minder numerieke gegevens bekend. Het aantal ligt in elk geval beduidend lager dan de helft van het aantal overzitters, volgens sommige bronnen rond de 2%. En dat roept vragen op. Alle begrip voor het feit dat er enig overwicht is van zittenblijvers in vergelijking met zij die een jaar voorop zijn. Van overzitters kan men immers exact en normatief bepalen welke ver-traging ze hebben opgelopen en welke leerin-houden ze niet bezitten. Bij 'kandidaat versnellers' kan niet in de spreekwoordelijke 'glazen bol' geke-ken worden, zodat men bij de minste twijfel vaak op 'zeker' speelt en het overslaan afremt.

We juichen toe dat scholen het laatste decennium sterk inzetten op extra zorg voor ontwikkelings-bedreigde kinderen in de kleuter- en in de lagere school. Dat voor kinderen die meer aankunnen, extra opdrachten worden voorzien, is een stap in de goede richting, maar echter niet voldoende. Soms anticipeert de leerkracht op leerinhouden die be-stemd zijn voor verder in het schooljaar of voor de volgende leeftijdsgroep. Dat is niet aan te bevelen omdat het psychisch welbevinden bij die kinderen eronder kan lijden wegens te weinig uitdaging, verveling en demotivatie op het ogenblik dat deze leerinhouden voor de hele klasgroep aan de orde zijn. Het is beter deze kinderen binnen dezelfde leerinhouden, meer complexe situaties aan te bieden. Zodoende voorkomt men een onderwijsaan-bod op twee snelheden.

2 Hoog- of meerbegaafden onderscheiden zich

Hoogbegaafdheid wordt al te veel geassocieerd met en verengd tot de cognitieve component, terwijl persoonlijkheidsaspecten als motorische vaardig-heden, dynamische en affectieve competenties evenzeer 'hoogontwikkeld' (kunnen) zijn. We spre-ken in die zin beter niet over 'hoogbegaafd', maar over 'meerbegaafd'.

Deze meerbegaafde kinderen krijgen soms te weinig uitdagingen op basis van hun mogelijkheden en talenten. En naarmate de kinderen ouder worden vergroot de kloof: ze bouwen hun voorsprong verder uit. Ze beheersen immers de leerinhouden al, of ze

verwerven deze met minimale instructie. Dat kan leiden tot demotivatie en een negatieve leerhouding: ze behoeven immers weinig inzet, een extra-inspanning is overbodig...

Verveling en storend gedrag liggen soms in het verlengde doordat ze beneden hun niveau werken. Wanneer de school deze kinderen niet 'versnelt', krijgen ze niet de kans hun werkhouding en inzet aan te passen voor een optimale talentontwikkeling. Dat is te vergelijken met iemand die sterke fysisch-motorische capaciteiten bezit, maar niet de kans krijgt om deze te oefenen. Hij/zij zal nooit een topsporter worden.

Hoogbegaafde of 'slimme' kinderen onderscheiden zich van hun leeftijdgenootjes door onder meer hun accurate (en meestal) juiste reactie, een betrouwbaar geheugen, een vrij autonome werkstijl met eigen denk- en oplossingsstrategieën, ze staan kritisch ten aanzien van het eigen werk en van zichzelf, ze zijn dikwijls perfectionist, ze hebben een groot rechtvaardigheidsgevoel en zijn loyaal tegenover vrienden, ze vertonen sociaal gedrag, houden van humor, ze hebben een breed interesseveld en een ruime fantasie, ...

In de klaspraktijk bemerk je dat ze vanaf de kleuterklas vaardig zijn in het puzzelen, ze kiezen overwegend denkspelen, ze bezitten een sterke ruimtelijke voorstelling, ze doorzien vlug (meer abstracte) situaties, ze worstelen graag met wiskundige problemen. Uiteraard bezitten ze niet alle bovengenoemde kenmerken en sommige deelvvaardigheden kunnen mogelijks benedenmaats ontwikkeld zijn, wat op zich geen probleem vormt... niemand is immers volmaakt.

3 Een aantal factoren binnen de school belemmeren vaak een versnelde overgang

Leerkrachten hebben meerbegaafde kinderen normaliter graag in de klas: ze verschaffen voldoening en zorgen (onbewust) voor positieve feedback bij de klastitularis. Het is dan ook niet altijd de zorg om deze leerlingen een jaartje te laten overslaan.

Hét hardnekkig argument dat je quasi telkens hoort om het overslaan tegen te gaan, is de persoonlijkheidscomponent: de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het argument dat deze kinderen hun klasgroep (vriendjes) moeten verlaten en zullen missen, is een (beperkt) tijdelijk fenomeen en houdt

geen steek. Hoogbegaafden zijn er immers gemakkelijk van te overtuigen dat ze ook in de nieuwe klasgroep vrij snel nieuwe vriendjes zullen maken... die tolerantie kadert binnen hun 'meerbegaafdheid'.

Overigens is het in heel wat scholen (met parallelklassen per leeftijdsgroep) de stelregel dat de klasgroepen elk jaar herschikt worden. Ze verlaten dus elk nieuw schooljaar deels hun vriendjes waarmee ze een jaar lang hebben samengewerkt, gespeeld en geleefd... precies om de sociale component en de mentale ontwikkeling te bevorderen, met name leren omgaan met een diversiteit aan kinderen en situaties. Datzelfde fenomeen (vriendjes verlaten) stelt zich evenzeer bij zittenblijvers, dat bovendien versterkt wordt door een wrang gevoel van de betrokken kinderen hun leeftijdsgroep te moeten verlaten en een jaar achterop te geraken.

Het is opvallend dat dit ongewild, negatief effect weinig aan de orde komt en/of impact heeft op de uiteindelijke beslissing tijdens het MDO- en ander overleg om een kleuter / leerling al dan niet te laten overzitten. En dat bij kinderen die - gezien hun beperking - vaak niet zoveel aanzien genieten bij de klasgenoten... laat staan dat ze gemakkelijk nieuwe vriendjes maken. Overigens worden de vermeende, remmende factoren van de school uit om een jaar over te slaan dikwijls beaamd en versterkt door de ouders, die terecht de situatie moeilijker kunnen inschatten en zodoende de visie van de leerkracht of de school volgen.

Het is kenmerkend dat 'meerbegaafde' kinderen vanaf de kleuterleeftijd meer voeling hebben voor aspecten van eerlijkheid, mee- en inleven, rechtvaardigheidsgevoel, ... en bij het ontbreken hiervan bij medekleuters gaan ze soms schreien omdat ze op jonge leeftijd reeds het onrecht aanvoelen. De kleuterleidster bestempelt ze dan wel eens als overgevoelig, nog zo jong, niet weerbaar, er scheelt iets mee... terwijl ze precies voorop zijn in hun socio-emotionele ontwikkeling! Deze trend voltrekt zich in het lager onderwijs.

Meerbegaafde kinderen zijn bovendien meestal ook taalvaardig en kritischer, ze doorzien vlug(ger) situaties. De evolutie van hun gevoelsleven ontwikkelt zich veelal evenzeer versneld. Dat wordt door de leerkracht/de school niet altijd juist ingeschat. Zoals aangegeven gaat men er -vaak verkeerdelijk- van uit dat de hoogbegaafdheid enkel van verstandelijke

aard is. Het is kenmerkend dat deze kinderen meestal ook op vlak van motoriek en van het gevoelsleven een versnelde ontwikkeling doormaken.

4 De invloed van de thuissituatie

Meerbegaafdheid/minderbegaafdheid is overwegend erfelijk bepaald, maar niet absoluut! Het komt frequent voor dat broer(s) en zus(sen) binnen eenzelfde gezin meerbegaafd / minderbegaafd zijn naargelang de oudersituatie. Er is veelal een verband tussen het opleidingsniveau van de ouders en de mogelijkheden van de kinderen. Dat is geen stelregel, wel een frequent voorkomende relatie en vaststelling.

Naast de factor 'aanleg' speelt ook het milieu een belangrijke rol. Kinderen uit een betere socio-economische thuissituatie krijgen meer prikkels om zich maximaal te ontwikkelen dan leerlingen uit een kansarm milieu. Ze ervaren immers meer uitdagingen vanuit hun thuissituatie: de leefcultuur, de kennissenkring, de uitstappen, buitenschoolse muzische en motorische activiteiten, deelname aan kampen, divers spelmateriaal, aangepaste lectuur, ...

Buitenschoolse bijles om het overslaan van een klas te overbruggen, behoort tot de mogelijkheden al lopen deze kinderen de tijdelijke achterstand meestal vlug in... die inspanning betekent voor hen bovendien een uitdaging, een meerwaarde. Een uitgebalanceerde zorgwerking bij de aanvang brengt het nodige soelaas.

Een meegenomen effect is dat je 'een jaar overslaan' de rest van je leven meeneemt: wanneer een volwassene zegt dat hij een schooljaar heeft overgeslagen, verwerft hij meteen meer aanzien, vertrouwen en geloofwaardigheid in zijn handelen en verwoorden.

Aangezien dergelijke, meerbegaafde kinderen later wellicht functies zullen uitoefenen aan de top van de maatschappelijke ladder, zal men bij een sollicitatie dat argument mee in rekening brengen. Uiteraard betekent dat niet de norm en de motivatie om intelligente leerlingen te laten versnellen, maar een jaartje overslaan creëert hoe dan ook een positieve connotatie en een waarderende perceptie; een ongewild, maar positief neveneffect, voor nu en voor later.

5 Wanneer het best een jaar overslaan?

In het kleuteronderwijs: de tweede of de derde kleuterklas, al gaat de voorkeur uit naar de tweede kleuterklas. Als blijkt dat er bij een of meerdere kleuters aan het einde van de eerste kleuterklas signalen zijn dat hij het aanbod van de derde kleuterklas aankan op vlak van bijvoorbeeld visuele discriminatie, ruimtelijke oriëntatie, wiskundige initiatie, motorische vaardigheden, dynamisch-affectieve ontwikkeling, ... dan stelt zich geen probleem. De kleuter heeft dan immers nog een heel schooljaar om spelend te leren op zijn niveau, zodat er geen breuklijn ontstaat bij de overgang van de derde kleuterklas naar de lagere school.

De praktijk wijst uit dat deze kleuters bij het overslaan van de tweede kleuterklas, zelden of geen probleemgedrag vertonen. Sommige kleuters die aan het einde van de tweede kleuterklas de nodige vaardigheden beheersen (lees-, schrijf- en wiskundige initiatie), kunnen meteen overschakelen naar de lagere school.

Toch geniet een overstap van de eerste naar de derde kleuterklas de voorkeur omwille van de genoemde initiatie in de 'cultureel technische vaardigheden' die op een speelse wijze aan bod komen in de laatste kleuterklas.

De mogelijke psychische problemen die vaak worden aangehaald om het overslaan af te remmen, zijn in bijna alle gevallen onterecht, zoals elders in dit betoog wordt aangehaald. Het zijn eerder de volwassenen, dan wel de betrokken kinderen zelf die er problemen in zien.

In het lager onderwijs is het cruciaal dat de leerlingen het eerste en het zesde leerjaar doormaken. Stelregel voor het lager onderwijs: elke leerling dient de oneven leerjaren te doorlopen, met name het eerste, derde en vijfde leerjaar gezien de nieuwe leerinhouden zich daar het meest aandienen.

Hiervan kan (eerder uitzonderlijk) afgeweken worden. Het aangewezen leerjaar om een jaartje te versnellen in het lager onderwijs is het tweede leerjaar of (in tweede orde) het vierde leerjaar.

6 Wie bepaalt het al dan niet overzitten of overslaan?

Uiteraard worden dergelijke beslissingen - gezien hun belang - enkel genomen in en na overleg tussen de ouders en de school (klastitularis, zorgcoördinator, klassenraad). Wie de eindbeslissing neemt is afhankelijk van de situatie, met name:

- de ouders bepalen finaal in welk niveau hun kind terecht komt: een extra jaar blijven zitten in de kleuterklas of een vervroegde instap in de lagere school, zo ook de overgang van de lagere naar de secundaire school, de eventuele overstap naar het buitengewoon onderwijs

- de school bepaalt hoe de kinderen binnen het niveau evolueren, of een kleuter/lager schoolkind een jaar dient over te zitten of te versnellen eenmaal hij in een bepaald niveau is ingestapt.

Dat deze eindbeslissing best geschiedt middels consensus en met instemming van 'beide partijen' hoeft geen betoog.

7 Pleidooi om meer kinderen een jaar te laten overslaan

Een jaar overslaan lijkt ons voor een aantal kinderen beslist verantwoord. Ook de grote discrepantie tussen zij die een jaar overzitten en zij die een jaar overslaan, wijst hier op.

Dat impliceert niet dat de beslissing lichtzinnig, weinig doordacht of niet weloverwogen zou gebeuren. Integendeel. Maar van een school met een gemengde kindinstroom mogen we verwachten dat het aantal kinderen dat met een jaar versnelt, in ongeveer dezelfde groot-orde ligt als het aantal overzitters, met enige restrictie zoals hierboven aangehaald.

We gaan er vanzelfsprekend op een oordeelkundige en aanvankelijk zorgondersteunende manier mee om, zodat we kinderen geven waar ze recht op hebben: een aangepast onderwijsleeraanbod dat alle kinderen naar de naaste ontwikkelingszone brengt! En daar hoort een verkorte loopbaan in het basisonderwijs voor hoog- en meerbegaafden beslist bij... meer dan tot op heden het geval is

Een aantal hardnekkige, veelal onterechte visies die remmend werken, worden best even herzien, in het bijzonder de mogelijke (vermeende) mentale en psychische problemen die het gevolg zouden zijn van een schooljaar overslaan.

Het is een opdracht voor het zorgteam om maatregelen te treffen zodat de meerbegaafde kinderen maximale ontwikkelingskansen en uitdagingen ervaren, in plaats van ze af te remmen: de kangoeroe- of plusklas waarbij de leerstof van twee jaar in één schooljaar wordt verworven, klaswissels voor Nederlands en wiskunde, tijdelijke individuele hulp bij de versnelde overstap door de zorgmedewerkers, ... blijken effectieve maatregelen.

Een jaartje overslaan voor zij die het aankunnen, resulteert in maximale slaagkansen middels een behoedzame en doorgedreven aanpak gekoppeld aan een degelijke 'aanvangsbegeleiding'. De betrokken kinderen kunnen er maar wel bij varen. De slogan 'Onderwijs op maat' wordt hiermee ten volle bewaarheid!

Dirk Van Damme (OESO) kritisch over competentiegericht denken op KULAK-lezing 21 maart te Kortrijk

Verslag & commentaar van Raf Feys

Op 21 maart woonden we te Kortrijk de KULAK-lezing van Dirk Van Damme bij: *“Wat moeten Vlaamse leerlingen kennen en kunnen? Over eindtermen, kennis, competenties en artificiële intelligentie”*.

In het eerste deel van zijn druk bijgewoonde lezing over *van kennisgedreven naar competentiegericht onderwijs* - formuleerde Van Damme veel kritiek op het eenzijdige competentiegericht onderwijs/denken. Van Damme: *“We hebben de voorbije decennia onvoldoende beseft dat we ook in Vlaanderen zo'n evolutie aan het maken waren. En dit is ook mijn zelfkritiek.”* In deze bijdrage vatten we zijn betoog samen; we plaatsen er ook wat commentaar bij.

1 De gepercipieerde dominantie van kennis in het curriculum: kritiek vanaf jaren 1970 al

Sinds de jaren 1970 en tot op vandaag kwam er volgens Van Damme veel kritiek op het het vigerende curriculum: sommigen vonden het te sterk kennis- en prestatiegericht. De kritieken luiden dan:

**Abstracte kennis heeft geringe impact op gedrag*

**In tijden van kennisexplosie is encyclopedische kennisverwerving niet langer mogelijk*

**Kennis werd vaak voorgesteld als gereduceerd tot accumulatie van feiten en werd geassocieerd met memorisatie en rote-learning.*

**Disciplinaire vakkennis staat ver af van de concrete noden van beroepsleven.*

**Klassieke kennisverwerving en de vele memorisatie dienen vooral de selectiefunctie van het onderwijs en sluiten zo veel leerlingen/mensen uit (cf. Bourdieu-kritiek op het burgerlijk curriculum, die in Vlaanderen gretig overgenomen werd door Roger Standaert, veel sociologen ...)*

2 Internationale ontwikkeling van competentiegericht denken/onderwijs

Welke invloeden speelden zoal mee in de ontwikkeling van het competentiegericht onderwijs wereldwijd?

**Er was vooreerst de invloed van de behaviouristische leerpsychologie en human resource benaderingen.*

**Employability en betere aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt, sterke impact bedrijfsleven*

**Cgo werd ook sterk beïnvloed door de hervormingsgerichte social engineering visie op onderwijs.*
**Cgo werd vanuit beroepsgerichte takken van het onderwijs geleidelijk veralgemeend naar heel het onderwijs.*

**Men wou ook de curricula heroriënteren naar output en outcomes en minder sturen op input (disciplinaire kennis). Commentaar: denk aan de invloed van Mageriaanse operationele doelstellingenformulering in de jaren 1970 - hier gepropageerd door de professoren E. De Corte & A. De Block. In 1974 schreven we in 'Persoon & Gemeenschap' de bijdrage: Mager is mager.)*

**Kennis werd bekeken als een functioneel onderdeel van competenties, maar enkel in de mate dat ze toepasbaar is (cf. visie eindtermen/leerplannen)*

3 Ontwikkeling van cgo in Vlaanderen

•Eerst in competentiegericht hervormen van technische en beroepsgerichte opleidingen in secundair & volwassenenonderwijs in termen van kwalificatie.

**De invoering van de Vlaamse kwalificatiestructuur & relatie naar modularisering en flexibele trajecten. Van Damme vindt nu die kwalificatiestructuur een onding.*

**De eerste generatie eindtermen ontwikkeld in jaren 1990 waren erg sterk door competentiedenken beïnvloed – het duidelijkst in de eindtermen voor de taalvakken (cf. tekst:Uitgangspunten bij de eindtermen opgesteld door de DVO van Roger Standaert.)*

• Competentiegericht onderwijs brak en breekt ook door in hoger onderwijs, vooral ook in de curriculumhervormingen na het Structuurdecreet (2004). Noot: al vanaf 1991 werden we in een ontwerp tekst over basiscompetenties voor toekomstige leerkrachten hiermee geconfronteerd en in 1996 verscheen dan de officiële versie.

Besluit van Van Damme: Het competentiegericht onderwijs werd dus ook in Vlaanderen dominant. In de eindtermen b.v. is competentiegericht denken erg duidelijk aanwezig in b.v. de taalvakken: 'communicatief taalonderwijs' dat omschreven werd als een correctie op taalonderwijs gebaseerd op kennis van taalstructuur e.d.

4 Toenemende weerstand en kritiek vanaf 2010

*Vanuit eerder conservatieve onderwijsfilosofieën - destijds vooral in de VS en Engeland

*In Vlaanderen vooral door Raf Feys en Onderwijskrant (eigenlijk al vanaf 1991).

*In Nederland door traditionalistische bewegingen zoals Beter Onderwijs Nederland (BON).

*Linkse kritiek van Nico Hirtt (APED) in Franstalig België: vooral op competentiegerichte leerplannen

*Kritiek van E.D. Hirsch: Why Knowledge Matters: intelligent en krachtig pleidooi over het belang van kennis vanuit een emancipatorisch standpunt.

**Engelse socioloog Frank Furedi in zijn boek *Wasted: why education isn't educating*.

*Meer recent: *Paul Kirschner* (Open Universiteit Nederland): pleidooi voor krachtige kennisbasis en informatiegeletterdheid.

"We hebben", aldus Van Damme, "onvoldoende beseft dat we ook in Vlaanderen zo'n evolutie aan het maken waren; en dat is ook mijn zelfkritiek."

(Noot: ook in interviews met de ministers Vanderpoorten en Vandenbroucke, en in onze O-ZON-campagne 2007 hebben we uitdrukkelijk gewezen op deze nefaste evolutie.)

5 Effecten op leerresultaten van competentiegericht onderwijs in Vlaanderen

Ik vind in elk geval dat het competentiedenken te eng is en te sterk in Vlaanderen werd doorgedrukt - cf. ook formulering van competenties binnen Vlaamse kwalificatiestructuur. Als ik dat lees, dan wordt ik daar ziek van: zo eng en zo gespecialiseerd.

Van Damme wees al in vorige punten op de invloed op de uitholling van het taalonderwijs. Hij stelde verder: *"In PISA 2015-science scoort Vlaanderen relatief minder goed in content knowledge."*

Ook voor wiskunde, is er een daling - ook van de prestatiemotivatie, en een daling van het aantal topers. Volgens Feys en Onderwijskrant is dit ook het gevolg van het leerplan wiskunde 1ste graad s.o. (Achteraf stelde prof. Jan Van Damme vanuit de zaal dat dit ook in de achteruitgang voor TIMSS-14 jarigen tot uiting kwam.).

Van Damme: Ik durf me daar niet zo stellig over uitspreken, maar ik maak me uiteraard zorgen over de achteruitgang voor PISA, de zesjescultuur. Ik vermoed dat dit wel te maken heeft met het competentiedenken - en dit niettegenstaande de voorstanders van het competentiedenken beweerden dat cgo tot een verhoging van de prestatiemotivatie zou leiden.

Commentaar van Raf Feys

Het verwondert me dat Dirk Van Damme niet vermeldt dat de competentiegerichte aanpak in Vlaanderen ook vooral gepropageerd werd door universitaire onderwijskundigen. De VLOR deed ook op die onderwijskundigen een beroep om het VLOR-rapport 'competentiegericht onderwijs' van 2008 op te stellen: F. Dochy, M. Valcke, R. Standaert, Ferre Laevers ... En ook vanuit de universitaire lerarenopleidingen werd het competentiegericht denken volop gepropageerd.

In Vlaanderen nam ik inderdaad het voortouw in de kritiek op het competentiegericht denken. Binnen de werkgroep 'hervorming lerarenopleidingen' van de stichting Lodewijk de Raet nam ik al in 1992 (26 jaar geleden!) afstand van het competentiedenken en van de eerste versie van de basiscompetenties voor toekomstige leerkrachten.

In Onderwijskrant nr. 115 van maart 2001 publiceerde ik een gestoffeerde bijdrage over de eenzijdige en vage competentiegerichte aanpak die ook in de lerarenopleiding doordrong en in de 'basiscompetenties voor toekomstige leerkrachten'.

Ik stelde o.a. *dat competenties lege vaten propageerden*. citeerde uit de Libre Belgique van 2 dec. 2000 met kritiek op het competentiedenken binnen de nieuwe Waalse curricula dat "se fait au prix d'une maîtrise des connaissances disciplinaires."

We formuleerden de voorbije 26 jaar nog veel bijdragen over het competentiedenken binnen de eindtermen/leerplannen, de lerarenopleiding, de inspectiecriteria, een aantal bijdragen over de competentiegerichte eindtermen taal, een gestoffeerde analyse van het al vermelde VLOR-rapport van 2008. Ook in onze O-ZON-campagne - 2007 kwam die kritiek uitvoerig aan bod.

In de context van de lezing spraken Van Damme, KATHO-rector Piet Desmet, Raf Feys en 3 leerkrachten ook hun grote bezorgheid uit over de nieuwe eindtermen voor de taalvakken en het feit dat prof. Kris Van den Branden hierbij als expert mag optreden. Een leraar betrokken bij het ontwikkelteam getuigde dat de voorstellen voor meer taalkennis niet in goede aarde vallen. Rector Desmet, prof. Frans, stelde dat de professoren geen gehoor vinden voor hun kritiek op de sterke niveaudaling. Volgens Desmet en Van Damme waren/zijn ook de begeleiders en inspecteurs de grote propagandisten van eenzijdig taalvaardigheids-onderwijs. Raf Feys wees ook op de grote invloed van prof. Van den Branden.

Zorgen in commissie onderwijs 22 maart & elders over opstelling eindtermen: nefaste clustering van vakken, verwaarlozing van taalkennis, te krappe timing

Raf Feys

1 Zorgen in commissie onderwijs

Op de vorige pagina drukten we al de grote bezorgdheid uit omtrent de nieuwe (taal)eindtermen zoals die tot uiting kwam in de context van de KULAK-lezing van Dirk Van Damme van 21 maart. Ook in de commissie onderwijs van 22 maart werden kritische vragen gesteld omtrent de eindtermen: over de nefaste clustering van de vakken, de moeilijk haalbare tijdsplanning, het aandeel van de kennis binnen de taalvakken, ...

Koen Daniëls en Kathleen Krekels maken zich terecht zorgen over de clustering van de vakken. Elisabeth Meuleman (Groen) vreesde dat er voor de taalvakken te veel aandacht zou gaan naar de kennis en dit ten koste van de competentiegerichte vaardigheidsaanpak. Deze kritiek staat haaks op wat we vernemen vanwege leraren betrokken bij dit ontwikkelteam die precies betreuren dat hun vraag naar meer aandacht voor taalkennis al te vlug afgewimpeld wordt door de propagandisten van de communicatieve whole-language-aanpak als Kris Van den Branden en vertegenwoordigers van de onderwijskoepels. Zij zoeken steun voor hun standpunt (zie ook kritiek op pagina 26). *Meuleman* kreeg de volle lading van twee N-VA commissieleden die de communicatieve aanpak te eenzijdig vinden.

Minister Crevits had naar eigen zeggen ook al iets gehoord over de ongerustheden, maar reageerde eens te meer zalvend en ontwijkend. Velen vrezen ook dat de eindtermen niet tijdig rond zullen zijn; minister Crevits ging ook hier op in en hoopt nog steeds dat die eindtermen tijdig goedgekeurd zullen worden.

2 Verslag van debat in commissie onderwijs

Elisabeth Meuleman (Groen): timing haalbaar?

Minister, u zei eerder dat u voor het zomerreces de procedure wilt starten voor goedkeuring van de einddoelen van de eerste graad A- en B-stroom in het Vlaams Parlement. Dat betekent dat de ontwikkelcommissies en de valideringscommissies in de periode voor het zomerreces hun werkzaamheden moeten uitvoeren. Wat is de stand van zaken? Hoe verloopt de werking van de ontwikkelcommissies?

Wat zijn de belangrijkste pijnpunten? Is de vooropgestelde timing nog wel haalbaar? (Noot: de timing is inderdaad belangrijk omdat daarna ook nog leerplannen moeten worden opgesteld - mede in functie van de invoering van de hervorming s.o. vanaf 1 september 2019. Idealiter zouden dan ook nog nieuwe methodes op de markt moeten zijn. Het is ook nog niet duidelijk welke precies de vakken zullen zijn in de eerste graad s.o.)

Crevits: nog een lange weg, maar goed bezig

Onmiddellijk na de plenaire goedkeuring van het kaderdecreet zijn de ontwikkelcommissies conform het decreet samengesteld en aan het werk gegaan. In concreto is er gestart met de inhoudelijke voorbereidingen vanuit de administratie, zoals: de huidige eindtermen screenen en kijken of er inhoudelijke overlappingsen zijn tussen de eindtermen. Men meldt mij dat de werkzaamheden in een constructieve sfeer verlopen, maar men zit uiteraard binnen een strak tijds kader, en we willen ook dat die eindtermen goed ontwikkeld worden.

Uiteraard moet op veel vlakken niet meer het warm water uitgevonden worden, maar voor een aantal dingen wel, bijvoorbeeld als het gaat over de eindtermen burgerschap. Daar heb je her en der wel wat materiaal, maar er moet ook veel nieuw materiaal gemaakt worden.

Het is inderdaad de bedoeling om nog voor het zomerreces de procedure voor goedkeuring te starten. Er is uiteraard een verschil tussen de procedure starten en alles goedgekeurd krijgen. Als de eindtermen ontwikkeld zijn, moeten ze nog naar de valideringscommissie. Die is nu al samengesteld en heeft haar werkzaamheden ook al gekaderd. Het is mogelijk dat de valideringscommissie zegt dat een aantal eindtermen moeten worden bijgestuurd.

Daarna zult u daar uiteraard ook nog uw licht op mogen laten schijnen, omdat de nieuwe eindtermen uiteindelijk in een decreet opgenomen worden, dat de normale decretale weg moet afleggen. Dat betekent: goedkeuring Vlaamse Regering, advies van de Vlaamse Onderwijsraad, Raad van State, parlement. Die procedure moet dan nog doorlopen worden, maar op dit ogenblik werken de mensen volgens het schema, zoals het ook voorbereid is.

Elisabeth Meuleman (Groen): te veel taalkennis

Begin dit jaar heeft men het kaderdecreet betreffende de eindtermen gewijzigd. In dat decreet staat geschreven dat de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen worden geformuleerd in functie van zestien sleutelcompetenties. De ontwikkelcommissie formuleert een beperkt aantal sober geformuleerde, duidelijke, *competentiegerichte* en evalueerbare eindtermen en ontwikkelingsdoelen.

Minister, ik vernam een aantal bezorgdheden over de gang van zaken uit de verschillende ontwikkelcommissies. Er is b.v. de commissie die zich bezighoudt met de *cluster communicatie en taal*. Er wordt naar verluidt heel sterk de nadruk gelegd op het telkens weer afbakenen van kennis. Het competentiegerichte van taal is net een van de dingen die zowel door leerlingen en de scholierenkoepel als maatschappelijk als belangrijk wordt aangegeven.

We willen talen kunnen gebruiken. Het maakt het ook interessant om een taal te leren, als je inderdaad in klas heel competentiegericht met die taal bezig bent. Leerlingen haken vaak af op vreemde talen als het zich beperkt tot het leren van de grammatica en te veel op kennis gefocust is. Dat blijkt nu een van de knelpunten te zijn binnen de ontwikkelcommissie. Er zijn mij zo een aantal voorbeelden gesignaleerd, waarbij je je afvraagt of je in een eerste graad en in de B-stroom kennis op die manier moet gaan aanbrengen. Of zijn er vaardigheden – zeker voor die leerlingen, maar ook voor alle leerlingen – die belangrijker zijn, als we willen dat ze mee kunnen in ons onderwijs? Is u dat ook ter ore gekomen, minister?

Koen Daniëls (N-VA): niet minder, maar meer taalkennis nodig! Zorgen om vakkenclusters.

De kenniscomponent is toch niet onbelangrijk, collega Meuleman, en je wekt de indruk alsof 'Competentiegericht' haaks zou staan op kennis. Ik wens u veel succes om competentiegericht een conversatie in het Frans te doen, zonder dat u de kennis hebt van de grammatica en de werkwoordsvormen. Ik wens u veel succes om een Nederlandse tekst te begrijpen, zonder dat u de syntaxis – want daarover gaat het – van die tekst beheerst. Dat staat ook in het decreet, en ik denk dat de mensen het decreet ook moeten uitvoeren.

Iets waar ik mij wel zorgen over maak, zijn de vakkenclusters voor de taalvakken e.d. die gemaakt worden. Maar het vak Nederlands is toch heel iets anders dan het vak Frans. Geschiedenis is iets an-

ders dan het vak aardrijkskunde. Dat zijn anderzortige inhouden, maar ook anderszortige aanpakken. Sommige mensen in die ontwikkelcommissies voelen zich soms een vreemde eend in de bijt, omdat men letterlijk een ander woordgebruik hanteert.

Minister, hoe kunnen we ervoor zorgen dat we niet naar een amalgaam gaan, dat het allemaal door elkaar loopt? Want dat zou niet goed zijn voor de vakken die uiteraard bewaard blijven, voor de vakbekwaamheden en de bekwaamheidsbewijzen die uiteraard ook aan vakken hangen, en voor de structuur die we hebben in ons onderwijs.

Kathleen Krekels (N-VA)

Ik hoor ook veel ongerustheden over die clusters. Binnen de eindtermencommissies maakt men b.v. eindtermen voor het clustervak muzische opvoeding -plastische opvoeding, terwijl dat toch heel verschillende vakken zijn. De bezorgdheid daar is ook hoe men dat dan uiteindelijk allemaal in de matrix gaat stoppen. Je hebt daar oplopende richtingen, eerste graad, tweede graad, derde graad. Hoe gaat men de kinderen allemaal voorbereiden, als bepaalde richtingen de vakken zullen clusteren en andere niet? Men krijgt dus andere eindtermen of meer uitgebreide eindtermen. En men gaat in de tweede graad s.o. dan toch weer allerlei richtingen kunnen uitgaan. Er is dus wel een heel grote bezorgdheid over het gegeven dat dit allemaal op die manier wordt georganiseerd.

Minister Hilde Crevits

Het is ook goed dat er discussies zijn. Mevrouw Meuleman, het is juist dat het soms niet zo evident is om kennis af te bakenen. Maar ik meng me als minister niet in het debat.

Rond clustering staan er in het decreet een aantal zaken die wel kunnen en een aantal zaken die niet kunnen. Voor mij is het echt cruciaal dat we nu de commissies aan het werk laten en hen de ruimte geven om oplossingen te zoeken voor de zorgen en problemen die zij hebben.

Ik heb er ook geen probleem mee dat, vooraleer de eindtermen aan het parlement worden voorgelegd, onze administratie ook eens komt uitleggen welke methodiek ze hanteren, hoe dat gaat, hoe men eigenlijk tot een logische opbouw is gekomen doorheen alle vakken en sleutelcompetenties heen, want eindtermen worden gemaakt per sleutelcompetentie en worden dan nadien aan vakken opgehangen. Zo

kunnen ze tonen hoe er gewerkt wordt, zodat jullie goed weten wat de filosofie erachter is.

Commentaar: de eindtermen worden volgens het decreet opgemaakt per sleutelcompetentie. We hebben die keuze bekritiseerd, en merken nu dat de ontwikkelteams werken vanuit vakkenclusters. Zal de administratie die eindtermen achteraf weer per sleutelcompetentie ordenen? Blijkbaar wel.

3 Bevestiging bezorgdheid in vorige nummers Onderwijskrant

In voorgaande nummers van Onderwijskrant spraken we de voorbije 2 jaar al geregeld onze bezorgdheid uit over de gang van zaken i.v.m. de eindtermen. We merken in vorige punten dat we ons de voorbije 2 jaar niet ten onrechte zorgen maakten over de gang van zaken. Ook Dirk Van Damme en anderen spraken hun bezorgdheid uit en vrezden dat de nieuwe eindtermen/leerplannen nog tot een verdere niveaudaling zullen leiden.

We maakten ons 2 jaar geleden al zorgen over de grootscheepse en populistische consultatiecampagne van Crevits en Co. De motivering luidde: *“Onze samenleving verandert in hoog tempo, ons onderwijs moet volgen.”* Het cliché dat we leven in een hooggespannen tijd waarin de samenleving in sneltempo verandert, dook weer op. De huidige leerinhouden zijn dus blijkbaar sterk verouderd. De vier toegevoegde vragen over *wat leren *om zich persoonlijk te ontwikkelen, *om levenslang te leren, *om deel te nemen aan de maatschappij en *om later aan het werk te kunnen*, riepen een onderwijsvisie op waarbij het vooral gaat om *zelfstandig leren & leren leren, om zelfontplooiing, om arbeidskwalificaties en om maatschappelijke taken & problemen*.

Het is dan ook geen toeval dat in de Consultatierapporten weinig of niets gezegd werd over de basiskennis- en vaardigheden, de klassieke vakdisciplines .. en het grote belang ervan. Ook in de koppeling van de eindtermen aan de 16 sleutelcompetenties die het decreet vooropstelt staan de schoolse kennis- en basisvaardigheden en de vakdisciplines niet centraal. De opbrengst van de consultatiecampagne was uiterst mager. Die campagne wekte ook de indruk dat in het onderwijs om het even wat aan bod mag en kan komen. De meeste deelnemers waren zich niet eens bewust van het grote verschil tussen schoolse en alledaagse kennis, en van de belangrijke rol die de vakdisciplines spelen bij de zorgzame opstelling van eindtermen en van een curriculum. De meeste

leerkrachten en de curriculumdeskundigen lieten het afweten. Dit was alvast een valse start.

We maakten ons ook zorgen over het feit dat medewerkers van het Departement Onderwijs die een paar jaar geleden nog uitpakten met totaal ander onderwijs in hun publicatie *'De nieuwe school in 2030'* de opstelling van de eindtermen en de samenstelling van de ontwikkelteams en van de validatiecommissie patroneren. Het lijkt ons ook geen toeval dat als expert voor de taalvakken prof. *Kris Van den Branden* werd gevraagd.

Van den Branden is met zijn Leuvens taalcentrum mede verantwoordelijk voor de uitholling van het taalonderwijs en voor het bestrijden van de invoering van intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Mede-ontwikkelaars zijn ook vaak mensen van de onderwijskoepels die in het verleden opteerden voor de competentiegerichte vaardigheidsaanpak en de minimalisering van de taalkennis, die openlijk de stelling verkondigen dat les geven voorbijgestreefd is.... De aanwezige leerkrachten zullen moeilijk kunnen optornen tegen het geweld van de beeldenstormers – en dat is precies wat twee berokken leraren ons meedeelden (zie ook vorige bijdrage en vooral p. 26 over taalvakken.)

We maakten ons in de vorige Onderwijskrant ook zorgen over de clustering van de vakken en merken dat nu ook de N-VA-leden van de commissie onderwijs zich daar bij aansluiten. In tegenstelling tot de huidige eindtermen worden de nieuwe niet rechtstreeks gekoppeld aan vakken/vakdisciplines.

Dit lokte ook een kritische reactie uit vanwege de COC-onderwijsvakbond. De COC stelde terecht dat ont koppeling tussen eindtermen en vakdisciplines/leerstof nefast zou zijn: *“Het laatste wat COC wil zien, is dat de eindtermen nog slechts vage (clusters van) competenties en leerresultaten zijn”, los van de vakdisciplines. De nieuwe eindtermen moeten voor COC duidelijk omschreven vakgebonden leerstofdoelen bevatten.*” De vorige eindtermen en deze in andere landen zijn bijna steeds met vakdisciplines verbonden – met uitzondering van een beperkt aantal vakoverschrijdende.

Binnen de cluster van de taalvakken Nederlands, Frans ... moeten mensen die weinig afweten over Frans eindtermen Frans opstellen, binnen de cluster geschiedenis-aardrijkmunde mensen die weinig afweten van geschiedenisonderwijs.... Koen Daniëls stelde terecht: *“Sommigen voelen zich in die ontwikkelcommissies als een vreemde eend in de bijt.”*

**Onze kritiek op beleidsverklaring 2004 van duo Vandenbroucke Van Damme: relevanter dan ooit.
14 jaar later bevestigen Dirk Van Damme e.a. ons gelijk.
Maar intussen is veel kwaad geschied, ook al konden we de schade enigszins beperken**

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

Inleiding

Dirk Van Damme (OESO) wees er in zijn recente lezing in de KULAK op dat in Vlaanderen Onderwijskrant en Raf Feys tijdig afstand genomen hebben van pedagogische hypes als de competentiegerichte aanpak, eenzijdig communicatief taalvaardigheidsonderwijs, M-decreet e.d. (zie bijdrage hierover in dit nummer). Hij gaf tijdens de lezing en de voorbije maanden in de krant *De Morgen*, in HUMO e.d. ook grif toe dat de beleidsverantwoordelijken zich destijds vaak vergist hebben; negatie van de niveaudaling en onderschatting taalproblemen, plannen voor brede eerste graad en inclusief onderwijs, enz. Van Damme betreurde onlangs in HUMO van 31.01.2017: *“Het is jammer dat veel discussie over hervormingen boven de hoofden van de leraren is gevoerd. Die fout heb ik overigens ook gemaakt in mijn kabinetsperiode.”*

Johan Sanctorum schreef in dit verband: *“De Morgen pakte uit met een interview met onderwijsexpert Dirk Van Damme waarin deze o.a. stelt: dat de kwaliteit van het lager en middelbaar onderwijs is afgekald door onder het mom van “gelijke kansen” alsmaar de lat lager te willen leggen. Van Damme wijst ook op de veronachtzaming van het belang van een gemeenschappelijke, sterke voer-en cultuurtaal (ook voor migrantenkinderen).”* Sanctorum betreurt dat de zgn. onderwijsexperten nu tot inzichten komen waar het gezond verstand al lang van overtuigd was. En nu is het kwaad geschied en is de knop terugdraaien bijna niet meer mogelijk. Gelukkig konden we met onze weerstand - samen met anderen - een aantal beleidsplannen afzwakken.

In *Onderwijskrant* van november 2004 en in ons interview met minister Frank Vandenbroucke waarschuwden we voor de nefaste gevolgen van zijn beleidsplan-2004: structuurhervormingsplannen voor het s.o., uitspraken over sociale discriminatie, de onderschatting van de taalproblemen, de geplande flexibilisering en outputfinanciering in het hoger onderwijs, de inclusieplannen, enz.

Onze kritieken op de hervormingsplannen van 2004 en op deze van de opvolgers van minister Vande-

broucke worden nu ook grotendeels onderschreven door OESO-topman Dirk Van Damme, voormalig kabinetschef van Vandenbroucke. De voorbije weken erkenden ook enkele beleidsmakers dat het M-decreet dringend herzien moet worden.

We probeerden destijds het duo Frank Vandenbroucke - Dirk Van Damme tot andere inzichten te brengen. We illustreren dat straks uitvoerig aan de hand van het verslag van ons interview van januari 2006. De thema's die we aansneden blijken op vandaag relevanter dan ooit. Had men maar meer geluisterd, dan had men veel nefaste ontwikkelingen kunnen voorkomen. Zo waarschuwen we ook al sinds 1993 voor de uitholling van het taalonderwijs. Eind 2006-begin 2007 voerden we onze grootscheepse O-ZON-campagne tegen de ontscholing, niveaudaling e.d. die breed onderschreven werd door leerkrachten, docenten en professoren. De kopstukken van de inspectie en van de onderwijsnetten repliceerden dat er geen sprake was van niveaudaling. Minister Vandenbroucke reageerde met de stelling dat er hier geen objectieve bewijzen voor bestonden. Enz.

Bij het aantreden van minister Frank Vandenbroucke en van zijn kabinetschef Dirk Van Damme in 2004 hadden we verwacht dat dit duo een en ander aan het onderwijsbeleid van de Sp.a en van de vorige ministers zou veranderen. Maar de beleidsnota 2004-2009 en de beleidsverklaring 2005 ontgoochelden ons ten zeerste. Vandenbroucke hechtte gelukkig wel meer belang aan de leerresultaten dan minister Vanderpoorten en pakte niet langer uit met krasse uitspraken als *‘de leraar mag niet langer vooraan staan in klas’*.

Ontgoocheling over beleidsnota 2004

In de Beleidsnota 2004-2009 lazen we o.a.: *“Meer en meer wordt het onderwijs zelf de bepalende factor voor dualisering in de maatschappij.”* Dit werd in grote mate op naam gebracht van de sociale discriminatie in het s.o. Het comprehensief onderwijs in Finland met zijn gemeenschappelijke lagere cyclus werd door Vandenbroucke en zijn medewerkers voorgesteld als hét voorbeeld inzake gelijke onderwijskansen. Zo stelde hij: *“Een land als Fin-*

land slaagt er in om vrijwel elke leerling op een hoog kwalificatieniveau te brengen“(DS, 14.01.05).

En in zijn 1-septemberboodschap van 2005 stelde Vdb: *“In geen enkel land werkt het onderwijs de sociale ongelijkheid in de hand als bij ons”* (DS, Scholen presteren ongelijk, 1 september). De sociale discriminatie bleek volgens Vandenbroucke uit de relatief grote verschillen tussen de beste en de zwakste leerlingen, de zgn. prestatiekloofmythe.

Vandenbroucke en zijn kabinetschef Dirk Van Damme gingen er in die tijd van uit dat vooral de overstap naar de gedifferentieerde eerste graad s.o. de sociale discriminatie, de waterval en het zittenblijven in de hand werkte. Zij verwachtten veel heil van een comprehensieve hervorming van het s.o. Iets later lanceerden ze de GOK- slogan: *‘Het Vlaams onderwijs is sterk voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakke leerlingen.’* Ze pakten ook uit met de prestatiekloofmythe. In Onderwijskrant weerlegden we destijds deze krasse uitspraken.

In die beleidsnota's van 2004 en 2005 werd ook gepleit voor een forse schaalvergroting en (bedrijfs) management, van het oprichten van grootschalige scholengroepen met één bestuur en een bovenschools management. Minister Vdb pakte ook uit met grote hervormingsplannen voor inclusief onderwijs, voor het hoger onderwijs: outputfinanciering & flexibilisering, enz.

We hadden verwacht dat het duo Vandenbroucke-Van Damme een meer doordacht beleid zou voeren en afstand zou nemen van de stemmingmakerij over de sociale discriminatie, de structuur van ons s.o., PISA.. In 2008 installeerde het duo Vandenbroucke-Van Damme echter de commissie Monard met allemaal voorstanders van een radicale structuurhervorming, gemeenschappelijke eerste graad en afschaffen van de onderwijsvormen.

We waardeerden wel dat minister Vandenbroucke wees op de taalproblemen van veel allochtone leerlingen, maar betreurden dat de beleidsmensen nog steeds geen intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs invoerden en de GOK-ondersteuning nog steeds toevertrouwden aan de GOK-Steunpunten die NT2-onderwijs niet genegen waren en een didactische aanpak propageerden die haaks stond op degelijk achterstands-onderwijs. We begrepen niet dat de herziening van de eindtermen Nederlands toevertrouwd werd aan

mensen die verantwoordelijk waren voor de uitholling van het vak Nederlands.

Nogal teleurgesteld door de beleidsnota 2004-2009 en de beleidsverklaring van september 2005, namen we ons voor om ook onze kritiek voor te leggen in een interview met minister Vdb. Het werd een merkwaardig interview in januari 2006 dat ook nog anno 2018 heel revelerend blijft. Zo merkten we de voorbije maanden dat de vroegere kabinetschef van Vandenbroucke ons nu op tal van vlakken gelijk geeft.

Vandenbroucke had het interview goed voorbereid en het kwam tot een diepgaande discussie. We slaagden er ook in om Vandenbroucke tot uitspraken/gedachten te brengen waarin hij afstand deed van vroegere krasse uitspraken over sociale discriminatie e.d. Om diepgang in het interview te bekomen, stuurden we vooraf onze Onderwijskrantstandpunten naar Vandenbroucke op; en we vroegen hem tijdens het interview wat hij hiervan dacht. Zo moest de minister wel kleur bekennen.

Thema 1: Herstructurering s.o. gemeenschappelijke 1ste graad en proeftuinen

O.Kr.: eerste graad s.o. als probleemcyclus? Neen: prima eerste graad!

Actualiteit: ook Dirk Van Damme erkende de voorbije maanden en jaren dat het willen invoeren van een gemeenschappelijke eerste graad een vergissing was. In HUMO van 31 januari 2017 gaf hij grif toe: *“Nu groeit er een consensus dat een brede eerste graad bijna automatisch tot een soort eenheidsworst leidt, waarin niet genoeg aandacht is voor de verschillen tussen de kinderen.”* Hij vreest nu ook dat door de grote vrijheid die het decreet toelaat, de verschillen tussen de scholen zullen toenemen. Hij betreurt ook dat het tso in de 1ste graad veel minder goede leerlingen zal hebben.

Onderwijskrant: “Sinds de Rondetafelconferentie 2002 stellen ook beleidsverantwoordelijken dat de differentiatie binnen de eerste graad s.o. en binnen de onderwijsvormen de grote oorzaak is van sociale discriminatie, onderpresteren en waterval. Er wordt dan gepleit voor langdurig comprehensief onderwijs (gemeenschappelijke eerste graad e.d.) als wondermiddel. De door u gesubsidieerde proeftuinen spelen hier op in.

De Nederlandse onderwijsminister Van der Hoeven schrijft echter de goede PISA-score toe aan het feit dat er in Nederland vanaf het s.o. meer gedifferentieerde leerwegen zijn dan in veel andere landen. Die differentiatie is in Vlaanderen ook het geval. Onze lagere cyclus s.o. scoort volgens velen prima en is nog steeds een exportproduct. Vanaf 1991 werd echter in het rapport *'Het educatief bestel in België'* van Monard en Co de kwakkel verspreid dat er 9 à 10% zittenblijvers waren in het eerste jaar s.o. en dat de zgn. waterval en sociale discriminatie nergens groter waren. In Vlaanderen wordt dus al vele jaren aangestuurd op een gemeenschappelijke eerste graad, het afschaffen van de onderwijsvormen, en de invoering van heterogene klassen. Ook u pleit in uw beleidsverklaringen voor het wegwerken van de schotten in het s.o. Terloops: in onze eerste graad zijn er niet minder dan 27 uur basisvorming en amper 5 uur differentiatie.

Volgens ons functioneert onze eerste graad s.o. heel goed : effectiviteit (cf. PISA- & TIMSS-topscores) wordt gecombineerd met ontwikkelingskansen – ook voor de zwakkere leerlingen. Onze eerste graad is allesbehalve een probleemcyclus, maar een exportproduct. Vanaf het secundair zijn de verschillen al te groot en moet je voldoende durven differentiëren, tegemoetkomend aan de uiteenlopende talenten en loopbanen. Met onze gedifferentieerde leerwegen behalen we overigens betere scores dan in landen met minder differentiatie en minder mislukkingen (72% 15-jarigen nog op leeftijd, minder schooluitval.).

We kennen in Europa al veertig jaar comprehensief onderwijs met een gemeenschappelijke lagere cyclus in Engeland, Zweden, Frankrijk e.d.; en we kennen de nefaste afloop: sterke niveaudaling; geen extra bevordering van de sociale mobiliteit. Ook het VSO in Vlaanderen en Wallonië was geen meevaller. Toch blijft ook voor u het wegwerken van de 'schotten' tussen de onderwijsvormen een belangrijke beleidsprioriteit - met rijkelijk gesubsidieerde proeftuinen waarvan de doelstellingen niet echt duidelijk zijn.

Repliek FVdb: Ik denk wel dat we over een nieuwe structuur van het s.o. moeten nadenken.

Je moet je de vraag durven stellen of je vandaag onze jonge mensen goed oriënteert. Proeftuinen in verband met het doorbreken van de schotten zijn volgens mij wel nuttig. Maar dan zullen we daar binnen een 2 of 3 jaar ook conclusies moeten uit trekken. Maar ik geloof wel in het belang van die

proeftuinen. (NvDR: achteraf bleek dat de door Onderwijskrant gecontesteerde dure proeftuinen weinig of niets hadden opgeleverd.)

Om leerlingen goed te oriënteren, is ook het advies belangrijk. Het advies komt van de school: de klassenraad, of de leerkracht, misschien het CLB. De vraag is of we er in kunnen slagen om ouders te doen luisteren naar dat advies. Dat is niet zo gemakkelijk. Het moet ook objectief zijn. Oriëntering is dus heel belangrijk. De vraag is of onze structuur toelaat om goed te oriënteren.

Thema 2: Egalitaire & foute GOK- uitgangspunten van sociologen en beleidsmensen

Actualiteit: Dirk Van Damme stelde in *De Morgen* dat de kwaliteit van onderwijs is afgekald door onder het mom van 'gelijke kansen' *alsmaar de lat lager te willen leggen.* Dat was precies een belangrijk gesprekstema in het interview van 2006.

Standpunt O.Krant: vermeende knelpunten gebaseerd op egalitair dogmatisme en negatie van intellectuele aanleg. "Het is bekend dat we met Onderwijskrant niet akkoord gaan met de krasse (beleids-)uitspraken over de sociale discriminatie in het s.o., die fungeren als de zgn. knelpunten die de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad en de afschaffing van de onderwijsvormen moeten verantwoorden.

Het gaat om volgende egalitaire uitgangspunten die ook door sociologen, door de GOK-Steunpunten, door beleidsverantwoordelijken vooropgesteld worden en die gebaseerd zijn op *egalitair dogmatisme*: **De intellectuele aanleg is evenredig verdeeld over alle bevolkingsgroepen.. *Dus moeten we de evenredige vertegenwoordiging in het aso en in het hoger onderwijs nastreven. *Dé sociale afkomst bepaalt het onderwijsniveau, de sociale discriminatie is enorm: op het vlak van de democratisering staan we nog nergens.*

**Er is nochtans nog evenveel 'verborgen talent' aanwezig als in de jaren 1950 het geval was.*

In 1979 al schreef *Onderwijskrant* (nr. 9) dat deze uitgangspunten over de evenredige aanleg in alle bevolkinglagen, het nastreven van evenredige vertegenwoordiging in aso & univ ... fout waren. *Michael Young* voorspelde al in 1958 in 'the Rise of meritocracy' de *intellectuele afoming van de arbeidersklasse als gevolg van de doorstromingskansen.*

Het nastreven van de 'egalitaire' GOK-utopie leidt tot het niet (h)erkennen en minachten van de klassieke GOK-hefbomen en tot nefaste hervormingsvoorstellen als het invoeren van een gemeenschappelijke eerste graad.

FVdb: akkoord: geen evenredige verdeling van aanleg, maar invloed van omgeving aanzienlijk

Ik ben niet een socialist zoals sommige socialisten uit de 19de eeuw, zoals Robert Owen, die geloofden dat mensen gelijk geboren zijn en dat de 'omgeving' het enige is wat telt. Ik ga er vanuit dat we erg verschillend geboren zijn, en nog erg verschillend beïnvloed tijdens de eerste levensjaren. Dus, we zijn niet gelijk. Dan zorg je toch voor maximale gelijke kansen op ontplooiing van die talenten, in de wetenschap dat die talenten niet alleen verschillend zijn – sommigen hebben talent voor techniek, anderen voor talen, voor wetenschappen enz. – maar dat sommige talenten tout court ook veel moeilijker aan te boren zijn. Je moet mij daarvan niet overtuigen.

Ik ga zelfs akkoord met uw stelling dat de sociale doorstroming als gevolg van de eerste democratiseringsgolf ongetwijfeld geleid heeft tot een stuk afroming van mensen met cognitieve talenten uit de arbeidersklasse. (Commentaar: voor sociologen als Nicaise, Jacobs ... klinkt dit als ketterij.) Dit is een van de redenen waarom een tweede democratiseringsgolf inderdaad niet vergelijkbaar is met wat we in de jaren 1950 aan doorstroming gerealiseerd hebben.

Maar tegelijkertijd onderlijnt onderzoek dat omgevingsfactoren in de eerste levensjaren wél heel bepalend kunnen zijn voor de kansen die dan geopend worden of gesloten blijven. De opdracht waarvoor we vandaag staan is nieuw en anders. De belangrijkste vraag luidt nu: *wat doe je voor diegenen die - hetzij door erfelijke aanleg, hetzij door hun eerste levensjaren - heel ver af staan van wat je in de school moet leren? Wel, voor hen moet je meer doen. Als we het daarover eens zijn, zijn we al heel ver.*

Repliek O.kr. : uiteraard; dit is ook een van de prioritaire doelstellingen van Onderwijskrant. Daarom precies ontwikkelden we ook methodieken om leerlingen gemakkelijker te leren lezen, rekenen, spelen ... Maar dat bereik je niet door de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad.

Thema 3 :Wereldkampioen sociale discriminatie. Prestaties allochtone leerlingen

O.Kr.: meer i.p.v. minder onderwijskansen

De voorbije jaren reageerden we kritisch op de stelling dat Vlaanderen wereldkampioen 'sociale discriminatie' is en op uw slogan "dat ons onderwijs enkel sterk is voor de sterkere". De Gentse PISA-onderzoeker Luc Van de Poele zei herhaaldelijk dat alle categorieën leerlingen – ook deze uit de 'laagste' sociale milieus – opmerkelijk beter scoren dan in de meeste landen, maar dat men dit officieel niet graag hoort. En prof. Jan Van Damme schreef dat volgens TIMSS '99 onze 2% zwakste leerlingen nog even goede resultaten behaalden als de groep van de 25% zwaksten overal ter wereld.. Dan kan je toch moeilijk beweren dat Vlaanderen hét land is waar de kinderen uit de lagere sociale klassen het meest gediscrimineerd worden! Ook inzake gelijke kansen zit Vlaanderen volgens een aantal onderzoekers bij de top. We betreuren dat voorstanders van b.v. het doorbreken van de schotten in het s.o. er steeds ten onrechte van uitgaan dat de sociale discriminatie in onze lagere cyclus s.o. groter is en dat dit het gevolg is van onze gedifferentieerde structuur.

O.Krant: prestatiekloofmythe: grote prestatiekloof # grotere discriminatie

Beleids mensen & onderwijs sociologen pakken ook al te graag uit met de zgn. prestatiekloof tussen de sterkste en de zwakste leerlingen. Die prestatiekloofmythe lijkt ons opnieuw een foutief GOK-uitgangspunt: kwaliteitsonderwijs leidt eerder tot het vermeerderen dan tot het verminderen van de verschillen. In landen waarbij zowel de zwakkere als de sterkste leerlingen lager scoren dan bij ons, zijn de verschillen tussen beide groepen meestal kleiner, maar ook de onderwijskansen. Als je alle kinderen uit de klas van Kim Clijsters destijds optimale tennislessen gegeven zou hebben, dan zouden de leerlingen met weinig aanleg vorderingen gemaakt hebben, maar het verschil in tennisvaardigheid met Kim zou toch steeds verder toegenomen zijn.

Je mag je dus niet zomaar baseren op de omvang van de prestatieverschillen – zoals dit ook in uw beleidsteksten het geval is. Je moet nagaan of de zwaksten en de middelmatigen voldoende vorderen en of ook de sterksten maximaal presteren. In Zweden is de prestatiekloof klein omdat de beste leerlingen er voor PISA veel zwakker presteren dan

de Vlaamse. We geloven dat ons onderwijs zelfs beter presteert dan het Finse waar beleidsmakers graag naar verwijzen, als we rekening houden met het feit dat Finland minder (zwakkere) allochtone leerlingen kent, en er daar ook veel kleinere sociale verschillen zijn en minder verpaupering in de steden.

FVdb: kansarmen presteren wel beter, maar grote discriminatie anderstaligen.

Jullie stellen dat de staart van minstpresterenden in Vlaanderen het toch nog altijd beter doet dan de minstpresterenden elders. Die stelling is juist en niet juist. Het is iets genuanceerder. Akkoord met de stelling omtrent de betere score voor de zwakkere leerlingen in Vlaanderen, maar dat gaat niet op voor een deel van die groep, voor de minstpresterenden die 'thuis een andere taal dan de instructietaal spreken'.

We hebben de onderzoekers van de Gentse universiteit gevraagd om ook eens het gemiddelde van de PISA-resultaten voor wiskunde te berekenen van de leerlingen die thuis Nederlands spreken en van hen die thuis geen Nederlands spreken. We hebben gevraagd of ze die gemiddelden ook konden vergelijken met gelijkaardige gemiddelden in andere landen. Wat blijkt nu? De kloof tussen beide groepen bij ons is enorm groot.

Voorals onze Vlaamse allochtone leerlingen worden gediscrimineerd. Als je je baseert op een indicator thuis de instructietaal niet spreken, dan doen we het in Vlaanderen echt niet goed. Wij zijn in staat om in ons onderwijs vele Kim Clijsters te maken; wij slagen daar dus goed in. Maar dan is het ethisch revolterend dat je er niet in slaagt om voor een ander onderwijsprobleem, namelijk het probleem van de thuistaal die niet de instructietaal is, het even goed te doen als het PISA-gemiddelde, als Finland e.d. Ik denk dat we moeten opletten dat we niet zelfgenoegzaam zijn.

O.Kr.: ongenueerde uitspraken over lot allochtone leerlingen. Nood aan intensief NT2.

We hebben zelf ook al herhaaldelijk geschreven dat ons taalbeleid voor die leerlingen sterk kan verbeterd worden- en (tevergeefs) gepleit voor intensief NT2-taalonderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Maar we geloven niet dat allochtone leerlingen baat hebben met een brede/ gemeenschappelijke eerste graad.

Vergelijkingen met andere landen heel moeilijk, omdat de uitdrukking *'leerlingen die thuis de instructietaal niet spreken'* in de verschillende landen anders geïnterpreteerd wordt. De groep allochtone leerlingen vertoont in de verschillende landen een uiteenlopend profiel en is dan ook moeilijk vergelijkbaar. Je mag b.v. leerlingen in Vlaanderen die thuis Marokkaans spreken geenszins vergelijken met anderstalige in Finland die b.v. thuis Zweeds spreken. Je kan het selectieve Canada dat vooral geschoolde migranten aantrekt niet vergelijken met Vlaanderen.

(P.S. In HUMO van 31 januari 2017 gaf Van Damme nu toe: *"In Finland komen er nu meer migranten toe en je ziet hun PISA-score flink zakken, p. 26. Een aantal onderzoeken wijzen ook op de invloed van de herkomst van de migranten, verschillen tussen migranten uit stedelijke milieus en die van het platteland waar onderwijs traditioneel als minder belangrijk werd ervaren.*)

Het is toch ook merkwaardig dat de meisjes veel beter presteren dan de jongens. *Samen met enkele allochtone politici vinden we tegelijk dat de allochtonen door beleidsmensen e.d. al te eenzijdig in de slachtofferrol geduwd worden, met alle nefaste gevolgen vandien.* Het debat over de eventuele discriminatie van allochtone leerlingen moet veel genuanceerder gevoerd worden. *Maar wat denkt u van ons stokpaardje dat het huidige taalbad voor anderstalige leerlingen in elk geval te weinig intensief is en dat er nood is aan intensief NT2-taalonderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs?*

Thema 4: Taalproblemen anderstalige Iln onderschat & uitholling taalonderwijs

Contraproductieve aanpak GOK-Steunpunten die invoering NT2 bestrijden & ontdekkend leren propageren & uitholling taalonderwijs

Actualiteit: *Dirk Van Damme betreurde de voorbije maanden de onderschatting van het taalprobleem, de veronachtzaming van het belang van een -sterke voer-en cultuurtaal vooral ook voor migrantenkinderen. Hij wees er ook op dat de communicatieve en competentiegerichte aanpak tot een uitholling van het taalonderwijs heeft geleid. Dit was ook een belangrijk thema in het interview van 2006. Van Damme is ook geen voorstander van lessen in het Turks, Arabisch e.d.*

OKrant: Taalaanpak faalt. nood aan intensief NT2- taalonderwijs, leraargeleide interactie ...

De taalproblemen van anderstalige kinderen worden onderschat. Ze krijgen momenteel onvoldoende taalinteractie met een leerkracht die de taal kan modelleren en hen in een intensief taalbad kan onderdompelen. Merkwaardig genoeg wijst het Leuvens Steunpunt NT2 intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs radicaal af -als overbodig en zelfs nefast. Met de NT2-kleuters/leerlingen moet men veel meer uren met taal bezig zijn en moet er nog veel meer 'geleide' taalinteractie zijn dan voor de gewone leerlingen. De drie GOK-steunpunten Steunpunt bekritisieren de leraargestuurde interactie en pleiten vooral voor eenzijdig ontdekkend leren en de communicatieve aanpak.

FDvb: 'Voorrangsbeleid Brussel' lijkt effectief!?

Voor zover men in staat is resultaten in dat verband te meten, denken we dat er inzake voorrangsbeleid resultaten geboekt worden. Een voorbeeld. Onder leiding van Magda Deckers is een relatief groot team in Brussel bezig met de ondersteuning van het taalvaardigheidsonderwijs. Ik denk dat zij directe instructie voorstellen voor een aantal domeinen en taalvaardigheidstechnieken aanbevelen voor een aantal andere. Als je naar de feiten van het 'Voorrangsbeleid Brussel' kijkt dan werkt dat wel.

O.Kr: Steunpunten GOK: eenzijdige aanpak

Volgens velen is het in Vlaanderen en ook in Brussel al 5 na 12. Taalarme en anderstalige leerlingen krijgen o.i. onvoldoende taalinteractie met een leerkracht die de taal kan modelleren en hen in een intensief taalbad kan onderdompelen. Er is ook nood aan extra-taallessen NT2 en aan een andere aanpak van het taalonderwijs en het onderwijs in het algemeen.

De constructivistische taalvaardigheidsaanpak van Steunpunt NT2-Leuven bekritiseerde al te vlug de leraargeleide interactie en het modelleren; Steunpunt NT2-Leuven koos voor "de leerling die zelfstandig zijn kennis en vaardigheden opbouwt, voor de leervraaggestuurde aanpak en voor de leerkracht als coach". Het Steunpunt blokkeerde ook de invoering van intensief NT2 en bevorderde de uitholling van het taalonderwijs.

Thema 5 : O.Kr. Weinig effectieve aanpak van zorgverbreding, OVB- en GOK-beleid. Zelfontplooiingsmodel, competentiegerichte aanpak

Actualiteit: *minister Crevits gaf vorig jaar toe dat het zorgverbredings- en GOK-beleid al te weinig effectief was. We hebben hiervoor vanaf in 1994 gewaarschuwd en dit ook in 2006 voorgelegd aan Vandenbroucke. Dirk Van Damme wees in zijn KULAK-lezing van 21 maart j.l. op de nefaste gevolgen van de competentiegerichte aanpak. Die thema's kwamen ook expliciet aan bod kwamen in 2006-interview.*

OKrant: "Waarom vertrouwt men de ondersteuning van het het OVB- en GOK-beleid nog steeds toe aan GOK- Steunpunten die een aanpak propageren die haaks staat op degelijk achterstandsbeleid?"

Zelf waren we in Vlaanderen de eersten die pleitten voor een onderwijsvoorrangsbeleid – al op het VLO-startcolloquium van 1 september 1973. In september 1991 beschreven we in een dubbelnummer van Onderwijskrant de aanpak voor een effectief zorgverbredingsbeleid en dat bracht een en ander op gang. We waren hierbij niet enkel ambitieus, maar tegelijk heel realistisch. Er werd inmiddels al veel geïnvesteerd in GOK-steunpunten en vormen van ondersteuning voor kansarme leerlingen, maar ze zijn jammer genoeg te weinig effectief.

De democratisering van het onderwijs was en is een belangrijke doelstelling van Onderwijskrant. Maar de onderwijskansen zijn de voorbije decennia wel wat afgenomen omdat pedagogische praatjesmakers en beleidsmensen de klassieke pijlers van degelijk onderwijs en volksverheffing in vraag stelden. De gezagsvolle leraar werd vervangen door de leraar-coach. Basiskennis en basisvaardigheden werden minder belangrijk; vrij initiatief, zelfstandig leren en constructivisme stonden centraal. De kritiek op de klassieke aanpak klonk/klinkt ongenueanceerd. Ook de GOK-steunpunten CEGO-Leuven e.d. stellen al jaren de belangrijkste GOK-hefbomen in vraag. Ook hier waren/zijn het zelfontplooiingsdenken, het constructivisme, het zelfontdekkend leren, het steeds minder kennis ... in opmars.

Kinderen met leerproblemen, kinderen uit sociaal zwakkere milieus en allochtone leerlingen zijn hier het meest de dupe van; zij hebben nog meer nood aan een gestructureerde aanpak. Bent u het eens met het standpunt dat we inzake GOK in de eerste plaats de 'gewone' pijlers van degelijk onderwijs

moeten veilig stellen en verstevigen i.p.v. ze onderuit te halen?

FVdb: De tijden zijn veranderd; meer 'leren leren' en eigentijdse werkvormen nodig

De huidige onderwijscontext verschilt toch in sterke mate met die uit de jaren '50 en '60 en dit vergt ook een eigentijdse aanpak. In de jaren '50 waren de welvaart en het comfort in en buiten de klas veel kleiner. Die school met weinig leermiddelen situeerde zich in een samenleving met weinig leer- en informatiekanaalen. In de huidige samenleving heb je veel meer concurrerende informatiekanaalen.

De gezagsrelatie is ook totaal veranderd, ook binnen het onderwijs. Wij hebben het moeilijker met relaties waarbij die dienstverlening ook een zeker gezag veronderstelt. En daarmee moeten we ook leren leven. Leerlingen komen op vandaag ook veel meer met persoonlijke problemen naar school. De situatie van vandaag is dus nogal verschillend van die van de jaren '50.

Ik denk wel dat we geen nood hebben aan extreme standpunten. Het is m.i. zo dat je een goed evenwicht moet vinden tussen directe instructie en zelfsturend leren, tussen structuur en vrij initiatief. Maar 'leren leren' is vandaag belangrijker dan in de jaren 1950 en dus zal het evenwicht anders liggen; en dat is normaal.

Repliek O.Kr: zelfstandig werk en 'leren leren' waren er vroeger ook, maar expliciete instructie werd niet in vraag gesteld

In de jaren vijftig/zestig moesten we wellicht meer zelfstandig werken dan nu het geval is - b.v. veel en langdurig oefeningen maken, lange teksten analyseren, opstel en/of verhandeling maken, veel boeken lezen ... Binnen het instructiemodel is er veel ruimte voor het zelfstandig werken. Als leerling leerden we de vaardigheid 'leren leren' vooral via de opdrachten, taken en examens. We hadden daar weinig expliciete lessen voor nodig. 'Leren leren' is niet nieuw, niet iets totaal apart en is geen wondermiddel.

O.Kr.: effectieve (achterstands)didactiek in verdomhoek, modieuze competentiegerichte en constructivistische aanpak

Wij pleiten in Onderwijskrant en in onze vakdidactische publicaties over wiskunde, spelling, lezen, wereldoriëntatie ... eveneens voor een uitgebalan-

ceerde en eclecticische aanpak, voor vernieuwing in continuïteit. Jammer genoeg vinden we dergelijke pleidooien veelal niet terug in beleidsteksten en in publicaties van overheidsdiensten en beleidsadviseurs. Waarom pleiten deze voortdurend voor cultuuromslagen, voor modieuze en alleenzalgmakende aanpakken en tegen interactieve instructie, jaarklassen e.d. De 'Dienst voor Onderwijsontwikkeling' (DVO) mocht in de 'uitgangspunten' bij het decreet over de eindtermen het modieuze constructivisme en de competentiegerichte aanpak opdringen en aldus het instructiemodel in vraag stellen. Het GOKsteunpunt-CEGO pleit al een kwarteeuw voor het ontplooiingsmodel. Pleidooien voor een effectieve (achterstands)didactiek blijven uit. We betreuren dat traditionele GOK-hefbomen – en het optimaliseren ervan – weinig of geen steun krijgen vanwege het beleid.

FVdb: structuur voor zwakkere leerlingen

Als jullie stellen dat zwakkere leerlingen meer nood hebben aan structuur, dan beantwoordt dat ook precies aan mijn stelling. In die toespraak over meertaligheid heb ik meermaals gezegd: we moeten ons de vraag stellen of de onderwijsmethoden die momenteel gepropageerd worden, inderdaad goed zijn voor de sterken maar ook voldoende structuur bieden voor de taalzwakke leerlingen – opdat ook zij zich maximaal zouden kunnen ontplooiën. Jullie - 'onderwijsdeskundigen' - moeten daarop antwoorden. Dat veronderstelt inderdaad een bezinning over de verhouding tussen 'taalstructuur'-bieden enerzijds, en taalvaardigheidsonderwijs anderzijds.

O.Kr.: gestructureerde aanpak & (taal)kennis momenteel in verdomhoek

Ook taalvaardigheid vereist o.i. veel gestructureerde aanpak en veel inoefenen – zaken die ontbreken in de modieuze 'vaardigheidsdidactiek' van het Steunpunt NT2-Leuven e.d. die tot een niveaudaling leiden.

Veel beleidsadviseurs stellen het gestructureerd onderwijsaanbod in vraag. Het leerproces moet vooral zelfontdekkend en constructivistisch verlopen; en ook de (basis)kennis zit in de verdomhoek. Er is veel degelijk onderzoek over effectieve achterstandsdidactiek, maar niemand van uw Steunpunten verwees er ooit naar omdat het haaks staat op hun onderwijsvisie.

Thema 6: Leerzorg en inclusief onderwijs

Actualiteit: Dirk Van Damme stelde recentelijk dat “de M-decreet hervorming werd gedictieerd door een dogmatisch inclusieconcept, niet door keuze voor deskundigheid en voor het belang van het kind.” Dit was in 2006 ook een belangrijk gespreksthema).

O.Krant.: schijn-inclusie en ontwrichting (buitengewoon) onderwijs

We willen ook ingaan op uw recente nota over leezorg en inclusief onderwijs. Ook hier hebben we de indruk dat u en uw beleidsadviseurs weinig rekening houden met de ervaringswijsheid en de mening van de praktijkmensen. In uw 'Leezorg'nota staat terecht dat veel inclusieeelerlingen de eindtermen niet kunnen halen. Maar dit betekent tegelijk dat dergelijke leerlingen al te weinig profijt kunnen halen uit het volgen van de gewone lessen, uit de integratie. Inclusie voor leerlingen die de gewone lessen niet kunnen volgen zal ook leiden tot een ontwrichting van het gewoon onderwijs – naast de ontwrichting van het buitengewoon onderwijs.

Moet en kan de leerkracht straks voor elk inclusiekind een apart potje koken? Leerkrachten zijn geen duizendpoten. Of moeten we voor een aparte begeleider zorgen die b.v. met PAB-geld (persoonlijk assistentiebudget) wordt betaald – zoals nu soms het geval is bij de inclusie van type-2-leerlingen.

We hebben ook veel moeite met het feit dat ouders straks de inclusie van type 2-, type 1- en type 8-kinderen kunnen afdwingen. De huidige inclusie van type-2 kinderen, veelal kinderen met Down-syndroom, is schijn-inclusie en leidt tot LAT-onderwijs: 'learning-apart-together'. Dat zal ook het geval zijn voor type-1 leerlingen waarvan sommigen slechts een niveau 2de leerjaar voor rekenen of lezen halen. Inclusie van bijvoorbeeld type-1-leerlingen leidt ertoe dat deze kinderen er voor spek en bonen bijzitten. In Finland, waar u zo graag naar verwijst, krijgen zo'n leerlingen aangepaste hulp in *aparte* en *kleine* klasjes - bij ons moeten ze in de gewone klas.

Ook in het beroepsonderwijs treffen we nu al type-1 leerlingen aan die taken met eenvoudige meetopdrachten geenszins aankunnen. Zo'n inclusie zal net als in Nederland de kwaliteit van het beroeps-onderwijs sterk aantasten. Er zijn ook type-8 leerlingen die voor rekenen of taal slechts een niveau eind 3de leerjaar bereiken.

Onnodige doorstroming naar type 8 kunnen we voorkomen door de kwaliteit van het gewoon onderwijs te verbeteren. Daarom investeren we zelf veel energie in het uitwerken van betere methodieken voor leren lezen (onze DSM), spelling, rekenen... Daarom hield Onderwijskrant gedurende 20 jaar een kruistocht tegen de te abstracte en formalistische moderne wiskunde. Maar er zullen nog altijd kinderen zijn, die – ondanks de optimalisering van de methodieken – nog te weinig profijt zullen halen uit het volgen van de gewone lessen. In de nota 'Leezorg' wordt ook jammer genoeg geen aandacht besteed aan het optimaliseren van het B.O.-onderwijs, een o.i. belangrijk GOK-aangrijpingspunt.

FVdb: mijn visie op inclusie

Ook inzake inclusie is mijn aanpak toch in zekere zin genuanceerd. We stellen nu b.v. openlijk dat voor bepaalde inclusie-leerlingen de eindtermen niet gehaald moeten en kunnen worden. Ouders die nu voor inclusie kiezen op een dergelijk zorgniveau, moeten er dus zelf maar rekening mee houden dat hun kind de eindtermen niet zal halen. Dus zal dat kind ook niet in aanmerking komen voor een diploma.

O.Kr.: schijninclusie neemt aldus toe

Precies door het loslaten van de eindtermen – van het plus-minus kunnen volgen van de gewone lessen voor rekenen, taal... zal de schijn-inclusie toenemen en wordt het lot en de begeleiding van de inclusieeelerlingen twijfelachtig. Sommige ouders van type-2 en type-1 leerlingen verwachten geen getuigschrift en zullen nog meer op inclusie aandringen dan ouders van type 8-leerlingen.

FVdb: voorstelling nota 'Leezorg'

Je moet je onderwijs opvatten vanuit de vraag: Hoe kan je een aanbod tot stand brengen waarin elke leerling zijn plaats vindt en dat voor iedereen maximale resultaten kan opleveren?

We denken vooreerst dat de opdeling in B.O.-types niet meer adequaat is, omdat een aantal problematieken die vandaag meer prominent naar voren komen – zoals autisme – hun plaats niet vinden in die types. Hier is een consensus over. Er zijn verder ook schemerzones en overlappings... Dus moeten die b.o.-types dringend herbekeken worden.

Als je kijkt naar de hergroepering van de clusters dan komt die er bijvoorbeeld op neer dat je niet

alleen blinden maar ook doven in 1 cluster onderbrengt. We hebben een cluster 'functionele beperkingen', een cluster 'leerstoornissen', een cluster 'problemen in de interactie'... Met andere woorden, het komt neer op een hergroepering van types die met elkaar verwant zijn: we zetten 1 en 8 samen, 4, 6 en 7 samen.

Verder moet de precieze zorgbehoefte van een kind of van een leerling fijner bepaald worden. Daarom stellen we voor voortaan twee dimensies te hanteren om leerlingen de plaats te geven die ze nodig hebben. Een eerste dimensie is een vereenvoudiging van die types door te werken met 4 grote groepen of clusters. En een tweede dimensie is dat we binnen die clusters op een meer fijnmazige manier de specifieke zorgbehoefte gaan vaststellen.

O.Krant.: het verruimen van de doelgroep van B.O.-scholen als type 8 is niet eenvoudig. Het mixen met type-1-leerlingen leidt tot verlies van identiteit & slagkracht. (*P.S. : ook minister Crevits gaf vorig jaar toe dat de type-8 scholen door de invoering van het brede basisaanbod hun identiteit verloren hebben.*)

FVdb: meer specialismen binnen B.O.-school

De B.O.-scholen moeten o.i.; meer verschillende specialismen op een zelfde plaats aanbieden. Ik geef toe dat het niet zo eenvoudig is. Het idee is: hergroepeer die types op een logische manier en probeer binnen die gehergroepeerde types de zorgbehoefte op een meer fijnmazige manier vast te stellen. Dat betekent dat je het inplantingslandschap voor die b.o.-scholen eigenlijk wat eenvoudiger maakt. Dat je b.v. in Limburg een oplossing hebt voor een aantal types die je daar nu niet hebt. Dat is ook belangrijk voor het vervoersprobleem.

O.Krant.: te veel heil verwacht van ondersteuning door CLB, begeleiding, b.o.

Voor het in praktijk brengen van uw leerzorgplan en inclusie verwacht u in de discussienota ook heel veel inbreng van de pedagogische begeleiding en van het CLB. We zijn het met u eens dat het CLB voor de attestering en doorverwijzing de beste sluis is. Maar om pedagogisch en didactisch in te spelen op de noden van probleemleerlingen is het zeer de vraag of CLB-mensen en begeleiders daarvoor het wel geschikt zijn. Ook ondersteuning vanuit b.o. Zal weinig effectief en efficiënt blijken te zijn.

Thema 7: Hoger onderwijs: outputfinanciering en flexibilisering hoger onderwijs leiden tot niveaudaling en planlast; Bologna?

Actualiteit: de voorbije jaren kwam er veel kritiek op de outputfinanciering en de radicale flexibilisering in het hoger onderwijs. We probeerden minister Vandenbroucke in 2006 op andere gedachten te brengen. We merken ook veel ontmoedigde lectoren die elders werk zoeken.

O.Krant:outputfinanciering = aantasting kwaliteit

Outputfinanciering & flexibilisering in het hoger onderwijs, stel je voor als een keuze voor meer kwaliteit. De mensen uit het onderwijsveld beschouwen het echter als een aantasting van de kwaliteit. Het enkel financieren van de geslaagde studenten zal leiden tot het vlugger laten slagen; wat tot niveaudaling zal leiden. En flexibilisering leidt tot uitstelgedrag bij studenten en niveaudaling.

FVdb: outputfinanciering is geen dogma

Voor mij is outputfinanciering geen dogma. Maar ik wil toch verduidelijken waarom we die denkpiste lanceren. Dat de helft van de studenten in het eerste jaar mislukt, is blijkbaar het probleem niet van de universiteiten en hogescholen. Ik vind dat wij het recht hebben om te zeggen: Wat gebeurt er nu met die jonge mensen? Waarom mislukken die op grote schaal? Is dat eigenlijk niet een soort van verkwisting en leidt dit niet tot frustratie?

Outputfinanciering is een methode om de maatschappelijke verantwoordelijkheid voor het slagen van studenten scherper te stellen, om de verantwoordelijkheid voor het slagen van de studenten te verhogen.

O.Kr.: kwaliteitscontrole wordt bemoeilijkt!

Outputfinanciering en flexibilisering ondermijnen hoe dan ook de kwaliteitscontrole. Onze belangrijkste instrumenten voor kwaliteitsbewaking op de lerarenopleiding werden/worden stelselmatig afgeschaft. Een paar voorbeelden. Vroeger hadden we tijdens het eindexamen en de eindstage een inspecteur als controleur naast ons. Ook de oefenscholen waar onze studenten grondig werden begeleid en geëvalueerd werden afgeschaft. Later moesten we de studenten laten slagen en vrijstellingen geven vanaf 50%. Met de recente flexibilisering en de aangekondigde financiering wordt de niveaubewaking nog verder ondermijnd.

O.Krant: malaise hoger onderwijs & minder meer wildgroei dan vóór Bologna

O.krant: De malaise is ook vrij groot in het hoger onderwijs. Volgens een onderzoek waren 8% van de HOBU-docenten niet tevreden over de HOBU-hervorming. Het hoger onderwijs was het meest de dupe van het omwentelingsbeleid. Volgens de docenten, volgens de meeste rectoren en volgens Marc Reynebeau leidde ook de ondoordachte Bologna-operatie vooral tot veel chaos, bureaucratisering en ontmoediging bij de docenten; veel ervaren lectoren kozen voor 55-plus.

Bologna sorteerde averechtse effecten: in plaats van meer eenheid in het onderwijs, meer verscheidenheid tussen de scholen, sterke toename van aantal specialisaties/richtingen i.p.v. rationalisering.). Minister Luc Van den Bossche erkende achteraf dat de hervormingen ook tot bureaucratie binnen de hogescholen hadden geleid, maar waste de handen in onschuld. Zowel bij de HOBU- als bij de Bolognahervorming stonden de docenten buiten spel.

FVdb: inschakeling in Europees verhaal is heel positief

De Bologna-hervorming is eigenlijk opgestart in 1999. Vier jaar later is er het decreet in Vlaanderen gekomen. Ik kan me inbeelden dat dit een aantal mensen overvallen heeft. Maar dat waren dan toch mensen die eigenlijk niet verder keken dan wat er gebeurde onder de kerktoren. Ik denk dat de Bolognahervorming in essentie goed is. We hebben 4 jaar de tijd genomen om dat te implementeren. Die invoering is inderdaad stresserend, zo'n hervormingsprogramma leidt tot druk. Als het gaat over hoger onderwijs, moet je je toch inschakelen in een Europees verhaal. Het moest gebeuren.

O.Kr.: averechtse effecten van hervorming hoger onderwijs en Bologna

U stelt dat die hervormingen noodzakelijk en doorzacht waren. Bij de hervormingen stond o.a. de rationalisering van het aanbod centraal. Maar de HOBU-hervorming heeft geleid tot wildgroei, heeft er b.v. voor gezorgd dat er nu twee keer zoveel regentaten lichamelijke opvoeding zijn dan vóór de HOBU-hervorming. Hetzelfde geldt voor andere afstudeerrichtingen. In het hoger onderwijs en in de universiteiten heeft Bologna geleid tot een grote chaos met al die nieuwe richtingen. U heeft dat zelf

aangeklaagd! In een Bologna-dossier in Onderwijskrant hebben we de verschillende nefaste gevolgen van de hervormingen uitvoerig belicht, geïllustreerd met veel getuigenissen van rectoren en docenten. We zitten met een grote malaise in het hoger onderwijs en met een daling van het niveau van de studenten.

FVdb: Bologna biedt heel veel kansen

Ik denk dat het Bologna-verhaal ons moet toelaten om zeer verschillende talenten van mensen beter tot hun recht te laten komen als je ten minste de mensen juist oriënteert, en als je bijvoorbeeld vermijdt dat je een soort van 'academic drift' krijgt waarbij je denkt dat ieder per se in een master moet eindigen. Die professionele bachelors zijn een enorme kans om een hoog niveau van onderwijs te geven in een Europees kader, met Europese mobiliteit, voor mensen die daar talent voor hebben. Maar wat we moeten vermijden, is dat er een soort 'academic drift' ontstaat waarbij iedereen denkt dat hij in een academische richting/master moet zitten.

Besluiten

In de inleiding stelden we al dat Johan *Sanctorum* onlangs betreurde dat de zgn. onderwijsexperts als Dirk Van Damme nu tot inzichten komen waar het gezond verstand al lang van overtuigd was. Uit onze kritieken op de beleidsnota 2004 van het duo Vandenbroucke-Van Damme blijkt duidelijk dat we al lang overtuigd zijn van tal van nefaste hervormingsplannen en hervormingen.

Critici van die hervormingsplannen slaagden er wel in om een aantal hervormingen af te slanken, maar inmiddels is veel kwaad geschied, leverde de grote investering in GOK en zorgverbreding al te weinig op, hebben we nog steeds geen intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs, is het onderwijs als gevolg van het M-decreet al behoorlijk ontwricht, leidden allerlei methodische hypes tot een niveaudaling ... De klok volledig terugdraaien is ook niet mogelijk.

De weerstand tegen de neomanie van veel beeldenstormers leverde wel belangrijke resultaten op. Ook Onderwijskrant deed zijn best. Een voorbeeld. Met onze vele publicaties en petitie over/tegen de grote structuurhervorming van het s.o. doorprikten we de mythe dat er hier consensus over bestond, en overtuigden we ook een aantal beleidsmakers. De oorspronkelijke plannen werden behoorlijk afgezwakt.

Kroniek van voorspelbaar politiek debat en steekspel over terugschreeven van M-decreet: van 30 maart tot 12 april e.v.

Raf Feys en Stella Brasseur

1 Aanloop naar politiek M-decreet-steekspel van 12 april: 30 maart en begin april

1.1 Het voorspel: 30 maart-begin april

Op 12 april j.l. laaide het debat over het terugschreeven van het M-decreet op - vergezeld van wat politiek steekspel. Voor en tegenstanders van herziening lieten zich horen. Zelf sturen we al lang aan op zo'n debat. Voor minister Crevits kwam het debat blijkbaar ongelegen. *"Speel geen electorale spelletjes ten koste van kwetsbare kinderen."*

Vooraleer we hier in de volgende punten uitvoerig op ingaan, schetsen we eerst de context. Het op-laaien van het debat en van politiek steekspel rond het M-decreet was perfect voorspelbaar. Het voorspel startte al op 30 maart.

In de eerste bijdrage in dit nummer schreven we ook al dat de voorbije maanden de ontwrichtende gevolgen van het M-decreet steeds meer aan de oppervlakte kwamen - ook in de PANO-reportage van 28 maart. Er werd ook steeds meer gepleit voor het herzien van het M-decreet. Dit kwam op 30 maart en begin april tot uiting in reacties op de stelling van het *'Europees comité voor sociale rechten'* dat poneerde dat het Vlaams onderwijs al te weinig exclusief was. *Peter De Roover* (N-VA) pleitte zelfs voor de herziening van het nefaste VN-verdrag: *"We moeten gewoon het VN-verdrag waarop de inclusiefundamentalisten zich baseren herzien. In het belang van al die kinderen die nu slachtoffer worden van politiek correcte dogma's."* Hij verwees ook naar de vernietigende kritiek op het M-decreet vanwege *Dirk Van Damme* (OESO): *"De M-decreet hervorming werd gedictieerd door een dogmatisch inclusieconcept, niet door keuze voor deskundigheid en voor het belang van het kind. We hebben ons vergist."*

Koen Daniëls (N-VA) stelde eveneens dat het M-decreet dringend bijgewerkt moest worden. *Prof. Wouter Duyck* (psycholoog UGent) poneerde: *"We moeten dringend het M-decreet herzien. Vanuit een goedbedoeld maar naïef egalitarisme ontzegt het M-decreet vooral de kwetsbare kinderen de verdiende zorg en expertise. Het heeft tegelijk veel negatieve impact ook voor alle andere kinderen."* Die kritische standpunten konden op veel bijval

rekenen bij de leerkrachten. Al vanaf 1996 - 22 jaar dus - waarschuwen we in *Onderwijskrant* voor de ontwrichtende gevolgen van inclusie zoals in het M-decreet. Onze stelling luidde: inclusie in een gewone klas is interessant en haalbaar voor leerlingen die mits enige steun de gewone lessen kunnen volgen en geen te grote gedragsproblemen vertonen. In een land als Finland houdt men zich aan dit principe; andere probleemleerlingen zitten er in aparte & kleine klasjes.

1.2 Ergernis over dubbelzinnig beleid, & struisvogelpolitiek

Samen met veel leerkrachten en directies hebben we de voorbije 2 jaar herhaaldelijk ons ongenoegen geuit over het dubbelzinnig beleid en de struisvogelopstelling van minister Crevits en andere beleidsmakers. De reactie van Crevits op 30 maart op de kritiek vanwege het *'Europees comité voor sociale rechten & GRIP klonk* eens te meer dubbelzinnig.

Crevits stelde enerzijds: *"We kiezen voor een geleidelijke aanpak. Met het M-decreet zullen gewone scholen wel langzaamaan inclusiever worden"*. Dat betekent dus ook dat het aantal inclusieerlingen de volgende jaren nog gevoelig zal toenemen - en als gevolg daarvan ook de ontwrichting van het gewoon en buitengewoon onderwijs. Anderzijds stelde Crevits dat het b.o. niet mag verdwijnen; maar tegelijk juicht ze blijkbaar toe dat het b.o. steeds minder leerlingen zal tellen. Van dubbelzinnigheid gesproken. Die uitspraak over de gestage toename van het aantal inclusieerlingen viel niet in goede aarde bij de leerkrachten - en nog minder bij mensen uit het buitengewoon onderwijs. Leerkrachten van de Brugse type-8-school *De Spycker*, een school met naam en faam, lieten in een reactie op de uitspraken van Crevits weten dat het kwaad voor hen al is geschied: per 1 september 2018 wordt hun school gesloten. Ook Crevits' aankondiging van de invoering van een *beroepssprocedure voor ontevreden ouders* lokte kritiek uit.

Ook prof. *Wim Van den Broeck* zinspeelde in zijn reactie begin april terecht op het dubbelzinnig beleid van Crevits en Co: *"Het huidige beleid is dubbelzinnig. Enerzijds wordt gepleit voor meer inclusief onderwijs en anderzijds wordt gezegd dat het buitengewoon onderwijs moet blijven bestaan."*

Het regent ook al twee jaar klachten van ouders die zich ergeren aan het feit dat hun kind eerst moet verkommeren in het gewoon onderwijs om dan in het beste geval toegelaten te worden tot het b.o. Crevits reageerde steevast en sussend met begrip voor die klachten, maar ze deed er niets aan. Ook voor de vele kritiek op het functioneren van de ondersteuningsnetwerken toont ze al te weinig begrip.

Crevits reageerde ook niet op de oproep begin april van *Peter De Roover, Koen Daniëls, Wouter Duyck, Onderwijskrant*, tal van leerkrachten ... om het M-decreet dringend bij te werken en de toegang tot het b.o. gemakkelijker te maken. Integendeel: ze stelde op 30 maart dat het b.o. verder afgeslankt zou worden. Maar op 12 maart zei Crevits dan plots: *'De bijsturing van het M-decreet is weken geleden al beslist binnen de Vlaamse regering.'* Waarom verzweeg ze dit dan op 30 maart en stelde ze dan niet dat de toegang tot het b.o. gemakkelijker moest worden? Ze had het enkel over het verder afslanken van het b.o.

De argwaan van de leerkrachten en ouders omwille van het dubbelzinnig beleid en de struisvogel-opstelling is terecht. Met haar reactie van 30 maart gooide Crevits nog olie op het vuur. Leerkrachten buitengewoon onderwijs laten zich ook niet sussen met de belofte dat het b.o. zal blijven bestaan – zij het in verder afgeslankte vorm. Ze zijn ook niet vergeten dat begin december 1996 Crevits' *Consultatienota* nog pleitte voor het gewoon afschaffen van het b.o. De inclusiehardliners binnen het departement sturen al lang aan op het afschaffen. Vanuit de wetenschap dat het departement onderwijs in de Consultatienota aanstuurde op het afschaffen publiceerde de katholieke onderwijskoepel op 15 december 2016 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-plannen om het b.o. op te doeken lokten veel scherpe reacties uit. Ook *Onderwijskrant* liet hierbij zijn stem luid horen.

2 Stellingname Daniëls en N-VA op 12 april die politiek steekspel uitlokte

De N-VA stelde begin april vast dat haar voorstel voor herziening van het M-decreet op veel instemming kon rekenen vanwege het onderwijsveld. Dit was voor de N-VA blijkbaar het signaal en het ideale moment om publiekelijk de stem te verheffen. De N-VA liet op 12 april openlijk weten dat de partij het

decreet dringend wil bijsturen. Koen Daniëls was hierbij de woordvoerder. Volgens Daniëls moeten *"leerlingen opnieuw sneller kunnen doorstromen naar het buitengewoon onderwijs in plaats van eerst te moeten verdrinken in het gewoon onderwijs. Leerkrachten die nu een kind in de klas hebben van wie ze vinden dat het beter in het buitengewoon onderwijs zou zitten, moeten dat volgens het M-decreet kunnen staven met harde bewijzen en dat vraagt veel tijd en energie"*, aldus Daniëls *'Die procedure moet simpeler. We moeten de leerkrachten au sérieux nemen als ze zeggen dat een kind beter gebaat is bij buitengewoon onderwijs.'*

De N-VA'er hamerde erop dat dat niet alleen de leerkrachten, maar ook de kinderen zelf ten goede komt, omdat ze in het buitengewoon onderwijs continue ondersteuning krijgen van hulpleerkrachten, therapeuten of andere experts. Federaal staatssecretaris Theo Francken noemde het decreet op Twitter een 'draak', en stelde eveneens dat het *'gewoon weg moet in de huidige vorm'*.

N-VA vindt dat het M-decreet binnen het actieplan voor het basisonderwijs dat in de zomer moet klaar zijn, herbekeken moet worden. *"Voor ons maakt het bijsturen deel uit van dit actieplan"*, stelde Daniëls. *"We moeten kijken naar de redenen waarom de werkdruk in de klas zo sterk is verhoogd en moeten dat aanpakken. Enkel extra geld vrijmaken, is niet de echte oplossing. Zelfs een verdubbeling van de huidige middelen zou onvoldoende zijn. De leerlingen die veel extra noden hebben, gaan we zo niet helpen. Zij moeten kunnen teruggaan naar het buitengewoon onderwijs, waar de expertise wel continu aanwezig is. We willen daarom stevig naar het M-decreet kijken. Vooral naar de letter, maar ook om de geest ervan bij te schaven."*

"Ik heb onlangs basisscholen bezocht waar kinderen met b.v. serieuze gedragsproblemen in de klas zitten. Met alle respect, maar die leerkrachten komen nauwelijks aan lesgeven toe. Er blijft ook onvoldoende aandacht over voor de andere leerlingen, die ook hun noden hebben. Wat zijn we dan aan het doen? We moeten opletten dat we de sterke punten van ons buitengewoon onderwijs niet kapotmaken en tegelijk de kracht van het gewoon onderwijs verminderen. Natuurlijk moet er zorg zijn in elke school, maar wij vinden niet dat eerst de leerkracht én de leerling er onderdoor moeten gaan voor er kan worden doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. Voor ons is het doel inclusie in de samenleving."

Moeder Natasja reageerde instemmend en voegde eraan toe: *“Graag ook aan ouders de keuze geven als ze na diagnose verder willen in gewoon onderwijs of buitengewoon onderwijs. Zij kennen hun kind het best. Zeker bij een hele vroege diagnose waar buitengewoon onderwijs nog heel veel kan betekenen.”* Koen Daniëls repliceerde: *“Inderdaad. Dat is één van de motivaties waarom we het decreet willen aanpassen.”* Reactie van Natasja: *“Graag een snelle aanpassing. Mijn zoontje is 3 jaar en half met ASS type 9. Diagnose 3 maand geleden binnen. Voor school gaat alles prima maar na school breekt de hel uit thuis. Zo wil ik niet verder, dan stappen we over naar thuisonderwijs.”*

De N-VA ontving met haar stellingname veel instemmende reacties vanuit het onderwijsveld – wat minister Crevits en andere politieke partijen uiteraard niet zinde. En zo ontstond een politiek steekspel. In een interview met De Morgen van 14 maart haalde Crevits nog eens scherp uit naar de N-VA: *“Speel geen electorale spelletjes ten koste van kwetsbare kinderen.”* Een niet zo gelukkige uitspraak o.i. omdat de kritiek al enkele jaren luidt dat de beleidsmakers precies met het M-decreet kwetsbare kinderen in de kou zetten en niet bereid zijn om het decreet fundamenteel bij te werken.

3 Reacties van minister Crevits

Minister Crevits (CD&V) vond de kritiek van regeringspartner N-VA op het M-decreet *“op zijn zachtst gezegd wat vreemd. Die bijsturing is immers al weken geleden beslist binnen de Vlaamse regering”*. Dat zei ze donderdag 12 april in ‘De Ochtend’ op Radio 1. Crevits stelde dat ze zelf van plan was om de komende weken een aantal bijsturingen van het M-decreet door te voeren en dat er daar binnen de Vlaamse regering al een beslissing over genomen was.

Crevits voegde er aan toe: *“Het plan basisonderwijs speelt in op noden die veel ruimer zijn dan de zorg voor kinderen. Verder zullen kinderen met een lichte mentale beperking en leerstoornis straks ook langer dan twee jaar in het buitengewoon onderwijs kunnen blijven, wat voorheen niet kon. We zien ook dat gedragsproblemen het basisonderwijs extra onder druk zetten. Daarom heb ik vorig jaar al 15 miljoen euro extra voorzien. Daarnaast bereid ik het aanbod van type 3, voor kinderen met gedragsstoornissen in het buitengewoon onderwijs verder uit. Met de centra voor leerlingenbegeleiding wordt bekeken of alle kinderen die daar nood aan hebben er ook effectief terecht kunnen.”*

“Crevits vroeg zich in *De Ochtend* ook wel terloops af of bepaalde bijsturingen niet gewoon ingevoerd konden worden zonder herziening van het huidige decreet. Crevits wekt de indruk dat de problemen zich vooral situeren bij een beperkt aantal leerlingen met zware gedragsproblemen. Niets is minder waar; het gaat nog om meer leerlingen met een verstandelijke handicap die de lessen wiskunde, taal ... geenszins kunnen volgen.

In zijn commentaarstuk in De Morgen van 12 maart wees journalist Remy Amkreutz op de problemen voor Crevits. Hij stelde: *“De N-VA legt wel de vinger op de wonde..... Vandaag krijgen kinderen b.v. met gedragsproblemen te weinig ondersteuning. Wie een volledig inclusief onderwijs wil met dezelfde kwalitatieve begeleiding als in het buitengewoon onderwijs, vraagt een miljardeninvestering. De overhaaste invoering van het M-decreet, nog onder Crevits’ voorganger Pascal Smet, zal op termijn faitaal blijken. Het M-decreet groeit voor Crevits uit tot een hoofdpijndossier. Het versoepelen van de toegang tot het buitengewoon onderwijs kan in dit opzicht enkel als een pijnstillertje worden gezien.”*

In het interview van 14 maart stelt Amkreutz de vraag: *Is het M-decreet niet overhaast ingevoerd?* Crevits antwoordt: *“Ik had liever gezien dat het was goedgekeurd met een pakket flankerende maatregelen. Toen ik minister van Onderwijs werd, was mijn budget onvoldoende.”* Het lijkt me te simpel om de schuld enkel in de schoenen van minister Smet te schuiven. Minister Crevits was destijds een van de Vlaamse ministers die het M-decreet enthousiast ondertekenden. De CD&V-politici – en onderwijscommissielid Kathleen Helsen - waren vrij enthousiast. Dit was ook het geval bij de kopstukken van de onderwijskoepels – al wisten ook zij maar al te best dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten het M-decreet niet zagen zitten. In februari 2015 spraken de koepels zich nog in een gemeenschappelijk standpunt euforisch uit over het M-decreet en de zegeningen van de zgn. ‘mindshift’. De voorbije jaren waren Crevits en de CD&V ook geenszins bereid om het M-decreet te herzien - en dit niettegenstaande de vele kritiek - ook van ouders die hun kind zagen verdrinken en verkommeren in het gewoon onderwijs.

Kathleen Helsen (CD&V), voorzitter van de commissie onderwijs, twitterde: *“De aanpassing van het M-decreet moet op een weldoordachte manier gebeuren. Het kind moet centraal staan! Leerkrachten moeten ondersteund worden in hun opdracht.”* Het

moet o.i. gaan om een fundamentele herziening en niet in de eerste plaats om extra-ondersteuning.

Helsen voegde er ook aan toe: "We moeten ook het onderscheid blijven zien tussen gedragsstoornissen en moeilijk gedrag." Ook minister Crevits stelde iets dergelijks op 12 april in DM: "Niet elk gedragsprobleem is een stoornis. Stel nu dat een kind thuis een bijzondere situatie meemaakt waardoor het zijn houvast verliest. Dit is geen reden om dat kind naar het buitengewoon onderwijs te sturen. Een kleine groep ondersteuners zou dan de leerkrachten kunnen helpen." We zien niet in hoe dit laatste zou kunnen gebeuren en of het effectief zou zijn.

4 Reacties van Sp.a en Groen: niet raken aan decreet & nog meer inclusie nodig

Oppositiepartij *Groen*, fervent pleitbezorger van inclusief onderwijs, vond het idee om leerlingen weer sneller naar het buitengewoon onderwijs te sturen een verwerpelijk plan. "Het gebrek aan ondersteuning en de structurele onderfinanciering in het basisonderwijs los je niet op door segregatie opnieuw in te voeren. N-VA ontloopt haar verantwoordelijkheid met deze harde demarche", aldus Elisabeth Meuleman.

Ook minister Crevits gaat volgens Groen niet vrijuit. "De regering was gewaarschuwd nog voor het M-decreet werd uitgerold. Ze sloeg alle advies in de wind. Al maandenlang horen we noodkreten. Ook na het vernietigend rapport van haar eigen administratie heeft ze nagelaten om grondig bij te sturen. We verwachten van politici dat ze op een ernstige manier omgaan met ons onderwijs."

Verder luidde het standpunt: "De Vlaamse overheid krijgt met de regelmaat een draai rond de oren omdat het recht op inclusief onderwijs wordt geschonden. In plaats van te pleiten voor segregatie, moeten we de ondersteuning en de aangepaste leeromgeving beter inbedden in de scholen met gewoon en inclusief onderwijs. Discriminatie los je niet op door te pleiten voor segregatie. Ook na de invoering van dit M-decreet is het Vlaams onderwijs nog steeds één van de meest gesegregeerde onderwijssystemen ten aanzien van kinderen met een beperking. 'Iedereen is het er over eens' (sic!) dat er nog een flinke weg is af te leggen."

Volgens SP.a is de Vlaamse regering zelf verantwoordelijk voor de problemen met het M-decreet. "De invoering van het decreet moest gepaard gaan met een grondige hervorming én investeringen,"

parlementslid *Caroline Gennez*. "Deze regering heeft van in het begin miljoenen bespaard op onderwijs en nadien de middelen voor de individuele begeleiding van leerlingen afgeschaft. De gespeelde verontwaardiging mag dus achterwege blijven."

Steve Vandenberghe (Sp.a) reageerde zo: "De NVA hoort het nu in Keulen donderen terwijl ze zelf aan de beslissingsknoppen zit. Begrijpe wie begrijpen kan. Het M-decreet kan slechts werken als er voldoende middelen en personeel ingezet worden voor het nieuwe ondersteuningsmodel."

De Sp.a vergeet dat in de eerste plaats de Sp.a-ministers Smet en Vandembroucke verantwoordelijk zijn voor de uitwerking van het inclusieplan en M-decreet. De Sp.a wil ook - net als Groen - niet begrijpen dat de M-decreet-problemen niet zomaar opgelost kunnen worden door extra ondersteuning.

5 Reactie Open VLD: M-decreet hield geen rekening met onze kritiek

Open VLD-onderwijsspecialist *Jo De Ro* benadrukte dat "zijn fractie het decreet destijds níet mee heeft goedgekeurd, "en dit in tegenstelling tot de andere partijen die bekvechten. ... N-VA en CD&V hebben destijds geen oor gehad voor al onze waarschuwingen, maar unaniem het M-decreet gestemd. Soms lijkt het alsof ze dat vergeten zijn".

Over de mogelijke bijsturing van het decreet vernemen we enkel: "Sinds het begin van de legislatuur hebben wij zeer hard achter de schermen gewerkt om verbeteringen aan te brengen. Ook over de bijsturing van het initiële decreet zullen wij achter de schermen hard werken. Wij zullen onze voorstellen doen aan de onderhandelingstafel."

6 Reacties van Onderwijskoepels die invoering M-decreet destijds bejubelden

De kopstukken van de koepels dweepten in een gezamenlijk schrijven van februari 2015 nog met de vele zegeningen van het M-decreet en met de zgn. mindshift. Ze negeerden de voorbije jaren steeds de fundamentele kritiek op het M-decreet en gewaagden enkel van een tekort aan centen voor ondersteuning van de inclusie leerlingen. In december 2016 opteerde Lieven Boeve en het KOV nog voor afschaffing van de B.O.-scholen. We waren dan ook benieuwd naar de reacties van de Onderwijskoepels en van de CLB-koepels.

Het *Gemeenschapsonderwijs* liet weten dat het absoluut geen voorstander is van de herziening van het M-decreet. *Raymonda Verdyck* hoopt dat de status quo bewaard blijft.

KOV-topman Lieven Boeve reageerde eerder ontwikkend: "*Wat het M-decreet betreft blijft het grote probleem dat het in de vorige legislatuur is aangenomen zonder een uitgewerkt plan van aanpak. ... Het is juist dat heel wat scholen vooral afhaken op de gedragsproblemen en dat bijkomende ondersteuning nodig is*", Boeve dringt aan op bijkomende ondersteuning, maar ook dat biedt o.i. geen oplossing. De problemen betreffen ook niet enkel de leerlingen met gedragsproblemen, maar evenzeer de inclusie leerlingen die geenszins de gewone lessen wiskunde taal ... kunnen volgen.

Patrick Delbaere, topman OVSG, twitterde op 11 maart: "*Inclusiever onderwijs, ja, maar geen totale inclusie door M-decreet. Gewoon onderwijs als het kan, maar buitengewoon onderwijs als dat betere kansen geeft aan het kind. De leerling centraal.*"

In de bijdrage '*We zijn nog maar net begonnen*' in de krant DS van 13 april lezen we dat Vrij CLB-kopstuk Stefan Griens en een paar CLB-directeurs tegenstander zijn van een herziening van het decreet. Volgens hen gaat het *vooral om groeipijnen. Directeur Vandembroucke van het Vrij CLB leper gaat er zelfs openlijk prat op dat de CLB's de toegang tot het buitengewoon onderwijs afremmen: "Onze CLB-mensen hebben gezond verstand, leerkrachten staan daar soms sceptisch tegenover" Veel leerkrachten vinden o.i. terecht dat aan de CLB's al te veel macht en vrijheid inzake beoordeling werd toegekend.*

We merken dus dat de koepels niet geneigd zullen zijn om mee te werken aan een herziening van het M-decreet.

7 Reactie van Andy Roels, voorzitter ondersteuningsnetwerk Zuid West-VI. 13 april

Vandaag wakker geworden met een 'treurig' politiek steekspel op de kap van duizenden kinderen: nogmaals het M-decreet. Mevrouw Crevits zegt dat de Vlaamse regering reeds maatregelen heeft genomen om tegemoet te komen aan de vele problemen. Als voorzitter van het beheerscomité van een ondersteuningsnetwerk voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften heb ik hier nog niets van gemerkt.

Wij wachten echter nog steeds op een financiële regeling voor de werkmiddelen van de ondersteuningsnetwerken die toch al 7 maanden operationeel zijn. Intussen worden alle kosten geprefinancierd door de scholen buitengewoon onderwijs, vanuit hun eigen werkmiddelen. Als goede huisvaders staan al deze directies bij iedere uitgave vaak op de rem (en terecht!).

Binnen enkele dagen starten we het 3de trimester van het schooljaar. Vele ondersteuners (leerkrachten/paramedici) stellen de vraag of zij volgend jaar nog een job zullen hebben. Ook hier hebben de ondersteuningsnetwerken op vandaag nog geen zicht op het aantal uren waarmee zij zich volgend jaar moeten organiseren. Laat staan dat zij dan reeds een antwoord kunnen bieden aan de vele ouders/leerlingen hoe hun ondersteuning er volgend jaar zal uitzien (een belofte die de overheid nochtans aan deze ouders/leerlingen gaf). Beste politici : stop met kibbelen en los het probleem wat jullie samen besloten hebben op. Ja, het zal geld kosten.

De klacht van Andy Roels is ook de klacht die we zelf als lid van het bestuur van een b.o.-school al formuleerden.

8 Reactie prof. Wim Van den Broeck De Morgen, 13 april.

Al van voor het M-decreet van start ging, is er discussie over hoe de principes van inclusief onderwijs in ons onderwijs het best gestalte krijgen. De meningen hierover zijn sterk verdeeld, van voorstanders van radicale inclusie die het buitengewoon onderwijs (BO) willen opdoeken, tot traditionalisten die liever alles bij het oude laten. (*Commentaar: al bij al bestaan er o.i. weinig zo'n traditionalisten*). Zelf hebben we in een beleidsadviserend stuk eind 2016 gepleit voor een realistische positie met een gematigde vorm van inclusie.

Een belangrijk motief voor dit voorstel was het feit dat er noch in de politiek, noch in de onderwijs-wereld een draagvlak bestaat voor de radicale variant: geen enkele politieke partij pleit voor de afschaffing van het BO, wat de VN nochtans op termijn vraagt, en *uit verschillende peilingen bleek dat 80 à 90 procent van de leerkrachten dat ook niet ziet zitten*. We pleitten toen voor de omvorming van het M-decreet tot een efficiënt zorgsysteem waarbij de kwaliteit van het gewone onderwijs niet wordt aangetast.

Vaak wordt inclusief onderwijs voorgesteld als een soort van moreel summum. We pleiten voor inclusierealisme. *Het is niet omdat een kind fysiek is*

geïnccludeerd in een klas dat het ook altijd daadwerkelijk participeert. En omgekeerd, het is niet omdat een kind in het BO zit dat er niet wordt gewerkt aan maatschappelijke integratie.

Maatschappelijke inclusie is een hoger streefdoel dan zuiver fysieke inclusie. Een handicap is ook geen abstract begrip: concrete handicaps verschillen sterk van elkaar, en dat heeft consequenties voor wat er reëel mogelijk is qua inclusie. Een kind met een ernstige mentale handicap of met een ernstig gedragsprobleem kan veel moeilijker volwaardig participeren in het gewone onderwijs dan bijvoorbeeld een kind met een leerstoornis of met een aandachtsprobleem. De unieke setting van het BO kan men niet vervangen door massa's geld te vernevelen over de vele scholen in het gewoon onderwijs.

Vandaar dat we er toen voor hebben gepleit om het belang van het kind centraal te stellen en dus niet ondergeschikt te maken aan een ideologisch uitgangspunt. Is de gewone school de plek waarvan men, na overleg tussen ouders, school en CLB, verwacht dat dit de beste kansen geeft, dan volgt de leerling een inclusief traject. Is het BO die plek, dan wordt dat geadviseerd. Nu wordt er echter druk uitgeoefend op scholen om te kiezen voor inclusie, onder meer door te eisen dat de school eerst uitvoerig moet verantwoorden dat de toegepaste maatregelen onvoldoende waren.

Door voortdurend aan te sluiten bij de zwakte van de leerling, krijgt die te weinig uitdaging en ontstaat al gauw een vicieuze cirkel. De huidige problemen met het M-decreet zijn echter niet zozeer toe te schrijven aan een toename van het aantal echte inclusieleerlingen. Pleidooien voor inclusie gaan immers meestal gepaard met een alternatieve onderwijsvisie die ook bij onderwijsvernieuwers populair is. Dat is de visie op onderwijs als een inspelen op individuele leerbehoeften en leerstijlen, die ook onder de vlag vaart van 'onderwijs op maat' of 'geïndividualiseerd' onderwijs. Het is door dit ideology-based onderwijs dat het recent erg te verduren krijgt vanuit wetenschappelijke hoek, dat ons gewoon onderwijs in sneltreinvaart is georthopedagogiseerd.

Doordat er in het M-decreet geen diagnose nodig is om maatregelen te krijgen, is de bodem uit het vat geslagen. Er zijn daardoor nu veel meer leerlingen met allerlei zorgnoden. Het minste probleempje van een kind doet de paraplu van de maatregelen openklappen. Dat is niet de oplossing, maar het

probleem. Door voortdurend aan te sluiten bij de zwakte van de leerling, krijgt die te weinig uitdaging en ontstaat al gauw een vicieuze cirkel. Differentiëren in onderwijs dient vooral te gebeuren naar de aangeboden instructietijd (meer voor zwakke leerlingen), niet naar de eisen of doelen. Als elke klas een quasi-orthopedagogische setting wordt waar voor heel wat leerlingen een individuele aanpak vereist is, dan kan er niet langer kwalitatief onderwijs voor alle leerlingen worden verstrekt.

9 Reactie Patrick Vandelanotte (GRIP): Volle gas vooruit i.p.v. achteruit!

“GRIP moedigt het beleid aan om werk te maken van inclusief onderwijs. We hebben een duidelijke mening over hoe het nu loopt met het M-decreet: het M-decreet was een belangrijk en nodig keerpunt, maar het M-decreet volstaat niet om kwalitatief inclusief onderwijs waar te maken. We spreken dan ook over het M-decreet als “inclusie light”.

Knelpunten zijn onder meer het tekort aan middelen voor ondersteuning, een inschrijvingsrecht dat te zwak staat en het ontbreken van een afstemming met welzijn om meer PAB's in te zetten voor inclusief onderwijs. Onze inschatting van het M-decreet en het huidig onderwijsbeleid als ondermaats, werd recent nog bijgetreden door het Europees Comité voor Sociale Rechten, een orgaan van de Raad van Europa. Om het recht op inclusief onderwijs waar te maken is er dus nood aan een versnelling hoger schakelen, een steviger plan. Dus: volle gas vooruit voor inclusief onderwijs.

Niet afdingen op mensenrechten. Het debat wordt nu in de media gevoerd. Welke de concrete voorstellen zijn zal nog duidelijk moeten worden. Vanuit GRIP willen we er evenwel op wijzen dat inclusief onderwijs niet zomaar een pedagogisch project is dat men kan afvoeren eens politieke interesse of de modetrend wijzigt. Inclusief onderwijs is de weg die we moeten inslaan en doorzetten wanneer we gelijke rechten en inclusie van personen met een handicap ernstig nemen. Deze nieuwe kijk op handicap wordt uitgewerkt in het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap en zou eigenlijk niet ter discussie mogen staan. Of gaan we in dezelfde adem gelijke rechten voor vrouwen terug ter discussie stellen en het gemengd onderwijs weer invoeren? Terwijl we toch bezig zijn: het homohuwelijk terug roepen?”

Kritiek op diversiteitsbarometer UNIA over kansenongelijkheid onderwijs

Raf Feys

1 Diversiteitsbarometer van UNIA over kansenongelijkheid: 4 februari 2018

Een nieuwe studie van KU Leuven, UGent en ULB in opdracht van UNIA bestudeerde de oriëntatie in het s.o. door de klassenraad: wie krijgt welk attest, wie neemt welke beslissing na een attest en op wat stoelt die beslissing? De conclusies van de onderzoekers - opgenomen in de zgn. Diversiteitsbarometer van UNIA - luiden: **De beslissingen van de klassenraad worden niet alleen bepaald door de competenties van de leerling. *Ook vooroordelen over socio-economische afkomst en etnische herkomst kunnen een bepalende rol spelen.*

De onderzoekers, sociologen en prof. Piet Van Avermaet, toonden naar eigen zeggen aan dat arme leerlingen meer kans hebben op een B- of C-attest dan rijkere leeftijdsgenoten. Zo hebben leerlingen met arme ouders tot 14 procent meer kans om een B-attest te krijgen dan leerlingen met dezelfde resultaten van wie de ouders het socio-economisch beter hebben. Ook bij leerlingen met een migratieachtergrond merkten ze eenzelfde patroon: de kans dat die groep moet veranderen van studierichting of van school is tot 12 procent groter dan van kinderen zonder migratieachtergrond.

De leerlingen en hun ouders gaan ook op een andere manier met de attesten om. Zo zullen leerlingen uit kansengroepen minder snel geneigd zijn om te blijven zitten wanneer ze een B-attest krijgen dan leerlingen met rijkere ouders. De ene groep gaat dus naar een lagere studierichting terwijl de andere groep een jaar overdoet in dezelfde richting. Hoe komt dat? Volgens onderzoekers spelen de verwachtingen van ouders en het onderwijs hier een rol. *(Commentaar: de verwachtingen van de ouders spelen altijd een positieve of minder positieve rol, maar hier hebben de scholen en leerkrachten weinig greep op. In tegenstelling met Nederland hebben Vlaamse ouders wel de vrije keuze - en dat lijkt ons ook een goede zaak.)*

2 Kritiek op UNIA-studie; prof. W. Duyck

Passages uit 'In gesprek met Wouter Duyck' in DE GEUS, maart 2018 - interview van Thomas Lemmens: *Wat is er aan de hand in onderwijsland?*

Duyck: "Ik heb dat UNIA-rapport doorgenomen, en ik viel bijna van mijn stoel! Ze bekijken de sociaal-economische achtergrond van leerlingen, en welke leerlingen vaker een B- of C-attest krijgen. Weet je wat ze niet meenemen in hun analyse? De punten van die leerlingen! Dat is toch ongelooflijk? Je kan dan wel zien dat arbeiderskinderen vaker een B- of C-attest krijgen dan dokterskinderen. Maar eigenlijk niet: want met de schoolresultaten wordt geen rekening gehouden.

In een ander onderdeel van het Unia-rapport liet men leerkrachten een studieadvies geven aan een aantal *fictieve leerlingen*, waarbij de testscore telkens dezelfde was maar waarbij de leerlingen een ander socio-economisch profiel meekregen. De achtergrond leidde tot verschillende studieadviezen.

Dat met die fictieve leerlingen vind ik een van de interessantste studieontwerpen die ik ooit heb gezien om te peilen naar discriminatie. Maar de uitvoering is methodologisch uiterst zwak. Dat onderzoek gaat over een 50-tal leerkrachten. Wat heeft men bij die fictieve leerlingen gemanipuleerd? Handicap, socio-economische achtergrond, migratieachtergrond en gender. Vier variabelen, die als je die allemaal met elkaar kruist zestien condities opleveren. Elk van die zestien 'cellen' werd dus beoordeeld door een vijftal leraars. En daar worden percentages uit afgeleid die gaan van 30 tot 40 procent! Dat gaat dan over één leraar die een ander bolletje aankruist. In heel dat stuk van het Unia-rapport zit geen enkele statistische toets. Als je dat op een degelijke statistische manier zou controleren en er betrouwbaarheidsintervallen op zou zetten, dan zal je zien dat het effect zo goed als nihil is.

Er zit veel te veel bias (denkfout of vooringenomenheid) in de interpretatie van die onderzoeksresultaten, en het stoort me dat dat in dit debat altijd het geval is.

4 Reactie Johan De Donder: DM 14 februari

Wat bepaalde onderzoekers ook mogen beweren: Vlaamse scholen garanderen kwaliteit en creëren maximale gelijke onderwijskansen

Johan De Donder, leraar en leerlingbegeleider aan het Maria-Boodschaplyceum in Brussel, over de zoveelste stemmingmakerij tegen het onderwijs!

Een recente studie bewijst volgens UNIA dat leraren tijdens dat beslissingsproces systematisch discrimineren. De vaststelling is glashelder: sociale en etnische afkomst spelen een rol in het toekennen van B- en C-attesten. Kansarme leerlingen en tieners van vreemde herkomst krijgen meer B-attesten, waardoor hun doorstromingskansen naar het hoger onderwijs worden gehypothekeerd.

Voor onderwijsexperts die 'geloven' dat het sociale onrecht in het Vlaamse onderwijs zit ingebakken, is dit een godsgeschenk. Nog maar eens blijkt dat ook wetenschappelijk onderzoek misleidend kan zijn en dus kritisch moet worden benaderd. De methodiek rammelt. Vooreerst is er de fictieve casus die leraren, leerlingbegeleiders en directies kregen voorgeschoteld. Die bestond uit een naam en de resultaten: een jaarscore (44%), met tekorten voor economie (42%), Frans (35%), biologie (32%) en geschiedenis (33%). En ook: het meisje heeft vriendinnen, danst en tokkelt teveel op haar smart-phone.

Zonder enige context, louter op basis van deze resultaten, zou de beslissing volgens de studie een C-attest zijn. Met dergelijke magere gegevens is correct delibereren echter onmogelijk. Een verdict valt op basis van een studietraject van één schooljaar en dat omvat veel meer elementen dan cijfers. Wat zijn de oorzaken van de zwakke resultaten? Te weinig studeren of een gebrek aan inzicht? Kan de leerling de richting cognitief aan? Heeft de leerling al dan niet geremedieerd? Is de evolutie in het schooljaar positief of negatief? Zijn er vakken met een waarschuwing? Zijn er omstandigheden die het studietraject hebben beïnvloed? Zit de leerling op leeftijd? Is er al een een bisjaar geweest? Is de richting wel de keuze van de leerling? Zijn er voldoende leerresultaten? Hoe zit het met de motivatie? Zijn er emotionele problemen? Heeft een C-attest zin? Over welk B-attest zou het kunnen gaan? Een clause voor een onderwijsvorm of een richting? En, zoals Onderwijsminister Hilde Crevits stelt: een B-attest is geen negatieve beslissing, maar een positieve heroriëntering.

Zo komen we bij het tweede probleem. Het is onduidelijk of de respondenten gericht zijn gekozen of zichzelf hebben aangeboden. Het is even onduidelijk hoe de 108 scholen zijn geselecteerd. Dat maakt een wezenlijk verschil voor de representativiteit. Ik plaats ook vraagtekens bij het aantal respondenten: 343, zo'n drie per school en in totaal

amper 0,6% van het Vlaamse secundair onderwijskorps.

Het is ook merkwaardig dat de respondenten in de studie 'individueel' een beslissing moesten nemen. Een deliberatie gebeurt door een klassenraad: een team met de directie als voorzitter. Indien een leraar zijn beslissing door discriminerende factoren laat leiden, is de kans klein dat dit invloed op de eindbeslissing zal hebben. Binnen de beslissingsgroep en tijdens het evaluatieproces zijn voldoende correctiemechanismen aanwezig.

Neem nu de sociaal economische situatie van de leerling. Leraren kennen die nauwelijks of niet. Kansarme kinderen lopen, begrijpelijk, met hun situatie niet te koop. Die informatie staat evenmin in het zorgdossier, want is binnen de studiecontext niet relevant. Beweren dat leraren systematisch onbewust discrimineren, is dus onzin. Het is toch evident dat een leraar die wel met afkomst of sociale factoren rekening zou houden, niet ernstig delibereert.

In de voorgelegde argumenten om de beslissing te motiveren zitten bovendien fouten. Gedrag, wensen van ouders of kwaliteit van buitenschoolse ondersteuning spelen in de beslissing nooit mee. En als de onderzoekers betreuren dat door herexamens nauwelijks herkansing mogelijk is, dan hebben zij onvoldoende terreinkennis. Herexamens kunnen alleen bij onvoldoende informatie uit leerresultaten.

De studie zou ook aantonen dat het delibereergedrag van scholen met een homogener publiek ingegeven is door het beschermen van een imago. Dat is vrij onrealistisch, want het GOK-decreet maakt bijvoorbeeld 'weigeren' onmogelijk. Wat allicht niet wegneemt dat enkele scholen de wet aan hun laars lappen. Streng optreden vanuit de overheid is dan de boodschap.

Dit onderzoek bewijst bitter weinig. Ze raakt wel de ziel van tienduizenden leerkrachten, die elke dag het beste van zichzelf geven om 'alle' leerlingen een degelijke opleiding te geven. Wat bepaalde onderzoekers ook mogen beweren: Vlaamse scholen garanderen kwaliteit en creëren maximale gelijke onderwijskansen!

De Vlaamse Scholierenkoepel eist nu transparantere klassenraden. Wat wordt daarmee bedoeld? Aanwezigheid van advocaten? Of moet de inhoud van de klassenraad op straat worden gegoid? Niet echt in het belang van de leerling! Er bestaat motivatieplicht en scholen treden in dialoog met ouders en leerlingen.

Al geruime tijd vecht ik tegen het polariserend zwart-wit denken, wat door deze studie opnieuw voedsel krijgt. Zoals de onderwijsexperts Maarten Simons en Jan Masschelein (KU-Leuven) in hun recente boek *'De leerling centraal in het onderwijs?'* adviseren, spreek ik mijn leerlingen niet voortdurend aan op hun familiale, economische, sociale of culturele achtergrond. Ik benader ze als gelijken: in de les, tijdens de leerlingenbegeleiding en in de klassenraad. Ik eis van hen wel onverbiddeijk dat ze hun verantwoordelijkheid nemen ten aanzien van hun studies, een belangrijk onderdeel van de voorbereiding op een leven als volwassene.

Het effect van dergelijk onderzoek is dramatisch: het vertrouwen in leraren wordt beschadigd. Ik ben er nochtans zeker van dat in de klassenraden elk schooljaar voor bijna 99% de juiste beslissingen nemen. Uitzonderlijk wordt een beslissing herzien, want leraren zijn mensen en dus niet onfeilbaar.

4 Reactie minister in Parlement 7 februari

Repliek van minister Crevits op tussenkomsten van Tine Soens (Spa), Elisabeht Meuleman (Groen) en Jo de Ro (Open VLD) die zomaar de straffe uitspraken in de pers en in UNIA-rapport over de vooringenomenheid van leerkrachten en de discriminatie van allochtone leerlingen inzake attestering onderschreven.

Crevits: "Wat op de cover van de krant stond over de attesteringen, is iets heel delicaats. Als inderdaad zou blijken dat klassenraden vandaag bevooroordeeld attesteringen geven, en dus inderdaad zoals de collega's hier zonet zeiden, aan een leerling met een Vlaamse naam sneller een A-attest zullen geven dan aan een leerling met een niet-Vlaamse naam, dan moeten we daarop ingrijpen. Professor Duyck heeft deze analyse met de grond gelijk gemaakt. Hij heeft gezegd: dit is niet wetenschappelijk onderbouwd.

Men heeft vier manieren gebruikt om na te gaan of er bevooroordeeldheid zou kunnen zijn. Een van die manieren is het wetenschappelijk onderzoek. Een tweede manier is een bevraging van de klassenraden. Daar zien we een positieve houding van leerkrachten ten opzichte van diversiteit en eigenlijk zelfs de houding om misschien wat soepeler te zijn in de beoordeling, want er zijn nog een aantal tekorten die kunnen worden ingehaald.

Een derde manier is kijken in de databanken van de Vlaamse overheid naar alle A-attesten, alle B-attesten en alles C-attesten die zijn gegeven. Dan heeft men vastgesteld dat jongeren die een B- of

een C-attest krijgen, vaker SES-kenmerken hebben. Maar men heeft er de leeruitkomsten niet naast gelegd, men heeft niet gekeken wat er nu op dat rapport stond. Ik kan daar als minister dan ook geen spijkerharde conclusie uit trekken. Een vierde manier – en dat vind ik ook een beetje notdone – is dat men een A4 heeft gemaakt met informatie op en aan individuele leerkrachten heeft gevraagd hoe ze dat zouden beoordelen. Het gaat om minder dan tien per fiche.

Ik ben zeker bereid om die verder te onderzoeken, maar ook hier heb ik niet gewacht op die studie, want de Universiteit Hasselt heeft net een onderzoek gedaan om mij ervan te overtuigen dat toelatingsproeven niet nodig zijn. Zij zeggen dat het advies van de klassenraad een predictie heeft van bijna 100% over het succes van de jongeren.

Dat het UNIA-onderzoek hier zegt dat een leerkracht op basis van een fiche zou bepalen wat de uitkomst is, daar ben ik het niet mee eens. Het gaat altijd om een klassenraad onder leiding van een directeur, en die beoordelen niet een fiche, maar het functioneren van een leerling gedurende een jaar.

5 Besluit

Prof. Wouter Duyck e.a. wezen terecht op de vooringenomenheid van de onderzoekers in de UNIA-studie. De meeste studies van sociologen, *Steunpunt Diversiteit en Leren* van Piet Van Avermaet, taalcentrum van Kris Van den Branden ... zijn vooringenomen. Zo interpreteren sociologen nog steeds SES als *sociaal-economische status* van de leerling, al is die SES voor een groot deel erfelijk bepaald en gaat het dus om de *sociaal-erfelijke status*.

Leraar *Johan De Donder* besloot in zijn bijdrage terecht dat dergelijke studies het vertrouwen in de leerkrachten en het imago van het onderwijs beschadigen. Ze leiden tot voortdurende stemmingmakerij tegen het onderwijs en de leerkrachten. Een aantal beleids mensen doen hier al te graag aan mee. Dit bleek ook uit hun interpellaties i.v.m. de UNIA-studie tijdens de parlementaire zitting. En telkens als blijkt/dat ons onderwijs in landenvergelijkende studies, in Eurostat-statistieken over schooluitval ... goed scoort, minimaliseerden dezelfde stemmingmakers die scores.

Dit schooljaar is die stemmingmakerij enkel maar toegenomen. Bijna dagelijks werden/worden we uitgedaagd om de aantijgingen te weerleggen: zie reacties op de blog *'Onderwijskrant Vlaanderen'* of op facebook *'Onderwijskrant Actiegroep'*.

Valkuilen leerplan wereldoriëntatie-1998 & modieuze werkvorm W.O. zoals ik die in de jaren 1990 formuleerde - en die nog steeds actueel zijn

Raf Feys

Naast publicaties over rekenen, lezen, spellen ... publiceerde ik ook veel bijdragen over wereldoriëntatie en de zaakvakken. Samen met de studenten van de lerarenopleiding ontwierpen en verspreidden we destijds ook een 35-tal leerpakketten over W.O.-thema's, geschiedenis, natuurkennis ... W.O. is op zich een belangrijk leerdoel; het levert ook veel woordenschatkennis op die belangrijk is voor begrip en lezen en luisteren (cf. visie van Hirsch).

In 1993 & 1995 wees ik de commissie voor de eindtermen, resp. de leerplannen op een aantal gevaren verbonden aan het opdoeken van de cursorische aanpak van de zaakvakken natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde, en aan de modieuze leerlinggestuurde methodiek die toen voor wereldoriëntatie gepropageerd werd. Ik besteedde er ook in Onderwijskrant veel bijdragen aan.

*Ik vatte mijn bekommernissen ook samen in een bijdrage in mijn boek: *Wereldoriëntatie op nieuwe wegen*, Plantyn, 2000). Jammer genoeg werd er de voorbije 20 jaar met die waarschuwingen te weinig rekening gehouden. Dit leidde tot een niveaudaling voor W.O. en tot veel gelament over W.O. in de doorlichtingsrapporten. De leerkrachten wisten niet goed wat van hen precies verwacht werd en veel scholen kregen een onvoldoende voor W.O.*

Onderzoekers stelden de voorbije jaren zowel in de eindtermtoetsen als in TIMSS een grote achteruitgang voor natuurkennis vast. Jammer genoeg beschikken we niet over toetsen voor geschiedenis: ook daar is de kennis van de leerlingen sterk gedaald in vergelijking met het vorige leerplan en de vroegere gangbare cursorische aanpak in de hogere leerjaren.

Zullen de nieuwe eindtermen en leerplannen meer rekening houden met die gevaren/waarschuwingen? We stellen vast en betreuren dat het nieuwe ZILL-leerplan van het KOV er al te weinig rekening mee houdt. Ik neem in deze bijdrage nog eens mijn betoog van 2000 op, omdat het m.i. nog steeds actueel is.

1 Leren uit W.O.-ontgoocheling in Nederland: weinig inhoudelijke samenhang en diepgang

In dit boek over W.O. nemen we ook enkele waarschuwingen omtrent de nieuwe leerplannen en modieuze W.O.-werkvormen op. We zijn best tevreden met een aantal nieuwe inhoudelijke accenten als meer aandacht voor *sociale* wereldoriëntatie, maar beseffen tegelijk dat de uitvoering van het leerplan heel wat inspanning en gezond verstand zal vereisen. Er zijn tal van valkuilen.

We weten dit uit de ervaring met W.O. gedurende de voorbije kwarteeuw. W.O. is een moeilijk leerdoel. Dit blijkt ook uit het boek *'Orde en vooruitgang'* van prof. Depaepe over de lagere school tussen 1880 en 1970 (Universitaire Pers Leuven, 1999): *veel revolutionair klinkende hervormingsideeën bleken slogans, of vonden weinig ingang in de praktijk, of verdwenen achteraf. Dit was ook het geval met de in het leerplan van 1936 gepropageerde W.O.-aanpak van Decroly.*

We kennen de valkuilen ook vanuit de eerder negatieve ervaring met gelijkaardige W.O.-leerplannen in Nederland. De nieuwe Vlaamse leerplannen stemmen inhoudelijk goed overeen met het W.O.-plan van de Stichting Leerplanontwikkeling van 1984 (cf. SLO, *'Zo mogelijk in samenhang'*).

De belangrijkste architect van dit plan, *Hans Annink*, stelde achteraf dat dit plan in de praktijk tot heel wat problemen leidde. Annink vermeldt een aantal factoren die tot een uitholling van W.O. hebben geleid. De vele voorstanders van het leerlinggericht ontplooiingsmodel maakten volgens hem een karikatuur van W.O.: *de inhoud was niet zo belangrijk, maar vooral de toevallige vragen van het kind en het zelfontdekkend leren.* Dit leidde volgens Annink tot chaotisch, ongestructureerd en oppervlakkig onderwijs. Dit was ook de mening van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs in 1994.

Ook in periodiek peilingsonderzoek (PPON-Cito, 1993) bleken de W.O.-resultaten tegen te vallen: te weinig kennis van geschiedenis, natuurkennis en aardrijkskunde.

Het themanummer van het tijdschrift 'School' -september 1996- legde eveneens een verontrustend bilan voor van de huidige toestand in Nederland. De grote klachten luiden:

"Er is geen helderheid over de te bereiken doelen & basiskennis. Er is geen sprake van weldoordacht onderwijs: op zijn best is men er druk doende met alles en nog wat.

**De studie van de methodes brengt een verontrustend hoog babbelgehalte aan het licht.*

**De kerndoelen brengen nauwelijks enige duidelijkheid: te weinig aanduiding van de concrete kennis en begrippen die aan bod moeten komen.*

**Het leergebied W.O. heeft overigens nog altijd een lage status. Natuurlijk zegt iedereen dat het belangrijk is - en gezien de onderwijstijd die eraan besteed wordt, ongeveer 6 uur per week, is dat ook het geval- maar toch worden lage prestaties voor W.O. niet als een ernstig probleem ervaren.*

De eerste stap naar verbetering is een grondige bezinning op de inhoud en een zeer zorgvuldige selectie van de leerinhouden." We merkten de voorbije jaren in Nederland, Frankrijk ... meer aandacht voor een systematische en cursorische aanpak.

2 Geen plakwerkintegratie of totaliteitsonderwijs via losse associatie

Thematisch onderwijs draait in de praktijk ook al te vaak uit tot een nieuwe verpakking, een leerstof-ordening rond een centraal gekozen thema via vrije associatie. We zijn absoluut geen voorstander van 'totaliteitsonderwijs' of overwegend 'plakwerkintegratie'.

Een project rond het *thema brood* biedt dan een les over de geschiedenis van het broodbakken, een les natuurkennis 'van graan tot brood', een les aardrijkskunde over de 'graanopbrengst in de wereld', een les beeldende vorming over 'de landbouwer op zijn akker', een gedichtje over 'de bakker', een les catechese over 'het breken van het brood',... Het gevaar van plakwerkintegratie is heel reëel. We merken dan b.v. dat dit ten koste is van belangrijke basiskennis. Er beklijft dan ook al te weinig in het lange-termijn-geheugen.

Wanneer men een thema behandelt, moet dit een rijk thema zijn en moet de eenheid in het thema zelf

gelegen zijn. Vaak verbindt men onderwerpen via vrije associaties. In een recente beschrijving van een project over 'de krant' lees ik bij suggesties voor rekenen: *ontmanteling met krantenpapier van een kubus, een balk, een prisma, een cilinder, bij taal: dictee met zinnen uit de krant; ...*

3 Ook cursorisch onderwijs belangrijk: vooral in hogere leerjaren

De thematische aanpak dringt zich vooral op waar we sleutelproblemen aan de orde stellen. Dit betekent echter niet dat we het onderwijs volledig thematisch moeten uitbouwen of dat we alle onderwerpen W.O. thematisch moeten presenteren. Zo lijkt het me bijvoorbeeld belangrijk om een aantal cursorisch opgebouwde lessen rond kaartlezen uit te werken. En bij de meer losse (beperkte) onderwerpen zullen er ook zijn waarbij het overwegend gaat om een vakspecifieke invalshoek, b.v. de behandeling van een bepaalde plant, de eigenschappen van lucht ...

Bij cursorisch onderwijs gaat het uiteraard ook om een meer vakspecifieke benadering. Vooral in de hogere leerjaren mogen er o.i. meer cursorisch-vakspecifieke uitwerkingen voorkomen: b.v. overzicht van historische periodes. Hetzelfde geldt voor de vakken natuurkennis en aardrijkskunde. Zonder voldoende cursorische benadering krijgen we straks een aanzienlijke niveaudaling voornatuurkennis e.d. De leerkrachten konden hierbij in het verleden een beroep doen op uitgewerkte methodes.

We betreuren dat er in de eindtermen/leerplannen te weinig aandacht is voor de cursorische benadering. *(Om hieraan tegemoet te komen werkten we later mee aan de opstelling van cursorische pakketten als 'Tijd voor taal', 'Tijd voor ruimte' van de uitgeverij Pelckmans. Maar we merkten dat de inspecteurs en begeleiders weinig begrip toonden voor de cursorische aanpak.)*

4 W.O. vooral als nieuwe werkvorm: zelfontdekkende methode?

Bij de lancering van de term 'wereldoriëntatie' vanaf 1968 door het Katholiek Pedagogisch Centrum, de Jenaplanbeweging, de Freinet-scholen... lag de klemtoon eenzijdig op W.O. als 'nieuwe werkvorm' in de betekenis vooral van zelfontdekkend leren, de kinderen die zelf vorm en inhoud van de W.O. bepalen.

Men ging nog een paar stappen verder dan het Vlaams leerplan van 1936 en zag dit ook als de ideale aanpak voor de derde graad.

De methodiek voor W.O. wordt/werd ook vaak geformuleerd in termen van vertrekken van de vragen van het kind - ook tijdens de Pedagogische Week van de inspectie e.d.

Men sprak vaak ook over 'de werkvorm W.O.' Favoriete werkvormen zijn dan; open kringgesprek, zelfstandig opzoekwerk in het documentatiecentrum, zelfstandig werkstukken maken, enz. Men wou de term 'wereldverkenning' vermijden omdat deze te sterk de klemtoon legde op de leerinhoud. Men koos voor de term *wereldoriëntatie* om uit te drukken dat het kind zich sterk zelfstandig moet ontwikkelen en dat het niet ging om een sterk geleide aanpak.

Die vrij simplistische opvatting heeft ook in Vlaamse kringen veel invloed gehad en vooral ook in alternatieve scholen. We illustreren dit even aan de hand van de non-directive en leerlinggeoriënteerde visie die Carl Medaer op het 'Forum Basisonderwijs' van de VLOR in 1998 mocht komen propageren. Het feit dat de VLOR hiervoor Medaer uitnodigde wijst op de populariteit van die werkvorm.

Non-directieve visie Forum Basisonderwijs 1998

Ook in Vlaanderen bestaan er nog steeds sterk uiteenlopende opvattingen over W.O. en laat de kindvolgende strekking zich geregeld horen. Op het Forum Basisonderwijs 1998 van de VLOR kwam jammer genoeg enkel deze nondirectieve visie aan bod; en dit in de spreekbeurt van Carl Medaer over de aanpak in de 'Leefscholen'. Die visie sloot ook aan bij de traditie van de nondirectieve of kindvolgende opvattingen zoals we die aantreffen bij de Nieuwe Schoolbeweging (reformpedagogiek) in de eerste helft van deze eeuw, binnen een aantal alternatieve scholen, binnen de ervaringsgerichte aanpak van het CEGO van Ferre Laevers. De inhoud van W.O. was al bij al niet zo belangrijk.

Carl Medaer beschreef zijn W.O.-aanpak binnen de ARGO-leefscholen zo:

**'De kinderen beslissen zelf waarover ze het willen hebben. Ze kunnen dus vrijuit onderwerpen aandragen. De kinderen bepalen ook zelf de doelstellingen van het project.'*

**De leerkracht-begeleider mag ook wel een inbreng hebben, maar enkel als gewoon lid van de groep.' Hij mag zijn inbreng niet als eerste leveren en mag zijn mening niet doordrijven tegen de zin van de groep in.'*

**De kinderen maken ook zelf een planning op van het project, verdelen zelf de taken en voeren het project uit. ... ' (Verslagboek Forum Basisonderwijs 1998, p. 59-69). Medaer stelde ook dat hij zich sterk liet inspireren door de non-directieve opvattingen van Carl Rogers in 'Freedom to learn'.*

Op het betoog van Medaer volgde gelukkig een kritische reactie van prof. L. Verschaffel. Hij stelde o.m.: *"Hoe zorg je ervoor dat alle leerlingen - en dus ook de zwakkere- op een actieve, constructieve wijze bezig zijn met het 'inhoudelijke' thema van het projectwerk en ook met het verwerven van de hogere-orde-vaardigheden die men met het projectwerk op het oog heeft?"*

Ik kan mij immers niet van de indruk ontdoen dat de presentatoren (van de leefschoolorientatie) -in de lijn van de uitgesproken constructivistische visie op leren en onderwijzen die in deze leefschoolen heerst - niet zoveel belang hechten aan het expliciet en systematisch aanleren van bepaalde strategische kennis-elementen en vaardigheden. Zelf menen we dat de non-directieve visie absoluut niet wenselijk is (zie hoofdstuk 7 in dit boek). In dit hoofdstuk illustreren we de meer systematische en leraargeleide aanpak van W.O. - ook aan de hand van lesprotocollen over b.v. thema's als 'de lucht drukt' - zoals we het uitgewerkt zagen op de oefenschool van onze Torhoutse Normaalschool. We schetsen er ook de contouren van cursorisch geschiedenisonderwijs voor de hogere leerjaren. "

P.S. Ik denk dat wat ik in 2000 schreef nog steeds vrij actueel is. Ik maak me nog steeds grote zorgen over dit belangrijk leerdomein. Ik merk ook dat er momenteel in andere landen meer systematisch en cursorisch gewerkt wordt dan in Vlaanderen.

Redactiesecretariaat

Noël Gybels
 Steyenhoflaan 11
 3130 Betekom
 tel. 016 56 93 46
 owkrant@hotmail.com
 *www.onderwijskrant.be: al 475.000
 bezoekers, 100-den artikels
 *Dagelijkse berichten op:
 -Facebook 'Onderwijskrant
 actiegroep'
 -Tweets Raf Feys
 -Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen':
 59.000 bezoekers

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 wetenschap-
 pelijk 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 tijdschrift
 met redactieleden uit de drie
 Onderwijsnetten

Onderwijskrant streeft
 vernieuwing in continuïteit na



Lid van de Unie
 van de Uitgevers van
 de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20
 Buitenland: € 30
 Rekening: 001-0965165-91
 (BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010
 9651 6591) van Onderwijskrant vzw,
 3130 Betekom

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

April-mei-juni 2018 – € 6

*Europees comité voor Sociale Rechten, GRIP ... Vlaams onderwijs te weinig inclusief	2
*PANO-reportage 'het basisonderwijs kraakt' - 28 maart & recente kritiek M-decreet en ondersteuningsnetwerken	7
*Failliet inclusief onderwijs in Nederland: alarmerende berichten	12
*Beter leren lezen in Vlaanderen : oorzaken niveaudaling en vergelijking met Nederland	14
*Een jaar overslaan komt veel minder voor dan een jaar overzitten. Toch kan het heel zinvol zijn	21
*Dirk Van Damme (OESO) kritisch over competentiegericht denken op KULAK-lezing 21 maart te Kortrijk	25
*Zorgen in commissie onderwijs 22 maart & elders over opstelling eindtermen: nefaste clustering van vakken, verwaarlozing van taakennis, te krappe timing	27
*Onze kritiek op beleidsverklaring 2004 van duo Vandenbroucke Van Damme: relevanter dan ooit. 14 jaar later bevestigen Dirk Van Damme e.a. ons gelijk.	31
*Kroniek van voorspelbaar politiek debat en steekspel over terugschroeven van M-decreet: van 30 maart tot 12 april e.v.	40
*Kritiek op diversiteitsbarometer Unia over kansenongelijkheid onderwijs	46
*Valkuilen leerplan wereldoriëntatie-1998 & modieuze werkvorm W.O.	49



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!